جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة الخامسة، العدد 13، مارس 2022

معتمد
ACCREDITED

الالكتروني E -1658-8819

الورقي 1658-788 X

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة حائل

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل:

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل، صندوق بريد: 2440 الرمز البريدي: 81481

https://uohjh.com/

j.humanities@uoh.edu.sa

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

نبذة عن المجلة

تعريف بالمجلة

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

رؤية المجلة

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

رسالة المجلة

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

أهداف المجلة

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

قواعد النشر

لغة النشر

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

مجالات النشر في المجلة

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

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

أوعية نشر المجلة

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

الشروط العامة للنشر العلمي

- عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
- أن يُراعى في البحث الأصالة والابتكار والجدية العلمية.
- مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.
- السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسوم والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.
- ألا يرد اسم الباحث (الباحثين) في أي موضع من البحث إلا في صفحة العنوان فقط.
- يقدم الباحث الرئيس تعهداً (حسب أنموذج أ) يفيد أن البحث لم يسبق نشره (ورقيًّا أو إلكترونيًّا،) وأنه غير مقدم للنشر، ولنيقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو الاعتذار للباحث عن عدم قبول البحث؛ وذلك وفق النموذج المعتمد في المجلة.
- تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن عدم قبوله أولياً، أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب.
- يقدم الباحث الرئيس (حسب أنموذج ب) تقريرا عن تعديل البحث (بعد التحكيم) وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في من البحث.

الشروط الفنية للنشر العلمي

1. لا تزيد عدد صفحات البحث عن ثلاثين صفحة حسب المواصفات الفنية الآتية: تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة: من الجهات الأربع (3) سم، والمسافة بن الأسطر مفردة، ويكون نوع الخط في المتن باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (12) وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (10) وتكون العناوين الرئيسة في اللغتين بالبنط الغليظ (Bold) ويكون نوع الخط في الجدول باللغة العربية (Traditional Arabic)بحجم (10) وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (9)، وتكون العناوين الرئيسة في اللغتين بالبنط الغليظ.
2. يحتوي البحث على ملخصين: أحدهما باللغة العربية، لا يزيد عدد كلماته عن (200) كلمة، والآخر باللغة الإنجليزية لا يزيد عددكلماته 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 الأولي للنشر، حيث يتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بن قوسن (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية،) ثم يتبع بعنوانالمقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية الي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم تضاف كلمة (in Arabic) بن 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 من 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،) حتى 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 (إلى البريد الإلكتروني للمجلة **J.Humanities@uoh.edu.sa**) حسب المواصفات الفنية بصيغتي (Word)و (Pdf)مع السيرة الذاتية للباحث أو الباحثة أو الباحثين بعد تعبئة ألنموذج (أ) ويمكن الحصول عليه من الموقع الإلكتروني لمجلة العلوم الإنسانية: **https://uohjh.com**

المشرف العام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

د. عبد العزيز بن سالم الغامدي

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

د. بشير بن علي اللويش

أعضاء هيئة التحرير

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

الهيئة الاستشارية

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

فهرس الأبحاث

م	عنوان البحث/ اسم الباحث	رقم الصفحة
1	التشوهات المعرفية والاضطرابات الانفعالية كمُنبئات بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طالبات كلية التربية- جامعة نجران* د. حنان عثمان محمد أبو العنين د. رحمة علي أحمد الغامدي	31-9
2	مشكلات ممارسات التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة تبوك في ضوء نموذج دورة التعلم التجريبي لـ«كولب» من وجهة نظرهن د. ليلى فلاح سليم العمراني	63-33
3	دراسة تحليلية لمقررات الفيزياء في ضوء مهارات التفكير التأملي في المملكة العربية السعودية د. لطيفه عايد عياد الشمري	79-65
4	الأنماط القيادية في الجامعات السعودية وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس (جامعة أم القرى أنموذجا) د. نيفين حامد الحربي	103-81
5	ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس والصعوبات التي تواجههم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات في مدينة الرياض د. سالم بن مزلوه العنزي	129-105
6	تحديد متطلبات تنمية وعي المرأة في مراكز الاستشارات الأسرية لحماية الأبناء من التطرف الاجتماعي د. إكرام بنت محمد الصالح	151-131
7	الأحاديث التي استنكرها النسائي، مما نقله الدولابي عنه وليست في سننه الصغرى والكبرى، دراسة تحليلية د. محمد بن بندر بن عبد الله الرقاص	170-153
8	دور القطاع الخاص من خلال المسؤولية الاجتماعية في تنمية المجتمع: دراسة وصفية تحليلية لعينة من منشآت القطاع الخاص في مدينة ينبع د. حسن بن مرشد معتق الذبياني	191-171
9	الرواية البوليفونية قراءة في تعدد السارد وفضاء العتبة رواية «شَغَفَهَا حبًّا» لمحمد السالم أنموذجاً د. أمينة بنت عبد الرحمن محمد الجبرين	209-193
10	تواقع إدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الحكومية، وعلاقتها بتحقيق ضمان جودة التعليم العالي د. فادي فؤاد محمد غوانمة	240-211
11	الوعي الاجتماعي للشباب السعودي برؤية المملكة العربية السعودية (2030) ودوره في تحقيقها د. أسماء بنت عبدالله التويجري	255-241
12	مستوى الوعي بأبعاد المواطنة الرقمية في ظل رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وأزمة جائحة كورونا (COVID-19) لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة أ. د. إيمان سالم بارعيده نورة أحمد الفيفي	276-257

التشوهات المعرفية والاضطرابات الانفعالية كمُنبئات بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طالبات كلية التربية– جامعة نجران*

Cognitive Distortions and Emotional Disorders as Predictors of Academic Procrastination Among a Sample of Students from the College of Education - Najran University

د. حنان عثمان محمد أبو العنين
أستاذ الصحة النفسية المساعد، كلية التربية، جامعة نجران

Hanan Othman Mohamed Abuelenin
Associate Professor of Mental Health
College of Education, Najran University

د. رحمة علي أحمد الغامدي
أستاذ علم النفس المشارك، كلية التربية، جامعة نجران

Rahma Ali Ahmed Eghamdi
Associate professor of Psychology
College of Education, Najran University

(قُدم للنشر في 2021/1/27، وقُبل للنشر في 2021/3/7)

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى انتشار التسويف الأكاديمي والتعرف على التشوهات المعرفية والاضطرابات الانفعالية التي تُنبأ بالتسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة، تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية وتكونت من (150 طالبة) من طالبات كلية التربية جامعة نجران بقسم علم النفس من مستويات أكاديمية مختلفة، تم استخدام مقياس التشوهات المعرفية (عبد الرازق، 2015) وتم تقنينه على البيئة السعودية ومقياس الاضطرابات الانفعالية (إعداد الباحثتان) ومقياس التسويف الأكاديمي (الكفيري، 2016)، استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال احصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التشوهات المعرفية ودرجاتهم على مقياس التسويف الأكاديمي، ووجود ارتباط موجب ر=0.637>0.01 دال احصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس الاضطرابات الانفعالية (الاكتئاب، القلق، الخجل، الخوف من الفشل، والغضب) والدرجة الكلية للمقياس ودرجاتهم على مقياس التسويف الأكاديمي، كما اشارت النتائج إلى أن (الاضطرابات الانفعالية، والتشوهات المعرفية) لهما قدرة تنبؤية بالتسويف الأكاديمي، وتوصي الدراسة بتقديم برامج ارشادية لخفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

الكلمات المفتاحية: التشوهات المعرفية، والاضطرابات الانفعالية، والتسويف الأكاديمي، وجامعة نجران.

Abstract

The current study aimed to identify the extent of academic procrastination and identify cognitive distortions and emotional disorders that predict academic procrastination in the study sample. The study sample was randomly selected and consisted of (150 students) from the College of Education - Najran University, Department of Psychology from different academic levels. The cognitive distortions scale was used (Abdel Razek, 2015) and it was standardized for the Saudi environment, the emotional disorders scale (The researchers) and the academic procrastination scale (Elkefiry, 2016). The researchers used descriptive and analytical approach, The results of the study concluded that there is a positive statistically significant correlation at the level of significance r= 0.637< 0.01 between the scores of the study sample individuals on the scale of cognitive distortions and their scores on the academic procrastination scale, and there are a positive statistically significant correlation at the level of significance (0.01) between the degrees of the study sample on the dimensions The scale of emotional disorders (depression, anxiety, shyness, fear of failure, and anger) and the overall score of the scale and their scores on the academic procrastination scale, and the results indicated that the two independent variables (emotional disorders, and cognitive distortions) have a predictive ability of academic procrastination, The study recommends providing extension programs to reduce academic procrastination among university students.

Keywords: Cognitive Distortions, Emotional Disturbances, Academic Procrastination, Najran University.

*بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة نجران برقم **NU/SHED/17/220**

المقدمة:

تعد مرحلة المراهقة من أهم مراحل النمو الانساني نظراً لما تتسم به من تغييرات جذرية سريعة تنعكس أثارها على مظاهر النمو المختلفة (الجسمية والاجتماعية والانفعالية والعقلية). وتعتبر المرحلة الجامعية من أهم المراحل التعليمية الحاسمة في حياة الفرد، حيث يُحدد فيها آفاق المستقبل وصورة الوظيفة بعد التخرج، ولذلك النجاح بمعدل منخفض في هذه المرحلة غير كافي لتحقيق الطموح، لذا يحتاج الفرد إلى تفوق وتميز، ولن يكون ذلك إلا إذا كانت شخصية الفرد متوازنة ومستعدة نفسيًا ومعرفيًا للإنجاز الجامعي. ويعد التفكير المنطقي المتزن من أهم مؤشرات الشخصية المتوازنة.

حيث أن تفكير الانسان وإدراكه للمواقف المختلفة هو الذي يحدد الاستجابة بناءًا على خبراته ومعرفته السابقة عنها. فإما أن يكون إدراكه منطقيًا فيكون لديه استجابات منطقية، واما أن يكون لديه تشويهاً معرفياً يؤدي إلى استجابات غير منطقية والتشوه المعرفي يعوق الإنسان في إدراكه، ويؤثر في حكمه وقراراته في المهمات المختلفة، فالإنسان في هذه الحالة يحمل أحكاماً سلبية مسبقة عن الموقف، ودوافع سلبية ذاتية دفينة ومعلومات لا يحكمها المنطق (السلطان، 2009).

ويرجع التسويف الأكاديمي إلى خوف الطالب من الفشل الدراسي الذي يجعله متردد في البدء في عمليه الاستذكار فيقوم بتأجيلها أكثر من مرة مما يسبب له النفور وعدم الارتياح، وبالتالي عدم الاندماج مع المهمة وكراهيتها، وهذا يقلل من قدرته على الإنجاز للتسويف الأكاديمي سواء بصورة مؤقتة أو دائمة، مما قد يجعله ممارسًا للتسويف الأكاديمي، أو نتيجة لخوفه من أن يكون أداؤه أقل من المطلوب، وأنه لن يستطيع أن يصل لمستوى الأداء المتوقع الذي حدده له الآخرون، مما يشير إلى أن سلوك التسويف ما هو إلا استجابة للخوف من الفشل (Sweitzer, 1999). ويُعرف التسويف بأنه فشل متكرر في القيام بما يجب القيام به لتحقيق الأهداف، وتجنب النشاط، والوعد بإنجازه في وقت متأخر، وتقديم أعذار لتبرير التأخير وتجنب اللوم (Adunola, et al, 2013).

وتعد الانفعالات مؤشراً يتم الحكم من خلاله على اتزان الشخصية من عدمه، فالشخصية السوية تحتوي على مجموعة متناسقة من الانفعالات المتزنة والمناسبة لكل مرحلة وكل موقف، حيث أن انفعالات الفرد تحدد وتوجه سلوكه ونمو شخصيته، بكل ما تحمله من أفكار وعواطف واتجاهات وقيم، وبناء على ذلك فإن الجانب الانفعالي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بجوانب الشخصية الأخرى سواء الجسمية أو العقلية أو الاجتماعية (الزعبي، 2007).

وتشير الهويش (2010) إلى أنه من غير الممكن عزل الاضطرابات التي تصيب الأفراد عن الطريقة التي يفكرون بها وما يحملونه من آراء واتجاهات ومعتقدات نحو أنفسهم ونحو المواقف التي يتفاعلون معها، فالاضطرابات النفسية على وجه العموم تعد من وجهة نظر المعالج السلوكي المعرفي نتيجة مباشرة للطريقة التي يفكر بها الشخص عن نفسه وعن العالم.

وترى النظرية المعرفية أن الطريقة التي يحدث فيها معالجة للمعلومات لها دور مهم في حدوث المشكلات الانفعالية، ومن هذه المشكلات التشوهات المعرفية التي تمثل مجموعة من الأفكار المبالغ فيها، والمعارف المضطربة، وتزيد من تشويه الفرد لما يحدث حوله من أحداث في المواقف المختلفة (Covin, et al., 2011). وتعرف كامل (2006) التشوهات المعرفية بأنها «عبارة عن منظومة من الأفكار الخاطئة التي تؤثر سلباً على قدرة الفرد في التحكم وخصائص شخصيته على مواجهة ضغوط الحياة والتكيف النفسي والاجتماعي مع البيئة المحيطة».

ويمكن تعريف التشوهات المعرفية بأنها «عبارة عن منظومة من الأفكار الخاطئة –وتشمل التفكير الثنائي، التعميم الزائد، التفكير الكارثي، التهوين، التجريد الانتقائي، والتفسيرات الشخصية– التي تظهر أثناء الضغط النفسي والتي تؤدي بدورها إلى استنتاجات خاطئة في إدراك المواقف الواضحة وتؤثر سلباً على قدرة الفرد على مواجهة ضغوط الحياة والتوافق النفسي والاجتماعي مع البيئة المحيطة» (صلاح الدين، 2015).

وتؤثر البنية الفسيولوجية والانفعالية تأثيرًا عامًا على الفاعلية الذاتية، والوظائف العقلية والحسية العصبية لدى الفرد، وعادةً يُخفض الانفعال الشديد قدرة الفرد على الأداء. ولقد تعلم معظم الأفراد أن يحكموا على قدرتهم في تنفيذ عمل معين في ضوء الاستثارة الانفعالية (الزيات، 2001). وللدراسة بالجامعة طبيعة مختلفة عما قبلها من مراحل، فهي تعتمد بشكل كبير على تنظيم الفرد لذاته وعلى التعلم الذاتي الذي يحتاج إلى مهارات تنظيمية عالية مثل إدارة الوقت والتخطيط الشخصي، بحيث يحدد لنفسه مواعيد لإنجاز المهام والتكاليف الجامعية المطلوبة منه دون تسويف وتأخير. **يعرف** سكران (2010) التسويف الأكاديمي بأنه «عملية تتفاعل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية وتتبلور نتائجها في ميل الطالب لترك المهام الأكاديمية جانباً أو تجنب إكمالها، أو تأجيلها لوقتٍ آخر عن الوقت المفترض عليه أداؤها فيه وبدون أي أسباب قهرية».

ومن أهم أسباب التسويف الأكاديمي هو الشعور بعدم الثقة بالنفس وانعدام تقدير الذات مما يترتب عليه تولد الافكار السلبية والشعور بالعجز والإحساس بالنقص والدونية والخجل الزائد وتزايد أعراض الضغوط النفسية مما يؤثر في توافقه الأكاديمي خصوصًا وهو في مرحلة إعداد وصقل شخصيته كطاقة بشرية منتجة لمستقبل مهني قادم (الأحمد وياسين، 2018). ويتضح مما سبق أن المخططات المعرفية المشوهة والاضطرابات الانفعالية

قد تؤدي إلى تأخير إنجاز المهام الجامعية وفقدان الأمل والشعور بالعجز وعدم الكفاءة، وعدم القدرة على التعامل مع متطلبات الحياة بطرق إيجابية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تُعد مشكلة التسويف الأكاديمي من أخطر المشكلات التربوية التي يعاني منها الكثير من الطلاب في مختلف المراحل الدراسية، وتكمن خطورة المشكلة في الأثار السلبية الناجمة عنها والتي تعد أحد معوقات التعلم التي تعيق الخطط التربوية، وقد لاحظت الباحثتان بحكم عملهن كعضوات هيئة تدريس بالجامعة شيوع هذه الظاهرة بين طالبات الجامعة ولكنها لم تحظ بالاهتمام الكافي، حيث يُلاحظ على بعض الطالبات التأخر في إنجاز مشاريعهن الجامعية باختلاف أنواعها وعند سؤالهم عن السبب في التأخر لا توجد إجابة مقنعة.

كما أن ظاهرة التسويف الأكاديمي لم تحظ بعناية كافية لدى طلاب الجامعة وقد أشار سادجي (Sadeghi, 2011) إلى أن التسويف الأكاديمي بالرغم من اهتمام الباحثين به إلا أنه لا زال يحتاج إلى كثير من الاهتمام وخاصة بالأسباب المؤدية إليه وأساليب علاجه. كما أن الدراسات التي تناولت مشكلة التسويف الأكاديمي لم تتطرق إلى علاقته بالتشوهات المعرفية والاضطرابات الانفعالية التي قد تكون من أسباب مشكلة التسويف الأكاديمي، حيث تعاني بعض الطالبات من الاضطرابات الانفعالية مثل (العناد، والغضب، والخوف، والقلق، والخجل، والاكتئاب... وغيرها) وقد يكون سببها التشوهات المعرفية مما يؤدي إلى الإخفاق في أداء المهام المطلوب القيام بها خلال فترات محددة. وقد أشارت دراسة اكينسولا (Akinsola, 2007) ودراسة توكمان (Tuckman, 2005) إلى أن انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة يستحق البحث والدراسة لما يترتب عليه من انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي وضياع الوقت دون فائدة، بالإضافة إلى ظهور بعض السمات والمشاعر السلبية لدى الطلبة المسوفين، لذلك توجد ضرورة لتناول سلوك التسويف.

ويؤثر التسويف الأكاديمي في معظم جوانب حياة الفرد كالجوانب الأكاديمية، حيث يؤثر بالسلب على الأداء الأكاديمي للطلبة فلا يستطيعون إظهار قدراتهم الحقيقة في الجانب التعليمي، وقد يترتب عليه عواقب وخيمة مثل الرسوب والفشل الأكاديمي والإحجام عن الجامعة والتسرب، وقد يؤدي إلى آثار تلحق الضرر بالصحة النفسية للطالب مثل الشعور بالذنب والهلع والتوتر والقلق وغيرها من المشكلات النفسية (Kandemir, 2014). وتناولت دراسة الحربي (2018) ثلاثة اضطرابات انفعالية تؤثر على إنجاز الطالب وهي:

الخجل: له تأثيره السلبي على التحصيل الدراسي لدى الطالب لأنه يؤدى إلى عزلة الطالب وتردده وعدم اندماجه في عملية التعلم أو الأنشطة التعليمية لتجنب التقويم السلبي من الآخرين.

الخوف: هو انفعال مهم في تحفيز الطالب على النجاح والمثابرة والتقدم قبل أن يشتد في درجته، أما إذا كان الخوف شديدًا فإنه يؤدي إلى عجز الطالب عن التحصيل الدراسي بالصورة التي تتفق مع ما يمتلكه من إمكانات وقدرات.

الغضب: انفعال طبيعي وشكل من أشكال رد الفعل والاستجابة التي تمكن الناس من التعامل مع التهديدات، كما أنه يساعد الفرد على تغيير الظروف التي تعوق نموه وتقدمه أو تمنعه من تحقيق رغباته، أما إذا كان الغضب في شكله القوي، فإنه يضعف من قدرة الفرد على معالجة المعلومات وقدرته على ممارسة السيطرة المعرفية على سلوكه الأمر الذي قد يؤثر سلبياً على إنجازه الأكاديمي.

وقد أشار فراري (Ferrari ,2010) إلى أن سمات الشخصية مثل (القلق، والاكتئاب، والوسواس القهري، والتردد) تعد من أهم أسباب تحفيز الطالب على النجاح والمثابرة والتقدم قبل أن يشتد في درجته، أما إذا كان الخوف شديداً فإنه يؤدي إلى عجز الطالب عن التحصيل الدراسي بالصورة التي تتفق مع ما يمتلكه من إمكانات وقدراته.

وقد أشارت دراسة يوسف (2011) إلى أن المعتقدات التي يحملها الفرد هي نتاج تفاعل الإنسان بمهاراته الاجتماعية، وميوله، وحاجاته، وحوافزه، واتجاهاته نحو العمل مع الآخرين، وفي ضوء إمكانات البيئة التي تؤثر بدورها في استعداداته نحو الأعمال والأنشطة الاجتماعية.

وهذا يؤثر بدوره على أداء المهام الأكاديمية ويتمثل التسويف بتأجيل الواجبات الدراسية وقد أشار بعض الباحثين إلى أن التسويف يكون نتيجة للشعور بالقلق كما يؤدي إلى نتائج سلبية تعيق إنتاجية الفرد وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني كما يؤثر على مخرجات العملية التعليمية (شبيب، 2015).

ونظراً لندرة الدراسات العربية والأجنبية في هذا المجال وكذلك وفقاً لتوصيات الدراسات العلمية كما في دراسة كلا من أبو غزال (2012) ودراسة عبدالله (2013) ودراسة محمد (2014) والتي أوصت بتناول التسويف الأكاديمي بالمزيد من الدراسات للبحث عن أسبابه، ومدى انتشاره بين الطلاب، وفي حدود علم الباحثتان وبعد مراجعة الأدبيات النظرية التي تناولت التسويف الأكاديمي هناك ندرة في الدراسات التي تناولت العلاقة بين التشوهات المعرفية والاضطرابات الانفعالية والتسويف

الأكاديمي، وانطلاقاً من الآثار السلبية للتسويف الأكاديمي على العملية التعليمية للطلاب بشكل عام والطالب الجامعي بشكل خاص من تعثر دراسي ومشكلات نفسية واجتماعية ناتجة عن تأخير المهام ثم الشعور بالقلق من النتيجة والعجز عن إكمال التعلم ومواكبة الأقران المتقدمين، حيث أنه يعتبر هدر تعليمي يعود بالعجز والخسارة على الفرد والمجتمع، فهو من أهم موانع العطاء والإنتاجية. هذا بالإضافة إلى ما رصدته الباحثتان كعضوات هيئة تدريس بكلية التربية لبعض المؤشرات التي تدل على انتشار سلوك التسويف الأكاديمي لدى الطالبات، كالتذمر من تقديم الواجبات، ومحاولاتهن المتكررة بإلغاء أو تأجيل الأنشطة البحثية، وعدم الالتزام بمواعيد بدء المحاضرات، ومحاولة عدم أداء الاختبارات الدورية والنهائية وتقديم أعذار وهمية لغيابهن، مما عزز من قناعة الباحثتان بأهمية دراسة سلوك التسويف الأكاديمي وإلقاء الضوء على أسباب انتشاره.

ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1–ما مدى انتشار التسويف الأكاديمي لدى طالبات برنامج علم النفس بكلية التربية جامعة نجران؟

2–ما هو حجم واتجاه العلاقة بين التشوهات المعرفية، والاضطرابات الانفعالية، والتسويف الأكاديمي؟

3–هل يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال التشوهات المعرفية والاضطرابات الانفعالية لدى أفراد عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- التعرف على مدى انتشار التسويف الأكاديمي بين طالبات كلية التربية– جامعة نجران.
- التعرف على حجم واتجاه العلاقة بين التسويف الأكاديمي، والتشوهات المعرفية، والاضطرابات الانفعالية لدى عينة الدراسة ومساهمة المتغيرين الأخيرين (التشوهات المعرفية والاضطرابات الانفعالية) في التنبؤ بالمتغير الأول (التسويف الأكاديمي).

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة فيما يلي:

1– أهمية المرحلة العمرية المستهدفة بالدراسة وهي مرحلة المراهقة حيث تعد من أخطر المراحل العمرية التي يمر بها الانسان، حيث تظهر العديد من المشكلات والاضطرابات التي قد تؤثر على حياة الفرد في كافة جوانبها.

2–أهمية المرحلة الجامعية كمرحلة دراسية يحدد فيها مستقبل الفرد الوظيفي.

3–تصميم مقياس للاضطرابات الانفعالية يساهم في إثراء المكتبة العربية.

4–قياس حجم واتجاه العلاقة بين التشوهات المعرفية والاضطرابات الانفعالية والتسويف الأكاديمي.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية في دراسة العلاقة بين التشوهات المعرفية والاضطرابات الانفعالية والتسويف الأكاديمي لدى عينة من الطالبات المسوفات بجامعة نجران بالمملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1441-1442.

مصطلحات الدراسة:

1–التسويف الأكاديمي Academic procrastination:
يعني التسويف الأكاديمي تأجيل المهام الدراسية المطلوبة من المتعلم، حيث يُؤخر البدء في تلك المهام أو الانتهاء منها، بالإضافة إلى تقديمه المهام الدراسية الأقل أهمية على المهام الضرورية المرتبطة بالنجاح والتفوق (Androw, et al, 2006). كما يُعرف بأنه عادة مزاجية تلقائية لتأجيل عمل مهم ومحدد بوقت لوقت آخر، وهو عملية يتوقف عليها عواقب محتملة (Knaus, 2010).

ويُعرف التسويف الأكاديمي اجرائياً بأنه «الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة في مقياس التسويف الأكاديمي المستخدم في الدراسة».

2–التشوهات المعرفية Cognitive Distortions:
هو مصطلح يستخدم لوصف نمط من التفكير، أو «حديث النفس»، عن طريقة تفكير الفرد التلقائية عن أحداث الحياة في إطار سلبي وتؤدي إلى مشاعر سلبية مثل: الحزن، والغضب، والخجل، واليأس، والقلق (Clemmer, 2009). وتعرف رسلان (2011) التشوهات المعرفية على أنها: أساليب تفكير غير منطقية ومعارف مُحرفة تؤثر على إدراك الفرد وتفسيراته للأشياء إما بالدحض (التغاضي عنها) أو المبالغة، وأشارت إلى عدد من التشوهات التي تصيب التفكير وهي: تفكير الكل أو اللاشيء (التفكير القطبي)، والمبالغة في لوم الذات والآخرين، وأسلوب التفكير السوداوي، والحتميات، والانتقاء العقلي، والتجريد الانتقائي، والتعميم المفرط، والتضخيم والتصغير، والعنونة، والقفز إلى النتائج أو الاستنتاجات، والتفكير الخرافي.

وتُعرف التشوهات المعرفية إجرائيًا بأنها «الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة في مقياس التشوهات المعرفية المستخدم في الدراسة».

3–الاضطرابات الانفعالية Emotional Disorders: يعرف زهران (2005) الاضطراب الانفعالي بأنه «حالة تكون فيها ردود الفعل الانفعالية غير المناسبة لمثيرها بالزيادة أو النقصان فالخوف الشديد كاستجابة لمثير مخيف حقًا لا يعتبر اضطراباً انفعاليًا بل استجابة انفعالية عادية وضرورة للحفاظ على الحياة، وأما الخوف الشديد من مثير غير مخيف فإنه يعتبر اضطراباً انفعاليًا». ويعرفها أبو جاموس (2009) بأنها «تلك الاضطرابات التي تظهر لدى الأفراد غير القادرين على التكيف والتوافق مع المعايير الاجتماعية المحددة للسلوك المقبول، وبناءًا عليه ينعكس سوء التوافق لديهم على صحتهم النفسية وبالتالي تؤدي إلى ظهور اضطرابات انفعالية عديدة مثل (القلق، والاكتئاب، والغضب، والعدوان، ...الخ).

وتُعرف الاضطرابات الانفعالية اجرائياً بأنها «الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة البحث في مقياس الاضطرابات المعرفية المستخدم في الدراسة».

الإطار النظري:

أولاً: التسويف الأكاديمي

يعتبر سلوك التسويف ظاهرة شائعة بين الأفراد وخاصة في الإعداد الأكاديمي، فالتسويف يظهر في ميل الطلاب لتأجيل أعمالهم للحظة الأخيرة، ونجد أن معظم الطلبة عرضة للتسويف في حياتهم الأكاديمية (Bakar & Khan, 2016). وقد أثر التطور العلمي والتكنولوجي الهائل والسريع على العملية التعليمية تأثيرًا ايجابياً وسلبياً في آن واحد، حيث زاد التطور العلمي من المغريات –خاصة التكنولوجية– أمام الطلبة، والتي منها (توفر الهواتف الذكية للجميع، وإتاحة شبكات التواصل الاجتماعي عبر النت، وتنوع أساليب الترفيه الالكترونية ... الخ، وهو ما أثر علي الطلبة سلبياً وسبب لهم التشتت وعدم القدرة على تنظيم الأفكار، وأخذ من أوقاتهم الكثير؛ مما أثر على حياتهم الدراسية بشكل عام، وجعلهم يميلون إلى عدم إنجاز مهامهم الأكاديمية في أوقاتها، وتأجيلها لوقتٍ آخر، أو تركها لأخر لحظة، و عليه ظهر ما يسمى بظاهرة التسويف الأكاديمي (محمد، 2019).

يرى دن وراكس (Dunn & Rakes, 2010) أن التسويف الأكاديمي عملية تتفاعل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية، وتظهر آثارها في ميل الطالب إلى ترك المهام الأكاديمية جانباً أو تجنب إكمالها، أو تأجيلها لوقتٍ آخر غير الوقت المفترض أدائها فيه، وبدون أي أسباب قهرية، وعادة ما يؤثر سلوك التسويف الأكاديمي سلبًا على الأداء الأكاديمي والتعلم، ويؤثر في نوعية وكمية أعمال الطلبة. وأوضحت العديد من الدراسات مثل دراسة (السلمي، 2015) ودراسة شو (Chow, 2011) الأضرار التي تلحق بالطالب جراء تسويفه الدائم والمتعمد، وما يترتب عليه من مشكلات دراسية وشخصية لدى المتعلمين خاصة في المرحلة الجامعية، وأن هناك ارتباطًا سلبيًا بين التسويف والأداء الأكاديمي.

ويفسر ستيل (Steel, 2007) أسباب التسويف على حسب الاتجاه الاجتماعي أو المعرفي، وينظر أصحاب الاتجاه الاجتماعي إلى التسويف على أنه اضطراب في التواصل الاجتماعي مع الآخرين وعدم القدرة على بناء علاقات سليمة معهم، بينما يرى أصحاب الاتجاه الفينومولوجي أن التسويف يعنى التأخير في انجاز الأعمال ومعرفة ما يترتب عليه من نتائج، ويرجع السبب في التسويف الأكاديمي إلى الفروق بين قدرات الطالب والأداء المتوقع منه، بينما يرى أصحاب الاتجاه المعرفي التسويف على أنه النظرة السلبية التي ينظر إليها الطالب نتيجة التقييم السلبي والأفكار السلبية التي تسيطر عليه نتيجة تأجيل الأعمال.

ويشير باندورا إلى أن التسويف يتعلق بالكفاءة الذاتية للفرد، والتي عرفها بمعتقدات الفرد المتعلقة بقدراتهم الخاصة في إظهار سلوكيات ناجحة في مواقف معينة. لذلك فان هذه المعتقدات مهمة وفقًا لهذا النموذج حيث تتعلق بإنجازات الفرد المهام المطلوبة منه وتحدي الصعوبات التي تواجهه وقدرته على تغيير سلوكه بما يلائم مختلف هذه المهام. كما أشار اليس إلى أن التسويف يتمثل في ضعف القدرة المتخيلة للمسوفين على إتمام واجباتهم ومهامهم الملقاة عليهم، ويمكن تعليل هذا السلوك بالمعتقدات الخاطئة بشأن ضعف قدراتهم والخوف غير العقلاني من المهام التي يكلفون بها لذلك غالبًا ما تدور المعتقدات العقلانية للمسوفين في أنهم لا يمتلكون القدرات اللازمة في إكمال واجباتهم بشكل مُرضي والتي لا تتلاءم على وفق اعتقاداتهم بشكل واقعي مع قدراتهم ونوع المهمات التي يكلفون بها لذلك فانهم يلجئون إلى تأجيل اعمالهم (Chun & Choi, 2005).

ثانياً: التشوهات المعرفية

تُعرف التشوهات المعرفية بأنها التحريفات والأخطاء المعرفية في معالجة المعلومات التي يستخدمها الأفراد بصورة تلقائية عن أحداث الحياة بطريقة سلبية وتسبب لهم الشعور بالضيق والألم (العصار، 2015). وتعرفها كامل (2006) بأنها «عبارة عن منظومة من الأفكار الخاطئة التي تؤثر سلباً على قدرة الفرد في التحكم وخصائص شخصيته على مواجهة ضغوط الحياة والتكيف النفسي والاجتماعي مع البيئة المحيطة».

وترى النظرية التحليلية أن التشوهات المعرفية عبارة عن ميكانيزمات دفاعية تنتج عند الفشل في إشباع الحاجات الغريزية، بينما ترى نظرية الارشاد الفردي أن التشوهات المعرفية تنتج عن جوانب النقص والعجز التي يشعر بها الفرد نتيجة فشله في تحقيق الكمال (أبو أسعد وعربيات، 2020). وتفترض النظرية العقلانية الانفعالية أن عواطف الفرد تنبع من معتقداته وتفسيراته، وردود

أفعاله تجاه المواقف الحياتية، كما تفترض أن الناس يولدون وهم يمتلكون أفكار عقلانية ولاعقلانية وأن الأفكار اللاعقلانية أكثر تأثيراً على سلوك الفرد، تتشكل الأفكار اللاعقلانية لدى الفرد في مرحلة الطفولة فتصبح جزء من تركيبته، وحين يتعلم الفرد مجموعة من المهارات التي تساعده في التخلص من الأفكار اللاعقلانية وبناء أفكار إيجابية تجاه المواقف والخبرات فإن انفعالاته ستتغير. (Corey, 2001) .

وتعد المعتقدات المعرفية من المواضيع الهامة في ميادين العلوم الإنسانية؛ لما لها من دور بارز في التعليم والتعلم، فالمعتقدات المعرفية تمكننا من معرفة الجوانب الانسانية السلوكية، حيث أن أداء الأفراد بشكل عام يعتمد على ما لديهم من معتقدات معرفية (الجراح، 2010). ويرى ناصر وآخرون (Nasir, et al, 2010) أن أكثر التشوهات المعرفية انتشاراً بين طلاب الجامعات هي:

- نقد الذات أو ما يسمى بتقدير الذات المنخفض.
- لوم الذات: وهو الميل إلى لوم الذات على الأحداث السلبية الخارجة عن إرادته.
- العجز: وهو إحساس عام بالعجز بشأن الأحداث غير المرغوب فيها.
- اليأس: وهو اعتقاد الفرد بأن المستقبل لا مفر منه وهو قاتم وميؤوساً منه.
- الانشغال بالخطر: وهو المبالغة في تقدير كم المخاطر والشر في العالم.

ثالثاً: الاضطرابات الانفعالية

قد أشار العلماء والمختصون في هذا المجال إلى عدد من الأسباب التي تساهم في حدوثها، ومع ذلك يندُر أن يكون هناك سبباً واحداً هو المسؤول عن حدوث الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ومن العوامل المسببة للاضطرابات السلوكية: العوامل البيولوجية، العوامل الأسرية، العوامل الثقافية، والعوامل المدرسية (Hallahan; Kauffman & Pullen, 2015).

ويعاني هؤلاء الطلاب من صعوبات في الجانب الأكاديمي بالإضافة إلى معاناتهم في الجانب الاجتماعي حيث وجد أن نسبة الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية الذين لديهم ضعف في الجانب الأكاديمي تتراوح ما بين 33%-81% (ويبر وبلوتس، 2015). وتُصنف الجمعية الامريكية للطب النفسي الاضطرابات السلوكية والانفعالية إلى أربع فئات:

1- اضطرابات التصرف: مثل السلوك العدواني والسرقة والكذب.

2- اضطرابات القلق الانسحابية: مثل القلق الزائد والحياء والاكتئاب والحزن والانطواء.

3- اضطرابات عدم النضج: مثل عدم القدرة على التركيز لفترة زمنية كافية، وعدم القدرة على التنسيق أو التحمل والصبر، مثل الكسل والاهمال، الخمول، وعدم الاستقلالية.

4- العدوان الاجتماعي: وينتج عن مرافقة أصدقاء السوء كالسرقة الجماعية (الشمري، 2001).

وقد أشارت دارسة خيريدين (Khairudin, 2010) إلى وجود علاقة موجبة بين التشوهات المعرفية والعديد من المشكلات الانفعالية والسلوكية، ووجود علاقة موجبة بين التشوهات المعرفية والقلق الاجتماعي. وتشير عايز وعلي (2015) إلى أن طلاب الجامعة بمختلف مستوياتهم يمثلون محوراً للعملية التعليمية، وأن ما يحملونه من معتقدات وأفكار غير عقلانية تساعد في ظهور سمة القلق أثناء دراستهم الجامعية، والتي قد تؤدي إلى صعوبة التوافق مع الآخرين، وضعف القدرة على الأداء في كثير من المواقف؛ مما قد يؤدي إلى إخفاقهم في الدراسة في كثير من الأحيان.

الدراسات السابقة:

أجرى زغيبي (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى انتشار سلوك التسويف الأكاديمي بين طلبة الكلية الجامعية بحقل، والفروق في درجة هذا السلوك تبعا لاختلاف متغيرات الجنس، التخصص، والسنة الدراسية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدم الباحث مقياس التسويف الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (227) طالب وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار سلوك التسويف الأكاديمي بين طلبة الكلية الجامعية بحقل قد بلغت (4.56%) وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالنسب العالمية، كما بينت نتائج الدراسة أن هناك فروق دالة احصائياً في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، بينما لم تجد النتائج فروق دالة احصائياً في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغيري التخصص، والسنة الدراسية.

كما أجرى محمد (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التسويف الأكاديمي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى والكشف عن العلاقة بينهم، والتعرف على الفروق بين متغيرات الدراسة حسب اختلاف النوع والتخصصات الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (634) طالباً وطالبة من طلبة جامعة أم القرى، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، واستخدم الباحث مقياس التسويف الأكاديمي إعداد أبو غرل (2012)، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً إعداد الباحث، ومقياس المعتقدات المعرفية إعداد السيد (2014)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى كان متوسطاً، وأن درجة استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً متوسطة، وأن المعتقدات المعرفية لديهم عميقة، ولا توجد فروق دالة احصائياً بين الطلاب والطالبات في متغيرات التسويف الأكاديمي، والتعلم

المنظم ذاتياً، والمعتقدات المعرفية، كما لا توجد فروق دالة احصائياً بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الانسانية في التعلم المنظم ذاتياً، والمعتقدات المعرفية، بينما توجد فروق دالة احصائياً بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الانسانية في درجة التسويف الأكاديمي في اتجاه طلبة التخصصات الانسانية.

وهدفت دراسة المدني (2018) إلى معرفة مدى انتشار التسويف الأكاديمي بين الطلبة بجامعة طيبة وعلاقة التسويف الأكاديمي بالأفكار اللاعقلانية لديهم باختلاف جنس الطالب والتخصص الأكاديمي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتم استخدام المقياس العربي للتسويف، ومقياس الأفكار اللاعقلانية. وتمثلت العينة في (556) طالباً، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط دال للتسويف الأكاديمي بالأفكار اللاعقلانية، ولم يظهر تأثير دال لمتغير الجنس على التسويف الأكاديمي، ويوجد تأثير دال لمتغير التخصص، وللتفاعل بين الجنس والتخصص على التسويف الأكاديمي؛ في حين يوجد تأثير دال احصائياً لكل من متغير الجنس والتخصص وللتفاعل بينهما على الأفكار اللاعقلانية. كذلك توصي بإجراء بحوث نوعية عن أسباب انتشار التسويف في مراحل عمرية مختلفة وفي مجالات أخرى في المجتمع.

وأجرى صوالحة وصوالحة (2018) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى كل من التسويف الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة إربد الأهلية في ضوء بعض المتغيرات، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (286) طالباً وطالبة، أظهرت النتائج أن مستوى كل من التسويف الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي جاء بمستوى متوسط، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغيرات: الجنس لصالح الذكور، والمعدل التراكمي، وعدم وجود فروق في التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التسويف الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي ككل.

وهدفت دراسة ميسون وخويلد وقبائلي (2018) إلى التعرف على مدى انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين وفيما إذا كان مدى هذا الانتشار يختلف باختلاف جنس الطالب وحالته الاجتماعية والرغبة من عدمها في الالتحاق بالتخصص، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، استخدمت الدراسة مقياس التلكؤ الأكاديمي لمعاوية أبو غزال، وقد كشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في مستوى التلكؤ الأكاديمي باختلاف الجنس، الحالة الاجتماعية، الرغبة في الالتحاق بالتخصص من عدمها.

أما دراسة الكفيري (2016) فقد هدفت إلى الكشف عن نسبة انتشار التسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (360) طالبة، استخدمت الدراسة مقياس التسويف الأكاديمي، كشفت الدراسة عن مستوى متوسط للتسويف الأكاديمي لدى الطالبات، ووجدت فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمكان السكن لصالح مدينة حائل.

وهدفت دراسة محمد (2014) إلى التعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي وكل من المرونة النفسية وقلق الاختبار، والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات قسم رياض الاطفال بجامعة الجوف، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (290) طالبة، واستخدمت الدراسة مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد الباحثة)، ومقياس المرونة النفسية (إعداد الباحثة)، مقياس قلق الاختبار إعداد محمد الطيب، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سلبية بين التسويف الأكاديمي والمرونة النفسية، وجود علاقة ايجابية بين التسويف الأكاديمي ومستوى قلق الاختبار، ووجود علاقة سلبية بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي.

كما أجرى عبد الله (2013) دراسة هدفت إلى بحث علاقة التسويف بكل من النوع، المرحلة العمرية والصحة النفسية لدى الأطفال والمراهقين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من 271 طالباً (133 ذكور، 138اناث)، تمثلت أدوات الدراسة في مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الصحة النفسية، وأظهرت النتائج أن هناك فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في التسويف لصالح الذكور وفروق داله احصائياً بين الأطفال والمراهقين لصالح المراهقين، كما تبين عدم وجود علاقة دالة احصائياً بين التسويف وكل من (معرفة الذات، الشجاعة، والتوافق الشخصي والاجتماعي)، كما وجدت علاقة سلبية دالة احصائياً بين التسويف وكل من (الثقة بالنفس، وحرية الارادة، وادراك الواقع، وحب الذات والآخرين، والاعتدال).

وأجرى أبو ازريق وجرادات (2012) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر تعديل العبارات الذاتية المسببة للتسويف الأكاديمي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلاب الصف العاشر. استخدمت الدراسة المنهج شبه تجريبي، وتمثلت الأدوات في مقياس للتسويف الأكاديمي، ومقياس للفاعلية الذاتية الأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من (33) طالباً تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة)، وقد تلقت المجموعة التجريبية برنامجاً لتعديل العبارات

الذاتية المنتجة للتسويف الأكاديمي، وقد أشارت النتائج إلى أن المجموعة التجريبية أظهرت انخفاضاً أعلى بشكل دال احصائياً في التسويف وتحسناً أعلى بشكل دال في الفاعلية الذاتية في كل من القياسين البعدي والمتابعة مقارنة مع المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة أبو غزال (2012) إلى التعرف على مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وفيما إذا كان مدى هذا الانتشار وأسبابه يختلفان باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي وتخصصه الأكاديمي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (751) طالباً وطالبة، توصلت نتائج الدراسة إلى أن (25.2%) من الطلبة هم من ذوي التسويف المرتفع، و(57.7%) من ذوي التسويف المتوسط، و(17.2%) من ذوي التسويف المتدني، وجود فروق دالة احصائياً في انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة احصائياً تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، وكشفت نتائج الدراسة أيضا أن أسباب التسويف الأكاديمي هي: الخوف من الفشل، أسلوب المدرس، المهمة المنفرة، المخاطرة، مقاومة الضبط، وضغط الأقران، كذلك كانت مستويات مقاومة الضبط، والمخاطرة وضغط الأقران كانت أعلى لدى الذكور منه لدى الإناث، بينما كان مستوى الخوف من الفشل أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور، وهناك فروق دالة احصائياً في مجالات الخوف من الفشل وأسلوب المدرس وضغط الأقران تعزى للمستوى الدراسي.

كما أجرى كابان (Capan, 2010) دراسة هدفت التعرف على العلاقة بين الأفكار الكمالية (السوية– العصابية) بكل من التسويف الأكاديمي والرضا عن الحياة الجامعية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تكونت العينة من (٢٣٠) طالباً وطالبة، استخدمت الدراسة مقياس الكمالية واستبانة التسويف الأكاديمي ومقياس الرضا عن الحياة، وأظهرت النتائج أن الكمالية العصابية مُنبئة بالتسويف الأكاديمي، بينما كانت الكمالية السوية مرتبطة بالرضا عن الحياة، أما متغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي لم يكن لهم تأثيراً دالاً على التسويف الأكاديمي.

ونجد دراسة زانج (Zhang, 2008) هدفت إلى فحص دور التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة في شعورهم بالتحكم الذاتي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (103) طالب وطالبة من جامعة شنغهاي وتم استخدام مقياس التشوهات المعرفية وقائمة تقييم نفسي ومقياس لتطور الحكم الذاتي، وأسفرت نتائج الدراسة عن التأثير السلبي الواضح للتشوهات المعرفية على شعور الطلاب بالتحكم الذاتي، وأيضاً وجد مؤشر بأن التشوهات المعرفية قد تلعب دوراً في ميكانيزمات الدفاع النفسية.

وهدفت دراسة ماركوت وآخرون (Marcotte, et al, 2006) إلى التعرف على الاختلافات في التشوهات المعرفية والأداء المدرسي لدى مجموعة من المراهقين المكتئبين وغير المكتئبين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (644) مراهقا، وتم استخدام مقياس للاكتئاب، ومقياس للاتجاهات، واختبار للأسلوب المعرفي، والقائمة المرجعية للإدراك، وتوصلت النتائج إلى أنه على الرغم من أن الذكور المكتئبين كان مستوى التشوهات المعرفية لديهم أعلى من باقي المجموعات الأخرى إلا أن الإناث كشفن أن لديهن تشوهات معرفية أكثر مرتبطة بالاكتئاب لديهن، وأن هناك علاقة بين الأداء الأكاديمي والاكتئاب.

ويُلاحظ من خلال استعراض الأدب التربوي ونتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها، ما يلي:

- أكدت بعض الدراسات على انتشار التسويف الأكاديمي كظاهرة مثل دراسة (زغيبي، 2020؛ ومحمد، 2019؛ وصوالحة وصوالحة، 2018؛ والمدني، 2018؛ والكفيري، 2016؛ وأبو غزال، 2012).
- بعض الدراسات بحثت العوامل المنبئة بالتسويف الأكاديمي مثل دراسة Capan (2010) التي أشارت نتائجها الى أن الكمالية العصابية مُنبئة بالتسويف الأكاديمي، كما توصلت دراسة أبو غزال (2012) إلى أن أسباب التسويف الأكاديمي هي: الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، والمخاطرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران، وأشارت دراسة أبو ازريق وجرادات (2012) إلى أن تعديل العبارات الذاتية المنتجة للتسويف الأكاديمي يؤدي إلى انخفاضه بشكل ملحوظ، كما توصلت دراسة عبدالله (2013) إلى أن هناك علاقة سلبية دالة احصائياً بين التسويف وكل من (الثقة بالنفس، وحرية الارادة، وادراك الواقع، وحب الذات والآخرين، والاعتدال)، وأسفرت نتائج دراسة المدني (2018) عن وجود ارتباط دال بين التسويف الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية.
- ونجد أن جميع الدراسات استخدمت المنهج الوصفي فيما عدا دراسة أبو ازريق وجرادات (2012) استخدمت المنهج التجريبي، كما تباينت حجم العينات في الدراسات السابقة إذ تراوحت ما بين (33–751) طالبا، أما الدراسة الحالية فكان حجم عينتها (150) طالبة، وطبقت الدراسات السابقة على مباحث دراسية ومراحل عمرية مختلفة.

وقد استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في كتابة الإطار النظري، وتصميم مقياس الاضطرابات الانفعالية واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، وبلورة مشكلة الدراسة، وتفسير النتائج، ووضع التوصيات والمقترحات، واستنتجت الباحثتان من

نتائج الدراسات السابقة أن التسويف الأكاديمي من المتغيرات ذات العلاقة بالأداء الدراسي، والتي لابد من التركيز عليها في البحث والدراسة وخاصة الأسباب المؤدية لها، حيث أنها تؤثر بشكل سلبي على عملية التعلم في المراحل الدراسية بشكل عام والمرحلة الجامعية بشكل خاص. حيث أنه توجد قلة في الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية -في حدود علم الباحثتان- في البيئة السعودية، وهو ما يؤكد الحاجة للدراسة الحالية.

منهج الدراسة واجراءاتها:

أ- المنهج: استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي وذلك لمناسبته طبيعة الدراسة.

ب- مجتمع الدراسة وعينة الدراسة:

1- **مجتمع الدراسة:** طالبات كلية التربية بجامعة نجران.

2- **عينة الدراسة:** اشتملت عينة الدراسة على عدد من الطالبات المسوفات أكاديمياً وبلغ عددهن (150) طالبة من طالبات كلية التربية.

3- **طرق اختيار عينة الدراسة:** تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من كلية التربية من خلال توفر شرط التسويف الأكاديمي في عينة الدراسة.

أدوات الدراسة:

1- مقياس التشوهات المعرفية: اعداد (عبد الرازق، 2015).

2- مقياس الاضطرابات الانفعالية (إعداد الباحثتان).

3- مقياس التسويف الأكاديمي: إعداد (الكفيري، 2016).

وفيما يلي عرض تفصيلي للأدوات التي استخدمتها الباحثتان في الدراسة وذلك على النحو التالي:

1- مقياس التشوهات المعرفية: اعداد (عبد الرازق، 2015) وتم تقنينه على البيئة السعودية.

صدق الاتساق الداخلي لمقياس التشوهات المعرفية:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي قامت الباحثتان بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجات الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (1) يوضح معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجات الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
1	0.64	0.01	دال
2	0.47	0.01	دال
3	0.41	0.01	دال
4	0.47	0.01	دال
5	0.49	0.01	دال
6	0.34	0.01	دال
7	0.57	0.01	دال
8	0.51	0.01	دال
9	0.47	0.01	دال
10	0.72	0.01	دال
11	0.53	0.01	دال
12	0.56	0.01	دال
13	0.48	0.01	دال
14	0.53	0.01	دال
15	0.50	0.01	دال
16	0.66	0.01	دال

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
17	0.35	0.01	دال
18	0.75	0.01	دال
19	0.53	0.01	دال
20	0.30	0.01	دال
21	0.31	0.01	دال
22	0.64	0.01	دال
23	0.30	0.01	دال
24	0.38	0.01	دال
25	0.56	0.01	دال
26	0.32	0.01	دال
27	0.40	0.01	دال
28	0.31	0.01	دال
29	0.50	0.01	دال
30	0.63	0.01	دال
31	0.47	0.01	دال
32	0.46	0.01	دال
33	0.31	0.01	دال
34	0.45	0.01	دال

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجات الكلية للمقياس، حيث تراوحت ما بين (0.30– 0.75) وجميعها دالة احصائياً عند مستوى معنوية (0.01)، وبذلك تعتبر عبارات المقياس صادقه لما وضعت لقياسه.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول (2) يوضح معامل ألفا كرونباخ للمقياس

	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
مقياس التشوهات المعرفية	34	0.90	0.92

يبين الجدول السابق معامل الثبات المقياس حيث بلغت قيمته (0.90) بطريقة ألفا كرونباخ و(0.92) بطريقة التجزئة النصفية، وهي نسب ثابته ومرتفعة وتشير إلى ثبات المقياس.

القدرة التمييزية لعبارات المقياس:

قامت الباحثتان بالمقارنة بين متوسطي درجات أفراد العينة مرتفعي الدرجات (27%) وأفراد العينة منخفضي الدرجات (27%) من عدد أفراد العينة لكل عبارة من عبارات المقياس وذلك بعد ترتيب درجات كل عبارة ترتيباً تصاعدياً، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول (3) المقارنة بين أفراد العينة مرتفعي الدرجات وأفراد العينة منخفضي الدرجات لمقياس التشوهات المعرفية

رقم العبارة	مرتفعي الدرجات (ن = 49)		منخفضي الدرجات (ن = 49)		اختبار "ت"			
	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
1	2.39	0.49	1.00	0.00	19.73	96	0.001	دال
2	2.10	0.71	1.00	0.00	10.80	96	0.001	دال
3	2.31	0.47	1.00	0.00	19.63	96	0.001	دال
4	2.18	0.60	1.00	0.00	13.78	96	0.001	دال
5	2.35	0.48	1.00	0.00	19.60	96	0.001	دال
6	2.39	0.49	1.00	0.00	19.73	96	0.001	دال
7	2.37	0.53	1.00	0.00	18.12	96	0.001	دال
8	2.12	0.67	1.00	0.00	11.80	96	0.001	دال
9	2.51	0.51	1.00	0.00	20.93	96	0.001	دال
10	2.37	0.49	1.00	0.00	19.65	96	0.001	دال
11	2.82	0.39	1.00	0.00	32.50	96	0.001	دال
12	2.37	0.60	1.00	0.00	15.90	96	0.001	دال
13	2.37	0.49	1.00	0.00	19.65	96	0.001	دال
14	2.43	0.50	1.00	0.00	20.00	96	0.001	دال
15	2.78	0.42	1.00	0.00	29.48	96	0.001	دال
16	2.51	0.51	1.00	0.00	20.93	96	0.001	دال
17	2.18	0.78	1.00	0.00	10.60	96	0.001	دال
18	2.18	0.67	1.00	0.00	12.42	96	0.001	دال
19	2.35	0.48	1.00	0.00	19.60	96	0.001	دال
20	2.59	0.50	1.00	0.00	22.44	96	0.001	دال
21	2.71	0.46	1.00	0.00	26.29	96	0.001	دال
22	2.41	0.50	1.00	0.00	19.85	96	0.001	دال
23	3.00	0.00	1.08	0.28	48.54	96	0.001	دال
24	2.22	0.42	1.00	0.00	20.33	96	0.001	دال
25	2.02	0.72	1.00	0.00	9.90	96	0.001	دال
26	2.33	0.47	1.00	0.00	19.60	96	0.001	دال
27	3.00	0.00	1.02	0.14	97.00	96	0.001	دال
28	2.90	0.31	1.02	0.14	38.94	96	0.001	دال
29	2.24	0.69	1.00	0.00	12.57	96	0.001	دال
30	1.92	0.81	1.00	0.00	7.91	96	0.001	دال
31	2.08	0.76	1.00	0.00	9.97	96	0.001	دال
32	2.51	0.51	1.00	0.00	20.93	96	0.001	دال
33	2.90	0.31	1.02	0.14	38.94	96	0.001	دال
34	2.41	0.50	1.00	0.00	19.85	96	0.001	دال

يبين الجدول السابق نتائج اختبار «ت» للمقارنة بين متوسطات درجات مجموعة مرتفعي الدرجات ومجموعة منخفضي الدرجات لعبارات المقياس، حيث تراوحت قيم «ت» ما بين (7.91-97.0) وجميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.001)، مما يدل على القدرة التمييزية لعبارات المقياس.

2– مقياس الاضطرابات الانفعالية (إعداد الباحثتان)

صدق وثبات مقياس الاضطرابات الانفعالية:

أولا: صدق المقياس:

1– صدق المحكمين:

قامت الباحثتان بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال الصحة النفسية والتربية الخاصة، بلغ عددهم (10) محكمين وبناء على توجيهاتهم تم تعديل بعض العبارات، وحُذفت العبارات التي لم تحصل على نسبة اتفاق أعلى من 80% من عدد المحكمين، كما تم صياغة بعض الفقرات حسب رأي المحكمين، وبلغ عدد الفقرات للمقياس في صورته النهائية (45) فقرة موزعة على أربعة أبعاد.

2– التحليل العاملي Factorial Validity

تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية-Principal Component التي وضعها هوتيلينجHotelling باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) والاعتماد على محك كايزر Kaiser Normalization الذى وضعه جوتمان Guttman وفى ضوء هذا المحك يقبل العامل الذى يساوى أو يزيد جذره عن الواحد الصحيح، كذلك يتم قبول العوامل التي تشبع بها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (0.3). وقد تم اختيار طريقة المكونات الأساسية باعتبارها من أكثر طرق التحليل العاملي دقة ومميزات، ومن أهمها إمكان استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الارتباطية للمتغيرات في أقل عدد من العوامل. وقد تم إجراء التحليل العاملي لعدد (45) عبارة يمثلون عبارات المقياس. وقد بلغت عينة التحليل (150) فردا. وأسفرت نتائج التحليل العاملي لعبارات المقياس عن وجود (6) عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت (60.15%) من التباين الكلي.

والجدول التالي يوضح مصفوفة العوامل الدالة احصائياً وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويرًا متعامداً، وكذلك الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين.

جدول (4) مصفوفة العوامل الدالة احصائياً وتشبعاتها بعد تدوير المحاور

العوامل / العبارات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	قيم الشيوع
1	0.643						0.652
2			0.629				0.664
3					0.549		0.583
4			0.311	0.619			0.678
5		0.549					0.559
6	0.456						0.562
7			0.534				0.546
8		0.303		0.513			0.572
9			0.535				0.549
10	0.471						0.498
11	0.309	0.631					0.680
12					0.585		0.602
13				0.611		0.401	0.659
14		0.496					0.513
15	0.583						0.597
16			0.590				0.608

العوامل / العبارات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	قيم الشيوع
17					0.602		0.631
18	0.603						0.630
19		0.502					0.517
20					0.412		0.459
21			0.607				0.618
22	0.601						0.624
23		0.314		0.610	0.322		0.648
24			0.489				0.516
25					0.611		0.646
26	0.302		0.541	0.555			0.589
27							0.583
28		0.666					0.694
29					0.496		0.527
30				0.579			0.581
31			0.512				0.544
32					0.577		0.591
33	0.622						0.642
34			0.609			0.328	0.640
35		0.482					0.503
36				0.546			0.572
37	0.521						0.555
38					0.498		0.589
39		0.614					0.645
40					0.518		0.556
41			0.572				0.633
42	0.302			0.606			0.651
43		0.526					0.567
44	0.671						0.694
45					0.464		0.493
الجذر الكامن	6.115	5.623	5.089	4.627	3.861	1.753	-
نسبة التباين	%13.589	%12.496	%11.309	%10.282	%8.580	% 3.896	-
نسبة التباين التراكمية	%13.589	%26.084	%37.393	%47.676	% 56.256	60.151 %	-

حذفت جميع التشبعات التي تقل عن (0.3)

يتضح من الجدول السابق أن العامل السادس تشبع عليه عبارتين فقط لذا تم حذف هذا العامل لأنه لم يتشبع عليه ثلاث عبارات على الأقل طبقا لمحك كايزر. وبذلك أصبح عدد العبارات (45) عبارة متشبعة على خمسة عوامل تفسر (56.256%) من التباين الكلي. وفيما يلي تفسير هذه العوامل سيكولوجيا بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً:

جدول (5) درجات تشبع عبارات البعد الأول «الاكتئاب». مرتبة ترتيبًا تنازليًا

رقم العبارة	العبـارات	درجة التشبع
44	أفشل في انجاز المهام المطلوبة مني.	0.67
1	أشعر بعدم جدوى النجاح في الدراسة.	0.64
33	أشعر بالإجهاد عند القيام بأي عمل مهما كان بسيطاً.	0.62
18	أشعر بالضيق عند تكليفي بواجبات دراسية.	0.60
22	لا أستطيع التركيز فيما أقوم به من أعمال.	0.60
15	تنتابني مشاعر الحزن والضيق.	0.58
37	أتلكأ في انجاز المهام المطلوبة مني.	0.52
10	ينتابني الشعور بالذنب.	0.47
6	أعاني من الارق.	0.45

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (0.45-0.67) وبلغ جذرها الكامن (6.12)، ويفسر هذا العامل (13.589%) من حجم التباين الكلي.

جدول (6) درجات تشبع عبارات البعد الثاني «القلق» مرتبة ترتيبًا تنازليًا

رقم العبارة	العبـارات	درجة التشبع
28	أفتقد الثقة بنفسي.	0.66
11	لا أستطيع تنظيم أوقات نومي.	0.63
39	أشعر بحساسية زائدة عن الاخرين.	0.61
5	أشعر بأنني عديم الفائدة.	0.55
43	أشعر بخفقان في الصدر وارتجاف في الاطراف عندما توجه لي أسئلة.	0.53
19	لا أستطيع تجاوز الصعوبات التي تواجهني.	0.50
14	أتوقع حدوث أزمات وكوارث.	0.49
35	أشعر بالقلق من تقييم الاستاذات لواجباتي.	0.48

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (0.48-0.66) وبلغ جذرها الكامن (5.62)، ويفسر هذا العامل (12.50%) من حجم التباين الكلي.

جدول (7) درجات تشبع عبارات البعد الثالث «الخجل» مرتبة ترتيبًا تنازليًا

رقم العبارة	العبـارات	درجة التشبع
2	أشعر بالخجل أثناء الحديث مع أساتذتي.	0.629
34	أتجنب المشاركة في الاعمال الجماعية.	0.609
21	أتردد في اتخاذ القرارات.	0.607
16	أتجنب المواقف التي تلفت انظار الآخرين.	0.590
41	اتجنب تكوين علاقات جديدة مع زميلاتي.	0.572
27	أتردد في سؤال أساتذتي.	0.541
9	أفقد حقوقي بسبب هروبي من المواجهة.	0.535
7	اتردد في دخول المحاضرة بعد الاستاذة.	0.534
31	لا أستطيع التعبير عن مشاعر الضيق.	0.512
24	افتقد القدرة على التعامل مع الاخرين.	0.489

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (0.49-0.63) وبلغ جذرها الكامن (5.08)، ويفسر هذا العامل (11.31%) من حجم التباين الكلي.

جدول (8) درجات تشبع عبارات البعد الرابع «الخوف من الفشل» مرتبة ترتيبًا تنازليًا

رقم العبارة	العبـارات	درجة التشبع
4	الخوف من الفشل يجعلني أتردد في انجاز أعمالي.	0.62
13	أشعر بالدونية عندما أخفق في أداء واجباتي.	0.61
23	خوفي من الفشل يؤثر على قراراتي.	0.61
42	أتجنب الاشتراك في الاعمال التنافسية.	0.61
8	ينقصني الاصرار على النجاح.	0.59
30	أفتقد القدرة على تحمل المسئوليات.	0.58
26	أشعر بعدم احترام الناس لي.	0.55
36	لدي مخاوف من الفشل الدراسي.	0.55

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (0.55-0.62) وبلغ جذرها الكامن (4.63)، ويفسر هذا العامل (10.28%) من حجم التباين الكلي.

جدول (9) درجات تشبع عبارات البعد الخامس «الغضب» مرتبة ترتيبًا تنازليًا

رقم العبارة	العبـارات	درجة التشبع
25	اغضب عندما توجه لي انتقادات.	0.61
17	أغضب عندما تشعرني أستاذاتي بأنني أقل من زميلاتي.	0.60
32	أغضب عندما أفشل في تحقيق أهدافي.	0.58
3	تنتابني نوبات غضب لأسباب بسيطة.	0.55
40	يغضبني توجيه اللوم والعتاب على تصرفاتي.	0.52
12	لا أستطيع السيطرة على انفعالاتي عندما أغضب.	0.51
29	أغضب عندما توجه لي أوامر.	0.49
45	أغضب من عدم اكتراث اساتذتي بإجاباتي.	0.46
20	عندما أغضب أفكر في الانسحاب من الموقف.	0.41
38	اعبر عن غضبي بتصرفات عدوانية.	0.49

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (0.49-0.61) وبلغ جذرها الكامن (3.86)، ويفسر هذا العامل (8.58%) من حجم التباين الكلي.

3- الاتساق الداخلي:

تم إيجاد التجانس الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (10) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن=150)

الاكتئاب		القلق		الخجل		الخوف من الفشل		الغضب	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.468	5	0.492	2	0.380	4	0.436	3	0.508
6	0.503	11	0.525	7	0.449	8	0.558	12	0.446
10	0.442	14	0.538	9	0.403	13	0.519	17	0.373
15	0.487	19	0.443	16	0.457	23	0.482	20	0.471

الاكتئاب		القلق		الخجل		الخوف من الفشل		الغضب	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
18	0.489	28	0.503	21	0.522	26	0.399	25	0.395
22	0.501	35	0.515	24	0.576	30	0.437	29	0.518
33	0.446	39	0.519	27	0.489	36	0.513	32	0.480
37	0.398	43	0.483	31	0.476	42	0.411	38	0.395
44	0.465			34	0.429			40	0.482
				41	0.528			45	0.517

مستوى الدلالة عند (0.01) = 0.208، (0.05) = 0.159

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

ثم قامت الباحثتان بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (11) الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الاضطرابات الانفعالية (ن =150)

الأبعـــــاد	معاملات الارتباط
الاكتئاب	0.533
القلق	0.527
الخجل	0.591
الخوف من الفشل	0.554
الغضب	0.508

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

ثانيا: ثبات مقياس الاضطرابات الانفعالية

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وإعادة تطبيق المقياس على عينة قوامها (40) فردا من نفس أفراد العينة الذين تم التطبيق الأول عليهم وذلك بفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيقين.

جدول (12) معاملات الثبات لمقياس الاضطرابات الانفعالية بطريقة ألفا – كرونباخ وإعادة تطبيق المقياس

الأبعـــــاد	ألفا كرونباخ (ن = 150)	إعادة التطبيق (ن = 40)
الاكتئاب	0.824	0.830
القلق	0.803	0.819
الخجل	0.815	0.826
الخوف من الفشل	0.792	0.809
الغضب	0.807	0.816
المقياس ككل	0.831	0.839

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس الاضطرابات الانفعالية.

3– **مقياس التسويف الأكاديمي:** إعداد (الكفيري، 2016)

وقد تكون المقياس من (21) فقرة وتكون الاستجابة لهذه الفقرات من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الرباعي، قامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات المقياس؛ كما تم التأكد من ثباته بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق

الاختبار وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من 58طالبة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين حيث بلغ (0.89)، وتم أيضًا حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وبلغ (0.82).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتيجة التساؤل الأول: وينص على «ما مدى انتشار التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟» وللإجابة عن التساؤل تم حساب الخصائص الإحصائية الوصفية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (13) الخصائص الإحصائية الوصفية لمقياس التسويف الأكاديمي طبقا لاستجابات أفراد عينة الدراسة (ن =150)

م	الخصائص الإحصائية	البيانات الإحصائية
1	أقل درجة تم الحصول عليها	25
2	أعلى درجة تم الحصول عليها	81
3	المدى	59
4	المتوسط الحسابي	60.67
5	الانحراف المعياري	9.43

يتضح من الجدول السابق أن أقل درجة حصل عليها أفراد عينة الدراسة (25) درجة، وأعلى درجة حصلوا عليها (81) درجة، وأن امتداد مدى الدرجات (56) درجة، وأن متوسط درجاتهم على مقياس التسويف الأكاديمي بلغ (60.67) بانحراف معياري قدره (9.426). ولتحديد مدى انتشار التسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة تم تقسيم درجات المقياس والتي تتراوح بين (21-84) درجة إلى أربع فترات متساوية الطول تقريبا على النحو التالي: (21-36) فئة التسويف الأكاديمي منخفض المستوى، (37-52) فئة التسويف الأكاديمي أقل من المتوسط، (53-68) فئة التسويف الأكاديمي متوسط المستوى، (69-84) فئة التسويف الأكاديمي مرتفع المستوى. وبعد ذلك تم تصنيف أفراد عينة الدراسة طبقا لهذه المستويات الأربعة، ومن ثم حساب التكرارات والنسب المئوية لهم بكل مستوى أو فئة من المستويات الأربعة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (14) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة طبقا لمستوى التسويف الأكاديمي

المستـــوى	عدد الأفراد (التكرار)	النسبة المئوية
التسويف الأكاديمي المنخفض	3	% 2
التسويف الأكاديمي أقل من المتوسط	16	% 10.7
التسويف الأكاديمي المتوسط	108	% 72
التسويف الأكاديمي المرتفع	23	% 15.3

يتضح من الجدول السابق أن عدد أفراد العينة ذوى التسويف الأكاديمي المنخفض بلغ (3) أفراد بنسبة مئوية (2%) من إجمالي عدد أفراد العينة، كما بلغ عدد الطالبات ذوات التسويف الأكاديمي أقل من المتوسط (16) فردا بنسبة مئوية (10.7%) من إجمالي عدد أفراد العينة، وبلغ عدد الطالبات ذوات التسويف الأكاديمي المتوسط (108) طالبة بنسبة مئوية (72%) من إجمالي عدد أفراد العينة، في حين بلغ عدد الطالبات ذوات التسويف الأكاديمي المرتفع (23) أفراد بنسبة مئوية (15.3%) من إجمالي عدد أفراد العينة، وبالتالي يصبح عدد الطالبات ذوات التسويف الأكاديمي المتوسط والمرتفع (131) طالبة بنسبة مئوية (87.3%) من إجمالي عدد الطالبات. وهذا يتفق مع ما توصلت اليه ودراسة زغيبي (2020) التي أشارت إلى ارتفاع نسبة التسويف الأكاديمي لدى طلاب جامعة حقل، ودراسة محمد (2019) التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى كان متوسطًا كما أشارت نتيجة دراسة ميسون وآخرون (2018) إلى أن نسبة التسويف الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس مرتفعة، ودراسة الكفيري (2016) التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة حائل كان متوسطاً.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن التسويف الأكاديمي من العادات السلبية لكنها من السهل أن تسيطر على الفرد خاصة

في ظل وجود مثيرات كثيرة تسهم في التسويف وضياع الوقت وتوفر الملهيات والمسليات بشكل دائم مثل الهاتف المحمول الذي يشعر الفرد في التعامل معه بالإنجاز في جوانب بعيدة عن الدراسة والتعلم، مما يضيع الوقت ويساعد على التسويف.

نتيجة التساؤل الثاني: وينص على «ما هو حجم واتجاه العلاقة بين التشوهات المعرفية، والاضطرابات الانفعالية، والتسويف الأكاديمي؟» وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التشوهات المعرفية ودرجاتهم على مقياس التسويف الأكاديمي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (15) معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التشوهات المعرفية ودرجاتهم على مقياس التسويف الأكاديمي (ن = 150)

المقياس	التشوهات المعرفية
التسويف الأكاديمي	0.624*

* دال عند مستوى (0.01) * دال عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التشوهات المعرفية ودرجاتهم على مقياس التسويف الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المدني (2018) وعبارة (2017) التي ترى أن هناك علاقة بين التسويف الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية وكذلك دراسة عبدالله (2013) والتي ترى أن هناك علاقة عكسية بين الصحة النفسية والتسويف الأكاديمي. وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن التشوهات المعرفية تحرك سلوك الطالبة نحو تسويف الأعمال وتأخيرها لأن التفكير لديها قد يشعرها بعدم أهمية هذه الأعمال والتكاليف الجامعية، أو أن الاستجابة لتعليمات الأساتذة ضعف في الشخصية، أو ممكن تحركها فكرة إما أن تقدم التكليف بشكل كامل من كل الجوانب أو لا تقدمه (فكرة شيء أو لا شيء) وغيرها من التشوهات المعرفية التي تُنمي عادة التسويف الأكاديمي وتساعد على تكوينها عند الطالبات.

وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاضطرابات الانفعالية ودرجاتهم على مقياس التسويف الأكاديمي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (16) معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاضطرابات الانفعالية ودرجاتهم على مقياس التسويف الأكاديمي (ن=150)

المقياس	الاكتئاب	القلق	الخجل	الخوف من الفشل	الغضب	الدرجة الكلية
التسويف الأكاديمي	0.560*	0.614*	0.631*	0.559*	0.538*	0.637*

* دال عند مستوى (0.01) * دال عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس الاضطرابات الانفعالية (الاكتئاب، القلق، الخجل، الخوف من الفشل، والغضب) والدرجة الكلية للمقياس ودرجاتهم على مقياس التسويف الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة باعتبار أن قلق الاختبار من الاضطرابات الانفعالية مع دراسة محمد (2014) ودراسة عبدالله (2013) والتي ترى أن هناك علاقة عكسية بين الصحة النفسية والتسويف الأكاديمي، وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن الانفعالات تعمل على تحريك الفرد نحو سلوكيات وعادات إما إيجابية وإما سلبية، وبالتالي فالاضطرابات الانفعالية تساهم في تكوين عادة التسويف الأكاديمي لدى الطالبات، وذلك من خلال شعورهم بالعجز لمواجهة متطلبات الحياة الجامعية من خلال الخوف من الفشل وتذكر الاكتئاب المصاحب للفشل والذي يشعر الطالبة بأنه لا قيمة لما تقدمه من تكاليف وواجبات وبالتالي تسيطر عليها مشاعر العجز، والكسل ، والشعور بالغضب، ولوم الذات، والخجل من النتيجة وخاصةً أمام الأقران وبالتالي هذا يساهم في تكوين مناخ مناسب لتكوين عادة التسويف الأكاديمي.

نتيجة التساؤل الثالث: وينص على «هل يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال التشوهات المعرفية والاضطرابات الانفعالية لدى أفراد عينة الدراسة؟» وللإجابة عن التساؤل تم استخدم تحليل الانحدار المتعدد بطريقة إضافة وحذف المتغيرات تدريجياً Stepwise، حيث يتميز هذا الأسلوب بإمكانية إدراج أقوى المتغيرات تأثيراً على المتغير التابع في الخطوة الأولى، وإدراج ثاني أقوى المتغيرات في الخطوة الثانية، وهكذا حتى ينتهي من إدراج جميع المتغيرات ذات التأثير الدال على المتغير التابع، ولا تُدرج المتغيرات الضعيفة أو التي تفسر كمية أو نسبة ضئيلة من التباين في درجات المتغير التابع. ويلخص الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتسويف الأكاديمي.

جدول (17) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال التشوهات المعرفية والاضطرابات الانفعالية بأبعادها

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري لـ B	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة " ت "	قيمة " ف "	الارتباط المتعدد R	مربع الارتباط المتعدد R^2	مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل
الدرجة الكلية للاضطرابات الانفعالية	0.357	0.036	0.637	**10.044	**100.888	0.637	0.405	0.401
المقدار الثابت = 24.044								
الدرجة الكلية للاضطرابات الانفعالية	0.215	0.055	0.383	**3.912	**59.325	0.668	0.447	0.439
التشوهات المعرفية	0.249	0.075	0.325	**3.312				
المقدار الثابت = 18.843								

* دال عند مستوى (0.01) * دال عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- (الدرجة الكلية للاضطرابات الانفعالية، والتشوهات المعرفية) لهما قدرة تنبؤية بالتسويف الأكاديمي.
- أن قيمة «ف» وكذلك قيمة «ت» كانت جوهرية عند مستوى (0.01)، الأمر الذي يشير إلى دلالة تأثير (الاضطرابات الانفعالية، والتشوهات المعرفية) اللذان دخلا في نموذج الانحدار في (التسويف الأكاديمي) كما يشير إلى دلالة المعادلة التنبؤية.
- أسهما المتغيران المستقلان بنسبة 44.7% في تباين درجة التسويف الأكاديمي، حيث أسهمت الدرجة الكلية للاضطرابات الانفعالية بنسبة 40.5% في تباين درجة التسويف الأكاديمي، ثم جاء في الترتيب الثاني متغير التشوهات المعرفية وأسهم بنسبة 4.2% في تباين درجة التسويف الأكاديمي ليصبح التباين 44.7%.
- يمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

درجة التسويف الأكاديمي المتنبأ بها= 18.843+ (0.215× الدرجة الكلية للاضطرابات الانفعالية) + (0.249 × درجة التشوهات المعرفية).

ومن هنا تفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن التشوهات المعرفية والاضطرابات الانفعالية من أهم العوامل المؤدية للتسويف الأكاديمي لدى طالبات الجامعة سواء كلاً على حده أو بتكاملهما وهذا أكثر واقعية، بمعنى أن التشوهات المعرفية والاضطرابات الانفعالية يتأثران ببعضهما البعض مما ينتج عن ذلك شخصية من عاداتها التسويف الأكاديمي كنتيجة للعلاقة بين التشوهات المعرفية والاضطرابات الانفعالية؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كابان (Capan, 2010) التي أسفرت عن وجود علاقة بين الكمالية العصابية والتسويف الأكاديمي، فالطالبة التي ترى أن تسليم الواجبات في وقتها المحدد ضعف وخوف من الفشل سوف تتأخر إلى أن تنصدم بدرجتها المنخفضة ومن ثم تبدأ تشعر بالخوف من الرسوب والغضب من الأساتذة، وهكذا.

التوصيات والمقترحات:

1. تقديم ندوات للطالبات عن كيفية التخلص من التسويف الأكاديمي للحد من انتشاره مع توضيح أضراره ومسبباته.

2. تكثيف التوعية لطالبات الجامعة عن الدور السلبي للتشوهات المعرفية والاضطرابات الانفعالية في تكوين العادات السلبية مثل التسويف الأكاديمي من خلال الدورات والمحاضرات التوعوية.

3. تقديم برامج ارشادية تسهم في الحد من التسويف الأكاديمي من خلال تحسين البنية المعرفية وخفض الاضطرابات الانفعالية.

4. تقديم ندوات لرفع مستوى وعي الأسرة بشكل خاص والمجتمع بشكل عام بأضرار التشوهات المعرفية والاضطرابات الانفعالية على إنتاجية الفرد، كأسلوب وقائي من المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية.

5. اجراء بحوث مماثلة على طلاب الكليات العملية للتعرف على مدي انتشار التسويف الأكاديمي بين طلابها.

6. اجراء بحوث مماثلة على المراحل التعليم ما قبل الجامعي للتعرف على مسببات التسويف الأكاديمي ومدى انتشاره.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أبو ازريق، محمد وجرادات، عبد الكريم. (2012). أثر تعديل العبارات الذاتية المسببة للتسويف الأكاديمي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. المجلد (9). العدد (1). 15-27.

أبو أسعد، أحمد وعربيات، أحمد. (2020). نظريات الإرشاد النفسي والتربوي. (الطبعة الخامسة). عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

أبو جاموس، اسامه عبد الغني. (2009). الاضطرابات الانفعالية ومهارات حل المشكلات لدى المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاسلامية. غزة.

أبو غزال، معاوية. (2012). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. المجلد (8). العدد (٢). 149-131.

الأحمد، أمل وياسين، فداء. (2018). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالثقة النفسية لدى عينة من طلبة قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة دمشق. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. المجلد (16). العدد (1). 13-56.

الجراح، عبد الناصر. (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. الأردن. المجلد (5). العدد (4). 348-333.

الحربي، عيسى جود الله. (2018). تقييم المشكلات الانفعالية لدى طلبة كلية التربية والآداب في جامعة تبوك وعلاقتها بتقديرهم لفاعلية التدريس الجامعي. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد (7) العدد (11). 30-51.

رسلان، سماح. (2011). التشوهات المعرفية وعلاقتها ببعض أنماط التفكير لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة المنصورة. جمهورية مصر العربية.

الزعبي، أحمد محمد. (2007). مدخل إلى علم النفس (الطبعة الأولى). الرياض: مكتبة الرشد.

زغيبي، محمد أحمد. (2020). التسويف الأكاديمي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل وعلاقته ببعض المتغيرات. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد (9). العدد (1). 88-103.

زهران، حامد عبد السلام. (2005). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

الزيات، فتحي. (2001). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها «مداخل ونماذج ونظريات». سلسلة علم النفس المعرفي. العدد (6). الجزء (2). القاهرة: دار النشر للجامعات. 491-538.

سكران، السيد عبد الدايم. (2010). البناء العاملي لسوك الارجاء للمهام الأكاديمية ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية. العدد (61). يناير. 1-70.

السلطان، ابتسام. (2009). التطور الخلقي للمراهقين. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

السلمي، طارق عبد العال. (2015). مستوى التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة والليث في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. البحرين. المجلد (16). العدد (2). 639-664.

شبيب، هناء صالح. (2015). الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي وأسبابه دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تشرين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. سوريا.

الشمري، طارش. (2001). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. موقع الألوكة الاجتماعية. الرياض.

صلاح الدين، لمياء عبدالرازق. (2015). مقياس التشوهات المعرفية للشباب الجامعي. مجلة الارشاد النفسي. جامعة عين شمس. العدد (41). يناير. 651-682.

صوالحة، محمد عبد المهدي وصوالحة، أحمد محمد (2018). التسويف الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة إربد الأهلية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. المجلد (9). العدد (26). 161-175.

عايز، أمل إسماعيل وعلي، هيفاء عبد حسن. (2015). قلق التصور المعرفي لدى طلبة الجامعة المستنصرية. مجلة آداب البصرة. كلية الآداب. جامعة البصرة. العراق. العدد (70). 242-320.

عبد الله، محمد قاسم. (2013). التسويف وعلاقته بالصحة النفسية لدى الأطفال والمراهقين. مجلة الطفولة العربية. العدد (56). 58-87.

العصار، إسلام. (2015). التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المراهقين في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: الجامعة الإسلامية.

كامل، أميمة مصطفى. (2006). التشوهات المعرفية لدى المراهقين وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية دراسة مقارنة بين الجنسين. المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد (16). العدد (53). 23-33.

الكفيري، وداد محمد. (2016). التسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس. المجلد (10). العدد (2). 290-299.

محمد، علا عبد الرحمن. (2014). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالمرونة النفسية وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات قسم رياض الاطفال بكلية التربية جامعة الجوف. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد (48). الجزء (4).

محمد، هاني سعيد. (2019). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الجامعية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. المجلد (10). العدد (2). الجزء (2). رجب 1440. 367-401.

المدني، فاطمة رمزي. (2018). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة طيبة. المجلة التربوية. المجلد (32). العدد (126). الجزء الأول. مارس. 115- 158.

ميسون، سميرة وخويلد، أسماء وقبائلي، رحيمة. (2018). التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين. دراسة استكشافية لدى عينة من الطلبة بجامعة ورقلة. مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية. العدد (33) مارس. 713-726.

الهويش، ريما. (2010). الأحكام التلقائية عن الذات والعدوان والعدائية لدى عينة من النساء المعنفات (نزيلات دار الحماية) وغير المعنفات بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

ويبر، جو وبلوتس، سينثا. (2015). الاضطرابات السلوكية والانفعالية: النظرية والتطبيق. [ترجمة: إبراهيم الحنو]. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

يوسف، سليمان عبد الواحد. (2011). الطلبة ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية-خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، مشكلاتهم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

Arab References:

Aaiz, Amal& Ali, Haifa. (2015). Anxiety perception among students of Al-Mustansiriya University. *Journal of Basra Arts,* College of Arts, Basra University, 7, 242-320.

Abdullah, Mohammad Qasim. (2013). Procrastination and its relationship to mental health in children and adolescents. *Arab Childhood Journal,* No. 56, 58-87.

Abu Asead, Ahmad & Earubyat, Ahmad. (2015). psychological and educational counseling theories. (3rd ed.). Dar Elmysra for Publishing and distribution.

Abu Azriq, Muhammad & Jaradat, Abdul Karim. (2012). The effect of modifying self-statements that cause academic procrastination in reducing academic procrastination and improving academic self-efficacy. *Jordanian Journal of Educational Sciences,* 9 (1), 15- 27.

Abu Ghazal, Muawiya .(2012). Academic procrastination: its prevalence and causes from the university students' Opinions of view. *The Jordanian Journal of Educational Sciences,* 8 (2), 149-131.

Abu Jamous, Osama Abdul-Ghani. (2009). Affective disorders and problem-solving skills in adolescents. Master Thesis, Islamic University, Ghaza.

Al-Ahmad, Amal & Yassin, Fida. (2018). Academic procrastination and its relationship to psychological confidence among a sample of students of the Department of Psychology in the Faculty of Education. University of Damascus. *Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology,* 16 (1).

Al-Assar, Islam. (2015). Cognitive distortions and their relationship to the meaning of life among adolescents in Ghaza Governorate. Master Thesis. Gaza: The Islamic University.

Al-Harbi, Issa Joud Allah. (2018). Evaluation of emotional problems among students of the College of Education and Arts at Tabuk University and their relationship to their appreciation of the effectiveness of university teaching. *The International Journal of Specialized Education,* 7 (11), 30-51.

Al-Howaish, Rima. (2010). Automatic judgments about self, aggression and hostility among a sample of battered women (residents of the Protection House) and non-violated women in Jeddah governorate. Master Thesis. Umm Al Qura University. Saudi Arabia.

Al-Jarrah, Abdel Nasser (2010). The relationship be-

Journal, Issue 33, March, 713-726.

Mohammad, Hani Saeed. (2019). Academic procrastination and its relationship to self-organized learning and cognitive beliefs of undergraduate students. *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences,* Vol. 10, No. 2, Part 2, Rajab 1440 AH, 367-401.

Mohammad, Ola Abd al-Rahman. (2014). Academic procrastination and its relationship to psychological resilience, test anxiety and academic achievement among students of the Kindergarten Department, Faculty of Education, Al-Jouf University. *Arab Studies in Education and Psychology,* No. 48, Part 4.

Raslan, Samah. (2011). Cognitive distortions and their relationship to some patterns of thinking among university students. Master Thesis, Mansoura University, Arab Republic of Egypt.

Sakran, Elsayd Abdel Dayem. (2010). The global construction of the postponement of academic tasks, its prevalence, its justifications, and its relationship to the level of academic achievement of secondary and intermediate school students in Asir region, Saudi Arabia. *Journal of Education College at Ismailia,* Issue 61, January, 1 - 70.

Salah El Din, Lamia Abdel-Razek. (2015). Scale of cognitive distortions for university youth. *Journal of Psychological Guidance,* Ain Shams University, Vol. 41, January, 651-682.

Sawalha, Muhammad Abd al-Mahdi& Sawalha, Ahmad Muhammad. (2018). Academic procrastination and academic self-concept among a sample of Irbid National University students. *Journal of Al-Quds Open University for Research and Educational and Psychological Studies,* Volume 9, Number 26, 161-175.

Shabib, Hana Saleh. (2015). Psychometric properties of the academic procrastination scale and its causes, a field study on a sample of Tishreen University students. Master Thesis, Education College, Syria.

Weber, Joe & Plots, Syntha (translation by) Ibrahim El-Hanou. (2015). Behavioral and emotional disorders: theory and practice. Riyadh, Saudi Arabia: King Saud University Publishing House.

Yousef, Suleiman Abdel Wahid. (2011). Students with social and emotional learning difficulties - their characteristics, their discovery, their care, their problems. Jordan, Amman: House of the

tween self-organized learning and academic achievement among a sample of Yarmouk University students. *The Jordanian Journal of Educational Sciences,* Jordan, 5 (4), 348-333.

Al-Kafiri, Wedad Mohammad. (2016). Academic procrastination among students of the College of Education at Hail University. *Journal of Educational and Psychological Studies,* Sultan Qaboos University, Vol. 10, Issue 2, 290-299.

Al-Madani, Fatma Ramzi. (2018). Academic procrastination and its relationship to irrational ideas among Taibah University students. *The Educational Journal*, Volume 32 (126), Part 1, March, 115-158.

Al-Selmi, Tariq Abdel-All. (2015). The level of academic procrastination, self-motivation, and the relationship between them among students of Makkah and Al-Leith colleges in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Psychological Sciences,* Bahrain, 16 (2), 639-664.

Al-Shammari, Tarish. (2001). Behavioral and emotional disorders. Alukah Social Site, Riyadh.

Al-Sultan, Ibtisam. (2009). Adolescent Congenital Development. Jordan: Safaa House for Publishing and Distribution.

Al-Zayat, Fathy. (2001). The global structure of academic self-efficacy and its determinants: "Approaches, models and theories". Cognitive Psychology Series, 6 (2), Cairo: University Press, 491-538.

Al-Zoubi, Ahmad Muhammad. (2007). Introduction to Psychology (first ed.). Riyadh: Al-Roshd Library.

Badawy, Mamdouh. (2019). Modifying cognitive distortions and their impact on social anxiety among students of the Faculty of Mass Communication at Al-Azhar University. *Journal of Education,* Al-Azhar University, 181 (3), 859-775.

Kamel, Omaima Mustafa. (2006). Cognitive distortions in adolescents and their relationship to some personality variables "A comparative study between the sexes. *Egyptian Journal of Psychological Studies.* Vol. 16, Issue 53, 23-33.

Mayson, Samira; Khuwaylid, Asmaa & Qabili, Rahima. (2018). Academic lagging among university students (an exploratory study among a sample of students at Warqla University). *The Researcher in Human and Social Sciences*

Initial Development of the Cognitive Distortions Scale. *International Journal of Cognitive Therapy,* 4(3), 297-322.

Ferrari, J. R. (2010). Still Procrastination: The No-regrets Guide To Getting It Done. New Jersey: Wiely, 145.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2015). Exceptional Learners: An Introduction to Special Education (13th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Kandemir, M. & Palanci, M. (2014). Academic functional procrastination: Validity and reliability study, *Procedia - Social and Behavioral Sciences.* (152), 194–198.

Knaus, W. (2010). End procrastination now! Get it done with a proven psychological approach. NY: McGrawHill, Inc.

Marcotte, D. ; Levensque, N. & Fortin, L. (2006). Variations of cognitive distortions and school performance in depressed and non-depressed high school adolescents: A tow-year longitudinal study. Cognitive Therapy and Research. 30(2), 211-225.

Nasir, Rohany ; Zamani, Zainah ; Yusooff, Fatimah & Khairudin, Rozainee (2010). Cognitive distortions and depression among juvenile delinquents in Malaysia". Procedia Social and Behavioral Sciences. Vol. 5, PP. 272-276.

Sadeghi, H. (2011). The study of relationship between meta cognition beliefs and procrastination among students of Tabriz and Mohaghegh Ardabili Universities. *Procedia- Social and Behavioral Sciences,* 30, 287-291.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta – analytic and theoretical review of quintessential self- regulatory failure. Psychological, Bulletin, 8, 454 – 458.

Sweitzer, N. G. (1999). Fiddel- dee- dee I'LL think about it tomorrow: Overcoming academic procrastination in higher education. Unpublished Master Thesis. Biola University, La Mirada California: USA.

Tuckman, B. W. (2005). Academic procrastination: Their rationalizations and web-course performance. Psychological Reports, 96 -102 .

Zhang, Li-Fang. (2008). Cognitive distortions and autonomy among Chines university students. Learning and Individual Differences. Vol. 18, 279-284.

March for Publishing, Distribution and Printing.

Zahran, Hamed Abdel Salam. (2005). Mental health and psychotherapy. Cairo: The World of Books.

Zoghibi, Mohamed Ahmed. (2020). Academic procrastination among university college students in a field and its relationship to some variables. *International Journal of Specialized Education,* 9 (1), 88-103.

ثانياً: المراجع الانجليزية

Adunola, R., Taiwo, M., Comfort, A & Ngozi, C. (2013). Academic Procrastination Over Confidence and Parental Unrealistic Expectations as Correlates of Academic Rebelliousness Among Some Nigerlan Under Graduate Students. The African Symosium . 13 (1), 12- 18.

Akinsola, M. A. & Telia, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education,* 3(4), 363-370.

Androw, J., Howell, D. & Watson, R. (2006). Academic Procrastination the pattern and correlates of behavioral postponement. Personality and Individual Differences, 40 (8), 519- 530.

Bakar, A. & Khan U. (2016). Relationships between selfefficacy and the academic procrastination behaviour among university students in Malaysia: A general perspectiv. *Journal of Education and Learning,* 10 (3), 265-274.

Chow, H. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self- evaluation, and self-efficacy. *Alberta Journal of Educational Research,* 57(2), 234-240.

Chun, A. H.& Choi, J. N. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of "Active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance, The Journal of Social Psychology, 145(3), 245-264.

Clemmer, Kate (2009). Cognitive Distortions: Define, Discover& Disprove. The Center for Eating Disorders Blog, 7- 14. http://eatingdisorder.org.

Corey, G. (2001). Theories and practices of counseling and psychotherapy. CA. Pacific Grove.

Covin, R.; Dozois, D. J. A.; Ogniewicz, A., & Seeds, P. M. (2011). Measuring Cognitive Errors:

مشكلات ممارسات التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة تبوك في ضوء نموذج دورة التعلم التجريبي لـ«كولب» من وجهة نظرهن

Problems of Reflective Teaching Practices Among Arabic Language Female Teachers in the Intermediate and Secondary Stages in Tabuk City in Light of Kolb's Experimental Learning Cycle Model from their Perspective.

د. ليلى فلاح سليم العمراني

الأستاذ المساعد في المناهج وطرق التدريس، جامعة تبوك

D. Layla Falah Salem Alomrani

Assistant Professor in Curricula and Teaching Methods, Tabuk University

(قُدم للنشر في 3/ 11/ 2020، وقُبل للنشر في 5/ 3/ 2021)

الملخص

هدفت الدراسة الى تعرّف مشكلات ممارسات التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة تبوك في ضوء نموذج دورة التعلم التجريبي لـ«كولب». ولتحقيق ذلك استخدم المنهج الوصفي التحليلي، عبر تطبيق استبانة تضمنت (36) فقرة موزعة على أربعة مجالات رئيسة للمشكلات، وتضمنت العينة (94) معلمة في المرحلة المتوسطة، و(67) معلمة في المرحلة الثانوية، بإجمالي بلغ (161) معلمة تم اختيارهن بطريقة عشوائية. وتوصلت النتائج إلى أن الدرجة الكلية لتقدير مشكلات ممارسات التدريس التأملي من قبل معلمات اللغة العربية في ضوء نموذج دورة التعلم التجريبي لـ «كولب»؛ جاءت بدرجة «متوسطة» في المرحلتين المتوسطة والثانوية؛ حيث بلغ المتوسط نحو (3.15) في المرحلة المتوسطة و(3.00) في المرحلة الثانوية. وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة للمشكلات في المرحلتين تعزى لمتغيرات: (المؤهل العلمي، نوع المؤهل، سنوات الخبرة، التدريب، المرحلة التعليمية)، وذلك باستثناء ظهور فرق ذات دلالة احصائية يعزى لمتغير (سنوات الخبرة) في استجابات معلمات المرحلة المتوسطة حول مجال: (مشكلات ملاحظة وتحليل الخبرة التدريسية الراهنة) لصالح من يملكن خبرة تدريسية (10 سنوات فأكثر)؛ حيث كن أكثر إدراكًا لمشكلات التدريس التأملي في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: التدريس التأملي، نموذج دورة التعلم التجريبي لـ«كولب»، اللغة العربية.

Abstract

The study aimed at identifying the problems of reflective teaching practices among Arabic language teachers in the intermediate and secondary stages in Tabuk city in light of Kolb's Experimental Learning Cycle Model. To achieve this study, I used the descriptive analytical approach through the application of a questionnaire that included (36) paragraphs distributed over four major fields of problems. The sample included (94) female teachers in the intermediate stage, and (67) female teachers in the secondary stage, with (161) female teachers, who randomly selected. The findings concluded that the gross total of the estimated problems of reflective teaching practices among Arabic language teachers in the light of the Kolb experimental Learning Cycle Model came with a "moderate" degree in the intermediate and secondary stages. The average was about (3.15) in the intermediate stage and (3.00) in the secondary stage. It was found that there were no statistically significant differences at the level of significance ($\geq\alpha$ 0.05) between the average scores of the sample members of the problems in the two stages because of variables: (qualification, type of qualification, years of experience, training, educational stage). The exception of the emergence of a statistically significant difference attributed to for the variable (years of experience) in the responses of intermediate stage female teachers to the field of: (problems of observation and analysis of current teaching experience), in favor of those who have teaching experience (10 years and over).They were more aware of the problems of reflective teaching in this field.

Keywords: Reflective Teaching, Kolb's Experiential Learning Course Model, Arabic Language.

المقدمة:

تعدّ اللغة من أبرز خصائص الإنسان؛ لما تتضمنه من مهارات القراءة والكتابة والاستماع والتحدث؛ والتي تؤدي وظائف ضرورية في نشاط الفرد اللغوي والاتصالي؛ كأداة للتفكير والتفاهم واكتساب المعرفة والتعلم المستمر. ولما للغة العربية من أهمية في تحقيق تلك الوظائف ضمن نظام لغوي منظم ومتكامل؛ تزداد أهمية تعليمها في المرحلتين المتوسطة والثانوية؛ لما تتطلبه تلك المرحلة من عناية باحتياجات المتعلم اللغوية وتمكينه من مهارات اللغة الرئيسة ليتمكن من التفكير والتعبير والاتصال اللغوي بشكل فاعل.

وتطوير تعليم اللغة العربية يتطلب استمرار الارتقاء بعمليات تدريسها، تماشيًا مع التطور العلمي والتكنولوجي وتنامي الأبحاث التربوية ونظرياتها وتطبيقاتها في التعليم والتعلم والتي أثرت في تطور اتجاهات التدريس؛ ولذلك يعد مفهوم التدريس التأملي من المفاهيم المهمة في مجال التعليم، ويرتبط بمفهوم التعلم من التجربة، حيث يعتمد على تحليل المعلم تجربته التدريسية الخاصة لتحسين طريقة تعليمه وتعلمه مما يكسبه الخبرة والوعي الذاتي؛ إذ إن تأمل المعلم عملية تدريسه يتضمن عملية التفكير في الأفكار أو الإجراءات أو النواتج وتحليلها والتركيز في كيفية تحقيقها، بهدف تنظيم المعارف والإجراءات التي توجه الممارسة التدريسية أو ضبطها أو تنقيحها أو إعادة هيكلتها أو تغييرها، مما يساعد المعلم على سد الفجوة بين النظرية والممارسة في التدريس وإيجاد حلول لمشكلاته، عبر استقصاء معتقداته وافتراضاته والبحث عن المعلومات والحلول المبتكرة وتطبيقها على تجربته وممارسته التدريسية بطريقة منظمة.

والتدريس التأملي ذلك التدريس الذي يقوم المعلم من خلاله بالتقييم والمراجعة المستمرة لممارساته التدريسية اليومية والعمل على تحسينها ذاتيًا للوصول الى المستويات العليا في التدريس (الشمري، 2013: 130). ويعني الاستبصار الذاتي الذي يبديه المعلم تجاه ممارساته التدريسية أثناء الحصة والذي يعد المحصلة النهائية للإجابة عن الاستفسارات الذاتية التي يجريها المعلم (بلجون، 2010: 710). ويقوم على التأمل الذي يعد عمليه حلقيه تتضمن ملاحظه المعلم ممارساته داخل وخارج حجره الفصل، ثم تفكيره في الممارسات التي يلاحظها ويكون معنى ويفسر الخبرات موضوع الملاحظة، واخيرًا يستبصر بمواقف وخبرات جديده تعد حلولاً لمشكلات أو آليات ووسائل تسهم في النهوض بمستوى الأداء (عساف، 2018: 194).

وهو كشكل من أشكال الممارسة التأملية يستند إلى «التعلم التجريبي الذي يعد جزءًا من مفهوم التعلم بالعمل والمستند لنظرية اقتصادية تتبنى موضوع تطوير قابلية العاملين لتحسين إنتاجهم عن طريق الأداء والممارسة، ويقوم على الممارسة التأملية والحكم على أساس المعرفة والتجربة، والتأمل حول العمل وتمثل التفكير عبر موقف بعد ظهوره، والتفكير في العمل أثناء القيام به» (المولى، 2011: 85؛ 95).

وتؤكد نتائج الدراسات أهمية التدريس التأملي للمعلم، وأهمية استخدامه كأداة بحث إثنوغرافية، وكاستراتيجية تربوية نفسية من قبل المعلمين لتنمية معرفتهم الأكاديمية وتغيير مواقفهم ووعيهم بتأثيرهم في ضمان نجاح تعليم طلابهم المتنوعين ثقافيًا ولغويًا، بسبب زيادة مستوى إدراكهم بأنظمة المعتقدات السلوكية المكتسبة عبر التأمل الذاتي، وتمكين الدور المزدوج المعلمين من أن يصبحوا مفكرين وباحثين في ممارساتهم كمعلمين (Gonza-lez, 1993). وفاعليته في تطوير تدريس المعلمين وتنمية معرفتهم الذاتية ووعيهم، وتطبيق التفكير الانعكاسي في الفصول الدراسية وفي حياتهم (Minott, 2011). وأن الأنشطة التأملية والتفكير الناقد في التجربة تمثل تقنية فاعلة للتطوير المهني، مما يؤكد أهمية تدريب المعلمين على تحليل التدريس من حيث متغيرات السياق؛ حتى يتمكن المعلم من تحسين تعليمه وتطوير التعلم والتحول إلى محترف، ويمكن القيام بذلك بشكل فاعل من خلال تدريبه على التدريس التأملي (Vijaya Kumari, 2014).

وكذلك للتدريس التأملي دوره في تنمية الكفاءة الذاتية والتفكير التأملي والاتجاه نحو مهنة التدريس (محمد، 2018)، وتنمية مهارات التدريس (الكنعان، 2017؛ المصري، 2017)، وتطوير الأداء الصفي (أبو العينين، 2018)، وتنمية المهارات التواصلية عند المعلمين في حالات الأزمات (مشهور ومرسي، 2016)، وتعديل المعتقدات المعرفية للمعلم وتوجيه ممارساته التدريسية نحو الإبداع (فضل الله وقناوي وطه، 2011)، إضافة إلى وجود علاقة طردية بين درجة إتقان المعلمين لممارسات التدريس التأملي ومستوى كفاياتهم التدريسية (خلف، 2017)، ووجود علاقة موجبة بين مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس ومستوى الكفاءة التدريسية (بلجون، 2010). ودوره في تطوير النظرية التدريسية لدى المعلم من النمط التقليدي إلى البنائي (حسن، 2013).

ويشير أكلا(Akella, 2010: 100) إلى أنه توجد مجموعة متنوعة من النظريات التي يمكن للمعلمين والطلاب استخدامها لتحديد وفهم تفضيلات التدريس والتعلم الخاصة بهم، ومنها نظرية التعلم التجريبي (ELT) ل»كولب» (Kolb) والفاعلة في شرح عمليات التدريس في الفصول الدراسية؛ حيث تتضمن نموذجًا للتعلم الإجرائي وقائمة أنماط التعلم لفهم مراحل التعلم وطرق اكتساب الأفراد المعلومات الجديدة ومعالجتها، وتُعنى بكيفية جعل تجربة التعلم ذات معنى.

ويرى كولب (Kolb, 2015) أن نظرية التعلم التجريبي (ELT) تنبثق من عدة نظريات تأسيسية؛ لجون ديوي John

Dewey، ويليام جيمس William James، كورت لوين Kurt Lewin، جان بياجيه Jean Piaget، ليف فيجوتسكي Lev Vygotsky، كارل يونج Carl Jung، كارل روجرز Carl Rogers، باولو فريري Paulo Freire، وماري باركر فوليت Mary Parker Follett، والذين أعطوا الخبرة دورًا مركزيًا في التعلم البشري والتنمية، وكان لهم تأثير عميق في التعلم والتطوير (كولب، 2011؛ Kolb, 2015؛ Trinh & Kolb, 2012 ؛ Kolb & Kolb, 2005)

وفي حين تميل نظرية التعلم المعرفي إلى تأكيد تأثير الإدراك، ونظرية التعلم السلوكي التي لا تسمح بدور للوعي والخبرة الذاتية في عملية التعلم، فإن الخبرة تؤدي دورًا مركزيًا في نظرية التعلم التجريبي، وتهدف إلى أن يكون التعلم عملية تكيف شمولية تجمع بين الخبرة والإدراك والسلوك، وتُعرّف التعلم بأنه عملية إنشاء المعرفة من خلال تحويل التجربة، حيث تنتج المعرفة عن مزيج من استيعاب الخبرة وتحويلها» (McCarthy, 2010: 132)؛ Mainemelis, & et al, 2002: 5) .

ولذلك فالتعلم التجريبي يعني التعلم من خلال التجربة أو الممارسة (Peterson, Kay & Kolb, 2018: 230). والتعلم أكثر ما يكون فاعلاً ويحتمل أن يقود إلى حدوث تغيير سلوكي عندما يبدأ بالخبرة وبالتحديد الخبرة التي تنطوي على مشكلات (اوسترمان وكوتكامب، 2002: 40). ولذلك تشكل نظرية التعلم التجريبي أساسًا للتوجه نحو التعليم والتعلم كعلمية مستمرة مدى الحياة تقوم على مبادئ من علم النفس الاجتماعي والفلسفة وعلم النفس الإدراكي، بهدف استقراء وتقوية القرائن النقدية بين ثلاثة جوانب؛ التعليم والعمل والتطوير الشخصي بطرائق تعلم تجريبية (كولب، 2011: 5).

واقترحت عدة نماذج لنظرية التعلم التجريبي، ومنها نموذج «ديفيد كولب»، المقدم في كتابه التعلم التجريبي: الخبرة كمصدر للتعلم والتطوير (1984)، حيث يرى أن التعلم يحدث في دورة، ورغم اختلاف نماذج دورة التعلم التجريبي، إلا أنها تتفق على مبدأين هما؛ التعلم يحدث عندما يتغير التفكير بشكل فردي بناءً على التجربة، والأهم من خلال التفكير في تلك التجربة، وأن المعرفة تنتج عن مزيج من استيعاب الخبرة ثم تحويل تلك التجربة وتعديل التفكير من خلال نتائج التجارب الجديدة (Hedin, 2010: 111). ومن المبادئ التي تميز عملية التحول والتطور من خلال التجربة، وتشكل الأساس النظري لدورة التعلم ما يلي:

1-تصور التعلم كعملية وليس فقط كنتائج، حيث يتم تشكيل الأفكار باستمرار وإصلاحها من خلال الخبرة، مما يحفز مهارة الاستقصاء للحصول على المعرفة.

2-التعلم عملية مستمرة تقوم على الخبرة، وعملية التعليم تبدأ بإخراج معتقدات ونظريات الفرد، وفحصها واختبارها ثم دمج الأفكار الجديدة في أنظمة معتقدات الشخص مما يسهل التعلم.

3-التعلم عملية تتطلب حل النزاعات بين أنماط التكيف المتناقضة جدليًا مع العالم عبر انتقال الفرد بدرجات متفاوتة من ممارس إلى مراقب تحليلي.

4-التعلم عملية شمولية للتكيف مع العالم تتضمن دمج التفكير والشعور والتصرف.

5-يشمل التعلم المعاملات بين الشخص والبيئة، هذا يشير إلى معنى مزدوج لفكرة التجربة، حيث ترتبط الخبرة الداخلية بالتجربة الخارجية أو البيئية.

6-التعلم عملية تكوين المعرفة عبر التفاعل بين تجارب الحياة الذاتية وتجربة ثقافية أكثر موضوعية (Russ, 1998: 305).

ووفقًا لنموذج كولب يتطلب التعلم الأكثر فاعلية أربع مهارات تعلم مختلفة؛ الخبرة الملموسة (Concrete Experience)، الملاحظة الانعكاسية (Reflective Observation)، والمفاهيم المجردة (Abstract Conceptualization)، والتجربة النشطة (Active Experimentation). وتنتظم في دورة تعلم، تتطلب من الفرد أربعة أدوار للتحول بين المهارات: دور المتأمل والمنظر والبراغماتي ودور الناشط. وتتضمن التجربة الملموسة الانخراط الحسي والعاطفي في النشاط، وتتضمن الملاحظة التأملية المشاهدة والاستماع والتسجيل والمناقشة والتوسع في التجربة وكذلك إجراء اتصالات عبر التجارب، وتتضمن المفاهيم المجردة دمج النظريات والمفاهيم في عملية التعلم وهي مرحلة التفكير العميق، في حين يعد التجريب النشط مرحلة العمل وإجراء التجربة وتراكم الخبرة الحسية(Petkus, 2000: 64). وتتلخص هذه المراحل فيما يلي: (McCarthy, 2010).

1-مرحلة الخبرة الملموسة (CE): حيث يواجه الفرد تجربة جديدة أو يشارك في عملية إعادة تفسير تجربة حالية.

2-مرحلة الملاحظة الانعكاسية (RO): وفيها (يتأمل) ويراجع الفرد التجربة الجديدة ويحدد أي تعارض بين الخبرة والفهم.

3-مرحلة المفاهيم المجردة (AC): وفيها يبتكر الفرد فكرة أو مفهومًا جديدًا، أو يعدل المفهوم التجريدي الحالي، أي تحليل المفاهيم وتشكيل الاستنتاجات والتعميمات.

4-مرحلة التجريب النشط (AE): حيث يخطط الفرد ويجرب ما تم تعلمه ويطبق المعرفة الجديدة في مواقف أخرى، وتستخدم الاستنتاجات والتعميمات لاختبار الفرضية، ومن ثم ينخرط في تجارب جديدة.

ومراحل دورة التعلم التجريبي لـ «كولب» تؤكد أن التعلم عملية شمولية تتضمن جميع جوانب الفرد العاطفية والإدراكية والسلوكية، تبدأ عبر تجربة ملموسة تتطلب ملاحظة تأملية حول التجربة بحثًا عن معنى يشرك التفكير المجرد مما يؤدي إلى قرار الانخراط في تجربة نشطة. وكذلك عملية جدلية؛ تتضمن زوجين

من أنماط التعلم المترابطة والمتعارضة جدليًا؛ التجربة والتفكير، والتأمل الانعكاسي والتصرف، حيث يتم جمع المعلومات عبر طريقتين لمعرفة العالم: التجربة الذاتية أو النشطة (الخبرة الملموسة)، والتفكير التجريدي والمفاهيمي (التفكير المجرد)، ويتم تحويل الخبرة إلى معرفة عبر التأمل والتفسير (الملاحظة التأملية) والعمل على المعلومات عبر التمثيل (التجريب النشط)، وهذا التمايز والتناقض يؤدي إلى فهم أكثر شمولية للوضع (Peterson & Kolb, 2018: 231, 233).

ويؤكد بيترسون وكولب (Peterson & Kolb, 2018: 231) أنه يمكن استخدام دورة التعلم لإدارة أي حالة في الحياة تنطوي على التغيير والتكيف بشكل فاعل؛ فالخبرة الملموسة تتضمن تجربتك في هذه اللحظة، والملاحظة الانعكاسية تعني توقفك للتأمل في تلك التجربة لتكوين معنى، والانخراط في التفكير المجرد للتعميم واتخاذ القرار، والتجريب النشط (التمثيل) واتخاذ إجراء لتنفيذ قرارك.

وفي مجال التدريس؛ فإن توظيف دورة التعلم التجريبي يتيح للمعلم التفكير التأملي في تجربته التدريسية حيث تمثل منهجية فاعلة لتطوير ممارساته. وتشير دراسة بيروسو وآخرون (Perus-so & et al, 2019) إلى أن نظرية التعلم التجريبي تؤكد أن التفكير التأملي مهم بنفس أهمية التعلم للعمل، ومع ذلك غالبًا ما يتجاهل المعلمون التفكير في أنشطة التعلم التجريبية الخاصة بهم خاصة عندما يُفهم على أنه عملية حوار، وباستكشاف نتائج الجمع بين التعلم التجريبي وآليات التعلم الانعكاسي في التعليم الجامعي؛ أظهرت النتائج أن الحوار التأملي ضروري للمعلم لضمان ترجمة انطباعات عن التجربة إلى مخرجات تعلم محددة عبر عملية موجهة، وتوصي الدراسة المعلمين بضرورة الجمع بين أنشطة التعلم التجريبي الخاصة بهم مع عملية التفكير الموجهة.

وتعد الخبرة في دورة التعلم التجريبي لـ «كولب» أولى مراحل التعلم، ولا يمكن للتعلم أن يحصل بدون تأمل، ويجب أن يرتبط التأمل بالفعل، فالممارسة التأملية تجمع بين النظرية والتطبيق والفكر والفعل، وهي حوار بين التفكير والعمل عبر أكثر من مهارة (اوسترمان وكوتكامب، 2002: 41). ومن مهاراتها؛ التحليل الناقد للممارسات التي يقوم بها المتأمل، والوصول إلى مصادر المعلومات اللازمة لتطوير الممارسات، والتواصل مع الآخرين ذوي العلاقة، واتخاذ القرارات المتعلقة بجوانب تطوير الممارسات التعليمية وتصحيح مسارها، والتخطيط المستقبلي لإحداث عمليات تطوير الممارسات الجديدة والتي تنبثق من عمليات التعديل التي يجريها الباحث الاجرائي ضمن دورة البحث الاجرائي، والتفاوض وإقناع الاخرين بجدوى تغيير أو تطوير الممارسات من خلال الأدلة والبراهين التي يسوقها للمعنين (أبو عواد ونوفل، 2012: 206).

ولذلك فإن استخدام دورة التعلم التجريبي في التدريس يتيح للمعلم «الممارسة التأملية في التدريس، وتفحص قناعاته وفرضياته ومبادئه التربوية فيما يخص عملية التدريس، ومن ثم ملاحظة ممارساته وتفحصها وتحليلها بشكل دقيق ومنتظم ليتأكد من تناسبها مع قناعاته ومدى تمثيلها لها» (بلجون، 2010: 712). فالممارسة التأملية في التدريس تدخل في حلقة متصلة من عمليتي المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي، عبر جمع بيانات وصفية حول ما يجري في الفصول الدراسية، وتحليل البيانات التي جمعها والمتعلقة بالمواقف والافتراضات والمعتقدات والعلاقة بينهما، وتخطيط كيفية وضع أنشطة أو بدائل يمكن أن تكون مختلفة عما سبقها، والتفكير في المعتقدات التي تقف ورائها، وتصميم خطة تتضمن رؤى جديدة بغرض تحسين الممارسات التدريسية، ثم اتخاذ القرارات ومراقبة التأثيرات بحيث تتواصل هذه العملية بشكل متواصل ودائري (ريان، 2014: 145).

ويمكن (للمعلم) تطوير عملية تفكيره من خلال استخدام الأدوات التي تعزز التفكير التأملي، بما في ذلك: كتابة المجلة، والكتابة السردية وكتابة السيرة الذاتية وكتابة الأحداث المهمة والبحث الإجرائي (Carey, 2017: 13). إذ يعتمد نجاح التدريس التأملي على البيانات التي يحصل عليها المعلم حول عمليات التدريس ومدى جودتها، ومن الأدوات التي يمكن أن تساعده؛ الملاحظة، وتحليل المستندات كالخطط الدراسية وخطط التطوير، وتحليل نتائج تكليفات التقويم، والصور وتسجيلات عمليات التدريس، والمقابلات والاستبانات، والمناقشة والحوار مع الزملاء والطلاب وأولياء أمورهم، وقوائم المراجعة، أو بطلب التقويم من المعلمين الزملاء، وتأملات المعلم الذاتية ويومياته ومذكراته الشخصية عن الأداء، والاطلاع على الدراسات ونتائجها، وإجراء بحوث الحركة (الشمري، 2013: 143).

ومما سبق، يتضح أن التدريس التأملي أو الانعكاسي يقصد به تفكير المعلم في تجربة الممارسة التدريسية تخطيطًا أو تنفيذًا او تقويمًا، ويتضمن التفكير الناقد والوعي بالممارسات الجيدة وأسبابها ومعاييرها وطرقها، من خلال المراقبة والتقييم الذاتي أو التقييم من قبل الأقران للوصول إلى أفضل ممارسات التدريس لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة، وبما يتيح للمعلم أن يكون معلمًا وباحثًا إجرائيًا في عمله؛ ويحفزه لإجراء لتقييم الذاتي والتعاوني وتأمل نظرياته وممارساته التدريسية لتكوين بيئة تعليم وتعلم إيجابية.

مشكلة الدراسة:

يعد التدريس التأملي من المفاهيم التربوية الحديثة والمهمة؛ حيث أكدت المعايير الوطنية المهنية للمعلم في المملكة العربية السعودية في مجالها الثالث: (الممارسة المهنية)؛ أهمية قيام المعلم المتقدم والخبير بقيادة مبادرات لتطوير وتطبيق أساليب مبتكرة تعزز ممارساته الشخصية ودوره الفاعل في تقويم أداء زملائه (هيئة تقويم التعليم العام، 2016: 17).

ورغم أهمية التدريس التأملي لتطوير أداء المعلم؛ إلا أنه يوظف بقلة ويواجه استخدامه بعض الصعوبات، إضافة إلى أن تطبيقه مازال دون المستوى المطلوب؛ حيث تبين دراسة الزايد (2018)

أهمية الممارسات التأملية في تعلم المعلمة بأبعاده الثلاثة؛ الوعي المعرفي والممارسات الصفية والمعتقدات التربوية، ومن العوامل الداعمة لهذا التأثير الارتباط بالخبرة والسياق المدرسي، وتجريب الأفكار الجديدة والتأمل والحوار حولها والاستقصاء التشاركي باستخدام البيانات، في حين أن من المعيقات التي تحد من تعلم المعلمة أو تطبيقها لما تعلمته المعرفة التدريسية بالمحتوى، وتوصي بضرورة زيادة الوعي المعرفي بالممارسة وبدور المعلمة واحتياجات الطالبات كمدخل للتأثير في تعلم المعلمة.

وأوضحت نتائج بعض الدراسات؛ ضعف مستوى ممارسة التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية قبل الخدمة وتبنى المعلمات نظرية تدريس تقليدية (حسن، 2013)، ووجود ضعف لدى معلمي اللغة العربية قبل الخدمة في المعتقدات المعرفية وتوجيه الممارسات نحو التدريس بشكل ابداعي (فضل الله وآخرون، 2011). وأن درجة إتقان معلمي اللغة العربية لممارسات التدريس التأملي جاءت بدرجة «متوسطة»، ووجود علاقة طردية بين إتقان المعلمين لممارسات التدريس التأملي ومستوى كفاياتهم التدريسية (خلف، 2017). في حين توصلت نتائج دراسة بوقحوص (2017) إلى أن مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين كان قريبًا من المستوى الجيد، ووجود علاقة بين التفكير التأملي والأداء التدريسي بصورة عامة والكفايات التدريسية بصورة خاصة.

وهذه النتائج والعلاقات الارتباطية ما بين التدريس التأملي والكفايات التدريسية، وما يعتريها من صعوبات في الممارسة؛ تبرز أهمية توثيق العلاقة فيما بينهما باستخدام نماذج التدريس الحديثة، وبالاطلاع على مزايا نموذج دورة التعلم التجريبي لـ» كولب»؛ فإن الدراسة الحالية تسعى إلى تعرّف مشكلات تطبيق التدريس التأملي وفق أشهر نماذج التعلم التجريبي شيوعًا، كمدخل لتحسين ممارسات معلمات اللغة العربية التدريسية، عبر الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: «**ما مشكلات ممارسات التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة تبوك في ضوء نموذج دورة التعلم التجريبي لـ»كولب»، من وجهة نظرهن؟**»، ويتفرع عنه ما يلي:

1-ما مشكلات ممارسات التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة تبوك في ضوء نموذج دورة التعلم التجريبي لـ»كولب»، من وجهة نظرهن؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية لهذه المشكلات تعزى لمتغيرات: (المرحلة، المؤهل العلمي، نوع المؤهل، سنوات الخبرة، التدريب)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1 -تحديد مشكلات ممارسات التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة تبوك في ضوء نموذج دورة التعلم التجريبي لـ»كولب» من وجهة نظرهن.

2-الكشف عما إذا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة للمشكلات تعزى لمتغيرات: (المؤهل العلمي، نوع المؤهل، سنوات الخبرة، التدريب، المرحلة التعليمية).

حدود الدراسة:

تتمثل في الحدود الآتية:

1 -الحدود الموضوعية: مشكلات ممارسات التدريس التأملي في ضوء نموذج دورة التعلم التجريبي لـ «كولب»، وتتضمن المشكلات أربعة مجالات رئيسة، هي: (مشكلات تقييم جوانب الخبرة التدريسية الواقعية الراهنة، مشكلات ملاحظة وتحليل الخبرة التدريسية الراهنة، مشكلات إعادة تشكيل المفاهيم المجردة في الخبرة التدريسية الراهنة، مشكلات الممارسة التدريسية التجريبية النشطة).

2-الحدود البشرية: معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

3-الحدود المكانية: مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية.

4-الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام 1442.

مصطلحات الدراسة:

ممارسات التدريس (Teaching Practices):

اصطلاحًا: مجموعة المهارات والإجراءات التي تعمل بصورة دينامية ومتداخلة، والتي ينبغي أن يمارسها المعلم عند تخطيط الموقف التدريسي أو تنفيذه أو تقويمه بهدف تحقيق أهداف محددة (الفتلاوي، 2003: 55- 70).

إجرائيًا: مجموعة المهارات التي تمكن معلمة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة والثانوية من تخطيط وتنفيذ وتقويم عملية تعليم وتعلم المتعلمة؛ بهدف تحقيق مخرجات وأهداف مقررات تعلم اللغة العربية المستهدفة في المرحلتين.

التدريس التأملي (Reflective Teaching):

اصطلاحًا: العملية التي يقوم بها المعلم بمراجعة ممارساته التدريسية السابقة (أو الراهنة)، وفحص ما تم تحقيقه من إنجازات، واقتراح ما يمكن تطويره من ممارسات بشكل أفضل مستقبلاً (خلف، 2017: 186).

إجرائيًا: طريقة ومنهجية تقييم ذاتي مستمرة لممارسات التدريس تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا وتحديد درجة فاعليتها في تحقيق

أهداف التعليم والتعلم، عبر عملية تأمل فردية أو تعاونية لأحد مجالات الممارسة التدريسية – على مستوى الأفكار أو إجراءات تنفيذها أو نواتجها– وبما ينمي الوعي الذاتي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بشكل علمي.

نموذج دورة التعلم التجريبي لـ «كولب» (Kolb's Experiential Learning Course Model):

اصطلاحًا: نموذج صممه «كولب» (Kolb) عام (1984)، حيث يرى أن التعلم عملية حلزونية تتضمن أربعة مراحل أو مهارات: (الخبرة الملموسة Concrete Experience)، والملاحظة الانعكاسية Reflective Observation)، والمفاهيم المجردة (Abstract Conceptualization)، والتجريب النشط (Active Experimentation) (كولب، 2011).

إجرائيًا: مشكلات الممارسة التدريسية في ضوء نموذج دورة التعلم التجريبي لـ «كولب» يقصد بها: (مشكلات تقييم جوانب الخبرة التدريسية الواقعية الراهنة، مشكلات ملاحظة وتحليل الخبرة التدريسية الراهنة، مشكلات إعادة تشكيل المفاهيم المجردة في الخبرة التدريسية الراهنة، مشكلات الممارسة التدريسية التجريبية النشطة).

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات والبحوث التي تناولت التدريس التأملي من جانب ونموذج «كولب» الإجرائي من جانب آخر، وفيما يلي ستعرض بعض الدراسات السابقة تنازليًا مرتبة من الأقدم إلى الأحدث.

وفي مجال التدريس التأملي يلحظ اهتمام كثير من الدراسات بدراسته في مجالات مختلفة وتقصي فاعليته لتنمية متغيرات عديدة؛ حيث سعت دراسة الزهراني (2019) إلى تقصي واقع الأداء التدريس لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في محافظة جدة في ضوء مهارات التدريس التأملي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ عدد العينة (125) معلمًا، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية كان بمستوى مرتفع، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لمستوى الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وسعت دراسة محمد (2018) إلى تعرّف فاعلية برنامج تدريبي مقترح للتدريس التأملي في تنمية الكفاءة الذاتية والتفكير التأملي والاتجاهات نحو المهنة لدى معلمي العلوم قبل الخدمة بجامعة «المنيا» بجمهورية مصر، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت الأدوات في: (مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس التفكير التأملي، ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس)، وطبقت على عينه تضمنت (30) معلمة. وبينت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس التفكير التأملي ومقياس الاتجاه نحو تدريس العلوم لصالح القياس البعدي.

وفي دراسة أبو العينين (2018) تم بحث أثر استخدام استراتيجيات التدريس التأملي في تطوير الأداء الصفي للطالبات المعلمات تخصص اللغة الإنجليزية في جامعة الأقصى بغزة، وتبنت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (32) طالبة قسمت إلى مجموعتين؛ ضابطة وجهت في التربية العملية بالطريقة المعتادة وفق تعليقات المشرفين وتجريبية باستخدام استراتيجيتين للتدريس التأملي: (المذكرات اليومية، وملاحظة الزملاء). وتمثلت الأدوات في: (بطاقة ملاحظة ممارسات التدريس الصفي، ومقياس تقدير استراتيجيات التدريس التأملي)، وأظهرت النتائج فاعلية استخدام استراتيجيات التدريس التأملي في تحسين الأداء الصفي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لقائمة معايير الأداء الصفي ومقياس استراتيجيات التدريس التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة بوقحوص (2017) إلى تعرف مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين في العلوم والرياضيات بكلية البحرين للمعلمين، وقياس ارتباط التفكير التأملي بكل من المعدل التراكمي والمستوى الدراسي والأداء التدريسي بصورة عامة والكفايات التدريسية بصورة خاصة لدى الطلبة المعلمين، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي وطبقت أداتين هما: اختبار أزبيك وولسون (Eysenck & Wilson) لتحديد مستوى التفكير التأملي، واستمارة تقويم الأداء التدريسي)، وتكونت العينة من (68) طالبًا وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين كان قريبًا جداً من المستوى الجيد بمتوسط حسابي بلغ (19.85)، ووجود علاقة إيجابية بين التفكير التأملي والمعدل التراكمي للطلاب المعلمين، وعدم وجود علاقة بين التفكير التأملي والأداء التدريسي للطلبة المعلمين بصورة عامة والكفايات التدريسية بصورة خاصة.

وهدفت دراسة خلف (2017) إلى تعرف مدى إتقان معلمي اللغة العربية لممارسات التدريس التأملي في المرحلة الإعدادية في تربية الأنبار بالعراق وعلاقته بمستوى الكفايات التدريسية لديهم. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (120) معلمًا ومعلمة، وتمثلت الأدوات في: (استبانة ممارسات التدريس التأملي، واستبانة الكفايات التدريسية)، وكشفت النتائج أن درجة إتقان المعلمين لممارسات التدريس التأملي جاءت متوسطة، ووجود فروق في ممارسات التدريس التأملي لصالح الذكور، ووجود فروق بين

المتعلمين تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، وفروق في الخبرة التدريسية، ووجود علاقة طردية بين درجة إتقان المعلمين لممارسات التدريس التأملي ومستوى كفاياتهم التدريسية.

وسعت دراسة الكنعان (2017) إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التأملي في تنمية مهارات تدريس العلوم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة، واستخدم المنهج شبه التجريبي وتم إعداد البرنامج التدريبي وتصميم بطاقة ملاحظة مهارات التدريس، وتكونت العينة من (17) معلمة، وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التفكير التأملي في تنمية مهارات تدريس العلوم؛ حيث يوجد فرق دال احصائياً بين التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.

وفي دراسة المصري (2017) تم الكشف عن فاعلية برنامج قائم على مهارات التفكير التأملي في تنمية بعض المهارات التدريسية والاتجاه نحو المهنة لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الباحة، واستخدم المنهج شبة التجريبي، وتكونت العينة من (13) طالبًا، وتمثلت الأدوات في: (بطاقة الملاحظة، استمارة التقييم الذاتي للطالب المعلم، مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس). وبينت النتائج أن ممارسة الطالب للتفكير التأملي والأنشطة التأملية مع الزملاء داخل المجموعات أثناء فترة تطبيق البرنامج مكنهم من إتقان مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم بشكل جيد وأسهم في تنمية الاتجاه نحو المهنة.

وسعت دراسة مشهور ومرسي (2016) إلى تعرف فاعلية التدريس المصغر التأملي في تنمية المهارات التواصلية عند الطالبات المعلمات بتخصص رياض الأطفال بكلية التربية في حالات الأزمات، واستخدم المنهج التجريبي، وتم إعداد المواد والأدوات المتمثلة في: (قائمة المهارات التواصلية، بطاقة الملاحظة)، وتضمنت العينة (24) طالبة. وتم تطبيق أسلوب التدريس المصغّر التأملي وتطبيق بطاقة الملاحظة بعدياً، وأظهرت النتائج فاعلية أسلوب التدريس المصغر التأملي في تنمية المهارات التواصلية عند الطالبات المعلمات.

وهدفت دراسة حسن (2013) هدف البحث إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على التدريس التأملي في تنمية مهارات التدريس وفق معايير جودة التدريس وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية قبل الخدمة بمصر والسعودية، وتكونت العينة من (16) معلمة مصرية، و(40) معلمة سعودية، وأظهرت النتائج ضعف مستوى ممارسة التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة المصريات والسعوديات، وتبنى المعلمات نظرية تدريس تقليدية، وأثبت البرنامج فاعليته في تنمية مهارات التدريس لدى المجموعتين، كما ظهرت أنماط متعددة للتأمل في مراحل التدريس الثلاثة لدى المجموعتين وهي: الوصفي والتفسيري والمقارن والتقويمي بنسب مختلفة، كما أدى تطبيق البرنامج إلى تحسين توجه النظرية التدريسية من النمط التقليدي إلى النمط البنائي.

بينما هدفت دراسة فضل الله وآخرون (2011) إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الإبداعي بكلية التربية في جامعة حلوان، ولتحقيق هدف البحث استخدم المنهجين الوصفي والتجريبي، وتضمنت العينة (60) طالبًا، وتوصلت النتائج إلى انخفاض متوسطات درجات الطلاب عينة البحث عن نسبة (50٪)من الدرجة القصوى لمقياس المعتقدات المعرفية واختبار ثقافة التدريس الإبداعي، وكذلك في التطبيق القبلي للاختبار الأداء التدريسي الإبداعي، وإلى أن البرنامج القائم على المدخل التأملي المستخدم في البحث له فاعلية في تعديل المعتقدات المعرفية لمعلمي اللغة العربية/ الطلاب، وتحسين الأداء التدريسي الإبداعي لمعلمي اللغة العربية/ الطلاب، كما يقاس ببطاقة ملاحظة الأداء التدريسي الإبداعي.

وسعت دراسة بلجون (2010) إلى تعرف مستوى إتقان معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الثانوية لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم، وتمثلت الأدوات في: (استبانة الممارسة التأملية للتدريس، استمارة ملاحظة الكفاءات التدريسية)، وتضمنت العينة (89) معلمًا، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين معلمي العلوم ومعلماته في مستوى الكفاءة التدريسية لصالح المعلمين، في حين توجد فروق بينهما في مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس لصالح المعلمات، وعدم وجود فروق بينهما في مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس تعزى لأثر اختلاف مدة الخبرة المهنية، في حين توجد فروق بينهما في الكفاءة التدريسية تعود لأثر اختلاف مدة الخبرة المهنية، وكذلك وجود علاقة دالة إحصائية موجبة بين مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس ومستوى الكفاءة التدريسية.

ومن جانب آخر؛ تناولت بعض الدراسات توظيف نموذج دورة التعلم التجريبي في مجالات مختلفة؛ حيث هدفت دراسة النبوي وآخرون (ElNabawi et al, 2020) إلى تقصي أثر نظرية التعلم التجريبي لـ «كولب» في تفعيل الممارسات التربوية في فصول قواعد اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في قسم اللغة الإنجليزية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية. وتضمنت العينة (60) طالبًا من طلاب اللغة الإنجليزية تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تم تدريس المجموعة التجريبية من خلال دورة جوانب الأربعة لنظرية التعلم التجريبي لـ «كولب»: (الخبرة الملموسة، الملاحظة الانعكاسية، المفاهيم المجردة، والتجريب النشط)، بينما تم تدريس المجموعة

الضابطة وفقًا لطريقة التدريس التقليدية، وأثبتت نتائج الاختبار البعدي تحسن تفاعل فئة المجموعة التجريبية في مهارات القواعد بسبب تطبيق التعلم التجريبي كأسلوب تعليم وتعلم مبتكر مع مراعاة تفضيلات التعلم لدى المتعلمين.

واهتمت دراسة سلمان (2020) بتعرف أثر نموذج «كولب» في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الرابع الأدبي، وتم استخدام المنهج التجريبي، وبلغ عدد أفراد العينة (54) طالبة بمحافظ «ديالي» في جمهورية العراق، وتضمنت المجموعة التجريبية (28) طالبة والمجموعة الضابطة (26) طالبة. وتمثلت الأدوات في اختبار تحصيلي تكون من (30) فقرة من نوع الاختبار من متعدد، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج «كولب».

في حين تقصت دراسة حسونة (2019) أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج «كولب» في تحسين الفاعلية الذاتية لدى معلمي اللغة الإنجليزية، وتكونت العينة من (45) معلمًا ومعلمة، واعتمدت التصميم شبه التجريبي باستخدام مقياس الفاعلية الذاتية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الفاعلية الذاتية تبعاً للبرنامج التدريبي باستخدام نموذج «كولب»، وعدم وجود فروق في بعد الفاعلية الذاتية تبعاً للجنس والخبرة والتفاعل بينهما، وعدم وجود فروق في جميع الأبعاد (التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، تقييم تعلم الطلبة) تبعا لمتغير الجنس والخبرة والتفاعل بين الجنس والخبرة.

وهدفت دراسة الذنيبات (2019) إلى تقصي أثر التدريس باستخدام نموذج «كولب» في تنمية مهارات العمل المخبري لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في محافظة «الكرك» في المملكة الأردنية الهاشمية. وتضمنت العينة (44) طالبًا موزعين على مجموعتين، تجريبية وضابطة، وتم إعداد دليل المعلم لتدريس الوحدة الرابعة «الحموض والقواعد والأملاح» من كتاب الكيمياء للصف التاسع الأساسي وفق نموذج «كولب»، واختبار مهارات العمل المخبري المعرفية، وبطاقة ملاحظة مهارات العمل المخبري العملية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) بين متوسطات أداء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من اختبار مهارات العمل المخبري المعرفية وبطاقة ملاحظة مهارات العمل المخبري العملية تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية. في حين سعت دراسة الحسينات (2017) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنموذج «كولب» التجريبي في تنمية الكفايات التمريضية وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التمريض لدى الممرضين حديثي التعيين في «مركز الحسين بن طلال» في المملكة الأردنية الهاشمية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي لمجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت العينة من (60) ممرضًا وممرضة. وتم تصميم البرنامج التدريبي وتمثلت الأدوات في: (اختبار الكفايات التمريضية المعرفية، مقياس الاتجاهات نحو مهنة التمريض). وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في متوسط درجات اختبار الكفايات ومقياس الاتجاه يعزى للبرنامج التدريبي.

وسعت دراسة ريشمادسا وفيجاياكوماري (Resh-mad'sa, Vijaya Kumari, 2017) إلى معرفة تأثير إستراتيجية «كولب» للتعلم التجريبي في تعزيز المهارات التربوية لمعلمي مرحلة ما قبل الخدمة في المرحلة الثانوية، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي وتكونت العينة من (40) معلمًا تم اختيارهم عشوائيًا، تم قياس المهارات التربوية لمعلمي ما قبل الخدمة باستخدام بطاقة الملاحظة، وكشفت النتائج فاعلية إستراتيجية «كولب» للتعلم التجريبي بشكل مقارنة بطريقة التدريس المعتادة في تعزيز المهارات التربوية لمعلمي مرحلة ما قبل الخدمة في المرحلة الثانوية.

واهتمت دراسة عشرية (2017) بتتبع أساليب التعلم بنموذج «كولب» وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لتنمية الموهبة القيادية لعينة من معلمي الموهوبين بأحدي المؤسسات التعليمية بمرحلة تعليم الأساس بولاية الخرطوم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي لعينة قصدية من المعلمين بلغت (100) معلماً ومعلمة، استجاب منهم (80) معلماً ومعلمة، واستخدمت القائمة التي أعدها «كولب» ومكارثي (Kolb & McCarthy) للكشف عن أساليب التعلم ومقياس مهارة حل المشكلات. أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين أساليب التعلم بنموذج «كولب» ومهارة حل المشكلات لتنمية الموهبة القيادية، كما توجد فروق دالة إحصائياً في استجابة المعلمين لأساليب التعلم المفضلة ومهارة حل المشكلات، تعزى لمتغير التدريب المتخصص لرعاية الموهوبين، والتأهيل التربوي، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى للنوع، قدمت الدراسة عدد من التوصيات.

وهدف دراسة الكان (ALKAN, 2016) إلى تحديد أثر نموذج للتعلم التجريبي في إنجاز الطلاب المعلمين في الكيمياء ومهاراتهم العملية العلمية، واستخدم المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (40) طالبًا، وتمثلت الأدوات في: (اختبار التحصيل الكيميائي، اختبار المهارات العملية العلمية). وخلصت النتائج إلى فاعلية التعلم التجريبي في تنمية الإنجاز الأكاديمي والمهارات العلمية العملية.

بينما اهتمت دراسة العتيبي (2016) بتتبع ممارسات معلمي العلوم مع الطلاب في ضوء نموذج «كولب» المطور في التعامل مع مشاركة الطلاب، في التعامل مع التفسير والفهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبانة، وتكونت العينة من (60) معلمًا من معلمي العلوم في المدارس التابعة لإدارة التعليم

في محافظة الدوادمي بالمملكة العربية السعودية. وبينت النتائج موافقة أفراد العينة على عبارات محور ممارسات معلمي العلوم مع مشاركة الطلاب، ومحور ممارساتهم مع التفسير والفهم، ومحور ممارساتهم التدريسية في ضوء نموذج «كولب» المطور، وكانت أهم التوصيات؛ إجراء دراسات لتتبع تطبيق تلك القناعات، وتدريب معلمي مادة العلوم على التدريس باستخدام نموذج «كولب» أثناء وقبل الخدمة، والاستفادة من دور التعلم وفق نموذج «كولب» في التخطيط للدروس، وتنظيم مراحل الدرس والأنشطة وتنوع الأهداف.

وسعت دراسة خريبط (2015) إلى تصميم بيئة تدريب مدمج وفقًا لموجهات نموذج «كولب» للتعلم والاحتياجات التدريبية لمختصي المكتبات بدولة الكويت وقياس أثره في اكتساب المهارات والرضا عن التدريب. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي، وتكونت العينة من (40) أخصائي مكتبات تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمثلت الأدوات في (اختبار التحصيل المعرفي، بطاقة ملاحظة المهارات الأدائية، مقياس الرضا عن البرنامج التدريبي)، وبينت النتائج فاعلية تصميم وتطوير بيئة التدريب المدمج وفق نموذج «كولب» في تنمية التحصيل المعرفي والأداء المهاري ومستوى الرضا عن التدريب للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وتتبعت دراسة الحزر (2014) أثر استراتيجية تصميم المعامل الافتراضية وفق نموذج «كولب» للتعلم الخبري في تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو دراسة العلوم للصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت، وذلك من خلال تطبيقها على عينة بلغت (40) طالبة، بواقع (19) طالبة بالمجموعة التجريبية و(21) طالبة بالمجموعة الضابطة، وتم اتباع المنهج التطوري والتصميم شبه التجريبي لتصميم مواد المعالجة التجريبية، وتمثلت الأدوات في: (اختبار قياس تحصيل المفاهيم العلمية، مقياس الاتجاه نحو دراسة العلوم)، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في تنمية المفاهيم العليمة والاتجاه نحو دراسة العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة محمد (2011) إلى تعرف فاعلية أسلوبي التعلم التقاربي والتباعدي في ضوء نموذج «كولب» في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي بوحدة الهندسة لمقرر الرياضيات للصف الثاني الإعدادي، وتضمنت العينة (25) طالبًا بالمجموعة الضابطة درسوا بالطريقة المعتادة، وتضمنت المجموعة التجريبية الأول (25) طالبًا درسوا الوحدة بأسلوب التعلم التقاربي في ضوء نموذج «كولب»؛ أما المجموعة التجريبية الثانية فتكونت من (25) طالبًا درسوا نفس الوحدة بأسلوب التعلم التباعدي في ضوء نموذج «كولب». وتم إعداد دليل المعلم لوحدة الهندسة، وفق أسلوبي التعلم التقاربي والتباعدي في ضوء نموذج «كولب»، وتكونت الأدوات من: (الاختبار التحصيلي، اختبار التفكير الرياضي)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية أسلوبي التعلم التقاربي والتباعدي في ضوء نموذج «كولب» في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي، وكذلك تكافؤ المجموعتين التجريبيتين اللتين درسا بأسلوب التعلم التقاربي وأسلوب التعلم التباعدي في كل من التحصيل والتفكير الرياضي.

وباستعراض الدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية في مجالي التدريس التأملي ونموذج « «كولب»» التجريبي»، وفي حدود ما تم الاطلاع عليه؛ يلحظ اهتمام الدراسات التي تناولت «التدريس التأملي» بتقصي واقع ممارسته وعلاقته ببعض المتغيرات (الزهراني، 2019؛ بوقحوص، 2017؛ خلف، 2017؛ بلجون، 2010)، أو تعرف أثر التدريس التأملي في تطوير نتاجات الطلاب (علي، 2019)، أو فاعلية بعض استراتيجياته في تحسين تعلمهم (أبو العينين، 2018)، أو دراسة فاعلية برامج تدريبية قائمة على التدريس التأملي في تطوير التدريس (محمد، 2018؛ الكنعان، 2017؛ المصري، 2017؛ مشهور ومرسي، 2016؛ حسن، 2013؛ فضل الله وآخرون، 2011).

بينما يلحظ على الدراسات التي استخدمت نموذج التعلم التجريبي لـ «كولب»؛ توظيفه لتنمية متغيرات مختلفة في مجال التعلم (ElNabawi et al, 2020) ؛ الذنيبات، 2019؛ الحسينات، 2017 ؛العتيبي، 2016؛ ALKAN, 2016؛ الحزر، 2014)، والتدريس والتدريب (حسونة، 2019؛ Reshmad'sa, Vijaya Kumari,2017؛ خريبط، 2015؛ محمد، 2011)، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتفيد منها في بناء أدوات الدراسة، وما يميزها أنها تعنى بتحديد مشكلات ممارسات التدريس التأملي لدى المعلم بشكل متكامل ومرتبط بنموذج دورة التعلم التجريبي لـ»كولب»؛ للعلاقة الوثيقة بينهما في التعليم والتعلم التجريبي، ولأهمية الربط بينهما في الارتقاء بأداء المعلم وتطوير تدريس اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي التحليلي لمراجعة البحوث والدراسات السابقة والأدبيات النظرية ذات الصلة بجوانب الدراسة؛ لتحديد قائمة ممارسات التدريس التأملي اللازمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية، والإفادة منها في بناء الأدوات وتعرف مشكلات التدريس التأملي.

مجتمع الدراسة وعينته: تكون المجتمع من جميع تكون المجتمع من معلمات اللغة العربية بمدينة تبوك، والبالغ عددهن (210) معلمة في المرحلة المتوسطة و(167) معلمة في المرحلة الثانوية للفصل الأول من العام الجامعي (1442) وفق إحصائية

إدارة التربية والتعليم بمدينة تبوك (2020). وتضمنت العينة (94) معلمة في المرحلة المتوسطة بنسبة (44.77٪) من المجتمع، و(67) معلمة في المرحلة الثانوية بنسبة (40.11٪) من المجتمع وبلغ إجمالي العينة في المرحلتين (161) معلمة بنسبة عامة (42.70٪) من المجتمع، وتم اختيارها بطريقة عشوائية. وتضمنت العينة الاستطلاعية لأداة الدراسة (20) عضوًا من غير عينة الدراسة. ويوضح الجدول (1) توزيع العينة

جدول (1) توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
المرحلة التعليمية	المتوسطة	94	٪58.4
	الثانوية	67	٪41.6
الرتبة العلمية	بكالوريوس	148	٪91.9
	ماجستير	13	٪8.1
نوع المؤهل	تربوي	157	٪97.5
	غير تربوي	4	٪2.5
الخبرة التعليمية	أقل من 5 سنوات	3	٪1.9
	من 5- أقل من 9 سنوات	41	٪25.5
	من 10 سنوات فأكثر	117	٪72.6
التدريب	أقل من 5 دورات	3	٪1.9
	من 5- إلى 9 دورات	41	٪25.5
	10 دورات فأكثر	117	٪72.6
المجموع		161	٪100

متغيرات الدراسة: تتضمن دراسة أثر المتغيرات الآتية: (المرحلة، المؤهل العلمي، نوع المؤهل، سنوات الخبرة، التدريب) في استجابة أفراد عينة البحث على الأدوات القياسية المستخدمة.

أداة الدراسة: لتقدير الأهمية النسبية مشكلات ممارسات التدريس التأملي في ضوء نموذج دورة التعلم التجريبي لـ«كولب»؛ صممت استبانة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات ذات الصلة، ومنها: (الزهراني، 2019؛ عساف، 2018؛ ريان، 2014؛ بلجون، 2010؛ اوسترمان وكوتكامب، 2002)، وتم ضبطها علميًا لتتضمن في صورتها النهائية (36) فقرة موزعة على أربع مجالات رئيسة، واستخدم مقياس «ليكرت الخماسي» (Likert Scale) المكون من خمسة رتب لتحديد مستوى المشكلات، وحددت فئات توصيف المتوسطات الحسابية وفق الجدول رقم (2).

جدول (2) فئات توصيف المتوسطات الحسابية

الفئة	المتوسط الحسابي
مشكلة كبيرة جدًا	5.00-4.21
مشكلة كبيرة	4.20-3.41
مشكلة متوسطة	3.40-2.61
مشكلة قليلة	2.60-1.81
مشكلة قليلة جدًا	1.80-1.00

أ. صدق الأداة:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على (10) محكمين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ لتعرّف مدى سلامة بنائها ووضوح صياغة فقراتها واتساق مجالاتها. وفي ضوء المقترحات المقدمة أعيدت صياغة الاستبانة؛ حذفًا وإضافة وتعديلاً لبعض الفقرات وذلك فيما اتفق عليه أكثر من (80٪) من السادة المحكمين، وبذلك أصبحت الاستبانة في شكلها النهائي بعد التأكد من صدقها الظاهري مكونة من (36) فقرة موزعة على أربعة مجالات للمشكلات، ثم طُبقت على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلمة في المرحلتين –من غير عينة البحث– لاختبار صدق اتساقها الداخلي والبنائي.

- **صدق الاتساق الداخلي:** وتمّ حسابه بحساب معامل ارتباط «بيرسون» بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة، كما يوضح نتائجها الجدول (3).

جدول (3) معاملات الارتباط بيرسون للعلاقة بين الفقرة (المشكلة) والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي له

المشكلة	معامل الارتباط	المشكلة	معامل الارتباط	المشكلة	معامل الارتباط
1	**0.74	13	**0.76	25	**0.87
2	**0.78	14	**0.77	26	**0.86
3	**0.73	15	**0.83	27	**0.81
4	**0.84	16	**0.84	28	**0.76
5	**0.80	17	**0.84	29	**0.82
6	**0.76	18	**0.78	30	**0.84
7	**0.80	19	**0.72	31	**0.82
8	**0.76	20	**0.78	32	**0.82
9	**0.77	21	**0.73	33	**0.79
10	**0.79	22	**0.81	34	**0.81
11	**0.79	23	**0.82	35	**0.78
12	**0.82	24	**0.85	36	**0.79

** دال عند مستوى دلالة 0.01

- يتبين من نتائج جدول (3) وجود معاملات ارتباط موجبة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي له.

- **الصدق البنائي:** تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية لاستبانة مشكلات ممارسات التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية باستخدام معامل ارتباط «بيرسون»، وجاءت النتائج كالآتي.

جدول (4) معاملات الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة

م	المجال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	مشكلات تقييم جوانب الخبرة التدريسية الواقعية الراهنة.	**0.88
2	مشكلات ملاحظة وتحليل الخبرة التدريسية الراهنة.	**0.96
3	مشكلات إعادة تشكيل المفاهيم المجردة في الخبرة التدريسية الراهنة.	**0.89
4	مشكلات الممارسة التدريسية التجريبية النشطة.	**0.91

** دال عند مستوى دلالة 0.01

يتبين من نتائج جدول (4) وجود معاملات ارتباط دالة إحصائيًا بين المجالات والدرجة الكلية ما يشير لتوفر مؤشرات صدق الاستبانة.

ب. ثبات الأداة: تم حسابه بحساب معامل ثبات «ألفا كرونباخ» لمجالات الاستبانة، ويوضح الجدول (5) نتائج ثبات الأداة كالتالي.

جدول (5) معاملات «ألفا كرونباخ» لمجالات الاستبانة والدرجة الكلية

	المجال	الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1	مشكلات تقييم جوانب الخبرة التدريسية الواقعية الراهنة.	9	0.92
2	مشكلات ملاحظة وتحليل الخبرة التدريسية الراهنة.	13	0.95
3	مشكلات إعادة تشكيل المفاهيم المجردة في الخبرة التدريسية الراهنة.	5	0.89
4	مشكلات الممارسة التدريسية التجريبية النشطة.	9	0.93
	الدرجة الكلية للاستبانة	36	0.97

يتبين من نتائج جدول (5) وجود معاملات الثبات إلى توفر درجة ثبات مرتفعة تراوحت بين (0.89-0.97) وبلغ معامل ثبات الاستبانة ككل نحو (0.98) ما يشير إلى توفر درجة عالية من الثبات بالاستبانة.

الأساليب الاحصائية:

لمعالجة البيانات استخدم برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)، ومجموعة أساليب إحصائية منها: التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد الدراسة وحساب استجاباتهم على الاستبانة، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لترتيب الاستجابات، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson correlations) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للأداة وتحديد درجة ارتباط كل فقرة بمجالها وكل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة، ومعامل «ألفا كرونباخ» (Alpha-Cronbach) لقياس ثبات الاستبانة ومحاورها، واختبار (T- test) لتحديد الفروق بين استجابات أفراد العينة وفق متغير: (المؤهل العلمي، نوع المؤهل، المرحلة التعليمية)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANO-VA Test) لتحديد الفروق بين استجابات أفراد العينة وفق متغير: (سنوات الخبرة، التدريب).

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

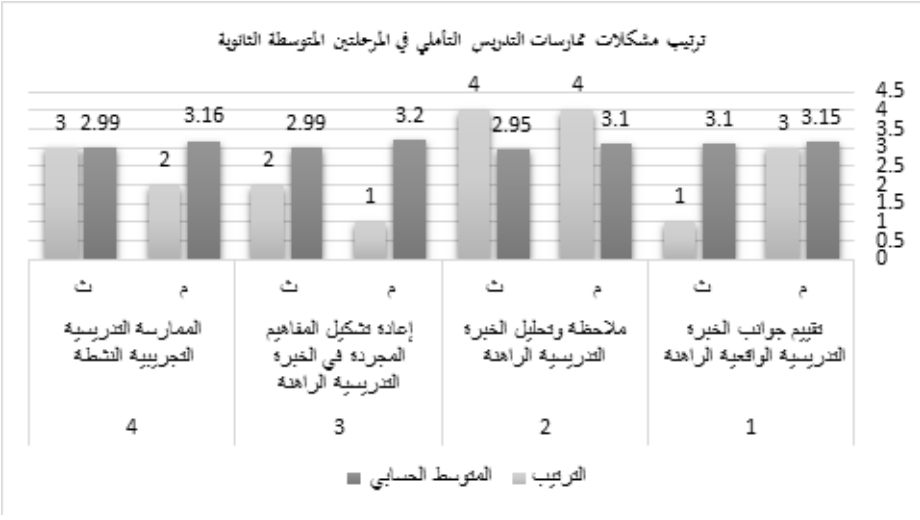
ويتضمن هذا المحور عرض وتفسير نتائج الدراسة التي تمّ التوصل إليها من خلال المعالجة الإحصائية لبيانات تطبيق أداة الدراسة، وصولاً لتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ذلك. وفيما يلي بيان ذلك.

أ. **الإجابة عن السؤال الأول:** للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على «ما مشكلات ممارسات التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة تبوك في ضوء نموذج دورة التعلم التجريبي لـ«كولب»، من وجهة نظرهن؟»، تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة العينة على كل مجال من مجالات الاستبانة، لتحديد درجة الموافقة عليها من قبل معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية، ويوضح الجدول (6) النتائج.

جدول (6) ترتيب المتوسطات الحسابية لمحاور الاستبانة

م	المجال	عدد الفقرات	المرحلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	مشكلات تقييم جوانب الخبرة التدريسية الواقعية الراهنة.	9	م	3.15	1.00	3
			ث	3.10	1.01	1
2	مشكلات ملاحظة وتحليل الخبرة التدريسية الواقعية الراهنة.	13	م	3.10	1.01	4
			ث	2.95	1.06	4
3	مشكلات إعادة تشكيل المفاهيم في الخبرة التدريسية الواقعية.	5	م	3.20	0.92	1
			ث	2.99	0.92	2
4	مشكلات الممارسة التدريسية التجريبية النشطة.	9	م	3.16	1.02	2
			ث	2.99	0.99	3
	الاستبانة ككل	36	م	3.15	0.98	--
			ث	3.00	0.99	--

يتضح من الجدول (6) أن الدرجة الكلية لتقدير مشكلات ممارسات التدريس التأملي من قبل معلمات اللغة العربية في ضوء نموذج دورة التعلم التجريبي لـ «كولب»؛ جاءت بدرجة «متوسطة» في المرحلتين المتوسطة والثانوية؛ حيث بلغ المتوسط نحو (3.15) في المرحلة المتوسطة و(3.00) في المرحلة الثانوية، مع اختلاف في تقدير أهمية مجالات المشكلات في المرحلتين. وقد يعزى السبب إلى وعي وإدراك معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمشكلات ممارسات التدريس التأملي في الواقع. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة خلف (2017) مع اختلاف العينة والتي بينت أن مستوى اتقان ممارسات التدريس التأملي جاءت بدرجة « متوسطة». وتختلف مع نتيجة دراسة ريان (2014) والتي أظهرت أن درجة تقدير الممارسات التأملية مرتفعة لدى عينة الدراسة. ويبين الشكل (1) ترتيب مجالات المشكلات في المرحلتين تنازليًا وفقا لدرجة تقديرها.



شكل (1) ترتيب مشكلات ممارسات التدريس التأملي في المرحلتين المتوسطة والثانوية

يظهر الشكل (1) أن المتوسطات الحسابية لمجالات المشكلات في المرحلة المتوسطة تراوحت بين (3.10) في حدها الأدنى و (3.20) في حدها الأعلى، في حين أن المتوسطات الحسابية لمجالات المشكلات في المرحلة الثانوية تراوحت بين (2.95) في حدها الأدنى و(3.10) في حدها الأعلى. وفيما يلي ترتيب فقرات الاستبانة في كل مجال من مجالات مشكلات ممارسات التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

[1] المجال الأول: مشكلات تقييم جوانب الخبرة التدريسية الواقعية الراهنة:

جدول (7) الإحصاءات الوصفية لمشكلات المجال الأول

م	المشكلة	المرحلة	٪	درجة المشكلة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
				كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا				
1	تقييم ذاتي لدرجة التحكم في العوامل المؤثرة في التدريس: (خصائص المتعلم، معايير تعلم المقرر، تقييم التعلم، بيئة التعلم).	م	٪	12.8	28.7	40.4	13.8	4.3	3.31	1.00	3	متوسطة
		ث	٪	6	19.4	62.7	4.5	7.5	3.11	0.87	4	متوسطة
2	تقييم ذاتي لدرجة الوعي المعرفي بمعايير أداء مجالات الممارسة التدريسية الجيدة تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا.	م	٪	8.5	20.2	47.9	17.0	6.4	3.07	0.98	6	متوسطة
		ث	٪	9	31.3	34.3	16.4	9	3.14	1.09	3	متوسطة
3	توجيه الوعي الذاتي نحو الاحساس بوجود مشكلة في المعارف والنظريات الخاصة بأحد مجالات الممارسة التدريسية.	م	٪	16	29.8	38.3	7.4	8.5	3.37	1.10	1	متوسطة
		ث	٪	9	28.4	37.3	16.4	9	3.11	1.08	5	متوسطة
4	توجيه الوعي الذاتي نحو اكتشاف المشكلة في تحقيق مطالب تنفيذ أحد مجالات الممارسة التدريسية وفق معايير الأداء الجيد.	م	٪	12.8	29.8	39.4	14.9	3.2	3.34	0.98	2	متوسطة
		ث	٪	4.5	29.9	41.8	11.9	11.9	3.02	1.04	6	متوسطة

م	المشكلة	المرحلة	٪	درجة المشكلة: كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
5	توجيه الوعي الذاتي نحو اكتشاف المشكلة في مستوى فاعلية أحد مجالات الممارسة التدريسية مقارنة بنواتج تعلم المقرر المستهدفة.	م	٪	10.6	22.3	48.9	14.9	3.2	3.22	0.94	4	متوسطة
		ث	٪	9	17.9	56.7	11.9	4.5	3.14	0.90	2	متوسطة
6	تطوير الإحساس بوجود مشكلة في الممارسة الشخصية وأكتشافها تحفيزًا لجمع معلومات عنها.	م	٪	7.4	23.4	44.7	14.9	9.6	3.04	1.03	8	متوسطة
		ث	٪	7.5	14.9	38.6	22.4	16.4	2.74	1.13	8	متوسطة
7	تنويع المصادر الذاتية لرؤية المشكلة في الممارسة التدريسية ونواتجها.	م	٪	7.4	14.9	47.9	19.1	10.7	2.89	1.03	9	متوسطة
		ث	٪	4.5	17.9	43.3	11.9	22.4	2.70	1.14	9	متوسطة
8	تنويع المصادر الخارجية لرؤية المشكلة في الممارسة التدريسية ونواتجها.	م	٪	7.4	18.1	54.3	12.8	7.4	3.05	0.95	7	متوسطة
		ث	٪	10.4	17.9	49.3	7.5	14.9	3.01	1.13	7	متوسطة
9	شمولية مصادر رؤية المشكلة في الممارسة ونواتجها من منظورين مختلفين شخصي وخارجي.	م	٪	8.2	23.4	42.6	20.2	5.3	3.09	0.99	5	متوسطة
		ث	٪	9	20.9	52.2	11.9	6	3.14	0.95	1	متوسطة
	المتوسط العام	م							3.15	1.00		متوسطة
		ث							3.01	1.03		متوسطة

يتضح من الجدول (7) أن الدرجة الكلية لتقدير مشكلات ممارسات التدريس التأملي في مجال (تقييم جوانب الخبرة التدريسية الواقعية الراهنة) في المرحلة المتوسطة جاءت بدرجة «متوسطة»، ومتوسط عام نحو (3.15)، في حين حصلت المشكلات الفرعية لهذا المجال على درجة تقدير «متوسطة».

وكانت أكثر المشكلات حدة والتي احتلت الترتيب الأول المشكلة رقم (3) «توجيه الوعي الذاتي نحو الاحساس بوجود مشكلة في المعارف والنظريات الخاصة بأحد مجالات الممارسة التدريسية» وبمتوسط حسابي (3.37). وربما تعزى هذه النتيجة إلى أهمية توجيه المعلمة وعيها نحو اكتشاف المشكلة والإقرار بها مما يحفزها على جمع معلومات عنها؛ إذ غالبًا ما ينظر إلى ان المشكلات في الممارسة الشخصية كمؤشر على انخفاض الأداء؛ مما يحفزها لتبرير وعزو المشكلة لأسباب خارجية تحول دون الاعتراف بأسبابها الذاتية.

في حين كانت أقل المشكلات ترتيبًا في المرحلة المتوسطة المشكلة رقم (7) «تنويع المصادر الذاتية لرؤية المشكلة في الممارسة التدريسية الراهنة ونواتجها» بمتوسط حسابي (2.89) حيث احتلت المرتبة التاسعة. وربما تعزى إلى ضرورة تنويع مصادر الملاحظة الذاتية وطرق جمع معلومات عن التجربة الشخصية للوصول إلى فهم كامل للمشكلة وتطوير حلول مناسبة: (يوميات المعلم، قوائم الملاحظة، ممارسات التدريس المسجلة، كتابة التقارير الذاتية).

وفي المرحلة الثانوية بلغت الدرجة الكلية لتقدير مشكلات ممارسات التدريس التأملي في مجال (تقييم جوانب الخبرة التدريسية الواقعية الراهنة) في المرحلة الثانوية درجة «متوسطة»، ومتوسط عام نحو (3.01). في حين حصلت المشكلات الفرعية لهذا المجال على درجة تقدير «متوسطة». وجاء في الترتيب الأول المشكلة رقم (9) «شمولية مصادر رؤية المشكلة في الممارسة التدريسية ونواتجها من منظورين مختلفين شخصي وخارجي» بمتوسط حسابي (3.14).

وربما يرجع السبب إلى الحاجة إلى تنمية إحساس المعلمة بالمشكلة أو التناقض بين الواقع والمأمول باستخدام طرق ومصادر مختلفة، مثل (تقييمات الطلاب والخبرة الشخصية، أو الخبرة الشخصية وملاحظة الأقران والطلاب)، مما يحفز المعلمة لتحديد المشكلة والإقرار بها تيسيرًا لجمع معلومات عنها ومعرفة أسبابها بموضوعية.

بينما كانت أقل المشكلات من حيث درجة الاتفاق عليها في المرحلة الثانوية المشكلة رقم (7) « تنويع المصادر الذاتية لرؤية المشكلة في الممارسة التدريسية ونواتجها» بمتوسط حسابي (2.70) حيث احتلت المرتبة التاسعة؛ وقد يعزى السبب إلى أن التدريس التأملي عملية تقوم من خلالها المعلمة ببناء وعيها الذاتي وتقييم سلوكياتها ومنهجيتها باستمرار، بهدف التطوير المهني المستمر.

[2] المجال الثاني: مشكلات ملاحظة وتحليل الخبرة التدريسية الواقعية الراهنة:

جدول (8) الإحصاءات الوصفية لمشكلات المجال الثاني

م	المشكلة	المرحلة	٪	درجة المشكلة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
				كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا				
10	الاستقصاء وتركيز الملاحظة الذاتية للأداء في مجال محدد من مجالات الممارسة التدريسية.	م	٪	8.5	19.1	52.1	18.1	2.1	3.13	0.88	5	متوسطة
		ث	٪	7.5	17.9	46.3	16.4	11.9	2.92	1.06	8	متوسطة
11	جمع معلومات من مصادر مختلفة عن الجانب المعرفي واستكشاف النظرية المعتنقة الموجهة للممارسة التدريسية الشخصية.	م	٪	9.6	18.1	45.7	17.0	9.6	3.01	1.06	10	متوسطة
		ث	٪	10.4	14.9	40.3	22.4	11.9	2.89	1.12	9	متوسطة
12	جمع معلومات من مصادر مختلفة عن الجانب المعرفي واستكشاف النظرية المستخدمة في الممارسة ا لشخصية .	م	٪	10.6	19.1	46.8	14.9	8.5	3.08	1.06	7	متوسطة
		ث	٪	9	11.9	44.5	22.4	11.9	2.83	1.08	11	متوسطة
13	جمع معلومات عن الجانب الوجداني تجاه الممارسة التدريسية.	م	٪	10.6	18.1	48.9	13.8	8.5	3.08	1.04	6	متوسطة
		ث	٪	6	17.9	41.8	25.4	9	2.86	1.01	10	متوسطة
14	توظيف الملاحظة الخارجية بالمشاركة لفهم ردود أفعال الزملاء حول الممارسة التدريسي.	م	٪	12.8	14.9	43.6	20.2	8.5	3.03	1.10	9	متوسطة
		ث	٪	7.5	9	46.3	20.9	16.4	2.70	1.08	12	متوسطة
15	اتقان مهارات التواصل التأملي حول التجربة التدريسية الشخصية.	م	٪	11.7	13.8	31.9	30.9	11.7	2.82	1.16	13	متوسطة
		ث	٪	10.4	6	43.3	22.4	17.9	2.68	1.15	13	متوسطة
16	شمولية أدوات ومصادر ملاحظة الممارسة التدريسية الراهنة من منظورين مختلفين شخصي وخارجي.	م	٪	11.7	21.3	36.2	17	13.8	3.00	1.19	11	متوسطة
		ث	٪	11.9	14.9	50.7	11.9	10.4	3.05	1.08	6	متوسطة
17	التحقق من مدى فائدة بيانات الملاحظة الذاتية وبالمشاركة عن الممارسة التدريسية.	م	٪	10.6	16.0	44.7	19.1	9.6	2.98	1.08	12	متوسطة
		ث	٪	13.4	11.9	50.7	16.4	7.5	3.07	1.06	5	متوسطة
18	تنظيم أدلة وبيانات الملاحظة المجمعة النوعية والكمية.	م	٪	8.5	20.2	48.9	14.9	7.4	3.07	0.99	8	متوسطة
		ث	٪	10.4	22.4	43.3	13.4	10.4	3.08	1.09	4	متوسطة
19	تحليل بيانات الملاحظة المجمعة حول تجربة الأداء الشخصي في الممارسة التدريسية.	م	٪	6.4	21.3	56.4	11.7	4.3	3.13	0.86	4	متوسطة
		ث	٪	7.5	26.9	46.3	13.4	6	3.16	0.96	1	متوسطة
20	وصف نظرية الممارسة المستخدمة والمعتنقة وتقييم فاعليتهما للممارسة التدريسية.	م	٪	10.6	23.4	50	11.7	4.3	3.24	0.94	3	متوسطة
		ث	٪	11.9	17.9	44.6	17.9	7.5	3.08	1.06	3	متوسطة
21	تحديد مجالات القصور والتناقض بين المعتقدات والأفعال أو بين الأفعال ونواتج التعلم.	م	٪	16	30.9	37.2	14.9	1.1	3.45	0.96	1	متوسطة
		ث	٪	6	29.9	43.3	11.9	9	3.11	1.00	2	متوسطة

م	المشكلة	المرحلة	٪	درجة المشكلة: كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
22	تحديد المشكلة أو مجالها في الممارسة التدريسية الشخصية كفكر أو أداء أو نواتج.	م	٪	14.9	27.7	39.4	13.8	4.3	3.35	1.03	2	متوسطة
		ث	٪	10.4	11.9	50.7	16.4	10.4	2.95	1.06	7	متوسطة
	المتوسط العام	م							3.10	1.01		متوسطة
		ث							2.95	1.06		متوسطة

يتضح من الجدول (8) أن الدرجة الكلية لتقدير مشكلات ممارسات التدريس التأملي في مجال (ملاحظة وتحليل الخبرة التدريسية الواقعية) في المرحلة المتوسطة جاءت بدرجة «متوسطة»، ومتوسط عام نحو (3.10)، في حين حصلت المشكلات الفرعية لهذا المجال على درجة تقدير «متوسطة». وكانت أكثر المشكلات حدة والتي احتلت الترتيب الأول المشكلة رقم (21) «تحديد مجالات القصور والتناقض بين المعتقدات والأفعال أو بين الأفعال ونواتج التعلم» بمتوسط حسابي (3.45). وربما توضح هذه النتيجة وجود صعوبة لدى المعلمات في تحديد المشكلة في الممارسة الشخصية عبر تحليل الملحوظات المقدمة على الأداء لتحديد الأسباب الذاتية في عدم تحقيق الأهداف.

في حين كانت أقل المشكلات ترتيبًا في المرحلة المتوسطة المشكلة رقم (15) « اتقان مهارات التواصل التأملي حول التجربة التدريسية الشخصية» بمتوسط حسابي (2.82) حيث احتلت المرتبة الثالثة عشر. وتبين هذه المشكلة ضرورة إدراك المعلمات دور عملية التواصل والإصغاء التأملي والتغذية المرتجعة في تطوير الرؤية الشخصية للتجربة التدريسية والحصول على تغذية مرتجعة من منظور مختلف، وهذه المهارة تتطلب المرونة في التفكير وتقبل النقد المنهجي الهادف في ضوء معايير واضحة للجميع.

وفي المرحلة الثانوية بلغت الدرجة الكلية لتقدير مشكلات ممارسات التدريس التأملي في مجال (ملاحظة وتحليل الخبرة التدريسية الواقعية) درجة «متوسطة»، بمتوسط عام نحو (2.95). في حين حصلت المشكلات الفرعية لهذا المجال على درجة تقدير «متوسطة». وجاء في الترتيب الأول المشكلة رقم (19) «تحليل بيانات الملاحظة المجمعة حول تجربة الأداء الشخصي في الممارسة التدريسية» بمتوسط حسابي (3.16). وربما تبرز هذه النتيجة وجود صعوبة لدى المعلمات في تحليل الملحوظات الذاتية والخارجية حول الممارسة لتحديد جوانب القصور والضعف فيها.

بينما كانت أقل مشكلات ممارسات التدريس التأملي من حيث درجة الاتفاق عليها في المرحلة الثانوية المشكلة رقم (15) « اتقان مهارات التواصل التأملي حول التجربة التدريسية الشخصية» بمتوسط حسابي (2.68) حيث احتلت المرتبة الثالثة عشر. وتبين هذه المشكلة أهمية اتقان المعلمة مهارات الإصغاء التأملي أثناء التواصل للحصول على تغذية مرتجعة وتقييم خارجي حول أحد جوانب الممارسة التدريسية الشخصية، وبما يحقق التوازن بين المنظور الشخصي والخارجي لرؤية المشكلة، وضرورة تقبل النقد حولها وفق معايير سليمة.

[3] المجال الثالث: مشكلات إعادة تشكيل المفاهيم في الخبرة التدريسية الراهنة:

جدول (9) الإحصاءات الوصفية لمشكلات المجال الثالث

م	المشكلة	المرحلة	٪	درجة المشكلة: كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
23	إعادة صياغة النظرية المستخدمة والأفكار القديمة لتطوير منهجية تدريس فاعلة.	م	٪	14.9	26.6	41.5	13.8	3.2	3.36	1.00	1	متوسطة
		ث	٪	6	23.9	44.8	17.9	7.5	3.02	0.98	2	متوسطة
24	ربط النظرية بالممارسة والبحث عن أفكار ونظريات جديدة تربط بين الأفكار والأفعال والنتائج.	م	٪	12.8	19.1	44.7	19.1	4.3	3.17	1.02	3	متوسطة
		ث	٪	3	28.4	46.3	11.9	10.4	3.01	0.97	3	متوسطة
25	تنويع طرق إعادة تطوير الأفكار والبحث عن حل للمشكلة ذاتيًا أو بمشاركة مجموعات تأمليه.	م	٪	10.6	27.7	45.7	14.9	1.1	3.31	0.89	2	متوسطة
		ث	٪	3	20.9	52.2	16.4	7.5	2.95	0.89	5	متوسطة

م	المشكلة	المرحلة	٪	درجة المشكلة: كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
26	تحديد نظريات العمل والممارسة الجديدة وصياغتها في شكل فروض محتملة لحل المشكلة.	م	٪	8.5	14.9	59.6	14.9	2.1	3.12	0.84	4	متوسطة
		ث	٪	6	19.4	53.7	13.4	7.5	3.02	0.93	1	متوسطة
27	تخطيط تجربة العمل والافتراضات الجديدة حول الممارسة التدريسية البديلة.	م	٪	7.4	16	58.5	12.8	5.3	3.07	0.89	5	متوسطة
		ث	٪	1.5	23.9	50.7	16.4	7.5	2.95	0.87	4	متوسطة
	المتوسط العام	م							3.20	0.92		متوسطة
		ث						2.99	0.92			متوسطة

يتضح من الجدول (9) أن الدرجة الكلية لتقدير مشكلات ممارسات التدريس التأملي في مجال (إعادة تشكيل المفاهيم المجردة في الخبرة التدريسية الراهنة الواقعية) في المرحلة المتوسطة جاءت بدرجة «متوسطة»، ومتوسط عام نحو (3.20)، في حين حصلت المشكلات الفرعية لهذا المجال على درجة تقدير «متوسطة». وكانت أكثر المشكلات حدة والتي احتلت الترتيب الأول المشكلة رقم (23) «إعادة صياغة النظرية المستخدمة والأفكار القديمة لتطوير منهجية تدريس فاعلة» بمتوسط حسابي (3.36). وتبين هذه المشكلة وجود صعوبة لدى المعلمات في تطوير أو تغيير قناعاتهن وأفكارهن السابقة حول الممارسة التدريسية مما يتطلب تحفيزهن على تطوير أو تعديل أو تغيير معارفهن حول بعض الممارسات.

وكانت أقل المشكلات ترتيبًا من حيث درجة الاتفاق عليها في المرحلة المتوسطة المشكلة رقم (27) « تخطيط تجربة العمل والافتراضات الجديدة حول الممارسة التدريسية البديلة» بمتوسط حسابي (3.07) حيث احتلت المرتبة الخامسة. وتراجع هذه المشكلة في الترتيب يبين ضرورة تدريب المعلمات على وضع خطط عند إجراء أي تطوير للممارسات التدريسية أو تجريب الحلول الجديدة وأن لا يكون بشكل عشوائي. وفي المرحلة الثانوية بلغت الدرجة الكلية لتقدير مشكلات ممارسات التدريس التأملي في مجال (إعادة تشكيل المفاهيم في الخبرة التدريسية الراهنة الواقعية) في المرحلة الثانوية درجة «متوسطة»، ومتوسط عام نحو (2.99). في حين حصلت المشكلات الفرعية لهذا المجال على درجة تقدير «متوسطة». وجاء في الترتيب الأول المشكلة رقم (26) «تحديد نظريات العمل والممارسة الجديدة وصياغتها في شكل فروض محتملة لحل المشكلة» بمتوسط حسابي (3.02). وتبين هذه المشكلة وجود صعوبة لدى المعلمات في توظيف مصادر المعلومات المختلفة للبحث عن بدائل وحلول جديدة للأفكار وإجراءات العمل السابقة، مما يعكس مشكلة لديهن في تقبل الطرق والبدائل الجديدة وصعوبة في صياغة حلول مؤقته للمشكلة أو ما يسمى بالفروض.

بينما كانت أقل المشكلات ترتيبًا من حيث درجة الاتفاق عليها في المرحلة الثانوية المشكلة رقم (25) « تنويع طرق إعادة تطوير الأفكار والبحث عن حل للمشكلة ذاتيًا أو بمشاركة مجموعات تأمليه» بمتوسط حسابي (2.95)، حيث احتلت المرتبة الخامسة. وهذه المشكلة تبين أهمية زيادة وعي المعلمات بتنويع مصادر تطوير أفكارهن السابقة ونظرياتهن المعتنقة أو المستخدمة وطرق الأداء في الممارسات التدريسية سواء ذاتيًا أو بالمشاركة مع الزميلات وبما يثري تجربة الممارسة التدريسية.

[4] المجال الرابع: مشكلات الممارسة التدريسية التجريبية النشطة

جدول (10) الإحصاءات الوصفية لمشكلات المجال الرابع

م	المشكلة	المرحلة	٪	درجة المشكلة: كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
28	تطبيق تجربة اختبار الفروض حول الممارسة التدريسية البديلة.	م	٪	11.7	23.4	44.7	12.8	7.4	3.19	1.05	4	متوسطة
		ث	٪	1.5	20.9	53.7	16.4	7.5	2.92	0.85	7	متوسطة
29	الملاحظة الذاتية للتجربة التدريسية الشخصية بموضوعية كممارس وناقد للتجربة.	م	٪	9.6	19.1	45.7	19.1	6.4	3.06	1.01	8	متوسطة
		ث	٪	6	17.9	46.3	19.4	10.4	2.89	1.01	8	متوسطة
30	تنويع أدوات التفكير التأملي الذاتية ومصادر ملاحظة وجمع معلومات عن تجربة الممارسة التدريسية الجديدة.	م	٪	14.9	22.3	39.4	12.8	10.6	3.18	1.16	5	متوسطة
		ث	٪	6	19.4	52.2	11.9	10.4	2.98	0.99	6	متوسطة

م	المشكلة	المرحلة	٪	درجة المشكلة: كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
31	تنويع أدوات التفكير التأملي التشاركية ومصادر جمع المعلومات عن تجربة الممارسة التدريسية الجديدة.	م	٪	10.6	25.5	43.6	19.1	1.1	3.25	0.92	1	متوسطة
		ث	٪	4.5	31.3	38.8	13.4	11.9	3.02	1.05	4	متوسطة
32	تحليل بيانات التجربة المجمعة ومقارنتها مع المستخلصة في المراحل السابقة.	م	٪	9.6	20.2	50	18.1	2.1	3.17	0.91	6	متوسطة
		ث	٪	6	14.9	64.2	6	9	3.02	0.90	3	متوسطة
33	إصدار حكم بشأن فاعلية الممارسة الجديدة في تحقيق أهدافها عند التنفيذ وتأكيد أو نقضه.	م	٪	12.8	23.4	41.5	18.1	4.3	3.22	1.02	3	متوسطة
		ث	٪	6	17.9	56.7	10.4	9	3.01	0.94	5	متوسطة
34	إجراء بحث جديد لتطوير استراتيجيات تقصي مناسبة إذا لم تحقق التجربة الهدف المتوقع.	م	٪	13.8	18.1	48.9	16	3.2	3.23	0.98	2	متوسطة
		ث	٪	11.9	22.4	47.8	10.4	7.5	3.20	1.03	1	متوسطة
35	استمرار تحسين الممارسة التدريسية التالية واختبار ممارستها وتأملها كخبرة واقعية جديدة.	م	٪	8.5	25.5	36.2	21.3	8.5	3.04	1.07	9	متوسطة
		ث	٪	9	25.4	41.8	13.4	10.4	3.08	1.08	2	متوسطة
36	تصميم دورة تحسين الممارسة التدريسية التالية بالإفادة من الأولى سواء ركزت في نفس المشكلة أو جديدة.	م	٪	12.8	22.3	40.4	18.1	6.4	3.17	1.07	7	متوسطة
		ث	٪	9	14.9	34.3	34.3	7.5	2.83	1.06	9	متوسطة
	المتوسط العام		م						3.16	1.02		متوسطة
			ث						2.99	0.99		متوسطة

يتضح من الجدول (10) أن الدرجة الكلية لتقدير مشكلات ممارسات التدريس التأملي في مجال (الممارسة التدريسية التجريبية النشطة) في المرحلة المتوسطة جاءت بدرجة «متوسطة»، ومتوسط عام نحو (3.16)، في حين حصلت المشكلات الفرعية لهذا المجال على درجة تقدير «متوسطة». وكانت أكثر المشكلات حدة والتي احتلت الترتيب الأول المشكلة رقم (31) « تنويع أدوات التفكير التأملي التشاركية ومصادر جمع المعلومات عن تجربة الممارسة التدريسية الجديدة» بمتوسط حسابي (3.25). وتبين هذه المشكلة وجود صعوبة لدى المعلمات في استمرار جمع معلومات عن الممارسة التدريسية الجديدة من مصادر خارجية لرؤية مشكلات الممارسة في التجربة الجديدة ومن تلك المصادر: (تجربة ممارسين آخرين، الطلاب، أولياء الأمور، تكليفات وواجبات الطلاب، مؤشرات كمية وكيفية لنتائج التقييمات الفصلية والنهائية).

في حين كانت أقل المشكلات ترتيبًا في المرحلة المتوسطة المشكلة رقم (35) « استمرار تحسين الممارسة التدريسية التالية واختبار ممارستها وتأملها كخبرة واقعية جديدة» بمتوسط حسابي (3.04) حيث جاءت في المرتبة التاسعة. وتراجع ترتيب الفقرة كمشكلة يبين ضرورة نشر ثقافة التدريس التأملي في الأداء التدريسي وأهمية استمرار التقصي الإجرائي حوله وتطويره بشكل علمي منهجي.

وفي المرحلة الثانوية بلغت الدرجة الكلية لتقدير مشكلات ممارسات التدريس التأملي في المجال الرابع درجة «متوسطة»، بمتوسط عام نحو (2.99). وحصلت المشكلات الفرعية على درجة تقدير «متوسطة». وجاء في الترتيب الأول المشكلة رقم (34) « إجراء بحث جديد لتطوير استراتيجيات تقصي مناسبة إذا لم تحقق التجربة الهدف المتوقع» بمتوسط حسابي (3.20). وتبرز هذه المشكلة وجود صعوبة لدى المعلمات في استمرار البحث والتخطيط لدورة التعلم التجريبي، بناء على نتائج تجربة الممارسة الجديدة أو النشطة، وصعوبة ملاحظة آثر التأمل الجديد في ممارسة قادمة؛ أي ضعف عملية التأمل لتحديد هل تمت الممارسة وفق ما خطط له، وما مواطن القصور فيها، وهل للتأمل تأثير في ممارسة تدريسية تالية، وما الذي سيتم تطويره في أداء الممارسة التالية.

بينما كانت أقل المشكلات ترتيبًا في المرحلة الثانوية المشكلة رقم (36) « تصميم دورة تحسين الممارسة التدريسية التالية بالإفادة من الأولى سواء ركزت في نفس المشكلة أو جديدة» بمتوسط حسابي (2.83) حيث احتلت المرتبة التاسعة، وتراجع ترتيب الفقرة كمشكلة يبرز أهمية توعية المعلمات باستمرار دورة التعلم التجريبي لدى والتركيز على مشكلات ذات صلة بالتجربة الحالية إذا لم تثبت صحة الطرق والإجراءات المتخذة لحلها أو

في حالة نقص فروضها وحلولها المؤقتة، أو مشكلات تنبثق منها وتثيرها عمليات الممارسة، أو مشكلات جديدة في الممارسة التدريسية. سواء كانت مشكلات الممارسة التدريسية في الأفكار أو العمليات والطرق الإجرائية لتنفيذها وأثرها في تحقيق الأهداف.

ب. إجابة السؤال الثاني: للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير معلمات المرحلتين المتوسطة والمرحلة الثانوية لهذه المشكلات تعزى لمتغيرات: (المؤهل العلمي، نوع المؤهل، سنوات الخبرة، التدريب، المرحلة التعليمية)؟». وللإجابة عنه تمّ الكشف عن إمكانية وجود فروق في استجابات أفراد العينة تعزى لتلك المتغيرات كالآتي:

[1] **الفروق وفق متغير:(المؤهل العلمي)**: للكشف عن الفروق استخدم اختبار «ت» لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات المشكلات.

جدول (11) نتائج اختبار ت للفروق وفق متغير المؤهل العلمي

م	المشكلة	المرحلة	المؤهل العلمي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	(ت) ودلالتها
1	مشكلات تقييم جوانب الخبرة التدريسية الواقعية الراهنة.	م	بكالوريوس	90	28.23	6.62	1.2-
			ماجستير	4	32.50	12.50	غير دال
		ث	بكالوريوس	58	27.44	7.07	0.74
			ماجستير	9	25.44	10.03	غير دال
2	مشكلات ملاحظة وتحليل الخبرة التدريسية الراهنة.	م	بكالوريوس	90	40.27	10.18	0.69
			ماجستير	4	44.00	17.16	غير دال
		ث	بكالوريوس	58	38.74	10.48	0.51
			ماجستير	9	38.66	15.99	غير دال
3	مشكلات إعادة تشكيل المفاهيم في الخبرة التدريسية الراهنة.	م	بكالوريوس	90	15.97	3.81	0.89
			ماجستير	4	17.75	5.52	غير دال
		ث	بكالوريوس	58	15.25	3.75	1.42
			ماجستير	9	13.22	5.38	غير دال
4	مشكلات الممارسة التدريسية التجريبية النشطة.	م	بكالوريوس	90	28.34	7.44	1.15-
			ماجستير	4	32.75	9.03	غير دال
		ث	بكالوريوس	58	27.12	6.40	0.31
			ماجستير	9	26.33	11.30	غير دال
	الدرجة الكلية	م	بكالوريوس	90	112.83	25.35	1.06-
			ماجستير	4	127.00	41.82	غير دال
		ث	بكالوريوس	58	108.56	25.75	0.68
			ماجستير	9	101.66	41.83	غير دال

يتضح من الجدول (11) عدم وجود فروق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة موافقة معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية على مشكلات ممارسات التدريس التأملي في الدرجة الكلية وفي المشكلات الفرعية وفقًا للتباين في الدرجة العلمية؛ ما يعني أن تباين الدرجة العلمية لم يؤد لاختلاف في رؤيتهن لمشكلات ممارسات التدريس التأملي في ضوء نموذج دورة التعلم التجريبي ل»كولب. وربما يرجع السبب إلى وعي المعلمات بمشكلات الممارسة التدريسية وتأثرهن بواقع ممارستها فعليًا. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة ريان (2014) حيث لم تكن الفروق دالة إحصائيًا، وتختلف مع دراسة خلف (2017) حيث بينت وجود فروق بين المعلمين تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

[2] **الفروق وفق متغير:(نوع المؤهل)**: للكشف عن الفروق استخدم اختبار «ت» لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الاستجابة على المشكلات، وتتضح النتائج من الجدول (12).

جدول (12) نتائج اختبار ت للفروق وفق متغير نوع المؤهل

م	المشكلة	المرحلة	نوع المؤهل	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	(ت) ودلالتها
1	مشكلات تقييم جوانب الخبرة التدريسية الواقعية الراهنة.	م	تربوي	93	28.51	6.88	1.37
			غير تربوي	1	19.00	0	غير دال
		ث	تربوي	64	27.34	7.53	0.83
			غير تربوي	3	23.65	6.35	غير دال
2	مشكلات ملاحظة وتحليل الخبرة التدريسية الراهنة.	م	تربوي	93	40.39	10.50	0.34-
			غير تربوي	1	44.00	0	غير دال
		ث	تربوي	64	38.89	11.28	1.45
			غير تربوي	3	29.33	5.77	غير دال
3	مشكلات إعادة تشكيل المفاهيم في الخبرة التدريسية الراهنة	م	تربوي	93	16.01	3.86	1.02
			غير تربوي	1	20.00	0	غير دال
		ث	تربوي	64	15.16	4.01	1.62
			غير تربوي	3	11.33	2.30	غير دال
4	مشكلات الممارسة التدريسية التجريبية النشطة.	م	تربوي	93	28.46	7.52	0.86-
			غير تربوي	1	35.00	0	غير دال
		ث	تربوي	64	27.39	7.08	2.03
			غير تربوي	3	19.00	1.73	غير دال
	الدرجة الكلية	م	تربوي	93	113.38	26.20	0.17-
			غير تربوي	1	118.00	0	غير دال
		ث	تربوي	64	108.78	28.11	1.54
			غير تربوي	3	83.33	16.16	غير دال

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة موافقة معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية على مشكلات ممارسات التدريس التأملي في الدرجة الكلية وفي المشكلات الفرعية وفقًا لمتغير مؤهل البكالوريوس (تربوي، غير تربوي)؛ ما يعني عدم وجود فرق في اراء عينة المعلمات بالمرحلة المتوسطة والثانوية في رؤيتهن لمشكلات ممارسات التدريس التأملي في ضوء نموذج دورة التعلم التجريبي لـ«كولب».

وقد يعود السبب إلى أن غالبية معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية يحملن مؤهل تربوي، ورغم قلة عدد من يحملن مؤهل غير تربوي إلا أنه لم تبرز بينهن فروق وذلك لأنهن يخضعن لنفس البرامج التدريبية والتطويرية من قبل إدارة التعليم في المنطقة.

[3] **الفروق وفق متغير:(سنوات الخبرة التعليمية)**: للكشف عن الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA Test) لاختبار أثر سنوات الخبرة في مستوى الاستجابات وتتضح النتائج من الجدول (13).

جدول (13) نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي الاتجاه للفروق في الاستجابات وفق التباين في سنوات الخبرة

م	المشكلة	المرحلة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	ف	الدلالة
1	مشكلات تقييم جوانب الخبرة التدريسية الواقعية الراهنة	م	بين المجموعات	174.627	2	87.313	1.861	0.16 غير دال
			داخل المجموعات	4270.192	91	46.925		
			الإجمالي	4444.819	93			
		ث	بين المجموعات	89.690	1	89.69	1.618	0.21 غير دال
			داخل المجموعات	83602.160	65	55.418		
			الإجمالي	3691.851	66			
2	مشكلات ملاحظة وتحليل الخبرة التدريسية الراهنة	م	بين المجموعات	844.473	2	422.237	4.120	0.02 دال
			داخل المجموعات	9326.644	91	102.491		
			الإجمالي	10171.117	93			
		ث	بين المجموعات	144.814	1	144.814	1.148	0.28 غير دال
			داخل المجموعات	8199.842	65	126.151		
			الإجمالي	8344.657	66			
3	مشكلات إعادة تشكيل المفاهيم المجردة في الخبرة التدريسية الراهنة	م	بين المجموعات	23.465	2	11.732	0.783	0.46 غير دال
			داخل المجموعات	1363.269	91	14.981		
			الإجمالي	1386.734	93			
		ث	بين المجموعات	25.483	1	25.483	1.587	0.21 غير دال
			داخل المجموعات	1043.503	65	16.054		
			الإجمالي	1068.985	66			
4	مشكلات الممارسة التدريسية التجريبية النشطة	م	بين المجموعات	78.368	2	39.184	0.690	0.54 غير دال
			داخل المجموعات	5169.036	91	56.803		
			الإجمالي	5247.404	93			
		ث	بين المجموعات	142.821	1	142.821	2.879	0.09 غير دال
			داخل المجموعات	3224.164	65	49.603		
			الإجمالي	3366.985	66			
	الدرجة الكلية	م	بين المجموعات	3085.602	2	1542.801	2.335	0.10 غير دال
			داخل المجموعات	60135.515	91	660.830		
			الإجمالي	63221.117	93			
		ث	بين المجموعات	1482.495	1	1482.495	1.901	0.17 غير دال
			داخل المجموعات	50700.908	65	780.014		
			الإجمالي	52183.403	66			

يتبين من جدول (13) عدم وجود فرق دال احصائيًا في درجة موافقة معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة على مجالات مشكلات ممارسات التدريس التأملي (الأول، الثالث، الرابع) في الدرجة الكلية وفي المشكلات الفرعية وفقًا لمتغير

(سنوات الخبرة)؛ حيث جاءت قيم (ف) غير دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (α = 0.05). بينما كانت قيمة (ف= 4.12) دالة عند مستوى دلالة (α = 0.05) للفروق في الاستجابة على مجال (مشكلات ملاحظة وتحليل الخبرة التدريسية الراهنة)، ما يعني وجود تباين في استجابات معلمات المرحلة المتوسطة على هذا المجال ترجع للتباين في سنوات الخبرة، ولتحديد اتجاه هذا الفرق استخدم اختبار بعدي (LSD) لتحديد اتجاه الفرق وتتضح النتائج في الجدول (14).

جدول (14) نتائج المقارنات البعدية باختبار أقل فرق ممكن (LSD) في المرحلة المتوسطة

فئة الخبرة (1)	فئة الخبرة (2)	الفرق في المتوسط	الدلالة
أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	1.52564	0.805 غير دال
	أكثر من 10 سنوات	5.09744-	0.396 غير دال
من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	1.52564-	0.805 غير دال
	أكثر من 10 سنوات	*6.62308-	0.006 دال
أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	5.09744	0.396 غير دال
	من 5-10 سنوات	*6.62308	0.006 دال

يتضح من الجدول (14) أن المعلمات بالمرحلة المتوسطة اللاتي لديهن خبرة أكثر من عشرة سنوات كن أكثر فهما مشكلات ممارسات التدريس التأملي في مجال (ملاحظة وتحليل الخبرة التدريسية الراهنة) مقارنة بمن كانت خبرتهن من (5-9 سنوات). وقد يعزى السبب إلى العلاقة بين عامل سنوات الخبرة التدريسية والقدرة على تحليل الخبرات والتجارب التدريسية، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة خلف (2017) ودراسة بلجون (2010) حيث أظهرتا وجود فروق بين المعلمين تبعًا لمتغير سنوات الخبرة التدريسية لصالح (10 سنوات فأكثر). وتختلف مع دراسة ريان (2014) والتي بينتا وجود فروق وفق متغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة القصيرة.

ويتبين كذلك من الجدول رقم (13) كذلك عدم وجود فرق دال احصائيًا عند مستوى دلالة (α = 0.05) في درجة موافقة معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية على جميع مجالات مشكلات ممارسات التدريس التأملي في الدرجة الكلية وفي المشكلات الفرعية وفقًا لمتغير (سنوات الخبرة)؛ ويعني أنه لم تختلف رؤية معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمشكلات ممارسات التدريس التأملي في ضوء نموذج دورة التعلم التجريبي لـ«كولب» بتباين سنوات الخبرة لديهن، أي أن مستوى تحديد المشكلات لدى معلمات المرحلة الثانوية لم يتأثر بالخبرة، وقد تفسر هذه النتيجة بأن مفهوم التدريس التأملي وممارساته في البيئة التعليمية والتدريبية للمعلمات باختلاف خبراتهن واحدة؛ وأن برامج إعداد المعلمات قبل الخدمة وبرامج تدريبهن بعد الخدمة بحاجة إلى توضيح إجرائي لكيفية تفعيل مطالب التدريس التأملي في ضوء دورة التعلم التجريبي لـ «كولب»

وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة بلجون (2010) والتي أظهرت وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير مدة الخبرة المهنية لصالح (10 سنوات فأكثر)، وتختلف مع نتيجة دراسة خلف (2017) حيث بينت وجود فروق بين المعلمين تبعًا لمتغير سنوات الخبرة التدريسية لصالح (10 سنوات فأكثر).

[4] **الفروق وفق متغير:(التدريب)**: للكشف عن الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA Test) لاختبار أثر سنوات الخبرة في مستوى الاستجابات للمشكلات، وتتضح النتائج من الجدول (15).

جدول (15) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه للفروق في الاستجابات وفق التباين في التدريب

م	المشكلة	المرحلة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	ف	الدلالة
1	مشكلات تقييم جوانب الخبرة التدريسية الواقعية الراهنة.	م	بين المجموعات	28.416	2	14.208	0.293	0.74 غير دال
			داخل المجموعات	4416.403	91	48.532		
			الإجمالي	4444.819	93			
		ث	بين المجموعات	39.078	2	19.539	0.342	0.71 غير دال
			داخل المجموعات	3652.773	64	57.075		
			الإجمالي	3691.851	66			
2	مشكلات ملاحظة وتحليل الخبرة التدريسية الراهنة.	م	بين المجموعات	15.244	2	7.622	0.068	0.93 غير دال
			داخل المجموعات	10155.870	91	111.603		
			الإجمالي	10171.117	93			
		ث	بين المجموعات	37.270	2	18.635	0.144	0.86 غير دال
			داخل المجموعات	8307.387	64	129.803		
			الإجمالي	8344.657	66			
3	مشكلات إعادة تشكيل المفاهيم المجردة في الخبرة التدريسية الراهنة.	م	بين المجموعات	0.848	2	0.424	0.028	0.97 غير دال
			داخل المجموعات	1385.886	91	15.230		
			الإجمالي	1386.734	93			
		ث	بين المجموعات	0.368	2	0.184	0.011	0.98 غير دال
			داخل المجموعات	1068.617	64	16.697		
			الإجمالي	1068.985	66			
4	مشكلات الممارسة التدريسية التجريبية النشطة	م	بين المجموعات	15.555	2	7.778	0.135	0.87 غير دال
			داخل المجموعات	5231.849	91	57.493		
			الإجمالي	5247.404	93			
		ث	بين المجموعات	19.774	2	9.887	0.189	0.82 غير دال
			داخل المجموعات	3347.211	64	52.300		
			الإجمالي	3366.985	66			
	الدرجة الكلية	م	بين المجموعات	9.264	2	4.632	0.007	0.99 غير دال
			داخل المجموعات	63211.853	91	694.636		
			الإجمالي	63221.117	93			
		ث	بين المجموعات	88.801	2	44.401	0.055	0.94 غير دال
			داخل المجموعات	52094.601	64	813.978		
			الإجمالي	52183.403	66			

يتبين من جدول (15) عدم وجود فروق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (α =0.05) في درجة موافقة معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية على مشكلات ممارسات التدريس التأملي في الدرجة الكلية وفي المشكلات الفرعية وفقًا لمتغير وفقًا لمتغير (التدريب)؛ ما يعني أن المعلمات لم يختلفن في رؤيتهن لمشكلات ممارسات التدريس التأملي في ضوء نموذج دورة التعلم التجريبي لـ«كولب "بتباين عدد الدورات التدريبية التي تم تلقيها. وقد يعزى السبب إلى أن المعلمات في هذه المرحلة على اختلاف سنوات خبرتهن تتاح لهن فرص متساوية لتنميتهن مهنيًا.

[5] **الفروق وفق متغير(المرحلة التعليمية)**: للكشف عن الفروق استخدم اختبار «ت» لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين متوسطات الاستجابة على المشكلات الرئيسة وللاستبانة ككل، وتتضح النتائج من الجدول (16).

جدول (16) نتائج اختبار ت للفروق وفق متغير المرحلة التدريسية

م	المشكلة	المرحلة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	(ت) ودلالتها
1	مشكلات تقييم جوانب الخبرة التدريسية الواقعية الراهنة.	متوسطة	94	28.41	6.91	1.08
		ثانوية	67	27.17	7.47	غير دال
2	مشكلات ملاحظة وتحليل الخبرة التدريسية الراهنة.	متوسطة	94	40.43	10.45	1.14
		ثانوية	67	38.46	11.24	غير دال
3	مشكلات إعادة تشكيل المفاهيم في الخبرة التدريسية الراهنة.	متوسطة	94	16.05	3.86	1.70
		ثانوية	67	14.98	4.02	غير دال
4	مشكلات الممارسة التدريسية التجريبية النشطة.	متوسطة	94	28.53	7.51	1.29
		ثانوية	67	27.01	7.14	غير دال
	الدرجة الكلية	متوسطة	94	113.43	26.07	1.34
		ثانوية	67	107.64	28.11	غير دال

يتضح من الجدول (16) عدم وجود فروق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة موافقة معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية على مشكلات ممارسات التدريس التأملي في الدرجة الكلية وفي المشكلات الفرعية وفقًا لمتغير المرحلة التعليمية؛ ما يعني أن اختلاف المرحلة لم يؤد لاختلاف رؤيتهن لمشكلات ممارسات التدريس التأملي في ضوء نموذج دورة التعلم التجريبي لـ«كولب». وقد تعزى هذه النتيجة إلى تشابه أفراد العينة في التأهيل التربوي رغم اختلاف مؤهلاتهم العلمية (بكالوريوس، ماجستير) وأن معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية تتاح لهن برامج متسقة في الإشراف والتوجيه والتدريب، وهو ما اتضح في نتائج الفروق وفق متغير (المؤهل، نوع المؤهل، التدريب).

الاستنتاجات:

في ضوء ما تقدم من عرض وتفسير نتائج الدراسة، يتضح ما يلي:

1-وجود مشكلات في ممارسات التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة تبوك في ضوء نموذج دورة التعلم التجريبي لـ«كولب»، حيث جاءت المشكلات بدرجة «متوسطة».

2-حاجة معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية إلى إدراك مفهوم التدريس التأملي وأنه عملية تمكن المعلمات من تنمية وعيهن الذاتي بممارساتهن التدريسية تخطيطًا أو تنفيذًا أو تقويمًا، وتقييم معارفهن ومعتقداتهن وسلوكياتهن ومنهجياتهن في هذه المجالات باستمرار بهدف التطوير المهني المستمر.

3-حاجة معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية للتمكن من التأمل الناقد في جميع مجالات الممارسة التدريسية تخطيطًا أو تنفيذًا أو تقويمًا، وقد يتضمن التأمل في تجربة واقعية أو ممارسة سابقة أو ممارسة حالية أو ممارسة مستقبلية؛ تحديد مشكلة في تلك الممارسة على مستوى الأفكار أو عمليات تنفيذها أو النواتج.

4-حاجة معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتنمية مهارتهن حول كيفية جمع معلومات عن تجربة ممارسة التدريس الشخصية بطرق متعددة الأبعاد وشاملة؛ للوصول إلى فهم كامل للمشكلة عبر تحليل وجهات النظر الشخصية ووجهات نظر الآخرين حولها، وتطوير حلول مناسبة لمشكلات ممارسات التدريس الشخصية وفق منهجية علمية.

5-تنمية مهارات التقييم الذاتي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وتدريبهن على أداء دور مزدوج كمعلمة أو ممارسة وكناقدة لأدائها التدريسي الشخصي؛ فالعملية التأملية للخبرة أو التجربة التدريسية تبدأ بفحص الفلسفة الشخصية أو النظريات المعتنقة والنظريات المستخدمة، وجمع معلومات عنها بعدة طرق ذاتية وخارجية وفردية وتشاركية.

6-تطوير ممارسات معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية على التأمل بشكل منفرد وتشاركي، لتحليل جوانب التجربة التدريسية الواقعية أو الراهنة، وكلما كانت عملية التأمل تشاركية؛ أمكن التعلم التجريبي من الممارسة وتنمية منظور

ناقد لدى المعلمة لممارساتها التدريسية الشخصية، والاعتراف بالمشكلة ومقاومة تحديات الإقرار بوجود أخطاء شخصية، والقدرة على تحديد مواطن الضعف في ممارساتها فكرًا أو سلوكًا أو اتجاهًا.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة؛ يُوصى بما يلي:

1-توظيف قائمة ممارسات التدريس التأملي في ضوء نموذج دورة التعلم التجريبي لـ»كولب» في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية.

2-تنمية وعي معلمات اللغة العربية بكيفية توظيف وتوجيه ممارسات التدريس التأملي للتطوير المستمر لممارساتهن الذاتية في جميع جوانبها المعرفية والمهارية والوجدانية.

3-تنمية وعي معلمات اللغة العربية بكيفية توظيف وتوجيه ممارسات التدريس التأملي للتطوير المستمر لعملية تعليم وتعلم اللغة العربية ضمن مجتمعات تعلم مهنية.

4-تدريب مشرفات اللغة العربية على أساليب تنمية ممارسات التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية في ضوء نموذج دورة التعلم التجريبي لـ»كولب».

5-عناية المختصين بتطوير وتخطيط مناهج اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بالتعلم التجريبي القائم الخبرة والممارسة اللغوية وتنمية مهارات التفكير التأملي في تلك الممارسة وتضمينها في محتوى مقررات اللغة العربية.

6-تحفيز الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية على توظيف التعلم القائم على التجربة والممارسة اللغوية في تنمية مهارات اللغة الرئيسة وربطه بالتعلم التأملي.

المقترحات:

في إطار توصيات الدراسة يقترح دراسة ما يلي:

1-فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية ممارسات التدريس التأملي في ضوء نموذج التعلم التجريبي لـ»كولب» لدى معلمات اللغة العربية والاتجاه نحو التدريس.

2-مستوى إتقان معلمات اللغة العربية لممارسات التدريس التأملي في ضوء نموذج دورة التعلم التجريبي لـ»كولب» وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهن.

3-مستوى إتقان معلمات اللغة العربية لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بتحصيل طالباتهن أو تنمية مهاراتهن واتجاهاتهن المختلفة.

4-فاعلية أدوات التدريس التأملي الموظفة من قبل معلمات اللغة العربية في التعليم العام في تنمية متغيرات عديدة ذات صلة بالمعلمة أو المتعلمة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أبو العينين، أيمن حسن أحمد. (2018). أثر استخدام إستراتيجيات التدريس التأملي على تطوير الأداء الصفي للطالبات المعلمات تخصص اللغة الإنجليزية في جامعة الأقصى. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل. *1* (3). 311-434.

أبو عواد، فريال محمد ونوفل، محمد بكر. (2012). البحث الإجرائي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

اوسترمان، كارين وكوتكامب، روبرت. (2002). الممارسة التأملية للتربويين: مشكلة تحسين مكونات التعليم والحاجة إلى حلها. [ترجمة: محمد جهاد جمل] . العين: دار الكتاب الجامعي.

بلجون، كوثر بنت جميل سالم. (2010). مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم. اللقاء السنوي الخامس عشر: تطوير التعليم رؤى ونماذج ومتطلبات. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. الرياض. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) وكلية التربية بجامعة الملك سعود. 706-730.

بوقحوص، خالد أحمد. (2017). علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الإمارات العربية المتحدة. 41 (1). 39. -65

الحزر، شروق علي محمد والعجب، العجب محمد وعبدالعزيز، حمدي أحمد. (2014). تصميم التجارب الافتراضي العلمية وفق نموذج كولب وأثره على التحصيل والاتجاه نحو العلوم لدي تلاميذ الصف الخامس بالكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي. المنامة.

حسن، سعاد جابر محمود. (2013). برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى الطالبات معلمات

اللغة العربية والدراسات الإسلامية بمصر والسعودية.

حسونة، نورا سعدى. (2019). أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج كولب في تحسين الفاعلية الذاتية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في الأردن. المجلة التربوية الأردنية. الجمعية الأردنية للعلوم التربوية. 4 (4). 342- 316.

الحسينات، محمد موسى والخوالدة، محمد فلاح. (2017). بناء برنامج تدريبي قائم على أبعاد أنموذج كولب وقياس فاعليته في تنمية الكفايات التمريضية لدى الممرضين الجدد واتجاهاتهم نحو مهنة التمريض. رسالة دكتوراه غير منشورة. عمان: جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

خريبط، علياء أسعد محمد والعجب، العجب محمد والجزار، عبد اللطيف الصفي. .(2015) أثر تصميم بيئة للتدريب المدمج وفق نموذج كولب علي تنمية المهارات والرضا نحو التدريب لدى اختصاصي المكتبات بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي. المنامة.

خلف، إبراهيم حمد. (2017). مدى إتقان مدرسي اللغة العربية لممارسات التدريس التأملي في المرحلة الإعدادية وعلاقته بمستوى الكفايات التدريسية لديهم. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع. كلية الإمارات للعلوم التربوية. (13). 180- 200.

ديوي، جون. (2017). كيف نفكر.]ترجمة: محمد علي حرفوش[. دمشق: دار الفرقد.

الذنيبات، حمزة سليمان مدالله والعياصرة، أحمد حسن علي. (2019). أثر التدريس باستخدام نموذج كولب في تنمية مهارات العمل المخبري لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. دراسات العلوم التربوية. الجامعة الأردنية. عمادة البحث العلمي. 46 (ملحق)، 17 . 31- .

ريان، عادل عطية. (2014). درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية. مجلة المنارة للبحوث والدراسات. جامعة آل البيت. عمادة البحث العلمي. 20 (1). 141 . 170-

الزايد، زينب بنت عبد الله. (2018). تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية. رسالة التربية وعلم النفس بجامعة الملك سعود. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. (62). 55- 79.

الزهراني، أحمد يحيي أحمد. (2019). واقع الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التدريس التأملي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب. (15). 22-47.

سعادة، جودت أحمد. (2014). التعلم الخبراتي أو التجريبي. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

سلمان، أمل داود. (2020). أثر أنموذج كولب في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الرابع الأدبي. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع. كلية الإمارات للعلوم التربوية. (48). 285. -302

الشمري، مستورة بنت عبيد. (2013). تقويم مدى ممارسة معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة التدريس التأملي كمدخل للتنمية المهنية. مجلة القراءة والمعرفة. جامعة عين شمس. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. (135).119-164.

العتيبي، عبد الله حشر والعبدالكريم، صالح عبد الله. (2016). ممارسات معلمي العلوم مع المتعلمين في المرحلة المتوسطة في ضوء نموذج كولب المطور من وجهة نظرهم. مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس. 1 (17). 651-677.

عساف، محمود عبد المجيد. (2018). المدخل التأملي التدبري إستراتيجية تدريسية قائمة على إدارة الذات. عالم التربية. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. 3 (63). 186. -198

عشرية، إخلاص حسن السيد. (2017). أساليب التعلم بنموذج كولب وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لتنمية الموهبة القيادية لعينة من معلمي الموهوبين بمرحلة تعليم الأساس بولاية الخرطوم. مجلة كلية التربية بجامعة الخرطوم. 9 (10). 305 . -350

علي، نورا عبد الله. (2019). أثر التدريس التأملي لتطوير نتاجات طلاب معهد الفنون الجميلة في الكاظمية المقدسة في مادة التخطيط. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع. كلية الإمارات للعلوم التربوية. (33). 436-444.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2003). المدخل إلى التدريس. عمان: دار الشروف للنشر والتوزيع.

فضل الله، محمد رجب وقناوي، شاكر عبد العظيم وطه، شحاته

محروس. (2011). فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الإبداعي. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الإمارات العربية المتحدة. (29). 49-76.

الكنعان، هدى بنت محمد بن ناصر. (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التأملي في تنمية مهارات تدريس العلوم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة. مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس. 7 (18). 169-188.

كولب، ديفيد. (2011). التعلم التجريبي: التجربة كمصدر للتعلم والتطور. [الإشراف العلمي: حزة الدوسري] . دبي: ايلاف ترين للنشر.

محمد، إيهاب السيد شحاتة. (2011). فاعلية أسلوبي للتعلم التقاربي والتباعدي لنموذج كولب في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة العلوم التربوية. جامعة جنوب الوادي. كلية التربية بقنا. (13) .140 . -197

محمد، منى مصطفى كمال. (2018). فاعلية برنامج تدريبي مقترح للتدريس التأملي في تنمية الكفاءة الذاتية والتفكير التأملي والاتجاهات نحو المهنة لدى معلمي العلوم قبل الخدمة بكلية التربية بجامعة المنيا. المجلة المصرية للتربية العلمية. الجمعية المصرية للتربية العلمية. 21 (9). 75-107.

مشهور، كندة أنطون ومرسى، منال. (2016). فاعلية التدريس المصغّر التأملي في تنمية بعض المهارات التواصلية أثناء الأزمات: دراسة ميدانية على عينة من طالبات رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة البعث. مجلة جامعة البعث. 38 (36). 121-152.

المصري، تامر على عبد اللطيف. (2017). برنامج قائم على التفكير التأملي في تنمية بعض المهارات التدريسية والاتجاه نحو المهنة لدى طالب الدبلوم العام في التربية تخصص علوم. المجلة المصرية للتربية العلمية. 20 (6). 37-84.

المولى، حميد مجيد. (2011). التعلم التجريبي: أسلوب لبناء المعرفة. العين: دار الكتاب الجامعي.

نصر، محمود أحمد. (2009). فاعلية التعلم بالخبرة وفق نموذج كولب (Kolb) في تنمية مهارات التخطيط لتدريس الرياضيات على ضوء الدمج بين التقويم الشامل والتعلم النشط لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية. المؤتمر العلمي التاسع المستحدثات التكنولوجية وتطوير تدريس الرياضيات. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات وكلية التربية. 491-565.

هيئة تقويم التعليم العام. (2016). المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. الرياض: وزارة التعليم.

Arab References:

Abu Al-'Enin, Ayman Hassan Ahmed. (2018). The impact of using reflective teaching strategies on developing the classroom performance of student teachers in English language program at Al-Aqsa University. *International Journal of Research in Educational Sciences, International Foundation of the Future Horizons, 1* (3), PP 311- 434.

Abu 'Awwad, Faryal Mohammed; & Nawfal, Mohammed Bakr. (2012). *Action Research*. Amman, Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.

Alhazar, Shurooq Ali Mohammed; Al-'Ajab, Al-'Ajab Mohammed; & Abdulaziz, Hamdi Ahmed. (2014). Designing hypothetical scientific experiments according to the Kolb's model and its effect on achievement *of, and trend towards, sciences among fifth-grade students in Kuwait*. (Unpublished Master's Thesis), Arabian Gulf University, Manama.

Al-Hussainat, Mohammed Musa; & Al-Khawaldeh, Mohammed Falah. (2017*). Building a training program based on Kolb model dimensions and measuring its effectiveness in developing the nursing competencies among the new nurses and in their attitudes towards the nursing profession*. (PhD thesis), Amman, The World Islamic Sciences and Education University.

Ali, Nora Abdullah. (2019). The impact of reflective teaching on developing the student outcomes of the Institute of Fine Arts - Al-Kadhimiya Al- Muqaddasa in the planning subject. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology, Emirates*

chology, The League of Arab Educators, (15), 22-47.

Al-Zayed, Zainab bint Abdullah. (2018). The impact of reflective practice in professional learning societies on learning of secondary school teachers. *Message of Education and Psychology, King Saud University; Saudi Society for Educational and Psychological Sciences,* (62), 55-79.

'Ashriah, Ekhlas Hassan Al-Sayed. (2017). Learning styles through Kolb's model and their relationship to problem-solving skills for developing the leadership talent among a sample of teachers of gifted students in the basic education level- Khartoum State. *Journal of Faculty of Education, University of Khartoum - College of Education, 9* (10), 305 -350.

Assaf, Mahmoud Abdulmajid. (2018). The reflective approach as an instructional strategy based on self-management. *World Journal of Education. The Arab Foundation for Scientific Consulting and Human Resources Development, 3* (63), 186-198.

Balgoon, Kawthar bint Jamil Salem. (2010). The extent to which science teachers master the reflective teaching practices and its relationship with the teachers' proficiency level. *The fifteenth annual meeting titled "Development of Education: Visions and Models, and Requirements"; the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences, Riyadh; the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences (Justin); the College of Education at King Saud University,* 706-730.

Bugahoos, Khaled Ahmed. (2017). The relationship between the reflective thinking and the teaching performance of student teachers in science and mathematics programs. *International Journal of Educational Research, United Arab Emirates University, 41 (1), 39- 65.*

Dewey, John. (2017). *How we Think*. (Translated by Mohammed Ali Harfoush). Damascus, Dar Al Farqad.

Fadhlallah, Mohammed Rajab; & Taha, Shehata *College of Educational Sciences, (33), 436-444.*

Al-Kana'an, Hoda bint Mohammed bin Nasser. (2017). The effectiveness of a training program based on reflective thinking in developing science teaching skills among pre-service science teachers. *Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, 7* (18), 169-188.

Al-Masry, Tamer Ali Abdullattif. (2017). A program based on reflective thinking to develop some teaching skills and tendency towards profession for student teacher of General Diploma in Education in science program. *Egyptian Journal of Scientific Education, 20* (6), 37-84.

Al-Mawla, Hamid Majeed. (2011). *Experiential Learning: Is a method of building knowledge*. Al-Ain, University Book House.

Al-Otaibi, Abdullah Hasher; & Al-Abdulkarim, Saleh Abdullah. (2016). Science teachers' practices with middle school learners in light of the developed Kolb model from their point of view. *Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, 1* (17), 651- 677.

Al-Shammari, Mastoura bint Obaid. (2013). Evaluating the extent to which Shariah science teachers in the middle schools practice reflective teaching as an introduction to professional development. *Reading and Knowledge Journal, Ain-Shams University; Egyptian Society for Reading and Knowledge, (135), 119-164.*

Al-Thunaibat, Hamza Suleiman Md-Allah; & Al-Ayasrah, Ahmed Hassan Ali. (2019). The impact of teaching by using Kolb's model in developing the laboratory work skills among ninth grade students. *Dirasat: Educational Sciences, The University of Jordan, Deanship of Scientific Research, 46 (Suppl), 17-31.*

Al-Zahrani, Ahmed Yahya Ahmed. (2019). The reality of the teaching performance of Arabic language teachers at the middle schools in light of the reflective teaching skills. *Arab Studies in Education and Psy-*

development. (Scientific supervision: Hamza Al-Dossary), Dubai, ILLAF Train Publishing.

Mashhoor, Kinda Anton; & Morsi, Manal. (2016). The effectiveness of reflective microteaching in developing some communicative skills during crises: a field study on a sample of kindergarten student teachers in the College of Education at Al-Baath University. *Al-Baath University Journal, 38* (36), 121-152.

Mohamed, Ihab El-Sayed Shehata. (2011). The effectiveness of both convergent learning and divergent learning styles of Kolb's model in developing mathematics achievements and mathematical thinking among second-grade middle school students. *Journal of Educational Sciences, South Valley University, College of Education in Qena,* (13), 140-197.

Mohamed, Mona Mostafa Kamal. (2018). The effectiveness of a reflective teaching proposed training program in developing self-efficacy, reflective thinking and attitudes towards the profession among pre-service science teachers in the College of Education at Minia University. *Egyptian Journal of Scientific Education; Egyptian Association for Scientific Education, 21* (9), 75- 107.

Nasr, Mahmoud Ahmed. (2009). The effectiveness of learning by experience according to the Kolb model in developing mathematics teaching planning skills in light of the integration of comprehensive evaluation and active learning among the student teachers in the Primary Education program in College of Education. *The 9th Scientific Conference "Technological Developments and Development of Mathematics Teaching". The Egyptian Association for Mathematics Education; College of Education, 491-565.*

Osterman, Karen; & Kottkamp, Robert. (2002). *Reflective practice for educators: the problem of improving the components of education and the need to solve it* **.** (Translated by Mohammad Jihad Jamal). Al-Ain, University Book House.

Mahrous Qenawi. (2011). The effectiveness of a program based on the reflective approach in modifying the cognitive beliefs of the Arabic language student teacher and in directing his/her teaching practices towards creative teaching. *International Journal of Educational Research; United Arab Emirates University,* (29), 49-76.

General Education Evaluation Authority. (2016). *Teacher Professional Standards in the Kingdom of Saudi Arabia*. Riyadh, Ministry of Education.

Hassan, Suad Jaber Mahmoud. (2013). A program based on reflective teaching to develop teaching skills in accordance with quality standards and to change of teaching theoretical orientations among female-student teachers in Arabic language and Islamic studies programs in Egypt and Saudi Arabia. *The International Interdisciplinary Journal of Education, Dar Simat for Studies and Research, 2* (7), 659- 682.

Hassouna, Noura Saadi. (2019). The impact of a training program based on the Kolb model on improving the self-efficacy among primary school English language teachers in Jordan. *Jordanian Educational Journal, Jordanian Association for Educational Sciences, 4* (4), 342- 316.

Khalaf, Ibrahim Hamad. (2017). The extent to which the Arabic language teachers master the reflective teaching practices in the middle schools and its relationship with the teachers' proficiency level. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences; Emirates College for Educational Sciences, (13), 180- 200.*

Khuraibet, Alia Asad Mohammed; Al-'Ajab, Al-'Ajab Mohammed; & Al-Jazar, Abdullatif Al-Safi. (2015). The effect of designing a blended training environment according to Kolb's model on developing skills and satisfaction with training among librarians in Kuwait. *(Unpublished Master Thesis), Arabian Gulf University, Manama.*

Kolb, David. (2011). *Experiential learning: Experience as the source of learning and*

idm.oclc.org/docview/62780885?accountid=142908

Hedin, N. (2010). Experiential learning: Theory and challenges. Christian Education Journal. 7(1). 107-117.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education, 4(2). 193-212.*

Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. (2nd Edition). New Jersey: FT Press.

Mainemelis, C., Boyatzis, R. E., & Kolb, D. A. (2002). Learning styles and adaptive flexibility: Testing experiential learning theory. *Management Learning. 33(1). 5-33.*

McCarthy, M. (2010). Experiential learning theory: From theory to practice. *Journal of Business & Economics Research. 8(5). 131-139.*

Minott, M. A. (2011). The impact of a course in reflective teaching on student teachers at a local university college. *Canadian Journal of Education. 34(2). 131-147.*

Perusso, Andre & Blankesteijn, Marlous & Leal, Rafael. (2019). The contribution of reflective learning to experiential learning in business education. *Assessment & Evaluation in Higher Education. 1-15.*

Peterson, Kay,M.S., M.B.A., & Kolb, D. A., PhD. (2018). Expanding awareness and contact through experiential learning. *Gestalt Review. 22(2). 226-248.*

Petkus, E.,Jr. (2000). A theoretical and practical framework for service-learning in marketing: Kolb's experiential learning cycle. *Journal of Marketing Education. 22(1). 64-70.*

Reshmad'sa, L., & Vijaya Kumari, S. N. (2017). Effect of kolb's experiential learning strategy on enhancing pedagogical skills of pre-service teachers of secondary school level. *I-Manager›s Journal on School*

Ryan, Adel Attia. (2014). The degree of reflective practices of mathematics teachers & its relationship with teaching self-efficacy. *Al-Manara Journal for Research and Studies, Al al-Bayt University, Deanship of Scientific Research, 20* (1). 141-170.

Saadeh, Jawdat Ahmed. (2014). *Experiential or experimental learning*. House of Culture for publication and distribution, Amman.

Salman, Amal Dawood. (2020). The effect of Kolb's model on the achievement of fourth literary grader female students in Arabic Grammar**.** *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, Emirates College of Educational Sciences,* (48), 285-302.

ثانيًا: المراجع الانجليزية

Akella, D. (2010). Learning together: Kolb's experiential theory and its application. *Journal of Management and Organization. 16 (1). 100-112.*

ALKAN, F. (2016). Experiential learning: Its effects on achievement and scientific process skills. *Journal of Turkish Science Education. 13(2).*

Carey, S. F. (2017). *The meaning of reflective teaching to national board-certified teachers*. (Order No. 10737123). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1966270286). Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/1966270286?accountid=142908

ElNabawi, Iman & Shaalan, Abdel & Shalaan, Iman. (2020). Enlivening Pedagogical Practices in EFL Grammar Classrooms Based on Kolb's Four- Facet- Model. *International Journal of Innovation, Creativity and Change. 13 (3). 698-717.*

Gonzalez, V. (1993). *Using reflective teaching for changing in-service teachers' attitudes and increasing their cognitive-ethical development and academic knowledge in multicultural education*. Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.

Educational Technology, 13(2), 1-6.

Russ, V. (1998). Behind and beyond kolb's learning cycle. Journal of Management Education. 22(3). 304-319.

Trinh, M. P., & Kolb, D. A. (2012). EASTERN EXPERIENTIAL LEARNING: Eastern principles for learning wholeness. *Career Planning and Adult Development Journal. 27(4). 29-43.*

Vijaya Kumari, S. N. (2014). Constructivist approach to teacher education: An integrative model for reflective teaching. *Journal on Educational Psychology. 7(4). 31-40.*

دراسة تحليلية لمقررات الفيزياء في ضوء مهارات التفكير التأملي في المملكة العربية السعودية

An Analytical Study of Physics Courses in the Light of Reflective Thinking Skills in the Kingdom of Saudi Arabia

د. لطيفه عايد عياد الشمري

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية، جامعة حائل

Dr. Latifa Ayed Ayad Al-Shammari
Assistant Professor of Curriculum and Instruction

(قُدم للنشر في 15/ 12/ 2020، وقُبل للنشر في 18/ 3/ 2021)

الملخص

استهدفت الدراسة الكشف عن مدى تضمين كتب الفيزياء في التعليم الثانوي لمهارات التفكير التأملي. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من جميع الوحدات المتضمنة في كتاب الفيزياء 3 (نظام المقررات، البرنامج المشترك) طبعة 1441، التابعة لوزارة التعليم، والبالغ عددها (8) وحدات دراسية. ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة أداة عبارة عن قائمة بمهارات التفكير التأملي، ومن ثم تحويلها الى بطاقة تحليل المحتوى، وتم التأكد من صدقها وثباتها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن النسب المئوية للمهارات الأساسية للتفكير التأملي تراوحت بين (3.57-42.54)، في حين أن مهارة الوصول إلى استنتاجات جاءت بالترتيب الأول بنسبة مئوية بلغت (42.54)، تلاها بالترتيب الثاني مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة بنسبة مئوية بلغت (23.12)، بينما جاءت مهارة الرؤية البصرية بالترتيب الثالث بنسبة مئوية بلغت (18.75)، وفي الترتيب الرابع جاءت مهارة وضع حلول مقترحة بنسبة مئوية بلغت (12.02)، وفي الترتيب الأخير جاءت مهارة الكشف عن المغالطات بنسبة مئوية بلغت (3.57). وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك تباين بين المهارات الفرعية في بعض الوحدات الدراسية في كتاب الفيزياء بل وخلو بعضها من تلك المهارات. وأوصت الباحثة بعدد من التوصيات من أهمها إعادة النظر في مدى تضمين بعض مهارات التفكير التأملي في كتاب الفيزياء وخاصة مهارة الكشف عن المغالطات.

الكلمات المفتاحية: التفكير التأملي، مهارات التفكير.

Abstract

This study aimed to build a list of reflective thinking skills that should be available in the content of the physics textbook in secondary education, and to examine the extent that the textbook includes reflective thinking skills. The researcher used the descriptive and analytical method. The study sample consisted of all the chapters which are included in the physics textbook (3- Courses System - Joint Program), Edition 1441, affiliated to the Ministry of Education, and it has (8) units. A tool was used to build a list of reflective thinking skills, and a validated content analysis card. The results show that the percentages of basic reflective thinking skills ranged between (3.57 - 42.54), And that the skill of reaching conclusions came first with a percentage of (42.54), The skill of giving convincing explanations was followed in the second stage, with a percentage of (23.12), while the skill of visual vision came in third stage with a percentage of (18.75), And in the fourth place came the skill of developing proposed solutions with a percentage of (12.02), and in the last order came the skill of detecting fallacies with a percentage of (3.57). The results of the study showed that there is a discrepancy between sub-skills in some units of the book while others are even devoid of those skills. The researcher recommended a number of recommendations, the most important of which is to review the level of reflective thinking skills in the physics textbook, especially the skill of detecting fallacies.

Keywords: Reflective Thinking, Reflective Thinking Skills.

اولاً: مقدمة الدراسة

يعد التفكير مطلبًا أساسيًا في التقدم البشري ومواكبة التطور في شتى مجالات الحياة والتفكير يساعد على البناء التراكمي من الماضي لتطوير الحاضر والمستقبل، ويعد التفكير أداة أساسية لتحصيل المعرفة ولم يعد دور النظم التعليمية هي التلقين وحشو أذهان المتعلمين بالمعارف والحقائق كما في السابق، بل أصبح التركيز على تنمية التفكير وتعليمه. وللتفكير عدة مهارات يمكن تعلمها وتعليمها، حيث ازداد الاهتمام العلمي بمجال التفكير بشكل ملحوظ في النصف الثاني من القرن العشرين؛ وازداد الاهتمام في البرامج التعليمية والبحوث اللازمة والتطبيقات التربوية والنفسية وفقًا لمبادئ التربية الهادفة لتنظيم التفكير عند المتعلمين وتعزيز طاقاتهم نحو الإبداع (أبوجادو ونوفل، 2013: 29).

ويعد التفكير التأملي من أبرز أهداف تدريس المواد العلمية ومن بينها مادة الفيزياء فهي تحتوي على العديد من المسائل والحقائق والمهارات والتعميمات والقوانين التي تحتاج إلى أعمال العقل والتفكير ولا تستند إلى الحفظ واستظهار المعلومات دون تفكير واستنتاج، وينظر للتفكير التأملي بصفته مهارة تتطور بالتدريب والنمو العقلي وتراكم الخبرة وتوفير الفرصة لتنميته (عبيدات، 2019: 43).

مشكلة الدراسة:

من خلال الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة التي أجريت حول مهارات التفكير التأملي ومدى تضمينه في المناهج الدراسية لاسيما مناهج العلوم فقد أثبتت دراسة (الشهري، 2017) والتي استهدفت الكشف عن تضمين مهارات التفكير التأملي في كتاب العلوم للصف الأول المتوسط أن هناك اهتمام بتضمين مهارات التفكير التأملي بوجه عام مع تباين في تضمين مهارات التفكير التأملي، أما دراسة (كشكو، 2018) التي استهدفت تحديد مهارات التفكير التأملي المتضمنة في محتوى كتاب الكيمياء من خلال إعداد قائمة بمهارات التفكير التأملي وقياس مدى اكتساب الطلبة لهذه المهارات عن طريق الاختبار التحصيلي، أما دراسة (المعايطة، 2020) التي استهدفت الكشف عن درجة تضمين مهارات التفكير التأملي في العلوم الحياتية في الأردن فقد كشفت نتائجها عن توافر مهارات التفكير التأملي بدرجات متفاوتة في كتب العلوم.

مما سبق يلاحظ أنه لم يتم الكشف عن مدى تضمين مهارات التفكير التأملي في مناهج الفيزياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وهو ما يزيد من أهمية هذه الدراسة التي تستهدف ذلك، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في إجراء دراسة تحليلية لمقررات الفيزياء المطورة في ضوء مهارات التفكير التأملي.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مهارات التفكير التأملي الواجب توافرها في محتوى كتاب الفيزياء في التعليم الثانوي؟
2. ما مدى تضمين محتوى كتاب الفيزياء لمهارات التفكير التأملي في التعليم الثانوي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. بناء قائمة بمهارات التفكير التأملي الواجب توافرها في محتوى كتاب الفيزياء في التعليم الثانوي.
2. الكشف عن مدى توافر مهارات التفكير التأملي في محتوى كتاب الفيزياء في التعليم الثانوي لمعالجة جوانب القصور وتلافيها، وتعزيز جوانب القوة.

أهمية الدراسة:

تمثل الدراسة استجابة للاتجاهات العالمية الحديثة التي تنادي بضرورة تنمية مهارات التفكير بصورة عامة والتفكير التأملي ومهارته بصورة خاصة. ومن المؤمل أن تفيد الدراسة كل مما يلي:

- مخططي ومطوري المناهج من خلال التوجيه إلى ضرورة تضمين مهارات التفكير التأملي في محتوى كتاب الفيزياء في التعليم الثانوي.
- معلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية من خلال المساعدة في الإلمام بمهارات التفكير التأملي الواجب توافرها في محتوى كتاب الفيزياء، وتدريب الطلبة عليها.
- الباحثين وطلبة الدراسات العليا من خلال تقديم أداة لتحليل المحتوى في ضوء مهارات التفكير التأملي.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تحليل محتوى كتاب فيزياء (3) حيث تضمن ثمانية وحدات دراسية للعام الدراسي 1442/1441، كما اقتصرت على مهارات التفكير التأملي (مهارة الرؤية البصرية، مهارة الكشف عن المغالطات، مهارة الوصول إلى استنتاجات، مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، مهارة وضع حلول مقترحة).
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 1442/1441.

مصطلحات الدراسة:

التفكير التأملي: يعرفه صالح (2014، 150) بأنه «تفكير موجه يتطلب ممارسة نشاط عقلي هادف ويتضمن قدرة المتعلم على تأمل الموقف الذي يقدم إليه ثم تحليل هذا الموقف بما يتضمنه من علاقات وعناصر وإعداد الخطط المتنوعة لفهمه بما يمكنه من الوصول إلى النتائج المرغوبة ثم تقويم النتائج في ضوء ما تم تحديده من خطط».

مهارات **التفكير** التأملي: تعرف بأنها « مجموعة من الكفايات التي تمكن الطالب من تحليل الموقف المشكل الى مجموعة من العناصر ودراسة جميع الحلول الممكنة، وتقويمها والتحقق من صحتها قبل الاختيار والوصول الى الحل الصحيح للموقف المشكل. (المرشد وصالح، 2015)

تعرفه الباحثة إجرائياً: بأنها المهارات العقلية التي يتضمنها محتوى كتاب الفيزياء (3) المتمثلة في قدرة الطالبة على التبصر في الموقف المشكل، وتحديد الفجوات في المشكلة، والقدرة على التوصل الى استنتاجات مع إعطاء تفسيرات مقنعه، ووضع حلول مقترحة.

ثانيًا: الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: التفكير التأملي

ميّز الله الإنسان عن غيره بالتفكير وهو من أجلّ النعم وقد حظي هذا المجال بعناية الكثير من الباحثين والدارسين والفلاسفة، وقد عنيت المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية والنفسية جميعها بتنمية الفكر والتفكير لدى المتعلم ليكون قادرًا على مواجهة المشكلات أو الصعوبات في الحياة في شتى المجالات (العتوم، 2009)، فيرى جرول (Gurol, 2011) في تعريفه للتفكير التأملي الذي ركز فيه على تفسير المشكلة أو الموقف للوصول للحل والتنبؤ بالمستقبل فقدم تعريفه بأنه محاولة لتقديم الحل والتفسير السليم للموقف أو المشكلة لفهم القضايا والعمل على التنبؤات في المستقبل.

أهمية تنمية التفكير التأملي لدى الطلاب:

ذكر دينتون (Denton, 2010: 3) وميتشل (Mitchell, 2010: 40) أن التفكير التأملي يساعد في التوصل إلى حلول أصيلة للمشكلات وينمي كذلك حب الاستطلاع والثقة في النفس والقدرة على اتخاذ القرارات ويساعد في تنمية التحصيل الدراسي ويمكن ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة وتساعد في تنمية عمليات التفكير والتحليل والتخطيط، كما يمكن من خلال التفكير التأملي إدراك العلاقات وعمل الملخصات وتدعيم وجهات النظر وإحداث التغييرات في أسلوب تعلمه في المستقبل وتشجيع الوصول للفهم العميق للمادة الدراسية.

ثانيًا: مهارات التفكير التأملي

هناك تباين بين المختصين التربويين حول مفهوم التفكير التأملي وبالتالي هناك تباين في مهاراته، فيرى شون (Schon, 1987) أن مهارات التفكير التأملي تقتصر على ثلاث مراحل هي؛ التأمل من أجل العمل والتي تقتضي التأمل الواعي لكل خطوات العمل المنفذ، والتأمل أثناء العمل وتقتضي اتباع طرقًا ذهنية للوعي من خلال السلوكيات في إنجاز المهمات التعليمية المتنوعة والتعديلات على الممارسات غير المرغوب فيها أثناء العمل، والمرحلة الأخيرة هي التأمل بعد العمل وهنا تتم عمليات التفكير المنظمة للوعي بالسلوكيات والقرارات التي اتخذت بعد تنفيذ المهمات التعليمية، ويذكر المعايطة (2020: 5) أن مهارات التفكير التأملي تتمثل في:

- الرؤية البصرية (التأمل والملاحظة): تعني القدرة على عرض جوانب المشكلة والتعرف على مكوناتها سواء كان ذلك من خلال طبيعة المشكلة أو غطاء رسم أو شكل يوضح مكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصريًا.
- الكشف عن المغالطات المنطقية: تعني القدرة على تحديد بعض الخطوات الخاطئة في إنجاز المهام التربوية.
- الوصول إلى استنتاجات مناسبة: تعني القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية محددة من خلال رؤية مضمون المشكلة والتوصل إلى نتائج مناسبة.
- إعطاء تفسيرات مقنعة: تعني القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة وقد يكون هذا المعنى معتمدًا على معلومات سابقة أو طبيعة المشكلة وخصائصها.
- وضع حلول مقترحة: تعني القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة وذلك بناءً على تصورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة.

تحليل محتوى الفيزياء في ضوء مهارات التفكير التأملي:

يُعد تحليل المحتوى أحد أساليب البحث العلمي ويستخدمه الباحثون في مجالات بحثية متنوعة حيث يعتمد بشكل أساس على تحويل المعلومات المكتوبة إلى أرقام تصف الظاهرة التي تتم دراستها (الحربي، 1434: 49).

ذكر الهاشمي وعطية (2010: 181-185) عدة خصائص لتحليل المحتوى هي:

- الموضوعية: يقتضي صدق الأداة وثباتها وتعني أن ينظر للموضوع نفسه والابتعاد عن الذاتية وعواملها.

- الكمية: يهتم بتوفير البيانات الكمية والبيانات النوعية لتدعيم وجهات النظر.

- التنظيم: تعني أن يتم في ضوء خطة علمية تتضح فيها الفروض والخطوات التي يمر بها التحليل وتتحدد فيها فئاته ووحداته وصولاً إلى ما ينتهي به الباحث من نتائج.

- تناول الشكل والمضمون: يتسم تحليل المحتوى بتناوله المحتوى من زاويتين:

  - الأولى: مضمون المحتوى من الأفكار والمعارف والحقائق والمبادئ والقوانين والنظريات والاتجاهات والقيم والمهارات ودلالتها.

  - الثانية: الشكل الذي ينقل به المضمون إلى المتلقي أو المتعلم على افتراض أن للشكل دورًا لا يمكن إغفاله وما يتضمن المحتوى من مكونات معرفية واتجاهات وقيم ومهارات وشكل الكتاب وما يتصل به من إخراج وأسلوب.

- دراسة ظاهر النص: وذلك يعني تحليل المعاني الواضحة التي تحملها الرموز والألفاظ التي تعبر عن المضمون دون التعمق في دراسة النوايا أو تتبع المقاصد.

- الكشف والتنقيب: ويجرى بهدف اكتشاف المعرفة وفحصها وتقصيها بشكل دقيق ونقدها ثم عرضها عرضًا كاملاً فهو أسلوب يساعد على حل مشكلات معينة وهذا يعني أن هناك ارتباطًا وثيقًا بين تحليل المحتوى ومشكلة الدراسة.

- المصداقية: يرتكز على منطلقات لتحقيق مصداقيته هي المعاني التي يتضمنها المحتوى والوحدات التي يتكون منها وينبغي أن تكون متوازنة.

يذكر جورول (Gurol, 2011: 393) بعض الأسس التي ينبغي تضمينها في المحتوى الدراسي لتنمية مهارات التفكير التأملي في المرحلة الثانوية وذلك من خلال ما يأتي:

- تقديم الموضوعات في صورة مشكلات واضحة في ذهن الطالب ليحل ما يعترضه من مشكلات.

- إشراك المتعلم في وضع الخطط للمشكلات التي تواجهه في الحياة.

- تشجيع المتعلم على طرح الأسئلة ومحاولة وضع إجابات لها.

- المراقبة الذاتية أثناء طرح الأسئلة وأثناء وضع الخطط للإجابة عنها.

- طرح أسئلة تثير اهتمامه حول قضية أو موقف بحيث تدعو إلى التساؤل والتفكير العميق مع التركيز على الأسئلة المفتوحة.

الدِّراسات السَّابقة:

تعرض الباحثة عددًا من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية (مهارات التفكير التأملي بهدف التعرف على نتائج تلك الدراسات والاستفادة منها في بناء أدوات الدراسة والإطار النظري والجوانب التي تناولتها تلك الدراسات ومن هذه الدراسات:

أجرى الغامدي (2019) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب اللغة العربية (الدراسات الأدبية) المخصص للتعليم الثانوي (نظام مقررات) في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير التأملي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من كتاب اللغة العربية (الدراسات الأدبية)، وتمثلت عينة في جميع نشاطات التعلم في الكتاب البالغ عددها (236) نشاطاً؛ وللتحقق من أهداف الدراسة صمَّم الباحث قائمة بمهارات التفكير التأملي، ثم حوَّلها إلى بطاقة تحليل محتوى، وتم عرضها على مجموعة من المتخصصين للتحقق من صدقها، ثم حساب ثباتها من خلال حساب معدل الاتفاق باستخدام معادلة هولستي، وقد أجريت المعالجات الإحصائية المطلوبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مهارات التفكير التأملي تحققت بنسبة 95.82 ٪ من نشاطات التعلم في كتاب اللغة العربية (الدراسات الأدبية)، إلا أنها كانت ضعيفة في المهارة الرئيسية (إعطاء تفسيرات مقنعة)، بنسبة 6.84٪، والمهارة الرئيسية (وضع حلول مقترحة) بنسبة 4.18٪ ،لذا أوصت الدراسة بإعادة النظر في مستوى تضمين بعض مهارات التفكير التأملي في كتاب اللغة العربية (الدراسات الأدبية) وبخاصة مهارة (إعطاء تفسيرات مقنعة) ومهارة (وضع حلول مقترحة) وما تتضمنها من مهارات فرعية.

وكما تناولت دراسة المقبل (2019) الكشف عن مستوى تضمين كتاب علوم الصف الأول المتوسط لمهارات التفكير التأملي في المملكة العربية السعودية، حيث تمثل مجتمع الدراسة في كتاب علوم الصف الأول المتوسط، والمطبق في العام الدراسي (1440/1439)، في حين شكلت عينتها الجزء الأول من كتاب العلوم. ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة أداة عبارة عن قائمة بمهارات التفكير التأملي، والتي ينبغي تضمينها في كتاب علوم الصف الأول المتوسط، ومن ثم تحويلها إلى بطاقة تحليل المحتوى. وتم التحقق من صدقها وثباتها. وقد أظهرت نتائج الدراسة اهتمام كتاب علوم الصف الأول المتوسط بتضمين مهارات التفكير التأملي بدرجة منخفضة بوجه عام، إلا أن تلك المهارات تفاوتت نسبة تضمينها، واحتلت مهارة الرؤية البصرية ومهارة الكشف عن المغالطات بنسبة تضمين متوسطة، في حين

جاءت مهارة الوصول إلى استنتاجات ومهارة إعطاء تفسيرات ومهارة وضع حلول مقترحة بنسبة تضمين منخفضة.

وكذلك أجرت المعايطة (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تضمين مهارات التفكير التأملي في كتب العلوم الحياتية في الأردن، وذلك من خلال تحليل محتوى تلك الكتب بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في بناء قائمة بمهارات التفكير التأملي، اشتملت على خمس مهارات، تم تطبيقها على عينة من كتب العلوم الحياتية، بلغ عددهم (كتابين)، وبالمعالجة الإحصائية للبيانات كشفت نتائج الدراسة عن توافر مهارات التفكير التأملي بدرجات متفاوتة في كتب العلوم الحياتية (التاسع، العاشر) في الأردن، حيث جاءت مهارة (الرؤية البصرية)، بنسبة مرتفعة، وجاءت المهارات الأخرى بنسب متدنية على التوالي (إعطاء تفسيرات مقنعة، الوصول إلى استنتاجات، الكشف عن المغالطات، الحلول المقترحة)، وأظهرت النتائج أن كتاب العلوم الحياتية للصف العاشر الأساسي قد احتل المرتبة الأولى في مجموع التكرارات التي مجملها(352) تكراراً، حيث بلغ نصيب كتاب الصف العاشر (193) تكراراً، وجاء بعده كتاب الصف التاسع الأساسي إذ بلغ (159) تكراراً.

وأجرى ربايعة (2018) دراسة هدفت إلى تحليل مقررات الدراسة الاجتماعية لصفوف المرحلة الأساسية العليا في فلسطين في ضوء معايير مفهوم التكامل؛ ولمعرفة مدى مراعاتها لهذه المعايير؛ صمّم الباحث أداة للدراسة، وهي عبارة عن قائمة مصنفة لمعايير عدّة، تصف العناصر الرئيسة لمعايير التكامل الآتية: معيار موضوعات المقرر وفق المحور، وتداخل الموضوعات ووجود علاقات بين المفاهيم، واستخدام أسلوب المشاريع، واستخدام المصادر التي تتخطى المقرر والدمج، كما استخدم الباحث أسلوب تحليل مستوى بوصفه أداة أساسية للوصف الكمي والنوعي لمحتوى المنهج، واختار الباحث لذلك الوحدات الآتية للتحليل: «وحدات المقرر، والعناوين الرئيسة للمقرر، والخرائط والصور والأشكال، والأنشطة الاستهلالية»، وقاس الباحث صدق الأداة وثباتها من خلال عرضها على بعض المتخصصين في الميدان التربوي، وخلصت الدراسة إلى أن المقررات التي استخدمت عينة للدراسة قد راعت معايير التكامل إلى حد كبير، في معظم وحدات التحليل المستخدمة في هذه الدراسة.

وفي دراسة أجراها الشهري (2017) تهدف إلى تقويم كتاب العلوم للصف الأول المتوسط، ومدى تضمينه لمهارات التفكير التأملي في المملكة العربية السعودية، تكوّن مجتمع الدراسة من الجزء الأول من كتاب العلوم للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، والمطبق في العام الدراسي (1438/1437) والذي يتكون من (6) فصول مقسمة في ثلاث وحدات دراسية. وتكونت عيّنة الدراسة من جميع الدروس المتضمنة الجزء الأول من كتاب العلوم للصف الأول المتوسط، والتي بلغت (14) درساً. ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث أداة عبارة عن قائمة بمهارات التفكير التأملي، والتي يجب تضمينها ضمن كتاب العلوم للصف الأول المتوسط، ومن ثم تحويلها إلى بطاقة تحليل المحتوى، وتم التحقق من صدقها وثباتها. حيث أظهرت نتائج الدراسة اهتمام كتاب العلوم للصف الأول المتوسط بتضمين مهارات التفكير التأملي بوجه عام، إلا أن تلك المهارات ظهر تضمينها بنسب متباينة، حيث ضمنت مهارات: الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات، ووضع حلول مقترحة على التوالي، وتوصلت الدراسة للعديد من التوصيات والمقترحات البحثية المرتبطة بمتغيرات الدراسة.

كما أجرت آل فيصل (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تناول كتب الفيزياء المطورة في المملكة العربية السعودية لمعايير المحتوى لمسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي، من خلال تحليل محتوى تلك المقررات، ولتحقيق الهدف الرئيس للبحث استخدم المنهج الوصفي التحليلي القائم على أسلوب تحليل المحتوى والذي يعد أداة مناسبة لتحليل المناهج ولجمع البيانات الكمية، وتكون مجتمع البحث من جميع كتب الفيزياء المطورة للمرحلة الثانوية، والبالغ عددها (6) كتب موزعة على ثلاث صفوف وهي الأول، والثاني والثالث الثانوي، بواقع كتابين لكل صف دراسي، أحدهما للفصل الدراسي الأول، والثاني للفصل الدراسي الثاني وهي النسخة المعدلة والمقررة تدرسيها في العام الدراسي 1437/1436. وتمثلت أسئلة البحث في السؤال الرئيس: ما مدى تضمين محتوى مناهج الفيزياء في المملكة العربية السعودية لمعايير المحتوى لمسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم البحث أداة لتحليل المحتوى وضع بها معايير المحتوى لمسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي وشملت أربع مجالات: مجال طبيعة المقرر؛ ويضم (3) معايير أساسية تحوي (6) معايير فرعية، ومجال المهارات النظرية؛ ويضم (6) معايير أساسية تحوي (154) معيار فرعي، ومجال المهارات العملية؛ يضم (4) معايير رئيسة تضم (8) معايير فرعية، ومجال الرياضيات؛ يضم (9) معايير رئيسة تحوي على (39) معيار فرعي. واستخدم في المعالجة الإحصائية برنامج الحزم الإحصائية SPSS لحساب التكرارات والنسب المئوية لتحديد مدى تناول تلك المعايير. توصل البحث إلى مجموعة من النتائج: أهمها: كانت النسبة المئوية لتناول كتب الفيزياء المطورة للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لمعايير طبيعة المقرر (58.5٪) وهي نسبة منخفضة. كانت النسبة المئوية لتناول كتب الفيزياء المطورة للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لمعايير المهارات النظرية (31.5٪) وهي نسبة منخفضة جداً. كانت النسبة المئوية لتناول كتب الفيزياء المطورة للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لمعايير المهارات العملية (8.7٪) وهي نسبة منخفضة جداً. كانت النسبة المئوية لتناول

كتب الفيزياء المطورة للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لمعايير الرياضيات (1.4٪) وهي نسبة منخفضة جداً داخل مقررات الفيزياء، وكان أقل الكتب تناولًا لمعايير الرياضيات كتاب الصف الثالث وأعلاها تناولا هو كتاب الصف الأول.

كما هدفت دراسة شو وأو (Cho & Oo, 2012) الكشف عن العلاقة بين التفكير التأملي وقدرته على تحفيز التفكير الناقد، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم أداة الاستبيان التي شارك بها 60 متطوعًا مشاركًا من مؤسسات التعليم العالي لتحديد المستوى الذي يعكسونه في ممارساتهم التدريسية كمؤشر على مستوى التفكير الناقد، وجاءت النتائج أن المعلمين لم يفكروا بعمق في ممارساتهم التعليمية ولا يمارسون عمليات التعلم الأربع (تحليل الافتراض، الوعي السياقي، وممارسة الخيال، والشك الانعكاسي التي كانت تدل على التفكير).

باستقراء الدراسات السابقة نلاحظ أنها استهدفت في مجملها مهارات التفكير التأملي وهذا ما يؤكد أهمية هذا التفكير ومدى أهمية تضمينه في المقررات الدراسية؛ مما يعزز من قيمة الدراسة الحالية، و أفادت الدراسات السابقة باختلاف ما تستهدفه وباختلاف الأدوات التي استخدمت في جمع البيانات في تحديد مشكلة الدراسة بشكل واضح ، كذلك ساعدت الباحثة في الاستفادة من الإجراءات المتبعة في بناء أداة الدراسة، وتحديد أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة الحالية، وتفسير نتائج الدراسة وبيان أوجه التشابه والاختلاف في النتائج التي تم التوصل لها.

رابعاً: منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي هو وصف دقيق ومنظم وأسلوب تحليلي للظاهرة أو المشكلة المراد بحثها، من خلال منهجية علمية للحصول على نتائج علمية وتفسيرها بطريقة موضوعية وحيادية بما يحقق أهداف البحث وفرضياته (محي الدين، 2017: 72). استخدم في الدراسة الحالية لمسح الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة، وإعداد أدوات الدراسة، ووصف النتائج وتحليلها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع كتب الفيزياء (نظام المقررات)، البالغ عددها (4) كتب دراسية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع الوحدات المتضمنة في كتاب فيزياء (3) –نظام المقررات– البرنامج المشترك، طبعة 1441، التابعة لوزارة التعليم، البالغ عددها (8) وحدات دراسية.

أدوات الدراسة:

لتطبيق منهج الدراسة تم استخدام الأدوات التالية:

1. قائمة بمهارات التفكير التأملي
2. بطاقة تحليل المحتوى

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن تساؤلاتها، تم القيام بعدد من الإجراءات، وفيما يلي عرض لتلك الإجراءات:

أولًا: للإجابة عن السؤال الأول، ونصه: ما مهارات التفكير التأملي الواجب توافرها في محتوى كتاب الفيزياء في التعليم الثانوي؟ ولتحديد قائمة مهارات التفكير التأملي تم إتباع الخطوات التالية:

أولاً: الهدف من بناء القائمة: تحديد مهارات التفكير التأملي المتناسبة مع محتوى كتاب فيزياء (3) والإفادة منها في بناء بطاقة تحليل المحتوى.

ثانياً: مصادر بناء القائمة: اعتمدت الدارسة على عدد من المصادر منها ما يلي بعض الدراسات والأبحاث السابقة التي تناولت مهارات التفكير التأملي، الكتب العلمية المتخصصة في مهارات التفكير عامة ومهارات التفكير التأملي بشكل خاص، وثيقة منهج الفيزياء في التعليم الثانوي، كتاب فيزياء (3) –نظام المقررات– البرنامج المشترك.

ثالثًا: الصورة المبدئية للقائمة: توصلت الباحثة من خلال المصادر السابقة إلى قائمة أولية بالمهارات بلغت خمس مهارات رئيسة وهي كالاتي (مهارة الرؤية البصرية، مهارة الكشف عن المغالطات، مهارة الوصول إلى استنتاجات، مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، مهارة وضع حلول مقترحة)، تندرج تحت المهارات الرئيسة مهارات فرعية بلغ عددها (22) مهارة.

رابعاً: صدق القائمة: للتحقق من صدقها تم عرضها على مجموعة من المتخصصين بالمناهج وطرق التدريس بشكل عام ومناهج العلوم الطبيعية بشكل خاص، للوقوف على مدى انتماء المهارة الفرعية للرئيسة، ودقة الصياغة وسلامتها وإضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا.

خامساً: صياغة القائمة في صورتها النهائية: في ضوء ما تم جمعه من ملحوظات المحكمين، تم جاء التعديلات لتصبح أداة الدراسة مكونه من خمس مهارات أساسية تندرج تحتها (21) مهارة فرعية.

ثانيًا: للإجابة عن السؤال الثاني، ونصه: ما مدى تضمين محتوى كتاب الفيزياء لمهارات التفكير التأملي في التعليم الثانوي؟

تم إتباع الخطوات التالية:

تصميم (بطاقة التحليل) لمحتوى كتاب الفيزياء (3) في التعليم الثانوي في ضوء مهارات التفكير التأملي:

- الهدف من بطاقة التحليل: معرفة مدى تضمين محتوى كتاب الفيزياء (3) لمهارات التفكير التأملي.
- اختيار فئة التحليل: تمثلت فئة التحليل في قائمة مهارات التفكير التأملي الواردة في بطاقة التحليل (مهارة الرؤية البصرية، مهارة الكشف عن المغالطات، مهارة الوصول إلى استنتاجات، مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، مهارة وضع حلول مقترحة).
- اختيار وحدة التحليل: تم اختيار الدرس كوحدة للتحليل.
- تحويل قائمة المهارات إلى بطاقة التحليل وفق مقياس ليكرت الثلاثي للدلالة على مدى تضمين كتاب الفيزياء (3) لمهارات التفكير التأملي (كبيرة (3) –متوسطة (2) –قليلة (1)).

صدق الأداة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لعبارات الأداة، قامت الباحثة باختبار الصدق الداخلي للأداة وذلك بقصد التعرف على مدى التجانس الداخلي لها من خلال حساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجة كل مهارة ودرجة القائمة كاملة، وكذلك لمعرفة مدى الترابط بينهما، وجاءت نتائج ذلك وفق الآتي:

جدول رقم (1) معاملات الارتباط بين عبارات كل مهارة والدرجة الكلية للقائمة ككل

الرقم	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس	الرقم	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس
1	.71(**)	.55(**)	12	.68(**)	.59(**)
2	.71(**)	.63(**)	13	.72(**)	.55(**)
3	.64(**)	.57(**)	14	.64(**)	.53(**)
4	.56(**)	.44(**)	15	.88(**)	.67(**)
5	.77(**)	.63(**)	16	.88(**)	.67(**)
6	.71(**)	.55(**)	17	.74(**)	.63(**)
7	.65(**)	.57(**)	18	.69(**)	.63(**)
8	.52(**)	.33(**)	19	.54(**)	.42(**)
9	.64(**)	.55(**)	20	.71(**)	.64(**)
10	.65(**)	.57(**)	21	.74(**)	.66(**)
11	.76(**)	.65(**)			

(*) مستوى الدلالة 0.05، (**) مستوى الدلالة 0.01

يتبين من خلال الجدول رقم (1) أن جميع قيم معاملات الارتباط لعبارات المقياس والمقياس ككل جاءت بدرجة عالية، وجميعها ذات دلالة إحصائية عالية عند مستوى دلالة (0.01>p)، مما يدل على صدق عالٍ لعباراته، وارتفاع الصدق الداخلي له.

ثبات الأداة:

الثبات عبر الزمن: تم التأكد من ثبات التحليل من خلال حساب الاتساق عبر الزمن، حيث قامت الباحثة بتحليل عينة الدراسة وهي محتوى كتاب الفيزياء (3) –نظام المقررات– البرنامج المشترك في التعليم الثانوي، ثم أعيد التحليل من قبل الباحثة مرة أخرى بعد أربعة أسابيع، ومن ثم قامت الباحثة بحساب معامل الاتفاق بين التحليلين، مستخدمة معادلة كوبر (Cooper) لحساب نسبة الاتفاق وهي كالتالي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100٪$$

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم معامل الثبات باستخدام معامل كوبر بلغت (90.47)، وهي قيمة مرتفعة مما يدل على صلاحية أداة الدراسة لإجراء تحليل المحتوى.

نتائج الدراسة:

نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول: ما مهارات التفكير التأملي الواجب توافرها في محتوى كتاب الفيزياء في التعليم الثانوي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم الاطلاع على الدراسات السابقة والإطار النظري، والالتقاء مع الخبراء، حيث توصلت الباحثة إلى القائمة التالية لمهارات التفكير التأملي:

جدول (2) نتائج حساب ثبات تحليل المحتوى عبر الزمن

المهارات الأساسية	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	معامل الثبات	عدد الفقرات
مهارة الرؤية البصرية	4	0	10	4
مهارة الكشف عن المغالطات	4	0	100	4
مهارة الوصول إلى استنتاجات	4	1	80	5
مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة	3	0	100	3
مهارة وضع حلول مقترحة	4	1	80	5
الثبات الكلي	19	2	90.47	21

المهارات الفرعية لمهارة «الرؤية البصرية»

- استخدام الأشكال والرسوم التوضيحية «التخطيطية / البيانية» في إبراز الفكرة الرئيسة للموضوع.
- إظهار العلاقات بين جوانب الموضوع باستخدام الأشكال والرسومات التوضيحية.
- استخدام الأشكال والرسومات التوضيحية في تلخيص الأفكار والمعلومات.
- تحليل المعلومات المكتسبة بالحواس وإدراك العلاقات بينها.

المهارات الفرعية لمهارة «الكشف عن المغالطات»

- تحديد التصورات البديلة للمفاهيم المطروحة.
- تضمين الموضوع للمقارنات بين المفاهيم والعلاقات الصحيحة والخاطئة مع تحديد الصواب منها.
- دعم التواصل بين المتعلمين لتصحيح المفهوم
- تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة لتعديل التصور الخطأ.

المهارات الفرعية لمهارة «الوصول إلى الاستنتاجات»

- توظيف المعرفة والخبرات السابقة للوصول إلى استنتاجات.
- عرض الأفكار بشكل منطقي.
- تحليل العلاقات بين المفاهيم.
- المقارنة بين المفاهيم العلمية وإيجاد أوجه الشبه والاختلاف.
- الاستعانة بمصادر خارجية ذات علاقة بالموضوع.

المهارات الفرعية لمهارة «إعطاء تفسيرات»

- إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات المترابطة بناءً على الخبرات السابقة.
- استخلاص الأفكار الرئيسة والفرعية وإدراك العلاقات الموجودة بينها.
- تقديم أدلة وشواهد علمية داعمة لما تم عرضه من استنتاجات.

المهارات الفرعية لمهارة «وضع حلول مقترحة»

- عرض قضايا جديدة متعلقة بالموضوع تساعد في الوصول للحل بأكثر من طريقة.
- رؤية الأفكار والمشكلات من زوايا مختلفة والتعامل مع حلها من وجهات نظر متعددة.
- تحديد الخطوات الإجرائية للوصول للحل.
- تقديم افتراضات مناسبة للحل بما يتناسب مع الموضوع المطروح.
- الحكم على صحة فكرة عملية معينة في ضوء المعارف والخبرات السابقة.

وبناء على هذه القائمة تم تحويل هذه القائمة إلى بطاقة ملاحظة لتحليل محتوى مقرر الفيزياء.

نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني:

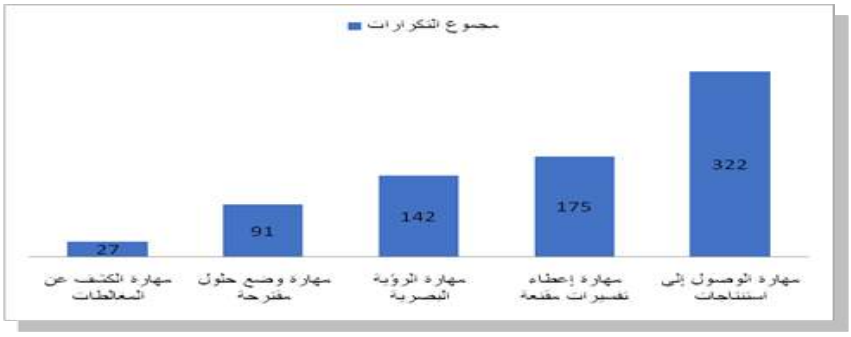
نص السؤال الثاني: ما مدى تضمين محتوى كتاب الفيزياء لمهارات التفكير التأملي في التعليم الثانوي؟

وللإجابة على السؤال الثاني فقد قامت الباحث بإحصاء التكرارات وعدها، ومن ثمَّ احتساب النسب المئوية لمدى تضمين كل مهارة فرعية من مهارات التفكير التأملي، ومعرفة ترتيبها بين المهارات الفرعية، ثم احتساب مدى تضمين المهارات الخاصة في كل مهارة رئيسة استخدام التكرارات والنسب المئوية، ويوضح الجدول رقم (3) التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير التأملي في كتاب الفيزياء للتعليم الثانوي.

جدول رقم (3) التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير التأملي في كتاب الفيزياء للتعليم الثانوي

رقم المهارات الأساسية	الترتيب	المهارات الأساسية	عدد المهارات الفرعية	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
3	1	مهارة الوصول إلى استنتاجات	5	322	42.54
4	2	مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة	3	175	23.12
1	3	مهارة الرؤية البصرية	4	142	18.75
5	4	مهارة وضع حلول مقترحة	5	91	12.02
2	5	مهارة الكشف عن المغالطات	4	27	3.57
		الكلي	21	757	100

يتبين من نتائج جدول رقم (3) أن النسب المئوية للمهارات الأساسية وما يتفرع منها من مهارات فرعية تراوحت بين (3.57-42.54)، وأن مهارة الوصول إلى استنتاجات جاءت بالترتيب الأول بعدد التكرارات إذ بلغ عدد تكراراتها (322) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (42.54)، تلاها بالترتيب مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، حيث جاء بالترتيب الثاني بعدد التكرارات إذ بلغ عدد تكراراتها (175) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (23.12)، بينما جاءت مهارة الرؤية البصرية بالترتيب الثالث بعدد التكرارات إذ بلغ عدد تكراراتها (142) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (18.75)، وفي الترتيب الرابع جاءت مهارة وضع حلول مقترحة إذ بلغ عدد تكراراتها (91) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (12.02)، وفي الترتيب الأخير جاءت مهارة الكشف عن المغالطات إذ بلغ عدد تكراراتها (27) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (3.57). والشكل التالي يوضح التكرارات الفرعية لكل مهارة أساسية.



شكل رقم (1) التكرارات لمهارات التفكير التأملي في كتاب الفيزياء للتعليم الثانوي

ويتضح من خلال النتائج أعلاه أن هناك تباين واختلاف في عدد المهارات الفرعية تبعًا للمهارات الأساسية في وحدات كتاب الفيزياء، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهري (2017) التي أظهرت نتائجها إلى اهتمام كتاب العلوم للصف الأول المتوسط بتضمين مهارات التفكير التأملي بوجه عام إلا أن تلك المهارات ظهر تضمينها بنسب متباينة. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة المقبل (2019) التي أظهرت نتائجها اهتمام كتاب علوم الصف الأول المتوسط بتضمين مهارات التفكير التأملي بدرجة منخفضة بوجه عام، إلا أن تلك المهارات تفاوتت نسبة تضمينها.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من المعايطة (2019) ودراسة الشهري (2017) التي كشفت نتائجها عن توافر مهارات التفكير التأملي بدرجات متفاوتة. كما اتفقت أيضا مع دراسة آل فيصل (2016) التي أظهرت نتائجها أن تناول كتب الفيزياء

المطورة لمحتوى لمسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي جاءت بدرجة منخفضة.

وفيما يلي عرض ومناقشة لمجالات مهارات التفكير التأملي والمهارات الفرعية التابعة لها، وعلى النحو الآتي:

عرض النتائج المتعلقة بمهارة «الرؤية البصرية»:

تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، ويوضح الجدول رقم (4) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمهارة الرؤية البصرية الواردة في كتاب الفيزياء للتعليم الثانوي.

جدول رقم (4) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمهارة «الرؤية البصرية»

الترتيب	المهارات الفرعية	التكرار في جميع الوحدات								المجموع	النسبة مع المهارة	النسبة مع قائمة المهارات ككل
		1	2	3	4	5	6	7	8			
1	استخدام الأشكال والرسومات التوضيحية في تلخيص الأفكار والمعلومات	7	7	10	3	5	6	4	6	48	33.80	6.34
2	استخدام الأشكال والرسوم التوضيحية ''التخطيطية / البيانية'' في إبراز الفكرة الرئيسة للموضوع	4	6	8	7	6	4	7	5	47	33.10	6.21
3	تحليل المعلومات المكتسبة بالحواس وإدراك العلاقات بينها	5	2	3	2	2	4	3	3	24	16.90	3.17
4	إظهار العلاقات بين جوانب الموضوع باستخدام الأشكال والرسومات التوضيحية	5	5	3	4	1	3	1	1	23	16.20	3.04
	الكلي	21	20	24	16	14	17	15	15	142	100.00	18.76

يتضح من الجدول رقم (4) النسب المئوية للمهارات الفرعية لمهارة الرؤية البصرية الواردة في كتاب الفيزياء للتعليم الثانوي تراوحت بين (16.20-33.80)، وأن المهارة الفرعية «استخدام الأشكال والرسومات التوضيحية في تلخيص الأفكار والمعلومات» جاءت بالترتيب الأول بعدد التكرارات إذ بلغ عدد تكراراتها (48) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (33.80)، تلاها بالترتيب مهارة «استخدام الأشكال والرسوم التوضيحية «التخطيطية/البيانية» في إبراز الفكرة الرئيسة للموضوع»، حيث جاء بالترتيب الثاني بعدد التكرارات إذ بلغ عدد تكراراتها (47) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (33.10)، بينما جاءت مهارة تحليل المعلومات المكتسبة بالحواس وإدراك العلاقات بينها بالترتيب الثالث بعدد التكرارات إذ بلغ عدد تكراراتها (24) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (16.90)، وفي الترتيب الرابع والأخير جاءت مهارة «إظهار العلاقات بين جوانب الموضوع باستخدام الأشكال والرسومات التوضيحية» إذ بلغ عدد تكراراتها (23) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (16.20).

وجاء ترتيب مهارة الرؤية البصرية بالترتيب الثالث من بين المجالات، وبلغت نسبته المئوية (18.76) من جميع المهارات الكلية بعدد تكرارات (142) تكرارًا.

ونلاحظ من خلال نتائج هذا البُعد أن هناك تباين في تضمين كتاب الفيزياء بالمهارات الفرعية لمجال الرؤية البصرية، إضافة إلى التباين في تكرار تلك المهارات بين الوحدات الدراسية، وخاصة بالمهارات المتعلقة في تحليل المعلومات المكتسبة بالحواس وإدراك العلاقات بينها، أو إظهار العلاقات بين جوانب الموضوع باستخدام الأشكال والرسومات التوضيحية

عرض النتائج المتعلقة بمهارة «الكشف عن المغالطات»:

تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، ويوضح الجدول رقم (5) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمهارة الكشف عن المغالطات الواردة في كتاب الفيزياء للتعليم الثانوي.

جدول رقم (5) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمهارة «الكشف عن المغالطات»

الترتيب	المهارات الفرعية	التكرار في جميع الوحدات								المجموع	النسبة مع المهارة	النسبة مع قائمة المهارات ككل
		1	2	3	4	5	6	7	8			
1	تحديد التصورات البديلة للمفاهيم المطروحة	4	3	1	0	1	2	0	0	11	40.74	1.45
2	تضمين الموضوع للمقارنات بين المفاهيم والعلاقات الصحيحة والخاطئة مع تحديد الصواب منها	3	0	2	1	0	1	1	0	8	29.63	1.06
3	تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة لتعديل التصور الخطأ	2	0	1	1	0	1	0	0	5	18.52	0.66
4	دعم التواصل بين المتعلمين لتصحيح المفهوم	0	0	0	1	1	1	0	0	3	11.11	0.40
	الكلي	9	3	4	3	2	5	1	0	27	100.00	3.57

يتضح من الجدول رقم (5) أن النسب المئوية للمهارات الفرعية لمهارة الكشف عن المغالطات الواردة في كتاب الفيزياء للتعليم الثانوي تراوحت بين (11.11- 40.74)، وأن المهارة الفرعية «تحديد التصورات البديلة للمفاهيم المطروحة» جاءت بالترتيب الأول بعدد التكرارات إذ بلغ عدد تكراراتها (11) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (40.74)، تلاها بالترتيب مهارة «تضمين الموضوع للمقارنات بين المفاهيم والعلاقات الصحيحة والخاطئة مع تحديد الصواب منها»، حيث جاء بالترتيب الثاني بعدد التكرارات إذ بلغ عدد تكراراتها (8) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (29،63)، بينما جاءت مهارة تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة لتعديل التصور الخطأ بالترتيب الثالث بعدد التكرارات إذ بلغ عدد تكراراتها (5) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (18.52)، وفي الترتيب الرابع والأخير جاءت مهارة «دعم التواصل بين المتعلمين لتصحيح المفهوم» إذ بلغ عدد تكراراتها (3) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (11.11).

وجاء ترتيب مهارة "الكشف عن المغالطات» بالترتيب الأخير من بين المجالات، وبلغت نسبته المئوية (3.57) من جميع المهارات الكلية بعدد تكرارات (27) تكرارًا. ويتضح من نتائج هذه المهارة أن هناك تباين في المهارات الفرعية لمجال الكشف عن المغالطات حيث نلاحظ أن هناك بعض الوحدات الدراسية لكتاب الفيزياء تخلو من بعض مهارات التفكير التأملي، بل نجد أن الوحدة الدراسة الثامن تخلو من أي مهارة رئيسية أو فرعية من مهارات التفكير التأملي. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المقبل (2019) أظهرت نتائج الدراسة اهتمام كتاب علوم الصف الأول المتوسط بتضمين مهارات التفكير التأملي بدرجة منخفضة بوجه عام.

عرض النتائج المتعلقة بمهارة «الوصول إلى الاستنتاجات»:

تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، ويوضح الجدول رقم (6) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمهارة الوصول إلى الاستنتاجات الواردة في كتاب الفيزياء للتعليم الثانوي.

جدول رقم (6) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمهارة «الوصول إلى الاستنتاجات

الترتيب	المهارات الفرعية	التكرار في جميع الوحدات								المجموع	النسبة مع المهارة	النسبة مع قائمة المهارات ككل
		1	2	3	4	5	6	7	8			
1	عرض الأفكار بشكل منطقي	18	13	15	11	11	12	13	11	104	32.30	13.74
2	تحليل العلاقات بين المفاهيم	13	10	12	14	11	10	12	11	93	28.88	12.29
3	المقارنة بين المفاهيم العلمية وإيجاد أوجه الشبه والاختلاف	8	7	8	10	9	7	8	7	64	19.88	8.45
4	توظيف المعرفة والخبرات السابقة للوصول إلى استنتاجات	6	7	7	8	9	6	7	4	54	16.77	7.13
5	الاستعانة بمصادر خارجية ذات علاقة بالموضوع	2	1	0	0	0	1	3	0	7	2.17	0.92
	الكلي	47	38	42	43	40	36	43	33	322	100.00	42.54

يتضح من الجدول رقم (6) أن النسب المئوية للمهارات الفرعية لمهارة الوصول إلى الاستنتاجات الواردة في كتاب الفيزياء للتعليم الثانوي تراوحت بين (2.17- 32.30)، وأن المهارة الفرعية «عرض الأفكار بشكل منطقي» جاءت بالترتيب الأول بعدد التكرارات إذ بلغ عدد تكراراتها (104) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (32.30)، تلاها بالترتيب مهارة « تحليل العلاقات بين المفاهيم»، حيث جاء بالترتيب الثاني بعدد التكرارات إذ بلغ عدد تكراراتها (93) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (28.88)، بينما جاءت مهارة «المقارنة بين المفاهيم العلمية وإيجاد أوجه الشبه والاختلاف» بالترتيب الثالث إذ بلغ عدد تكراراتها (64) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (19.88)، وفي الترتيب الرابع جاءت مهارة «توظيف المعرفة والخبرات السابقة للوصول إلى استنتاجات» إذ بلغ عدد تكراراتها (54) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (16.77)، وفي الترتيب الخامس والأخير جاءت مهارة «الاستعانة بمصادر خارجية ذات علاقة بالموضوع» إذ بلغ عدد تكراراتها (7) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (2.17).

وجاء ترتيب مهارة «الوصول إلى الاستنتاجات» بالترتيب الأول من بين المجالات، وبلغت نسبته المئوية (42.52) من جميع المهارات الكلية بعدد تكرارات (322) تكرارًا.

وبالرغم من حصول هذا المهارة على الترتيب الأول في كتاب الفيزياء إلا أن المهارة الفرعية «الاستعانة بمصادر خارجية ذات علاقة بالموضوع» لم يتم تضمينها في عدد من الوحدات الدراسية أي ما يقارب نصف وحدات الكتاب.

عرض النتائج المتعلقة بمهارة «إعطاء تفسيرات»:

تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، ويوضح الجدول رقم (7) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمهارة إعطاء تفسيرات الواردة في كتاب الفيزياء للتعليم الثانوي .

جدول رقم (7) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمهارة «إعطاء تفسيرات»

الترتيب	المهارات الفرعية	التكرار في جميع الوحدات								المجموع	النسبة مع المهارة	النسبة مع قائمة المهارات ككل
		1	2	3	4	5	6	7	8			
1	تقديم أدلة وشواهد علمية داعمة لما تم عرضه من استنتاجات	7		8	12	11	13	8	12	78	44.57	10.30
2	استخلاص الأفكار الرئيسة والفرعية وإدراك العلاقات الموجودة بينها	7		5	8	10	6	7	9	59	33.71	7.79
3	إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات المترابطة بناءً على الخبرات السابقة	5		3	3	4	7	7	5	38	21.71	5.02
	الكلي	19		16	23	25	26	22	26	175	100.00	23.12

يتضح من الجدول رقم (7) النسب المئوية للمهارات الفرعية لمجال إعطاء تفسيرات الواردة في كتاب الفيزياء للتعليم الثانوي تراوحت بين (21.71- 44.57)، وأن المهارة الفرعية «تقديم أدلة وشواهد علمية داعمة لما تم عرضه من استنتاجات» جاءت بالترتيب الأول بعدد التكرارات إذ بلغ عدد تكراراتها (78) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (44.57)، تلاها بالترتيب مهارة «استخلاص الأفكار الرئيسة والفرعية وإدراك العلاقات الموجودة بينها»، حيث جاء بالترتيب الثاني بعدد التكرارات إذ بلغ عدد تكراراتها (59) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (33.71)، بينما جاءت مهارة «إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات المترابطة بناءً على الخبرات السابقة» بالترتيب الثالث والأخير جاءت إذ بلغ عدد تكراراتها (38) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (21.71).

وجاء ترتيب هذا المجال «إعطاء تفسيرات» بالترتيب الثاني من بين المجالات، وبلغت نسبته المئوية (23.12) من جميع المهارات الكلية بعدد تكرارات (175) تكرارًا. كما نلاحظ أن هناك تباين بين تضمين المهارات الفرعية لمجال «إعطاء تفسيرات» مما يعني ضرورة تضمين الوحدات الدراسية بهذه المهارات.

عرض النتائج المتعلقة بمهارة «وضع حلول مقترحة»:

تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، ويوضح الجدول رقم (8) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمهارة وضع حلول مقترحة الواردة في كتاب الفيزياء للتعليم الثانوي.

جدول رقم (8) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمهارة «وضع حلول مقترحة»

الترتيب	المهارات الفرعية	التكرار في جميع الوحدات								المجموع	النسبة مع المهارة	النسبة مع قائمة المهارات ككل
		1	2	3	4	5	6	7	8			
1	عرض قضايا جديدة متعلقة بالموضوع تساعد في الوصول للحل بأكثر من طريقة	2	2	4	4	3	4	3	4	26	28.57	3.43
2	رؤية الأفكار والمشكلات من زوايا مختلفة والتعامل مع حلها من وجهات نظر متعددة	1	1	4	5	3	4	1	3	22	24.18	2.91
3	تحديد الخطوات الإجرائية للوصول للحل	2	1	3	3	5	4	2	2	22	24.18	2.91
4	تقديم افتراضات مناسبة للحل بما يتناسب مع الموضوع المطروح	1	1	3	1	4	0	1	0	11	12.09	1.45
5	الحكم على صحة فكرة عملية معينة في ضوء المعارف والخبرات السابقة.	2	0	2	1	2	0	0	3	10	10.99	1.32
	الكلي	8	5	16	14	17	12	7	12	91	100.00	12.02

يتضح من الجدول رقم (8) النسب المئوية للمهارات الفرعية لمهارة وضع حلول مقترحة الواردة في كتاب الفيزياء للتعليم الثانوي تراوحت بين (10.99- 28.57)، وأن المهارة الفرعية «عرض قضايا جديدة متعلقة بالموضوع تساعد في الوصول للحل بأكثر من طريقة «جاءت بالترتيب الأول بعدد التكرارات إذ بلغ عدد تكراراتها (26) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (28.57)، تلاها بالترتيب كل من المهارتين «رؤية الأفكار والمشكلات من زوايا مختلفة والتعامل مع حلها من وجهات نظر متعددة، «تحديد الخطوات الإجرائية للوصول للحل»، حيث جاءتا بالترتيب الثاني بعدد التكرارات إذ بلغ عدد تكراراتها (22) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (24.18)، بينما جاءت في الترتيب الرابع «تقديم افتراضات مناسبة للحل بما يتناسب مع الموضوع المطروح» إذ بلغ عدد تكراراتها (11) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (12.09)، وفي الترتيب الخامس والأخير جاءت مهارة «الحكم على صحة فكرة عملية معينة في ضوء المعارف والخبرات السابقة» إذ بلغ عدد تكراراتها (10) تكرارات بنسبة مئوية بلغت (10.99).

وجاء ترتيب مهارة «وضع حلول مقترحة» بالترتيب الرابع من بين المهارات، وبلغت نسبته المئوية (12.02) من جميع المهارات الكلية بعدد تكرارات (91) تكرارًا.

توصيات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- إعادة النظر في مستوى تضمين بعض مهارات التفكير التأملي في مقرر الفيزياء وبخاصة مهارة الكشف عن المغالطات.
- تزويد المعلمات والمعلمين بإرشادات تساعدهم على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب والطالبات.
- إعادة صياغة نشاطات التعلم في مقرر الفيزياء بطريقة تساعد على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب والطالبات.

مقترحات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة تقترح الباحثة ما يلي:

- إجراء بحوث ودراسات تحلل نشاطات التعلم في مقررات الفيزياء الأخرى في المرحلة الثانوية، في ضوء مهارات التفكير التأملي.
- تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي ومعلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية، يعمل على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب والطالبات.
- تقديم تصور مقترح لوحدة دراسية في مجال الفيزياء قائمة على تنمية مهارات التفكير التأملي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أبوجادو، صالح ونوفل، محمد. (2013). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر.

أل فيصل، حنان حسين. (2016). تقويم مقررات الفيزياء

للمرحلة الثانوية في ضوء مسابقات أولمبياد الفيزياء الدولي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب في مصر. 79. 357-405.

الحربي، عبد الكريم ساجي. (1434). تحليل محتوى مقررات اللغة الانجليزية للمرحلة الثانوية وتقويمها في ضوء معايير مقترحة للكفاءة اللغوية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية.

ربايعة، محمد. (2018). دراسة تحليلية لمقررات الدراسات الاجتماعية لصفوف المرحلة الأساسية في ضوء معايير التكامل. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس في كلية التربية جامعة دمشق .16(4).144-111.

الشهري، سلطان صالح. (2017). تقويم كتاب العلوم للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير التأملي. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. دار سمات للدراسات والابحاث. 6(8).11-1.

صالح، محمد. (2014). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيلي الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب في مصر. 45(2).178-129.

عبيدات، عليا رشيد. (2019). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التعليم التبادلي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في مادة الرياضيات في الأردن. مجلة كلية التربية بالزقازيق. 104(2). 76-39.

العتوم، عدنان. (2009). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. عمان: دار المسيرة للنشر.

الغامدي، صالح عبد الله. (2019). تقويم كتاب اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير التأملي. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. دار سمات للدراسات والابحاث. 8(7).37-26.

كشكو، عماد جميل. (2018). مهارات التفكير التأملي المتضمنة في كتاب الكيمياء ومدى اكتساب طلبة الصف الحادي عشر علوم لها في فلسطين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية في غزه. 27(6).144-121.

محي الدين، هبه زكريا. (2016). فعالية برنامج قائم على الخيال العلمي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري في العلوم الصف الثامن. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. كلية التربية.

المرشد، يوسف والصالح، صالح. (2015). مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف. مجلة كلية التربية في اسيوط. 2(31).108-153.

المعايطة، هيام محمد. (2020). مهارات التفكير التأملي المتضمنة في كتب العلوم الحياتية للصفين التاسع والعاشر من المرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث في فلسطين. 4(2).17-1.

المقبل، نوره صالح. (2019). تقويم كتاب علوم الصف الأول متوسط في ضوء مهارات التفكير التأملي. مجلة كلية التربية في جامعة أسيوط. 35(7).158-135.

الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن علي. (2010). تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية. عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

Arab References :

Abujado, Salih & Nofal, Muhammad. (2013). Teaching theoretical and practical thinking. Dar Al Massira for Publishing. Amman. Jordan.

Al Faisal, Hanan Hussein. (2016). Evaluation of physics courses for the secondary stage in light of the International Physics Olympiad competitions. Arab Studies in Education and Psychology 79. 357-405.

Al Moqbel, Noura Saleh. (2019). Evaluating the first intermediate grade science book in the light of reflective thinking skills. Journal of the College of Education. 35 (7). 158--135.

Al-Atoum, Adnan. (2009). Development of thinking skills: theoretical models and practical applications. March House. Amman. Jordan.

Al-Ghamdi, Saleh Abdullah. (2019). Evaluating

educational program based on the reciprocal education strategy on developing reflective thinking skills among eighth grade female students in basic mathematics in Jordan. Journal of the College of Education in Zagazig. 104 (2). 76-39

Rabiaa, Muhammad. (2018). An analytical study of the social studies courses for the elementary school grades in light of the integration criteria. Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology. 16 (4). 144-111

Saleh, Muhammad Saleh. (2014). The effectiveness of cognitive trips via the web to teach chemistry in developing reflective thinking and academic achievement among secondary school students. Arab Studies in Education and Psychology. 45 (2). 129--178.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Choy, Chee. San, Oo. (2012). Reflective Thinking and Teaching Practices Precursor for Incorporating critical Thinking into the Classroom. *International Journal of Instruction. 5* (1).168-182.

Denton, D. (2010). *The Effects of Reflective Thinking on middle School Students Academic Achievement and Perceptions of related Instructional practices: A mixed Method Study, Unpublished Doctor al Dissertation*, College of Education, Seattle Pacific University.

Gurol, A. (2011). Determining the reflective thinking skill of per-service teachers in learning and teaching process. Social and Education Studies. 3 (3), 387 – 402.

Mitchell, K. (2010). *Reflective Thinking and Emotional Intelligence as Predictive Performance Factors in*

Problem-Based Learning Situations, Unpublished Doctoral Dissertation, College of Education, Walden University.

Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publisher.

the Arabic language book at the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia in light of reflective thinking skills. The Specialized Educational International Journal 8 (7). 37-26.

Al-Harbi, Abdul Karim bin Saji (1434 AH). Analyzing and evaluating the content of English language courses for High school education in light of proposed standards for language proficiency. Ph.D. Umm Al Qura University. Faculty of Education.

Al-Hashemi, Abdul-Rahman and Attia, Mohsen Ali. (2010). Analyzing the content of Arabic language curricula, an applied theoretical view, Dar Safa for printing, publishing and distribution, Amman, Jordan.

Al-Ma`ayta, Hiyam Muhammad. (2020). Reflective thinking skills included in the life sciences textbooks for the ninth and tenth grades of the secondary school in Jordan, 4 (2). 1-17.

Al-Shehri, Sultan Saleh. (2017). Evaluating the science book for the first intermediate grade in light of reflective thinking skills. The Specialized International Educational Journal. Dar Semat for Studies and Research. 6 (8) .1-11.

Kishku, Emad Jamil. (2018). Reflective thinking skills included in the book on chemistry and the extent to which eleventh grade students acquire sciences in Palestine. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies. 27 (6). 121-144.

Mohiuddin, Heba Zakaria. (2016). The effectiveness of a science-based program in developing concepts and visual thinking skills in the eighth grade science. A magister message that is not published. Islamic University. Faculty of Education.

Murshid, Yusef and Al-Saleh, Saleh. (2015). Levels of reflective thinking among Al-Jouf University students. Journal of the Faculty of Education in Assiut. 2 (31) 108-153

Obeidat, Alia Rasheed. (2019). The effect of an

الأنماط القيادية في الجامعات السعودية وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس (جامعة أم القرى أنموذجا)

Leadership Styles in Saudi Universities and their Relationship to Job Burnout Among Faculty Members (Umm Al-Qura University as a Model)

د. نيفين حامد الحربي

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد
الكلية الجامعية بالليث، جامعة أم القرى

Dr. Neveen Hamid AlHarbi
Assistant Professor of Educational Management and Planning
Al-Leith University College, Umm-Al Qura University

(قُدم للنشر في 2/ 1/ 2021، وقُبل للنشر في 2/ 3/ 2021)

الملخص

أجريت الدراسة الحالية للكشف عن الأنماط القيادية في الجامعات السعودية وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى/ المملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبقت أداتا الدراسة (مقياس الاحتراق، ومقياس أنماط القيادة)، على عينة مكونة من 157 مشاركًا ومشاركة. أشارت الإحصاءات الوصفية إلى مستوى مرتفع من الإجهاد، ومستوى متوسط من فك الارتباط لدى رؤوساء الأقسام ووكلائهم، وأشارت المتوسطات الحسابية لأنماط القيادة السائدة لدى رؤساء الأقسام من وجهة نظر عينة الدراسة إلى أن نمط القيادة التشاركي لدى رؤساء الأقسام ووكلائهم هو الأكثر شيوعًا، وجاءت الأنماط: الهيكلي، والتحفيزي، والاستبدادي، والتباعدي، والانتهازي في المركز الثاني، والثالث، والرابع، والخامس، والسادس، على الترتيب. كما أشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد إلى أن لأنماط القيادة التشاركية والتحفيزية قدرة تنبؤية سلبية ذات دلالة إحصائية بفك الارتباط والإجهاد والاحتراق، في حين كان للقيادة الاستبدادية والانتهازية قدرة تنبؤية إيجابية ذات دلالة إحصائية بفك الارتباط والاحتراق، وكان للقيادة الاستبدادية قدرة تنبؤية إيجابية ذات دلالة إحصائية بالإجهاد. أضافت النتائج العديد من الإسهامات النظرية المهمة للمعرفة حول العلاقة بين أنماط القيادة والاحتراق لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق، النمط البنائي، النمط التباعدي، النمط التحفيزي، النمط التشاركي.

Abstract

The current study was conducted to investigate the Leadership styles in Saudi universities and their relationship to job burnout among faculty members at Umm Al-Qura University / Kingdom of Saudi Arabia. To achieve the objectives of the study, two scales were applied (burnout scale, and leadership styles scale) on a sample of 157 male and female participants. Descriptive statistics indicated a high level of exhaustion, and a moderate level of faculty disengagement. Furthermore, participative leadership style was the most common, followed by structuring leadership style, rewarding leadership style, autocratic leadership style, distant leadership style, and Machiavellian leadership style, respectively. The results of the multiple regression analysis indicated that participatory and rewarding leadership significantly and negatively related to disengagement, exhaustion and burnout, while the authoritarian and Machiavellian leadership significantly and positively related to disengagement and burnout, and the autocratic leadership significantly and positively related to exhaustion. The results add important theoretical contributions to knowledge about the relationship between leadership styles and burnout.

Keywords: Burnout, Structuring, Distant, Rewarding, Participatory.

مقدمة:

تتميز الدول المتقدمة عن بعضها بفاعلية الإدارة والسلوك القيادي الممارس، فهما الوسيلتان المناسبتان لتحقيق التنمية الشاملة في شتى الميادين والمجالات، ولهذا أصبحت الحاجة ملحة لأي مؤسسة تعليمية أن تمتلك قادة مميزين قادرين على مواجهة التحديات والعقبات التي تواجههم، والتعامل معها بحكمة وعقلانية، بغية تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. فالقيادة الفاعلة تمتلك قدرة كبيرة للتأثير في الآخرين، وهي صمام النجاح لكل مؤسسة تربوية. ومن المتوقع أن تعزز القيادة الفاعلة مستوى الرضا الوظيفي، والالتزام والسلوك الإيجابي لدى المرؤوسين؛ ليصبحوا أكثر انخراطًا في عملهم، مما يقلل من رغبتهم في ترك العمل، ويقلل من الاحتراق الوظيفي. وفي المقابل، قد تؤدي الأساليب الإدارية إلى تخفيض مستوى الرضا الوظيفي لدى المرؤوسين، وبالتالي فقدان الحماس للعمل، وزيادة احتمال انفكاكهم عن العمل.

وأظهرت بعض الدراسات أن لسمات الدعم، والمشاركة، والثقة أثرًا دالًا إحصائيًا في تخفيض مستوى الإجهاد والاحتراق لدى المرؤوسين، والتقليل من نضوب المعلمين (Lambersky, 2016). وتقلل القيادة الفاعلة من إجهاد المعلمين، بينما تؤدي القيادة غير الفاعلة في استنزاف المعلمين (Newberry & All-sop, 2017)، فالمعلمون الذين يفتقرون إلى الدعم من مديريهم أو مشرفيهم هم أكثر عرضة لخطر الاحتراق.

فالاحتراق النفسي هو الاستنفاد العاطفي وفقدان الاهتمام بالآخرين، وهو الانسحاب النفسي كما أنه مفهوم مرادف للاغتراب أو حالة من التعب والإجهاد العقلي والجسمي والانفعالي تتميز بالتعب المستمر، واليأس، والعجز وتطوير مفهوم ذات سلبي واتجاهات سلبية نحو العمل والناس والحياة. كما عرفه ماسلاش وجاكسون (Maslach & Jackson, 1981) بأنه فقدان الاهتمام بالأشخاص الموجودين في محيط العمل، حيث يشعر الفرد بالإرهاق والاستنزاف العاطفي اللذين يجعلان هذا الفرد يفقد الإحساس بالإنجاز ، ويفقد بذلك تعاطفه نحو العاملين .وترتبط مهام الأستاذ أو المحاضر بمتطلبات ومسؤوليات مستمرة، يمكن أن تعيقه عن أداء دوره المنشود والمتوقع، فكثرة مشكلات مهنة التدريس وغيرها من الأسباب والتي يصاحبها في حال استمرارها ظهور بعض الآثار السلبية على اتجاهات الأستاذ وعلاقاته داخل وخارج مؤسسة العمل، ونقص القدرة على العمل والأداء يشعره بالإجهاد النفسي والبدني الذي قد يؤدي إلى الاحتراق النفسي (بوقصة ومدور، 2019) .

وأظهرت الدراسات أن مستوى الاحتراق الوظيفي لدى الأفراد في المهن التعليمية أعلى منه بين الأفراد في المهن الأخرى المعرضة لنفس المخاطر (Byrne, 1999)، ويرجع هذا الموقف إلى حقيقة أن العاملين في التعليم يُعرضون أنفسهم كثيرًا لعوامل الضغط في العمل، مثل ظروف العمل غير المستقرة، والعديد من الصفات البيروقراطية، والحمل الزائد، وسوء سلوك الطلاب، والمشاركة المنخفضة في التخطيط، وكذلك عدم التحضير لمواكبة التغيير والمتطلبات الجديدة. وفيما يتعلق بأساتذة الجامعات، هناك ضغط إضافي من المؤسسات الحكومية التي تنظم الأنشطة الأكاديمية، وتقدم إلى جانب إرشادات التدريس أو العمل مهام البحث والإرشاد، والأنشطة الإدارية، فضلًا عن زيادة الطلب على الإنتاجية (Borsoi, 2012). ووفقًا لكارلوتو (Carlotto, 2004) يكون الأستاذ أو المحاضر في التعليم العالي عرضة لعوامل الإجهاد، التي تظهر عن طريق متلازمات مثل الاحتراق. كما كشفت بعض الدراسات السابقة أن التوتر والإجهاد غالبًا ما يتعرض لهما الموظفون الحاصلون على تعليم عالٍ (Rudman & Gustavsson, 2012)؛ فهم أكثر طموحًا، وهذا يؤدي إلى احتمالية أكبر للاحتراق المهني (Lopez et al., 2011).

ويرتبط الاحتراق الوظيفي بانخفاض الأداء، وانخفاض الالتزام التنظيمي والدعم المؤسسي (Maslach & Leiter 2008). كما يرتبط الاحتراق بترك العمل، والتفكير في ترك أو تغيير المهنة (Dyrbye et al., 2019; Wang et al., 2020). كما يرتبط بأنماط القيادة (Hobfoll & Freedy, 2017; Ugrenovic, Shaffer, & Boiangin, 2020). وعليه، أجريت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين الاحتراق وأنماط القيادة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى. وعليه، تم اختيار جامعة أم القرى لمحدودية مواردها، والضغوطات العديدة التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس كالحمل الزائد، ومتطلبات الترقية، والأعباء التي فرضتها جائحة كورونا. بالإضافة إلى الدور المحوري لأعضاء هيئة التدريس في تحسين المخرجات التعليمية، وبالتالي نهضة المجتمع السعودي.

مشكلة الدراسة:

يؤثر احتراق المعلم على جودة الخدمات التعليمية، وسلوك المعلم في الفصل الدراسي ومهنة التدريس. علاوة على ذلك فإن الاحتراق هو بناء حاسم في فهم عمليات الاحتراق المرتبطة بالوظيفة. وقد تم تحديده على أنه عامل تنبؤ مهم لدوران الموظفين. بالإضافة إلى ذلك، تشير الأدبيات إلى أن الاحتراق يساهم في نوايا الموظفين لترك وظائفهم، بما في ذلك التدريس (Chang, 2009). وبالتالي، فإن الاحتراق يساهم في تناقص المدرسين، والذي يعتبر تحديًا تعليميًا مهمًا في جميع أنحاء العالم (Langher, Caputo, & Ricci, 2017). فالآثار السلبية للاحتراق النفسي عديدة على الأفراد والمؤسسات، وعليه، فإن أي محاولة للتجديد والتطوير الإداري ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار الأسباب الرئيسة للاحتراق، والعمل على معالجتها ومنها ضغط العمل، وتوتر العلاقات الاجتماعية، والأعمال الروتينية، وعدم المشاركة

في اتخاذ القرارات، وضعف فرص الترقية والتقدم المهني، وغيرها من العوامل (بوقصة ومدور، 2019).

أشارت نتائج الدراسات ذات الصلة على المستوى العالمي بأن 23٪ من الموظفين قد عانوا بالفعل من الاحتراق المهني (Kavaliauskienė & Balčiūnaitė, 2014). ففي المملكة المتحدة أشار البحث إلى أن مستويات الاحتراق لدى المدرسين هي الأعلى مقارنة بالمهن الأخرى (Phillips & Sen 2011)، وفي المملكة العربية السعودية أشار اليامي وشيبونغ (Alyamy & Cheong, 2020) إلى أن مستويات الاحتراق لدى معلمي التربية الخاصة مرتفعة. ومن المتفق عليه أن الاحتراق هو أحد العوامل الأساسية التي تعيق صحة العاملين ورفاههم، مما يؤدي إلى اضطرابات مختلفة في الجهاز العصبي، والتمثيل الغذائي، وأمراض القلب والأوعية الدموية، وفقدان الطاقة، والتعب، والأرق، واضطرابات المعدة، والاكتئاب، والقلق (Bellou, & Chatzinikou, 2015; Fernet et al., 2012; Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006; Laschinger, & Fida, 2014; Shirom, 2003)؛ لذلك كان من الضروري إعادة البحث باستمرار في مشكلة الاحتراق والمتطلبات المحتملة لهذه المشكلة السلبية عبر ثقافات مختلفة (Chaudhry et al., 2015).

وتشير العديد من الدراسات الى أن التعرض المستمر للإجهاد المهني (ارتفاع الطلب على العمل والموارد المنخفضة) قد يسبب متلازمة الاحتراق، ويتم التعبير عن هذه المتلازمة لدى أعضاء هيئة التدريس والإداريين من خلال الإرهاق العاطفي، الذي يشار إليه غالبًا بمواقف مثل السلوك السلبي، والابتعاد عن الطلاب، والتقييم السلبي لدورهم المهني (Moreno-Jimenez et al., 2002). ووفقًا لديهل ومارين(Diehl & Marin, 2016) «تعتبر منظمة العمل الدولية مهنة التدريس واحدة من أكثر المهن توترًا في العالم، وأصبح التدريس نشاطًا مرهقًا له تداعيات واضحة على الأداء المهني للفرد، وكذلك على الصحة العقلية والجسدية «(ص65). وأصبح الاحتراق مشكلة حقيقية للمدرسين على جميع المستويات (Carloto & Diehl, 2014).

وعلى الرغم من وجود بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين أنماط القيادة والاحتراق في مجتمعات مختلفة، مثل المديرين، وقادة المنظمات غير الربحية، ومستشاري الخدمات الإنسانية، والمدربين الرياضيين (Hobfoll & Freedy, 2017; Ugrenovic et al., 2020)، فإن الدراسات التي تناولت أنماط القيادة السائدة لدى رؤساء الأقسام وعلاقتها بالاحتراق لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي معدومة في المستوى المحلي. كما أن نتائج بعض الدراسات ذات الصلة كانت غير متسقة، مما يشير إلى الحاجة إلى مزيد من فحص هذه العلاقة. فعلى سبيل المثال، أشارت نتائج إحدى الدراسات إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمطي القيادة الديموقراطية والاستبدادية والاحتراق بين المدربين الرياضيين (Georgios & Nikolaos, 2012)، في حين أشارت نتائج إحدى الدراسات الى وجود علاقات ذات دلالة بين الاحتراق وأنماط القيادة التحويلية (Trans-formational) والمعاملات (Transactional)، والتجنب السلبي((Zopiatis, Constanti, & Theocharous, 2014 Passive-Avoidance). كما أن العلاقة بين نمطي القيادة التباعدية (غير الودية) والهيكلية بالاحتراق غير واضحة. وعليه فإن استكشاف أنماط القيادة يمكن أن يوفر فهمًا أفضل للعلاقة بين أنماط القيادة والاحتراق، وتحديدًا بين القادة ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي.

أسئلة الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: «ما الأنماط القيادية السائدة في الجامعات السعودية وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟، ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

1-ما أنماط القيادة السائدة لدى رؤساء الأقسام ووكلائهم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟

2-ما مستوى الاحتراق لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟

3-ما مدى انعكاس أنماط القيادة على مستوى الاحتراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟

أهداف الدراسة:

حاولت الدراسة تحقيق الأهداف التالية:

- الوقوف على أنماط القيادة السائدة لدى رؤساء الأقسام ووكلائهم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى.
- الوقوف على مستوى الاحتراق لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى.
- الكشف عن مدى انعكاس أنماط القيادة على مستوى الاحتراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهمية من تركيزها على العلاقة بين درجة ممارسة أنماط القيادة لدى رؤساء الأقسام ووكلائهم، ومستوى الاحتراق لدى أعضاء هيئة التدريس. ويؤمل أن تساهم في إثراء المعرفة في مجال الإدارة التربوية من خلال تقديمها إطاراً نظريا، وأداة للدراسة يمكن توظيفها لإجراء دراسات أخرى تتناول

متغيري الدراسة الحالية على مجتمعات جديدة، وكذلك إغناء المكتبة العربية بشكل عام بإضافة معرفة جديدة متخصصة في العلاقة بين أنماط القيادة والاحتراق.

وتتمثل أهمية نتائج الدراسة من خلال إطلاع أصحاب العلاقة على أسباب وعواقب الاحتراق الذي قد يؤدي إلى نضوب الكادر التعليمي. وبناء البرامج التوجيهية للحد من الآثار السلبية للاحتراق على العملية التعليمية. إذ تساهم البرامج الإرشادية في خفض حدة الضغوط النفسية لدى الموظفين، حيث تعمل مثل هذه البرامج على مساعدة الأفراد في إدراك مشكلاتهم وخطورتها وضرورة الوصول إلى حلول لها، كما تشعرهم بالمساندة الاجتماعية وتنمي لديهم مهارات تساعدهم في التصدي لتلك المشكلات والتغلب عليها، مما يحقق لهم الرضا ويشعرهم بالسعادة على أثر خفض الضغوط الواقعة عليهم (بوقصة ومدور، 2019).

كما أن للقادة التربويين فرصة للاستفادة من الدراسة لتحسين ممارساتهم الإدارية والإشرافية (الأنماط القيادية)، حيث يمكن للممارسات القيادية الفاعلة خلق بيئة عمل مناسبة لموظفيها داخل الجامعة أن تخفف من الاحتراق الوظيفي لدى الكادر الأكاديمي. وعند القيام بذلك يمكن للقادة الفاعلين أن يكونوا سباقين في الاحتفاظ بالأساتذة الذين يمكنهم إحداث تأثير إيجابي على طلابهم. كما أن المعرفة بالعوامل المرتبطة بالاحتراق، كأنماط القيادة لدى رؤساء الأقسام ووكلائهم تسهم في التعامل مع الاحتراق وتفادي العواقب السلبية المترتبة عنه مثل معدل الدوران، والتغيب، وتراجع الإنتاجية والأداء. ويمكن لأصحاب القرار المتعلق بالموارد البشرية في الجامعات الاستفادة من النتائج عند تطوير استراتيجيات التوظيف وتطوير القادة، كما أن الرؤى المستمدة من هذه الدراسة ذات قيمة للباحثين الأكاديميين الراغبين في البناء على هذه الدراسة المسحية التحليلية. كما تبرز أهمية الدراسة الحالية في إعداد أدوات الدراسة وتطبيقها وما ينتج عنها من نتائج وتوصيات، وتأمل الباحثة أن يستفيد من هذه الدراسة الباحثون وطلبة الدراسات العليا من خلال تشجيعهم على إجراء البحث على مجتمعات جديدة.

حدود الدراسة:

1. **الحدود المكانية:** مدينة مكة المكرمة.
2. **الحدود البشرية:** أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى..
3. **الحدود الزمانية:** الفصل الأول من العام الدراسي (2020–2021).
4. **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على متغيرات: أنماط القيادة والاحتراق الوظيفي.

التعريفات الاصطلاحية الإجرائية:

القيادة (Leadership):

تعرف القيادة بأنها «عملية التأثير على القادة والأتباع لتحقيق الأهداف التنظيمية من خلال التغيير» (Lussier & Achua, 2010: 6)، وتعرفها حورية (2013) على أنها عمليّة يحرّك فيها القائد الّذي يتمتّع بالكفاءة المرؤوسين نحو تحقيق الهدف الجماعيّ بطريقة ناجحة وفعّالة وتتطلّب هذه القيادة أربعة عناصر: وجود جماعة من الأفراد، ووجود قائد يتميّز بالكفاءة والمقدرة والفاعليّة، ووجود هدف جماعيّ، ووجود الثقة والولاء المتبادل» (414). وتعرّفها الباحثة إجرائيًّا بأنّها الدور الّذي يتقلّده رئيس القسم أو وكيله، ويؤثّر من خلاله في أعضاء هيئة التدريس لتحقيق أهداف القسم بجهود تعاونيّة مشتركة.

وللقيادة أنماط متعددة، منها:

1. النمط البنائي للقيادة (The Structuring Leadership Style):

يشمل أسلوب القيادة الهيكلي توضيح المهام، والتركيز على التنفيذ السليم للعمل، والمطالبة بتحليل دقيق للمهام والواجبات، ومعالجة النتائج عالية الجودة، كما يُظهر أيضًا مراقبة دقيقة وتوجيهًا جيدًا حول القدرات المهنية للمرؤوسين (Babiak, 2014). وفي الدراسة الحالية، تمثل النمط الهيكلي أو البنائي بالدرجة الكلية على بعد النمط الهيكلي، كما يقيسه مقياس أنماط القيادة.

2. النمط الاستبدادي للقيادة (The Autocratic Leadership Style):

يمثل أسلوب القيادة الأوتوقراطية أو الاستبدادية التحكم والحفاظ على انضباط عمل عالٍ، والتركيز على تنفيذ المهام، والتأكيد على القوة والسلطة، والمطالبة بالامتثال للمعايير، وإظهار السلوكيات العقابية (Babiak, 2014). وفي الدراسة الحالية، تمثل النمط الاستبدادي بالدرجة الكلية على بعد النمط الاستبدادي، كما يقيسه مقياس أنماط القيادة.

3. النمط التشاركي (Participative Leadership Style):

يشير أسلوب القيادة التشاركية إلى دعم مشاركة المرؤوسين في عمليات صنع القرار، ويشجع على اقتراح حلول وأفكار جديدة، ويؤكد على أهمية الالتزام القوي، ويحافظ أيضًا على علاقات وثيقة مع المرؤوسين .(Babiak, 2014) وفي الدراسة الحالية، تمثل النمط التشاركي بالدرجة الكلية على بعد النمط التشاركي، كما يقيسه مقياس أنماط القيادة.

4. النمط الانتهازي (The Machiavellian Leader-ship Style):

يشير أسلوب القيادة الميكيافيللي (الانتهازية) إلى التركيز على إظهار وقبول معايير السلوك الأخلاقي والمعنوي المتدنية، والتواصل بشكل رسمي مع المرؤوسين، وفرض إرادة المرء على الآخرين (Babiak, 2014). وفي الدراسة الحالية، تمثل النمط الانتهازي بالدرجة الكلية على بعد النمط الانتهازي، كما يقيسه مقياس أنماط القيادة.

5. النمط التحفيزي (Rewarding Leadership Style):

يركز أسلوب القيادة التحفيزي على الاعتراف بالإنجازات، والثناء، والمكافأة بشكل متكرر، وتوصيل الرؤية، والرسالة، والأهداف التنظيمية، ومشاركة المعرفة مع الخبراء (Babiak, 2014). وفي الدراسة الحالية، تمثل النمط التحفيزي بالدرجة الكلية على بعد النمط التحفيزي، كما يقيسه مقياس أنماط القيادة.

6. النمط غير الودي (Distant Leadership Style):

يمثل أسلوب القيادة التباعدية (غير الودية) التزامًا منخفضًا بأعمال المرؤوسين، مع التركيز فقط على نتائج العمل، وتجاهل أهمية جودة إجراءات العمل، وتفويض جميع القضايا المتعلقة بعمليات العمل للمرؤوسين .(Babiak, 2014) وفي الدراسة الحالية، تمثل النمط غير الودي بالدرجة الكلية على بعد النمط غير الودي، كما يقيسه مقياس أنماط القيادة.

الاحتراق (Burnout):

عرّف الاحتراق بأنه «متلازمة الإرهاق العاطفي الذي يحدث كثيرًا بين الأفراد الذين يقومون بعمل من نوع ما» (Maslach & Jackson, 1981: 65). وعرفه شيروم (Shirom, 2003: 76) على أنه «مزيج من التعب الجسدي والإرهاق العاطفي والإرهاق المعرفي. وعرّفه ماسلاش وجاكسون (Maslach & Jackson, 1981) على أنه استجابة مزمنة لعوامل الإجهاد الشخصية الناجمة عن المواقف المتعلقة بالعمل، وعرفه تامايو وتروكولي (Tamayo & Tróccoli, 2009) على أنه «متلازمة نفسية نابجة عن التوتر العاطفي المزمن القوي المرتبط بالإجهاد المهني الشديد» (213). ويعرف إجرائيًا على أنه الدرجة الكلية للمشارك على مقياس الاحتراق. كما يعرف إجرائيًا بأنه حالة من الإجهاد الفكري، والنفسي، والبدني تصيب أعضاء هيئة التدريس نتيجة مجموعة من الضغوطات التي يتعرضون لها، مما يؤثر سلبًا على إنجازاتهم المهنية.

الإجهاد (Exhaustion):

يتعلق الإجهاد بمشاعر الفراغ، وعبء العمل الزائد، والحاجة إلى الراحة، والإجهاد: الجسدي، والمعرفي، والعاطفي (Demer-outi et al., 2000)، ويتمثل الإجهاد بالدرجة الكلية على مقياس الإجهاد (OLBI; 8, Bakker, Demerouti, & Verbeke, 2004).

فك الارتباط (Disengagement):

يشير فك الارتباط إلى النأي بالنفس عن العمل، جنبًا إلى جنب مع السلوكيات والمواقف السلبية المتعلقة بوظيفة الفرد (Demerouti & Bakker, 2008). ويتمثل فك الارتباط بالدرجة الكلية على مقياس فك الارتباط (OLBI; 8, Bak-ker et al., 2004).

الإطار النظري:

يواجه أعضاء الهيئة الأكاديمية في الجامعات ضغوطًا مماثلة لتلك التي يتعرض إليها المعلمون في المستويات التعليمية الأخرى (Lipp, 2002). ومع ذلك هناك مطالب مختلفة مثل البحث، وبرامج التوعية، وأنشطة الإدارة المرتبطة بعمل أعضاء هيئة التدريس (Oliveira et al., 2012). ووفقًا لنموذج متطلبات الموارد الوظيفية للإجهاد (Job Demand Resource Mod-el: JD-R)، يتكون الاحتراق من عمليتين: متطلبات الوظيفة، وموارد الوظيفة. ففي العملية الأولى تؤدي ظروف العمل الصعبة إلى استمرار الإجهاد والتعب، وفي النهاية إلى الاحتراق. وفي العملية الثانية يؤدي نقص الموارد إلى صعوبة تلبية متطلبات العمل، مما يؤدي لاحقًا إلى سلوك الانسحاب وفك الارتباط أو ترك المهنة في النهاية. وبمعنى آخر تؤدي متطلبات العمل المرتفعة إلى الاحتراق، بينما يؤدي انخفاض موارد العمل إلى الانسحاب من العمل (Demerouti et al., 2001).

القيادة:

تعدّ القيادة بشكل عام أكثر المفاهيم الإدارية تناولًا في الدراسات والأبحاث لما لها من أثر واضح على أداء أيّ مؤسسة، ويرجع ذلك إلى الدور الفعّال والمؤثّر للقائد، والّذي يعتمد عليه نجاح مؤسسته، فقد أصبحت التنظيمات الإداريّة بحاجة إلى أكثر من إدارتها وتسيير أمورها، فهي بحاجة إلى من يقودها إلى تحقيق أهدافها. وتعدّ القيادة محورًا أساسيًا في العمليّة الإداريّة. فهي فنّ التأثير في الآخرين وهي علاقة تبادليّة بين قائد يستطيع بمقدراته ومهاراته التأثير في نشاطات مرؤوسيه وسلوكهم لتحقيق أهداف مشتركة. وتعدّ القيادة ضرورة في جميع المؤسسات على اختلاف أنواعها، وتتجلّى أهمّيّتها في كلّ المجالات الإداريّة الّتي تشمل التخطيط وصناعة القرارات والتوجيه والإشراف وتقويم الأداء،

فهي فنّ وعلم وموهبة ودراية وخبرة وممارسة (المدهون، 2012). والقيادة هي: التأثير على الأفراد للمساهمة في تحقيق أهداف المجموعة (Kareem & Patrick, 2019).

وتشير عيد (2000: 8) إلى أنّ نجاح القائد يعود إلى خمس مجموعات من المهارات والكفايات، وهي: القدرات والمهارات الإنسانيّة، والقدرات والمهارات المتعلّقة باستخدام المعلومات، والقدرات والمهارات المرتبطة باتخاذ القرارات، والقدرات والمهارات الفنيّة، والقدرات والمهارات الفكريّة. ويرى الدعيلج (2009: 78-79) أن مقومات نجاح القائد تتمثّل في: الإلهام، والإقناع، والتأثير، والتحفيز، والحضور أو الكاريزما.

وتعدّ القيادة التربويّة الفعّالة صمام النّجاح لكلّ مؤسسة تربويّة، وهي تعدّ فعّالة إذا استطاعت خلق رؤية تربويّة مع تهيئة المناخ المناسب للوصول إلى أعلى مستوى من الإنجاز، مع قدرتها على الاتصال المباشر مع جميع العاملين في المؤسسة التربويّة، ومتابعة جميع الإجراءات في سبيل تحقيق رؤيتها. وتزداد فاعليّة القيادة التربوية بما لديها من القوة على استقطاب الكفايات لتعزيز قدرات المؤسسة التربويّة، وتنمية الإبداع لدى العاملين (المدهون، 2012). ويعرف مقابلة (2011: 117) القيادة التربوية بأنّها «مجموعة العمليّات القياديّة التنفيذيّة والفنيّة والّتي تتمّ عن طريق العمل الجماعيّ التعاونيّ الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكريّ والنفسيّ والماديّ المناسب الّذي يحفز الهمم ويبثّ الرغبة في العمل الفرديّ والجماعيّ النشط والمنظّم، من أجل تذليل الصعاب وتكييف المشكلات الموجودة وتحقيق الأهداف التربويّة المحددة للمجتمع وللمؤسسات التعليميّة». ويعرّفها العجمي (2010: 176) بأنّها «كلّ نشاط اجتماعيّ هادف يدرك فيه القائد انّه عضو في جماعة يرعى مصالحها، ويهتمّ بأمورها ويقدّر أفرادها ويسعى إلى تحقيق مصالحها، عن طريق التفكير والتعاون في رسمه الخطط وتوزيع المسئوليات حسب الكفايات والاستعدادات البشريّة والإمكانات الماديّة المتاحة».

أنماط القيادة:

حددت العديد من الدراسات الأنماط القيادية التالية:

1. النمط الديموقراطي:

تعمل القيادة الديموقراطية (The Democratic Leadership) على خلق روح المسؤولية لدى المرؤوسين ومشاركتهم في اتخاذ القرارات، وهذه المشاركة ينتج عنها رفع الروح المعنوية للأفراد وزيادة ولائهم والتزامهم، كما يشعر الفرد بأهميته وقيمته في المؤسسة. فالمناخ الديموقراطي تسوده علاقات إنسانية واحترام لأعضاء هيئة التدريس، والاهتمام بمشكلاتهم والمساعدة في إيجاد الحلول لها، والإيمان بمبدأ تفويض السلطة، والكيفية التي تدار بها العملية التربوية من خلال العمل بروح الفريق والمشاركة في تطوير رؤية المؤسسة لتحقيق أهدافها (عسكر، 2012). وترى الباحثة أن النمط الديموقراطي يقترن بالنمط التشاركي الذي يقوم على مشاركة المرؤوسين في صنع واتخاذ القرارات المرتبطة بالعمل.

2. النمط الاستبدادي:

تتميز القيادة الاستبدادية (التسلطية) (Authoritarian Leadership)، بانعزال القائد عن المرؤوسين، وعدم المشاركة في اتخاذ القرار وتفويض السلطة والصلاحيات، فهي احتكارية للسلطة بكافة صلاحياتها، حيث إنه لا يسمح لأحد أن يقاسمه فيها، ولا يفسح المجال أمام المرؤوسين لإبداء آرائهم ومناقشاتهم واقتراحاتهم، إضافة لوازع الخوف والتهديد وعدم الأمن الوظيفي الذي يتخطفهم (عسكر، 2012). وترى الباحثة أن هذا النمط يقترن بالنمط الانتهازي الذي يركز على التواصل بشكل رسمي مع المرؤوسين، وفرض إرادة المرء على الآخرين (Babiak, 2014).

3. النمط الترسلي–الفوضوي:

يتميز القائد في الأسلوب الترسلي أو الفوضوي للقيادة (Laissez Fair Leadership) بالسماح للأعضاء بحرية التصرف، ويترك لمعاونيه العنان ليفعلوا ما يشاؤون، فهم الذين يحددون الأهداف ويختارون طرق الوصول إليها، ويعملون كل ما يحلو له، والقائد الفوضوي لا يشترك اشتراكًا له أثره في شؤون الجماعة والتنسيق بين وحداتها (عليان، 2010: 181). ويرى عسكر (2012) أن هناك غيابية تامة للقيادة وتسيباً شديداً في الإدارة، وفقداناً لروح العمل المشترك مع غياب واضح للعلاقات الإنسانية، وغياب التخطيط والتنظيم والمتابعة مما يؤدي إلى تهرب العاملين من تحمل أي مسؤولية، ومن تم الإخفاق في تنفيذ المسؤوليات. وترى الباحثة أن هذا النمط يقترن بالنمط التباعدي الذي يركز فقط على تفويض جميع القضايا المتعلقة بمتطلبات العمل للمرؤوسين.

4. النمط التشاركي:

يستند النمط التشاركي (Participative leadership) على المشورة والتعاون والشراكة الفعلية بين القائد والمرؤوسين في مجال التغيير والتخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق والرقابة في العمل، واتخاذ القرارات وحل المشكلات بما يكفل تحقيق أهداف المؤسسة. وعرفها الحربي (2008: 8) بأنها «تفاعل الفرد عقليًا وانفعاليًا في مواقف الجماعة والمشاركة في تحمل المسؤولية معها، وتهدف إلى مشاركة العاملين في المسؤوليات الإدارية وفي اتخاذ القرار». وتعرفها الباحثة على أنها: «النمط القائم على المشورة والتعاون والشراكة الفعلية بين القائد والمرؤوسين في مجال التنظيم والتغيير، والتخطيط والتوجيه والتنسيق والرقابة الذاتية، واتخاذ القرارات وحل المشكلات بما يكفل تحقيق أهداف المؤسسة».

5. القيادة الداعمة:

وتمثل نمط القيادة الذي يهتم بالمرؤوسين وحاجاتهم الشخصية والمعنوية، والقائد يتميز هنا بالانفتاح، والصداقة، وإمكانية التحدث معه والوصول إليه، والمعاملة العادلة للمرؤوسين، وخلق المناخ المناسب للعمل داخل المؤسسة (جلاب، 2011: 500). وترى الباحثة أن هذا النمط يقترن بالنمط التحفيزي الذي يركز على الاعتراف بالإنجازات، والثناء، والمكافأة بشكل متكرر، وتوصيل الرؤية، والرسالة، والأهداف التنظيمية، ومشاركة المعرفة مع الخبراء والمرؤوسين (Babiak, 2014).

6. القيادة الخادمة:

تعرف القيادة الخادمة (Servant leadership) بأنها «قيام القائد باتباع أسلوب قيادي يستطيع من خلاله تحقيق المصالح المشتركة للقائد والمرؤوسين معا، إذ إنه يقوم على خدمة أتباعه والاهتمام بهم وبمصالحهم قبل مصلحته، وذلك بمساعدة كل المرؤوسين من حوله، لتحقيق النمو والتقدم والمشاركة في عملية القيادة وتوفير مناخ متماسك بين الأفراد بشكل يعزز أواصر المحبة والألفة داخل المؤسسة مما ينتج عنه تطوير اتجاهات الافراد (Barbuto & Wheeler, 2006: 303). كذلك عرفها عبوي (2007: 115) بأنها: «القيادة التي يقوم بها القائد بمشاركة مرؤوسيه في الرأي والعمل، ومحاولة مساعدتهم في إنجاز أعمالهم بكفاءة واقتدار، والاعتماد على التحفيز والتشجيع للمرؤوسين، وعدم اللجوء إلى الأوامر الصارمة مباشرة إلا للضرورة القصوى». وترى الباحثة أن هذا النمط يقترن بالنمطين التشاركي والبنائي الذي يركز على التنفيذ السليم للعمل، والمطالبة بتحليل دقيق للمهام والواجبات، ومعالجة النتائج عالية الجودة، كما يُظهر أيضًا مراقبة دقيقة وتوجيهًا جيدًا حول القدرات المهنية للمرؤوسين (Babiak, 2014).

7. القيادة التحويلية:

عرف كونجر(Conger, 2002: 47) القيادة التحويلية (Transformational leadership) بأنها «تلك القيادة التي تتجاوز تقديم الحوافز مقابل الأداء المرغوب إلى تطوير وتشجيع المرؤوسين على الإبداع وتحويل اهتماماتهم الذاتية ليكون جزءً أساسيًا من الرسالة العليا للمؤسسة». أما دواني (2013: 131) . فيرى أن القيادة التحويلية ما هي إلا «منظور يوضح كيف يغير القادة المؤسسات من خلال توفير رؤية للمؤسسة ونشرها ونمذجتها، وإلهام العاملين للكفاح من أجلها». وترى الباحثة أن هذا النمط يقترن بالنمط التحفيزي. وتخلص الباحثة إلى أن القيادة التحويلية تمثل أحد الأساليب القيادية التي يمارسها رؤساء الأقسام أثناء إنجازهم المهام الوظيفية المنوطة بهم لزيادة الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس لإكسابهم الثقة وتحفيزهم على العمل الجاد بغية تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

وحدد نورث هاوس (Northhouse, 2021) ما لا يقل عن 10 مناهج أو نظريات للقيادة لشرح مظاهر القيادة، (على سبيل المثال، نهج السمات، نهج المهارات، نهج الأسلوب، نهج الموقف، نظرية الطوارئ، نظرية المسار والهدف، نظرية القائد، نظرية التبادل، النظرية التحويلية، ونظرية القيادة الأصيلة). بشكل عام يستخدم القادة مجموعة من السمات والسمات والسلوكيات والمعرفة المتخصصة للتأثير على الأفراد التنظيميين لتحقيق الأهداف (Zenger & Folkman, 2009).

وتستند الدراسة الحالية في تناولها لأنماط القيادة السائدة لدى رؤوساء الأقسام ومساعديهم ووكلائهم على النموذج الذي طوره بابياك (Babiak, 2014)، الذي يتضمن ستة أنماط للقيادة هي: الهيكلية البنائية، والاستبدادية، والتشاركية، والانتهازية، والتحفيزية، والتباعدية (غير الودية).

الاحتراق الوظيفي:

تعددت النماذج التي عالجت الاحتراق، فعلى سبيل المثال يتضمن النموذج متعدد الأبعاد ثلاثة أبعاد أساسية: الإجهاد العاطفي (Emotional Exhaustion)، وتبدد الشخصية (Depersonalization)، والإنجاز الشخصي المنخفض (Reduced Personal Accomplishment). ويُعد الإجهاد العاطفي المكون الأساسي للاحتراق، ويشير إلى الشعور بفرط العمل، والتعب المزمن، ونقص الطاقة العاطفية. وتشير تبدد الشخصية إلى المواقف السلبية تجاه عمل الفرد وزملائه وعملائه، إذ يستلزم تبدد الشخصية أيضًا الاغتراب عن الوظيفة وأغراضها (Maslach & Jackson, 1981). ويشير النموذج الذي اقترحه كريستنسن وآخرون (Kristensen et al., 2005) إلى أن الاحتراق المهني بنية سيكولوجية ذات ثلاثة أبعاد: الاحتراق الشخصي (عنصر أساسي لمتلازمة الاحتراق)، والاحتراق المرتبط بالعمل، والاحتراق المرتبط بالعملاء. فالاحتراق الشخصي هو التعب العاطفي والجسدي للموظف، والاحتراق المرتبط بالعمل ناتج عن نشاط عمل مزعج، وينتج الاحتراق المرتبط بالعميل عن التواصل المتكرر مع العملاء.

انتقد بعض الباحثين النموذج متعدد الأبعاد الذي طوره ماسلاش وآخرون (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996)، حيث أشاروا إلى أن بُعد تبدد الشخصية (Depersonalization) قد يكون إستراتيجية معالجة للتعب والضغط، في حين إن الإنجاز الشخصي المنخفض (Decreased personal accomplishment) هو نتيجة للاحتراق المهني. كما يجادلون بأن هذا النموذج غير مناسب للموظفين الذين لا يرتبط نشاطهم العملي بالتعامل مع العملاء (Modesta & Aukse, 2016). لذلك، تستند هذه الدراسة إلى النموذج ثنائي الأبعاد للاحتراق، ويتضمن هذا النموذج بعدين هما: فك الارتباط

(Disengagement)، والإجهاد (Exhaustion) (Demer-outi et al., 2000).

عرّف ماسلاش وجاكسون (Maslach & Jackson, 1981) الاحتراق على أنه: استجابة مزمنة لعوامل الإجهاد الشخصية الناجمة عن المواقف المتعلقة بالعمل، وعرفه تامايو وتروكولي (Tamayo & Tróccoli, 2009) على أنه: «متلازمة نفسية ناتجة عن التوتر العاطفي المزمن القوي المرتبط بالإجهاد المهني الشديد» (٢١٣)، الذي يتجلى عن طريق المواقف السلبية المتعلقة بالأنشطة والعملاء في مكان العمل، فضلًا عن الانخفاض الحاد في مستويات الرضا والالتزام المهني.

وتحدث متلازمة الاحتراق غالبًا بين المهنيين الذين هم على اتصال مباشر مع عامة الناس، الذين يتعرضون لعوامل إجهاد مزمنة. وعلى الرغم من أن الاحتراق يؤثر على الأشخاص في أكثر المهن تنوعًا، إلا أن دراستها تركز في الغالب على مجالات التعليم والصحة؛ لأن أنشطتهم تتضمن الاتصال بأشخاص آخرين، مما يجعل هؤلاء المهنيين أكثر عرضة للإجهاد المرتبط بالعمل (Quintão & David, 2012). وأظهرت الدراسات أن المعلمين معرضون لخطر كبير، وربما حتى أكثر عرضة للخطر مقارنة بالمهنيين الآخرين، وهو ما يبرر العدد الهائل من الأبحاث التي بحثت الاحتراق بين المعلمين من أجل وضع تدابير وقائية (Costa et al., 2013).

الدراسات السابقة:

الدراسات المتعلقة بأنماط القيادة:

أجرى عمايرة (2020) دراسة للكشف عن درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين في قصبة إربد في الأردن. ولتحقيق أغراض الدراسة، تم استخدام المنهج المسحي التحليلي من خلال الاستبانة المكونة من مقياس القيادة التحويلية ومقياس اتخاذ القرار. وتكونت عينة الدراسة من (253) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية، و(193) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية العاملين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية قصبة إربد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادية التحويلية لدى مديري المدارس في مديرية تربية قصبة إربد كانت متوسطة، وأن درجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في مديرية قصبة إربد كانت متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين درجة ممارسة القيادة التحويلية وفاعلية اتخاذ القرار.

وهدفت دراسة إلبيساه وهارتيني (Elpisah & Hartini, 2019) كشف العلاقة بين درجة ممارسة القيادة التشاركية وأداء المعلمين في المدارس الابتدائية في إندونيسيا. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (47) معلما في المدارس الابتدائية تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين درجة ممارسة القيادة التشاركية والأداء الوظيفي للمعلمين.

وهدفت دراسة الخصاونة (2019) التعرف على درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام في منطقة نجران بالسعودية للقيادة التشاركية ومستوى الإبداع الإداري لديهم من وجه نظر المعلمين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (226) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة مدارس التعليم العام في نجران بالسعودية جاءت كبيرة، ووجود علاقة دالة إحصائيًا بين درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام في منطقة نجران بالسعودية للقيادة التشاركية ومستوى الإبداع الإداري لديهم من وجه نظر المعلمين.

وهدفت دراسة أبو شريخ (2019) كشف العلاقة بين درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الحكومية في العاصمة الأردنية (عمان) وأدائهم الوظيفي من وجهة نظر مساعدي المديرين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (275) من مساعدي المديرين تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية وفقاً للألوية التابعة للعاصمة. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الحكومية في العاصمة جاءت مرتفعة، وأن مستوى الأداء الوظيفي جاء مرتفعاً. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في تقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادة الخادمة تعزى لأثر متغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير سنوات الخبرة لصالح الفئة «أكثر من 10 سنوات»، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي. كما أظهرت النتائج علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الحكومية في العاصمة الأردنية (عمان) وأدائهم الوظيفي من وجهة نظر مساعدي المديرين.

كما أجرت الشمري (2017) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين مستوى ممارسة المديرات للقيادة التحويلية بدافعية المعلمات نحو عملهن في المدارس الثانوية بالأحساء، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (113) معلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهدافها، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة مديرات المدارس الثانوية بالأحساء للقيادة التحويلية كان مرتفعًا وبدرجة عالية، وأن مستوى دافعية المعلمات نحو عملهن في المدارس الثانوية بالأحساء كان مرتفعًا وبدرجة عالية، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين درجة ممارسة القيادة التحويلية والدافعية.

هدفت دراسة واشيرا وغيتومو ومبوغوا (Wachira, Gitu-mu, & Mbugua, 2017) كشف العلاقة بين ممارسة القيادة التشاركية والأداء الوظيفي للمعلمين. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (82) مديراً ومعلماً في المدارس الثانوية في كينيا تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجة ممارسة القيادة التشاركية ومستوى الأداء الوظيفي لدى المعلمين.

أجرى شلش (2016) دراسة هدفت الكشف عن درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلين، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهدافها، وقد تكونت عينة الدراسة من (319) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية كانت مرتفعة.

لاحظت الباحثة من خلال استعراضها الدراسات السابقة أنها قد تنوعت في تناولها متغيري الدراسة، إذ تناولت دراسات واشيرا وآخرون (Wachira, et al, 2017)، والخصاونة (2019)، وإلبيساه وهارتيني (Elpisah & Hartini, 2019) متغير القيادة التشاركية وعلاقته بمتغيرات أخرى. في حين تناولت دراسة شلش (2016)، والشمري (2017)، وعمايرة (2020) متغير القيادة التحويلية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

الدراسات المتعلقة بالاحتراق الوظيفي:

أجرى أوجرينوفيك وآخرون (Ugrenovic et al., 2020) دراسة هدفت إلى تقصي العلاقات المتبادلة بين الذكاء العاطفي وأنماط القيادة والاحتراق، بالإضافة إلى الدور الوسيط لأساليب القيادة على العلاقة بين الذكاء العاطفي والاحتراق لدى المدربين الرياضيين. وتكونت عيتة من الدراسة 244 مدربًا تم اختيارهم بالطريقة القصدية. وتم جمع البيانات من خلال استبانة مكونة من مقياس الاحتراق الوظيفي، ومقياس أنماط القيادة، ومقياس الذكاء العاطفي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية معتدلة بين الذكاء العاطفي والاحتراق، بالإضافة إلى وجود علاقة سلبية ضعيفة بين أسلوب القيادة التحويلية والاحتراق. بالإضافة إلى ذلك كانت هناك علاقة إيجابية ضعيفة بين أسلوب القيادة المنبثقة عن السلبية التجنبية (passive-avoidant) والاحتراق. علاوة على ذلك أظهر أسلوب القيادة التجنبي السلبي تأثيرًا معتدلًا سلبيًا على العلاقة بين الذكاء العاطفي والاحتراق، وهو ما يمثل 20٪ من التباين في الاحتراق. وهذا يعني أن القيادة السلبية–التجنبية أضعفت العلاقة السلبية بين الذكاء العاطفي والاحتراق. وعلى ذلك فإن المدربين الذين هم في الغالب قادة يتجنبون السلبية، قد يكونون أكثر عرضة لتجربة أعراض الاحتراق على الرغم من ذكائهم العاطفي المرتفع.

وأجرى اليامي وشي يونغ (Alyami & Cheong, 2020) دراسة هدفت الكشف عن الآثار المباشرة للضغوط على احتراق المعلم، والأثر المعدّل للدعم الاجتماعي على العلاقة بين الضغوطات واحتراق المعلم. أكملت عينة إجمالية مكونة من 202 معلمًا ومعلمة للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية استبانة مسح مكون من 68 فقرة على مستوى المملكة العربية السعودية تم إرساله بالبريد الإلكتروني إلى جميع معلمي التربية الخاصة. وتكونت الاستبانة من مقاييس الاحتراق (Burnout scale)، وصراع الأدوار (Role Conflict))، وغموض الدور (Role Ambiguity)، والحمل الزائد (Role Overload)، والدعم الاجتماعي (Social Support). وقد تم اختبار الفرضيات بناءً على النمذجة البنائية (SEM). أظهرت النتائج ما يلي: للحمل الزائد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا على الأبعاد الثلاثة لاحتراق المعلم، ولغموض الدور تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا على الأبعاد الثلاثة لاحتراق المعلم، ولتضارب الأدوار تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا على الأبعاد الثلاثة لاحتراق المعلم (الإرهاق العاطفي، وتبدد الشخصية، وانخفاض الإنجاز الشخصي)، ولا يوجد تأثير معدل للدعم الاجتماعي على العلاقات بين الضغوطات والأبعاد الثلاثة لاحتراق المعلم.

قامت سيلفا وأوليفيرا (Silva & Oliveira, 2019) بتقييم تأثير الدعم التنظيمي والاجتماعي في العمل، وكذلك المتغيرات الاجتماعية والديموغرافية على الاحتراق لدى عينة مكونة من 173 معلمًا في البرازيل. وتم جمع البيانات من خلال الاستبانة المكونة من مقياس الاحتراق، ومقياس الدعم الاجتماعي للعمل، ومقياس الدعم التنظيمي. وأظهرت النتائج أن: المعلمين يعانون من مستوى متوسط من الاحتراق، وأن للدعم المؤسسي، والدعم الاجتماعي العاطفي، ووقت العمل في المؤسسة، والعمر، وعبء العمل قدرة تنبؤية بالاحتراق، وكان الدعم المؤسسي أقوى متنبئ بالاحتراق.

وقامت آلفيز وأوليفيرا وبارو (Alves, Oliveira, & Paro, 2019) بدراسة العلاقة بين الاحتراق وجودة الحياة لدى 266 عضوًا من أعضاء هيئة التدريس من مختلف مجالات المعرفة. تم جمع البيانات من خلال استبانة مكونة من بيانات ديموغرافية (العمر، والجنس، والحالة الاجتماعية، ووقت العمل في المؤسسة، وعبء العمل الأسبوعي، ومجال المعرفة، والدرجة الأكاديمية)، ومقياس الاحتراق الوظيفي، ومقياس جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية. أظهرت النتائج أن: ثلث أعضاء هيئة التدريس يعانون من الاحتراق، وكان لدى الرجال درجات أعلى في جودة الحياة من النساء في مجالات الصحة البدنية، والنفسية، والعلاقات الاجتماعية، وكانت النساء أكثر احتراقًا من الرجال، ولم تختلف

تصورات أعضاء هيئة التدريس لنوعية الحياة والاحتراق وفقًا لمجال معرفتهم، كما أن المشاركين الذين شعروا بالتعب قبل الوصول إلى العمل كانوا أقل عرضة للإبلاغ عن نوعية حياة جيدة، وكان أعضاء هيئة التدريس الذين ذكروا أنهم بحاجة إلى مزيد من الوقت للاسترخاء بعد العمل أقل عرضة للرضا عن صحتهم، وأظهر الاحتراق ارتباطًا سلبيًا دالًا إحصائيًا بنوعية الحياة..

وأجرى إكسيو (Xu, 2019) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين صراع المعلمين والاحتراق بين محاضري الجامعات الصينية من خلال اختبار الآثار المعدلة للدعم التنظيمي على العلاقة بين ضغوط الدور (صراع الأدوار) والاحتراق. أكملت عينة مكونة من 256 مشاركًا الاستبانة المكونة من مقياس الاحتراق، وصراع الأدوار. وأظهرت النتائج أن: مدرسي الجامعات الصينية يعانون من مستوى منخفض إلى متوسط من الاحتراق، ووجود علاقة ارتباط جزئية بين صراع المعلمين والاحتراق، ولا توجد علاقة ارتباط بين صراع المعلمين وانخفاض التحصيل الشخصي، كما توسط الدعم المؤسسي العلاقة بين صراع المعلمين والاحتراق.

ودرس كومار وكمالانابان (Kumar &Kamalanabhan, 2017) سوابق الاحتراق بين أفراد الشرطة، ودور دعم العمل كعامل وقائي يخفف من حدة العلاقة بين الضغوط والاحتراق. أكملت عينة مكونة من 491 من أفراد الشرطة الاستبانة المكونة من مقياس الاحتراق ودعم العمل. كشف تحليل الانحدار المتعدد الهرمي أن الواجهة التنظيمية وواجهة العمل–المنزل ساهمت بشكل إيجابي وكبير في تطوير الاحتراق، كما عدل دعم العمل العلاقة بين الضغوط والاحتراق.

وأجرى موديستا وأوكسي (Modesta & Auksė, 2016) دراسة للتحقق من أهمية أسلوب القيادة الأخلاقية على إدمان العمل والاحتراق المهني، وتكونت عينة الدراسة من 302 (41 رجلًا، و261 امرأة) يعملون في منظمات ليتوانية مختلفة. وتم جمع البيانات من خلال استبانة مكونة من مقياس الاحتراق ومقياس القيادة الأخلاقية. وكشفت النتائج أن مستوى إدمان العمل والاحتراق الشخصي للموظفين الذين يعدون قادتهم أكثر أخلاقية هو أقل من أولئك الذين يعدون قادتهم أقل أخلاقية.

وأجرى زوبياتس وقسطمطي (Zopiatis & Constanti, 2010) دراسة هدفت التحقيق في العلاقة بين أساليب القيادة والإرهاق بين مديري الضيافة العاملين في صناعة قبرص.. تم استخدام المنهج النوعي، وتم استخدام استبانة القيادة متعدد العوامل للسماح للمشاركين بوصف أسلوب قيادتهم كما يرونه. بالإضافة إلى ذلك، تم أيضًا توزيع استبانة الاحتراق على 500 من مديري الضيافة في قبرص. وأشارت النتائج إلى أن القيادة التحويلية لها ارتباط إيجابي كبير بالإنجاز الشخصي، وترتبط سلبًا بالاحتراق العاطفي وتبدد الشخصية. بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين نمط القيادة التجنبي السلبي والاحتراق العاطفي وتبدد الشخصية. كما أظهر الأفراد الذين لديهم أسلوب القيادة التجنبي السلبي مستويات عليا من الاحتراق.

وأجرى محمد وسليمان وتايلان (Mohammed, Suley-man, & Taylan, 2020) دراسة هدفت تقصي الاحتراق لدى المحاضرين ونتائجها في مؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة في إقليم كردستان العراق. وتم جمع البيانات من خلال الاستبانة المكونة من مقياس الاحتراق الوظيفي. وتكونت عينة الدراسة من 170 مشاركًا من جامعتين. وأشارت النتائج إلى أن المشاركين يعانون من مستوى مرتفع من الإجهاد العاطفي يليه تبدد الشخصية.

وفي الأردن، استكشف الخطيب وكريشان وصلاح (Alkha-teeb, Kraishan, & Salah, 2015) مستوى الإرهاق لدى عينة من 80 معلمًا ومعلمة للتربية الإسلامية في مدينة معان / الأردن. تم استخدام المنهج المسحي باستخدام مقياس الاحتراق. وأظهرت النتائج أن معلمي التربية الإسلامية لديهم مستوى متوسط من الاحتراق. وفي دراسة أخرى قام زغول وخريشة وخالدي(Zghoul, Khresha, & Khaldi, 2003) بقياس مستوى الاحتراق لدى عينة قوامها (305) معلم ومعلمة. تم استخدام مقياس الاحتراق لقياس مستوى الاحتراق لدى المعلمين. كشفت النتائج عن مستوى مرتفع من الإرهاق العاطفي وانخفاض مستويات تبدد الشخصية والإنجاز الشخصي. كما قامت الفرحات والربادي (Alfrehat & Rabadi, 2010) بالكشف عن مستوى الاحتراق النفسي بين معلمات رياض الأطفال في الأردن. وأظهرت النتائج أن معلمات رياض الأطفال لديهم إحساس مرتفع بالاحتراق النفسي. وهدفت دراسة الصلخي (Alsalkhi, 2013) تعرف مستوى الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الإسلامية في المدارس الخاصة في عمان/ الأردن. وشملت العينة 166 معلما ومعلمة. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس الاحتراق لماسلاش. وأظهرت النتائج أن مستوى الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الإسلامية كان معتدلاً في كل من الإجهاد العاطفي وتبدد الشخصية. ومع ذلك، كان مرتفعًا فيما يتعلق بالإنجاز الشخصي المنخفض.

وفي دراسة أخرى، قام البواليز وعربيات وحمادنة (Al-Bawal-iz, Arabeyat, & Hamadneh, 2015) بالتحقيق في العلاقة بين الذكاء العاطفي والاحتراق بين معلمي التربية الخاصة في الأردن، وتحديد الأثر المعدل لمتغيرات: المؤهلات والخبرة والجنس على العلاقة بين الذكاء العاطفي والاحتراق. تم جمع البيانات من عينة مكونة من 100 معلم (60 معلماً و40 معلمة) باستخدام مقياس الذكاء العاطفي ومقياس الاحتراق. كشفت النتائج عن مستوى مرتفع من الذكاء العاطفي وانخفاض مستوى الاحتراق

بين معلمي التربية الخاصة في الأردن. علاوة على ذلك، أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي والإرهاق. وأخيرًا، لا يوجد أثر معدّل لمتغيرات الجنس والمؤهلات والخبرة على العلاقة بين الذكاء العاطفي والاحتراق.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، تناولت بعض الدراسات العلاقة بين الاحتراق وبعض المتغيرات، كالضغوط (Alyami & Cheong, 2020)، وجودة الحياة (Alves et al., 2019)، الدعم التنظيمي والاجتماعي في العمل (Silva & Oliveira, 2019)، والدعم التنظيمي وصراع الأدوار (Xu, 2019)، والاتجاهات نحو مهنة التدريس، ومتغيرات ديموغرافية (Al-Bawaliz et al., 2015). كما تناولت بعض الدراسات تحديد مستوى الاحتراق لدى عينات مختلفة كالمحاضرين (Mohammed et al., 2020)، وأفراد الشرطة (Kumar &Kamalanabhan, 2017). كما تناولت القليل من الدراسات العلاقة بين أنماط القيادة والإحتراق الوظيفي في مجتمعات مختلفة، كضباط الشرطة (Kumar &Kamalanabhan, 2017)، والمدربين الرياضيين (Ugrenovic et al., 2020)، ومديري الضيافة (Zopiatis & Constanti, 2010)، ومنظمات خدمية (Modesta & Auksė, 2016). **وعليه، تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها تقصت العلاقة بين الأنماط القيادية والاحتراق لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى.** ولذلك، تأتي هذه الدراسة لردم الفجوة في أدب الموضوع. كما تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بموضوعها ومجتمعها وعينتها ومتغيراتها؛ إذ إنها ركزت على الأنماط القيادية السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى وعلاقتها بالاحتراق، وهو ما يعتبر تميزاً في ربط متغيرين أحدهما يصنف ضمن الإدارة التربوية ويصنف الأخر ضمن علم النفس وهو الاحتراق.

منهجية الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية، والمكون من 4877 عضو هيئة تدريس. ولتحقيق أهداف الدراسة اختيرت عينة عشوائية بسيطة من بين أعضاء هيئة التدريس مكونة من 157 مشاركًا/ـة غالبيتهم من الإناث (67٪، ن=105)، و35٪ (ن=55) في الفئة العمرية أقل من 40 سنة، و55.4٪ (ن=87) أعمارهم من 40 سنة إلى أقل من 50 سنة، و9.6٪ (ن=15) أعمارهم أكبر من 50 سنة. كما وجد أن 63.1٪ (ن=99) برتبة أستاذ مساعد، و19.7٪ (ن=31) برتبة أستاذ مشارك، و7.6٪ (ن=12) برتبة أستاذ، و5.7٪ (ن=9) معيدًا، و3.8٪ (ن=6) محاضرًا.

منهجية الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين أنماط القيادة(Leadership styles) والاحتراق (Burnout) لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام التصميم الوصفي التحليلي. ويقوم المنهج الوصفي على أساس تحديد خصائص الظاهرة ووصف طبيعتها ونوعية العلاقة بين متغيراتها وأسبابها واتجاهاتها، ويتعدى المنهج الوصفي عملية جمع البيانات الوصفية للظاهرة المدروسة إلى التحليل والربط والتفسير لهذه البيانات وتصنيفها وقياسها (Creswell & Clark 2017). وفي هذه الدراسة تمثل المتغير المستقل (pre-dictor) بأنماط القيادة، في حين تمثل المتغير التابع (criterion) بالاحتراق.

أدوات الدراسة:

تكونت الاستبانة عبر الإنترنت من مقياسين تم تجميعهما لتشكيل مسح بحثي واحد. يتمثل الجزء الأول بالبيانات الديموغرافية (الجنس، والعمر، والرتبة العلمية)، ويتمثل الجزء الثاني بمقياس أنماط القيادة، في حين يتمثل الجزء الثالث بمقياس الاحتراق.

مقياس الاحتراق

(Oldenburg Burnout Inventory (OLBI; 8)

تم تكييف مقياس الاحتراق الوظيفي والمكون من 16 فقرة من نوع ليكرت الخماسي، من (1) غير موافق بشدة، إلى (5) موافق بشدة (OLBI; Bakker et al., 2004) للبيئة السعودية. ويقيّم المقياس بعدين من الاحتراق: الإرهاق أو الإجهاد (Ex-haustion) (ثماني فقرات)، وفك الارتباط عن العمل (Disen-gagement) (ثمان فقرات). ويتمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ 0.85 لكل من الإرهاق وفك الارتباط. وتم احتساب الدرجة الكلية لكل بعد من خلال إيجاد مجموع الدرجات على فقرات البعد، وتتراوح الدرجة الكلية لكل بعد من 8 إلى 32، والدرجة المرتفعة تؤشّر إلى مستوى عالٍ من الاحتراق. ولتحديد درجة الموافقة على فقرات المقياس، استخدم معيار التصحيح التالي: قليلة جدًا: من 1 إلى أقل من 1.80، وقليلة: من 1.80 إلى أقل من 2.60، ومتوسطة من 2.60 إلى أقل من 3.40، ومرتفعة من 3.40 إلى أقل من 4.20، ومرتفعة جدًا من 4.20 إلى 5.00.

مقياس أنماط القيادة (Leadership styles)

تم تكييف مقياس أنماط القيادة، والمكوّن من 51 فقرة من نوع ليكرت الخماسي، من (1) لا ينطبق عليّ تمامًا، إلى (5) ينطبق على تمامًا (Babiak, 2014) للبيئة السعودية. ويقيس المقياس ستة أنماط هي: النمط الهيكلي أو البنائي (12 فقرة) (The structuring leadership style)، والنمط الاستبدادي

(7 فقرات) (The autocratic leadership style)، والنمط التشاركي (6 فقرات) (Participative leadership style)، والنمط الانتهازي (11 فقرة) (Machiavellian lead-ership style)، والنمط التحفيزي (6 فقرات) (Reward-ing leadership style)، والنمط غير الودي أو التباعدي (9 فقرات) (Distant leadership style). وتم احتساب الدرجة الكلية لكل نمط من خلال إيجاد مجموع الدرجات على فقرات النمط. ويتمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات، حيث تراوحت معاملات ألفا كرونباخ بين 0,61 إلى 0.79 (Babiak, 2014) للأنماط الستة.

ولتحديد درجة انطباق محتوى الفقرة على المستجيب، استخدم معيار التصحيح التالي: قليلة جدًا: من 1 إلى أقل من 1.80، وقليلة: من 1.80إلى أقل من 2.60، ومتوسطة من 2.60 إلى أقل من 3.40، ومرتفعة من 3.40 إلى أقل من 4.20، ومرتفعة جدًا من 4.20 إلى 5.00.

إجراءات الدراسة:

تمت ترجمة المقياسين من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية بواسطة مترجم عربي خبير ومتخصص في علم النفس التربوي. ولضمان دقة الترجمة وأصالتها، تم ترجمة الصورة العربية للمقياسين إلى اللغة الإنجليزية من خلال مترجم محترف آخر. وأخيرًا تمت مقارنة الصورة العربية للمقياسين بالمقياسين الأصليين بصورتهما الأصلية من خلال متحدث ثالث ثنائي اللغة (العربية والإنجليزية). وقد ناقش المترجمون الثلاثة النسختين العربية والإنجليزية للمقياسين وتوصلوا إلى اتفاق نهائي. وبشكل عام، تم إجراء بعض التعديلات لتحسين المعنى الدلالي والحفاظ على المعنى المفاهيمي لفقرات المقياسين.

وتم عرض المقياسين بصيغتهما الأولية على (8) محكمين متخصصين لتحكيم المقياس من حيث السلامة اللغوية للفقرات، وانتماء الفقرة لمجالها. وقد تمّ الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة. وقد أشار المحكمون إلى احتواء مقياس أنماط القيادة على فقرة لا تنتمي لمجالها، وتعديل الصياغة اللغوية لفقرات المقياسين. وعليه، تضمنت الصورة النهائية لمقياس أنماط القيادة 50 فقرة، و16 فقرة لمقياس الاحتراق الوظيفي.

وقبل البدء بتطبيق الدراسة، تم الحصول على موافقة عمادة الكلية الجامعية بالليث فرع جامعة أم القرى (مقر عمل الباحثة)؛ وذلك من أجل تسهيل المهمة، والسماح للباحثة بتطبيق مقياسي الدراسة على العينة. وعليه تم تعميم رسالة على العينة المختارة الكترونيًا، وقد تضمنت الرسالة الرابط الإلكتروني الذي يحتوي على الاستبانة. كما تم توضيح طبيعة الدراسة وطلب من المستجيبين قضاء 20 دقيقة من وقتهم في الإجابة عن فقرات المقياس مرة واحدة فقط.

صدق المقياسين وثباتهما:

للتحقق من صدق وثبات المقياسين، تم تطبيقهما على عينة استطلاعية مكونة من 42 مشاركًا، واستخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها، واستخراج معامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها (Cor-rected item-total correlation)، واستخراج معامل ثبات التجانس الداخلي (كرونباخ ألفا).

1. مقياس الاحتراق:

تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين 0.562 و0.763 للبعد الأول (Disengagement)، وبين 0.511 و0.678 للبعد الثاني (Exhaustion)، وجميعها دالّة إحصائيًا (p<.01)، وأكبر من علامة القطع (0.35)، وهذا يؤشّر إلى درجة مقبولة من التجانس الداخلي (صدق البناء) لمقياس الاحتراق (Bryman & Cramer, 1997). وتراوحت معاملات الارتباط المصحح بين 0.511 و0.733 للبعد الأول (Disengagement)، وبين 0.499 و0.743 للبعد الثاني (Exhaustion)، وجميعها دالّة إحصائيًا (p<.01)، وأكبر من علامة القطع (0.35)، وهذا يؤشّر إلى درجة مقبولة من التجانس الداخلي (صدق البناء) لمقياس الاحتراق (Leech, Barrett, & Morgan, 2011). كما بلغت قيم معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) 0.812 لبعد فك الارتباط، و0.865 لبعد الإجهاد، وجميعها أعلى من علامة القطع (.70)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات (Cronbach, 1951).

2. مقياس أنماط القيادة:

تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين 0.401 و0.711 للنمط الهيكلي أو البنائي، وبين 0.407 و0.688 للنمط الاستبدادي، وبين 0.497 و0.698 للنمط التشاركي، وبين 0.517 و0.718 للنمط الانتهازي، وبين 0.455 و0.700 للنمط التحفيزي، وبين 0.444 و0.718 للنمط غير الودي أو التباعدي، وجميعها دالّة إحصائيًا (p<.01)، وأكبر من علامة القطع (0.35)، وهذا يؤشّر إلى درجة مقبولة من التجانس الداخلي (صدق البناء) لمقياس أنماط القيادة (Bryman & Cramer, 1997).

وتراوحت معاملات الارتباط المصحح بين 0.491 و0.781 للنمط الهيكلي أو البنائي، وبين 0.557 و0.708 للنمط الاستبدادي، وبين 0.466 و0.678 للنمط التشاركي، وبين 0.522 و0.738 للنمط الانتهازي، وبين 0.425 و0.763 للنمط التحفيزي، وبين 0.466 و0.735 للنمط غير الودي أو التباعدي، وجميعها دالّة إحصائيًا (p <.01)، وأكبر من علامة القطع (0.35)، وهذا يؤشّر إلى درجة مقبولة من التجانس

الداخلي (صدق البناء) لمقياس أنماط القيادة (Leech et al., 2011). وتراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ بين 0.792 و0.854 للأنماط الستة، وجميعها أعلى من علامة القطع (.70)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات (Cronbach, 1951).

النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

استخرجت الإحصاءات الوصفية (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة، والرتبة) لأنماط القيادة السائدة لدى رؤساء الأقسام ووكلائهم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول (1) يبين الإحصاءات الوصفية لأنماط القيادة السائدة لدى رؤساء الأقسام ووكلائهم من وجهة أعضاء هيئة التدريس. وكما هو ملاحظ في جدول (1)، تراوحت المتوسطات الحسابية لأنماط القيادة السائدة لدى رؤساء الأقسام ووكلائهم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بين 3.047 و3.860، وبدرجة موافقة من قليلة إلى مرتفعة، وجاء النمط التشاركي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره 3.860، وانحراف معياري قدره 1.207، في حين جاء النمط الانتهازي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره 2.302، وانحراف معياري قدره 0.923.، وجاء النمط: الهيكلي، والتحفيزي، والاستبدادي، والتباعدي، في المركز الثاني، والثالث، والرابع، والخامس، على الترتيب.

جدول (1) الإحصاءات الوصفية لأنماط القيادة السائدة لدى رؤساء الأقسام ووكلائهم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الانطباق
النمط الهيكلي أو البنائي	3.553	1.019	2	مرتفعة
النمط الاستبدادي	3.274	1.009	4	متوسطة
النمط التشاركي	3.860	1.207	1	مرتفعة
النمط الانتهازي	2.302	.923	6	قليلة
النمط التحفيزي	3.515	1.058	3	مرتفعة
النمط غير الودي أو التباعدي	3.047	.951	5	متوسطة

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

استخرجت الإحصاءات الوصفية (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة، والرتبة) لأبعاد الاحتراق لدى عينة الدراسة. والجدول (2) يبين الإحصاءات الوصفية لأبعاد الاحتراق لدى عينة الدراسة. وكما هو ملاحظ في جدول (2)، جاء بُعد الإجهاد بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره 3.559، وانحراف معياري قدره 0.620، وبدرجة موافقة مرتفعة (عالية)، في حين جاء فك الارتباط بالمرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي قدره 2.479، وانحراف معياري قدره 0.624، وبدرجة موافقة قليلة. كما كان المتوسط الحسابي للاحتراق (المقياس الكلي) 3.019، وانحراف معياري قدره 0.571، وبدرجة موافقة متوسطة.

جدول (2) الإحصاءات الوصفية لأبعاد الاحتراق لدى عينة الدراسة

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
فك الارتباط بالعمل	2.479	.624	2	قليلة
الإجهاد	3.559	.620	1	مرتفعة
الكلي	3.019	.571	--	متوسطة

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

استخرجت معاملات ارتباط بيرسون بين أنماط القيادة والاحتراق. والجدول (3) يبيّن معاملات الارتباط بين أنماط القيادة والاحتراق. وكما يظهر في جدول (3)، يرتبط الإجهاد بعلاقة سلبية دالة إحصائيًا بالنمط البنائي *(r = -.272; p<.01)*، والتشاركي *(r = -.409; p<.01)*، والتحفيزي *(r = -.342; p <.01)*، في حين يرتبط الإجهاد بعلاقة إيجابية دالة إحصائيًا بالنمط الانتهازي *(r = .287; p <.01)*، والتباعدي *(r = .254; p <.01)*. ويرتبط فك الارتباط بعلاقة سلبية دالة إحصائيًا بالنمط البنائي *(r = -.371; p < .01)*، والنمط التشاركي *(r = -.505; p <.01)*، والنمط التحفيزي *(r =*

(-.424; p <.01)، في حين يرتبط فك الارتباط بعلاقة إيجابية دالة إحصائيًا بالنمط الاستبدادي *(r = .335; p <.01)*، والانتهازي *(r = .301; p<.01)*، والتباعدي *(r = .389; p < .01)*.

جدول (3) معاملات ارتباط بيرسون بين أنماط القيادة والاحتراق

	المتغير	1	2	3	4	5	6
.1	النمط الهيكلي	1					
.2	النمط الاستبدادي	-.558**	1				
.3	النمط التشاركي	-.580**	.438**	1			
.4	النمط الانتهازي	-.430**	.592**	.191*	1		
.5	النمط التحفيزي	.602**	-.643**	.563**	-.354**	1	
.6	النمط غير الودي	-.595**	.437**	-.352**	.419**	-.653**	1
.7	فك الارتباط	-.371**	.335**	-.505**	.301**	-.424**	.389**
.8	الإجهاد	-.272**	.073	-.409**	.287**	-.342**	.254**

وللتحقق من القدرة التنبئية لأنماط القيادة بفك الارتباط، أجري تحليل الانحدار المتعدد بطريقة (Simultaneous Method). ويبيّن الجدول (4) نتائج تحليل الانحدار المتعدّد. وأشارت النتائج إلى أن أنماط القيادة تُفسّر 70٪ من التباين في بُعد فك الارتباط، كما أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أثرًا دالًا إحصائيًا لنظام المتغيّرات المستقلة (المتنبئة) على فك الارتباط *(F (6, 150) =23.784; p <.01)*. وكما هو ظاهر في الجدول (4)، فإن للنمط الاستبدادي قدرة تنبئية إيجابية دالة إحصائيًا بفك الارتباط *(β=.444; p <.01)*، وللنمط التشاركي قدرة تنبئية سلبية دالة إحصائيًا بفك الارتباط *(β= -.353; p <.05)*، وللنمط الانتهازي قدرة تنبئية إيجابية دالة إحصائيًا بفك الارتباط *(β= .240; p <.01)*، وللنمط التحفيزي قدرة تنبئية سلبية دالة إحصائيًا بفك الارتباط *(β = -.514; p<.01)*. وبمقارنة قيم بيتا، وجد أن النمط التحفيزي هو أقوى متنبئ بفك الارتباط، يليه النمط الاستبدادي، والتشاركي، والانتهازي.

جدول (4) انحدار فك الارتباط على أنماط القيادة

المتغير	المعاملات المعيارية		B	الإحصائي t	الدلالة الإحصائية
	B	الخطأ القياسي			
النمط الهيكلي أو البنائي	-.157	.110	-.056	-1.423	.157
النمط الاستبدادي	.275	.089	.444	3.081	.002
النمط التشاركي	-.182	.076	-.353	-2.405	.017
النمط الانتهازي	.162	.071	.240	2.275	.024
النمط التحفيزي	-.303	.093	-.514	-3.267	.001
النمط التباعدي	.144	.093	.110	1.557	.122

وللتحقق من القدرة التنبئية لأنماط القيادة بالإجهاد، أجري تحليل الانحدار المتعدد بطريقة (Simultaneous Method). ويبيّن الجدول (5) نتائج تحليل الانحدار المتعدّد. وأشارت النتائج إلى أن نظام المتغيّرات المتنبئة (أنماط القيادة) تُفسّر 61.3٪ من التباين في بُعد الإجهاد، كما أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أثرًا دالة إحصائيًا لنظام المتغيّرات المستقلة (المتنبئة) على الإجهاد *(F (6, 150) =15.027; p <.01)*. وكما هو ظاهر في الجدول (5)، فإن للنمط الاستبدادي قدرة تنبئية إيجابية ذات دلالة إحصائية بالإجهاد *(β =.472; p <.01)*، وللنمط التشاركي قدرة تنبئية سلبية ذات دلالة إحصائية بالإجهاد (-β=

(.362; p <.05)، وللنمط التحفيزي قدرة تنبئية سلبية ذات دلالة إحصائية قدرة تنبئية بالإجهاد (*β= -.572; p <.01*). وبمقارنة قيم بيتا، وجد أن النمط التحفيزي هو أقوى متنبئ بالإجهاد، يليه النمط التشاركي، والاستبدادي.

جدول (5) انحدار الإجهاد على أنماط القيادة

المتغير	المعاملات المعيارية		(Beta (β	الإحصائي t	الدلالة الإحصائية
	B	الخطأ القياسي			
النمط الهيكلي أو البنائي	-.049	.121	-.080	-.403	.687
النمط الاستبدادي	.290	.098	.472	2.963	.004
النمط التشاركي	-.185	.083	-.362	-2.233	.027
النمط الانتهازي	.108	.078	.161	1.384	.169
النمط التحفيزي	-.335	.102	-.572	-3.295	.001
النمط التباعدي	.138	.101	.212	1.362	.175

وللتحقق من القدرة التنبئية لأنماط القيادة بالاحتراق (Burn-out)، أجري تحليل الانحدار المتعدد بطريقة (Simultaneous Method). ويبيّن الجدول (6) نتائج تحليل الانحدار المتعدّد. وأشارت النتائج إلى أن نظام المتغيّرات المستقلة أو المتنبئة (أنماط القيادة) تُفسّر 71.2٪ من التباين في الاحتراق، كما أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أثرًا دالًا إحصائيًا لنظام المتغيّرات المتنبئة على الاحتراق (*F (6, 150) =25.772; p <.01*). وكما هو ظاهر في الجدول (6)، فإن للنمط الاستبدادي قدرة تنبئية إيجابية دالة إحصائيًا بالاحتراق (*β =.499; p<.01*)، وللنمط التشاركي قدرة تنبئية سلبية دالة إحصائيًا بالاحتراق (*β= -.389; p<.01*)، وللنمط التحفيزي قدرة تنبئية سلبية دالة إحصائيًا بالاحتراق (*β= -.591; p <.01*)، وللنمط الانتهازي قدرة تنبئية إيجابية دالة إحصائيًا بالاحتراق (*β=.218; p<.05*) وبمقارنة قيم بيتا، وجد أن النمط التحفيزي هو أقوى متنبئ بالاحتراق، يليه النمط الاستبدادي، والتشاركي، والانتهازي.

جدول (6) انحدار الاحتراق على أنماط القيادة

المتغير	المعاملات المعيارية		(Beta (β	الإحصائي t	الدلالة الإحصائية
	B	الخطأ القياسي			
النمط الهيكلي أو البنائي	-.103	.099	-.183	-1.040	.300
النمط الاستبدادي	.282	.080	.499	3.528	.001
النمط التشاركي	-.184	.068	-.389	-2.705	.008
النمط الانتهازي	.135	.064	.218	2.114	.036
النمط التحفيزي	-.319	.083	-.591	-3.834	.000
النمط التباعدي	.141	.083	.235	1.700	.091

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي أنماط القيادة السائدة لدى رؤساء الأقسام وعلاقتها بمستوى الاحتراق لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، وتم مناقشة النتائج وفقًا لأسئلة الدراسة كما يلي:

مناقشة نتائج السؤال الأول:

أشارت المتوسطات الحسابية لأنماط القيادة السائدة لدى رؤوساء الأقسام ووكلائهم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس إلى أن نمط القيادة التشاركي لدى رؤساء الأقسام ووكلائهم هو الأكثر شيوعًا، يليه النمط البنائي، والنمط التحفيزي، وبدرجة انطباق كبيرة، في حين كانت درجة انطباق النمطين الاستبدادي والتباعدي بدرجة متوسطة، وجاء النمط الانتهازي بدرجة قليلة.

ويمكن تفسير توظيف رؤساء الأقسام في جامعة أم القرى لأنماط القيادة التشاركية، والبنائية، والتحفيزية بدرجة كبيرة إلى الثقافة الإسلامية للمجتمع السعودي، والإيمان بالشورى، والتعاون بين أفراد المجتمع، والشخصية الإسلامية للفرد في المجتمع السعودي، والانفجار المعرفي والرقمي، ومنظومة القيم السائدة لدى العاملين في جامعة أم القرى، وما يتحلى به رؤساء الأقسام من مكارم الأخلاق، كالأمانة، والإخلاص، ويقظة الضمير، ومحاسبة النفس.

وتعد القيادة التشاركية من الاتجاهات التربوية الحديثة التي تم التركيز عليها، والتي تنطلق من ممارسة الثقة العالية بالجماعة، التي من شأنها أن تؤدي إلى المشاركة في تحمل المسؤولية وفي تحقيق الهدف، وتقوم فلسفة هذا الاتجاه على قيام القائد بعرض المشاكل على مرؤوسيه ثم تداول النقاش فيها، واتخاذ القرار الجماعي بخطوات علاجها، والقيادة التشاركية تعبر عن إشراك العاملين في اتخاذ القرارات بحيث يتم الاشتراك النفسي والعاطفي للفرد في نشاطات المجموعة التي يعمل بها، بشكل يشجعه على تحقيق أهدافها، وتحمل المسؤولية الجماعية معهم (عسكر، 2012).

كما أن رؤساء الأقسام يوظفون القيادة الخلقية التي تهتم بالشورى (التشاركية)، والتعزيز، والبناء. ويمكن تعريف القيادة الأخلاقية على أنها «إظهار السلوك الملائم من الناحية المعيارية من خلال الإجراءات الشخصية والعلاقات الشخصية، والترويج لمثل هذا السلوك للمرؤوسين من خلال التواصل ثنائي الاتجاه والتعزيز واتخاذ القرار» (Brown, Trevino, & Harrison, 2005, p. 120). إذ يتميز القائد الأخلاقي بالقيم الأخلاقية (الصدق والمسؤولية والموثوقية)، والمهارات الإدارية (تغيير سلوك المرؤوسين من خلال وضع معايير أخلاقية واضحة)، والتوجه إلى المرؤوسين (الاهتمام برفاهية المرؤوسين، وتحفيز الموظفين، والتشجيع، والدعم (Chughtai, 2015). وعليه فإنه ليس من المصادفة أن تأتي درجة ممارسة رؤساء الأقسام للأساليب الاستبدادية والتباعدية والانتهازية متوسطة أو قليلة، وغالبية مظاهرها تتعارض مع القرآن والسنة وقيم المجتمع السعودي.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

أشارت المتوسطات الحسابية إلى أن درجة الإجهاد لدى أعضاء هيئة التدريس عالية، ويمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى بيئة العمل في الجامعة، حيث تكون متطلبات العمل عالية، كالتدريس، والقيام ببعض الأعمال الإدارية، والتقويم، والاجتماعات مع الطلبة ورؤساء الأقسام، ونشر الأبحاث للأغراض الأكاديمية والترقية، والتخطيط للتعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا. كما أن عضو هيئة التدريس مازال يعاني من العديد من المشاكل كعدم الاستقرار الاجتماعي، حيث تجد أغلب الأساتذة يعينون بعيدا عن مقر إقامتهم أو مازالوا في طور إنجاز سكناتهم الخاصة مهما بلغت خبرتهم الميدانية. وقد وجد سكالفيك وسكالفيك (Skaalvik & Skaalvik, 2017) أن أكثر من 70٪ من الاحتراق وترك المهنة بين العاملين في السلك التعليمي يُعزى إلى عدة متغيرات كظروف العمل، والمتمثلة بالإحساس بالمجتمع، والسياق المدرسي أو الجامعي، والموارد، والعزلة الجسدية، والراتب، والمسؤولية، والسياسة التعليمية، وعبء العمل، والقدرة التنافسية بين أعضاء الهيئة التدريسية، والخلافات بين الزملاء، والظروف المتعلقة بالترقية، والصراع، والغموض (Alyami & Cheong, 2020; Richards, Hemphill, & Templin, 2018; Talmor, Reiter, & Feigin, 2005). وعدم تعاون الطلبة (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

كما يمكن أن تؤدي سياسة الجامعة في تقويم وترقية أعضاء هيئة التدريس إلى زيادة مستوى الإجهاد والاحتراق (Richards et al., 2018). فعلى سبيل المثال، أشار ريتشاردز وآخرون (Richards et al., 2018) إلى ارتفاع مستوى الضغط والتوتر لدى أعضاء هيئة التدريس عند تقييمهم؛ مما يقودهم إلى الشعور بانخفاض الثقة، وعدم الكفاءة في أداء عملهم، وطلب التقاعد المبكر لتجنب التقويم والمساءلة. كما أظهرت إحدى الدراسات أنه عندما خلق القادة منافسة بين المدرسين، زاد مستوى التوتر، مما يؤدي بدوره إلى الإجهاد بين المدرسين (Newberry & Allsop, 2017).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات ذات الصلة التي أكدت على وجود مستويات عالية من الاحتراق لدى العاملين في المهن التعليمية (Alyami & Cheong, 2020; Bee-be, 2018; Casteel, 2018; Langher et al., 2017; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001)،

وبالمقابل، أظهرت النتائج مستوى منخفضاً من الرغبة في فك الارتباط بمهنة التدريس، وهذه النتائج يمكن أن تعزى إلى الدعم المؤسسي، والالتزام الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الدعم التنظيمي العالي يعزز الالتزام والأداء التنظيميين ويقلل من الإجهاد والإرهاق ونية الانفكاك عن العمل (Johnson, 2015; Cho & Song, 2017).

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد إلى أن لأنماط القيادة: الاستبدادي، والانتهازي، قدرة تنبئية إيجابية بفك الارتباط والاحتراق. وبعبارة أخرى يزداد مستوى فك الارتباط والاحتراق لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى بارتفاع مستوى السلوك الاستبدادي والانتهازي لدى رؤساء الأقسام. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد إلى أن لأنماط القيادة: التشاركي، والتحفيزي، قدرة تنبئية سلبية بفك الارتباط والاحتراق. وبعبارة

أخرى يقل مستوى فك الارتباط والاحتراق بارتفاع المستوى التحفيزي والإيمان بالمشاركة لدى رؤوساء الأقسام. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد إلى أن لأنماط القيادة: التشاركي، والتحفيزي قدرة تنبئية سلبية بالإجهاد. وبعبارة أخرى يقل مستوى الإجهاد بارتفاع المستوى التحفيزي والإيمان بالمشاركة لدى رؤوساء الأقسام. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد إلى أن للنمط الاستبدادي قدرة تنبؤية إيجابية بالإجهاد. وبعبارة أخرى يزداد مستوى الإجهاد بارتفاع مستوى ممارسة النمط الاستبدادي لدى رؤوساء الأقسام ووكلائهم.

ويمكن أن تُعزى المساهمة السلبية للقيادة التشاركية والتحفيزية بالاختراق وأبعاده (فك الارتباط والإجهاد) إلى أن هذه الأنماط تخلق ظروفًا مواتية لتحقيق التطور المهني والشخصي للموظفين، وهذا يؤدي إلى تقييم إيجابي للقيادة، ورفاهية أعلى وإحساس بالسعادة، ومن ثم الحد من مستوى الاحتراق (Boucham-ma & Brie, 2014; Madathil, Heck, & Schuldberg, 2014). وبالمقابل يقدم بعض الباحثين نتائج متناقضة تفيد بأن القيادة التحفيزية قد تزيد من الاحتراق المهني (Liu, Loi, & Lam, 2013)، كما قد تسبب المتطلبات الأخلاقية والمعايير العالية للأداء الأخلاقي من القائد تحديات للمرؤوسين، وتزيد من التوتر والضغط، مما يؤدي إلى الإجهاد أو الاحتراق (Jara-millo, Mulki, & Boles, 2013). وتعزى المساهمة الإيجابية للقيادة الانتهازية والاستبدادية بالإجهاد والاحتراق إلى أن الأسلوب الانتهازي أو الاستبدادي يحد من دافعية الإنجاز لدى المرؤوسين، ويؤدي إلى شعورهم بالإحباط، مما يزيد من مستوى الإجهاد والاحتراق (Liu et al., 2013).

بالإضافة إلى ذلك، يؤدي وجود تواصل وتعاون مفتوح بين المديرين والموظفين إلى خلق الثقة والوقاية من فك الارتباط بالمهنة (Lambersky, 2016; Richards et al., 2018). وأظهرت الدراسات ذات الصلة أن الدعم التنظيمي من المدراء يعزز الالتزام والأداء التنظيميين، ويقلل من الإجهاد والاحتراق، ونية فك الارتباط (Cho & Song, 2017; Johnson, 2015; Olson, et al., 2019)، ويعد الدعم التنظيمي المتدني مؤشرًا رئيسًا على الاحتراق. كما يقلل الدعم التنظيمي الآثار الضارة للمشاعر السلبية، ويخفف من ضغوط العمل، وعدم الرضا لأن الموظفين ينظرون إلى الدعم التنظيمي كمصدر للتأقلم الهادف. وباختصار يلعب الدعم المقدم من المديرين ورؤساء الأقسام دورًا مهمًا في تقليل الإجهاد الوظيفي (Anomneze et al., 2016). ووفقًا لنظرية التبادل الاجتماعي (Social exchange Theory)، يشعر الموظفون الذين يتمتعون بدعم قيادي عالٍ بدرجة عالية من الالتزام والسلوك الإيجابي، ويعتقدون أن عملهم ذو قيمة، ويصبحون أكثر انخراطًا في عملهم، ومستعدون لتحقيق أهداف أعلى، مما يقلل من رغبتهم في ترك العمل، ويقلل من الإرهاق الوظيفي (Allen, Shore, & Griffeth, 2003). وفي المقابل عندما تكون الأساليب الإدارية، والأجور، والمزايا، وظروف العمل المادية، والمكانة، وعوامل أخرى مفقودة، سيكون مستوى الرضا الوظيفي لدى المرؤوسين متدنيًا (Herzberg & Mausner, 1959)، ويترتب على ذلك فقدان الحماس للعمل، وزيادة احتمال انفكاكهم عن العمل (Cagan & Gu-nay, 2015). وأظهرت بعض الدراسات أن لسمات الدعم، والمشاركة، والثقة أثرًا دالًا إحصائيًا في تخفيض مستوى الإجهاد والاحتراق لدى المرؤوسين ونضوب المعلمين (Lambersky, 2016). وتقلل القيادة الفاعلة من إجهاد المعلمين، بينما تؤدي القيادة غير الفاعلة في استنزاف المعلمين (Newberry & All-sop, 2017)، فالمعلمون الذين يفتقرون إلى الدعم من مديريهم أو مشرفيهم هم أكثر عرضة لخطر الاحتراق.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يأتي:

1. توجيه نظر رؤساء الأقسام وأصحاب القرار في جامعة أم القرى بأهمية تفعيل وتعزيز أنماط القيادة التشاركية، والبنائية، والتحفيزية، وتجنب القيادة الاستبدادية والانتهازية.

2. توجيه نظر أصحاب القرار في جامعة أم القرى لاتخاذ خطوات عملية لتخفيض مستوى الإجهاد والاحتراق لدى أعضاء هيئة التدريس، مما يقلل الرغبة في ترك العمل.

3. إعداد البرامج الإرشادية والتوجيهية التي تقوم على تقديم المساعدة اللازمة لأعضاء هيئة التدريس؛ حتى يتمكنوا من التغلب على الإجهاد والضغوطات وتحقيق التكيف مع المهنة والتوافق النفسي، ومن ثم يصبح بإمكان الموظف أن يشعر بالرضا النفسي والمهني، وهو ما ينعكس إيجاباً على أدائه...

4. هناك حاجة لإجراء المزيد من الدراسات للبحث عن العوامل المؤثرة في العلاقة بين أنماط القيادة السائدة لدى رؤساء الأقسام ووكلائهم من وجهة أعضاء هيئة التدريس والاحتراق (متغيرات وسيطة ومعدلة) كالذكاء الانفعالي، ونظريات الذكاء الضمنية، والفاعلية الذاتية.

5. إجراء المزيد من الدراسات كمية ونوعية على عينات من جامعات عامة وخاصة، وإجراء الدراسات المقارنة.

6. إجراء دراسات نوعية ومختلطة (كمية ونوعية معًا)، وطولية، ودراسة الحالة، للحصول على بيانات قيمة تتعلق بمتغيرات الدراسة، والعلاقة بينها.

المراجع:

أولاً المراجع العربية

أبو شريخ، أسمهان. (2019). نمط القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الحكومية في العاصمة (عمان) وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر مساعدي المديرين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط. عمان. الأردن.

بوقصة، عمر ومدور، ليلى. (2019). مستوى الاحتراق النفسي الوظيفي لدى أساتذة التعليم المتوسط دراسة على عينة من أساتذة التعليم المتوسط «باتنة". دراسات نفسية وتربوية. 12 (3). 196-211.

جلاب، إحسان دهش. (2011). إدارة السلوك التنظيمي في عصر التغيير. (الطبعة الأولى). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الحربي، قاسم بن عائل. (2008). القيادة التربوية الحديثة. عمان: الجنادرية للنشر.

حورية، علي حسين. (2013). فاعليّة القيادة الإداريّة لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم في المدينة المنورة. دراسات العلوم التربويّة. عمادة البحث العلمي بالجامعة الأردنية. العدد (1). 410-428.

الخصاونة، فؤاد. (2019). درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام في منطقة نجران للقيادة التشاركية وعلاقتها بمستوى الإبداع الإداري لديهم من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. كلية التربية الأساسية. جامعة بابل. (43). 656-676.

الدعيلج، إبراهيم. (2009). الإدارة العامة والإدارة التربوية. عمان: الرواد للنشر والتوزيع.

دواني، كمال. (2013). القيادة التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

شلش، باسم. (2016). درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية للقيادة التحويلية في محافظة رام الله والبيرة. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات. 6(2). 165-202.

الشمري، ستيرة لايذ. (2017). علاقة ممارسة المديرات للقيادة التحويلية بدافعية المعلمات نحو عملهن في المدارس الثانوية بالأحساء. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. تصدر عن مركز ديبونو لتعليم التفكير بالتعاون مع دار سمات للدراسات والبحوث. عمان. الأردن. 6(4). 98-108.

عبوي، زيد. (2007). القيادة الإدارية ودورها في العملية الإدارية. عمان: دار البداية للنشر والتوزيع.

العجمي، محمد. (2010). الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عسكر، عبد العزيز محمد. (2012). القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. غزة. فلسطين.

عليان، ربحي مصطفى. (2010). العمليات الإدارية. (الطبعة الأولى). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عمايرة، جمال محمد. (2020). درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس في مديرية قصبة إربد وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. عمادة البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية. غزة. 28 (3). 386-409.

عيد، فاتن. (2000). علاقة النمط القيادي لمديري المدارس حسب نظرية هيرسي وبلانشرد لمستوى الرضا الوظيفيّ لمعلمي المرحلة الثانويّة بمديري التربية والتعليم بمنطقة عمّان الأولى. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.

المدهون، فادي عمر. (2012). فعالية القيادة التربوية لمديري مناطق غزة التعليمية بوكالة الغوث من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. غزة. فلسطين.

مقابلة، محمد. (2011). التدريب التربوي والأساليب القيادية الحديثة وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

Arab Reference:

Aboy, Z. (2007). Administrative leadership and its role in the administrative process. Amman: Home of the Beginning of Publishing and Distribution.

Abu Shraikh, A. (2019). The servant leadership style of public school principals in the capital (Amman) and its relationship to their job performance from the point of view of assistant principals.

Elyan, R. M. (2010). Administrative Operations, First Edition, Safaa House for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Gulab, I. H. (2011). Organizational Behavior Management in the Era of Change, 1st Edition, Safa House for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Houria, A. H. (2013). The Effectiveness of the Administrative Leadership of Principals in the Public Schools of the Department Of Education in Al Medina Al Munawarah. Dirasat :Educational .Sciences, *40 (1), 410-428*

Madhoun, F. O. (2012). The effectiveness of the educational Leadership for Principaly of Area Educational officer in UNRW according to the School Principals Point of view in Gaza Governorate. Unpublished MA Thesis, Al-Azhar University, Gaza, Palestine.

Magableh, M. (2011). Educational training and modern leadership methods and their educational applications. Amman: Sunrise House for Publishing and Distribution.

Shalash, B. M. (2016). The degree of implementation of public school principals in Ramallah and Al-Bireh Governorate. *Palestine University Journal for Research and Studies, 6 (2), 165-202.*

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Al-Bawaliz, M. A., Arbeyat, A., & Hamadneh, B. M. (2015). Emotional Intelligence and Its Relationship with Burnout among Special Education Teachers in Jordan: An Analytical Descriptive Study on the Southern Territory. Journal of Education and Practice, 6(34), 88–95.

Alfrehat, A., & Rabadi, W. (2010). Psychological burnout levels of kindergarten teachers in Ajloun. Najah

Alkhateeb, O., Kraishan, O.M., & Salah, R.M. (2015). Level of Psychological Burnout of a Sample of Secondary Phase Teachers in Ma'an Governorate and Its Relationship with Some Other Variables. International Education Studies; Vol. 8, No. 6, 56-68.

Allen, D. G., Shore, L. M., & Griffeth, R. W. (2003). The role of perceived organizational support and supportive human resource practices in the turnover process. *Journal of management*, *29*(1), 99-118.

Al-Salkhi, M. (2013). THE PSYCHOLOGICAL BURNOUT LEVELS AT THE ISLAMIC EDUnpublished MA thesis, Middle East University, Amman, Jordan.

Al-Ajmi, M. (2010). Recent trends in administrative leadership and human development. Amman: House of the March for Publishing, Distribution and Printing.

Al-Dailij, I. (2009). Public administration and educational administration. Amman: Al Rowad Publishing and Distribution.

Al-Harbi, Q. A. (2008). Modern educational leadership. Janadriyah Publishing, Jordan.

Al-Khasawneh, F. S. (2019). The degree of practice of leaders of general education schools in the Najran area of participatory leadership and their relation to the level of administrative creativity from the perspective of teachers. *Basic Education College Magazine For Educational and Humanities Sciences*, (43).

Al-Shammari, S. L. (2017). The relationship of female principals' practice of transformational leadership and the motivation of female teachers towards their work in the secondary schools in Al Ahsaa. The International Interdisciplinary Journal of Education. 6 (4), 98-108.

Amayra, J. M. (2020). The degree of transformational leadership practice among university academic leaders at the University of Jordan from the viewpoint of faculty members. The Islamic University *Journal of Educational and Psychological Studies, 28 (3), 386-409*.

Askar, A. M. (2012). *Participatory leadership and its relationship to the organizational culture of public school principals The provinces of Gaza from the perspective of teachers*. Unpublished MA Thesis, Al-Azhar University, Gaza, Palestine.

Boqasa, O. & Medawar, L. (2019). The level of functional psychological burnout among teachers of intermediate education is a study on a sample of teachers of intermediate education "Batna". Psychological and Educational Studies, 12 (3), .196-211

Duane, K. (2013). Educational leadership. House of the March for Publishing, Distribution and Printing: Amman, Jordan.

Eid, F. (2000). The relationship of leadership style of school principals according to Hersey and Blanchard's theory of the level of job satisfaction of secondary school teachers with education directors in the first Amman region. Unpublished MA thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.

Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97 (2), 117-134.

Bryman, A., & Cramer, D. (1997). *Quantitative data analysis with SPSS for Windows: A guide for social scientists*. Routledge.

Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: a literature review and empirically validated model. In Vandenberghe, R.; Huberman, M. A. (Orgs.), *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice* (pp. 15-37). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cagan, O., & Gunay, O. (2015). The job satisfaction and burnout levels of primary care health workers in the province of Malatya in Turkey. *Pakistan journal of medical sciences*, *31*(3), 543.

Carlotto, M. S. & Diehl, L. (2014). Conhecimento de professores sobre a Síndrome de Burnout: processo, fatores de risco e consequências. Psicologia em Estudo, Maringá, 19(4), 741-752.https://doi.org/10.1590/1413-73722455415

Carlotto, M. S. (2004). Síndrome de burnout e características de cargo em professores universitários. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, *4*(2), 145-182.

Casteel, C. L. (2018). *The Relationship Between Certification Type and Burnout, Perceived Support, Job Satisfaction, and Life Satisfaction in Special Education Teachers*. Texas A&M University-Commerce.

Chang, M.-L. (2009), "An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers", Educational Psychology Review, Vol. 21 No. 3, pp. 193-218.

Chaudhry, M. A., Khokhar, M. M., Waseem, M., Alvi, Z. Z. & Haq, A. I. (2015). Prevalence and associated factors of burnout among military doctors in pakistan. *Pakistan Armed Forces Medical Journal*, 65 (5), 669- 673.

Cho, Y. J., & Song, H. J. (2017). Determinants of turnover intention of social workers: Effects of emotional labor and organizational trust. *Public .Personnel Management*, *46*(1), 41–65

Chughtai, A. A. (2015). Creating safer workplaces: The role of ethical leadership. *Safety Science*, 73, 92-98.

Conger, M. (2002). Leadership Learning to share

UCATION TEACHERS WORKING AT THE PRIVATE SCHOOLS IN AMMAN IN THE LIGHT OF SOME VARIABLES. Dirasat: Educational Sciences, 162(725), 1–39.

Alves, P. C., Oliveira, A. D. F., & Paro, H. B. M. D. S. (2019). Quality of life and burnout among faculty members: How much does the field of knowledge matter?. Plos one, 14(3), e0214217.

Alyamy, K. F., & Cheong, S. C. (2020). Role of Ambiguity, Conflict and Overload as Predictors of Emotional Exhaustion: The Mediation Effect of Teaching Satisfaction and Affective Commitment. International Journal of Education, Psychology and Counseling, 5 (36), 37-55. DOI**:** 10.35631/IJEPC.536004

Anomneze, E. A., Ugwu, D. I., Enwereuzor, I. K., & Ugwu, L. I. (2016). Teachers' emotional labour and burnout: does perceived organizational support matter. *Asian Social Science*, *12*(2), 9-22.

Babiak, J. (2014). Polish Managers' Leadership Styles: Developing and Validating the Managerial Styles of a Leading Questionnaire. *Polish Journal of Applied Psychology*, *12*(2), 41-63.

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2004). Using the job demandsresources model to predict burnout and performance. Hum. Resour. Manage. 43, 83–104. doi: 10.1002/hrm.20004

Barbuto Jr, J. E., & Wheeler, D. W. (2006). Scale development and construct clarification of servant leadership. *Group & Organization Management*, *31*(3), 300-326.

Beebe, J. (2018). Special education teacher perception of administrative supports that encourage, decrease burnout, and reduce attrition. In *ERIC* (Vol. 79, Issues 2-A(E)). https://eric.ed.gov/?id=ED580051

Bellou, V. & Chatzinikou, I. (2015). Preventing employee burnout during episodic organizational changes. *Journal of Organizational Change Management*, 28 (5), 673-688.

Borsoi, I. C. (2012). Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 15*(1), 81-100. https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v15i1p81-100

Bouchamma, Y. & Brie, J. M. (2014). Communities of Practice and Ethical Leadership. *ISEA*, 42 (2), 81-96.

Brown, M. E., Trevino, L. K. & Harrison, D. A. (2005).

of a model of personal-situational factors, stress and burnout in track and field coaches. *Journal of Physical Education and Sport*, *12*(3), 343.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, *43*(6), 495-513.

Herzberg, F. M., & Mausner, B. (1959). B. & Snyderman, B.(1959). *The Motivation to Work*, *2*, 49–58.

Hobfoll, S. E., & Freedy, J. (2017*). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout*. In Professional burnout. Routledge.

Jaramillo, F., Mulki, J. P. & Boles, J.S. (2013). Bringing meaning to the sales job: The effect of ethical climate and customer demandingness. *Journal of Business Research*, 66 (11), 2301-2307.

Johnson, R. R. (2015). Police organizational commitment: The influence of supervisor feedback and support. *Crime & Delinquency*, *61*(9), 1155–1180.

Kareem, J., & Patrick, H. A. (2019). Educational Leadership Styles Scale (ELSS): Construction, Validation and Reliability Analysis. *IUP Journal of Organizational Behavior*, *18*(4).

Kavaliauskienė, V. & Balčiūnaitė, R. (2014). Occupational burnout and its expression in the context of professionalization of social work. *Bridges. Scientific Works*, 68 (4), 17-35.

Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E. & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19 (3), 192-207.

Kumar, V., & Kamalanabhan, T. J. (2017). Moderating role of work support in stressor–burnout relationship: An empirical investigation among police personnel in India. Psychological Studies, 62(1), 85-97.

Lambersky, J. (2016). Understanding the human side of school leadership: Principals' impact on teachers' morale, self-efficacy, stress, and commitment. *Leadership and Policy in Schools*, *15*(4), 379–405.

Langher, V., Caputo, A., & Ricci, M. E. (2017). The potential role of perceived support for reduction of special education teachers' burnout. *International Journal of Educational Psychology*, *6*(2), 120-147.

Laschinger, K. L. & Fida, R. (2014). New nurses burnout and workplace wellbeing: The influence of the vision. Organizational dynamics, winter, 19(3), 22-25.

Costa, L. S. T. Gil-Monte, P. R. Possobon, R. F. & Ambrosano, G. M. B. (2013). Prevalência da Síndrome de Burnout em uma amostra de professores universitários brasileiros. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, *26*(4), 636-642. https://doi.org/10.1590/S0102- 79722013000400003

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, *16*(3), 297-334.

Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2008). "The Oldenburg Burnout Inventory: a good alternative to measure burnout and engagement," in Handbook of Stress and Burnout in Health Care, ed J. R. B. Halbesleben (New York, NY: Nova Science), 65–78.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demandsresources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli,W. B. (2000). A model of burnout and life satisfaction amongst nurses. J. Adv. Nurs. 32, 454–464. doi: 10.1046/j.1365-2648.2000.01496.

Diehl, L.; Marin, A. H. (2016). Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, *7*(2), 64-85.

Dyrbye, L. N., Shanafelt, T. D., Johnson, P. O., Johnson, L. A., Satele, D., & West, C. P. (2019). A cross-sectional study exploring the relationship between burnout, absenteeism, and job performance among American nurses. *BMC Nursing*, *18*(1), N.PAG.

Elpisah, E., & Hartini, H. (2019). PRINCIPAL LEADERSHIP STYLE AND ITS EFFECT ON TEACHERS PERFORMANCE. Jurnal Aplikasi Manajemen, 17(3), 506-514.

Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and teacher education*, *28*(4), 514-525.

Georgios, K., & Nikolaos, A. (2012). An investigation

Moreno-Jimenez, B., Garrosa-Hernandez, E., Gálvez, M., González, J. L., & Benevides-Pereira, A. M. T. (2002). A avaliação do burnout em professores. Comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED. *Psicologia em estudo*, *7*(1), 11-19.

Newberry, M., & Allsop, Y. (2017). Teacher attrition in the USA: The relational elements in a Utah case study. *Teachers and Teaching*, *23*(8), 863-880.

Northouse, P. G. (2021). Leadership: Theory and practice. SAGE Publications, Incorporated.

Oliveira Filho, A. D., Netto-Oliveira, E. R., & Oliveira, A. A. B. D. (2012). Quality of life and risk factors of university professors. *Revista da Educação Física/UEM*, *23*(1), 57-67.

Olson, K., Marchalik, D., Farley, H., Dean, S. M., Lawrence, E. C., Hamidi, M. S., ... & Stewart, M. T. (2019). Organizational strategies to reduce physician burnout and improve professional fulfillment. *Current problems in pediatric and adolescent health care*, *49*(12), 100664.

Phillips, S., & Sen, D. (2011). 10 Stress in head teachers. *Handbook of stress in the occupations*, 177.

Quintão, S. & David, I. C. (2012). Burnout em Professores: a sua relação com a personalidade, estratégias de coping e satisfação com a vida. *Acta Medica Portuguesa*, *25*(3), 145-155.

Richards, K. A., Hemphill, M. A., & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching*, *24*(7), 768–787.

Rudman, A. & Gustavsson, J. P. (2012). Burnout during nursing education predicts lower occupational preparedness and future clinical performance: A longitudinal study. *International Journal of Nursing Studies*, 49 (8), 988-1001.

Shirom, A. (2003). Job-related burnout: A review. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (p. 245–264). American Psychological.

Silva, S. M. F., & Oliveira, Á. D. F. (2019). Burnout among teachers in private institutions of higher education. *Psicologia Escolar e Educacional*, *23*.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say?. *International education studies*, *8*(3), 181-192.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for authentic leadership and psychological capital. *Burnout Research*, 1 (1), 19-28.

Leech, N. L., & Barrett, C. K., & Morgan, GA (2011). *IBM SPSS for intermediate statistics: use and interpretation*.

Lipp, M. E. (2002). O stress do professor de pós-graduação. *O stress do professor. Campinas, SP: Papirus*.

Liu, Y., Loi, R. & Lam, L. W. (2013).Exemplification and Supervisor-rated Performance: The moderating role of ethical leadership. *International Journal of Selection and Assessment*, 21 (2), 145-154.

Lopez, D., Green, M., Carmody-Bubb, M. & Kodatt, S. (2011). The Relationship between Leadership Style and Employee Stress: An Empirical Study. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6 (3), 169-181.

Lussier, R. N., & Achua, C. F. (2010). Leadership: Theory, Application, and SkillDevelopment, Mason. *Ohio: South-Western Cengage Learning*, 6.

Madathil, R., Heck, N. C. & Schuldberg, D. (2014). Burnout in Psychiatric Nursing: Examining the Interplay of Autonomy, Leadership Style, and Depressive Symptoms. *Archives of Psychiatric Nursing*, 28 (3), 160-166.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occuppational Behavior*, *2*, 99-113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. John Wiley & Sons.

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *MBI: Maslach burnout inventory*. Sunnyvale, CA: CPP, Incorporated.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, *52*(1), 397-422.

Modesta, M., & Auksė, E. (2016). The Relationship Between Occupational Burnout and Perceived Ethical Leadership Style.

Mohammed, S. S., Suleyman, C., & Taylan, B. (2020). Burnout determinants and consequences among university lecturers. *Amazonia Investiga*, *9*(27), 13-24.

teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, *67*, 152-160.

Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, *20*(2), 215–229.

Tamayo, M. R. & Tróccoli, B. T. (2009). Construção e validação fatorial da Escala de Caracterização do Burnout (ECB). *Estudos de Psicologia*, *14*(3), 213-221. https://doi.org/10.1590/S1413-294X2009000300005

Ugrenovic, L., Shaffer, K., & Boiangin, N. (2020). The relationship between emotional intelligence, leadership styles, and burnout in NCAA coaches. *The Sport Journal*, *23*(13).

Wachira, F. M., Gitumu, M., & Mbugua, Z. (2017). Effect of principals' leadership styles on teachers' job performance in public secondary schools in Kieni West Sub-County.

Wang, H., Jin, Y., Wang, D., Zhao, S., Sang, X., & Yuan, B. (2020). Job satisfaction, burnout, and turnover intention among primary care providers in rural China: Results from structural equation modeling. *BMC Family Practice*, *21*(1), 1–10.

Xu, L. (2019). Teacher–researcher role conflict and burnout among Chinese university teachers: a job demand-resources model perspective. *Studies in Higher Education*, *44*(6), 903–919. https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1399261

Zenger, J. H., & Folkman, J. R. (2009). *The extraordinary leader: Turning good managers into great leaders.* New York: McGraw Hill. Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice* (5th ed.). Los Angeles: Sage.

Zghoul, R., Khresha, M., & Khalidi, M. (2003). Psychological Burnout among teachers and its relationship to the perception of the leadership style of principals Karak secondary schools. Muta for Research and Studies,

Zopiatis, A., & Constanti, P. (2010). Leadership styles and burnout: is there an association?. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*.

Zopiatis, A., Constanti, P., & Theocharous, A. L. (2014). Job involvement, commitment, satisfaction and turnover: Evidence from hotel employees in Cyprus. *Tourism Management*, *41*, 129-140.

ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس والصعوبات التي تواجههم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات في مدينة الرياض

Male and Female Teachers' Practice of Lesson Study Strategy and the Difficulties they Encounter from the Perspective of Education Supervisors in Riyadh City

د. سالم بن مزلوه العنزي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Salem bin Mazluah Al-anezi

Associate Professor in Curricula and Teaching Methods, College of Education
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

(قُدم للنشر في 24/ 2/ 2020، وقُبل للنشر في 21/ 3/ 2021)

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس والصعوبات التي تواجههم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، كما هدفت التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع (مشرف، مشرفة)، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (266)، مشرفاً ومشرفة من مشرفي المواد في مدينة الرياض، وأظهرت النتائج أن ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس جاءت بدرجة (قليلة)، كما أظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات يواجهون صعوبات بدرجة (عالية)، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع (مشرف، مشرفة) في استجابات عينة الدراسة حول ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية، بحث الدرس، المعلمون، المشرفون، الصعوبات.

Abstract:

The study aimed to identify Male and Female Teachers' Practice of Lesson Study Strategy and the Difficulties they encounter from the Perspective of Education Supervisors as well as identifying the existence of statistically significant differences attributed to the gender variable (male and female supervisor). The study used the descriptive survey approach and the questionnaire as tool for collecting data. The study sample consisted of (266) male and female supervisors of the subjects supervisors in Riyadh. The study results showed that the teachers' practice of lesson Study strategy was a (low) degree. The results also showed that male and female teachers face difficulties with a (high) degree, in addition to the results showed no Statistical significance differences attributed to the gender variable (male or female supervisor) in the study sample responses regarding male and female teachers' practice of the lesson Study strategy.

Keywords: Strategy, Lesson Study, Teachers, Supervisors, Difficulties.

مقدمة:

يعد المعلمون من أهم ركائز الميدان التربوي؛ لذا تولي العديد من الدول تطوير أدائهم وممارساتهم التدريسية أهمية بالغة؛ بغية تحسينها وتطويرها، وخاصة ما يتعلق منها باستراتيجيات التدريس، بهدف تحسين العملية التعليمية، ورفع مستوى جودتها.

وأوصت العديد من المؤتمرات بتجويد العملية التعليمية، وتحسين مخرجاتها؛ ولعل آخرها (المؤتمر الدولي الثالث، 2018) رؤى مستقبلية لتطوير التعليم وإعداد المعلم، الذي عقد بكلية التربية في جامعة عين شمس الذي أكدت توصياته على «ضرورة التحول من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الجودة الشاملة في مخرجات المنظومة التعليمية» (459)، وقد أولت المملكة العربية السعودية تطوير المعلمين أثناء الخدمة عناية كبيرة؛ يتضح ذلك من خلال تحويل مسمى المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي إلى المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي، لكي تتاح له ممارسة صلاحيات تطويرية أوسع، وفق هذا المسمى، خاصة المتعلقة بالممارسات المهنية التطويرية للمعلمين أثناء الخدمة.

ومن أحداث هذه الممارسات التطويرية التي قام بها هذا المعهد، ما سمي ببرنامج التطوير المهني القائم على استراتيجية بحث الدرس، وهو مشروع واعد نفذه المعهد، في عام (1438/1437)؛ لتهيئة مجتمعات تعلم مهنية، تناقش أعمالها وتطور استراتيجياتها، بالتأمل وإعادة الممارسة، وبمشاركة عقول الأخرين؛ والبناء على أفكارهم، والتي تعد أساساً مهماً في تحسين الأداء التعليمي، والارتقاء به (الثقفي، 2019).

وينظر للتطوير المهني للمعلمين على أن عملية ثقافية معقدة، مركبة؛ تحتاج جهداً كبيراً، لإحداث التأثير والتغيير المطلوب، مما يستلزم معه ممارسة عادات عقلية تحفز المعلمين على إحداث تغيير في طريقة تفكيرهم، وممارساتهم العملية، ونظرتهم تجاه قضايا التطوير المنتظر، وكيفية التعامل معه؛ وهذا ما توفره استراتيجية بحث الدرس من خلال خلق الفرص، لممارسة هذه المهارات الذهنية عند مواجهة المواقف، والمشكلات، وتحليلها، ومعالجتها، بالتدريب والمران وتكرار الأداء في كل دورة بحث درس، ومعالجة فجوات الأداء التدريسي بدقة، ومراقبة التقدم على المدى البعيد مما يجعل هذه الممارسة عادةً عقلية لدى فريق بحث الدرس (El-liott, 2019).

وقد حظيت هذه الاستراتيجية باهتمام متزايد، لاستثمار خصائصها في تطوير النمو المهني للمعلمين، وإيجاد حلول للمشكلات التدريسية التي يعانون منها، ولعل أبرز مكتسبات هذه الاستراتيجية تحقيق التعلم المهني المؤسسي داخل المنظومة التعليمية، وبمشاركة منسوبيها، وآراء الخبراء، والمتخصصين، الخارجيين، ودعم الإدارات في كافة مستوياتها؛ لخلق بيئة تعليمية تفاعلية ناجحة (الدوسري والجبر، 2019)، وتقدم هذه الاستراتيجية تغذية راجعة مستمرة من خلال مجموعات العمل التي تقدمها بصورة منظمة، ومستمرة، يستفيد منها المعلم في تطوير أفكاره، وتحسين، ممارساته أثناء عملية التدريس؛ مما يؤثر في نتاجات تعلم طلابه، ويحسن جودة عمله، ويرتقي بأدائه (Joni, 2019).

وانتهجت المملكة العربية السعودية عدة طرق لتطوير المعلمين، وتحسين أدائهم؛ لعل أحدثها استراتيجية بحث الدرس والتي ثبت أهميتها، ونفعها؛ في إكساب المعلمين معرفة جديدة؛ من خلال ما توفره من خصائص مميزة (الثقفي، 2019)؛ إلا أن الملاحظ على التطوير المهني اقتصاره على بعض البرامج التدريبية الاعتيادية، التي تقيمها مراكز التدريب بشكل متكرر (مثل استراتيجيات التعلم النشط، تقنيات التعليم، إدارة الصف...الخ)؛ والتي تقدم بأساليب تقليدية، تفتقد للتجديد والتطوير؛ مما يفقد هذه البرامج فاعليتها، وقدرتها على التجديد والتطوير العميق الذي يؤدي إلى تحسين نتاجات تعلم الطلاب، والذي يتوافق مع متطلبات هذا العصر وتحدياته؛ ولأهمية مسايرة الاتجاهات الحديثة في التطوير المهني للمعلمين أثناء الخدمة، ولتنشيط الميدان التربوي باستراتيجيات تطوير تعزز المعلمين وتحفزهم؛ لانتهاج استراتيجيات تعلم متطورة، تبني المتعلم، وتثرية، وتحقق تطلعات مسؤوليه، وقياداته؛ جاءت فكرة هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس والصعوبات التي تواجههم من وجهة نظر المشرفين التربويين، والمشرفات في مدينة الرياض.

مشكلة الدراسة:

أولت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية؛ تطوير المعلمين، وتأهيلهم اهتماماً كبيراً؛ وقد عُقدت العديد من المؤتمرات في هذا الشأن، لعل من أهمها مؤتمر(معلم المستقبل، إعداده وتطويره)، الذي عقد في كلية التربية بجمعة الملك سعود بالرياض في شهر أكتوبر عام (2015)، وأوصى بضرورة تلمس احتياجات المعلمين في التطوير، وأهمية اشراكهم في برامج التخطيط للتطوير المهني (النجار، 2015)، ومؤتمر المعلم وعصر المعرفة الفرص، والتحديات تحت شعار «معلم متجدد لعالم متغير»، والذي عقد في كلية التربية بجامعة الملك خالد في أبها عام (2016)، والذي أوصى بوجوب السعي لتطوير المعلمين، وتشجيعهم على الالتحاق ببرامج التطوير المهني المستمر، لتحسن ممارساتهم التدريسية، ومواكبة التغيرات المتسارعة في عالم اليوم، والذي لم يعد الدور التقليدي للمعلم مناسبا له.

وقد كان من أهم هذه الخطوات التطويرية التي اهتمت فيها الوزارة مشروع التطوير المهني المستند على استراتيجية بحث الدرس؛ هذه الاستراتيجية التي أظهرت العديد من الدراسات فاعليتها؛ باعتبارها أحد أهم أدوات التطوير المهني المستمر (Co-enders & Verhoef, 2018، الدوسري والجبر، 2019،

الثقفي، 2019، Joni, 2019، سالم، 2020)، والتي يعول عليها تحسين أداءات المعلمين، وانتشالها من التقليدية، والرتابة، بانتهاج أساليب مبتكرة تقوم على ممارسات صحيحة، نافعة، لتطوير أداء المعلمين بما ينعكس على المتعلمين، ويحسّن مخرجات التعلم، ويحقق الغايات المقصودة؛ وقد شرعت الوزارة بتنفيذ هذه الاستراتيجية في عام (1438/1437)، ولما لها من أهمية، ولشيوع استخدامها في النمو المهني للمعلمين في العديد من الدول، وللتأكد من درجة ممارستها في المملكة العربية السعودية، والتعرف على الصعوبات التي توجهه المعلمين أثناء التنفيذ، جاءت فكرة هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس والصعوبات التي تواجههم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، وتتمحور مشكلة هذه الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

1. ما درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات؟
2. ما الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات في تنفيذ استراتيجية بحث الدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس، تعزى لمتغير الدراسة المشرفين التربويين والمشرفات.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للآتي:

1. الكشف عن درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات؟
2. التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات في تنفيذ استراتيجية بحث الدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات؟
3. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس، تعزى لمتغير الدراسة المشرفين التربويين والمشرفات.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة بالآتي:

الأهمية النظرية:

- تتأكد أهمية هذه الدراسة من خلال مساهمتها في توفير الدعم لرؤية المملكة (2030)؛ خاصة ما يتعلق بتحديث المنظومة التربوية وعلى وجه التحديد التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.
- تأتي هذه الدراسة استجابة للاتجاهات العالمية الحديثة، ولبعض الأدبيات التربوية التي نادت بضرورة العناية بالتنمية المهنية القائمة على استراتيجية بحث الدرس مثل دراسة (شحادة وملحم، 2017؛ الثقفي، 2018؛ سالم، 2020).
- تقدم هذه الدراسة قائمة ببعض المفاهيم والمصطلحات العلمية، المتعلقة باستراتيجية بحث الدرس، وخطواتها الإجرائية، كم قد تفيد في التعرف على الصعوبات التي قد تعوق تنفيذ هذه الاستراتيجية
- تلف نظر القائمين على برامج إعداد المعلم إلى الإفادة من استراتيجية بحث الدرس وتضمينها في محتويات هذه البرامج.

الأهمية التطبيقية:

- قد تفيد المشرفين التربويين والمشرفات في تبني خطوات استراتيجية بحث الدرس في تطوير الأداء التدريسي للمعلمين والمعلمات.
- تقدم هذه الدراسة من خلال أداتها (الاستبانة)، مجموعة من العبارات المنتمية لمحوريها (الممارسة، والصعوبات)، مما قد يمكن الباحثين، والمهتمّين من استخدامها، أو تطويرها في دراسات مستقبلية مماثلة.
- قد تفيد خطوات تطبيق استراتيجية بحث الدرس، وإجراءاتها المضمنة بهذه الدراسة في بناء برامج تدريبية لتطوير أداءات المعلمين مهنياً.
- يمكن لنتائج هذا الدراسة أن تقدم بيانات ميدانية تساعد القائمين على المنظومة التربوية لتلافي الصعوبات التي تعوق ممارسة هذه الاستراتيجية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر حدود الدراسة الموضوعية على خطوات استراتيجية بحث الدرس المتمثلة في: (اختيار فريق العمل، ضبط الأهداف، التخطيط لتنفيذ الدرس، تنفيذ وملاحظات الدرس، التحليل والتأمل وإعادة التدريس، كتابة التقرير)، كما تقتصر على الصعوبات المتعلق بهذه الخطوات نفسها.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي (1442).

الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على عينة من مشرفي ومشرفات (المواد) الدراسية فقط، الذين يشرفون على المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض .

مصطلحات الدراسة:

ممارسة:

الممارسة تعني المزاولة والقيام بالعمل، وتقاس من خلال استجابة المشرفين التربويين والمشرفات على عبارات أبعاد الاستبانة المتعلقة بالممارسة.

الاستراتيجية:

هي مجموعة إجراءات تعتمد على جملة من الأفكار، والمبادئ المنتظمة؛ توضع من أجل تحقيق أهداف محددة (كوجك، 2006).

استراتيجية بحث الدرس:

تعرف بأنها: مجموعة من الإجراءات، التي يمارس فيها فريق من المعلمين عقد اجتماعات دورية مصغرة، تبدأ بضبط الهدف البعيد، وتنتهي بكتابة التقرير، لسد فجوة قائمة بين حالة تعلم الطلاب، وطموحات المعلمين (عبدالباسط، 2012).

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها مدخل للتطوير المهني تقوم به مجموعة متجانسة التخصص؛ يتكئ على عدد من الخطوات الإجرائية؛ بهدف إحداث أثر في نتاجات المتعلمين من خلال رفع كفاءة المعلمين المهنية.

الصعوبات:

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها موانع تطبيق استراتيجية بحث الدرس، وتقاس بدرجة استجابة المشرفين التربويين والمشرفات على عبارات أبعاد الاستبانة المتعلقة بالصعوبات.

المشرفون التربويين والمشرفات:

هم الخبراء المنوط بهم الإشراف على العملية التعليمية ميدانياً، ومساعدة المعلمين في تطوير أداءاتهم المهنية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

ظهرت استراتيجية بحث الدرس في اليابان، وتعد إحدى أدوات التنمية المهنية التي تقدم للمعلمين التطوير المهني التشاركي، وإزالة الفجوة بين النظرية، والتطبيق، ومن خلالها يتم تحويل غرفة الصف إلى معمل، والمعلمين إلى باحثين يعملون في فرق صغيرة؛ لتخطيط الدروس، وتنفيذها، وملاحظتها، وتحليلها وتطويرها، وتعديلها (عبدالجواد، 2008). ووردت هذه الاستراتيجية بعدة مسميات منها: دراسة الدرس، الدرس المبحوث، بحث الدرس، دراسة التعلم الصفي، وبحوث الفعل ((Action Research، إلا أن الاسم الشائع لها هو بحث الدرس (Lesson Study) وهو مشتق من كلمتي باللغة اليابانية (jugyo) وتعني درس، وكلمة (kenkyuu) وتعني، بحث، أو دراسة (عبدالجواد، 2019).وينظر لاستراتيجية بحث الدرس على أنها شكل من أشكال التنمية المهنية للمعلمين، يجتمع فيها مجموعة من المعلمين لسد الفجوة بين واقع ما يتعلمه الطلاب؛ وآمال المعلمين وطموحاتهم؛ فهي نوع من أنواع التنمية المهنية التي يستخدمها المعلمون لتفحص ممارساتهم القائمة على خبراتهم، وتأملاتهم العميقة، وتعلّم كيفية التدريس، للوصول إلى حلول عملية بعيداً عن التنظير العلمي البحت (Chen, & Yurong, 2019).

كما تعد نموذجًا لتطوير الأنظمة المدرسية، والإجراءات، وتغيير الثقافات؛ فهي ممارسة منتظمة وعملية، تقوم على التأمل، والتبصر، وربط المعلمين بخبراء المادة الدراسية، يتعاون معاً؛ لتحقيق رؤآهم التطويرية، وتحسين بنيتهم المعرفية من خلال تأملاتهم المستمرة حول الممارسات الصفية أثناء تنفيذ الدروس؛ مما يعزز بناء مجتمعات تعلم مهنية تطويرية داخل المدرسة (Lew-is & Goldsmith, 2018).

وتؤكد (الثقفي، 2019) أن استراتيجية بحث الدرس تركز على قدرة المعلمين في التفكير بكيفية تعلم الطلاب، وما أنواع الأنشطة التعليمية التي تدعم تعلمهم؟ فهي نشاط تشاركي، وملاحظة، ونقد، وإعمال فكري يستخدم فيها المعلم كامل طاقته المهنية التي تعلمها من أجل إنجاح عمليات تعلم طلابه.

ولا تقتصر استراتيجية بحث الدرس على تحسين جوانب خطة الدرس فقط؛ بل تتعداها لتحسين المناهج الدراسية، وطرق التدريس، وسد الفجوة في التدريس، وإزالة العزلة بين المعلمين، والبحث في كيفية التعامل مع المشكلات؛ إذ تشير الكلمة اليابانية «jugyou» إلى التعليم الحي، لذا فهي استراتيجية حية نشطة، فالمعلمون في اليابان على سبيل المثال يقضون (11) ساعة من اليوم في المدرسة، لممارسة التقصي البحثي في بيئة يسودها التعاون، والتآزر، والتأمل لتجويد عملية التدريس، وإدارة الجوانب غير التعليمية للحياة المدرسية المختلفة؛ مما يسهم في النمو المهني، والتعليم الدائم المستمر (Lewis, 2015).

ويمكن القول أن الممارسة التفاعلية، وتبادل المعرفة المهنية هي حجر الزاوية في استراتيجية بحث الدروس، إذ يجتمع أصحاب اختصاص واحد؛ للتخطيط الجماعي، والتأمل، والتحليل النقدي، المتأني للمواقف التدريسية؛ لإصدار أحكام ذات قيمة مبنية على الخبرة الميدانية، والتجربة الحية (عبدالباسط، 2012).

ويؤكد (Elliott, 2019) بأن التطوير، والتحسين في هذه الاستراتيجية لا يأتي سريعاً، فهو مرتبط بمعتقدات المعلمين، ومعارفهم السابقة، والقدرة على خلخلة هذه المعتقدات، لإحلال الممارسات التدريسية الصحيحة، مكان الخاطئة، فتحتاج مزيداً من الوقت، وكثيراً من المران، للوصول إلى درجة من الاقتناع، ومواكبة التطوير المنشود.

خطوات استراتيجية بحث الدرس:

تباينت عدد خطوات هذه الاستراتيجية تبعاً لاعتبارات بعض الباحثين؛ فمنهم من يرى أن جميع هذه الخطوات أساسية؛ في حين يرى البعض الآخر أنها متضمنه في خطوات أخرى (الوكيل، 2020)، إلا أنها في المجمل تتمثل بالخطوات الأتية: Cerbin, (& Kopp, 2011؛ الشمري، 2014؛ Lewis, 2015 ، النماصي، 2017؛ سالم، 2020)

أولا: تكوين فريق بحث الدرس: وعادة ما يتكون الفريق من مجموعة (5-7) من المعلمين، فيما يؤكد (عبدالجواد، 2008)، على ألاّ يقل العدد عن ثلاثة، يكون محور اهتمامها العمل بصورة جماعية لتحسين قدرتهم على التدريس، وكيفية تعليم الطلاب، ويمكن اختيار قائد للفريق، ومراقب، ومنسق للجلسة؛ كما يجب أن يكون كل هؤلاء من ذات التخصص، وتتطلب هذه الخطوة وجود أفراد من خارج المدرسة أصطلح على تسميتهم بالمتفحص الخارجي، أو المستشار الزائر، أو المتفاعل، وتؤكد (الثقفي، 2019) على أهمية وجود خطة عمل واضحة للفريق، وضرورة توفير الدعم اللوجستي لأعضائه، والالتزام بوقت محدد لإنجاز المهمات المطلوبة، بالإضافة إلى ميثاق عمل يلتزم به جميع المشاركين.

ثانياً: ضبط الأهداف: وفي هذه الخطوة يتم تحديد الهدف العام بعيد المدى، والذي يكون بمثابة الغاية الكبرى المنشودة من التطوير، والتحسين، ويؤكد (الشمري، 2014) على أن جميع العمليات التي تتم يجب أن تصب في تحقيق الهدف البعيد، والذي ربما يمتد لأربع سنوات أحيانا وفق هذه المنهجية، ومن الأهمية بمكان ارتباط الهدف العام بمحور تطوير نابع من حاجة يجد المعلمون صعوبة في التعامل معها؛ مثل موضوعات تفاعل الطلاب، وخلق بيئات تعلم إيجابية جاذبة، أو تنشيط الدافعية وغيرها.

ثالثاً: تخطيط الدرس المبحوث: في مرحلة التخطيط يتم تحديد الأهداف الإجرائية الخاصة بالدرس المبحوث، والتي يجب أن تشتمل على المجالات المعرفية، والوجدانية، والمهارية، كما يتم في هذه الخطوة مناقشة الأنشطة المضمنة، والتطبيقات العملية، والحديث عن كيفية القيام بتدريس جوانب الموضوع الذي تم اختياره، كما يتم بهذه الخطوة العناية بدور الطالب في عملية التعلم؛ فتتم مناقشة استثارة تفكيره، وكيف يتعامل المعلم مع أسئلة الطلاب وإجاباتها؟ وكيفية ربط الدرس بالدروس السابقة، ويمكن أن تحكّم هذه الخطة من المعلمين، أو مدير المدرسة، أو المشرف التربوي للمادة، وعادة ما يبدأ المعلمون في التخطيط للدرس، بالرجوع إلى بعض الكتب والمراجع حول موضوع الدرس، مع الاستعانة بخبراتهم الشخصية في التدريس (المغامسي، 2015).

رابعاً: تنفيذ وملاحظة الدرس: في هذه الخطوة يقوم أحد أفراد الفريق بالتدريس، بينما يقوم البقية بالملاحظة الدقيقة لتنفيذ الدرس، وجمع البيانات عن تفاعل الطلاب، ومشاركاتهم، وممارسة التفكير في كيفية تحقيق الأهداف، وتتأكد أهمية هذه الخطوة في كونها تركز على ما يقوم به الطلاب من أنشطة، وملاحظة ردود أفعالهم عن موضوع الدرس المبحوث، ويؤكد (شحادة وملحم، 2017) على أن تنفيذ الدرس يجب أن يشتمل على أساليب حوارية، وأنشطة عملية، ومناقشات صفية تستثير الأفكار، وتصحح المفاهيم الخاطئة.

ويمكن في هذه الخطوة دعوة الملاحظين الزائرين (من مديري مدارس، ومشرفين تربويين، وأساتذة جامعات) من الخارج لحضور الدرس، لكي يتسنى الحصول على معلومات أكثر ثراءً وقيمة، وتقديم وجهات نظر متفحصة مغايرة، ومختلفة لنمطية أفكار أفراد المجموعة، والحصول على أفكار تطويريه للمحتوى المقدم، وأنشطة إثرائية للدرس المبحوث.

خامسا: مرحلة التحليل والتأمل وإعادة التدريس: وتعد هذه الخطوة من أهم خطوات بحث الدرس؛ إذ تتضمن تحليل الدرس، ومناقشته بعد انتهائه مباشرة، وفيها يقدم المشاركون ملاحظاتهم، وتفسيراتهم، وتعليقاتهم في بيئة تعاونية، ويتم تقويم جميع مكونات الدرس؛ بتأمل مدروس يجيب عن تساؤلات مثل: ماذا تحقق من أهداف الدرس؟ كيف يمكن تحسين الدرس؟ ماذا تعلمنا من إجراءات تنفيذ الدرس؟ وتستلزم هذه الخطوة قيام كل مشارك بتدوين ملاحظاته، وتأملاته أثناء متابعته لهذا الدرس (Dudley et al., 2019).

ويستحسن عند إعادة تنفيذ الدرس أن يتم التنفيذ بمعلم جديد، وفصل جديد، مع الحرص على دعوة أفراد من خارج المجموعة للحضور، وأبداء آرائهم الإثرائية حول هذا الدرس المعدّل.

سابعاً: كتابة التقرير: وفي هذه الخطوة تتم توثيق أعمال مجموعة التطوير المهني حول الدرس الذي تم تنفيذه، ولكي لا تضيع هذه الجهود التطويرية، والحلقات النقاشية التي تمت في خطوات التنفيذ السابقة، والاستفادة من هذا التقرير في التفضيل بين المعلمين، لتنفيذ دروس أخرى مشابهة (الشمري، 2014). ويجب أن يشتمل التقرير على بعض الأدلة، والشواهد عن عمليات

تعلم الطلاب، وردود أفعالهم، وعلاقاتهم مع بعضهم البعض، ومناقشاتهم الصفية داخل المجموعات، ويذكر (عبدالجواد، 2008)، أنه وبالرغم من تركيز الدرس المبحوث على هدف طويل المدى – اصطلح على تسميته بالهدف البحثي– إلا أن هذا لا يغفل اختيار محتوى محدد؛ يتم تضمين أفكاره الرئيسة في تقرير بحث الدرس.

الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على العديد من الدراسات المشابهة لهذه الدراسة التي تناولت استراتيجية بحث الدرس، ويأتي في مقدمتها دراسة مرواد (2014)، التي هدفت التعرف على أثر التدريب باستخدام إستراتيجية دراسة الدرس التأملية في تنمية كفايات التدريس التخصصية اللازمة لمعلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية، حيث قام البحث بإعداد قائمة بكفايات التدريس التخصصية اللازمة لمعلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية، واستخدم الدراسة المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعتين، وأداة الاستبانة لتحديد كفايات التدريس التخصصية، واختباراً تحصيلياً لقياس الجانب المعرفي، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لكفايات التدريس التخصصية، وتكونت عينة الدراسة من (24) من معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية بمحافظة دمياط، وقد أظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي المقترح باستخدام استراتيجية بحث الدرس التأملية له تأثير قوي في تنمية الجانب المعرفي ، وكان له تأثير قوي جداً في تنمية الجانب الأدائي لكفايات التدريس التخصصية.

وقام فوجي وتوشياكيرا (Fujii &Toshiakira ,2014)، بدراسة هدفت التعرف على نتائج عرض مشروع الوكالة اليابانية للتعاون الدولي (JICA)، ورصد مشكلات تنفيذ إستراتيجية بحث الدرس خارج اليابان، واستخدم الباحثان المنهجين التجريبي والوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي الرياضيات، في المدارس الابتدائية والثانوية في دولتي(أوغندا، وملاوي)، في أفريقيا، وتكونت أدوات الدراسة من المقابلة، والملاحظة، ومقياساً لمشروع الوكالة اليابانية (JICA)، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك ضعفاً في مستوى نجاح إستراتيجية بحث الدرس في الدولتين السابقتين، إضافة إلى ضعف الإمكانات أثناء التنفيذ العملي، وأظهرت النتائج وجود مفاهيم خاطئة عن استراتيجية بحث الدرس خارج اليابان.

وفي تناول مقارب أجرت الدوسري والجبر (2019)، دراسة هدفت التعرف على طبيعة اتجاهات معلمات العلوم الطبيعية نحو التطوير المهني القائم على استراتيجية بحث الدرس في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية، وتكون عينة الدراسة من (110) من معلمات العلوم في المدارس الحكومية بتعليم مدينة الخرج واستخدم الباحثان أداة موزعة على أربعة محاور تمثلت في الممارسات الصفية، والتطوير المهني، والدعم المدرسي، والتقييم، وقد أظهرت النتائج أن اتجاهات معلمات العلوم الطبيعية نحو التطوير المهني القائم على استراتيجيات بحث الدرس في تدريس العلوم الطبيعية جاءت في مدى (موافق) وحلت الممارسات الصفية في المرتبة الأولى يليها التطوير المهني، ثم التقييم، وجاء الدعم المدرسي في المرتبة الاخيرة كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمات العلوم الطبيعية نحو التطوير المهني القائم على استراتيجيات بحث الدرس تعزى لمتغيرات التخصص العلمي وسنوات الخبرة في التدريس.

وأجرت عبدالجواد (2019)، دراسة هدفت معرفة أثر برنامج قائم على دراسة الدرس في تدريب طلاب الدبلوم العامة في كلية التربية بجامعة الإسكندرية؛ على استخدام الاستراتيجيات المتوافقة مع الدماغ في تدريس اللغة العربية، وتنمية الفاعلية الجمعية لديهم، واستخدمت الباحثة المنهجين الوصفي التحليل، وشبه التجريبي تصميم المجموعة الواحدة، وأدوات دراسة تمثلت في اختبار الاستراتيجيات المتوافقة مع الدماغ في تدريس اللغة العربية، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، ومقياس الفاعلية الجمعية، وأظهرت نتائج الدراسة، أن البرنامج المقترح قد كان له أثر بحجم عالٍ في تدريب مجتمع الدراسة على استخدام الاستراتيجيات المتوافقة مع الدماغ في تدريس اللغة العربية وأثر بحجم عالٍ كذلك في تنمية الفاعلية الجمعية لدى عينة الدراسة.

وفي تركيا أجرى أوزدمير (Özdemir, 2019)، دراسة هدفت لدراسة تأثير بحث الدرس كأداة لتحسين التطوير المهني للمعلمين، وأثر ذلك على تعلم الطلاب، واستخدام الباحث منهجية دراسة الحالة، وهي إحدى طرق البحث النوعي، وشارك اثنان من معلمي المدارس الابتدائية في هذه الدراسة، وتم جمع البيانات عن طريق الملاحظات الميدانية أثناء تنفيذ دورة بحث الدرس، وكذلك عن طريق المقابلات التي أجريت مع المعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة أن أنشطة استراتيجية بحث الدرس ساهمت في التطوير المهني للمعلمين بشكل كبير، وأشار المعلمون أن استراتيجية بحث الدرس ساهمت في تطويرهم المهني، وحل مشكلاتهم؛ مما مكنهم من تطبيق العديد من الأساليب النشطة بأوجه مختلفة، كما أسهمت في زيادة التعاون فيما بينهم، وتبادل الآراء حول المشكلات التي اعترضت طريقهم.

وقامت الثقفي (2019) بدراسة هدفت التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات استراتيجية بحث الدرس لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة في ضوء التوجهات وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية وأعدت الباحثة برنامجاً تدريبياً، وقائمة لتقييم ردود أفعال المعلمات نحو البرنامج، مستخدمة المنهج التجريبي، وتكونت العينة من 33 معلمه، واستخدمت الباحثة قائمة لمهارات استراتيجية بحث الدرس، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات استراتيجيات بحث الدرس لصالح البرنامج تدريبي للمعلمات، وأظهرت النتائج

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات، التخصص أو سنوات الخبرة أو الدورات التدريبية.

وأجرى سالم (2020)، دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي في قائم على بحث الدرس لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين وتحسين الكفاءة الذاتية في تدريس الرياضيات لديهم، وقد وقام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التدريس الإبداعي واستخدم المنهج التجريبي وأدوات البحث تمثلت في بطاقة ملاحظة بمهارة التدريس الإبداعي، ومقياس الكفاءة الذاتية في تدريس الرياضيات وطبقت الدراسة على عينة عشوائية تمثلت في (62)، طالباً وطالبة من الطلاب المعلمين في شعبة الرياضيات بكلية التربية بجامعة حلوان، وأظهرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبية المقترح القائم على استراتيجية بحث الدرس لتنمية مهارات التدريس الإبداعي للطلاب المعلمين، وتحسين الكفاءة الذاتية في تدريس الرياضيات لديهم.

وفي تناول مشابه أجرت العتيبي والتميمي (2020) دراسة هدفت إلى أثر بحث الدرس في تنمية التفكير التأملي لدى المعلمات في منطقة القصيم، وعلاقته ببعض المتغيرات، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (120)، معلمة، وتمثلت الأداة في مقياس للتفكير التأملي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة المشاركة في استراتيجية بحث الدرس، حيث كان حجم الأثر عالٍ، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الخبرة، والمرحلة الدراسية.

وفي اندونيسيا أجرت فوزية وآخرون (Fauziah, et al., 2020) دراسة بعنوان تطوير بيئة تعليم الرياضيات الواقعية (PMRI) من خلال بحث الدرس لمعلم المدرسة الابتدائية قبل الخدمة، وهدفت هذه الدراسة إلى تطوير بيئة تعليمية صحيحة، وعملية من خلال بحث الدروس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (32) طالبا من الطلاب المعلمين في المدارس الابتدائية في جامعة سريويجايا، وتم جمع البيانات باستخدام استبانة، ومقابلة، واختبار، وملاحظة، وقامت الدراسة على تدريب الطلاب على استراتيجية بحث الدرس في الحرم الجامعي، وبعدها يتم التطبيق في المدارس في ثلاث مراحل هي: وضع النماذج والتصاميم الأولية، ومرحلة التطوير، ومرحلة التقييم، كما أظهرت النتائج تحسن بيئة تعليم الطلاب المعلمين، وتمكن هؤلاء الطلاب من فهم تعليم الرياضيات الواقعي الإندونيسي (PMRI)، كما كان لها تأثير على تحسين القدرة التربوية للطلاب المعلمين.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة نجد أنها اتفقت في تناولها لاستراتيجية بحث الدرس إلا أنها تباين فيما بينها على النحو الآتي:

حاولت بعض الدراسة الاستفادة من خصائص هذه الاستراتيجية في تطوير أداء المعلمين من خلال برامج التدريب مثل دراسة (مثل دراسة مرواد، 2014؛ عبدالجواد، 2019؛ Özdemir, 2019؛ والثقفي، 2019؛ سالم، 2020؛ فوزية وآخرون Fauziah, et al.,2020؛ ودراسة العتيبي والتميمي، 2020)، بينما كانت دراسة فوجي وتوشياكيرا (Fujii &Toshiakira, 2014) عن رصد مشكلات تنفيذ هذه الاستراتيجية خارج اليابان وأجريت في دولتي (أوغندا، وملاوي)، فيما كانت دراسة (الدوسري والجبر ،2019) عن اتجاهات المعلمات نحو التطوير المهني وفق هذه الاستراتيجية.

أما من حيث المنهج؛ فقد استخدمت بعض الدراسات المنهج التجريبي مثل دراسة (مرواد، 2014؛ الثقفي، 2019؛ سالم، 2020)، ودراسات أخرى استخدمت المنهج الوصفي مثل دراسة (الدوسري والجبر، 2019؛ العتيبي والتميمي، 2020؛ فوزية وآخرون Fauziah, et al., 2020) وتفق هذه الدراسة مع هذه الدراسات في استخدام المنهج نفسه، بينما جمعت بعض الدراسات بين المنهج التجريبي والمنهج الوصفي مثل دراسة فوجي وتوشياكيرا (Fujii &Toshiakira, 2014) ودراسة (عبدالجواد، 2019)، فيما انفرد دراسة أوزدمير (Özdemir, 2019)، بالمنهج النوعي من خلال دراسة الحالة.

أما من حيث المجتمع؛ فنجد أن دراسة فوجي وتوشياكيرا (Fujii & Toshiakira, 2014) ودراسة (سالم،2020؛ فوزية وآخرون Fauziah, et al, 2020) ، تناولت مجتمع معلمي الرياضيات، بينما اختصت دراسة (مرواد، 2014) بمعلمي التاريخ، وأجريت دراسة (الدوسري والجبر، 2019)، على معلمي العلوم الطبيعية، واستهدفت دراسة (الثقفي، 2019؛ أوزدمير Özdemir, 2019، العتيبي والتميمي، 2020)، المعلمين والمعلمات عموماً، كما اختصت دراسة (عبدالجواد، 2019) بطلاب الدبلوم العام تخصص اللغة العربية، وكانت دراسة فوزية وآخرون (Fauziah, et al., 2020) عن الطلاب المعلمين في جامعة سريويجايا في أندونيسيا، وانفردت هذه الدراسة بمجتمع مشرفي ومشرفات المواد في مدينة الرياض، وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في تدعيم مشكلتها، وبناء أداتها، والتعرف على الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع كل الدراسات السابقة في تناول استراتيجية بحث الدرس، إلا أنها انفرد عن بقية هذه الدراسات

بكشف واقع ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس، كما انفرد في الوقوف على الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات عند ممارسة هذه الاستراتيجية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في سياقها الطبيعي، ويصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عن ذلك بالأرقام (العساف، 2016)، ويعد هذا المنهج مناسباً لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع مشرفي ومشرفات (المواد) في مدينة الرياض، والبالغ عددهم (825)، مشرفاً ومشرفة حسب إحصائية إدارة التعليم بمنطقة الرياض خلال العام الدراسي (1442).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة من مجتمع الدراسة بأسلوب العينة العشوائية البسيطة، وتم توزيع أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة الالكترونية، وتم التعامل مع عدد (266) استبانة صالحة للتحليل، تمثل ما نسبته (32.2) من مجتمع الدراسة الأصلي، وهي مناسبة حسب جدول كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970). والجدول رقم (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات النوع الاجتماعي (مشرفو ومشرفات المواد) في مدينة الرياض.

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة حسب النوع (مشرفو ومشرفات المواد)

المتغير	الفئة	المشرفون والمشرفات	النسبة المئوية
النوع	مشرف مادة	141	%53
	مشرفة مادة	125	%47
المجموع الكلي لعينة الدراسة		266	%100

تظهر النتائج الواردة في الجدول (1) أن نسبة عينة الدراسة من مشرفي المواد بلغ (53٪)، بينما بلغت نسبة المشرفات (47٪).

أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء استبانة موجهة لمشرفي المواد ومشرفاتها بمدينة الرياض، بهدف التعرف على ممارسة استراتيجية بحث الدرس من قبل المعلمين والمعلمات والصعوبات التي تواجههم عند تنفيذها، وقد تكونت الاستبانة من (47) عبارة موزعة على محورين، هما:

المحور الأول: درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، وقد تكون من (24) عبارة موزعة على ستة أبعاد هي: بعد اختيار فرق العمل، وتكون من (4) عبارات، بعد ضبط الأهداف، وجاء في (3) عبارات، ثم بعد التخطيط لتنفيذ الدرس، وتكون من (4) عبارات، وبعد تنفيذ وملاحظات الدرس، وتكون من (4) عبارات، ثم بعد التحليل والتأمل وإعادة التدريس، وتكون من (5) عبارات، وأخيراً بعد كتابة التقرير، وتكون من (4) عبارات.
المحور الثاني: الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات في تنفيذ استراتيجية بحث الدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، وقد تكون من (23) عبارة موزعة على ستة أبعاد أيضاً وهي: بعد الصعوبات المتعلقة باختيار فرق العمل، وتكون من (4) عبارات، ثم بعد الصعوبات المتعلقة بضبط الأهداف، وتكون من (3) عبارات، ثم بعد الصعوبات المتعلقة بالتخطيط لتنفيذ الدرس، وتكون من (4) عبارات، وبعد الصعوبات المتعلقة بتنفيذ وملاحظات الدرس، وتكون من (4) عبارات، ثم بعد الصعوبات المتعلقة بالتحليل والتأمل وإعادة التدريس، وتكون من (4) عبارات، وأخيراً بعد الصعوبات المتعلقة بكتابة التقرير، وتكون من (4) عبارات.

صدق أداة البحث:

تم التأكد من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال قيام الباحث بالإجراءات الآتية:

أولاً: صدق المحكمين للاستبانة:

بعد بناء الاستبانة بصورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس، والمناهج وطرق التدريس من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وبعض المعلمين والمشرفين التربويين، وقد بلغ عددهم (12) محكماً، للتأكد من سلامة اللغة ووضوح معانيها، ومدى انتماء الفقرة للمحور الذي وضعت فيه، وفي ضوء نتائج التحكيم تم إجراء التعديلات والاقتراحات؛ وتم استبعاد بعض العبارات وإضافة أو

تعديل أخرى، وأصبحت بصورتها النهائية بعدد (24) عبارة في المحور الأول (الممارسة)، و(23) عبارة في المحور الثاني(الصعوبات).

ثانياً: الاتساق الداخلي للاستبانة: بعد التأكد من صدق المحكمين للاستبانة، تم تطبيقها على عينة من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (30) فرداً، وبعد جمع البيانات تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية الذي تنتمي إليه العبارة، والجدول رقم (2) يوضح معامل ارتباط بيرسون.

الجدول (2): معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية على جميع أبعاد درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات

البعد	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
اختيار فرق العمل	1	0.754**	2	0.548*	3	0.529*	4	0.755**
ضبط الأهداف	1	0.598*	2	0.743**	3	0.598*		
التخطيط لتنفيذ الدرس	1	0.755**	2	0.748**	3	0.741**	4	0.519*
تنفيذ وملاحظات الدرس	1	0.533*	2	0.712**	3	0.725**	4	0.674**
التحليل والتأمل وإعادة التدريس	1	0.750**	2	0.658**	3	0.643**		
	4	0.769**	5	0.754**				
كتابة التقرير	1	0.735**	2	0.519*	3	0.529*	4	0.717**

** دالة عند مستوى دلالة 0.01 * دالة عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور جميع أبعاد رجة ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات معاملات جيدة ومقبولة لأغراض البحث العلمي، حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05).

ثانياً: نتائج الصدق المتعلقة بالمحور الثاني: الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات في تنفيذ استراتيجية بحث الدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، كما هو موضح في الجدول رقم (3).

الجدول (3): معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية على جميع أبعاد الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات في تنفيذ استراتيجية بحث الدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات

البعد	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
الصعوبات المتعلقة باختيار فرق العمل	1	0.720**	2	0.748**	3	0.523*	4	0.735**
الصعوبات المتعلقة بضبط الأهداف	1	0.533*	2	0.712**	3	0.712**		
الصعوبات المتعلقة بالتخطيط لتنفيذ الدرس	2	0.743**	2	0.725**	3	0.754**	4	0.548*
الصعوبات المتعلقة بتنفيذ وملاحظات الدرس	1	0.741**	2	0.758**	3	0.529*	4	0.749**
الصعوبات المتعلقة بالتحليل والتأمل وإعادة التدريس	1	0.750**	2	0.776**	3	0.598*	4	0.737**
الصعوبات المتعلقة بكتابة التقرير	1	0.719**	2	0.548*	3	0.748**	4	0.712**

** دالة عند مستوى دلالة 0.01 * دالة عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين العبارات، والدرجة الكلية لمحور الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات في تنفيذ استراتيجية بحث الدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، معاملات جيدة ومقبولة لأغراض البحث العلمي، حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05).

ثانياً: ثبات أداة الدراسة

تم التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، لكل بعد من أبعاد الاستبانة على حدة ومجموع العبارات، وذلك بعد تطبيقها على عينة الدراسة. والجدول رقم (4) يوضح معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف أبعاد الاستبانة.

جدول: (4) قيم معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف أبعاد أداة الدراسة:

محاور الاستبانة	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس.	0.87
بعد اختيار فرق العمل.	080
بعد ضبط الأهداف.	0.78
بعد التخطيط لتنفيذ الدرس.	0.83
بعد تنفيذ وملاحظات الدرس.	0.79
بعد التحليل والتأمل وإعادة التدريس.	0.83
بعد كتابة التقرير.	0.84
الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات في تنفيذ استراتيجية بحث الدرس.	0.85
بعد الصعوبات المتعلقة باختيار فرق العمل.	0.77
بعد الصعوبات المتعلقة بضبط الأهداف.	0.84
بعد الصعوبات المتعلقة بالتخطيط لتنفيذ الدرس.	0.84
بعد الصعوبات المتعلقة بتنفيذ وملاحظات الدرس.	0.85
بعد الصعوبات المتعلقة بالتحليل والتأمل وإعادة التدريس.	0.79
بعد الصعوبات المتعلقة بكتابة التقرير.	0.81
الدرجة الكلية (الثبات العام)	0.89

تشير نتائج الجدول (4) إلى أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ كانت مناسبة، حيث بلغت معاملات الثبات على محور ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس، (0.87)، في حين بلغت معاملات الثبات على محور الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات في تنفيذ استراتيجية بحث الدرس (0.85)، بينما بلغت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على الدرجة الكلية للاستبانة (0.89).

درجات قياس الاستبانة:

اعُتمد للحكم على درجة الموافقة لعبارات كل فقرة من فقرات الاستبانة أربع مستويات، بحيث تكون: الدرجة (1) لـ «قليلة جداً»، والدرجة (2) لـ «قليلة «، والدرجة (3) لـ «عالية «، والدرجة (4) لـ «عالية جداً «، وقد تم رصد الإجابات وفق مقياس ليكرت الرباعي لتحديد درجة الموافقة على فقرات كل بعد من أبعاد الاستبانة، كما هو موضح في الجدول (5).

الجدول (5): تصنيف درجة الموافقة على فقرات أبعاد الاستبانة

الرقم	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
1	من 1 إلى 1.75	قليلة جداً
2	من 1.76 إلى 2.50	قليلة
3	من 2.51 إلى 3.25	عالية
4	من 3.26 إلى 4.00	عالية جداً

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا مناقشة نتائج السؤال الأول: ما درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات؟

النتائج المتعلقة بالبعد الأول: (اختيار فرق العمل) لتحديد درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس على بعد اختيار فرق العمل من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات هذا البعد كما هي موضحة بالجدول رقم (6).

جدول (6): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد اختيار فرق العمل من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات

العبارة		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً	عالية	قليلة	قليلة جداً			
المام الفريق بالقيم التي يجب الالتزام بها عند تنفيذ الاستراتيجية.	ك	56	71	93	46	2.51	1.02	1
	٪	21.1	26.7	35.0	17.3			
توفير الوقت الكافي لعمل الفريق (تخطيط، ملاحظة، تأمل، إعادة، كتابة التقرير).	ك	51	46	95	74	2.27	1.07	2
	٪	19.2	17.3	35.7	27.8			
اشتمال الفريق على خبراء للمادة من خارج المدرسة.	ك	43	56	86	81	2.22	1.05	3
	٪	16.2	21.1	32.3	30.5			
إلمام الفريق بخطوات استراتيجية بحث الدرس.	ك	32	39	91	104	1.99	1.01	4
	٪	12.0	14.7	34.2	39.1			
المتوسط الحسابي العام		درجة الموافقة				الإنحراف المعياري		
2.24		قليلة				1.04		

تشير النتائج الواردة في الجدول (6) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد اختيار فرق العمل من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، بلغ (2.24)، وبانحراف معياري (1.04) ، وهي موافقة بدرجة (قليلة)، وتبين من الجدول السابق أن (3) عبارات في هذا البعد حصلت على درجة موافقة (قليلة)، بينما حصلت عبارة واحدة على درجة موافقة (عالية)، وجاءت في المرتبة الأولى عبارة «المام الفريق بالقيم التي يجب الالتزام بها عند تنفيذ الاستراتيجية»، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي (2.51)، من أصل (4.00)، بينما جاءت في المرتبة الثانية عبارة «توفير الوقت الكافي لعمل الفريق (تخطيط، ملاحظة، تأمل، إعادة، كتابة التقرير)»، بمتوسط حسابي (2.27)، من أصل (4.00)، بدرجة موافقة (قليلة)، وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة «إلمام الفريق بخطوات استراتيجية بحث الدرس»، بمتوسط حسابي (1.99)، من أصل (4.00)، بدرجة موافقة (قليلة).

النتائج المتعلقة بالبعد الثاني: (ضبط الأهداف) لتحديد درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس على بعد ضبط الأهداف من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات هذا البعد كما هي موضحة بالجدول رقم (7).

جدول (7): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد ضبط الأهداف من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات

العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جدا	عالية	قليلة	قليلة جداً				
معرفة الفريق بتحويل الأهداف إلى أهداف إجرائية لتحقيق الهدف البعيد.	ك	41	63	94	68		2.28	1.01	1
	٪	15.4	23.7	35.3	25.6				
يتضمن الهدف البعيد الغاية من التطوير المهني المطلوب.	ك	38	66	86	76		2.24	1.02	2
	٪	14.3	24.8	32.3	28.6				
معرفة الفريق بتحديد الأهداف بعيدة المدى أو المستقبلية.	ك	42	35	86	103		2.02	1.07	3
	٪	15.8	13.2	32.3	38.7				
المتوسط الحسابي العام		درجة الموافقة				الإنحراف المعياري			
2.18		قليلة				1.02			

تشير النتائج الواردة في الجدول (7) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد ضبط الأهداف من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، بلغ (2.18)، وبانحراف معياري (1.02)، وهي موافقة بدرجة (قليلة)، وتبين من الجدول السابق أن جميع عبارات هذا البعد حصلت على درجة موافقة (قليلة).

وجاءت عبارة «معرفة الفريق بتحويل الأهداف إلى أهداف إجرائية لتحقيق الهدف البعيد»، في المرتبة الأولى بدرجة موافقة (قليلة)، وبمتوسط حسابي (2.24)، من أصل (4.00)، وحلت في المرتبة الثانية عبارة «يتضمن الهدف البعيد الغاية من التطوير المهني المطلوب»، بمتوسط حسابي (2.24)، من أصل (4.00)، بدرجة موافقة (قليلة)، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة عبارة «معرفة الفريق بتحديد الأهداف بعيدة المدى أو المستقبلية»، بمتوسط حسابي (2.02)، من أصل (4.00)، بدرجة موافقة (قليلة).

النتائج المتعلقة بالبعد الثالث: (التخطيط لتنفيذ الدرس)

لتحديد درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس على بعد التخطيط لتنفيذ الدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات هذا البعد كما هي موضحة بالجدول رقم (8).

جدول (8): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد التخطيط لتنفيذ الدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات

العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جدا	عالية	قليلة	قليلة جداً				
قدرة الفريق على توزيع الأدوار فيما بينهم.	ك	58	75	76	57		2.50	1.05	1
	٪	21.8	28.2	28.6	21.4				
قدرة الفريق على التخطيط التفصيلي للدرس.	ك	40	83	79	64		2.37	1.08	2
	٪	15.0	31.2	29.7	24.1				
الاتفاق على الأسلوب التطويري الذي سيُعالج به الدرس.	ك	39	61	87	79		2.22	1.03	3
	٪	14.7	22.9	32.7	29.7				
قدرة الفريق على توفير الكتب، والمراجع اللازمة لإثراء الدرس.	ك	47	54	77	88		2.21	1.09	4
	٪	17.7	20.3	28.9	33.1				
المتوسط الحسابي العام		درجة الموافقة				الإنحراف المعياري			
2.32		قليلة				1.07			

تشير النتائج الواردة في الجدول (8) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد التخطيط لتنفيذ الدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، بلغ (2.32)، وبانحراف معياري (1.07)، وهي موافقة بدرجة (قليلة)، وتبين من الجدول السابق أن جميع عبارات هذا البعد حصلت على درجة موافقة (قليلة).

وجاءت في المرتبة الأولى عبارة « قدرة الفريق على توزيع الأدوار فيما بينهم»، بدرجة موافقة (قليلة)، وبمتوسط حسابي (2.50)، من أصل (4.00)، وحلت عبارة «قدرة الفريق على التخطيط التفصيلي للدرس»، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.37)، من أصل (4.00)، وبدرجة موافقة (قليلة)، بينما حلت في المرتبة الأخيرة عبارة «قدرة الفريق على توفير الكتب، والمراجع اللازمة لإثراء الدرس»، بمتوسط حسابي (2.21)، من أصل (4.00)، وبدرجة موافقة (قليلة) أيضاً.

النتائج المتعلقة بالبعد الرابع: (تنفيذ وملاحظات الدرس) لتحديد درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس على بعد تنفيذ ملاحظات الدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات هذا البعد كما هي موضحة بالجدول رقم (9).

جدول (9): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد تنفيذ وملاحظات الدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات

العبارة		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جدا	عالية	قليلة	قليلة جداً			
تواجد الملاحظين الزائرين (خبراء المادة) لتدوين الملاحظات أثناء تنفيذ الدرس.	ك	84	54	71	57	2.62	1.14	1
	٪	31.6	20.3	26.7	21.4			
التنفيذ من خلال إعطاء ملخص شامل للدرس وأهدافه.	ك	57	71	91	47	2.52	1.07	2
	٪	21.4	26.7	34.2	17.7			
التركيز على تفاعل الطلاب مع الدرس المنفذ.	ك	65	52	84	65	2.43	1.10	3
	٪	24.4	19.5	31.6	24.4			
ملاحظة تأثير الأساليب المقترحة المخطط لها لتعليم الطلاب.	ك	37	73	94	62	2.31	0.98	4
	٪	13.9	27.4	35.3	23.3			
المتوسط الحسابي العام 2.47		درجة الموافقة: قليلة				الإنحراف المعياري 0.98		

تشير النتائج الواردة في الجدول (9) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد تنفيذ ملاحظات الدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، بلغ (2.47)، وبانحراف معياري (0.98)، وهي موافقة بدرجة (قليلة)، وتبين من الجدول السابق حصول عبارتين على درجة موافقة (عالية)، وعبارتين على درجة موافقة (قليلة)، وجاءت في المرتبة الأولى عبارة «تواجد الملاحظين الزائرين(خبراء المادة) لتدوين الملاحظات أثناء تنفيذ الدرس»، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي (2.62)، من أصل (4.00)، وحلت عبارة «التنفيذ من خلال إعطاء ملخص شامل للدرس وأهدافه»، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.52)، من أصل (4.00)، بدرجة موافقة (عالية)، بينما حلت في المرتبة الأخيرة عبارة «ملاحظة تأثير الأساليب المقترحة المخطط لها لتعليم الطلاب»، بمتوسط حسابي (2.31)، من أصل (4.00)، وبدرجة موافقة (قليلة).

النتائج المتعلقة بالبعد الخامس: (التحليل والتأمل وإعادة التدريس) لتحديد درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس على بعد التحليل والتأمل وإعادة التدريس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات هذا البعد كما هي موضحة بالجدول رقم (10).

جدول (10): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد التحليل والتأمل وإعادة التدريس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات

العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جدا	عالية	قليلة	قليلة جداً				
تركيز النقاش على الدرس المنفذ وليس المعلم.	ك	46	59	92	69		2.30	1.04	1
	٪	17.3	22.2	34.6	25.9				
تغيير المادة (العلمية، الأنشطة) التي فيها صعوبة على الطلاب بعد تقييم الدرس.	ك	42	55	107	62		2.28	0.99	2
	٪	15.8	20.7	40.2	23.3				
مشاركة خبراء المادة برأيهم في تطوير الدرس.	ك	49	52	78	87		2.23	1.09	3
	٪	18.4	19.5	29.3	32.7				
التركيز على كشف المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب.	ك	29	72	90	75		2.20	0.97	4
	٪	10.9	27.1	33.8	28.2				
التركيز على قدرة الدرس على إيصال الطلاب للفهم العميق.	ك	41	56	82	87		2.19	1.05	5
	٪	15.4	21.1	30.8	32.7				
المتوسط الحسابي العام		**درجة الموافقة**					**الإنحراف المعياري**		
2.24		قليلة					1.09		

تشير النتائج الواردة في الجدول (10) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد التحليل والتأمل وإعادة التدريس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، بلغ (2.24)، وبانحراف معياري (1.09)، وهي موافقة بدرجة (قليلة)، وتبين من الجدول السابق حصول جميع العبارات على درجة موافقة (قليلة)، وجاءت عبارة «تركيز النقاش على الدرس المنفذ وليس المعلم»، في المرتبة الأولى، بدرجة موافقة (قليلة)، وبمتوسط حسابي (2.30)، من أصل (4.00)، ثم جاءت عبارة «تغيير المادة (العلمية، الأنشطة) التي فيها صعوبة على الطلاب بعد تقييم الدرس»، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.28)، من أصل (4.00)، بدرجة موافقة (قليلة)، بينما جاءت عبارة «التركيز على قدرة الدرس على إيصال الطلاب للفهم العميق»، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.19)، من أصل (4.00)، بدرجة موافقة (قليلة).

النتائج المتعلقة بالبعد السادس: (كتابة التقرير) لتحديد درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس على بعد كتابة التقرير من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات هذا البعد كما هي موضحة بالجدول رقم (11).

جدول (11): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد كتابة التقرير من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات

العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً	عالية	قليلة	قليلة جداً				
يتضمن التقرير بعض الشواهد عن تعلم الطلاب وردود أفعالهم.	ك	62	67	64	73		2.44	1.12	1
	٪	23.3	25.2	24.1	27.4				
الإفادة من تقارير بحث الدرس لحفظ أثر التجربة وتطبيقها مستقبلاً.	ك	42	52	75	97		2.14	1.08	2
	٪	15.8	19.5	28.2	36.5				

العبارة		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً	عالية	قليلة	قليلة جداً			
يتضمن التقرير القضايا التطويرية التي انغمس الفريق في مناقشتها.	ك	44	51	62	109	2.12	1.11	3
	٪	16.5	19.2	23.3	41.0			
الإفادة من تقارير بحث الدرس في المفاضلة بين المعلمين لتنفيذ دروس جديدة.	ك	33	56	70	107	2.05	1.05	4
	٪	12.4	21.1	26.3	40.2			
المتوسط الحسابي العام 2.18		درجة الموافقة: قليلة				الانحراف المعياري 1.10		

تشير النتائج الواردة في الجدول (11) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد التحليل والتأمل وإعادة التدريس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، بلغ (2.18)، وبانحراف معياري (1.10)، وهي موافقة بدرجة (قليلة)، وتبين من الجدول السابق حصول جميع العبارات على درجة موافقة (قليلة)، وجاءت عبارة «يتضمن التقرير بعض الشواهد عن تعلم الطلاب وردود أفعالهم»، في المرتبة الأولى بدرجة موافقة (قليلة)، وبمتوسط حسابي (2.44)، من أصل (4.00)، وحل في المرتبة الثانية عبارة «الإفادة من تقارير بحث الدرس لحفظ أثر التجربة وتطبيقها مستقبلاً»، بمتوسط حسابي (2.14)، من أصل (4.00)، بدرجة موافقة (قليلة).وفي المرتبة الأخيرة حلت عبارة «الإفادة من تقارير بحث الدرس في المفاضلة بين المعلمين لتنفيذ دروس جديدة»، بمتوسط حسابي (2.05)، من أصل (4.00)، وبدرجة موافقة (قليلة).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات في تنفيذ استراتيجية بحث الدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات؟

النتائج المتعلقة بالبعد الأول: (الصعوبات المتعلقة باختيار فرق العمل) لتحديد درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس على بعد الصعوبات المتعلقة باختيار فرق العمل من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات هذا البعد كما هي موضحة بالجدول رقم (12).

جدول (12): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد الصعوبات المتعلقة باختيار فرق العمل من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات

العبارة		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً	عالية	قليلة	قليلة جداً			
قلة دعم المسؤولين لأعمال الفريق.	ك	78	90	71	27	2.82	0.96	1
	٪	29.3	33.8	26.7	10.2			
انسحاب بعض المعلمين وعدم القدرة على استكمال أعمال الفريق إلى نهايتها.	ك	62	67	64	73	2.44	1.12	2
	٪	23.3	25.2	24.1	27.4			
صعوبة إيجاد أكثر من معلم في المدرسة في بعض التخصصات فيستكمل من تخصصات أخرى.	ك	42	53	93	78	2.22	1.03	3
	٪	15.8	19.9	35.0	29.3			
ضعف دافعية بعض المعلمين للعمل الجماعي.	ك	44	51	62	109	2.11	1.13	4
	٪	16.5	19.2	23.3	41.0			
المتوسط الحسابي العام 2.39		درجة الموافقة: قليلة				الإنحراف المعياري 1.04		

تشير النتائج الواردة في الجدول (12) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد الصعوبات المتعلقة باختيار فرق العمل من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، بلغ (2.39)، وبانحراف معياري (1.04)، وهي موافقة بدرجة (قليلة)، وتبين من الجدول السابق حصول صعوبة واحدة على درجة موافقة (عالية) بينما حصلت (3) صعوبات على درجة موافقة (قليلة)، وجاءت عبارة «قلة دعم المسؤولين لأعمال الفريق»، في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي (2.82)، من أصل (4.00)، بينما جاءت عبارة «انسحاب بعض المعلمين وعدم القدرة على استكمال أعمال الفريق إلى نهايتها»، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.44)، من أصل (4.00)، بدرجة موافقة (قليلة)، وجاءت أخيراً عبارة «ضعف دافعية بعض المعلمين للعمل الجماعي»، بمتوسط حسابي (2.11)، من أصل (4.00)، وبدرجة موافقة (قليلة).

النتائج المتعلقة بالبعد الثاني: (الصعوبات المتعلقة بضبط الأهداف) لتحديد درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس على بعد ضبط الأهداف من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات هذا البعد كما هي موضحة بالجدول رقم (13).

جدول (13): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد الصعوبات المتعلقة بضبط الأهداف من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات

العبارة		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً	عالية	قليلة	قليلة جداً			
ضعف وضوح الهدف البعيد المتضمن الغاية من التطوير المهني المطلوب.	ك	72	81	73	40	2.69	1.02	1
	٪	27.1	30.5	27.4	15.0			
ضعف القدرة على تحويل الأهداف إلى أهداف إجرائية لتحقيق الهدف البعيد.	ك	69	79	81	37	2.67	1.00	2
	٪	25.9	29.7	30.5	13.9			
قلة إشراك قيادات المدرسة في ضبط الأهداف بعيدة المدى.	ك	54	85	107	20	2.65	0.88	3
	٪	20.3	32.0	40.2	7.5			
المتوسط الحسابي العام		درجة الموافقة				الإنحراف المعياري		
2.67		عالية				0.93		

تشير النتائج الواردة في الجدول (13) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد الصعوبات المتعلقة بضبط الأهداف من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، بلغ (2.67)، وبانحراف معياري (0.93)، وهي موافقة بدرجة (عالية)، وتبين من الجدول السابق حصول جميع الصعوبات في هذا البعد على درجة موافقة (عالية)، وجاءت عبارة «ضعف وضوح الهدف البعيد المتضمن الغاية من التطوير المهني المطلوب»، في المرتبة الأولى درجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي (2.69)، من أصل (4.00)، بينما جاءت ثانياً عبارة «ضعف القدرة على تحويل الأهداف إلى أهداف إجرائية لتحقيق الهدف البعيد»، بمتوسط حسابي (2.67)، من أصل (4.00)، وبدرجة موافقة (قليلة)، وحلت عبارة «قلة إشراك قيادات المدرسة في ضبط الأهداف بعيدة المدى»، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.65)، من أصل (4.00)، وبدرجة موافقة (عالية).

النتائج المتعلقة بالبعد الثالث: (الصعوبات المتعلقة بالتخطيط لتنفيذ الدرس)

لتحديد درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس على بعد الصعوبات المتعلقة بالتخطيط لتنفيذ الدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات هذا البعد كما هي موضحة بالجدول رقم (14).

جدول (14): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد الصعوبات المتعلقة بالتخطيط لتنفيذ الدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات

العبارة		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً	عالية	قليلة	قليلة جداً			
ضعف التركيز على الأسلوب التطويري الذي سيُعالج به الدرس.	ك	62	103	83	18	2.78	0.87	1
	٪	23.3	38.7	31.2	6.8			
ضعف قدرة الفريق على التخطيط التفصيلي للدرس.	ك	69	78	98	21	2.73	0.92	2
	٪	25.9	29.3	36.8	7.9			
ضعف قدرة الفريق على الرجوع لمراجع علمية تثري موضوع الدرس.	ك	36	85	110	35	2.46	0.88	3
	٪	13.5	32.0	41.4	13.2			
ضعف القدرة على توزيع الأدوار بين أعضاء الفريق.	ك	35	86	99	46	2.41	0.93	4
	٪	13.2	32.3	37.2	17.3			
المتوسط الحسابي العام		درجة الموافقة		الإنحراف المعياري				
2.59		عالية		0.89				

تشير النتائج الواردة في الجدول (14) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد الصعوبات المتعلقة بالتخطيط لتنفيذ الدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، بلغ (2.59)، وبانحراف معياري (0.89)، وهي موافقة بدرجة (عالية)، وتبين من الجدول السابق حصول صعوبتين في هذا البعد على درجة موافقة (عالية)، كما حصلت صعوبتين على درجة موافقة (قليلة)، وجاءت عبارة «ضعف التركيز على الأسلوب التطويري الذي سيُعالج به الدرس»، في المرتبة الأولى بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي (2.78)، من أصل (4.00)، بينما جاءت عبارة «ضعف قدرة الفريق على التخطيط التفصيلي للدرس»، في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (2.73)، من أصل (4.00)، وبدرجة موافقة (قليلة)، وجاءت عبارة «ضعف القدرة على توزيع الأدوار بين أعضاء الفريق»، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ، (2.41)، من أصل (4.00)، وبدرجة موافقة (قليلة).

النتائج المتعلقة بالبعد الرابع: الصعوبات المتعلقة (بتنفيذ وملاحظات الدرس) لتحديد درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس على بعد الصعوبات المتعلقة بتنفيذ وملاحظات الدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات هذا البعد كما هي موضحة بالجدول رقم (15).

جدول (15): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد الصعوبات المتعلقة بتنفيذ وملاحظات الدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات

العبارة		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً	عالية	قليلة	قليلة جداً			
طريقة جلوس بعض أعضاء الفريق في الفصل يفقد الطلاب التلقائية في المشاركة بالحصة.	ك	56	75	79	56	2.49	1.04	1
	٪	21.1	28.2	29.7	21.1			
ضعف التركيز على تفاعل الطلاب مع الدرس المنفذ.	ك	29	92	106	39	2.41	0.87	2
	٪	10.9	34.6	39.8	14.7			

العبارة		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً	عالية	قليلة	قليلة جداً			
قلة تواجد الملاحظين الزائرين (خبراء المادة) لتدوين الملاحظات أثناء تنفيذ الدرس	ك	40	83	79	64	2.37	1.00	3
	٪	15.0	31.2	29.7	24.1			
ضعف التركيز على الأساليب المقترحة المتفق عليها لتعليم الطلاب.	ك	24	94	81	67	2.28	0.94	4
	٪	9.0	35.3	30.5	25.2			
المتوسط الحسابي العام		درجة الموافقة				الانحراف المعياري		
2.38		قليلة				1.01		

تشير النتائج الواردة في الجدول (15) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد الصعوبات المتعلقة بتنفيذ وملاحظات الدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، بلغ (2.38)، وبانحراف معياري (1.01)، وهي موافقة بدرجة (قليلة)، وتبين من الجدول السابق حصول جميع الصعوبات في هذا البعد على درجة موافقة (قليلة).

وجاءت عبارة «طريقة جلوس بعض أعضاء الفريق في الفصل يفقد الطلاب التلقائية في المشاركة بالحصة»، في المرتبة الأولى الصعوبة بدرجة موافقة (قليلة)، وبمتوسط حسابي (2.49)، من أصل (4.00)، بينما جاءت عبارة «ضعف التركيز على تفاعل الطلاب مع الدرس المنفذ»، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.41)، من أصل (4.00)، بدرجة موافقة (قليلة)، وحلت عبارة «ضعف التركيز على الأساليب المقترحة المتفق عليها لتعليم الطلاب» في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (2.28)، من أصل (4.00)، وبدرجة موافقة (قليلة).

النتائج المتعلقة بالبعد الخامس: (الصعوبات المتعلقة بالتحليل والتأمل وإعادة التدريس) لتحديد درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس على بعد الصعوبات المتعلقة بالتحليل والتأمل وإعادة التدريس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات هذا البعد كما هي موضحة بالجدول رقم (16).

جدول (16): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد الصعوبات المتعلقة بالتحليل والتأمل وإعادة التدريس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات

العبارة		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً	عالية	قليلة	قليلة جداً			
ضعف الموضوعية وظهور المجاملات مما يقلل من فرص تحسين الدرس وتطويره.	ك	75	76	77	38	2.89	1.02	1
	٪	28.2	28.6	28.9	14.3			
تركيز النقاش على أداء المعلم المنفذ وليس على طريقة تنفيذ الدرس.	ك	69	75	93	29	2.69	0.97	2
	٪	25.9	28.2	35.0	10.9			
ضعف مشاركة خبراء المادة برأيهم في تطوير الدرس.	ك	64	52	83	67	2.42	1.11	3
	٪	24.1	19.5	31.2	25.2			
ضعف توزيع الوقت بين المشاركين للإدلاء بآرائهم التطويرية.	ك	38	60	95	73	2.23	1.00	4
	٪	14.3	22.6	35.7	27.4			
المتوسط الحسابي العام		درجة الموافقة				الإنحراف المعياري		
2.55		عالية				1.07		

تشير النتائج الواردة في الجدول (16) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد الصعوبات المتعلقة بالتحليل والتأمل وإعادة التدريس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، بلغ (2.55)، وبانحراف معياري (1.07)، وهي موافقة بدرجة (عالية)، وتبين من الجدول السابق حصول صعوبتين في هذا البعد على درجة موافقة (عالية)، وصعوبتين على درجة موافقة (قليلة)، وجاءت عبارة «ضعف الموضوعية وظهور المجاملات مما يقلل من فرص تحسين الدرس وتطويره» في المرتبة الأولى، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي (2.89)، من أصل (4.00)، بينما جاءت عبارة «تركيز النقاش على أداء المعلم المنفذ وليس على طريقة تنفيذ الدرس»، في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (2.69)، من أصل (4.00)، وبدرجة موافقة (عالية)، وجاءت عبارة «ضعف توزيع الوقت بين المشاركين للإدلاء بآرائهم التطويرية» في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (2.23)، من أصل (4.00)، وبدرجة موافقة (قليلة).

النتائج المتعلقة بالبعد السادس: (الصعوبات المتعلقة بكتابة التقرير) لتحديد درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس على بعد الصعوبات المتعلقة بكتابة التقرير من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات هذا البعد كما هي موضحة بالجدول رقم (17).

جدول (17): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد الصعوبات المتعلقة بكتابة التقرير من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات

العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جدا	عالية	قليلة	قليلة جداً				
ضعف الاستفادة من التقرير لتطبيق الاستراتيجية مستقبلاً .	ك	63	91	84	28		2.71	0.94	1
	٪	23.7	34.2	31.6	10.5				
ضعف الإلمام بأسس كتابة تقرير استراتيجية بحث الدرس.	ك	71	63	98	34		2.64	1.01	2
	٪	26.7	23.7	36.8	12.8				
ضعف تركيز التقرير على القضايا التطويرية التي انغمس الفريق في مناقشتها.	ك	54	87	80	45		2.56	0.99	3
	٪	20.3	32.7	30.1	16.9				
ضعف تضمين التقرير بعض الشواهد عن تعلم الطلاب وردود أفعالهم.	ك	39	85	100	42		2.45	0.92	4
	٪	14.7	32.0	37.6	15.8				
المتوسط الحسابي العام		**درجة الموافقة**					**الانحراف المعياري**		
2.59		عالية					1.08		

تشير النتائج الواردة في الجدول (17) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد الصعوبات المتعلقة بكتابة التقرير من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات، بلغ (2.59)، وبانحراف معياري (1.08)، وهي موافقة بدرجة (عالية)، وتبين من الجدول السابق حصول (3) صعوبات في هذا البعد على درجة موافقة (عالية)، بينما حصلت صعوبة واحدة على درجة موافقة (قليلة)، وجاءت عبارة «ضعف الاستفادة من التقرير لتطبيق الاستراتيجية مستقبلاً» في المرتبة الأولى، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي (2.71)، من أصل (4.00)، بينما جاءت عبارة في المرتبة الثانية عبارة «ضعف الإلمام بأسس كتابة تقرير استراتيجية بحث الدرس»، بمتوسط حسابي (2.64)، من أصل (4.00)، وبدرجة موافقة (عالية)، وحلت أخيراً عبارة «ضعف تضمين التقرير بعض الشواهد عن تعلم الطلاب وردود أفعالهم»، بمتوسط حسابي (2.45)، من أصل (4.00)، وبدرجة موافقة (قليلة).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس، تعزى لمتغير الدراسة المشرفين التربويين والمشرفات؟

لتحديد الفروق حول ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس، تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي، تم استخدام تحليل اختبار (ت)، الجدول رقم (18) يوضح هذه النتائج.

الجدول (18): نتائج اختبار (ت) حول ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس، حسب متغير النوع (مشرف/ مشرفة)

البعد	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
اختيار فرق العمل	مشرف	2.26	1.06	1.367	0.243
	مشرفة	2.20	1.03		
ضبط الأهداف	مشرف	2.15	1.01	0.989	0.327
	مشرفة	2.24	1.08		
التخطيط لتنفيذ الدرس	مشرف	2.26	1.09	1.218	0.325
	مشرفة	2.31	1.12		
تنفيذ وملاحظات الدرس	مشرف	2.50	1.01	0.667	0.267
	مشرفة	2.46	1.03		
التحليل والتأمل وإعادة التدريس	مشرف	2.25	0.97	1.953	0.291
	مشرفة	2.22	0.99		
كتابة التقرير	مشرف	2.17	0.87	1.498	0.344
	مشرفة	2.20	0.93		

تشير نتائج جدول (18) إلى عدم وجود فروقٍ دالّةٍ إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين استجابات عينة الدراسة حول ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس، حسب متغير النوع الاجتماعي على جميع أبعاد محور ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات.

مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول المتعلق بممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس:

يتضح من النتائج أن ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس جاءت بدرجة قليلة، حيث جاءت جميع المتوسطات الحسابية لهذا المحور بدرجة قليلة، وقد حل بعد (تنفيذ وملاحظة الدرس) أولاً: بمتوسط حسابي (2.47)، وبنسبة ممارسة قليلة، وحل ثانياً: بعد (التخطيط لتنفيذ الدرس) بمتوسط حسابي (2.32)، وبنسبة ممارسة قليلة، يليه بعد اختيار (فريق العمل وبعد التحليل والتأمل وإعادة التدريس)، وحلّا ثالثاً: بنسبة ممارسة قليلة متساوية بلغ متوسطها الحسابي (2.24)، ثم حل أخيراً بعدي (ضبط الأهداف، وكتابة التقارير)، بنسبة ممارسة قليلة، بلغ متوسطها الحسابي (2.18).

ويلحظ من هذه النتيجة أن ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس كانت ممارسة قليلة في جميع أبعاد هذا المحور **وقد يعزى السبب للآتي:**

ضعف فهم المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدروس، ومما يدعم هذا الاستنتاج حصول عبارة «إلمام الفريق بخطوات استراتيجية بحث الدرس» حيث جاءت بمتوسط حسابي (1.99) بنسبة ممارسة قليلة، كما يدعم ذلك أن عبارة «قدرة الفريق على التخطيط التفصيلي للدرس» حصلت على متوسط حسابي (2.37)، ونسبة ممارسة قليلة، مما يؤكد ضعف معرفة المعلمين بأهم أسس تطبيق هذه الاستراتيجية المتمثل في التخطيط اللازم لتطبيقها، مما قد يكون له دور في ضعف ممارسة المعلمين لهذه الاستراتيجية، وقد أشار يوشيدا (Yoshida, 2012)، إلى أن من تحديات تطبيق هذه الاستراتيجية قلة معرفة المعلمين بها.

كما قد يعزى السبب إلى عدم وضوح خطوات استراتيجية بحث الدرس وتداخلها، مما قد يكون له دور في قلة ممارسة هذه الاستراتيجية، وهذا ما أشارت له دراسة فوجي وتوشياكيرا (Fujii & Toshiakira, 2014)، التي أظهرت نتائجها وجود مفاهيم خاطئة عن استراتيجية بحث الدرس خارج اليابان.

كما قد يكون لضعف دعم المسؤولين دور في قلة ممارسة المعلمين والمعلمات لهذه الاستراتيجية فعند النظر في نتيجة محور

الصعوبات نجد أن عبارة «قلة دعم المسؤولين لأعمال الفريق» حصلت على متوسط حسابي بلغ (2.82) ودرجة صعوبة عالية مما قد يكون له دور في ظهور هذه النتيجة، كما قد يكون للعبء التدريسي للمعلمين دور في قلة ممارسة هذه الاستراتيجية فقد أثبتت العديد من الدراسات أن هذا العبء غالباً ما يكون عائقاً للممارسات التطويرية اللازمة للمعلمين (علي، 2009؛ العنزي والشمري،2017).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فوجي وتوشياكيرا(Fujii & Toshiakira, 2014) ، التي أظهرت نتائجها ضعف مستوى نجاح هذه الاستراتيجية في الدولتين عينتي الدراسة، وتختلف جزئياً عن دراسة أوزدمير (ÖZDEMİR, 2019)، التي أظهرت نتائجها أن أنشطة استراتيجية بحث الدرس ساهمت بشكل كبير في التطوير المهني للمعلمين، كما تختلف جزئياً كذلك عن دراسة العتيبي والتميمي (2020)، التي أظهرت حجم أثر عالٍ لهذه الاستراتيجية لصالح المجموعة المشاركة في استراتيجية بحث الدرس.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني: المتعلق بالصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات في استراتيجية بحث الدرس

أظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات يواجهون صعوبات بدرجة (عالية) عند ممارسة استراتيجية بحث الدرس وجاءت أغلب عبارات هذا البعد بدرجة صعوبة عالية، وبينت النتائج أن أعلى صعوبة يوجهها المعلمون والمعلمات هي في بعد ضبط الأهداف، وحلت أولاً: بمتوسط حسابي بلغ (2.76)، وجاءت عبارة «ضعف وضوح الهدف البعيد المتضمن الغاية من التطوير المهني المطلوب»، أكثر عبارات هذه المحور صعوبة بمتوسط حسابي بلغ (2.69)، وحل ثانياً في هذه الصعوبات بعد التخطيط للتنفيذ بمتوسط حسابي (2.59)، ومثله بعد كتابة التقارير بدرجة مماثلة، ثم جاء بعد التحليل والتأمل وإعادة التنفيذ، رابعاً بمتوسط حسابي (2.59)، وجميع هذه الأبعاد كانت درجة صعوبة عالية، بينما حل بعدي (صعوبات التنفيذ والملاحظة، وبعد الصعوبات المتعلقة باختيار فريق العمل) بمتوسط حسابي (2.39-2.38) على التوالي وبدرجة صعوبة (قليلة).

وقد يعزى السبب إلى الآتي:

أن من أسس استراتيجية بحث الدرس في هذا البعد تضمين هدف بعيد المدى يحتوي الغاية من التطوير، وقد يكون لعمومية هذا الهدف العام دور في مثل هذه الصعوبة، فقد ذكرت بعض الدراسات أن هذا الهدف ربما يمتد لأربع سنوات لتحقيقه (الشمري، ٢٠١٤)؛ وبالتالي قد يجد المعلمون والمعلمات صعوبة في ضبط هذا الهدف؛ مما قد يكون دور في نشوء مثل هذه الصعوبة، كما قد يعزى السبب إلى ضعف القدرة على وضع أهداف إجرائية لتحقيق الهدف البعيد؛ وهذا ما أثبتته نتيجة هذه الدارسة، إذ حصلت عبارة» ضعف القدرة على تحويل الأهداف إلى أهداف إجرائية لتحقيق الهدف البعيد على متوسط حسابي قدره (2.67)، بدرجة صعوبة (عالية)، ما يعزز ضعف المعلمين في صياغة هذه الأهداف، وبالتالي نشوء هذه الصعوبة؛ كما أن الملاحظ على أن غالبية الأهداف التي يصيغها المعلمون تنصب في أهداف تدريسية قصيرة الأمد؛ وفي مستويات دنيا من المعرفة، مما يؤكد ضعف قدرتهم على صياغة أهداف طويلة المدى أو أهداف ذات أبعاد مختلفة عن صياغة الأهداف التدريسية التي اعتادوا عليها (الوكيل، 2020).

وقد يعزى السبب أيضاً، إلى أن إجراءات تنفيذ هذه الاستراتيجية تحتاج إلى تخطيط وتنفيذ، ثم تحليل وتأمل وإعادة تدريس، وملاحظة مرة أخرى ثم كتابة تقارير، إضافة إلى المهام الإدارية الأخرى الموكلة للمعلمين؛ وبالتالي هي أعباء إضافية تثقل كاهلهم، مما قد يعزز وجود هذه الصعوبات، كما قد يعزى السبب إلى فرض (ترشيح المعلمين والمعلمات) للمشاركة في هذه الاستراتيجية من قبل المشرفين التربويين، والمشرفات، أو من مديري المدارس ومديراتها، مما يجعلهم لا يتحمسون لها كثيراً.

ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الثالث المتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (مشرف مشرفة)

فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع (مشرف، مشرفة) في استجابات عينة الدراسة حول ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية بحث الدرس من وجهة نظر المشرفين والمشرفات، فجميع المعلمين والمعلمات يمارسون هذه الاستراتيجية بدرجة قليلة، وقد يعزى السبب إلى أن بيئة العمل متقاربة؛ فما يواجه المعلمين من صعوبات يواجه المعلمات، كما أن التطوير المهني تشرف عليه جهة واحدة، مما يؤكد على أن الجميع متساوٍ في فرص التطوير، والتدريب على هذه الاستراتيجية (كثيرة كانت أو قليلة)، مما قد يجعل الجميع يواجه صعوبات متساوية عن ممارسة هذه الاستراتيجية.

التوصيات:

- تضمين برامج إعداد المعلمين استراتيجيات التطوير المهني القائمة على استراتيجية بحث الدرس.
- الاهتمام باستراتيجية بحث الدرس وتطبيقها في جميع إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- تصميم برامج تدريبية للتدريب على هذه الاستراتيجية تتضمن إجراءات تطبيقية لخطواتها.
- تخفيف العبء التدريسي للمعلمين عند المشاركة بفرق استراتيجية بحث الدرس.

المقترحات:

- اجراء دراسات لأثر استخدام استراتيجية بحث الدرس في تحقيق نواتج التعلم في مراحل التعليم المختلفة.
- أجراء دراسات عن اتجاهات المعلمين نحو التطوير المهني القائم على استراتيجية بحث الدرس.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

الثقفي، مهدية صالح خلف. (2019). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات استراتيجية بحث الدرس»"Lesson Study لدي معلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة في ضوء توجهات وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة شقراء. العدد (12). 127-163.

الدوسري، نورة بنت فراج والجبر، جبر بن محمد. (2019). طبيعة اتجاهات معلمات العلوم الطبيعية نحو التطوير المهني القائم على استراتيجية بحث الدرس في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات المصدر. جامعة عين شمس. مجلة البحث العلمي في التربية. العدد (20). الجزء (10). 225-250.

سالم، طاهر سالم عبدالحميد. (2020). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على دراسة الدرس لتنمية مهارات التدريس الإبداعي للطلاب المعلمين وتحسين الكفاءة الذاتية في تدريس الرياضيات لديهم. جامعة سوهاج. المجلة التربوية. العدد (77). 1203-1256.

شحادة، فواز حسن إبراهيم وملحم، طارق يوسف. (2017). أثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على التجربة اليابانية في تنمية مهارات التفكير الاختراعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الجوف للعلوم الاجتماعية. المجلد (3). العدد (2). 11-58.

الشمري، ماشي محمد. (2014). التطوير المهني القائم على المدرسة من خلال البحث الدرس. (الطبعة الأولى). الرياض: مطبعة الحميضي.

عبدالباسط، حسين محمد أحمد. (2012). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس (Study Lesson) في تحقيق بعض معايير المعلم لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية. جامعة جنوب الوادي. كلية التربية بقنا. مجلة العلوم التربوية. (12). 223-254.

عبدالجواد، الشيماء السيد محمد. (2019). برنامج قائم على دراسة الدرس (Lesson Study) لتدريب طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية على استراتيجيات تدريسها المتوافقة مع الدماغ وتنمية الفاعلية. جامعة بورسعيد. مجلة كلية التربية. العدد (26). 297-456.

عبدالجواد، عبد الرحمن محمد. (2008). فعالية التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات باستخدام الدرس المبحوث (Les-son study) في ضوء التجربة اليابانية على تحقيق بعض المعايير القومية. المؤتمر العلمي العشرون مناهج التعليم والهوية الثقافية. جامعة عين شمس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. (2).589-641.

العتيبي، علوشة مدعج والتميمي، غادة ناصر. (2020). أثر بحث الدرس (Study Lesson) في تنمية التفكير التأملي لدى المعلمات في منطقة القصيم وعلاقته ببعض المتغيرات. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد (4). العدد (24).97-113.

العساف، صالح. (2016). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. (الطبعة الثالثة). الرياض: دار الزهراء.

علي، علي حمود. (2009). الوضع الاجتماعي للمعلم بالتعليم العام وأثره في مهنة التعليم. دراسات تربوية. المركز القومي للمناهج والبحث التربوي. المجلد (10). العدد (19). 31-57.

العنزي، سالم بن مزلوه والشمري، فهد بن بدر. (2017). معوقات تطبيق الأنشطة التعليمية المضمنة في مقرر لغتي الجميلة من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض وتصور مقترح لتطبيقها. جامعة أسيوط. مجلة كلية التربية. المجلد (33). العدد (2). 260-298.

كوجك، كوثر. (2006). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس. (الطبعة الثانية). القاهرة: عالم الكتب.

مرواد، علاء عبدالله أحمد. (2014). أثر التدريب باستخدام استراتيجية دراسة الدرس التأملية في تنمية كفايات التدريس التخصصية اللازمة لمعلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب. العدد (54). 91-132.

المغامسي، ياسر عواد. (2015). استراتيجية دراسة الدرس طريقنا نحو تطوير المعلم مهنياً. وزارة التعليم. مجلة المعرفة. العدد (239). 124-127.

المؤتمر الدولي الثالث. (2018). رؤى مستقبلية لتطوير التعليم وإعداد المعلم. دراسات في التعليم الجامعي. كلية التربية. جامعة عين شمس. مركز تطوير التعليم الجامعي. العدد (4). 460–448.

النجار، عبدالوهاب. (2015). معلم المستقبل: اعداده وتطويره. جامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية. المجلد (27). العدد (3). 513-515.

النماصي، تركي محمد. (2017). بناء برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لاستخدام منحى بحث الدرس (Lesson study). عالم التربية. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. المجلد (2). العدد (59). 1-46.

الوكيل، محمود. (2020). فعالية برنامج قائم على استراتيجية دراسة الدرس «Lesson Study" لتنمية أداء معلمي التربية الموسيقية مهنياً وأثره على تنمية تحصيل ومهارات تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة التربية الموسيقية. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، العدد (17). 102-163.

Arabic references:

Abdulbasit, Hussein Mohammed Ahmed. (2012). The effectiveness of a proposed training program based on the use of the Study Lesson strategy in achieving some teacher standards for social studies students at the College of Education (in Arabic). Educational Sciences Journal. South Valley University, College of Education in Qena. p (12), 223-254.

Abduljawad, Abdulrahman Mohammed. (2008). The effectiveness of professional development for mathematics teachers using Lesson study in the light of the Japanese experience on achieving some national standards. The Twentieth Scientific Conference Education Curricula and Cultural Identity. Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods (in Arabic). Ain Shams University. p (2). 589-641.

Abduljawad, Alshayma' Al-Sayed Mohammed. (2019). Lesson Study program to train students of the General Diploma, Arabic Language department, on its teaching strategies compatible with the brain and development of effectiveness (in Arabic). College of Education Journal, Port Said University, p (26), 297-456.

Al-Anezi, Salem bin Mazluah, and Al-Shammari, Fahad bin Badr. (2017). The Obstacles of educational activities application included in My Beautiful Language from the viewpoint of the teachers in Riyadh and a proposal for its application (in Arabic). College of Education Journal. Assiut University. V. (33) P (2), 260-298.

Al-Assaf, Saleh. (2016). Introduction to research in the behavioral sciences. (3rd edition) (in Arabic). Riyadh: Dar Al-Zahra.‹

Al-Dosari, Noura bint Farraj, and Al-Jabr, Jabr bin Mohammed. (2019). The nature of natural science female teachers attitudes towards professional development based on the lesson research strategy in teaching natural sciences at the secondary level in the light of some source variables (in Arabic). Journal of Scientific Research in Education. Ain-Shams University. A (20) C (10), 225-250.

Ali, Ali Hammoud. (2009). The social status of the teacher in public education and its impact on the teaching profession. Educational studies (in Arabic).The National Center for Curriculum and Educational Research. V.(10) P (19), 31-57.

Al-Maghamsi, Yasir Awad. (2015). Lesson study strategy is our method to develop the teacher professionally (in Arabic). Ma'rifa Magazine. Ministry of Education. P (239), 124-127.

Al-Najjar, Abdulwahab. (2015). Future teacher: His preparation and development (in Arabic). Educational Sciences Journal. King Saud University. V. (27) P (3), 513-515.

Al-Namasi, Turki Mohammed. (2017). Building a training program for primary school mathematics teachers to use the Lesson study approach (in Arabic). Alam Altar-

competencies for history teachers at secondary schools (in Arabic). Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association. P (54). 91-132.

Recommendations of the Third International Conference. (2018). Future visions for educational development and teacher preparation. Studies in the university education (in Arabic). College of Education Ain-Shams University. University Education Development Center. P (4). 460--448.

Salem, Taher Salim Abdulhamid. (2020). The effectiveness of a proposed lesson-based training program to develop the creative teaching skills of teachers students and improve self-efficacy in teaching mathematics (in Arabic). The Educational Journal. Sohag University. P (77), 1203-1256.

Shehadah, Fawaz Hassan Ibrahim, and Melhim, Tariq Yousuf. (2017). The impact of science teaching using a proposed strategy based on the Japanese experience in developing inventive thinking skills among second-grade at intermediate school students in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Al-Jouf University Journal for Social Sciences. M (3) P (2), 11-58.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Cerbin, W. & Kopp, B. (2011). Lesson study guide. Retrieved, August, 28, 2020 from http://www.uwlax.edu/sotl/lsp/guide

Chen, Xiangming Zhang, Yurong. (2019). Typical practices of lesson study in East Asia Eur J Educ, 54:189–201.from, wileyonlinelibrary.com/journal/ejed.

Coenders, F, and Verhoef, N. (2018). Lesson Study: professional development (PD) for beginning and experienced teachers. Professional Development in Education; 1-14.

CPALMS, Where Educators Go For Bright Ideas?, Lesson study support initiative. Retrieved August, 26, 2020, from http://www.cpalms.org/cpalms/lsss.aspx

Dewa Ayu Ari Wiryadi Joni. (2019). "Teaching

bia, Arab Foundation for Scientific Consulting and Human Resources Development, V. (59) P. (2), 1-46.

Al-Otaibi, Alousha Med'jaj, and Al-Tamimi, Ghada Nasser. (2020). The impact of Lesson Study research on the development of reflective thinking among female teachers in Qassim region and its relationship to some variables (in Arabic). Arab Journal of Science and Research Publishing. Educational and Psychological Sciences Journal. V. (4) p (24), 97-113.

Al-Shammari, Mashi Mohammed. (2014). professional development based on School through lesson research. (1st edition), (in Arabic). Riyadh: Al Humaidhi Press.

Al-Thaqafi, Mahdia Saleh Khalaf. (2019). The effectiveness of a training program of "Lesson Study strategy" skills development for elementary school teachers in Al-Baha in light of the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia instructions (in Arabic). Shaqra University Journal. P (12). 127-163

Al-Yafe'i, Ali Taher Othman. (without) discussion forum on "Research trends in professional development based on lesson research." (in Arabic). Altamayz Albahthi Center for Science and Mathematics Education Development, King Saud University.

Elwakeel, Mahmoud. (2020). The effectiveness a program based on the "Lesson Study" strategy on professional development of music teachers, and its' impact on the development of achievement and performance for students of the preparatory stage in music education. (in Arabic) Journal of Arab Research in the Fields of Specific Education, V. (17), 102-163

Kawthar, Kojak. (2006). Recent trends in curricula and teaching methods. (2nd Edition), (in Arabic). Cairo: Alam Al-Kutub.

Mourad, Ala' Abdullah Ahmad. (2014). The impact of training by using the strategy of contemplative lesson studying on developing the required specialized teaching

ergies of Lesson Study at the School, District and National Levelsi, Institute for Education, National Science Foundation.

ÖZDEMİR, Soner Mehmet. (2019). Implementation of the Lesson Study as a Tool to Improve Students' Learning and Professional Development of Teachers, Participatory Educational Research (PER) Vol. 6(1), pp. 36-53, June, 2019 Available online at http://www.perjournal.com ISSN: 2148-6123.

Xiangming Chen, Yurong Zhang. (2019). Typical practices of lesson study in East Asia. Indexes to the European Journal of Education.

Yoshida, M. (2012). Current status and ideas for conducting effective Lesson Study. NJ: Center for Lesson Study, William Paterson University.

Skills Development Using Lesson Study-based Instruction in Writing Classes" in International Seminar on Language, Education, and Culture, KnE Social Sciences, pages 189–202. DOI 10.18502/kss.v3i10.3901.

Dudley Peter, Haiyan, Xu, Jan D Vermunt, Jean. (2019). Empirical evidence of the impact of lesson study on students' achievement, teachers' professional learning and on institutional and system evolution Eur J Educ, 54:202–217, from wileyonlinelibrary.com/journal/ejed.

Elliott J. What is Lesson Study?. (2019).European Journal of Education, 2019;54:175–188. https://doi.org /10.1111/ejed.12339.

Fauziah, A., Putri, R.I.I., Zulkardi, & Somakim. (2020). Developing PMRI Learning Environment through Lesson Study for Pre-Service Primary School Teacher. Journal on Mathematics Education, 11(2), 193-208. http://doi.org/10.22342/jme.11.2.10914.193-208.

Fujii, Toshiakira. (2014)." Implementing Japanese Lesson Study in Foreign Countries: Misconceptions Revealed, Journal of Mathematics Teacher Education and Development, v16 n1.

Joni, Dewa Ayu Ari Wiryadi . (2019). Teaching Skills Development Using Lesson Study-based Instruction in Writing Classes, in International Seminar on Language, Education, and Culture, KnE Social Sciences, pages 189–202. DOI 10.18502/kss.v3i10.3901.

Krejcie, R & Morgan, D. (1970). Determining sample size for research activities. Educational and Psychological Measurement ,30 , 607-610.

Lewis, C., Friedkin, S., Emerson, L., Henn, L., & Goldsmith, L. (2018). In R. Huang, A. Takahashi, & J. da Ponte (Eds.), Theory and practices of lesson study in mathematics: An international perspective. Springer.

Lewis, Catherine C. (2015). How Do Japanese Teachers Improve their Instruction? Syn-

تحديد متطلبات تنمية وعي المرأة في مراكز الاستشارات الأسرية لحماية الأبناء من التطرف الاجتماعي

Determining the Requirements for Developing Women's Awareness in Family Counseling Centers to Protect Children from Social Extremism

د. إكرام بنت محمد الصالح

أستاذ الخدمة الاجتماعية المساعد، كلية الخدمة الاجتماعية

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

D.r Ekram Alsaleh

Assistant Professor of Social Work
Princess Nora bint AbdulRahman University

(قُدم للنشر في 10/ 3/ 2021، وقُبل للنشر في 21/ 3/ 2021)

الملخص

يهدف هذا البحث إلى التعرف على متطلبات تنمية وعي المرأة في مراكز الاستشارات الأسرية؛ لحماية أبنائها من التطرف الاجتماعي. ومن أجل تحقيق هدف البحث، تم تصميم استبانة بحث إلكترونيًا، ووجهت إلى الممارسين المهنيين في مراكز الاستشارات الأسرية، وقد أجاب عن الاستبانة (240 من المهنيين). وكان من أهم نتائج هذا البحث: اتفاق أفراد العينة على أهمية تزويد المرأة في الأسرة بالمتطلبات: المعرفية، والقيمية، والمهارية بمتوسطات عالية؛ لغرض تمكينها من حماية أبنائها من التطرف الاجتماعي. وتتفوق القيم الاجتماعية على المهارات، وجاءت المعارف أقل المحاور الثلاثة. أما أهم التوصيات فكانت كما يلي: يتحدد دور المرشد الأسري في تنمية وعي المرأة في أربع مراحل، هي: (1) تكوين صورة عامة للمرأة عن التطرف الاجتماعي، والمتطلبات اللازمة لحماية أبنائها منه، (2) تحديد المتطلبات التي تنقصها، والتي يلزم تدريبها عليها؛ لتتمكن من حماية أبنائها من التطرف الاجتماعي، (3) تقديم دورات تدريبية وجلسات حوارية ومقابلات فردية، (4) التأكد من اكتساب المرأة المتطلبات اللازمة لتنمية وعيها، وتمكينها من حماية أبنائها من التطرف الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: تنمية الوعي، مراكز الاستشارات الأسرية، التطرف الاجتماعي.

Abstract:

This research aims to identify the requirements for developing women's awareness in family counseling centers. To protect her children from social extremism. In order to achieve the goal of the research, an electronic questionnaire was designed and directed to professional practitioners in family counseling centers. (240 professionals) answered the questionnaire. Among the most important results of this research: The study sample agreed on the importance of providing women in the family with the following requirements: knowledge, value and skills with high averages. For the purpose of enabling her to protect her children from social extremism. Social valuesoutweigh skills, and knowledge was the least of the three axes. As for the most important recommendations, they were as follows: The role of the family guide in developing women's awareness is determined in four stages, namely: (1) Forming a general image of women on social extremism, and the requirements necessary to protect their children from it, (2) identifying the requirements that are lacking and which need to be trained on; In order to be able to protect her children from social extremism, (3) provide training courses, dialogue sessions and individual interviews, (4) ensure that women acquire the necessary requirements to de-.velop their awareness and enable them to protect their children from social extremism

Keywords: Awareness Development, Family Counseling Centers, Social Extremism.

المدخل إلى البحث

أولًا: المقدمة

تعدّ المرأة عنصرًا مهمًّا في المجتمع، وتسهم بشكل كبير في بنائه وصلاحه؛ فهي الموجّه الأول لأبنائها، ولها دور كبير في تحصينهم، وغرس القيم الأخلاقية المستمدة من ديننا الإسلامي فيهم، وإكسابهم القيم والعادات الاجتماعية، فإذا صلح الأبناء انعكس ذلك على صلاح المجتمع. ومن أهم الأدوار التي تقوم بها الأم تجاه أبنائها حمايتهم من الانحرافات بشتى أنواعها، وذلك من خلال وقايتهم من التطرف الاجتماعي، وملاحظة ما قد يطرأ على سلوكهم وقيمهم وأخلاقهم من انحرافات -خصوصًا في مرحلة المراهقة والشباب- والتصدي لها، والقدرة على معرفة مؤشرات السلوك المتطرف لديهم وسبل مواجهته، ويزداد دورها أهمية في الوقت الحاضر مع انتشار مواقع ووسائل التواصل الاجتماعي، ومسؤوليتها في متابعة ما يقدم لهم من مواد قد تهدم القيم الدينية والاجتماعية لديهم. وحرصًا من الدولة على تدعيم هذا الدور تهدف استراتيجية وزارة الشؤون الاجتماعية إلى تعزيز دور الأسرة، وإيجاد منظومة متكاملة للحماية الأسرية، والمساهمة في بناء مجتمع متماسك (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2010: 327-328). كما اقترحت خطة التنمية الثامنة تشكيل هيئة وطنية تعنى بشؤون دعم وإسناد الأسرة، وتضم الجهات الحكومية والأهلية (الإطار 16/1) (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2004: 374-345).

وقد تزايد الاهتمام والتركيز على قضايا الأسرة خلال العقود الأخيرة على جميع المستويات (الوطنية والإقليمية والدولية)؛ لما تمر به الأسرة من تغيرات أساسية في شكلها وبنيتها، وفي العلاقات السائدة بين أفرادها، إذ إن التغيير الديموغرافي والاقتصادي والاجتماعي السريع، وتعدد الأدوار التي تقوم بها المرأة داخل البيت وخارجه، وغيرها من التطورات، كل هذا أدى إلى زيادة الضغوط على الأسرة، مما يتطلب مراجعة الأنظمة ذات العلاقة بالأسرة، وتشكيل آلية للتنسيق بين الجهات المعنية بتقديم الخدمات للأسرة، ليس فقط الجهات الحكومية، بل والجهات الأهلية والقطاع الخاص؛ وذلك لتنوع البرامج والأنشطة التي تستهدف الأسرة وتطور أوضاعها (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2004: 345-374).

ثانيًا: مشكلة البحث

يُعد التطرف من القضايا المهمة التي تمثل ضغطًا على الأسرة؛ فهي قضية يومية حياتية تمتدّ جذورها في التكوين الهيكلي للأفكار والمثل الأيديولوجية التي يرتضيها المجتمع، فالفكر المتطرف شأنه شأن أي نسق معرفي، هو ظاهرة تتأثر وتؤثر في غيرها، وترتبط -إلى حد كبير- بالظروف التاريخية والسياسية والدينية والاجتماعية والاقتصادية، وغيرها من الظروف التي يتعرض لها المجتمع (القعود، 2017: 60). فقد يؤثر التطرف في فكر الفرد ويدفعه إلى تبني أفكار تبتعد عن الوسطية، وقد تكون هذه الأفكار لاعقلانية، وقد يؤثر على سلوك المتطرف في تعاملاته مع الآخرين نتيجة تأثره بالفكر المتطرف، وتضطرب علاقاته الاجتماعية (أحمد والشركسي، 2009: 793). والتطرف يبدأ في الغالب من أصغر خلية في المجتمع وهي الأسرة؛ بسبب قلة المتابعة من الأسرة، إضافة إلى التفكك الأسري والقصور في الأساليب التربوية والأسرية، وضعف الحوار والشورى بين أفراد الأسرة (محمد، 2010: 6-7). لذا، فالأسرة تضطلع بدور حيوي ورئيس في تنشئة الأبناء ونقل ثقافة المجتمع بكل مقوماتها إليهم، وذلك يعطيها الفرصة الكبرى لترسيخ المبادئ التي تتفق مع مبادئ الشريعة الإسلامية، وتعالج الانحرافات في مهدها (المالكي، 2009: 28).

وبالتالي فعدم قيام الأسرة بدورها قد يعرض أبناءها للانحراف وممارسة السلوكيات السلبية الضارة بالمجتمع التي قد تجرّ الفرد إلى العنف أو التطرف بمختلف أشكاله (البكار وخطايبة، 2018: 483). ويقع على عاتق المرأة العربية دور كبير في مواجهة التطرف والإرهاب، وتقوم بدور الأب أحيانًا؛ إذ يتلقى الطفل منها كثيرًا من الضوابط والسلوكيات الاجتماعية، فهي نموذجه وقدوته في الحياة، وهي قادرة على تحصين الشباب ضد الإرهاب والتطرف (الشاهد،2017: 126). وقد أثبتت الدراسات أهمية تنمية وعي المرأة وتمكينها من حماية أبنائها من التطرف، ومن هذه الدراسات (الحلبي، 2020؛ خطاب، 2019؛ رزق، 2017؛ حسين، 2013).

ومما سبق يتضح أن النظرة التقليدية المحدودة في معالجة قضايا الأسرة وآفاقها وتحدياتها، وذلك من خلال حصرها في قطاع واحد أو جهة واحدة، لن تتمكن من الإحاطة بشمولية تعدد الوظائف التي تقدمها الأسرة، ولن تستطيع تقديم الدعم المادي والبشري المطلوب لتمكينها من مواجهة التحديات التنموية القائمة، ولهذا فإن خطة التنمية الثامنة تهدف إلى التركيز على القضايا التكاملية والتنموية للأسرة، ومواجهة التحديات والضغوط العديدة التي تعترضها (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2004: 334). وانطلاقًا من حرص وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية (1441) على تفعيل إسهاماتها الاجتماعية الوقائية والإرشادية، أنشئ مركز الإرشاد الأسري للتعامل المهني والعلمي مع المشكلات التي يواجهها بعض أفراد المجتمع السعودي، وتقديم الإرشادات المناسبة لهم، وإحدى الفئات المستهدفة من المركز هم الآباء الذين يفتقدون الآلية المناسبة لتوجيه أبنائهم. وقد أثبتت الدراسات أهمية الدور الذي تقوم به مراكز الاستشارات الأسرية، وفاعلية الخدمات والبرامج التي تقدمها في مواجهة المشكلات التي تعاني منها

الأسرة على اختلاف أنواعها، ومن هذه الدراسات: (الكعبي، 2015؛ Lowenstein, 2011؛ نيازي والسحيباني، 1432؛ krumpe, 2002).

ونظرًا لأهمية تفعيل دور المرأة وتنمية وعيها بمشكلة التطرف، وأهمية إكسابها المعارف والقيم والمهارات التي تمكّنها من حماية أبنائها من التطرف، كان على مراكز الاستشارات الأسرية الاستعانة بالنماذج العلمية والمداخل العلاجية في الخدمة الاجتماعية؛ لما لها من أهمية في مجال الإرشاد الأسري، وهذا ما أثبتته الكثير من الدراسات ومنها: (الكعبي، 2015؛ الشلهوب، 1434؛ القرني، 2007) التي أكدت أن تخصص الخدمة الاجتماعية من أهم التخصصات للعمل في مجال الإرشاد الأسري، مشيرة أيضًا إلى فاعلية العلاج السلوكي في تحسين الجوانب المعرفية والسلوكية والانفعالية لدى الزوجين، وتعتبر نظرية العلاج الأسري من أهم النظريات للتعامل مع المشكلات الأسرية، والعلاج الأسري يأخذ في اعتباره التغيرات الاجتماعية وتأثيرها على القيم، ويساعد على تغيير شكل العلاقات والتفاعلات والاتصالات داخل الأسرة، ومواجهة الأزمات الأسرية (بهنسي، 2018: 53). وقد أثبتت الدراسات أهمية العلاج الأسري وفاعليته في تنمية وعي الأم، وتخفيف حدة الضغوط الأسرية، وتحقيق التوازن الأسري، ومن هذه الدراسات: (بهنسي، 2018؛ نافع، 2016؛ بولسنان، 2013؛ السيد، 2009؛ العجلان، 2005).

وانطلاقًا من المعطيات السابقة، ترى الباحثة أهمية تنمية وعي المرأة بالمتطلبات المعرفية والقيمية والمهارية التي تمكّنها من حماية أبنائها من التطرف الاجتماعي؛ لما له من تأثير على الأعراف والتقاليد والسلوكيات العامة، مع أهمية التعرف على مدى تأثير العلاج الأسري في تنمية وعي المرأة لحماية أبنائها من التطرف، **لذلك يمكن صياغة مشكلة البحث في الآتي: (تحديد متطلبات تنمية وعي المرأة في مراكز الاستشارات الأسرية لحماية الأبناء من التطرف الاجتماعي).**

ثالثًا: أهمية البحث

1- يُعد هذا البحث إضافة إلى التراكم المعرفي حول قضايا تنمية وعي وتمكين المرأة فيما يتعلق بحماية الأبناء من التطرف من منظور الخدمة الاجتماعية.

2- يساعد هذا البحث على تحديد الاحتياجات المعرفية والقيمية والمهارية، التي تمكن المرأة من حماية أبنائها، وأهم الممارسات المهنية المناسبة في هذا المجال.

3 -تُعد عملية تحديد متطلبات تنمية وعي المرأة لحماية أبنائها من التطرف الاجتماعي العامل الرئيس في رفع كفاءة الخدمات التي تقدم في مراكز الاستشارات الأسرية.

4- يساعد هذا البحث على وضع برامج تدريبية للأمهات؛ لتزويدهن بالمتطلبات المعرفية والقيمية والمهارية اللازمة لتنمية وعيها بمؤشرات التطرف الاجتماعي، وتمكينها من حماية أبنائها من التطرف الاجتماعي.

5- يُساعد هذا البحث الممارسين المهنيين في مراكز الاستشارات الأسرية على معرفة الوسائل والأساليب المطلوبة والمناسبة التي يمكن استخدامها في مجال التدخل مع مشكلات تنمية وعي المرأة وتمكينها من حماية الأبناء من التطرف.

رابعًا: أهداف البحث

يهدف البحث إلى تحديد متطلبات تنمية وعي المرأة في مراكز الاستشارات الأسرية لحماية الأبناء من التطرف الاجتماعي. ويندرج تحت هذا الهدف العام عدة أهداف فرعية تتمثل في تحديد الآتي:

1-المتطلبات المعرفية لتنمية وعي المرأة في مراكز الاستشارات الأسرية لحماية أبنائها من التطرف الاجتماعي.

2-المتطلبات القيمية لتنمية وعي المرأة في مراكز الاستشارات الأسرية لحماية أبنائها من التطرف الاجتماعي.

3- المتطلبات المهارية لتنمية وعي المرأة في مراكز الاستشارات الأسرية لحماية أبنائها من التطرف الاجتماعي.

4-الوسائل والأساليب اللازمة لتنمية وعي المرأة في مراكز الاستشارات الأسرية لحماية أبنائها من التطرف الاجتماعي.

خامسًا: تساؤلات البحث

تحدد التساؤل الرئيس للبحث في: ما متطلبات تنمية وعي المرأة في مراكز الاستشارات الأسرية لحماية الأبناء من التطرف الاجتماعي؟ ويندرج تحت هذا التساؤل العام عدة تساؤلات فرعية هي:

1- ما المتطلبات المعرفية لتنمية وعي المرأة في مراكز الاستشارات الأسرية لحماية أبنائها من التطرف الاجتماعي؟

2-ما المتطلبات القيمية لتنمية وعي المرأة في مراكز الاستشارات الأسرية لحماية أبنائها من التطرف الاجتماعي؟

3- ما المتطلبات المهارية لتنمية وعي المرأة في مراكز الاستشارات الأسرية لحماية أبنائها من التطرف الاجتماعي؟

4-ما الوسائل والأساليب اللازمة لتنمية وعي المرأة في مراكز الاستشارات الأسرية لحماية أبنائها من التطرف الاجتماعي؟

سادسًا: مصطلحات البحث

التطرف الاجتماعي:

يشير مفهوم التطرف إلى: الخروج عن القواعد الفكرية والقيم والمعايير والأساليب السلوكية الشائعة في المجتمع، معبرًا عنها بالعزلة أو السلبية والانسحاب، أو تبني قيم ومعايير مختلفة. ويتمثل التطرف الاجتماعي في صورة الرفض للمعايير والقيم والسلطة التي يمارسها الكبار في المجتمع، والخروج عن القواعد والمعايير والأساليب السلوكية السائدة في المجتمع (محمود، 2017: 301-302). ويُعرّف بأنه: «التمرد والخروج عن أعراف المجتمع وتقاليده بشكل لا ينسجم مع المتفق عليه من قبل المجتمع، ومن سماته نظرة المتطرف إلى الآخرين بالدونية والعداء، وهذا يفضي إلى التعصب الذي يدفع الفرد إلى القيام بسلوك لا أخلاقي تجاه الأفراد والجماعات في المجتمع» (البكار وخطايبة، 2018: 484).

وتقصد الباحثة بمفهوم التطرف الاجتماعي في هذا البحث أنه: كل سلوك يصدر من الأبناء، ويكون مخالفًا لتعاليم الدين والقيم والأخلاق الاجتماعية للمجتمع.

الاستشارات الأسرية:

تُعرّف الاستشارات الأسرية بأنها «عملية توجيه ومساعدة الأفراد على حل المشكلات الأسرية المختلفة التي تهدد استقرار الكيان الأسري» (الحربي، 2012: 18). وتعرف بأنها: «عملية بنّاءة تهدف إلى مساعدة الزوجين أو أحد أفراد الأسرة ليفهم ذاته ودوره ومسؤولياته وواجباته داخل الأسرة، وتنمية إمكاناته لحل مشكلاته؛ للوصول إلى التوافق من الناحية الأسرية والاجتماعية» (ال درعان والشلبي،2011: 10).

وتقصد الباحثة بالاستشارات الأسرية في هذا البحث أنها: عملية مهنية يقدمها الممارسون المهنيون للأمهات في مكاتب الاستشارات الأسرية، تتضمن خدمات معرفية ومهارية وقيمية؛ بهدف الارتقاء بمستوى وعيهن في مجال حماية الأبناء من التطرف.

مراكز الاستشارات الأسرية:

تُعرّف مراكز الاستشارات الأسرية بأنها» مكاتب فنية استشارية تضم مجموعة من الفنيين المختصين، يعملون على مساعدة الأسرة وأفرادها من خلال دراسة مشكلاتهم، سواء الاجتماعية أو النفسية أو الاقتصادية؛ للتوصل إلى أسبابها الرئيسة، ومعاونتهم على حلها بأسلوب علمي قائم على القيم وحسن التقدير لإعادة الاستقرار إلى الأسرة»، أو أنها «مؤسسات متخصصة في خدمة الأسرة وتقديم حلول لمشكلاتها الزواجية والأسرية والاقتصادية والنفسية» (نظام الدين، 2019: 221).

وتقصد الباحثة بمفهوم مراكز الاستشارات الأسرية في هذا البحث أنها «مراكز متخصصة تابعة لوزارة العمل والتنمية الاجتماعية، يعمل فيها ممارسون مهنيون، تهدف إلى تقديم خدمات وبرامج لمساعدة المرأة على تنمية وعيها بمؤشرات التطرف الاجتماعي لدى الأبناء».

تنمية الوعي:

يُشير المعجم الوجيز إلى أن كلمة الوعي تعني: الإدراك والإحاطة، ووعاه توعية أي اكتسب القدرة على الفهم والإدراك، ووعى الحديث فهمه وتقبله، ووعى الأمر إدراكه على حقيقته (الوجيز، 1992: 657). ويُعرف الوعي على أنه: ذلك الإدراك الذهني، أو هو ذلك الجزء من العقل الذي يدرك الأفكار والمشاعر والبيئة المحيطة (Robert, 1991: 48). كما يُعرف على أنه إدراك المرء لذاته ولما يحيط به إدراكًا مباشرًا وهو أساس كل معرفة، ويمكن إرجاع مظاهر الشعور إلى ثلاثة وهي: الإدراك والمعرفة، الوجدان، النزوع والإرادة وهذه المظاهر الثلاثة متصلة ببعضها كل الاتصال (بدوي، 1993: 81). وتُعرف تنمية الوعي بأنها «عملية إدراك القضايا والإحساس بها والبحث عن طرق لحلها» (scouiios, 2016: 49). كما تُعرف بأنها «عملية المساعدة التي يصبح الفرد أو الجماعة من خلالها أكثر إدراكًا وإحساسًا بوضع اجتماعي أو أثر أو فكرة معينة لها الأولوية في الوقت الحاضر»(Black, 2000: 137) .

وإجرائيًا تعرفها الباحثة بأنها: عملية إدراك المرأة للقيم والمعارف والمهارات التي تساعد على تنمية وعيها بمؤشرات التطرف لدى الأبناء، من خلال المقابلات الفردية والجماعية والمحاضرات والجلسات التدريبية، في مراكز الاستشارات الأسرية.

الإطار النظري:

أولًا: المرجعية النظرية

تُعد نظرية العلاج الأسري من أهم النظريات التي يمكن توظيفها في الإرشاد، حيث تعد إحدى الاتجاهات العلاجية الحديثة في الخدمة الاجتماعية، وتركز على التعامل مع المشكلات الفردية في ضوء تفهم بناء الأسرة وطبيعة العلاقات، وأثر هذا البناء على أفرادها؛ بهدف تغيير بعض عناصر نسق العلاقات الأسرية ذات التأثير السلبي على قيام الأسرة وأفرادها بوظائفها (عبدالرحمن، 2013: 224).

ويُعرّف العلاج الأسري في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية بأنه «مدخل علاجي يقوم به الأخصائي الاجتماعي لعلاج المشكلات الأسرية، حيث يتعامل الأخصائي مع أفراد الأسرة الواحدة كجماعة أو كوحدة من خلال التعرف على طبيعة العلاقات الاجتماعية التي تجمع أعضاء الأسرة، وكذلك

طرق الاتصال وأشكاله وأنماطه، والأدوار والمكانات داخل الأسرة» (درويش، 1998: 59). وتقصد الباحثة بنظرية العلاج الأسري في الدراسة الحالية أنها: أسلوب من أساليب التدخل المهني يستخدمه المرشد الأسري مع المرأة؛ بهدف تنمية وعيها بمشكلة التطرف الاجتماعي، وإكسابها القيم والمهارات المطلوبة لحماية أبنائها من التطرف.

وتسعى النظرية لتحقيق عدة أهداف يمكن إيجازها فيما يلي:

- العمل على مساعدة الأسرة على كشف ومعرفة نقاط الضعف التي تؤثر في تفاعلاتها.
- العمل على تحقيق التوازن للذات الأسرية من خلال إشباع احتياجات أفرادها، وتقوية بنائها ككل اجتماعيًّا ونفسيًّا واقتصاديًّا.
- تقوية القيمة الإيجابية للأسرة وتدعيم قواعدها، ومساعدتها على ترك وإهمال الجوانب والقيم السلبية التي تؤثر في الأسرة.
- مساعدة أفراد الأسرة الذين لديهم مشكلات والعمل معهم كأفراد لحل المشكلة.
- تغيير أنماط الاتصال بين أفراد الأسرة لتكون أكثر فاعلية (زهران، 2011: 101).

ويمر التدخل المهني باستخدام العلاج الأسري بعدة مراحل يمكن إيجازها في التالي:

- **المرحلة الأولى:** يتم فيها تكوين صورة عامة عن الأسرة ومشكلاتها، وتحديد أدوار واضحة لكل عضو في النسق الأسري، وتشمل المرحلة مقابلات فردية للتقييم العام للأسرة من خلال الاتصال بأعضائها، ومقابلات مشتركة؛ لدراسة بعض الجوانب المشتركة بين أعضاء النسق الأسري، مما يحقق مناخًا طيبًا لتقبّل الأسرة للعلاج.
- **المرحلة الثانية:** يتم فيها مساعد الأسرة على أن تكتشف مشكلاتها، وتمكين كل عضو في الأسرة من التعبير صراحة للآخرين عما يدور في نفسه، ومساعدة الأسرة لزيادة وعيها بكيفية التخطيط للعلاج.
- **المرحلة الثالثة:** يتم فيها التركيز على الجلسات الأسرية لتعديل التفاعلات والعلاقات غير السوية داخل نسق الأسرة، وتنمية القيم الإيجابية، وإعادة توزيع الأدوار بما يحقق توازن الأسرة واستقرارها.
- **المرحلة الرابعة:** يتم فيها متابعة تحقيق الأهداف ودعم الجهود المبذولة لتثبيت التغيير وزيادة فاعلية وقوة التغيرات والمكاسب التي تحققت للأسرة من العلاج (skils-mone, 1994: 280).

ومن الأساليب العلاجية التي تستخدم في العلاج الأسري ما يلي:

- **أساليب الاتصال:** لبناء قنوات اتصال جيدة بين الممارس العام وأفراد الأسرة، وتحسين وتدعيم التفاعل والعلاقات الأسرية، وتكوين علاقة مهنية قوية قائمة على الثقة والاحترام والرغبة في المساعدة.
- **أساليب التوجيه:** لمساعدة نسق الفرد والأسرة على التصرف بطريقة صحيحة في كل المواقف التي تخصهم.
- **أساليب الاستبصار:** لمساعدة أعضاء الأسرة على فهم قدراتهم، وتكوين صورة واضحة عن مشكلاتهم التي يعانونها، من حيث أسبابها والآثار المترتبة على استمرارها؛ لتحفيزهم على المشاركة في تنفيذ استراتيجة العلاج.
- **الإفراغ الوجداني:** وذلك بتشجيع أفراد الأسرة للتعبير عن مشاعرهم وتحسين العلاقة بينهم، مما يقلل من مشاعر التوتر والإحباط الناتج عن وجود مشكلات أسرية، وبالتالي إمكانية توظيف قدرات كل فرد ليسهم في تخفيف حدة المشكلة، واستثمار طاقات الأسرة ككل لمواجهة الموقف (علي، 2014: 349).

وقد جاءت العديد من الدراسات ومنها: بهنسي (2018)، نافع (2016)، بولسنان (2013)، السيد (2009)، راشد (2006)، العجلان (2005) مؤكدة على أهمية العلاج الأسري وفاعلية في تخفيف الضغوط الأسرية، وتعزيز دور الأسرة في مواجهة المشكلات وتحقيق التوازن الأسري، وتنمية وعي الأسرة بأهمية الاتصال والتفاعل الأسري.

ثانيًا: التطرف الاجتماعي

تتمثل مظاهر التطرف الاجتماعي في التمرد والخروج عن قيم وعادات وتقاليد وأعراف المجتمع، بشكل لا ينسجم مع المتفق عليه من قبل المجتمع، ومن سماته تحقير الآخرين، وتوجيه العداء نحوهم، والنظر إلى الآخرين بدونية مقارنة بنفسه في المكانة والقدرات العقلية، والعنصرية والتفرقة بين أبناء المجتمع الواحد (البكار وخطايبة، 2018: 483-484)، وانتهاك حقوق الآخرين والجور عليهم، وعدم الرغبة في الحوار معهم أو سماع النقد؛ نظرًا لأن الشخص المتطرف اعتاد أن ينظر لنفسه نظرة اعتدال وكمال واحتكار للحق والصواب، وسوء الظن بالآخرين، والخشونة في الأسلوب، وعدم التعامل بالحسنى، وهذا التعصب يدفع الفرد إلى القيام بسلوك يواجه ثقافة المجتمع ويؤذي الأفراد والجماعات فيه (محمود، 2017: 319-320). وفي شأن مخالفة العادات والتقاليد وما يرتبط بالموروث الشعبي، اكدت دراسة (العامر، 2019) أنه من التبعات الثقافية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي نشر الأفكار بسهولة، ومن التبعات الثقافية لاستخدام سناب شات على السلوك دوره في تسويق

القيم والعادات المخالفة للقيم والعادات الإسلامية، وهذا يشكل نمطًا من التطرف الاجتماعي؛ لوجود مؤثرات جديدة تؤدي إلى التمرد الاجتماعي على العادات والتقاليد الأصيلة، ولذلك يوصي البحث بالاهتمام بفئة الشباب في الأسرة؛ كي لا تكون القيم معارضة أو مخالفة للقيم الاجتماعية المرعية، ونجد دراسة (سعودي ومرزوقي، 2019) توصلت إلى ظهور اتجاهات التعصب القبلي وأبعاده عند الشباب الجامعي بدرجة مرتفعة، ولم يتوفر في الأدبيات ما يشير إلى التطرف الاجتماعي بشكل مباشر، فمعظم ما كتب يشير إلى التطرف الفكري المفضي إلى الإرهاب؛ ولهذا تم تتبع المفهوم والدراسات من خلال عناصر التطرف الاجتماعي دون مصطلح التطرف الاجتماعي ذاته.

وما سبق يشير إلى أهمية دور الأسرة في حماية أبنائها من التطرف الاجتماعي والذي أكدته نتائج الدراسات التي أشارت إلى أهمية البرامج الإرشادية المرتكزة على العلوم المرشدة للممارسين للمرشدين الأسريين للمساعدة في خفض سلوك التمرد التي تخالف العادات والقيم الدينية والاجتماعية كدراسة (تلاحمة ونزية وحمدي، 2019)، و(الدمهوجي، 2019)، والتي أكدت على أهمية النظر إلى التمرد في سلوك الأفراد والتطرف الاجتماعي بشكل عام، وما يسببه من أضرار يجب الاهتمام بتلافيها من خلال تفعيل دور الأسرة لحماية الأبناء؛ لخفض ذلك السلوك، وتنمية المهارات الاجتماعية لديهم.

ثالثًا: دور المرأة وتمكينها لحماية أبنائها من الانحراف

أثبتت الدراسات أهمية وفاعلية تنمية وعي المرأة وأثره في أداء أدوارها التربوية، وحماية أبنائها من التطرف الاجتماعي، حيث توصلت الكثير من الدراسات إلى عدة نقاط مهمة يمكن توضيحها كما يلي:

1. إيجاد علاقة إيجابية بين التمكين البيئي للمرأة المتمثل في تزويدها بالمعلومات والاتجاهات الصحيحة وإمدادها بالمعرفة، والتوازن بين القيم الأخلاقية والوجدانية والاجتماعية، وهذا ينعكس بشكل إيجابي على تربيتها لأبنائها، كما جاء في دراسة كل من (خطاب، 2019؛ مهناوي وأبو راضي والسوداني، 2018؛ المناور، 2017).
2. أهمية وجود برامج إرشادية وتدريبية للأسر تسهم في زيادة وعي الأمهات بأهمية وفاعلية تنمية وعيها، وأثره في أداء أدوارها التربوية، وحماية أبنائها من التطرف الاجتماعي، وهذا ما أكدت عليه دراسة كل من: (البيلي، 2018؛ الحلبي، 2020).
3. أهمية إعداد برامج تدريبية وتعليمية وإرشادية لتطوير المرأة في المهارات الاجتماعية والتربوية، وتنمية وعيها بأساليب مواجهة الضغوط الحياتية؛ لتتمكن من أداء أدوارها المتعددة بكفاءة، والذي أكدت عليه دراسة كل من (القعود، 2017؛ خطاب، 2019؛ حسين، 2013).

رابعًا: مهارات التوجيه الأسري والاجتماعي:

يرتكز الإرشاد الأسري على عدد من المقومات الرئيسة التي تشكل قاعدة للممارسة وهي:

- **القاعدة المعرفية:** استفاد الإرشاد الأسري من عدد من العلوم الإنسانية في إيجاد قاعدة عريضة من المعرفة العلمية استمد منها الأطر النظرية التي توجه أساليب ممارسة الإرشاد الأسري.
- **القاعدة المهنية:** تتضمن العديد من المهارات المهنية التي يجب على المرشد التمكن من تطبيقها في العملية الإرشادية.
- **القيم والمبادئ:** يلتزم المرشد بالقيم والمبادئ والمعتقدات والعادات السائدة بمجتمع الممارسة، وتعتبر بمثابة ضوابط أخلاقية للمرشد في تعامله مع المسترشدين (القرني، 2007: 6-8).

ونستخلص أهم عناصر الإطار النظري كما يلي:

- أهمية توعية الأسرة بالتطرف الاجتماعي، ودورها في حماية الأبناء من خلال غرس القيم في نفوسهم ومتابعة تصرفاتهم، إضافة إلى أهمية الشراكة مع المؤسسات المجتمعية؛ لحماية الأبناء من التطرف الاجتماعي، كما تم التوصل إلى وجود قصور في دور الأسرة مع الأبناء.
- أهمية دور المرأة في حماية الأبناء من الانحرافات، وضرورة تنمية وعيها بالتطرف الاجتماعي، وتمكينها من حماية أبنائها بكفاءة وفاعلية من خلال: إقامة البرامج والدورات التدريبية والتعليمية، وإكسابها المهارات الحياتية وأساليب التنشئة الصحيحة.
- أهمية اتباع أساليب الممارسة المهنية في تنمية وعي المرأة، واستخدام النماذج والمداخل العلمية، وتقديم تصور مهني مقترح للمؤسسات التربوية.
- فاعلية العلاج الأسري في تنمية وعي المرأة، وإكسابها المهارات، وتمكينها من أداء أدوارها لاستعادة التوازن الأسري، وتخفيف اضطراب العلاقات الأسرية.
- أهمية دور مكاتب الاستشارات الأسرية في تنمية وعي المرأة، وتمكينها من أداء أدوارها بفاعلية، من خلال ما تقدمه من استشارات وبرامج.

الإجراءات المنهجية:

أولًا: نوع البحث والمنهج المستخدم

يُعد هذا البحث من الأبحاث الوصفية التحليلية؛ حيث قدّمت الباحثة خلاله وصفًا لخصائص العينة وهم الممارسون المهنيون في مراكز الاستشارات الأسرية، ووصفًا لآرائهم المرتبطة بالمهارات اللازم تقديمها للمرأة في الأسرة كي تحمي أبناءها من التطرف الاجتماعي، كما ربطت التحليل الإحصائي مع محاور البحث ومتغيراته. وقد تم تطبيق منهج المسح الاجتماعي باعتباره من أنسب المناهج التي تتفق مع نوع وطبيعة وأهداف البحث.

ثانيًا: مجالات البحث

شمل المجال المكاني في هذا البحث مكاتب ومراكز الاستشارات الأسرية في مناطق: الرياض، والقصيم، ومكة المكرمة، والمنطقة الشرقية، والتي بلغ عددها (73) مركزًا. وتعد هذه هي الحدود المكانية الجغرافية لتعميم نتائج البحث بشكل رئيس. وقد تم جمع المعلومات في فترة شهرين ما بين (19/11/2020) و(1/1/2021)، وفي مسعى علمي لتحديد المجال البشري وهو مجتمع البحث، لم نتمكن من حصر العدد الإجمالي للمستشارين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية؛ لعدم وجود قواعد معلومات معتمدة لذلك، ولهذا كان وصف مجتمع البحث باعتبار أنه كل المستشارين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية في المناطق المختارة دون حصر عددي، وفي تحديد عينة البحث أرسلت الاستبانة الإلكترونية إلى مراكز الاستشارات الأسرية في المناطق المذكورة؛ وقد تجاوب منهم عدد (240) مستشارًا أسريًّا بشكل اختياري ممن وصلتهم الاستبانة الإلكترونية.

ثالثًا: أداة البحث

تم تصميم استبانة إلكترونية، وأرسل الرابط إلى الفئات المختارة من المستشارين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية؛ لغرض تحديد المتطلبات (المعرفية، القيمية، المهارية) والتي قد يكون لها دور في تنمية وعي المرأة لحماية الأبناء من التطرف، وقد اشتملت الاستبانة على خمسة محاور هي:

- المحور الأول: البيانات الأولية: وتشمل (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التي حصلت عليها في مجال الإرشاد الأسري).
- المحور الثاني: المتطلبات المعرفية لتنمية وعي المرأة في مراكز الاستشارات الأسرية لحماية أبنائها من التطرف الاجتماعي.
- المحور الثالث: المتطلبات القيمية لتنمية وعي المرأة في مراكز الاستشارات الأسرية لحماية أبنائها من التطرف الاجتماعي.
- المحور الرابع: المتطلبات المهارية لتنمية وعي المرأة في مراكز الاستشارات الأسرية لحماية أبنائها من التطرف الاجتماعي.
- المحور الخامس: الوسائل والأساليب اللازمة لتنمية وعي المرأة في مراكز الاستشارات الأسرية لحماية أبنائها من التطرف الاجتماعي.

وتم توحيد مقياس الإجابة لعبارات المحاور كلها لتكون وفق الترميز التالي:

غير موافق إطلاقًا	غير موافق	موافق نوعًا ما	موافق	موافق بشدة
1	2	3	4	5

رابعًا: إعداد أداة جمع البيانات (الصدق والثبات)

وفيما يتعلق بتحكيم أداة الاستبانة واختبار صدقها وثباتها، عملت الباحثة خمسة إجراءات مرحلية؛ للتأكد من ذلك، وهي:

- **المرحلة الأولى:** تصميم الأداة من خلال الاعتماد على دراسات سابقة وعلى ورشة لمناقشة عناصر الاستبانة.
- **المرحلة الثانية:** عرضها على عدد من المحكمين؛ لإبداء الرأي العلمي فيها، وهو ما يسمى التحكيم الظاهري، وتم تعديل الاستبانة وفقًا لملحوظاتهم.
- **المرحلة الثالثة:** تحويل الاستبانة من ورقية إلى إلكترونية، ومن ثم إرسالها إلى عدد من المبحوثين للإجابة عنها إلكترونيًّا، وتم تعديل الاستبانة وفقًا لرأي هذه الفئة، ويعد ذلك بمثابة الدراسة الاسترشادية، أو ما يسمى باللغة الإنجليزية Pilot Study .
- **المرحلة الرابعة:** اختبار الثبات Reliability وتم باستخدام اختبار ألفا كرونباك Cronbach's Alpha؛ للتأكد من أن إجابة أسئلة كل محور متسقة من حيث الإجابة، وبمعنى آخر، أنه لو طرح السؤال الواحد بأسلوبين مختلفين تكون الإجابة متماثلة، ويدخل في هذا أيضًا أن تكون إجابة عناصر كل محور متشابهة الإجابة للفرد الواحد، ومتماثلة من حيث الاتجاه لبقية الأفراد في العينة. والفائدة الأخرى من اختبار الثبات أنه يمكن جمع عناصر المحور الواحد في متغير واحد ممثلًا لكل العناصر باستعمال المتوسط العام لمتوسطات كل العناصر في المحور الواحد. ويلزم أن تكون درجة الثبات تساوي أو تزيد على

(0.6)، وكانت نتائج ذلك بدرجة أكبر من الدرجة المحددة. وقد تم الحصول على متغير شامل من متوسطات المحاور كلها بعد اتباع الطريقة ذاتها كاختبار ألفا كرونباك والاتساق الداخلي ما بين المحاور.

- **المرحلة الخامسة:** عمل اختبار الصدقValidity، وصدق أداة البحث هو؛ أن تؤدي وتقيس أسئلة الاستبانة ما وضعت لقياسه فعلًا. فبعد جمع المعلومات الأساسية، استخدمت الباحثة الارتباط لقياس صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، لكل محور من محاور البحث، وتم ذلك بعمل ارتباط إحصائي ما بين المتوسط العام للمحور وكل المتوسطات لعناصر المحور كلٌّ على حدة مع المتوسط العام للمحور.

سادسًا: الصدق والثبات

جدول رقم 1 اختبارات الثبات والصدق (صدق الاتساق الداخلي) لمحاور البحث

المعارف	الصدق	القيم	الصدق	المهارات	الصدق	المتغير الشامل	الصدق
ب1	.736**	ج1	.630**	د1	.731**	المعارف	.806**
ب2	.812**	ج2	.680**	د2	.744**	القيم	.779**
ب3	.766**	ج3	.697**	د3	.650**	المهارات	.847**
ب4	.767**	ج4	.751**	د4	.788**	-	-
ب5	.629**	ج5	.797**	د5	.718**	-	-
ب6	.650**	ج6	.834**	د6	.765**	-	-
ب7	.756**	ج7	.789**	د7	.752**	-	-
ب8	.590**	ج8	.778**	د8	.803**	-	-
ب9	.596**	ج9	.677**	د9	.782**	-	-
ب10	.626**	ج10	.720**	د10	.617**	-	-
ب11	.719**	ج11	.788**	د11	.609**	-	-
Cron-bach's Alpha	893.	Cronbach's Alpha	916.	Cron-bach's Alpha	907.	Cron-bach's Alpha	738.
ألفا كرونباك		ألفا كرونباك		ألفا كرونباك		ألفا كرونباك	

.(Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed .**

.(Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed .*

ولاختبار الثبات، تم تطبيق معامل ألفا لعناصر كل محور، وكانت الدرجات تزيد على (0.7) لكل المحاور، وهذا يفيد بتحقق شرط الثبات للاستبانة، كما يسمح لنا إحصائيًا بالحصول على المتوسط الحسابي لعناصر كل محور على حدة كممثل للمحور. وقد حصلت المحاور الثلاثة والمتغير الشامل على درجة ألفا مناسبة تخوّلنا الحصول على متوسطات عامة لكل محور ومتوسط شامل للمحاور كلها. وقد نتج أيضًا من اختبار صدق الاتساق الداخلي وجود ارتباطات بين عناصر المحور الواحد والمتوسط العام لكل محور في العناصر كلها. وكانت هناك درجات ارتباط متفاوتة؛ منها ارتباطات عالية بدلالة احصائية أقل من (0,01)، أو ارتباطات متدنية بدلالة احصائية أقل من (0,05)، وهذا يدل على اتّساق مقبول إحصائيًا.

خامسًا: أساليب التحليل الإحصائي

تم استخدام عدد من الاختبارات الإحصائية الوصفية والاستدلالية كما يلي:

- الاختبارات الإحصائية الوصفية، وشملت: التكرارات والنسب المئوية للمعلومات الشخصية، والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لعبارات كل محور على حدة، وللمتغير العام للمحور، وكذلك اختبار فريدمان-Friedman لاختبار ترتيب عناصر كل محور.
- الاختبارات الإحصائية الاستدلالية، وشملت: اختبارات الارتباط Pearson Correlation بين محاور البحث ومتغيراته.

عرض نتائج البحث ومناقشتها

أولًا: توصيف مجتمع البحث

جدول رقم 2 توصيف مجتمع البحث

		التكرار	النسبة	النسبة الحقيقية	النسبة التراكمية
	أ1 الجنس	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ذكر		52	21.7	21.7	21.7
أنثى		188	78.3	78.3	100.0
الإجمالي		240	100.0	100.0	
المؤهل العلمي	**أ2**				
الدكتوراه		26	10.8	10.8	10.8
الماجستير		19	7.9	7.9	18.8
البكالوريوس		157	65.4	65.4	84.2
الدبلوم بعد الثانوي		12	5.0	5.0	89.2
ثانوي فما دون		26	10.8	10.8	100.0
الإجمالي		240	100.0	100.0	
التخصص العلمي	**أ3**				
خدمة اجتماعية		42	17.5	17.5	17.5
علم نفس		23	9.6	9.6	27.1
علم اجتماع		12	5.0	5.0	32.1
تربية		18	7.5	7.5	39.6
تخصصات أخرى		145	60.4	60.4	100.0
الإجمالي		240	100.0	100.0	
سنوات الخبرة	**أ4**				
1 – 10 سنوات		133	55.4	55.4	55.4
11 – 20 سنة		34	14.2	14.2	69.6
21 – 30 سنة		59	24.6	24.6	94.2
31 – 40 سنة		14	5.8	5.8	100.0
الإجمالي		240	100.0	100.0	
المتوسط الحسابي		12.95	الانحراف المعياري	10.942	
عدد الدورات في مجال الإرشاد الأسري	**أ5**				
5 دورات فأقل		186	77.5	77.5	77.5
6 - 10 دورات		32	13.3	13.3	90.8
11 - 15 دورة		7	2.9	2.9	93.8
16 دورة فأكثر		15	6.3	6.3	100.0
الإجمالي		240	100.0	100.0	
المتوسط الحسابي		**3.90**		**5.353**	

تشير نتائج الجدول رقم (2) إلى أن أعلى نسبة لأفراد عينة البحث كانت من الإناث حيث بلغت نسبتهم (78.3٪) في حين بلغت نسبة الذكور (21.7٪)، وكانت أعلى نسبة منهم لمن يحملون مؤهل البكالوريوس بنسبة بلغت (65.4 ٪)، يليها مؤهل الدكتوراه، والثانوي فما دون بنسبة بلغت (10.8٪)، يليها مؤهل الماجستير بنسبة بلغت (7.9 ٪)، وأخيرًا مؤهل دبلوم بعد الثانوية (5.0 ٪)، وهو ما يشير إلى قلة خبرة أفراد عينة البحث بالمعارف العلمية والأساليب المهنية المناسبة للتدخل المهني. وكانت أعلى نسبة للتخصصات الأخرى بنسبة بلغت (60.4 ٪)، يليها تخصص الخدمة الاجتماعية بنسبة (17.5٪)، ثم تخصص علم النفس بنسبة (9.6 ٪)، وتخصص التربية بنسبة (7.5 ٪)، وأخيرًا تخصص علم الاجتماع بنسبة (5.0٪)، وهذه النتائج تشير إلى عدم مناسبة التخصص للمهام التي يؤديها المستشارون. وفيما يتعلق بسنوات الخبرة سجلت أعلى نسبة لأفراد عينة البحث للمستوى الأول من 1-10 سنوات بنسبة بلغت (55.4 ٪)، يليها المستوى الثالث من 12-30 سنة وبلغت نسبتها (14.2 ٪)، ثم المستوى الثاني من 11-20 سنة، وأخيرًا من 31-40 سنة وبلغت نسبتها (5.8 ٪)، وأخيرًا ما يتعلق بعدد الدورات كانت أعلى نسبة (77.5 ٪) لمن حضر 5 دورات فأقل، يليها نسبة (13.3 ٪) لمن حضر 6-10 دورات، ونسبة (6.3 ٪) لمن حضر 16 دورة فأكثر، وأخيرًا نسبة (2.9٪) لمن حضر 11-15 دورة، وهذا يشير إلى عدم متابعة أفراد عينة البحث لتطوير الأداء المهني بناءً على الاتجاهات المهنية الحديثة في مجال عملهم.

وتشير النتائج السابقة إلى وجود قصور معرفي لدى العاملين في مجال الاستشارات الأسرية، وضرورة إلمامهم بالمتطلبات الأساسية لتنمية وعي المرأة لحماية أبنائها من التطرف الاجتماعي؛ لأن معظم أفراد عينة البحث ممن يحملون مؤهل البكالوريوس، وتخصصاتهم لا تناسب طبيعة المهام المطلوبة من المستشارين، وقلة خبرتهم في مجال العمل، وقلة عدد الدورات التدريبية التي حصلوا عليها في مجال العمل، وهذه النتائج تتعارض مع القواعد التنفيذية للائحة التنظيمية لمراكز الإرشاد الأسري الصادرة من وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، التي تنص على أن يتم تقديم الخدمات بأسلوب علمي متخصص، حيث أكدت نتائج الدراسات السابقة على ضرورة توظيف النماذج العلمية والمداخل العلاجية في الخدمة الاجتماعية عند تقديم الاستشارات في كافة المجالات، ومنها دراسة: (الكعبي، 2015؛ الشلهوب، 1434؛ القرني، 2007).

ثانيًا: النتائج المتعلقة بتساؤلات البحث

جدول رقم 3 النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول (ما المعارف التي يلزم المرأة في الأسرة معرفتها لحماية أبنائها من التطرف الاجتماعي؟)

ب	العناصر	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري
ب10	معارف مرتبطة بطرق التعبير عن الحب للأبناء واحتوائهم	1	4.54	659.
ب6	معارف مرتبطة باحتياجات الأبناء	2	4.48	593.
ب8	معارف مرتبطة بكيفية تعليم الأبناء تحمل المسؤولية	3	4.45	671.
ب9	معارف مرتبطة بكيفية الاستفادة من مهارات الأبناء في توجيه سلوكهم	4	4.43	656.
ب5	معارف مرتبطة بحقوق وواجبات الأبناء	5	4.36	695.
ب7	معارف مرتبطة بالعوامل التي تؤثر في فكر الشباب	6	4.34	743.
ب11	معارف مرتبطة بأساليب التعامل مع مظاهر وسلوكيات التطرف الاجتماعي	7	4.28	793.
ب4	معارف مرتبطة باتجاهات وسلوكيات الشباب	8	4.20	790.
ب3	معارف مرتبطة بسمات الشخص المتطرف	9	3.98	948.
ب2	معارف مرتبطة بمؤشرات السلوك المتطرف وعلاماته	10	3.93	983.
ب1	معارف مرتبطة بخصائص وأسباب ظاهرة التطرف	11	3.77	1.012
	المتوسط العام للمحور		**4.25**	**54804.**
اختبار فريدمان للترتيب Friedman Test	Chi-Square	377.978	الدلالة الإحصائية	0001.

تشير نتائج الجدول رقم (3) إلى أن اتفاق عينة البحث على المتطلبات المعرفية بمتوسط عام (4.25) يقع في الفئة التي تشير إلى (موافق بشدة–موافق) من فئات المقياس، حيث يتضح اتفاقهم على أهمية المتطلبات المعرفية لتنمية وعي المرأة لحماية أبنائها من التطرف، حيث تراوحت متوسطات العبارات بين (3.77-4.54). وكان أكثر العبارات في المتوسط الحسابي عبارة «معارف مرتبطة بطرق التعبير عن الحب للأبناء واحتوائهم»، وأقلها «معارف مرتبطة بخصائص وأسباب ظاهرة التطرف». ويفسر ذلك حرص المستشارين على معرفة أساليب تحسين العلاقة العاطفية بين الأمهات وأبنائهن كأفضل وسيلة لدى الأمهات لتوجيه الأبناء وتربيتهم. أما «معرفة خصائص وأسباب التطرف» فلم يكن بأهمية العبارات الأخرى، وقد يكون تفسير ذلك مرتبطًا بأن النتائج مهمة إجمالاً دون الحاجة إلى التفصيل، فيكفي معرفة خطورة التطرف الاجتماعي من دون معرفة كل العوامل والأسباب التي تؤدي إليه. وفي هذه النتيجة تحقيق للهدف الأول من هذا البحث والمرتبط بـ «المعارف التي يلزم المرأة في الأسرة معرفتها لحماية أبنائها من التطرف الاجتماعي». وهذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي تؤكد على أهمية تنمية وعي المرأة، وتمكينها من أداء أدوارها وحماية أبنائها ورعايتهم، ومنها دراسة: (خطاب، 2019؛ مهناوي وآخرون، 2018؛ آل عمر، 2018؛ رزق، 2017؛ المناور، 2017). وبمقارنة النتائج مع نتائج الدراسات السابقة وأدبيات البحث الحالي نجد أن هناك اتفاقًا واضحًا على تأكيد أهمية المتطلبات المعرفية، حيث يتطلب لتنمية وعي المرأة وتمكينها من حماية أبنائها من التطرف مجموعة من المعارف والمعلومات النظرية التي تساعدها على فهم سلوكيات أبنائها، والتعرف على مؤشرات التطرف الاجتماعي التي قد تظهر لديهم، وأساليب التعامل المناسبة. كما تؤكد النتائج على التوجيه العلمي لنظرية العلاج الأسري، والتي تقضي بأن يقوم الأخصائي الاجتماعي بعلاج المشكلات الأسرية، بالتعامل مع أفراد الأسرة الواحدة كجماعة أو كوحدة من خلال التعرف على طبيعة العلاقات الاجتماعية التي تجمع أعضاء الأسرة، وطرق الاتصال وأشكاله وأنماطه، والأدوار والمكانات داخل الأسرة، بما يساعد في تقديم المعارف الضرورية للمرأة؛ لتمكينها من حماية الأبناء من التطرف الاجتماعي، ويتم ذلك في المرحلتين الأولى والثانية من مراحل العلاج الأسري، وذلك باستخدام أساليب الاتصال والتوجيه والاستبصار في المقابلات الفردية والجماعية. وتشير النتائج إلى أهمية تزويدها بالمعارف المرتبطة بتربية الأبناء والتعامل معهم، والمعارف المرتبطة بمؤشرات التطرف وسمات الشخص المتطرف.

جدول رقم 4 النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني (ما مدى التزام المرأة في الأسرة السعودية بالقيم الاجتماعية التالية؛ لتتمكن من حماية أبنائها من التطرف الاجتماعي؟)

ج	العناصر	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري
ج2	الترابط الأسري	1	4.60	533.
ج3	الاحترام	2	4.59	579.
ج5	الحب والتعاطف	3	4.57	623.
ج7	الأمانة	4	4.57	610.
ج9	تحمل المسؤولية	5	4.57	559.
ج6	الرحمة	6	4.53	653.
ج8	التعاون	7	4.50	634.
ج10	التسامح	8	4.49	620.
ج4	العفة والحياء	9	4.48	690.
ج11	التواضع	10	4.41	726.
ج1	العدل	11	4.25	730.
	المتوسط العام للمحور		4.51	469.
اختبار فريدمان للترتيب Friedman Test	Chi-Square	133.662	الدلالة الإحصائية	0001.

تشير نتائج الجدول رقم (4) إلى أن اتفاق عينة البحث على المتطلبات القيمية بمتوسط عام (4.51) يقع في الفئة التي تشير إلى (موافق بشدة) من فئات المقياس، حيث يتضح اتفاقهم على أهمية المتطلبات القيمية لتنمية وعي المرأة لحماية أبنائها من التطرف، حيث تراوحت متوسطات العبارات بين (4.60-4.25)، وكان أكثر القيم في المتوسط الحسابي قيمة «الترابط الأسري» وأقلها «العدل»، ويفسر ذلك أن الممارسين المهنيين في المراكز يعرفون طبيعة العلاقة بين الأم وأبنائها بحكم التواصل معهم في القيم العامة دون القيم الخاصة، فالترابط الأسري والاحترام والحب والتعطف ظاهرة لهم، وكان تقديرها مرتفعًا، أما قيم العفة والحياء والتواضع والعدل، فهي قيم خفية لا يمكن معرفتها واكتشافها بسهولة، ولذا كانت في آخر درجات القيم. ولا يعني هذا وجود ضعف في القيم؛ فالنتائج العامة جاءت كبيرة لكل القيم المطروحة للإجابة. وفي هذه النتيجة تحقيق للهدف الثاني من هذا البحث والمرتبط بـ «التعرف على مدى التزام المرأة في الأسرة السعودية بالقيم الاجتماعية لحماية أبنائها من التطرف الاجتماعي». وهي بذلك تتفق مع نتائج دراسة كل من: (البكار وخطايبة، 2018؛ مهناوي وآخرون، 2018؛ الخطاب، 2019؛ الطريف، 2014) التي تؤكد على أهمية دور الأسرة في حماية الأبناء من التطرف عن طريق تنمية قيم التسامح، وضرورة تطوير المرأة في المهارات الاجتماعية والتربوية، وتزويدها بالمعلومات والمعارف، مما يولد لديها التوازن بين القيم الأخلاقية والوجدانية والاجتماعية، وأن ذلك سينعكس بشكل إيجابي على تربية الأبناء، كما تؤكد أن غرس القيم لدى الأم سيكون له تأثير إيجابي على غرس هذه القيم لدى أبنائها. وبمقارنة النتائج مع نتائج الدراسات السابقة وأدبيات البحث الحالي نجد أن هناك اتفاقًا واضحًا في تأكيد أهمية المتطلبات القيمية، حيث يتطلب لتنمية وعي المرأة وتمكينها من حماية أبنائها من التطرف مجموعة من القيم التي تتحلى بها الأم؛ لما لها من تأثير إيجابي على قيم الأبناء وسلوكياتهم. وتؤكد هذه النتائج أن التوجيه العلمي لنظرية العلاج الأسري والتي تقضي بأن يقوم الأخصائي الاجتماعي بعلاج المشكلات الأسرية من مختلف الجوانب، ومنها ما يتعلق بالمنظومة القيمية، من خلال تقوية القيم الإيجابية للأسرة وتدعيم قواعدها، ومساعدتها على ترك وإهمال الجوانب والقيم السلبية التي تؤثر على الأسرة، ويتم ذلك في المرحلة الثالثة من مراحل العلاج الأسري والتي تركز على تنمية القيم الإيجابية، وذلك باستخدام أساليب التوجيه والاستبصار في المقابلات الفردية والجماعية. وتعد القيم الاجتماعية من أهم الأسس التي تبنى عليها برامج العلاج الأسري كلها، وبصفة خاصة ما يتعلق بمساعدة المرأة في الأسرة؛ لتمكينها من حماية الأبناء من التطرف الاجتماعي، مع أهمية تزويدها بالقيم التي تساعدها على حماية أبنائها من التطرف؛ وذلك لأهمية الدور الذي تقوم به مع الأبناء.

جدول رقم 5 النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث (ما المهارات التي يمكن إكسابها للمرأة من قبل مراكز الاستشارات الأسرية؛ لتتمكن من حماية أبنائها من التطرف الاجتماعي؟)

د	العناصر	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري
د9	المهارة في الحوار مع الأبناء.	1	4.58	628.
د11	القدرة على كسب ود الأبناء وتكوين علاقة عاطفية معهم.	2	4.49	771.
د2	المهارة في التواصل الفعال مع الأبناء.	3	4.48	627.
د4	المهارة في اتخاذ القرار.	4	4.35	745.
د8	المهارة في استخدام أسلوب الإقناع.	5	4.32	733.
د7	القدرة على تنمية الذات.	6	4.30	799.
د5	المهارة في استخدام أسلوب التفاوض.	7	4.24	714.
د1	المهارة في إدارة الأزمات.	8	4.21	770.
د10	القدرة على استثمار وسائل التواصل الاجتماعي في التربية.	9	4.21	793.
د3	المهارة في استخدام أسلوب الملاحظة.	10	4.16	680.
د6	المهارة في التغيير.	11	4.03	748.
	المتوسط العام للمحور		4.31	526.
اختبار فريدمان للترتيب Friedman Test	Chi-Square	260.349	الدلالة الإحصائية	0001.

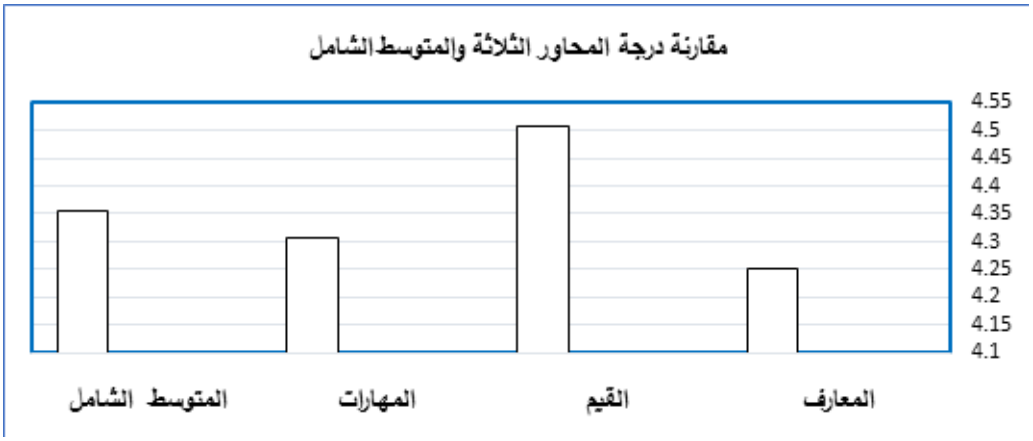
تشير نتائج الجدول رقم (5) إلى أن اتفاق عينة البحث على المتطلبات المهارية بمتوسط عام (4.31) يقع في الفئة التي تشير إلى (موافق بشدة) من فئات المقياس، حيث يتضح اتفاقهم على أهمية المتطلبات المهارية لتنمية وعي المرأة لحماية أبنائها من التطرف، حيث تراوحت متوسطات العبارات بين (4.58–4.03)، وكان أكثر المهارات في المتوسط الحسابي «المهارة في الحوار مع الأبناء»، وأقلها «المهارة في التغيير». ويمكن أن يفسر ذلك بأن المهارة في التغيير ليست سهلة، وتتطلب جهودًا كبيرة، ولهذا لم تكن لها الأولوية، على الرغم من أن متوسطها أيضًا في وضع عالٍ. وفي هذه النتيجة تحقيق للهدف الثالث من هذا البحث «المهارات التي يمكن إكسابها للمرأة من قبل مراكز الاستشارات الأسرية؛ لتتمكن من حماية أبنائها من التطرف الاجتماعي». وهذا ما أكدت عليه نتائج الدراسات السابقة كدراسة (القعود، 2017؛ المناور، 2017؛ الخطاب، 2019) التي أكدت على أهمية إكساب المرأة المهارات الحياتية، وتدريبها على أساليب التنشئة الاجتماعية، وتطوير المهارات الاجتماعية والتربوية للمرأة، ودراسة (يمنسي، 2018؛ بولسنان، 2013) التي اكدت على أهمية تزويد الأم بالمهارات المهنية للتعامل مع الأبناء؛ لحمايتهم من التطرف من خلال تنمية مستوى الوعي والاتصال الفعال، واستخدام أساليب التعبير عن المشاعر والتفاعل والترابط لحل المشكلات.

وبمقارنة النتائج مع نتائج الدراسات السابقة وأدبيات البحث الحالي نجد أن هناك اتفاقًا واضحًا على تأكيد أهمية المتطلبات المهارية، حيث يتطلب لتنمية وعي المرأة وتمكينها من حماية أبنائها من التطرف مجموعة من المهارات التي تمتلكها؛ لما لذلك من تأثير إيجابي على علاقتها بأبنائها، وسيساعد على أداء أدوارها بفاعلية أكثر. كما تؤكد النتائج أهمية التوجيه العلمي لنظرية العلاج الأسري التي تقضي بأن يقوم المستشارون الأسريون بدور فاعل في تعريف المرأة وإكسابها المهارات اللازمة؛ لتمكينها من حماية الأبناء من التطرف الاجتماعي؛ وذلك لأهمية المهارات الحياتية، وآثارها الإيجابية في العلاقة بين الآباء والأبناء، كما أن الإرشاد الأسري يقوم على قاعدة أساسية من المهارات المهنية التي يلتزم بها الممارسون المهنيون ويمكن تطبيقها في العملية الإرشادية.

جدول رقم 6 الإحصاء الوصفي لعناصر المتغير الشامل

المحاور	العناصر		المتوسط	الانحراف المعياري
الأول	المعارف		4.2523	548.
الثاني	القيم		4.5057	468.
الثالث	المهارات		4.3076	526.
	المتوسط الشامل للمحاور الثلاثة		4.3552	41750.
اختبار فريدمان للترتيب Friedman Test	Chi-Square	39.416	الدلالة الإحصائية	0001.

شكل رقم 1 مقارنة درجة المحاور الثلاثة والمتوسط الشامل



يشير الجدول رقم (6) والشكل البياني التابع له، إلى تصدر القيم على المهارات، وجاءت المعارف أقل المحاور الثلاثة. وعلى الرغم من وجود هذا التفاوت بين المحاور إلا أنها كلها في درجة عالية من حيث المتوسط؛ فهي فوق أربع درجات من خمس درجات، ويمثل المحاور الثلاثة المتوسط الشامل حيث وصل إلى درجة أعلى من أربع درجات من خمسة، وتعد هذه النتيجة من أهم نتائج هذا البحث، وتعدّ تلخيصًا لها. وهذه النتيجة الشاملة تطمئن الباحثة بأن الممارسين المهنيين يؤيدون تقديم هذه الجوانب للمرأة؛ لتمكينها من حماية أبنائها من التطرف الاجتماعي، كما تتسق هذه النتيجة مع نتائج المحاور تفصيلًا، وتتسق أيضًا مع سياق الدراسات السابقة. ويمكن التوصية العلمية هنا بأهمية بناء البرامج لدى مراكز الإرشاد الأسري؛ لتقوم بدورها في خدمة المرأة لحماية أبنائها من التطرف الاجتماعي.

جدول رقم 7 النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع (ما الوسائل والأساليب التي يلزم مراكز الاستشارات الأسرية تقديمها للمرأة؛ لتتمكن من حماية أبنائها من التطرف الاجتماعي؟)

هـ	العناصر	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري
هـ9	دورات تدريبية لإكساب المرأة المهارات المطلوبة منها لحماية أبنائها من التطرف الاجتماعي.	1	4.25	790.
هـ8	جلسات حوارية بين الامهات لمناقشة اساليب التعامل مع مظاهر وسلوكيات التطرف الاجتماعي.	2	4.15	868.
هـ7	محاضرات تعريفية بالتطرف الاجتماعي ومظاهره	3	4.13	771.
هـ6	التوعية بالتطرف الاجتماعي ومظاهرة عبر وسائل التواصل الاجتماعي عن طريق المقاطع الصوتية، المقاطع المرئية.	4	4.11	818.
هـ11	مقابلات مشتركة مع متخصصين في التربية والعلوم الشرعية.	5	4.11	868.
هـ1	جلسات تدريبية في مجال التربية.	6	4.07	840.
هـ4	التوعية بالقيم المطلوبة من المرأة عبر وسائل التواصل الاجتماعي عن طريق المقاطع الصوتية، المقاطع المرئية.	7	4.03	853.
هـ2	مقابلات فردية مع الأم لتوعيتها بالقيم المطلوبة منها.	8	3.99	863.
هـ10	مقابلات مشتركة بين الأمهات والأبناء.	9	3.95	994.
هـ5	مقابلات فردية مع الأم لتوعيتها بالتطرف الاجتماعي ومظاهره.	10	3.83	925.
هـ3	التوعية بالقيم المطلوبة من المرأة بواسطة الرسائل النصية.	11	3.75	988.
اختبار فريدمان للترتيب Friedman Test	Chi-Square	134.208	الدلالة الإحصائية	0001.

توضح نتائج الجدول رقم (7) اتفاق عينة البحث على أهمية الوسائل والأساليب لتنمية وعي المرأة لحماية أبنائها من التطرف، حيث تراوحت متوسطات العبارات بين (4.25-3.38)، وكان أكثر الوسائل والأساليب لتنمية وعي المرأة في المتوسط الحسابي «دورات تدريبية لإكساب المرأة المهارات المطلوبة منها لحماية أبنائها»، وأقلها «التوعية بالقيم المطلوبة من المرأة بواسطة الرسائل النصية»، وكذلك المقابلات مع الأم وحدها أو مشتركة مع أبنائها، ولم تحظ الرسائل النصية بالأهمية في الترتيب كما حظيت الوسائل الأخرى؛ كالتدريب وجلسات الحوار وغيرها من الوسائل المتقدمة في الترتيب. وهذه النتائج تحقق الهدف الرابع المرتبط بمعرفة «أهم الأساليب والوسائل لتمكين المرأة في الأسرة من حماية أبنائها من التطرف الاجتماعي».وتشير إلى أهمية التنوع في استخدام الأساليب والوسائل التي تساعد على إكساب المرأة المهارات المطلوبة لحماية أبنائها من التطرف الاجتماعي، وهذا ما أكدت عليه نتائج الدراسات السابقة؛ كدراسة (خطاب، 2019؛ آل عمر، 2018؛ أحمد، 2017؛ حسين، 2013) التي أكدت على ضرورة الاهتمام بالبرامج الإرشادية والتدريبية للأسر، وأهمية إقامة الدورات التدريبية والتعليمية لتطوير المرأة في المهارات الاجتماعية والتربوية، لزيادة ثقتها بنفسها وقدراتها القيادية والإدارية، وزيادة وعيها بأساليب مواجهة الضغوط الحياتية؛ حتى تتمكن من أداء أدوارها المتعددة بكفاءة.

وبمقارنة النتائج مع نتائج الدراسات السابقة وأدبيات البحث الحالي نجد أن هناك اتفاقًا واضحًا على تأكيد أهمية التنوع في استخدام الوسائل والأساليب العلاجية لنظرية العلاج الأسري في مراكز الاستشارات الأسرية؛ حيث إن التنوع فيها من العوامل التي تساعد على إكساب المرأة المهارات المطلوبة لحماية أبنائها من التطرف الاجتماعي.

وتجدر الإشارة إلى أنه لا يصلح منطقيًّا الحصول على متوسط عام لعبارات محور «الوسائل والأساليب التي يلزم مراكز الاستشارات الأسرية تقديمها للمرأة لتتمكن من حماية أبنائها من التطرف الاجتماعي»؛ نظرًا إلى أن هذا المحور لا يعدّ من المحاور القياسية؛ لتفاوت إجابات العبارات فيه، حيث إنه لا يلزم علميًّا أن تكون العبارات ذات ارتباط إحصائي، ولا يلزم عمل اختبار الثبات الإحصائي فيها، بل إن التفاوت والاختلاف مهم في هذا المحور؛ للتعرف على أكبر الأساليب والوسائل المعينة على تقديمها للمرأة؛ لتتمكن من حماية أبنائها من التطرف الاجتماعي (تم تنفيذ اختبار الثبات بمعامل ألفا كرونباك وكانت الدرجة (0.919)، وهي درجة عالية جدًّا، وتم تطبيق اختبار الارتباط لمعرفة الاتساق الداخلي، وكانت الارتباطات بين العبارات والمتغير العام في درجة ارتباط عالية جدًّا، مما يخول الباحثة أن تحصل على المتوسط العام لهذا المحور، وقد كان المتوسط بدرجة (4.03) من خمس درجات).

ثالثًا: العلاقات الإرتباطية بين متطلبات تنمية الوعي

جدول رقم 8 العلاقات الإرتباطية بين متطلبات تنمية الوعي

	القيم	المهارات	الشامل
المعارف	.407**	.516**	.806**
القيم		.539**	.779**
المهارات			.847**

. ** Correlation is significant at the the 0.01 level (2-tailed).

من الجدول رقم (8) أعلاه، نستنتج وجود ارتباطات إحصائية إيجابية دالة إحصائيًّا بدرجة كبيرة (ذات نجمتين)، بين محاور البحث، وهذا يفيد بوجود ترابط كبير بين رأي المستشارين الأسريين في المعارف والقيم والمهارات، وبين هذه المحاور والمتغير الشامل. ويعد الارتباط مع المتغير الشامل أكبر الارتباطات؛ لوصوله إلى درجة تقترب أو تزيد على (0.8)، وهذا يعبّر عن اهتمام المستشارين الأسريين بالمحاور الثلاثة كلها بشكل متوازن، وأنه بالإمكان التعبير عن اهتمامهم التلخيصي بالمتوسط الشامل وهو (4.36) من خمس درجات، وهذه النتيجة تعد النتيجة الرئيسة لهذا البحث.

رابعًا: النتائج المتعلقة بمقترحات تنمية الوعي

تمثلت أهم المقترحات فيما يلي:

- التأهيل الكافي للمرأة لتتمكن من التصدي للتطرف الاجتماعي لدى الأبناء، على أن يصاحب ذلك عمل لقاءات للأبناء.
- رفع مستوى القيم الاجتماعية لدى الأسرة كأسلوب فعال لوقاية الأبناء من التطرف الاجتماعي، وإكسابها المهارات اللازمة للتعامل مع الأبناء، وتفهم الضغوط النفسية التي تنتاب الأبناء والتعامل معها بشكل منطقي ومرن.
- استخدام الأساليب التطبيقية للتوجيه والحوار، وعمل لقاءات بين الأبناء وأمهاتهم، بقيادة المستشارين الأسريين، داخل المراكز أو في المنازل أو عبر وسائل التواصل عن بعد.
- استخدام القصص الواقعية عن أمهات قدوات استطعن قيادة أبنائهن إلى بر الأمان وحمايتهم من التطرف الاجتماعي.
- أن تقيم الجامعات ملتقى خاصًّا للأمهات، يكون فيه عامل جذب؛ لتنمية المهارات الخاصة بتعامل الأم مع أبنائها.
- استثمار قنوات المؤثرين من المشاهدين لنشر مثل هذه الفيديوهات والصور؛ لتصل إلى أكبر شريحة.

خلاصة النتائج والتوصيات:

أولًا: ملخص النتائج

بناءً على نظرية العلاج الأسري كمنطلق نظري لهذا البحث، ونتائج الدراسات السابقة، ونتائج البحث الحالي، تمثلت النتائج العامة فيما يلي:

- يتفق أفراد عينة البحث على أن المتطلبات المعرفية بمتوسط عام (4.25) تقع في الفئة التي تشير إلى (موافق بشدة، موافق) من فئات المقياس. ومن خلال هذه النتائج يتضح

أن أفراد مجتمع البحث يتفقون على أهمية المتطلبات المعرفية لتنمية وعي المرأة لحماية أبنائها من التطرف، وقد تحددت أهم المعارف فيما يلي: «معارف مرتبطة بطرق التعبير عن الحب للأبناء واحتوائهم، معارف مرتبطة باحتياجات الأبناء، معارف مرتبطة بكيفية تعليم الأبناء تحمل المسؤولية، معارف مرتبطة بكيفية الاستفادة من مهارات الأبناء في توجيه سلوكهم، معارف مرتبطة بحقوق وواجبات الأبناء، معارف مرتبطة بالعوامل التي تؤثر في فكر الشباب، معارف مرتبطة بأساليب التعامل مع مظاهر وسلوكيات التطرف الاجتماعي، معارف مرتبطة باتجاهات وسلوكيات الشباب»، وفي المرتبة الثانية «معارف مرتبطة بسمات الشخص المتطرف، معارف مرتبطة بمؤشرات السلوك المتطرف وعلاماته، معارف مرتبطة بخصائص وأسباب ظاهرة التطرف».

- يتفق أفراد عينة البحث على أن المتطلبات القيمية بمتوسط عام (4.51) تقع في الفئة التي تشير إلى (موافق بشدة) من فئات المقياس. ومن خلال هذه النتائج يتضح أن أفراد مجتمع البحث يتفقون على أهمية المتطلبات القيمية لتنمية وعي المرأة لحماية أبنائها من التطرف، حيث تراوحت متوسطات العبارات بين (4.60-4.25)، وقد جاء ترتيب القيم حسب اهميتها كمايلي: «الترابط الأسري، الاحترام، الحب والتعاطف، الأمانة، تحمل المسؤولية، الرحمة، التعاون، التسامح، العفة والحياء، التواضع».
- يتفق أفراد عينة البحث على أن المتطلبات المهارية بمتوسط عام (4.31) تقع في الفئة التي تشير إلى (موافق بشدة) من فئات المقياس. ويتضح أنهم يتفقون على أهمية المتطلبات المهارية لتنمية وعي المرأة لحماية أبنائها من التطرف، حيث تراوحت متوسطات العبارات بين (4.58-4.03)، وقد جاء ترتيب العبارات حسب اهميتها كما يلي: «المهارة في الحوار مع الأبناء، القدرة على كسب ود الأبناء وتكوين علاقة عاطفية معهم، المهارة في التواصل الفعال مع الأبناء، المهارة في اتخاذ القرار، المهارة في استخدام أسلوب الإقناع، القدرة على تنمية الذات، المهارة في استخدام أسلوب التفاوض، المهارة في إدارة الأزمات».
- تتفوق القيم الاجتماعية على المهارات، وجاءت المعارف أقل المحاور الثلاثة. وعلى الرغم من وجود هذا التفاوت بين المحاور إلا أنها كلها في درجة عالية من حيث المتوسط؛ فهي فوق أربع درجات من خمس درجات. ويمثل المتوسط الشامل المحاور الثلاثة؛ حيث وصل إلى درجة أعلى من أربع درجات من خمسة.
- يتفق أفراد عينة البحث على أهمية الوسائل والأساليب لتنمية وعي المرأة لحماية أبنائها من التطرف، حيث تراوحت متوسطات العبارات بين (38,3-25,4)، وقد تحددت أهم العبارات فيما يلي:» دورات تدريبية لإكساب المرأة المهارات المطلوبة منها لحماية أبنائها من التطرف الاجتماعي، جلسات حوارية بين الامهات لمناقشة اساليب التعامل مع مظاهر وسلوكيات التطرف الاجتماعي، محاضرات تعريفية بالتطرف الاجتماعي ومظاهره، التوعية بالتطرف الاجتماعي ومظاهرة عبر وسائل التواصل الاجتماعي عن طريق المقاطع الصوتية، المقاطع المرئية، قابلات مشتركة مع متخصصين في التربية والعلوم الشرعية، جلسات تدريبية في مجال التربية، التوعية بالقيم المطلوبة من المرأة عبر وسائل التواصل الاجتماعي عن طريق المقاطع الصوتية، المقاطع المرئية» وفي المرتبة الثانية «مقابلات فردية مع الأم لتوعيتها بالقيم المطلوبة منها، مقابلات مشتركة بين الأمهات والأبناء، مقابلات فردية مع الأم لتوعيتها بالتطرف الاجتماعي ومظاهره، التوعية بالقيم المطلوبة من المرأة بواسطة الرسائل النصية».
- وجود ارتباطات إحصائية إيجابية دالة إحصائيًّا بدرجة كبيرة بين محاور البحث، وهذا يفيد بوجود ترابط كبير بين رأي المستشارين الأسريين في المعارف والقيم والمهارات، وكذلك بين هذه المحاور والمتغير الشامل. ويعد الارتباط مع المتغير الشامل أكبر الارتباطات لوصوله إلى درجة تقترب أو تزيد على (0.8)، وهذا يعبر عن اهتمام المستشارين الأسريين بكل المحاور الثلاثة بشكل متوازن، وأنه بالإمكان التعبير عن اهتمامهم التلخيصي بالمتوسط الشامل وهو (4.36) من خمس درجات. وتعد هذه النتيجة هي النتيجة الرئيسة لهذا البحث.

ثانيًا: التوصيات

- أهمية تزويد المرأة بالمعارف والقيم الاجتماعية والمهارات اللازمة المرتبطة بتربية الأبناء والتعامل معهم، وكذلك المعارف المرتبطة بمؤشرات التطرف الاجتماعي، والسمات الشخصية للمتطرفين اجتماعيًّا.
- استخدام وسائل الإعلام الرسمية ووسائل التواصل الاجتماعي في توعية المرأة والأسرة، وإكسابها المهارات اللازمة، وتفهم الضغوط النفسية التي تنتاب الأبناء والتعامل معها بشكل منطقي ومرن، والحث على إعطاء التأهيل الكافي للمرأة؛ حتى لا يكون دور المستشار الأسري دورًا تلقينيًّا ويستمر الاعتماد عليه في ذلك، بحيث تقوم المرأة في الأسرة بدور فعال ومؤثر، مع التأكيد على أهمية رفع مستوى القيم الاجتماعية لدى الأسرة بوصفه أسلوبًا فعالاً لوقاية الأبناء من التطرف الاجتماعي.
- استخدام الأساليب التطبيقية للتوجيه والحوار، وعمل لقاءات بين الأبناء وأمهاتهم، بقيادة المستشارين الأسريين، في داخل المراكز أو في المنازل أو عبر وسائل التواصل عن بعد، واستخدام القصص الواقعية عن أمهات قدوات

استطعن قيادة أبنائهن إلى برّ الأمان، وحمايتهم من التطرف الاجتماعي. وأن تقيم الجامعات ملتقى خاصًّا للأمهات يكون فيه عامل جذب، ويستغل في تنمية المهارات الخاصة بتعامل الأم مع أبنائها.

- نقل المعارف والقيم بأسلوب بسيط عبر الرسائل واللقاءات المفتوحة، وأن يكون هناك برنامج مصاحب يوجَّه للأبناء والبنات، وأن تكون الأساليب مواكبة للاحتياج الحالي وقصيرة وعميقة في الهدف والمضمون؛ مثل الفيديوهات القصيرة والصور المعبرة، المعدّة بتصاميم عالية المستوى، مع استثمار قنوات المؤثرين من المشاهدين لنشر مثل هذه الفيديوهات والصور؛ لتصل إلى أكبر شريحة.
- بناءً على مراحل العلاج الأسري للتدخل المهني، والأساليب والوسائل التي اتفق عليها أفراد البحث، يتحدد دور المرشد الأسري في تنمية وعي المرأة من خلال أربع مراحل، هي: (1) تكوين صورة عامة للمرأة عن التطرف الاجتماعي، والمتطلبات اللازمة لحماية أبنائها منه، (2) تحديد المتطلبات التي تنقصها، والتي يلزم تدريبها عليها؛ (3) تقديم الدورات التدريبية والجلسات الحوارية والمقابلات الفردية، (4) التأكد من اكتساب المرأة المتطلبات اللازمة لتنمية وعيها، وتمكينها من حماية أبنائها من التطرف الاجتماعي.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

ال درعان، علي والشلبي، ياسر. (2011). واقع الإصلاح والإرشاد الأسري في جمعية المودة الخيرية للإصلاح الاجتماعي بمنطقة مكة المكرمة وسبل التطوير. جدة: جمعية المودة الخيرية للإصلاح الاجتماعي.

ال عمر، حمود والعبدي، برد. (2018). تمكين المرأة في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: الواقع والمأمول. مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية. جامعة عدن. العدد (21-22). 43-63.

أحمد، بدوي. (1993). معجم مصطلحات الخدمة الاجتماعية. بيروت. مكتبة لبنان.

أحمد، ممدوح والشركسي، أحمد. (2009). التطرف الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية. دراسة وصفية. مجلة دراسات عربية. رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. المجلد (8). العدد (4). 791-829.

البكار، عاصم وخطايبة، يوسف. (2018). العوامل المؤدية إلى التطرف في الأسرة وسبل تحصين الأبناء منها من وجهة نظر الشباب الجامعي في جامعة البلقاء التطبيقية. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية. الجامعة الإسلامية بغزة. المجلد (26). العدد (2). 480-506.

بلعسلة، فتيحة وزهية، خطار. (2019). تأثير الظروف الاجتماعية الأسرية على ظهور سلوك الشغب عند التلاميذ في التعليم الثانوي وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم النفسية والتربوية. جامعة الشهيد حمّة لخضر بالوادي. الجزائر. 5(2). 238–253.

بهنسي، فايزة. (2018). ممارسة العلاج الأسري من منظور طريقة العمل مع الجماعات لتنمية الحوار الأسري مع حالات النزاعات الزوجية. مجلة الخدمة الاجتماعية. الجمعية المصرية للأخصائيين المصريين. المجلد (1). العدد (59). 47-91.

بولسنان، فريدة. (2013). العلاج الأسري البيئي في تعديل سلوكيات الحدث الجانح. عالم التربية. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. المجلد (14). العدد (41). 277-295.

البيلي، سهير. (2018). دور التربية الصحية في تنمية الوعي الصحي للمرأة المصرية في سن الأمان: تصور مقترح. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا. كلية التربية. المجلد (71). العدد (3). 208-280.

تلاحمة، أحمد ضرار ونزيه، محمد وحمدي، عبد القادر. (2019). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض سلوك التمرد والاغتراب النفسي وتنمية المهارات الاجتماعية لدى المراهقين. دراسات في العلوم التربوية. الجامعة الأردنية. 46 (1). 271–289.

الحربي، إبراهيم. (2012). برنامج الإرشاد الأسري بمركز التنمية الأسرية بالأحساء. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

حسين، نجلاء. (2013). وعي المرأة بأساليب مواجهة الضغوط وعلاقته بالاستقرار الأسري. دراسة وصفية. مجلة بحوث التربية النوعية. جامعة المنصورة. كلية التربية النوعية. العدد (30). 454-496.

الحلبي، إنتصار. (2020). تمكين المرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030 وانعكاسه على الاستقرار الأسري: دراسة وصفية. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع. كلية الإمارات للعلوم التربوية. العدد (48). 338-362.

خطاب، أركان. (2019). دور المرأة في حماية أبنائها من الانحرافات السلوكية الخاطئة. مجلة البحوث التربوية والنفسية. جامعة بغداد. المجلد (16). العدد (61). 57-81.

درويش، يحيى. (1998). معجم مصطلحات الخدمة الاجتماعية. (الطبعة الأولى). القاهرة: الشركة العربية العالمية للنشر.

الدمهوجى، هاني محمود والفقي، مروة عبد المنعم. (2019). استخدام الشباب الريفي لمواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته باغترابهم الأسري بقرية سنتريس مركز أشمون محافظة المنوفية. مجلة الزقازيق للبحوث الزراعية. 46 (4). 1253-1275.

راشد، عفاف. (2006). فعالية العلاج الأسري في خدمة الفرد في التخفيف من مشكلة اضطراب العلاقات الأسرية المترتبة على فقدان الأبناء. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. جامعة حلوان. كلية الخدمة الاجتماعية. المجلد (2). العدد (21). 551-570.

رزق، السيد. (2017). برنامج مقترح لتنمية وعي المرأة المعيلة بأخطار التطرف الفكري والإرهاب: دراسة شبه تجريبية. مجلة الخدمة الاجتماعية. الجمعية المصرية للأخصائيين المصريين. المجلد (9). العدد (57). 407-455.

زهران، سناء. (2011). الصحة النفسية والأسرة. (الطبعة الأولى). القاهرة: عالم الكتب.

سعودي، عبد الكريم ومرزوقي، عبد الحكيم عثمان. (2019). اتجاهات التعصب القبلي عند الشباب الجامعي. دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة طاهري بشار. الجزائر. المجلد (3). العدد (5). 14-36.

السيد، نفين. (2009). استخدام أساليب العلاج الأسري لتحسين مستوى اتصال الطفل المعرض للانحراف بأسرته. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. جامعة حلوان. كلية الخدمة الاجتماعية. المجلد (4). العدد (27). 1485-1525.

الشاهد، عمر. (2017). نحو استراتيجية عربية لمواجهة التطرف والإرهاب. مجلة الفكر السياسي. اتحاد الكتاب العربي. المجلد (18) العدد (62). 119-128.

الشلهوب، هيفاء. (1434). تفعيل الإرشاد الأسري في مراكز التنمية الاجتماعية. وزارة الشؤون الاجتماعية. الرياض: المركز الوطني للدراسات والتطوير الاجتماعي.

الطريف، غادة عبدالرحمن. (2014). جهود المملكة في التخفيف من تطرف الشباب السعودي. كلية الملك فهد الأمنية. مركز البحوث والدراسات. مجلة البحوث الأمنية. المجلد (23). العدد (57). 13-79.

العامر، مي. (2019). التبعات الثقافية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي كما تدركها طالبات جامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المركز القومي للبحوث. غزة. المجلد (3). العدد (21). 66-99.

عبدالرحمن، رأفت. (2013). الخدمة الاجتماعية العيادية. نحو نظرية التدخل المهني مع الأفراد والأسر. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

العجلان، أحمد. (2005). فاعلية العلاج الأسري في مواجهة العنف الأسري في ظل المتغيرات الجديدة: دراسة نظرية. مجلة كلية الآداب. جامعة المنصورة. كلية الآداب. العدد (36). 296-346.

علي، ماهر. (2014). الاتجاهات الحديثة في الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية. (الطبعة الأولى). القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

القرني، محمد. (2007). الإرشاد الأسري في المجتمع السعودي: واقعه وتطويره. وكالة وزارة الشؤون الاجتماعية للتنمية الاجتماعية. الرياض.

القعود، زكية. (2017). دور المرأة في مكافحة التطرف والعنف. مجلة العلوم والدراسات الإنسانية. جامعة بنغازي. كلية الآداب والعلوم بالمرج. العدد (26). 59-75.

الكعبي، إبراهيم. (2015). تطوير نموذج لحل الخلافات الأسرية في المجتمع القطري من منظور مهنة الخدمة الاجتماعية. مجلة دراسات وأبحاث. جامعة الجلفة. العدد (19). 467-486.

المالكي، عبدالحفيظ. (2009). نحو مجتمع آمن فكريًا. بحث مقدم للمؤتمر الأول للأمن الفكري. جامعة الملك سعود. الرياض.

مجمع اللغة العربية. (1980). المعجم الوجيز. القاهرة. دار

المعارف.

محمد، عبدالمحسن. (2010). المستجدات الإعلامية في مجابهة الانحراف الفكري. القاهرة: المكتب العربي للإعلام الأمني.

محمود، أميرة. (2017). تقييم أدوار الممارس العام في الخدمة الاجتماعية في التعامل مع التطرف الاجتماعي للشباب الجامعي. مجلة الخدمة الاجتماعية. الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين. المجلد (10). العدد (58). 300-327.

المدني، أسامة. (2020). دور وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي بقضايا التنمية المستدامة. المجلة العربية للإعلام والاتصال. الجمعية السعودية للإعلام والاتصال. العدد (23). 11-68.

المناور، فيصل. (2017). تمكين المرأة العربية في المجال التنموي. جسر التنمية. المعهد العربي للتخطيط. المجلد (15). العدد (133). 6-34.

مهناوي، أحمد وأبو راضي، سحر والسوداني، همت. (2018). الأبعاد التربوية لتمكين المرأة المصرية. مجلة المعرفة المصرية. الجمعية المصرية لأصول التربية. المجلد (6). العدد (11). 64-101.

نافع، أميرة. (2016). العلاقة بين ممارسة العلاج الأسري والتخفيف من حدة الضغوط الأسرية لأمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي. مجلة الخدمة الاجتماعية. الجمعية المصرية للأخصائيين المصريين. العدد (55). 205-241.

نظام الدين، ليلى. (2019). دور مراكز الاستشارات الأسرية في مواجهة المشاكل الأسرية: دراسة تحليلية وصفية لبرامج مشكلات الأبناء بمراكز الاستشارات. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. العدد (8). 217-250.

نيازي، عبد المجيد والسحيباني، مشعل. (1432). الخدمة الاجتماعية: الرياض: مكتبة المتنبي.

وزارة التخطيط والاقتصاد. (2004). خطة التنمية الثامنة.

وزارة التخطيط والاقتصاد. (2010). خطة التنمية التاسعة.

وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (1441). الإرشاد الأسري. استرجع بتاريخ: 2021/1/5. من الموقع الإلكتروني: https://www.hrsd.gov.sa/ar/ser-vices/2223

Arabic references:

Ahmed, Mamdouh and Al-Circassi, Ahmed. (2009). Social Extremism and Its Relation to Irrational Ideas. Descriptive study. Arab Studies Journal. Egyptian Psychologists Association. Vol (8). Issue (4). 791-829.

Al Kaabi, Ibrahim. (2015). Developing a model for resolving family disputes in the Qatari society from the perspective of the social service profession. Journal of Studies and Research. University of Djelfa. Issue (19): 467-486.

Al Shalhoub, Haifa. (1434). Activating family counseling in social development centers. Ministry of Social Affairs. Riyadh: The National Center for Studies and Social Development.

Al-Ajlan, Ahmed. (2005). The effectiveness of family therapy in facing domestic violence in light of the new variables: a theoretical study. Journal of the College of Arts. Mansoura University. college of Literature. Issue (36). 296-346.

Al-Amer, Mai. (2019). The cultural implications of using social media as perceived by female students at King Saud University. Journal of Educational and Psychological Sciences. National Research Center. Gaza. Vol (3). Issue (21). 66-99.

Al-Bailey, Soheir. (2018). The role of health education in developing health awareness for Egyptian women in the age of safety: a suggested scenario. Journal of the College of Education. Tanta University. Faculty of Education. Vol (71). Issue (3). 208-280.

Al-Bakar, Assem and Hatayba, Youssef. (2018). The factors leading to extremism in the family and ways to immunize children from them from the point of view of university youth at Al-Balqa Applied University. Journal of the Islamic University for Humanitarian Research. The Islamic University of Gaza. Vol (26). Issue (2). 480-506.

Al-Damhouji, Hani Mahmoud and Al-Feki, Marwa Abdel Moneim. (2019). The use of social media by rural youth and its relationship to their family alienation in the village of Centris, Ashmoun Center, Menoufia Governorate. Zagazig Journal of Agricultural Research. 46 (4). 1253--1275.

the general practitioner in social service in dealing with social extremism for university youth. Social Service Journal. Egyptian Association of Social Workers. Vol (10). Issue (58). 300-327.

Mahnawi, Ahmed and Abu Radi, Sahar and Al-Sudani, Hemat. (2018). The educational dimensions of the empowerment of Egyptian women. Egyptian Knowledge Journal. Egyptian Association for the Origins of Education. Vol (6). Issue (11). 64-101.

Mr. Nevin. (2009). Using family therapy methods to improve the level of contact of the child at risk of delinquency with his family. Journal of Studies in Social Work and Humanities. Helwan University. Faculty of Social Work. Vol (4). Issue (27). 1485-1525.

Nafi, a princess. (2016). The relationship between family therapy practice and alleviating family stress for mothers of children with cerebral palsy. Social Service Journal. Egyptian Society of Egyptian Specialists. Issue (55). 205-241.

Nizamuddin, Layla. (2019). The role of family counseling centers in facing family problems: An analytical and descriptive study of children's problems programs in counseling centers. Arab Journal of Literature and Human Studies. The Arab Foundation for Education, Science and Arts. Issue (8). 217-250.

Omar, Hammoud and Abdi, Barad. (2018). Empowering women in higher education institutions in the Kingdom of Saudi Arabia: Reality and Aspirations. Journal of Administrative and Economic Sciences. Aden University. Issue (21-22). 43-63.

Pulsnan, Farida. (2013). Environmental family therapy in modifying juvenile delinquent behaviors. World of Education. The Arab Foundation for Scientific Consulting and Human Resources Development. Vol (14). Issue (41). 277-295.

Rashid, Afaf. (2006). The effectiveness of family therapy in serving the individual in alleviating the problem of family relations disturbance resulting from the loss of children. Journal of Studies in Social Work and Humanities. Helwan University. Faculty of Social Work. Vol (2). Issue (21). 551-570.

Rizk, mr. (2017). A proposed program to develop the breadwinner's awareness of the dangers of intellectual extremism and terrorism: a quasi-experimental study. Social Service Journal. Egyptian Society of Egyptian Specialists. Vol

Al-Halabi, victory. (2020). Empowering Saudi women in light of the Kingdom's vision 2030 and its reflection on family stability: a descriptive study. Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology. Emirates College for Educational Sciences. Issue (48). 338-362.

Al-Madani, Osama. (2020). The role of social media in developing awareness of sustainable development issues. Arab Journal of Media and Communication. Saudi Media and Communication Association. Issue (23). 11-68.

Al-Maliki, Abdul Hafeez. (2009). Towards an intellectually secure society. Research presented to the first conference of intellectual security. King Saud University. Riyadh.

Almunawer, Faisal. (2017). Empowering Arab women in the developmental field. Development Bridge. Arab Planning Institute. Vol (15). Issue (133). 6-34.

Al-Tarif, Ghada Abdel-Rahman. (2014). The Kingdom's efforts to reduce the extremism of Saudi youth. King Fahd Security College. Research and Studies Center. Security Research Journal. Vol (23). Issue (57). 13-79.

Balasalah, Fatiha and Zahia, Khattar. (2019). The effect of family social conditions on the emergence of riot behavior among pupils in secondary education and their relationship to some variables. Journal of Psychological and Educational Sciences. University of the martyr Hama Lakhdar in the valley. Algeria. 5 (2). 238--253.

Behance, Faiza. (2018). Practicing family therapy from the perspective of the method of working with groups to develop family dialogue with marital conflict cases. Social Service Journal. Egyptian Society of Egyptian Specialists. Vol (1). Issue (59). 47-91.

Hussein, Naglaa. (2013). Women's awareness of methods of coping with stress and its relationship to family stability. Descriptive study. Journal of Specific Education Research. Mansoura University. College education quality. Issue (30). 454-496.

Khattab, Staff. (2019). The role of women in protecting their children from wrong behavioral deviations. Journal of Educational and Psychological Research. Baghdad University. Vol (16). Issue (61). 57-81.

Mahmoud, princess. (2017). Evaluating the roles of

(9). Issue (57). 407-455.

Saudi, Abdul Karim and Marzouki, Abdul Hakim Othman. (2019). Trends of tribal intolerance among university youth. Studies in the humanities and social sciences. Taheri Bashar University. Algeria. Vol (3). Issue (5). 14-36.

Sitting, Zakia. (2017). The role of women in combating extremism and violence. Journal of Sciences and Humanities. Benghazi University. College of Arts and Sciences in Marj. Issue (26). 59-75.

Tahmeh, Ahmed Dirar and Nazih, Muhammad and Hamdi, Abdul Qadir. (2019). The effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program in reducing rebellious behavior and psychological alienation and developing social skills among adolescents. Studies in educational sciences. University of Jordan. 46 (1). 271--289.

The Daraan, Ali and Shalabi, Yasser. (2011). The reality of reform and family counseling in the Al-Mawaddah Charitable Society for Social Reform in Makkah Al-Mukarramah Region and ways of development. Jeddah: Al-Mawaddah Charitable Society for Social Reform.

The witness, Omar. (2017). Towards an Arab strategy to confront extremism and terrorism. Journal of Political Thought. Arab Writers Union. Volume (18) Issue (62). 119-128.

ثانيًا: المراجع الانجليزية

Balck, Jan. (2000). Development in theory and Perspective, London: Baulder Press.

Krumpe, Sharon Wilson. (2002). A ph nomenological investigation of womens experience in family counseling: Interviews with ten mothers. A dissertation for the degree of doctor of philosophy, the college of William and Mary in Virginia.

Lowenstein, Lisa Marie. (2011). Assessing barriers among primary ca providers to counseling families about obesity A dissertation for the degree of doctor of philosophy in the department of nutrition, University of North Carolina.

Robert, L. Barker. (1991). The Social Work Dictionary. USA: NASW press.

Scoullos, M. J. (Ed). (2016). Environment and socity: Education and public awareness for sustainability Proceedings of the Thessaloniki International Conference organized by UNESCO and the Government of Greece.

Skilsmone, R. (1994). Introduction to social work, Boston: Ellyn, Bacon.

الأحاديث التي استنكرها النسائي، مما نقله الدولابي عنه وليست في سننه الصغرى والكبرى، دراسة تحليلية

Hadiths that Al-Nasa'i Denounced, Which Al-Dulabi Relayed From Him, and not in His Minor and Major Sunahs, Analytical Study

د. محمد بن بندر بن عبد الله الرقاص

أستاذ مساعد في قسم الثقافة الإسلامية
كلية التربية، جامعة حائل

Dr. Mohammed Bin Bander Bin Abdullah Alragas

Assisant Professor in Department of Islamic Culture
College of Education, University of Hail

(قُدم للنشر في 25/ 2/ 2021، وقُبل للنشر في 21/ 3/ 2021)

الملخص

يتناول البحث الأحاديث التي أعلها الإمام النسائي بالنكارة وليست في السنن الصغرى والكبرى، وذلك من خلال ما رواه عنه الدولابي في كتابه الكنى والأسماء، وبيان مفهوم الحديث المنكر عنده من خلالها، ويعتمد البحث المنهج الاستقرائي التحليلي، حيث قد بلغ مجموع أحاديث البحث سبعة أحاديث، وبتخريج هذه الأحاديث، ودراستها؛ توصل الباحث إلى نتائج من أهمها: تعددت دلالات المنكر عند الإمام النسائي، فقد أطلقه على تفرد الراوي المجهول، وتفرد الضعيف، وتفرد المتروك، وتفرد راو ليس بثقة ولا مأمون، وتفرد منكر الحديث ومخالفته للثقات، ويجمع هذه الإطلاقات ضعف الراوي وتفرده، ومخالفته للثقات، وقد وافق جمع من النقاد الإمام النسائي في إنكاره لهذه الأحاديث، مما يدل على اتفاقهم في قواعد قبول الحديث وإعلاله، وإن اختلفت ألفاظهم في ذلك.

الكلمات المفتاحية: النسائي، الدولابي، المنكر، الكنى.

Abstract

This research deals with the hadiths that Imam Al-Nasa'i described with Alnkara and were not included in the minor and major Sunnas, through what Al-Dulabi narrated in his book 'Nicknames and Names". The study was conducted to clarify the concept of 'Munker' hadith in his book, adopting the analytical inductive approach. Seven hadiths were considered for the analysis. The researcher has reached some conclusions, and the most important of which are: the indications of the 'munker' according to Imam Al-Nasa'i, as he called it the uniqueness of the anonymous narrator, the uniqueness of the weak, the uniqueness of the neglected, and the uniqueness of the narrator that is neither trustworthy nor safe. Some critics have agreed with Imam Al-Nasa'i in his 'ankar' for these hadiths. There appears to be agreement in the rules of acceptance and interpretation of the hadith, even if their wording diffe

Keywords: Al-Nasa'I, Al-Dulabi, The Munker, Al-Kinae.

لمقدمة:

إن الحمدالله، نحمده، ونستعينه، ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله ﷺ تسليماً كثيراً، أما بعد:

فإن من أسبغ نعم الله على هذه الأمة حفظ دينها بحفظ كتابه العزيز، وسنة نبيه الكريم r، فأما الكتاب العزيز فإن الله تولى حفظه بنفسه، ولم يكل ذلك إلى أحد من خلقه، وأما السنة فقد حفظها الله وتكفل بها وهيأ لها رجالاً أفذاذاً أفنوا أعمارهم، وفارقوا أوطانهم، وأنفقوا أموالهم في جمع السنة ونقد رواتها وأسانيدها؛ لتمييز صحيحها من سقيمها. وقد كان من ثمار هذه الجهود المبذولة أن نشأ الإسناد الذي عليه مدار معرفة الصحيح من السقيم من الحديث، ونشأت المصطلحات الحديثية التي تدور عليها علوم السنة النبوية، ومن هذه المصطلحات مصطلح الحديث المنكر، فقد تناوله النقاد عبر العصور، وكثر استعماله في كتبهم ومصنفاتهم، وكعادة الأئمة النقاد المتقدمين لم يذكروا حداً واضحاً يُجلِّي هذا المصطلح سوى تطبيقاتهم وإطلاقاتهم على الأحاديث، قال ابن رجب (1987: 652/2): «ولم أقف لأحدٍ من المتقدمين على حدِّ المنكر من الحديث وتعريفه إلا على ما ذكره أبو بكر البرديجي ..»، ثم ذكر تعريفه له.

ومن هؤلاء الأئمة النقاد الإمام النسائي، فقد استعمله كثيراً في مصنفاته المختلفة، وقد درس بعض الباحثين استعمال النسائي لمصطلح الحديث المنكر في السنن الصغرى والسنن الكبرى، وأحببت أن أساهم في دراسة إطلاقاته فيما نقله عنه أهل العلم في كتبهم، فوقع اختياري على دراسة الأحاديث التي أعلها بالنكارة وليست في سننه الصغرى والكبرى، وذلك من خلال ما رواه عنه تلميذه الإمام الدولابي في كتابه (الكنى والأسماء)، سائلاً الله الإعانة والسداد.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في معرفة مفهوم الحديث المنكر عند الإمام النسائي من خلال الأحاديث التي حكم عليها بالنكارة وليست في السنن الصغرى والكبرى، وذلك من خلال ما رواه عنه تلميذه الإمام الدولابي في كتابه الكنى والأسماء؟ وهل وافق النسائي أحد من النقاد على ذلك؟

حدود البحث:

يقتصر البحث على الأحاديث التي حكم الإمام النسائي عليها بالنكارة وليست في السنن الصغرى والكبرى، وذلك من خلال ما رواه عنه تلميذه الإمام الدولابي في كتابه الكنى والأسماء.

أهمية الموضوع وسبب اختياره:

تبرز أهمية الموضوع لأنه يتعلق بأحد أئمة النقد الكبار ألا وهو الإمام النسائي، وبأحاديث حكم عليها بالنكارة وليست موجودة في السنن الكبرى أو الصغرى، ولأنه يُعدُّ مكملاً للدراسات السابقة في مفهوم المنكر عن الإمام النسائي.

الدراسات السابقة:

تأتي هذه الدراسة مكملة لدراسات سابقة درست الأحاديث التي حكم النسائي عليها بالنكارة في السنن الكبرى والصغرى، ومن هذه الدراسات:

- الأحاديث التي حكم عليها الإمام النسائي بالنكارة في سننه الصغرى، جمع ودراسة الدكتور حمد بن إبراهيم الشتوي.
- الأحاديث التي حكم عليها الإمام النسائي بالنكارة في السنن الكبرى من أول الكتاب إلى آخر كتاب قطع يد السارق، جمع ودراسة الدكتور حمد بن إبراهيم الشتوي.
- الأحاديث التي حكم عليها الإمام النسائي بالنكارة في كتابه المجتبى، جمع ودراسة الدكتور عبد الله عبد الرحيم البخاري.
- الحديث المنكر ودلالته عند الإمام النسائي في السنن الكبرى، دراسة تأصيلية تطبيقية قام بها الدكتور أسامة إبراهيم محمد مهدي.
- الحديث المنكر عند نقاد الحديث، تأليف الدكتور عبد الرحمن بن نويفع السلمي. وفي هذه الدراسة اقتصر المؤلف على دراسة المنكر عند الإمام النسائي من خلال سننه الصغرى والكبرى.
- أحكام النسائي الحديثية في السنن الكبرى، تأليف الدكتور محمد مصلح الزعبي.
- نقد المتن عند الإمام النسائي في السنن الكبرى، تأليف الدكتور محمد مصلح الزعبي.
- الأحاديث التي أعلها الإمام النسائي في السنن الكبرى دراسة استقرائية كتاب الطهارة والصيام والزكاة، تأليف فواز السلمي.
- منهج النسائي في إعلال الحديث في سننه المجتبى (دراسة نظرية تطبيقية)، تأليف الدكتور عبدالرحمن نويفع السلمي.

ومن خلال العناوين السابقة، يتضح أن هذا البحث يُكمل الأبحاث السابقة في جمع الأحاديث التي حكم عليها الإمام النسائي بالنكارة وليست موجودة في سننه الكبرى والصغرى، ومعرفة مفهوم المنكر عنده من خلالها، وذلك من خلال ما رواه عنه تلميذه الإمام الدولابي في كتابه الكنى والأسماء.

ومن الدراسات المتعلقة بالكنى والأسماء للدولابي:

1- الأحاديث والآثار الواردة في كتاب الكنى والأسماء للإمام أبي بشر الدولابي سنة 310هـ ومن أول خبر عبدالله بن عمرو رضي الله عنه (ان اسم امرأة فرعون اسية بنت مزاحم) إلى آخر الكتاب دراسة وتحقيق: عبدالعزيز مهدي حسن السيد.

2-الكنى والأسماء لأبي بشر الدولابي دارسة وتخريج وتحقيق وتعليق من أول الكتاب إلى نهاية حرف الزاي: سليمان بن مريزن عسيري.

وهذه الدراسات وإن كانت تعتني بتخريج الإحاديث إلا أنها لا تتفق مع طريقتي في دراسة الأحاديث، والتعمق في بيان نكارتها، والقرائن المحتفة بكل رواية، وتتبع منهج النسائي في ذلك.

أهداف البحث:

ينطوي هذا البحث على مجموعة من الأهداف، والتي نلخصها فيما يلي:

1- الوقوف على الأحاديث التي أعلها الإمام النسائي بالنكارة وليست موجودة في سننه الصغرى والكبرى.

2- تخريج هذه الأحاديث تخريجاً علمياً، والحكم عليها.

3- الوقوف على مفهوم الحديث المنكر عند الإمام النسائي من خلال أحاديث الدراسة.

أسئلة البحث:

ينبني هذا البحث على مجموعة من الأسئلة، والتي نلخصها فيما يلي:

1- ما الأحاديث التي حكم عليها النسائي بالنكارة فيما نقله عنه الدولابي؟

2- لماذا حكم عليها النسائي بالنكارة؟

3- من النقاد الذين وافقوا النسائي في حكمه بالنكارة؟

4- ما مفهوم الحديث المنكر عند النسائي من خلال أحاديث الدراسة؟

منهج البحث وإجراءاته:

ينقسم منهج البحث وإجراءاته إلى:

أولاً: اعتمدت المنهج الاستقرائي مع النقد والتحليل في هذا البحث.

ثانياً: أبدأ بذكر الحديث من كتاب الأسماء والكنى للدولابي، متضمناً ما نقله من كلام الإمام النسائي في إعلال الحديث بالنكارة.

ثالثاً: أُخرّج الحديث من كتب السنة النبوية تخريجاً علمياً، ثم أبين أوجه الاختلاف في الحديث -إن وجدت-، مراعياً نقل كلام الأئمة حول ذلك.

رابعاً: اذكر الحكم على الحديث مبيناً من وافق الإمام النسائي ومن خالفه من الأئمة النقاد.

خامساً: أبين وجه الحكم بالنكارة، والقرائن المحتفة بالرواية.

خطة البحث:

يتكون البحث من مقدمة، وأربعة مباحث، وخاتمة، وقد تضمنت المقدمة مفتتح الدراسة وآلية العمل فيها، وتضمن المبحث الأول ترجمة مختصرة للإمام الدولابي، وتعريف مختصر بكتابه الكنى والأسماء، وروايته عنه الإمام النسائي، وتضمن المبحث الثاني ترجمة مختصرة للإمام النسائي، وتعريف مختصر بكتابه الأسماء والكنى، وتضمن المبحث الثالث مفهوم الحديث المنكر في اصطلاح المحدثين، ومفهومه عند الإمام النسائي من خلال أحاديث البحث، وتضمن المبحث الرابع أحاديث الدراسة، وتضمنت الخاتمة أهم النتائج التي توصلت إليها.

وأسأل الله أن يكون هذ البحث نافعاً، ومقدماً إضافة للمكتبة الحديثية، وصلى الله وسلم على نبينا محمد.

المبحث الأول: ترجمة الإمام الدولابي، والتعريف بكتابه، وروايته عن النسائي، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: ترجمة مختصرة للإمام الدولابي:

اسمه ونسبه:

هو الإمام الحافظ محمد بن أحمد بن حماد بن سعيد بن مسلم الرازي، أبو بشر الدَّوْلابي بفتح الدال وضمها، والفتح أصح (السمعاني، 1962: 511/2؛ الذهبي، 1985: 309/14).

مولده:

ولد سنة أربع وعشرين ومائتين، كما ذكر هو عن نفسه؛ حيث قال: «ولدت سنة أربع وعشرين ومائتين» (الذهبي، 1985: 309/14).

شيوخه:

تتلمذ الإمام الدَّولابي على عدد كثير من الشيوخ من أهمهم:

والده أحمد بن حماد الدولابي، والبخاري، وعبدالله بن أحمد بن حنبل وعباس الدوري، والنسائي، وغيرهم من أهل العلم (ابن عبدالهادي، 1996: 477/2).

تلاميذه:

تتلمذ على يدي الإمام الدَّولابي أئمة من أشهرهم: عبدالرحمن ابن أبي حاتم، وابن عدي، وابن حبان، والطبراني، وغيرهم (ابن عبدالهادي، 1996: 477/2).

مكانته العلمية:

الإمام الحافظ الدَّولابي أحد الأئمة الحفاظ البارزين، والأعلام المشهورين، قال ابن يونس (2001: 189/2): «كان من أهل صنعة الحديث، حسن التصنيف، وله بالحديث معرفة»، وقال ابن الأثير (1357: 431/1): «كان عالماً بالحديث، حسن التصنيف»، وقال الذهبي (1985: 309/14):» الإمام الحافظ البارع»، وقال ابن كثير (1997: 845/14):» أحد أئمة حفاظ الحديث، وله تصانيف حسنة في التاريخ وغير ذلك».

مؤلفاته:

يُعدُّ الحافظ الدَّولابي من المكثرين من التصنيف، وتصانيفه حسنة مفيدة، قال ابن خلِّكان (1971: 352/4): « له تصانيف مفيدة في التاريخ، ومواليد العلماء ووفياتهم، واعتمد عليه أرباب هذا الفن في النقل وأخبروا عنه في كتبهم ومصنفاتهم المشهورة. وبالجملة فقد كان من الأعلام في هذا الشأن وممن يرجع إليه، وكان حسن التصنيف». ومن أشهر مصنفاته المطبوعة: كتاب الكنى والأسماء، والذرية الطاهرة، وبقية كتبه مفقودة ككتاب أخبار الخلفاء، وكتاب مناقب مالك، وكتاب المولد والوفاة، ومسند الثوري، ومسند شعبة، وغيرها (ابن خير، 1998: 123، 176، 181، 197).

وفاته:

بعد أن أمضى الحافظ الدَّولابي سني حياته في الرواية والتصنيف والتعليم، توفي وهو قاصد الحج إلى بيت الله الحرام في ذي القعدة سنة عشر وثلاثمائة من الهجرة النبوية الشريفة، رحمه الله رحمة واسعة (ابن عساكر، 1995: 31/52).

المطلب الثاني: نبذة مختصرة عن كتاب الكنى والأسماء للدولابي

اسم الكتاب:

تعددت تسميات أهل العلم لهذا الكتاب؛ فقد سماه ابن خير (1998: 213) باسم الأسماء والكنى، وسماه كحالة (1993: 61/3)، وسزكين (1991: 338/1)، باسم (الكنى والأسماء)، وقد طبع الكتاب بهذا الاسم في مطبعة مجلس دائرة المعارف النظامية في حيدر آباد الدكن بالهند (1904م).

ترتيب الكتاب:

رتب الدولابي كتابه على حروف المعجم، غير أن الدولابي لم يفتتحه بحرف الألف، وإنما افتتحه باسم رسول الله صلى الله عليه وسلم وكنيته، وبعد ذلك قدَّم بالعشرة المبشرين بالجنة، ثم بقية أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم، ثم التابعين، وغيرهم (كرديتش، 1990: 132).

موضوع الكتاب، وأهميته:

الكتاب يتناول كنى رجال الحديث، وهو أوسع كتاب يتناول هذا الموضوع؛ لأن مؤلفه صنَّفه بعد علي بن المديني، وأحمد بن حنبل، والبخاري، والترمذي، والنسائي، وغيرهم من المصنفين في هذا الميدان، وقد استفاد منهم وزاد عليهم واستوعب في الكنى والأسماء، لذلك يشمل هذا الكتاب نتيجة مصنفات ما قبله وجهد الدولابي ومعرفته في هذا الفن (كرديتش، 1990: 118).

طبعات الكتاب:

طبع الكتاب بدائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن (الهند)، سنة 1904 م، وطبع في دار الكتب العلمية في بيروت عام 1982م، وطبع مرة أخرى في دار ابن حزم في بيروت عام 2000م. بتحقيق: نظر الفاريابي.

المطلب الثالث: رواية الإمام الدولابي في كتابه عن الإمام النسائي

يُعد الإمام النسائي من أهم موارد الإمام الدولابي في كتابه، فقد أخذ عنه مباشرة، وأكثر من الرواية عنه، ومن خلال تتبعي واستقرائي لمواضع روايته عن الإمام النسائي وجدته روى عنه في أكثر من أربعمائة وثمانين موضعاً، وكل هذه المواضع يرويها بصيغة الإخبار، فيقول: (أخبرني) ولعل في ذلك قرينة أنه أخذ عنه بطريقة العرض، وليس السماع من لفظه، وإن كان يجوز للسامع من لفظ الشيخ أن يقول: حدثنا أو أخبرنا أو سمعت في حال الأداء إلا أن الإمام الدولابي لم يستعمل إلا لفظ الإخبار مع الإمام النسائي بخلاف شيوخه الآخرين، فقد استعمل معهم لفظ (حدثنا) و(حدثني) و(سمعت) في مواضع متعددة.

ولعل هذه الروايات –ولا أجزم بذلك– تعود إلى كتاب الإمام النسائي المفقود (الأسماء والكنى)؛ لأن أغلب ما رواه عنه يتوافق كثيراً مع ما نص عليه أهل العلم أنه من كتاب النسائي، فمثلاً في الحديث الرابع نص ابن حجر على تخريج النسائي للحديث ونقل كلامه على الحديث، فقال: (وفي الكنى للنسائي حدثنا لوين، ثنا حسين بن بسطام، حدثني أبو مالك بشر بن غالب

بن بشر، عن الزهري، عن مجمع بن جارية، عن عمه يرفعه:» لا دين لمن لا عقل له» قال النسائي: هذا حديث باطل منكر). وهذا النقل يتفق تماماً مع النص الذي رواه الإمام الدولابي في كتابه، وهناك أمثلة أخرى كثيرة ليست من شرط البحث، ولا يُشْكل على ذلك الروايات التي فيها بعض الاختلاف أو الزيادة والنقصان فهذه ترجع لاختلاف روايات كتاب النسائي ونسخه، فالدولابي أخذ مباشرة من النسائي بطريقة العرض كما تقدم، والنسخة التي ينقل منها أهل العلم هي من رواية عبد الكريم بن أحمد النسائي، وقد تعددت نسخها واختلفت،كما أفاد غير واحد من أهل العلم، ومن هؤلاء الحنفي، الحافظ مُغْلَطاي حيث قال في كتابه إكمال تهذيب الكمال (2011: 216/5): « قال النسائي في كتاب «الكُنى»: أبو زحارة عتبة بن يقظان غير ثقة كذا ذكره المزي. والذي في نسختي من كتاب «الكنى» للنسائي –وهي في غاية الجودة–: أبو زحارة عتبة بن يقظان روى عنه أبو هلال، لم يزد شيئًا في هذا، وقال في باب أبي عمرو: وأبو عمرو عتبة بن يقظان، ثنا أحمد بن إسحاق، ثنا عامر بن مدرك، ثنا عتبة بن اليقظان أبو عمرو، ثنا حماد، عن إبراهيم إن كان عامر بن مدرك، فعتبة غير ثقة، والله أعلم، فينظر».

ويضاف إلى ذلك أن منهج النسائي في كتابه أنه لا يذكر فيه إلا من عرف اسمه غالباً كما نص العراقي (2002: 116/3)، وابن حجر (1959: 195/12)، وجميع مرويات الدولابي في كتابه عن النسائي تتوافق مع هذا المنهج.

المبحث الثاني: ترجمة الإمام النسائي، والتعريف بكتابه الأسماء والكنى، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: ترجمة مختصرة للإمام النسائي

اسمه ونسبه:

هو الإمام الحافظ أحمد بن شعيب بن علي بن سنان بن بحر بن دينار الخراساني، أبو عبدالرحمن النسائي (المزي، 1980: 328/1).

مولده:

ولد سنة خمس عشرة ومائتين، وقد صرح بذلك عن نفسه، إذ يقول:» يشبه أن يكون مولدي سنة خمس عشرة ومائتين» (المزي، 1980: 328/1).

شيوخه:

طلب الإمام النسائي العلم صغيراً، وتتلمذ على شيوخ كثيرين، من أهمهم: قتيبة بن سعيد، وعمرو الفلاَّس، وهشام بن عمار، ومحمد بن بشار وإسحاق بن راهويه، وغيرهم (الذهبي، 1985: 125/14).

تلاميذه:

تتلمذ على يدي النسائي أئمة من أشهرهم: ابن السني، والطحاوي، والطبراني، والدولابي، وغيرهم (الذهبي، 1985: 130/14؛ المزي، 1980: 328/1-340).

مكانته العلمية:

الإمام النسائي أحد الأئمة المبرزين، والحفاظ المتقنين، والأعلام المشهورين، قال الطحاوي: «النسائي إمام من أئمة المسلمين» (الجرجاني، 1997: 236/1)، وقال الدراقطني:» النسائي أفقه مشايخ مصر في عصره، وأعرفهم بالصحيح والسقيم من الآثار، وأعلمهم بالرجال» (المزي، 1980: 340/1)، وقال الخليلي (1989: 435/1): «اتفقوا على حفظه وإتقانه، ويعتمد على قوله في الجرح والتعديل، وكتابه في السنن مرضي»، وقال الذهبي (1985: 133/14): «لم يكن أحد في رأس الثلاثمائة أحفظ من النسائي، هو أحذق بالحديث وعلله ورجاله من مسلم، ومن أبي داود، ومن أبي عيسى، وهو جار في مضمار البخاري، وأبي زرعة».

مؤلفاته:

صنف الإمام النسائي عدداً من الكتب من أشهرها: السنن الصغرى، والسنن الكبرى، والضعفاء والمتروكون، والأسماء والكنى، وغيرها من الكتب (ابن خير، 1998: 93، 177، 182).

وفاته:

توفي في فلسطين يوم الاثنين لثلاث عشرة خلت من صفر سنة ثلاث وثلاثمائة (ابن يونس، 2001: 24/2؛ المزي، 1980: 340/1).

المطلب الثاني: نبذة مختصرة عن كتاب الكنى والأسماء للنسائي

تسميته:

ذكر أكثر العلماء هذا الكتاب باسم (الأسماء والكنى)، ومنهم: الخطيب البغدادي (2001: 330/7)، وابن عطية (1983: 133)، وابن خير (1998: 182)، وبعض العلماء يقتصر على اسم (الكنى) من باب الاختصار والتسهيل، ومنهم المزي (1980: 151/1)، وابن حجر (1959: 166/6)، و غيرهم .

ترتيب الكتاب:

رتب النسائي كتابه ترتيباً غريباً ليس على ترتيب حروف المعجم المشهورة عند المشارقة ولا على اصطلاح المغاربة، ولا ترتيب حروف أبجد (العراقي، 2002: 107/2)، بل رتبها على

ترتيب ابتكره، فبدأ بالألف ثم اللام ثم الموحدة وأختيها ثم الياء الأخيرة ثم النون ثم السين وأختها ثم الراء وأختها ثم الدال وأختها ثم الكاف ثم الطاء وأختها ثم الصاد وأختها ثم الفاء وأختها ثم الواو ثم الهاء ثم الميم ثم العين وأختها ثم الحاء وأختيها (السخاوي، 2003: 212/4).

موضوع الكتاب:

الكتاب يتناول كنى رجال الحديث، ونسبتهم إلى المدن، وجرحهم وتعديلهم، وهو من أجلّ الكتب المؤلفة في هذا الموضوع؛ قال الذهبي (1408: 47/1): « وقد جمع الحفاظ في الكنى كتباً كثيرة، ومن أجلّها وأطولها كتاب النسائي».

طبعات الكتاب:

الكتاب لا يزال مفقوداً، وقد قام أحد الباحثين وهو مازن البحصلي بجمع بعض مادة الكتاب العلمية من بطون الكتب، ثم قام بنشرها في الشبكة العنكبوتية من خلال الموقع الالكتروني «كل السلفيين» (موقع كل السلفيين الالكتروني).

المبحث الثالث: مفهوم الحديث المنكر عند الإمام النسائي من خلال أحاديث الدراسة، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: مفهوم الحديث المنكر في اصطلاح المحدثين المتقدمين:

تعددت إطلاقات المنكر، وكثر استعماله عند المتقدمين من المحدثين على نحو واسع، مع عدم تصريحهم بحدٍ جامع له، يبين المراد منه، ويُجلي معناه، ومع ذلك وضعوا له علامات تميزه، ومنارات توضحه، قال الإمام مسلم النيسابوري (1374: 6/1): «وعلامة المنكر في حديث المحدث إذا ما عرضت روايته للحديث على رواية غيره من أهل الحفظ والرضى خالفت روايته روايتهم، أو لم تكد توافقها، فإذا كان الأغلب من حديثه كذلك كان مهجور الحديث غير مقبولة ولا مستعملة».

وتدل عبارة الإمام مسلم أن الحديث المنكر من قسم الحديث شديد الضعف، ويستدل عليه بتفرد راويه، أو بمخالفته الأولى منه، فإذا كثرت هذه المناكير في حديثه تُرك وهُجر (السلمي، 2005: 70). ومن أوائل من عرَّف المنكر هو الحافظ البَرْديجي، قال ابن رجب (1987: 653/2): «ولم أقف لأحدٍ من المتقدمين على حدٍ للمنكر إلا ما ذكره أبو بكر البَرْديجي الحافظ، وكان من أعيان الحفاظ المبرزين في العلل: أن المنكر هو الذي يحدث به الرجل عن الصحابة، أو عن التابعين عن الصحابة، ولا يُعرف ذلك الحديث–وهو متن الحديث– إلا من طريق الذي رواه فيكون منكراً».

وقد ذكر ابن الصلاح تعريف الحافظ البرديجي باختلاف يسير في بعض الألفاظ فقال: «بلغنا عن أبي بكر أحمد بن هارون البرديجي الحافظ: أنه الحديث الذي ينفرد به الرجل، ولا يعرف متنه من غير روايته لا من الوجه الذي رواه منه ولا من وجه آخر، فأطلق البرديجي ذلك ولم يفصل. وإطلاق الحكم على التفرد بالرد أو النكارة أو الشذوذ موجود في كلام كثير من أهل الحديث» (1986: 80).

وقد استقرأ العلامة المعلمي الإعلال بالنكارة على كثير من الأحاديث عند المتقدمين ووجدهم يطلقون النكارة على الحديث الذي في سنده مجروح أو خلل في السند، قال رحمه الله (1986: 264): «من تتبع كتب تواريخ رجال الحديث وتراجمهم وكتب العلل وجد كثيراً من الأحاديث يطلق الأئمة عليها «حديث منكر. باطل. شبه الموضوع. موضوع» وكثيراً ما يقولون في الراوي «يحدث بالمناكير، صاحب مناكير، عنده مناكير، منكر الحديث» ومن أنعم النظر في أحاديثهم والطعن فيمن جاء بمنكر صار الغالب أن لا يوجد حديث منكر إلا وفي سنده مجروح، أو خلل، فلذلك صاروا إذا استنكروا الحديث نظروا في سنده فوجدوا ما يبين وهنه فيذكرونه، وكثيراً ما يستغنون بذلك عن التصريح بحال المتن، انظر موضوعات ابن الجوزي وتدبر تجده إنما يعمد إلى المتون التي يرى فيها ما ينكره ولكنه قلما يصرح بذلك بل يكتفي غالباً بالطعن في السند وكذلك كتب العلل وما يعل من الأحاديث في التراجم تجد غالب ذلك ما ينكر متنه، ولكن الأئمة يستغنون عن بيان ذلك بقولهم «منكر» أو نحوه أو الكلام في الراوي أو التنبيه على خلل من السند كقولهم: فلان لم يلق فلاناً لم يسمع منه. لم يذكر سماعاً. اضطرب فيه. لم يتابع عليه. خالفه غيره. يروي هذا موقوفاً وهو أصح، ونحو ذلك».

ويتبين مما تقدم أن النقاد المتقدمين إذا استنكروا حديثاً نظروا في سنده، فإذا كان الراوي قد تفرد به أعلوه بالتفرد، وإذا كان قد خالف من هو أولى منه أعلوه بالمخالفة، أو أعلوه بخلل آخر في الإسناد، وإن كثُر تفرد الراوي أو مخالفته هجروا حديثه وتركوه؛ ولذا تنوعت إطلاقات النقاد المتقدمين لوصف النكارة على أحاديث رواتها ثقات، أو ضعفاء، أو مجاهيل، أو متروكين.

المطلب الثاني: مفهوم المنكر في اصطلاح المحدثين المتأخرين:

تكلم الإمام ابن الصلاح عن مفهوم الحديث المنكر، وجعله على نوعين؛ وهما: ما تفرد به الضعيف، وما خالف الراوي فيه الآخرين (1986: 82). وقيد ابن الصلاح هنا النوع الأول برواية الضعيف، وجعل النوع الثاني شاملاً لرواية الضعيف وغيره. وقيد الذهبي مفهوم الحديث المنكر بتفرد الضعيف، وأضاف تفرد الصدوق؛ حيث قال: « المنكر ما تفرد الضعيف به، وقد يُعد تفرد الصدوق منكراً» (1412: 42).

وضيق الحافظ ابن حجر المفهوم والواسع للمنكر فحصره على ما رواه الضعيف مخالفاً للثقات (2000: 72) وقد تتابع المتأخرون من المحدثين بعد ذلك على استعمال هذا المفهوم للحديث المنكر، وقرروه تنظيراً وتطبيقاً، ومنهم على سبيل المثال لا الحصر؛ ابن جماعة (1406: 50)، والسخاوي (2003: 250/1)، والسيوطي (1415: 276/1)، والأنصاري (2002: 237/1)، واللكنوي (1998: 216)، وغيرهم.

وقد تتبع بعض المعاصرين تطبيقات الأئمة المتقدمين، وتعريفات المتأخرين ثم خلص بتعريف للمنكر فقال:» هو خلل يستفحشه الناقد، ويدركه بقرائن أهما التفرد أو المخالفة» (السلمي، 2005: 97)، وهذ التعريف يتوافق مع إطلاقات المتقدمين، ولا يناقض تعريفات المتأخرين.

المطلب الثالث: مفهوم الحديث المنكر عند الإمام النسائي من خلال أحاديث الدراسة

الإمام النسائي كغيره من الأئمة المتقدمين لم يذكر حداً للحديث المنكر مع كثرة استعماله له في مصنفاته كالسنن الصغرى والسنن الكبرى، وغيرها، وقد حاولت في هذا البحث أن أتبين مفهومه لديه من خلال أحاديث الدراسة، وظهر لي أنه يطلق النكارة على حديث تفرد به راو مجهول مع نكارة في بعض متنه، وأضاف لإطلاق النكارة لفظ البطلان كما في الحديث رقم (1)، وحديث تفرد به مجاهيل ومتروكين كما في الحديث رقم (2)، وعلى حديث تفرد به راو مجهول عن إمام مشهور، مع نكارة متنه، وأضاف لإطلاق النكارة لفظ البطلان كما في الحديث رقم (3)، وعلى حديث تفرد به راو ليس بثقة عنده عن إمام مشهور، كما في الحديث رقم (4)، وعلى حديث تفرد به راو ضعيف عنده، عن إمام مشهور، واضطرب في روايته على ثلاثة أوجه، ومتن الحديث لا يُعرف مرفوعاً كما في الحديث رقم (5)، وعلى حديث تفرد بروايته راو ليس بثقة عنده عن إمام مشهور، ومتن الحديث لا يُعرف مرفوعاً كما في الحديث رقم (6)، وعلى حديث تفرد بروايته منكر الحديث، عن إمام مشهور، ومع تفرده خالف الثقات الأثبات في روايته كما في الحديث رقم (7).

ولا يقتصر إطلاق النسائي لمفهوم المنكر على ما سبق بيانه في أحاديث الدراسة، بل هو يسير على سنن الأئمة المتقدمين في التوسع في إطلاق لفظ النكارة؛ فأطلقه في السنن الصغرى والكبرى على تفرد الراوي بما لا يُتابع عليه، ومخالفته لمن هو أولى منه، ولا يفرق في ذلك بين الثقة، والصدوق، والضعيف (الزعبي، 2005: 544). وإطلاق النكارة على تفرد الثقة –عند النسائي وكبار أئمة النقد– لا يعني رد تفرده مطلقاً، بل مرجع ذلك إلى القرائن المحتفة بالرواية؛ فإذا أفادت القرائن خطأ الثقة في روايته حكم عليها بالنكارة، وإذا حصل العكس وأفادت القرائن ضبط الثقة لروايته قُبل تفرده (السلمي، 2005: 91-97).

المبحث الرابع: الأحاديث التي أعلها الإمام النسائي بالنكارة، وليست في السنن الكبرى والصغرى من خلال كتاب الكنى والأسماء للإمام الدولابي

(1)– قال الإمام الدولابي في الكنى والأسماء برقم 1149 (2000: 645/2): أَخْبَرَنِي أَحْمَدُ بْنُ شُعَيْبٍ، قَالَ: أَبنا خَالِدُ بْنُ رَوْحٍ الدِّمَشْقِيُّ، قَالَ: حَدَّثَنَا يَزِيدُ بْنُ مَوْهَبٍ الرَّمْلِيُّ، قَالَ: أَبنا أَبُو شِهَابٍ مَسْرُوحُ بْنُ شِهَابٍ الْحُدْثِيُّ، عَنْ سُفْيَانَ الثَّوْرِيِّ، عَنْ أَبِي الزُّبَيْرِ، عَنْ جَابِرٍ، قَالَ: دَخَلْتُ عَلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَالْحَسَنُ وَالْحُسَيْنُ عَلَى ظَهْرِهِ وَهُوَ يَقُولُ: « نِعْمَ الْجَمَلُ جَمَلُكُمَا، وَنِعْمَ الْعِدْلَانِ أَنْتُمَا»، قَالَ أَبُو عَبْدِ الرَّحْمَنِ: «هَذَا حَدِيثٌ مُنْكَرٌ، يُشْبِهُ أَنْ يَكُون بَاطِلًا».

تخريج الحديث:

أخرجه العقيلي (1984: 247/4)، وابن حبان في المجروحين برقم 1050 (1977: 19/3)، والرامهرمزي في الأمثال (1989: 128)، والطبراني في المعجم الكبير (1994: 52/3)، والآجري برقم 1649 (1999: 2160/5)، وأبو الشيخ الأصبهاني (1992: 373/3) وابن عساكر (1995: 217/13)، وابن الجوزي في العلل المتناهية برقم 413 (1989: 255)، من طريق مسروح أبي شهاب، عن سفيان الثوري، عن أبي الزبير، عن جابر مرفوعاً.

فمدار الحديث على مسروح أبي شهاب الحدثي، ولم أجد من سماه مسروح بن شهاب إلا الدولابي، وبقية كتب التراجم لا يذكرون اسم أبيه، ومسروح هذا مجهول لا يتابع على حديثه؛ قال ابن أبي حاتم في الجرح والتعديل: «سألت أبي عنه، وعرضت عليه بعض حديثه؟ فقال: لا أعرفه. وقال: يحتاج أن يتوب إلى الله عز وجل من حديث باطل رواه عن الثوري» (1952: 424/8)، والحديث الذي أشار إليه أبو حاتم الرازي هو هذا الحديث كما ذكر ابن حجر في لسان الميزان (1970: 37/8). وقال العقيلي –بعد تخريجه للحديث السابق–: «مسروح لا يتابع على حديثه، ولا يعرف إلا به، وقد روي بإسناد أصلح من هذا، وبخلاف هذا اللفظ « (1984: 247/4). وقال ابن حبان: «يروي عن الثوري ما لا يتابع عليه، لا يجوز الاحتجاج بخبره، لمخالفته الأثبات في كل ما يرويه» (1977: 19/3). وقال ابن عدي: «مسروح مجهول» (1997: 108/3)، ونص الذهبي في تاريخ الإسلام أن أبا أحمد الحاكم قال عنه: «ليس حديثه بالقائم» (1987: 1207/4).

الحكم على الحديث:

قال النسائي– كما تقدم–: «هذا حديث منكر يشبه أن يكون باطلاً «، ونص أبو حاتم الرازي على بطلان الخبر –كما مضى–، وقال الألباني في السلسلة الضعيفة برقم 2661: «منكر جداً بهذا السياق» (1992: 176/6).

وجه الحكم بالنكارة:

حكم النسائي على الحديث بالنكارة؛ لأنه من روايه مجهول، وقد تفرد به، ولم يتابعه أحد، ولنكارة وبطلان بعض ألفاظ متنه، وقد روي الحديث بإسناد آخر، ومتن مختلف كما أشار العقيلي، وقد نص الألباني في السلسلة الضعيفة على أن العقيلي يشير إلى حديث عمر وغيره بلفظ آخر نحوه بلفظ: «على عاتقي النبي صلى الله عليه وسلم» وليس فيه التشبيه المنكر، وقد أورده في الصحيحة برقم 3320 وحسنه بمجموع طرقه (1992: 178/6).

القرائن المحتفة بالرواية:

1–جهالة راوي الحديث.

2–تفرد الراوي المجهول بالحديث.

3–الحديث يشتمل على معنى باطل.

4–الحديث لا يعرف إلا بهذا الراوي.

(2)– قال الإمام الدولابي في الكنى برقم 1431 (2000: 820/2): أَخْبَرَنَا أَحْمَدُ بْنُ شُعَيْبٍ، قَالَ: أَنبا أَبُو بَكْرِ بْنُ نَافِعٍ، قَالَ: أَنبا الْمُعْتَمِرُ بْنُ سُلَيْمَانَ، قَالَ: حَدَّثَنِي سُلَيْمَانُ أَبُو عَبْدِ اللَّهِ الْمَدِينِيُّ، عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ دِينَارٍ عَنِ ابْنِ عُمَرَ، قَالَ: قَالَ نَبِيُّ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «إِنَّ اللَّهَ عَزَّ وَجَلَّ لَا يَجْمَعُ أُمَّتِي– أَوْ قَالَ: أُمَّةَ مُحَمَّدٍ– عَلَى ضَلَالَةٍ، وَيَدُ اللَّهِ عَلَى الْجَمَاعَةِ، وَإِنَّهُ مَنْ شَذَّ شَذَّ فِي النَّارِ». قَالَ أَبُو عَبْدِالرحمن: «هَذَا حَدِيثٌ مُنْكَرٌ».

تخريج الحديث:

مدار هذا الحديث على المعتمر بن سليمان، وقد اختلف عنه على ستة أوجه:

الوجه الأول: المعتمر بن سليمان عن أبي عبد الله سليمان المدني عن عبد الله بن دينار، عن ابن عمر به مرفوعاً.

أخرجه الترمذي في جامعه برقم 2167 (2000: 36/4)، وفي العلل الكبير برقم 597 (1989: 323/1)، والحاكم برقم 390 و 392 (1990: 199/1)، من طريق أبي بكر بن نافع البصري. وابن أبي عاصم في السنة (1980: 86/1)، عن المسيب بن واضح.

كلاهما –أبو بكر بن نافع، والمسيب بن واضح–، عن المعتمر بن سليمان عن أبي عبد الله سليمان المدني، عن عبد الله بن دينار، عن ابن عمر به مرفوعاً.

قال الترمذي: «هذا حديث غريب من هذا الوجه، وسليمان المدني هو عندي سليمان بن سفيان، وقد روى عنه أبو داود الطيالسي، وأبو عامر العقدي، وغير واحد من أهل العلم». وقال في العلل: «سألت محمداً عن هذا الحديث فقال: سليمان المدني هذا منكر الحديث، وهو عندي سليمان بن سفيان». ولم يرد عند الترمذي وابن أبي عاصم تكنية سليمان المدني بأبي عبد الله.

وأبو بكر بن نافع هو: محمد بن نافع العبدي، خرّج له مسلم، والترمذي، والنسائي، وقال عنه النسائي، والذهبي: «ثقة» (ابن خلفون، 2015: 198؛ الذهبي، 1992: 2/ 155). والمسيب بن واضح الحمصي، ضعيف عند النسائي (2003: 72)، وصدوق يخطئ كثيراً عند غيره (ابن أبي حاتم، ١٩٥٢: 294/8؛ ابن عدي، 1997، 126/8؛ ابن عساكر،1995: 200/58).

الوجه الثاني: المعتمر بن سليمان، عن أبي سفيان المديني، عن عبد الله بن دينار، عن ابن عمر، به مرفوعاً.

أخرجه الحاكم برقم 390 (1990: 199/1)، وعنه –البيهقي في الأسماء والصفات برقم 701 (1992: 133/2)– من طريق يعقوب ابن إبراهيم، عن المعتمر بن سليمان، عن أبي سفيان المديني، عن عبد الله بن دينار، عن ابن عمر به مرفوعاً.

قال البيهقي: «أبو سفيان المدني يقال: إنه سليمان بن سفيان واختلف في كنيته وليس بمعروف». ويعقوب بن إبراهيم الدورقي، ثقة، أخرج حديثه أصحاب الكتب الستة (الخطيب البغدادي، 2002: 414/16؛ المزي، 1980: 32 /311).

الوجه الثالث: المعتمر بن سليمان، عن سفيان أو أبي سفيان، عن عبد الله بن دينار، عن ابن عمر به مرفوعاً.

أخرجه الحاكم برقم 395 (1990: 200/1)، من طريق محمد بن إسحاق بن خزيمة، عن علي بن حسين الدرهمي. والخطيب في المتفق والمفترق برقم 1086 (1997: 1615/3)، من طريق عثمان بن عفان السِّجْزي.

كلاهما –الدرهمي والسِّجْزي– عن المعتمر بن سليمان، عن سفيان أو أبي سفيان، عن عبد الله بن دينار، عن ابن عمر به مرفوعاً.

قال الحاكم: «قال الإمام أبو بكر محمد بن إسحاق: لست أعرف سفيان وأبا سفيان هذا». وعلي بن الحسين الدرهمي، قال فيه النسائي في مشيخته: «لا بأس به» (2003: 59)، وقال في موضع آخر: «ثقة» (ابن عساكر، 1980: 190)، وقال أبو حاتم الرازي: «صدوق» (ابن أبي حاتم، 1952: 179/6)، وذكره ابن حبان في الثقات، وقال: «مستقيم الحديث» (1973: 473/8)، وقال ابن حجر: «صدوق» خرّج له أبو داود والنسائي (1986: 466).

قلت: الراجح أنه ثقة؛ لتوثيق النسائي وابن حبان له، وأما قول أبي حاتم الرازي فيعد توثيقاً لعلي بن الحسين، وذلك لتشدده كما نص ابن حجر العسقلاني في موافقة الخبر الخبر (1993: 522/1). وعثمان بن عفان السِّجْزي، كذاب، قال ابن خزيمة: «أشهد أنه كان يضع الحديث على رسول الله صلى الله عليه وسلم» (البغدادي،1997: 1616/1).

الوجه الرابع: المعتمر بن سليمان، عن أبي سفيان سليمان بن سفيان المدني، عن عمرو بن دينار، عن ابن عمر، به.

أخرجه الطبراني في المعجم الكبير برقم 13623 (1994: 447/12)، والحاكم برقم 397 (1990: 201/1)، من طريق يحيى ابن حبيب بن عربي. وأبو عمرو الداني برقم 368 (2006: 747/3)، من طريق محمد بن هشام بن أبي خِيَرَة. كلاهما –يحيى ومحمد– عن المعتمر بن سليمان، عن أبي سفيان سليمان بن سفيان المدني، عمرو بن دينار، عن ابن عمر، به بنحوه.

ويحيى بن حَبِيب بن عربي البصري، قال فيه النسائي في مشيخته: «ثقة مأمون» (2003: 69)، وقال ابن حجر العسقلاني: «ثقة»، خرَّج له أصحاب الجماعة إلا البخاري (1986: 683). ومحمد بن هشام بن أبي خِيَرَة، ثقة مصنف، خرَّج له أبو داود والنسائي (ابن حجر، 1986: 595).

الوجه الخامس: المعتمر بن سليمان، عن أبيه، عن عبد الله بن دينار، عن ابن عمر، به مرفوعاً.

أخرجه الحاكم برقم 392 (1990: 199/1)، واللالكائي برقم 154 (2003: 118/1)، وأبو نعيم الأصبهاني في حلية الأولياء (1974: 37/3)، من طريق خالد بن يزيد القرني، المعتمر بن سليمان، عن أبيه، به. قال الحاكم: «خالد بن يزيد القرني شيخ قديم للبغداديين، ولو حفِظ هذا الحديث لحكمنا له بالصحة». وقال أبو نعيم الأصبهاني: «غريب من حديث سليمان، عن عبد الله بن دينار، لم نكتبه إلا من هذا الوجه».

وخالد بن يزيد القرني، ويقال خالد بن أبي يزيد المزْرفي، وهو الصواب (ابن ماكولا، 1990: 111/7؛ المزي، 1980: 215/8)، صدوق، قال ابن معين: «لم يكن به بأس» (البغدادي، 2000: 243/9)، وقال ابن حجر العسقلاني: «صدوق»، خرَّج له ابن ماجه (1986: 230).

الوجه السادس: المعتمر بن سليمان، عن سلم بن أبي الذيال، عن عبد الله بن دينار، عن ابن عمر، به مرفوعاً.

أخرجه الحاكم برقم 392 (1990: 199/1)، من طريق خالد بن عبد الرحمن، عن المعتمر بن سليمان، عن سلم بن أبي الذيال، عن عبد الله بن دينار، عن ابن عمر، به مرفوعاً بنحوه. قال الحاكم: «وهذا لو كان محفوظاً من الراوي لكان من شرط الصحيح». وخالد بن عبد الرحمن لم أقف له على ترجمة، قال ابن حجر في إتحاف المهرة» خالد هذا لا يعرف، أو هو خالد بن يزيد الأول» (1994: 529/8).

قلت: ومدار الأوجه السابقة على المعتمر بن سليمان التيمي، وهو ثقة من أعلم الناس بحديث أبيه، روى له الجماعة (ابن أبي حاتم، 1952: 402/8؛ المزي، 1980: 170/7).

وعند النظر في الأوجه الستة السابقة نجد أن الأوجه الثلاثة الأولى ترجع إلى وجه واحد؛ لأن سليمان بن سفيان المدني اختلف في كنيته كما تقدم عن البخاري والترمذي والبيهقي، قال ابن حجر في إتحاف المهرة (1994: 529/8): «تجتمع الأقوال كلها وترد إلى رجل واحد، ولا يشذ عنه إلا رواية خالد بن يزيد، الذي قال فيها: عن المعتمر، عن أبيه. وخالد بن يزيد ضعيف جداً فلا عبرة بكلامه. وكذا رواية خالد بن عبد الرحمن الذي قال فيها: عن سلم بن أبي الذيال، قال: خالد هذا لا يعرف، أو هو خالد بن يزيد الأول، فلا عبرة بخلافه أيضاً».

وهذه الأوجه الثلاثة هي الراجحة عن المعتمر بن سليمان؛ فرواتها هم الأكثر، والأوثق، فهي ترجع إلى وجه واحد كما تقدم، وأما الوجه الرابع فقد وُهِم فيه على المعتمر كما نص الدارقطني (2007: 392/12)، وأما الوجه الخامس فهو من رواية صدوق خالف الأكثر، والوجه السادس من رواية مجهول.

وقد رجح هذا الوجه عن المعتمر البخاري، والترمذي، وأبو علي النيسابوري، والدارقطني، ووافقهم ابن حجر؛ حيث قال في موافقة الخُبْر الخبر (1993: 109/1): «وقد اتفق الحفاظ البخاري والترمذي وأبو علي على ترجيح قول من قال سليمان بن سفيان، ووافقهم الدارقطني في العلل الكبير، وكأن قول من قال: عن أبيه ظن أن قوله عن سليمان يعني أباه فإن اسمه سليمان، وقول من قال: عن سلم صحف، ومن قال ابن أبي الذيال نسبه ظنا، ومن قال سفيان قلب اسمه من كنيته، وأما بقية الاختلاف فلا يخالف ولا عبرة بالشك».

ومما تقدم يتبين أن مدار الحديث يعود إلى سليمان بن سفيان أبو سفيان المدني، وهو مجمع على ضعفه ونكارة حديثه، قال ابن معين: «ليس بثقة»، وقال البخاري: «منكر الحديث»، وقال أبو حاتم الرازي: «ضعيف الحديث، يروي عن الثقات أحاديث منكرة»، وقال أبو زرعة الرازي: «مديني منكر الحديث، روى عن عبد الله بن دينار ثلاثة أحاديث كلها يعني مناكير» (ابن أبي حاتم، 1952: 119/4)، وقال النسائي (1976: 38): «ليس بثقة».

الحكم على الحديث:

الحديث من وجهه الراجح منكر كما قال الإمام النسائي؛ فقد تفرد به سليمان بن سفيان المدني، وهو ليس بثقة عنده، وقد تتابع الأئمة_كما تقدم_ على الحكم بنكارة الخبر، كالبخاري، والترمذي، وأبو حاتم الرازي، وأبو زرعة الرازي.

وجه النكارة:

حكم النسائي بنكارة الحديث؛ لأنه تفرد به سليمان بن سفيان المدني وهو ليس بثقة عنده، بل مجمع على ضعفه ونكارة حديثه، ولتفرده عن إمام شهور.

القرائن المحتفة بالرواية:

1– تفرد الراوي برواية الحديث.

2– الراوي المتفرد ليس بثقة، بل ومجمع على ضعفه ونكارة حديثه.

3– التفرد عن إمام مشهور بما لا يتابع عليه.

(3)– قال الإمام الدولابي في الكنى برقم 1469 (2000: 840/2): أَخْبَرَنَا أَحْمَدُ بْنُ شُعَيْبٍ، قَالَ حَدَّثَنَا زَكَرِيَّا بْنُ يَحْيَى، قَالَ حَدَّثَنَا عَبْدُ الْأَعْلَى بْنَ حَمَّادٍ النَّرْسِيُّ، قَالَ حَدَّثَنَا دَاوُدُ بْنُ عَبْدِ الرَّحْمَنِ الْعَطَّارُ، قَالَ حَدَّثَنَا أَبُو عَبْدِ اللَّهِ، مَسْلَمَةُ الرَّازِيُّ، عَنْ أَبِي عَمْرٍو الْبَجَلِيِّ، عَنْ عَبْدِ الْمَلِكِ بْنِ سُفْيَانَ الثَّقَفِيِّ، عَنْ أَبِي جَعْفَرٍ مُحَمَّدِ بْنِ عَلِيٍّ، عَنْ مُحَمَّدِ ابْنِ الْحَنَفِيَّةِ، عَنْ أَبِيهِ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْعَبْدَ الْمُؤْمِنَ –أَظُنُّهُ قَالَ:– الْمُفَتَّنَ التَّوَّابَ»، قَالَ أَحْمَدُ: «هَذَا حَدِيثٌ مُنْكَرٌ».

غريب الحديث:

الْمُفَتَّنَ: «بفتح التاء المشددة: الممتحن الذي فتن كثيراً» (الزمخشري، د ت: 150/3).

تخريج الحديث:

أخرجه عبد الله بن أحمد في زوائد المسند برقم 605 (2001: 42/2)، وأبو يعلى الموصلي برقم 483 (1984: 376/1)، وأبو نعيم في حلية الأولياء (1974: 178/3)، من طريق داود بن عبد الرحمن العطار، حدثنا أبو عبد الله مسلمة الرازي، عن أبي عمرو البجلي، عن عبد الملك بن سفيان الثقفي، عن أبي جعفر محمد بن علي به، مرفوعاً.

قال أبو نعيم: «هذا حديث غريب من حديث محمد بن الحنفية، تفرد به داود العطار». قلت: وداود بن عبد الرحمن العطار ثقة، روى له الجماعة (ابن حجر، 1986: 239). ومسلمة الرازي، لم أقف له على ترجمة، وقد ذكره الحسيني في الإكمال، ولم يذكر فيه جرحاً، ولا تعديلاً (1989: 410). وأبو عمرو البجلي، اسمه: عبيدة بن عبد الرحمن، يروي الموضوعات عن الثقات، لا يحل الاحتجاج به بحال كما نص ابن حبان في المجروحين (1974: 199/2). وعبد الملك بن سفيان الثقفي، مجهول كما قال الحسيني (1989: 275).

الحكم على الحديث:

قال النسائي: «هذا حديث منكر». وقال العراقي في تخريج إحياء علوم الدين (2005: 1338/1): «ضعيف»، وقال الألباني في الضعيفة برقم 96 (1992: 1/ 312): «موضوع».

وجه النكارة:

حكم النسائي على الحديث بالنكارة؛ لأنه مسلسل بالمجاهيل والمتروكين، فقد رواه مجهول، وآخر يروي الموضوعات ولا يحل الاحتجاج به بحال، وآخر لم أجد فيه جرحاً ولا تعديلاً، ولم يتابعهم أحد على روايتهم، ولذا فالإسناد فرد، ولم يقتصر التفرد على هؤلاء الرواة، بل تفرد به دواد العطار وهو ثقة، كما تقدم عن أبي نعيم.

القرائن المحتفة بالرواية:

1– تفرد الرواة بالحديث.

2– الرواة المتفردون أحدهم ثقة، والبقية ما بين مجهول، وراوٍ للموضوعات، وآخر لم أجد فيه جرحاً ولا تعديلاً.

3–الحديث فرد مطلق.

(4) – قال الدولابي في الكنى برقم 1719 (2000: 980/3): أَخْبَرَنِي أَحْمَدُ بْنُ شُعَيْبٍ، عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ سُلَيْمَانُ لُوَيْنٍ، عَنْ حُسَيْنِ بْنِ بِسْطَامٍ قَالَ: حَدَّثَنِي أَبُو مَالِكٍ بِشْرُ بْنُ غَالِبِ بْنِ بِشْرِ بْنِ غَالِبٍ، عَنِ الزُّهْرِيِّ، عَنْ مُجَمِّعٍ الْأَنْصَارِيِّ، عَنْ عَمِّهِ، عَنْ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: «لَا دِينَ لِمَنْ لَا عَقْلَ لَهُ» قَالَ أَبُو عَبْدِ الرَّحْمَنِ: «هَذَا حَدِيثٌ بَاطِلٌ مُنْكَرٌ».

تخريج الحديث:

أخرجه النسائي في الكنى (ابن حجر، 1970: 305/2) –وعنه الدولابي–، وفي سنده بشر غالب بن بشر بن غالب الأسدي، مجهول كما قال الأزدي، وأقره الذهبي في ميزان الاعتدال (1962: 322/1)، وابن حجر في لسان الميزان (1970: 305/2).

الحكم على الحديث:

قال النسائي: «باطل منكر». وقال الدولابي في سياق كلامه

عن بشر بن غالب: «روى عن الزهري حديثاً منكراً». وقال الألباني في الضعيفة (1992: 53/1): «باطل».

وجه الحكم بالنكارة:

حكم عليه النسائي بالنكارة؛ لأنه تفرد به راو مجهول، عن إمام مشهور، ولبطلان ونكارة متنه؛ فهو في باب فضل العقل وهذا الباب لم يصح فيه حديث، قال ابن الجوزي في الموضوعات (1998: 322/1): «وقد رويت في العقول أحاديث كثيرة ليس فيها شيء يثبت»، وقال ابن القيم في المنار المنيف (1983: 177): «أحاديث العقل كلها كذب». وقد تتابع المصنفون في الأحاديث الموضوعة على ذكره فيها كابن عرَّاق (1979: 1/ 224)، والفِتَّني (1925: 27)، والقارئ (1979: 207).

القرائن المحتفة بالرواية:

1– الحديث فرد مطلق.

2– الراوي المتفرد به مجهول.

3– شيخ الراوي المتفرد به إمام مشهور.

4– الحديث في باب لم يصح فيه حديث، بل كل الأحاديث الواردة فيه كذب.

(5) – قال الإمام الدولابي في الكنى برقم 1774 (2000: 1011/3): وَأَخْبَرَنِي أَحْمَدُ بْنُ شُعَيْبٍ، قَالَ: أَبنا رَجَاءُ بْنُ مُحَمَّدٍ بَصَرِيٌّ قَالَ: حَدَّثَنَا هَانِئُ بْنُ يَحْيَى السُّلَمِيُّ أَبُو مَسْعُودٍ قَالَ: حَدَّثَنَا مُبَارَكُ بْنُ فَضَالَةَ، عَنْ عُبَيْدِ اللَّهِ، عَنْ نَافِعٍ، عَنِ ابْنِ عُمَرَ، عَنْ عُمَرَ أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: «تَعَلَّمُوا مِنْ أَمْرِ النِّسَاءِ مَا يَحِلُّ لَكُمْ، وَمَا يَحْرُمُ عَلَيْكُمْ ثُمَّ انْتَهُوا» قَالَ أَبُو عَبْدِ الرَّحْمَنِ: «هَذَا حَدِيثٌ مُنْكَرٌ».

تخريج الحديث:

روى مبارك بن فضالة هذا اختلف عليه من ثلاثة أوجه:

الوجه الأول: مبارك بن فضالة، عن عبيد الله بن عمر، عن نافع، عن ابن عمر، عن عمر، مرفوعاً.

لم أجد من أخرجه إلا النسائي –وعنه الدولابي برقم 1774 (2000: 1011/3)–. وهانئ بن يحيى السلمي، ثقة (ابن أبي حاتم، 1952: 103/9). ومبارك بن فَضَالة قال فيه الإمام أحمد: «ليس بالقوي» كما في مسائل ابن هانئ النيسابوري (1980: 220)، وقال أيضاً: « كان مبارك يرفع حديثاً كثيراً» (ابن أبي حاتم، 1952: 339/8). وقال النسائي في الضعفاء والمتروكون (1976: 98): «ضعيف». وقال الدارقطني كما في سؤالات البرقاني (1984: 64): «لين كثير الخطأ».

الوجه الثاني: مبارك بن فضالة، عن عبيدالله بن عمر، عن نافع، عن ابن عمر به مرفوعاً.

أخرجه ابن السني –كما أفاد الغماري في المداوي برقم 1415 (1996: 274/3) –، وأبو نعيم –ومن طريقه السمعاني (1962: 8/1)–، والسمعاني (1962: 8/1)، من طريق محمد بن عبدالله الخباز الواسطي، عن هانئ بن يحيى، مبارك بن فضالة، عن عبيدالله بن عمر، عن نافع، عن ابن عمر مرفوعاً بنحوه، وعند ابن السني زيادة في أوله: «تعلموا من أمر النجوم ما تهتدون في ظلمات البر والبحر ثم انتهوا»، وفي آخره «وتعلموا من الأنساب ما تصلون به أرحامكم ثم انتهوا»، ورواية أبي نعيم والسمعاني مختصرة على «تعلموا من الأنساب ما تصلون به أرحامكم».

الوجه الثالث: مبارك بن فضالة، عن عبيدالله بن عمر، عن نافع، عن ابن عمر، عن عمر رضي الله عنه، موقوفاً، بنحوه، وفيه زيادة في أوله: «تعلموا من النجوم ما تهتدوا به في ظلمات البر والبحر ثم انتهوا، وتعلموا من الأنساب قدر ما تصلوا به أرحامكم ثم انتهوا».

أخرجه ابن النجاد برقم 41 (1994: 72)، عن الحسن بن علي، ثنا الحسن بن شوكر، عن إسماعيل بن جعفر، عن مبارك بن فضالة، عن نافع، عن ابن عمر، عن عمر، به، موقوفاً. وإسماعيل بن جعفر الأنصاري، ثقة ثبت (ابن أبي حاتم، 1952: 162/2؛ ابن حجر، 1986: 134).

قلت: ومما تقدم فإن مبارك بن فضالة يتحمل عهدة الاختلاف في الحديث؛ وذلك لثلاث قرائن:

1– حال مبارك بن فضالة؛ فهو ضعيف؛ فقد ضعفه أحمد، والنسائي، والدارقطني، كما تقدم.

2– ثقة الرواة عنه؛ فقد روى الوجه الأول والثاني عنه هانئ بن يحيى وهو ثقة، وروى الوجه الثالث عنه إسماعيل بن جعفر وهو ثقة ثبت.

3– شهرة مبارك بن فضالة برفع الأحاديث كما نص الإمام أحمد، وفي هذا الحديث رفع وجهين، وأوقف وجهاً واحداً.

والذي يظهر أن مبارك بن فضالة لم يحفظ الحديث عن عبيد الله بن عمر، عن نافع، عن ابن عمر، وقد تفرد به عنهم، ولم يتابعه أحد على ذلك؛ ولذا لما ساق الدارقطني الاختلاف في الحديث لم ينص على ترجيح أي من الأوجه عن مبارك بن فضالة، وإنما قال: «وإنما يحفظ من قول عمر، موقوفاً» (الدارقطني، 2007: 107/13).

ولذا فالأثر محفوظ من قول عمر من غير طريق مبارك بن فضالة، عن عبيد الله بن عمر، عن ابن عمر، فقد روي عن

عمر رضي الله عنه من وجوه أخرى، وبألفاظ متعددة ليس فيها: «تعلموا من أمر النساء ما يحل لكم، وما يحرم عليكم، ثم انتهوا»:

أخرجه البخاري في الأدب المفرد (1989: 39)، عن عمرو بن خالد قال: حدثنا عتاب بن بشير، عن إسحاق بن راشد. والطبراني في مسند الشاميين برقم3202 (1984: 249/4)، عن أبي زرعة الرازي، عن أبي اليمان، عن شعيب. كلاهما، عن الزهري قال: حدثني محمد بن جبير بن مطعم، أن جبير بن مطعم أخبره، أنه سمع عمر بن الخطاب رضي الله عنه يقول على المنبر: «تعلموا أنسابكم، ثم صلوا أرحامكم، والله إنه ليكون بين الرجل وبين أخيه الشيء، ولو يعلم الذي بينه وبينه من داخلة الرحم، لأوزعه ذلك عن انتهاكه».

قلت: إسناده صحيح.

وأخرجه ابن أبي شيبة برقم 5701 (1989: 424/8)، ومن طريقه –ابن عبد البر في جامع بيان العلم وفضله برقم 1474 (1994: 791/2)–، عن غسان بن مضر، عن سعيد بن يزيد، عن أبي نضرة المنذر بن مالك، قال: قال عمر بن الخطاب: «تعلموا من النجوم ما تهتدون به».

قلت: إسناده رجاله ثقات، وهو منقطع؛ لأن المنذر لم يسمع من قدماء الصحابة كعمر بن الخطاب وعلي وأبي ذر رضي الله عنهم، فروايته عنهم مرسلة (العلائي، 1986: 287). وأخرجه هناد بن السري في الزهد (1986: 487/2)، عن جرير بن عبد الحميد، عن عمارة بن القعقاع قال: قال عمر: «تعلموا من النجوم ما تهتدون بها، ومن الأنساب ما تواصلون بها».

قلت: إسناده رجاله ثقات، وهو منقطع؛ فعمارة بن القعقاع لم يسمع عمر بن الخطاب، بل روايته عن الصحابة عموماً منقطعة (ابن أبي حاتم، 1397: 153). وأخرجه هناد بن السري أيضاً (1986: 487/2)، عن أبي معاوية محمد بن خازم، عن هشام ين عروة، عن أبيه، قال: قال عمر: «تعلموا من الأنساب لتصلوا أرحامكم». قلت: إسناده رجاله ثقات، وهو منقطع؛ فعروة لم يسمع من عمر بن الخطاب رضي الله عنه (ابن أبي حاتم، 1397: 149).

الحكم على الحديث:

الحديث منكر من طريق مبارك بن فضالة؛ وهو كما قال النسائي. وقال عبد الحق الإشبيلي في الأحكام الوسطى (1995: 109/1): «وليس إسناده مما يحتج به». وقال الألباني في الضعيفة برقم 3408 (1992: 417/7): «ضعيف». والأثر ثابت من قول عمر رضي الله عنه – من وجه آخر–، كما نص الدراقطني.

وجه الحكم بالنكارة:

حكم النسائي على هذا الحديث بالنكارة؛ لأنه تفرد بروايته راو ضعيف عنده، عن إمام مشهور، واضطرب في روايته على ثلاثة أوجه، ولأن متنه لا يُعرف مرفوعاً.

القرائن المحتفة بالرواية:

1– الحديث فرد مطلق من رواية عمر رضي الله عنه مرفوعاً.

2– الحديث فرد مطلق من رواية ابن عمر مرفوعاً.

3– الرواي المتفرد به ضعيف.

4– اضطراب الراوي المتفرد به.

5– الحديث محفوظ من قول عمر رضي الله عنه من وجه آخر.

(6) – قال الإمام الدولابي في الكنى برقم 1914 (2000: 1011/3): أَخْبَرَنِي أَحْمَدُ بْنُ شُعَيْبٍ، قَالَ: حَدَّثَنَا أَحْمَدُ بْنُ بَكَّارٍ، قَالَ: حَدَّثَنَا مَخْلَدُ بْنُ يَزِيدَ، عَنْ أَبِي ثُعَيْمٍ عُمَرَ بْنِ صُبْحٍ، عَنْ يَحْيَى بْنِ أَبِي كَثِيرٍ، عَنْ نَافِعٍ، عَنِ ابْنِ عُمَرَ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «مَنْ كَثُرَ كَلَامُهُ كَثُرَ سَقْطُهُ». قَالَ أَبُو عَبْدِ الرَّحْمَنِ: «هَذَا حَدِيثٌ مُنْكَرٌ، وَعُمَرُ بْنُ صُبْحٍ: لَيْسَ بِثِقَةٍ».

تخريج الحديث:

أخرجه العقيلي برقم 1423 (1984: 3849/3) ومن طريقه ابن الجوزي في العلل المتناهية (1989: 216/2)، عن محمد ابن إسماعيل، قال: حدثنا عبدة بن عبد الرحيم المروزي أبو سعيد قال: حدثنا إبراهيم بن الأشعث قال: حدثنا عيسى بن موسى قال: حدثنا عمر، عن يحيى بن أبي كثير، عن نافع، عن ابن عمر، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «من كثر كلامه كثر سقطه، ومن كثر سقطه كثرت ذنوبه، ومن كثرت ذنوبه كانت النار أولى به، ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيرا أو ليصمت».

قال العقيلي: «عيسى بن موسى عن عمر، عن يحيى بن أبي كثير، وعيسى، مجهول، وعمر لا أدري من هو: ابن راشد أو غيره، والحديث غير محفوظ..... إن كان هذا عمر بن راشد فهو ضعيف، وإن كان غيره فمجهول، أول الحديث معروف من قول عمر بن الخطاب، وآخره يروى بإسناد جيد بغير هذا الإسناد». وقال ابن الجوزي: «هذا حديث لا يصح عن رسول الله صلى الله عليه وسلم وإنما يروى عن عمر بن الخطاب... عمر هو ابن راشد».

وقد وردت تسميته بعمر بن راشد عند الطبراني في الأوسط برقم 6541 (1990: 328/6)، وابن عدي في الكامل (1997: 29/6)، وأبو نعيم الأصبهاني في حلية الأولياء (1974: 74/3)، والقضاعي في مسند الشهاب برقم 372 (1986: 236/1)، من طرق عن عبدة بن عبد الرحيم المروزي، ثنا إبراهيم بن الأشعث صاحب الفضيل بن عياض، نا عيسى بن موسى الغنجار، ثنا عمر بن راشد، عن يحيى بن أبي كثير، عن نافع، عن ابن عمر، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «من كثر كلامه كثر سقطه، ومن كثر سقطه كثرت ذنوبه، ومن كثرت ذنوبه كانت النار أولى به، فمن كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيرا أو ليصمت».

وقال الطبراني: «لم يرو هذا الحديث عن نافع إلا يحيى بن أبي كثير، ولا رواه عن يحيى إلا عمر بن راشد، ولا رواه عن عمر إلا الغنجار، ولا عن عيسى إلا إبراهيم بن الأشعث، تفرد به عبدة بن عبد الرحيم». وقال ابن عدي: «ولعمر بن راشد غير ما ذكرت من الحديث، وعامة حديثه وخاصة عن يحيى بن أبي كثير لا يوافقه الثقات عليه وينفرد عن يحيى بأحاديث عداد، وهو إلى الضعف أقرب منه إلى الصدق».

وقال أبو نعيم: «هذا حديث غريب من حديث يحيى ونافع مرفوعاً متصلاً وعيسى بن يونس مروزي، يلقب بغنجار، وإبراهيم بن الأشعث بخاري، يلقب باللام، تفرد به عيسى، عن عمر».

قلت: وعمر بن صبح التميمي أبو عمر السمرقندي، قال عنه النسائي –كما تقدم–: «ليس بثقة»، وقال أبو حاتم الرازي (ابن أبي حاتم، 1952: 116/6): «منكر الحديث»، وقال ابن حبان في المجروحين (1977: 88/2): «كان ممن يضع الحديث على الثقات لا يحل كتابة حديثه إلا على جهة التعجب لأهل الصناعة»، وقال ابن عدي (1997: 47/6): «منكر الحديث... وعامة ما يرويه غير محفوظ لا متناً، ولا إسناداً «، وقال الدارقطني في السنن (2004: 405/2): «متروك».

وعمر بن راشد اليمامي ضعيف، وحديثه عن يحيى بن أبي كثير منكر، قال يحيى بن معين (ابن الجنيد، 1988: 471): «عمر بن راشد ليس بشيء»، وقال الشيباني في العلل ومعرفة الرجال (2001: 108/3): «حديثه حديث ضعيف؛ يحدث عن يحيى بن أبي كثير أحاديث مناكير، ليس حديثه حديثاً مستقيماً»، وقال البخاري: «عمر بن راشد اليمامي حديثه عن يحيى بن أبي كثير، مضطرب ليس بالقائم»، وقال العقيلي كما تقدم: «ضعيف»، وقال النسائي في الضعفاء والمتروكون (1976: 84): «ليس بثقة»، وقال ابن حبان في المجروحين (1977: 83/2): «يروي عن يحيى بن أبي كثير ...كان ممن يروي الأشياء الموضوعات عن ثقات أئمة، لا يحل ذكره في الكتب إلا على سبيل القدح فيه، ولا كتابة حديثه إلا على جهة التعجب»، وقال ابن عدي –كما تقدم–: «ولعمر بن راشد غير ما ذكرت من الحديث، وعامة حديثه وخاصة عن يحيى بن أبي كثير لا يوافقه الثقات عليه وينفرد عن يحيى بأحاديث عداد، وهو إلى الضعف أقرب منه إلى الصدق».

ومما تقدم يتبين أن عمر بن صبح وعمر بن راشد يرويان الحديث عن يحيى بن أبي كثير، ومثلهما لا يقبل تفرده، ولا يُعتضد بمثله، ولم يتابعهما أحد من الثقات الأثبات، والحديث يُعرف من قول عمر بن الخطاب رضي الله عنه؛ فقد أخرج الطبراني في الأوسط برقم 2259 (1990: 370/2)، والعسكري في الأمثال (1988: 19/1)، والقضاعي في مسند الشهاب برقم 374 (1986: 237/1)، من طريق مالك بن دينار، عن الأحنف بن قيس قال: قال لي عمر بن الخطاب: «يا أحنف، من كثر ضحكه قلت هيبته، من مزح استخف به، ومن أكثر من شيء عرف به، ومن كثر كلامه كثر سقطه، ومن كثر سقطه قل حياؤه، ومن قل حياؤه قل ورعه، ومن قل ورعه مات قلبه». وإسناده صحيح؛ قال العسكري: «الصحيح أن عمر رضي الله عنه قال ذلك، وروايته عن النبي صلى الله عليه وسلم وهم».

الحكم على الحديث:

الحديث منكر مرفوعاً، وثابت موقوفاً، فقد قال النسائي عن الحديث المرفوع: «منكر». وقال العقيلي: «الحديث غير محفوظ ... أول الحديث معروف من قول عمر بن الخطاب». وقال العسكري: «الصحيح أن عمر رضي الله عنه قال ذلك، وروايته عن النبي صلى الله عليه وسلم وهم». وقال ابن الجوزي: «لا يصح عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، وإنما يروى عن عمر بن الخطاب».

وجه الحكم بالنكارة:

حكم النسائي على هذا الحديث بالنكارة؛ لأنه من رواية راو ليس بثقة عنده، تفرد به عن إمام مشهور، ولأن متنه لا يُعرف مرفوعاً.

القرائن المحتفة بالرواية:

1– راوي الحديث ليس بثقة وهو يتفرد برواية المناكير عن الثقات، وقد تفرد برفع الحديث.

2– شيخ الراوي المتفرد إمام مشهور.

3– الحديث لا يُعرف عن عمر رضي الله عنه مرفوعاً.

4– الحديث محفوظ من قول عمر رضي الله عنه من وجه آخر.

(7) – قال الإمام الدولابي في الكنى برقم 2034 (2000: 1165/3) أَخْبَرَنِي أَبُو عَبْدِ الرَّحْمَنِ، عَنْ إِسْمَاعِيلَ بْنِ الْمُتَوَكِّلِ، قَالَ: حَدَّثَنَا يُوسُفُ بْنُ يُونُسَ أَبُو يَعْقُوبَ، قَالَ: حَدَّثَنَا مَالِكُ بْنُ أَنَسٍ، عَنِ ابْنِ عُمَرَ قَالَ: نَهَى رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَنِ الْخِصَاءِ، وَقَالَ: «فِيهِ نَمَاءُ خَلْقِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ». قَالَ أَبُو عَبْدِ الرَّحْمَنِ: «وَهَذَا حَدِيثٌ مُنْكَرٌ».

تخريج الحديث:

أخرجه ابن عدي في الكامل (1997: 514/8)، وابن عساكر (1995: 378/10)، من طريق محمد بن عوف، حدثنا أبو يعقوب الأفطس، حدثنا مالك عن نافع، عن ابن عمر، أن النبي صلى الله عليه وسلم نهى عن الإخصاء وقال: «فيه نماء الخلق».

قال ابن عدي: «وهذا عن مالك بهذا الإسناد يرويه أبو يعقوب هذا، وهو منكر». وقال ابن عساكر: «قال ابن أبي الفوارس: لا أعلم حدث به إلا يوسف بن يونس». وقال ابن القيسراني (1996: 894/2): «وأبو يعقوب هذا يوسف بن يونس من أهل طرسوس، يروي عن الثقات المناكير، ولم يروه عن مالك غيره».

ويوسف بن يونس الأفطس منكر الحديث، قال ابن حبان: (2000: 490/2): «لا يجوز الاحتجاج به إذا انفرد». وقال ابن عدي (1997: 514/8): «وكل ما روى عمن روى من الثقات منكر»، وقال ابن القيسراني: «يروي عن الثقات المناكير»، وقال الذهبي (1962: 476/4): «ليس بثقة ولا مأمون». وقد خولف يوسف بن يونس الأفطس؛ خالفه رواة الموطأ عن الإمام مالك، فرووه عن مالك بالوقف على ابن عمر؛ فقد ثبت في الموطأ (1985: 948/2)، عن مالك، عن نافع، عن ابن عمر، عن عبد الله بن عمر رضي الله عنه، «أنه كان يكره الإخصاء، ويقول فيه تمام الخلق».

الحكم على الحديث:

الحديث منكر مرفوعاً، كما قال النسائي: «وهذا حديث منكر». وقال ابن عدي: «وهذا عن مالك بهذا الإسناد يرويه أبو يعقوب هذا، وهو منكر». وقد تقدم كلام ابن أبي الفوارس وابن القيسراني. والحديث يصح موقوفاً على ابن عمر رضي الله عنه.

وجه الحكم بالنكارة:

حكم عليه النسائي بالنكارة؛ لأنه من رواية يوسف بن يونس الأفطس وهو منكر الحديث، يروي عن الثقات المناكير وقد تفرد بروايته مرفوعاً عن مالك كما نص ابن عدي وابن أبي الفوارس وابن القيسراني، ومع تفرده خالف رواة الموطأ عن مالك حيث رووه عن مالك بالوقف على ابن عمر رضي الله عنه.

القرائن المحتفة بالرواية:

1– راوي الحديث منكر الحديث، يتفرد برواية المناكير عن الثقات، وقد تفرد برفع الحديث.

2– شيخ الراوي إمام مشهور.

3– مخالفة الراوي لرواة الموطأ عن الإمام مالك.

4– الحديث لا يُعرف عن ابن عمر رضي الله عنه مرفوعاً.

5– الحديث ثابت عن ابن عمر موقوفاً.

الخاتمة:

الحمد لله على تمام هذا البحث، وقد توصلت في نهايته إلى نتائج أهمها:

1– الإمام النسائي من كبار الأئمة النقاد الذين أثْروا الساحة الحديثية في روايتهم ونقدهم.

2– توسع الأئمة النقاد المتقدمين في إطلاق النكارة على الأحاديث، وتنوعت إطلاقاتهم على تفرد الرواة أو مخالفتهم.

3– حكم الإمام النسائي على سبعة أحاديث بالنكارة من خلال ما رواه عنه الإمام الدولابي في كتابه الكنى والأسماء، ويغلب على الظن أن هذه الأحاديث في كتاب النسائي المفقود الأسماء والكنى.

4– الإمام النسائي كغيره من الأئمة المتقدمين لم يذكر حداً للحديث المنكر مع كثرة استعماله له في مصنفاته كالسنن الصغرى والسنن الكبرى، وغيرها، وقد استعمل النكارة وأطلقها في أحاديث البحث على صور متعددة:

أولاً: حديث تفرد به راو مجهول مع نكارة في بعض متنه، وأضاف لإطلاق النكارة لفظ البطلان كما في الحديث رقم (1).

ثانياً: حديث تفرد به مجاهيل ومتروكين كما في الحديث رقم (3).

ثالثاً: حديث تفرد به راو مجهول عن إمام مشهور، مع نكارة متنه، وأضاف لإطلاق النكارة لفظ البطلان كما في الحديث رقم (4).

رابعاً: حديث تفرد به راو ليس بثقة عنده عن إمام مشهور، كما في الحديث رقم (2).

خامساً: حديث تفرد به راو ضعيف عنده، عن إمام مشهور، واضطرب في روايته على ثلاثة أوجه، ومتن الحديث لا يُعرف مرفوعاً كما في الحديث رقم (5).

سادساً: حديث تفرد بروايته راو ليس بثقة عنده عن إمام مشهور، ومتن الحديث لا يُعرف مرفوعاً كما في الحديث رقم (6).

سابعاً: حديث تفرد بروايته منكر الحديث، عن إمام مشهور، ومع تفرده خالف الثقات الأثبات في روايته، كما في الحديث رقم (7)

لا يقتصر إطلاق النسائي لمفهوم المنكر على ما سبق بيانه في أحاديث الدراسة، بل هو يسير على سنن الأئمة المتقدمين في التوسع في إطلاق لفظ النكارة؛ فأطلقه في السنن الصغرى والكبرى على تفرد الراوي بما لا يُتابع عليه، ومخالفته لمن هو أولى منه، ولا يفرق في ذلك بين الثقة، والصدوق، والضعيف.

التوصيات:

يوصي الباحث بتتبع أحكام الأئمة، وأقوالهم التي ذُكرت في غير كتبهم المشهورة، أو نقلها عنهم تلاميذهم في كتبهم، أو في غير مظانها، ودراسة تلك الأحكام والأقوال في الرسائل الجامعية والأبحاث المحكمة.

المراجع:

ابن أبي حاتم، عبد الرحمن بن محمد. (1952). الجرح والتعديل. (الطبعة الأولى). حيدر آباد: دائرة المعارف العثمانية.

ابن أبي حاتم، عبد الرحمن بن محمد. (1397). المراسيل. تحقيق: شكرالله قوجاني. (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن أبي شيبة، عبد الله بن محمد. (1989). المصنف. (الطبعة الأولى). الرياض: مكتبة الرشد.

ابن أبي عاصم، أحمد بن عمرو. (1980). السنة. (الطبعة الأولى). بيروت: المكتب الإسلامي.

ابن الأثير، علي بن محمد. (1357). اللباب في تهذيب الأنساب. (الطبعة الأولى). القاهرة: مكتبة القدسي.

ابن الجنيد، إبراهيم بن عبد الله. (1988). سؤالات ابن الجنيد لابن معين. تحقيق: أحمد محمد نور سيف. (الطبعة الأولى). المدينة المنورة: مكتبة الدار.

ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي. (1989). العلل المتناهية. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي. (1998). الموضوعات من الأحاديث المرفوعة. (الطبعة الأولى). الرياض: مكتبة أضواء السلف.

ابن السري، هناد بن السري. (1986). الزهد. [تحقيق: عبد الرحمن الفريوائي]. (الطبعة الأولى). الكويت: دار الخلفاء للكتاب الإسلامي.

ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن. (1986). معرفة أنواع علوم الحديث. [تحقيق: نور لدين عتر] . (الطبعة الأولى). بيروت: دار الفكر المعاصر.

ابن القيسراني، محمد بن طاهر. (1996). ذخيرة الحفاظ. تحقيق: [عبد الرحمن الفريوائي] . (الطبعة الأولى). الرياض: دار السلف.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1983). المنار المنيف. تحقيق: [عبد الفتاح أبو غدة]. (الطبعة الثانية). حلب: مكتبة المطبوعات الإسلامية.

ابن النجاد، أحمد بن سلمان. (1994). مسند عمر بن الخطاب. [تحقيق: محفوظ الرحمن زين الله] . (الطبعة الأولى). المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم.

ابن جماعة، محمد بن إبراهيم. (1406). المنهل الروي في مختصر علوم الحديث. [تحقيق: محيي الدين عبد الحميد]. (الطبعة الثانية).

ابن حبان، محمد. (1977). المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين. [المحقق: محمود إبراهيم]. (الطبعة الأولى). حلب: دار الوعي.

ابن حجر، أحمد بن علي. (1959). تهذيب التهذيب. (الطبعة الأولى). حيدر آباد: مطبعة دار المعارف النظامية.

ابن حجر، أحمد بن علي. (1970). لسان الميزان. (الطبعة الثانية). بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات.

ابن حجر، أحمد بن علي. (1986). تقريب التهذيب. [تحقيق: محمد عوامة] . (الطبعة الأولى). دمشق: دار الرشيد.

ابن حجر، أحمد بن علي. (1993). موافقة الخبر الخبر. [تحقيق: حمدي السلفي]. (الطبعة الأولى). الرياض: مكتبة الرشد.

ابن حجر، أحمد بن علي. (1994) إتحاف المهرة. [تحقيق: زهير الناصر]. (الطبعة الأولى). المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

ابن حجر، أحمد بن علي. (2000). نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر. [تحقيق: نور الدين عتر]. (الطبعة الثالثة)، دمشق: مطبعة الصباح.

ابن خلفون، محمد بن إسماعيل. (2015). المعلم بشيوخ البخاري ومسلم. [تحقيق: عادل سعد]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن خلّكان، أحمد بن محمد. (1971). وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان. (الطبعة الأولى). بيروت: دار صادر.

ابن خير، الإشبيلي أبو بكر محمد. (1998). فهرسة ابن خير الإشبيلي. [تحقيق: محمد فؤاد منصور]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد. (1987). شرح علل الترمذي. [تحقيق: همام سعيد]. (الطبعة الأولى). الزرقاء: مكتبة المنار.

ابن عبد البر، يوسف بن عمر. (1994). جامع بيان العلم وفضلة. [تحقيق: سمير الزهيري]. (الطبعة الأولى). الدمام: دار ابن الجوزي.

ابن عبدالهادي، محمد بن أحمد. (1996). طبقات علماء الحديث. [تحقيق: أكرم البوشي]. (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن عرَّاق، علي بن محمد. (1979). تنزيه الشريعة المرفوعة. [تحقيق: عبد الوهاب عبد اللطيف، عبد الله الغماري]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن عساكر، علي بن الحسن. (1995). تاريخ دمشق. تحقيق: عمرو العمروي. (د ط). (د م): دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن عطية، عبد الحق بن غالب. (1983). فهرس ابن عطية. [تحقيق: محمد أبو الأجفان]. (الطبعة الثانية). بيروت: دار الغرب الإسلامي.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (1997). البداية والنهاية. [تحقيق: عبد الله التركي] . (الطبعة الأولى). القاهرة: دار هجر للنشر.

ابن ماكولا، علي بن هبة الله. (1990). الإكمال. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن هانئ، إسحاق بن إبراهيم. (1980). مسائل الإمام أبي عبد الله أحمد بن حنبل. [تحقيق: زهير الشاويش]. (الطبعة الأولى). بيروت: المكتب الإسلامي.

ابن يونس، عبد الرحمن بن أحمد. (2001). تاريخ ابن يونس. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

الآجري، محمد بن الحسين. (1999). الشريعة. [تحقيق: عبد الله بن عمر الدميجي]. (الطبعة الثانية). الرياض: دار الوطن.

الإشبيلي، عبد الحق بن عبد الرحمن. (1995). الأحكام الوسطى. [تحقيق: حمدي السلفي]. (د ط). الرياض: مكتبة الرشد.

الأصبهاني، أبو الشيخ عبد الله بن محمد. (1992). طبقات المحدثين بأصبهان. [تحقيق: عبد الغفور البلوشي]. (الطبعة الثانية). بيروت: مؤسسة الرسالة.

الأصبهاني، أبو نعيم أحمد بن عبد الله. (1974). حلية الأولياء وطبقات الأصفياء. (الطبعة الأولى). مصر: دار السعادة.

الألباني، محمد ناصر الدين. (1992). سلسلة الأحاديث الضعيفة. (الطبعة الثانية). الرياض: مكتبة المعارف.

الأنصاري، زكريا بن محمد. (2002). فتح الباقي بشرح ألفية العراقي. [تحقيق: ماهر الفحل]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1989). الأدب المفرد. [تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي]. (الطبعة الثالثة). بيروت: دار البشائر الإسلامية.

البرقاني، أحمد بن محمد. (1984). سؤالات البرقاني للدارقطني. [تحقيق: مجدي السيد]. (د ط). القاهرة: مكتبة القرآن للطبع والنشر.

البيهقي، أحمد بن الحسين. (1993). الأسماء والصفات. [تحقيق: عبد الله الحاشدي]. (الطبعة الأولى). جدة: مكتبة السوادي.

الترمذي، محمد بن عيسى. (1989). العلل الكبير. [تحقيق:

صبحي السامرائي]. (الطبعة الأولى). بيروت: عالم الكتب.

الترمذي، محمد بن عيسى. (2000). الجامع الصحيح. (الطبعة الأولى). الرياض: دار السلام.

الجرجاني، أبو أحمد بن عدي. (1997). الكامل في ضعفاء الرجال. [تحقيق: عادل عبد الموجود]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

الحاكم، محمد بن عبد الله. (1990). المستدرك على الصحيحين. [تحقيق: عبد القادر عطا]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

الحسيني، محمد بن علي. (1989). الإكمال. [تحقيق: عبد المعطي أمين قلعجي]. (الطبعة الأولى). كراتشي: جامعة الدراسات الإسلامية.

الحنفي، مُغْلَطاي بن قُليج. (2011). إكمال تهذيب الكمال. [تحقيق: محمد عثمان]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

الخطيب، أحمد بن علي. (1997). المتفق والمفترق. [تحقيق: محمد صادق الحامدي]. (الطبعة الأولى). دمشق: دار القادري للنشر.

الخطيب، أحمد بن علي. (2001). تاريخ بغداد. [المحقق: بشار عواد]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الغرب الإسلامي.

الخليلي، أبو يعلى خليل بن عبد الله. (1989). الإرشاد في معرفة علماء الحديث. [تحقيق: محمد سعيد إدريس]. (الطبعة الأولى). الرياض: مكتبة الرشد.

الدارقطني، علي بن عمر. (2007). العلل الواردة في الأحاديث النبوية. [تحقيق: محمد الدباسي]. (الطبعة الأولى). الدمام: دار ابن الجوزي.

الداني، عثمان بن سعيد. (2006). السنن الوردة في الفتن. [تحقيق: رضاء الله بن محمد إدريس]. (الطبعة الأولى). الرياض: دار العاصمة.

الدولابي، أبو بشر محمد بن أحمد. (2000). الكنى والأسماء. [تحقيق: نظر بن محمد الفاريابي]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار ابن حزم.

الذهبي، محمد بن أحمد. (1408). المقتنى في سرد الكنى. [تحقيق: محمد صالح المراد]. (الطبعة الأولى). المدينة: المجلس العلمي بالجامعة الإسلامية.

الذهبي، محمد بن أحمد. (1412). الموقظة في علم الحديث. [تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة]. (الطبعة الثانية). حلب: مكتبة المطبوعات الإسلامية.

الذهبي، محمد بن أحمد. (1962). ميزان الاعتدال في نقد الرجال. [تحقيق: علي بن محمد البجاوي]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر.

الذهبي، محمد بن أحمد. (1985). سير أعلام النبلاء. [تحقيق: شعيب الأرناؤوط وآخرون]. (الطبعة الثالثة). بيروت: مؤسسة الرسالة.

الذهبي، محمد بن أحمد. (1987). تاريخ الإسلام. [تحقيق: عمر عبد السلام تدمري]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتاب العربي.

الذهبي، محمد بن أحمد. (1992). الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة. [تحقيق: محمد عوامة]. (الطبعة الأولى). جدة: مؤسسة علوم القرآن.

الرامهرمزي، الحسن بن عبد الرحمن. (1989). أمثال الحديث. [تحقيق: أحمد بن عبد الفتاح تمام]. (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية.

الزعبي، محمد مصلح. (2005). أحكام الإمام النسائي في السنن الكبرى. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك: الأردن.

السخاوي، محمد بن عبد الرحمن. (2003). فتح المغيث بشرح ألفية الحديث. [تحقيق علي حسن]. (الطبعة الأولى). القاهرة: مكتبة السنة.

سزكين، فؤاد. (1991). تاريخ التراث العربي. [نقله إلى العربية: محمود فهمي حجازي]. (الطبعة الأولى). الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

السلمي، عبد الرحمن بن نويفع. (2005). المنكر عند نقاد الحديث. (الطبعة الأولى). الرياض: كتبة الرشد.

السمعاني، عبد الكريم بن محمد. (1962). الأنساب. [تحقيق: عبد الرحمن المعلمي] . (الطبعة الأولى). حيدر آباد: دائرة المعارف العثمانية.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (1415). تدريب الراوي. (الطبعة الثانية). بيروت: مكتبة الكوثر.

الشيباني، أحمد بن محمد بن حنبل. (2001). العلل ومعرفة الرجال. [تحقيق: وصي الله بن محمد عباس] . (الطبعة الثانية). الرياض: دار الخاني.

الطبراني، سليمان بن أحمد. (1984). مسند الشاميين. [تحقيق: حمدي السلفي]. (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة الرسالة.

الطبراني، سليمان بن أحمد. (1990). المعجم الأوسط. [تحقيق: طارق عوض الله]. (الطبعة الأولى). القاهرة: دار الحرمين.

الطبراني، سليمان بن أحمد. (1994). المعجم الكبير. [تحقيق: حمدي السلفي]. (الطبعة الثانية). القاهرة: مكتبة ابن تيمية.

العراقي، عبد الرحيم بن الحسين. (2002). التبصرة والتذكرة.]تحقيق: ماهر فحل[. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

العراقي، عبد الرحيم بن الحسين. (2005). المغني عن حمل الأسفار. (الطبعة الأولى). بيروت: دار ابن حزم.

العسكري، الحسن بن عبد الله. (1988). جمهرة الأمثال. (د ط). بيروت: دار الجيل.

العقيلي، محمد عمرو. (1984). الضعفاء الكبير. [تحقيق: عبد المعطي أمين قلعجي]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

الغماري، أحمد بن محمد. (1996). المداوي لعلل الجامع الصغير وشرحي المناوي. (الطبعة الأولى). القاهرة: دار الكتبي.

الفتني، محمد بن طاهر. (1925). تذكرة الموضوعات. (الطبعة الأولى). القاهرة: إدارة الطباعة المنيرية.

القارئ، علي بن سلطان. (1979). الأسرار المرفوعة في الأخبار الموضوعة. [تحقيق: محمد الصباغ]. (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة الرسالة.

القضاعي، محمد بن سلامة. (1986). مسند الشهاب. [تحقيق: حمدي السلفي] . (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة الرسالة.

كحالة، عمر رضا. (1993). معجم المؤلفين. (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة الرسالة.

كرديتش، شفيق. (1990). الدولابي وكتاباه الكنى والذرية الطاهرة. (الطبعة الأولى). تونس: جامعة تونس.

اللالكائي، هبة الله بن الحسن. (2003). شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة. [تحقيق: أحمد بن سعد الغامدي]. (الطبعة الثامنة). الرياض: دار طيبة.

اللكنوي، عبد الحي بن محمد. (1998). ظفر الأماني بشرح مختصر الجرجاني. [تحقيق: خليل المنصور]. (الطبعة الثانية). بيروت: دار الكتب العلمية.

المزي، يوسف بن عبد الرحمن. (1980). تهذيب الكمال في أسماء الرجال. [تحقيق: بشار عواد معروف]. (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة الرسالة.

المعلمي، عبدالرحمن بن يحيى. (1986). الأنوار الكاشفة لما في كتاب أضواء على السنة من الزلل والتضليل والمجازفة. (الطبعة الأولى). بيروت: المطبعة السلفية، وعالم الكتب.

الموصلي، أبو يعلى أحمد بن علي. (1984). مسند أبي يعلى. [تحقيق: حسين أسد] . (الطبعة الأولى). دمشق: دار المأمون للتراث.

الموقع الالكتروني لكل السلفيين، استرجع بتاريخ: 2021/2/1، من الرابط الآتي: https://kulalsalafiyeen.com

النسائي، أحمد بن شعيب. (1976). الضعفاء والمتروكون. [تحقيق: محمود زايد]. (الطبعة الأولى). حلب: دار الوعي.

النسائي، أحمد بن شعيب. (2003). تسمية مشايخ النسائي. [تحقيق: حاتم بن عارف العوني]. (الطبعة الأولى). مكة المكرمة: دار عالم الفوائد.

النيسابوري، مسلم بن الحجاج. (1374). المسند الصحيح. [تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي]. (الطبعة الأولى). القاهرة: عيسى البابي الحلبي.

دور القطاع الخاص من خلال المسؤولية الاجتماعية في تنمية المجتمع: دراسة وصفية تحليلية لعينة من منشآت القطاع الخاص في مدينة ينبع

The Role of the Private Sector through Social Responsibility in Community Development: An Analytical Descriptive Study of a Sample of Private Sector Establishments in the Yanbu City

د. حسن بن مرشد معتق الذبياني

أستاذ التنمية الاجتماعية المشارك، قسم العلوم الاجتماعية
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة

Hasan Murshid Moateq Althobyani
Associated Professor of Social Development
Department of Social Sciences, Taibah University

(قُدم للنشر في 25/ 2/ 2021، وقُبل للنشر في 24/3/ 2021)

الملخص

تهدف الدراسة إلى التعرف على دور المسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص في تحقيق تنمية المجتمع بمدينة ينبع، ولبلوغ هذا الهدف تم اختيار (143) منشأة من الفئة الأولى وزِّعت عليها استبانة خاصة تم توزيعها بصورة مباشرة للمسؤول الأول أو الثاني بالمنشآت، ولتحليل البيانات تم استخدام التكرار، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى استخدام تحليل التباين (ANOVA). وتبين أن ضعف التواصل والتكامل مع باقي قطاعات المجتمع من أكبر عوائق تحقيق هدف المسؤولية الاجتماعية بالشكل المنشود، وهناك علاقات ذات دلالة إحصائية بين نشاط المنشأة وبين القطاعات الأكثر استفادة، كما توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النشاط الرئيس للمنشأة وبين العقبات التي تعترض سبل تقديم الاسهامات التنموية. أوصت الدراسة بأهمية إنشاء مقر لرفع مستوى التواصل والتنسيق بين القطاع الخاص وباقي قطاعات المجتمع المحلي، ومركز للمعلومات، وتفعيل دور الإعلام في هذا السياق لرفع ثقافة المسؤولية المجتمعية للقطاع الخاص، وإجراء دراسة تكميلية تشمل المنشآت الكبرى في مدينة ينبع.

الكلمات المفتاحية: المسؤولية الاجتماعية، القطاع الخاص، تنمية المجتمع.

Abstract

The study aims to identify the role of social responsibility of the private sector in achieving local development in Yanbu City, to achieve this goal, (143 organizations) were selected. The researcher designed a questionnaire to collect required data from the study sample. By using the appropriate statistical tests, the study found that the lack of communication and integration with the community sectors is one of the biggest obstacles to achieving social responsibility, and there is statistically significant relationship between the main activity of the organization and the sectors that benefit the most, and there is also a statistically significant relationship between the organization's main activity and the obstacles that impede ways to provide development contributions, the study recommended the importance of establishing a headquarters to raise the level of communication and coordination between the private sector and the local community sectors, and also an information center, and activating the role of the media in this context to raise the culture of social responsibility to the private sector, and a supplementary study that includes large organizations in Yanbu City.

Keywords: Social Responsibility, Private Sector, Community Development.

المقدمة:

إن عملية التخطيط الاستراتيجي للتنمية الشاملة للدول على مستوى العالم لم تعد مسؤولية الحكومات وحدها، إذ أصبحت الحكومات تعتمد على شركاء استراتيجيين على المستوى المحلي والمستوى العالمي لتحقيق أهداف الخطط التنموية والرؤى الوطنية، وعلى رأس هؤلاء الشركاء يأتي القطاع الخاص من خلال دوره الذي يؤديه داخل المجتمعات التي يعيش فيها، فقد باتت الشركات والمؤسسات شريكا له وزنه للحكومات في تحقيق عملية تنمية المجتمع من خلال ''مبادرة المسؤولية الاجتماعية''، خصوصاً للدول النامية، و''لقد أصبح واضحاً أن الدول النامية لن تكون قادرة على المضي قدما دون المشاركة الهادفة من الشركات في الشؤون المجتمعية ومساهمتهم النشطة في بناء القدرات''(Ali & Al-Ali, 2012: 40)، فهذه المشاركة من شأنها أن تعزز قدرة الحكومات على إيجاد حلول مبتكرة لمواجهة التحديات التنموية المستجدة، فعملية تعزيز المسؤولية الاجتماعية للشركات من خلال الحكومات يزيد من قدرتها على تحقيق الأهداف الوطنية(Nelson, 2007; United Nations, 2007)، وقد أكد ذلك مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية بالإشارة إلى أن الشركات العالمية تلعب دوراً حيوياً في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدول (الأونكتاد، 2004).

تعرف الأمم المتحدة (UN, 2014: UNTERM) عبر موقعها مفهوم ''Community development''تنمية المجتمع بأنها ''عملية يجتمع فيها أفراد المجتمع معًا لاتخاذ إجراءات جماعية وإيجاد حلول لمشاكل مشتركة''، يعكس التعريف أهمية الدور الذي يمكن أن يقدمه المجتمع المحلي في مواجهة المشاكل التي يواجهها بشكل جماعي مشترك، يلعب القطاع الخاص من خلال مسؤوليته الاجتماعية دور هام في تحقيق أهداف تنمية المجتمع من خلال دعم المجتمع وتعزيز دوره في حل تلك المشاكل المشتركة. لذلك يعد دور القطاع الخاص من خلال ''مبادرة المسؤولية الاجتماعية'' لدعم المجتمعات التي يعيش فيها، حيوياً ومكملاً لدور القطاع الحكومي وذلك من خلال الإسهام بتنميتها ورأب التفاوت الإنمائي داخلها، فالعلاقة بين القطاع الخاص والمجتمع علاقة ديناميكية تبادلية متطورة، بدأت من كونها عملا خيريا وتبرعات تقوم بها الشركات خلال فترة الخمسينات من القرن الماضي، إلى أن وصلت في الوقت الحاضر إلى كونها جزءا من متطلبات التنمية الشاملة، ومؤشراً من مؤشرات تقييم الأداء للشركات والمؤسسات على المستوى العالمي.

فقد عرّف مجلس الأعمال العالمي للتنمية المستدامة المسؤولية الاجتماعية WBCSD (1999: 1) بأنها «الالتزام المستمر من قبل مؤسسات الأعمال بالتصرف أخلاقيًا والمساهمة في تحقيق التنمية الاقتصادية والعمل على تحسين نوعية الظروف المعيشية للقوى العاملة وعائلاتهم والمجتمع المحلي والمجتمع ككل».

بدأت المسؤولية الاجتماعية للشركات تنتقل بالأدوار التي تقوم بها، فأصبح دورها لا يقتصر فقط على معالجة القضايا المحلية بل يتعدى ذلك إلى المستويات الدولية لمواجهة التحديات والمتطلبات العالمية مثل التنمية المستدامة وحماية البيئة وعلاج الفقر والأمية والبطالة والمرض وما إلى ذلك من المشكلات الاجتماعية، فتعد ''التحديات الاجتماعية التي تواجه العالم اليوم كبيرة ومعقدة لدرجة أنه لا يوجد قطاع واحد – الحكومة أو الأعمال التجارية أو المجتمع المدني – يمكنه إيجاد الحل بمفرده» (An-dreini, 2018: 3)، وأصبحت الشركات – بدون شك – تعي جيداً أهمية مسؤوليتها الاجتماعية تجاه المجتمع المحلي والعالمي، فتُضمنه خططها الاستراتيجية وتجعله جزءا من سياستها وأعمالها المجدولة لمشاريعها التخصصية، إضافة إلى ذلك فقد أصبح لدى المستهلكين اهتمام كبير في السلوك الأخلاقي للشركات (Swift, 2002)، لذلك ''لابد من أن تكون لدى الحكومات وراسمي السياسات القدرة على تقييم تأثير المؤسسات على المجتمع'' (الأونكتاد، 2004: 23).

إن ممارسة المسؤولية الاجتماعية على أرض الواقع تواجه عددا من العقبات مثل عدم وجود نهج ثابت وآليات موحدة في تطبيقها، وكذلك ضعف التكامل والتنسيق بين القطاعات في المجتمع لتحقيق منظور التنمية المحلية من خلال المسؤولية الاجتماعية (Hartmann, 2011; Roy,et.al., 2017; Pérez-Pine-, Mc Ewan,et.al., 2017 da, 2020;)، ولسد هذه الثغرة تحاول هذه الدراسة التعرف على واقع المسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص في تنمية المجتمع المحلي في مدينة ينبع البحر، حيث أن هناك تزايداً واضحاً لحكومة المملكة العربية السعودية نحو تفعيل دور المسؤولية الاجتماعية من خلال رؤية المملكة 2030، وعدد من المبادرات الرسمية، مثل المركز السعودي للمسؤولية الاجتماعية وعضويته للاتحاد الدولي للمسؤولية الاجتماعية، وينسحب ذلك الاهتمام على مستوى رجال الأعمال من خلال دورهم الوطني، فقد أكدت نتائج دراسة علي والعلي(Ali & Al-Ali, 2012) بعنوان المسؤولية الاجتماعية للشركات في المملكة العربية السعودية، بأن هناك وعي لدى رجال الأعمال السعوديين حول مفهوم المسؤولية الاجتماعية، وأنهم ملتزمون بتطبيق اللوائح والأنظمة الحكومية فيما يخص المسؤولية الاجتماعية، كما أكدت الدراسة على عدم ربط المسؤولية الاجتماعية للشركات في الأعمال الخيرية والتطوعية فقط، بل وصلت إلى الجوانب البيئية والقانونية والمسؤوليات الأخلاقية تجاه المجتمع، كما أن هناك تركيزا من خلال المدراء التنفيذيين للشركات على مسألة الربح كأولوية وأنهم يسعون إليها نتيجة تأثرهم بالمدرسة الاقتصادية الغربية، وأثبتت الدراسة كذلك أن المسؤولية الاجتماعية غير مستقلة عن السياسة الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية، مما أكد التكامل بين الحكومة والشركات في مواجهة المشاكل المجتمعية الناتجة من خلال النمو والتقدم الاقتصادي السريع في المجتمع السعودي.

وعلى الجانب الآخر لاتزال هناك عوائق قائمة تجاه تطبيق المسؤولية الاجتماعية تتعلق بتجربة المملكة العربية السعودية، فقد حاولت بعض الدراسات تحديد عوائق تطبيق المسؤولية الاجتماعية والتعرف على دورها في مواجهة بعض المشاكل الاجتماعية، ففي دراسة الحارثي (2009) حول تجربة المملكة العربية السعودية

في ترسيخ أسس المسؤولية الاجتماعية، هدفت الدراسة إلى استقصاء الأطر التطبيقية لأداء المسؤولية الاجتماعية من واقع تجارب بعض الشركات في القطاع الخاص بهدف التعرف على عوامل النجاح والقوة ونقاط الضعف والتحديات التي واجهت أصحاب التجارب، وقد توصلت الدراسة إلى وجود ضعف في البنية التحتية المساعدة في تحقيق المسؤولية الاجتماعية مثل مراكز توفير البيانات والمعلومات، وكذلك ضعف الدعم الإعلامي لدور الشركات، وعدم وجود نظام ومعايير واضحة لتطبيق المسؤولية الاجتماعية، وغياب التنافس بين الشركات في تطبيق المسؤولية الاجتماعية، وضعف وعي المسؤولين بأهمية المسؤولية الاجتماعية.

وهدفت دراسة السحيباني (2009) إلى التعرف على مدى تبني مفهوم المسؤولية الاجتماعية لدى لشركات في المملكة العربية السعودية والتعرف على دورها في محاربة الفقر وتحقيق التنمية في المجتمع السعودي. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ضعفا للمحفزات في السوق السعودي لتبني نهج المسؤولية الاجتماعية، وغياباً لآليات ومعايير تطبيق المسؤولية الاجتماعية داخل معظم الشركات، بالإضافة إلى ضعف الاهتمام بقضايا البيئة. وقد جاءت دراسة الأسرج (2014) حول المسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص ودورها في التنمية المستدامة للمملكة العربية السعودية، وصلت الدراسة إلى أنه على الرغم من تزايد الاهتمام بالمسؤولية الاجتماعية من القطاع الخاص بالمملكة العربية السعودية، إلا أن هناك غموضا في المفهوم والتطبيق للمسؤولية الاجتماعية مما يحد من بلورتها والإفادة منها على أرض الواقع، بناء عليه فقد أوصت الدراسة بضرورة توفير البنية التحتية اللازمة للشركات للقيام بدورها الاجتماعي، وكذلك نشر ثقافة المسؤولية الاجتماعية بواسطة وسائل الإعلام، وسن تشريعات خاصة تتعلق بإجراءات المسؤولية الاجتماعية، إضافة إلى تقديم التسهيلات الضرورية من قبل الدولة للشركات للقيام بدورها الاجتماعي، وتفعيل المؤشر السعودي للمسؤوليات الاجتماعية، وفي مجال التدريب والتطوير أوصت الدراسة بعقد دورات وورش عمل متخصصة في مجال المسؤولية الاجتماعية واستحداث إدارة خاصة بالمسؤولية الاجتماعية في الشركات.

تشير بعض الدراسات إلى أن هناك عقبات في تطبيق نهج المسؤولية الاجتماعية للشركات على مستوى العالم ككل ترتبط بعدم ثبات نموذج لممارستها، حيث هدفت دراسة هارتمان (Hartmann, 2011) إلى التعرف على واقع قطاع الغذاء التجاري في تطبيق المسؤولية الاجتماعية على مستوى العالم، من خلال مراجعة الأدبيات المرتبطة بالمسؤولية الاجتماعية للشركات في قطاع الغذاء خلال العقود الأربعة المنصرمة، وتوصلت الدراسة إلى وجود عدم ثبات وتنوع في نهج ممارسة المسؤولية الاجتماعية لتلك الشركات بسبب عدم التجانس فيما بينها، وأن تلك الشركات نجحت في مواجهة فقدان التوازن في الاقتصاد العالمي من خلال الاندماج لتخفيض التكاليف وزيادة الربحية ولكن دون الأخذ في الاعتبار الجوانب المجتمعية، مما قد يسبب تحديات وعوائق في المستقبل لتطبيق نهج المسؤولية الاجتماعية، وقد هدفت دراسة ماك أيوان (Mac Ewan,et.al., 2017) إلى التعرف على دور القطاع الخاص في التنمية المحلية في نصف الكرة الجنوبي من خلال تحليل دور شركات القطاع الخاص في هذه العملية، توصلت الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه القطاع الخاص في تحقيق تنمية المجتمع، كما يلي: صعوبة التنسيق مع الحكومات التي تتمتع بسيطرة قوية على مفاصل الدولة –ضعف التنسيق مع المنظمات غير الحكومية– عدم التوافق بين الخطط التنموية المحلية والوطنية، وأخيراً ضعف التنسيق بين مختلف القطاعات العامة والخاصة للوصول إلى تنمية مستدامة.

لا تخرج الدول النامية من دائرة العقبات في تطبيق نهج المسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص مقارنة بنظيرها المتقدم، فقد هدفت دراسة برحماني (2015) إلى تحديد الدرجة التي حققها القطاع الخاص في عملية التنمية المحلية بالجزائر، ومدى إمكانية تخلى الدولة عن دورها في دعم القطاع الخاص. وقد توصلت الدراسة إلى أن القطاع الخاص في الجزائر لم يصل بعد إلى المواصفات المرسومة للقطاع الخاص في عملية التنمية المحلية، وما زالت الدولة في محاولات مستمرة في تنمية القطاع الخاص وتعزيز دوره في تنمية المجتمع، وما زال دور القطاع الخاص في تنمية المجتمع محدوداً مقارنة بالدول المتقدمة لذا يجب تفعيل التعاون بين القطاعين العام والخاص في تنمية المجتمع. وقد أوصت الدراسة بأهمية الدور التكاملي من خلال إشراك منظمات المجتمع المدني والقطاع الخاص في النهوض بالمجتمع المحلي وتنميته من خلال خلق بيئة ملائمة تمكّن من تحقيق التنمية المحلية وتدعيم النشاط الاقتصادي لها.

أما دراسة عمار، ونضال (2016) فقد هدفت إلى التعرف على واقع المسؤولية الاجتماعية في منظمات الأعمال السورية، بالإضافة إلى معرفة المستوى الذي وصلت إليه في بناء المسؤولية للشركات وواقع تطبيقها. توصل الباحثان إلى أنه يوجد إدراك لدى مدراء هذه المنظمات بالمسؤولية الاجتماعية، وهي تسعى دائماً لتحقيق التنمية المستدامة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين إدراك هذه المنظمات المسؤولية الاجتماعية والتنمية المستدامة، كما تبين وجود علاقة قوية بين نوع قطاع العمل وبين تبني المسؤولية الاجتماعية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نوع قطاع العمل وتبني المسؤولية الاجتماعية. وأوصت الدراسة بضرورة وجود إدارات متخصصة في المؤسسات لدعم المسؤولية الاجتماعية، وضرورة مراعاة الشروط البيئية عند ممارسة المؤسسات لأنشطتها الاقتصادية، ووضع قوانين وتشريعات خاصة لدعم المسؤولية الاجتماعية لدى هذه المنظمات، كما أوصت بضرورة اهتمام وسائل الإعلام بالتوعية لنشر مفهوم المسؤولية الاجتماعية، ودعم الأبحاث العلمية التي تهدف إلى تعزيز دور المؤسسات والمنظمات في دعم المسؤولية الاجتماعية، وهدفت دراسة عطا الله، والفليت (2016) إلى التعرف على مدى التزام القطاع المصرفي الفلسطيني بأداء المسؤولية الاجتماعية،

والتعرف على التحديات التي تواجه القطاع المصرفي الفلسطيني، وقد توصلت إلى أن للمؤسسات المصرفية الفلسطينية دوراً فاعلاً في المسؤولية الاجتماعية، وأن هناك توافقاً تاماً بين دعم البنوك للمسؤولية الاجتماعية وأهداف وقيم المجتمع الفلسطيني، كما كشفت الدراسة عن أن للإدارة العليا في المصارف الفلسطينية دوراً مهماً في تعزيز مبدأ المسؤولية الاجتماعية. ومن التحديات التي تواجه المؤسسات المصرفية: عدم الاستقرار في البيئة المحلية، وضعف عوائد القروض بسبب فشل مشاريع المقترضين، وبناء عليه فقد أوصت الدراسة بما يلي: ضرورة تنويع برامج المسؤولية الاجتماعية وعدم الاعتماد على جانب واحد، وتنويع القطاعات التي تقدم لها المؤسسة المصرفية الإسهامات التنموية، وعدم اقتصارها على القطاع الخاص فقط، وزيادة الدورات وورش العمل للتوعية بأهمية المسؤولية الاجتماعية.

وفي بنغلادش هدفت دراسة روي وآخرون (Roy, et al, 2017) إلى معرفة الإسهامات التي تقدمها المنظمات غير الحكومية في المناطق الريفية من خلال العديد من المبادرات مثل: تقديم القروض، وتقديم عروض خاصة بالسكن، والتأمين، وغير ذلك من الأنشطة. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة: الوقوف على حجم المساعدات والمشاريع التنموية التي تقدمها المنظمات غير الحكومية للنمو في المجتمع الريفي، وتحديد حجم الفقر والبطالة التي يعاني منها الريف في بنغلادش. وأوصت الدراسة بضرورة أن يكون هناك تكامل وتضافر الجهود بين المنظمات الحكومية والمنظمات غير الحكومية والمجتمع المحلي نفسه فيما يخص المساهمات التنموية التي تقدم للمجتمع المحلي، وفي أمريكا الجنوبية –التي تعد في طور النمو– تواجه كذلك عددا من العقبات تجاه تحقيق المسؤولية الاجتماعية، ففي البرازيل توصلت دراسة اندريني (Andreini, 2018) بعنوان الدور الجديد للقطاع الخاص في معالجة القضايا الاجتماعية من خلال مبادرات المسؤولية الاجتماعية للشركات، وحللت الدراسة دور القطاع الخاص في الوقت الحاضر كعنصر فاعل ومركزي في معالجة القضايا الاجتماعية والحد من عدم المساواة بهدف تحفيز التفكير حول الاحتمالات الواقعية لتحسين وتوسيع المسؤولية الاجتماعية للشركات في الإطار التنظيمي الطوعي الحالي، وتوصلت الدراسة إلى أن قبول الدور الجديد للقطاع الخاص في المجتمع من خلال النموذج التقليدي للعلاقات بين الجهات الفاعلة (المؤسسات والشركات ومنظمات المجتمع المدني...) لم يعد يتناسب مع واقع القرن الحادي والعشرين، وأن هناك حاجة إلى بناء نموذج جديد لفهم التعقيد، لذلك هناك حاجة للتكامل المنهجي بينها للوصول إلى نتائج استثنائية، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك حاجة إلى عملية مراجعة اللوائح المتعلقة بهذه المسألة وكذلك تعديل الإطار القانوني، وأن هناك حاجة ملحة لإنشاء نظام جديد من اللوائح والحوافز في مجال المسؤولية الاجتماعية للحفاظ على مشاركة شاملة ومنهجية للشركات في القضايا الاجتماعية. ومن الناحية النظرية، أكدت الدراسة على أنه يجب أن تعكس مبادرة المسؤولية الاجتماعية للشركات فلسفة أنها فرصة للمجتمع وفرصة للشركة نفسها لتغيير ودمج طرق جديدة للتشغيل ومواجهة التحديات المستجدة في المجتمع.

وفي دراسة بيريز بينيدا (Pérez-Pineda, 2020) في المكسيك بعنوان: المسؤولية الاجتماعية للشركات–المواجهة بين القطاع الخاص ومعايير الاستدامة، هدفت الدراسة إلى تقييم دور القطاع الخاص من خلال مسؤوليته الاجتماعية في تحقيق الاستدامة من خلال المعايير واللوائح العالمية للقضايا الاجتماعية والبيئية. توصلت الدراسة إلى أن هناك فجوة بين القطاع الخاص والمجتمع من حيث الأهداف تعيق تحقيق الاستدامة، وأوصت الدراسة بأنه لابد من خلق معايير وقواعد محددة تساعد على مواءمة أهداف القطاع الخاص مع أهداف المجتمع من أجل ضمان تحقيق الاستدامة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة يتضح أن هناك توجها جيدا لتبني مبدأ المسؤولية الاجتماعية من حيث المبدأ والمستوى النظري، ولكن هذا التوجه يقابله عدد من العقبات على المستوى التطبيقي، مثل عدم وجود تكامل بين المنشآت داخل القطاع الخاص، وضعف التنسيق بين القطاعات الأخرى والقطاع الخاص، إضافة إلى تواضع البنية التحتية التي يستند عليها القطاع الخاص لتحقيق المسؤولية الاجتماعية. يضاف إلى ذلك ضعف إدراك مفهوم المسؤولية الاجتماعية، ووجود فجوة في بين أهداف القطاع الخاص وأهداف المجتمع بسبب تقديم مصلحتها الربحية على دورها في المسؤولية الاجتماعية والذي تعده بعض المدارس حقا مشروعا للقطاع الخاص يجب أن تعمل عليه. وقد أكدت كذلك الدراسات السابقة على المستوى السياسي والتنظيمي بأنه ليس هناك معايير وقواعد وآليات مُنَظِمة وثابتة لتطبيق المسؤولية الاجتماعية في القطاع الخاص، مما أدى إلى الاختلاف بين المنشآت في آليات تطبيق مسؤوليتها الاجتماعية، فليس هناك تعميم يمكن التوصّل إليه فيما يخص دور القطاع الخاص في عملية التنمية المحلية لأن غالبية الدول تخلو قوانينها وتشريعاتها من مواد خاصة تلزم منشآت القطاع الخاص بالمساهمة في تنمية المجتمع.

تسعى هذه الدراسة إلى سد الثغرة في الدراسات السابقة من خلال إلقاء الضوء على دور القطاع الخاص من خلال المسؤولية الاجتماعية في مدينة ينبع لمعرفة الآليات والأساليب التي تتبعها المنشآت لتحقيق تنمية المجتمع، وكذلك تحديد العقبات التي تواجهها من أجل الوصول إلى أفضل الممارسات داخل القطاع الخاص لاستثمار مبدأ المسؤولية الاجتماعية في تحقيق تنمية المجتمع بشكل أفضل في مجتمع الدراسة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يتضح من خلال العرض السابق أن المشكلة في المقام الأول تكمن في عدم وجود آلية محددة يمكن من خلالها تطبيق المسؤولية

الاجتماعية وتحقيق التكامل، وكذلك عدم وجود سياسات وأنظمة ملزمة قانونياً، مما أضفى عليها غموضاً تنظيمياً، واختلافاً في الإجراءات التنفيذية (Frederick, 1986)، مما يستدعي وجود تنظيم مفصل وآليات واضحة للمسؤولية الاجتماعية على المستويين المحلي والدولي (Utting, 2005).

فهناك تفاوت كبير بين منظمات القطاع الخاص في آلية التنمية المحلية والتي تعكس مشاركتها في تنمية المجتمع من دولة إلى أخرى، ومن منطقة إلى أخرى، كما تتفاوت منظمات القطاع الخاص نفسها من منشأة إلى أخرى وفق عدة اعتبارات ترتبط بأهدافها ومدى إلمام القائمين عليها ومدى التزامهم بمبدأ المسؤولية الاجتماعية، فمن خلال الأدبيات يظهر أن هناك مناطق ينشط بها دور منشآت القطاع الخاص في المساهمة بتنمية المجتمع، بينما توجد مناطق لا تسهم فيها المنشآت بدور يستحق الذكر في دعمها لتنمية المجتمعات، فهل هناك أسباب محددة لذلك التفاوت؟ وهل هناك سياسات وآليات متبعة؟ وهل هناك عوامل تؤثر عليه؟ تسعى الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على واقع المسؤولية الاجتماعية في مدينة ينبع في تحقيق تنمية المجتمع، بناء على ذلك يأتي سؤال الدراسة الحالية: ما دور المسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص في تحقيق تنمية المجتمع بمدينة ينبع؟ سوف تتم الإجابة عليه من خلال التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما الآلية التي من خلالها تحدد المنشآت الإسهامات التنموية التي يحتاجها المجتمع بمدينة ينبع؟
2. ما أكثر قطاعات المجتمع استفادة من الإسهامات التنموية بمدينة ينبع؟
3. ما الآلية التي من خلالها تُقدم المنشآت الإسهامات التنموية للمجتمع بمدينة ينبع؟
4. ما العقبات التي تواجه المنشآت تجاه تقديم الإسهامات التنموية للمجتمع بمدينة ينبع؟
5. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين نوعية نشاط المنشأة والمحاور السابقة؟

أهمية الدراسة وأهدافها:

تكمن أهمية الدراسة التطبيقية من خلال إسهامها في تكوين رؤية واضحة حول السياسات المتبعة من قبل منشآت القطاع الخاص في مدينة ينبع ودورها في تنمية المجتمع من خلال مبادرة المسؤولية الاجتماعية، وتحديد العوامل المؤثرة في هذا الدور، مما يساعد على تقديم حلول أقرب إلى الواقع لتعزيز الدور الاجتماعي للقطاع الخاص في منطقة الدراسة، ومن ثم لفت نظر الجهات المعنية الى أوجه القصور وسبل التطوير المقترحة لتعزيز الدور الذي يمكن أن يقوم به القطاع الخاص في تنمية المجتمع. أما الأهمية النظرية للدراسة فستظهر من خلال تقديم إطار تصوري نظري حول واقع مساهمة القطاع الخاص في اتجاه منظور التنمية المحلية في حقل علم الاجتماع بشكل خاص، مما يساهم في فتح نوافذ أخرى لدراسات مماثلة لإكمال مالم تحط به هذه الدراسة وإكمال أوجه النقص، عليه تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على دور القطاع الخاص من خلال المسؤولية الاجتماعية في تحقيق تنمية المجتمع بمدينة ينبع.

ومن خلال هذا الهدف تنبثق الأهداف الفرعية التالية:

1. التعرف على الآلية التي من خلالها تحدد المنشآت الإسهامات التنموية التي يحتاجها المجتمع بمدينة ينبع.
2. التعرف على أكثر قطاعات المجتمع المحلي استفادةً من الإسهامات التنموية بمدينة ينبع.
3. التعرف على الآلية التي من خلالها تُقدم المنشآت الإسهامات التنموية بمدينة ينبع.
4. التعرف على العقبات التي تواجه المنشآت تجاه تقديم الإسهامات التنموية للمجتمع بمدينة ينبع.
5. التعرف على مدى العلاقة بين نوعية نشاط المنشأة والمحاور السابقة.

الإطار النظري:

النشأة والتطور التاريخي لمفهوم المسؤولية الاجتماعية Historical Review:

من خلال النظر إلى التطور التاريخي للمسؤولية الاجتماعية فقد أشار كارول إلى أن "مفهوم المسؤولية الاجتماعية كفكرة تم تداولها في بداية ثلاثينيات القرن الماضي الميلادية" (Car-rol, 1979: 497). وكان أول ظهور لها كتطبيق عملي خلال فترة الخمسينيات، وقد شمل جانبين؛ الأول داخلي، من خلال توفير الخدمات الصحية والمرافق الترفيهية للموظفين داخل المنشأة، والثاني خارجي، من خلال دعم الجمعيات الخيرية والمساهمة في المبادرات الخيرية خارج أسوار المنشأة، وقد تم تصنيف المسؤولية الاجتماعية للشركات من خلال الأدبيات في ذلك الوقت على أنه عمل خيري في المقام الأول(Andreini, 2018) ، ومن ثم أصبح مفهوم المسؤولية الاجتماعية للشركات موضوعًا للتحليل والبحث الأكاديمي مع هوارد بوين (Howard Bowen) في عام 1953، من خلال تأكيده على أهمية توافق قرارات رجال الأعمال مع أهداف وقيم المجتمع، حيث قال: "يجب على رجال الأعمال اتباع تلك السياسات، لاتخاذ تلك القرارات، أو اتباع خطوط العمل تلك، والتي تكون مرغوبة من حيث أهداف وقيم مجتمعنا" (Bowen, 1953: 6). وفي فترة السبعينيات، تزايد الاهتمام بمفهوم المسؤولية الاجتماعية للشركات في المجالين

الأكاديمي والمؤسسي، من خلال التعبير عن أن مصلحة الشركة على المدى الطويل يكمن في انخراطها بالأنشطة والمسؤوليات المجتمعية والتي من شأنها أن تؤدي إلى فوائد تعود على الشركة نفسها، مثل زيادة سمعة الشركة بين عملائها، ووجود موظفين أكثر تأهيلًا، والحصول على إعفاءات مالية من الحكومة، فيشير جونسون عام 1971 (Johnson) في كتابه: "المسؤولية الاجتماعية لرجال الأعمال" (Social responsibility of the businessman) بقوله: «تتحرك المسؤولية الاجتماعية خطوة كبيرة إلى الأمام من خلال التأكيد على الإجراءات المؤسسية وتأثيرها على النظام الاجتماعي بأكمله، لذلك، فإن المسؤولية الاجتماعية توسع رؤية الشخص للنظام الاجتماعي الكلي، ويجب أن تكون المسؤوليات الاجتماعية لرجال الأعمال متناسبة مع سلطتهم الاجتماعية» (Johnson, 1971: 50)، خلال هذه الفترة ظهرت أبعاد مختلفة ومتعددة للمسؤولية الاجتماعية تتجاوز حدود المبادرات الخيرية والتبرعات الإنسانية لتصل إلى المسؤوليات الاقتصادية، والمسؤوليات القانونية، والمسؤوليات الأخلاقية الخيرية، من خلال نموذج «هرم المسؤولية الاجتماعية للشركات» الذي قدمه كارول عام (1979)، (the Pyramid of Carroll, 1979) والذي يهدف إلى معالجة أبعاد المسؤولية الاجتماعية للشركات، حيث قدم كارول من خلاله تعريفا للمسؤولية الاجتماعية للشركات قائلا: إن «المسؤولية الاجتماعية للأعمال تشمل التوقعات الاقتصادية والقانونية والأخلاقية التقديرية لدى المجتمع من المنظمات في وقت معين» (Carrol, 1979: 500).

أما خلال فترة الثمانينيات والتسعينيات فقد كانت هناك نقلة نوعية من خلال توجه رجال الأعمال في التفكير على نحو مستدام تجاوز الأداء الاقتصادي لأعمالهم، مما أدى إلى ظهور عدد من النظريات في تلك الفترة مثل نظرية خط الأساس الثلاثي "Triple Bottom Line" التي هدفت إلى قياس الأداء الاقتصادي للشركة مع الأخذ في الاعتبار أدائها الاجتماعي والبيئي لتحقيق فكرة الاستدامة، وهي تقوم على توسيع الإطار المحاسبي التقليدي ليشمل مجالين آخرين للأداء هما الآثار الاجتماعية والبيئية لأعمالهم (Elkington, 1999).

وخلال فترة الألفية الثانية عرّف فيزر (Visser) المسؤولية الاجتماعية للشركات بأنها «مستويات متصاعدة ومترابطة وغير هرمية تمثل الأنظمة الاقتصادية والبشرية والاجتماعية والبيئية، ولكل منها مظاهر الاستدامة/ المسؤولية المزدوجة: الاستدامة الاقتصادية والمسؤولية المالية؛ الاستدامة البشرية ومسؤولية العمل؛ الاستدامة الاجتماعية ومسؤولية المجتمع؛ والاستدامة البيئية والمسؤولية الأخلاقية" (Visser, 2011: 249) .

أثناء هذه الفترة تطور مفهوم المسؤولية الاجتماعية بشكل كبير وانتقل إلى الصعيد العالمي، فقد بدأت الدول في صياغة المبادئ التوجيهية وقواعد السلوك والمبادئ لتنظيم سلوك الشركات خارج أراضيها الوطنية، وبدأت المسؤولية الاجتماعية للشركات ترتبط ارتباطًا مباشرًا بالمسؤوليات التي تتحملها ليس فقط في معالجة القضايا المحلية ولكن أيضًا العالمية منها، مثل حماية البيئة والفقر وما إلى ذلك، ولمواجهة التحديات العالمية فقد أخذت تنمو أهمية الأدبيات التجريبية القائمة على أفضل ممارسات المسؤولية الاجتماعية للشركات أو الشركات الرائدة بشكل كبير، وتم إنشاء شبكات ومبادرات دولية مهمة لنشر الخبرة وتشاركها (Andreini, 2018) , وقد أصبح دور القطاع الخاص في سياق العولمة، والتعاون الدولي، والحوكمة العالمية معترف به بشكل كبير (Pérez-Pineda, 2020).

مفهوم المسؤولية الاجتماعي :(Social Responsibility)

يمكن أن يشار إلى المسؤولية الاجتماعية بأنها عبارة عن عمل طوعي تقوم به الشركات لخدمة المجتمع، وهي مفهوم لا يستلزم سن قوانين أو قواعد محددة تلزم الشركات بالقيام بمسؤولية محددة نحو المجتمع، وتكمن أهمية المسؤولية الاجتماعية للمنشآت في أنها تساعد على زيادة التكافل الاجتماعي بين شرائح المجتمع وزيادة الشعور بالانتماء، ورفع مستوى العدالة الاجتماعية لتحقيق الاستقرار الاجتماعي، وتحسين نوعية الحياة بالمجتمع، وزيادة مستوى ثقافة الوعي الاجتماعي لجميع الشرائح الاجتماعية، وأخيراً، تعزيز صورة المنظمة بالمجتمع لزيادة المردودات الإيجابية لها وللعاملين فيها (الغالبي وأدريس، 2007: 526).

وقد عرّفت الغرفة التجارية العالمية المسؤولية الاجتماعية بأنها «جميع الجهود المقدمة من المؤسسات بهدف تحقيق التنمية تطوعاً» (السحيباني، 2009: 4)، وتم التعبير عنها في مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية عام 2004، بأنها التزام صاحب النشاط التجاري بالإسهام في تنمية المجتمع بهدف تحسين مستوى معيشة الناس بأسلوب يخدم الاقتصاد والتنمية في وقت واحد. وقد حدد المؤتمر معايير مسؤولية المنظمات تجاه المجتمع بما يلي: الإدارة والأخلاق الجيدة للشركة، وواجبات المنظمة تجاه البيئة والعاملين بها، ومساهمتها في التنمية الاجتماعية للمحيط الذي تعيش به (الأونكتاد، 2004). كما أن المنظمة العربية للتنمية الإدارية وجامعة الدول العربية، حددتا مسؤولية مؤسسات الأعمال في النظام الاقتصادي الحر في «تحقيق الأرباح بشرط ألا يتعارض ذلك مع القواعد الأساسية للمجتمع، سواء ما هو موجود منها في القوانين أو في الأعراف والقيم الاجتماعية» (المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2007: 96)، ويمكن تعريف المسؤولية الاجتماعية إجرائيا في هذه الدراسة بأنه الإسهام الذي تقوم به منشآت الدرجة الأولى في مدينة ينبع لتنمية المجتمع. وبناءً على إرشادات معيار "الآيزو 26000" للمسؤولية المجتمعية (2009) أصبحت المسؤولية الاجتماعية تندرج تحت قائمة الواجبات القانونية والطوعية التي يجب على المؤسسات مراعاتها أثناء أداء أعمالها خاصة مراعاة الآثار الناتجة عن أعمالها على البيئة والمجتمع، وعليها وضع الاستراتيجية المناسبة التي تساهم في استمرارية التطوير وتحسين التفاعل مع العملاء والمحافظة على القيم الأخلاقية.

وترتكز المسؤولية الاجتماعية للمؤسسات على مبادئ وقواعد أخلاقية يمكن تحديدها على النحو التالي: تأكيد مسؤولية المؤسسة كجزء فاعل في تنمية المجتمع، الشفافية في الأعمال التي تقوم بها المؤسسة، والتزام المؤسسة بالمبادئ الأخلاقية أمام مجتمعاتها وأمام العاملين فيها، واحترام طلبات ورغبات أصحاب المصلحة من المساهمين، واحترام حقوق الإنسان، واحترام العلاقات الدولية والسلوكيات المتعارف عليها دولياً (ISO, 2009: 10).

مفهوم القطاع الخاص (Private Sector):

بالنظر إلى المنشآت داخل القطاع الخاص على اختلاف أنشطتها وأنظمتها وضوابطها، إضافة إلى توسعها وانتشارها العالمي، فيشير المتخصصين بأنه من الصعب تحديد مفهوم يمكن الاتفاق عليه، إذ يختلف هذا المفهوم من مدرسة إلى أخرى؛ فالمدرسة الاجتماعية ترى أن القطاع الخاص هو عبارة عن تنظيم يعبر عن وحدة اجتماعية تنشأ داخل المجتمع وتتفاعل معه، ويصف بارسونز إلى أن التنظيم هو عبارة عن «وحدة اجتماعية تقام وفقاً لنموذج بنائي معين لكي تحقق أهدافاً محددة» (لطفي، 1993: 8-9)، ويشير معجم المصطلحات الاجتماعية إلى أنه «إذا نشأ القطاع العام فإن نواحي النشاط الأخرى الاقتصادية التي يقوم بها الأفراد تكوّن القطاع الخاص» (بدوي، 1977: 370). ويشير العتيبي (2004) إلى القطاع الخاص بأنه أحد المؤسسات الاجتماعية الفاعلة اقتصاديا، فبجانب الفوائد المادية لهذا القطاع هناك فوائد معنوية اجتماعية لا تقل أهمية عن الجوانب المادية.

بجانب المدرسة الاجتماعية ترى المدرسة الاقتصادية أن القطاع الخاص كتنظيم هو عبارة عن وحدة اقتصادية بالمقام الأول، وبحسب تعريف موسوعة المصطلحات الاقتصادية فإن القطاع الخاص «هو ذلك الجزء من الاقتصاد الوطني الذي يملكه ويديره الأفراد أو الشركات أو الأشخاص أو الشركات المساهمة... وهو جزء من الاقتصاد الوطني غير الخاضع للسيطرة الحكومية المباشرة» (عمر، 1995: 203). ويضيف الربيعي بأن القطاع الخاص هو "القطاع الذي يدار بمعرفة الأفراد ووحدات الأعمال، وتتولى آليات السوق توجيه دفة الأمور بالنسبة للأنشطة الاقتصادية الخاصة وهي تسعى بالتالي إلى تحقيق أقصى ربح ممكن» (2004: 49).

يمكن القول: إن القطاع الخاص هو عبارة عن مصطلح واسع تختلف التعاريف من حوله باختلاف منظورها، كما تختلف أنواعه وأهدافه وتصنيفاته حسب المعايير التي من خلالها يمكن تحديد حجم المنشآت بداخله، فمن الصعوبة تحديد تعريف موحّد للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة، فعلى سبيل المثال، المعايير التي يُعتَمد عليها في تصنيف المؤسسات الصغيرة والمتوسطة متعددة ومتغيّرة من مكان إلى آخر وكذلك من وقت إلى آخر؛ ففي الاتحاد الأوربي على سبيل المثال هناك تصنيف يختلف عما هو موجود في الاقتصاد الأمريكي، والشرق الأوسط، وشرق آسيا، والسبب يعود الى أن المعايير التي يعتمد عليها ذلك التصنيف متعددة ومختلفة مثل معيار عدد العمال، ومعيار رأس المال، ومعيار نوعية الإدارة، ومعيار الاستقلالية، ومستوى السيطرة على السوق (راتول، 2006؛ بطرس، 1998؛ شعبان، 2003).

إجرائياً يمكن الإشارة في هذه الدراسة إلى القطاع الخاص بأنه المنشآت التي تقع ضمن الفئة الأولى حسب تصنيف الغرفة التجارية الصناعية في مدينة ينبع والتي يبلغ عددها (514) منشأة بالمجمل.

مفهوم تنمية المجتمع :(Community Development)

تجدر الإشارة بأن هناك خلط فيما يرتبط بالمفاهيم ذات العلاقة بمجال «التنمية الاجتماعية» والتي يعد توظيفها له دلالات مختلفة في التخصص، يشير Gilchrist & Taylor بما يرتبط بمفهوم تنمية المجتمع بأن "المصطلح نفسه يمثل مشكلة، حيث يُطلق على النهج والتنمية الاجتماعية أيضًا ، والتعليم الشعبي، وعلم أصول التدريس النقدي، وتنظيم المجتمع، والمشاركة المجتمعية"(2016: 2)، مما يزيد إمكانية الخلط مع مفاهيم مشابهة، لذلك، يركز هذا العرض على توضيح دلالاتها فيما يرتبط بمفهوم «تنمية المجتمع» من خلال تسلسل منطقي يبدأ من المفهوم العام للتنمية مروراً بالمداخل النظرية «للتنمية المحلية» وصولاً إلى محور الدراسة مفهوم «تنمية المجتمع». يرى أبو كريشة أن التنمية بمفهومها العام بأنها تلك "العمليات المتشابكة التي يتم عن طريقها توفير مناخ مناسب للمواطن من حرية وعدالة وطمأنينة وتكامل، ومشاركة ورعاية ورفاهية واستقرار لكي ينمو إلى أقصى ما تسمح به إمكانياته وقدراته، ولكي يتكيف تكيفا ديناميكا مع المجتمع الذي يعيش فيه، ويحدث به من التغيرات ما يراه لازما بالأساليب الديمقراطية في حدود النظام» (2003: 43)، ويشير خاطر بأن التنمية هي "عملية ديناميكية مقصودة تتم من خلال التدخل الإرادي لغرض التحكم والتوجيه نحو التغّير الاجتماعي المقصود عن طريق استثمار الموارد البشرية ودعم العلاقات بين أفراد وجماعات المجتمع وذلك من خلال المشاركة الفعالة لتحقيق الأهداف المجتمعية" (2000: 105)، ويؤكد خاطر بنفس السياق على أهمية الجانب الثقافي في عملية صناعة التنمية بإشارته «إنّ التنمية هي كلّ مركب يستهدف التأثير على البناء الاجتماعي في المجتمع من خلال مداخل خاصة تتفق والمعطيات الثقافية» (خاطر، 2000: 105: 44). أما التنمية الاجتماعية فهي "عملية تغيير حضاري تتناول آفاقا واسعة من المشروعات التي تهدف إلى خدمة الإنسان، وتوفير الحاجات المتصلة بعمله ونشاطه، ورفع مستواه الثقافي والصحي والفكري والروحي، وهذه التنمية تعمل بصورة عامة على استخدام الطاقات البشرية من أجل رفع مستوى المعيشة، ومن أجل خدمة أهداف التنمية» (حسن، 2005: 175).

أما مفهوم "التنمية المحلية" فيعتبر أحد الأبواب التنموية لتحقيق التنمية الإقليمية والتي تلعب بها العوامل الداخلية

دور أساسي في صناعتها (Coffey & Polèse, 1984)، ويسعى إلى الربط بين الفواعل التنموية المحلية سواء الحكومية أو الخاصة وحسن إدارة الموارد الداخلية المتاحة بما يحقق استدامتها (Helmsing, 2001)، ويتم توظيفه بالعلوم الاجتماعية للتعبير عن اتجاه نظري نشأ خلال فترة التسعينيات، مرتبط بنظرية ما بعد التنمية (Post-development theory) لتحقيق التنمية بالمجتمع بالاعتماد ما يمتلك من موارد وإمكانات محلية داخل إطاره الجغرافي سواء كان حي أو مدينة أو دولة، فيستدل بمصطلح المحلية بجانب التنمية على الإمكانيات التي تكون داخل المجتمع محلياً ويتضمن ذلك الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية وكل ما يتوفر داخل الاطار المحلي (Montoya, 1998).

ويعبر مفهوم ''تنمية المجتمع'' عن الإجراءات العملية التطبيقية لاستخدام الموارد المتاحة داخل المجتمع وآلية التكامل بين الفواعل التنموية بداخله والتي غالباً ما يتم التعبير عنها بالمشاركة والتمكين، والذي يعكس الواقع العملي للتنمية، ولتحديد الخط الفارق بين مفهوم التنمية المحلية ومفهوم تنمية المجتمع يمكن القول بأنها النقطة التي ينتقل بها الجهد التنموي من التوجه النظري الى الواقع العملي (Gyan, 2021). لذلك يتم التعبير عن مفهوم تنمية المجتمع من قبل الرابطة الدولية لتنمية المجتمع على أنها اختصاص مهني، حيث تشير الرابطة بأنها «مهنة قائمة على الممارسة ونظام أكاديمي يعزز الديمقراطية التشاركية والتنمية المستدامة والحقوق والفرص الاقتصادية والمساواة والعدالة الاجتماعية، من خلال تنظيم وتعليم وتمكين الأشخاص داخل مجتمعاتهم، سواء كانت محلية أو هوية أو مصلحة، في المناطق الحضرية والريفية»...''إن أحد الأغراض الأساسية لتنمية المجتمع هو تعزيز فعالية العمل المجتمعي والمشاركة والقدرات'' (Gilchrist, & Taylor, 2016: 2).

يمكن ملاحظة أن مفهوم تنمية المجتمع يركز على الجوانب التطبيقية من العملية التنموية من خلال جهود أفراد المجتمع ووحداته والقدرات والمقدّرات والثقافة المحلية والتكامل بينها في إطار تطبيقي يوجه لحل مشكلات المجتمع، والتنمية المحلية هي المدخل النظري والإطار الاجتماعي الموجّه له. كما يتضح بأن الهدف العام للتنمية الاجتماعية هو تجاوب البرامج التنموية مع الاحتياجات الأساسية التي يعبّر عنها أفراد المجتمع المحلي باعتبارهم الأقدر على تحديد احتياجاتهم التنموية المختلفة، كالتعليم والصحة والإسكان والمواصلات... للوصول بالمجتمع إلى أقصى درجة ممكنة من الرفاه والنمو، فهي عملية ديناميكية مستمرة ومتغيرة لبناء قدرات أفراده، وتنظيم طاقاته، واستثمار وحداته ومقدراته.

تم تحديد مجموعة من المبادئ لتنمية المجتمع:

1. أن المجتمع المحلي هو الوحدة الاجتماعية التي يمكن أن يشارك المواطنون من خلالها فيما يحدث بداخله من برامج إنمائية مشاركة فعّالة.

2. يحدث التقدم الاجتماعي عند حدوث نمو كافة أجزاء البناء الاجتماعي نمواً متوازناً.

3. أن يتخلل العمل الديموقراطي جميع مراحل وخطوات التنمية المحلية.

4. ضرورة وجود قنوات اتصالية فعّالة ومستمرة بين المواطنين وقيادتهم.

5. تمثل العملية التربوية الأهمية الأولى في برنامج التنمية المحلية.

6. مراعاة ضرورة ألا يكون البناء التنظيمي بناء وظيفياً وليس بيروقراطيا، بمعنى إمكانية تغييره وتعديله مع الظروف العابرة (عبد الله، 2006: 43).

ويشير مفهوم تنمية المجتمع بهذه الدراسة إجرائيا إلى مدينة ينبع بما تحوي من أفراد وجماعات ومؤسسات خصوصاً بالقطاع الخاص، بهدف معرفة الدور الذي تلعبه منظمات القطاع الخاص من خلال مسؤوليتها الاجتماعية في تنميته.

التوجه النظري للدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة في توجهها النظري على المدخل السياسي لتفسير العلاقة بين القطاع الخاص والمجتمع، الذي ارتكز في تفسير الترابط القائم بين القطاع الخاص والمجتمع على نظرية العقود الاجتماعية التكاملية (Integrative Social Contract Theory) ''ISCT''. وقد نشأت هذه النظرية على يد العالمين توماس دونالدسون وتوماس دنفي (Thomas Donaldson and Thomas W. Dunfee) في أعمالهما خلال الفترة (من 1994 الى 1999)، وهي نظرية معيارية لأخلاقيات العمل متأثرة بشدة بنظريات العقود الاجتماعية (Social Contract Theories) للفلاسفة السياسيين من أمثال توماس هوبز وجون لوك (Thomas Hobbes and John Locke) والتي تؤكد توجهاتهم من خلالها على أهمية تكريس جميع الأعمال التجارية لتحسين مصالح البشرية ككل من خلال العمل بطريقة تراعي رفاهية المستهلكين والموظفين وليس المساهمين فقط دون انتهاك أي قواعد للنزاهة (Wempe, 2008; Kolb, 2018). تشير نظرية العقود الاجتماعية التكاملية الى المسؤولية الاجتماعية للشركات بأنها محصلة لعقد اجتماعي ضمني بين قطاع الأعمال والمجتمع، يدخلون من خلاله في عقد افتراضي يحدد المعايير والقواعد التي يرتضونها، بدلاً من السياسة والحوكمة في المجال الاقتصادي والتجاري، وتقوم النظرية على عدة افتراضات، منها: 1) أن الطرفين هما من يشكل العقد وبموافقتهم المحضة ودون إكراه. 2) إنها عملية تحدث ضمنيًا. 3) أن العقد يجب أن لا يتعارض مع المعايير الثقافية والدينية للمجتمع. 4) لكي يكون الفعل أخلاقيًا بموجب نظرية العقود الاجتماعية يجب أن يتماشى مع الأخلاقيات العالمية. وتهدف النظرية إلى تقديم أساس يمكن أن تُبنى عليه قرارات قطاع الأعمال التي تتعلق بتأثيرها على المجتمعات المحلية من خلال عقد اجتماعي ضمني، تمتثل من

خلاله لمعايير أخلاقية مُتفق عليها على المستويين العالمي والمحلي؛ فعلى المستوى العالمي تكون التعاقدات وفقًا للمبادئ الأخلاقية العالمية وهي تُمثل المستوى النظري الأشمل والأوسع الذي يُقنن تصرف المتعاقدين، وعلى المستوى المحلي، فإن العقود الاجتماعية الصغيرة المبرمة ضمنياً بين الشركات العاملة في المجتمعات المحلية يجب أن تتبع لمعايير المجتمع المحلي الذي تعيش فيه، ويجب أن تتوافق كذلك مع المعايير العامة الأكبر للمستوى العالمي وأن لا تتعارض معها(Donaldson and Dunfee, 1999: 20–22).

من أبرز الانتقادات الموجهة لهذه النظرية هي؛ 1) الجدل حول وجود المعايير الأخلاقية العالمية. 2) كيفية تحديد المعايير وآلية تغيرها عبر الزمان والمكان. 3) فرضية أن الالتزام الأساس للشركة والقائمين عليها هو زيادة الأرباح إلى أقصى حد للمساهمين وبالتالي فإن أي نوع من الأخلاقيات يخرج عن هذا الالتزام يكون محل تساؤل.(Gilbert & Behnam, 2009) وعلى الرغم من هذه الانتقادات فإن هذه النظرية تساعد صانعي القرار بالتصرف وفقًا لمجموعة مقبولة من القيم والممارسات والمعايير، وتحقق نوعا من الالتزام الحر (Douglas, 2000) .

تتقاطع هذه النظرية مع الإطار النظري لهذه الدراسة من خلال عدد من المفاهيم التي تشير إلى مصطلح المسؤولية الاجتماعية للشركات بأنه في المجمل عبارة عن التزام الشركات بسلوك أخلاقي تجاه المجتمع الذي تعيش فيه من خلال عقد اجتماعي ضمني أو صريح، حيث تحاول هذه الدراسة من خلال تبنّي هذا التوجه، الوصول إلى ماهية هذا التعاقد الضمني بين المنشآت ومجتمع مدينة ينبع ومدى ثباته والالتزامات السلوكية الأخلاقية والمعايير المحلية التي يتضمنها في مجتمع الدراسة. فقد بين O'Dwyer, Brendan أن ''مفهوم المسؤولية الاجتماعية مفاده أن كل مؤسسة اجتماعية إنما تمارس أنشطتها الاجتماعية من خلال عقد اجتماعي، سواء تم هذا التعاقد صراحة أم ضمناً'' (O'Dwyer, 2004: 6). وبنفس السياق أشار كذلك Drucker في تعريفه للمسؤولية الاجتماعية إلى أنها «التزام المنشأة تجاه المجتمع الذي تعمل فيه». شكل هذا التعريف حجر الزاوية للدراسات اللاحقة وفتح المجال لدراسة هذا الموضوع باتجاهات مختلفة» (السحيباني, 2009: 4). كما عرف مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية (الأونكتاد) المسؤولية الاجتماعية بأنها ''السلوك الأخلاقي لمؤسسة ما تجاه المجتمع، وتشمل سلوك الإدارة المسؤولة في تعاملها مع الأطراف المعنية التي لها مصلحة شرعية في مؤسسة الأعمال وليس مجرد حاملي الأسهم'' (الأونكتاد، 2004: 28).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة دور القطاع الخاص في الإسهام في تنمية المجتمع في مدينة ينبع من خلال مبدأ المسؤولية الاجتماعية، باتباع الإجراءات التالية:

1- مجالات الدراسة:

مثّل المجال المكاني للدراسة محافظة ينبع كمنطقة جغرافية والتي حددت مصدر المادة الميدانية للدراسة، والإطار الذي يتحرك به الباحث، والتي تكونت من القطاع الخاص، تحديداً الفئة الأولى حسب تصنيف الغرفة التجارية الصناعية، في منطقة المدينة المنورة بمحافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية. وفيما يخص المجال الزمني فقد تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفترة من 4/5/ 1440 إلى 1440/10/10. وتحدد المجال البشري للدراسة في مسؤولي تلك المنشآت في القطاع الخاص.

2- مجتمع الدراسة وعينتها:

بلغت عينة الدراسة (143) منشأة من مجمل مجتمع الدراسة البالغ (514) حيث مثلت ما نسبته (28٪) تقريباً من منشآت الفئة الأولى للقطاع الخاص حسب تصنيف وزارة التجارة والاستثمار بالمملكة العربية السعودية، وهي التي تلي الدرجة الممتازة مباشرة؛ إذ تقسم وزارة التجارة والاستثمار المشتركين بالغرفة التجارية الصناعية إلى خمس فئات تبدأ من الفئة الممتازة ثم الأولى –ومن ضمنها عينة الدراسة– فالثانية والثالثة وأخيراً الرابعة. أما السبب وراء اختيار هذه الفئة فيعود إلى أن هذه المنشآت هي الأكثر انتشاراً داخل المجتمع من بين منشآت القطاع الخاص داخل مدينة ينبع، وتمثل المنشآت والمتوسطة والصغيرة، وتستقر جغرافياً داخل المجتمع، وتمثل أغلب النشاطات التجارية داخل القطاع الخاص. تم تبني العينة العشوائية الطبقية لمناسبتها لهذه الدراسة، بهدف تقليل التباين بين المفردات داخل كل طبقة من طبقات مجتمع الدراسة والتي يمثلها نشاط المنشأة في هذه الحالة، وقد تم اختيار العينة العشوائية الطبقية خلال مرحلتين؛ المرحلة الأولى: تقسيم مجتمع الدراسة إلى عدد من القطاعات بناءً على نشاط المنشأة التجاري الأكثر انتشاراً بمجتمع الدراسة حسب تصنيف الغرفة التجارية الصناعية بمنطقة الدراسة. المرحلة الثانية: تم اختيار مفردات كل طبقة من طبقات مجتمع الدراسة بشكل عشوائي بإرسال استبيان من خلال الغرفة التجارية الصناعية بمدينة ينبع، وكذلك عن طريق زيارة المنشآت بشكل مباشر في حال لم تتم الاستجابة على الإيميل، انظر الجدول رقم (1).

3- أداة الدراسة:

تم تصميم استبانة خاصة لهذا الغرض مكونة من خمسة أقسام، الحقل الأول خاص بمعلومات عن نشاط المنشأة (6) عبارات، بينما شملت الأقسام الأربعة الأخرى محاور دور المنشآت بتنمية المجتمع؛ هي آلية تحديد الاسهامات وشملت (6) عبارات، قطاعات المجتمع الأكثر استفادة واشتملت على (11) عبارة، آلية تقديم الاسهام اشتملت على (5) عبارات، ثم عقبات تقديم الاسهامات وشملت (7) عبارة. تم إرسال (255) استبانة عاد منها (143) استبانة صالحة للتحليل، أي ما نسبته (56٪). وللتحقق من صدق فقرات الاستبانة تم توزيع الاستبانة على عدد من الأساتذة في مجال الاختصاص وتم الأخذ بملاحظاتهم. كما طبق على هذه الاستبانة اختبار معامل كرونباخ الفا (Cron-

bach's alpha) ، وقد تفاوتت نتائج الاختبار بين محاور الاستبانة، إلا أن إجمالي قيمة الاختبار (0.88)، وتعد هذه النتيجة مقبولة وذات موثوقية عالية. اتُبع نموذج «ليكرت"؛ للإجابة عن أسئلة المحاور، وتم اختيار النموذج الخماسي: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، ولغايات التحليل الإحصائي أعطيت عبارة «أوافق بشدة"؛ (5 درجات)، و"أوافق"؛ (4 درجات)، و»محايد»، (3 درجات)، و"لا أوافق"؛ (درجتين)، و"لا أوافق بشدة"، (درجة واحدة)، حيث تعبّر الموافقة بشدة عن ارتفاع مستوى إيجابية دور المنشئات في تنمية المجتمع من خلال مسؤوليتها الاجتماعية، مروراً بالموافق وبالمحايد وصولاً إلى لا أوافق ولا أوافق بشدة والتي تعبّر عن انخفاض مستوى الدور الإيجابي للمنشئات بالقطاع الخاص.

عرض نتائج الدراسة:

أولاً: توزيع مفردات العينة حسب نشاط المنشأة

جدول رقم (1) التوزيع التكراري لعينة الدراسة حسب نشاط المنشأة

النشاط	التكرار	النسبة ٪	النسبة المتراكمة
العقاري والإنشائي	29	20,3	20,3
التجاري	32	22,4	42,7
الصناعي	31	21,7	64,3
الخدمات المالية والتأمين	8	5,6	69,9
التعليم والتدريب	24	16,7	86,7
أخرى	19	13,3	100,00

يتضح من خلال الجدول رقم (1) أن عدداً المؤسسات قيد الدراسة بلغ (143) مؤسسة، أكثر من خمسها تقريباً (4.22%) ذات طابع تجاري، والشيء نفسه ينطبق على مؤسسات القطاع الصناعي (7.21 %)، ويمثل قطاع العقار والإنشاء المركز الثالث بنسبة (3.20 %)، ويأتي القطاع التعليمي في المركز الرابع (8.16 %)، ثم الخدمات المالية (6.5 %)، تجدر الإشارة الى أن «أخرى» تعبّر عن مجموعة المنشآت التي لم تصنف أنشطتها من قبل الغرفة التجارية الصناعية بينبع كنشاط هام ولكن يبقى لها نشاط في القطاع الخاص، وبنفس الوقت تمثيل جزء مجتمع الدراسة.

ثانياً: واقع المسؤولية الاجتماعية في تنمية المجتمع للمنشآت عينة الدراسة من خلال محاور الدراسة

المحور الأول: آلية تحديد المنشأة للإسهامات التنموية بالمجتمع

جدول رقم (2) التوزيع التكراري والمتوسطات والانحرافات المعيارية الخاصة بالمحور الأول

آلية تحديد الإسهام	العدد	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
قيادات المجتمع	140	47	32،9	50	35،0	7	4،9	29	20،3	7	4،9	3،7	1،26
القطاعات الحكومية	140	20	14،0	56	39،2	6	4،2	34	23،8	24	16،8	3،1	1،38
الدراسات الميدانية	140	21	14،7	27	18،9	10	7،0	62	43،4	20	14،0	2،8	1،33
المجتمع المدني	139	28	19،6	35	24،5	3	2،1	56	39،2	17	11،9	3،0	1،40
التواصل مع الأفراد	139	6	4،2	32	23،1	5	3،5	65	45،5	30	21،0	2،4	1،19
متخصصين	140	6	4،2	4	2،8	2	1،4	65	45،5	63	44،1	1،8	0،95
المجموع	773	128	16،9	205	26،5	31	4،1	311	40،2	98	12،6	2،8	0،55

يتضح من الجدول رقم (2) أن أكثر الآليات استخداماً لتحديد الإسهامات التنموية هي من خلال التواصل مع قيادات المجتمع والقطاعات الحكومية؛ فقد وصلت نسبة الذين يوافقون بشدة، ويوافقون من خلال استخدام آلية التواصل مع قيادات المجتمع نحو (68%)، من مجمل أفراد عينة الدراسة، وتأتي القطاعات الحكومية في الدرجة الثانية كآلية لتحديد نوعية الإسهامات التنموية حيث وصلت النسبة إلى (2.53 %)، ثم آلية التواصل عن طريق منظمات المجتمع المدني إذ بلغت النسبة (1.44 %)، ثم آلية الدراسات الميدانية حيث يوافق بشدة ويوافق نحو (6.33 %) من أفراد العينة، ويحتل التواصل المباشر مع الأفراد المرتبة قبل الأخيرة، فقد بلغت نسبتهم نحو (3.27 %)، بينما تنخفض النسبة إلى (7%) فقط ما بين موافق بشدة، وموافق عندما يتم ربط الآلية بفريق عمل متخصص بالمنشآت لتحديد الإسهامات.

المحور الثاني: قطاعات المجتمع الأكثر استفادة من إسهامات المنشآت التنموية

جدول رقم (3) التوزيع التكراري والمتوسطات والانحرافات المعيارية الخاصة بالمحور الثاني

قطاع المجتمع	العدد	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
القطاع الصحي	143	29	20,3	19	13,3	4	2,8	56	39,2	35	24,5	2,7	1,49
القطاع التعليمي	143	25	17,5	46	32,2	3	2,1	45	31,5	24	16,8	3,0	1,42
قطاع الإسكان	140	26	18,2	16	11,2	3	2,1	59	41,3	36	25,2	2,6	1,46
قطاع الترفيه	143	9	6,3	12	8,4	25	17,0	63	44,1	34	23,8	2,3	1,11
الأنشطة الثقافية	143	6	4,2	20	14,0	1	0,7	60	42,0	56	39,2	2,0	1,16
الأنشطة الرياضية	142	29	20,3	22	15,4	6	4,2	57	39,9	28	19,6	2,8	1,46
القضايا البيئية	141	3	2,1	7	4,9	7	4,9	81	56,6	43	30,1	1,9	0,86
المرافق العامة	142	2	1,4	1	0,7	5	3,5	86	60,1	48	33,6	1,8	0,68
المجتمع المدني	141	5	3,5	16	11,2	31	21,7	74	51,7	15	10,5	2,5	0,95
الجمعيات الخيرية	143	62	43,4	40	28,0	2	1,4	28	19,6	11	7,7	3,8	1,38
الشباب العاطلين	142	11	7,7	43	30,1	11	7,7	39	27,3	38	26,6	2,7	1,36
المجموع	1563	207	13,2	242	15,5	98	6,3	648	41,5	368	23,5	2,5	0,51

تجدر الإشارة بأن الاختلاف في العدد يعود الى عدم اتخاذ قرار من المنشأة من ضمن الخيارات المتاحة حول فقرة في محور واحد من محاور الدراسة الأربعة، وليس لنقص في الاستمارات وينسحب ذلك على باقي المحاور. بالنظر إلى الجدول رقم (3) نجد أن الجمعيات الخيرية تستحوذ على النسبة الأعلى من هذه الإسهامات أو المشاركات التنموية من وجهة نظر عينة الدراسة، فقد أفاد نحو (71%) تقريباً من أفراد العينة أنهم موافقون بشدة أو موافقون وبأنهم يميلون إلى دعم الجهات الخيرية لكي يحققوا مسؤوليتهم الاجتماعية، وقد أقر نحو نصف المبحوثين بواقع (49.7 %) بأنهم يخصصون جزءاً وافراً من مسؤوليتهم الاجتماعية إلى القطاع التعليمي. كما يتضح أن هناك تطوراً يحسب لصالح المنشآت في القطاع الخاص وذلك بتخصيصها جزءاً من مسؤوليتها الاجتماعية في دعم الشباب العاطلين عن العمل، وأيضاً دعم قطاع الرياضة، فقد أبدى نحو (0.36 %) من المبحوثين بأنهم يخصصون جزءاً من دعمهم للأنشطة الرياضية، ونحو (0.38 %) لدعم الشباب العاطلين عن العمل.

المحور الثالث: آلية تقديم المنشأة للإسهامات التنموية للمجتمع

جدول رقم (4) التوزيع التكراري والمتوسطات والانحرافات المعيارية الخاصة بالمحور الثالث

آلية تقديم الاسهام	العدد	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
دعم المالي	143	55	38.5	57	39.9	8	5.6	18	12.6	5	3.5	4.0	1.13
قروض الميسرة	143	21	14.7	24	16.8	4	2.8	75	52.4	19	13.3	2.7	1.31
التدريب	143	5	3.5	36	25.2	10	7.0	62	43.4	30	21.0	2.5	1.81
استشارات	143	4	2.8	52	36.4	9	6.3	42	29.4	36	25.2	2.6	1.28
رعاية الإعلامية	143	3	2.1	7	4.9	9	6.3	80	55.9	44	30.8	1.9	0.87
المجموع	715	88	12.4	176	24.6	40	5.6	277	38.7	134	18.7	2.7	0.53

يتضح من الجدول رقم (4) أن أكثر من ثلاثة أرباع آلية تقديم الإسهامات الخاصة بتنمية المجتمع على شكل دعم مالي، فقد أشار نحو (0.78 %) من مجتمع العينة إلى أنهم يلجؤون إلى تقديم الإسهامات التنموية للمجتمع باستخدام آلية الدعم المالي، بينما أشار نحو (0.39 %) من عينة الدراسة إلى أنهم يقدمون إسهامهم من خلال آلية الاستشارات المتخصصة، ونحو الثلث (5.31 %) يقدمونها على شكل قروض ميسرة، وأكثر من الربع بقليل (0.29 %) تقريباً أشاروا إلى أنهم يقدمون إسهاماتهم التنموية من خلال الدورات التدريبية، كما أجاب أغلب أفراد العينة بعدم الموافقة بتقديم الاسهام التنموي من خلال آلية رعاية إعلامية بواقع (87 %). وبنظرة متفحصة للجدول المشار إليه أعلاه رقم (5)، فإن مدى قبول عينة الدراسة لمبدأ استخدام آلية القروض أو آلية التدريب أو الاستشارات نجدها متضاربة، إلا أن ما يشذ عنها ارتفاعاً هو آلية الدعم المالي، وهبوطاً الإسهامات التي تكون على شكل إعلامي.

المحور الرابع: العقبات التي تواجه المنشآت لتقديم الإسهامات التنموية للمجتمع

جدول رقم (5) التوزيع التكراري والمتوسطات والانحرافات المعيارية الخاصة بالمحور الرابع

العقبات	العدد	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
ضعف التواصل مع القطاع الحكومي	143	83	58.0	41	28.7	3	2.1	13	9.1	3	2.1	4.3	1.03
ضعف التواصل مع المجتمع	143	38	26.6	59	41.3	26	18.2	13	9.1	7	4.9	3.8	1.10
ضعف التواصل مع منظمات المجتمع المدني	143	61	42.7	58	40.6	8	5.6	11	7.7	5	3.5	4.1	1.05
ضعف التواصل مع الجمعيات الخيرية	143	30	21.0	21	14.7	13	9.1	50	35.0	29	20.3	2.8	1.46
عدم وضوح النظام	140	17	11.9	48	33.6	16	11.2	27	18.9	32	22.4	2.9	1.40
عدم توفر ميزانية كافية	142	6	4.2	33	23.1	9	6.3	74	51.7	20	14.0	2.5	1.12
ضعف التحفيز من قبل المجتمع	142	18	13.3	54	37.8	12	8.4	29	20.3	28	19.6	3.1	1.39
المجموع	996	254	25.5	314	31.5	87	8.7	217	21.9	124	12.4	3.4	0.60

يظهر من خلال استعراض الجدول رقم (5) أن ضعف التواصل مع القطاعات الحكومية، وضعف التواصل مع منظمات المجتمع المدني، وتدني مستوى التحفيز الذي يقدمه المجتمع للمنشآت؛ هي العقبات الأبرز في سبيل تقديم المنشآت دورها في المسؤولية الاجتماعية في مدينة ينبع، أوضحت النتائج ان (87.0 %) من أفراد العينة تراوحت إجابتهم ما بين موافقون وموافقون بشدة على أن ضعف التواصل مع القطاعات الحكومية هي العقبة في هذا المجال. كما اعتبر نحو (0.83 %) من (87.0 %) المبحوثين أن هناك ضعفاً في التواصل بين هذه المنشآت وبين منظمات المجتمع المدني، كما أشار أكثر من نصف المنشآت (0.51 %) أن هناك ضعفاً عاماً في الحوافز التي يقدمها المجتمع لهذه المنشآت من أجل تقديم الإسهامات التنموية، ويؤكد هذا الأمر أن أكثر من ثلثي (0.68 %) تقريباً من المنشآت ترى أنه ليس الضعف المالي هو العقبة الرئيسة في تقديم الإسهامات التنموية للمجتمع، إذ أشار نحو (0.28 %) فقط من أفراد العينة إلى أنهم يعانون من ضعف السيولة النقدية، وأنه لا فائض لديهم لتحقيق مسؤوليتهم، وقد يكون السبب أن تلك المنشآت تفتقر إلى الخبرة أو تواجه أزمات خاصة بها.

ثالثاً: علاقة نوع النشاط الرئيس للمنشآت بالمحاور الرئيسة للدراسة

تم استخدام نموذج التحليل الإحصائي تحليل التباين ANOVA- لاختبار العلاقة بين نشاط لمنشأة الرئيس ومحاور الدراسة الأربعة، وتشير نتائج التحليل إلى أن هناك بعض العلاقات تتمتع بمعنوية إحصائية عند مستوى الثقة (95%)، وبعضها لا توجد له دلالة إحصائية، وفق اختيار (F)، ضمن الحد المشار إليه أعلاه.

1-المحور الأول العلاقة بين نشاط المنشأة وآلية تحديد الإسهامات التنموية للمجتمع:

من بين تلك العلاقات التي لا تتمتع بدلالة إحصائية تلك العلاقة التي تربط بين النشاط الرئيسي للمنشآت قيد الدراسة، والمحور الأول الخاص بآلية تحديد المنشآت الإسهامات التنموية في المجتمع لمدينة ينبع، فقد وصلت قيمة (F) نحو (4.1) فقط، ومستوى الدلالة الإحصائية وصل إلى (241.0).

2-المحور الثاني العلاقة بين نشاط المنشأة وأكثر قطاعات المجتمع استفادة من الإسهامات التنموية:

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المنشآت قيد الدراسة، وفق النشاط الرئيس فقرات المحور الثاني

النشاط الرئيس للمنشأة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نشاط عقاري وإنشائي	29	2,45	0,516
نشاط تجاري	32	2,74	0,641
نشاط صناعي	31	2,29	0,388
خدمات مالية وتأمين	8	2,36	0,206
تعليمي وتدريبي	24	2,67	0,380
أخرى	19	2,60	0,492
المجموع	143	2,532	0,510

جدول رقم (7) نتائج تحليل التباين الخاص بالأنشطة الرئيسية للمنشآت قيد الدراسة، حسب إجابات أفراد العينة عن الفقرات بالمحور الثاني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4,245	5	0,849	3,554	0,005
داخل المجموعات	32,723	137	0,239		
المجموع	954,116	143			

تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك تفاوتاً بين المنشآت الصغيرة والمتوسطة وفق نشاطاتها الرئيسية (العقاري، التجاري، الصناعي، المالي، التعليمي، وأخرى) في تقديم إسهاماتها التنموية اعتماداً على القطاعات المستهدفة بالمجتمع (الصحي، التعليمي، الإسكان، الترفيه، الثقافة، الرياضة، البيئة، المرافق العامة، المنظمات غير الحكومية، الجمعيات الخيرية، وأيضاً دعم الشباب العاطلين عن العمل)، إلا أن هذا التفاوت ليس كبيراً كما هو واضح في الجدول رقم (6)، إذ إن المتوسط العام يبلغ (53.2) بانحراف معياري قدره (0.510)، وإن المتوسطات تتفاوت ما بين (74.2) الخاص بالقطاع التجاري، وبين (29.2) الخاص بالقطاع الصناعي، ومع ذلك تبقى هذه الفروقات الضئيلة تتمتع بدلالة إحصائية وفق اختبار (F)، عند مستوى (99%)، انظر الجدول رقم (7). وبشكل عام يمكن القول إن الإسهام التنموي من خلال مسؤوليتها الاجتماعية الذي تقدمه منشآت القطاع الخاص للمجتمع في مدينة ينبع يتفاوت من نشاط إلى آخر بدلالة إحصائية وفق اختبار (F)، وأن النشاط التجاري هو الأبرز في هذا المجال، وأن أقلها هو النشاط الصناعي.

3- المحور الثالث العلاقة بين نشاط المنشأة وآلية تقديم الإسهام التنموي:

تتنوع أشكال آليات تقديم الإسهام من المنشآت قيد الدراسة في مدينة ينبع بهدف تنمية المجتمع، فتكون على شكل دعم مادي مباشر، أو بواسطة القروض الميسرة، أو عن طريق التدريب والتطوير، أو عن طريق الاستشارات، أو عن طريق الرعاية الإعلامية.

تشير نتائج التحليل الإحصائي لهذه العلاقة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق اختبار (F) بين متوسطات الإجابة على هذا المحور، حيث تتقارب هذه المتوسطات تقارباً لافتاً للنظر، فقد احتل القطاع التجاري المرتبة الأولى بمتوسط وصل إلى (95.2)، وانحراف معياري قدره (626.0)، بينما بلغ متوسط الإجابات على هذا المحور للمنشآت التي تنضوي تحت القطاع العقاري والإنشاءات إلى نحو (58.2) بانحراف معياري قدره (0.499)، ونظراً لهذا التقارب بين المتوسطات، فإن قيمة (F)؛ وصلت إلى (1.76)، وبدلالة إحصائية متدنية حيث بلغت نحو (0.126).

4- المحور الرابع العلاقة بين نشاط المنشأة وعقبات تقديم الإسهام التنموي:

احتوى هذا المحور على سبع فقرات كما بالجدول رقم (5)، والتي تعبر عن العقبات التي تعترض تقديم الإسهامات لمختلف قطاعات المجتمع في مدينة ينبع، فمنها معوقات تتعلق بالتواصل والتكامل مع القطاع الحكومي ومنظمات المجتمع المدني والجمعيات الخيرية، وأخرى تتعلق بالنواحي المالية للمنشأة، بالإضافة إلى معوقات تتعلق بالدعم والتحفيز.

جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المنشآت قيد الدراسة، وفق النشاط الرئيس فقرات المحور الرابع

النشاط الرئيس للمنشأة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نشاط عقاري وإنشائي	29	3,70	0,744
نشاط تجاري	32	3,32	0,596
نشاط صناعي	31	3,20	0,680
خدمات مالية وتأمين	8	3,42	0,392
تعليمي وتدريبي	24	3,21	0,271
أخرى	19	3,50	0,331
المجموع	143	3,38	0,600

جدول رقم (9) نتائج تحليل التباين الخاص بالأنشطة الرئيسية للمنشآت قيد الدراسة، حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الرابع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	5,199	5	1,040	3,160	0,010
داخل المجموعات	45,078	137	0,329		
المجموع	1686,175	143			

تشير نتائج هذه الدراسة إلى وجود تفاوت بين نشاط المنشآت في إجاباتها على أسئلة هذا المحور، فقد احتل القطاع العقاري والإنشائي المرتبة الأولى حيث بلغ متوسط الإجابات نحو (70.3) بانحراف معياري مقداره (0.744)، بينما احتل القطاع الصناعي المرتبة الأخيرة، بمعدل يصل إلى (20.3)، بانحراف معياري قدره (680.0)، انظر الجدول رقم (8)، وقد حظي هذا التفاوت بدلالة إحصائية وفق اختبار (F) عن مستوى معنوية مقدارها (99%)، أنظر الجدول رقم (9). من أجل الوقوف على حقيقة الوضع، وإيجاد تفسير مناسب لهذا التفاوت الذي يتمتع بدلالة إحصائية وفق اختبار (F)، علينا أن نرجع إلى الجدول رقم (5) الذي يبرز هذا التفاوت بشكل جلي، فهناك ضعف واضح في التواصل بين منظمات المجتمع المدني وعينة الدراسة، كما أن هناك ضعفاً واضحاً في التنسيق بين عينة الدراسة وبين القطاعات الحكومية، وقد انعكس هذا التفاوت على نتائج تحليل التباين الواردة في الجدول رقم (9).

5- العلاقة بين نشاط المنشآت قيد الدراسة مع محاور الدراسة الأربع مجتمعة:

جدول رقم (10) مجموع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المنشآت قيد الدراسة، على جميع المحاور الأربعة

النشاط الرئيس للمنشأة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نشاط عقاري وإنشائي	29	2,91	0,287
نشاط تجاري	32	2,99	0,428
نشاط صناعي	31	2,70	0,266
خدمات مالية وتأمين	8	2,80	0,258
تعليمي وتدريب	24	2,84	0,228
أخرى	19	2,90	0,275
المجموع	143	2,86	0,321

جدول رقم (11) ملخص نتائج تحليل التباين الخاص بالأنشطة الرئيسية للمنشآت قيد الدراسة، حسب إجابات عينة الدراسة على جميع محاور الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1,490	5	0,298	3,109	0,011
داخل المجموعات	13,132	137	0,096		
المجموع	1148,648	143			

حرصاً على اكتمال الصورة والوصول إلى تعميمات معقولة، فقد طبق اختبار (F) على جميع المتوسطات الخاصة بالمنشآت حسب تخصصها، فيظهر من الجدول رقم (10) أن المتوسطات متقاربة، وعلى الرغم من صغر هذا الاختلاف، إلا أنه يتمتع بدلالة إحصائية عند مستوى (99%)، انظر الجدول رقم (11).

مناقشة النتائج:

السؤال الأول: ما الآلية التي من خلالها تحدد المنشآت الإسهامات التنموية التي يحتاجها المجتمع بمدينة ينبع؟

أكدت النتائج على أهمية دور المجتمع وقياداته كآلية يمكن من خلالها لمنشآت القطاع الخاص تحديد الإسهامات التنموية للمجتمع الذي تعيش فيه، لذلك من المهم تعزيزها لأنها هي الأقدر على رصد الواقع في المجتمعات وتحديد أولوياته التنموية، ويلاحظ كذلك من خلال النتائج وجود أكثر من آلية يستخدمها القطاع الخاص لتحديد احتياجات المجتمع التنموية مثل القطاعات الحكومية، ومنظمات المجتمع المدني، والدراسات الميدانية، والذي يؤكد عدم ثبات وتنظيم آليات تحديد الإسهامات التنموية، وكذلك تفرقها بين القطاعات الحكومية والمدنية وأفراد المجتمع نفسه، مما قد يسبب تضارباً في طريقة تحديدها داخل المجتمع، لذلك من المهم وجود تنظيم واضح من خلال جهة محددة تختص في تحديد الاحتياجات التنموية للمجتمع بالتواصل مع القطاع الخاص، مما قد يساعد في توجيه الجهود وتكاملها وضمان استثمار إسهامات المسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص.

تتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة (Mc Shrma, 2014؛Roy, 2017؛Ewan,et.al., 2017؛ الحارثي، 2009؛ عمار، 2016) حيث أشارت جميعها إلى ضرورة وجود تنسيق داخل المجتمع بشقيه الخاص والعام لتسهيل تحديد وتقديم المسؤولية الاجتماعية من القطاع الخاص، وضرورة وجود إدارة متخصصة لدعم دور القطاع الخاص في تحقيق مسؤوليته الاجتماعية داخل المجتمع.

السؤال الثاني: ما أكثر قطاعات المجتمع استفادةً من الإسهامات التنموية في مدينة ينبع؟

من خلال عرض نتائج هذا المحور نجد أن الاتجاه الخيري والمساعدات التطوعية للقطاع الخاص في ينبع هي المهيمنة لتفعيل دورها للمسؤولية الاجتماعية، وقد اتضح كذلك من خلال النتائج أن هناك تدنيا في نسبة الإسهامات بصورة لافتة للنظر عندما يتعلق الأمر بالقضايا البيئية والمرافق العامة، وهذا مؤشر على وجود حاجة ملحة لتعزيز الوعي لدى رجال الأعمال حول مفهوم المسؤولية الاجتماعية وأن هذا الدور قد تجاوز العمل الخيري ليصل إلى المستجدات التنموية المتسارعة للمجتمعات والقضايا العالمية، وكذلك إلى زيادة الثقافة البيئية، وهذا مؤشر واضح على غياب الوعي بمفهوم التنمية المستدامة داخل القطاع الخاص، حيث تعد القضية البيئية أحد محاور التنمية المستدامة، تخالف هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة علي والعلي(Ali & Al-Ali, 2012) . كما اتضح من خلال النتائج أن القطاع الصحي الذي يستوجب دعماً مميزاً فإن هناك قطاعات ثانوية بالمجتمع تسبقه في الاستفادة من إسهامات المسؤولية الاجتماعية لمنشآت القطاع الخاص، ربما يعود هذا الأمر إلى ثقافة منتشرة لدى القطاع الخاص بأن القطاع الصحي هو من مسؤولية الحكومة أو أن دعمه من خلال المسؤولية الاجتماعية قد يكلف أكثر من غيره من القطاعات ويحتاج إلى متخصصين. عليه، فإنه يحتاج الأمر إلى ضبط هذه الإسهامات التنموية ليتم توزيعها بشكل عادل داخل المجتمع، ولا يترك الأمر إلى ميول أصحاب المنشآت، فهذا الأمر يحتاج إلى دراسة متخصصة وإعادة تقييم للوضع الحالي.

السؤال الثالث: ما الطريقة التي من خلالها تُقدم المنشآت الإسهامات التنموية للمجتمع بمدينة ينبع؟

تؤكد نتاج المحور الثالث على وجود تضارب وتنوع داخل القطاع الخاص في آلية تقديم الإسهامات التنموية من خلال المسؤولية الاجتماعية والتي أكدت على عدم ثبات وتنوع في نهج تقديم المسؤولية الاجتماعية مما يؤثر على الاستفادة منها، توافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة هارتمان (Hartmann, 2011) التي أكدت على أهمية ثبات نهج تقديم المسؤولية الاجتماعية. من خلال النتائج اتضح كذلك غلبة آلية الدعم المادي لتقديم الإسهامات التنموية بشكل أكبر من غيره، فينظر القطاع الخاص إلى الدعم المالي على أنه الآلية الأسهل والأقرب للقبول بتحقيق مبدأ المسؤولية الاجتماعية، وقد يفسر ذلك بأن هذه الآلية لا تحتاج إلى إجراءات إدارية مطوّلة، إذ إن كل ما على المنشأة هو تقديم الدعم المادي بموافقة واحدة طوال العام المالي من خلال المسؤول الأول فيها، أما ما تبقى من أنشطة فإنها قد تصلهم ولكن بطريقة غير مباشرة وتحتاج إلى إجراءات إدارية مطولة وموافقات والتزامات مجدولة، ولذلك تلجأ المنشآت إلى أن تقدم مساهماتها التنموية بشكل نقدي مباشر سواءً للأفراد أو الجمعيات الخيرية، لذلك من المهم أن تكون هناك إجراءات وآليات وتشريعات واضحة لتسهيل تقديم القطاع الخاص للإسهامات من خلال مسؤوليته الاجتماعية، تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الأسرج (2014) التي أكد فيها على وجوب سن تشريعات لتسهيل الإجراءات الإدارية في تقديم المساهمات التنموية التي يقدمها القطاع الخاص للمجتمع.

السؤال الرابع: ما أهم العقبات التي تواجه المنشآت تجاه تقديم الاسهامات التنموية للمجتمع بمدينة ينبع؟

من خلال نتائج هذا المحور نجد أن هناك عددا من العقبات ترتكز على ضعف شبكة التواصل بين مختلف القطاعات في مجتمع الدراسة، سواءً في القطاع الخاص، أو القطاع الحكومي، أو منظمات المجتمع المدني مما يخلق عدم التكامل بينها وبالتالي عدم تحقيق الاستفادة من المسؤولية الاجتماعية. ومن العقبات التي تواجه منشآت القطاع الخاص هي ضعف الخبرة في إدارة المسؤولية الاجتماعية. فمن المهم إزالة هذه العقبات وتيسير السبل حتى تستطيع منشآت القطاع الخاص أن تسهم في التنمية من خلال إنشاء دائرة أو جهة خاصة مهمتها الربط بين القطاع الخاص وباقي القطاعات بالمجتمع لتحقيق التكامل وتبادل الخبرات، يؤكد هذه النتيجة ما توصل إليه عدد من الدراسات الحالية؛ حيث أشار عودة وفورج (Forje, 2012؛ عودة، 2013) بضرورة رفع مستوى دعم الحكومة لمبادرات القطاع الخاص وتسهيل مهمتها، وزيادة مستوى التواصل والتعاون بين القطاعين العام والخاص. وقد أكد كذلك الحارثي (2009) على أهمية تخصيص دائرة تسهم في تسهيل دور القطاع الخاص في تحقيق المسؤولية الاجتماعية. ومما يثير الدهشة أن الدوافع التي تدعو لرفض فقرات الاستبانة التي تعد أداة الدراسة الرئيسة تكاد تعادل الدوافع التي تدعو للموافقة.

السؤال الخامس: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين نوعية نشاط المنشأة والمحاور السابقة؟

أكدت النتائج على أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نشاط المنشأة وآلية تحديد الإسهام وهذا يشير إلى تشابه المنشآت في تعاملها مع الجهات المستفيدة بالمجتمع. كما أن تواضع الفروق بين المتوسطات بإجابات المنشآت حسب أنشطتها وقطاعات المجتمع الأكثر استفادة منه، وتتمتع هذه الفروق بدلالة إحصائية، مما يدل على أن هذه المؤسسات بناء على نشاطها متنوعة الدعم، فمنها ما يركز على القطاع الخيري، ومنها ما يركز على القطاع الصحي، ومنها ما يركز على قطاع

التعليم. يمكن القول إنه من المهم أن يكون هناك تحفيز ودعم من القطاع الحكومي المسؤول من خلال قياس مستوى أداء المسؤولية الاجتماعية بين أصحاب الأنشطة المختلفة للمنشآت بالقطاع الخاص لزيادة الروح التنافسية وتوسيع نطاق الإسهام التنموي للمجتمع ليصل إلى جميع قطاعات وشرائح المجتمع.

أثبتت النتائج كذلك عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نشاط المنشاة وآلية تقديم الإسهامات التنموية بالمجتمع، ويبدو أن هذا الأمر يعود إلى عدم وجود جهة مسؤولة عن توزيع هذا الدعم، حيث يُترك الأمر إلى المنشآت لتحدد آلية تقديم إسهامها في التنمية من خلال مسؤوليتها الاجتماعية لمختلف القطاعات المجتمعية بمدينة ينبع، كما أن الاتجاه العام لدى المسؤولين في هذه المنشآت لديهم الخلفية الثقافية نفسها حول مفهوم المسؤولية الاجتماعية، ولذلك لم يتم التركيز على آلية معينة تكون متقاربة، فهل يمكن اعتبار هذا الأمر إيجابياً، أم سلبياً؟، ولكن كنتيجة نهائية تقدم المنشآت التزامها الأخلاقي للمجتمع بصورة أو بأخرى بغض النظر عن الطريقة التي تقدمه بها، هذه النتيجة تؤكد ما توصلت إليه أغلب الدراسات السابقة في عدم وجود آلية واضحة ومحددة لتقديم الاسهامات التنموية للمجتمع مثل دراسة Pérez-Pineda (2020) بتأكيدها على أهمية خلق معايير وقواعد محددة تساعد لتحقيق المسؤولية الاجتماعية.

وقد اتضح من خلال النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين نشاط المنشأة والعقبات التي تحول دون أداء دورها في المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع، إلا أن هذا الأمر لا يُغفِل تباين المنشآت في معاناتها من العقبات التي تعترض طريق تقديمها لإسهاماتها التنموية، فهناك بعض المنشآت تعاني من هذه العقبات بدرجة أكبر من بعضها الآخر، ولعل هذا الأمر عائد إلى ضعف خبرة المسؤولين بها في كيفية التعامل مع قطاعات المجتمع الأخرى، وهذا ما تؤكده الدراسات السابقة من ضرورة وجود دورات تدريبية في أهمية المسؤولية الاجتماعية وكيفية إدارتها (عطا الله والفليت، 2016؛ الأسرج، 2014)، الأمر الذي يمكن معه أن تختفي معه بعض هذه العقبات لدى منشآت القطاع الخاص، لذلك يجب تقديم دورات تدريبية في كيفية التواصل وإدارة المسؤولية الاجتماعية داخل منشآت القطاع الخاص في مجتمع الدراسة لتطوير سبل تقديم الإسهامات التنموية للمجتمع من خلال تحقيق دور المنشآت لمسؤوليتها الاجتماعية.

أخيراً، وبغض النظر عن عدم تمتع النتائج الخاصة بالمحور الأول الخاص بآلية التواصل، والنتائج الخاصة بالمحور الثالث المتعلق بطريقة تقديم الدعم بمعنوية إحصائية تؤكد هذه النتيجة ما توصلت له دراسة عمار ونضال (2016) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نوع قطاع العمل وتبني المسؤولية الاجتماعية، إلا أن الحصيلة العامة تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المنشآت تعود إلى نشاطها فيما يتعلق بتقديم الإسهامات التنموية من خلال المسؤولية الاجتماعية لمختلف القطاعات في مدينة ينبع، لذلك يجب أن تعي الجهات المعنية هذه الفروق وتعمل على تعزيز الإيجابي منها، ودفع الضعيف منها حتى تؤدي رسالتها في مبدأ المسؤولية الاجتماعية بصورة أفضل.

الخاتمة:

من خلال مقاربة الإطار النظري للدراسة يتضح أن نظرية العقود الاجتماعية التكاملية، تساعد على تفسير واقع العلاقة بين أطراف المعادلة، فمن خلالها كموجّه، يمكن تصور دور منشآت القطاع الخاص في الالتزام بالسلوك الأخلاقي تجاه المجتمع من خلال تقديم مسؤوليتها الاجتماعية للمجتمع الذي يحتضنها، وتؤكد النتائج أن الآلية الأولى التي تستخدمها المنشآت لتحديد الإسهامات التنموية هي المجتمع نفسه، مما يُثبت وجود نوع من التعاقد الضمني بين عينة الدراسة وهي منشآت القطاع الخاص كطرف أول بالتعاقد والمجتمع في ينبع كطرف ثان، يضاف إلى ذلك محاولة المنشآت ملامسة المشاكل الحساسة بالمجتمع من خلال جهودها في حل مشكلة البطالة التي يواجهها قطاع الشباب. ومن خلال مناقشة النتائج اتضح أن هناك بعض العوائق، يجب العمل على تذليلها؛ لأنها تحول دون تطبيق هذا التعاقد على الوجه المطلوب، مثل ضرورة وجود تكامل بين القطاع الخاص وباقي قطاعات المجتمع، وهذا ما أكده العديد من الأدبيات، وتوزيع الإسهامات التنموية بين قطاعات المجتمع بشكل يضمن توازن في التنمية، كما أنه لا يوجد وضوح في آلية تقديم إسهامات المنشآت التنموية للمجتمع، وضعف في خبرة وتجارب منشآت القطاع الخاص في تقديم مسؤوليتها الاجتماعية، وعلى المستوى العالمي اتضح بأن هناك ضعفاً في الالتزام بمتطلبات التنمية المستدامة مثل الوعي البيئي، لذلك من أجل تحقيق شروط التعاقد الموجّه لابد من تفادي تلك العوائق والوصول إلى مستوى التزام مشترك بين الأطراف.

ختاماً، أكدت الدراسة أن واقع المسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص في تحقيق التنمية لا يرتقي إلى المأمول، فعلى الرغم من أن منشآت القطاع لخاص لديها الرغبة في تقديم الإسهامات التنموية للمجتمع من خلال مسؤوليته الاجتماعية الا أن هناك ضبابية في كيفية تطبيق هذا الدور على المستوى المحلي والمستوى العالمي، فقصور الوعي بهذا المفهوم، ومحدودية الخبرة التراكمية، وعدم وضوح الرؤية لمنهجية تحقيق مبدأ المسؤولية الاجتماعية، مما أدى إلى تشتت الجهود التي تقدمها منشآت القطاع الخاص لتحقيق لدورها في مبدأ المسؤولية الاجتماعية والحد من الاستفادة منه بالشكل المطلوب، تشترك في ذلك باقي قطاعات المجتمع الحكومية منها والمدنية بسبب ضعف التكامل والتواصل والتخطيط الاستراتيجي المشترك مع القطاع الخاص ومنشآته بمختلف أنشطتها لكيفية استثمار ذلك الجهد بالشكل المطلوب، لذلك وللوصول إلى واقع أفضل لمبدأ المسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص في تحقيق تنمية المجتمع اقترحت الدراسة عدد من التوصيات كما يلي.

توصيات الدراسة:

بناء على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، فإنها توصي بما يلي:

1- ضرورة إنشاء مركز بإشراف وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية لرفع مستوى التواصل والتنسيق بين القطاع الخاص وبين باقي قطاعات المجتمع والقطاع الحكومي بهدف تذليل العقبات التي تحول دون تحقيق دور القطاع الخاص لمسؤوليته الاجتماعية، والحد من التكرار والهدر للجهود، وتكون مهمته تنسيق وتحديد إسهامات القطاع الخاص التنموية على مختلف قطاعات المجتمع داخل المدينة، وفق أولويات يتم تحديدها بشكل دقيق.

2- من خلال تضافر جهود القطاع الخاص يجب إنشاء مركز خاص لتوفير قاعدة بيانات عامة يستند عليها القطاع الخاص لأداء دوره في تقديم المساهمات التنموية داخل المجتمع، تساعده في تحديد الأولويات التنموية حسب حاجة المجتمع.

3- تطبيق نظام حوافز أكثر فاعلية للقطاع الخاص يتناسب ومستوى المساهمة التنموية التي تقدمها المنشآت من خلال مسؤوليتها الاجتماعية وتشرف عليه الغرفة التجارية الصناعية.

4- تعزيز أهمية المسؤولية الاجتماعية من خلال إبراز مبادرات القطاع الخاص في تنمية المجتمع والتسويق لها إعلامياً، من خلال برامج توعوية وإرشادية وتدريبية لرفع مستوى ثقافة القطاع الخاص والمجتمع لمفهوم المسؤولية الاجتماعية، وتعزيز أهميتها داخل المنشآت بمختلف أحجامها، يتوافق مع المتطلبات العالمية للمسؤولية الاجتماعية.

5- نظراً لخصوصية ينبع كمدينة صناعية في المملكة العربية السعودية، توصي الدراسة بعمل دراسات تشمل المنشآت الصناعية الكبرى في مدينة ينبع الصناعية للتعرف على خبرتها ونهجها في تناول مسؤوليتها الاجتماعية، وإبراز دورها في تنمية المجتمع.

المراجع:

أولاً- المراجع العربية

أبو كريشة، عبد الرحيم. (2003). دراسات في علم اجتماع التنمية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

الأسرج، حسين. (2014). المسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص ودورها في التنمية المستدامة للمملكة العربية السعودية. مسترجع بتاريخ 20/1/2021 من الرابط: MPRA. Munich Personal RePEc Archive, MPRA Paper No. 54977, Available Online at http://mpra.ub.uni-muenchen.de/54977

الأونكتاد. (2004). كشف البيانات المتعلقة بتأثير الشركات على المجتمع الاتجاهات والقضايا الراهنة. منشورات الأمم المتحدة 2004. مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية. نيويورك.

بدوي، أحمد زكي. (1977). معجم المصطلحات للعلوم الاجتماعية. بيروت: مكتبة لبنان.

برحماني، زينب. (2015). دور القطاع الخاص في التنمية المحلية. دراسة حالة الجزائر. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الحقوق والعلوم السياسية. جامعة العربي بن مهدي. أم البواقي. الجمهورية الجزائرية.

بطرس، صليب. (1998). منشأة الأعمال الصغيرة. القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

الحارثي، عسكر. (2009). تجربة المملكة العربية السعودية في ترسيخ أسس المسؤولية الاجتماعية. الملتقى العربي الأول لمؤسسات الأعمال. تجارب عربية وأجنبية. الشارقة. 13-15/ أبريل.

حسن، إحسان محمد. (2005). علم الاجتماع الاقتصادي.) الطبعة الأولى). عمان: دار وائل للنشر.

خاطر، أحمد مصطفى. (2000) .تنمية المجتمع المحلي الاتجاهات المعاصرة، الاستراتيجيات، نماذج ممارسة. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

راتول، محمد. (2006). بعض التجارب الدولية في دعم وتنمية المؤسسات الصغيرة والمتوسطة الدروس المستفادة. الملتقى الدولي: متطلبات تأهيل المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في الدول العربية. الشلف: جامعة حسيبة بن بوعلي. يومي 17و18 أبريل. 179-172.

الربيعي، محمد عبده فاضل. (2004). الخصخصة وأثرها على التنمية بالدول النامية. القاهرة: مكتبة مدبولي.

السحيباني، صالح. (2009). المسئولية الاجتماعية ودورها في مشاركة القطاع الخاص في التنمية: حالة تطبيقية على المملكة العربية السعودية. المؤتمر الدولي حول القطاع الخاص في التنمية: تقييم واستشراف. بيروت. الجمهورية اللبنانية. 25-23 مارس.

شعبان، إسماعيل. (2003). ماهية المؤسسات الصغيرة والمتوسطة وتطورها في العالم: تمويل المشروعات الصغيرة والمتوسطة. منشورات مخبر الشراكة والاستثمار في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة.

عبد الله، محمد عبد الفتاح. (2006). تنمية المجتمعات المحلية من منظور الخدمة الاجتماعية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

العتيبي، فهد عباس (2004). إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم الإدارة التربوية. جامعة الملك سعود.

عطا الله، سمر والفليت، خلود. (2016). مدى التزام القطاع المصرفي بأداء مسؤوليته الاجتماعية. دراسة تطبيقية على المؤسسة المصرفية الفلسطينية. غزة. المؤتمر العلمي الأولى لكلية إدارة المال والأعمال بجامعة فلسطين. غزة.

عمار، نضال. (2016). دور المسؤولية الاجتماعية للشركات في التنمية المستدامة دراسة ميدانية على منظمات الأعمال السورية الأعضاء في الميثاق العالمي للمسؤولية الاجتماعية. مجلة جامعة البعث المجلد (83). العدد (54). المعهد العالي للتنمية الادارية. جامعة دمشق. سوريا.

عمر، حسين. (1995). موسوعة المصطلحات الاقتصادية. جدة: دار الشروق.

عودة، رشيد. (2013). القطاع الخاص الفلسطيني ودوره في التنمية الاقتصادية من الفترة 1995–2011. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية. جامعة الأزهر. غزة.

الغالبي، طاهر محسن وأدريس، وائل محمد. (2007). الإدارة الاستراتيجية منظور منهجي متكامل. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

لطفي، طلعت إبراهيم. (1993). مدخل الى علم اجتماع التنظيم. القاهرة: مكتبة غريب.

المنظمة العربية للتنمية الإدارية وجامعة الدول العربية. (2007). التنمية المستدامة والإدارة المجتمعية: الأدوار المستقبلية للحكومات المركزية، والمحليات والقطاع الخاص والمجتمع المدني. المنظمة العربية للتنمية الإدارية، وجامعة الدول العربية. القاهرة.

Arab References:

Abdullah, Mohamed Abdel Fattah (2006). Community development from the perspective of social service. Alexandria, the modern university office.

Abu Kreisha, Abd al-Rahim (2003). Dr. Rasat in the sociology of development. Alexandria, the modern university office.

Al-Assarj, Hussain (2014). The social responsibility of the private sector and its role in the sustainable development of the Kingdom of Saudi Arabia. MPRA. Munich Personal RePEc Archive, MPRA Paper No. 54977, Available Online at http://mpra.ub.uni-muenchen.de/54977/

Al-Ghalbi, Taher Mohsen, and Wael Muhammad Idris (2007). Strategic management an integrated methodological perspective. Amman, Wael House for Publishing and Distribution.

Al-Harthi, Askar (2009). The experience of the Kingdom of Saudi Arabia in establishing the foundations of social responsibility. The First Arab Forum for Business Enterprises - Arab and Foreign Experiences, Sharjah, 13-15 / April / 2009 AD.

Al-Otaibi, Fahd Abbas (2004). The contribution of the private sector in financing public education in the Kingdom of Saudi Arabia. Unpublished PhD thesis, King Saud University, Department of Educational Administration.

Al-Rubaie, Muhammad Abdo Fadel (2004). Privatization and its impact on development in developing countries. Madbouly Library, Cairo.

Al-Suhaibani, Saleh (2009). Social Responsibility and its Role in Private Sector Participation in Development: An Empirical Case for the Kingdom of Saudi Arabia. International Conference on "The Private Sector in Development: Assessment and Prospects. 23-25 March 2009, Beirut, Lebanon."

Ammar, Nidal (2016). The role of corporate social responsibility in sustainable development A field study on the Syrian business organizations that are members of the Global Social Responsibility Charter. Al-Baath University Journal, Volume 83, Issue 54, the Higher Institute for Administrative Development - Damascus University, Syria.

Atallah, Samar, and Falet, Kholoud, (2016). The Extent of Commitment of the Banking Sector to its Social Responsibility - An Empirical Study on the Palestinian Banking Corporation - Gaza. The first scientific conference of the College of Business and Finance at Palestine University, Gaza.

Badawi, Ahmed Zaki (1977). Glossary of terms for the social sciences. Beirut, Lebanon Library.

Burhani, Zainab (2015). The role of the private sector in local development - a case study of Alge-

ثانياً: المراجع الانجليزية

Ali, Abbas J. and Al-Aali, Abdulrahman (2012). Corporate Social Responsibility in Saudi Arabia. *Journal of Middle East Policy,* 19 (4) 40-53.

Andreini, Costanza (2018). *The New Role of Private Sector in Tackling Social Issues through CSR Initiatives*. Department of Political Science, Chair of Comparative Politics, LUISS University, Roma, Italia.

Bowen, H., Johnson, F. (1953). *Social responsibility of the businessman*. 1st ed., New York, Harper.

Carroll, A.B. (1979). A Three-Dimensional Conceptual Model of Corporate Social Performance. *Journal of Academy of Management Review*, 4 (4) 497-505.

Coffey, W.J., Polèse, M. (1984). The concept of local development: A stages model of endogenous regional growth. *Papers of the Regional Science Association*, (55): 1–12.

Donaldson, T. and T. W. Dunfee (1999). *Ties that Bind. A Social Contracts Approach to Business Ethics*. Harvard Business School Press, Boston.

Douglas, M. (2000). Integrative Social Contracts Theory: Hype over Hypernorms. *Journal of Business Ethics*, 26: 101–110.

Elasrag, Hussein (2014). Social responsibility of the private sector and its role in sustainable development of the Kingdom of Saudi Arabia.

Elkington, J. (1999). *Cannibals with Forks: Triple Bottom Line of 21st Century Business*. Oxford: Capstone Publishing.

Forje, J.N., (2012). *The Role of the Formal And Informal Private Sector In Sustainable Development In Africa*. University of Yaoundé 11, Cameron,

Frederick, W. (1986). Toward CSR3: Why Ethical Analysis is Indispensable and Unavoidable in Corporate Affairs. *Journal of California Management Review,* 28 (2) 126–41.

Gilbert, Dirk & Behnam, Ulrich Michael (2009). Advancing Integrative Social Contracts Theory: A Habermasian Perspective. *Journal of Business Ethics*, 89: 215–234.

Gilchrist, A., & Taylor, M. (2016). *The short guide to community development*. 2e. Bristol: Bristol University Press.

ria. Unpublished MA Thesis, Faculty of Law and Political Science, Arabi Ben Mahdi University, Oum El Bouaghi, Algeria.

Hassan, Ihssan Muhammad (2005). Economic Sociology. Jordan, Wael Publishing House, first edition.

Khater, Ahmed Mustafa (2000), Local Community Development, Contemporary Trends - Strategies - Practice Models. Modern University Office, Alexandria.

Lotfi, Talaat Ibrahim (1993). Introduction to the sociology of organization. Egypt, Gharib Library.

Odeh, Rashid (2013). The Palestinian Private Sector and its Role in Economic Development from 1995 to 2011. Unpublished Master Thesis, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Al-Azhar University, Gaza.

Omar, Hussein (1995). Encyclopedia of economic terms. Jeddah, Sunrise House.

Peter, Cross (1998). Small business facility. Cairo, the International House for Publishing and Distribution.

Ratul, Muhammad (2006). Some international experiences in supporting and developing small and medium enterprises, lessons learned. The International Forum: Qualification Requirements for Small and Medium Enterprises in the Arab Countries, April 17 and 18, 2006, Chlef: Hassiba Bin Bouali University, pp. 172-179.

Shaban, Ismail (2003). What is Small and Medium Enterprises and Their Development in the World: Financing Small and Medium Enterprises. Publications of the Laboratory of Partnership and Investment in Small and Medium Enterprises.

The Arab Administrative Development Organization and the League of Arab States (2007). Sustainable development and community management: the future roles of central governments, local governments, the private sector and civil society. The Arab Administrative Development Organization, the League of Arab States, Cairo.

UNCTAD, (2004). Reveal data on the impact of companies on society, current trends and issues. United Nations Publication 2004. United Nations Conference on Trade and Development, New York.

Roy, Ishita,Tanzil AL Raquib, Amit Kumar Sarker (2017). Contribution of NGOs for Socion Economic Development in Bangladesh. Science, *Journal of Business and Management*, vol.5 (1) 1– 8.

Sharma, A.D. (2014). Understanding the Social Sector, Economic Growth, Social Development and Economic Development Interrelationship and Linkages. New Delhi Publishers, *Journal of Economic Affairs*, 59 (4) 585-590.

Swift, Tracey & Simon Zadek (2002) *Corporate Responsibility and the Competitive Advantage of Nations.* Accountability & The Copenhagen Centre.

UN (2014). *UNTERM Community development*. Archived from the original on 14 Jul 2014. http://unterm.un.org/DGAACS/unterm.nsf/8fa942046ff7601c85256983007ca4d8/526c2eaba978f007852569fd00036819?OpenDocument

United Nations (2007). CSR and Developing Countries: What Scope for Government Action?. *Journal of Innovation Briefs*, Issue 1, 1-7.

Utting, P. (2005). *Rethinking Business Regulation From Self-Regulation to Social Control*. paper no. 15, Technology, Business and Society Program, United Nations Research Institute for Social Development.

Visser, W. (2011). *CSR 2.0: From the Age of Greed to the Age of Responsibility. In Reframing corporate social responsibility: Lessons from the global financial crisis*. Emerald Group Publishing Limited.

WBCSD. (1999). *World Business Council for Sustainable Development Meeting Changing Expectations*. Corporate Social Responsibility. New York: WBCSD :1.

Wempe, B. (2008). Contract Arian Business Ethics: Credentials and Design Criteria. *Journal of Organization Studies*, 29 (10) 1337–1355.

Gyan, Charles (2021). Community development participation scale: A development and validation study. *Journal of the Community Development*, (51) 5: 437-438.

Hartmann, Monika (2011). Corporate social responsibility in the food sector. Oxford University Press, *European Review of Agricultural Economics*, 38 (3) 297–324.

Helmsing, B. (2001). *Partnerships, Meso-institutions and Learning. New local and regional economic development initiatives in Latin America*. Institute of Social Studies, The Hague, Netherlands.

ISO (2009). *Guidance in social responsibility*. iso/dis 26000. https://www.duurzaammbo.nl/images/pdf/ISO%2026000%20%20Draft%20International%20Standard.pdf

Johnson, H.,L. (1971). *Business in contemporary society: framework and issues*. Wadsworth Publishing Co., Inc., Belmont.

Kolb, R. W. (2018). *The SAGE Encyclopedia of Business Ethics and Society*. SAGE Publications, Inc.

Mc Ewan, Emma Mawdsley, Glenn Banks and Regina Schegvensn, (2017). Enrolling the Private Sector in Community Development: Magic Bullet or Sleight of Hand?. *Journal of Development and Change*, 48 (1) 28-53.

Montoya, A. (1998). Local development or community development?. *The Truth: A Journal of the Social and Human Sciences* (61): 45-55.

Nelson, Jane (2007). *Building Linkages for Competitive and Responsible Entrepreneurship: Entrepreneurship innovative partnerships to foster small enterprise, promote economic growth and reduce in developing countries.* UNIDO. United Nations Industrial Development Organization and Harvard University, ISBN: 92-1-106433-3.

O'Dwyer, Brendan (2004) *The emergence and future development of corporate social disclosure in Ireland: the perspective of nongovernment organization*. the Fourth Asia Pacific Interdisciplinary Research in Accounting Conference 4 to 6 July Singapore.

Pérez-Pineda, J. (2020). *Corporate Social Responsibility: The Interface Between the Private Sector and Sustainability Standards*. In: Negi. Sustainability Standards and Global Governance. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-3473-7_5.

الرواية البوليفونية

قراءة في تعدد السارد وفضاء العتبة

رواية «شَغَفَهَا حبًّا» لمحمد السالم أنموذجاً

The Polyphonic Novel: Reading in Muliticity of Narrator and The Threshold Space

"Shaġafahā Habban" as Model

د. أمينة بنت عبد الرحمن محمد الجبرين

أستاذ الأدب الحديث المشارك
قسم اللغة العربية، جامعة الملك سعود

Dr. Aminah Abdurrahman Mohammed Aljebreen
King Saud University, Faculty of Arts

(قُدم للنشر في 23/ 2/ 2021، وقُبل للنشر في 7/ 3/ 2021)

الملخص

يقدّمُ هذا البحث الموسوم بـ»الرواية البوليفونية: قراءة في تعدد السارد وفضاء العتبة، رواية «شَغَفَهَا حبّاً» أنموذجاً»، قراءة في منجزٍ روائي يقوم على تعددية الأصوات، وتمايز مواقفها، وتعدد وجهات النظر فيها، وهو أمر ينقلنا إلى قراءةٍ مغايرة للقراءة التقليدية التي تعتمد المنجزات السردية المونولوجية، أساساً لها، تلك المنجزات التي يقوم بنائها على الصوت الواحد. تعتمد هذه القراءة، روايةَ «شَغَفَهَا حبّاً» للروائي السعودي «محمد السالم»، أنموذجاً في مقاربتها النقدية، ينهض هذا الأنموذج على تبيّن ملامح البوليفونية في هذه الرواية، من خلال الوقوف على مقومات السرد البوليفوني، ومن تلك المقوّمات: تعدد السارد وتعدد الرؤى، تعددية أنماط الوعي، التعددية في اللغات والأساليب، تعدد المنظورات السردية، فضاء العتبة. وتسعى القراءة أيضاً إلى تبيّن تجلّي تلك المقومات على شخوص الرواية وأحداثها، من خلال النظر للمواقف الإيديولوجية المتمايزة للشخوص، والكشف عن وجهات النظر المتباينة لها، ودور فضاء العَتَبَة في خلق أزمات خانقة من شأنها أن تفضي إلى زمنٍ مأزوم.

الكلمات المفتاحية: رواية، البوليفونية، تعددية السارد، فضاء العتبة، السرد.

Abstract

This research study Aims to discuss The Polyphonic Novel: Reading in Muliticity of narrator and The Threshold Space "Shaġafahā Habban" as Model, reading on a fictional accomplished Relies on the multiplicity of voices and difference of their positions, the multiplicity of the points of views, and this matter leads us to move to reading of contrasting that relies on the monological narrative achievements to be a base of them, and these achievements relies on its construction of one voice. This reading relied on, the novel of "passion of love" for the Saudi novelieśt "Mohammed Al Salem: a model of critical comparison, and this model indicates the features of polyphonics at this narration, through the elements of narration of polyphony, and these narrations including the narrator and the multiple visions, the multiplicity of awareness, multiplicity of languages and means, the multiplicity of the narrative perspectives, the space of threshold. Also the reading seeks indicate these elements to the persons and events of the novel, through identification the different ideological positions of the characters and detection the variable points of views, and the role of space of threshold in creation of suffocating crisis which shall lead to a time of crisis.

Keywords: Narration, Polyphonic, Multiplicity of Narrator, Space of Threshold, Narration.

مقدمة:

تحضر الرواية البوليفونية بوصفها شكلاً مغايراً للرواية المونولوجية، تلك الرواية التي يقوم بناؤها السردي على الصوت الواحد، والتي سيطرتْ بشكلٍ ملحوظ على الساحة الإبداعية السردية، حتى «أصبحت غير محتملة في العصر الحديث، مع التطور الثقافي العريض للعقل البشري، بينما أصبحت النسبية المتشعّبة في النص القصصي أكثر ملاءمة» (Scholes & Kel-log, 1966: 276). في حين تنهض الرواية البوليفونية بتعددية الأصوات الساردة، وتباين المواقف الإيديولوجية، وتنوّع الاتجاهات الفكرية.

يشير مصطلح البوليفونية Polyphone في أصله إلى المجال الموسيقي. إذْ يرتكز على مبدأ الانسجام الصوتي بين أصواتٍ متعددة، لينتقل بعدها إلى مجال الأدب والنقد والدراسات اللسانية. ويعود أصل المفهوم إلى الناقد الروسي ميخائيل باختين Mikhail Bakhtin الذي وظّفه لأول مرة في كتابه «شعرية دوستويفسكي» (باختين، 1986: 10).

ويعرّف ميخائيل باختين الرواية البوليفونية بقوله: «إنّها الرواية المتعددة الأصوات ذات الطابع الحواري على نطاق واسع. وبين جميع عناصر البنية الروائية، توجد دائما علاقات حوارية؛ أيّ: إنّ هذه العناصر جرى وضع بعضها في مواجهة بعضها الآخر، مثلما يحدث عند المزج بين مختلف الألحان في عمل موسيقي. حقاً إن العلاقات الحوارية هي ظاهرة أكثر انتشاراً بكثير من العلاقات بين الردود الخاصة بالحوار الذي يجري التعبير عنه خلال التكوين، إنها ظاهرة شاملة تقريبا، تتخلل كل الحديث البشري وكل علاقات وظواهر الحياة الإنسانية، تتخلل تقريبا كل ماله فكرة ومعنى» (باختين، 1986: 59).

من هنا، يُقصَد بالرواية البوليفونية؛ «تلك الرواية التي تتعدد فيها الشخصيات المتحاورة، وتتعدد فيها وجهات النظر، وتختلف فيها الرؤى الإيديولوجية. بمعنى أنها رواية حوارية تعددية، تنحى المنحى الديمقراطي، حيث تتحرر بشكل من الأشكال من سلطة الراوي المطلق، وتتخلص أيضا من أحادية المنظور واللغة والأسلوب» (حمداوي، 2012). وتنهض الرواية البوليفونية بمقوّمات تسهم في فاعليتها السردية؛ ومن هذه المقوّمات: تعدد السارد وتعدد الرؤى، تعدد أنماط الوعي، التعددية في اللغات والأساليب، التعدد في المواقف الإيديولوجية، تعدد المنظورات السردية، البناء المركب، فضاء العتبة، الفضاء الكرنفالي.

وانطلاقاً من ذلك، تسعى هذه المقاربة النقدية لنص «شَغَفَهَا حبّاً» للروائي السعودي «محمد السالم» إلى الكشف عن تجليّات مُقوّمات الرواية البوليفونية في الرواية موضوع الدراسة، كما تسعى إلى تبيُّن دور الشخصيات وتعدديتها في ارتباطها بالأحداث، والوقوف على الفضاءات المشكّلة لوجهات النظر المتباينة، والرؤى الإيديولوجية المختلفة. وتجدر الإشارة إلى أنّ الباحثة لم تقع على دراسات سابقة للرواية موضوع الدراسة، الأمر الذي يعزز من أهمية هذه الدراسة.

وتعود أهمية هذا البحث إلى طبيعة البناء السردي موضوع الدراسة؛ حيث اعتمد السواد الأعظم من الروائيين السعوديين على كتابة الرواية التقليدية ذات الصوت الواحد، لذا من النادر جداً أن تقع أيدينا على منجَزٍ سرديٍّ سعودي اعتمد الكتابة البوليفونية، فضلاً عن نهوض رواية «شَغَفَهَا حبّاً» بعددٍ من المقوّمات التي ترتكز عليها الرواية البوليفونية، الأمر الذي أسهم في اختيارها للمقاربة النقدية.

وستتخذ الدراسة المنهج التحليلي أساساً لمقاربتها النقدية، بوصفه المنهج الذي يقوم على تفكيك النصوص ثمّ تحليلها، وفق أُسس منهجية عميقة، تعتمد الوقوف على الظاهرة وتبيّن طبيعتها النصيّة، والكشف عن العلاقات القائمة بين الوحدات النصيّة في النصّ الواحد. كما ستعتمد الدراسة أيضاً المنهج السيميائي في اهتمامه بدراسة أنساق العلامات والأدلة والرموز.

ملخّص الرواية:

تدور أحداث الرواية حول قصة الشاب «مطر» الذي عشِق «مها» التي تسكن في الحيّ الذي يسكن فيه. يعمل «مطّر» في دكّان «أبي مرزوق» للخضروات حمّالاً، شُغِفَ «مطر» بحبّ «مها»، فكان ينتظرها بشكلٍ يومي في «شارع غرام» أثناء عودتها من المدرسة ليمتّع ناظريه برؤيتها وهي تلتفّ في عباءتها السوداء. يتّفقان على اللقاء في سطح أحد بيوت الحيّ المهجورة، ويلتقطان لهما صورة من كاميرا صديقٍ لـ»مطر». وفي ذات يوم، لم ترى «مها» «مطر» واقفاً كعادته ينتظرها في «شارع غرام»، وحين ذهبتْ للسؤال عنه، ذكرتْ لها أخته بأنّه فرَّ هارباً إلى الكويت برفقة صديقه «حسين»، بعد أنْ نسي صورتهما في دكّان «أبي مرزوق» ففضح أمرهما بين سكّان الحي، الأمر الذي دفع بـ»مها» إلى سجن نفسها في غرفة في بيت أخيها في انتظار عودة «مطر»، الذي قُتِل في أحداث الغزو العراقي على الكويت.

وفيما يأتي، سنقف على تجليّات السرد البوليفوني في رواية «شَغَفَهَا حبّاً»، بادئين بالوقوف على عتبات النصّ التي تشي بالتعددية والتباين في آن.

عتبات النّص:

اهتمت الدراسات النقدية الحديثة بالعتبات، وعدّها الكثير من النقّاد نصّاً موازياً لنص المتن؛ لما تتضمّنه من مفاتيح رئيسة تسهم في سبر أغوار النص وفتح مغاليقه، فضلاً عن اتصالها بالنص «اتصالاً يجعلها تتداخل معه، إلى حدٍّ تبلغ فيه درجة من تعيين استقلاليته، وتنفصل عنه انفصالا يسمح للداخل النصي، كبنية وبناء، أن يشتغل وينتج دلاليته» (بنيس، 1989: 76).

وتتضمّن العتبات عنوان المنجَز السردي، وما يرافقه من وقفات تحضر في الصفحات الأولى من المنجَز؛ كالإهداء، والعبارات التي يصدّر بها الكاتب عمله، أو يكمن حضورها خلال صفحات النص مثل عناوين الفصول أو بعض الإشارات التي يصدّر بها الكاتب بعض صفحات المتن. «ومثل هذه الإشارات بما فيها عنوان المنجز السردي تسهم بصورة كبيرة في فهم النص، وتحديد مقاصده، فضلاً عن دورها الكبير في توجيه القراءة، ورسم خطوطها الرئيسة» (بو طيب، 1997: 60-85).

وفي رواية «شغفها حبًّا»، تستوقفنا عتبة العنوان، بوصفها العتبة الأولى لهذا المنجز السردي، وتحقق هذه العتبة الوظيفة التعيينة للعنوان؛ حيث التسمية التي «تبارك العمل الأدبي بإعطائه اسماً معيناً» (بورايور، 2008: 249) يميّزه عن الأعمال الأدبية الأخرى. وتحيل هذه التسمية إلى شخصيتين اثنتين؛ أحدهما امرأة، والأخرى رجل، الأمر الذي يحيل إلى تعددية الأصوات فيها؛ حيث المرأة الشغوفة، والرجل المشغوف به.

أمّا اللون الذي كُتِب به عنوان الرواية فقد كان اللون الأحمر القاتم؛ وهذا اللون يرتبط في دلالته الرئيسة بالموت، إذْ يحيل إلى معنى جنائزي، ويختزن داخله تناقضاً وجدانيّاً؛ مستور: شرطٌ للحياة، ومنتشر: يعني الموت (عبيد، 2013: 75).

أمّا العتبة الثانية فهي صورة الغلاف، التي انتقلتْ من الغلاف الصورة إلى الغلاف اللوحة؛ وقد أسهم هذا الانتقال في «فتح آفاق بصرية فنية تشكيلية جديدة مواكبة لتحوّلات الخطاب الروائي الجديد». (أشهبون، 2010: 91) من شأنها أن توجّه القارئ نحو قراءة مفتوحة على المتن السردي. ويتضمّن غلاف الرواية لوحة تشكيلية لشخصين؛ أحدهما امرأة، مغمضة العينين، لُوّن نصف وجهها باللون الأخضر، تضع على رأسها طوْقاً من الورد، وطرحةً بيضاء مثل التي تلبسها العروس ليلة زفافها، وترتدي فستاناً أسوداً. أمّا الشخص الثاني فهو رجل، لُوّن نصف وجهه باللون الأصفر، يظهر جزءٌ يسير من عينيه مفتوحاً، متكئاً على كتف المرأة من جهة الخلف.

تؤطر ثنائية الأمل واليأس الصورة الغلافية للرواية، حيث تحمل لوحة المرأة، والتي تمثّلها «مها» في المتن السردي، دلالات الأمل التي تتمثّل في كساء العروس الأبيض على الرأس، واللون الأخضر الذي يلوّن نصف وجهها، في حين يكسو اليأس جسدها من خلال فستانها الأسود الذي ترتديه والذي يحمل سمة الجنائزية. أمّا لوحة الرجل، التي يمثّلها «مطر» في المتن، بجسده الرمادي في دلالة هذا اللون على ديمومة الحزن (عبيد، 2013: 116) فيمثّل دلالات اليأس التي تتّحد مع لون فستان المرأة الأسود.

وتعكس هذه اللوحة بتشعّب دلالتها وتعددها، الشكل الذي تنهض به الرواية البوليفونيّة في تعدديتها، كما تعكس في الوقت نفسه السياق الذي يؤطّر عالم الرواية، والذي يتمثّل في حالتي اليأس والأمل اللتين ظلّتا تتنازعان «مطر» و «مها» من بداية الرواية حتّى نهايتها، لتشكّل المرأة، بنصف وجهها الأخضر، الأمل الذي تنشده «مها» في لقاء «مطر»، في حين يشكّل الرجل بنصف وجهه الأصفر أبدية المصير (عبيد، 2013: 108) التي تمثّلتْ في موت «مطر».

أمّا العتبة الثالثة فهي العتبة التجنيسية؛ حيث يُجنّس الروائي عمله بوصفه «رواية»، وهو وصف كتبه فوق العنوان مباشرة، في حين ترد تحت العنوان الرئيس عبارة خُطّتْ بخط صغير «حكاية مطر»، وهي عبارة وصفية للعنوان الرئيس «شغفها حبًّا»، ممّا يعني أنّنا أمام بناءٍ مركب؛ حيث يتخلل الرواية جنس أدبي آخر وهو «الحكاية»، وهذا الدمج داخل الإطار السردي الواحد من أبرز مقومات الرواية البوليفونية، إذ «يستند البناء في الرواية البوليفونية إلى دمج العناصر المتناقضة والمتنافرة جدليا داخل إطار سردي متكامل ذي وحدة موضوعية وعضوية. ويعني هذا أنه لابد من إيجاد تعددية سردية وفنية لتركيب العمل الروائي، كأن يستدمج هذا العمل، مثلاً، مجموعة من الأجناس والأنواع والأنماط الأدبية وغير الأدبية، فيصهرها داخل بوتقة فنية وجمالية متعددة الأصوات والبنى التركيبية» (حمداوي، 2012).

وتثير عبارة «حكاية مطر» لدى القارئ عدداً من الأسئلة ذات الدلالات: من هو مطر؟ ولماذا خُصِّصَتْ له الحكاية دون غيره من الشخصيات الأخرى في المنجز السردي؟ وهل مطر هو المشغوف به حبًّا؟

وإذا ما ولجنا إلى الصفحات الأولى للرواية تطالعنا العتبة الرابعة في سطر وحيد عنونه بـ»رسالة قصيرة»، كتب فيها: «كلما صفعتني الحياة، مددتِ كفّكِ لتمسحي آلامي وحزني»، وتليها في الصفحة نفسها العتبة الرابعة المعنونة بـ»إهداء» كتب فيه: «إلى كفّيها». فوجود «الرسالة القصيرة» جاء مبرراً لهذا «الإهداء». وتشي «الرسالة القصيرة» والـ»إهداء» إلى وجود صوتين اثنين، أحدهما صوت امرأة والآخر رجل.

وفي ظهر الصفحة نفسها يقدّم الروائي عتبته السادسة، وهي ميثاق زمنيّ بينه وبين المتلقي، يقول فيه: «وقعتْ أحداث هذه الرواية في فترتين زمنيتين مختلفتين 1990–2013». يشي هذا الميثاق الزمني، الذي يتحدد بثلاثة وعشرين عاماً، بتحوّلاتٍ وتغيّرات اجتماعية وفكرية كثيرة في أحداث النص، ويبدو أنّ الروائي حرص على هذا الميثاق الزمني ليبدد شكوك القارئ حول حدود زمن السرد فحصرها في هذه السنوات.

ويتلو الكاتب هذا الميثاق بعتبته السابعة، وهي «تنويه» كتب فيه:

«جميع أحداث هذه الرواية وشخوصها من نسج الخيال. إن كنت، أيها القارئ العزيز، تبحث عن الحقيقة فستجدها في مكانٍ واحدٍ فقط. «شارع غرام»!».

المتأمل في صياغة هذه العبارة يلحظ حرص الروائي على تجريد الرواية من الحقيقة، من خلال الإشارة إلى خيالية شخوصها وأحداثها، ومع أنّه لا يتبادر إلى ذهن «القارئ العزيز» عادةً واقعية الأحداث والشخوص في المنجزات السردية، الرواية خاصة، إلاّ أنّ حرص الكاتب تأكيد خياليتها قد يثير بعضاً من الأسئلة التي تتعلق بدور المؤلف في مثل هذا اللون الذي يختفي فيه المؤلف تماما، كما يشير بصورة أو بأخرى إلى استقلالية الأشخاص في هذه الرواية وحريتهم، من خلال عدم ارتباطهم بالواقع وملابساته، وهذه الحرية للشخوص من أبرز مقوّمات الرواية البوليفونية. والمسألة الأخرى التي قد تثيرها هذه العبارة هي ما يتعلق بـ»شارع غرام»، ذلك الفضاء المكاني الذي سرّب إلى ذهن الكاتب إمكانية أن يتبادر إلى ذهن المتلقي واقعية الأحداث والشخوص من خلال واقعية المكان، الأمر الذي دفعه إلى الإشارة إلى خيالية الشخوص والأحداث، وواقعية المكان.

وتجدر الإشارة إلى أنّ حضور المؤشرات الزمانية والمكانية في عتبات المنجز السردي، المتمثّلة هنا في تحديد الكاتب للفترة الزمنية للأحداث، وتحديده أيضاً للمكان، المتمثّل في «شارع الغرام» من شأنه أن يحقق للنص اتساقه العضوي وانسجامه الدلالي، ويعتمد الناقد الروسي ميخائيل باختين على دمج الزمان في المكان لتشكيل فضاء واحد يسمى بالفضاء الزمكاني. ويتسم هذا الفضاء بالوحدة والتناسق والتداخل العضوي، ومثل هذا الفضاء يشكّل ركيزة من ركائز الرواية البوليفونية.

أمّا العتبة الثامنة والأخيرة فتتعلّق بعناوين الفصول، تلك العناوين التي حققتْ جانباً كبيراً من التناسق الروائي القصدي. قسّم الكاتب روايته إلى ثلاثة فصول؛ الفصل الأول، وتضمّن الحكاية الرئيسة للرواية، وجاء في خمسة عشر جزءاً، أَوْكَلَ مهمة السرد فيها إلى ثلاث شخصيات: «سين» وتفرّدت بسبعة أجزاء من الفصل، أمّا «مطر» فتفرّد بخمسة أجزاء، في حين سردتْ «مها» ثلاثة أجزاء فقط.

أمّا الفصلين الآخرين فتضمّنا الحكايات الصغيرة المتعددة، التي أسهمتْ، بلا شك، في بناء وتأسيس الحكاية الرئيسة للرواية. وقد عنون الفصل الثاني بـ: «دفتر مطر»، وكتب عبارة تحته: «فيما يلي مذكرات مطر التي دوّنها في غربته»، ويتضمن مذكرات «مطر» في الكويت، وجّه فيها الحديث إلى حبيبته «مها».

أمّا الفصل الثالث: فكان بلا عنوان، لكنه حمل داخله أربعة أجزاء صغيرة، حمل كل جزءٍ عنواناً؛ فكان عنوان الجزء الأول: «إبراهيم ودفتر مطر»، وعنوان الجزء الثاني: «سين وساعي البريد»، أمّا الجزء الثالث فكان بعنوان: «مشهد أخير لحكاية مطر»، في حين كان عنوان الجزء الرابع والأخير: «أرواح سين الضائعة تعود لقفصها».

تثير هذه العتبات أسئلة كثيرة، تدفع المتلقي بحسّه الفني نحو قراءة النص لتبيُّن العلاقات التبادلية بين النص وعتباته. وثمة خيط رفيع ينظّم تلك العتبات، ويؤسس من خلالها بناءً سرديًّا متكاملاً يوظّف تقنيات الرواية الجديدة، ليقدّم مجتمعاً عاش مرحلتين مختلفتين، تجسّد كل مرحلةٍ منها حجم المعاناة التي خلقتها الأعراف والتقاليد التي أُوكِلَ إليها مراقبة أفعال الشخصيات وتحديد مصائرها، وهذا ما تسعى الدراسة لكشفه، وهي تبيّن ملامح التساوق والانسجام التي أقام عليها «السالم» روايته، من خلال تنسيق العلاقات بين الفني والموضوعي في الرواية من جهة، وتبيّن دلالات التناقض والمفارقات بين الشخصيات من جهة أخرى، والوقوف عند دور ذلك كله في تحقيق تكاملٍ علائقي بين الوجود الحياتي للشخوص، وبين المستوى الفني للنص.

مقومات السرد البوليفوني

1. تعدد السارد وتعدد الرؤى

تحضر رواية «شغفها حبًّا» بوصفها تمثيلاً حقيقياً لتجاوز الشكل الروائي التقليدي المونولوجي القائم على السارد الواحد، والرؤية الواحدة؛ حيث تتمتّع الشخصيات في الرواية موضوع الدراسة باستقلالية نسبية، تتيح لكل شخصية من شخصيات الرواية تقديم رؤيتها المختلفة والمتناقضة مع الشخصيات الأخرى في الرواية نفسها، والمستقلّة، في الوقت نفسه، عن رؤية الكاتب أو السارد الرئيس.

جسّدتْ رواية «شغفها حبًّا» انفعالات الذات ومواقفها تجاه المجتمع والواقع الذي تعيش فيه، كما جسّدتْ في الوقت نفسه نظرة الذات إلى التحوّلات الاجتماعية، والمتغيرات الفكرية، التي أسهمتْ في تحديد رؤية الذات إلى نفسها وإلى العالم في آن. وقد أتاح هذا الشكل الجديد القائم على تعددية الأصوات وحريتها واستقلاليتها للكاتب التواري خلف تلك الأصوات المتعددة للشخصيات، الأمر الذي جعلنا نصنّف هذه الرواية على أنها رواية «بوليفونية». وفي قراءة لهذه التعددية في الرواية موضوع الدراسة، نجدها تتجلّى في ثيمتين اثنتين؛ هما:

الحبّ والكتابة.

1.1. الحبّ

يحضر الحبّ بوصفه ثيمةً رئيسة في الرواية موضوع الدراسة، وتتعدد رؤى الشخصيات تجاه هذه الثيمة؛ إذ تتبنّى كل شخصية رؤية مستقلّة عن الرؤى الأخرى، وتشكّل هذه الرؤية لثيمة «الحبّ» موقفاً فكرياً تتبناه الشخصية تجاه نفسها، وتجاه الواقع الذي يحيط بها.

تقول «مها»: «لقد خُلِق الإنسان ليؤمن بشيءٍ في هذه الحياة. وما أن يؤمن به يهب حياته كلها له. يلاحقه وإن أدار ظهره له، يرجوه وإن كان يدرك أنّه لا يغفر ولا يخضع، ولا يتلاشى إيمانه بانتظارٍ وصبرٍ طويل. وإني آمنت بالحبّ، أنّ لكلٍ منّا فرصة واحدة للحبّ. تخيلي يا «سين» لو أنني تجاوزته. كيف ستكون حياتي؟ سأتزوج؟ سأرزق بأطفال؟ سيكون لي بيت وبعل؟ ثمّ ماذا؟ سوى أنّي سأذكره في كل ما يحدث لي، وسأرسم صورة ضبابية له في كل هذا. سأعيش نصف حياة، كطائرٍ جريح، وأعلم جيداً أنّها لن تكتمل إلاّ به، وأنّ جرحي لن يلتئم إلاّ به، فهل تكفيك نصف حياة وجرح؟» (السالم، 2018: 24).

يقدّم هذا المقطع السردي رؤيةَ الذات/ مها للحبّ، تلك الرؤية التي تحتفظ بمساحة من الحرية والاستقلالية. تتمثّل هذه الرؤية في الإيمان المطلق بالحبّ، والتعلّق به ضمن فضاءٍ من القهر النفسي الحادّ، الذي يتجلّى في العزلة عن العالم الخارجي، ورفض الارتباط به. تحضر الذات/ مها هنا بوصفها ذاتاً فاعلة تمارس الحبّ وتتعلّق به، حتى أصبحتْ رهينة له؛ تأتمر بأمره، وتخضع لتفاصيله وتمظهراته.

تدافع الذات/ مها عن حبّها لـ»مطر»؛ دفاعاً يضمر في داخله خوفاً من الفقد؛ فَقْد الحبّ الذي يفضي إلى فقد الذات، إذ لم يكن الحبّ سوى مقبرة؛ تتشظّى الذات بتلاشيه، وتتبعثر بتنحيته، وتعلن عن فشلها العاطفي والحياتي في حال تجاوزته. لم تجد الذات حَرَجاً في البوح بقيمة الحبّ ومكانته في قلبها؛ «تخيلي يا سين لو أنني تجاوَزْته. كيف ستكون حياتي؟» (السالم، 2018: 124)؛ بل جزمتْ أنّ التخلي عنه يفضي إلى «نصف حياة وجرح» (السالم، 2018: 24)، إنه الإحساس بعبثية الواقع وقسوته، وهي البؤرة الرئيسة لتكوين الفكر الذي يتجلّى في التشظّي الروحي الذي يفضي إلى السؤال عن الوجود، وحقيقة المصير.

وإلى جانب هذه الرؤية الأنثوية للحبّ، تتجلّى رؤية مغايرة، تتمثّل في صوت «مطر»، يقول: «الحبّ...إنّها الكلمة الأكثر طغياناً في العالم بأسره...الأكثر تأثيراً...الأكثر جنوناً. الكلمة التي تجعل السماء متوازنة، والأرض مضطربة» (السالم، 2018: 24).

لم تفْضِ كلمة «الحبّ» إلى الفقد، كما أنّها لم تأسر الذات/ مطر ولم تحيله إلى رهينةً له. مَثّل الحبُّ للذات/مطر علاقة سلام واستقرار روحي، تنبثق من أعماق الذات المتيّمة بحبّ «مها»، لتشكّل صورة ذهنية لعلاقة تشي بمستقبلٍ أفضل.

تشير الصفات التي أسبغتها الذات على كلمة الحبّ؛ «الكلمة الأكثر طغياناً في العالم بأسره...الأكثر تأثيراً...الأكثر جنوناً» (السالم، 2018: 24) إلى حالاتٍ شعورية عابرة تتمثّلها الذات؛ وهي، في الوقت نفسه، أفعال تمارسها الذات الفاعلة لتشي بتفاعلها مع الواقع، وقدرتها على تحويله إلى واقعٍ مغاير. مثّل الحبّ بالنسبة للذات الساردة/ مطر مجرد علاقة تُحيل إلى مشاعر متناقضة؛ «الكلمة التي تجعل السماء متوازنة، والأرض مضطربة» (السالم، 2018: 24)، فهي لا تُحيل إلى شيءٍ مركزيّ، بقدر ما تصنع لها مكاناً في الهامش؛ «يبدو أني رحتُ أركض وأسابق الزمن لأحكي لكِ ما حدث لي، ونسيتُ أنْ أكتب إليكِ ما أردتِ مني دوماً كتابته، هذا الحبّ في قلبي» (السالم، 2018: 147).

أمّا الصوت الثالث فكان صوت «سين»، تلك الفتاة التي غلب صوتها أصوات الشخصيّات الأخرى في الرواية، اختار الكاتب أنْ يضمر اسمها خلف «سين». تحمل «سين» رؤية للحبّ مغايرة، تحصر فيها الحبّ في دلالات اللحظة، والاحتمالات، والوعي بنفسها وبالآخر على حدٍّ سواء؛ تقول: «منذ أن أزاحت عمتي ستائرها الداكنة عن قصتها البيضاء، تقلّبتْ ذاكرتي وجاءتْ بحكايةٍ مخبأةٍ في سديمها، تخلّيتُ فيها عن حيّي بسهولة تامّة. خُيّل لي أنّ نهايته ستكون سيئة لا محالة، فاستعجلتها وأتلفت أوراقها قبل أنْ تكتمل. قلت لنفسي حينها: لا يمكنني أن أدع شخصاً أحبّه يشاركني أرواحي المتبقيّة، ويتعذب، كما أشعر، مع كل روحٍ تفرد جناحيها وتتجه للسماء. أليس الحبّ أن نحافظ على قلوبٍ من نحب لئلا تجف وتصدأ؟ هكذا كنتُ أرى النهاية إنْ مضيتُ في هذا الحبّ» (السالم، 2018: 95). تحضر «سين» ليس بوصفها المرأة التي غلب صوتها كميًّا الأصوات الأخرى في الرواية؛ بل «فيما أظهرتْ من جرأة ووعي مبكر في فهم ذاتها ورغباتها الحقيقية في مواجهة الذات نفسها، وفي مواجهة الآخر» (فريحات، 2015: 348؛ 377). يوحي هذا المشهد السردي في ظاهره أنّنا أمام صوتٍ جريء، اختار مواجهة الحبّ، ومن ثَمَّ التخلّي عنه قبل اكتماله، غير أنّه يضمر داخله ذاكرةً مأزومة؛ تخشى الفقد والخيبة، لذا اختارتْ أنْ تختبئ خلف معاني التضحية والإيثار؛ «أليس الحبّ أن نحافظ على قلوب من نحب لئلا تجف وتصدأ؟ هكذا كنتُ أرى النهاية إنْ مضيتُ في هذا الحبّ» (السالم، 2018: 95).

جاستْ الذاكرة المأزومة للذات/ سين في مساحات التقنّع، والانزواء خلفَ ذاتٍ قلقة تخشى النهايات، تلك النهايات التي خُيّل لها أنّها «ستكون سيئة لا محالة» (السالم، 2018: 95)، الأمر الذي دفع بها إلى التخلّص من هذا الحبّ قبل أنْ يكتمل، خشية أنْ يحصرها في بوتقة الفقد وقلة الحيلة، لذا اختارتْ أنْ تتخلّى عنه، مبررة ذلك الاستغناء بالحرص على الآخر، والذات في موقفها هذا تقدّم لنا صورةً جليّةً لوعيها بوجودها، ووجود الآخر في آن.

وبوصفه مُجسّدا للصوت الرابع في الرواية موضوع الدراسة، يقدّم «إبراهيم» رؤية للحبّ خاصة به؛ يقول: «بالرغم من

ألمه الشديد، لا يُبْكِي. لأنه ببساطة يعلم أنّ الأشياء لا تكتمل نصابها في يديه. تعلّمتُ من الحياة أنّ أصعب ما يمكن للمرء أنْ يحمله معه هو جرحٌ في قلبه، وأنّ أصعب ما يمرّ به هو انتظارٌ لا نهاية له. وأنّي لا أملك وقتاً طويلاً لأهدره في انتظارٍ وترقّب» (السالم، 2018: 103).

يشكّل الحبّ في واقع الذات/ إبراهيم جرحاً قلبياً يحمله المرء معه، وانتظاراً لا نهاية له، من هنا قدّم نفسه على أنّه شخصٌ لا يملك «وقتاً طويلاً لأهدره في انتظارٍ وترقّب» (السالم، 2018: 103). يواجه «إبراهيم» الحبّ، ويتصدّى له، ويغلق دونه أبواب قلبه، لأنّه كنهٌ لا طاقة للذات به، وحضوره يفضي إلى الوجع والألم اللذين يشكلان مقبرةً للذات. والكاتب هنا يمهّد للأحداث اللاحقة قبل وقوعها، تلك الأحداث التي تكشف عن موقف «إبراهيم» الرافض للحبّ بتفاصيله كافّة من جهة، كما تكشف عن وعيٍ لدى الذات بنفسها من خلال تعرية ذاتها أمام الآخر.

من هنا، تجلّت لنا تعددية الرؤى بتعددية الأصوات الساردة وتنوعها؛ فكل شخصية من شخصيات الرواية حملتْ رؤيتها الخاصة تجاه ثيمة «الحبّ»، تلك الرؤية التي أفرزتها رؤية الذات لنفسها من جهة، ورؤيتها للواقع المجتمعي المتمثّل في الآخر المختلف من جهة أخرى. وتتجلّى تلك الرؤى في تعددية النظرة إلى ثيمة «الحبّ»؛ حيث تحضر عند «مها» بوصفها معادلاً للروح والحياة، أمّا «مطر» فتشكّلتْ ثيمة «الحبّ» لديه في مشاعر عابرة، لا تتجاوز الهامشي، أمّا «سين» فتنظر إلى «الحبّ» على أنّه لحظة مرحليّة لا ينبغي لها أن تكتمل، في حين يرفض «إبراهيم» الخوض في غمار الحبّ كلّيةً.

وتجدر الإشارة أنّ «القول بوجود حقيقة وحيدة لا يعني أبداً ضرورة أو حتميّة وجود وعي واحدٍ وموحّد، فمن الممكن تماماً الافتراض والاعتقاد بأنّ الحقيقة الوحيدة تتطلّب أشكال وعيٍ متعددة...إنّ كل شيءٍ يتوقف على الطريقة التي يتصوّر بها المرء الحقيقة وعلاقتها بالوعي» (باختين، 1986: 115).

جسّدتْ هذه الرؤى المختلفة تجاه ثيمة «الحبّ» التناقضات الماثلة في المجتمع. وعدم تجانس الرؤى وتباينها بين الشخصيات يفضي إلى زيادة وتيرة فاعلية تعدّد الأصوات، التي تعدّ من أبرز مقومات السرد البوليفوني، حيث تتوارى إملاءات الكاتب، التي اعتدنا وجودها في الرواية المونولوجية، خلف أصوات الشخصيات، فتتّسع ساحة الحرية للذوات الساردة لتحقق استقلاليتها النسبية عن صانعها.

2.1. الكتابة

يشغلُ فعلُ «الكتابة» مكانةً جليّة في رواية «شَغَفَهَا حبًّا»؛ حيث تحضر في شغفِ «مها» بها، واتّخاذ «سين» لها بوصفها وسيلةً للتواصل مع الآخر بعد نبذ الواقع لها، كما شكّلتْ الكتابة الوسيلة التي وصلتْ بها مذكّرات «مطر» التي كتبها في غربته إلى «مها»، من خلال الرسائل الإلكترونية بين «سين» و«إبراهيم».

شَغُفتْ «مها» بالكتابة كثيراً، وكان جُلّ ما تتمناه أنْ يعبّر لها «مطر» عن مشاعره تجاهها كتابةً، لتكون لقاءاتهم على الورق؛ تقول «مها»: «فلنلتقي إذاً على الورق. إنّ الكتابةَ فضاء اللقاءات المباحة، طريقٌ للخلاص من الألم، المكان الذي لا نحتاج فيه إلى موعدٍ مسبق. كل صفحة جديدة هي فضاء جديد. كل سطرٍ لقاء آخر. تخيّل لو أنّك تكتب لي كتاباً! سيكون بمثابة حياة كاملة. فقط جرّب أنْ تكتب. أنْ تضخ مياه المشاعر المختلطة المتدفقة في داخلك إلى نبع الورقة. حينها ستنبت شجيرة صغيرة، وستكبر كلما سقيتها من كلماتك» (السالم، 2018: 83). تُشَكّل الكتابة في هذا المشهد السردي أيقونة للخلاص من الألم، وتحقق اللقاءات. وتمثّل للذات/ مها فضاءً رحباً، وطريقاً سهلاً ومضموناً للقاء «مطر»، الأمر الذي يمهّد لعلاقةٍ نامية ومنجزة بينهما؛ تتمثّل في ضخّ المشاعر على الورقة، التي تمثّلتْ في صورة أرض خصبة لشجرة صغيرة من شأنها أن تكبر وتثمر بالكلمات.

يمثّل صوتُ «مها» شغفاً كبيراً بالكتابة، وشغفُها بها يمثّل «خطوة أولى إلى الوعي بذاتها، وكينونتها» (الجبرين، 2011: 37)، إذْ «ليس للكينونة عندئذٍ إلاّ أنْ تتولد من الكتابة» (الغذامي، 1993: 53). تصنع «مها» لنفسها وعياً بذاتها من خلال الكتابة، وعيٌ استشرافي لحقيقة مصير علاقتها بـ«مطر»، تلك العلاقة التي تمنّتْ أنْ ترتقي بالكتابة. ويعادلُ شغف الذات/ مها بالكتابة شغفها بحبّ «مطر»، الذي تمنحه باباً آخر للقاء يتمثّل في الكتابة، غير أنّ «مطر» كان له صوتٌ آخر، واجه به قيدَ الكتابة الذي تنوي الذات/مها فرضه عليه؛ يقول «مطر» حين طلبتْ منه «مها» الاستعاضة بالكتابة بديلاً عن اللقاء: «لا داعي للكتابة، أستطيع أنْ أقولها لك دون توقف للحظةٍ واحدة، فقط دعينا نلتقي...هذا إذاً ما تفعلينه! تكتبين لتلاقيني على ظهر ورقة!» (السالم، 2018: 83).

يحضر صوت الذات/ مطر بوصفه صوتاً مناقضاً لصوت «مها»؛ يتبنّى موقفاً حرًّا ومستقلًّا، يعبّر عن كينونته وهويته وطريقة تفكيره، يتمثّل في رفض «الكتابة» وعدم جدواها في تحقيق مراده، ويدخل بهذا الموقف المستقل في صراعٍ مع موقف «مها» المقابل له، الأمر الذي يحقق به الكاتب هدفاً جمالياً، يتمثّل في تقريب الرواية البوليفونية من أطروحات «الديمقراطية السردية» (الرقيق، 1988: 71).

وإلى جانب صوت «مها» وصوت «مطر» يحضر صوت «سين»، التي تحمل موقفاً مستقلاً من الكتابة يغاير الصوتين السابقين؛ تقول «سين»: «قضيتُ ليلتي بطولها أكتب وأكتب، أتقمّص روح عمتي وأستلهم الحرف من قلبها ليعبر أصابعي.

أعظم ما يمكن لكاتبٍ فعله هو أنْ يكتب عن آلام الآخرين، أنْ يجعلها تمرّ فوق صدره وتخرج كما لو أنّها وجعه. أن يعيش تعباً لا يعني له» (السالم، 2018: 114).

يمثّل صوت «سين» صوتاً مستقلًّا شغوفاً بالكتابة، ولكنّ هذا الشغف لا يلتقي بشغف «مها» الكتابي، الذي ينهض بالكتابة عن الذات ولها، بل تختطّ «سين» لنفسها موقفاً خاصًّا من الكتابة؛ يتمثّل في الكتابة عن الآخر وله.

يحضر وعي «سين» بالكتابة بوصفه وعْياً حذِرًا، تمارس الكتابة بشغف، وبحذِر في الوقت نفسه، فالكتابة، في نظر «سين»، لا تعني أن تكشف الذات عن نفسها وتتعرّى أمام الآخر؛ بل تقتات على أوجاع الآخر وألمه، وتتّخذ منه مادّةً دسمةً تروي بها ظمئها إلى الكتابة. لم تمارس «سين» الكتابة عن ألمها إطلاقاً، وإنّما اختارتْ أنْ يكون قلمها عن وجع الآخر، سواء أكان هذا الآخر الحميم الذي يتمثّل في عمتها «مها»، أمْ الآخر البعيد الذي يتمثّل في قرّاء عمودها الأسبوعي في صفحتها الإلكترونية «أنثى بلا قدر» (السالم، 2018: 40).

وهذا الموقف الذي تبنته «سين» عن الكتابة، يناقضه موقفٌ آخر لـ»سين» نفسها حول الكتابة أيضاً؛ تقول: «غالبية الرسائل تطلب مني كتابة قصة مرسلها، إنّهم ببساطة يمنحوني الحقّ في تلبّسهم والكتابة عنهم، لكنني أملك قناعتي بأنّ الكاتب الذي يتسلّق على قصص غيره ما هو إلاّ قاتل مأجور» (السالم، 2018: 95).

يقدّم لنا المشهد السردي صوتاً آخر للشخصية نفسها؛ صوت يناقض الصوت السابق ويقف مقابلاً له؛ وهو أمرٌ يشي بانشطار الذات/ سين وتشظّيها. فبعد أنْ مثّلتْ الكتابة عن أوجاع الآخر «أعظم ما يمكن لكاتبٍ فعله» (السالم، 2018: 114)، نجدها تستحيل إلى ممارسات «قاتلٍ مأجور» (السالم، 2018: 95).

تتمثّل «سين» في الرواية موضوع الدراسة بوصفها أنثى بسبعة أرواح؛ «ماذا عمّن خُلِق بسبعة أرواح؟ في كل روح تتراءى له غايته، يعرفها ولا يقدر أنْ ينالها. وغايتي أنْ أكتب. استنفذت خمسة أرواح حتّى الآن، أعيش السادسة ولا أدري متى يحين رحيلها» (السالم، 2018: 25).

يعكس تشظّي الذات/ سين الروحي تشظّي موقفها من الكتابة، لتتعدد الأصوات والرؤى بتعدد الأرواح للشخصية الواحدة، وهو أمرٌ يضفي على المنجز السردي بعداً فنيًّا عالياً، إذ يكرّس من التعددية القائمة على أساس التناقض والاختلاف.

وهكذا، أتاحتْ الرواية البوليفونية للشخصيات فيها طرح منظورها المستقل، الذي يسهم بصورة أو بأخرى في «خلق رؤى متعددة لمستويات وعي مستقلّة، كاملة التكوّن، والتشكّل، ومتباينة» (أحمد، 2015: 64)، فتعدد الشخصيات في الرواية موضوع الدراسة أفضى إلى تعدد الرؤى واستقلالها، وإلى كشف الشخصيات نفسها عن مواقف فردية تشكّلتْ نتيجة التحولات والتغيّرات المجتمعية؛ حيث تسعى مثل هذا النوع من الروايات إلى التمرّد على سلطة الراوي العليم، مقابل بسط الشخصيات سيطرتها في التعبير عن مواقفها من منظورها الخاص دون تدخّلات وإملاءات الكاتب.

تعددية أنماط الوعي

وفيه تعبّر الشخصيات عن أنماط متعددة من المنظور والوعي الإيديولوجي خاصة، و»عندما نتحدث عن المنظور الإيديولوجي لا نعني منظور الكاتب بصفة عامة منفصلا عن عمله، ولكن نعني المنظور الذي يتبناه في صياغة عمل محدد» (Uspenski, 1972: 11). أمّا الوعي هنا فيقدّم بوصفه وعيًّا غيريًّا؛ حيث تقوم الرواية على أفكارٍ متعددة ومواقف جدلية وحوارية متنوعة، ترتكز على تباين المنظورات الإيديولوجية، فليس هناك فكرة واحدة أو موقف واحد داخل المحكي الروائي، بل هي أفكار متعددة لشخصيات مختلفة، يستبين المتلقي منها الوعي الإيديولوجي لكل شخصية من شخصيات الرواية، إذْ يختلف تعبير الشخصية عن وعيها باختلاف الفكرة والأطروحة الإيديولوجية نفسها؛ «فهناك من يملك وعياً زائفاً، وهناك من له وعي واقعي عن العالم الذي يعيش فيه، وثمة شخصيات أخرى لها وعي ممكن أو تصورات مستقبلية إيجابية مبنية على تغيير الواقع ، واستبداله بواقع أفضل» (حمداوي، 2011).

ويتحقق الوعي الممكن والمتمثّل في التصور المستقبلي الإيجابي، الذي يطمح إلى استبدال الواقع بواقعٍ أجمل، في موقف «مطر» من صديقه «حسين» الذي ينتمي إلى طائفة دينية أخرى، غير طائفة «مطر»؛ «أخبرتُ حسين ونحن نقفل الدكّان أنْ يحضر مبكراً، رأيتُ في عينيه تردداً قبل أن يسألني:

- من سيأتي؟
- لا أحد غريب، الشلّة نفسها: حكيم ومساعد ومطربنا عيسى.

فبدا عليه العدول عن المجيء، قلتُ له:

- سأنتظرك عند منزلي، إنْ لم تأتِ فلن أذهب.

يتحسس حكيم ومساعد من مزاملتي لحسين بن علي، علي السيد المعروف بعمامته وعباءته السوداء. أخبروني أكثر من مرة أنّ عليّ ألاّ أثق به، لأنه وببساطة ليس على منهجنا.

قلت لهم، آنذاك، وبانفعالٍ ملحوظ:

- الصداقة لا دين ولا مذهب لها. الصداقة

أسمى من أنْ نحكرها في إطارٍ ونفنّدها بأقاويل وكذبٍ مفترى. إنّ حسين صديقي، ولن أتملّص من صداقته لأجل نهج ساروا عليه أجدادي وأجداده. فأيقنوا أنّهم في نقاشٍ لا طائل تحته. وصمتوا متوجّمين.

أرى في حسين أخاً جميلاً، وصديقاً وفيًّا، وملجأً أركن إليه عندما لا أجد سماءً تتسعُ لحزني. أبثّه وجعي، ويبثّني همّه. لنا صندوق أسرارٍ واحد، صداقتنا مفتاحهُ وقفله» (السالم، 2018: 16).

يتمثّل الوعي لدى «مطر» في إيمانه بالتعددية والاختلاف، وبأنّ حضور التعددية المذهبية لا يعني حضور التهميش والبغض والإقصاء. يحمل «مطر» وعياً مختلفاً عن وعي «حكيم» و «مساعد» اللذين يربكهما وجود «حسين» بينهم، فقط لأنه على منهجٍ مخالِف لمنهجهم.

يخضع الوعي لدى «مطر» لاستفزازات الحاضر، لكنّه ينجح في فرض هذا الوعي، بتسخير كل ما يملك من قدرات حوارية وجدلية لترسيخ هذا الوعي وتكريسه، إنّه وعيه الخاص والحرّ والمستقلّ. يتمثّل هذا الوعي بإيمانه أنّ «الصداقة لا دين ولا مذهب لها» (السالم، 2018: 62)، وأنّ «حسين بن علي» «أخاً جميلاً، وصديقاً وفيًّا» (السالم، 2018: 62)، وأنّ النقاش حول هذا الموضوع «لا طائل تحته» (السالم، 2018: 62).

لم يأبه «مطر» لنهج أجداده أو أجداد «حسين»، امتلك وعياً خاصًّا ترسّخ وجوده بوجود وعيٍ غيري تمثّل في وعي «حكيم» و «مساعد»، آمن بوعيه، ورسم له تصوّراً مستقبليًّا إيجابيًّا، طَمَحَ فيه إلى استبدال الواقع بواقعٍ أجمل من خلال ما أسبغه على «حسين» من سمات من شأنها أنْ تحيل الحاضر المستفز إلى مستقبلٍ واعٍ مستقلّ.

ويمتدّ هذا الوعي الإيديولوجي لـ»مطر» في قوله: «عبَرتْ زهراء وسلكتْ المنحنى الأيسر للطريق المتفرّع في آخره، حيث تقطن بيوتهم، وبيوتنا على المنحنى الآخر. نعم! لهم طريق ومنحنى. ولنا آخرَين. أنْ نعيش في ذات الحارة لا يعني أنْ نتجاوز ونتفق. الطائفة كانتْ أعظم من أنْ تجمع المختلفين في طريقٍ واحد يتّسع للجميع. الطائفة فرّقتْنا، ولا زالتْ تفعل ذلك بنا» (السالم، 2018: 21).

يُكرّس «مطر» وعيه الحرّ والمستقلّ بالطائفية، يستفزّه الحاضر المتمثّل بالفضاء المكاني؛ «الطائفة كانتْ أعظم من أنْ تجمع المختلفين في طريقٍ واحد يتّسع للجميع» (السالم، 2018: 21)، حيث الفصل والإقصاء، والسلطة الممتدّة. يحمل وعي «مطر» صوتاً انهزامياً مستسلماً؛ «الطائفة فرّقتْنا، ولا زالتْ تفعل ذلك بنا» (السالم، 2018: 21). وإنْ بدا هذا الصوت في صورته المنكسرة والخانعة لسلطة الطائفية واستبدادها، إلاّ أنّه يقدّم وعياً حرًّا بهذا الوجود الطائفي من خلال تعريته وكشف استبداده.

وفي المقابل تحمل «سين» وعياً مستقلًّا، يتمثّل في العلاقة مع الآخر؛ تقول: «أخبرتني أمي بما قالته لي مُسبقاً: لا تخافي، هذا الشيخ عَوَضْ، سوف يعالجك ممّا فيك، ويردّ لك عافيتك.

لم يكن كلامها مُقنِعًا. أعني كيف لشخصٍ لم يسبق له معرفتي أنْ يهبني ما أفقد؟ تعتقد أمي أنّ الحلّ يكمن في صلة العبد بربه، وأنّك حينما لا تملك علاقة جيدة كهذه فيسعك الالتجاء لإنْسيٍّ آخر كان قد بنى جسراً ثابتاً بين أطراف هذه العلاقة. تبرر اعتقادها بمشروعية الاستعانة بالصالحين في رقية المريض. حسنًا، من هم الصالحون؟ كيف نعرفهم؟ الأمر أكبر من لحية كثّة ومسك يُباع في السوق القديم» (السالم، 2018: 10).

يحضر وعي «سين» بوصفه وعياً معارضاً لوعي أمّها؛ الأمر الذي يفضي إلى الصراع بينهما، إذْ تسعى كلٌّ منهما إلى إثبات يقينية وعيها الذاتي. تجزم أمّ «سين» على قدرة الشيخ «عَوَض» على علاج «سين» واستعادة عافيتها، وهو وعيٌ تحمله، وتبذل الغالي والنفيس لتأكيد مصداقيته؛ «سأتكفل بما يتطلّبه الحلّ، وعليك التكاليف.

– أبشر يا شيخ.

بحركةٍ خاطفة مدّت أمي له ظرفاً أبيض بدا وكأنّه قد حمّل فوق طاقته الاستيعابية. فتحه ومرر أصابعه الطويلة على الورقات النقدية» (السالم، 2018: 11). في حين لا تبدي «سين» اهتماماً لذلك؛ لأنها تعي يقيناً أنّه لا يمكن لشخصٍ غريب أنْ يهبها ما فقَدَتْه؛ «لم يكن كلامها مُقنِعًا. أعني كيف لشخصٍ لم يسبق له معرفتي أنْ يهبني ما أفقد؟» (السالم، 2018: 10).

تدخل «سين» في حوار جدليٍّ مع ذاتها، تستعيد فيه قناعات ووعي أمّها المعارض كليةً لوعيها، يتجسّد وعي «سين» الواقعي في اتّصاله بوعيٍ غيري، أكسبَه قيمته الحياتية، وفاعليته الجدلية، وحقق، في الوقت نفسه، وجودها المستقلّ، الذي تشكّل من تلك الحوارات الذاتيّة التي صنعتْ هذا الوعي المستقلّ أيضاً؛ «تبرر اعتقادها بمشروعية الاستعانة بالصالحين في رقية المريض. حسنًا، من هم الصالحون؟ كيف نعرفهم؟» (السالم، 2018: 11)، مثل هذه المكاشفات الجدلية الذاتيّة، من شأنها أنْ تصنع وعياً حرّاً للذات/سين، تتبنّاه وتدافع عنه، وتؤمن بحريته واستقلاله.

من هنا، كشفتْ لنا رواية «شَغَفَهَا حبًّا» استقلالية الشخصية فيها، وحريّتها الكاملة والمطلقة في التعبير عن وعيها الإيديولوجي

الذاتي، الذي يمثّل هويتها، وخصوصية تفكيرها، «ما يجعل الرواية مجتمعاً متشعب الإيديولوجيّات، والرؤى، والأفكار، يسعى كل شخصٍ داخله إلى تطبيق قناعاته ورؤيته إلى الأشياء» (متلف، 2018: 141-158).

3. التعددية في اللغات والأساليب

يستند السرد البوليفوني على المستوى اللغوي، إلى مجموعة من الأساليب التي من شأنها تحقيق البعد التعددي، أو ما يسمّى «بالصياغة الحوارية أو الديالوجية، ومن أهم الظواهر الفنية التي تنبني عليها الرواية البوليفونية، نستحضر: الأسلبة تقليد الأساليب (stylization)، والمحاكاة الساخرة أو ما يسمى كذلك بالباروديا (Parody)، والحوار (Dialogue)، والتهجين (Hybridation)، والتّناص (Intertextuality)، والتنضيد، والعبارات المسكوكة، والأجناس المتخللة»(حمداوي، 2012).

وتجلّتْ معظم هذه الأساليب في الرواية موضوع الدراسة؛ وسنعرض للأساليب التي كانتْ أكثر حضوراً في الرواية.

1.3. التهجين Hybridation

تَبنّى باختين هذا المصطلح في مجال النقد الأدبي، وينظر إليه على أنّه سمة بارزة ومفضّلة في الرواية البوليفونية، إذْ تميزها بالفرادة الأدبية (باختين، 1986: 123). وتتمظهر الهُجْنَة الروائية من خلال «مزج لغتين اجتماعيتين، تحملان صوتين مختلفين، وصورتين متقابلتين، وتحملان وعيين مختلفين، بحيث يستطيع القارئ الإحساس بهما من نبرتيهما المختلفتين، حيث يلتقيان ضمن ملفوظٍ واحد» (باختين، 1987: 121).

ويهدف الكاتب الروائي من تضمين التهجين في منجزه السردي إلى «خلق تعددية أسلوبية حوارية بوليفونية وديالوجية بامتياز، يعكس تعددية مجتمعية، تُحيل إلى تعددية في المواقف والرؤى الأيدولوجية والطبقية والمهنية» (عبد الوهاب، تحريشي، 2020: 531، 558).

ويقدّم «جميل حمداوي» تمثيلاً يبيّن فيه حقيقة التهجين في المحكي الروائي؛ يقول: «يمكن للروائي البوليفوني أن يستعمل لغتين داخل ملفوظه السردي، كأن يستعمل حواراً داخليًّا مثلاً، يتحدث فيه المتكلم المشخص الرئيس، ولكنّه في الوقت نفسه، يرد فيه على شخصٍ أو وعيٍ آخر، يستحضره داخل الملفوظ نفسه. ولابد أن يحمل ذلك الملفوظ هجنة قصدية واعية، تحيل إلى صراع القيم والإيديولوجيات، واختلاف الأفكار، وتباين وجهات النظر» (حمداوي، 2012).

يتجلّى التهجين في رواية «شَغَفَهَا حبًّا» في المقطع السردي التي تستحضر فيه «مها» حوارها مع أمها؛ «قالتْ لي أمي، حين رأتني أعبر للعتمة:

- كل امرأة تخسر الحياة لأجل رجل، تستحق أن تموت وحيدةً.

ما أصدقك يا أمي! لقد تطلّب الأمر مني أكثر من عشرين عاماً لأدرك حماقتي.

وها أنا أنتظر وحيدة. أجدّل شعري الطويل وحيدة، وقد كان يريد أنْ يبعثره كل ليلة.

ماذا وهبني الحبّ؟ الأسى...وشيئاً جميلاً لا يُنسى. أليس الحبّ جنوناً؟ ندمتُ أنّي كنتُ أتمسّك بعقلي.

- يا بنتي اعقلي، واتركي الجنون عنك.
قالت أمي.
- إنّي مجنونته يا أمي!
صوتٌ نطق في داخلي» (السالم، 2018: 88).

ثمّة رؤيتين لطرفين متباينين في الموقف، تسهم في تحقق التهجين في هذا الملفوظ السردي من خلال مزج صوتين مختلفين؛ صوت «مها»، البائس والمنكسر، وصوت الأمّ الواعظ والنّاصح. وتترسّخ التعددية في هذا المقطع أيضاً، من خلال التناقضات التي يحملها صوت «مها»؛ حين يبدو في توافقٍ مع وعي الأمّ حيناً؛ «ما أصدقك يا أمي! لقد تطلّب الأمر مني أكثر من عشرين عاماً لأدرك حماقتي» (السالم، 2018: 88) وفي اختلاف حيناً آخر؛ « يا بنتي اعقلي، واتركي الجنون عنك.

قالت أمي.

- إنّي مجنونته يا أمي!
صوتٌ نطق في داخلي» (السالم، 2018: 89).

خلقتْ هذه التعددية في الأصوات تعددية في الوعي، وتباين في وجهات النظر، استندتْ على التهجين لإبرازها وظهورها؛ فالأمّ لا تحضر في الرواية إلاّ في هذا المقطع السردي فقط؛ حيث لا نجد لها أيّ دورٍ في الرواية من بدايتها حتى نهايتها، وقد أسهم توظيف الروائي لأسلوب التهجين في بروز دور الأمّ في المنجز السردي وتبيّن المتلقي له.

وتجدر الإشارة، إلى أنّ التهجين قد يستند «إلى الجدل الخفي، والخلط بين حوارين أحدهما: حوار صريح، والآخر حوار خفي، يشكلان معاً جدلاً بين شخصيتين: شخصية حاضرة مشخِّصَة (بكسر الصاد)، وشخصية غائبة مُشخَّصَة (بفتح الصاد)» (حمداوي، 2012)، كما يتجلّى ذلك واضحاً في هذا الحوار الداخلي الذي يرد في شكل جدلٍ خفي بين «سين» وذاتها: «أصبحتُ منبوذة، لا أحد يقترب من فتاة الجن. لم أهتم لهن: لا أحتاج صديقاً لأحيا، قلت لنفسي، سأكون الصديق الوحيد،

ولكن سرعان ما أيقنْتُ أنّ حياةً بلا صديق كغصنٍ حزين لا يمره عصفور يغني. تركتُ الجامعة: مثلي لا تحتاج لأن تدرس، يكفيها أنّها تعرف كيف تُحاك الحروف، أخبرتُ نفسي، ولم أندم على ذلك.

لم يردعني أحد، جُلّ ما كانت تفكر به أمي بعدما وصلها فيديو صَرَعي، أو موتتي الصغرى كما أُسمّيها، عبر إحدى مجموعات الواتساب التي أنشأتْ للشائعات والنميمة، أن لا أحد سيتزوجني الآن!» (السالم، 2018: 95).

تحضر في هذا المشهد السردي شخصيّتان؛ الأولى: تمثّل «سين» الحاضرة، تبدو قويّة، صاحبة قرار؛ «لم أهتم لهن: لا أحتاج صديقاً لأحيا، قلت لنفسي، سأكون الصديق الوحيد» (السالم، 2018: 95)، «تركتُ الجامعة: مثلي لا تحتاج لأن تدرس، يكفيها أنّها تعرف كيف تُحاك الحروف، أخبرتُ نفسي، ولم أندم على ذلك. لم يردعني أحد» (السالم، 2018: 96).

تُقابلها «سين» غائبة، تبدو ضعيفة، بائسة ومنكسرة؛ «سرعان ما أيقنْتُ أنّ حياةً بلا صديق كغصنٍ حزين لا يمره عصفور يغني» (السالم، 2018: 95)، «جُلّ ما كانت تفكر به أمي بعدما وصلها فيديو صَرَعي، أو موتتي الصغرى كما أُسمّيها، عبر إحدى مجموعات الواتساب التي أنشأتْ للشائعات والنميمة، أن لا أحد سيتزوجني الآن!» (السالم، 2018: 95).

يتحقق التهجين في هذا المشهد السردي من خلال المزج بين شخصيتين؛ «سين» الحاضرة و «سين» الغائبة. تملك كل منهما وعياً حرّاً مستقلاً، ومناقضاً للوعي الآخر.

يحضر وعي «سين» الحاضرة بوصفه وعياً حرّاً مقاوماً للتأثيرات والتحوّلات المجتمعية؛ يتبنّى هذا الوعي مفهوماً للصداقة يكمن في أنّ صداقة الآخر ليستْ سبيلاً للحياة، وأنّ الخيار الصحيح هو أنْ يكون الشخص صديق نفسه. كما يتبنّى هذا الوعي أيضاً أنّ مجرد حياكة الحروف كفيلٌ بأنْ لا يكمل المرء تعليمه، ولن يكون هذا القرار محل ندم.

أمّا وعي «سين» الغائبة فيحضر بوصفه وعياً مأزوماً، يؤمن أنّ الحياة بلا صديق لا معنى لها، وأنّ نجاح العلاقة مع الأمّهات مكفولٌ بالظفر برجل.

تحضر في هذا المشهد السردي ذاتٌ مأزومة؛ تتقنّع بالحضور، في الوقت الذي يفضي فيه هذا الحضور إلى الغياب؛ الغياب خلف الوحدة، وخلف سلطة المفاهيم المجتمعية المستبدّة، إذن، هي شخصية حاضرة غائبة في الوقت نفسه، تدخل في جدليةٍ خفيةٍ مع ذاتها، أسهم التهجين في تعددية وعيها وحريته واستقلاله، ليصنع منها شخصيتين متناقضتين ومختلفتين.

2.3. التّناص

وهو مصطلح نقدي يشير إلى التعالق بين نصّ وآخر أو بين عدّة نصوص. يستند في مفهومه الدقيق على التفاعل القائم بين الأنظمة الأسلوبية. وقد صاغتْ هذا المصطلح «جوليا كريستيفا Julia Kristeva» للإشارة إلى العلاقة المتبادلة بين النصوص، دون اعتبار لعملية التأثر والتأثير، أو البحث في المصادر التي استقتْ منها النصوص المتناصّة تضميناتها.

ويتحقق التّناص في الرواية موضوع الدراسة في موضعين اثنين؛ الموضع الأول: هو العنوان؛ «شَغَفَهَا حبًّا»؛ حيث يدخل العنوان في علاقةٍ تناصيّة مع الآية الكريمة: ﴿وَقَالَ نِسْوَةٌ فِي الْمَدِينَةِ امْرَأَتُ الْعَزِيزِ تُرَاوِدُ فَتَاهَا عَنْ نَفْسِهِ قَدْ شَغَفَهَا حُبّاً إِنّا لَنَرَاهَا فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾ (يوسف، 30).

يشي هذا التّناص في ظاهره باختلاف خلفيته عن خلفية النصّ الروائي موضوع الدراسة؛ فالعلاقة بينهما قائمة على التماثُل اللفظي، فضلاً عن تماثلٍ جزئي في الفكرة والدلالة. تشير الآية الكريمة إلى قصة امرأة العزيز مع نبي الله يوسف عليه السلام، حيث شاعَ أمرُها في مصر، فتحدّث به الناس، وتناقلوا ما جرى بينهما، ومبررات ذلك أنّه ﴿قَدْ شَغَفَهَا حُبّاً﴾؛ أيّ وصل حبُّه إلى شَغَافِ قلبِها فدخل تحته حتى غلب على قلبها، و»شَغَاف القلب»: حجابه وغلافه الذي هو فيه (الطبري، 2001: 238).

وتتعالق الفكرة مع فكرة النص موضوع الدراسة في جزئها المتضمّن ذيوع الخبر وانتشاره فقط، حيث شاع أمر «مطر» و «مها» في القرية، وتحدّث الناس عمّا جرى بينهما، الأمر الذي أفضى إلى فراقهما خشية الفضيحة، وانتهى الأمر بموت «مطر»، أمّا «مها» فقد «شَغَفَهَا حُبّاً»، إذْ اعتزلَتْ الناس، وبقيَتْ تنتظر عودته.

أنتُزِعَتْ الآية الكريمة ﴿شَغَفَهَا حُبّاً﴾ من سياقها الديني لتأخذ في النص الروائي أبعاداً أخرى ترتبط بالواقع الاجتماعي المتمثّل في الرواية؛ فالعلاقة هنا ليست مجرد نسخ نصٍّ ديني مقدّس في نصٍّ روائي، وإنّما تتأتّى من التعالق الجزئي.

وعلى الرغم من تجرّد التركيب اللغوي «شَغَفَهَا حُبّاً»، بوصفه عنواناً للرواية، من أيّ سياق نصّي، إلاّ أنه جاء مكثّفاً ومكتَنِزاً بالدلالات، وهي دلالات جاءتْ بخلفيّات مختلفة عن الدلالات التي حملتها الآية الكريمة، الأمر الذي يضعنا في مقابل نصّين متفقين في تركيبهما اللفظي، ومختلفين في الوقت نفسه؛ حيث يحمل كل منهما توجّهاً مختلفاً، ووعياً خاصّاً به، وهو ما يخلق تعددية صوتية للنص الروائي. فمحاورة النص هنا للنصّ القرآني «تُستثمر لصالح النص الحاضر، عبر عملية تحويلٍ يحكمها مبدأ المماثلة والمشابهة في المضمون، وهو ما يبرر هذا التعالق النصّي ويعززه» (أحمد، 2005: 198، 215).

ويدخل العنوان أيضاً في علاقة تناصّيّة مع رواية «قد شغفها حبّاً» لـ»نردين أبو نبعة»، وتدور الأخيرة حول قصة حبٍّ بين زوجتين «وداد وهيام» وزوجيهما المقاومين للحرب الإسرائيلية على غزة، وهي رواية حزينة تتعرض فيها البطلتين إلى الظلم والعنت جرّاء بحثهما عن زوجيهما في خضم هذه الحرب. وتتحدد ملامح التّناص بين الروايتين في حضور المرأة الشغوفة بالكتابة؛ حيث تحرص «مها» في رواية «السالم» على التعبير عن شغفها بـ»مطر» عن طريق الكتابة، وهو الأمر نفسها الذي انتهجته «وداد وهيام» في رواية «أبو نبعة» حين حرصتا على توثيق الأحداث التي تدور بينهما وبين زوجيهما بالكتابة. كما يتحقق التّناص بين الروايتين في مصير زوج «هيام» الذي يماثل مصير «مطر» في رواية «السالم»، حيث انتهى مصير الإثنين قتيلان تحت وطأة الحرب.

وهكذا، يدفع النصُّ الروائي، من خلال استحضاره لنصوصٍ أخرى، المتلقي إلى إعادة صياغته وتشكيله، وذلك بالبحث عن ملامح وتجليّات التعالقات النصيّة، الأمر الذي يفتح آفاقاً واسعة للتحليل والتأويل.

3.3. الحوار

ويتمثّل في الحوار الخارجي المباشر، الذي يستلزم تعددية الشخوص والأصوات، وصراع الخلفيات الإيديولوجية، واختلاف المواقف، ويمكن تسميته بـ»الديالوغ البوليفوني» (حمداوي، 2012).

يحضر الحوار في الرواية موضوع الدراسة بشكلٍ لافت؛ وتشي المقاطع الحوارية في النص بجدليةٍ فكرية، وتناقضات إيديولوجية، تسهم بدورها في خلق تعددية صوتيّة.

ينشأ حوارٌ بين «مطر» وصديقه «عبد الحكيم» حول أهمية العلم للحياة:

يقول «مطر»: «في الطريق قابلني عبد الحكيم، أو حكيم كما ندعوه، وكان حكيمنا الذ نلجأ له من أجل نصيحة أخوية، لا مبالين بأنّه يصغرنا بعامٍ على الأقل.

تبادلنا التحيّة، ثمّ سألته عن حاله فأجاب:

- أنا سأكون بخير إنْ لحقت بمحاضرتي.
- كان الله في عونك.

صاحبته في طريقه إلى الطريق العام، الذي يفضي إلى «زرنوق» يقبع فيه بيت العطار، وحيث تقف سيارات الأجرة الصفراء خلفه مباشرةً.

- إلى الآن تعمل لدى أبي مرزوق؟
- هززتُ الكياس التي أحملها كإجابة مختصرة لسؤاله.
- لِمَ لا تبحث عن عملٍ أفضل، أو ربّما تكمل دراستك؟
- أُكمِل دراستي؟ في الأحلام. في الأحلام!
- الأحلام ليستْ مستحيلة. هناك صفوف ليلية يمكنك الانضمام لها، أعمل نهاراً وأدرس ليلاً.
- للأسف...إني بشر يا صاحبي، إن عملت نهاراً لن أقوى على دروسٍ وصفوفٍ في الليل. ما بها المتوسطة؟ يكفي أن أقرأ وأكتب.
- نعم كافية! للعملِ كخضّار!

أحسستُ بنوعٍ من الإهانة فآثرتُ الصمت. فهم استيائي وودّعني قائلاً: الله يعين» (السالم، 2018: 34).

ثمّة رؤيتين لطرفين متباينين في الموقف يعرض لهما هذا الملفوظ السردي. يحمل «عبد الحكيم» رؤية فكرية حول أهمية العلم والتعليم؛ يقدّم نصيحته لـ»مطر» بضرورة أنْ يكمل تعليمه حتى يظفر بفرصة عملٍ أفضل من عمله في محل الخضار الذي يملكه «أبو مرزوق». يناقض «مطر» «عبد الحكيم» في موقفه ورؤيته؛ يرى «مطر» أنّ إكمال الدراسة لا يعدو كونه حلماً من الأحلام المستحيلة، وأنّ معرفة القراءة والكتابة أمرٌ كافٍ عن إكمال الدراسة.

يخلق هذا الطابع الحواري تعددية صوتية لشخصيتين متناقضتين إيديولوجياً؛ تحمل كلُ شخصية قناعتها الخاصّة بها، وموقفها الفكري الذي ترتكز عليه، وتتشبثْ به. وما يميّز هذا الديالوج البوليفوني هو تشعّب الموقف الرئيس فيه وامتداده، الأمر الذي أفضى إلى خلق تعددية إيديولوجية، وصراعٍ فكري، ومواقف متناقضة.

4.3. الأجناس التعبيرية المتخللة

«ويعني هذا أن الرواية قد تتخللها أجناس أدبية صغرى أو كبرى، كالحكاية الشعبية، أو الخرافة، أو الأسطورة، أو الأمثال، أو الشعر، أو المسرح، أو الرحلة...إلخ» (حمداوي، 2012).

لم يتخلل الرواية موضوع الدراسة سوى مقطوعتين شعريتين من الموروث الشعبي لمنطقة «الأحساء»، المنطقة التي دارتْ فيها السواد الأعظم من أحداث الرواية، يرددها «مطر» بصحبة رفقائه في ليالي السمر للتسلية:

المقطوعة الأولى:

«والبارحة ونّيت بالصاحيةْ

سمعوا ونيني ساكنين الشروقاتْ

وأهل المبرّز قالوا: وش ذا القضيةْ

ملزوم راعي ذا الونين أصبح وماتْ»(السالم، 2018: 63).

المقطوعة الثانية:

«الحلم يجمعني بكم كل ليلة

يطوي بساط البعد ما بيننا البين

صارتْ حلوم الليل عندي وسيلة

أشوفكم يا أحباب وأنتم بعيدين

لا زلت في ذكرى الليالي الجميلة

لا من طرا لي ما مضى هلّت العين» (السالم، 2018: 63).

يبدو أنّ نزوع الكاتب إلى توظيف مثل هذا الموروث الشعبي المألوف إنّما يهدف إلى خلق بيئة شعبية تتلاءم مع البيئة التي تشكّلتْ منها أحداث النص، ومع الواقع المجتمعي للشخصيات. «فالاستفادة من هذا المنطوق الشفهي في الإبداع الروائي يسهم في إبداع رواية الحياة المعيشية المتعددة، بلغاتها المتنوعة، بأساليبها وتنضيد مستوياتها الكلامية» (العيد، 1998: 69-70).

واللافتْ، ورود هاتين المقطوعتين برسمٍ خطّيٍ يختلف عن الرسم الذي أُختطَتْ به الرواية كاملة، ممّا يشي بتعددية كتابية في النص، إلى جانب تعدديته الجنسية من خلال تخلخل هذا الموروث الشعري بلغته الشعبية الدارجة داخل البناء النصي السردي.

5.3. العبارات المسكوكة

ويُقصدُ بها العبارات التراثية المتوارثة عبر الأجيال، كالأمثال والحكم وبعض العبارات التي جرتْ على الألسن حتى أصبحت مألوفة التداول. و»يحتوي التراث على مجموعة من التراكيب المسكوكة؛ أيّ: بنيات لغوية ثابتة ذات قوالب مستقرة، وتوجد أيضاً التراكيب المسكوكة التي يطلق عليها أحيانا مصطلح العبارة الجاهزة (Ready mode expressions) في اللغة، مثل: صيغة التعجب، أو في اقتران بعض الكلمات بعضها ببعض. ويطلق عليها أحيانا اسم الكليشيه، فتكون مضافا ومضافا إليه، مثل قولك: «سخرية القدر»، أو فعلاً ومفعولاً، مثل: «ولّاه دبرَه» أو فعلاً وشبه جملة، مثل: «أسقطه من حسابه»، و «هلمّ جرّاً» وغيرها» (سيزا، 1997: 20-21).

تضمّنتْ رواية «شَغَفَهَا حبًّا» عدداً لا بأس به من العبارات المسكوكة؛ تراوحتْ ما بين الأمثال والتراكيب والصيغ الجاهزة، نذكر منها:

- «القرد في عين أمه غزال» (السالم، 2018: 35).
- «أطلقْتُ ساقَيّ للريح» (السالم، 2018: 15).
- «خُلِقَ بسبعة أرواح» (السالم، 2018: 25).
- «لمْ تنبس ببنت شفة» (السالم، 2018: 35).
- «صَبّ جام غضبه» (السالم، 2018: 48).

وحضور هذه التراكيب في النص يضفي على النصّ قيمة جمالية وتأثيرية؛ إذ تنبع من حسٍّ فنّيٍ رفيع لدى الكاتب، يقوم على مهارة الانتقاء والتوظيف، كما تقود المتلقّي إلى استرجاع تفاصيل مثل هذه العبارات من مخزونه الفكري، وربطها في الوقت نفسه بالمحيط العام للنص، ويرى «ميكائيل ريفاتير أنّ مثل هذه العبارات من شأنها أن تثير «ردود فعل جمالية وخلقية وتأثيرية في نفس القارئ، تتميز هذه التراكيب بمميزات الظاهرة الأسلوبية، من حيث إنها تسترعي انتباه القارئ في لحظة تعرّفه عليها» (ريفاتير، 1993: 52).

4. تَعدّد المنظورات السردية

تنبني الرواية البوليفونية تعدد المنظورات السردية ووجهات النظر؛ الرؤية من الخلف، الرؤية الداخلية، الرؤية من الخارج، بالإضافة إلى تعدد الضمائر السردية؛ ضمير المتكلم، ضمير المخاطب، ضمير الغائب. وفيها «ينتقل الكاتب من وجهة نظر إلى أخرى، حيث ينطلق من الرؤية من الخلف ليمر إلى الرؤية الداخلية. وبعد ذلك، يستعمل الرؤية من الخارج. كما ينوع الضمائر السردية، حيث يشغل ضمير الغائب، فضمير المتكلم، ثم ضمير المخاطب. أو ينتقل من السارد الواحد إلى السارد المتعدد، كما ينتقل من السارد المطلق إلى السارد النسبي والسارد الشاهد، أو يتأرجح بين سارد حاضر وسارد غائب، أو بين سارد مشارك وسارد محايد. وكلما تعددت وجهات النظر، واختلفت المنظورات السردية، وتعددت الضمائر، وتنوع الرواة والسرّاد، كانت الرواية أقرب إلى الرواية الحوارية منها إلى الرواية التقليدية ذات الصوت الواحد» (حمداوي، 2012).

ومن المشاهد التي تحققتْ فيها تعدد المنظورات السرديّة في النص موضوع الدراسة، مشهد «مطر» لحظة سؤاله «مها» الزواج منه: «أنت تعلمين، لستُ سوى صبي في دكان قديم، أُجْرِي لا يمكن أنْ يؤمن لكِ أحلامك كلها، بل نصفها...أو حتى شيئاً واحداً منها. والحياة صعبة، وقد أبدو مصطنعاً هذه الحكمة إلاّ أنّ المال يدفع بالحياة للأمام، وأخاف أنْ أعود بك للوراء حيث لا شيء سوى رجل يحبّك. لقد أخبروني حين أتممتُ

المرحلة المتوسطة بأنني أصبحت رجلاً. والرجال لا يقعدون على كراسي طوال اليوم في غرفٍ مغلقة. وأنّ ما حققته من تعلّم كفيل بجلب وظيفة تضمن مستقبلي. وها أنا اليوم رجل كما قالوا لي. أكدحُ نهاراً بين سلال الخضار ولا مستقبل يتراءى أمامي. إنْ استمريتُ على هذا النحو لن تقبل بي أيّ فتاة. حتى أنتِ» (السالم، 2018: 84).

يزخر هذا المشهد السردي بمنظورات سردية عدّة، يوظّفها الكاتب لخلق تعددية صوتية في النص. يتعدد السرّاد في هذا الملفوظ السردي، وتعدّد الرواة والسرّاد في هذا النوع من الروايات يشي بتعدّد المواقف الفكرية، والمواقف الإيديولوجية، واختلاف وجهات النظر، الأمر الذي يدفع الكاتب إلى السماح لكلٍّ منهم أنْ يسهم في بنية الرواية وعالمها.

يحضر «مطر» بوصفه السارد الرئيس؛ يطرح منظوره الخاص به، والمتمثّل في أنّ الاكتفاء بمستوى أقل من التعليم لا يمنح مستقبلاً واعداً، ثمّ ينتقل الكاتب إلى السرّاد الثانويين، الذين يحملون منظوراً مناقضاً لمنظور «مطر»؛ ويتمثّل حضورهم في «أخبَروني»، «قالوا لي» (السالم، 2018: 84)، ويتشكّل منظورهم في أنّ الرجولة لا تتحقق في الجلوس «على كراسي طوال اليوم في غرفٍ مغلقة» (السالم، 2018: 84)، وأنّ إتمام المرحلة المتوسطة كفيلُ بجلب وظيفة تضمن المستقبل.

ويتنقّل السارد في هذا المشهد السردي بين ضمير المتكلم «أنا» الذي يمثله «مطر»، وضمير المخاطب «أنتِ» الذي تمثّله «مها»، وضمير الغائب «هم» الذي يمثّله السرّاد الثانويين. وتتجلّى هنا مهارة الكاتب في تجسيد الأصوات المتباينة، وإبراز أساليبها الخاصّة، ونبراتها الشخصية، الأمر الذي يضمن حراكاً داخلياً في النص، من شأنه أن يخلق تعددية في المنظورات السردية بوصفها أبرز مقوّمات الرواية البوليفونية.

5. فضاء العتبة

«هو فضاء الكوارث التي تعصف بالإنسان المقهور داخل مجتمعٍ مُحْبِط. وترتبط بهذا الفضاء أزماتٌ خانقة، تؤثر سلباً على حياة البطل، وتشكل موقفه الإيديولوجي من العالم، وتحدد مصيره في ضوء مصائر الآخرين الذين يعيشون معه في نفس العالم المحيط به» (باختين، 1987: 219-220).

وهو فضاء يتمثّل، كما يرى باختين، «في المداخل والممرات والأبواب والنوافذ المشرعة على الشوارع، كما أنه فضاء يتمثل في الحانات والأكواخ والقناطر والخنادق والبواخر والسيارات والقطارات. وبعبارة أوضح؛ يمثّل فضاء العتبة المواقف، والأفكار، والأشخاص الذين يعيشون بين/بين، كما أن الزمن الموجود في العتبة هو زمن أزمة (Temps des crises)؛ لأنه مشحون بالتوتر والقلق والاضطراب، وطرح الأسئلة المصيرية» (باختين، 1986: 250). لا يخلو الفضاء العام لرواية «شَغَفَهَا حُبًّا» من فضاء العَتَبة، وهو أمْر مُتحقّقٌ في النصوص السردية البوليفونية كافّة. وتحضر أماكن الرواية موضوع الدراسة كلّها في فضاء العتبة المفتوح، حيث «شارع غرام»، و»سطح بيت عيسى»، و»دكّان أبي مرزوق»، و»حوش سالم في الكويت»، وطريق زهراء الطائفي»، فليس هناك أيّ مظهرٍ داخلي لا يمثّل العتبة، مثل: «غرف الاستقبال، وغرف الطعام، والهولات، ومكاتب العمل» (باختين، 1986: 251) وغيرها من الأماكن الداخلية المغلقة.

ولا ضرورة هنا للوقوف عند كل الأحداث الواقعة عند العتبة، أو بالقرب منها، إذْ سنقف عند أكثر هذه الفضاءاتْ هيمنةً على أحداث الرواية، فكل نصٍّ سردي لا بدّ أن يحضر فيه فضاء عتبةٍ يهيمن بدوره على الفضاء العام للنص، ويتمثّل هذا الفضاء في الرواية موضوع الدراسة في دكّان «أبي مرزوق».

شكّل دكان «أبي مرزوق» فضاءَ عتبةٍ للذات/ مطر؛ إذْ ارتبط بأزمات خانقة حوّلتْ مصير «مطر» إلى مصيرٍ مأزوم؛ «في دكّان أبي مرزوق تكون الظهيرة أقلّ فتكاً، والفضل يعود للمكيّف الصحراوي الواقف بمدخل الدكّان، كرجلٍ يحمل في قلبه رحمةً تسع الجميع. لم يبتعْه أبو مرزوق رأفةً بحالنا، بل للتقليل من الخضار الفاسدة التي يقتلها فيض النهار. لأبي مرزوق مزاج حادّ، يثور فجأة بلا سبب...

- أقول يا مطر، سوي لي برّاد شاي وهاتو هنا. بسرعة. هكذا يبدأ سيل طلباته في الصباح.

- يا مطر، مطروك بنار جهنّم، خدْ دِي الطلبية لبيت أبو محسن ولا تتأخر» (السالم، 2018: 31).

يمثّل دكان «أبي مرزوق» فضاءً عدوانيّاً لـ»مطر»؛ يضطر إلى العمل فيه، بكل ما فيه من قمعٍ وذلٍّ وقهر، مقابل أجرٍ زهيد، وهو يعلم يقيناً أنّ العمل في دكّان «أبي مرزوق» لا يُمثّل له مستقبلاً قد يتراءى أمامه في يومٍ ما؛ «أكدح نهاراً بين سلال الخضار ولا مستقبل يتراءى أمامي. إنْ استمريتُ على هذا النحو لن تقبل بي أيّ فتاة. حتّى أنتِ» (السالم، 2018: 84). يعيش «مطر» بين/بين؛ بين حبّه لـ»مها» الذي يأمل أنْ يُكلّلُ بالزواج، وبين العمل في دكّان «أبي مرزوق» الذ ي لا يعود عليه بأجرٍ يضمن له الزواج بـ»مها».

ومن جانبٍ آخر، يشكّل دكّان «أبي مرزوق» عائقاً أمام «مطر» في محاولاته الجاهدة لكسب قلب والد «مها»؛ «يأتي صوتُ آذان المغرب من مئذنة مسجدٍ يقع في الباحة الخلفيّة لسوق القيصرية؛ فيهرول أبو مرزوق ناحية المسجد تاركنا، أنا وحسين، خلفه نلملم سلال الخضار ونغلق أبواب دكّانه الخشبية، وهذا يأخذ منّا وقتاً طويلاً...ما يهمّني هو أن أكون في المسجد.

في الصف الأول. خلف الإمام مباشرة! ليس تديّناً، أستغفر الله، ولكن لأنّ إمامنا له ابنةٌ تأسر قلبي، اسمها مها. «والشاب الذي يجاورك في الصف الأول هو الأحق بمصاهرتك» (السالم، 2018: 45).

أسّسَ فضاءُ العتبة المتمثّل في دكّان «أبي مرزوق» لمحيطٍ مأزوم؛ حيث ارتبط بأزمات نفسية أثّرتْ بشكلٍ لافتٌ على علاقة «مطر» بـ»مها». يخلق فضاء العتبة ذاتاً مقهورة، تحاول أن تتعلّق بكلّ ما من شأنه أنْ يستبين مصيرها، ذلك المصير الذي تعي الذات/مطر تأزّمه واختناقه. يكبُر حبُّ «مها» في قلبه، ويكبر معه قلقه الوجودي؛ «أنتِ تعلمين، لستُ سوى صبيٍّ في دكّانٍ قديم، أَجْرِي لا يمكن أنْ يُؤمّن لكِ أحلامك كلها، بل نصفها، أو حتى شيئاً واحداً منها. والحياة صعبة...إلاّ أنّ المال يدفع بالحياة للأمام، وأخاف أنْ أعود بك للوراء، حيث لا شيء» (السالم، 2018: 84)، وهو أمرٌ أفضى إلى خلقِ أزمة الانتظار، «وعندما يرافق الانتظار زمن الاحتمال، فإنّ العتبة تصبح زمناً للإقامة» (كرّام، 2015).

تُكرّس أزمةُ الانتظار من قلقه الوجودي، فيدخل في صراعٍ محمومٍ مع نفسه، يُأججه ارتباطه المصيري بدكان «أبي مرزوق» في صورته القاسية من جهة، والخوف من فقد «مها» من جهة أخرى. يحضر «مطر» هنا مستسلماً لفضاء العتبة المأزوم، دكان «أبي مرزوق»، حيث الجفاف الإنساني والمادي؛ المتمثّل في الاستبداد والقمع، وشُحّ الأجر وقلّته، وهو مع ذلك لا يزال يبحث في العتبة عن ظلٍّ بسيط ينتشله من رمضاء الزمن»؛ «في دكّان أبي مرزوق تكون الظهيرة أقلّ فتكاً، والفضل يعود للمكيّف الصحراوي الواقف بمدخل الدكّان، كرجلٍ يحمل في قلبه رحمةً تسع الجميع» (السالم، 2018: 31).

وتستمر علاقة «مطر» بفضاء العتبة المُحْبِطْ، فلا خلاص من سلطته وهيمنته. ومع هيمنة العتبة وتحوّلها إلى مكانٍ للإقامة، تلاشتْ لدى «مطر» مفاهيم التّحوّل والتغيير، شكّل هذا الفضاء لـ»مطر» همًّا وجوديًّا دائمًا، حيث استحالتْ العلاقة معه إلى علاقة قلقٍ وتوتر، بعد أنْ كان فضاءً لكسب الرزق.

«في الطريق قابلني عبد الحكيم:

- إلى الآن تعمل لدى أبي مرزوق؟
- هززتُ الكياس التي أحملها كإجابة مختصرة لسؤاله.
- لِمَ لا تبحث عن عملٍ أفضل، أو ربّما تكمل دراستك؟
- أُكمِل دراستي؟ في الأحلام. في الأحلام!
- الأحلام ليستْ مستحيلة. هناك صفوف ليلية يمكنك الانضمام لها، أعمل نهاراً وأدرس ليلاً.
- للأسف...إني بشر يا صاحبي، إن عملت نهاراً لن أقوى على دروسٍ وصفوفٍ في الليل. ما بها المتوسطة؟ يكفي أن أقرأ وأكتب.
- نعم كافية! للعملِ كخضّار!
- أحسستُ بنوعٍ من الإهانة فآثرتُ الصمت. فهم استيائي وودّعني قائلاً: الله يعين» (السالم، 2018: 34).

تجاوز فضاءُ العتبة كونه فضاءً قلقاً متوتراً، حين استحال إلى فضاءٍ عدواني؛ مثيراً للاشمئزاز والغثيان والموت. أسّس فضاءُ العتبة، دكّان «أبي مرزوق»، لفضاءٍ كارثي عَصَفَ بـ»مطر» المقهور أصلاً من عالمه المحيط، المثبّط للآمال؛ «حين طال الغياب على قلب حمقاء مثلي، تشجّعتُ وذهبتُ لدكان أبي مرزوق لأراه، لا شكّ أنّه هناك. وفي الدكّان، لم يكن هناك سوى أبي مرزوق يشتم وهو يهشّ الذباب عن خضاره، وفمه يلوك السباب.

أين ذهب!

بعد بضعة أيّام جاء الخبر اليقين.

- سافر، لا ليس سفراً، بل هروباً.

قالت لي أخته ليلى حين صادفتها في الجامعة.

- إلى أين ولماذا؟
- إلى الكويت، رافقه حسين. ألا تعرفين؟
- لا!
- بسببكِ. لقد أضاع حياته بسببكِ. الصورة! المغفل نسي الصورة في الدكان، والتقطها أبو مرزوق. الخبيث أخبر رجال الحيّ عنها» (السالم، 2018: 90).

كرّس فضاءُ العتبة من عدوانيته وبشاعته؛ ارتبطتْ به أزمةٌ خانقة، أثّرت بصورة مباشرة في الفضاء الوجودي لـ»مطر»؛ رحل «مطر» إلى «الكويت» هرباً من فضيحة الصورة التي جمعته بـ»مها»، تلك الفضيحة التي أشعل فتيلها فضاءُ العتبة، دكّان «أبي مرزوق»، وأسهمَ في خلق واقعٍ مأزوم، صَاحَبَه زمنُ أزمة؛ قامتْ الحرب في الكويت، خلقتْ الحربُ زمناً مشحوناً بدلالات الاضطراب والتأزم والصراع والسؤال المصيري. قُتِلَ «مطر» في حرب الكويت.

وهكذا، شكّل دكّان «أبي مرزوق» فضاء عتبة رئيس في الرواية موضوع الدراسة؛ ارتبطتْ بهذا الفضاء أزمات وخطوب حددتْ مصير الذات/ مطر، وشكّلتْ موقفه من الناس والحياة، كما شكّلتْ مصيره المأزوم.

خلاصة:

وهكذا، تبيّنتْ لنا ملامح التعددية السردية في رواية «شغفها حبّاً» للروائي السعودي محمد السالم؛ من خلال دور الشخصيّات وارتباطها بالأحداث، حيث نهضتْ الرواية بملامح السرد البوليفوني في اعتماده تعددية الأصوات والبنى السردية، فشكّلتْ مقومات الرواية البوليفونية ركناً رئيساً من أركان البناء السردي للرواية موضوع الدراسة، حيث الوقوف على الفضاءات المشكّلة لوجهات النظر المتباينة، والرؤى الإيديولوجية المختلفة، وتعددية الأصوات، وفضاء العتبة، وغيرها من المقوّمات التي من شأنها أنْ تقدّم منجزاً سرديّاً يختلف عن المنجزات السردية ذات الصوت الواحد. فتجلّى لنا في الرواية قدر الحرية التي حظيتْ بها شخوص الرواية من خلال الإدلاء بآرائهم بتلقائية، من خلال التحرر المطلق من سلطة الراوي؛ حيث تسرد كل شخصية الحدث الروائي بطريقتها الخاصة، ومن منظورها الشخصي الخاص، وهذا هو الأساس الذي تقوم عليه الرواية البوليفونية.

المراجع:

أولاً– المراجع العربية

أحمد، أمل عبد اللطيف. (2005). التناص في رواية إلياس خوري «باب الشمس». أطروحة ماجستير غير منشورة. نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

أحمد، هديل عبد الرزاق. (2015). تعدد الأصوات في الرواية العراقية: دراسة نقدية في مستويات وجهة النظر. عمّان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

أشهبون، عبد المالك. (2010). الحساسية الجديدة في الرواية العربية «روايات إدوارد الخراط نموذجاً». لبنان: الدار العربية للعلوم ناشرون– الجزائر: منشورات الاختلاف.

باختين، ميخائيل. (1987). الخطاب الروائي. [ترجمة: محمد برادة]. القاهرة: دار الفكر للدراسات والنشر.

باختين، ميخائيل. (1986). الماركسية وفلسفة اللغة. [ترجمة: محمد البكري ويمنى العيد]. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.

باختين، ميخائيل. (1986). شعرية دوستويفسكي. [ترجمة: جميل نصيف التكريتي، مراجعة: حياة شرارة]. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.

بنيس، محمد. (1989). الشعر العربي الحديث: بنياته وإبدالاته، التقليدية. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.

بو طيب، عبد العالي. (1997). برج السعود وإشكالية العلاقة بين الروائي والتاريخي. مجلة المناهل. المغرب. العدد (55). السنة 22. 63-73.

بورايور، عبد الحميد. (2008). الكشف عن المعنى في النص السردي (السرديات والسيميائيات). الجزائر: دار السبيل، بن عكنون.

الجبرين، أمينة. (2011). المقالة النسائية السعودية. الرياض: الدار العربية للنشر.

حمداوي، جميل. (2012). الرواية البوليفونية أو الرواية المتعددة لأصوات من الموقع الالكتروني: https://www.alukah.net/publications_competitions/0/39038/#ixzz6mRo0ffLR

الرقيق، عبد الوهاب. (1988). في السرد: دراسات تطبيقية. تونس: دار محمد علي الحامي.

ريفاتير، ميكائيل. (1993). معايير تحليل الأسلوب. [ترجمة: حميد لحمداني]. الدار البيضاء: دار النجاح الجديدة.

الطبري، محمد بن جرير. (2001). جامع البيان عن تأويل آي القرآن. [تحقيق: عبد الله التركي]. القاهرة: دار هجر للنشر.

عبد الوهاب، مأمون وعبد الحفيظ، تحريشي. (2020). التعدد اللغوي وحوارية الخطاب في الرواية من خلال تقنيات (التهجين، الأسلبة، التنضيد، والمحاكاة الساخرة) رباعية الدم والنار لعبد الملك مرتاض. المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي. الكويت. العدد (15). 531-558.

عبيد، كلود. (2013). الألوان: دورها، تصنيفها، مصادرها، رمزيتها، ودلالتها». بيروت: مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

العيد، يمنى. (1998). فن الرواية العربية. بيروت: دار الآداب.

الغذامي، عبد الله. (1993). الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية قراءة نقدية لنموذج إنساني معاصر. (الطبعة الثانية). القاهرة–الكويت: دار سعاد الصباح.

فريحات، مريم جبر فريحات. (2015). تعدد الأصوات ودور الشخصية الساردة في رواية «عندما تشيخ الذئاب» لجمال ناجي. مجلة العلوم الإنسانية. إربد. العدد (25). 348-377.

قاسم، سيزا. (1997). روايات عربية، وروايات مقارنة. الدار

البيضاء: شركة الرابطة.

كرّام، زهور. (2015). مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث. من الموقع الالكتروني: https://www.mominoun.com/articles

لسالم، محمد. (2018). شَغَفَهَا حبّاً. الرياض: تشكيل للنشر والتوزيع.

متلف، آسية. (2018). البوليفونية وجماليات تعدد الأصوات السردية في رواية «أشباح المدينة المقتولة» لبشير مفتي. مجلـــة اللغة الوظيفيـــة. الجزائر. المجلد (5). العدد (2). 141-158.

Arab References:

Aljabrīn, ʾAmīna. (2011) .almaqāla annasāʾiya assaʿūdya, arrayāḍ: addār alʿarbya lalnšr. (In Arabic)

Arraqīq, ʿAbd Alwahāb. (1988). fī assard: darāsāt taṭbīqya, tawns: dār maḥmd ʿalī alḥāmī.

rayfātīr, maykāʾīl. (1993). maʿāyīr taḥlīl alʾaslūb, [tarjma: ḥamīd laḥmdānī], dār annajāḥ aljadīda, addār albayḍāʾ. (In Arabic)

Assālm, Maḥmd. (2018)ušaġafahā ḥabaan, arrayāḍ: taškīl lalnšr wattawzīʿ. (In Arabic)

Aṭṭabrī, Maḥmd ban Jarīr. (2001). jāmʿ albayān ʿan tẁīl ʾāy alqarẁān, [taḥqīq: ʿabd Allah attarkī]. alqāhra: dār hajr lalnšr. (In Arabic)

Abd Alwahāb, mẁmūn waʿbd alḥafīḏ, taḥrīšī. (2020). attaʿdd allaġwī waḥwārya alḳaṭāb fī arrawāya man ḳalāl taqnyāt (attahjīn, alʾaslba, attanḍīd, walmaḥākā assāḳra) rabāʿya addam wannār laʿbd almalk martāḍ, almajla alʾakādīmya lalẁbḥāṯ wannašr alʿalmī, alkawīt, ʿa15. (In Arabic)

Alʿayd, Yamnā. (1998). fan arrawāya alʿarbya, bayrūt: dār alʾādāb. (In Arabic)

Alġaḍāmī, ʿAbd Allah. (1993). ulḳaṭīʾa wattakł fīr man albanyūya ʾilā attašrīḥya qarāʾa naqdya lanmūḏj ʾinsānī maʿāṣr, (aṭṭabʿa aṯṯānya). alqāhra - alkawīt: dār saʿād aṣṣabāḥ. (In Arabic)

Farīḥāt, Marīm Jabr Farīḥāt. (2015). taʿdd alʾaṣwāt wadūr aššaḳṣya assārda fī rawāya "ʿandmā tašīḳ aḏḏẁāb" lajmāl nājī, majla alʿalūm alʾinsānya, ʾirbd, ʿa25. (In Arabic)

Qāsm, Sayzā. (1997). rawāyāt ʿarbya, warwāyāt maqārna, addār albayḍāʾ: šarka arrābṭa.

Matlf, ʾAsya. (2018). albawlīfūnya wajmālyāt taʿdd alʾaṣwāt assardya fī rawāya "ʾašbāḥ almadīna almaqtūla" labšīr maftī, majla allaġa alwaḍīfya, aljazāʾir, maj 5, ʿa 2. (In Arabic)

Hamdāwī, Jamīl. (2012). arrawāya albawlīfūnya

Aḥmd, Hadīl ʿAbd Arrazāq. (2015). taʿdd alʾaṣwāt fī arrawāya alʿarāqya: darāsa naqdya fī masṫūyāt wajha annaḍr, ʿamd mān: dār ġaydāʾ lalnšr wattawzīʿ. (In Arabic)

Aḥmd, ʾAml ʿAbd allaṭīf. (2005). attanāṣ fī rawāya ʾilyās ḳawrī "bāb aššams", ʾaṭrūḥa mājsṫīr, ġayr manšūra nābls: jāmʿa annaǂjāḥ alwaṭnya. (In Arabic)

Bāḳtīn, Mayḳāʾīl. alḳaṭāb arrawāʾī. (1987ma) u[trjma: maḥmd barāda]. alqāhra: dār alfakr laldrāsāt wannašr. (In Arabic)

šaʿrya dawsṫwīfskī. (1986). [tarjma: jamīl naṣīf attakrītī, marājʿa: ḥayā šarāra]. baġdād: dār aššẁūn aṯṯaqāfya alʿāma. (In Arabic)

almārxya waflsfa allaġa. (1986). [tarjma: maḥmd albakrī waymnā alʿayd]. addār albayḍāʾ: dār tawbqāl lalnšr. (In Arabic)

Banīs, Maḥmd. (1989). aššaʿr alʿarbī alḥadīṯ: banyāth wẁibdālāth, attaqlīdya, addār albayḍāʾ: dār tawbqāl lalnšr. (In Arabic)

Bawrāyūr, ʿAbd Alḥamīd. (2008). alkašf ʿan alǂmaʿnā fī annaṣ assardī (assardyāt wassaymyāʾiyāt), aljazāʾir: dār assabīl, ban ʿaknūn. (In Arabic)

Baw Tayb, ʿAbd Alʿālī. (1997). barj assaʿūd wẁiškālya alʿalāqa bayn arrawāʾī wattārīḳī, majla almanāhl, almaġrb, ʿa55, assana 22. (In Arabic)

ʾaw arrawāya almatʿdda alʾaṣwāt https://www.alukah.net/publications_competitions/0/39038/#ixzz6mRo0ffLR

Karrām, Zahūr. (2015). mảmnūn balā ḥadūd laldrāsāt wālảbḥāṯ. https://www.mominoun.com/articles

ثانياً– المراجع الانجليزية

B.Uspenski. (1972). Poetics composition, traduction. CL. Kahn, Petique 9.

R.Scholes and R.Kellog. (1966). The nature of narrative, Oxford University Press.

واقع إدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الحكومية، وعلاقتها بتحقيق ضمان جودة التعليم العالي

The Status of Knowledge Management in Jordanian Public Universities, and its Relationship to Achieving Quality Assurance in Higher Education Institutions

د. فادي فؤاد محمد غوانمة

أستاذ الإدارة التربوية المشارك، جامعة حائل

DR. Fadi Fuad Mohammed Ghawanmeh

Co- Professor of Educational Administration, Hail University

(قُدم للنشر في 1/ 2/ 2021، وقُبل للنشر في 30/ 3/ 2021)

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن واقع ممارسة إدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الحكومية، وعلاقتها بتحقيق ضمان جودة التعليم العالي. تكونت عينة الدراسة من (438) عضو هيئة تدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم منهج البحث الوصفي والاستبانة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن واقع ممارسة إدارة المعرفة؛ جاءت بدرجة تقدير (مرتفعة). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ممارسة إدارة المعرفة تعزى لأثر متغير الجنس، والجامعة؛ وسنوات الخدمة باستثناء تطبيق المعرفة وجاءت الفروق لصالح كل من (6-10 سنوات)، (وأكثر من 10سنوات)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الرتبة وجاءت الفروق لصالح استاذ. كما أظهرت النتائج ان مستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي، جاء بدرجة تقدير (مرتفعة)؛ وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لأثر الجنس، والجامعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخدمة؛ باستثناء القيادة، والسمعة الأكاديمية وجاءت الفروق لصالح من (6 -10 سنوات)، في جوائز الجودة، وجودة المرافق، وجاءت الفروق لصالح كل من (6 -10 سنوات)؛ (وأكثر من 10 سنوات)، في جودة الخريجين. والرتبة الأكاديمية، باستثناء السمعة الأكاديمية، وجاءت الفروق لصالح أستاذ، ووجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا؛ بين واقع ممارسة الجامعات لعمليات إدارة المعرفة، وبين مستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: إدارة المعرفة؛ جودة التعليم العالي.

Abstract

The objective of the study is to explore the status of knowledge management practices in the Jordanian government universities, and its relationship with quality assurance practices in the higher education. The sample of study consist of (438) teaching staff, using, a quantitative survey method, the result showed a (high) level practices of knowledge management among government universities. The finding of the study also showed that gender, university, year of services have showed no difference level, the only significant difference has appeared with faculty member's job level specifically those with (6 to 10 years), and above (10 years), of experience. On the other hand, the level of quality assurance among high education institutions are found to appear at a (high) level. There is no significant difference in relation to gender and university where years of service (except leadership and academic reputation), quality awards, and university infrastructure have shown a significant relationship specifically those with (6 to 10 years), of experience. Furthermore, quality of graduates and academic job level have shown a significant difference. related to those with (6 to 10 years), and above (10 years), of experience (except academic reputation). The finding has supported the hypothesis of an existence of a significant relationship between practices of knowledge management and level of quality assurance in higher education.

Keywords: Knowledge Management, Knowledge Management.

المقدمة:

تُعد عملية إدارة المعرفة اليوم قوة أو طاقة تُحرك فعاليات وأنشطة عقلية وفكرية مختلفة، ومورد أساسي من موارد المجتمع، فالاستثمار فيها وفي وسائلها أصبح واحد من أهم أوجه استثمار رأس المال الإنساني والاجتماعي، والتي استخدمت في عالم الفكر والفلسفة، إلا أنها اتسعت لتشمل جوانب أخرى تداخلت مع الأساليب الإدارية الحديثة، والتي تمتلكها الكوادر البشرية في المؤسسات التي تلعب دوراً حيوياً في نجاحها ونموها وتطورها وتحقيق أهدافها؛ فظهرت العديد من النظريات والفلسفات والأفكار المختلفة التي سعت منظمات كثيرة إلى تحقيق أهدافها في النمو والبقاء من خلال تطبيقها في بيئتها الداخلية، وكان من بينها نظم الإنتاج الحديثة، وتوكيد الجودة، والتحسين المستمر، وتطبيق نظم إدارة الجودة، وإدارة الجودة الشاملة، التي تُعد واحدة من المراحل المهمة في تطور مفهوم الجودة وتطبيقاتها عبر تطور الفكر الإداري وممارساته، والتي تهدف جهود ضمان الجودة إلى الارتقاء بالممارسات المهنية بما يضمن الاستفادة القصوى من الموارد والمصادر وصولاً إلى مخرجات عالية الجودة.

ومع تعاظم الاهتمام بالمعرفة العلمّية تزايد الاهتمام بالمؤسسة الجامعية، كونها منبع العلم والفكر، ومصنعٌ يُعِدُ أفراد المعرفة من المفكرين والمبدعين منتجي المعرفة وصانعيها، فضلاً عن اضطلاع الجامعات بمهمة تكوين الرأس المال البشري الذي تقع على عاتقه العملية التنموية للمجتمعات بمختلف جوانبها، فهي مسئولة أيضاً عن قيادة وإدارة العملية البحثية وتطوير وسائلها، ولعلّ هذه المهمة الأخيرة هي أهمّ واخطر مهامها، لأنّ إسهامات الجامعة العلميّة والمعرفية تتجاوز في أثرها وفعاليتها حدودها الضّيقة، ليصل مداها إلى المجتمع ككلّ (أفراد، هيئات، مؤسسات)، فتسهم في تقدمه وتطوّره ورقيه، لهذا بات من الضّروري على الجامعات أن تحرص على توفير كلّ الظّروف والمتطلّبات الماديّة، والمالية، والبشريّة، والتّنظيمية التي من شأنها أن تسهم في تحسين إنتاجيتها من المعرفة العلميّة، وأن تهتم بسبل تحقيق المستوى الأفضل من الجودة فيها؛ لتتمكن من المساهمة بفاعلية في تنمية وتطوير مجتمعاتها بشكل خاص والبشرية جمعاء بشكل عام (بن شارف، 2017).

مشكلة الدراسة:

أسهم التطور التقني العالمي في مختلف المجالات في زيادة الاهتمام بإدارة المعرفة، لوجود كم هائل جداً من المعلومات، وتعدد في مصادر الحصول عليها، فبرزت الحاجة إلى إدارة المعرفة كوسيلة للتغلب على مشكلة الانفجار المعرفي والمعلوماتي، والاستفادة منها، وتوظيفها في حل المشكلات (الفاضل، 2011).

وتواجه المؤسسات المعاصرة على اختلاف أنواعها ومنها مؤسسات التعليم العالي الأردني موجه من التحديات، والتغيرات التي تجتاح عالم اليوم، يتمثل في كيفية زيادة الانتاجية، وتحسين مخرجات العملية التربوية، لا سيما في مجال امتلاك المعرفة وإدارتها، وفي وقت يشهد تنافساً بين الجامعات في الأداء، والتطوير وتحسين مخرجات العملية التعليمية بشكل عام، ونتيجة لتلك التحولات أصبحت المعرفة تمثل المصدر الاستراتيجي الأكثر أهمية في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي، بل أصبحت العامل الأقوى والأكثر تأثيراً في نجاح المؤسسة، أو فشلها بالإضافة إلى ذلك تمثل جودة التعليم العالي أحد المفاهيم الهامه في ظل التنافس العالمي بين مؤسسات التعليم؛ كنتيجة للعولمة، ولهذا أصبح إلزاماً على المؤسسات التعليمية الأخذ بها، وإدخالها في برامجها؛ كمتطلب أساسي للاعتراف بها واعتمادها على تحسين السياسات التعليمية في ظل الثورات المعرفية، والتكنولوجية، وتحفيز طاقات الأفراد، وتطوير الأداء الجامعي.

فالمؤسسات الجامعيّة الأردنية اليوم مطالبة أكثر من أيّ وقت مضى، بأن تبحث عن الطّرق والإجراءات وتتبنى المداخل الإدارية والممارسات العلمية، التي تضمن لها الارتقاء بحجم إنتاجيتها للمعرفة العلميّة فحسب بل وتضمن لها جودتها وإدامة تلك الجودة أيضاً. ومن هنا يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة على الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

- ما واقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لإدارة المعرفة من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في تحديد واقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لإدارة المعرفة، تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، الرتبة الأكاديمية، الجامعة، سنوات الخدمة)؟
- ما مستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في تحديد مستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية الحكومية، تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، الرتبة الأكاديمية، الجامعة، سنوات الخدمة)؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، بين واقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لعمليات إدارة المعرفة، وبين مستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس؟

أهمية الدراسة:

* الأهمية النظرية

- تستمد الدراسة أهميتها من أهمية موضوع إدارة المعرفة، وعلاقتها بتحقيق ضمان جودة التعليم العالي.
- هناك ندرة في دراسة واقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لإدارة المعرفة، وعلاقتها بتحقيق ضمان جودة التعليم العالي.
- أن هذه الدراسة قد تثري المكتبات واللذان يعتبران من أهم وأحدث الموضوعات في إدارة التعليم العالي، ويحتاجان مزيداً من الدراسات والأبحاث، لكشف العمليات والتطبيقات والعلاقات والأدوار وخصوصاً فيما بينهما، وهذا ما تسعى اليه الدراسة.

* الأهمية التطبيقية

- تتمثل أهمية الدراسة فيما يترتب على نتائج الدراسة من فوائد عملية في الميدان التربوي.
- مساعدة المسؤولين التربويين، والمخططين في التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو إدارة المعرفة وعلاقتها بتحقيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية الحكومية.
- يسهم في توعية القائمين على شؤونها في الاستفادة من تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة نحو التوجه إلى الأسلوب الإداري الأمثل لتحقيق ضمان جودة التعليم العالي.
- تحقيق أهداف الجامعة وتوجيه أنظار المهتمين، والدارسين، والباحثين إلى البحث في هذا المجال.
- مساعدة أعضاء هيئة التدريس في توضيح آرائهم، حول نظام إدارة المعرفة وعلاقتها بتحقيق ضمان جودة التعليم العالي بكل شفافية، وتوصيله للمسؤولين في إدارة الجامعات ونتائجها وتوصياتها.
- تشكل مرجعاً لوزارة التعليم والبحث العلمي عند تعديل وتطوير نظام الحوافز الحالي، أو استحداث نظام حوافز يلبي رغبات وطموحات أعضاء هيئة التدريس.

محددات الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على واقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لإدارة المعرفة، وعلاقتها بتحقيق ضمان جودة التعليم العالي، وتضم جامعة اليرموك، جامعة العلوم والتكنولوجيا، جامعة آل البيت.
- اقتصرت الدراسة على اعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية، والذين هم على راس عملهم خلال الفصل الدراسي 2021/2020.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى:

- التعرف على واقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لإدارة المعرفة، وعلاقتها بتحقيق ضمان جودة التعليم العالي من وجهة نظرهم.
- الكشف عن الفروق في وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس حول واقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لإدارة المعرفة، تعزى لمتغيرات (الجنس، الرتبة الأكاديمية، الجامعة، سنوات الخدمة).
- التعرف على مستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- الكشف عن الفروق في وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس، حول مستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات (الجنس، الرتبة الأكاديمية، الجامعة، سنوات الخدمة).
- التعرف على العلاقة بين واقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لعمليات إدارة المعرفة، وبين مستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

إدارة المعرفة: بأنها عملية منتظمة ومتكاملة لتنسيق أنشطة المنظمة المتعلقة بامتلاك المعرفة وخلقها، وتخزينها، ومشاركتها، وتوزيعها، وتطويرها، من قبل الأفراد والمجموعات من اجل تحقيق الأهداف الرئيسة للمنظمة (حرز الله، 2019). **وتُعرف اجرائياً** بأنها مجموعة من العمليات المنتظمة، تتمثل في تشخيص وتوليد وتخزين وتوزيع وتطبيق المعرفة، بهدف الوصول إلى اهداف محدّدة.

جودة التعليم العالي: مجموعة من المواصفات التي تسعى إدارة الجامعة إلى توفيرها في مواردها ونشاطاتها ومخرجاتها، بحيث تصبح الجامعة قادرة على سد احتياجات منظمات المجتمع الحالية والمستقبلية، وتكون قابلة للقياس باعتماد مؤشرات رقابية، يتمّ إعدادها بصيغ علمية حديثة (الطائي والوادي والعبادي، 2012). **ويُعرف اجرائياً** بأنه نظام تقع مسؤوليته على عاتق إدارة

الجامعة، لرفع المستوى العلمي فيها وتحسينه باستمرار من خلال وضع الخطط اللازمة للعملية التعليمية، المتمثلة في المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والتغذية العكسية، محققة في ذلك رضا الطالب والمجتمع على حد سوء.

الإطار النظري

لقد أدّت التطورات التي شهدتها البشريّة في مختلف المجالات، إلى الاهتمام بنتاج العقل الإنساني، وتراكم الإبداع العلمي والتّقني بشكل عام، وبالمعرفة العلميّة على وجه التّحديد باعتبارها ركيزة هذا التّطور وسببه الرّئيس، ويُعد مفهوم إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، ومفهوم ضمان جودة التعليم العالي من المفاهيم التي ظهرت في عصرنا الحديث، إذ أنها تحظى بأهمية كبيرة في المؤسسات التعليمية وخاصة الجامعية لما لها دور إيجابي في رفع المستوى العلمي في أي بلد وفي أي جامعة، وفي هذا المطلب سوف نتعرف على العمليات الجوهرية لإدارة المعرفة وضمان جودة التعليم العالي على النحو التالي

اولاً: إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

ويتمثل الهدف الحقيقي لإدارة المعرفة، تحقيق الفاعلية والاستمرارية للمؤسسات، وبالرغم من أن أصل إدارة المعرفة وجدت في مجال الأعمال، إلا أن ممارستها انتشرت في المجالات الأخرى، وقد لوحظ العديد من المميزات التي تقدمها تطبيقات إدارة المعرفة للمؤسسات مثل تحسين الاتصال على كافة المستويات الإدارية؛ وتشجيع ثقافة المشاركة، مما يدفع بقوة إلى ضرورة تبني تطبيق إدارة المعرفة، حيث لم يعد خافياً على الباحثين والقيادات التعليمية أهمية إدارة المعرفة، ودورها في رفع كفاءة العملية التعليمية، والارتقاء بأداء مؤسسات التعليم العالي، وتحقيق أهدافها بعوائد أفضل وتكاليف أقل، بل إن الالتزام بتطبيق إدارة المعرفة غدا من ضروريات البقاء لمؤسسات التعليم العالي؛ كياناً وسمعة في وقت لم يعد فيه عدد الخريجين وحده مقياس الكفاءة ومعيار الأداء (غبور، 2012).

إن ايجاد المعرفة وابتكارها ونشرها وتداولها؛ هو السبب الرئيس في وجود الجامعات، وهذا يؤكد حتمية تبنيها لإدارة المعرفة باعتبارها مدخلاً للتحسين والتطوير، ومن هذا المنطلق فإن الجامعات معنية بتقديم المتطلبات الأساسية لإدارة المعرفة، كما أكدت المؤسسات والمؤتمرات والتقارير على إدارة المعرفة بطريقة فاعلة باعتبارها، محكاً رئيساً يحدد معايير تقدم الجامعات، وفي هذا السياق أكدت منظمة اليونسكو على أهمية تعهد الجامعات بضرورة تطبيق إدارة المعرفة، لما تحققه من ضمان جودة التعليم العالي، سيما وأنها تشهد تحدياً في المعلومات، ووسائل حفظها ونشرها وتطبيقها (عبدالغفور، 2015).

عمليات إدارة المعرفة

تتشكل إدارة المعرفة نتيجة لعدد من العمليات التي تقدم المفتاح لفهم إدارة المعرفة، وكيفية تنفيذها على أفضل وجه داخل المؤسسة، ويشير الكثير من الباحثين في حقل إدارة المعرفة إلى أن المعرفة المشتقة من المعلومات ومن مصادرها الداخلية والخارجية، لا تعني شيئاً دون تلك العمليات التي تغذيها، وتمكن من الوصول اليها والمشاركة فيها، وخزنها وتوزيعها والمحافظة عليها، واسترجاعها لغرض التطبيق، او اعادة الاستخدام (المصري، 2015).

أولاً: عملية تشخيص المعرفة: تبدأ عملية تشخيص المعرفة بتعريف المعرفة، والدراسة من مكان وجودها، وتحقيق المقارنة بين موجودات المعرفة المطلوبة، حيث إن هذا الفارق يمثل مقدار الجهود المبذولة التي تحتاجها المؤسسة للوصول غلى الابتكار المنشود (أبو العلا، 2012).

فعملية التشخيص؛ عملية حتمية لأن الهدف منها هو اكتشاف معرفة المؤسسة، وتحديد مواقع الأشخاص الحاملين لها، وتعد عملية التشخيص من أهم التحديات التي تواجه المؤسسات؛ لأن النجاح في مشروع إدارة المعرفة يتوقف على دقة التشخيص، فالمعرفة ليست غامضة بحد ذاتها، بل إن الغموض هو الدور الذي تؤديه في المؤسسة، فعملية التشخيص تحدد لنا المعرفة الملائمة لوضع الحلول للمشكلة (حلاق، 2014).

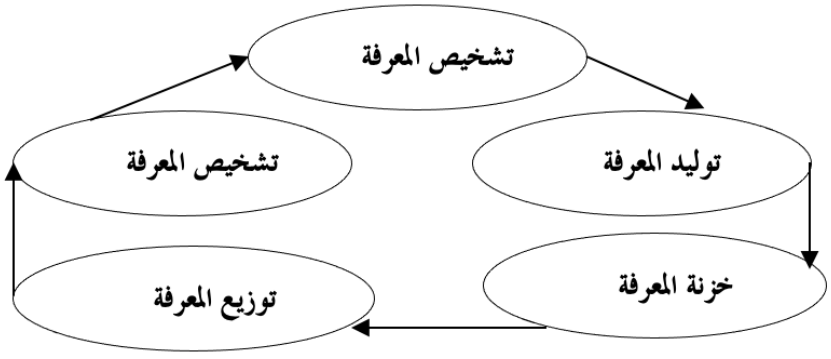
ثانياً: عملية توليد المعرفة: وتعرف عملية توليد المعرفة بأنها إبداع المعرفة، ويتم ذلك من خلال مشاركة فرق العمل الداعمة لتوليد رأس مال معرفي جديد في قضايا وممارسات جديدة، تساهم في تعريف المشكلات، وإيجاد الحلول الجديدة لها بصورة ابتكارية مستمرة، فالمعرفة مصدر للابتكار والابتكار عندما يعود يصبح مصدراً للمعرفة جديدة (المشارفة، 2012).

ثالثاً: عملية تخزين المعرفة: وتقوم عملية تخزين المعرفة على تلك العمليات التي تشمل الاحتفاظ والتنظيم والبحث والوصول والاسترجاع ومكان التخزين، وتمثل جسراً بين التقاط المعرفة وعملية استرجاعها، وتعود للذاكرة التنظيمية التي تحتوي على المعرفة الموجودة في أشكال مختلفة (الغنيم، 2013).

رابعاً: عملية توزيع المعرفة: وتشير عملية توزيع المعرفة إلى ضمان المعرفة الملائمة للشخص الباحث عنها في الوقت الملائم، ووصولها إلى أكبر عدد من الأشخاص العاملين في المؤسسة، ويجب أن يكون هناك وسائل لنقل المعرفة من مستوى لأخر، بما يضمن وصول المعرفة دون أي عوائق (الرقب، 2011) . وهناك عدة أساليب، لتوزيع المعرفة وهي: شبكة المعلومات الداخلية (الانترنت)، والتدريب من خلال زملاء الخبرة القدامى، وكلاء المعرفة، وفرق الخبرة وحلقات المعرفة، وحلقات العلم، والتدريب والحوار، الوثائق والنشرات الداخلية (أبو عودة، 2016).

خامساً: عملية تطبيق المعرفة: وتعني استثمار المعرفة، وتحويل المعرفة للتنفيذ، وأن نجاح المؤسسات في إدارة المعرفة يتوقف على حجم المعرفة المنفذة قياسيا بما لديها، فالمعرفة تفقد قيمتها عن لم تطبق؛ لأن تطبيق المعرفة يعمل على تحسين مستواها ويجعلها أكثر عمقاً (حجازي، 2015).

شكل رقم (1) العمليات الجوهرية لإدارة المعرفة



(المصدر إعداد الباحث)

ويرى الباحث بأنه يجب على الجامعات تطبيق عمليات إدارة المعرفة، وأن عليها إعادة التفكير في أيجاد أليات واستراتيجيات لإعمالها، حتى تتمكن من تطور أنظمة العمل، وإجراءاته، وتنمية القدرات، والتشجيع على التجديد، والابتكار، وبالتالي تحقق إمكانيات جديدة.

ثانيا: ضمان جودة التعليم العالي

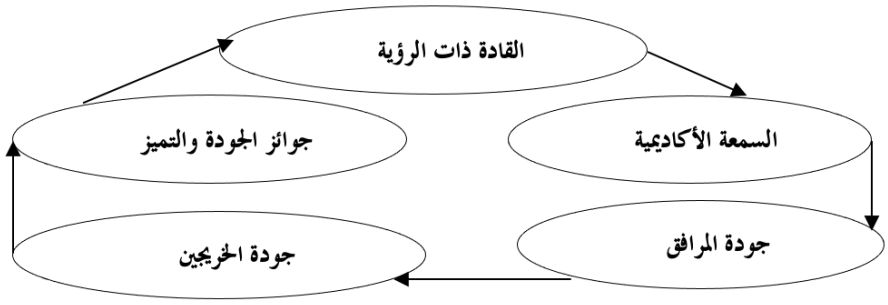
أن أهمية ضمان الجودة في التعليم؛ يكمن في أنه يسهل تحقيق المعايير، ويفيد إشراك المستفيدين في المحاسبة، ويساعد الطلبة على الاختيار، ويسهم في تحسين العملية التعليمية، ويساعد في نشر الممارسات الجيدة، ويؤدي إلى تحسين في النظام التعليمي بشكل عام (ابو لبهان، 2016).

وأشار أغلب الباحثين إلى العديد من الأسباب التي تؤدي إلى تزايد الاهتمام بضمان الجودة في التعليم العالي، منذ أوائل التسعينات من القرن الماضي وهي اتساع نطاق العولمة، وتعاظم إعداد الطلبة المسجلين في التعليم العالي، ومحدودية التمويل، وانتشار مؤسسات التعليم العالي، والتعليم الإلكتروني، والالتزام الأدبي والمهني، والعلوم المرتبطة بنوعية وجودة التعليم (Suzana kosir, 2014).

أن أهداف ضمان الجودة في التعليم يتضمن تحقيق التحسين المستمر والحقيقي للجودة من خلال العمليات الجوهرية والنواتج الاساسية، ومساعدة المنظمة في الحصول على أعلى مستويات الثقة في أدائها لكل مسئولياتها، وعلى الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة لإنجاز الجودة والأهداف الاستراتيجية، والحكم فيما إذا كانت الخدمات المسلمة إلى الزبائن تفتقر إلى الجودة في التعليم العالي، والأنشطة التي تهدف إلى استمرار ونشر الجودة، مثل أنشطة البحث والتطوير، والتحليل، والتقييم، وتحسين المعايير والجودة في التعليم العالي، فضلاً عن تمكين مؤسسات التعليم العالي (Bamber, 2012). وضح اغلب الباحثين الى وجود خمس خطوات لتطبيق نظام ضمان الجودة تتمثل في تطوير سياسة ضمان الجودة، التقويم الذاتي، ووضع الأولويات لتحسين الجودة، تحديد وتطوير الوظائف في المؤسسة، التنفيذ والمراجعة، التقويم المستمر لتنفيذ ضمان الجودة (الحولي، 2012).

وتتمثل متطلبات ضمان الجودة في التعليم العالي في وجود أعضاء هيئة تدريسية مؤهلين، ومتفرغين للعمل داخل المؤسسة، وتوفير الموارد المادية، والتجهيزات اللازمة للتدريس مثل المكتبات والمعامل والحواسيب، ووجود قناعات بضمان الجودة، وفهم الإداريين والهيئة التدريسية له، والالتزام به، ووجود نظام تعيين وترقية موضوعي قائم على الكفاءة والجدارة، وتوافر قدر من الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس (جاد الرب، 2010).

شكل رقم (2) العمليات الجوهرية لضمان جودة التعليم العالي



(المصدر إعداد الباحث)

ويرى الباحث بأنه يجب على الجامعات تطبيق عمليات جودة التعليم العالي، وأن عليها إعادة التفكير في أيجاد أليات واستراتيجيات لإعمالها، حتى تتمكن من تطور أنظمة العمل، وإجراءاته وتنمية القدرات، والتشجيع على التجديد والابتكار، وبالتالي تحقق إمكانيات جديدة.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، التي استطاع الباحث التوصل إليها من خلال مطالعة المصادر المعرفية والعلمية المختلفة، وفيما يلي عرضاً لهذه الدراسات وفقاً لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

أجرى حميدات (2018) دراسة هدفت إلى معرفة مدى مساهمة إدارة المعرفة في ضمان جودة أعضاء هيئة التدريس بجامعة بجيجل، وقد تمّ الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة النظرية، ومنهج دراسة الحالة في الدراسة التطبيقية، كما أنّه لغرض جمع المعلومات تمّ تصميم استبيان وتوزيعه على عينة مكونة من (220) أستاذ بشكل عشوائي، وقد خلصت الدراسة إلى أنّ هناك ارتباط كبير بين إدارة المعرفة، وضمان جودة أعضاء هيئة التدريس.

وأجرت شارف (2017) دراسة هدفت إلى تحديد متطلبات تحقيق الجودة في إنتاج المعرفة العلميّة بالمؤسسات الجامعية الجزائرية، وإلى إبراز أثر تبني معهد علم المكتبات بجامعة قسنطينة ٢ محل الدراسة – لمنهج إدارة المعرفة، كمدخل إداري على توفيره لتلك المتطلبات وضمان جودة إنتاج المعرفة العلمية، وتوصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن الجوانب التنظيمية الإدارية من أكثر عناصر إنتاج المعرفة العلمية تأثيراً على جودتها، وأن تبني إدارة المعرفة في المؤسسة الجامعية؛ هو الإجراء الذي يكفل تحقيق الجودة في إنتاجها للمعرفة العلمية.

وهدفت دراسة شماطي وآخرون (2016) إلى إبراز دور إدارة المعرفة في ضمان جودة التعليم العالي، ولتحقيق أهداف الدراسة، تمّ استخدام المنهج الاستقرائي، باستخدام الاستبيان الذي تم توجيهه لأساتذة جامعة قاصدي مرباح _ ورقلة _ كلية العلوم الاقتصادية وعلو التسيير وعلوم التجارية، الجزائر، وهي عينة قصدية، الذي عالج بها فرضيات الدراسة، وتمثلت أهم نتائج الدراسة في وجود علاقة بين المستلزمات العلمية الحديثة وجودة التعليم العالي.

وقام (Waddehh & Stewart, 2016) بدراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين إدارة المعرفة والجودة، وقد تكونت عينة الدراسة من الشركات الأسترالية، وتم توزيع (1000) استبانة على هذه الشركات، وتم استرجاع ما نسبته (25٪) من العدد الإجمالي للاستبيانات الموزعة، وكان منهج الباحث المستخدم في الدراسة هو المنهج الوصفي لدراسة الظواهر الاجتماعية، وقد توصلت الدراسة لنتيجة مفادها وجود علاقة بين إدارة المعرفة والجودة، وإن إدارة المعرفة هي مكون أساسي لنقل ثقافة الجودة في هذه الشركات.

وهدفت دراسة (ojo Adebowale, 2016) إلى تأطير نظري حاول من خلالها الباحث اقتراح نموذجاً مفاهيمياً يمكن للجامعات النيجيرية أن تعتمده من أجل دفع الابتكار والأداء، ولذلك أجرى دراسة استقصائية عن الأدب النظري لدراسة مفهوم إدارة المعرفة، وتطبيقها في مؤسسات التعليم العالي، وخلص الباحث إلى وضع نموذج مفاهيمي يصف الطّرق التي يُمكن بها للجامعات أن تتبنّى ممارسات واستراتيجيات إدارة المعرفة، من أجل دفع الابتكار وتحسين الأداء.

وسعت دراسة المطلق (2015) إلى التعرف على دور إدارة المعرفة في تحقيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، بتطبيق استبانة لجمع المعلومات من عينة بلغ عددها (130) من رؤساء الأقسام بجامعة الملك سعود، وجامعة حائل، وكان من اهم نتائج الدراسة؛ أن أفراد الدراسة يوافقون بدرجة عالية جداً حول دور إدارة المعرفة في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي في الجامعات السعودية، باختلاف المتغيرات التالية: (الجامعة، طبيعة القسم الأكاديمي، سنوات الخدمة في رئاسة القسم).

وأجرى الطحاينة والخالدي (2015) دراسة هدفت إلى معرفة درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة لجمع البيانات، وأجريت على عينة مكونة من (51) مدرس من كليتي التربية الرياضية بالجامعة الأردنية والهاشمية، توصلت الدراسة إلى ان درجة تطبيق إدارة المعرفة في كليات التربية الرياضية كانت مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة، تُعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والرتبة الأكاديمية.

وقام أبو جلح وآخرون (2015) دراسة هدفت إلى معرفة دور إدارة المعرفة في تحسين جودة مخرجات مؤسسات التّعليم العالي في الجامعات السودانية في الخرطوم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبيان كأداة رئيسية لجمع المعلومات، وإثبات الفرضيات، وتكونت عينّة الدراسة من (221) عضو هيئة تدريس، تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية، ومن اهم نتائج الدراسة؛ وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين إدارة المعرفة وتحسين جودة مخرجات الجامعات (عينّة الدراسة)، وأنّ ممارسات إدارة المعرفة تلعب دوراً إيجابياً في تحسين مخرجات الجامعات في الخرطوم.

وسعت دراسة (Namdev Dhamdher, Sangeeta, 2015) إلى تحقيق العديد من الأهداف أهمّها: دراسة الحالة الراهنة، ومشاكل ممارسات واستراتيجيات إدارة المعرفة في المعاهد الأكاديمية، ببيون (PUNE) بالهند، كما أنّها حاولت توفير مجموعة من الإرشادات للمعاهد التّعليمية، بشأن أَسْرِ وجمع تحليل وتصنيف المعرفة، ورسم خرائط البيانات، والخرائط المعرفية، والمفاهيمية مفهرسة، وربط وإعادة تكوين المعارف؛ وإلى جانب ذلك حاولت تبيين الأدوات والتقنيات والاستراتيجيات، التي يمكن استخدامها لتقاسم وتبادل المعرفة الصريحة والضمنية في المعاهد (بين الموظفين، والأساتذة، والطّلاب)، باستخدام التكنولوجيا مع مراعاة قضايا حق المؤلف في تقاسم هذه المعرفة من خلال قاعدة المعرفة.

من خلال مطالعة واستعراض الدراسات السابقة، لاحظ الباحث أن معظم تلك الدراسات، اتفقت مع الدراسة الحالية، بالتركيز على ممارسة إدارة المعرفة، ودورها في تحقيق معايير الجودة، كدراسة حميدات (2018)، ودراسة خولة (2016)، ودراسة المطلق (2015)، ودراسة أبو جلح وآخرون (2015).

وأجرى قيزان (2014) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة إدارة المعرفة وعلاقتها بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى مدراء مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مدراء المدارس، وأثر متغيرات (الجنس، الخبرة الإدارية، المؤهل العلمي والمرحلة التعليمية التي يديرها). ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة عشوائية عنقودية تكونت من (254) مدير ومديرة، توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة إدارة المعرفة لدى مدراء مدارس محافظة إربد بدرجة مرتفعة، وجاء تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بدرجة مرتفعة. وأظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة إدارة المعرفة لدى مدراء مدارس محافظة إربد تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات باستثناء مجال تشخيص المعرفة وكانت الفروق لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارس إدارة المعرفة تعزى لمتغير الخبرة الإدارية في جميع المجالات باستثناء مجال تطبيق المعرفة وكانت الفروق لصالح الخبرة الإدارية (أقل من 10 سنوات)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية التي يديرها) على جميع المجالات. وأشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى مدراء مدارس محافظة إربد تُعزى لأثر الجنس في جميع المجالات باستثناء مجال توجهات المستفيدين من العملية التعليمية، وكانت لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى مدراء مدارس محافظة إربد تُعزى لمتغيرات (الخبرة الإدارية، المؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية التي يُديرها، وأشارت النتائج وجود علاقة إيجابية (طردية) دالة إحصائياً بين درجة ممارسة إدارة المعرفة وتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى مدراء مدارس محافظة إربد.

كما لاحظ الباحث أن الدراسة الحالية، اختلفت مع معظم الدراسات السابقة في تضمنها لبعدي الدراسة وهما إدارة المعرفة، وضمان جودة التعليم العالي كدراسة حميدات (2018)، ودراسة خولة (2016)، ودراسة (ojo Adebowale, 2016)، ودراسة المطلق (2015) ودراسة الطحاينة والخالدي (2015) ودراسة أبو جلح وآخرون (2015) ودراسة (Namdev Dhamdher, Sangeeta, 2015).

اما ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، أنها تناولت إدارة المعرفة، وعلاقتها بتحقيق ضمان جودة التعليم العالي، وطبقت الدراسة في مجتمع مختلف عن الدراسات السابقة، وهي الجامعات الأردنية الحكومية، ويتوقع لهذه الدراسة ان تضيف المعرفة النظرية لأسلوب حديث من أساليب الإدارة، وهو إدارة المعرفة، وعلاقتها بتحقيق ضمان جودة التعليم العالي، كما انها من اوائل الدراسات على (حد علم الباحث) التي تناولت هذه المتغيرات، كما تميزت بأنها من الدراسات النادرة في هذا المجال.

إجراءات الدراسة:

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة واقع إدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الحكومية، وعلاقتها بتحقيق ضمان جودة التعليم العالي، ومعرفة الفروق في وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في واقع إدارة المعرفة، وعلاقتها بتحقيق ضمان جودة التعليم العالي، تبعا لاختلاف متغيرات الجنس، الرتبة العلمية، الجامعة، سنوات الخدمة، وذلك من خلال استبانة لجمع المعلومات من عينة الدراسة حول واقع إدارة المعرفة، وعلاقتها بضمان جودة التعليم العالي، وذلك لإثراء البيانات والمعلومات حول الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع اعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية وهي (جامعة اليرموك، وجامعة العلوم والتكنولوجيا، وجامعة آل البيت)، والبالغ عددهم (3631)، وفقا لإحصائيات وزارة التعليم العالي، للعام الدراسي 2021/2020 (وزارة التعليم الاردني، 2020).

عينة الدراسة:

أولاً: العينة الاستطلاعية: وهي مكونة من 30 عضو هيئة تدريس، تم أخذهم بالطريقة العشوائية لغرض حساب الصدق والثبات للأداة.

ثانياً: العينة الفعلية: حيث قام الباحث بأرسال الاستبانة الكترونياً، ويدوياً على جميع اعضاء هيئة التدريس من خلال الموقع الرسمي للجامعة إلى ايميل أعضاء هيئة التدريس بالطريقة العشوائية الطبقية، واستجاب منهم (457) عضو هيئة تدريس، وبعد فرز الاستبانة تبين وجود (19) استبانة تالفة وقد تم استبعادها، وبذلك اصبح عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الاحصائي (438) استبانة، وهي تمثل ما نسبته (12.06٪)، من مجتمع الدراسة وتعتبر هذه النسبة ممثلة للمجتمع، والجدول (1) يبين توزيع افراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الجنس، الرتبة الأكاديمية، الجامعة، سنوات الخدمة.

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	245	55.9
	أنثى	193	44.1
الرتبة الأكاديمية	استاذ	88	20.9
	أستاذ مشارك	106	24
	أستاذ مساعد	244	55.1
الجامعة	اليرموك	199	45.4
	العلوم والتكنولوجيا	126	28.8
	آل البيت	113	25.8
سنوات الخدمة	5 سنوات فأقل	56	12.8
	من 5-10 سنوات	164	37.4
	أكثر من 10 سنوات	218	49.8
	Total	438	100.0

أداة الدراسة:

لتحقيق اهداف الدراسة تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، وفي ضوء ذلك تم اعداد وتطوير استبانة لجمع البيانات من افراد العينة، للكشف عن واقع إدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الحكومية وعلاقتها بتحقيق ضمان جودة التعليم العالي، مكونة من (45) فقرة موزعة على (10) مجالات وتنقسم إلى قسمين أولاً: استبانة إدارة المعرفة وتشمل (تشخيص المعرفة، توليد المعرفة، تخزين المعرفة، توزيع المعرفة، تطبيق المعرفة)، ثانياً: استبانة ضمان الجودة وتشمل (القادة ذات الرؤية والاستراتيجية، السمعة الأكاديمية والمهنية، جوائز الجودة والتميز، جودة المرافق الأكاديمية، جودة الخريجين)، حيث استفاد الباحث في هذا الجزء

من بعض الدراسات السابقة كدراسة حميدات (2018)، بعد حذف بعض فقراتها وتعديل البعض الاخر وصياغتها لتغطية جميع مجالات الدراسة، كما أعتمد الباحث اسلوب الاستبانة الإلكترونية من خلال التعاون مع دائرة شؤون الموظفين إدارة الموارد البشرية في إرسال الاستبانات الكترونياً بسبب جائحة كورونا والظروف الحياتية التي تحيط بنا، من اجل السلامة العامة.

صدق الأداة:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (25) عضو هيئة تدريس، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.34-0.68)، ومع المجال (0.38-0.84)، وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

قام الباحث بالتأكد من صدق الأداة وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم (9) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في جامعة اليرموك، وجامعة حائل، وجامعة الطائف، وذلك من أجل إبداء الملاحظات والرأي حول ملاءمة فقرات الأداة ومدى مناسبتها لأغراض الدراسة، واعتمد الباحث ما نسبته (85٪) من إجماع المحكمين لحذف أو إضافة أي فقرة، وبناءً على آراء وملاحظات المحكمين، تم حذف فقرتين من مجال تشخيص المعرفة وفقرة واحدة من مجال توزيع المعرفة، وتم إضافة فقرة واحدة لمجال جودة الخريجين، وحذف فقرة من مجال جوائز الجودة والتميز، وتم نقل فقرة من مجال تطبيق المعرفة، إلى مجال توليد المعرفة، وتم استبدال بعض المفردات، وإعادة صياغة بعض الفقرات من الناحية اللغوية، ودمج فقرتين من مجال السمعة الأكاديمية والمهنية، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة الأداة للكشف عن واقع إدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الحكومية، وعلاقتها بتحقيق ضمان جودة التعليم العالي، وأصبحت الأداة بعد التحكيم بصورتها النهائية مكونة من (45) فقرة.

ثبات الأداة:

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 (25) عضو هيئة تدريس، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (2) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة، وقد تم تصحيح معامل الارتباط للحصول على الثبات، باستخدام معادلة سبيرمان براون وكان معامل الثبات كالتالي.

جدول (2) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون)	الاتساق الداخلي (معامل كرونباخ الفا)
تشخيص المعرفة	0.90	0.86
توليد المعرفة	0.92	0.84
تخزين المعرفة	0.89	0.81
توزيع المعرفة	0.90	0.83
تطبيق المعرفة	0.91	0.85
الدرجة الكلية لمجالات إدارة المعرفة	0.87	0.82
القادة ذات الرؤية الاستراتيجية	0.88	0.83
السمعة الأكاديمية والمهنية	0.86	0.79
جوائز الجودة والتميز	0.89	0.84
جودة المرافق الأكاديمية	0.92	0.86
جودة الخريجين	0.90	0.87
الدرجة الكلية لمجالات ضمان الجودة	0.91	0.89
الدرجة الكلية لمجالات الاستبانة	0.92	0.91

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (2) أن أعلى قيمة لمعامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لإدارة المعرفة لجميع المجالات تراوحت بين (0.81-0.86). كما بلغت قيمة ألفا للدرجة الكلية (0.82). بينما قيمة معامل ارتباط بيرسون تراوحت بين (0.89-0.92)، في حين بلغ معامل ارتباط بيرسون للأداة ككل (0.87). وأن أعلى قيمة لمعامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمجالات ضمان الجودة تراوحت بين (0.79-0.87). كما بلغت قيمة ألفا للدرجة الكلية (0.89). بينما قيمة معامل ارتباط بيرسون تراوحت بين (0.86-0.92)، في حين بلغ معامل ارتباط بيرسون للأداة ككل (0.91). كما بلغت قيمة ألفا للدرجة الكلية لمجالات إدارة المعرفة وضمان الجودة (0.91). في حين بلغ معامل ارتباط بيرسون لمجالات إدارة المعرفة وضمان إدارة الجودة للأداة ككل (0.92)؛ ويرى الباحث أن هذه القيم تعطي مؤشراً بأن أداة الدراسة تتمتع بمؤشرات ثبات عالية تسمح باستخدامها لجمع البيانات.

تصحيح اداة الدراسة:

تكونت اداة الدراسة بصورتها النهائية من (45) فقرة موزعة على (10) مجالات مدرجة وفقاً لنمط ليكرت (Likert) الخماسي، حيث أن جميع الفقرات موجبة الاتجاه، لذلك أعطيت الأوزان التالية عند التصحيح، وهي موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، معارض (2) درجة، معارض بشدة (1) درجة، وبناءً على ذلك فقد تراوحت الدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس بين درجة واحدة وخمسة درجات وبما أن المقياس يتكون من (45) فقرة، فإن الدرجة الكلية تراوحت بين (45) درجة، وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و(225) درجة، وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية، لتحديد واقع إدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الحكومية، وعلاقتها بتحقيق ضمان جودة التعليم العالي، على النحو التالي: (من1.00-2.33 قليلة)، (2.34-3.67 متوسط)، (3.68-5 كبيرة).

وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من 1.00-2.33	قليلة
من 2.34-3.67	متوسطة
من 3.68-5.00	كبيرة

وهكذا

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1)}}{\text{عدد الفئات المطلوبة (3)}} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

النتائج والمناقشة:

السؤال الأول: ما واقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لإدارة المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لإدارة المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لإدارة المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	تشخيص المعرفة	4.10	641.	مرتفع
2	3	تخزين المعرفة	4.06	619.	مرتفع
3	2	توليد المعرفة	3.99	597.	مرتفع
4	5	تطبيق المعرفة	3.91	702.	مرتفع
5	4	توزيع المعرفة	3.87	648.	مرتفع
		عمليات إدارة المعرفة	3.99	556.	مرتفع

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.87-4.10)، حيث جاء تشخيص المعرفة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.10)، بينما جاء توزيع المعرفة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.87)، وبلغ المتوسط الحسابي لعمليات إدارة المعرفة ككل (3.99)، وبدرجة تقدير مرتفعة. ويمكن تفسير ذلك إلى اهتمام أعضاء هيئة التدريس وسعيهم للاستفادة من المعارف والمعلومات المتوفرة لديهم، وإلمام اعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية للانفجار

المعرفي والتكنولوجي، الذي اجتاح المؤسسات التعليمية، وسعي أعضاء هيئة التدريس لمواكبة كل ما هو جديد، الأمر الذي دفعهم للتكيف مع هذا الواقع وممارسة عمليات إدارة المعرفة لتحقيق التميز المؤسسي، وسعي الجامعات الأردنية إلى امتلاك تقنيات تمكنها من خزن وتشخيص وتوليد وتوزيع وتطبيق المعرفة، بالإضافة إلى توافر امكانيات إدارة المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس، والتي تُعد اساساً وعاملاً لنجاح عملهم. ومما يعزز من وجهة نظر الباحث ما أشار إليه المصري (2015)، تتشكل إدارة المعرفة نتيجة لعدد من العمليات التي تقدم المفتاح لفهم إدارة المعرفة، وكيفية تنفيذها على أفضل وجه داخل المؤسسة، ويشير الكثير من الباحثين في حقل إدارة المعرفة إلى ان المعرفة المشتقة من المعلومات ومن مصادرها الداخلية والخارجية لا تعني شيئاً دون تلك العمليات التي تغذيها، وتمكن من الوصول إليها والمشاركة فيها وخزنها وتوزيعها والمحافظة عليها واسترجاعها لغرض التطبيق أو أعادة الاستخدام (المصري، 2015). واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الطحاينة والخالدي (2015) التي أشارت الى أن درجة تطبيق إدارة المعرفة في كليات التربية الرياضية كانت مرتفعة. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة قيزان (2014) التي اشارت الى أن درجة ممارسة إدارة المعرفة لدى مدراء مدارس محافظة إربد جاءت بدرجة تقدير مرتفعة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في تحديد واقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لإدارة المعرفة، تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، الرتبة الأكاديمية، الجامعة، سنوات الخدمة)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لإدارة المعرفة حسب متغيرات الجنس، الرتبة الأكاديمية، الجامعة، سنوات الخدمة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام اختبار «ت» لأثر الجنس، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي، لأثر الجامعة، وسنوات الخدمة، والرتبة الأكاديمية، والجداول أدناه يوضح ذلك.

أولا: الجنس

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» لأثر الجنس على واقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لإدارة المعرفة

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تشخيص المعرفة	ذكر	245	4.14	.612	1.710	436	.088
	انثى	193	4.04	.674			
توليد المعرفة	ذكر	245	4.02	.571	1.238	436	.216
	انثى	193	3.95	.628			
تخزين المعرفة	ذكر	245	4.11	.602	1.690	436	.092
	انثى	193	4.01	.638			
توزيع المعرفة	ذكر	245	3.88	.639	.333	436	.739
	انثى	193	3.86	.661			
تطبيق المعرفة	ذكر	245	3.91	.694	.125	436	.901
	انثى	193	3.90	.713			
استبانة عمليات إدارة المعرفة	ذكر	245	4.01	.530	1.144	436	.253
	انثى	193	3.95	.587			

يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05)، تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية. ويمكن تفسير ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس يواجهون الظروف نفسها ويخضعون إلى أنظمة وتعليمات واحدة، بغض النظر عن جنسهم وجميعهم تُقدم لهم الخدمة بالمستوى نفسه دون أفضلية لواحد على الآخر، لأن الطرفين يسعون إلى تحقيق هدف واحد وتحت مسمى واحد. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة قيزان (2014) التي اشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

في درجة ممارسة إدارة المعرفة لدى مدراء مدارس محافظة إربد تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات باستثناء مجال تشخيص المعرفة. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الطحاينة والخالدي (2015) التي اشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة، تُعزى لمتغير الجنس.

ثانيا: الجامعة

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لإدارة المعرفة حسب متغير الجامعة

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تشخيص المعرفة	اليرموك	199	4.07	591.
	العلوم والتكنولوجيا	126	4.16	658.
	ال البيت	113	4.08	705.
	المجموع	438	4.10	641.
توليد المعرفة	اليرموك	199	3.97	539.
	العلوم والتكنولوجيا	126	4.02	633.
	ال البيت	113	4.01	654.
	المجموع	438	3.99	597.
تخزين المعرفة	اليرموك	199	4.04	539.
	العلوم والتكنولوجيا	126	4.10	679.
	ال البيت	113	4.07	683.
	المجموع	438	4.06	619.
توزيع المعرفة	اليرموك	199	3.87	590.
	العلوم والتكنولوجيا	126	3.86	678.
	ال البيت	113	3.87	713.
	المجموع	438	3.87	648.
تطبيق المعرفة	اليرموك	199	3.88	656.
	العلوم والتكنولوجيا	126	3.93	745.
	ال البيت	113	3.92	735.
	المجموع	438	3.91	702.
استبانة عمليات إدارة المعرفة	اليرموك	199	3.97	491.
	العلوم والتكنولوجيا	126	4.01	595.
	ال البيت	113	3.99	621.
	المجموع	438	3.99	556.

يبين الجدول (5) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لإدارة المعرفة، بسبب اختلاف فئات متغير الجامعة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (6).

جدول (6) تحليل التباين الأحادي لأثر الجامعة على واقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لإدارة المعرفة

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تشخيص المعرفة	بين المجموعات	707.	2	353.	858.	425.
	داخل المجموعات	179.030	435	412.		
	الكلي	179.737	437			
توليد المعرفة	بين المجموعات	234.	2	117.	328.	721.
	داخل المجموعات	155.545	435	358.		
	الكلي	155.779	437			
تخزين المعرفة	بين المجموعات	297.	2	149.	387.	680.
	داخل المجموعات	167.258	435	385.		
	الكلي	167.556	437			
توزيع المعرفة	بين المجموعات	014.	2	007.	017.	983.
	داخل المجموعات	183.345	435	421.		
	الكلي	183.360	437			
تطبيق المعرفة	بين المجموعات	230.	2	115.	232.	793.
	داخل المجموعات	214.927	435	494.		
	الكلي	215.157	437			
استبانة عمليات إدارة المعرفة	بين المجموعات	179.	2	090.	288.	750.
	داخل المجموعات	135.146	435	311.		
	الكلي	135.326	437			

يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05)، تعزى لأثر الجامعة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

ويعزو الباحث ذلك إلى ان جميع الجامعات الأردنية بغض النظر عن مسمى الجامعة، جميعهم خاضعين لنفس التعليمات، والقوانين والأنظمة الصادرة من وزارة التعليم العالي، بالإضافة لثبات سياسة الوزارة التي لا تختلف باختلاف الجامعة.

ثالثا: سنوات الخدمة

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لإدارة المعرفة حسب متغير سنوات الخدمة

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تشخيص المعرفة	5سنوات فأقل	56	3.95	724.
	من 6-10 سنوات	164	4.14	628.
	أكثر من 10 سنوات	218	4.10	626.
	المجموع	438	4.10	641.
توليد المعرفة	5سنوات فأقل	56	3.96	693.
	من 6-10 سنوات	164	4.05	611.
	أكثر من 10 سنوات	218	3.96	559.
	المجموع	438	3.99	597.
تخزين المعرفة	5سنوات فأقل	56	3.98	770.
	من 6-10 سنوات	164	4.11	613.

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	أكثر من 10 سنوات	218	4.05	580.
	المجموع	438	4.06	619.
توزيع المعرفة	5سنوات فأقل	56	3.81	770.
	من 6-10 سنوات	164	3.87	645.
	أكثر من 10 سنوات	218	3.88	617.
	المجموع	438	3.87	648.
تطبيق المعرفة	5سنوات فأقل	56	3.65	803.
	من 6-10 سنوات	164	3.98	729.
	أكثر من 10 سنوات	218	3.92	638.
	المجموع	438	3.91	702.
استبانة عمليات إدارة المعرفة	5سنوات فأقل	56	3.87	670.
	من 6-10 سنوات	164	4.03	556.
	أكثر من 10 سنوات	218	3.98	522.
	المجموع	438	3.99	556.

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لإدارة المعرفة بسبب اختلاف فئات متغير سنوات الخدمة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (8).

جدول (8) تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخدمة على واقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لإدارة المعرفة

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تشخيص المعرفة	بين المجموعات	1.539	2	770.	1.879	154.
	داخل المجموعات	178.197	435	410.		
	الكلي	179.737	437			
توليد المعرفة	بين المجموعات	776.	2	388.	1.089	337.
	داخل المجموعات	155.003	435	356.		
	الكلي	155.779	437			
تخزين المعرفة	بين المجموعات	740.	2	370.	965.	382.
	داخل المجموعات	166.815	435	383.		
	الكلي	167.556	437			
توزيع المعرفة	بين المجموعات	267.	2	133.	317.	729.
	داخل المجموعات	183.093	435	421.		
	الكلي	183.360	437			
تطبيق المعرفة	بين المجموعات	4.691	2	2.345	4.848	008.
	داخل المجموعات	210.466	435	484.		
	الكلي	215.157	437			
استبانة عمليات إدارة المعرفة	بين المجموعات	1.067	2	533.	1.728	179.
	داخل المجموعات	134.259	435	309.		
	الكلي	135.326	437			

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05)، تُعزى لأثر سنوات الخدمة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، باستثناء تطبيق المعرفة، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9) المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر سنوات الخدمة على تطبيق المعرفة

		المتوسط الحسابي	5 سنوات فأقل	من 6–10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
تطبيق المعرفة	5 سنوات فأقل	3.65			
	من 6-10 سنوات	3.98	-.33*		
	أكثر من 10 سنوات	3.92	-.27*	07.	

*دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05)، بين (5 سنوات فأقل) من جهة، وكل من (6 –10 سنوات)، (وأكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من (6 –10 سنوات)، (وأكثر من 10سنوات).

ويمكن تفسير ذلك إلى أنه يرجع إلى التطور التكنولوجي الهائل الذي وفر سبل الاتصالات والإنترنت، التي تعطي عضو هيئة التدريس إمكانية تطوير نفسه وزيادة معارفه ذاتياً، ومما تنتجه المعرفة من فرض التعلم الذاتي من خلال التدريب وشبكة الإنترنت. ويعود ذلك إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية ذوي سنوات الخدمة (6 –10 سنوات)، (وأكثر من 10سنوات)، أثبتوا وجودهم وحققوا ذواتهم في الجامعة من خلال منحنى سنوات الخدمة (6 –10 سنوات)، (وأكثر من 10سنوات)، ومن لديه سنوات خدمة أكثر لديه رؤية مختلفة بالنسبة لإدارة المعرفة، إما اصحاب سنوات الخدمة (5 سنوات فأقل)؛ فإنهم منشغلون بإثبات وجودهم في الجامعة من خلال الالتزام بأوقات العمل، ولفت نظر الإدارة لهم وما زال لديهم الوقت الكافي لاكتساب المعرفة من مختلف الجوانب. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة قيزان (2014)، التي اشارت نتائجها الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارس إدارة المعرفة تعزى لمتغير الخبرة الإدارية في جميع المجالات باستثناء مجال تطبيق المعرفة وكانت الفروق لصالح الخبرة الإدارية (أقل من 10 سنوات). واختلفت هذه الدراسة مع دراسة الطحاينة والخالدي (2015) التي اشارت إلى وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة، تُعزى لمتغير الخبرة.

رابعا: الرتبة الأكاديمية

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لإدارة المعرفة حسب متغير الرتبة الأكاديمية

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تشخيص المعرفة	أستاذ	88	4.30	583.
	أستاذ مشارك	106	4.07	629.
	أستاذ مساعد	244	4.04	655.
	المجموع	438	4.10	641.
توليد المعرفة	أستاذ	88	4.19	562.
	أستاذ مشارك	106	3.98	594.
	أستاذ مساعد	244	3.93	598.
	المجموع	438	3.99	597.
تخزين المعرفة	أستاذ	88	4.22	501.
	أستاذ مشارك	106	4.08	628.
	أستاذ مساعد	244	4.00	645.
	المجموع	438	4.06	619.

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
توزيع المعرفة	استاذ	88	4.13	539.
	استاذ مشارك	106	3.81	620.
	استاذ مساعد	244	3.80	673.
	المجموع	438	3.87	648.
تطبيق المعرفة	استاذ	88	4.21	564.
	استاذ مشارك	106	3.84	660.
	استاذ مساعد	244	3.83	737.
	المجموع	438	3.91	702.
استبانة عمليات إدارة المعرفة	استاذ	88	4.21	468.
	استاذ مشارك	106	3.95	543.
	استاذ مساعد	244	3.92	573.
	المجموع	438	3.99	556.

يبين الجدول (10) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لإدارة المعرفة بسبب اختلاف فئات متغير الرتبة الأكاديمية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (11).

جدول (11) تحليل التباين الأحادي لأثر الرتبة الأكاديمية على واقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لإدارة المعرفة

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تشخيص المعرفة	بين المجموعات	4.586	2	2.293	5.695	004.
	داخل المجموعات	175.151	435	403.		
	الكلي	179.737	437			
توليد المعرفة	بين المجموعات	4.463	2	2.231	6.415	002.
	داخل المجموعات	151.316	435	348.		
	الكلي	155.779	437			
تخزين المعرفة	بين المجموعات	3.030	2	1.515	4.005	019.
	داخل المجموعات	164.526	435	378.		
	الكلي	167.556	437			
توزيع المعرفة	بين المجموعات	7.695	2	3.848	9.528	000.
	داخل المجموعات	175.664	435	404.		
	الكلي	183.360	437			
تطبيق المعرفة	بين المجموعات	9.899	2	4.949	10.489	000.
	داخل المجموعات	205.258	435	472.		
	الكلي	215.157	437			
استبانة عمليات إدارة المعرفة	بين المجموعات	5.604	2	2.802	9.396	000.
	داخل المجموعات	129.722	435	298.		
	الكلي	135.326	437			

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05)، تعزى لأثر الرتبة الأكاديمية في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (12).

جدول (12) المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر الرتبة الأكاديمية على واقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لإدارة المعرفة

		المتوسط الحسابي	استاذ	استاذ مشارك	استاذ مساعد
تشخيص المعرفة	أستاذ	4.30			
	أستاذ مشارك	4.07	*23.		
	أستاذ مساعد	4.04	*26.	03.	
توليد المعرفة	أستاذ	4.19			
	أستاذ مشارك	3.98	*22.		
	أستاذ مساعد	3.93	*26.	05.	
تخزين المعرفة	أستاذ	4.22			
	أستاذ مشارك	4.08	14.		
	أستاذ مساعد	4.00	*22.	07.	
توزيع المعرفة	أستاذ	4.13			
	أستاذ مشارك	3.81	*32.		
	أستاذ مساعد	3.80	*33.	01.	
تطبيق المعرفة	أستاذ	4.21			
	أستاذ مشارك	3.84	*36.		
	أستاذ مساعد	3.83	*38.	02.	
استبانة عمليات إدارة المعرفة	أستاذ	4.21			
	أستاذ مشارك	3.95	*26.		
	استاذ مساعد	3.92	*29.	03.	

*دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

يتبين من الجدول (12) الاتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05)، بين أستاذ من جهة، وكل من أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح استاذ في تشخيص المعرفة، وتوليد المعرفة، وتوزيع المعرفة، وتطبيق المعرفة، واستبانة عمليات إدارة المعرفة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05)، بين أستاذ وأستاذ مساعد وجاءت الفروق لصالح استاذ في تخزين المعرفة.

ويعزوا الباحث ذلك إلى إن الفروق جاءت لصالح أستاذ وأن الأستاذية هي أعلى مرتبة علمية يتم اكتسابها بعد نشاط علمي متواصل من الأبحاث والكتب والمؤتمرات والاطلاع، وبالتالي فمن المنطقي أن يكون لدى هذه الطبقة معرفة مختلفة ورؤيته الخاصة لإدارة المعرفة من تخزين المعرفة، وتشخيص المعرفة، وتوليد المعرفة، وتوزيع المعرفة، وتطبيق المعرفة، واستبانة عمليات إدارة المعرفة. واختلفت هذه الدراسة مع دراسة الطحاينة والخالدي (2015) التي اشارت إلى وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة، تُعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

السؤال الثالث: ما مستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	السمعة الأكاديمية والمهنية	4.14	676.	مرتفع
2	1	القيادة ذات الرؤية الاستراتيجية	4.01	677.	مرتفع
3	4	جودة المرافق الأكاديمية	3.80	735.	مرتفع
4	5	جودة الخريجين	3.76	720.	مرتفع
5	3	جوائز الجودة والتميز	3.35	701.	متوسط
		ضمان جودة التعليم العالي	3.81	555.	مرتفع

يبين الجدول (13) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.14-3.35)، حيث جاءت السمعة الأكاديمية والمهنية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.14)، بينما جاءت جوائز الجودة والتميز في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.35)، وبلغ المتوسط الحسابي لضمان جودة التعليم العالي ككل (3.81)، وبدرجة تقدير مرتفعة.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس يتمتعون بسمعة أكاديمية ومهنية كافية لإنجاز رسالة الجامعة وأهدافها؛ لان الجامعات الأردنية تلتزم بتعيين العاملين في الجامعات ضمن معايير واسس واضحة، وتركز الجامعات على متطلبات البحث العلمي، وحث وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في المؤتمرات، وورش العمل الذي ينعكس على السمعة الأكاديمية والمهنية، وأن إدارة الجامعات لديها رؤية واضحة ذات إهداف قابلة للتحقق وتعمل على إيجاد ثقافة تنظيمية تعزز روح المبادرة والعمل الجماعي، وتقوم بالمشاركة في قيادة عمليات التطوير والتحسين المستمر، وتنمية مفاهيم الابتكار والابداع، وتهتم الجامعات الأردنية بتوفر قاعات دراسية واسعة، لما لها من أهمية كبيرة على المخرجات التعليمية بحيث تكون بالمستوى المطلوب، وأن الجامعة توفر مواقف كافية ومناسبة لسيارات العاملين في الجامعة، بالإضافة إلى المظهر الخارجي للجامعات والتصميم الداخلي يتسم بالتنظيم المتكامل، وأن الجامعات الأردنية ترى في المعدل العام للخريجين دليلاً على جودة التعليم رغم أنها ترى في توظيف خريجيها من قبل منظمات الأعمال المختلفة معياراً صادقاً للحكم على جودة خريجيها، وأن الجامعة تستجيب لمقترحات الطلبة في تطوير وتحسين خدماتها من قِبل أتحاد الطلبة الموجود في الجامعات الأردنية، الذي مهمته تلبية احتياجات الطلبة بالتعاون والتنسيق مع إدارة الجامعة، وجاءت جوائز الجودة والتميز بالمرتبة الاخيرة؛ وذلك لأن الجامعة تهتم بجوائز الجودة والتميز ذات العلاقة بالعمل الأكاديمي بدرجة متوسطة، لصعوبة الظروف المادية التي تمر بها الجامعات الأردنية، وأن الجامعات الأردنية تخصص جوائز للعاملين لعمل أبحاث علمية، ولكن ليس بالمستوى المطلوب؛ لذا جاءت بدرجة تقدير متوسطة.

ومما يؤكد من وجهة نظر الباحث ما أشار إليه (Bamber, 2012) أن أهداف ضمان الجودة في التعليم، يتضمن تحقيق التحسين المستمر والحقيقي للجودة من خلال العمليات الجوهرية والنواتج الاساسية، ومساعدة المنظمة في الحصول على أعلى مستويات الثقة في أدائها لكل مسئولياتها، وعلى الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة، لإنجاز الجودة والأهداف الاستراتيجية، والحكم فيما إذا كانت الخدمات المسلمة إلى الزبائن تفتقر إلى الجودة في التعليم العالي، والأنشطة التي تهدف إلى استمرار ونشر الجودة، مثل أنشطة البحث والتطوير، والتحليل، والتقييم، وتحسين المعايير والجودة في التعليم العالي، فضلاً عن تمكين مؤسسات التعليم العالي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قيزان (2014)، التي اشارت إلى أن تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة جاءت بدرجة تقدير مرتفعة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في تحديد مستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية الحكومية، تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، الرتبة الأكاديمية، الجامعة، سنوات الخدمة)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية الحكومية، حسب متغيرات الجنس، الرتبة الأكاديمية، الجامعة، سنوات الخدمة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار «ت» لأثر الجنس كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي لأثر الجامعة، وسنوات الخدمة، والرتبة الأكاديمية والجداول أدناه يوضح ذلك.

أولا: الجنس

جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» لأثر الجنس على مستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية الحكومية

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
القيادة ذات الرؤية الاستراتيجية	ذكر	245	4.06	.654	1.849	436	.065
	انثى	193	3.94	.701			
السمعة الأكاديمية والمهنية	ذكر	245	4.18	.668	1.361	436	.174
	انثى	193	4.09	.685			
جوائز الجودة والتميز	ذكر	245	3.31	.691	-1.216	436	.225
	انثى	193	3.39	.713			
جودة المرافق الأكاديمية	ذكر	245	3.78	.725	-.424	436	.671
	انثى	193	3.81	.751			
جودة الخريجين	ذكر	245	3.70	.714	-1.897	436	.059
	انثى	193	3.83	.723			
ضمان جودة التعليم العالي	ذكر	245	3.81	.530	-.129	436	.897
	انثى	193	3.81	.587			

يتبين من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس، يواجهون الظروف نفسها ويخضعون إلى أنظمة وتعليمات واحدة، بغض النظر عن جنسهم، وجميعهم تقدم لهم الخدمة بالمستوى نفسه دون أفضلية لواحد على الآخر، لأن الطرفين يسعون إلى تحقيق هدف واحد، وتحت مسمى واحد، من أجل تحقيق جميع متطلبات ضمان جودة التعليم في مختلف الجامعات دون النظر إلى الجنس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قيزان (2014) التي أظهرت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى مدراء مدارس محافظة إربد تُعزى لأثر الجنس في جميع المجالات.

ثانيا: الجامعة

جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية الحكومية حسب متغير الجامعة

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيادة ذات الرؤية الاستراتيجية	اليرموك	199	4.00	629.
	العلوم والتكنولوجيا	126	4.04	716.
	ال البيت	113	3.99	716.
	المجموع	438	4.01	677.
السمعة الأكاديمية والمهنية	اليرموك	199	4.09	617.
	العلوم والتكنولوجيا	126	4.20	736.
	ال البيت	113	4.15	705.
	المجموع	438	4.14	676.

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جوائز الجودة والتميز	اليرموك	199	3.33	.689
	العلوم والتكنولوجيا	126	3.34	.759
	ال البيت	113	3.38	.660
	المجموع	438	3.35	.701
جودة المرافق الأكاديمية	اليرموك	199	3.78	.678
	العلوم والتكنولوجيا	126	3.84	.778
	ال البيت	113	3.78	.787
	المجموع	438	3.80	.735
جودة الخريجين	اليرموك	199	3.73	.685
	العلوم والتكنولوجيا	126	3.78	.768
	ال البيت	113	3.77	.730
	المجموع	438	3.76	.720
ضمان جودة التعليم العالي	اليرموك	199	3.79	.507
	العلوم والتكنولوجيا	126	3.84	.601
	ال البيت	113	3.81	.584
	المجموع	438	3.81	.555

يبين الجدول (15) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية الحكومية، بسبب اختلاف فئات متغير الجامعة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، حسب الجدول (16).

جدول (16) تحليل التباين الأحادي لأثر الجامعة على مستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية الحكومية

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
القيادة ذات الرؤية الاستراتيجية	بين المجموعات	.178	2	.089	.194	.824
	داخل المجموعات	199.867	435	.459		
	الكلي	200.045	437			
السمعة الأكاديمية والمهنية	بين المجموعات	.989	2	.494	1.082	.340
	داخل المجموعات	198.786	435	.457		
	الكلي	199.775	437			
جوائز الجودة والتميز	بين المجموعات	.177	2	.089	.180	.836
	داخل المجموعات	214.656	435	.493		
	الكلي	214.833	437			
جودة المرافق الأكاديمية	بين المجموعات	.303	2	.151	.279	.757
	داخل المجموعات	236.065	435	.543		
	الكلي	236.368	437			
جودة الخريجين	بين المجموعات	.235	2	.118	.226	.798
	داخل المجموعات	226.376	435	.520		
	الكلي	226.611	437			

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
ضمان جودة التعليم العالي	بين المجموعات	.241	2	.120	.390	.678
	داخل المجموعات	134.390	435	.309		
	الكلي	134.630	437			

يتبين من الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05)، تعزى لأثر الجامعة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية. ويعزو الباحث ذلك إلى ان جميع الجامعات الأردنية بغض النظر عن مسمى الجامعة جميعهم خاضعين لنفس التعليمات والقوانين والأنظمة الصادرة من وزارة التعليم العالي، بالإضافة لثبات سياسة الوزارة التي لا تختلف باختلاف الجامعة، والتي تسعى إلى تحقيق أفضل مستوى في جودة التعليم في مختلف الجامعات الأردنية.

ثالثا: سنوات الخدمة

جدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية الحكومية حسب متغير سنوات الخدمة

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيادة ذات الرؤية الاستراتيجية	5سنوات فأقل	56	3.88	.812
	من 6-10 سنوات	164	4.05	.665
	أكثر من 10 سنوات	218	4.00	.646
	المجموع	438	4.01	.677
السمعة الأكاديمية والمهنية	5سنوات فأقل	56	4.04	.813
	من 6-10 سنوات	164	4.17	.678
	أكثر من 10 سنوات	218	4.14	.636
	المجموع	438	4.14	.676
جوائز الجودة والتميز	5سنوات فأقل	56	3.13	.745
	من 6-10 سنوات	164	3.38	.714
	أكثر من 10 سنوات	218	3.37	.672
	المجموع	438	3.35	.701
جودة المرافق الأكاديمية	5سنوات فأقل	56	3.56	.825
	من 6-10 سنوات	164	3.86	.764
	أكثر من 10 سنوات	218	3.81	.679
	المجموع	438	3.80	.735
جودة الخريجين	5سنوات فأقل	56	3.51	.763
	من 6-10 سنوات	164	3.79	.742
	أكثر من 10 سنوات	218	3.80	.682
	المجموع	438	3.76	.720
ضمان جودة التعليم العالي	5سنوات فأقل	56	3.63	.619
	من 6-10 سنوات	164	3.85	.572
	أكثر من 10 سنوات	218	3.82	.517
	المجموع	438	3.81	.555

يبين الجدول (17) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية الحكومية بسبب اختلاف فئات متغير سنوات الخدمة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (18).

جدول (18) تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخدمة على مستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية الحكومية

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
القيادة ذات الرؤية الاستراتيجية	بين المجموعات	1.231	2	616.	1.347	261.
	داخل المجموعات	198.814	435	457.		
	الكلي	200.045	437			
السمعة الأكاديمية والمهنية	بين المجموعات	648.	2	324.	708.	493.
	داخل المجموعات	199.127	435	458.		
	الكلي	199.775	437			
جوائز الجودة والتميز	بين المجموعات	3.124	2	1.562	3.209	041.
	داخل المجموعات	211.709	435	487.		
	الكلي	214.833	437			
جودة المرافق الأكاديمية	بين المجموعات	3.824	2	1.912	3.577	029.
	داخل المجموعات	232.544	435	535.		
	الكلي	236.368	437			
جودة الخريجين	بين المجموعات	3.924	2	1.962	3.832	022.
	داخل المجموعات	222.687	435	512.		
	الكلي	226.611	437			
ضمان جودة التعليم العالي	بين المجموعات	2.232	2	1.116	3.667	026.
	داخل المجموعات	132.398	435	304.		
	الكلي	134.630	437			

يتبين من الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05)، تعزى لأثر سنوات الخدمة في جميع المجالات، وفي الدرجة الكلية باستثناء القيادة ذات الرؤية الاستراتيجية، والسمعة الأكاديمية والمهنية، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (19).

جدول (19) المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر سنوات الخدمة على جوائز الجودة والتميز، وجودة المرافق الأكاديمية، وجودة الخريجين، وضمان جودة التعليم العالي

		المتوسط الحسابي	5 سنوات فأقل	من 6-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
جوائز الجودة والتميز	5 سنوات فأقل	3.13			
	من 6-10 سنوات	3.38	.26*		
	أكثر من 10 سنوات	3.37	.25	.01	
جودة المرافق الأكاديمية	5 سنوات فأقل	3.56			
	من 6-10 سنوات	3.86	.30*		
	أكثر من 10 سنوات	3.81	.25	.05	

		المتوسط الحسابي	5 سنوات فأقل	من 6-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
جودة الخريجين	5 سنوات فأقل	3.51			
	من 6-10 سنوات	3.79	*28.		
	أكثر من 10 سنوات	3.80	*29.	01.	
ضمان جودة التعليم العالي	5 سنوات فأقل	3.63			
	من 6-10 سنوات	3.85	*23.		
	أكثر من 10 سنوات	3.82	20.	03.	

*دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتبين من الجدول (19) الاتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05)، بين (5 سنوات فأقل)، ومن (6 -10 سنوات)؛ وجاءت الفروق لصالح امن (6-10 سنوات) في جوائز الجودة والتميز، وجودة المرافق الأكاديمية، وضمان جودة التعليم العالي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05)، بين (5 سنوات فأقل) من جهة، وكل من (6-10سنوات)، (وأكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى؛ وجاءت الفروق لصالح كل من (6- 10سنوات)، (وأكثر من 10 سنوات) في جودة الخريجين.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن أصحاب سنوات الخدمة (5 سنوات فأقل)، يكونون مشغولين في إثبات وجودهم من خلال الالتزام بأوقات العمل، ولفت نظر الآخرين لهم، وليس في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي، وأن اصحاب سنوات الخدمة من (6-10 سنوات)، فقد قاموا بأثبات وجودهم وتحقيق ذاتهم في الجامعة من خلال منحنى سنوات الخدمة، الذي يمتلكونه في جوائز الجودة والتميز، وجودة المرافق الأكاديمية، وضمان جودة التعليم، واصحاب سنوات الخدمة (أكثر من 10 سنوات)، فأن منحى سنوات الخدمة لديهم كبيرا إلى حد ما لاهتمامهم في جودة الخريجين، على عكس اصحاب سنوات الخدمة (5 سنوات فأقل)، فما زال الطريق والمجال مفتوحاً أمامهم في تحقيق ضمان الجودة في الجامعة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الطحاينة والخالدي (2015)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة تعزى لمتغير الخبرة.

رابعا: الرتبة الأكاديمية

جدول (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية الحكومية حسب متغير الرتبة الأكاديمية

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيادة ذات الرؤية الاستراتيجية	أستاذ	88	4.26	649.
	أستاذ مشارك	106	3.99	673.
	أستاذ مساعد	244	3.92	668.
	المجموع	438	4.01	677.
السمعة الأكاديمية والمهنية	أستاذ	88	4.26	551.
	أستاذ مشارك	106	4.17	684.
	أستاذ مساعد	244	4.08	709.
	المجموع	438	4.14	676.
جوائز الجودة والتميز	أستاذ	88	3.58	632.
	أستاذ مشارك	106	3.29	705.
	أستاذ مساعد	244	3.28	708.
	المجموع	438	3.35	701.

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جودة المرافق الأكاديمية	أستاذ	88	4.05	628.
	أستاذ مشارك	106	3.74	694.
	أستاذ مساعد	244	3.73	771.
	المجموع	438	3.80	735.
جودة الخريجين	أستاذ	88	4.03	643.
	أستاذ مشارك	106	3.67	721.
	أستاذ مساعد	244	3.69	725.
	المجموع	438	3.76	720.
ضمان جودة التعليم العالي	أستاذ	88	4.04	487.
	أستاذ مشارك	106	3.77	531.
	أستاذ مساعد	244	3.74	569.
	المجموع	438	3.81	555.

يبين الجدول (20) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية الحكومية، بسبب اختلاف فئات متغير الرتبة الأكاديمية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (21).

جدول (21) تحليل التباين الأحادي لأثر الرتبة الأكاديمية على مستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية الحكومية

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
القيادة ذات الرؤية الاستراتيجية	بين المجموعات	7.488	2	3.744	8.458	000.
	داخل المجموعات	192.557	435	443.		
	الكلي	200.045	437			
السمعة الأكاديمية والمهنية	بين المجموعات	2.120	2	1.060	2.333	098.
	داخل المجموعات	197.654	435	454.		
	الكلي	199.775	437			
جوائز الجودة والتميز	بين المجموعات	6.192	2	3.096	6.455	002.
	داخل المجموعات	208.641	435	480.		
	الكلي	214.833	437			
جودة المرافق الأكاديمية	بين المجموعات	7.062	2	3.531	6.698	001.
	داخل المجموعات	229.306	435	527.		
	الكلي	236.368	437			
جودة الخريجين	بين المجموعات	8.383	2	4.191	8.355	000.
	داخل المجموعات	218.228	435	502.		
	الكلي	226.611	437			
ضمان جودة التعليم العالي	بين المجموعات	5.781	2	2.891	9.759	000.
	داخل المجموعات	128.849	435	296.		
	الكلي	134.630	437			

يتبين من الجدول (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05)، تعزى لأثر الرتبة الأكاديمية في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، باستثناء السمعة الأكاديمية والمهنية، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (22).

جدول (22) المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر الرتبة الأكاديمية على مستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية الحكومية

		المتوسط الحسابي	أستاذ	استاذ مشارك	استاذ مساعد
القيادة ذات الرؤية الاستراتيجية	أستاذ	4.26			
	أستاذ مشارك	3.99	*27.		
	أستاذ مساعد	3.92	*34.	07.	
جوائز الجودة والتميز	أستاذ	3.58			
	أستاذ مشارك	3.29	*29.		
	أستاذ مساعد	3.28	*30.	01.	
جودة المرافق الأكاديمية	أستاذ	4.05			
	أستاذ مشارك	3.74	*31.		
	أستاذ مساعد	3.73	*32.	01.	
جودة الخريجين	أستاذ	4.03			
	أستاذ مشارك	3.67	*36.		
	أستاذ مساعد	3.69	*34.	02.	
ضمان جودة التعليم العالي	أستاذ	4.04			
	أستاذ مشارك	3.77	*26.		
	أستاذ مساعد	3.74	*29.	03.	

*دالة عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يتبين من الجدول (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05)، بين أستاذ من جهة، وكل من أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح أستاذ في جودة الخريجين، والقيادة ذات الرؤية الاستراتيجية، وجوائز الجودة والتميز، جودة المرافق الأكاديمية، وضمان جودة التعليم العالي.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الدرجات العلمية العليا يسعون للتميز، ويبذلون جهداً أكبر من غيره من الدرجات العلمية الأخرى لتحقيق الذات، وهم يكونون دائماً في اعلى المناصب القيادية، لذا يهتمون بجودة الخريجين، والقيادة ذات الرؤية الاستراتيجية وجوائز الجودة والتميز، جودة المرافق الأكاديمية، وجودة الخريجين، وضمان جودة التعليم العالي على عكس أعضاء هيئة التدريس ذوي الدرجات العلمية الأدنى يسعون للحول على الدرجات العلمية الأعلى. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة قيزان (2014) التي أشارت إلى وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى مدراء مدارس محافظة إربد تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، بين واقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لعمليات إدارة المعرفة، وبين مستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين واقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لعمليات إدارة المعرفة، وبين مستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول (23) يوضح ذلك.

جدول (23) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين واقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لعمليات إدارة المعرفة، وبين مستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس

		القيادة ذات الرؤية الاستراتيجية	السمعة الأكاديمية والمهنية	جوائز الجودة والتميز	جودة المرافق الأكاديمية	جودة الخريجين	ضمان جودة التعليم العالي
تشخيص المعرفة	معامل الارتباط ر	.815(**)	.815(**)	.369(**)	.628(**)	.545(**)	.798(**)
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	438	438	438	438	438	438
توليد المعرفة	معامل الارتباط ر	.750(**)	.689(**)	.389(**)	.564(**)	.518(**)	.733(**)
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	438	438	438	438	438	438
تخزين المعرفة	معامل الارتباط ر	.794(**)	.887(**)	.326(**)	.620(**)	.521(**)	.792(**)
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	438	438	438	438	438	438
توزيع المعرفة	معامل الارتباط ر	.548(**)	.540(**)	.546(**)	.805(**)	.725(**)	.804(**)
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	438	438	438	438	438	438
تطبيق المعرفة	معامل الارتباط ر	.617(**)	.552(**)	.593(**)	.850(**)	.739(**)	.852(**)
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	438	438	438	438	438	438
استبانة عمليات إدارة المعرفة	معامل الارتباط ر	.809(**)	.798(**)	.518(**)	.806(**)	.708(**)	.920(**)
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	438	438	438	438	438	438

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (23) وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين واقع ممارسة الجامعات الأردنية الحكومية لعمليات إدارة المعرفة، وبين مستوى تحقيق ضمان جودة التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ويعزو الباحث ذلك إلى أهمية الدور الذي تؤديه إدارة المعرفة بعملياتها المجتمعة بما تقدمه من فوائد متعددة وخدمات متنوعة تسهم في زيادة حجم الأداء وتحسين نوعيته، وتعمل على زيادة سرعة انجاز العمليات، ورفع مستوى كفاءتها الأمر الذي ينعكس على أداء عضو هيئة التدريس والطالب، وتحسينه وتعزيز روح التعاون والمشاركة، وتقليص الروتين، وتسهيل تبادل المعلومات، وإن تطبيق عمليات إدارة المعرفة يُمكن الجامعات الأردنية من زيادة قدرتها على تقديم منتجات، وخدمات ذات جودة عالية، وتبني فكرة الإبداع والابتكار من خلال تبادل المعلومات والأفكار، وإعداد كادر بشري مؤهل من خلال ما تقدمه إدارة المعرفة من دورات تدريبية لتطوير مهاراتهم، وقدراتهم في أداء أعمالهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حميدات (2018) التي خلصت إلى أنّه هناك ارتباط كبير بين إدارة المعرفة وضمان جودة أعضاء هيئة التدريس. ودراسة (Waddehh & Stewart, 2016) التي توصلت لنتيجة مفادها وجود علاقة بين إدارة المعرفة والجودة، وإن إدارة المعرفة هي مكون أساسي لنقل ثقافة الجودة في هذه الشركات. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قيزان (2014) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية (طردية) دالة إحصائياً بين درجة ممارسة إدارة المعرفة وتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى مدراء مدارس محافظة إربد.

التوصيات:

- توفير الإمكانات والتسهيلات التي من شانها ان تساعد على توفير بيئة مناسبة لممارسة إدارة المعرفة.
- عقد الندوات والمحاضرات وورش العمل والدورات التدريبية والمؤتمرات في مدخل إدارة المعرفة لتوعية أعضاء هيئة التدريس بماهية إدارة المعرفة وعملياتها ودورها في تحسين جودة الأداء.
- أن تمنح الجامعات الأردنية الثقة والصلاحيات اللازمة للعمادات، والدوائر الإدارية لممارسة إدارة المعرفة.
- ربط مدخلي إدارة المعرفة وضمان الجودة في تحقيق أهداف الجامعات الأردنية.
- العمل على تكامل وتفاعل كل من مدخلي إدارة المعرفة، وضمان الجودة في تحقيق أهداف وغايات الجامعات على المدى البعيد، والاستناد إليهما في عمل الجامعات.
- الاهتمام بجوائز الجودة والتميز وتقديم الحوافز لأعضاء هيئة التدريس، ذات العلاقة بالعمل الأكاديمي، ودعم الأبحاث العلمية التي تهدف إلى استمرار ونشر الجودة، مثل انشطة البحث والتطوير والتحليل والتقييم، وتحسين المعايير والجودة في التعليم العالي.
- المراجعة المستمرة لنتائج التطبيق ومقارنتها مع ما هو متوقع، وذلك بهدف الوقوف على مدى نجاح، او تعثر الجامعة في تطبيق الجودة، ومدى ملائمة المفهوم لظروف الجامعات.
- ضرورة تبني إدارة المعرفة كمدخل لتطوير وتحسين الأداء الفردي والمؤسسي لمؤسسات التعليم العالي، إذ إن ذلك سيحقق لتلك المؤسسات العديد من الفوائد من أهمها: تحسين مستوى مخرجاتها، زيادة قدرتها على التكيف مع ما يحصل في محيطها من تغييرات سريعة.

المراجع:

أولاً– المراجع العربية

ابو العلا، ليلى. (2012). درجة ممارسة عمليات إدارة المعرفة في كلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد (1). العدد (4). 106-126.

ابو جلح، عبدالرحمن والبقيري، إدريس. (2015). دور إدارة المعرفة في تحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

أبو عودة، صالح. (2016). دور الأنماط القيادية في تعزيز ممارسة عمليات إدارة المعرفة لمنتسبي الأمن الفلسطيني بالمحافظات الجنوبية. رسالة ماجستير غير منشورة. أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا. غزة.

ابو لبهان، منة الله. (2016). آليات ضمان الجودة والاعتماد دراسة مقارنة بين الجامعات الحكومية والخاصة في مصر. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

بن شارف، عذراء. (2017). إدارة المعرفة مدخل لضمان جودة إنتاج المعرفة العلمية بالمؤسسات الجامعية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة عبد الحميد مهري. العدد (47). 57–85.

جاد الرب، سيد. (2010). إدارة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي. القاهرة: الدار الهندسية.

حجازي، رولا. (2015). أنماط الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وعلاقتها بإدارة المعرفة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاسلامية. غزة.

حرز الله، توفيق. (2019). أثر الثقافة التنظيمية في دعم إدارة المعرفة في الشركات التجارية "دراسة حالة شركة بشير السكك وشركاه". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية في الجامعة الاسلامية. غزة.

حلاق، ريمة. (2014). دور إدارة المعرفة في اتخاذ القرارات من وجهة نظر المديرين في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق. دمشق.

حميدات، صالح. (2018). دور إدارة المعرفة في ضمان جودة أعضاء هيئة التدريس بجامعة محمد الصديق بن يحيى بجيجل. مجلة البشائر الاقتصادية. المجلد (4). العدد (2). 117-133.

الحولي، معتز. (2012). ضمان الجودة في الجامعات العربية: المفهوم آليات التطبيق، مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية. جامعة بغداد. العراق. المجلد (9). العدد (17). 216–242.

الرقب، محمد. (2011). متطلبات تطبيق إدارة المعرفة بالجامعات

الفلسطينية بقطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. غزة.

شارف، عذراء. (2017). إدارة المعرفة مدخل لضمان جودة إنتاج المعرفة العلمية بالمؤسسات الجامعية. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. المجلد (9). العدد (47). 57-85.

شماطي، خولة. بن جروة، حكيم. (2016). دور إدارة المعرفة في ضمان جودة التعليم العالي: دراسة عينة كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي ورقلة. الجزائر.

الطائي، محمد والوادي، محمود والعبادي، محمد. (2012). ضمان الجودة وأثره في أداء كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية (الطبعة الأولى). عمان: مكتبة المجتمع للنشر والتوزيع.

الطحاينة، زياد والخالدي، حسن. (2015). تطبيق عمليات إدارة المعرفة في كليات التربية الرياضية في الجامعة الأردنية. مجلة العلوم التربوية. المجلد (4). العدد (42). 571-585.

عبدالغفور، صالح. (2015). متطلبات إدارة المعرفة ودورها في تحقيق الميزة التنافسية في جامعات قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة منتسوري. قسنطينة.

الغنيم، سامي. (2013). عمليات إدارة المعرفة وعلاقتها بتطوير مستوى الأداء من وجهة نظر موظفي امارة منطقة القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

غيور، أماني. (2012). استخدام مدخل إدارة المعرفة في تطوير الأداء المؤسسي بمؤسسات التعليم العالي بمصر (تصور مقترح). مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. المجلد (3). العدد (36). 96-124.

الفاضل، محمد. (2011). تجديدات في الإدارة التربوية في ضوء الاتجاهات المعاصرة. عمّان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

قيزان، مالك. (2014). درجة ممارسة إدارة المعرفة وعلاقتها بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى مدراء مدارس محافظة إربد. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت. المفرق.

المشارفة، هدى. (2012). دور إدارة المعرفة لدى مديري المدارس الثانوية في تنمية الابداع لدى معلميهم بمحافظات غزة وسبل تدعيمه. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاسلامية. غزة.

المصري، سلمان. (2015). دور القيادة الاستراتيجية في تفعيل إدارة المعرفة بوزارة الداخلية والأمن الوطني. رسالة ماجستير غير منشورة. أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا. غزة.

المطلق، تركي. (2015). دور إدارة المعرفة في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. المجلد (4). العدد (12). 215-244.

Arabic References:

Abdul Ghafoor, Saleh. (2015). Knowledge management requirements and their role in achieving competitive advantage in the universities of the Gaza Strip. A magister message that is not published. University of Montessori. Constantine.

Abu Al-Ela, Leila. (2012). The practice of knowledge management processes in the College of Education at the University of the faculty viewpoint. The International Journal of Specialized Education. Vol (1). Issue (4). 126-106.

Abu Jalah, Abdulrahman and Al-Buqairi, Idris. (2015). The role of knowledge management in improving the quality of the outputs of higher education institutions. Unpublished PhD thesis. Sudan University of Science and Technology. Graduate School.

Abu Labhan, Mennat Allah. (2016). Mechanisms for Quality Assurance and Accreditation A comparative study between public and private universities in Egypt. Unpublished MA Thesis, Institute of Educational Studies. Cairo University.

Abu Odeh, Saleh. (2016). The role of leadership styles in enhancing the practice of knowledge management processes for Palestinian security personnel in the southern governorates. A magister message that is not published. Postgraduate Academy of Management and Politics. Gaza.

institutional performance in higher education institutions in Egypt (suggested perception). Journal of the College of Education. Ain-Shams University. Vol (3). Issue (36). 124-96.

Halaq, Rayma. (2014). The role of knowledge management in decision-making from the point of view of principals in public secondary schools in Damascus. A magister message that is not published. Damascus university. Damascus.

Hamidat, Saleh. (2018). The role of knowledge management in ensuring the quality of faculty members at the University of Muhammad Al-Siddiq bin Yahya in Jijel, Al-Bashaer Economic Journal Vol (4). Issue (2). 133-117.

Harz Allah, Tawfiq. (2019). The Impact of Organizational Culture in Supporting Knowledge Management in Commercial Companies «A Case Study of Basheer Railways and Co. A magister message that is not published. Faculty of Economics and Administrative Sciences at the Islamic University. Gaza.

Hegazy, Rola. (2015). Patterns of organizational culture prevailing in Palestinian universities in Gaza governorates and its relationship to knowledge management. A magister message that is not published. Islamic University. Gaza.

Houli, Moataz. (2012). Quality Assurance in Arab Universities: The Concept and Mechanisms of Application, Journal of Administrative and Economic Sciences. Baghdad University. Iraq. Vol (9). Issue (17). 242-216.

Jad alrib, syd. (2010). Administration of universities and higher education institutions. Cairo: Engineering House.

Qizan, Malik. (2014). Knowledge of total quality in the research stage, agricultural research, agricultural research, agricultural research, agricultural research. A magister message that is not published. Al al-Bayt University. Divider.

Shamati, Khawla. Ben Jarwa, Hakim. (2016).

Al-Fadhel, Muhammad. (2011). Innovations in educational administration in light of contemporary trends. Amman: Al-Hamed House for Publishing and Distribution.

Al-Ghunaim, Sami. (2013). Knowledge management processes and its relationship to developing the level of performance from the perspective of the employees of the Qassim region emirate. A magister message that is not published. Naif Arab University for Security Sciences. Riyadh.

Al-Masry, Salman. (2015). The role of strategic leadership in activating knowledge management in the Ministry of Interior and National Security. A magister message that is not published. Postgraduate Academy of Management and Politics. Gaza.

Al-Musharfa, Hoda. (2012). The role of knowledge management among secondary school principals in developing creativity among their teachers in the governorates of Gaza and ways to support it. A magister message that is not published. Islamic University. Gaza.

Almutlaqu, Turkish. (2015). The role of knowledge management in achieving quality assurance standards and academic accreditation in public universities in the Kingdom of Saudi Arabia. The Specialized International Educational Journal. Vol (4). Issue (12). 244-215.

Al-Raqb, Muhammad. (2011). Requirements for applying knowledge management in Palestinian universities in the Gaza Strip. A magister message that is not published. Al Azhar university. Gaza.

Al-Taie, Muhammad et al. (2012). Quality Assurance and its Impact on the Performance of the Faculties of Economics and Administrative Sciences (First Edition). Amman: Community Library for Publishing and Distribution.

Ben Scharf, eadhira›. (2017). Managing the Entrance of Knowledge Production Quality in University Institutions, National Science Journal. Abdul Hamid Mehri University. Issue (47). 85-57.

Ghaywr, Amani. (2012). Using knowledge management approach in developing

The role of knowledge management in ensuring the quality of higher education: a sample study of the Faculty of Economic Sciences, Business Sciences and Management Sciences. A magister message that is not published. Kasidi University of Ouargla. Algeria.

Sharif , eadhra›. (2017). Knowledge management is an introduction to ensuring the quality of scientific knowledge production in university institutions. Journal of Human and Social Sciences. Vol (9). Issue (47). 85-57.

Tahainah, Ziad and Khaldi, Hassan. (2015). Application of knowledge management processes in the Faculties of Physical Education at the University of Jordan. Journal of Educational Sciences. Vol (4). Issue (42). 585-571.

ثانياً– المراجع الانجليزية

Bamber, holly steak. (2012). An Approach to Achieving Quality in Higher Education and Literacy in Education: Computer Education Journal (LICEJ). Vol (6). Issue (9).

Namder Dhamdhere, Sangeeta .(2015). Importance of Knowledge Management in the Higher Educational Institutes Turkish on Line. Journal of Distance Education. Vol.16 NI [en ligne] Disponible Sur http://dergipark. ulakbim.gov. tr/tojde/view/5000102082.

Ojo, Adebowale. (2016). Knowledge Management, in Nigerian Universities: A Conceptual Model. Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management. Vol (11). 331-340 [en ligne] Disponible Sur http://www.informingscience.org/publications/3607.

Suzana, Kosir. (2014). The Rolo of Knowledge Management and Internal Communication For a Better Quality Assurance in Higher Education Institution, Literacy In Formation and Computer Education Journal. (LICEJ). Volume (5). Issue (3).

Weddell, Dinne & Stewart. (2016). “The Interdependency Between Knowledge Management and Quality” Working Paper No.(2).

الوعي الاجتماعي للشباب السعودي برؤية المملكة العربية السعودية (2030) ودوره في تحقيقها

Social Awareness of Saudi Youth in the Vision of the Kingdom of Saudi Arabia (2030) and its Role in Achieving it

د. أسماء بنت عبدالله التويجري

أستاذ علم الاجتماع المساعد، كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Asma bint Abdullah Al-Tuwaijri

Associate professor of sociology at the faculty of social Sciences
Imam Mohammed Bin Saud Islamic University

(قُدم للنشر في 20/ 1/ 2021، وقُبل للنشر في 30/ 3/ 2021)

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على الوعي الاجتماعي للشباب السعودي لرؤية المملكة العربية السعودية 2030، والدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق الرؤية، إضافة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه الشباب السعودي في أداء دوره الاجتماعي في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وكذلك التوصل إلى آليات لتفعيل الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق الرؤية. وطبقت الدراسة على عينة من الشباب السعودي بلغ قوامها (842) باستخدام منهج المسح الاجتماعي بالعينة وقامت الباحثة بإعداد الاستبانة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك درجهم الوعي الاجتماعي للشباب السعودي لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 متمثلة في اهتمام الرؤية بتمكين المرأة السعودية مستندة في تنفيذه على جهود الشباب من الجنسين. كما أوضحت نتائج الدراسة أن الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق الدور الاجتماعي 2030 يتمثل في تغير نظرة الشباب للعمل المهني وإقبالهم على العمل بمختلف المجالات ورفع مستوى وعيهم بالمسؤولية الاجتماعية. ومن الصعوبات التي قد تحد من الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق رؤية 2030 عدم تدريب الشباب على التأهيل لسوق العمل ضعف اهتمام المدارس والجامعات بتوضيح رؤية 2030، ضعف المخرجات التعليمية للشباب. ومن آليات تفعيل الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق رؤية 2030 إكساب الشباب المهارات القيادية، دعم الأعمال والبرامج الشبابية، الدعم المالي والمعنوي للمشاريع الشبابية التي تتوافق مع رؤية المملكة 2030.

الكلمات المفتاحية: الوعي الاجتماعي الشباب السعودي، رؤية المملكة 2030.

Abstract

The researcher in this study aimed to identify the extent of social awareness of Saudi youth for the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 and the social role of Saudi youth in achieving this vision and to identify the most important difficulties that Saudi youth may face in performing their social role in achieving the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 .This study was applied to a sample of Saudi youth, whose strength reached (842), by using the sample social survey method, and the researcher prepared a questionnaire to collect the data. The results of the study showed that there is a degree of social awareness of Saudi youth for the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030represented in the vision's interest in empowering Saudi women, basing its implementation on the efforts of young people of both sexes. The results of the study also indicated that the social role of Saudi youth in achieving the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 is to Change the youth's perception of professional work, the youth's willingness to work in various fields, Work to raise youth awareness of social responsibility. Among the difficulties that may limit the social role of Saudi youth in achieving Vision 2030 Lack of training of young people to endure the labour market, Weak interest in schools and universities to clarify Vision 2030, the weak educational outcomes for youth. Among the mechanisms for activating the social role of Saudi youth in achieving Vision 2030 Empowering youth with leadership skills. Support youth businesses and programs. Financial and moral support for youth projects that are in line with the Kingdom's 2030 vision.

Keywords: Social Awareness, Saudi Youth, Vision of the Kingdom 2030.

مقدمة الدراسة:

تعد رؤية المملكة العربية السعودية (2030) ركيزة البناء الواعد، وخاصة لفئة الشباب الذين هم القاسم المشترك الأول للمشاركة في البناء وتحقيق هذه الرؤية والتي تهدف إلى صناعة دولة أكثر قوة تواكب التحديات الداخلية والخارجية، وتصنع منتج مختلف عن الذي تعود عليه الأجيال السابقة منذ الطفرة الاقتصادية الأولى.

وقد حددت الرؤية المنطلقات العامة في مجالات مختلفة، منها ما يتعلق بسوق العمل ومنها ما يتعلق بالاقتصاد عامة ومنها ما يتعلق بالعمل الاجتماعي، ومن ثم فهي رؤية حددت مسار المملكة العربية السعودية. وتضمنت من بين أهدافها أهدافا تتعلق بسوق العمل وبالشأن الاجتماعي والتنمية الاجتماعية، فهي رؤية طموحة تهدف لتحقيق أعلى للتنمية الاجتماعية، وتعزيز الأثر الاجتماعي للقطاع الغير ربحي وزيادة مساحته ودعم المشروعات والبرامج ذات الأثر الاجتماعي وهذا سيحتم تطوير العمل والتنمية الاجتماعية، وخاصة الشباب السعودي وتخطيهم لكل العقبات والمعوقات التي قد تواجههم في تحقيق هذه الرؤية.

مشكلة الدراسة:

تمثل رؤية (2030) نقلة نوعية للملكة العربية السعودية من دولة تعتمد على النفط كمصدر رئيسي للدخل إلى دولة معتمدة على جميع المصادر الطبيعية والبشرية والإنتاجية المتنوعة.

وبما أن الشباب يشكلون الشريحة الأكبر من سكان المملكة العربية السعودية حيث بلغ عددهم (8,107,675) من إجمالي سكان المملكة (الهيئة العامة للإحصاء، 2020: 5). لذا ركزت الرؤية على كافة المجالات التي تستثمر طاقاتهم وقدراتهم لتعود بالخير والفائدة على المجتمع، وكلما زاد وعي الشباب بقيمته كفرد منتج واعي بمسؤولياته وواجباته كلما زاد إتقانه لعمله والالتزام بمبادئه، وانعكس ذلك على إنتاجه ومساهمته في بناء مجتمعه وتحقيق مستوى من الرفاهية والاستقرار. وانطلقت رؤية (2030) من الإيمان بقدرة شباب الوطن لتحقيق طموحات المستقبل. حيث أن مشروع التحول الوطني (2030) يحتاج الى شباب وطني قادر على مواجهه التحديات المستقبلية وتذليل الصعوبات في شتى المجالات التي قد تعيق قيامهم بأدوارهم لتحقيق هذه الرؤية، والبدء في التخطيط لكيفية تحقيق أهدافهم من خلال التفاعل الايجابي لزيادة وعيهم بمسؤولياتهم. ومن هنا يمكن القول بان مشكلة الدراسة تتمثل في انخفاض درجة الوعي برؤية المملكة 2030 لدى بعض الشباب السعودي مما استلزم اجراء الدراسة للتعرف على واقع معرفة الشباب برؤية المملكة ومدى تأثير ذلك على أداء ادوارهم المرتقبة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة في الدور المحوري الذي من المفترض أن يقوم به الشباب في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، ولكي يقوم الشباب بهذا الدور على الوجه الأكمل فلابد من أن يتكون لديهم الوعي الكامل بأدوارهم التي سوف تتحقق من خلالها الرؤية.

أهداف الدراسة:

1. التعرف على مدى الوعي الاجتماعي للشباب السعودي لرؤية المملكة العربية السعودية 2030.
2. التعرف على الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030.
3. التعرف على أهم الصعوبات التي قد تواجه الشباب السعودي في أداء دوره الاجتماعي في تحقيق رؤية في المملكة العربية السعودية 2030.
4. التوصل إلى آليات لتفعيل الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

تساؤلات الدراسة:

1- ما درجة الوعي الاجتماعي للشباب السعودي لرؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

2- ما الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

3- ما الصعوبات التي قد تحد من الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

4- ما آليات تفعيل الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

مفاهيم الدراسة:

1/ الوعي الاجتماعي:

- **لغةً:**

الوعي حفظ القلب الشيء، ووعى الشيء والحديث يعيه وعيا وأوعاه: حفظه وفهمه وقبله، فهو واع، وفلان أوعى من فلان أي أحفظ وأفهم (ابن منظور،1997: 396).

- اصطلاحًا:

الوعي الاجتماعي هو وعي أفراد المجتمع بشكل عام بمختلف قضايا المجتمع التي ترتبط بحياتهم وواقعهم وتحديد ملامح مستقبلهم، وللوعي الاجتماعي انواع وهي: الوعي الثقافي والديني والاقتصادي والسياسي والقانوني والاخلاقي والوعي الصحي (شلدان، 2006: 7).

وعرف ماركس الوعي الاجتماعي بأنه مجموع الأفكار والنظريات والآراء والمشاعر الاجتماعية، والعادات والتقاليد التي توجد لدى الناس، والتي تعكس واقعهم الموضوعي (أحمد، 2006: 189). وأيضا عرف بعض الباحثين الوعي في الاصطلاح بأنه إدراك المرء لما يحيط به إدراكا مباشرا، وإدراكه لذاته، واندماجه مع الآخرين، ويستعمل مفهوم الوعي بمعنى المسؤولية والالتزام بقيم الجماعة في مقابل التهور والاستهتار (عمر، 2010: 38).

2/ الشباب:

- لغةً:

عرفه ابن منظور في كتابه لسان العرب «شب الشباب: الفتاء والحداثة» (1997: 399).

- اصطلاحًا:

الشباب مرحلة عمرية تبدأ بنهاية سن المراهقة وبداية سن الرجولة فهي تبدأ من سن ال 18 سنة وتنتهي بسن 39 سنة، وتتميز مرحلة الشباب بان الفرد يصبح فيها مسئولاً عن تصرفاته ويتحمل تبعاتها أمام المجتمع من دون وصاية عليه حيث يتمتع بكامل الاهلية والمواطنة (كامل، 2015: 245). كما عرفه الصوفي بأنها مرحلة القوة والعطاء في حياة الإنسان، وتنحصر بين العام الخامس عشر والعام الثلاثين من عمر الإنسان (الصوفي، 2004: 951).

3/ الرؤية:

- لغةً:

الرؤية فهي مصدر رأي، وذكر في القاموس المحيط (الرؤية: النظر بالعين وبالقلب) فالرؤية هي النظر بالعين في اليقظة، والرأي بالقلب (أبادي، 1994). وجاء في لسان العرب مادة (رأى): الرؤية بالعين تتعدى إلى مفعول واحد، وبمعنى العلم تتعدى إلى مفعولين؛ يقال رأى زيدا عالما ورأي رأيًا ورؤية (ابن منظور، 1997: 291).

- اصطلاحًا:

تمثل الرؤية بأنها الأحلام المطلوب ووراي العامة والعريضة التي يسعى الفرد والمنظمة إلى تحقيقها في الأجل الطويل (خطاب، 2006: 27). وتعرف الرؤية أيضا بأنها قوة إدراك تصويرية أوهي الفكر السليم تجاه شيء مومن زاوية المضمون المنظمين فإن الرؤية تعني تلك الرؤية تعني مستقبل المنظمة (جواد، 2000: 29).

4/ مفهوم الدور الاجتماعي:

- لغةً:

الدور في اللغة الحركة. وعودة الشيء إلى ما كان عليه (الجرجاني، 2013: 109).

- اصطلاحا:

ذُكر الدور في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية بأنه السلوك المتوقع من الفرد في الجماعة والجانب الدينامي يشير المركز إلى مكانة الفرد في الجماعة فإن الدور يشير إلى نموذج السلوك الذي يتطلبه المركز، ويتحدد سلوك الفرد في ضوء توقعاته وتوقعات الآخرين منه وهذه التوقعات تتأثر بفهم الفرد والآخرين للحقوق والواجبات المرتبطة بمركزه الاجتماعي وحدود الدور تتضمن تلك الأفعال التي تتقبله الجماعي ضوء مستويات السلوك في الثقافة السائدة (بدوي، 1993: 395). وعُرِّف الدور في قاموس علم الاجتماع بأنه نموذج يرتكز حول بعض الحقوق والواجبات ويرتبط بوضع محدد للمكانة داخل جماعة أو موقف اجتماعي معين ويتحدد دور الشخص في أي موقف عن طريق مجموعة توقعات يعتنقها الآخرون كما يعتنقها الفرد نفسه (غيث، 1997: 390).

النظرية الموجهة للدراسة:

نظرية الدور:

هي نظرية صاغها علماء الاجتماع، لتسهم في تحديد مشكلات الفرد وتنتمي هذه النظرية للمدرسة البنائية الوظيفية في علم الاجتماع التي تتضمن أن الناس يشغلون مواقع معينة في البناء الاجتماعي، وأن كل موقع مرتبط بدور محدد، إذ يمكن إرجاع تاريخ هذه النظرية إلى الرواد الأوائل لهذه المدرسة ولعلم الاجتماع كلية. ومنهم أوجست كونت ودور كايم وغيرهما. كما تحدث عنها بارسونز وولف وميرتون.

وترى نظرية الدور أن المجتمع هو مجموعة من العلاقات المعقدة المرتبطة بين الأفراد المنتمين لهذا المجتمع وهذه العلاقات

تنبع من احتلال أفراد المجتمع لمكانات معينة تحتم عليهم أدوار معينة تختلف من فرد لآخر (الغريب، 2012 :151). وتعتمد هذه الدراسة على نظرية الدور، وذلك من منطلق أن فكرة نظرية الدور المجتمع تتكون من مراكز اجتماعية تتضمن أدواراً اجتماعية يمارسها الأفراد الذين يشغلون هذه المراكز وأن الأفراد غالب ما يكونون مدركين للدور الذي يقومون به.

وترى الباحثة أن رؤية 2030 تتحقق بوعي جيل الشباب للدور المطلوب منه لتنفيذ البرامج التي تتضمنها الرؤية للإسهام في تنوع مصادر الدخل، وتحقيق حياة أفضل لأفراد المجتمع. وتتعدد مجالات العمل التي تشملها رؤية 2030 بإمكان الشباب العمل في أي منها (مشاريع الترفيه والسياحة، والمشروعات الخاصة بالتقنية، وقطاع التجزئة) تلك المشاريع سيكون الشباب السعودي عمادها الأساسي. وترى الباحثة أن رؤية 2030 وضعت الشباب السعودي أمام مسؤولياتهم الوطنية كما أكد ولي العهد حفظه الله على دور الشباب السعودي في تحقيق رؤية المملكة 2030، والتي تمثل مرحلة هامة في العمل الجاد لتحقيق مصلحة المملكة والسير ضمن الدول المتقدمة.

أهداف رؤية 2030:

أولاً: اقتصاد مزدهر

- وصول المحتوى المحلي في قطاع النفط والغاز إلى نسبة 75% عوضاً عن 40%.
- تقليل نسبة البطالة في المملكة وجعلها تصل إلى 7% عوضاً عن 11.6%.
- زيادة الصادرات الغير نفطية بحيث تصل نسبتها بحد أقل إلى 50% بدلاً من 16% من إجمالي الناتج المحلي غير النفطي.
- تقدم الاقتصاد وتحقيقه لأحد المراكز الـ ١٥ الأولى عالمياً بدلاً من المرتبة ١٩.
- وصول المملكة إلى المرتبة 25 عالمياً و1 إقليمياً في مؤشر أداء الخدمات اللوجستية وذلك بدلاً من المرتبة 49.
- أن تزيد نسبة إجمالي الناتج المحلي من 40% إلى 65% وذلك بالتعاون مع القطاع الخاص.
- وصول نسبة الاستثمارات الأجنبية المباشرة من إجمالي الناتج المحلي إلى المعدل العالمي وهو 5.7% بدلاً من 3.8%.
- تخطي المملكة للمركز 25 في مؤشر التنافسية العالمية وتحقيقها لأحد المراكز العشر الأولى.
- زيادة قيمة أصول صندوق الاستثمارات العامة ليصل إلى أكثر من 7 تريليون ريال بدلاً من 600 مليار ريال.
- مشاركة المرأة في سوق العمل بنسبة أكبر تصل إلى 30% عوضاً عن 22%.
- زيادة مشاركة المنشآت الصغيرة والمتوسطة في الإنتاج المحلي الإجمالي وتقدمها من نسبة 20% إلى 35%.

ثانياً: مجتمع حيوي

- رفع متوسط عمر الفرد ليصل إلى 80 عام بدلاً من 74 عام.
- التقدم في مؤشر رأس المال الاجتماعي والوصول إلى المركز 10 بدلا من المركز 26.
- أن تحتل ثلاثة مدن بالمملكة مراكز ضمن أفضل مئة مدينة في العالم.
- أن تزيد نسبة الأشخاص الممارسين للرياضة بشكل أسبوعي وتصل إلى 40% بدلاً من 13%.
- أن تنفق الأسر على الثقافة والترفيه في المملكة بنسبة 6% بدلاً من 2.9%.
- زيادة المواقع الأثرية التي يتم توثيقها في اليونسكو ليصل عددها إلى الضعف.
- رفع طاقة الحرم المكي الاستيعابية لكي يستقبل 30 مليون معتمر بدلاً من 8 ملايين فقط (الموقع الإلكتروني لرؤية المملكة 2030).

ثالثاً: وطن طموح

- زيادة نسبة مدخرات الأسرة لتصل إلى 10% بدلاً من 6%.
- أن يكون عدد المتطوعين كل سنة في القطاع الغير ربحي 1 مليون بدلاً من 11 ألف في الوقت الحالي.
- أن تزيد مشاركة القطاع الغير ربحي في الناتج المحلي الإجمالي لتصل إلى 5% بدلاً من 1%.
- التقدم في مؤشر الحكومات الإلكترونية وتخطي المركز 36 وتحقيق مركز ضمن المراكز الخمس الأولى.
- التقدم في مؤشر فاعلية الحكومة والحصول على المركز 20 بدلاً من المركز 80.
- رفع نسبة الإيرادات الحكومية الغير نفطية من 163 مليار ريال لتصل إلى 1 تريليون ريال بشكل سنوي (الموقع الإلكتروني لرؤية المملكة 2030).

البرامج التي تسهم في تحقيق الرؤية:

حرصت المملكة على وضع برامج عديدة ومتنوعة تهيئ الطريق لتحقيق رؤية 2030، والتي تم البدء في تنفيذ الكثير منها، ومن ضمن هذه البرامج.

- برنامج إعادة هيكلة الحكومة: يهدف هذا البرنامج لتحقيق أولويات الدولة وقد بدء تنفيذ هذا البرنامج بالفعل من خلال ضم المجالس العليا في الدولة في مجلسين فقط وهم مجلس الشؤون السياسية والأمنية، ومجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية.
- برنامج الرؤى والتوجهات: يقوم هذا البرنامج بتولي مهمة القيام بالدراسات والمقارنات وفرز الخطط والبرامج المستقبلية ومدى فاعليتها وملاءمتها لاحتياجات المملكة (الموقع الإلكتروني لرؤية المملكة 2030).
- برنامج تحقيق التوازن المالي: يتم من خلاله مراجعة كافة المشروعات المتعلقة بالاقتصاد وكيفية الاستفادة بها، وقد نجحت المملكة في رفع الإيرادات الغير نفطية لتصل إلى 30% خلال العام الماضي.
- برنامج إدارة المشروعات: يعتمد هذا البرنامج على المفهوم العلمي في توجيه المشروعات الإصلاحية، وقد قامت المملكة بتأسيس مكتب لإدارة المشروعات ومركز للإنجاز والتدخل السريع.
- برنامج مراجعة الأنظمة: يتولى هذا البرنامج مهمة مراجعة كافة الأنظمة ووضع أنظمة أخرى جديدة، ومن بينها نظام الشركات ونظام رسوم الأراضي البيضاء ونظام المؤسسات وغيرها.
- برنامج قياس الأداء: يحرص هذا البرنامج على وضع تقويم للمسؤولين والجهات والبرامج، وقد تم إنشاء المركز الوطني ليقوم بتحديد أداء الأجهزة العامة بشكل دقيق.
- برنامج التحول الاستراتيجي **السعودية: تعمل** هذه الشركة على تنفيذ برنامج يهدف إلى جعلها شركة رائدة في العديد من القطاعات إلى جانب قطاع النفط.
- برنامج إعادة هيكلة صندوق الاستثمارات العامة: تهتم المملكة أن تصل بصندوق الاستثمارات العامة لأعلى مستوى وتجعله أحد أهم وأكبر الصناديق على مستوى العالم كله.
- برنامج رأس المال البشري: تعمل المملكة على إنشاء برنامج يقوم بمعرفة مدى كفاءة العاملين في القطاع العام، وأن يقوم بتحسين هذه الكفاءة ويوفر للناس الكوادر والاستشارات والشركات الاستراتيجية.
- برنامج التحول الوطني: يعمل برنامج التحول الوطني على معرفة الأولويات التي تحتاج المملكة إلى تحقيقها، والبدء في تنفيذها من خلال التعاون مع القطاع الخاص وإتباع أسلوب إداري ومالي ممتاز.
- برنامج الشركات الاستراتيجية: يتم العمل على مشاركة عدة شركات اقتصادية في العالم لتأسيس مجموعة من الشركات الاستراتيجية الجديدة التي تحقق أهداف الرؤية.
- برنامج التوسع في التخصيص: يهدف البرنامج لجعل القطاع الخاص له دور أكبر في المملكة وفتح المجالات أمامه، كما أن رجال الأعمال اعتبروا برنامج التخصيص فرصة ذهبية للمستثمرين الأجانب والمحليين.
- برنامج تعزيز حوكمة العمل الحكومي: يهدف البرنامج لعدة أشياء أبرزها إلغاء المناصب الغير هامة والمكررة في الحكومة وهيكلتها بطريقة جديدة ومرنة، وتحديد اختصاص كل جهة بطريقة واضحة (الموقع الإلكتروني لرؤية المملكة 2030).

الدراسات السابقة:

1/ **دراسة جبر** (2012): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط (العصف الذهني، فكر، زاوج، شارك) في تدريس علم الاجتماع على التحصيل وتنمية الوعي ببعض القضايا الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد تم اختيار عينة الدراسة (109) طالبة بالصف الثاني الثانوي الأدبي من مدرستين ثانويتين للبنات بمدينة الزقازيق بمحافظة الشرقية. وتم توزيعها عشوائياً إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية أولى (38) طالبة درسن باستخدام استراتيجية العصف الذهني، ومجموعة تجريبية ثانية (36) طالبة درسن باستخدام استراتيجية (فكر، زاوج، شارك)، ومجموعة ضابطة (35) طالبة درسن بالطريقة التقليدية. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي ومقياساً للوعي ببعض القضايا الاجتماعية تم تطبيقها تطبيقاً قبلياً وبعدياً على عينة الدراسة، وقد تم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاثة التجريبية الأولى والثانية والضابطة في مقياس الوعي ببعض القضايا الاجتماعية البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام العصف الذهني والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في مقياس الوعي ببعض القضايا الاجتماعية البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام (فكر، زاوج، شارك) والمجموعة الضابطة في مقياس الوعي ببعض القضايا الاجتماعية البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

2/**دراسة الخمشي والشلهوب** (1433): تحدد هدف الدراسة في التعرف على مستوى وعي الشباب بحقوق الانسان وعلاقته بمستوى المواطنة (الانتماء والولاء الوطني، المسؤولية الاجتماعية، المشاركة المجتمعية) والتوصل إلى توصيات لتنمية وعي الشباب بحقوق الإنسان ورفع مستوى المواطنة لديهم وتناول هذا البحث إطار نظري استفاد من الدراسات السابقة المرتبطة بحقوق الإنسان والمواطنة وكذلك اعتمدت النظريات المرتبطة مثل نظرية التفاعل الرمزي والكتابات المتخصصة وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التي اعتمدت منهج المسح الاجتماعي بطريقة العينة، وتم استخدام أداة استبيان طبقت على الشباب السعودي (الطلاب

والطالبات) في الجامعات السعودية (جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الملك عبدالعزيز، جامعة أم القرى، جامعة الملك فيصل، جامعة الملك خالد) وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين وعي الشباب بحقوق الإنسان ومستوى المواطنة وكذلك توصلت إلى توصيات تنمية وعي الشباب بحقوق الإنسان ورفع مستوى المواطنة لديهم.

3/**دراسة الزهراني** (2017): هدفت الدراسة إلى استقصاء دور معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية في تحقيق رؤية 2030 والمتعلقة بتطوير التعليم في مادة اللغة الإنجليزية، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي من خلال استبانة وتكونت من تسعة عشر بندا مقسمة على أربعة أقسام، وقد تألفت العينة من 550 من المدرسات الإناث و450 من المدرسين الذكور في المدارس الحكومية السعودية في كافة مناطق المملكة. أظهرت النتائج أن درجة الاتجاه نحو تطوير الأداء المهني في تعليم اللغة الإنجليزية لدى المشاركين عالية جداً حيث بلغ النسبة المئوية 91% وعدم وجود علاقة دالة احصائياً بين اتجاهات أفراد العينة في العمل على تحقيق رؤية 2030 من خلال تحقيق التطوير المهني والتواصل الدولي مع معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في مختلف دول العالم، كما وأشارت النتائج إلى أنه لا تزال هناك عقبات معينة قد تؤثر سلبا في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، هذا، وقد قامت الباحثة بعمل عدة توصيات من أهمها القيام ببحوث مستقبلية مكملة لهذه الدراسة.

الإجراءات المنهجية:

يتناول هذا الجزء منهج الدراسة الذي استخدمته الباحثة في دراستها، ويحدد نوع الدراسة ومجتمع الدراسة، والطريقة التي تم بها اختيار العينة، يلي ذلك التعرف على أداة الدراسة ومراحل تصميمها، والتأكد من صدق هذه الأداة وثباتها، ثم الإجراءات التي اتبعتها الباحثة في دراستها لتطبيق الأداة، وأساليب المعالجة الإحصائية التي أُستخدمت في تحليل البيانات إحصائيًا، وذلك على النحو التالي:

نوع الدراسة:

دراسة وصفية حيث تستهدف الدراسة الوصفية تقرير خصائص ظاهرة أو موقف معين تغلب عليه صحة التحديد، وتعتمد على جمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالاتها وتصل عن طريق ذلك إلى إصدار تعميمات بشأن الموقف أو الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها.

منهج الدراسة:

المنهج المتبع في الدراسة هو منهج المسح الاجتماعي عن طريق العينة، وهو المنهج الذي يكتفي فيه الباحث بدراسة عدد محدود من الحالات أو المفردات في حدود الوقت والجهد والإمكانيات المتوفرة لدى الباحث، وتم اختيار هذا المنهج لأنه يتناسب مع أهداف الدراسة ويساعد في الإجابة عن التساؤلات والتأكد من صحة المعلومات حول موضوع الدراسة ونستطيع من خلال هذا المنهج جمع الحقائق عن الظاهرة وتحليلها وتفسيرها للوصول الى تعميمات (القحطاني والعمري وآل مذهب والعمر، 2013).

أداة الدراسة:

تعد أداة جمع البيانات من أهم الإجراءات المنهجية المتبعة في كل دراسة إذا بواسطتها وحسن اختيارها وتصميمها، يمكن أن تصبح بيانات الدراسة على درجة كبيرة من الموضوعية وأن تخدم أهدافها وتجيب على أسئلتها المختلفة وقد استخدمت الباحثة الاستبانة الالكترونية لجمع البيانات ويتم إعداد الاستبانة بما يتناسب مع أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

هو المجتمع الذي سيتخرج منه العينة وتطبق عليها الدراسة فالمجتمع المقصود هنا شباب المملكة العربية السعودية الذين يقيمون داخل المملكة العربية السعودية وقت جمع البيانات.

العينة:

هي جزء من كل يتم اختياره من المجتمع بطريقة علمية ويمثل خصائص مجتمع الدراسة (الغريب، 2012: 221) وتم اختيار العينة بالطريقة القصدية من الشباب السعودي.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS) (الاصدار: 25). وبعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا للمقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) تم حساب المدى (3-1=2)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (3/2= 0.66) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من 1 إلى 1.66 يمثل (أي () نحو كل عبارة.
- من 1.67 وحتى 2.33 يمثل (الاستجابة أوافق إلى حد ما) نحو كل عبارة.
- من 2.34 وحتى 3.00 يمثل (الاستجابة أوافق) نحو كل عبارة.

وبعد ذلك تم حساب الإحصائية التالية:

1) معامل ألفاكرونباخ Alpha Cranbach لقياس الثبات.

2) معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي.

3) التكرارات والنسبة المئوية والمتوسط الحسابيً لمعرفة استجابات الأفراد على بنود أداة الدراسة ومحاورها.

4) الانحراف المعياري لترتيب العبارات لصالح الأقل تشتتا عند تساوي المتوسطات الحسابية.

صدق أدوات الدراسة:

يقصد بالصدق «شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها» (عبيدات وعبدالحق وعدس، 2001: 179). وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أدوات الدراسة من خلال:

أ – الصدق الظاهري لأدوات الدراسة:

قامت الباحثة بعرض أداة الدراسة بعد الانتهاء منها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال للتأكد من صحة عباراتها وبناءها، وقد تنوع أفراد تحكيم الاستبانة في تخصصاتهم ودرجاتهم العلمية من أعضاء هيئة التدريس، وذلك للتأكد من مدى ملائمة العبارات واتصالها بالموضوع، وبعد الاطلاع على ملاحظات ومقترحات الأساتذة المحكمين والأخذ بها، قامت الباحثة بالتعديل والحذف والإضافة حتى تم بناء الأداة في صورتها النهائية.

ب –صدق الاتساق الداخل لأداتي الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية، وبعد تجميع الاستبانات قامت الباحثة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences (SPSS) (الاصدار 25) وثم قامت باستخدام معامل الارتباط بيرسون «Pearson Correlation» لحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وجاءت النتائج كما توضحها الجدولين أدناه:

جدول رقم (1) يوضح معامل ارتباط بيرسون لفقرات محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

الوعي الاجتماعي للشباب السعودي لرؤية المملكة العربية السعودية 2030		الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030		معوقات الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030		آليات تفعيل دور الشباب السعودي في تحقيق رؤية 2030	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.474**	1	.756**	1	.510**	1	.655**
2	.680**	2	.673**	2	.556**	2	.748**
3	.718**	3	.807**	3	.650**	3	.653**
4	.748**	4	.846**	4	.571**	4	.756**
5	.730**	5	.836**	5	.704**	5	.828**
6	.730**	6	.799**	6	.690**	6	.814**
7	.754**	7	.849**	7	.633**	7	.794**
8	.791**	8	.766**	8	.716**	8	.813**
9	.743**	9	.796**	9	.717**	9	.707**
10	.766**	10	.808**	10	.673**	10	.860**
11	.816**			11	.720**	11	.835**
12	.695**			12	.748**	12	.829**
13	.809**			13	.650**	13	.747**
				14	.648**	14	.859**
				15	.643**	15	.836**
				16	.658**	16	.839**
				17	.659**		
				18	.658**		

يبين الجدول أعلاه أن قيم معامل ارتباط فقرات محاور أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) لجميع فقرات المحاور.

ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، كما هو مبين بالجدول التالي.

جدول رقم (2): يوضح معامل ألفا كرنباخ لقياس ثبات محاور أداة الدراسة

المحاور	عدد العبارات	ثبات المحور
الوعي الاجتماعي للشباب السعودي لرؤية المملكة العربية السعودية 2030	13	0.93
الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030	10	0.94
معوقات الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030	18	0.92
آليات تفعيل دور الشباب السعودي في تحقيق رؤية 2030	16	0.96
الثبات العام	57	0.96

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة تراوح بين (0.92 و0.96) بينما بلغ معامل الثبات العام (0.96) وهذا يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

يتناول هذا الفصل الإجابة عن تساؤلات الدراسة من خلال عرض البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها ومن ثم استخلاص النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

السؤال الأول: ما درجة الوعي الاجتماعي للشباب السعودي لرؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

جدول رقم (3) يوضح درجة الوعي الاجتماعي للشباب السعودي لرؤية المملكة العربية السعودية 2030

		أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
1.تهتم رؤية المملكة 2030 بتمكين المرأة السعودية	ك	597	201	44	2.66	0.57	1
	٪	70.9	23.9	5.2			
2.تهدف رؤية المملكة للمساواة في الحقوق والواجبات بين المواطنين محدودي الدخل وأصحاب الدخول المرتفعة	ك	339	292	211	2.15	0.79	13
	٪	40.3	34.7	25.1			
3.تسعى الرؤية الى توجيه الشباب نحو العمل بالمشروعات الاجتماعية الصغيرة	ك	533	233	76	2.54	0.66	6
	٪	63.3	27.7	9.0			
4.تستند الرؤية في تنفيذها على جهود الشباب من الجنسين	ك	591	182	69	2.62	0.63	2
	٪	70.2	21.6	8.2			
5.تسعى رؤية المملكة لخفض نسبة البطالة لدى النساء السعوديات	ك	531	231	80	2.54	0.66	6
	٪	63.1	27.4	9.5			
6.تدعم رؤية المملكة دور المرأة في تنمية المجتمع	ك	584	187	71	2.61	0.64	4
	٪	69.4	22.2	8.4			
7.تهدف رؤية المملكة لتنوع مصادر الدخل	ك	598	166	78	2.62	0.65	3
	٪	71.0	19.7	9.3			

		أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
8.رؤية المملكة تستهدف النهوض بجميع الفئات العمرية للمجتمع	ك	471	257	114	2.42	0.72	9
	٪	55.9	30.5	13.5			
9.ترتكز الرؤية على تفعيل الحراك الاجتماعي داخل المجتمع	ك	438	295	109	2.39	0.71	11
	٪	52.0	35.0	12.9			
10.تهدف إلى تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الشركات	ك	451	254	137	2.37	0.75	12
	٪	53.6	30.2	16.3			
11.تتطلع الرؤية إلى تحقيق التوازن في الجوانب الاجتماعية والاقتصادية.	ك	463	255	124	2.40	0.73	10
	٪	55.0	30.3	14.7			
12.تستهدف الرؤية سعودة جميع قطاعات الدولة العامة والخاصة	ك	509	239	94	2.49	0.69	8
	٪	60.5	28.4	11.2			
13.تستهدف الرؤية رفع مستوى الوعي لدى الشباب بالمسؤولية الاجتماعية	ك	553	202	87	2.55	0.67	5
	٪	65.7	24.0	10.3			
المتوسط العام						2.49	

يتبين من النتائج الموضحة أعلاه أن أفراد الدراسة يوافقون على الفقرات من (1 إلى 12) حسب ترتيبها في الجدول أعلاه (ترتيب العبارة) حيث تراوح متوسطها الحسابي ما بين (2.37 إلى 2.66) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.34 إلى 3.00) وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة .وبالنظر إلى المتوسط العام لمحور الوعي الاجتماعي للشباب السعودي لرؤية المملكة العربية السعودية 2030، يتضح أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بصورة عامة على فقرات المحور، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات (2.49) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.34 إلى 3.00) وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة.

ونستخلص من هذه النتيجة أن الشباب السعودي لديه الوعي الاجتماعي برؤية المملكة 2030، وهذا ما يتفق مع ما جاء في نظرية الدور حيث أنها ترى أن المجتمع يتكون من مراكز اجتماعية تتضمن أدواراً اجتماعية يمارسها الأفراد الذين يشغلون هذه المراكز وأن الأفراد غالب ما يكونون مدركين للدور الذي يقومون به.

السؤال الثاني: ما الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

جدول رقم (4) يوضح الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030

		أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
1.اتجاه الشباب نحو العمل في المشاريع الصغيرة	ك	544	224	74	2.56	0.65	4
	٪	64.6	26.6	8.8			
2.عمل الشباب بالقطاع الخاص.	ك	495	289	58	2.52	0.62	8
	٪	58.8	34.3	6.9			
3.اهتمام الشباب بتطوير الذات.	ك	544	212	86	2.54	0.67	7
	٪	64.6	25.2	10.2			
4.اكتساب الشباب لمهارات إدارة المشروعات الصغيرة.	ك	536	233	73	2.55	0.65	6
	٪	63.7	27.7	8.7			

		أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
5.العمل على رفع مستوى الوعي لدى الشباب بالمسؤولية الاجتماعية.	ك	550	218	74	2.57	0.65	3
	٪	65.3	25.9	8.8			
6.المشاركة في مجالات الأعمال التطوعية.	ك	502	249	91	2.49	0.68	10
	٪	59.6	29.6	10.8			
7.مسايرة الشباب عمليات التغير والتطور بالمملكة.	ك	527	249	66	2.55	0.64	5
	٪	62.6	29.6	7.8			
8.المساهمة الفعالة من جانب الفتيات بالمشروعات التنموية.	ك	501	261	80	2.50	0.66	9
	٪	59.5	31.0	9.5			
9.أقبال الشباب على العمل بمختلف المجالات.	ك	565	213	64	2.60	0.63	2
	٪	67.1	25.3	7.6			
10.تغيير نظرة الشباب للعمل المهني.	ك	585	187	70	2.61	0.64	1
	٪	69.5	22.2	8.3			
المتوسط العام						2.55	

يتبين من النتائج الموضحة أعلاه أن أفراد الدراسة يوافقون على جميع فقرات محور الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 حيث تراوح متوسطها الحسابي ما بين (2.49 إلى 2.61) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.34 إلى 3.00) وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة. وبالنظر إلى المتوسط العام لمحور الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 يتضح أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بصورة عامة على فقرات المحور، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات (2.55) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.34 إلى 3.00) وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة. وتشير هذه النتيجة إلى أن للشباب السعودي دور واضح في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وهذا يتوافق مع ما جاء في نظرية الدور حيث أنها ترى أن المجتمع يتكون من مراكز اجتماعية تتضمن أدواراً اجتماعية يمارسها الأفراد الذين يشغلون هذه المراكز.

السؤال الثالث: ما الصعوبات التي قد تحد من الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

جدول رقم (5) يوضح الصعوبات التي قد تحد من الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030

		أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
1. تقليل الإعلام من دور الشباب في تحقيق رؤية المملكة	ك	371	278	193	2.21	0.79	15
	٪	44.1	33.0	22.9			
2.إعطاء صورة ذهنية سلبية عن الخصخصة.	ك	417	282	143	2.33	0.75	10
	٪	49.5	33.5	17.0			
3.النظرة الدونية من قبل بعض الشباب للمشروعات البسيطة.	ك	413	287	142	2.32	0.75	11
	٪	49.0	34.1	16.9			
4.رغبة الشباب في العمل بالقطاع الحكومي فقط	ك	448	255	139	2.37	0.75	8
	٪	53.2	30.3	16.5			
5.ضعف اهتمام الشباب بتطوير الذات	ك	328	324	190	2.16	0.77	17
	٪	39.0	38.5	22.6			

		أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
6.ضعف المهارات الاجتماعية لدى الشباب.	ك	334	332	176	2.19	0.76	16
	٪	39.7	39.4	20.9			
7.مقاومة مشاركة الفتيات بالمشروعات التنموية بالمجتمع.	ك	294	357	191	2.12	0.75	18
	٪	34.9	42.4	22.7			
8.عدم معرفة الشباب بشكل واضح الأهداف التي تسعى لها رؤية المملكة.	ك	462	271	109	2.42	0.71	6
	٪	54.9	32.2	12.9			
9.ضعف استيعاب الشباب لرؤية المملكة.	ك	438	284	120	2.38	0.72	7
	٪	52.0	33.7	14.3			
10.ضعف ثقة الشباب في تحقيق الرؤية لأهدافها	ك	410	297	135	2.33	0.74	9
	٪	48.7	35.3	16.0			
11.النظرة المجتمعية الدونية للعمل المهني.	ك	368	328	146	2.26	0.74	14
	٪	43.7	39.0	17.3			
12.ضعف ثقافة العمل لدى بعض الشباب	ك	376	333	133	2.29	0.72	13
	٪	44.7	39.5	15.8			
13.نظرة بعض أفراد المجتمع أن بعض الأعمال لا تناسب الفتيات.	ك	490	258	94	2.47	0.69	4
	٪	58.2	30.6	11.2			
14.ضعف اهتمام المدارس والجامعات بتوضيح رؤية 2030	ك	542	220	80	2.55	0.66	2
	٪	64.4	26.1	9.5			
15.ضعف المخرجات التعليمية للشباب.	ك	510	234	98	2.49	0.70	3
	٪	60.6	27.8	11.6			
16.عدم تدريب الشباب على تحمل سوق العمل.	ك	583	186	73	2.61	0.64	1
	٪	69.2	22.1	8.7			
17.الاهتمام بالعادات والتقاليد في اختيار نوع العمل.	ك	472	257	113	2.43	0.72	5
	٪	56.1	30.5	13.4			
18.الاعتماد على الأسرة في كافة الأمور.	ك	409	293	140	2.32	0.74	12
	٪	48.6	34.8	16.6			
المتوسط العام						2.35	

يتبين من النتائج الموضحة أعلاه أن أفراد الدراسة يوافقون على الصعوبات من (1 إلى 8) حسب ترتيبها في الجدول أعلاه (ترتيب العبارة) حيث تراوح متوسطها الحسابي ما بين (2.37 إلى 2.61) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.34 إلى 3.00) وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة. وبالنظر إلى المتوسط العام لمحور الصعوبات التي قد تحد من الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 يتضح أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بصورة عامة على فقرات المحور، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات (2.35) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.34 إلى 3.00) وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2017) حيث توصلت إلى أن هناك عقبات معينة قد تؤثر سلبا في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

السؤال الرابع: ما آليات تفعيل الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

جدول رقم (6) يوضح آليات تفعيل الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030

		أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
1. تشجيع الشباب بالعمل في القطاعات الخاصة.	ك	611	191	40	2.68	0.56	11
	٪	72.6	22.7	4.8			
2. إعداد دورات تطوير الذات لدى الشباب.	ك	649	149	44	2.72	0.55	9
	٪	77.1	17.7	5.2			
3. إتاحة الفرص لمشاركة الفتيات بالمشروعات التنموية.	ك	580	197	65	2.61	0.63	15
	٪	68.9	23.4	7.7			
4. تركيز الإعلام على ابراز الدور الحيوي للشباب في تحقيق رؤية المملكة.	ك	622	174	46	2.68	0.57	12
	٪	73.9	20.7	5.5			
5. دعم الاعمال والبرامج والمبادرات الشبابية.	ك	681	124	37	2.76	0.52	2
	٪	80.9	14.7	4.4			
6. مساندة المؤسسات الحكومية للشباب عن طريق البرامج التدريبية المجانية.	ك	681	117	44	2.76	0.54	3
	٪	80.9	13.9	5.2			
7. مواجهة المؤسسات الحكومية للتحديات التي تعوق الشباب من تحقيق رؤية المملكة.	ك	641	156	45	2.71	0.56	10
	٪	76.1	18.5	5.3			
8. إعداد الندوات التي تهدف لزيادة وعي الشباب برؤية المملكة.	ك	632	147	63	2.68	0.61	13
	٪	75.1	17.5	7.5			
9. تفعيل دور أئمة المساجد مع الشباب لزيادة وعيهم بدورهم في تحقيق الرؤية.	ك	574	176	92	2.57	0.68	16
	٪	68.2	20.9	10.9			
10. اهتمام الجامعات بالعملية التعليمية للشباب بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل ويسهم في تحقيق رؤية المملكة.	ك	670	125	47	2.74	0.55	6
	٪	79.6	14.8	5.6			
11. تفعيل دور المؤسسات المجتمعية في بناء قدرات الشباب.	ك	660	142	40	2.74	0.54	7
	٪	78.4	16.9	4.8			
12. اشراك الشباب في برامج المسؤولية الاجتماعية لدى الشركات.	ك	660	141	41	2.74	0.54	7
	٪	78.4	16.7	4.9			
13. التوعية المجتمعية بأهمية مشاركة الفتيات في التنمية.	ك	603	170	69	2.63	0.63	14
	٪	71.6	20.2	8.2			
14. دعم الدعم المالي والمعنوي للمشاريع الشبابية التي تتوافق مع رؤية المملكة.	ك	687	108	47	2.76	0.54	3
	٪	81.6	12.8	5.6			
15. اكساب الشباب المهارات القيادية.	ك	685	118	39	2.77	0.52	1
	٪	81.4	14.0	4.6			
16. تسهيل وتنظيم الإجراءات الإدارية.	ك	680	113	49	2.75	0.55	5
	٪	80.8	13.4	5.8			
المتوسط العام						2.71	

يتبين من النتائج الموضحة أعلاه أن أفراد الدراسة يوافقون على جميع آليات تفعيل الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 حسب ترتيبها في الجدول أعلاه (ترتيب العبارة) حيث تراوح متوسطها الحسابي ما بين (2.57 إلى 2.77) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.34 إلى 3.00) وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة. وبالنظر إلى المتوسط العام لمحور آليات تفعيل الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 يتضح أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بصورة عامة على فقرات المحور، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات (2.71) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.34 إلى 3.00) وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة.

ملخص النتائج والتوصيات:

ملخص النتائج:

1. أثبتت الدراسة أن هنالك درجة من الوعي الاجتماعي للشباب السعودي لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 وتستند الرؤية في تنفيذها على جهود الشباب من الجنسين. وتهدف رؤية المملكة لتنوع مصادر الدخل.

2. أوضحت الدراسة أن الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 يتمثل في تغيير نظرة الشباب للعمل المهني. وإقبال الشباب على العمل بمختلف المجالات. والعمل على رفع مستوى الوعي لدى الشباب بالمسؤولية الاجتماعية.

3. أثبتت الدراسة أن الصعوبات التي قد تحد من الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 تتمثل في عدم تدريب الشباب على تحمل سوق العمل. وضعف اهتمام المدارس والجامعات بتوضيح رؤية 2030. وضعف المخرجات التعليمية للشباب.

4. أوضحت الدراسة أن آليات تفعيل الدور الاجتماعي للشباب السعودي في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 تتمثل في إكساب الشباب المهارات القيادية. ودعم الأعمال والبرامج والمبادرات الشبابية. والدعم المالي والمعنوي للمشاريع الشبابية التي تتوافق مع رؤية المملكة.

التوصيات:

1. تدريب الشباب على تحمل سوق العمل.

2. ضرورة تركيز الجامعات على تقييم برامج خاصة بإعداد واستثمار طاقات الشباب والحفاظ عليها بوصفهم من أهم الموارد لتحقيق رؤية 2030.

3. للجامعات دور أساسي في التعريف بالرؤية وشرحها وتبسيطها.

4. التعليم هو الركيزة الأساسية في نجاح وتطور المجتمعات لذا على الجامعات أن توفر تعليما ذا جودة يرتكز على معارف، مهارات، ومجموعة من القيم وهو ما ركزت عليه رؤية 2030.

5. للجامعة دور قيادي في تمكين الشباب ودعمهم وإكسابهم المهارات الحياتية والأنشطة والبرامج باستمرار لمساعدتهم على الالتحاق بسوق العمل.

6. إنشاء حاضنه للأفكار والمبادرات الإبداعية والعمل على تطويرها بما يلائم احتياجات المجتمع السعودي.

7. عقد الملتقيات والمبادرات الوطنية باستمرار والتي تهدف الى تعميق ايمان الشباب بمشاريع بلادهم وتعظيم قيمة الوطن لديهم وحثهم على انتهاز الفرص الكبيرة في رؤية 2030.

8. ساندة المؤسسات الحكومية للشباب عن طريق البرامج التدريبية المجانية.

9. تركيز الإعلام على إبراز الدور الحيوي للشباب في تحقيق رؤية المملكة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

آبادي، مجد الدين. (1994) . القاموس المحيط. دمشق: مؤسسة الرسالة.

ابن منظور، محمد مكرم. (1997). لسان العرب. بيروت: دار صادر للطباعة والنشر.

أحمد، سمير نعيم. (2006). النظرية في علم الاجتماع. القاهرة: دار الهاني للنشر والتوزيع.

بدوي، أحمد زكي. (1993). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. بيروت: مكتبة لبنان.

جبر، مواهب. (2012). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس علم الاجتماع على التحصيل وتنمية الوعي ببعض القضايا الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية. جامعة دمنهور. المجلد (4). العدد (1). 285-372.

الجرجاني، علي محمد. (2013). التعريفات. القاهرة: دار الطلائع للنشر والتوزيع.

جواد، شوقي ناجي. (2000). إدارة الإستراتيجي. عمان: مكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

خطاب، عايدة سيد. (2006). التخطيط الاستراتيجي. عمان: دار الحريري للطباعة والنشر.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مستردة من الموقع الالكتروني: (https://pw.٢u/YwSe٢) بتاريخ: 2021/1/5.

الزهراني، نورا. (2017). دور معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية في تحقيق رؤية 2030 دراسة استقصائية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المركز القومي للبحوث بدولة فلسطين. المجلد (1). العدد (1). 111-126.

شلدان، فايز كمال. (2006). نموذج مقترح لدور الجامعات الرسمية الاردنية في تنمية الوعي الاجتماعي لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الاردنية.

الشلهوب، هيفاء والخمشي، سارة. (1433). تنمية وعي الشباب بحقوق الانسان لرفع مستوى المواطنة. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. العدد (25). 139-220.

الصوفي، حمدان. (2004). تصور تربوي مقترح لمواجهة أخطار استخدام شبكة الإنترنت لدى فئة الشباب. فلسطين: الجامعة الإسلامية.

عبيدات، ذوقان وعبد الحق، كايد وعدس، عبدالرحمن. (2001). البحث العلمي مفهوم وأدواته واساليبه. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عمر، عمر صالح. (2010). الوعي والتوعية. الإمارات العربية المتحدة: جامعة الشارقة.

الغريب، عبد العزيز. (2012). نظريات علم الاجتماع. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

غيث، محمد عاطف. (1997). قاموس علم الاجتماع. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

القحطاني، سالم والعمري، أحمد وآل مذهب، معدي والعمر، بدران. (2013). منهج البحث في العلوم السلوكية. الرياض: جامعة الملك سعود

الهيئة العامة للإحصاء. (2020). الشباب السعودي بالأرقام، تقرير خاص بمناسبة اليوم العالمي للشباب 2020.

Arabic references:

Abadi, Majdaddin. (1994). Ocean dictionary. Damascus: The Mission Foundation.

Ahmed, Samir Naee. (2006). Theory in Sociology. Cairo: Dar Alhani for Punishing and Distribution.

Alghareeb, Absulaziz. (2012). Theories of sociologies, Riyadh: Dar Alzahraa for Publishing and distribution.

Aljarjani, Ali Mohammed. (2013). Definitions. Definitions. Cairo: Dar Altalaea for Publishing and Distribution.

Al-Qahtani, Salem, Al-Omari, Ahmed, Al-Madhab, Maadi, Al-Omar, Badran (2013). Research methodology in the behavioral sciences. Riyadh: King Saud University

Alshalhoub, Haifaa and Alkhamshi, Sara. (1433). Development of the Knowledge of the youth of the human rights for raising the level of citizenship. Social and human Sciences Journal. No. (25).

Alsoufi, Himdan. (2004). A proposed Educational Prospective for facing risks of the use of Internet for Youth Category. Palestine: Islamic University.

Alzahrani, Nourah Awadah. (2017). Role of the male and female English teachers in achieving 2030 Vision – Survey Study, Psychological and educational Sciences Journal. Volume (1). No (1).

Badawi, Ahmed AZaki. (1993). Lexicology of Social Sciences. Beirut: Dar Sader for printing and publishing.

Ghaith, Mohammed Atef. (1997). Dictionary of Sociology. Alexandria: Dar A Al-Marefa Aljameyah.

Jawad, Shawqi Naji. (2000). Management of Strategies. Jordan: Alhamed Library for publishing and distribution.

Kamel, Alyaa Alhusain Mohammed. (2015).

Role of Social Communication Means on the Knowledge of youth in the political participation: Field Study in Social Anthrobiology, *Journal of the Service Center for Consults in the college of Literature,* Al-Monofiyah University, Egypt, 50th Issue.

LKhattab, Ayedah Sayed. (2006). Strategic Planning. Lebanon: Dar Alhariri for printing and publishing.

Obaidat, Zoukat, Abdel Haq, Kayed, Adas, and Abdulrahman (2001). Scientific research is a concept, its tools and methods. Jordan: Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.

Omar, Omar Saleh. (2010). Knowledge and Education. United Arabian Emirates: Alshareqah University.

Public Authority of Statistics. (2020) Saudi Youth In numbers, a report concerning to the World Day for youth 2020G.

Shaldan, Faizah Kamal. (2006). A proposed prototype for the role of Jordan Official Universities in developing the social knowledge for the students from the teaching staff and students' view. PHD not published thesis, College of High Studies. Jordanian University.

Shuaib, Hebat Allah. (2010). Environmental Knowledge for University Youth " Work paper introduced for the fourth International Conference" Future Horizons for the sustainable development in the African and Arabian Countries " April 2010.

Vision of Kingdom of Saudi Arabia 2030(https://2u.pw/2YwSe( ) https://2u.pw/uGtYN).

مستوى الوعي بأبعاد المواطنة الرقمية في ظل رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وأزمة جائحة كورونا (COVID-19) لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة

The Level of Awareness of the Dimensions of Digital Citizenship in Light of Saudi Vision 2030 and the (COVID-19) Pandemic Crisis Among Secondary School Students in Jeddah

أ.د. إيمان سالم بارعيده
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة جدة

نورة أحمد الفيفي
باحثة ماجستير في المناهج وطرق تدريس الجغرافيا، كلية التربية جامعة جدة

Eman Salem Baroaidah
Professor of Curricula and Methods of Teaching Social Studies, College of Education
The University of Jeddah

Norah Ahmed Al-faifi
Master researcher in Curricula and Methods of Teaching geography, College of Education
The University of Jeddah

(قُدم للنشر في 24/ 2/ 2021، وقُبل للنشر في 4/4/ 2021)

الملخص

هدف البحث الحالي إلى معرفة مستوى الوعي بأبعاد المواطنة الرقمية في ظل رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وأزمة جائحة كورونا (COVID-19) لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة، وتم استخدام المنهج الوصفي، ولتحقيق هذا الهدف أُعد مقياس مكون من (7) أبعاد للمواطنة الرقمية هي: محو الأمية الرقمية، الصحة والسلامة الرقمية، الاتصال الرقمي، الحقوق والمسؤوليات الرقمية، الوصول الرقمي، الأمن الرقمي، التجارة الرقمية، وبلغ مجموع عباراته (42) عبارة، وتم توزيعه إلكترونيًا على عينة عشوائية من طالبات المرحلة الثانوية نظام مقررات (البرنامج المشترك) بلغ عددها (222)، وأظهرت النتائج أن مستوى وعي الطالبات بأبعاد المواطن الرقمية ككل جاء بتقييم متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.19)، بانحراف معياري (0.269)، وجاء بُعْد الاتصال الرقمي في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (2.30)، يليه بُعْد التجارة الرقمية بمتوسط حسابي (2.25)، وفي الترتيب الثالث بُعْد الوصول الرقمي بمتوسط حسابي (2.23)، وفي الترتيب الرابع بُعْد محو الأمية الرقمية بمتوسط حسابي (2.22)، وفي الترتيب الخامس بُعْد الأمن الرقمي بمتوسط حسابي (2.16)، وفي الترتيب السادس بُعْد الحقوق والمسؤوليات الرقمية بمتوسط حسابي (2.15) وفي الترتيب السابع والاخير بُعْد الصحة والسلامة الرقمية بمتوسط حسابي (2.05).

الكلمات المفتاحية: المواطنة الرقمية، رؤية المملكة العربية السعودية 2030، أزمة، جائحة كورونا، المرحلة الثانوية.

Abstract

The research aims to examine the level of awareness of the dimensions of digital citizenship in light of the Saudi Vision 2030 and the Coronavirus pandemic crisis (COVID-19) among Secondary School Students. For this purpose the research used a descriptive method and a Seven-dimension Digital Citizenship Scale, detailing the following: Digital literacy, digital health and safety, digital communication, digital rights and responsibilities, digital access, digital security, digital trade. The scale consists of (42) items and it was distributed electronically to a sample of (222) Secondary School Female students, Credit System, (Compulsory Program) in Jeddah. The results showed the student responses on the Digital Citizenship Awareness Scale as a whole as average, where the mean was (2.19), with a standard deviation of (0.269). The digital communication dimension came in the first place with an arithmetic mean of (2.30), followed by the digital trade dimension with an arithmetic mean of (2.25), while the digital access dimension ranked third with an arithmetic mean of (2.23), followed by the digital literacy dimension with an arithmetic mean of (2.22), and in the fifth place came the digital security dimension with an arithmetic mean of (2.16), followed in the sixth place by the digital rights and responsibilities with an arithmetic mean of (2.15), and in the seventh and last rank came the digital health and safety dimension with an arithmetic mean of (2.05).

Keywords: Digital Citizenship, Saudi Vision 2030, Crisis, (COVID-19) Pandemic, Secondary Stage.

المقدمة:

يشهد العصر الحالي تطورات سريعة ومتلاحقة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والانتشار الواسع لشبكات الانترنت، وإدماج أفراد المجتمع في تطبيقاتها في كافة المجالات، ويعد التعليم عن بعد ظاهرة حديثة تطورت مع هذا التطور التكنولوجي والهدف منه توفير فرصة التعليم للمتعلمين الذين لا تسمح لهم ظروف الحياة بالانتظام في التعليم التقليدي، وساهم ذلك في ظهور مفاهيم ومعاني جديدة مثل العالم الافتراضي والمجتمع الرقمي والمواطن الرقمي.

لذلك جات أهمية تعليم المتعلمين الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا بطرق سليمة ووضع استراتيجيات وآليات لتدريبهم على كيفية ممارسة السلوك التكنولوجي المقبول ووفقاً لقواعد وضوابط سلوكية وأخلاقية ودينية وقانونية، ومن هنا اهتمت جميع دول العالم بإعداد المواطن الرقمي الذي يستطيع التعامل مع هذا العصر الرقمي بفاعلية وأمان.

ومن الأمثلة على ذلك أصدرت الرابطة الأمريكية للتعليم العالي في التسعينيات وثيقة تناولت حقوق المواطن الإلكتروني ومسؤولياته، وكانت هذه الوثيقة بمثابة نقطة البداية لتحديد الكيفية التي يتم بها استخدام الكمبيوتر والشبكات في المجتمعات وتبني سياسات عامة بشأن الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا والشبكات (كفافي، 2016)، كذلك في إنجلترا أكد مشروع الكومنولث الرقمي في بريطانيا على أن المواطنة الرقمية تعتبر جزء من العملية التعليمية، ولابد من تدريب الأفراد عليها والاهتمام بالقضايا الأخلاقية المرتبطة بالتكنولوجيا الرقمية (Mcgillvary, Mcpherson, Jones, & Mccandlish, 2016).

وفي رؤية المملكة العربية السعودية 2030 تأكيد أيضاً على ضرورة إحداث نقلة اجتماعية ثقافية نوعية في المجتمع السعودي ليواكب المجتمعات العالمية المعاصرة؛ الأمر الذي يوجب تطوير أنظمة التعليم لمسايرة العصر وتلبية التطورات العلمية والتقنية الحديثة والنمو الاقتصادي والتغير الاجتماعي والتربوي، والانفجار المعرفي، وثورة المعلومات والاتصالات (دعمس، 2011). وقد ظهر ذلك الاهتمام في الرؤية في محور اقتصاد مزدهر في مرتكز تنافسية جاذبة؛ حيث تمت الإشارة إلى استمرار الاستثمار في التعليم والتدريب وتزويد الأبناء بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، ويكون الهدف توفير فرص التعليم الجيد لأبناء الوطن وفق خيارات متنوعة، وتأهيل المدرسين والقيادات التربوية وتدريبهم وتطوير المناهج الدراسية، والتركيز على الابتكار في التقنيات المتطورة وفي ريادة الأعمال. وكما جاء في الرؤية أنه سيتم تدريب 500 ألف موظف حكومي بشكل رقمي عن بعد، وتأهيلهم رقمياً بشكل مستمر لرفع إنتاجية الموظف وكفاءته إلى أعلى مستوى (رؤية المملكة العربية السعودية2030 ، 1437).

كما يظهر في رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التركيز على تطوير البنية التحتية الرقمية لبناء أنشطة صناعية متطورة، ولجذب المستثمرين، ولتحسين تنافسية الاقتصاد الوطني، وتطوير البنية التحتية الخاصة بالاتصالات وتقنية المعلومات وبخاصة تقنيات النطاق العريض عالي السرعة لزيادة نسبة التغطية في المدن وخارجها وتحسين جودة الاتصال، وتعزيز حوكمة التحول الرقمي عبر مجلس وطني يشرف على هذا المسار ودعم هذا التحول على مستوى الحكومة أيضاً. وتهيئة الآلية التنظيمية والدعم المناسب لبناء شراكة فاعلة مع مشغلي الاتصالات بهدف تطوير البنية التحتية التقنية، ودعم نمو المستثمرين المحليين في قطاع الاتصالات وتقنية المعلومات (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 1437).

وركزت أيضاً رؤية المملكة 2030 على العمل على رفع إنتاجية الموظف وكفاءته إلى أعلى مستوى، وبناء منصّات رقمية للمهمّات الأساسية المشتركة، ووضع سياسات لتحديد قادة المستقبل وتمكينهم، وصنع بيئة محفّزة، تتساوى فيها الفرص (رؤية المملكة العربية السعودية 2030 ، 1437).

وأجريت دراسات عدة اهتمت بدراسة الوعي بالمواطنة الرقمية، كدراسة بويل (Boyle, 2010) ، وباناجيوتس وأناستاسيادس وإيلينا (Panagiotes, Anastasiades & Elena, 2011)، وعثمان وغونغورين وكانان (Isman, Gungoren,,2014 & Canan)، وكينقورين (Gungoren, 2014)، وإبراهيم (2018)، والخريسات (2019)، والشهري والزهراني (2020).

وجاءت أزمة جائحة كورونا (COVID-19) لكي تفرض نفسها وبقوة كتحدٍ أمام العالم من أجل ابتكار الأساليب والاستراتيجيات المناسبة والملائمة لمواجهة تلك الجائحة حتى تسير عجلة التقدم العلمي والاقتصادي والتعليمي. وأكد المؤتمر الدولي (الافتراضي) تداعيات أزمة كورونا على مجالي: التربية الخاصة والصحة النفسية والذي عقد خلال الفترة 10 -11 يوليو 2020 بالكويت على عدد من التوصيات منها: البحث عن حلول بديلة لتحقيق العملية التعليمية وتفعيلها مثل التعليم عن بُعد، وضرورة استخدام وظيفة الإرشاد النفسي وإعداد برامج إرشادية نفسية داخل المؤسسات التعليمية في جميع المراحل الدراسية لتساعدهم على الاكتشاف المبكر للاضطرابات النفسية والسلوكية وعلاجها (المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 2020).

وقد أحدثت أزمة جائحة كورونا (COVID-19) تغييرًا كبيرًا في فترة وجيزة في جميع القطاعات للمملكة العربية السعودية، وتتمثل تجربة قطاع التعليم السعودي في التحول الرقمي أكبر شاهد على قوة ومتانة البنية التحتية التقنية والتطور الرقمي، حيث تحولت إستراتيجيات التعليم العام والجامعي في المملكة السعودية إلى بيئة تعليمية رقمية، تتوافر بها جميع المعلومات

والمراجع والمصادر للطلاب والباحثين، وحققت «منصة مدرستي» تقدمًا كبيرًا وهي تحتضن قرابة (5) ملايين طالب وطالبة، وأيضًا التطور في الجامعات في أنظمة «البلاك بورد»، حيث بلغ عدد المحاضرات الأسبوعية ما يقارب (1450000) محاضرة وأكثر من (100000) فصل افتراضي، وبلغ عدد مرات التصفح للمحتوى العلمي من قِبل الطلاب والطالبات (5059000) مرة، وعدد التقييمات الإلكترونية من قِبل أعضاء هيئة التدريس المنعقدة على المنصة التعليمية (24000) تقييم (البارقي،2020).

ومن أكبر الشواهد الحالية التي تدل على قوة ومتانة البنية التحتية التقنية والتطور الرقمي؛ استضافة المملكة العربية السعودية يوم 21-2020/11/22 أعمال قمة مجموعة العشرين (20) لأول مرة عربياً، في اجتماع افتراضي مصغر تخيم عليه جهود مكافحة فيروس كورونا والأزمة الاقتصادية العالمية الخانقة التي تسبب فيها. وأعرب الملك سلمان بن عبد العزيز –حفظه الله– في كلمته الافتتاحية عن آماله المعلقة على «التقدم المحرز في إيجاد لقاحات وعلاجات وأدوات التشخيص لفيروس كورونا». وأشار إلى أن «جهودنا المشتركة خلال قمة الرياض سوف تؤدي إلى إقرار سياسات اقتصادية واجتماعية من شأنها إعادة الاطمئنان والأمل لشعوب العالم» (الشبكة العربية في كندا ANC، 2020).

مشكلة البحث:

في ظل الارتكاز على المنظومة التقنية والتكنولوجية في جميع المجالات، ظهرت الحاجة إلى إعداد أفراد يستطيعون التعامل مع التقنية بشكل أفضل، وهذا يتطلب تعزيز ممارسات المواطن الرقمي لما لها من إيجابيات تتمثل في مواجهة حالات التنمر والإرهاب الإلكتروني التي تظهر بين حينٍ وحين، والقضاء على الجرائم الإلكترونية والحد منها والتوعية بها، ولتحقيق التجارة الرقمية السليمة والآمنة، ولتوعية الأجيال بالسلامة والصحة الرقمية.

وعملت أزمة جائحة كورونا (COVID-19) على تسريع وتيرة التحول بشكل هائل في فترة وجيزة، ومن هنا ظهر أهمية الوعي بالمواطنة الرقمية في كونها الوسيلة المثلى لإعداد الأفراد للانخراط الكامل في المجتمع، والمشاركة الفاعلة في خدمة الوطن من خلال الاستخدام الأمثل لمعطيات التكنولوجيا الحديثة، وكونها ثقافة تساعد المهتمين من قادة التكنولوجيا وأولياء الأمور لفهم ما يجب على الطلاب من مستخدمي التكنولوجيا لكيفية التعامل معها بطريقة مناسبة، كما أنها تقلل من الانعكاسات السلبية لاستخدام الإنترنت.

وأوصى المؤتمر الدولي (الافتراضي) لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي والذي عقد خلال الفترة 13 -16 ربيع الأول 1442هـ بمكة المكرمة بعدة توصيات منها: توعية أفراد المجتمع بأهمية التعليم الرقمي بمختلف أنواعه ودورة في استمرار عملية التعليم والتعلم، والاستفادة من خبرات وتجارب الدول الأخرى التي حققت تميز في التعليم الرقمي وتوظيف تجاربهم بما يتناسب مع ثقافتنا بما يسهم في رفع مستوى العملية التعليمية (إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، 2020) .

وقد أظهرت بعض الدراسات السابقة وجود قصور لدى المتعلمين في الوعي بأبعاد المواطنة الرقمية، كدراسة نور دين وتونكو ورحمن والزبيري (Nor din, Tunku, Rahman & Zubairi, 2016)، السليحات والفلوح والسرحان (2018)، ومحروس (2018)، والموازن (2019)، والحربي (2020)، وانطلاقاً من ذلك أصبحت الحاجة ملحة من أجل التربية على المواطنة الرقمية، وتوفير فرص تدريب على مهارات استخدام تقنياتها وتصفح الشبكات الرقمية، وتنمية مهارات التفكير من أجل ضمان سلامة الذات والآخرين والحفاظ على معلوماتهم وصحتهم النفسية والبدنية (نصار، 2019).

وفي ضوء ذلك تحددت مشكلة البحث الحالي في معرفة مستوى الوعي بأبعاد المواطنة الرقمية في ظل رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وأزمة جائحة كورونا (COVID-19) لدى طالبات المرحلة الثانوية.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى معرفة مستوى الوعي بأبعاد المواطنة الرقمية في ظل رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وأزمة جائحة كورونا (COVID-19) لدى طالبات المرحلة الثانوية نظام مقررات (البرنامج المشترك).

أسئلة البحث:

1. ما مستوى الوعي بأبعاد المواطنة الرقمية ككل لدى طالبات المرحلة الثانوية نظام مقررات (البرنامج المشترك)؟
2. ما مستوى الوعي بكل بعد من أبعاد المواطنة الرقمية التالية: محو الأمية الرقمية، الصحة والسلامة الرقمية، الاتصال الرقمي، الحقوق والمسؤوليات الرقمية، الوصول الرقمي، الأمن الرقمي، التجارة الرقمية لدى طالبات المرحلة الثانوية نظام مقررات (البرنامج المشترك)؟

أهمية البحث:

تتلخص أهمية البحث في التالي:

1. يتماشى هذا البحث مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030 والتي أكدت على تطوير البنية التحتية الرقمية الخاصة بالاتصالات وتقنية المعلومات.

2. يتناول هذا البحث موضوع المواطنة الرقمية والذي يعد من الموضوعات الهامة والحديثة التي تساعد على تعزيز مجموعة من المبادئ والأفكار اللازمة لاستخدام التكنولوجيا بشكل آمن وسليم لتحقيق المنفعة منها.

3. يساعد على إجراء العديد من الأبحاث والدراسات المستقبلية المرتبطة بالوعي بأبعاد المواطنة الرقمية في ظل رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وأزمة جائحة كورونا (COVID-19).

4. يقدم هذا البحث مقياس عن أبعاد المواطنة الرقمية قد يفيد الباحثين في إعداد أدوات بحثية مشابهة.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على أبعاد المواطنة الرقمية التالية: محو الأمية الرقمية، الصحة والسلامة الرقمية، الاتصال الرقمي، الحقوق والمسؤوليات الرقمية، الوصول الرقمي، الأمن الرقمي، التجارة الرقمية.
- الحدود المكانية والزمانية والبشرية: تم تطبيق أداة البحث خلال الفصل الدراسي الأول لعام (1441-1442) على عينة بلغ عددها (222) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية نظام مقررات (البرنامج المشترك) بمدينة جدة.

مصطلحات البحث:

الوعي (Awareness):

عرفه شحاتة والنجار وعمار (2003) بأنه «إدراك الفرد لأشياء معينة في الموقف أو الظاهرة» (339).

ويعرف إجرائيًا: بأنه إدراك طالبات المرحلة الثانوية نظام مقررات (البرنامج المشترك) للقواعد والسلوكيات المرتبطة بالاستخدام الأمثل للتكنولوجيا، والحكم على السلوكيات إما بالرفض أو القبول بناءً على القناعات والأخلاق الشخصية.

المواطنة الرقمية (Digital citizenship):

عرّفها إسماعيل (2018) بأنها: «هي مجموع القواعد والضوابط والمعايير والأعراف المتبعة في الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا والتي يحتاجها المواطنون صغارًا وكبارًا من أجل المساهمة في رقي الأوطان والمجتمعات» (93).

وتعرف إجرائيًا: بأنها مجموعة من القواعد والمعايير والضوابط التي تحكم استخدام طالبات المرحلة الثانوية نظام مقررات (البرنامج المشترك) لشبكات التواصل الاجتماعي وتتمثل في: محو الأمية الرقمية، الصحة والسلامة الرقمية، الاتصال الرقمي، الحقوق والمسؤوليات الرقمية، الوصول الرقمي، الأمن الرقمي، التجارة الرقمية وتقاس بالدرجة التي يحصلن عليها في مقياس المواطنة الرقمية المعد لذلك.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (Saudi Vision 2030):

عرّفها الحازمي (2017) بأنها: «خطة للمملكة العربية السعودية تم الإعلان عنها في 1437/7/12هـ، وترتكز على العمق العربي والإسلامي والقوة الاستثمارية الرائدة، وأهمية الموقع الجغرافي الإستراتيجي؛ والتي تعد محور ربط القارات آسيا وأفريقيا وأوروبا» (757).

جائحة كورونا 19 (COVID-19):

تعرفها منظمة الصحة العالمية (2020) بأنها: «سلالة واسعة من الفيروسات التي قد تسبب المرض للحيوان والإنسان، ومن المعروف أن عدداً من فيروسات كورونا تسبب لدى البشر أمراض تنفسية تتراوح حدتها من نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد وخامة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية (ميرس) والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة (سارس)، ويسبب فيروس كورونا المكتشف مؤخراً مرض كوفيد-19».

الإطار النظري

مفهوم المواطنة الرقمية وأهميتها:

أصبح للمواطنة الرقمية الأولوية في المناهج الدراسية وبرامج التنمية المهنية للمعلمين فطلاب اليوم هم رجال المستقبل والعادات التي يكتسبها الفرد في الصغر تستمر معه في الكبر، وعرفها طالب (2017) بأنها القيم والسلوك الذي يعتمد على استخدام التكنولوجيا في التواصل مع الآخرين عن طريق التبادل الإلكتروني للمعلومات والمشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع عبر شبكة الانترنت، وتتمثل أهميتها فيما يلي:

1- تعتبر أداة تساعد المتعلمين على التمييز بين السلوكيات الصحيحة والخاطئة، وليس في أنها تضع قائمة بالسلوكيات الصحيحة والخاطئة المرتبطة باستخدام التكنولوجيا بمختلف أشكالها، وذلك من خلال دمج الطلاب في حوارات ومناقشات مع معلميهم مرتبطة بمواقف حقيقية في حياتهم.

2- تساعد في إعداد مواطن قادر على تفهم القضايا الثقافية والاجتماعية والانسانية المرتبطة بالتكنولوجيا من خلال التعلم الذاتي مدي الحياة، والممارسة الأمنة والاستخدام المسؤول والقانوني والأخلاقي للتكنولوجيا، وممارسة السلوك الإيجابي لاستخدام التكنولوجيا الذي يتسم بالتعاون والمشاركة الإيجابية في بناء المجتمع (مجاهد، 2021).

أهداف المواطنة الرقمية:

ارتبطت المواطنة الرقمية بما يعرف بالحياة الرقمية والهدف الأساسي في التعليم للمواطنة الرقمية هو: تحسين التعلم ونتائجه واعداد الطلاب في إطار قواعد السلوك المناسب المسؤول لاستخدام التكنولوجيا ليصبحوا مواطنين ينتمون للقرن الحادي والعشرين، ويمكن تحديد أهدافها فيما يلي:

1-توعية المتعلمين في مختلف المراحل العمرية بمفهوم المواطنة الرقمية بصورة مبسطة.

2-رفع مستوى الأمان الإلكتروني.

3- تمثيل المواطن بأحسن صورة من خلال السلوك الرقمي السليم.

4- تقليل سلبيات الاستخدام الانترنت على الحياة الواقعية.

5-نشر ثقافة حرية التعبير الملتزمة بالآداب والقيم الصحيحة.

6- توضيح الطرق المثلى لتعامل الفرد مع موقف أو قضية إلكترونية معينة عبر إعداد لائحة متكاملة للقضايا الإلكترونية المنتشرة وكيفية التصدي لها.

7- السعي إلى تحويل مفهوم الرقابة المشددة وانعدام الخصوصية إلى مفهوم الرقابة الذاتية وفق ضوابط الشريعة الإسلامية والقيم الاجتماعية.

8- توفير بيئة تواصل اجتماعي خالية من العنف والتطرف والانحلال (الملاح، 2017).

أبعاد المواطنة الرقمية:

تضم المواطنة الرقمية عدد من الأبعاد والقيم والضوابط والسلوكيات قام بتحديدها كلاً من ريبل وبيالي وروز (Ribble, Baileg & Rosee, 2004) في التالي:

1- آداب السلوك (اللياقة) الرقمية: يقصد به مجموعة من المعايير والمتطلبات المتعلقة بسلوك المستخدمين عند التفاعل مع الأفراد أو الأدوات والتطبيقات في المجتمع الرقمي، وتتعلق قواعد السلوك الرقمي بسياسات الاستخدام المقبول للتقنية.

2- التجارة الرقمية: يقصد بها بيع وشراء البضائع إلكترونيًا، من خلال امتلاك المستخدمين لمهارات التعامل مع مواقع الإنترنت التجارية عبر شبكة الإنترنت.

3- الوصول الرقمي: يقصد به المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع، فعلى الرغم من إتاحة التقنية الرقمية لعدد كبير من الأشخاص إمكانيات التواصل والتفاعل بسرعة كبيرة، إلا أنه بسبب اختلاف الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية بين الأفراد، قد لا يمتلك بعض الأشخاص القدرة على الوصول إلى ذلك المجتمع الرقمي الجديد.

4- محو الأمية الرقمية: يقصد بها عملية تعليم وتعلم التكنولوجيا واستخدام أدواتها، وتشمل المعرفة التقنية ومهارات التعامل مع الأدوات والتطبيقات التقنية المختلفة؛ بهدف تمكين المستخدم من التعامل معها بطريقة ملائمة.

5- الحقوق والمسؤولية الرقمية: تعبر عن الحريات التي يتمتع بها الجميع في العالم الرقمي، وتحدد الحقوق والواجبات التي ينبغي الالتزام بها من قبل الأفراد والمؤسسات عند استخدام التقنية والإنترنت.

6- القانون الرقمي: يقصد به المسئولية الرقمية على الأعمال والأفعال، فيما يخص حقوق الملكية، النشر والتأليف، حماية البيانات، ومدى وعيهم بهذه القوانين والقواعد عند استخدام التقنية.

7- الأمن الرقمي: يشير إلى إجراءات ضمان الوقاية والحماية الإلكترونية، وذلك بتوعية الأفراد والمؤسسات بمخاطر التقنية المتعلقة بأمن المعلومات، وبضرورة الالتزام بالاحتياطات الرقمية الواجبة عند استخدام التقنية، لحماية معلوماتهم وبياناتهم من الضياع أو السرقة.

8- الصحة والسلامة الرقمية: والتي تدل على الصحة النفسية والبدنية في عالم التكنولوجيا الرقمية، والتي ينبغي الحفاظ عليها من خلال توعية الفرد في المجتمع الرقمي بحجم المخاطر والمشكلات التي قد يتعرض لها بسبب سوء الاستخدام وعدم الالتزام.

9- الاتصال الرقمي: يعبر عن التبادل الإلكتروني للمعلومات باستخدام أدوات وتطبيقات إلكترونية، مما يتطلب توعية المستخدمين بقواعد استخدام تلك الأدوات والتطبيقات، وبكيفية التعامل مع الآخرين عند استخدامها (الطعاني، 2020).

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بالمواطنة الرقمية؛ منها دراسة بويل (Boyle, 2010) التي هدفت إلى الكشف عن تأثير تدريس منهج المواطنة الرقمية على سلوك الطلاب المعياري عند استخدام التكنولوجيا، واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت أداة الدراسة من اختبار رخصة المواطن الرقمي، تم تطبيقها على عينة بلغ عددها (150) طالبًا، وأظهرت النتائج وجود فروق في سلوك الطلاب عند استخدام التكنولوجيا لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة باناجيوتس وآخرون (Panagiotes et al, 2011) إلى معرفة دور معلمو المدارس الابتدائية اليونانية في تعزيز المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت لطلابهم، وتقييم مهاراتهم التكنولوجية من حيث قدرتهم على ذلك، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتطبيق أداة الاستبانة لمسح آراء (179) معلمًا، وأظهرت النتائج أن المعلمين الذين يميلون لدمج التكنولوجيا في عاداتهم الشخصية أو المهنية كانوا أكثر فعالية في تعزيز قضايا المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت لطلابهم.

وهدفت دراسة كلًا من عثمان وآخرون (Isman,2014 et al) إلى تطوير مقياس لتقييم المواطنة الرقمية، وتكونت عينة الدراسة من (4395) طالبًا وطالبة من طلاب البكالوريوس في كلية التربية في إحدى الجامعات التركية، واعتمدت الدراسة على الأدب النظري في تحديد الأبعاد المرتبطة بالمواطنة الرقمية، وتوصلت الدراسة إلى مقياس لتقييم المواطنة الرقمية ويتكون من الأبعاد التالية : الأمية الرقمية، القانون الرقمي، الواجبات والمسؤوليات الرقمية، والاتصالات الرقمية، الأمن الرقمي، التجارة الرقمية، الوصول الرقمي، القواعد الرقمية.

أما دراسة كينقورين (Gungoren, 2014) فقد هدفت إلى بناء وتطوير مقياس لقياس مستويات المواطنة الرقمية لدى طلاب كلية التربية في جامعة ساكاريا التركية والتحقق من صلاحيته وقدرته على التمييز بين مستويات المواطنة الرقمية لدى المتعلمين، وطبق المقياس على عينة بلغ عددها (229) طالبًا وطالبة، وقد حصل المقياس على نسبة عالية من الثبات بلغت (0.85) مما يدل على موثوقية المقياس وصلاحيته، وإمكانية الاستعانة به في الدراسات المستقبلية الأخرى.

وهدفت دراسة بيراردي (Berardi, 2016) إلى استطلاع تصورات معلمي المدارس نحو المواطنة الرقمية، قام الباحث بأعداد أداة استبانة، طبقت على عينة من (64) معلم في مدارس فنزويلا، وقد أظهرت النتائج إلى أن مستوى تصورات المعلمين نحو المواطنة الرقمية كان عاليًا.

أما دراسة نور دين وآخرون (Nor din et al, 2016) فقد هدفت إلى استطلاع رأي الطلاب عن درجة ممارستهم للمواطنة الرقمية، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد استبانة، وطبقت على عينة بلغ عددها (391) طالبًا من طلاب الجامعات الماليزية، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة الطلاب للمواطنة الرقمية كان متوسط، وحصل بعد الأمن الرقمي على المرتبة الأولى في الممارسة عند الطلاب.

وركز التويجري (2017) في دراسته على دور معلم المرحلة الثانوية في وقاية الطلاب من الانحراف الفكري في ضوء المواطنة الرقمية من وجهة نظر المشرفين التربويين بالرياض، وتم استخدم المنهج الوصفي المسحي، وإعداد استبانة تكونت من محورين هما: (دور معلم المرحلة الثانوية في وقاية الطلاب من الانحراف الفكري في ضوء المواطنة الرقمية، ومتطلبات قيام معلم المرحلة الثانوية بدوره في وقاية الطلاب من الانحراف الفكري)، تم تطبيقها على عينة بلغ عددهم (234)، وأظهرت النتائج التأكيد على دور المعلم في وقاية الطلاب من الانحراف الفكري في ضوء المواطنة الرقمية.

وتحققت دراسة إبراهيم (2018) من فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تدريس التاريخ على تنمية الوعي السياسي والمواطنة الرقمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمصر، وقد استخدمت المنهج التجريبي، وتم إعداد مقياس الوعي السياسي اشتمل على (20) عبارة موزعة على بعدين هما: (البعد المعرفي السياسي، البعد المهاري)، ومقياس قيم المواطنة الرقمية الذي اشتمل على(30) عبارة موزعة على (3) قيم للمواطنة الرقمية هي: (الأخلاقيات الرقمية، الثقافة الرقمية، الحماية والأمان)، وتم تطبيقه على عينة تكونت من (80) تلميذًا، وقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي السياسي ومقياس قيم المواطنة الرقمية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود حجم تأثير كبير لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تدريس التاريخ وتنمية الوعي السياسي وقيم المواطنة الرقمية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة السليحات وآخرون (2018) التعرف على درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى طلاب مرحلة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي، وإعداد استبانة تكونت من (3) أبعاد هي: (الاجتماعي والأخلاقي والتكنولوجي)، طبقت على عينة تكونت (230) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد أظهرت النتائج أن درجة وعي الطلاب بمفهوم المواطنة الرقمية كان بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة السيد واليوسف (2018) إلى الكشف عن واقع توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية، وتم استخدم المنهج الوصفي، وإعداد استبانة اشتملت على (43) عبارة موزعة على (4) محاور لإبراز أبعاد المواطنة الرقمية التي يمكن تعزيزها من خلال استخدام الطلاب لشبكات التواصل الاجتماعي هي: قواعد السلوك الرقمي، والثقافة الرقمية، والأمن الرقمي، والحقوق والمسؤوليات الرقمية، وتم تطبيقها على عينة بلغ عددها (356) طالب، وأظهرت النتائج أن هناك موافقة بنسبة عالية من الطلاب على أهمية توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية،

كما أظهرت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد المواطنة الرقمية التي يمكن توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنميتها تعزى لمتغير النوع وذلك لصالح الذكور.

وهدفت دراسة الشمراني (2018) إلى قياس فاعلية برنامج تعليمي قائم على الويب في مقرر الحاسب الآلي على تنمية مهارات المواطنة الرقمية والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، واستخدم المنهج التجريبي، وتم إعداد اختبار مهارات المواطنة الرقمية، ومقياس لمهارات التفكير الناقد، تم تطبيقها على عينة بلغ عددها (77) طالبًا، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات المواطنة الرقمية، ولمقياس مهارات التفكير الناقد، لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة العجمي والجندال والعقل (2018) إلى معرفة دور المناهج الدراسية في تعزيز المواطنة الرقمية في دولة الكويت من وجهة نظر المتعلمين، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة مكونة من (47) فقرة موزعة على (9) محاور للمواطنة الرقمية هي: (التمكين الرقمي، التواصل الرقمي، السلوك الرقمي، المعرفة الرقمي، الامن الإلكتروني، التجارة الإلكترونية، الحقوق والمسئوليات الإلكترونية، القانون الرقمي، الصحة والسلامة الرقمية)، وطبقت على عينة من (600) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج أن للمناهج الدراسية دور سلبي في (5) محاور من محاور المواطنة الرقمية، ولها دور متوسط في (4) محاور، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تعزيز المناهج الدراسية للمواطنة الرقمية تعزى لمتغيري الجنس والمنطقة التعليمية.

وهدفت دراسة محروس (2018) إلى معرفة مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية بأبعاد المواطنة الرقمية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وإعداد مقياس الوعي بأبعاد المواطنة الرقمية مكون من (3) أبعاد هي: (الاحترام، الحماية، التعليم)، واشتمل كل بعد من هذه الأبعاد على معايير المواطنة الرقمية التالية: (اللياقة الرقمي، الوصول الرقمي، محو الأمية الرقمي، الاتصالات الرقمية، الأمن الرقمي، التجارة الرقمية، الحقوق والمسئوليات الرقمية، القانون الرقمي، الصحة والسلامة الرقمية)، وتم تطبيق المقياس على عينة بلغ عددها (50) معلمة من معلمات رياض الأطفال، وأظهرت النتائج وجود قصور لدى معلمات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في أبعاد المواطنة الرقمية.

وهدفت دراسة الخريسات (2019) إلى الكشف عن أثر استخدام التعليم بالهاتف في تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن، واستخدمت الباحثة المنهج شبة التجريبي، وتم إعداد استبانة حيث تم إعداد وحدة مطورة باستخدام التعليم بالهاتف واختباراً للمواطنة الرقمية من كتاب الجغرافيا الصف الأول الثانوي بما يتناسب مع التعلم بالهاتف، وطبقت على (43) طالبًا تم اختيارهم بطريقة مقصودة، وأظهرت النتائج وجود أثر لاستخدام التعلم بالهاتف في تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وهدفت دراسة الموزان (2019) إلى معرفة درجة انتشار مفهوم المواطنة الرقمية بين الطالبات بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن بالرياض في أثناء تواصلهن عبر شبكات التواصل الاجتماعي، وتم استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وإعداد استبانة اشتملت على عدد (9) محاور للمواطنة الرقمية وما تتضمنها من قيم، وطبقت على عينه بلغ عددها (89) طالبة، وأظهرت النتائج أن درجة انتشار مفهوم المواطنة الرقمية بين الطالبات كانت بنسبة قليلة جدًا لم تتجاوز(13,5%)، من عينة الدراسة؛ في حين كانت النسبة الأكبر من الطالبات والتي بلغت (86,5%) لا يعرفن هذا المفهوم.

وهدفت دراسة الشهري والزهراني (2020) إلى بناء تصور مقترح لتفعيل المواطنة الرقمية في المدارس الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي الوثائقي، وتم إعداد قائمة بقيم المواطنة الرقمية اشتملت على: (المساواة الرقمية، الديمقراطية الرقمية، الحقوق والمسئوليات الرقمية، المواطنة الرقمية والثقافية)، وطبقت على عينة من التجارب العالمية والعربية في كل من (كوريا الجنوبية، الهند، استراليا، الإمارات العربية المتحدة) لتفعيل المواطنة الرقمية في المدارس الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتفعيل المواطنة الرقمية في المدارس الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من خلال تكامل المرتكزات الأساسية المتمثلة في: القائد، المعلم، المنهج.

كما أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بأزمة جائحة كورونا (COVID-19)، منها دراسة آل إبراهيم (2020) التي هدفت التعرف على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان، ولتحقيق الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأعد استبانة مكونة من (33) فقرة موزعة على (5) محاور هي: (معوقات تتعلق بالجوانب الادارية والمادية، ومعوقات تتعلق بكفايات أعضاء هيئة التدريس، معوقات تتعلق بالبنية التحتية للمنظومة المستخدمة في التعليم، معوقات تتعلق بالمنهاج، ومعوقات تتعلق بالطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس)، تم تطبيقها على عينة بلغ عددها (50) عضوًا من الذكور والإناث، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للمتغير الجنس والخبرة والتخصص والرتبة العلمية.

وهدفت دراسة الحربي (2020) إلى معرفة مدى التزام طلاب التعليم العام في المملكة العربية السعودية بالمواطنة الرقمية في ظل جائحة كورونا، وتقديم تصور مقترح لتنمية المواطنة الرقمية لدى الطلاب، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وإعداد استبانة تكونت من (14) فقرة من أجل قياس درجة التزام طلاب التعليم العام في المملكة العربية السعودية بالمواطنة الرقمية، وطبقت على عينة بلغ عددها (89) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أن التزام الطلاب بالمواطنة الرقمية كان بدرجة منخفضة، حيث بلغت نسبته (44%,06)، وحصلت فقرة «تجنب الطلاب التفاعل مع أي منشور يمس بأمن الوطن» على أعلى درجة في التزام الطلاب بالمواطنة الرقمية أما فقرة «معرفة الطلاب لطرق المحافظة على خصوصيتهم الرقمية ومعلوماتهم الشخصية» حصلت على أقل درجة في التزام الطلاب بالمواطنة الرقمية.

وهدفت دراسة السريتي (2020) إلى معرفة دور الحملات الإعلامية التوعية بقنوات الأطفال الفضائية في نشر الوعي الصحي الخاص بفيروس كورونا لدى طلاب المرحلة الإعدادية، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد استبانة اشتملت على (29) عبارة توزعت على ثلاث أبعاد هي: (البعد الاجتماعي، البعد السلوكي، البعد الوجداني)، وتم تطبيقها على عينه بلغ عددها (300) طالبًا، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في معدل استفادتهم من المعلومات والموضوعات التي تعرضوا لها في الحملات التوعوية بفيروس كورونا.

وهدفت دراسة الفقي وأبو الفتوح (2020) التعرف على طبيعة بعض المشكلات النفسية المترتبة على جائحة فيروس كورونا المستجد (COVID-19) لدى طلاب الجامعة بمصر، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد مقياس تكون من (60) فقرة موزعة على سبعة أبعاد رئيسة هي: (الوحدة النفسية، اضطراب الأكل، الاكتئاب والكدر النفسي، الضجر، الوساوس القهرية، المخاوف الاجتماعية)، وتم تطبيق المقياس على عينة بلغ عددها (746) طالبًا، وأظهرت النتائج أن أكثر المشكلات النفسية التي كان يعاني منها طلاب الجامعة هي مشكلة الضجر، أما المشكلات النفسية الأخرى كانت درجة معاناتهم منها بدرجة متوسطة، إلى جانب وجود فرق دال إحصائيًا في المشكلات النفسية يعزى إلى متغيري النوع والعمر الزمني، كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيًا يعزى لمتغير البيئة.

وهدفت دراسة محمود (2020) التعرف على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن الإفادة منها في تطوير العملية التعلمية في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا (COVID-19) في مصر، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، ولتحقيق ذلك تم تصميم استبانة عن أهم المشكلات التي تواجه المنظومة التعليمية التربوية في التعليم الجامعي وما قبل الجامعي وفق الجوانب التالية: (العملية التعليمية، الإدارة التعليمية، المعلم، المتعلم، أولياء الامور، تقييم المتعلمين)، للوقوف على دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي لمواجهة تلك التحديات في ظل أزمة كورونا، وتم تطبيقها على عينة من المسئولين بلغ عددهم (31) مسئولاً، وأظهرت النتائج وجود عدة تحديات ومشكلات تتصل بالجوانب التالية: (العملية التعليمية، الإدارة التعليمية، المعلم، المتعلم، أولياء الأمور، تقييم المتعلمين)، في ظل أزمة كورونا، وأنه يمكن مواجهه التحديات باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي كأنظمة التعليم الذكي والواقع الافتراضي والواقع المعزز.

وهدفت دراسة مغربة ومجاهد والحدابي والعبدي والسودي وكرشوم (2020) إلى تحديد متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني بالجامعات اليمنية لمواجهة جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة عمران باليمن، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة عن متطلبات التعليم الإلكتروني تكونت من (46) فقرة، موزعة على (4) محاور هي: (متطلبات متعلقة بكل من هيئة التدريس، الطلاب، التجهيزات والبرامج، البيئة الاجتماعية والقانونية)، تم توزيعها إلكترونيًا على عينة تكونت من (66) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، و(238) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن جميع متطلبات التعليم الإلكتروني حصلت على أهمية كبيرة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4,16 من 5)،كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند ($a\leq0.05$) بين إجابات العينة حول متطلبات التعليم الإلكتروني بالجامعات اليمنية لمواجهة أزمة جائحة كورونا (COVID-19)، تبعًا لمتغيرات التالية: (النوع، الكلية، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة).

التعليق على الدراسات السابقة:

1. **أوجه الاتفاق:** تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي تناولت المواطنة الرقمية في إعداد قائمة بقيم المواطنة الرقمية.

2. **أوجه الاختلاف:** تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تهدف إلى التعرف على مستوى الوعي بأبعاد المواطنة الرقمية في ظل رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وأزمة جائحة كورونا (COVID-19) لدى طالبات المرحلة الثانوية نظام مقررات (البرنامج المشترك)، وهذا لم تركز عليه أغلب الدراسات السابقة.

3. **أوجه الاستفادة:** استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة على تأكيد أهمية معرفة مستوى الوعي بأبعاد المواطنة الرقمية، لأن المواطنة الرقمية هي منظومة المبادئ والقيم والحقوق والواجبات المترتبة على المواطن تجاه وطنة، وقد أكدت عليها رؤية

المملكة العربية السعودية 2030 من خلال محاورها وأهدافها وحرصت على تزويد المواطن بالمهارات اللازمة للتعامل مع التقنيات المتطورة والمتجددة بشكل إيجابي، وخصوصًا مع وجود أزمة جائحة كورونا (COVID-19)، والتي أصبح استخدام التقنية ضروريًا في جميع مجالات الحياة، مما دعا إلى التغيير والتطوير لمواجهة التحديات والتغلب على كثيرًا منها للارتقاء بمستوى ممارسة التعليم والتدريب الإلكتروني.

منهجية البحث:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي، وهذا المنهج يعتمد على دراسة الواقع، أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًا أو كميًا.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات المرحلة الثانوية نظام مقررات (البرنامج المشترك)، في مدينة جدة، واللاتي يدرسن بمدارس تعليم البنات الحكومية التابعة لوزارة التعليم العام والبالغ عددها (203) (وزارة التعليم، إحصائية الإدارة العامة للتعليم بجدة للعام الدراسي 1441-1442). وتم اختيار عينة البحث من الطالبات المنتظمات في البرنامج المشترك؛ من المدارس الثانوية التالية: (14،18،21،92،104،119)، حيث اختير فصل واحد من كل مدرسة بطريقة عشوائية، وتم إرسال المقياس إلى الطالبات بطريقة إلكترونية بالتعاون مع معلمة الفصل، وبلغ عدد الطالبات اللاتي أجبن على المقياس (222) طالبة.

أداة البحث:

تمت مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي تناولت المواطنة الرقمية، كدراسة بويل (Boyle, 2010)، وباناجيوتس وآخرون (Panagiotes et al, 2011)، وعثمان وآخرون (Is-man, et al, 2014)، وكينقورين (Gungoren, 2014)، والسليحات وآخرون (2018)، والسيد واليوسف (2018)، والعجمي وآخرون (2018)، ومحروس (2018)، والموزان (2019)، والشهري والزهراني (2020) لتحديد أبعاد المواطنة الرقمية المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية نظام مقررات (البرنامج المشترك)، وفي ضوء ذلك تم تحديد (7) أبعاد هي: محو الأمية الرقمية، الصحة والسلامة الرقمية، الاتصال الرقمي، الحقوق والمسؤوليات الرقمية، الوصول الرقمي، الأمن الرقمي، التجارة الرقمية، **وتم إعداد المقياس وفق الخطوات التالية:**

1) تحديد الهدف من المقياس: قياس الوعي بأبعاد المواطنة الرقمية في ظل رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وأزمة جائحة كورونا (COVID-19) لدى طالبات المرحلة الثانوية نظام مقررات (البرنامج المشترك).
2) صياغة عبارات المقياس: تمت صياغة عبارات المقياس؛ بحيث تعبر كل عبارة عن فكرة واحدة فقط تعكس العادة العقلية المراد قياسها، وأن تكون العبارات قصيرة، ومناسبة للمستوى اللغوي لطالبات المرحلة الثانوية، وبناءً على ما سبق تمت صياغة (46) عبارة، منها (34) عبارة إيجابية، و(12) عبارات سلبية.
3) صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس عن طريق ما يلي:

- صدق المحكمين: تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس بلغ عددهم (7)، وبناءً على آرائهم أجريت التعديلات اللازمة، وأصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (42) عبارة، منها (32) عبارة إيجابية، و(10) عبارات سلبية، ويوضح الجدول التالي ذلك.

جدول 1: عدد العبارات في كل بعد من أبعاد المواطنة الرقمية

البعد	العدد	البعد	العدد
محو الأمية الرقمية	6	الصحة والسلامة الرقمية	5
الاتصال الرقمي	6	الحقوق والمسؤوليات الرقمية	8
الوصول الرقمي	5	الأمن الرقمي	7
التجارة الرقمية	5	المجموع النهائي	42

- صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية نظام مقررات (البرنامج المشترك) بمدينة جدة، ولحساب صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له، ويوضح الجدول التالي ذلك.

جدول 2: معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
محو الأمية الرقمية	0.482**
الصحة والسلامة الرقمية	0.514**
التواصل (الاتصال) الرقمي	0.752**
الحقوق والمسؤوليات الرقمية	0.511**
الوصول الرقمي	0.711**
الأمن الرقمي	0.733**
التجارة الرقمية	0.726**

**وجود دلالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط لأبعاد المواطنة الرقمية بالدرجة الكلية للمقياس جاءت بقيم مرتفعة حيث تراوحت بين (0.482–0.752)، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (01,0) مما يعني وجود درجة عالية من الصدق للمقياس.

4) ثبات المقياس: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية نظام مقررات (البرنامج المشترك) بمدينة جدة، ولحساب معامل الثبات، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.875)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، وبذلك أصبح جاهزاً للتطبيق، ويوضح الجدول التالي ذلك.

جدول 3: معاملات ثبات مقياس المواطنة الرقمية ككل وثبات أبعاده

م	البعد	معامل ثبات البعد
1	محو الأمية الرقمية	0.790
2	الصحة والسلامة الرقمية	0.792
3	التواصل (الاتصال) الرقمي	0.702
4	الحقوق والمسؤوليات الرقمية	0.822
5	الوصول الرقمي	0.719
6	الأمن الرقمي	0.732
7	التجارة الرقمية	0.762
	معامل ثبات مقياس المواطنة الرقمية	0.875

5) اختيار درجة المقياس: تم اختيار مستوى الاستجابة الثلاثي: دائمًا، أحيانًا، أبدًا؛ بحيث تحصل الطالبة على كل إجابة إيجابية على (3) درجات، وعن الإجابة المحايدة (2) درجة، أما الإجابة السلبية تحصل على (1) درجة، وبالتالي تراوحت العلامة القصوى والعلامة الدنيا لدرجات المقياس بين (126–42) درجة.

6) تصحيح المقياس: تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية، لتكون مؤشرًا على مستوى الوعي بالمواطنة الرقمية على النحو التالي: المتوسط الحسابي من (1 إلى 1.66)، يكون التقييم منخفض، ومن (1.67 إلى 2.33)، يكون التقييم متوسط، ومن (2.34 إلى 3)، يكون التقييم مرتفع.

نتائج البحث:

نتائج السؤال الأول: ما مستوى الوعي بأبعاد المواطنة الرقمية لدى طالبات المرحلة الثانوية نظام مقررات (البرنامج المشترك)؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس المواطنة الرقمية ككل لدى الطالبات، وكانت النتائج كالتالي:

جدول 4: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس المواطنة الرقمية ككل

أبعاد المواطنة الرقمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
المستوى ككل	2.19	0.269	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة البحث على مقياس المواطنة الرقمية ككل جاء بتقييم متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي للوعي بالمواطنة الرقمية ككل (2.19)، بانحراف معياري (0.269)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كلاً من نور الدين وآخرون (Nor-din et al, 2016)، والسليحات وآخرون (2018)، والذي أثبتت أن مستوى الوعي لدى الطلاب بأبعاد المواطنة الرقمية كان متوسطًا، كما أنها تختلف عن نتيجة دراسة بيرارد (Be-rardi, 2016)، والتي توصلت إلى أن الوعي بالمواطنة الرقمية لدى الطلاب كان عاليًا، وتختلف أيضاً عن نتيجة دراسة كلاً من محروس (2018)، والموزان (2019)، والحربي (2020) والتي توصلت إلى أن مستوى الوعي بالمواطنة الرقمية عن الطلاب كان بدرجة منخفضة، وتفسر الباحثتان هذا المستوى الذي جاء بتقييم متوسط إلى أن الطالبات في هذه المرحلة قد لا يكون لديهن الإلمام الكافي بمفهوم المواطنة الرقمية وأبعادها، وربما يرجع السبب في ذلك إلى حداثة موضوع المواطنة الرقمية بالنسبة لهن، وإلى نقص الدور التوعوي من قبل المؤسسات التعليمية للطلاب للمواطنة الرقمية من حيث مفهومها وأبعادها ومعاييرها، وتنمية الوعي بالحقوق والواجبات والمسؤوليات حتى يتعاملوا مع التكنولوجيا بطريقة إيجابية وفعالة وآمنة.

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الوعي بكل بعد من أبعاد المواطنة الرقمية التالية: محو الأمية الرقمية، الصحة والسلامة الرقمية، الاتصال الرقمي، الحقوق والمسؤوليات الرقمية، الوصول الرقمي، الأمن الرقمي، التجارة الرقمية لدى طالبات المرحلة الثانوية نظام مقررات (البرنامج المشترك)؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات كل بعد من أبعاد المواطنة الرقمية على حده على النحو التالي: تم تخصيص (6) عبارات لتحديد مستوى الوعي بمحو الأمية الرقمية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات مستوى الوعي بمحو الأمية الرقمية لدى الطالبات مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الترتيب	التقييم
6	أطور مهاراتي عند التعامل مع التقنية الرقمية	2.36	٪68	0.648	1	مرتفع
1	أستطيع البحث عن معلومات في المكتبات الرقمية	2.35	٪68	0.589	2	مرتفع
5	أساعد في تدريب زميلاتي على التطبيقات الرقمية	2.20	٪60	0.670	3	متوسط
3	أهتم بإنشاء حساب في السحابة الكترونية	2.16	٪58	0.735	4	متوسط
4	أتصفح المواقع الرقمية لمتابعة المستجدات الرقمية	2.05	٪53	0.677	5	متوسط
2	لا أحرص على الاشتراك في أي تطبيق رقمي جديد	1.82	٪41	0.610	6	متوسط
	مستوى الوعي بمحو الأمية الرقمية ككل	2.22	٪61	0.371		**التقييم متوسط**

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الوعي بمحو الأمية الرقمية لدى الطالبات ككل جاء تقييمه بمستوى متوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الوعي بمحو الأمية الرقمية ككل (2.22)، بانحراف معياري (0.371)، كما يتضح أن هناك تفاوتًا في استجابات أفراد عينة البحث في عبارات مستوى الوعي بمحو الأمية الرقمية لدى الطالبات حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (1.82 إلى 2.36)، وهي متوسطات تقع ضمن التقييم المتوسط والمرتفع. وتم تخصيص (5) عبارات لتحديد مستوى الوعي بالصحة والسلامة الرقمية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات مستوى الوعي بالصحة والسلامة الرقمية لدى الطالبات مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الترتيب	التقييم
1	أحرص على إتباع طرق الجلوس السليمة بترك مسافة كافية بيني وبين الأجهزة الإلكترونية	2.11	٪56	0.712	1	متوسط
5	أحافظ على عيني بعدم النظر إلى شاشات الأجهزة الذكية بشكل مستمر	2.03	٪52	0.769	2	متوسط
3	أخصص وقت محدد في اليوم للاستخدام الرقمي	1.94	٪47	0.744	3	متوسط
2	أشارك مع زميلاتي في حملة توعوية عن المخاطر الناجمة للاستخدام غير الصحيح للتقنية الرقمية	1.91	٪45	0.673	4	متوسط
4	لا أهتم بمعرفة المشكلات الاجتماعية والنفسية المترتبة على الاستخدام المفرط للتكنولوجيا	1.74	٪37	0.694	5	متوسط
	مستوى الوعي بالصحة والسلامة الرقمية ككل	2.05	٪53	0.440	**التقييم متوسط**	

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الوعي بالصحة والسلامة الرقمية لدى الطالبات ككل جاء تقييمه بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الوعي بالصحة والسلامة الرقمية ككل (2.05)، بانحراف معياري (0.440)، كما يتضح أن هناك تفاوتًا في استجابات أفراد عينة البحث في عبارات مستوى الوعي بالصحة والسلامة الرقمية لدى الطالبات حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (1.74 إلى 2.11)، وهي متوسطات تقع ضمن التقييم المتوسط. وتم تخصيص (6) عبارات لتحديد مستوى الوعي بالتواصل (الاتصال) الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات مستوى الوعي بالتواصل (الاتصال) الرقمي لدى الطالبات مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الترتيب	التقييم
2	استخدم شبكات التواصل الاجتماعي عند مشاركة أفكاري مع زميلاتي	2.43	٪71	0.646	1	مرتفع
3	أشجع زميلاتي على استخدام أدوات التواصل الرقمي مثل: الواتس، التيلجرام، البريد الإلكتروني	2.35	٪67	0.674	2	مرتفع
5	أشعر بالسعادة عند استخدام وإرسال الوسائط المتعددة واستقبالها	2.33	٪67	0.677	3	متوسط
4	أستطيع التواصل مع الجهات الرسمية عند الحاجة لذلك.	2.23	٪62	0.718	4	متوسط
1	أشارك في حديث عن أهمية وسائل الاتصال الرقمي المختلفة	2.03	٪51	0.685	5	متوسط
6	لا أهتم بإنشاء حساب في البريد الإلكتروني	1.60	٪30	0.697	6	منخفض
	مستوى الوعي بالتواصل (الاتصال) الرقمي ككل	2.30	٪65	0.431	**التقييم متوسط**	

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الوعي بالتواصل (الاتصال) الرقمي لدى الطالبات ككل جاء تقييمه بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الوعي بالتواصل (الاتصال) الرقمي ككل (2.30)، بانحراف معياري (0.431)، كما يتضح أن هناك تفاوتًا في استجابات أفراد عينة البحث في عبارات مستوى الوعي بالتواصل (الاتصال) الرقمي لدى الطالبات حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (1.60 إلى 2.43)، وهي متوسطات تقع ضمن التقييم المنخفض والمتوسط والمرتفع. وتم تخصيص (8) عبارات لتحديد مستوى الوعي بالحقوق والمسؤوليات الرقمية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات مستوى الوعي بالحقوق والمسؤوليات الرقمية لدى الطالبات مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الترتيب	التقييم
1	احترم حقوق الملكية الفكرية للأخرين	2.61	٪80	0.662	1	مرتفع
7	أهتم بمعرفة الحقوق الخاصة والعامة عند استخدام مواقع التواصل الاجتماعي	2.21	٪61	0.689	2	متوسط
8	أحرص على قراءة جميع السياسات المرتبطة بالموقع الإلكتروني قبل التسجيل فيه.	2.14	٪57	0.724	3	متوسط
4	أستطيع التعبير بحرية عبر المواقع الإلكترونية	2.05	٪52	0.694	4	متوسط
5	لا أشعر بالخصوصية عند استخدام التطبيقات الإلكترونية	1.82	٪41	0.662	5	متوسط
6	لا أميل إلى التأكد من هويات الأخرين عند التواصل معهم على شبكات التواصل الاجتماعي	1.79	٪40	0.713	6	متوسط
2	لا أستخدم المصادر الموجودة على الشبكة العنكبوتية بشكل أخلاقي	1.72	٪36	0.798	7	متوسط
3	أتحدث في شبكات التواصل الاجتماعي مع أشخاص غير معروفين	1.56	٪28	0.661	8	منخفض
	مستوى الوعي بالحقوق والمسؤوليات الرقمية ككل	2.15	٪58	0.271	**التقييم متوسط**	

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الوعي بالحقوق والمسؤوليات الرقمية لدى الطالبات ككل جاء تقييمه بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الوعي بالحقوق والمسؤوليات الرقمية ككل (2.15)، بانحراف معياري (0.271)، كما يتضح أن هناك تفاوتًا في استجابات أفراد عينة البحث في عبارات مستوى الوعي بالحقوق والمسؤوليات الرقمية لدى الطالبات حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (1.56 إلى 2.61) وهي متوسطات تقع ضمن التقييم المتوسط والمرتفع. وتم تخصيص (5) عبارات لتحديد مستوى الوعي بالوصول الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول 9: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات مستوى الوعي بالوصول الرقمي لدى الطالبات مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الترتيب	التقييم
1	أستطيع استخدام أنواع متنوعة من المتصفحات	2.42	٪71	0.639	1	مرتفع
5	أساعد زميلاتي على تعلم مهارة الاتصال بشبكة الانترنت.	2.24	٪62	0.695	2	متوسط
4	أحرص على التعرف على أدوات التقنية الرقمية المختلفة	2.21	٪61	0.663	3	متوسط
2	أساعد زميلاتي عند إنشاء حسابات رقمية	2.18	٪59	0.673	4	متوسط
3	لا أميل إلى استخدام محركات بحث متنوعة للوصول إلى المعلومات	1.91	٪45	0.706	5	متوسط
	مستوى الوعي بالوصول الرقمي لدى الطالبات ككل	2.23	٪61	0.399	**التقييم متوسط**	

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الوعي بالوصول الرقمي لدى الطالبات ككل جاء تقييمه بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الوعي الوصول الرقمي ككل (2.23)، بانحراف معياري (0.399)، كما يتضح أن هناك تفاوتًا في استجابات أفراد عينة البحث في عبارات مستوى الوعي بالوصول الرقمي لدى الطالبات حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (1.91 إلى 2.42) وهي متوسطات تقع ضمن التقييم المتوسط والمرتفع. وتم تخصيص (7) عبارات لتحديد مستوى الوعي بالأمن الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول 10: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات مستوى الوعي بالأمن الرقمي لدى الطالبات مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الترتيب	التقييم
6	أحرص على تبليغ الجهات المسؤولة عند التعرض للابتزاز الإلكتروني	2.31	٪66	0.717	1	متوسط
3	أحذر زميلاتي من هجمات الاختراق الرقمي	2.29	٪64	0.735	2	متوسط
4	أشعر بالقلق والارتباك عندما تصلني رسائل غريبة متطرفة دينياً وفكرياً	2.27	٪64	0.725	3	متوسط
2	احتفظ بنسخة احتياطية من بياناتي عن طريق السحابة الإلكترونية	2.24	٪62	0.707	4	متوسط
5	أحب المشاركة في الحملات التوعية ضد التحرش الإلكتروني	2.09	٪54	0.735	5	متوسط
1	لا أهتم بتثبيت برامج مكافحة الفيروسات في أجهزتي الإلكترونية	1.76	٪38	0.740	6	متوسط
7	لا أشجع الآخرين على تغيير كلمات المرور لحماية الخصوصية	1.74	٪37	0.719	7	متوسط
	مستوى الوعي بالأمن الرقمي ككل	2.16	٪58	0.313	**التقييم متوسط**	

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الوعي بالأمن الرقمي لدى الطالبات ككل جاء تقييمه بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الوعي بالأمن الرقمي ككل (2.16)، بانحراف معياري (0.313)، كما يتضح أن هناك تفاوتًا في استجابات أفراد عينة البحث في عبارات مستوى الوعي بالأمن الرقمي لدى الطالبات حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (1.74 إلى 2.31) وهي متوسطات تقع ضمن التقييم المتوسط. وتم تخصيص (5) عبارات لتحديد مستوى الوعي بالتجارة الرقمية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول 11: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات مستوى الوعي بالتجارة الرقمية لدى الطالبات مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الترتيب	التقييم
5	أميل إلى البحث قبل شراء أي منتج من خلال سوق الانترنت	2.41	٪71	0.686	1	مرتفع
3	لدي الوعي بطرق وعمليات الدفع الإلكتروني	2.39	٪70	0.669	2	مرتفع
2	أفضل التسوق من مواقع معروفة ومشهورة مثل: الأمازون وإيبي وإكسبريس.	2.36	٪68	0.683	3	مرتفع
4	أقوم بالدفع من خلال بطاقات التسوق الرقمية البنكية	2.12	٪56	0.705	4	متوسط
1	أقرأ دائماً عن قوانين التجارة الإلكترونية	1.99	٪49	0.799	5	متوسط
	مستوى الوعي بالتجارة الرقمية ككل	2.25	٪63	0.502	**التقييم متوسط**	

يتضح من الجدول السابق ان مستوى الوعي بالتجارة الرقمية لدى الطالبات ككل جاء تقييمه بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الوعي بالتجارة الرقمية ككل (2.25)، بانحراف معياري (0.502)، كما يتضح أن هناك تفاوتًا في استجابات أفراد عينة البحث في عبارات مستوى الوعي بالتجارة الرقمية لدى الطالبات حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (1.99 إلى 2.41) وهي متوسطات تقع ضمن التقييم المتوسط والمرتفع. ويمكن إجمال النتائج السابقة لكل بعد من أبعاد المواطنة الرقمية في الجدول التالي:

جدول12: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد المواطنة الرقمية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقييم
1	محو الأمية الرقمية	2.22	0.371	4	متوسط
2	الصحة والسلامة الرقمية	2.05	0.440	7	متوسط
3	الاتصال الرقمي	2.30	0.431	1	متوسط
4	الحقوق والمسؤوليات الرقمية	2.15	0.271	6	متوسط
5	الوصول الرقمي	2.23	0.399	3	متوسط
6	الأمن الرقمي	2.16	0.313	5	متوسط
7	التجارة الرقمية	2.25	0.502	2	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث لبعد الاتصال الرقمي جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (2.30)، وربما يرجع السبب في ذلك إلى أن الثورة الرقمية برزت تطبيقاتها بصورة واسعة، وخاصة خلال فترة أزمة جائحة كورونا (COVID-19)، حيث ظهرت بأشكال متنوعة عبر وسائط عديدة مثل: البريد الإلكتروني الهواتف النقالة والرسائل الفورية وغيرها، مما أدى ذلك إلى ضرورة تعليم الطالبات وتدريبهن على معرفة الخيارات المناسبة للتواصل عبر هذه الوسائط وكيفية استخدامها بشكل سليم. يليه في الترتيب الثاني بعد التجارة الرقمية بمتوسط حسابي (2.25)، وربما يرجع السبب في ذلك إلى أن التجارة الرقمية في ظل ظروف أزمة جائحة كورونا (COVID-19)، لعبت دورا كبيراً في حياة الطالبات، وأصبح عمليات الشراء بمختلف أنواعها (مستحضرات التجميل، الملابس، السلع الإلكترونية، المواد الغذائية وغيرها) متوفرة عبر الإنترنت، لذا فإنهن بحاجة إلى التعامل في ظل هذه الظروف مع جوانب التجارة الرقمية الجديدة. وفي الترتيب الثالث بعد الوصول الرقمي بمتوسط حسابي (2.23)، وربما يرجع السبب في ذلك إلى عدم معرفة الطالبات بأهمية هذا البعد، والذي أكدت الأطر النظرية على أهميته؛ حيث يعد من العناصر الأساسية لفهم المواطنة الرقمية، وحق لكل مواطن من أجل تحقيق المساواة بينهم، وتوفير محتوى تقني مناسب عبر مصادر وأجهزة ذات جودة عالية، وتوفير مختبرات الحاسوب المفتوحة لتقليل الفجوة الرقمية بين الطلاب. وفي الترتيب الرابع جاء بعد محو الأمية الرقمية بمتوسط حسابي (2.22)، وربما يرجع السبب في ذلك عدم إلمام الطالبات بأهمية هذا البعد في التحقق من دقة وصحة المعلومات وتقييم المصادر المختلفة في الشبكة العنكبوتية ومشاركة المعلومات الصحيحة في مواقع التواصل الاجتماعي، الأمر الذي يتطلب توعية الطالبات بها وبأدوارهن نحوها، وفي الترتيب الخامس جاء بعد الأمن الرقمي بمتوسط حسابي (2.16)، وهذي النتيجة تختلف مع دراسة نور الدين وآخرون (Nor din et al, 2016) والتي توصلت إلى أن بعد الأمن الرقمي حصل على المرتبة الأولى، وربما يرجع السبب في حصوله على الترتيب الخامس في البحث الحالي هو عدم معرفة الطالبات في هذي المرحلة بهذا البعد؛ والذي يعني بالإجراءات الوقاية التي يجب أن يتخذها جميع مستخدمي التكنولوجيا لضمان سلامتهم وأمن شبكاتهم، مثل التعامل مع السرقات والانتهاكات بالاعتماد على برمجيات الحماية من الفيروسات، وعمل نسخ احتياطية من البيانات احتسابًا لفقدانها ومعرفة الأدوات اللازمة للتحكم والتوجيه. وفي الترتيب السادس جاء بعد الحقوق والمسؤوليات الرقمية بمتوسط حسابي (2.15)، وربما يرجع السبب في ذلك عدم وعي الطالبات في هذه المرحلة بمعرفة حقوقهم ومسؤولياتهم عند استخدام التقنيات الرقمية، وضرورة الالتزام بسياسات الاستخدام المقبول من قبل الجهات المختصة، استخدام المصادر المتواجدة في الشبكة الإلكترونية بشكل أخلاقي، والوعي بعدم إيذاء الآخرين، والإبلاغ عن السلوكيات غير المسؤولة كالتهديد والابتزاز والتحرش، للجهات المختصة والأشخاص البالغين. وفي الترتيب السابع والأخير جاء بعد الصحة والسلامة الرقمية بمتوسط حسابي (2.05)، وربما يرجع السبب في ذلك عدم اهتمام المعلمات بالتوعية بهذا البعد، إضافة إلى قلة اهتمام ووعي الطالبات بضرورة استخدام التكنولوجيا بطريقة مسؤولة ومعتدلة، والوعي بالآثار الجسدية المترتبة على استخدام التكنولوجيا لفترات طويلة، وضرورة الالتزام بالجلسة الصحيحة أثناء استخدام الحاسب الآلي، والتأكد من الإضاءة المناسبة، والقيام ببعض التمرينات الجسدية أثناء العمل المتواصل على الحاسب الآلي.

التوصيات:

1- تصميم محتوى رقمي تفاعلي قائم على أسس معايير الجودة؛ من أجل تنشئه جيل من المتعلمين قادرين على التعامل مع المستحدثات الرقمية لتحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

2 - إدراج محتوى تعليمي عن المواطنة الرقمية ضمن المناهج الدراسية بناءً على خصائص نمو المتعلمين في جميع المراحل الدراسية.

3- نشر الثقافة الرقمية وتوعية المؤسسات التعليمية والمجتمع من طلاب وأولياء أمور بأثار المواطنة الرقمية الإيجابية والسلبية وذلك بتبسيط مفاهيمها وتوضيح أبعادها.

4- ضرورة عقد دورات تدريبية للمتعلمين تستهدف زيادة وعيهم بحقوقهم وواجباتهم الرقمية، والعمل على تطوير مهاراتهم في توظيف الوسائط الرقمية بشكل إيجابي.

المراجع:

أولاً- المراجع العربية

إبراهيم، فاطمة عبدالفتاح. (2018). فاعلية برنامج قائم على شبكات التواصل الاجتماعي لتدريس التاريخ لتنمية الوعي السياسي وقيم المواطنة الرقمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. جامعة عين شمس. (105). 115-172.

إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث. (2020). توصيات المؤتمر الدولي الافتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي. تم الاسترجاع من https://www.kefeac.com تاريخ الزيارة: 2021/11/4.

إسماعيل، عبدالرؤوف. (2018). المدينة الذكية استراتيجية دعم التحول الرقمي وإدارة البنية الذكية لدول المنطقة في تحقق الإزدهار وجودة الحياة نحو مجتمعات متقدمة. القاهرة: دار روابط للنشر وتقنية المعلومات.

آل إبراهيم، محمد. (2020). معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان. بحث مقدم في المؤتمر الدولي (الافتراضي) لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي. في الفترة بين 30 أكتوبر-2 نوفمبر. منصة زووم. 124-147.

البارقي، عبدالله. (2020). التحول الرقمي السعودي يقودها للمرتبة الأولى في التنافسية الرقمية لمجموعة العشرين خلال السنوات الثلاث الماضية. صحيفة سبق. تم الاسترجاع من https://sabq.org/FvNwLP تاريخ الزيارة: 13/ 2021/11.

التويجري، صالح عبدالعزيز. (2017). دور معلم المرحلة الثانوية في وقاية الطلاب من الانحراف الفكري في ضوء المواطنة الرقمية من وجهة نظر المشرفين التربويين. دراسة ميدانية في مدينة الرياض. مجلة البحوث الأمنية. كلية الملك فهد الأمنية (الرياض). 26(67). 101-149.

الحازمي، عواطف مرزوق. (2017). تصور مقترح لدور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030 في مجال الخدمة التطوعية للمجتمع. بحث بمؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030. في الفترة بين 12-11 يناير. جامعة القصيم. 744-795.

الحربي، هيفاء. (2020). تصور مقترح لتنمية المواطنة الرقمية لدى طلبة التعليم العام في ظل جائحة كورونا. بحث مقدم في المؤتمر الدولي (الافتراضي) لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي. في الفترة بين 30 أكتوبر-2 نوفمبر. منصة زووم. 26-42.

الخريسات، مها عبدالمجيد. (2019). تطوير وحدة تعليمية باستخدام التعلم بالهاتف في تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين. 27(5). 364-380.

دعمس، مصطفى نمر. (2011). إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (1437). رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (بدون رقم نشر). تم الاسترجاع من http://vision2030.gov.sa. تاريخ الزيارة: 2020/11/18.

السريتي، ولاء. (2020). دور الحملات الإعلامية بقنوات الأطفال في نشر الوعي الصحي عن فيروس كورونا وتأثيراتها على طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة البحوث الإعلامية. جامعة الأزهر. (54). 2659-2712.

السليحات، روان والفلوح، روان والسرحان، خالد. (2018). درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية.

مجلة العلوم التربوية. الجامعة الأردنية. 45(3). 19-33.

السيد، مها واليوسف، إبراهيم. (2018). شبكات التواصل الاجتماعي وسبل توظيفيها في تعزيز إبعاد المواطنة لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل. المجلة التربوية. جامعة سوهاج .كلية التربية. (56). 691-722.

الشبكة العربية في كندا ANC. (2020). السعودية «جائحة كورونا تهيمن على أعمال قمة العشرين الافتراضية». تم الاسترجاع من موقع https://arab-nc.com. تاريخ الزيارة: 2020/11/21.

شحاتة، حسن والنجار، زينب وعمار، حامد. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشمراني، أحمد إبراهيم. (2018). بناء برنامج تعليمي قائم على الويب 2.0 في مقرر الحاسب الآلي وفاعلية في تنمية المواطنة الرقمية ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. المملكة العربية السعودية.

الشهري، مريم والزهراني، سعدى. (2020). تصور مقترح لتفعيل المواطنة الرقمية في المدارس الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. بحث مقدم في المؤتمر الدولي (الافتراضي) لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي. في الفترة بين 30 أكتوبر-2 نوفمبر. منصة زووم. 1-17.

طالب، رويدا أحمد. (2017). خطاب المواطنة في الصحافة المصرية الإلكترونية. القاهرة: العربي للنشر والتوزيع.

الطعاني، سليمان قسيم. (2020). الوجيز في التربية الإعلامية. عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.

العجمي، عماد والجندال، دلال والعقل، محمد. (2018). دور المناهج الدراسية في تعزيز المواطنة الرقمية في دولة الكويت من وجهة نظر الطلاب في ضوء بعض المتغيرات. مجلة البحث في التربية. جامعة عين شمس. 8(19). 413-443.

الفقي، آمال وأبو الفتوح، محمد. (2020). المشكلات النفسية المترتبة على جائحة فيروس كورونا المستجد COVID-19. بحث وصفي استكشافي لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة بمصر. المجلة التربوية. جامعة سوهاج. 74(74). 1047-1089.

كفافي، حنان مصطفى. (2016). تصور مقترح لتنمية وعي تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بثقافة المواطنة الرقمية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (*ASEP*). رابطة التربويين العرب. جمهورية مصر العربية. عدد خاص. 345-378.

مجاهد، فايزة أحمد. (2021). مداخل واستراتيجيات وطرائق حديثة في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية. الاسكندرية: دار التعليم الجامعي.

محروس، غادة كمال. (2018). مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية بإبعاد المواطنة الرقمية. مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس. 5(19). 515-547.

محمود، عبدالرازق مختار. (2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا (COVID-19). المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. جامعة أسيوط. 3(4). 171-224.

مغربة، فهد ومجاهد، فائز والحدابي، عبدالسلام والعبدي، منصور والسودي، مبروك وكرشوم، عبدالله. (2020). متطلبات التعليم الإلكتروني بالجامعات اليمنية لمواجهة جائحة كورونا من وجهة نظر الأساتذة والطلبة بجامعة عمران. مجلة مركز جزيرة العرب. مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم. 1(6). 1-30.

الملاح، تامر المغاوري (2017). المواطنة الرقمية «تحديات وأمال». القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

منظمة الصحة العالمية. (2020). مرض فيروس كورونا (كوفيد-19): سؤال وجواب. (بدون رقم نشر). تم الاسترجاع من https://www.who. تاريخ الزيارة: 12/ 2020/10.

الموزان، أمل علي. (2019). درجة تمثيل طالبات الكليات الإنسانية بجامعة الأمير نورة بنت عبدالرحمن لقيم المواطنة الرقمية مع تصور لدور الجامعة في تعزيز قيمها. مجلة العلوم التربية. الرياض، جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية. (17). 167-344.

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. (2020). توصيات المؤتمر الدولي الافتراضي الأول: تداعيات أزمة كورونا على مجالي التربية الخاصة والصحة النفسية. تم الاسترجاع من http://aie-

sa.org/2020/07/19/توصيات-المؤتمر-الافتراضي-تداعيات-أزم.

نصار، نور الدين. (2019). تصور طلاب الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية نحو المواطنة الرقمية وسبل تعزيزها. دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. الجامعة الاسلامية بغزه. 27(1). 152-184.

وزارة التعليم. (1442). إحصائية الإدارة العامة للتعليم. إدارة التخطيط والمعلومات. جدة: وزارة التعليم.

Arabic Refences:

Adams, M, N. (2011). *Modern educational evaluation strategies and tools*. Amman: Ghaidaa House for Publishing and Distribution.

AL- Sisteri, W. (2020). The role of media campaigns on children's channels in spreading health awareness about the Coronavirus and its effects on middle school students (in Arabic). *Journal of Media Research*, (54), 2659-2712.

Al-Ajmi, I. and Al-Jindal, D. and Al-Aql, M. (2018). The role of curricula in promoting digital citizenship in the State of Kuwait from the students' point of view in light of some variables (in Arabic). *Journal of Research in Education, 8* (19), 413-443.

Al-Fiqi, A, I. and Abul-Fotouh, M, K. (2020). Psychological problems arising from the emerging Coronavirus-COVID-19 pandemic (exploratory descriptive research among a sample of university students in Egypt) (in Arabic). *The Journal of Education, Sohag University*, 74 (74), 1089-1047.

Al-Mallah, T, E. (2017). *Digital Citizenship "Challenges and Hopes"*. Cairo: Dar Al-Sahab for Publishing and Distribution.

Al-Mozan, A, A. (2019). The degree of representation of female students of humanitarian colleges at Prince Noura bint Abdulrahman University of the values of digital citizenship with a perception of the university's role in promoting its values (in Arabic). *Journal of Education Sciences*, (17), 167-344.

Al-Sayed, M. and Al-Youssef, I. (2018). Social networks and ways to employ them in promoting the banishment of citizenship among students of the College of Education at King Faisal University (in Arabic). *The Educational Journal*, (56), 691-722.

Alshamrani, A, I. (2018). *Building an educational program based on the Web 2.0 in the computer course that is effective in developing digital citizenship and critical thinking skills among high school students*. Unpublished PhD thesis, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Sulayhat, R, Y. and Al-Falouh, R, F. and Al-Sarhan, K. A. (2018). The degree of awareness of the concept of digital citizenship among undergraduate students in the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan (in Arabic). *Educational Sciences, University of Jordan*, 45 (3), 19-33.

Al-Taani, S, Q. (2020). *Al Wajeez in Media Education*. Oman: Gulf House for Publishing and Distribution.

Al-Tuwaijri, S, A. (2017). The role of the secondary school teacher in protecting students from intellectual deviation in view of digital citizenship from the point of view of educational supervisors field study in Riyadh (in Arabic). *Journal of Security Research*, 26 (67), 101-149.

Ibrahim, F,A. (2018). The effectiveness of an existing program on social networks to teach history to develop political awareness and the values of digital citizenship among primary school students (in Arabic). *Journal of the Educational Association for Social Studies*, (105), 115-172.

Ismail, A, R .(2018). *The smart city is a strategy to support digital transformation and smart infrastructure management in the region to achieve prosperity and quality of life towards advanced societies*. Cairo:

Mujahid, F, A. (2021*). Modern approaches, strategies and methods in teaching and learning social studies* (in Arabic). Alexandria: University Education House.

Nassar, N. (2019). A perception of Arab Open University students in the Kingdom of Saudi Arabia towards digital citizenship and ways to enhance it (a field study on a sample of university students) (in Arabic). *The Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies*, *27* (1), 152-184.

Saudi Arabia "Corona pandemic dominates the work of the G20 virtual summit" (2020, November 21). *The Arab Network in Canada (ANC)*. Retrieved from https://arab-nc.com.

Shehata, H. and al-Najjar, Z. and Ammar, H. (2003). *Dictionary of Educational and Psychological Terms.* Cairo: The Egyptian Lebanese House.

Talib, R, A. (2017). *Citizenship speech in the Egyptian electronic press* .Cairo: Al-Arabi for Publishing and Distribution.

The Arab Foundation for Education, Science and Arts. (2020). Recommendations of the first virtual international conference*: implications of the Corona crisis on the fields of special education and mental health* .Retrieved from http://aiesa.org/2020/07/19/ recommendations-conference-default-implications-crisis /.

The vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030. (1437). *The vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030*. (without publication number). Retrieved from http://vision2030.gov.sa/en/foreword.

World Health Organization. (2020). *Coronavirus Disease (Covid-19): Question and Answer*. (Without publication number). Retrieved from https://www.who.int/en/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses.

Al-Hazmi, A, M. (January, 2017). *A proposed perception of the role of Saudi universities* Dar Rawabet for Publishing and Information Technology and Dar Al-Shaqry for Publishing**.**

Kafafi, H, M. (2016). A proposed scenario for developing the awareness of primary education pupils about the culture of digital citizenship. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology ASEP* (in Arabic), Special Issue, 345-378.

Khuraisat, M, A.(2019). *Developing an educational unit by using phone learning to develop digital citizenship values among first-grade secondary students in Jordan* (in Arabic). The Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 27 (5), 364-380.

Knowledge Enrichment for Conferences and Research (2020). Recommendations of the Virtual International Conference on the Future of Digital Education in the Arab World (in Arabic). Retrieved from https://www.kefeac.com/de/

Maghriba, F. and Mujahid, F. and Al-Haddabi, A. and Al-Abdi, M. and Al-Soudi, C. and Karshoum, A. (2020). Requirements for e-learning in Yemeni universities to confront the Corona pandemic from the viewpoint of professors and students at Amran University (in Arabic). *Journal of the Arabian Peninsula Center for Humanitarian Educational Research, 1* (6), 1-30.

Mahmoud, A, M. (2020). Artificial Intelligence Applications: An Introduction to Education Development in Light of the Challenges of the Coronavirus (COVID-19) Pandemic (in Arabic). *International Journal of Research in Educational Sciences, 3* (4), 171-224.

Mahrous, G, K. (2018). Knowledge level of kindergarten teachers in the Kingdom of Saudi Arabia regarding digital citizenship. (in Arabic). *Journal of Practical Research in Education*, 5 (19), 547-515.

Ministry of education. (1442). *Statistics of the General Administration of Education - Department of Planning and Information*. Jeddah: Ministry of Education.

Gungoren, O. C. (2014). "Digital Citizenship", *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *13* (1), 1-5.

Isman, A. Gungoren, O. & Canan, T. (2014). Digital Citizenship. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 13* (1). 73-77.

Mcgillivary, D, Mcpherson, G, Jones, J, & Mccandlish. (2016). Young People Digital Media Making and Critical Digital Citizenship. *Leisure Studies*. *35* (6), 724-739.

Mughriba, F. & et al. (2020). The requirements of e-learning in Yemeni universities to confront the Corona pandemic from the viewpoint of professors and students at Amran University. *Journal of the Arabian Peninsula Center for Humanitarian Educational Research*, *1* (6), 1-30.

Nor din, M. Tunku , A. Rahman , A.& Zubairi, A.(2016). Psychometric Properties of a Digital Citizenship Questionnaire. International Education Studies.9(3).71-80.

Panagiotes, S. Anastasiades, M. & Elena, V. (2011). Promoting Internet Safety in Greek Primary Schools: The Teacher's Role. *Educational Technology & Society,* 14(2), 71-80.

Trayek, F. (2016). Psychometric Properties of a Digital Citizenship Questionnaire. *International Education Studies*. 9. 71-80.

in activating the 2030 vision in the field of voluntary service to society. Research at the Conference on the Role of Saudi Universities in Activating Vision 2030, in the period between 11-12 January 2017 at Qassim University, 744-795.

Al Ibrahim, M. (October, 2020). *Obstacles to using the e-learning system during the Covid 19 pandemic from the viewpoint of faculty members at Jazan University*. Research presented at the (virtual) international conference for the future of digital education in the Arab world, from October 30 - November 2, 2020, on the Zoom platform, 124-147.

Al-Harbi, H. (October, 2020). *A proposed vision for developing digital citizenship among public education students in light of the Corona pandemic*. Research presented at the (virtual) international conference for the future of digital education in the Arab world, from October 30 - November 2, 2020, on the Zoom platform, 26-42.

Al-Shehri, M. and Al-Zahrani, S. (October, 2020). *A proposed vision for activating digital citizenship in secondary schools in light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030*. Research presented at the (virtual) international conference on the future of digital education in the Arab world, between October 30 - November 2, 2020, at the Zoom platform, 1-17.

Al-Barqi, A. (2020, November 21). The Saudi digital transformation has led it to the first rank in the digital competitiveness of the G20 over the past three years (in Arabic). *Previously newspaper*. Retrieved from https://sabq.org/FvNwLP.

ثانياً– المراجع الانجليزية

Berardi, R. (2016). *Digital Citizenship: Elementary Educator Perceptions and Formation of Instructional Value and Efficacy*. Immaculate University.

Boyle, C. J. (2010*). The Effectiveness of a Digital Citizenship Curriculum in an Urban School* (Unpublished doctoral dissertation). Johnson & Wales University.

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by
University of Hail

Fifth Year, Issue 13,March 2022

Print 1658-788 X

Online E -1658-8819