المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جَامِعَةُ أمّ القُرىٰ

مجلة جامعة أم القرى
للعلوم التربوية والنفسية

المجلد (١٢) العدد (٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

المحتويات

العنوان

التَّشوّهات المعرفيَّة لدى طلبة الجامعة بالسعوديَّة ومصر: دراسة ثقافيَّة مقارنة
مريم حميد أحمد اللحياني وسميرة محارب العتيبي ٤

دور الأُسرة في تفعيل قيم تعظيم البلد الحرام
وفاء أحمد عياض الغامدي ٥١

واقع الحوكمة بالجامعات في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠
مها عبدالله محمد الشريف ٨٥

واقع مقررات تاريخ الفن في قسم التَّربية الفنِّيَّة بجامعة أم القرى
عبد الله دخيل الله عوض الثقفي ١٣٧

تأثير استخدام القدرات البصرية على تعليم بعض المهارات الأساسية في رياضة الإسكواش
حسن أحمد عبد الله حلواني ١٦٢

تطوير الجامعات السعوديَّة في ضوء الرؤية الوطنيَّة ٢٠٣٠ ومفهوم الجامعة المبتكرة: تصور مقترح
أماني خلف الغامدي ٢١١

الالتزام الدينيّ لدى الشباب العربي في ضوء بعض المتغيرات (دراسة عبر ثقافية)
أحمد كامل الحوراني ٢٥٥

دور المشاركة المجتمعيَّة في التعليم بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
يوسف بن عمر الراشد ٢٩٧

دور المشاركة المجتمعيَّة في تحقيق الأمن الفكريّ لدى طلاب مدارس التعليم العام بدولة الكويت والمملكة العربيَّة السَّعوديَّة
سلطان غالب الديحاني وعهود ياسر الجدي ٣٤٠

صيغة مقترحة لمؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تطوير الهوية المهنيَّة للمعلم وفق الخبرات العالمية الناجحة
عبد الله ضيف الله الحارثي ٣٧٥

فاعلية استخدام إستراتيجية التَّعلُّم المتمركز حول المشكلة في تحصيل المفاهيم العلميَّة وتنمية عادات العقل في ضوء أنماط التَّعلُّم والتَّفكير لدى تلاميذ الصَّفِّ السَّادس الابتدائيّ
حميد هلال العصيمي ٤١٧

فاعليَّة التَّوجُّه الإستراتيجيّ لتطوير منظومة التَّعلم نحو اقتصاد المعرفة بجامعة حائل كما يراها أعضاء هيئة التَّدريس
خالد مبرك المطيري ٤٧٢

التَّشوّهات المعرفيَّة لدى طلبة الجامعة بالسعوديَّة ومصر: دراسة ثقافيَّة مقارنة

مريم حميد أحمد اللحياني

سميرة محارب العتيبي

التَّشوّهات المعرفيَّة لدى طلبة الجامعة بالسعوديَّة ومصر: دراسة ثقافيَّة مقارنة

مريم حميد أحمد اللحياني وآخرون

ملخص البحث

هدف البحث إلى تحديد أكثر أبعاد التشوهات المعرفية انتشارًا (النقد – لوم الذات– العجز – اليأس – استغراق التفكير في الخطر) لدى كل من طلبة الجامعة في كل من المجتمع السعودي والمجتمع المصري، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية لعينة الدراسة الكلية تُعزى لكل من متغيري الجنسية (السعودية، والمصرية) والجنس (ذكورًا، وإناثًا)، وكذلك الفروق التي تُعزى لكل من متغيري الجنسية وتصنيف تقدير التحصيل الدراسي (مرتفعًا، ومنخفضًا)، وقد بلغت العينة الكلية ٥٤٨ طالبا وطالبة من الطلبة السعوديين والمصرين، حيث تكونت العينة السعودية من ٣١٠ طلاب وطالبات من طلبة جامعة أم القرى بالأقسام الأدبية والعلمية بمكة المكرمة، بينما تمثلت العينة المصرية في ٢٣٨ طالبًا وطالبة من طلبة جامعة سوهاج بالأقسام الادبية والعلمية بمصر. تم استخدام مقياس التشوهات المعرفية CDS لبريري Briere (2000)، وقد توصلت النتائج إلى أن أكثر أبعاد التشوهات المعرفية انتشارًا لدى عينة الدراسة هو بعد لوم النفس ثم يليه بُعد استغراق التفكير بالخطر، ثم بُعد العجز، ثم بُعد اليأس، وأخيرًا بعد النقد الذاتي، ويُعتبر مستوى التشوهات المعرفية متوسط لدى الإجمالي الكلي لأفراد العينة الكلية. كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أبعاد التشوهات المعرفية تبعًا لمتغير الجنسية للطلاب (السعوديين – المصريين) لصالح الطلاب المصريين. بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أبعاد التشوهات المعرفية تبعًا لمتغير الجنسية للطالبات (السعوديات – المصريات) لصالح الطالبات المصريات، كما لم يوجد أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين أبعاد التشوهات المعرفية والجنسية والجنس. ولم يوجد أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين أبعاد التشوهات المعرفية والجنسية والتحصيل (مرتفعًا – منخفضًا).

الكلمات المفتاحية: التشوهات المعرفية، طلبة الجامعة بالسعودية ومصر، و ثقافية مقارنة

Cognitive Deformities Among University Students in Saudi Arabia and Egypt: A Comparative Cross-cultural Study

Mariam Hameed Al-Lihyani and others

Summary:

This paper aims at identifying the most prevalent cognitive distortions (criticism, self-blame, helplessness, despair, and risk thinking) among university students in both Saudi and Egyptian societies. Also, it aims at revealing the statistically significant differences between the total mean scores of the distortion dimensions scale of the total sample that were attributed to the variability of nationality (Saudi, Egyptian) and sex (males and females), as well as differences attributed to both variables of nationality and the rating of the academic achievement (high and low). The total sample reached 548 male and female Saudi and Egyptian students. The Saudi sample consisted of 310 male and female students from Umm Al-Qura University in the literary and scientific departments in the Holy City of Makkah, while the Egyptian sample consisted of 238 students from Sohag University in the literary and scientific departments in Egypt. The cognitive distortions scale (CDS) of Briere resulted in that the most prevalent cognitive distortion dimensions in the study sample were the dimensions of self-blame followed by risk thinking, disability, despair, and finally self-criticism. Cognitive distortions are average among the total population of the total sample. There were also significant statistical differences between the mean scores of the cognitive distortions according to the nationality variable of the students (Saudi - Egyptian) in favor of the Egyptian students, while there were statistically significant differences between the mean scores of the cognitive deformities according to the nationality variable of the female students (Saudi - Egyptian) in favor of the Egyptian female students. However, there was no statistically significant effect of the interaction between the dimensions of cognitive deformities, nationality and sex. Moreover, there was no statistically significant effect of the interaction between the dimensions of cognitive and sexual distortions and achievement (high-low).

Keywords: cognitive distortions, cognitive dimensions, cross-cultural comparison.

مقدمة:

إن حياة الفرد بمختلف مجالاتها الأسرية والاجتماعية والدراسية تعتمد على أفكار الفرد نفسه وما يمتلكه من مخزون معرفي متمثل في البنى المعرفية المبنية على خبراته وأفكاره ومعتقداته الخاصة به. حيث يتمكن الفرد من خلال هذه الأفكار والمعتقدات من تفسير الأحداث والمواقف الاجتماعية التي تحدث له أو من حوله، كذلك ما تتطلبه هذه الأحداث من استجابات مختلفة من الفرد.

وهذه المعتقدات التي تحكم سلوكيات الأفراد تجاه الآخرين أو تجاه المجتمع ليست بالضرورة منطقية أو صحيحة، فقد تؤدي إلى عدم التوافق وعدم الانسجام وكذلك الشك بأفراد مجتمعهم. وتُعرف الاعتقادات غير المنطقية وغير الصحيحة بالتشوهات المعرفية.

وتعرف التشوهات المعرفية بأنها:"طرق وأساليب غير دقيقة أو متحيزة لإضفاء المعني على التجارب والخبرات"(Barriga, Gibbs, Potter & Liau, 2001: 1)، حيث يسود بين الأفراد الميل إلى المشاركة في إعادة الهيكلة المعرفية للمعلومات الاجتماعية والانحياز لما يخدم المصالح الذاتية (من أجل حماية الصورة الإيجابية لذات الفرد أو لإثبات وجهات نظره للعالم، وكذلك المخططات الذاتية الراسخة بالفعل)، وغالبًا ما تعتبر الأنواع المختلفة من الأخطاء المعرفية عوامل مهمة في تطوير ردود الفعل الانفعالية والسلوكية غير التوافقية (Kwang & Swann, 2010). ويعتبر التشويه المعرفي عملية نفسية طبيعية ينخرط فيها جميع البشر، بغض النظر عن العمر والجنس، والعرق أو الثقافة أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

كما يعرف صابر (٢٠٠٩: ١٧) التشوهات المعرفية بأنها: مجموع المفاهيم والمعتقدات الخاطئة التي يتبناها الفرد فكريًا، ويعبر عنها انفعاليًا وسلوكيًا، وتنشأ تلك التشوهات المعرفية في المراحل المبكرة من حياة الأفراد، وتؤدي إلى مجموعة من

الاضطرابات النفسية والعقلية تكون في أساسها ذاتية من تلك التشوهات المعرفية التي تشكل الأسلوب المعرفي لدى الفرد.

كذلك تعرفها أحمد (٢٠١٥: ٢) بأنها : منظومة من الأفكار الخاطئة وتشمل (التفكير الثنائي، التعميم الزائد، التفكير الكارثي، التهوين، التجريد الانتقائي، والتفسيرات الشخصية) والتي تظهر أثناء الضغط النفسي والتي تؤدي بدورها إلى استنتاجات خاطئة في إدراك المواقف الواضحة وتؤثر سلبًا على قدرة الفرد على مواجهة ضغوط الحياة والتوافق النفسي والاجتماعي مع البيئة المحيطة.

وتظهر التشوهات المعرفية عندما تكون مخططات الفرد حول نفسه والعالم الخارجي سلبية، مما ينتج عنها أفكارًا وتحيزات غير منطقية، فالأفراد يفسرون ويستدعون الخبرات الخاصة بالأحداث الخارجية في مقابل تراجع ظهور المخططات الإيجابية والتي أصبحت أقل هيمنة من المخططات السلبية، مما يجعل الأفراد المشوهين معرفيًّا يلاحظون الجوانب السلبية في الأحداث ويصعب عليهم ملاحظة الجوانب الإيجابية، كذلك تكون قدرتهم على تذكر الأحداث السلبية أفضل من قدرتهم على تذكر الأحداث الإيجابية (الرشيدي ومنصور والنابلسي والخليفي وبورسلي والقشعان، ٢٠٠٠: ٨٥). كذلك فإن الصياغة السلبية لتجارب المرء ذات صلة بالتشويهات المعرفية، ويمكن أن تؤثر بشكل كبير على الرؤيا الذاتية للفرد ومشاعره، وأنماط التفاعلات بين الأفراد Besta, Barczak, (Lewandowska-Walter, & Dozois,2014).

وتتمثل التشوهات المعرفية الشائعة في نقص احترام الذات، والميل الى لوم الذات على الأحداث السلبية الخارجة عن سيطرة الفرد، الشعور العام بالعجز إزاء الأحداث غير المرغوب فيها في حياة الفرد، الاعتقاد بأن المستقبل قاتم لا محالة ومبؤوس منه، والمبالغة في تقدير الخطر والشدائد في العالم، وفي كثير من الأحيان تسمى التشوهات المعرفية بأنماط التفكير المختلة، أو التفكير السلبي (Briere, 2000:1-2).

وقد ظهر مصطلح التشوهات المعرفية Cognitive Distortion عام ١٩٧٢م على يد العالم آرون بيك Aaron T. Beck من خلال دراسته عن الأعراض المعرفية للاكتئاب، وقد استخدم بيك Beck في عام ١٩٧٥م هذا المصطلح في كتابه عن العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية (cognitive therapy & the emotional disorders) حيث عرفه بأنه: مجموعة من الأفكار غير المنطقية تجعل الفرد يفسر الواقع بصورة غير دقيقة مما يجعله يفكر ويشعر بطريقة سلبية لا تنسجم مع الأحداث الخارجية. كذلك عرفها بيك ١٩٧٩في نظريته وأشار إليها بأنها عبارة عن منظومة من الأفكار الخاطئة والتي تظهر أثناء الضغط النفسي. فالمواقف والأحداث التي نمر بها لا تتسبب في مشاعرنا الإيجابية أو السلبية، ولكن إدراكنا لهذه المواقف وتفكيرنا حولها هو الذي يتسبب في اكتسابنا لمشاعر معينة عندما ينحرف أو يلتوي عما هو واقعي، أي تصبح أفكارنا غير منطقية، ففي هذه الحالة نجد الفرد يعتنق افتراضات وتصورات ومعارف مشوهة تنتهي به إلى استنتاجات خاطئة في إدراكه لمواقف وأحداث واضحة (أحمد، ٢٠١٥:١).

ولقد لخص بيك وآخرون Beck et al ١٩٧٩ سبعة أنواع محددة من التشوهات المعرفية التي توجد عادًة داخل مجموعات المكتئبين (مثًلا الإفراط في التعميم، والتجريد الالتقائي). هذه القائمة توسع فيها برونز Burns 1980 الذي حدد عشرة أخطاء في التفكير تشاهد عادًة في مرضى الاكتئاب، كما جرت محاولات عديدة لقياس الأخطاء المعرفية بمرور الوقت. فقد حاول ليفيبفير Lefebvre 1980,1981، قياس كل من الأخطاء المعرفية السبعة الأصلية التي لخصها بيك وآخرون Beck et al ١٩٧٩. ورغم اكتشاف أن بعض هذه الأخطاء متداخل بدرجة كبير، فقد جُمع بعض منها وطُور إستبيانًا للأخطاء المعرفية (CEQ)، والذي يقيم درجة ارتكاب المستجيبين أربعة أخطاء معرفية،وهي الإحساس بالكارثة، الإفراط في التعليم، والشخصنة وكذلك التجريد الانتقائي (Covin, Dozois, Ogniewicz & Seeds, 2011: 302) .

وقد قسم بيريج وجيبس Barriga and Gibbs (1996) التشوهات المعرفية بما يخدم المصالح الذاتية إلى نوعين هما: التشوهات المعرفية الأساسية التي تمثلها المواقف الأنانية

المتركزة حول الذات (فئة: التمركز حول الذات)،والتشوهات المعرفية الثانوية (فئات: إلقاء اللوم على الآخرين، التهوين/ سوء التقدير، وافتراض الأسوأ)، ووفقًا لما أورده بيريج وجيبس وبوتر وليو (2001) Barriga, Gibbs, Potter & Liau، فإن التشوهات المعرفية الأساسية تنبع من الانحياز المتمركز حول الذات الذي نجده سائدًا بين الصغار ويعكس مراحل التقييم الأخلاقي الأقل نضجًا على النحو الذي حدده كولبرج Kohlberg. 1984

كما لاحظ بيك Beck 1995 أن المعتقدات الأساسية للفرد عادةً ما تتعلق بالأشياء غير المحبوبة (مثًلا "أنا غير جدير، أنا غير مرغوب")، أو بمشاعر العجز (مثًلا "أنا غير ملائم، أنا غير كفء") (Covin, Dozois, Ogniewicz & Seeds, 2011:302) .

كما أوضح جيبس Gibbs (1991) أن دور التشوهات المعرفية الثانوية هو الحد من الضغوط النفسية الناتجة عن التشوهات المعرفية الأولية، أي، حماية صورة الفرد الذاتية من خلال تحييد الشعور بالذنب ولوم النفس، حيث وصفها سيكس وماتزا Sykes 1957 and Matza أنها أساليب التحييد.

كذلك قدم كل من جيبس وبوتر Potter & Gibbs نموذجًا نمطيًّا مكون من أربع فئات للتشوهات المعرفية الأساسية بما يخدم المصالح الذاتية وهي: التمركز حول الذات Self-Centered، إلقاء اللوم على الآخرين Blaming Others، والتهوين/ سوء التقدير Minimizing/Mislabeling، وافتراض الأسوأ Assuming the Worst. وتعرف التشوهات المعرفية المتمركزة حول الذات على أنها :المواقف التي يركز فيها الفرد على رأيه وتوقعاته، واحتياجاته الخاصة، وحقوقه لدرجة يكاد لا يحترم معها آراء أو احتياجات الآخرين ولا يضعها في الاعتبار، يشتمل "إلقاء اللوم على الآخرين" على المخططات المعرفية للإسقاط، وأن يرجع المرء سلوكه المثير للوم إلى مصادر خارجه عن ذاته (أي موضع خارج عن السيطرة). والتهوين يعرف على أنه التشوهات التي ينظر فيها إلى السلوك المعادي للمجتمع باعتباره سلوكًا مقبولًا، وربما ضروريًّا، كوسيلة لتحقيق أهداف بعينها. أما التهوين فهو سوء التقدير، ومن الممكن اعتباره بمثابة التحقير والتجريد

من الصفات الإنسانية عند الإشارة إلى الآخرين. وأخيرًا، يمثل "افتراض الأسوأ" التشوهات المعرفية التي يرجع فيها الفرد نواياه العدوانية إلى الآخرين، ويعتبر الحدث الأسوأ أنه لا مفر منه، أو يري أن سلوكه الشخصي لا يمكن تحسينه أبداً (Gibbs, 1991; Gibbs, Potter & Goldstein, 1995).

ويرى زانج zhang (2008:280) أن أكثر التشوهات المعرفية انتشارًا هي نقد الذات أو تقدير الذات المنخفض self-criticism، ولوم الذات self-blaming حيث يميل الفرد إلى لوم ذاته على الأحداث السلبية الخارجة عن إرادته، والعجز helplessness هو: ميل الفرد إلى الإحساس بالعجز بشكل عام بشأن الأحداث غير المرغوب فيها، واليأس hopelessness وهو: اعتقاد الفرد أن المستقبل لا مفر منه فهو قاتم ومیؤوس منه، والانشغال بالخطر preoccupation with danger وهو: مبالغة الفرد في تقدير كمية الخطر والشر الموجود بالعالم.

وقد تم القيام بالعديد من الدراسات التي تناولت التشوهات المعرفية وربطتها بالعديد من المتغيرات كدراسة كل من (Pervan & Hunter,2007; Marshall, Marshall, &Obrien,2009; Abdullah, Salleh, Mohamud,& Abd Ghani,2011؛ الجعافرة ٢٠١٤، Eshrat, 2016؛ السلمي، ٢٠١٨) التي ربطت ما بين التشوهات المعرفية وتقدير الذات.

وكذلك دراسة كل من (سلامة ١٩٨٨٩، Abela, & D'Allesaandro, 2002; Rudes, Valdez, Oldom, and Ebrahimi,2003; Marcotte,, L´evesque & Fortin, 2006 ،Abdullah, Salleh, Mohamud,& Abd Ghani,2011 الجعافرة، ٢٠١٤، أحمد، ٢٠١٥) التي ربطت التشوهات المعرفية بالاكتئاب.

كما رُبطت التشوهات المعرفية بالسلوك العدواني كما في دراسة كل من (Mathew, 2016; Chiang, Lin and Liu,2012; Giancola, Mezzich, Clark & Tarter,1999)

وقد اختلفت عينات هذه الدراسات باختلاف المتغيرات التي تم ربطها بالتشوهات المعرفية، فهي تُعَدُّ أحد المشكلات بحياة الأفراد، وهناك حاجة ماسة للقيام بدراسات أخرى تحاول تحديد أكثر مستويات وخصائص وأبعاد التشوه المعرفي ظهورًا في المراحل العمرية أو الدراسية المختلفة ومستوياتها خصوصًا لدى طلبة الجامعة. وذلك بحكم مستواهم العمري وما تفرضه البيئة الجامعية من مطالب اساسية مثل التفكير الإيجابي عند التفاعل مع الزملاء والانسجام مع الكادر التدريسي في الجامعة، وتوظيف الرؤى العقلانية عند الإجابة والقيام بالواجبات الدراسية، فغياب هذه النظرة الواقعية لدى الطالب الجامعي سيعيق من توافقه الشخصي والاجتماعي والدراسي في الوسط الأكاديمي (بدر، ٢٠١٥: ٢).

ومن الدراسات التي تناولت هذه المرحلة دراسة يافوزير Yavuzer(2015) التي هدفت إلى: معرفة العلاقة بين التشوهات المعرفية والإعاقة الذاتية والميول وتقدير الذات، حيث بلغت العينة ٥٠٧ طلاب وطالبات من طلاب كلية التربية بجامعتي نجدي والأقصري في مدينة أناضول بتركيا، وأظهرت النتائج أن ارتفاع درجات التشوهات المعرفية والنقد الذاتي والشعور بالذنب واليأس والانشغال بالخطر يرتبط مع ارتفاع درجة الإعاقة الذاتية وانخفاض درجة الشعور بتقدير الذات.

كما أجرت سلامة (١٩٨٩م)، دراسة حول الاكتئاب وجوانب التشويه المعرفي وهي تعميم الفشل، المبالغة في المعايير ومستويات الأداء، لوم الذات، على عينة ١٣٤ من طلاب الجامعة، ٧٣ منها إناث و٦١ ذكور، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين أعراض الاكتئاب والأبعاد الثلاثة للتشويه المعرفي، وكان تعميم الفشل هو الأقوى علاقة بالاكتئاب.

كما هدفت دراسة بينتو، Pinto (2001) إلى: معرفة التشويهات المعرفية وأثرها على السمات القيادية لدى عينة من طلبة الجامعة، حيث بلغت العينة ٩٦٩ طالبًا جامعيًّا، وتوصلت النتائج إلى أن الأفراد ذوي التوجهات المرتفعة على نموذج التشويهات المعرفية

أظهروا تفكيرًا لا منطقيًّا، وتشوهات معرفية تؤثر في خصائصهم القيادية أكثر من الأفراد الذين حصلوا على درجات منخفضة على المقياس نفسه.

كذلك استخدمت دراسة رودس، فالدز آدم، إبراهيم، Rudes, Valdez, Oldom, and Ebrahimi (2003)، عينة من ٣٣٩ من طلبة البكالوريوس منهم ٢٥٣ طالبة و٨٦ طالبًا، وقد هدفت إلى: معرفة إلى أي مدى تتنبأ الانحرافات المعرفية والتفكير السلبي بالاكتئاب، وتوصلت النتائج إلى أن الطلبة الذين يميلون إلى استخدام التفكير المشوه والتفكير السلبي تظهر لديهم أعراض الاكتئاب مقارنة بالطلبة الذين لا يستخدمون التفكير السلبي، ولم تظهر النتائج أي أثر لعامل الجنس.

كما هدفت دراسة زهانج Zhang (2008) إلى: التعرف على مستوى التشوهات المعرفية ومستوى الاستقلالية الذاتية لدى عينة مكونة من ١٠٣ طلاب وطالبات من طلبة السنة الثالثة في جامعة شنغهاي الصينية، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى منخفض من التشوهات المعرفية لدى الطلبة، ووجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى التشوهات المعرفية والاستقلالية الذاتية، تعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور.

أما دراسة أكين Akin (2010) فقد هدفت إلى: التعرف على العلاقة بين التشوهات المعرفية والتعاطف مع الآخرين لدى عينة مكونة من ٣٣٨ طالبًا وطالبة من طلبة إحدى الجامعات التركية، ولتحقيق اهداف الدراسة، أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين التشوهات المعرفية والتعاطف مع الآخرين، ووجود مستوى متوسط من التشوهات المعرفية لدى الطلبة، ومستوى منخفض من التعاطف مع الآخرين، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى التشوهات المعرفية والتعاطف مع الآخرين، تُعزى لمتغيري الجنس، أو المستوى الدراسي.

كذلك تناولت هذه المرحلة دراسة رسلان (٢٠١١م) والتي هدفت إلى: الكشف عن دلالة العلاقة الارتباطية بين التشوهات المعرفية وبعض أنماط التفكير – الابتكاري، العلمي، الخرافي، والمنطقي لدى عينة الدراسة والتي بلغت ١٤٣ طالبًا وطالبة بالفرقة

الثانوية بكلية التربية وكلية العلوم فرع دمياط، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة غير دالة بين التشوهات المعرفية والتفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين التشوهات المعرفية والتفكير العلمي والمنطقي لدى طلاب العينة الكلية، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين التشوهات المعرفية والتفكير الخرافي لدى طلاب الجامعة.

كما قام شيانغ ولين وليو، Chiang, Lin and Liu (2012) بدراسة هدفت إلى: التعرف على مستوى التشوهات المعرفية والسلوكيات العدوانية وعلاقتهما بالانفعالات السلبية وزيادة مستوى العدوانية لدى عينة بلغت ٣٥٩ طالبًا وطالبة من طلبة جامعة تايبيه في تايوان، وأظهرت النتائج مستوى متوسط من التشوهات المعرفية لدى الطلبة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين التشوهات المعرفية، والسلوكيات العدوانية، والانفعالات السلبية لدى الطلبة، ووجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى التشوهات المعرفية، والسلوكيات العدوانية، والانفعالات السلبية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

كما هدفت دراسة سيليك وأوداسي Celik & Odaci(2013) إلى: التعرف على مستوى التشوهات المعرفية وعلاقتها باستخدام الإنترنت، ومستوى الرضا عن الحياة لدى عينة مكونة من ٤١٨ طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة التكنولوجية التركية، وأظهرت النتائج مستوى متوسطًا للتشوهات المعرفية لدى الطلبة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين التشوهات المعرفية ومستوى الرضا عن الحياة لديهم، كما وجدت فروق دالة إحصائيًّا في مستوى التشوهات المعرفية تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث، كذلك وجدت فروق دالة إحصائيًّا في مستوى التشوهات المعرفية للتخصص الدراسي لصالح طلبة التخصصات الإنسانية.

كما هدفت دراسة كريستوفر واميشا Christopher & Amissah (2014) إلى: التعرف على العلاقة بين التشوهات المعرفية والاكتئاب لدى عينة من طلبة جامعة غانا،

وبلغت العينة ٦٠٠ طالب وطالبة من طلبة الجامعات في غانا، وتم استخدام مقياس التشوهات المعرفية ومقياس بيك للاكتئاب، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى التشوهات المعرفية تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق في مستوى التشوهات المعرفية.

كما تناولت دراسة أوزديل وتيمور وجورز وتولكي وكورو وتوركيبر، Ozdel, Taymur, Guriz, Tulaci, Kuru and Turkcapar (2014) هذه المرحلة حيث هدفت دراستهم إلى: التعرف على مستويات التشوهات المعرفية لدى عينة مكونة من ٣٣٥ من طلبة جامعة أزمير التركية، وأظهرت النتائج أن مستوى التشوهات المعرفية كان متوسطًا لدى عينة الدراسة، كما وجدت فروق دالة إحصائيًّا في مستوى التشوهات المعرفية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

كذلك هدفت دراسة أحمد (٢٠١٤) إلى: الكشف عن طبيعة العلاقة بين التشوهات المعرفية وكلا من قلق المستقبل وبعض الأعراض الاكتئابية لدى عينة من الشباب الجامعي، وبلغت العينة ٣٢١ طالبًا وطالبة ٩٧ ذكور، ٢٢٤ إناث، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين التشوهات المعرفية وكل من قلق المستقبل وبعض الأعراض الاكتئابية، كما وجدت فروق دالة إحصائياً في مستوى التشوهات المعرفية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

كما قام كل من باستل وباركزاك وليوندوسكا-والتر ودزويس Besta1, Barczak, Lewandowska-Walter & Dozois (2014) بدراستين على طلبة الجامعة ببولندا للتحقق من صدق مقياس التشوهات المعرفية (CDS) لكيفين وآخرين Covin et. Al. عام ٢٠١١. وشارك في الدراسة الأولى ١٩٦ شخصًا (منهم ١٢٤ من الإناث)، كما شارك بالدراسة الثانية ٩٠ من الطلاب الجامعيين البولنديين (منهم٧٥ أنثى)، وقد توصلت النتائج إلى ثبات النسخة البولندية من مقياس CDS وعلاقته بالرؤي

الذاتية غير التوافقية وجودة العلاقة المدركة، وكذلك وجد أن مقياس CDS يرتبط سلبًا بنوعية الحياة واحترام الذات، ويرتبط إيجابًا بمستوى القلق.

كذلك تناولت هذه المرحلة دراسة بدر (٢٠١٥) والتي هدفت إلى: التعرف على التشوهات المعرفية وعلاقتها بضبط الذات لدى طلبة كلية الآداب، وقد بلغت العينة ٢٠٠ طالب وطالبة من طلبة كلية الآداب، وتوصلت النتائج إلى أن طلبة كلية الآداب يتسمون بدرة عالية من التشوهات المعرفية، كما وجدت فروق دالة إحصائيًّا في التشوهات المعرفية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

كذلك قامت السلمي (٢٠١٨) بدراسة تناولت فيها مستويات التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى، وعلاقتها بتقدير الذات والتحصيل الأكاديمي، وبلغت العينة ٥٦٣ طالبًا وطالبة بجامعة أم القرى، وتم استخدام مقياس التشوهات المعرفية ومقياس تقدير الذات، وكان مستوى التشوهات المعرفية متوسطًا لدى طلبة جامعة أم القرى، كما لم يوجد ارتباط دال إحصائيًّا بين كلٍّ من التشوهات المعرفية وتقدير الذات والتحصيل الأكاديمي، كذلك لم توجد فروق دالةً إحصائيًّا في التشوهات المعرفية تُعزى لمتغير الجنس والتحصيل الأكاديمي.

وقد اتجهت الدراسات السابق ذكرها إلى تناول التشوهات المعرفية بفئاتها أو أبعادها المختلفة، وكذلك تحديد مستوياها المختلفة من مجتمع إلى آخر، وذلك من خلال المجتمع الطلابي الجامعي، وتعتبر هذه المرحلة صلة الوصل ما بين مستقبل الطالب المهني ونجاحه بالحياة، من خلال ما تفرضه البيئة الجامعية من متطلبات ومسؤوليات يتحملها الطالب كفرد بالغ ومسؤول.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

يتضح مما سبق أن هناك العديد من الدراسات والابحاث التي تناولت التشوهات المعرفية في بيئات مختلفة، وأظهرت مستويات متعددة من التشوهات المعرفية بحسب المجتمعات المختلفة كدراسة كل من Celik & Odaci,2013; Chiang, Lin and;

(Liu,2012; Zhang,2008 أحمد ٢٠١٤، بدر ٢٠١٥، السلمي،٢٠١٨)، وربما قد لا يعود ذلك للاختلاف الثقافي للمجتمعات بقدر اختلاف المقاييس، مما يجعلنا بحاجة لدراسات تهتم بالمقارنة ما بين هذه المجتمعات باستخدام مقياس موحد في متغير التشوهات المعرفية بهدف معرفة الفروق بين هذه المجتمعات، فضلًا عن الفروق بين الجنسين عبر الثقافات، وهو ما يحاول البحث الحالي التوصل إليه من خلال قياس مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الجامعية بكل من المجتمعين السعودي والمصري، خصوصًا وأن التشوهات المعرفية تُعَدُّ نوعًا من الاضطرابات التي قد تطال طلبة المرحلة الجامعية؛ فهم جزء في المجتمع يتأثرون بما يتأثر به غيرهم. حيث تعتبر التشوهات المعرفية منظومة من الأفكار الخاطئة والتي تظهر أثناء الضغط النفسي (آرون بيك،١٩٧٩:٣)، والتشوهات المعرفية لا يقتصر حدوثها على فئة أو جنس معين من الناس، لكنها قد تطال الفئة المتعلمة خاصة فئة الشباب الجامعي، والذي لا شك فيه أنهم قد يعانون من خلل في إدراكهم للواقع وتشوه أفكارهم واعتناقهم لأفكار مختلة نظرًا لما يشهدونه من المتغيرات في عصرنا الحالي مثل التقدم العلمي الهائل والمتسارع في جميع مجالات الحياة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية وثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات والقضايا والمشكلات العالمية، مما تؤدي بهم إلى الإصابة بالعديد من الاضطرابات النفسية التي ينتج عنها أحيانًا بعض التشوهات المعرفية (Marcotte at. Al., 20066:17).

وعليه فإن البحث الحالي يسعى للإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما درجة انتشار أبعاد التشوهات المعرفية (النقد-لوم الذات-العجز-اليأس-استغراق التفكير في الخطر) لدى أفراد عينة البحث الكلية من الطلبة الجامعيين حسب الجنسية (السعودية، المصرية) والجنس (ذكورًا، زإناثًا)؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات الكلية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، لوم النفس، العجز، اليأس، واستغراق التفكير في الخطر) بين كل من:

أ – طلاب الجامعة في كل من المجموعة المصرية والمجموعة السعودية من عينة البحث الكلية؟

ب – طالبات الجامعة في كل من المجموعة المصرية والمجموعة السعودية من عينة البحث الكلية؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، لوم النفس، العجز، اليأس، واستغراق التفكير في الخطر) لعينة البحث الكلية تُعزى لكل من متغيري الجنسية "السعودية، المصرية" والجنس "ذكورًا، وإناثًا"؟.

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، لوم النفس، العجز، اليأس، واستغراق التفكير في الخطر) لعينة البحث الكلية تُعزى لكل من متغيري الجنسية "السعودية، المصرية" ومجال التخصص "علمي، أدبي"؟.

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، لوم النفس، العجز، اليأس، زاستغراق التفكير في الخطر) لعينة البحث الكلية تُعزى لكل من متغيري الجنسية "السعودية، المصرية" وتصنيف تقدير التحصيل الدراسي "مرتفع، منخفض"؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على:

١- تحديد أكثر أبعاد التشوهات المعرفية انتشارا (النقد- لوم الذات - العجز- اليأس- استغراق التفكير في الخطر) لدى كل من طلبة الجامعة (ذكور- إناث - العينة الكلية) في كل من المجتمع السعودي والمجتمع المصري.

٢- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسطات الدرجات الكلية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، لوم النفس، العجز، اليأس، واستغراق التفكير في الخطر) بين كل من طلاب الجامعة في كل من المجموعة المصرية والمجموعة السعودية من عينة البحث الكلية، وطالبات الجامعة في كل من المجموعة المصرية والمجموعة السعودية من عينة البحث الكلية.

٣- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، لوم النفس، العجز، اليأس، واستغراق التفكير في الخطر) لعينة البحث الكلية تُعزى لكل من متغيري الجنسية "السعودية، المصرية" والجنس "ذكور، اناث".

٤- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، لوم النفس، العجز، اليأس، واستغراق التفكير في الخطر) لعينة البحث الكلية تُعزى لكل من متغيري الجنسية "السعودية، المصرية" ومجال التخصص "علمي، أدبي".

٥- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، لوم النفس، العجز، اليأس، واستغراق التفكير في الخطر) لعينة البحث الكلية تُعزى لكل من متغيري الجنسية "السعودية، المصرية" وتصنيف تقدير التحصيل الدراسي "مرتفع، منخفض".

أهمية البحث

تتضح أهمية البحث فيما يلي:

١- يعمل البحث الحالي على استخدام عينتين من مجتمعين مختلفين ثقافيًّا، ولكنها تتشابه في كونها محددة بعينة من طلبة الجامعة، تتعرض للكثير من الضغوط والمطالب في هذه المرحلة، فهم مطالبون بالبعد عن الشكوك وسوء الظن عند التفاعل مع الزملاء والكادر التدريسي والقدرة على التعامل مع الضغوط التدريسية وضغوط الحياة الجامعية بواقعية، والبعد عن التفسيرات المشوهة والجامدة غير المرنة، كذلك هم يمثلون شريحة من شرائح الشباب الذين يعتمد عليهم المجتمع في تحقيق تنميته الاقتصادية والاجتماعية الحاضرة والمستقبلية، في ظل التغيرات الثقافية والاقتصادية والعالمية الصعبة التي تمثل عليهم ضغوطًا نفسية واجتماعية واقتصادية شديدة، كما أنها مرحلة تحديد أهداف للمستقبل والتوجه نحو تحقيقها، ويعتبر التفكير الإيجابي والمنطقي والواقعي البعيد عن أي تشوهات معرفية مطلب مهم بهذه المرحلة المهمة للشباب لأنهم عماد أي مجتمع، لذلك من المهم معرفة مستوى التشوهات المعرفية لديهم.

٢- كما يسهم البحث الحالي في الأثراء الأدبي لعلم النفس بصورة عامة، وعلم النفس التربوي والاجتماعي بصورة خاصة في متغير التشوهات المعرفية عبر الثقافات، حيث يتأثر سلوك الأفراد بالأطر الثقافية والاجتماعية لمجتمعاتهم، في ضوء قلة الدراسات التي تتناول المتغيرات النفسية عبر الثقافات.

٣- يُعد البحث الحالي الوحيد التي قام بتطبيق وتقنين مقياس التشوهات المعرفية CDS لبريري Briere (2000) بالمجتمع العربي- حسب علم الباحثين- والذي حظي باهتمام عالمي وتم تطبيقه على ثقافات أجنبيه متعددة.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: تتحدد بالموضوع الذي تتناوله وهو التشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة بالسعودية ومصر: دراسة ثقافية مقارنة.
- الحدود البشرية: طلاب وطالبات جامعة أم القرى من التخصص العلمي (التطبيقي)– الأدبي (النظري) بالمملكة العربية السعودية، وطلاب وطالبات جامعة سوهاج من التخصص العلمي (التطبيقي)– الأدبي (النظري) بمصر.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٠-١٤٤١ هـ.
- الحدود الادائية: تتحدد نتائج البحث بطبيعة الأداة المستخدمة وهي مقياس التشوهات المعرفية CDS لبريري Briere (2000).

مصطلحات البحث

التشوهات المعرفية:

هي التصور السلبي عن الذات والآخرين والعالم الخارجي، وهي تنشأ وتتفاقم أيضاً من وجود بعض الظواهر المرضية مثل القلق والتوتر، وتتمثل أهم أبعاده فيما يلي (Briere, 2000,2-3):

النقد الذاتي: Self Criticism (SC): يظهر حجم تدنى احترام الذات أو تقييم الذات بطريقة متدنية وأيضا تخفيض قيمة النفس، كذلك الميل الى النقد، وتقليل قيمة الفرد لنفسه سواءً داخليًّا أو بالنسبة للآخرين.

لوم النفس: Blame Self:(SB): يظهر حجم قيام الفرد بلوم نفسه على الأحداث غير المرغوبة في حياته، وهذا من الممكن أن يشتمل على لوم النفس حتى على التجارب المؤذية التي كانت خارجة عن سيطرة الفرد نفسه.

العجز: Helplessness (HLP): يظهر عدم القدرة على التعامل مع أوجه الحياة المهمة في حياة الشخص والسيطرة عليها، وقد يكون مجهودهم غير ناجح، مما يؤدى هذا التفكير بهم أحيانًا إلى السلبية في مواجهة التحدي والتغيير.

اليأس: Hoplessness (HOP): يظهر إيمان الأفراد بأن المستقبل كئيب، وأنهم سوف يتعرضون للمعاناة أو الفشل.

استغراق التفكير في الخطر: Preoccupation with Danger (PWP) :يظهر تقييم ميل الأفراد ونزعتهم الى رؤية العالم، خاصة في نطاق العلاقات الشخصية كمكان خطر، ولديهم الاعتقاد بأن الظروف الجيدة من الممكن أن تحوي مشاعر أو نتائج سلبية مادية.

أما التعريف الإجرائي للتشوهات المعرفية في البحث الحالي فهو: الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس التشوهات المعرفية أعداد بريري (Briere, 2000,1-2)

إجراءات البحث

منهج البحث

استخدم البحث الحالي المنهج المسحي/ الحضاري المقارن القائم على المنهج الوصفي، وذلك لدراسة التشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة بالسعودية ومصر: دراسة عبر ثقافية مقارنة، وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

مجتمع البحث

تكون مجتمعي البحث من المجتمع السعودي متمثل بجميع طلبة جامعة أم القرى في الأقسام الادبية والعلمية بمكة المكرمة والبالغ عددهنَّ ١١٢٠٩ طلاب وطالبات لعام ١٤٣٩-١٤٤٠هـ، والمجتمع المصري والمتمثل بجميع طلبة جامعة سوهاج في الأقسام الأدبية والعلمية بمصر والبالغ عددهم ٤٦٠٧ طلاب وطالبات لعام ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.

عينة البحث

تكونت العينة الكلية من ٥٤٨ طالبًا وطالبة من الطلبة السعوديين والمصرين، حيث تكونت العينة السعودية من ٣١٠ طلاب وطالبات من طلبة جامعة أم القرى بالأقسام الأدبية والعلمية بمكة المكرمة وكان متوسط أعمارهم ٢١,٧٣ بانحراف معياري ٢,٠٨٣، وقد بلغ عدد الطلاب ١٤٤، كما بلغ عدد الطالبات ١٦٦طالبة، بينما تمثلت العينة المصرية في ٢٣٨ طالبًا وطالبة من طلبة سوهاج بالأقسام الأدبية والعلمية بمصر وكان متوسط أعمارهم ٢٠,٨٥ بانحراف معياري ١,١٧٧، وقد بلغ عدد الطلاب ٨٩ طالبًا، في حين كان عدد الطالبات ١٤٩ طالبة، ويوضح الجدول رقم ١و ٢ خصائص العينة كما يلي:

جدول ١

يوضح للتوزيع التكراري لعينة البحث الكلية حسب الجنسية والجنس ٥٤٨ = ن:

الجنسية:	السعودية		المصرية		المجموع	
الجنس:	ت	%	ت	%	ت	%
ذكر	١٤٤	٢٦,٣	٨٩	١٦,٢	٢٣٣	٤٢,٥
أنثى	١٦٦	٣٠,٣	١٤٩	٢٧,٢	٣١٥	٥٧,٥
المجموع الكلي	٣١٠	٥٦,٦	٢٣٨	٤٣,٤	٥٤٨	١٠٠,٠

جدول ٢

يوضح للتوزيع التكراري لعينة البحث الكلية حسب الجنسية ومجال التخصص ٥٤٨ = ن:

الجنسية:	السعودية		المصرية		المجموع	
مجال التخصص:	ت	%	ت	%	ت	%
علمي	١٤١	٢٥,٧	٩٢	١٦,٨	٢٣٣	٤٢,٥
أدبي	١٦٩	٣٠,٨	١٤٦	٢٦,٦	٣١٥	٥٧,٥
المجموع الكلي	٣١٠	٥٦,٦	٢٣٨	٤٣,٤	٥٤٨	١٠٠,٠

أداة البحث

تم استخدام مقياس التشوهات المعرفية CDS لبرييري Briere (2000)، وهو اختبار مكون من ٤٠ بند لاختبار التشوه المعرفي، وتعمل مقاييس التشوه المعرفي على تقييم خمسة أنواع من التشوه المعرفي: النقد الذاتي، العجز، اليأس، لوم النفس، واستغراق التفكير في الخطر. وقد تم عمل العديد من الدراسات والأبحاث من قبل معد المقياس للتحقق من صدقه وثباته، حيث بلغت العينة المعيارية بصوره شامله ٦١١ فردًا من الذين أتموا اختبار ال CDS منهم ٧٠ طالبًا جامعيًّا، ووفقًا لنوع الجنس تكونت العينة من ٥٣ % ذكور و٤٧% إناث. وتم عمل صدق المحكين بعد عرض المقياس على المهتمين بالتشوه المعرفي بالمجال، حيث تم حذف ١٩ بندًا من البنود الأقل أهمية. وكذلك تم عمل الصدق العاملي حيث أدى التحليل العاملي الاستكشافي لحذف ٢٦ بندًا إضافيًا زائدًا أو ذي تنبؤ أضعف، وبالتالي أصبح لدينا ٤٠ بندًا أخيرًا لمقياس التشوه المعرفي. كما تم عمل الصدق التجريبي والتلازمي من خلال تطبيق المقياس مع عدد من المقاييس مثل مقياس الانتحار PAI، ولقد وجد أن جميع مقاييس التشوه المعرفي (النقد الذاتي، لوم النفس، واستغراق التفكير في الخطر) كانت أعلى بدرجة كبيرة بالنسبة للخاضعين للاختبار الانتحاريين مقابل الأفراد غير الانتحاريين أو الذين لديهم ميول انتحارية على مقياس الانتحار PAI. بينما مقياسا اليأس والعجز كانا أعلى مرتين بالنسبة للأفراد الانتحاريين عما هي بالنسبة للمشاركين الذين ليس لديهم ميول انتحارية كبيرة. و تم استخدام مقياس TES للإيذاء العاطفي، وقد وجد أن له علاقة بالخمسة مقاييس الخاصة باختبار ال CDS بخاصه مقياس اللوم النفسي ومقياس النقد الذاتي، كما تم استخدام مقياس توصيف أو أعراض الصدمة لـDAPS ، وكذلك مقياس ضغوط ما بعد الصدمة، وقد وجد أن التعرض لصدمات شخصيه يؤدي إلى ارتباط بين مقاييس ال CDS الخمسة، وبشكل خاص يرتبط باللوم النفسي واستغراق التفكير في الخطر، حيث يعتبر استغراق التفكير في الخطر المؤشر الأقوى للتعرض لصدمة (الصدمة الشخصية، أو لصدمة غير شخصيه أو كلاهما). وكذلك تم استخدام مقياس بيك للاكتئابBHS ، ووجد انه يرتبط بمقاييس

اختبار CDS، كان مقياس اليأس هو الأكثر ارتباط بال BHS، بالنسبة لمقياس ال CDS الخاص باستغراق التفكير في الخطر كان المؤشر الأقوى للتعرض لصدمه (الصدمة الشخصية، أو لصدمة غير شخصية أو كلاهما) ومن بين الأشخاص الذين لديهم تاريخ من تعرضهم للصدمات. كما تم حساب الاتساق الداخلي للعينة المعيارية باستخدام ألفا كرونباخ، وكانت معاملات الارتباط تتراوح ما بين ٠,٨٩ إلى ٠,٩٧ (Briere, 2000).

المحددات السيكومترية لأداة البحث:

تم حساب المحددات السيكومتريه لمقياس التشوهات المعرفية في البحث الحالي على عينة استطلاعية بلغت ٥٠ طالبًا وطالبة للعام الدراسي ١٤٤٠هـ، وكانت النتائج عل النحو التالي:

١- أولاً: الصدق

الصدق الارتباطي:

تم حساب معاملات الارتباط لبنود وأبعاد مقياس التشوهات المعرفية كما يوضحه الجدول التالي:

جدول ٣

يوضح نتائج قيم الصدق الارتباطي * لبنود وأبعاد مقياس التشوهات المعرفية لعينة البحث الاستطلاعية ٥٠ = ن

أ – القيمة الارتباطية لبنود أبعاد مقياس التشوهات المعرفية الأساسي بالدرجة الكلية لنفس البعد:										
مسلسل عبارات البعد	١ – بعد النقد الذاتي:		٢ – بعد لوم النفس:		٣ – بعد العجز:		٤ – بعد اليأس:		٥ – بعد التفكير في الخطر:	
	رقم عباراته	القيمة الارتباطية	رقم عباراته	القيمة الارتباطية	رقم عباراته	القيمة الارتباطية	رقم عباراته	القيمة الارتباطية	رقم عباراته	القيمة الارتباطية
١	٠١	٠,٧٣٨**	٠٢	٠,٦٠٠**	٠٣	٠,٧٠٤**	٠٤	٠,٦٠١**	٠٥	٠,٦٩٠**
٢	٠٦	٠,٧٢٨**	٠٧	٠,٧١١**	٠٨	٠,٧٠١**	٠٩	٠,٧١١**	١٠	٠,٥٨٥**
٣	١١	٠,٧٠٧**	١٢	٠,٦٦٥**	١٣	٠,٧٢٩**	١٤	٠,٧٩١**	١٥	٠,٧٠٢**
٤	١٦	٠,٨١٧**	١٧	٠,٧٠٢**	١٨	٠,٧٧٣**	١٩	٠,٨٣١**	٢٠	٠,٧٨٧**
٥	٢١	٠,٧٧٠**	٢٢	٠,٧٠١**	٢٣	٠,٦٤٢**	٢٤	٠,٨٠٥**	٢٥	٠,٧٥٣**
٦	٢٦	٠,٦٦٥**	٢٧	٠,٥٩٤**	٢٨	٠,٧٠١**	٢٩	٠,٦٩٢**	٣٠	٠,٥٥٤**
٧	٣١	٠,٧٠٦**	٣٢	٠,٧٤٧**	٣٣	٠,٦٢٧**	٣٤	٠,٧٨٥**	٣٥	٠,٥٤٧**
٨	٣٦	٠,٨٢٤**	٣٧	٠,٦٠٢**	٣٨	٠,٧٦٨**	٣٩	٠,٧٧٤**	٤٠	٠,٧٤٨**

ب – الارتباط البيني بين الدرجات الكلية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية الأساسي:					
أبعاد مقياس التشوهات:	١– بعد النقد الذاتي	٢ – بعد لوم النفس	٣ – بعد العجز	٤ – بعد اليأس	٥ – بعد التفكير في الخطر
١– بعد النقد الذاتي	–	٠,٧٤١**	٠,٧٣٤**	٠,٦٩٦**	٠,٧٥٥**
٢ – بعد لوم النفس	–	–	٠,٧٧٦**	٠,٦٦٤**	٠,٧٦٧**
٣ – بعد العجز	–	–	–	٠,٧٨٨**	٠,٧٨٧**
٤ – بعد اليأس	–	–	–	–	٠,٦٥٧**
٥ – بعد التفكير في الخطر	–	–	–	–	–

(* *) القيم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول السابق: أن قيم جميع معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجه كل بند والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس التشوهات المعرفية وكذلك الارتباط البيني بين الدرجات الكلية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية الأساسي كانت داله إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، مما يؤكد تمتع المقياس بصدق الاتساق الداخلي، مما يؤكد تمتع المقياس بصدق الاتساق الداخلي.

٢- الصدق التلازمي:

لحساب الصدق التلازمي تم استخدام مقياس التشوهات المعرفية لأحمد هارون (٢٠١٧). ويتكون هذا المقياس من ثلاثين عبارة موزعة على الأبعاد الفرعية، ويهدف لقياس الحصول على تقدير كمي للأفكار التلقائية، والخواطر البديهية التي ترد للفرد عن نفسه فيما يتعلق بثلاثة أبعاد معرفية رئيسة هي (لوم النفس، والمبالغة في الأهداف ومعايير الأداء، وتعميم فكرة الفشل)، ولحساب صدقه وثباته من قبل المعد تم عرضه على محكمين وحصلت جميع عباراته على اتفاق بنسبة 80%، إضافة إلى ذلك استخدم التحليل العاملي والاستكشافي وفقا Wh لطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Components Principal، وكانت عدد العوامل المستخلصة والتي تشبعت على ثلاث عبارات فأكثر ثلاثة عوامل قابلة للتفسير، وهذه العوامل الثلاثة جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت مجتمعة ٦١,٩٦٣ % من التباين الكلي بين عبارات المقياس، كما تم التحقق من ثباته بطريقة التجزئة النصفية حيث تم تطبيقه على عينه مكونة من ٥٠ طالب، وبلغ معامل ثباته ٠,٧٨٠، بالإضافة إلى حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وبلغ ٠,٧٧٠.

وتم حساب الصدق والثبات لمقياس التشوهات المعرفية لهارون (٢٠١٧) في البحث الحالي، حيث تم حساب معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه وكذلك بالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت ما بين ٠,٣٠٢ و ٠,٨٢٥ وجميعها دالة عند مستويي ٠,٠١ و ٠,٠٥. كما تم حساب معاملات الارتباط البيني بين الدرجات الكلية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية لهارون (٢٠١٧) وكانت تتراوح ما بين ٠,٥٣١ و٠,٩٣٣. كما تم التحقق من الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ لكل من الأبعاد (لوم النفس ولد الذات، المبالغة في الأهداف والمستويات ومعايير الأداء، تعميم افكار الفشل) ومقياس التشوه المعرفي ككل، وكانت معاملات الفا كرونباخ على التوالي ٠,٨٦٠ و ٠,٨٥٣ و ٠,٨٨٥ و ٠,٩٢٧. وما سبق يؤكد تمتع المقياس بالصدق

والثبات لاستخدامه بالصدق التلازمي، ويوضح الجدول التالي نتائج الصـدق التلازمـي كما يلي:

جدول ٤

يوضح نتائج قيم الصدق التلازمي (المحكي) بين مقياسي التشوهات المعرفية لبريري (٢٠٠٠ م) والتلازمي لهارون (٢٠١٧ م) لعينة الدراسة الاستطلاعية.

القيمة الارتباطية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية الأساسي (٢٠١٩ م) بدرجات أبعاد مقياس التشوهات المعرفية التلازمي (٢٠١٧ م):				
أبعاد مقياس التشوهات المعرفية الأساسي(٢٠١٩ م):	أبعاد مقياس التشوهات المعرفية التلازمي (٢٠١٧ م):			
	١– بعد لوم النفس وجلد الذات:	٢ – بعد المبالغة في الأهداف	٣ – بعد تعميم أفكار الفشل	٤– التشوهات المعرفية الكلية
١– بعد النقد الذاتي	٠,٦٨٢**	٠,٣٤٧*	٠,٧١١**	٠,٦٧٦**
٢ – بعد لوم النفس	٠,٦٧٦**	٠,٣٦٢**	٠,٦٠٢**	٠,٦٣٤**
٣ – بعد العجز	٠,٦٠٢**	٠,٦٨٢**	٠,٦٢٣**	٠,٥٨٨**
٤ – بعد اليأس	٠,٥٢٧**	٠,٥٥١**	٠,٥٧١**	٠,٤٩٤**
٥ – بعد التفكير في الخطر	٠,٥٤٩**	٠,٣٦٩**	٠,٥٤٨**	٠,٥٦٤**

تراوحت معاملات الارتباط بـين مقيـاس التشـوهات المعرفيـة لبريـري (٢٠٠٠) ومقياس التشوهات المعرفية لـهارون (٢٠١٧م) للأبعاد الخمسة وهي (بعد النقد الذاتي، لوم النفس، العجز، اليأس، والتفكير في الخطر) ما بين ٠,٧١١، ٠,٣٦٩ وهي داله عند مستويي ٠,٠١ و٠,٠٥.

ثانياً: الثبات

تم حساب معاملات الثبات باستخدام ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كما يلي:

جدول ٥

يوضح قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس التشوهات المعرفية الأساسي بطريقتي التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ) لعينة البحث الاستطلاعية

أبعاد مقياس التشوهات المعرفية:	عدد البنود	قيمة معامل ألفا كرونباخ:
١ – النقد الذاتي	٨	٠,٨٧٣
٢ – لوم النفس	٨	٠,٨١٩
٣ – العجز	٨	٠,٨٣٨
٤ – اليأس	٨	٠,٨٨٠
٥ – استغراق التفكير في الخطر	٨	٠,٨١٨

يتضح من الجدول السابق أن ثبات مقياس التشوهات المعرفية باستخدام معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس التشوهات المعرفية، النقد الذاتي قد بلغ ٠,٨٧٣، بينما لوم النفس ٠,٨١٩، والعجز ٠,٨٣٨، و اليأس ٠,٨٨٠، أما بُعد استغراق التفكير في الخطر فبلغ ٠,٨١٨. مما يؤكد تمتع المقياس بالثبات الجيد لاستخدامه بالبحث الحالي.

الإجابة على السؤال الأول:

س١: ما درجة انتشار أبعاد التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، لوم النفس، العجز، اليأس، واستغراق التفكير في الخطر) بين أفراد عينة البحث الكلية من الطلبة الجامعيين حسب الجنسية (السعودية، المصرية) والجنس (ذكورًا، وإناثًا)؟.

تم التحقق من درجة انتشار أبعاد التشوهات المعرفية بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجه التباين الإحصائي في أبعاد التشوهات المعرفية لدى عينه الدراسة الكلية من طلاب وطالبات بجامعه أم القرى بمكة المكرمة وجامعه سوهاج بمصر، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول ٦

يوضح الإحصاءات الوصفية المتحققة درجة انتشار أبعاد التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، لوم النفس، العجز، اليأس، واستغراق التفكير في الخطر) بين أفراد عينة البحث الكلي حسب الجنسية "السعودية، المصرية" والجنس "ذكور، اناث" ٥٤٨ = ن:

أبعاد التشوهات المعرفية:	الجنسية:	السعودية			المصرية			العينة الكلية		
	الجنس:	ذكور	إناث	الكل	ذكور	إناث	الكل	ذكور	إناث	الكل
	الاحصائيات / عدد المجموعة:	١٤٤= ن	١٦٦= ن	٣١٠= ن	٨٩ = ن	١٤٩ = ن	٢٣٨ = ن	٢٣٣ = ن	٣١٥= ن	٥٤٨= ن
١ – بعد النقد الذاتي	المتوسط المتحقق	١٣,٨٨٩	١٣,٦٣٩	١٣,٧٥٥	١٦,٢٠٢	١٥,٨٣٩	١٥,٩٧٥	١٤,٧٧٣	١٤,٦٧٩	١٤,٧١٩
	نسبة متوسط	٣٤,٧	٣٤,١	٣٤,٤	٤٠,٥	٣٩,٦	٣٩,٩	٣٦,٩	٣٦,٧	٣٦,٨
	الانحراف المعياري	٤,٨٦٨	٤,٨٩٤	٤,٨٧٦	٥,٣٦٠	٥,٣٦٥	٥,٣٥٥	٥,١٧٤	٥,٢٣١	٥,٢٠٢
	أقل درجة	٨,٠	٨,٠	٨,٠	٨,٠	٨,٠	٨,٠	٨,٠	٨,٠	٨,٠
	أعلى درجة	٣٥,٠	٣١,٠	٣٥,٠	٣٦,٠	٣٣,٠	٣٦,٠	٣٦,٠	٣٣,٠	٣٦,٠
	درجة التشوهات	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة
٢ – بعد لوم النفس	المتوسط المتحقق	١٨,٦٢٥	١٨,٥٧٢	١٨,٥٩٧	٢١,٧٩٨	٢١,٧٥٢	٢١,٧٦٩	١٩,٨٣٧	٢٠,٠٧٦	١٩,٩٧٤
	نسبة متوسط	٤٦,٦	٤٦,٤	٤٦,٥	٥٤,٥	٥٤,٤	٥٤,٤	٤٩,٦	٥٠,٢	٤٩,٩
	الانحراف المعياري	٤,٦٨٣	٥,٥٢٢	٥,١٤١	٦,٣٩٥	٦,٠٣١	٦,١٥٦	٥,٦٠٥	٥,٩٧٥	٥,٨١٦
	أقل درجة	٨,٠	٩,٠	٨,٠	١٠,٠	٩,٠	٩,٠	٨,٠	٩,٠	٨,٠
	أعلى درجة	٣٤,٠	٣٨,٠	٣٨,٠	٣٩,٠	٣٥,٠	٣٩,٠	٣٩,٠	٣٨,٠	٣٩,٠
	درجة التشوهات	منخفضة	متوسطة	متوسطة	منخفضة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة
٣ – بعد العجز	المتوسط المتحقق	١٦,٢٣٦	١٦,٧٥٩	١٦,٥١٦	١٨,٨٧٦	١٩,١٩٥	١٩,٠٧٦	١٧,٢٤٥	١٧,٩١١	١٧,٦٢٨
	نسبة متوسط	٤٠,٦	٤١,٩	٤١,٣	٤٧,٢	٤٨,٠	٤٧,٧	٤٣,١	٤٤,٨	٤٤,١
	الانحراف المعياري	٥,١٦٦	٥,٢٧٨	٥,٢٢٤	٦,٣٣٠	٥,٦٧	٥,٩٣٠	٥,٧٧٠	٥,٦٠٥	٥,٦٨٠
	أقل درجة	٨,٠	٨,٠	٨,٠	٨,٠	٩,٠	٨,٠	٨,٠	٨,٠	٨,٠
	أعلى درجة	٣١,٠	٢٩,٠	٣١,٠	٣٦,٠	٣٣,٠	٣٦,٠	٣٦,٠	٣٣,٠	٣٦,٠
	درجة التشوهات	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	منخفضة	متوسطة

أبعاد التشوهات المعرفية:	الجنسية:	السعودية			المصرية			العينة الكلية		
	الجنس:	ذكور	إناث	الكل	ذكور	إناث	الكل	ذكور	إناث	الكل
	الاحصائيات / عدد المجموعة:	١٤٤= ن	١٦٦= ن	٣١٠= ن	٨٩ = ن	١٤٩ = ن	٢٣٨ = ن	٢٣٣ = ن	٣١٥= ن	٥٤٨= ن
٤ – بعد اليأس	المتوسط المتحقق	١٤,٢٢٩	١٣,١٦٣	١٣,٦٥٨	١٦,٤٩٤	١٦,٥٩٧	١٦,٥٥٩	١٥,٠٩٤	١٤,٧٨٧	١٤,٩١٨
	نسبة متوسط	٣٥,٦	٣٢,٩	٣٤,٢	٤١,٢	٤١,٥	٤١,٤	٣٧,٧	٣٧,٠	٣٧,٣
	الانحراف المعياري	٤,٩٣٧	٤,٦٦٥	٤,٨١٥	٦,١٠٧	٦,٨٨٥	٦,٥٩٢	٥,٥١٣	٦,٠٦٠	٥,٨٣٠
	أقل درجة	٨,٠	٨,٠	٨,٠	٨,٠	٨,٠	٨,٠	٨,٠	٨,٠	٨,٠
	أعلى درجة	٢٩,٠	٣٢,٠	٣٢,٠	٣٤,٠	٣٤,٠	٣٤,٠	٣٤,٠	٣٤,٠	٣٤,٠
	درجة التشوهات	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة
٥ – بعد استغراق التفكير في الخطر	المتوسط المتحقق	١٧,٧٠١	١٧,٣٤٩	١٧,٥١٣	٢٠,٥٥١	٢١,٠٧٤	٢٠,٨٧٨	١٨,٧٩٠	١٩,١١١	١٨,٩٧٤
	نسبة متوسط	٤٤,٣	٤٣,٤	٤٣,٨	٥١,٤	٥٢,٧	٥٢,٢	٤٧,٠	٤٧,٨	٤٧,٤
	الانحراف المعياري	٥,٧٩٤	٥,٨٦٤	٥,٨٢٥	٦,٥٤٩	٦,٣١٨	٦,٣٩٧	٦,٢٣٦	٦,٣٥٣	٦,٣٠٠
	أقل درجة	٨,٠	٨,٠	٨,٠	٨,٠	٨,٠	٨,٠	٨,٠	٨,٠	٨,٠
	أعلى درجة	٣٤,٠	٣٣,٠	٣٤,٠	٣٧,٠	٣٦,٠	٣٧,٠	٣٧,٠	٣٦,٠	٣٧,٠
	درجة التشوهات	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	منخفضة	متوسطة	متوسطة	متوسطة

من خلال الجدول يتضح ما يلي:

أن أكثر أبعاد التشوهات المعرفية انتشارًا لدى عينة الدراسة هو بعد لوم النفس بمتوسط حسابي قدره ٤٩,٩ وهو ما نسبته ١٩,٩٧٤ من الحجم الكلي لبعد لوم النفس بمقياس التشوهات المعرفية، ثم يليه بُعد استغراق التفكير بالخطر وبلغ متوسطة الحساب ي٤٧,٤ ونسبته المتحققة ١٨,٩٧٤، واُحتل بُعد العجز بمقياس التشوهات المعرفية المرتبة الثالثة في الانتشار حيث بلغ متوسطة الحسابي ٤٤,١ ونسبته المتحققة ١٧,٦٢٨، بينما جاء بُعد اليأس في المرتبة الرابعة حيث بلغ متوسطة الحسابي ٣٧,٣ ونسبته المتحققة ١٤,٩١٨. وحصل بعد النقد الذاتي المرتبة الأخيرة في الأكثر انتشارا حيث بلغ متوسطة الحسابي ٣٦,٨ ونسبته المتحققة ١٤,٧١٩ وهو ما يشير إلى تشوهات معرفيه متوسطة لدى الإجمالي الكلي لأفراد العينة من العينة السعودية والمصرية.

في حين أظهرت نتائج المتوسطات انخفاض بدرجات التشوهات المعرفية ببعد لوم النفس لدى عينه الذكور في العينة السعودية والمصرية حيث بلغ المتوسط الحسابي على التوالي ٤٦,٦ و ٥٤,٥،، وهذا يعنى انخفاض التشوهات المعرفية ببعد لوم النفس بين الذكور مقابل عينه الإناث بالعينة الكلية (السعودية والمصرية)، كما أظهرت النتائج انخفاضًا في بعد العجز لدى الاناث بالعينة الكلية (سعودية ومصريه) حيث بلغ المتوسط الحسابي ٤٤,٨ مقابل الذكور، في حين أظهرت النتائج انخفاضًا في بعد الاستغراق التفكر في الخطر لدى الجنسين من الذكور والإناث بالعينة المصرية حيث بلغ متوسطها ٥٢,٢.

الإجابة على السؤال الثاني:

س٢: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات الكلية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، لوم النفس، العجز، اليأس، واستغراق التفكير في الخطر) بين كل من:

أ – طلاب الجامعة في كل من المجموعة المصرية والمجموعة السعودية من عينة البحث الكلية؟

ب– طالبات الجامعة في كل من المجموعة المصرية والمجموعة السعودية من عينة البحث الكلية؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار (ت) للعينتين مستقلتين، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول ٧

يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent – Samples T Test) للفروق في متوسطات الدرجات الكلية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، لوم النفس، العجز، اليأس، واستغراق التفكير في الخطر) بين طلاب الجامعة في كل من المجموعة المصرية والمجموعة السعودية من عينة البحث الكلية ٢٣٣ = ن:

أبعاد التشوهات المعرفية:	مجموعة طلاب الجامعة الذكور:	ن	المتوسط الحسابي المتحقق	الانحراف المعياري	اختبار Levene's لتجانس التباين		قيمة اختبار (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	متوسط الاختلاف ونسبته
					قيمة الاختبار	مستوى دلالته				
١ – بعد النقد الذاتي	السعوديين	١٤٤	١٣,٨٨٩	٤,٨٦٨	1.064	٠,٣٠٣ غ. د	٣,٣٩٠ -	٢٢١	٠,٠٠١	٢,٣١٣ -
	المصريين	٨٩	١٦,٢٠٢	٥,٣٦٠						
٢ – بعد لوم النفس	السعوديين	١٤٤	١٨,٦٢٥	٤,٦٨٣	١٤,٠٩٥	٠,٠٠١	٤,٠٥٧ -	٢٢١	٠,٠٠١	٣,١٧٣ -
	المصريين	٨٩	٢١,٧٩٨	٦,٣٩٥						
٣ – بعد العجز	السعوديين	١٤٤	١٦,٢٣٦	٥,١٦٦	١,٨٤٦	٠,١٧٦ غ. د	٣,٤٧٣ -	٢٢١	٠,٠٠١	٢,٦٤٠ -
	المصريين	٨٩	١٨,٨٧٦	٦,٣٣٠						
٤ – بعد اليأس	السعوديين	١٤٤	١٤,٢٢٩	٤,٩٣٧	٤,٥٤٧	٠,٠٥	٢,٩٥٣ -	٢٢١	٠,٠٠١	٢,٢٦٥ -
	المصريين	٨٩	١٦,٤٩٤	٦,١٠٧						
٥ – بعد استغراق التفكير في الخطر	السعوديين	١٤٤	١٧,٧٠١	٥,٧٩٤	١,٣٣٠	٠,٢٥٠ غ. د	٣,٤٦٨ -	٢٢١	٠,٠٠١	٢,٨٤٩ -
	المصريين	٨٩	٢٠,٥٥١	٦,٥٤٩						

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات أبعاد التشوهات المعرفية تبعا لمتغير الجنسية للطلاب (السعوديين – المصريين) في كل من (بُعد النقد الذاتي، بُعد لوم النفس، بُعد العجز، اليأس، بعد استغراق التفكير في الخطر) عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ لصالح الطلاب المصريين.

جدول ٨

يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent – Samples T Test) للفروق في متوسطات الدرجات الكلية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، لوم النفس، العجز، اليأس، واستغراق التفكير في الخطر) بين طالبات الجامعة في كل من المجموعة المصرية والمجموعة السعودية من عينة البحث الكلية ٣١٥ = ن:

أبعاد التشوهات المعرفية :	مجموعة طالبات الجامعة الإناث :	ن	المتوسط الحسابي، المتحقق	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	متوسط الاختلاف ونسبته
١ – بعد النقد الذاتي	السعوديات	١٦٦	١٣,٦٣٩	٤,٨٩٤	– ٣,٨٠٦	٣١٣	٠,٠٠١	– ٢,٢٠٠
	المصريات	١٤٩	١٥,٨٣٩	٥,٣٦٥				
٢ – بعد لوم النفس	السعوديات	١٦٦	١٨,٥٧٢	٥,٥٢٢	– ٤,٨٨٤	٣١٣	٠,٠٠١	– ٣,١٧٩
	المصريات	١٤٩	٢١,٧٥٢	٦,٠٣١				
٣ – بعد العجز	السعوديات	١٦٦	١٦,٧٥٩	٥,٢٧٨	– ٣,٩٣٨	٣١٣	٠,٠٠١	– ٢,٤٣٦
	المصريات	١٤٩	١٩,١٩٥	٥,٦٩٧				
٤ – بعد اليأس	السعوديات	١٦٦	١٣,١٦٣	٤,٦٦٥	– ٥,١٢٤	٣١٣	٠,٠٠١	– ٣,٤٣٥
	المصريات	١٤٩	١٦,٥٩٧	٦,٨٨٥				
٥ – بعد استغراق التفكير في الخطر	السعوديات	١٦٦	١٧,٣٤٩	٥,٨٦٤	– ٥,٤٢٥	٣١٣	٠,٠٠١	– ٣,٧٢٤
	المصريات	١٤٩	٢١,٠٧٤	٦,٣١٨				

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات أبعاد التشوهات المعرفية تبعًا لمتغير الجنسية للطالبات (السعوديات – المصريات) في كل من (بُعد النقد الذاتي، بُعد لوم النفس، العجز، بُعد اليأس، وبعد استغراق التفكير في الخطر) عند مستوى دلالة٠,٠٠١، لصالح الطالبات المصريات

الإجابة عن السؤال الثالث:

س٣: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، لوم النفس، العجز، اليأس، واستغراق التفكير في الخطر) لعينة البحث الكلية تُعزى لكل من متغيري الجنسية "السعودية، المصرية" والجنس "ذكورًا، وإناثًا"؟.

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد، وذلك كما يتضح فيما يلي:

جدول ٩

يوضح المتوسطات الحسابية الخام والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، لوم النفس، العجز، اليأس، استغراق التفكير في الخطر) لعينة البحث الكلية حسب كل من متغيري الجنسية "السعودية، المصرية" والجنس "ذكورًا، وَإناثًا" معاً ٥٤٨ = ن:

أبعاد التشوهات المعرفية:	الجنسية:	السعودية			المصرية			العينة الكلية		
	الجنس:	ذكور	إناث	الكل	ذكور	إناث	الكل	ذكور	إناث	الكل
	الإحصائيات / عدد المجموعة:	١٤٤= ن	١٦٦= ن	٣١٠= ن	٨٩ = ن	١٤٩ = ن	٢٣٨ = ن	٢٣٣ = ن	٣١٥= ن	٥٤٨= ن
١ – بعد النقد الذاتي	المتوسط المتحقق	١٣,٨٨٩	١٣,٦٣٩	١٣,٧٥٥	١٦,٢٠٢	١٥,٨٣٩	١٥,٩٧٥	١٤,٧٧٣	١٤,٦٧٩	١٤,٧١٩
	الانحراف المعياري	٤,٨٦٨	٤,٨٩٤	٤,٨٧٦	٥,٣٦٠	٥,٣٦٥	٥,٣٥٥	٥,١٧٤	٥,٢٣١	٥,٢٠٢
٢ – بعد لوم النفس	المتوسط المتحقق	١٨,٦٢٥	١٨,٥٧٢	١٨,٥٩٧	٢١,٧٩٨	٢١,٧٥٢	٢١,٧٦٩	١٩,٨٣٧	٢٠,٠٧٦	١٩,٩٧٤
	الانحراف المعياري	٤,٦٨٣	٥,٥٢٢	٥,١٤١	٦,٣٩٥	٦,٠٣١	٦,١٥٦	٥,٦٠٥	٥,٩٧٥	٥,٨١٦
٣ – بعد العجز	المتوسط المتحقق	١٦,٢٣٦	١٦,٧٥٩	١٦,٥١٦	١٨,٨٧٦	١٩,١٩٥	١٩,٠٧٦	١٧,٢٤٥	١٧,٩١١	١٧,٦٢٨
	الانحراف المعياري	٥,١٦٦	٥,٢٧٨	٥,٢٢٤	٦,٣٣٠	٥,٦٧	٥,٩٣٠	٥,٧٧٠	٥,٦٠٥	٥,٦٨٠
٤ – بعد اليأس	المتوسط المتحقق	١٤,٢٢٩	١٣,١٦٣	١٣,٦٥٨	١٦,٤٩٤	١٦,٥٩٧	١٦,٥٥٩	١٥,٠٩٤	١٤,٧٨٧	١٤,٩١٨
	الانحراف المعياري	٤,٩٣٧	٤,٦٦٥	٤,٨١٥	٦,١٠٧	٦,٨٨٥	٦,٥٩٢	٥,٥١٣	٦,٠٦٠	٥,٨٣٠
٥ – بعد استغراق التفكير في الخطر	المتوسط المتحقق	١٧,٧٠١	١٧,٣٤٩	١٧,٥١٣	٢٠,٥٥١	٢١,٠٧٤	٢٠,٨٧٨	١٨,٧٩٠	١٩,١١١	١٨,٩٧٤
	الانحراف المعياري	٥,٧٩٤	٥,٨٦٤	٥,٨٢٥	٦,٥٤٩	٦,٣١٨	٦,٣٩٧	٦,٢٣٦	٦,٣٥٣	٦,٣٠٠

جدول ١٠

يوضح اختبار تحليل التباين الثاني للفروق في متوسطات للدرجات الكلية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، لوم النفس، العجز، اليأس، واستغراق التفكير في الخطر) لعينة البحث الكلية حسب كل من متغيري الجنسية "السعودية، المصرية" والجنس "ذكورًا، وإناثًا" معاً ٥٤٨ = ن:

أبعاد التشوهات المعرفية:	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا الجزئية
١ – بعد النقد الذاتي	الجنسية	٦٥٩,٠٠٦	١	٦٥٩,٠٠٦	٢٥,٣٧٣	٠,٠٠١	٠,٠٤٥
	الجنس	١٢,١٨١	١	١٢,١٨١	٠,٤٦٩	٠,٤٩٤ غ. د	٠,٠٠١
	التفاعل بين الجنسية والجنس	٠,٤١٣	١	٠,٤١٣	٠,٠١٦	٠,٩٠٠ غ. د	٠,٠٠٠
	الخطأ	١٤١٢٩,٠٢٩	٥٤٤	٢٥,٩٧٢			
٢ – بعد لوم النفس	الجنسية	١٣٠٥,١٤٤	١	١٣٠٥,١٤٤	٤١,٤٠٣	٠,٠٠١	٠,٠٧١
	الجنس	٠,٣١٦	١	٠,٣١٦	٠,٠١	٠,٩٢٠ غ. د	٠,٠٠٠
	التفاعل بين الجنسية والجنس	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٠,٩٩٥ غ. د	٠,٠٠٠
	الخطأ	١٧١٤٨,٥٥٤	٥٤٤	٣١,٥٢٣			
٣ – بعد العجز	الجنسية	٨٣٣,٣٧٨	١	٨٣٣,٣٧٨	٢٧,٠٨٠	٠,٠٠١	٠,٠٤٧
	الجنس	٢٢,٨٨٦	١	٢٢,٨٨٦	٠,٧٤٤	٠,٣٨٩ غ. د	٠,٠٠١
	التفاعل بين الجنسية والجنس	١,٣٥٥	١	١,٣٥٥	٠,٠٤٤	٠,٨٣٤ غ. د	٠,٠٠٠
	الخطأ	١٦٧٤١,٣٣٠	٥٤٤	٣٠,٧٧٥			
٤ – بعد اليأس	الجنسية	١٠٥٠,٨٧١	١	١٠٥٠,٨٧١	٣٢,٩٠٤	٠,٠٠١	٠,٠٥٧
	الجنس	٣٠,٠٣٣	١	٣٠,٠٣٣	٠,٩٤٠	٠,٣٣٣ غ. د	٠,٠٠٢
	التفاعل بين الجنسية والجنس	٤٤,٢٣٧	١	٤٤,٢٣٧	١,٣٨٥	٠,٢٤٠ غ. د	٠,٠٠٣
	الخطأ	١٧٣٧٤,١٣٢	٥٤٤	٣١,٩٣٨			
٥ – بعد استغراق التفكير في الخطر	الجنسية	١٣٩٧,٧٣٥	١	١٣٩٧,٧٣٥	٣٧,٧٢٤	٠,٠٠١	٠,٠٦٥
	الجنس	٠,٩٤٩	١	٠,٩٤٩	٠,٠٢٦	٠,٨٧٣ غ. د	٠,٠٠٠
	التفاعل بين الجنسية والجنس	٢٤,٧٧٩	١	٢٤,٧٧٩	٠,٦٦٩	٠,٤١٤ غ. د	٠,٠٠١
	الخطأ	٢٠١٥٦,١٠٥	٥٤٤	٣٧,٠٥٢			

من خلال الجدول السابق يتضح ما يلي: -

- وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أبعاد التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، لوم النفس، العجز، اليأس، وبعد استغراق التفكير في الخطر) تبعًا لمتغير الجنسية (السعودية والمصرية) للعينة الكلية عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، لصالح الجنسية المصرية، مما يعني ارتفاع التشوهات المعرفية لدى العينة المصرية في مقابل انخفاضها بالعينة السعودية، على الرغم من أن مستوى ابعاد التشوهات المعرفية لدى العينتين في المستوى المتوسط والمنخفض.
- عدم وجود أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين أبعاد التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، لوم النفس، العجز، اليأس، واستغراق التفكير في الخطر) والجنسية (السعودية -المصرية) والجنس (ذكورًا – إناثًا).

الإجابة عن السؤال الرابع:

س٤: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، لوم النفس، العجز، اليأس، واستغراق التفكير في الخطر) لعينة البحث الكلية تُعزى لكل من متغيري الجنسية "السعودية، المصرية" ومجال التخصص "علمي، أدبي"؟.

جدول ١١

يوضح المتوسطات الحسابية الخام والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، لوم النفس، العجز، اليأس، واستغراق التفكير في الخطر) لعينة البحث الكلية حسب كل من متغيري الجنسية "السعودية، المصرية" ومجال التخصص "علمي، أدبي" معاً ٥٤٨ = ن:

أبعاد التشوهات المعرفية:	الجنسية:	السعودية			المصرية			العينة الكلية		
	مجال التخصص:	علمي	أدبي	الكل	علمي	أدبي	الكل	علمي	أدبي	الكل
	الإحصائيات / عدد المجموعة:	١٤١= ن	١٦٩= ن	٣١٠= ن	٩٢ = ن	١٤٦ = ن	٢٣٨ = ن	٢٣٣ = ن	٣١٥= ن	٥٤٨= ن
١ – بعد النقد الذاتي	المتوسط المتحقق	١٣,٠٥٠	١٤,٣٤٣	١٣,٧٥٥	١٦,٣٧٠	١٥,٧٢٦	١٥,٩٧٥	١٤,٣٦١	١٤,٩٨٤	١٤,٧١٩
	الانحراف المعياري	٤,٣٧٧	٥,١٩٥	٤,٨٧٦	٥,٢٥١	٥,٤٢٢	٥,٣٥٥	٥,٠٠٣	٥,٣٣٨	٥,٢٠٢
٢ – بعد لوم النفس	المتوسط المتحقق	١٨,٠٥٧	١٩,٠٤٧	١٨,٥٩٧	٢٢,٠١١	٢١,٦١٦	٢١,٧٦٩	١٩,٦١٨	٢٠,٢٣٨	١٩,٩٧٤
	الانحراف المعياري	٤,٦٦٣	٥,٤٨١	٥,١٤١	٦,٣٥٨	٦,٠٤٣	٦,١٥٦	٥,٧٢١	٥,٨٨١	٥,٨١٦
٣ – بعد العجز	المتوسط المتحقق	١٦,١٥٦	١٦,٨١٧	١٦,٥١٦	١٩,٨٧٠	١٨,٥٧٥	١٩,٠٧٦	١٧,٦٢٢	١٧,٦٣٢	١٧,٦٢٨
	الانحراف المعياري	٤,٩٨٥	٥,٤١٢	٥,٢٢٤	٦,٧٥٢	٥,٣١٢	٥,٩٣٠	٦,٠١٥	٥,٤٢٩	٥,٦٨٠
٤ – بعد اليأس	المتوسط المتحقق	١٣,٦٢٤	١٣,٦٨٦	١٣,٦٥٨	١٧,٢١٧	١٦,١٤٤	١٦,٥٥٩	١٥,٠٤٣	١٤,٨٢٥	١٤,٩١٨
	الانحراف المعياري	٤,٦٧٣	٤,٩٤٤	٤,٨١٥	٧,١٠٠	٦,٢٤٠	٦,٥٩٢	٦,٠٠٤	٥,٧٠٧	٥,٨٣٠
٥ – بعد استغراق التفكير في الخطر	المتوسط المتحقق	١٦,٩١٥	١٨,٠١٢	١٧,٥١٣	٢٠,٩٧٨	٢٠,٨١٥	٢٠,٨٧٨	١٨,٥١٩	١٩,٣١١	١٨,٩٧٤
	الانحراف المعياري	٥,٣٧١	٦,١٤٨	٥,٨٢٥	٦,٤٠٦	٦,٤١٢	٦,٣٩٧	٦,١٢١	٦,٤١٧	٦,٣٠٠

جدول ١٢

يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الثاني للفروق في متوسطات للدرجات الكلية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، لوم النفس، العجز، اليأس، واستغراق التفكير في الخطر) لعينة البحث الكلية حسب كل من متغيري الجنسية "السعودية، المصرية" ومجال التخصص "علمي، أدبي" معًا ٥٤٨ = ن:

أبعاد التشوهات المعرفية:	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا الجزئية
١ – بعد النقد الذاتي	الجنسية	٧١٩,٧٢٥	١	٧١٩,٧٢٥	٢٧,٩٨٨	٠,٠٠١	٠,٠٤٩
	مجال التخصص	١٣,٧٥٠	١	١٣,٧٥٠	٠,٥٣٥	٠,٤٦٥ غ.د	٠,٠٠١
	التفاعل بين الجنسية والتخصص	١٢٢,١١٣	١	١٢٢,١١٣	٤,٧٤٩	٠,٠٥	٠,٠٠٩
	الخطأ	١٣٩٨٩,٢٢٣	٥٤٤	٢٥,٧١٥			
٢ – بعد لوم النفس	الجنسية	١٣٨٤,٨٠٣	١	١٣٨٤,٨٠٣	٤٤,١٤٦	٠,٠٠١	٠,٠٧٥
	مجال التخصص	١١,٥٦٦	١	١١,٥٦٦	٠,٣٦٩	٠,٥٤٤ غ.د	٠,٠٠١
	التفاعل بين الجنسية والتخصص	٦٢,٤٢٨	١	٦٢,٤٢٨	١,٩٩٠	٠,١٥٩ غ.د	٠,٠٠٤
	الخطأ	١٧٠٦٤,٦٧٧	٥٤٤	٣١,٣٦٩			
٣ – بعد العجز	الجنسية	٩٧٤,٥٥٠	١	٩٧٤,٥٥٠	٣١,٨٦٠	٠,٠٠١	٠,٠٥٥
	مجال التخصص	١٣,٠٦٨	١	١٣,٠٦٨	٠,٤٢٧	٠,٥١٤ غ.د	٠,٠٠١
	التفاعل بين الجنسية والتخصص	١٢٤,٣٥١	١	١٢٤,٣٥١	٤,٠٦٥	٠,٠٥	٠,٠٠٧
	الخطأ	١٦٦٣٩,٩٨٧	٥٤٤	٣٠,٥٨٨			
٤ – بعد اليأس	الجنسية	١١٩١,٤٥٣	١	١١٩١,٤٥٣	٣٧,٢٥٦	٠,٠٠١	٠,٠٦٤
	مجال التخصص	٣٣,٢٨٢	١	٣٣,٢٨٢	١,٠٤١	٠,٣٠٨ غ.د	٠,٠٠٢
	التفاعل بين الجنسية والتخصص	٤١,٩٨٥	١	٤١,٩٨٥	١,٣١٣	٠,٢٥٢ غ.د	٠,٠٠٢
	الخطأ	١٧٣٩٧,٠٨٨	٥٤٤	٣١,٩٨٠			
٥ – بعد استغراق التفكير في الخطر	الجنسية	١٥٣٤,٤٢٦	١	١٥٣٤,٤٢٦	٤١,٥٥٦	٠,٠٠١	٠,٠٧١
	مجال التخصص	٢٨,٣٧٤	١	٢٨,٣٧٤	٠,٧٦٨	٠,٣٨١ غ.د	٠,٠٠١
	التفاعل بين الجنسية والتخصص	٥١,٦٧٧	١	٥١,٦٧٧	١,٤٠٠	٠,٢٣٧ غ.د	٠,٠٠٣
	الخطأ	٢٠٠٨٦,٩١٨	٥٤٤	٣٦,٩٢٤			

من خلال قراءة الجدول السابق تتضح النتائج التالية: -

- وجود أثر للتفاعل بين الجنسية بالعينة (السعودية - المصرية) والتخصص (العلمي - الأدبي) في التشوهات المعرفية، حيث يتضح وجود فروق دالة إحصائيًّا بين العينة السعودية والمصرية في درجات التخصص (علمي – أدبي) ببُعد النقد الذاتي عند مستوى دلالة٠,٠٥، وذلك لصالح التخصص الادبي بالعينة المصرية وبُعد العجز عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وذلك لصالح التخصص العلمي بالعينة المصرية، مما يعني أنهم أكثر نقد للذات وأكثر شعورا بالعجز من العينة السعودية.
- كما لم تظهر فروق دالة إحصائيًّا بين العينة السعودية والمصرية بدرجات التخصص (علمي – أدبي) عند التفاعل بينهما في كل من (بُعد لوم النفس – بُعد اليأس – بُعد استغراق التفكير في الخطأ).

الإجابة عن السؤال الخامس:

س٥: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، لوم النفس، العجز، اليأس، واستغراق التفكير في الخطر) لعينة البحث الكلية تعزى لكل من متغيري الجنسية "السعودية، المصرية" وتصنيف تقدير التحصيل الدراسي "مرتفع، منخفض"؟.

جدول ١٣

يوضح المتوسطات الحسابية الخام والانحرافات المعيارية وقيم اختبار ليفين لتجانس التباين للدرجات الكلية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، لوم النفس، العجز، اليأس، واستغراق التفكير في الخطر) لعينة البحث الكلية حسب كل من متغيري الجنسية "السعودية، المصرية" وتصنيف تقدير التحصيل الدراسي "مرتفع، منخفض" معاً (٥٤٨ = ن)

أبعاد التشوهات المعرفية:	الجنسية:	السعودية			المصرية			العينة الكلية		
	تصنيف تقدير التحصيل:	مرتفع	منخفض	الكل	مرتفع	منخفض	الكل	مرتفع	منخفض	الكل
	الإحصائيات / عدد المجموعة :	١٧٧ = ن	١٣٣ = ن	٣١٠= ن	٨٣ = ن	١٥٥ = ن	٢٣٨ = ن	٢٦٠ = ن	٢٨٨= ن	٥٤٨= ن
١ – بعد النقد الذاتي	المتوسط المتحقق	١٣,٧٥١	١٣,٧٥٩	١٣,٧٥٥	١٦,٠٨٤	١٥,٩١٦	١٥,٩٧٥	١٤,٤٩٦	١٤,٩٢٠	١٤,٧١٩
	الانحراف المعياري	٥,٢٣٩	٤,٣٦٤	٤,٨٧٦	٥,٤٧٨	٥,٣٠٥	٥,٣٥٥	٥,٤١٧	٥,٥٠٠٢	٥,٢٠٢
٢ – بعد لوم النفس	المتوسط المتحقق	١٨,٥٥٤	١٨,٦٥٤	١٨,٥٩٧	٢١,٠٣٦	٢٢,١٦١	٢١,٧٦٩	١٩,٣٤٦	٢٠,٥٤٢	١٩,٩٧٤
	الانحراف المعياري	٥,٣٩١	٤,٨٠٧	٥,١٤١	٦,٢٨١	٦,٠٧٣	٦,١٥٦	٥,٧٩٥	٥,٧٨٦	٥,٨١٦
٣ – بعد العجز	المتوسط المتحقق	١٦,٢٠٩	١٦,٩٢٥	١٦,٥١٦	١٨,٦١٤	١٩,٣٢٣	١٩,٠٧٦	١٦,٩٧٧	١٨,٢١٥	١٧,٦٢٨
	الانحراف المعياري	٥,٥٣٤	٤,٧٧١	٥,٢٢٤	٦,٦١٥	٥,٥٣٦	٥,٩٣٠	٥,٩٩٤	٥,٣٢٥	٥,٦٨٠
٤ – بعد اليأس	المتوسط المتحقق	١٣,٤٩٧	١٣,٨٧٢	١٣,٦٥٨	١٦,٠٧٢	١٦,٨١٩	١٦,٥٥٩	١٤,٣١٩	١٥,٤٥٨	١٤,٩١٨
	الانحراف المعياري	٥,٠٥٢	٤,٤٩٠	٤,٨١٥	٧,١٢٧	٦,٢٩٥	٦,٥٩٢	٥,٩٠٦	٥,٧١٩	٥,٨٣٠
٥ – بعد استغراق التفكير في الخطر	المتوسط المتحقق	١٧,١٢٤	١٨,٠٣٠	١٧,٥١٣	١٩,٨٩٢	٢١,٤٠٦	٢٠,٨٧٨	١٨,٠٠٨	١٩,٨٤٧	١٨,٩٧٤
	الانحراف المعياري	٥,٩٣٠	٥,٦٦٢	٥,٨٢٥	٦,٦٣٧	٦,٢٢٢	٦,٣٩٧	٦,٢٨٦	٦,١٩٤	٦,٣٠٠

جدول ١٤

يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الثاني للفروق في متوسطات للدرجات الكلية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، لوم النفس، العجز، اليأس، واستغراق التفكير في الخطر) لعينة البحث الكلية حسب كل من متغيري الجنسية "السعودية، المصرية" وتصنيف تقدير التحصيل الدراسي "مرتفع، منخفض" معاً (٥٤٨ = ن) :

أبعاد التشوهات المعرفية:	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا الجزئية
١ – بعد النقد الذاتي	الجنسية	٦٣٦,٥١٤	١	٦٣٦,٥١٤	٢٤,٤٨٨	٠,٠٠١	٠,٠٤٣
	تصنيف التحصيل الدراسي	٠,٨١١	١	٠,٨١١	٠,٠٣١	٠,٨٦٠ غ.د	٠,٠٠٠
	التفاعل بين الجنسية وتصنيف التحصيل الدراسي	٠,٩٨٠	١	٠,٩٨٠	٠,٠٣٨	٠,٨٤٦ غ.د	٠,٠٠٠
	الخطأ	١٤١٣٩,٦٨٢	٥٤٤	٢٥,٩٩٢			
٢ – بعد لوم النفس	الجنسية	١١٣٢,٨٥٦	١	١١٣٢,٨٥٦	٣٦,٠٨٢	٠,٠٠١	٠,٠٦٢
	تصنيف التحصيل الدراسي	٤٧,٤٣٣	١	٤٧,٤٣٣	١,٥١١	٠,٢٢٠ غ.د	٠,٠٠٣
	التفاعل بين الجنسية وتصنيف التحصيل الدراسي	٣٣,١٥٥	١	٣٣,١٥٥	١,٠٥٦	٠,٣٠٥ غ.د	٠,٠٠٢
	الخطأ	١٧٠٧٩,٦٩٠	٥٤٤	٣١,٣٩٦			
٣ – بعد العجز	الجنسية	٧٢٨,٥٠٧	١	٧٢٨,٥٠٧	٢٣,٧٢٨	٠,٠٠١	٠,٠٤٢
	تصنيف التحصيل الدراسي	٦٤,٠٢٢	١	٦٤,٠٢٢	٢,٠٨٥	٠,١٤٩ غ.د	٠,٠٠٤
	التفاعل بين الجنسية وتصنيف التحصيل الدراسي	٠,٠٠٢	١	٠,٠٠٢	٠,٠٠٠	٠,٩٩٤ غ.د	٠,٠٠٠
	الخطأ	١٦٧٠٢,٠٤٧	٥٤٤	٣٠,٧٠٢			
٤ – بعد اليأس	الجنسية	٩٦٢,٩٧١	١	٩٦٢,٩٧١	٣٠,٠٦٩	٠,٠٠١	٠,٠٥٢
	تصنيف التحصيل الدراسي	٣٩,٧٥٧	١	٣٩,٧٥٧	١,٢٤١	٠,٢٦٦ غ.د	٠,٠٠٢
	التفاعل بين الجنسية وتصنيف التحصيل الدراسي	٤,٣٧١	١	٤,٣٧١	٠,١٣٦	٠,٧١٢ غ.د	٠,٠٠٠
	الخطأ	١٧٤٢١,٥٨٤	٥٤٤	٣٢,٠٢٥			
٥ – بعد استغراق التفكير في الخطر	الجنسية	١١٩١,٨٦٧	١	١١٩١,٨٦٧	٣٢,٤٢٨	٠,٠٠١	٠,٠٥٦
	تصنيف التحصيل الدراسي	١٨٥,٠٣١	١	١٨٥,٠٣١	٥,٠٣٤	٠,٠٥	٠,٠٠٩
	التفاعل بين الجنسية وتصنيف التحصيل الدراسي	١١,٧١٥	١	١١,٧١٥	٠,٣١٩	٠,٥٧٣ غ.د	٠,٠٠١
	الخطأ	١٩٩٩٤,٥٦٣	٥٤٤	٣٦,٧٥٥			

جدول ١٥

يوضح نتائج المقارنة البعدية للفروق في المتوسطات (المعدلة) الموزونة للدرجات الكلية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، لوم النفس، العجز، اليأس، واستغراق التفكير في الخطر) لعينة البحث الكلية حسب متغير "تصنيف تقدير التحصيل الدراسي "مرتفع، منخفض" (٥٤٨ = ن) :

أبعاد التشوهات المعرفية:	المتوسطات المعدلة الموزونة لتصنيف تقدير التحصيل الدراسي:		*متوسط الاختلاف بين الجنسين ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥
	مرتفع (٢٦٠ = ن)	منخفض (٢٨٨ = ن)	
١ – بعد النقد الذاتي	١٤,٩١٨	١٤,٨٣٨	٠,٠٨٠
٢ – بعد لوم النفس	١٩,٧٩٥	٢٠,٤٠٨	٠,٦١٣ -
٣ – بعد العجز	١٧,٤١٢	١٨,١٢٤	٠,٧١٢ -
٤ – بعد اليأس	١٤,٧٨٥	١٥,٣٤٦	٠,٥٦١ -
٥ – بعد استغراق التفكير في الخطر	١٨,٥٠٨	١٩,٧١٨	١,٢١٠ -*

يتضح مما سبق:

- وجود فروق دالة إحصائيًا في التحصيل الأكاديمي (مرتفع- منخفض) ببعد استغراق التفكير في الخطر عند مستوى دلالة ٠,٠٥، لصالح منخفضي التحصيل، مما يعني ارتفاع التفكير في الخطر لدى منخفضي التحصيل في مقابل انخفاضه لدى مرتفعي التحصيل.
- عدم وجود أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين الجنسية بالعينة (السعودية -المصرية) والتحصيل (مرتفع - منخفض) بأبعاد مقياس التشوهات المعرفية وهي (بُعد النقد الذاتي – بُعد لوم النفس – بُعد العجز – بُعد اليأس – بُعد استغراق التفكير في الخطر).

مناقشه النتائج

أظهرت نتائج البحث الحالية أن أكثر أبعاد التشوهات المعرفية انتشارًا لدى عينة الدراسة الكلية هو بعد لوم النفس حيث يظهر حجم قيام الفرد بلوم نفسه على الأحداث غير المرغوبة في حياته، وقد تشتمل على لوم النفس حتى على التجارب المؤذية الخارجة عن سيطرة الفرد نفسه. ويتفق ذلك ورأي زانج zhang (2008:280) في أن أكثر

التشوهات المعرفية انتشارًا هو نقد الذات، ولوم النفس self-blaming حيث يميل الفرد إلى لوم ذاته على الاحداث السلبية الخارجة عن إرادته.

في حين أظهرت نتائج المتوسطات انخفاض بدرجات التشوهات المعرفية ببعد لوم النفس لدى عينه الذكور في العينة السعودية والمصرية، وهذا يعنى أن الإناث في العينتين المصرية والسعودية أكثر لومًا للنفس من عينه الذكور بالعينتين، وقد يعود ذلك إلى سمات شخصية الإناث حيث أكدت العديد من الدراسات حول تفوق الإناث على الذكور في سمه يقظه الضمير كأحد سمات الشخصية كدراسة بقيعي (٢٠١٥)، ودراسة روبتشاين Rubinstein (2005)، حيث يلتزمن بالواجبات وفقًا لما تمليه عليه ضمائرهنَّ، والقيم الأخلاقية التي يؤمنن بها، كما أظهرت النتائج انخفاض في بعد العجز لدى الإناث بالعينة الكلية (سعودية ومصريه)، وهذا يعنى أن الذكور يعانون من العجز كأحد ابعاد التشوهات المعرفية والذي يتمثل في عدم القدرة على التعامل مع أوجه الحياه الهامه في حياة الشخص والسيطرة عليها،وقد يكون مجهودهم غير ناجح مما يؤدي هذا التفكير بهم الى السلبية في معالجه التحدي والتغيير، وتختلف هذه النتيجة جزئيا مع دراسة رودس، فالدز آدم، إبراهيم، Rudes, Valdez, Oldom, and Ebrahimi (2003)، ودراسة أكين، Akin (2010)، ودراسة كريستوفر واميشا Christopher & Amissah (2014)، ودراسة السلمي (٢٠١٨) ودراسة مختار والسعداوي (٢٠١٤) والتي أظهرت عدم وجود فروق داله في التشوهات المعرفية بحسب الجنس (ذكور- اناث)، كما تختلف عن نتائج دراسة شيانغ ولين وليو، Chiang, Lin and Liu (2012)، ودراسة سيليك وأوداسي Celik & Odaci(2013)، دراسة أوزديل وتيمور وجورز وتولكي وكورو وتوركيبر، Ozdel, Taymur, Guriz, Tulaci, Kuru and Turkcapar(2014)، وكذلك دراسة أحمد (٢٠١٤) والتي أظهرت وجود فروق دالة لصالح الإناث في التشوهات المعرفية، بينما تتفق جزئيًا مع دراسة زهانج Zhang(2008)، ودراسة أكين، Akin (2010)، والتي ترى وجود فروق في التشوهات المعرفية لصالح الذكور، في حين أظهرت النتائج انخفاضًا في بعد الاستغراق التفكر في الخطر لدى الجنسين من الذكور والإناث بالعينة المصرية،

والذي يعنى ميل الجنسين بالعينة المصرية ونزعتهم إلى رؤيه العالم خاصه في نطاق العلاقات الشخصية كمكان خطر، والاعتقاد بأن الظروف الجيدة من الممكن أن تحوى مشاعر أو نتائج سلبيه ماديه ولعل ذلك يعود للظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتي تختلف بين المجتمعين.

كما أظهرت النتائج وجود تشوهات معرفيه بين أفراد العينتين السعودية والمصرية من الجنسين لصالح العينة المصرية في جميع أبعاد التشوهات المعرفية وقد يعود ذلك لطبيعة ظروف المجتمعين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود أثر للتفاعل بين الجنسية بالعينة (السعودية – والمصرية) والجنس(ذكورًا- إناثًا) بأبعاد التشوهات المعرفية الخمسة (بعد النقد الذاتي- لوم النفس- بعد العجز- اليأس- بعد استغراق التفكير في الخطأ) ولعل ذلك يعود لوجود فروق غير مرتفعة ولا ترقى لمستوى الدلالة بمتوسطات العينتين من الذكور والاناث نظرا لأن مستوى التشوهات المعرفية لديهم بمجملها متوسطة(معتدله)، كما أظهرت النتائج وجود أثر للتفاعل بين الجنسية بالعينة (السعودية – المصرية) والتخصص (العلمي – الادبي) في بعد نقد الذات والعجز بمقياس التشوهات المعرفية، وذلك لصالح العينة المصرية، مما يعني أن العينة المصرية اكثر نقد للذات وأكثر شعورًا بالعجز من العينة السعودية ولعل يعود ذلك للاختلاف بين المجتمعين في الثقافة والظروف الاجتماعية. كما أن التشوهات المعرفية تنشأ بشكل أساسي من عدة عوامل أهمها: التفاعل مع البيئة المحيطة، فالشخص سواءً كان ذكرًا أو أنثى يتعلم ويكتسب القيم والمعتقدات والاتجاهات من الناس الذين حوله خاصة الوالدين والأقران والمعلمين، وأساليب المعاملة الوالدية، والمستوى التعليمي للوالدين له تأثير في وجود قاعدة خصبة منذ الطفولة للتشوهات المعرفية. بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين العينة السعودية والمصرية بدرجات التخصص (علمي – أدبي) عند التفاعل بينهما في كل من (بُعد لوم النفس – بُعد اليأس – بُعد استغراق التفكير في الخطأ). ولعل ذلك يعود الى التشوه المعرفي الذي يتعلق بالعوامل البيئة كالتربية الأسرية والاجتماعية فضلا أن المؤسسات التربوية تسهم في ترسيخ القيم المنطقية والمعرفية الصحيحة للجنسين

بالتخصصين دون استثناء، وهذا يتفق مع دراسة السلمي(٢٠١٨)، في حين يختلف مع دراسة سيليك وأوداسي Celik & Odaci(2013)، ودراسة بدر (٢٠١٥)، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر للتفاعل بين الجنسية بالعينة (السعودية - المصرية) والتحصيل (مرتفع -منخفض) بأبعاد مقياس التشوهات المعرفية وهي (بُعد النقد الذاتي – بُعد لوم النفس – بُعد العجز – بُعد اليأس – بُعد استغراق التفكير في الخطر)، ماعدا بُعد استغراق التفكير في الخطر حيث وجد فروق في كل من الجنسية والتحصيل عند مستوى دلالة ٠,٠٥، لصالح منخفضي التحصيل الدراسي، وهذا يتفق جزئيا مع دراسة السلمي (٢٠١٨).

التوصيات

في ضوء نتائج البحث تم التوصية بالتالي:

- أهمية الاستفادة من التشوه الادراكي كمؤشر للكشف على حالات اضطراب الإدراك والذي بدوره يؤثر في تفكير الافراد والإصابة بالاضطرابات الشخصية، كما أنه من الأولوية عمل برامج إرشاديه للتخفيف من حده التشوهات المعرفية لدى طلبه الجامعة والتي قد تعوق تحصيلهم الدراسي.
- إجراء دراسات تتناول التشوهات المعرفية على عينات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة (الموهوبين والصم والبكم والكفيف) أو عينات إكلينيكيه، وعلاقتها بمتغيرات أخرى، وبإجراء دراسات على بيئات عربيه أخرى لتقنين مقياس التشوهات المعرفية Briere, CDS Cognitive Distortions Scale.(2000) واستثماره كمقياس عالمي.

المراجـع:

- غ. د / قيمة الاختبار الإحصائي غير دالة إحصائياً عند أي مستوى من المستويات الإحصائية المعروفة.
- أحمد، لمياء عبد الرازق صلاح الدين (٢٠١٥): التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق المستقبل وبعض الأعراض الاكتئابية لدي عينة من الشباب الجامعي من الجنسين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
- بدر، طارق (٢٠١٥): التشويهات المعرفية وعلاقتها بضبط الذات لدى طلبة كلية الآداب، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، العدد ١١٤.
- بقيعي، نافز أحمد (٢٠١٥). العوامل الخمسة الكبرى للشخصي وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي وكاله الغوث الدولية في منطقه إربد التعليمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ١١، عدد ٤،٢٠١٥، ٤٢٧- ٤٤٧
- بيك، آرون (٢٠٠١): العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية (ترجمة: عادل مصطفى وسان يعقوب). بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- الجعافرة، وفاء محمد. (٢٠١٤): علاقة التشوهات المعرفية بالاكتئاب وتقدير الذات لدى عينة من المراهقين في المرحلة الثانوية في محافظة الكرك، رسالة ماجستير. جامعة مؤتة، الأردن.
- رسلان، سماح (٢٠١١): التشوهات المعرفية وعلاقتها ببعض أنماط التفكير لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير. مصر: جامعة المنصورة.
- سلامه، ممدوحة محمد (١٩٨٩). التشوية المعرفي لدى المكتئبين وغير المكتئبين، مجلة علم النفس- مصر، ٣ (١١). ٥٢ – ٤١.
- السلمي، حامدة عبد المعطي (٢٠١٨): التشوهات المعرفية وعلاقتها بتقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- صابر، ممدوح (٢٠٠٩): الأفكار اللاعقلانية كإحدى مؤشرات إشكالات الأمن الفكري المؤشرة باضطرابات الشخصية. المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري (المفاهيم والتحديات)، السعودية: جامعة الملك سعود، ١-٤٠.
- محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٠): العلاج المعرفي السلوكي أسس وتطبيقات. القاهرة: دار الرشاد.

- مختار، نهلة نجم الدين والسعداوي، أحمد سلطان. (٢٠١): التشوه الادراكي وعلاقته بأساليب التعلم وعوامل الشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة الأستاذ، ٢(١١)، ١٤١-١٦٨
- هارون، أحمد (2017) مقياس التشوهات المعرفية، القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- Abdullah,S. Salleh, A., Mohamud, Z.& Abd Ghani,S.(2011). Cognitive Distortion, Depression and Self- Esteem among Adolescents Rape Victims. World Applied Sciences Journal, 14, 67-73.
- Abela, J.R.Z. & D'Allesandro, D.U. (2002). Beck's cognitive theory of depression: The diathesis – stress and causal mediation components, British Journal of Clinical Psychology, 41, 111- 128
- Akin, A. (2010). Self-Compassion and Interpersonal Cognitive Distortions, Hacettepe University Journal of Education, 39(1), 1-9.
- Barriga, A. Q., & Gibbs, J. C. (1996). Measuring cognitive distortion in antisocial youth: development and preliminary validation of the "How I Think" questionnaire.Aggressive Behavior, 22, 333-343.
- Barriga, A. Q., Gibbs, J. C., Potter, G., & Liau, A. K. (2001). How I Think (HIT) Questionnaire Manual. Champaign, IL: Research Press
- Besta1, T., Barczak, A., Lewandowska-Walter, A. & Dozois, D. (2014).Polish version of the Cognitive Distortions Scale (CDS): Preliminary validation and personality correlates. Current issues in personality psychology · volume 2(3), 177-138.
- Briere,J.(2000).CDS Cognitive Distortions Scale.Psychologial Assessment Resourcs,Inc.□
- Celik, c & Odaci, H. (2013). The relationship between problematic internet use and interpersonal cognitive distortions and life satisfaction in university students. Children and Youth Services Review, 35(3), 505-508□
- Chiang, Y, Lin, S & Liu, E. (2012). The Effects of Online Discussion Forum Aggressive Messages and Cognitive Distortion on Users Negative affect and Aggression. Turkish Online Journal of Educational Technology, 11(2), 238-245.
- Christopher, M & Amissah, R. (2014). Cognitive Distortion and depression among undergraduate student. Research on Humanities and Social Sciences.4 (4), 69-75.

- Covin, R.; Dozois, David J. A.; Ogniewicz, A. and Seeds, P. M. (2011). Measuring Cognitive Errors: Initial Development of the Cognitive Distortions Scale (CDS), International Journal of Cognitive Therapy, Vol. 4, No. 3: pp. 297-322
- Eshrat, Ara (2016).Measuring Self-Debasing Cognitive Distortions in Youth, International Journal of Asian Social Science, 6(12), 705-712.
- Giancola, Peter, R., Mezzich, Ada C., Clark, Duncan B., & Tarter, Ralph E.(1999).Cognitive distortions, aggressive behavior, and drug use in adolescent boys with and without a family history of a substance use disorder. Psychology of Addictive Behaviors, Vol 13(1), Mar 1999, 22-32.
- Gibbs, J. C. (1991). Sociomoral developmental delay and cognitive distortion: Implications for the treatment of antisocial youth. In W. M. Kurtines & J. L. Gerwitz (Eds.), Handbook of Moral Behavior and Development: Vol 3. Application (pp 95-110). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gibbs, J. C., Potter, G., & Goldstein, A. P. (1995). The EQUIP program: Teaching youth to think and act responsibly through a peer-helping approach. Champaign, IL: Research Press.
- Kwang, T., & Swann, W. B., Jr. (2010). Do people embrace praise even when they feel unworthy? A review of critical tests of self- enhancement versus self-verification. Personality and Social Psychology Review, 14, 263-280.
- Marcotte, Diane, Levesque, Nadia, Fortin, laurier. (2006). Variations of Cognitive Distortions and School Performance in Depressed and Non-Depressed High School Adolescents. Fortin University of Sherbrooke, Canada, Journal of Cognitive Therapy and Research, 30(1), 211-225.
- Marshall, W., Marshall, G., Serren, M. & Obrien. (2009). Self-esteem, shame, Cognitive distortions and empathy in sexual offenders; their integration and treatment implications. Journal of Crime and Law Psychology, 15(2, 3), 217-234.
- Mathew, Suja (2016). Cognitive Distortions among Conduct Disorder Children & Normal Children, Zenith International Journal of Multidisciplinary Research, Vol.6 (3), MARCH (2016), pp 52-59.
- Ozdel, K., Taymur, I., Guriz, S., Tulaci, R., Kuru,E. & Turkcapar, M.(2014). Measuring Cognitive Errors Using the Cognitive Distor78u-

tion Scale (CDS); Psychometric Properties in Clinical and Non- Clinical Samples. Measuring Cognitive Errors Using CDS, 9(8), 1-7.

- Pervan, S., & Hunter, M. (2007), Cognitive distortions and social self-esteem in sexual offenders. Applied Psychology in Criminal Justice, 3, 75-91.
- Pinto, D.(2001).Driving anger, Articalated distortion, Cognitive deficiencies, and aggression (Doctoral D issertation, Hofstra University) Dissertation abstract, 62(1), 560.
- Rubinstein, G. (2005). The big five among male and female students of different faculties. Personality and Individual Differences, 38(7), 1495-1503
- Rudes, S. Valdez, C. Odom, S.and Ebrahimi, A.(2003). Negative Cognitive Biases Predict Subsequent Depression. Cognitive therapy and Research, 27(4), 415- 429.
- Torres, C. (2002). Early maladaptive schemas and cognitive distortions in psychopathy and narcissism (Unpublished doctoral thesis). Australian National University.
- Yavuzer, Yasemin, (2015). Investigating the Relationship between self - Handicapping, Tendencies, Self - Esteem, and Cognitive Distortions. PhD, Department of Counseling Psychology, Faculty of Education, University of Najdi, Turkey.
- Zhang, L.(2008). Cognitive Distortions & Autonomy among chiness University Students. Learning & Individual Differences, 18(2), 279-284.

دور الأُسرة في تفعيل قيِم تعظيم البلد الحرام

وفاء أحمد عياض الغامدي

دور الأُسرة في تفعيل قيِم تعظيم البلد الحرام

وفاء أحمد عياض الغامدي

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى بيان واستعراض عدد من قيم تعظيم البلد الحرام، وبيان دور الأسرة في تفعيل هذه القيم، مع اقتراح بعض التطبيقات التربوية التي تساعد الأسرة في تفعيل قيم التعظيم. ولتحقيق الأهداف السابقة استخدم المنهج الاستنباطي لاستخراج الممارسات والأساليب التربوية من القرآن والسنة، والمنهج الاستقرائي للوصول إلى تعميمات من خلال الجزيئات، وذلك عند استخراج ثمرات التربية على التعظيم. ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث: أن قيمة التعظيم قيمة إسلامية عظمى من المهم تقسيمها إلى قيم معيارية صغرى ليفهم الغرض منها ويسهل تطبيقها. ولتفعيل القيم بفاعليه عند النشء لابد من البدء مبكرًا في غرسها وتطبيقها، أي عن طريق الأسرة، وأن الأساليب التربوية المستخدمة في تفعيل القيم بحر واسع يمكن للأسرة استخدام ما يناسبها منها، مع مراعاة التنوع في الأساليب بحسب عمر المتلقي وجنسه ووضعه العقلي والنفسي.

الكلمات المفتاحية: قيم التعظيم- دور الأسرة- البلد الحرام.

The role of the family in activating the values of glorifying the Holy Makkah

Abstract:

The present research aims to show and review a number of values of glorifying the Holy Makkah and the role of the family in activating these values, along with proposing some educational applications that help the family in the activation of the values of glorification. To achieve the above objectives, the deductive method was used to extract educational practices and methods from the Holy Quran and Sunnah, and the inductive approach to reach generalizations throughout extracting the results of the education of the glorification of the Holy Makkah. One of the most important results of the research is that glorification is a great Islamic value divided into sub-valuesto understand its purpose and facilitate its application. To activate values effectively when growing up, it is necessary to start early to implant and apply them in the family. The educational methods used in the activation of values are many that families can use what suits them, taking into account the diversity of methods according to the age, gender and mental and psychological status of the recipient.

Keywords: Glorification, values of glorification, the role of the family, Holy Makkah.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، أحمده وأشكره اصطفانا من بين خلقه لسكنى البلد الحرام، وأصلي وأسلم على نبينا محمد عبدالله ورسوله وعلى آلِهِ وصحبه أجمعين، وبعد:

فقد علا شأن مكة البلد الحرام على كل البلدان بما حباها الله - عزَّ وجل- من خصائص وفضائل، وشرفت في قلوب المسلمين بما هيأ الله فيها من دعائم كفلت تعظيم البلد الحرام في نفوس الأجيال على مر العصور. فقد اختص الله - سبحانه وتعالى- مكة بمنزلة عالية ومكانة عظيمة، فجعل فيها أول بيت له على الأرض ﴿ إِنَّ أَوَّلَ بَيْتٍ وُضِعَ لِلنَّاسِ لَلَّذِي بِبَكَّةَ مُبَارَكًا وَهُدًى لِّلْعَالَمِينَ ﴾ [٩٦ آل عمران]. واختارها عزَّ وجل لتكون أحب البقاع إليه وخيرها، قال ﷺ: ((والله إنكِّ لخير أرض الله وأحب أرض الله إلى الله ولولا أن أُخرجت منكِ ما خرجت)) رواه الترمذي ج٦ص٢٠٧. فحق لمكة البلد الحرام أن تعظمها النفوس وتهوي إليها أفئدة الناس من كل مكان،وتعتني بها الأمم في كل زمان. ومما لا شك فيه أن تعظيم شعائر الله -عزَّ وجل- من أعظم القيم التي تنتج سلوكًا اجتماعيًّا راقيًا يضمن للإنسان الاستقرار في حياته الاجتماعية، ويكفل له السعادة في الدنيا والآخرة. وقد جعل الله تعالى بلده حرمًا آمنًا، وعظم بيته العتيق وجعل تعظيمه من أشرف القربات وأسمى العبادات قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ ذَٰلِكَ وَمَن يُعَظِّمْ شَعَٰٓئِرَ ٱللَّهِ فَإِنَّهَا مِن تَقْوَى ٱلْقُلُوبِ ﴾ [١٣٢الحج]. ويذكر الزمزمي (١٤٢٦هـ، ص١٦) "وبتعظيم ما عظم الله تعالى ورسوله ﷺ تتحقق القيم الاجتماعية الكبرى، وتعود على المجتمعات المنافع الكثيرة التي لا حصر لها".

فالحفاظ على تعظيم البلد الحرام مقياس لخيرية الأمة، وعنوان رقيها حيث إن رقي المجتمعات لا يقاس فقط بما حققته من منجزات ومخترعات مادية، بل يقاس بمقدار تمسكها بالقيم الإنسانية. وقيم تعظيم البلد الحرام قيم مستنبطة من القرآن الكريم والسنة المطهرة، ولها أثر اجتماعي فاعل، وبتحقيقها ينضبط السلوك وتقوى الروابط في الأسرة والحي والمجتمع. فالقيم لها دور كبير في حياة الأفراد والمجتمعات إلى الحد التي أصبحت فيه

التربية تمثل القيم، وتبرز أهمية القيم من خلال التحدي الكبير الذي تواجه المجتمعات؛ وهو ذوبان القيم نظرًا للتقدم العلمي الذي جعل العالم كقرية صغيرة.

فلا ريب أن قيم تعظيم البلد الحرام تحتاج إلى جهود تربوية مبكرة حتى تأخذ مكانها عند الناشئة وتكون حاضرة في سلوكهم. فالأسرة هي المحضن التربوي الأول للفرد،" والفرد داخل أسرته يرى من خلالها الدنيا ويفهم ما يدور حوله، ويتشرب إلى عقله ووجدانه ما تقوم عليه من قيم" (علي، سعيد إسماعيل،٢٠٠٧م، ص١٩٣). وعلى الرغم من التغيرات التي تعرضت لها الأسرة في العصر الحديث إلاَّ أنها مازالت من أهم القوى في التشكيل والتوجيه التربوي، تتعدد وظائفها ما بين تربية إيمانية، وجسدية، وعقليه، واجتماعيه، وتتنوع أساليبها ما بين الخطاب المباشر، والقدوة، والقصة، والترغيب وغيرها.

مشكلة البحث:

تزداد الحاجة لإيضاح وغرس قيم تعظيم البلد الحرام في العصر الحاضر نتيجة ما يواجه المجتمع من انفتاح إعلامي. وبالنظر إلى واقع تعظيم البلد الحرام نرى مظاهر وممارسات تخدش مكة وحرمتها وتنبئ عن عدم وضوح معاني التعظيم عند بعض الأفراد إما جهلًا أو تهاونًا (معلم، ١٤٢٩هـ، ص٥). وقد أشارت العديد من الدراسات التربوية إلى ضرورة التربية على القيم الإسلامية عمومًا وعلى قيم تعظيم البلد الحرام على وجه الخصوص؛ فقد أكدت دراسة (الأهدل،١٤٢٦هـ، ص١١٣) على ضرورة تربية الأجيال وتعريفهم بالمكانة الفريدة لمكة المكرمة، وغرس المفاهيم العقدية المتعلقة بخصوصيتها فيهم، وكيف يتعاملون مع الزائرين والوافدين، كما جاء التأكيد في دراسة للشهراني (١٤٢٦هـ، ص٩٥) على أهمية قيم تعظيم البلد الحرام، وأنها من القيم المغيرة لسلوك المسلم في حياته، مع ضرورة توضيح معنى التعظيم للبلد الحرام عند الأفراد من خلال المدرسة أو المناهج أو الأنشطة، وأوصت دراسة (الخطيب،١٤٢٦هـ، ص٢٥٣) بضرورة

نشر الوعي الديني بين المسلمين بأهمية هذه المدينة وقدسيتها، وتوعيتهم بمضاعفة الحسنات فيها ومضاعفة السيئات، بما يجنب ارتكاب الذنوب في رحابها ويزيد أمنها.

فالتعريف بقيم البلد الحرام ونشر ثقافة التعظيم أمر يجب ترسيخه في الأجيال المسلمة، وأن يتربوا على أن مكة أرض الله وحرمه المقدس، وأن تعظيمها من تعظيم الله تعالى، وأن يتعلموا أحكامها وواجبها وما ينبغي على سكانها وزائريها الالتزام به. وقد هيأ الله لنا في هذا البلد الحرام رجالًا مخلصين تبنوا هذا المشروع عن طريق جمعية مراكز الأحياء في مكة المكرمة تحت مسمى (مشروع تعظيم البلد الحرام) وجعلوا له رسالة ورؤية وهدفًا (أبو النور، ١٤٢٦هـ، ص٧). ولكي يحقق المشروع مبتغاه لابد من تنفيذ برامج وأنشطة عملية لبيان هذه القيم، والإسهام في تفعيلها وتحويلها إلى سلوك يلمسه الفرد والمجتمع (الغامدي، ١٤٣٠هـ، ص٤). وهنا يأتي دور التربية في غرس أسس تعظيم البلد الحرام، وتحقيق العديد من القيم المهمة التي في مقدمتها قيمة ترسيخ الهوية الإسلامية، والالتزام بالشريعة وأحكامها، والمواطنة وغير ذلك. وإذا كان هذا الدور مطلوب من مؤسسات المجتمع المختلفة فإنه يزداد أهمية في المؤسسة التربوية الأولى للفرد ألاَ وهي الأسرة. فلا ريب أن قيم تعظيم البلد الحرام تحتاج إلى جهود تربوية مبكرة حتى تأخذ مكانها عند الناشئة وتكون حاضرة في سلوكهم. أشارت دراسة (مطر،١٤٣٤هـ، ص٥) إلى أن الأسرة أهم المؤسسات التربوية، وهي الحضن الأول الذي يعيش فيه النشء أطول فترة من سني حياتهم، فيأخذون عنها العقيدة، والأخلاق، وغير ذلك من السلوكيات. وقد حث الإسلام على الاهتمام بها لأثرها البارز في بناء النشء، والعمل على صيانة فطرته عن الضلال تحقيقاً لقوله ﷺ: ((كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه)) رواه البخاري ١٣٨٠. ومن هنا رأت الباحثة أن تفعيل قيم تعظيم البلد الحرام لابد وأن يبدأ مبكرًا من داخل الأسرة. لذا جاء البحث الحالي لبيان قيم تعظيم البلد الحرام، وبيان الدور التربوي للأسرة في تفعيل هذه القيم من خلال بيان وظائفها، واستعراض الأساليب التربوية المناسبة لكل قيمة والمستمدة من أصول التربية الإسلامية، ألا وهما القرآن الكريم والسنة المطهرة.

أسئلة البحث:

تتمثل أسئلة البحث في السؤالين التاليين:

س١: ما قيم تعظيم البلد الحرام؟

س٢: ما دور الأسرة في تفعيل قيم تعظيم البلد الحرام؟

أهداف البحث:

١- بيان عدد من قيم تعظيم البلد الحرام.

٢- التعرف على دور الأسرة في تفعيل قيم تعظيم البلد الحرام.

أهمية البحث:

تنطلق أهمية البحث من البعدين التاليين:

الأهمية العلمية:

- إذ إن قيم تعظيم البلد الحرام منظومة من القيم الإسلامية التي تساهم في إصلاح الفرد والمجتمع المسلم.
- إيمانًا بأهمية الأسرة كونها المؤسسة التربوية الأولى التي تتولى غرس القيم وتوجيه السلوك قبل المدرسة.
- هذا البحث من الدراسات القلائل- على حد علم الباحثة- الذي تطرق للدور الأسري في تفعيل قيم تعظيم البلد الحرام.

الأهمية التطبيقية:

- مساعدة الأسرة للقيام بالدور التربوي المطلوب على أكمل وجه من خلال تربية الأبناء على تعظيم البلد الحرام وفق أساليب وتطبيقات تربوية مناسبة.
- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول أدوار المؤسسات المجتمعية الأخرى (كالمسجد والإعلام والنادي وغيرها) في تفعيل قيم تعظيم البلد الحرام.

- تأمل الباحثة أن يفيد هذا البحث التربويين في المؤسسات الأخرى لإعداد النشء، والقيام بوظيفتهم التربوية وجدانيًّا ونفسيًّا وخُلُقيًّا عن طريق تفعيل قيم تعظيم البلد الحرام وتحويلها إلى سلوك عملي.

منهج البحث:

باعتبار موضوع البحث فإن المنهج الاستنباطي والمنهج الاستقرائي أكثر ملاءمة له؛ فالمنهج الاستنباطي لاستخراج الممارسات والأساليب التربوية من القرآن والسنة. وقد عُرف المنهج الاستنباطي بأنه: "الطريقة التي يقوم فيها الباحث ببذل أقصى جهد عقلي عند دراسة النصوص بهدف استخراج مبادئ تربوية مدعمة بالأدلة الواضحة" (فودة وعبدالله،١٤١٢هـ، ص٤٢). والمنهج الاستقرائي للوصول إلى تعميمات من خلال الجزيئات، وقد عُرّف بأنه: "عملية ملاحظة الظواهر وتجميع البيانات عنها للتوصل إلى مبادئ عامة وعلاقات كلية" (الرفاعي، ١٩٩٨، ص٨٣).

حدود البحث:

اقتصر موضوع البحث على بيان الدور التربوي للأسرة في تفعيل قيم تعظيم البلد الحرام، وهي - وفق ما حدده القائمون على المشروع - متضمنة في ثلاثة مسارات (قيم السكنى والجوار، وقيم التعامل والاستقبال، وقيم التربية والتعليم).

مصطلحات البحث:

قيم تعظيم البلد الحرام: "مجموعة مرجعيات مستمدة من الكتاب والسنة وأفعال السلف الصالح يحصل بها بناء التصورات وضبط السلوك في البلد الحرام" (الغامدي، ١٤٣٠هـ، ص٤٦). ويقصد بدور الأسرة في تفعيل قيم تعظيم البلد الحرام في هذا البحث: غرس وإحياء قيم تعظيم البلد الحرام في قلوب الناشئة وتحويلها إلى سلوكيات وممارسات ظاهرة في جوارحهم ليكونوا مقيمين لحدود البلد الحرام.

الدراسات السابقة:

في حدود علم الباحثة - لا توجد دراسات تناولت موضوع دور الأسرة في تفعيل قيم تعظيم البلد الحرام، ولكن يوجد عدد من الدراسات التي تناولت موضوع دور الأسرة في غرس أو تفعيل القيم على اختلاف أنواعها، وعدد لا بأس به أيضًا من الدراسات التي تناولت موضوعات تعظيم البلد الحرام أو بعض الجوانب المرتبطة به، منها:

أولاً: الدراسات المتعلقة بدور الأسرة:

دراسة مطر (١٤٣٤هـ) بعنوان "دور الأسرة في تعزيز قيم السلام لدى الناشئة من منظور تربوي إسلامي". هدفت الدراسة إلى:وضع تصور كامل للدور التربوي المأمول في تعزيز قيم السلام لدى الناشئة، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الاستنباطي. وكان من أهم النتائج: أن وحدة الإله الخالق، ووحدة الجنس والنسب، والمساواة بين المسلمين في الحقوق والواجبات والعبادات، وعالمية الرسالة؛ من أهم الأسس في الدعوة إلى السلام، كما أثبتت الدراسة أن السلام لا يأتي إلاّ في كامل القوة والقدرة على التفاوض مع الخصم، فالسلام في الإسلام سلام قوة وليس سلام ضعف. وأوصت الدراسة بضرورة أن تراعي الأسرة الأساليب التربوية المناسبة لتعزيز قيم السلام.

دراسة عابد (١٤٣٦هـ) بعنوان "الدور التربوي للأسرة في تنمية قيم العمل المهني لدى أبنائها في ضوء السيرة النبوية"، هدفت الدراسة إلى: استنباط قيم العمل المهني من سيرة المصطفى - صلى الله عليه وسلم - وتوضيح الدور التربوية للأسرة في تنمية قيم العمل المهني لدى أبنائها، مع اقتراح بعض الأساليب التي تساعد الأسرة في ذلك. اتبعت الباحثة المنهج الاستنباطي، وكان من نتائج الدراسة أن من الأساليب التي تساعد الأسرة في تنمية قيم العمل المعني لدى أبنائها أساليب نظرية كالحوار والقصة الهادفة، وأخرى تطبيقية كالقدوة والممارسة والتدريب. وأوصت الدراسة أن تجسد الأسرة القدوة الصالحة

لأبنائها وجذبهم لقراءة سيرة المصطفى -عليه الصلاة والسلام- وإلحاقهم بالمراكز الصيفية التي تهتم بتنمية قيم العمل من خلال التدريب والممارسة والتربية بالأحداث.

دراسة المزمومي (١٤٣٩هـ) بعنوان "قيم النزاهة في القرآن الكريم ودور الأسرة في تنميتها لدى الأبناء". هدفت الدراسة إلى: بيان قيم النزاهة في القرآن وبيان دور الأسرة في تنميتها، واتبع الباحث المنهج الاستنباطي. وكان من أهم النتائج أن قيم النزاهة تشمل الإخلاص، والصدق، والصبر، والأمانة، والاستقامة وغيرها، وأن للأسرة في المجتمع المسلم دورًا كبيرًا في غرس قيم النزاهة لدى أبنائها. وأوصت بضرورة الاهتمام بقين النزاهة دراسةً وتأصيلًا والإفادة منها في المجالات التربوية والتعليمية والاقتصادية.

ثانيًا: الدراسات المتعلقة بقيم تعظيم البلد الحرام:

دراسة الحازمي (١٤٣٤هـ) بعنوان "ثقافة تعظيم البلد الحرام وأثرها على المجتمع الإسلامي". هدفت الدراسة إلى: التعرف على أثر ثقافة تعظيم البلد الحرام على المجتمع الإسلامي اتبع الباحث المنهج الاستقرائي والوصفي التحليلي. وأظهرت النتائج أهمية نشر ثقافة تعظيم البلد الحرام بين الناس، وأن للبلد الحرام مكانة عظيمة عند الله تعالى وأنبيائه عليهم الصلاة والسلام، وأن لثقافة تعظيم البلد الحرام أثرًا بالغًا في إيمان الناس وأخلاقهم.

دراسة القرني (١٤٣٦هـ) بعنوان "دور المدرسة الثانوية في تفعيل قيم مشروع تعظيم البلد الحرام من وجهة نظر المعلمين". وهدفت الدراسة إلى: التعرف على دور المدرسة الثانوية في تفعيل قيم مشروع تعظيم البلد الحرام من وجهة نظر المعلمين والتعرف على دور (الإدارة المدرسية، المعلم، المنهج، والنشاط الطلابي) في تفعيل قيم مشروع تعظيم البلد الحرام، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تفعيل قيم المشروع تُعزى لاختلاف (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال القيم). استخدم الباحث المنهج الوصفي بشقيه المسحي والمقارن، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي

المدارس الثانوية بمكة المكرمة وعددهم (٣٠٢٠) معلمًا في المرحلة الثانوية الذين على رأس العمل خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٣٥-١٤٣٦هـ). وتم توزيع أداة الدراسة المتمثلة في الإستبانة على عينة الدراسة العشوائية البالغ عددهم ٥٠٠ معلم. ومن أهم النتائج أن تفعيل المدرسة الثانوية للقيم تراوح بين الدرجات الضعيفة والمتوسط والقوية، وكان من التوصيات العمل على استثمار تقنيات العصر، والإعلام التربوي الهادف لنشر الوعي بقيم مشروع تعظيم البلد الحرام.

دراسة مجرشي (١٤٣٧هـ) بعنوان " قيم تعظيم البلد الحرام في السنة النبوية وتطبيقاتها التربوية في الواقع المعاصر"،هدفت الدراسة إلى: استنباط قيم أخلاقية وإيمانية واجتماعية لتعظيم البلد الحرام من السنة النبوية وتفعيلها، واستخدم الباحث المنهج الاستنباطي وخرج بعدد من النتائج من أهمها: أن قيم تعظيم البلد الحرام المستنبطة من الأربعين المكية كثيرة ومتنوعة، وأن مشكلات الواقع المعاصر المتعلقة بتعظيم البلد الحرام متعددة الجوانب، منها عقائدية، وعبادية، وأخلاقية، وسلوكية، وأن في الواقع المعاصر لمجتمع البلد الحرام ميدانًا مهمًّا لنشر قيم تعظيمه بتفعيل تطبيقات تربوية عبر المؤسسات الرسمية وغير الرسمية في المجتمع المكي. ومن التوصيات أن يهتم جميع المعنيين بالتربية والإصلاح في المجتمع المكي بقيم تعظيم البلد الحرام.

دراسة المحمادي (١٤٣٧هـ) بعنوان" درجة تضمين ثقافة تعظيم البلد الحرام بمقررات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة". وهدفت الدراسة إلى: التعرف على درجة تضمين ثقافة البلد الحرام في المحاور (ثقافة، حس الانتماء، والمواطنة للبلد الحرام، ثقافة فضل العبادات بالبلد الحرام، ثقافة أحكان البلد الحرام، وثقافة حسن التعامل مع الوافدين للبلد الحرام) بمقررات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة. اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدم أداتين، هما إستبانة موجهة للمعلمين، وبطاقة لتحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة. تكون مجتمع الدراسة من (٤٠٦) معلمين للتربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، وكانت العينة متضمنة لـ(٢٣٦) معلمًا فقط. وكان من أهم النتائج أنه من خلال تحليل المحتوى اتضح للباحث

أن واقع تضمين ثقافة البلد الحرام في المقررات كان منخفضًا، وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج.

بعد استعراض الدراسات السابقة يتضح أن موضوع القيم عامل أساسي ومشترك بينها وبين البحث الحالي، سواء كانت قيمًا إسلامية عامة مستنبطة من القرآن والسنة كدراسات المحور الأول، أو قيمًا خاصة بتعظيم البلد الحرام كدراسات المحور الثاني. ويكاد يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في المحور الأول على أهمية دور الأسرة، حيث بينت أن للأسرة دورًا مهمًّا وبارزًا في تنمية وغرس القيم على اختلاف أنواعها، وخلصت إلى مجموعة من الأساليب التربوية المهمة للأسرة. واختلفت مع البحث الحالي في القيم المراد من الأسرة غرسها وتفعيلها؛ ففي دراسة مطر (١٣٤٣هـ) ركزت على قيم السلام فقط، ودراسة عابد (١٤٣٦هـ) اقتصرت على قيم العمل المهني، أما دراسة المزمومي (١٤٣٩هـ) فقد كانت قيم النزاهة من القرآن الكريم تمثل العنصر الأساسي في الدراسة. وفي البحث الحالي اقتصرت القيم على قيم تعظيم البلد الحرام فقط، كجزء من منظومة القيم الإسلامية العامة. وقد أفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة الذكر في بيان واستعراض الوظائف الأسرية المطلوبة، والأساليب التربوية المتنوعة التي تفيد الأسرة عند قيامها بغرس أو تفعيل القيم.

وبالنسبة لدراسات المحور الثاني فقد كانت قيم تعظيم البلد الحرام عاملًا مشتركًا وأساسيًّا بينها وبين البحث الحالي، كذلك الاهتمام بالتطبيقات التربوية للقيم يعتبر من جوانب التشابه كما في دراسة مجرشي (١٤٣٧هـ) مع اختلاف مصدر القيم حيث اقتصرت على قيم التعظيم المستنبطة من السنة النبوية فقط. ومن الفروقات الجهات المفعّلة لقيم تعظيم البلد الحرام؛ كالمدرسة بما فيها من معلمين وطلاب ومقررات وأنشطة كدراسة القرني (١٤٣٦هـ) والمناهج الدراسية كدراسة المحمادي (١٤٣٧هـ)، والإسهاب في ذكر فضائل مكة وأسمائها وفضائل البلد الحرام وما يتعلق به من أحكام شرعية خاصة كدراسة الحازمي (١٤٣٤هـ).

وتفرّد هذا البحث بأنه يجمع بين دور الأسرة كأول مؤسسة تربوية تحتضن الفرد وبين القيم الإسلامية المتمثلة في قيم التعظيم للبلد الحرام وكيفية غرس هذه القيم من خلال وظائف الأسرة مع ربط القيم المختارة بالأساليب التربوية المناسبة لتحويلها إلى ممارسات عملية يفترض أن يمارسها الفرد المسلم تجاه البلد الحرام.

المبحث الأول: قيم تعظيم البلد الحرام

حينما يصبح تعظيم البلد الحرام قيمة عظيمة لدى الفرد المسلم؛ يؤثر ذلك تأثيرًا إيجابيًّا في سلوكه الفردي والجماعي، لذا حري بكل مربٍّ معرفة هذه القيم والسعي لغرسها وتنميتها لدى النشء. إن بيان مفهوم التعظيم وكيف يكون وأهميته وفضائل البلد الحرام التي أوجبت له هذا التعظيم يمثل مادة علمية وتربوية مهمة تمكن الأسرة المسلمة من توظيفها لرعاية الأجيال الناشئة وتربيتهم تربية إسلامية صحيحة، وهذا ما سيتم عرضه في هذا المبحث:

أولاً: مفهوم التعظيم:

التعظيم في اللغة من العِظَمْ، "العِظَمْ: ضد الصِّغَر، وشيء عظيم وعُظام: كثير، واستعظمت الشيء، رأيته عظيماً، وتعاظمني عَظُم عِنْدِي، وعَظَّمته: كَبَّرته، ومنه تعظيم الله تعالى (ابن سيده،١٤١٧هـ،٤/ ٤٣). وأشار الزحيلي (١٤١٨هـ،١٧/ ٢٠٦) إلى أن التعظيم يعني: "العلم بأحكام الله والعمل بموجبها، بأن يجتنب المعاصي والمحارم، ويلتزم بالأوامر والتكاليف الشرعية". فتعظيم البلد الحرام يعني امتثال أوامر الله تعالى، وأحكامه الخاصة بالبلد الحرام، وعدم اقتراف الآثام والتجرؤ على الله بالمعاصي فيه، وإكرام ضيوفه، فهم ضيوف الله، والتقرب إلى الله فيه بما يحب من الأقوال والأعمال.

ثانيًا: فضائل البلد الحرام:

للبلد الحرام الذي يقصد به مكة عدد من الفضائل والخصائص التي اختصها بها الله سبحانه عن غيرها من البلدان، والتي أوجبت لها هذا التعظيم والإجلال في النفوس.

وقد دل على فضلها وتفضيلها على ما سواها نصوص كثيرة من القران لكريم والسنة المطهرة، ومن هذه الفضائل على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

١- حرمة بلد الله الحرام: حرمها الله منذ خلق السموات والأرض قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ إِنَّمَآ أُمِرْتُ أَنْ أَعْبُدَ رَبَّ هَٰذِهِ ٱلْبَلْدَةِ ٱلَّذِى حَرَّمَهَا وَلَهُۥ كُلُّ شَىْءٍ ۖ وَأُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ مِنَ ٱلْمُسْلِمِينَ ﴾ [٩١: النمل]. ومما يؤكد دوام هذه الحرمة إلى يوم القيامة قول المصطفى -عليه الصلاة والسلام - في الحديث الذي رواه أبو هريرة رضي الله عنه: (إن الله حبس عن مكة الفيل وسلط عليها رسوله والمؤمنين فإنها لا تحل لأحد كان قبلي وإنها أُحِلت لي ساعةَ من نَهَار وإنها لا تَحِل لأحدٍ بَعْدي فلا يُنَفَّر صَيْدُها ولا يُخْتَلَى شَوْكُهَا ولا تَحِلُّ سَاقِطَتُهَا إلاَّ لِمُنْشِدٍ..) (البخاري، ٢/ ٨٥٧). لقد جعل الله - عز وجل- لهذا التحريم مظاهر متعددة، فيحرم تنفير الصيد وقتله، ويحرم اختلاء الخلاء والشوك، ويحرم قطع الشجر، ويحرم حمل السلاح، وسفك الدماء، ويحرم التقاط اللقطة إلاَ لمنشد أو معرف (العزامي، ١٤٢٦هـ، ص٣٦).

٢- فيها بيت الله الحرام: شرف الله مكة بأن جعل فيها بيته الحرام الذي اختصه بمزايا عظيمة فهو أول بيت وضع في الأرض للعبادة، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ إِنَّ أَوَّلَ بَيْتٍ وُضِعَ لِلنَّاسِ لَلَّذِى بِبَكَّةَ مُبَارَكًا وَهُدًى لِّلْعَٰلَمِينَ ﴾ [٩٦: آل عمران]. نسبه الله تعالى لنفسه ﴿ وَطَهِّرْ بَيْتِىَ لِلطَّآئِفِينَ وَٱلْقَآئِمِينَ وَٱلرُّكَّعِ ٱلسُّجُودِ ﴾ [٢٦: الحج] حيث قال تعالى {ببيتي} ولم يقل البيت "وهذه الإضافة تقتضي التشريف والإكرام" (البغوي، ج٢/ ص١٧٤). جعله الله مثابة وأمنًا، حيث قال: ﴿ وَإِذْ جَعَلْنَا ٱلْبَيْتَ مَثَابَةً لِّلنَّاسِ وَأَمْنًا ... ﴾ الآية [١٢٥: البقرة]. قال القرطبي مثابة: "أي مرجعاً" (٢/ ١١٠). ويضيف ابن القيم الجوزية: "وقد ظهر سر هذا التفضيل والاختصاص في انجذاب الأفئدة وهي القلوب وانعطافها ومحبتها لهذا البلد الأمين، فجذبه للقلوب أعظم من جذب المغناطيس للحديد" (١٤٠٦هـ، ١/ ٥١).

٣- فيها آيات وعلامات ظاهرات: ففي بيت الله الحجر الأسود، قال ﷺ: (الحجر الأسود ياقوته بيضاء من يواقيت الجنة وإنما سودته خطايا المشركين،يبعث يوم القيامة مثل أُحد يشهد لمن أستلمه وقبَّله من أهل الدنيا). (الترمذي،٣/ ٢٨٥). وفي الحرم مقام إبراهيم عليه السلام، والمقصود به "الحجر الذي كان قد قام عليه إبراهيم أيام كان يبني البيت وذلك أنه لما ارتفع البناء احتاج إبراهيم إلى حجر عالٍ يرقى عليه ليواصل بناء الجدران فجيء بهذا الحجر فقام عليه فسمي مقام إبراهيم" (الجزائري،١٤١٠هـ، ص١١١-١١٢). وفي الحرم ماء زمزم، وهو خير ماء على وجه الأرض، قال ﷺ: (خير ماء على وجه الأرض ماء زمزم فيه طعام من الطُعْم وشفاءٌ من السُّقْم) (الطبراني،٩/ ٣٠٨).

٤- أقسم تعالى بالبلد الحرام في كتابه الكريم: وذلك في العديد من المواضع ليؤكد على عظمة هذا البلد ومنزلته عنده، حيث قال:﴿ وَهَٰذَا ٱلْبَلَدِ ٱلْأَمِينِ ﴾ [٣: التين].

٥- مكة أحب البلاد إلى الله: قال ﷺ: (والله إنك لخير أرض الله وأحب أرض الله إلى الله ولولا أني أُخرجت منكِ ما خرجت) (الترمذي، مرجع سابق، ٥/ ٧٢٢). ولو لم يكن لمكة إلاَّ هذا الشرف لكفاها فخراً.

٦- مكة مأرز الإيمان: قال ﷺ: (إن الإسلام بدأ غريباً وسيعود غريباً كما بدأ وهو يَأرِزُ بين المسجدين كما تَأرِزُ الحية إلى جُحرها) (النسائي،١/ ١٣١). فالدين الحق لا يغيب عن مكة والمدينة.

٧- تضاعف فيها أجر الصلاة: أكرم الله المصلين في البلد الحرام بمضاعفة الصلوات إلى أضعاف كثيرة، قال ﷺ: (صلاة في مسجدي هذا خير من ألف صلاة فيما سواه إلاَّ المسجد الحرام) (البخاري، مرجع سابق، ١/ ٣٩٨). وقد رجح كثير من العلماء بعد الخلاف في هذا الموضوع؛ أن أجر الصلاة يشمل مكة كلها. (الغامدي، مرجع سابق، ص٣١).

٨- لا يدخلها الدجال: قال ﷺ: (ليس من بَلَدٍ إلا سَيَطَؤُهُ الدَّجَّال إلاَّ مَكَّة والمدينة) (البخاري، مرجع سابق،٢/ ٦٦٥). وهذا إكرام من الله تعالى لبلده الأمين.

٩- خصوصية شد الرحال إلى البلد الحرام: قال ﷺ: (لا تشد الرحال إلاَّ إلى ثلاثة مساجد المسجد الحرام ومسجدي هذا ومسجد الأقصى) (البخاري، ١/ ٣٩٨). فليس في الأرض بقعة لها فضل لذاتها حتى تشد الرحال إليها لذلك الفضل غير البلاد الثلاثة وأما غيرها من البلاد فلا تشد إليها لذاتها بل لزيارة أو جهاد أو علم (السيوطي، ١٤٠٦هـ،٢/ ٣٧).

١٠- اختصاص البلد الحرام بالمشاعر المقدسة: ففي مكة الكعبة المشرفة، قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ جَعَلَ ٱللَّهُ ٱلْكَعْبَةَ ٱلْبَيْتَ ٱلْحَرَامَ قِيَٰمًا لِّلنَّاسِ ﴾ [٩٧: المائدة]. ومن أعظم العبادات التي لا تتم إلاَّ في مكة فريضة الحج.

١١- تحريم الإلحاد في البلد الحرام: قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ وَمَن يُرِدْ فِيهِ بِإِلْحَادٍۭ بِظُلْمٍ نُّذِقْهُ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ ﴾ [٢٥: الحج]. وقد فسر بعض العلماء الإلحاد بالشرك وفسره آخرون باستحلال الحرام فيه أو ركوبه، وفسره بعضهم باحتكار الطعام بكة، كما قيل إنه يعني بالإلحاد الظلم في الحرم. (كلية الدعوة وأصول الدين، ١٤٢٦هـ، ص٣٢).

١٢- تحريم دخول الكفار إلى البلد الحرام: قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِنَّمَا ٱلْمُشْرِكُونَ نَجَسٌ فَلَا يَقْرَبُواْ ٱلْمَسْجِدَ ٱلْحَرَامَ بَعْدَ عَامِهِمْ هَٰذَا ﴾ [٢٨: التوبة]. وورد عن المصطفى ﷺ أنه بعث أبا بكر الصديق - رضي الله عنه - في العام التاسع ليؤذن في الناس "ألا يحج بعد العام مشرك ولا يطوفن بالبيت عريان" (رواه البخاري، ٤/ ١٥٨٦).

١٣- تحريم الصيد وقطع الشجر وأخذ اللقطة في الحرم: وقد ورد العديد من الأحاديث التي تبين حرمة ذلك، ومنها حديث أبي هريرة - رضي الله عنه -: (إن الله حبس عن مكة الفيل وسلط عليها رسوله والمؤمنين فإنها لا تحل لأحد كان قبلي وإنها أُحلت لي ساعة من نهار وإنها لا تحل لأحد بعدي، فلا ينفر صيدها، ولا يختلى شوكها، ولا تحل ساقطتها إلاّ لمنشد..) (البخاري،٢/ ٨٥٧).

إن فضائل البلد الحرام وما جاء فيها من نصوص تُعَدُّ مرجعًا مهمًّا لتكوين قيم تربوية عظيمة للأسرة. وحري بالأسرة المسلمة - لاسيما المكية - تعريف أبناءها بفضل

مكة وبماذا اختصها الله عن غيرها من البلدان، فهذا له أكبر الأثر في تشكيل شخصية الفرد وتوجيهه نحو كل صالح من الأعمال والأقوال.

ثالثاً: أهمية التربية على التعظيم:

إن التربية على تعظيم البلد الحرام من أهم الأمور التي ينبغي الاهتمام بها لكل من يسعى لغرس تعظيم مكة وحبها واحترامها في النفوس؛ ليصل بذلك إلى أن يكون منهجًا وسلوكًا يتصف به المجتمع المكي ويتحرك حوله الإنسان فيرقى بنفسه، بأن يتعلم فضائل البلد الحرام، ويعمل بما تعلمه، وتؤثر عظمة المكان على تصوراته وسلوكه ويربي من ولاه الله أمره على ذلك. ذكر المحمادي أن "التربية على تعظيم حرمات الله هي تربية للنفوس على الالتزام بحدود الله والامتثال للأوامر واجتناب النواهي" (مرجع سابق، ٣١). ويرى الروكي أن القصد من تعظيم حرمة الحرم "ربط العباد بربهم وتعميق صلتهم به، ليعظم في نفوسهم ويجل في قلوبهم؛ لأن تعظيمه وإجلاله وتوقيره هو غاية العبادة ومنتهى أمرها" (١٤٢٦هـ، ص٣١). فقيام الأسرة بتربية النشء على تعظيم البلد الحرام يتوقع منه أن يحقق ما يلي:

١- زيادة الرصيد الإيماني للفرد، فتعظيم البلد الحرام من أقرب القربات وأهم العبادات قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ ذَٰلِكَ وَمَن يُعَظِّمْ شَعَٰٓئِرَ ٱللَّهِ فَإِنَّهَا مِن تَقْوَى ٱلْقُلُوبِ ﴾ [٣٢: الحج].

٢- تعزيز قداسة مكة في نفوس النشء، فيتربون معظمين منذ الصغر.

٣- تربي وتكوِّن المسلم القدوة الذي يكون قدوة لغيره من المسلمين في التعظيم والامتثال لأوامر الله وفق الشرع الصحيح.

٤- تقوي الرغبة في الحرص على العبادات وأدائها على أحسن وجه.

٥- تحد من مظاهر السلوك السلبي لدى الشباب، لأن التعظيم يحمي المعظمين من الجرأة على المعصية في الحرم. قال عمر - رضي الله عنه -: (لأن أخطئ سبعين خطيئة بركبة - وادٍ بالطائف - أحب إليّ من أن أخطئ خطيئة واحد بمكة) (الصنعاني،

١٤٠٣هـ، ٥/ ٢٨). كما تربي فيهم رقابة داخلية تجنبهم الوقوع في المعاصي وتحفزهم على التوبة إن فعلوا.

٦- تثري المتعلمين بمعلومات مهمة حول أحكام التعظيم وصوره، مما يزيد فهمهم للأحكام والتشريعات الإسلامية المتعلقة بمكة وبتعظيم البلد الحرام.

٧- تنمي الهوية الإسلامية في نفوس النشء، لاسيما أنها بدأت تتزعزع في نفوس المسلمين نتيجة التأثر بالعالم الغربي؛ الأمر الذي أفقدهم كثيرًا من مظاهر الإسلام وقيمه وأخلاقه وسلوكياته.

٨- تعزز الانتماء للدين والوطن، وتربي الولاء في نفوس الأجيال؛ فتجعلهم أكثر اعتزازًا بوطنهم وبعاداتهم وتقاليدهم، وربط حب الوطن والعادات والتقاليد بالشريعة الاسلامية لاسيما المتعلقة بسكنى البلد الحرام وأحكامه.

٩- تنشر رسالة سلام عالمي يحفظ الأمن والاستقرار للأمة، لاسيما في مواسم الحج، قال ﷺ: (لا تقوم الساعة حتى لا يُحَجَّ البيت) (البخاري ٦/ ١٧٣).

١٠- تسهم في محافظة سكان البلد الحرام على الأرواح والممتلكات العامة وذلك بتحريم حمل السلاح والأذى للغير وغيرها من الأحكام.

وهكذا يتبين لنا أن التربية على تعظيم البلد الحرام تربية هادفة تشمل العديد من الجوانب الروحية والجسمية والعقلية والاجتماعية وغيرها في تربية الفرد. وتحقق كذلك النمو السوي لكل جوانب الشخصية المسلمة، وتكسب الفرد قيمًا ومعارف وسلوكيات إسلامية تجعل منه فردًا ناجحًا لنفسه ولبلده لا سيما إذا كان من سكان هذه البقعة المباركة.

رابعًا: القيم المرتبطة بتعظيم البلد الحرام:

لتحديد أوضح لقيم تعظيم البلد الحرام ارتأت الباحثة أن تعتمد على التقسيم الذي وضعه القائمون على مشروع تعظيم البلد الحرام بمكة المكرمة، وهو مشروع تبنته إمارة منطقة مكة المكرمة عن طريق جمعية مراكز الأحياء عام ١٤٢٦هـ، وهو مشروع

تطوعي يسعى لتأصيل معنى تعظيم البلد الحرام وغرسه في القلوب ونشر هذا المفهوم وربطه بالحياة المجتمعية، وجعل الأفراد يشعرون بالمسؤولية تجاه مكة المكرمة من خلال التثقيف العلمي والتفعيل العملي للتعظيم (الموقع الرسمي لمشروع تعظيم البلد الحرام www.makkah.org.sa). للمشروع عدد من الأهداف والتي من أبرزها بناء الإنسان إيمانيًّا وقيميًّا لمجتمع حضاري. ولا يتم بناء الإنسان إلا في الأسرة المحضن الأول له. وهذا ما سيتم التركيز عليه في هذا البحث بالعودة إلى القيم؛ فتعظيم البلد الحرام قيمة كبرى، وهو دلالة على تقوى القلوب. ولتفعيل هذه القيم لابد من وضع قيم معيارية صغرى يكون العمل بها مؤديًا لتحقيق القيمة الكبرى (إدارة البحوث والدراسات الاجتماعية، ٢٠١٤م). ووفقًا للمشروع فإن هذه القيم صنفت عبر ثلاثة مسارات:

أولاً: قيم السكنى والجوار:

- قيمة تقديس البلد الحرام.
- قيمة استشعار النعمة بسكنى البلد الحرام.
- قيمة زيادة العزيمة لفعل الخير في البلد الحرام.
- قيمة الحرص على السكن والجوار المقدس.
- قيمة التعاون لتكون مكة أفضل بيئة في مدلول الطهارة وعمارة الأرض.

لا شك أن هذه القيم إذا مارعتها الأسرة بالشكل المطلوب فإنها قادرة على خلق مجتمع راقي مطلوب لا سيما في مكة، يتصف بالمسؤولية المجتمعية والرقابة الذاتية التي هي رمز المجتمعات المتحضرة.

ثانيًا: قيم التعامل والاستقبال:

- قيمة القيام بحق جيران بيت الله الحرام.
- قيمة حسن الاستقبال لوافد بيت الله الحرام.
- قيمة حسن التعامل مع الوافد لبيت الله الحرام.
- قيمة الشعور بأنه ممثل لأهل هذه البلاد وأهل الإسلام عند الوافدين إلى مكة.
- قيمة التعاون لتكون مكة أفضل بيئة معينة على الآداب الفاضلة والسلوك الحسن.

القيم في هذا المسار تعتبر إكمالًا للقيم في مسار السكنى والجوار، وهي تركز على الفرد الذي هو بناء المجتمع، وبذلك تسعى إلى تأهيل الفرد أولًا للوصول إلى المجتمع المعظم للبلد الحرام.

ثالثًا: قيم التربية والتعليم:

- قيمة التضحية في بذل العلماء والمربين لوقتهم في غرس شعور التعظيم في نفس مجاور البيت الحرام والوافد إليه.
- قيمة بذل الوقت في تعلم فضائل الحرم والتربية عليه بالقدوة الحسنة والنصح، والتقويم وفق الكتاب والسنة.
- قيمة العزيمة على تميز شخصية المسلم في البلد الحرام من خلال الرقابة الذاتية على الأقوال والأفعال والمعتقدات.

فهذه القيم العظيمة ذات أثر إيجابي على سلوك المسلم، فينبغي على كل مربٍ التحلي بها والعمل الجاد على غرسها في نفوس الأجيال ورعايتها. وهذا الواجب يقع في المقام الأول على عاتق الأسرة المؤسسة التربوية الأولى للفرد. فإذا حرصت الأسرة على غرس هذه القيم في نفوس الأبناء فستظهر في سلوكياتهم وممارساتهم بكل يسر وسهولة، ويذكر السلمي (١٤٢٦هـ، ص٢٨) "إذا أردت أن تحفز سلوك معين فما عليك إلاَّ أن تبحث عن القيمة التي تقف وراء ذلك السلوك وتقوم بملامستها لتدفع الشخص نحو الفعل".

المبحث الثاني: دور الأسرة في تفعيل قيم تعظيم البلد الحرام

عني الإسلام بالأسرة لأنها بناء المجتمع، وأعطى لكل فرد من أفرادها حقوقًا وواجبات. وأدل شيء على ذلك أن القرآن الكريم لم يتعرض لبيان الأحكام في ناحية من نواحي المجتمع كما بين أحكام الأسرة. والأسرة هي المؤسسة التربوية الأولى التي ينشأ فيها الفرد، حيث تتشكل فيها شخصيته الفردية والاجتماعية؛ فمنها يكتسب الفرد لغته،

وعاداته وتقاليده، وقيمه، وعقيدته، وأساليب ومهارات التعامل مع الآخرين (همشري، ٢٠٠١، ص٢٦٨).

وقد أوجب الإسلام أن تسود الأسرة التربية الدينية الصحيحة التي تغرس في النفوس العقائد السليمة الراسخة، وتربيها في جو من الإيمان الصحيح، يحملها على التزام الطاعة لله وامتثال أوامره واجتناب نواهيه. (علي، سعيد إسماعيل، وآخرون،١٤٣٥هـ، ص١٤٤). ولعلَّ قيم تعظيم البلد الحرام من أوجب ما يجب على الأسرة غرسه في نفوس أبنائها محبة وإيمانًا. بحيث يظهر أثر ذلك جليًّا واضحًا في سلوكهم وتعاملاتهم. ويتم تفعيل هذه القيم من خلال وظائف تربوية معينة تقوم بها الأسرة وفق أساليب متنوعة ومناسبة للمراحل العمرية والقدرة الاستيعابية للنشء.

أولاً: وظائف الأسرة المطلوبة لتفعيل قيم تعظيم البلد الحرام:

يبرز دور الأسرة كمؤسسة تربوية تفعّل قيم تعظيم البلد الحرام، وما تدعو اليه هذه القيم من أخلاق وسلوكيات رفيعة تسمو بالفرد ليكون عضوًا متعاونًا ونافعًا داخل مجتمعه، يتصف بالأمانة والوفاء والشفقة على المحتاج وإغاثة الملهوف وغير ذلك من الصفات التي تسهم في تقدم المجتمع وتحضره. وذلك عند قيام الأسرة بوظائفها التربوية التالية:

١- وظيفة التربية الدينية: تقوم من خلالها الأسرة بتربية الطفل على مبادئ الدين وقواعده، والتي يترتب عليها إكساب النشء العديد من القيم الإسلامية (رمضان، ١٤٢٦هـ، ص٣٠). ويمكن للأسرة تفعيل العديد من قيم التعظيم من خلال قيامها بوظيفتها الدينية في التربية؛ كقيم تقديس البلد الحرام من كل ما يجرح طهارتها المعنوية (بارتكاب الآثام) وطهارتها المادية (بعدم المحافظة على بيئة البلد الحرام ونظافته). وقيمة زيادة العزيمة على فعل الخير في البلد الحرام (بتعليم الأبناء بمثوبة العمل الصالح في مكة ومضاعفة أجر الصلوات فيها)، كل هذه القيم تزيد من الرصيد الإيماني للفرد.

٢- وظيفة التربية الاجتماعية: تقوم من خلالها الأسرة بإكساب الطفل العديد من الخبرات الاجتماعية التي تخص مجتمعه دون غيره من المجتمعات (رمضان، مرجع سابق، ص٢٧). فتعلم القيم الخاصة بسكنى البلد الحرام، وقيم حسن استقبال الوافدين من ضيوف الرحمن والتعامل معهم، هذه القيم كونها قيمًا إسلامية، إلاَّ أنها تختص بالمجتمع المكي دون غيره من المجتمعات الإسلامية، لذلك يجب على الأسرة المكية خصوصًا غرسها في نفوس أبنائها.

٣- وظيفة التربية النفسية: تقوم عن طريقها الأسرة بتحقيق الأمن والطمأنينة لأفرادها، وإيجاد البيئة المناسبة التي تشجع ذلك (همشري، مرجع سابق، ص٢٧). فقيام الأسرة بخلق شعور لدى الطفل أنه يسكن في بلد الله الحرام، الآمن، والمحمي من الآفات والفتن كفتنة الدجال، كفيل بإشعاره بالطمأنينة الاستقرار النفسي. ويصاحب ذلك غرس قيم الرقابة الذاتية على أقواله وأفعاله، فهذا كفيل بإيجاد أفراد متزنين وواثقين ومؤهلين لإيجاد مجتمع متميز وفاضل.

٤- وظيفة التربية الثقافية: الوظيفة التي تقوم الأسرة من خلالها بتزويد الطفل بقاعدة معرفية واسعة عن مجتمعه من حيث عاداته، تقاليده، لغته ونظم الحياة فيه (رمضان، مرجع سابق، ص٣١). فعلى الأسرة تعريف أبنائها بفضائل وخصائص البلد الحرام، وتعليمهم بالأحكام الشرعية الخاصة به، وبالأحكام الشرعية الخاصة بالفرائض والعبادات التي لا تُؤدى إلاّ في المسجد الحرام كالطواف والعمرة والحج وغيرها، وتعريفهم بالجهود العظيمة التي بذلها العلماء في تعلم وتعليم فضائل البلد الحرام، وتشجيعهم على أن يكونوا شخصيات إسلامية مميزة.

ثانيًا: الأساليب التربوية للأسرة لتفعيل قيم تعظيم البلد الحرام:

لكي تقوم الأسرة بإيصال قيم التعظيم إلى أبنائها وتفعيلها في سلوكهم فلابد من تنوع الأساليب التربوية وذلك حسب الهدف والغاية المراد تحقيقها، وحسب طبيعة النفس وانفعالاتها. "ومعنى الأسلوب: الطريق، يقال: سلكت أسلوب فلان في كذا: أي طريقته ومذهبه، وجمعها أساليب" (المعجم الوسيط، ج١/ ص٤٤١، مادة سلب).

وعند البحث عن أسباب وأهمية التنوع في أساليب التربية، نجد أن التربية الإسلامية مستوحاة من القرآن الكريم والسنة النبوية، فهي ليست من صنع البشر، بل تقدير من خالق البشر الذي أنزل كتابه، يخاطب عقوهم، وقلوبهم وعواطفهم، وينظم سلوكهم بما يلائم فطرتهم ويناسب تركيبهم النفسي (النحلاوي، ١٤٠٩هـ، ص٢٣). ومن أهداف تنوع الأساليب أن التربية تستهدف جميع شرائح المجتمع بلا استثناء، لكن طريقة التعامل تختلف من فرد إلى آخر، فرُبَّ شخص تحصل على مبتغى التربية عن طريق التوجيه المباشر، وآخر من خلال أسلوب الترغيب أو الترهيب، وآخر تُستَغَل معه حادثة معينة لتوصيل فكرة يتعلم من خلالها قيمة مهمة كالصدق أو الوفاء أو الصبر (الشلال، ١٤٣٤هـ، ص٢١٣). بالإضافة إلى أن الأسلوب قد يختلف مع نفس الشخص حسب مرحلته العمرية. ونظرًا لتعدد الأساليب التربوية وكثرتها اختارت الباحثة أربعة أساليب كمثال لما يمكن أن تستخدمه الأسرة عند تفعيل قيم تعظيم البلد الحرام لدى أبنائها وهو أسلوب الخطاب والتوجيه المباشر، وأسلوب الترغيب، وأسلوب الترهيب، وأسلوب القدوة كونها من أكثر الأساليب استخدامًا في محيط الأسرة من وجهة نظر الباحثة:

١- أسلوب الخطاب والتوجيه المباشر: يقصد به قيام المربي بتلقين المتربي لمعلومات معينة بشكل مباشر، وهذا الأسلوب كان جليًّا عند الرسول ﷺ، فقد روي عنه يوم الفتح أنه قال: (إن مكة حرمها الله ولم يحرمها الناس، فلا يحل لامرئٍ يؤمن بالله واليوم الآخر أن يسفك بها دمًا، ولا يعضد بها شجرة، فإن أحدٌ ترخص لقتال رسول الله ﷺ فيها فقولوا: إن الله قد أذن لرسوله ولم يأذن لكم، وإنما أذن لي فيها ساعة من نهار، ثم عادت حرمتها اليوم كحرمتها بالأمس، وليبلغ الشاهد الغائب) (صحيح البخاري/ ١٠٤). وهو مناسب عند التعريف بفضائل مكة وبماذا اختصها الله عما سواها، وآداب السكنى فيها، والتشريعات الخاصة بها. فاستخدام أسلوب التوجيه والخطاب المباشر مع النشء مهم ومطلوب في بيان أحكام الحلال والحرام، فهذه الأمور لا يُحتمل تركها لاستنتاج العقل البشري، أو للتجربة، بل لابد من إيضاحها مباشرة. وأسلوب التوجيه المباشر لابد وأن يراعي سن المتلقي ووضعه العقلي

والنفسي مع مراعاة التدرج واللين في ذلك، وهذا الأسلوب هو الأنسب في بيان الأحكام الخاصة بالحرم من قداسة وحفظ للحرمة، وأحكام حمل السلاح وقطع الشجر والصيد واللقطة وغيرها. وبذلك فإن هذا الأسلوب يفعّل قيمًا كقيم السكنى والجوار التي تشتمل على قيمة تقديس البلد الحرام وقيمة التعاون لتكون مكة أطهر بلد معنويًا وحسيًا وأكثر البلدان عمارة وتطورًا. وقيم التعامل والاستقبال مع الجيران ومع الوافدين إلى البلد الحرام، وقيم التربية والتعليم كقيمة بذل الوقت في تعلم أحكام وفضائل البلد الحرام وما يشمل ذلك من تعليم النشء الأحكام الدينية الخاصة بالفرائض المرتبطة بالبلد الحرام كأحكام العمرة والحج.

ومن التطبيقات التربوية التي نستخدم فيها الخطاب المباشر، اصطحاب الأبناء إلى الدروس الدينية خاصة التي تكون في الحرم وفي المواسم كرمضان والحج ليتعلموا أحكام هذه الفريضتين. فلقد كان اتقان معرفة أحكام الحج والعمرة بالذات من الصفات التي يتميز بها أطفال مكة. قال ابنُ رُشَيدٍ الفِهْريُّ في رحلته المكية واصفًا أطفالَ مكةَ، وكيف كانت تربيةُ أوليائهم لهم، وتدريبُهم على إحسانِ وفادةِ المعتمرِ والحاجِّ، قال: فوافينا مكة – شرَّفها الله – ضُحَاءَ يومِ السبت حامدين للهِ –تعالى– على تسهيلِ المسير، وتيسيرِ العسير، فتلقَّانا أهلُ مكةَ وأطفالُها متعلقين بالناس؛ ليعلموهم المناسكَ ويهدوهم المسالك، قد دُرِب صبيانُهم على ذلك، وحفظوا من الأدعية والأذكار ما يحسن هنالك. (السبتي، ١٤٢٤هـ، نقلاً من الموقع الرسمي لمشروع تعظيم البلد الحرام www.makkah.org.sa).

وتعريف الأبناء بالأمور التي تخالف التعظيم من الأقوال والأفعال حتى لا يقعوا فيها كاللباس غير اللائق وغير المحتشم والتدخين ورمي المخلفات وعدم المحافظة على المرافق العامة والتلفظ بالألفاظ النابية التي تجرح الإيمان وربط كل ذلك بحرمة مكة حتى يتكون عندهم رابط تربوي وإيماني بين سكنى البلد الحرام والتعظيم.

٢- أسلوب الترغيب: ويُعرّف الترغيب عند التربويين بأنه: "وعد يصحب تحبيب وإغراء بمصلحة أو لذة أو متعة آجلة، مقابل القيام بعمل صالح، أو الامتناع عن لذة ضارة أو عمل سيء" (النحلاوي، ١٤٢٦هـ، ص٢٣). وهو من أبرز الأساليب العاطفية في

تربية النشء، ولذلك نجده واضحًا في القرآن الكريم وفي تربية الرسول ﷺ للصحابة الكرام. ويفضل استخدامه عند غرس قيم السكنى والجوار كقيمة استشعار النعمة بسكنى مكة رغم قساوة طقسها وتضاريسها، وقيمة زيادة العزيمة على فعل الخير بمكة لاسيما إذا علم المتربي أن الحسنة مضاعفة في مكة وأن أجر الصلاة أضعاف أجرها خارج الحرم وغير ذلك. وقد روى عبد الله بن عمر - رضي الل عنهما - أنه قال: قال رسول الله ﷺ: (استمتعوا بهذا البيت فقد هُدِم مرتين ويرفع في الثالثة) رواه ابن حبان (٦٧٥٣) وابن خزيمة (٢٥٠٦) وصححه الألباني (١٤٥١). كذلك فإن أسلوب الترغيب مناسب عند تفعيل بعض قيم التربية والتعليم كقيم العزيمة على تميز ساكن مكة بالرقابة الذاتية على أقواله وأفعاله ومعتقداته.

ومن التطبيقات التربوية المناسبة لهذا الأسلوب: ترغيب الأبناء في السلوكيات التي تظهر تعظيمهم للبيت الحرام كالحرص على الطواف بالكعبة عند دخول المسجد الحرام، وشرب ماء زمزم، وتقبيل الحجر الأسود، وبيان عظيم الأجر المترتب على ذلك في الآخرة، كذلك تشجيع الأبناء على الأعمال التطوعية داخل الحرام أو في مواسم رمضان والحج لخدمة المصلين والمعتمرين والحجيج. وتشجيعهم على المحافظة على نظافة مكة وعلى المرافق العامة فيها، والتعجيل لهم بالمكافآت الدنيوية كالثناء والمدح على حسن صنيعهم والهدايا المادية المتنوعة، مع الحرص الدائم على ربط ذلك بتعظيم البلد الحرام.

٣- أسلوب الترهيب: والترهيب يعني تهديد بالعقاب على عمل قبيح قولًا كان أو فعلاً (الحمد، ١٤٢٤، ص٢١٨). وقد أقَرّ الله هذه الوسيلة في التربية حيث قال سبحانه: ﴿ وَعَدَ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ لَهُم مَّغۡفِرَةٞ وَأَجۡرٌ عَظِيمٞ ۝٩ وَٱلَّذِينَ كَفَرُواْ وَكَذَّبُواْ بِـَٔايَٰتِنَآ أُوْلَٰٓئِكَ أَصۡحَٰبُ ٱلۡجَحِيمِ ﴾ [٩/ ١٠: المائدة]. فالطبيعة الإنسانية تتأثر بما يثير الخوف فيها. وهذا الأسلوب التربوي مناسب للزجر عما لا نريد من الأفراد عمله سواء من اقتراف الذنوب والمعاصي في الحرم وكل ما يخل بقدسية مكة وحرمتها. وقد ورد الزجر في القرآن الكريم عن الإلحاد في الحرم (سورة الحج: آية ٢٥) والإلحاد - كما سبق ذكره - يقصد به الظلم والتعدي بالأذى للغير، فزجر الأسرة

لأبنائها عن المعصية في الحرم، كترك الصلاة، والتعدي على الغير، وأخذ أموال الناس بغير وجه حق كاللقطة وغيرها، كفيل بأن يغرس في نفوسهم قيمة استشعار حرمة البلد الحرام، وقيمة الشعور بالأمن في مكة على النفس والمال. وغيرها من القيم التي تقوي الجانب الاجتماعي في المجتمع مثل قيمة حق جوار بيت الله فينشأ الأفراد حافظين لحقوق الجيرة مما يقوي الروابط الاجتماعية في البلد الحرام ويخلق مجتمع متحضر.

ومن التطبيقات التربوية المناسبة للأسرة لبيان خطورة من يقلل من حرمة البلد الحرام أو ينتهك حرمتها، سواء بالأمور التي يستصغرها بعض الأفراد "كالتفل تجاه القبلة،أو تنفير الصيد، وأخذ اللقطة البسيطة، أو التي ليس لها قيمة مادية كبيرة" أو بالأمور العظيمة كالقتل وترويع الآمنين "والتخويف من العقوبة العظيمة في الآخرة لمن ينتهك حرمة البلد الحرام، وتوضيح عظم ارتكاب الجريمة في البلد الحرام، وذكر قصص من انتهكوا هذه الحرمة وكيف سلط الله عليهم جنده وأبادهم؛ حتى تتكون عند الأبناء رهبة من مقارفة مثل هذه الأفعال. وذلك له أثر كبير في جانب التربية الأمنية لدى النشء. وفي المقابل لا تنسى الأسرة العقاب المناسب لمن يخل بقيم التعظيم سواء بالتوبيخ والزجر أو الحرمان والضرب أحيانًا أخرى بحسب عمر المتربي.

٤- أسلوب القدوة: من أنجح الأساليب المؤثرة في التربية عموماً وفي التربية الأسرية بشكل خاص. " وتستند القدوة إلى سمة فطرية جُبِلَ عليها كل انسان؛ ألا وهي التقليد" (علي، سعيد إسماعيل، مرجع سابق، ص ٢٣٩). فالواجب على الوالدين أو من يقوم مقامها في الأسرة أن يظهرا دائماً بالصورة التي يرضاها الله -سبحانه وتعالى- منهما ويقرها العقل السليم (عمر، ١٤٢٨هـ، ص ١٤٠). وقد جعل الله لنا أسوة حسنة عملية في الرسل والصالحين من عبادة وأمرنا باتباعهم والاقتداء بهم، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُواْ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْآخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرًا ﴾ [٢١: الأحزاب]. وأسلوب القدوة قد يكون أكثر مناسبة مع بعض القيم؛ كقيم السكنى والجوار والتي منها قيمة استشعار النعمة بسكنى البلد الحرام وقيمة

التعاون لتكون مكة بيئة نظيفة، وقيم حسن استقبال وحسن التعامل مع ضيوف الرحمن والوافدين للبلد الحرام، وقيم التربية والتعليم والتي منها قيمة بذل الوقت لتعلم فضائل البلد الحرام وتعليمها للغير، وقيمة أن يكون ساكن مكة ذا شخصية متميزة. فلا شك أن النشء سيقلد في بادئ الأمر بشكل عفوي وسرعان ما يتحول إلى تقليد واعٍ لسلوكيات إيجابية تمثل قيمًا إيمانية عميقة.

ومن التطبيقات التربوية المناسبة للأسرة لتفعيل القيم بأسلوب القدوة: الظهور دائمًا أمام الأبناء بالمظهر الحسن والمناسب والتحلي بالأخلاق الحسنة واللينة وربط ذلك بتعظيمهم للبلد الحرام، وقيام المربين في الأسرة ببعض السلوكيات التي تظهر تعظيمهم للبيت الحرام كالطواف حول الكعبة المشرفة، والصلاة خلف مقام إبراهيم، واستلام الحجر، وقيمة المحافظة على مشاعر الحرم وعدم ارتكاب المعاصي والمخالفات في مكة، وغيرها الكثير. وإظهار حس الانتماء إلى مكة وأنها تمثل واجهة حضارية للمملكة العربية السعودية عن طريق الاشتراك في الفعاليات المجتمعية والوطنية الأمر الذي يولد للمتربي الشعور بالانتماء لمكة خاصة وللمملكة بشكل عام ويتحقق معه جانب كبير من جوانب التربية الوطنية. كذلك فإن تعريف الأبناء بتاريخ مكة والكعبة ومن عاشوا فيها من الأنبياء والصالحين وكيف عظموا البيت، وتعريفهم بعناية الحكام عبر التاريخ بعمارة الحرم، وحرص وعناية حكامنا المعاصرين ملوك المملكة العربية السعودية بالمسجد الحرام حيث شهد أكبر توسعة على مر التاريخ؛ من الأمور المهمة التي تصنع قدوات صالحة للنشء ولها أبعادها في جوانب التربية المختلفة، بالإضافة الى الشخصيات المعاصرة التي عملت جاهدة على تعظيم البيت من خلال التأليف والممارسة العلمية "كالقائمين على مشروع تعظيم البلد الحرام مثلاً" من الأمور التي تصنع لهم رموزًا ليقتدوا بها ويحتذوا حذوها مع تشجيعهم على إكمال مسيرة ما بدأه الآخرون من المعظمين لحرمة هذا البلد.

ثالثًا: ثمرات التربية على تعظيم البلد الحرام: بعد القيام بمهمة التربية على التعظيم وتفعيل القيم في نفوس النشء ليظهر أثرها في سلوكهم، وتخرج الأسرة للمجتمع جيلًا يتصف بالاستقامة والصلاح في جميع جوانب الشخصية:

١- الجانب الإيماني: جيل مؤمن وإإمان راسخ بعظمة هذا البلد وبقدسيته، يحرص على المحافظة على استمرار هذه القدسية ويغتنم الفرص على عمل الخير في البلد الحرام.

٢- الجانب النفسي: جيل واثق ومتزن وطموح، ذو همة عالية على فعل الخير، لا يرضى من الأفكار والاعتقادات إلاّ بما يتماشى مع حرمة البلد الحرام.

٣- الجانب المهاري: جيل يحرص على فعل كل ما أمر الله به على أفضل وجه وبأفضل طريقة. وفي الوقت نفسه يبتعد عما نهى الله عنه، وينفر منه، تماشياً مع حرمة البلد الحرام ليصبح سلوكه حضارياً وفي أعلى صورة يمكن أن يتصف بها الإنسان المعظم للبلد الحرام.

الخاتمة:

ختامًا فإن قيم تعظيم البلد الحرام قيم إسلامية عظيمة، تعكس سلوكيات إيجابية، وتصنع مجتمع متحضر وراقي ومترابط؛ إذا ما تم الاعتناء بها وغرسها في نفوس النشء منذ نعومة ظافرهم، واستعرض البحث قيم التعظيم مع بيان مفهوم التعظيم وفضائل البلد الحرام التي أوجبت له التعظيم، وعلى أهمية التربية على التعظيم، ثم قيم تعظيم البلد الحرام بحسب المسارات التي وضعها القائمون على المشروع والتي صنفت تحت ثلاثة مسارات،هي قيم السكنى والجوار وقيم التعامل والاستقبال وقيم التربية والتعليم. وتناول دور الأسرة في تفعيل هذه القيم من خلال استعراض بعض الوظائف التربوية المطلوبة من الأسرة لتفعيل القيم، وبعض الأساليب التربوية المناسبة للأسرة لتفعيل القيم كذلك مع تطبيقات تربوية مقترحة للأسرة المكية خاصة والأسرة المسلمة عموماً تسهم في تفعيل قيم التعظيم بحيث يؤثر التعظيم في سلوكهم ايجابياً. وأختتم البحث باستنتاج ثمرات التربية على التعظيم حيث إنها تربية هادفة ومغيرة لكثير من جوانب الشخصية الإيمانية أو النفسية أو المهارية للفرد.

نتائج الدراسة: في ضوء أهداف البحث والإجابة عن تساؤلاته تم التوصل إلى النتائج التالية:

١- اختص الله البلد الحرام بالكثير من الفضائل والخصائص التي أوجبت له هذا التعظيم والإجلال في النفوس.

٢- إن ما جاء في فضائل البلد الحرام من نصوص تُعَدُّ مرجعًا مهمًّا لتكوين قيم تربوية عظيمة للأسرة.

٣- إن التربية على تعظيم البلد الحرام تربية هادفة تشمل العديد من الجوانب الروحية والجسمية والعقلية والاجتماعية للفرد.

٤- إن التربية على تعظيم البلد الحرام تحقق النمو السوي لكل جوانب الشخصية المسلمة وتكسب الفرد قيمًا ومعارف وسلوكيات تجعل منه فردًا ناجحًا لنفسه ولبلده.

٥- قيم التعظيم قيمة إسلامية عظمى من المهم تقسيمها إلى قيم معيارية صغرى ليفهم الغرض منها ويسهل تطبيقها.

٦- من وظائف الأسرة المطلوبة لتفعيل قيم البلد الحرام وظيفة التربية الدينية، ووظيفة التربية الاجتماعية، ووظيفة التربية النفسية، ووظيفة التربية الثقافية.

٧- من أبرز الأساليب التربوية للأسرة لتفعيل قيم التعظيم أسلوب الخطاب المباشر، وأسلوب الترغيب، وأسلوب الترهيب، وأسلوب القدوة.

٨- هناك العديد من التطبيقات التربوية للأساليب المتنوعة عند تفعيل قيم تعظيم البلد الحرام.

التوصيات:

- إيجاد مراكز متخصصة للتربية الأسرية في المدن والأحياء تتولاها وزارة التعليم تهدف إلى توعية الأسر بالقيم الإسلامية المتنوعة وسبل تفعيلها.
- بالنسبة لمشروع تعظيم البلد الحرام، من المستحسن وجود قسم يركز على دور الأسرة الحيوي في تفعيل قيم تعظيم البلد الحرام عند الأطفال الصغار قبل أن يلتحقوا بالمؤسسات التربوية المختلفة. بحيث يعقد لأولياء الأمور دورات تدريبية حول استشعار قيم التعظيم وتفعيلها ومراقبة التغير الإيجابي في سلوك الأبناء.
- الإشادة والدعم المستمر لمشروع تعظيم البلد الحرام وبيان أهدافه وغاياته عن طريق الندوات والمحاضرات التي تعقد في الجامعة بشكل نشاط لا منهجي.

المقترحات:

- تناول دور المؤسسات التربوية المختلفة في تفعيل قيم تعظيم البلد الحرام، كرياض الأطفال أو الأندية الطلابية ومراكز الأحياء وغيرها عن طريق الدراسات التربوية البحثية والميدانية.
- دراسة الظواهر الاجتماعية المختلفة والتي لها تأثير على القيم الإسلامية عمومًا وقيم تعظيم البلد الحرام خاصة.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

- ابن ماجه، محمد بن يزيد (١٣٩٥هـ): سنن ابن ماجه، ج١، تحقيق فؤاد عبد الباقي، دار احياء التراث العربي، بيروت.
- أبو النور، طلال محمد (١٤٢٦هـ): هذه مكة، مجلة معاد، مشروع تعظيم البلد الحرام، العدد١، مكة المكرمة
- الأشعري، أحمد داوود (١٤٣٦هـ-٢٠١٥م): الوجيز في مناهج البحث العلمي مع منهج مقترح للمؤلف، ط١، خوارزم العلمية، ناشرون مكتبات، جدة.
- الألباني، محمد ناصر الدين(١٤٢٢هـ-٢٠٠٢م): سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها، ط١، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض.
- الأهدل، هاشم علي(١٤٢٦هـ): التربية الاعتقادية في مكة المكرمة والمشاعر المقدسة، الندوة الكبرى ((مكة عاصمة الثقافة الإسلامية لعام ١٤٢٦هـ)) المقامة في الفترة ١٣-١٥ شعبان، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- البغوي، الحسين بن مسعود (د-ت): معالم التنزيل، ط٤، دار طيبة، الرياض.
- الترمذي، محمد بن عيسى (١٩٩٨م): سنن الترمذي، ج٦، تحقيق بشار عواد معروف، دار الغرب، بيروت.
- الجزائري، أبو بكر جابر (١٤١٠هـ): أيسر التفاسير لكلام العلي الكبير، ط٢، راسم للدعاية، جدة.
- الحازمي، عبدالله زريق (١٤٣٤هـ-٢٠١٣م): "ثقافة تعظيم البلد الحرام وأثرها على المجتمع الإسلامي"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة.
- الحمد، أحمد محمود (١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م): تربية الطفل في الإسلام، دار النشر الدولي للنشر والتوزيع، الرياض.
- الخطيب، عبدالله (١٤٢٦هـ): مفهوم الأمن في الإسلام وسبل تحقيقه في مكة المكرمة في ضوء القرآن والسنة، الندوة الكبرى ((مكة عاصمة الثقافة الإسلامية لعام ١٤٢٦هـ)) المقامة في الفترة ١٣-١٥ شعبان، جامعة أم القرى، مكة المكرم

- الرفاعي، أحمد حسين (٢٠٠٩م): مناهج البحث العلمي "تطبيقات إدارية واقتصادية"، ط٦، درا وائل للطباعة والنشر، عمان.
- رمضان، محمد جابر (١٤٢٦هـ-٢٠٠٥م): مجالات تربية الطفل في الأسرة والمدرسة من منظور تكاملي، ط١، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.
- الروكي، محمد (١٤٢٦هـ): الوعي بحرمة الحرم والمشاعر، ندوة الحج الكبرى بمناسبة اختيار مكة المكرمة عاصمة الثقافة الإسلامية "القيم السلوكية الإسلامية في الحج" المنعقدة في الفترة من ٣-٤ ذو الحجة، مكة المكرمة.
- السبتي، ابن رشيد (١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م): ملء العيبة بما جمع بطول الغيبة في الوجهة الوجيهة إلى الحرمين مكة وطيبة المعروفة ب: رحلة ابن رشيد، تحقيق محمد الحبيب بن الخوجة، ط١، نشر دار الغرب الإسلامي.
- السلمي، عبد المحسن (١٤٢٦هـ): ثمرة القيم، مجلة معاد، مشروع تعظيم البلد الحرام، العدد١، مكة المكرمة.
- السيوطي، عبدالرحمن (١٤٠٦هـ): شرح السيوطي على السنن الصغرى، تحقيق عبد الفتاح أبو غدة، ط٢، مكتب المطبوعات الإسلامية، حلب.
- الشلال، قتيبة عباس (١٤٣٤هـ-٢٠١٣م): الفكر التربوي الإسلامي وسبل تفعيله، ط١، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- الشهراني، سعيد (١٤٢٦هـ): مفهوم الأمن في الإسلام وسبل تحقيقه في مكة المكرمة في ضوء القرآن والسنة، الندوة الكبرى ((مكة عاصمة الثقافة الإسلامية لعام ١٤٢٦هـ)) المقامة في الفترة ١٣-١٥ شعبان، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الصنعاني، عبدالرزاق بن همام (١٤٠٣هـ): المصنف، ط٢، بيروت.
- الطبراني، سليمان بن أحمد (د-ت): المعجم الكبير، تحقيق حمدي عبدالمجيد السلفي، مكتبة ابن تيمية، القاهرة.
- عابد، أمل عبدالرزاق (١٤٣٦هـ-٢٠١٥م) ب: "الدور التربوي للأسرة في تنمية قيم العمل المهني لدى أبنائها في ضوء السيرة النبوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة.
- عبيدات، ذوقان وآخرون (١٤٢٨هـ): البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ط١٠، دار الفكر، عمّان.

- العزامي، خليل إبراهيم (١٤٢٦هـ): ساكن مكة المكرمة (منزلته ومسؤوليته) ط٢، دار القبلة للثقافة الإسلامية، جدة.
- علي، سعيد أسماعيل (١٤٢٧هـ-٢٠٠٧م): أصول التربية الإسلامية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان.
- علي، سعيد أسماعيل، وآخرون (١٤٣٥هـ-٢٠١٤م): التربية الإسلامية المفهومات والتطبيقات، ط٤، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض.
- عمر، أحمد عطا (١٤٢٨هـ٢٠٠٧م): تربية الطفل في الإسلام، ط١، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمّان، الأردن.
- الغامدي، عبدالرحمن حمود (١٤٣٠ه-٢٠٠٩م): مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة بقيم تعظيم البلد الحرام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة.
- فودة، حلمي محمد، وعبدالله، عبدالرحمن صالح (١٤١٢هـ): المرشد في كتابة الأبحاث، ط٦، دار الشروق، جدة.
- القرطبي، محمد بن أحمد (د-ت): الجامع لأحكام القران، دار الكتب، بيروت.
- القرني، أحمد محمد (١٤٣٦هـ-٢٠١٦م): "دور المدرسة الثانوية في تفعيل قيم مشروع تعظيم البلد الحرام من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة.
- كلية الدعوة وأصول الدين بجامعة أم القرى (١٤٢٦هـ): البلد الحرام فضائل وأحكام، وزارة الشئون الإسلامية، الرياض.
- مجرشي، خالد علي (١٤٣٧هـ-٢٠١٦م): "قيم تعظيم البلد الحرام في السنة النبوية وتطبيقاتها التربوية في الواقع المعاصر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة.
- مجمع اللغة العربية (٢٠١١م): المعجم الوسيط، ط٥، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة.
- المحمادي، عدنان عاتق (١٤٣٧هـ-٢٠١٦م): درجة تضمين ثقافة تعظيم البلد الحرام بمقررات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة.
- المزمومي، عابد (١٤٣٩هـ-٢٠١٩م): قيم النزاهة في القرآن الكريم ودور الأسرة في تنميتها لدى الأبناء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة.

- مطر، هبة أحمد (١٤٣٤هـ-٢٠١٣م) بعنوان "دور الأسرة في تعزيز قيم السلام لدى الناشئة من منظور تربوي إسلامي" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة.
- معلم، وسيم عبد الرحمن (١٤٢٩هـ-٢٠٠٨م): الأساليب التربوية لتعظيم البلد الحرام لدى طلاب المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة من خلال الأنشطة الغير صفية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة.
- الموقع الرسمي لتعظيم البلد الحرام www.makkah.org.sa.
- النحلاوي، عبد الرحمن(١٤٢٦هـ): أصول التربية الإسلامية وأصولها، دار الفكر، دمشق.
- النحلاوي، عبد الرحمن (١٩٩٥م): التربية بالآيات، ط٢، دار الفكر المعاصر، لبنان.
- النسائي أحمد شعيب الخرساني (١٤٢٠هـ): سنن النسائي، ج٩، ط٥، دار المعرفة، بيروت.
- النيسابوري، مسلم بن حجاج (د-ت): صحيح مسلم، ج٢، دار احياء التراث العربي، بيروت.
- همشري، عمر أحمد (١٤٢١هـ-٢٠٠١م): مدخل إلى التربية، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

واقع الحوكمة بالجامعات
في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠

مها عبدالله محمد الشريف

واقع الحوكمة بالجامعات
في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠

مها عبدالله محمد الشريف

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الحوكمة والصعوبات التي تحدّ من توافر مبادئها بالجامعات في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة أم القرى، وجامعة الملك عبدالعزيز، وجامعة الطائف، وجامعة الباحة، ممن هم على رتبة (أستاذ، أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد)، وبلغ مجتمع الدراسة (٨١٢٨)،و تكونت العينة من (٢٤٧) عضوًا، وتم استخدام الإستبانة كأداة للدراسة وتكونت من (٥٥) فقرة يتم الإجابة عنها باستخدام مقياس ليكرت الخماسي. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن واقع توافر مبادئ الحوكمة في الجامعات في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ جاءت بدرجة متوسطة، وأن الصعوبات التي تحد من توافرها جاءت بدرجة متوسطة. وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعً للمتغيرات: الجنس، والدرجة العلمية، والجامعة. وأوصت الدراسة بضرورة قيام إدارة الجامعات بتعزيز مفهوم الحوكمة لدى أعضائها، وتشكيل لجان مراجعة مستقلة من أصحاب المصلحة، وتفعيل نظام الانتخابات لاختيار أعضاء اللجان والمجالس العلمية.

Reality of governance in Saudi Universities in the light of vision 2030

Abstract

The aim of the current research is to identify the reality of the availability of governance in Saudi universities and the difficulties that limit the availability of governance in Saudi universities in the light of Vision 2030.

The descriptive survey method was used, and the study population consisted of faculty members in the University of Umm Al-Qura, King Abdulaziz University, Taif University and Al-Baha University, who are Professors, Associate Professors and Assistant Professors. The population of the study were (8128) and the sample consisted of (247) members. The questionnaire was used as a tool, and contained (55) questions to be answered using the Likert scale.

The research concluded that the availability of governance requirements in Saudi universities in the light of Vision 2030 is highly available in the principle of transparency, and that it is available to a medium level in the principle of participation, accountability, equality and independence. Also, the research found that the difficulties that limit the availability of governance requirements in Saudi universities in the light of the 2030 vision came to a medium level. Yet, there are differences of statistical significance depending on the variables of gender, degree and university.

In light of the findings of the research, Saudi universities should seek independence to support and facilitate the application of governance. Also, they should establish clear working standards for all employees in Saudi universities. Further, they should think of better ways of selecting an academic leadership and consider an election. Finally, they should work to develop clear working mechanisms for all employees in Saudi universities.

مقدمة:

خطت المملكة العربية السعودية خطوات كبيرة في تطوير التعليم بصفة عامة، والتعليم الجامعي بصفة خاصة، حيث سعت جاهدة إلى تحسين الخدمات التعليمية الجامعية المقدمة لكافة أفراد المجتمع؛ وذلك برصد الميزانيات الضخمة لها، وزيادة أعداد الجامعات على الصعيدين الكمي والكيفي لتغطي جميع مدن ومحافظات المملكة.

فمن الجانب الكمي حسب إحصاءات وزارة التعليم للعام الجامعي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ، بلغ الجامعات والكليات في العام الحالي حوالي ٢٩ جامعة حكومية، و١٤ جامعة أهلية، و٢٩ كلية أهلية، ومن الجانب الكيفي فقد مثل إنشاء جامعة الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا (كاوست) نقلة نوعية في التعليم الجامعي في المملكة، فقد كانت هذه التطورات الكبيرة في التعليم الجامعي تؤكد حرص المملكة على الجانب التعليمي إيمانًا منها بأهميته وأنه أساس نهضة الأمم وتقدمها.

وتعيش المملكة العربية السعودية نقلة نوعية غير مسبوقة في جميع مجالاتها الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، وذلك تزامنًا مع إطلاق رؤيتها ٢٠٣٠، التي تقوم على ثلاث ركائز أساسية،هي مجتمع حيوي، اقتصاد مزدهر، ووطن طموح، حيث أُسند لمجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية وضع آليات لتحقيق هذه الرؤية، فقام المجلس بتطوير نظام حوكمة كامل لضمان رفع كفاءة قطاعات الدولة وتنسيق الجهود وصولًا لتحقيق الغاية الأساسية من رؤية المملكة ٢٠٣٠.

تواجه مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي تحديات كبيرة، حيث لم يعد من الممكن مواجهتها بالطرق التقليدية والتي كانت سائدة لفترة طويلة من الزمن، ومع حدوث تطورات كبيرة في المجتمعات العربية،إلا أن التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة لم يستجب لهذه التغيرات ليتواكب مع التغيرات الحديثة في العالم،حيث تفاعلت بشكل محدود بسبب الانشغال بالمشكلات اليومية التي تكاثرت مع ازدياد الطلب

على التعليم، فأصبح الشغل الشاغل للجامعات تسيير الأعمال اليومية دون النظر للخطط المستقبلية لمواجهة القضايا التي تواجه التعليم الجامعي. (المنيع، ٢٠٠١، ص ٤)

والحوكمة للجامعات تُعد عنصرًا رئيسًا في التركيز على اصلاح التعليم الجامعي في جميع أرجاء العالم، حيث إن مفهوم الحوكمة يتطرق لكيفية قيام الجامعات وأنظمة التعليم العالي بتحقيق أهدافها وتنفيذها، وأسلوب إدارة مؤسساتها ورصد إنجازاتها. (World bank، ٢٠١٢، p12)

أكد الثويني وأبو عبد الكريم (٢٠١٤) على ضرورة إلزام كافة الجامعات في المملكة العربية السعودية بتحديد متطلبات الحوكمة والسعي لتطبيقها والعمل بموجبها، وجاءت نتائج معظم الدراسات مثل دراسة الفوزان (٢٠١٧)، والسوادي (٢٠١٥)، والفواز (٢٠١٥) بأهمية تطبيق الحوكمة في الجامعات وأنها تضمن حقوق جميع المستفيدين، وتوفر هياكل تنظيمية متزنة يمكن من خلالها تحقيق الأهداف، والوسائل التي تساعد على بلوغ هذه الأهداف من لوائح وقوانين تشريعية، وأدوات رقابة على الأداء.

وبناءً على ما سبق ورغبة في المساهمة في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، سعت الدراسة إلى البحث عن واقع الحوكمة في الجامعات السعودية.

مشكلة الدراسة:

للحوكمة أهمية كبيرة للجامعات، حيث تمكنها من الحصول على الاستقلالية، وتحقق فاعلية إدارتها في الكشف عن أوجه القصور، وتجنب انتشار الفساد المالي والإداري، فأصبح تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية ضرورة لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، وهذا يتطلب تعديل القوانين والتشريعات الحالية، وإصدار قوانين ملزمة للجامعات من أجل تطبيق نظام الحوكمة (الفوزان، ٢٠١٧)

خلصت نتائج دراسة المنيع والخنيزان (٢٠١٧) إلى أن واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية كان ضعيفًا، وأن متطلبات الحوكمة مهمة، وهي تتضمن بناء هيكل

تنظيمي تتحدد فيه السلطات، والصلاحيات، والمهام الوظيفية ووجوب تفعيل دور مجالس الكليات والأقسام في اتخاذ بعض القرارات الخاصة بالهياكل التنظيمية.

وبعد هذا الاستعراض للدراسات السابقة وتطرقها للمشكلات التي تواجه التعليم الجامعي، ولأهمية تطبيق الحوكمة لسد هذه الفجوة بين هذه المشكلات وتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، وفي الإجابة عن السؤال التالي يمكن التغلب على مشكلة الدراسة وهي: ما واقع الحوكمة بالجامعات في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؟

أسئلة الدراسة:

١- ما واقع توافر مبادئ الحوكمة (الشفافية- المشاركة- المساءلة- المساواة- الاستقلالية) بالجامعات في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؟

٢- ما الصعوبات التي تحد من توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في واقع الحوكمة بالجامعات في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ تُعزى للمتغيرات التالية (الجنس - الجامعة – الدرجة العلمية)؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على واقع توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

٢- التعرف على الصعوبات التي تحد من توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات ا في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

٣- الكشف عن الفروق الإحصائية في درجة توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ تبعًا للمتغيرات التالية (الجنس - الجامعة – الدرجة العلمية).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١- تكمن أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوع الحوكمة كونه من المواضيع الإدارية الحديثة التي لاقت انتشارًا وتطبيقًا واسعًا في معظم الدول المتقدمة، والتي تميزت مؤسسات التعليم فيها وحصلت على مراكز متقدمة في التصنيفات العالمية للجامعات، حيث إن من أهم أهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ أن تكون على الأقل خمس جامعات سعودية من بين أفضل ٢٠٠ جامعة بالعالم.

الأهمية التطبيقية:

١- تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية التعليم بصفة عامة، والتعليم العالي بصفة خاصة؛ كونه يُعِد الكفاءات البشرية لتلبية حاجات المجتمع، ودفع عجلة التنمية للدولة نحو تحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

٢- ستزود نتائج هذه الدراسة أصحاب القرار في مؤسسات التعليم العالي بمدى توافر مبادئ الحكومة في مؤسساتهم، والوقوف على أهم الصعوبات التي تواجههم وتقديم الحلول والمقترحات التي تساعدهم على التغلب عليها.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية برتبة (أستاذ- أستاذ مشارك- أستاذ مساعد).

الحدود المكانية: (جامعة الملك عبد العزيز – جامعة أم القرى – جامعة الطائف – جامعة الباحة).

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٩/ ١٤٤٠.

الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسة موضوع الحوكمة والتعرف على مدى توافر مبادئها التالية (الشفافية – المشاركة – المساءلة – المساواة – الاستقلالية)، والصعوبات التي تحد من توافر مبادئ الحوكمة من النواحي (التنظيمية – المادية – البشرية).

منهج الدراسة:

نهجت الدراسة المنهج الوصفي المسحي كما عرفة عبيدات (٢٠٠٥م، ص١٩١) بأنه: " أسلوب يعتمد على جمع المعلومات والبيانات عن ظاهرة ما، أو حدث ما أو شيء ما، أو واقع ما، وذلك بقصد التعرف على الظاهرة المدروسة وتحديد الوضع الحالي لها والتعرف على جوانب القوة والضعف فيه من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة لإجراء تغييرات جزئية أو أساسية فيه".

مصطلحات الدراسة:

الحوكمة: عرفها البنك الدولي بأنها: السلوكيات التي تعبر عن كيفية ممارسة السلطة وتحقيق الرقابة الذاتية، بحيث تركز على بنية هيكل ووظيفة الجامعة ككل والإطار التنظيمي، والتشريعي للرقابة عليها وأدوار ومسؤوليات الإدارة الجامعية، وعلاقتها بالمجتمع، ومدى محاولتها تحقيق الجودة والتميز في الأداء الجامعي. (p23,٢٠١٢)

وعرفتها نجم (٢٠١٧، ص ٨) بأنها: " نظام حماية ومناعة يحتوي على مبادئ وآليات وقوانين وطرق مختلفة للحفاظ على كافة الأنظمة الداخلية والخارجية".

وعرفها أبو النصر (٢٠١٥) بأنها: الإدارة الرشيدة القائمة على النزاهة، والشفافية، والمساءلة، والمحاسبية ومكافحة الفساد، وتحقيق العدالة بدون تمييز، وتطبيق القانون على الجميع، مع توفير رقابة فاعلة داخلية وخارجية، ويمكن تطبيقها في أي منظمة حكومية أو أهلية، وعلى أي مستوى إقليمي أو دولي أو محلي.

وعرفتها الدراسة الحالية إجرائيًّا بأنها: نظام متكامل يضمن حماية جميع المستفيدين في المنظمة، من خلال تفعيل مبادئ الحوكمة (الشفافية، المشاركة، المساءلة، المساواة، والاستقلالية) بالشكل الصحيح، وإزالة العقبات التي تحد من تطبيقها.

مفهوم الشفافية: عرفها البهجي (٢٠١٤) بأنها: التدفق الحر للمعلومات، وحرية الوصول اليها وما يقابلها من الإفصاح عنها، والعلنية في مناقشة المعلومات، وعرفتها الدراسة الحالية بأنها: الوضوح في التعاملات من خلال تقديم صورة حقيقة لكل ما يدور داخل المؤسسة ومناقشته مع المستفيدين.

مفهوم المشاركة: عرفها البنك الدولي (٢٠١٢، ص١١) بأنها:" توسيع الدور الذي يقوم به أصحاب المصلحة في عملية اتخاذ القرار حيث يتم الأخذ بالاقتراحات والتوصيات والآراء الفردية والجماعية التي يبديها أصحاب المصلحة، مما يمكن من الوصول للقرارات الأكثر فاعلية وضمان سهولة تنفيذها"، وعرفتها الدراسة الحالية إجرائيًّا بأنها: مساهمة جميع منسوبي الجامعة ومؤسسات المجتمع المختلفة في عملية صنع واتخاذ القرار.

مفهوم المساءلة: عرفها هلال (٢٠١٠، ص٦٣) بأنها :" عملية تحمل الأفراد مسؤولية ما أسند اليهم من أعمال وما يتبعها من مهام تتطلبها تلك المسؤولية طبقًا للشروط والمواصفات التي يكون قد سبق له الموافقة عليها"، وعرفتها الدراسة الحالية بأنها: حق يضمن محاسبة أي تقصير (داخلي – خارجي) يصدر من أي فرد من أفراد المؤسسة، مما يؤدي الى خلل في الأنظمة والقوانين.

مفهوم المساواة: مساواة الأفراد داخل المؤسسات في الحقوق والواجبات المستمدة من المهام المناطة بهم مسبقًا سواءً في الأنظمة والتعليمات أو عقود العمل، دون النظر الى الجنسية أو المعتقد ولا حتى الأفكار التي يؤمنون بها. (أبو الهيجاء، ٢٠١٧) وعرفتها الدراسة الحالية بأنها: العدالة بين جميع أفراد المؤسسة في جميع الجوانب المادية والمعنوية، وفق أنظمة ولوائح محددة.

مفهوم الاستقلالية: حرية الجامعة في إدارة شؤونها الداخلية ورسم هياكلها وتشريعاتها وقوانينها ولوائحها وقواعدها المالية وصرفها بمرونة في كافة أبواب الميزانية وبنودها، وإتاحة الموارد المالية من خلال توفير مصادر تمويل ذاتية. (أبوحيمد، ٢٠٠٨، ص٢٠)،وعرفتها الدراسة الحالية بأنها: إدارة الجامعة لشؤونها من خلال رسم السياسات والقواعد الخاصة بها، والبحث عن مصادر تمويل بديلة، دون الاعتماد الكلي على الدولة.

الإطار النظري:

مفهوم الحوكمة:

يعتبر مفهوم الحوكمة من المفاهيم التي أثارت جدلًا واسعًا وتباينًا واضحًا، سواء من خلال ترجمتها الى العربية، أو تعريفها على نحو دقيق؛ فقد تم طرح المفهوم تحت مسميات عربية مختلفة منها: (الحكم، الحوكمة، الحاكمية، الحاكمة والإدارة الرشيدة)، وقد يرجع ذلك الى حداثة المفهوم نسبيًّا، وإلى تعدد المداخل التي اعتمدها الباحثون في تناولهم لهذا المفهوم، وبالرغم من تعدد المداخل إلا أن ما جمع بينها هو السعي الحثيث لفهم كيفية إدارة المؤسسات، وتنظيمها على نحو صحيح (السوادي، ٢٠١٥: ٢٢)

وعرفت عوض (٢٠١١، ص٤٤٩) الحوكمة بأنها: "الحكم الرشيد الذي يؤكد على المشاركة، والشفافية، والمحاسبية، والكفاءة وتحقيق العدالة وتطبيق القانون، ويمارس ذلك كل من الدولة، والقطاع الخاص، والمجتمع المدني لتحقيق التنمية المستدامة".

أهمية الحوكمة:

تعد الحوكمة من أهم الممارسات التي تضمن الإدارة الجيدة للمؤسسات بأسلوب علمي وعملي حديث، وتتمحور أهميتها كما ورد في دراسة لليونيسكو (٢٠٠٩، ص ١٦) في تحقيق النزاهة والحيادية لجميع العاملين في المنظمة، ومحاربة الفساد الداخلي، ومحاربة الانحرافات وعدم السماح باستمرارها، ورفع مستويات الأداء ودفع عجلة التنمية، وزيادة فرص العمل لأفراد المجتمع، وزيادة الثقة بالمؤسسات من خلال الشفافية

والوضوح في كتابة التقارير السنوية والتي يتم الاعتماد عليها في عملية اتخاذ القرارات، ومنع الاستمرار في الأخطاء أو القصور في الأداء.

وبالنسبة لأهمية الحوكمة الجامعية فقد لخصها (مرزوق، ٢٠١٥، ص ٨٢) في أنها: تسهم في إيجاد مؤسسات مستقلة لها مجالس وهيئات حاكمة مسؤولة عن تحديد الاتجاه الإستراتيجي لهذه المؤسسات والتأكد من فعالية إدارتها، ومساعدة الجامعات في تحقيق أهدافها بأفضل السبل الممكنة، وتكشف عن أوجه القصور في الأداء وضعف المخرجات، وضمان التوازن بين المسؤوليات الإستراتيجية بعيدة المدى والمسؤوليات التشغيلية قصيرة المدى للجامعات، و تعزيز القدرة التنافسية،وتجنب الفساد الإداري والمالي للجامعات، وتأكيد مسؤوليات الإدارة ووضع ضوابط للمساءلة، وضمان موارد للجامعات، ووضع سبل الاستفادة المثلى منها، وضمان حقوق ومصالح العاملين من الهيئة الإدارية والأكاديمي، وتفعيل نظام الرقابة الداخلية والخارجية للجامعات، كما تعتبر الحوكمة نظام رقابة وإشراف ذاتي يؤدي إلى سلامة التطبيق القانوني للتشريعات، وبالتالي حسن الإدارة وضمان حقوق العاملين وذلك يحقق رضا المجتمع عن الجامعات وأدائها.

مبادئ الحوكمة:

تعددت مبادئ الحوكة واختلفت من دراسة إلى أخرى ومن كاتب إلى آخر، فقد ذكرها مهيدات (٢٠١١، ص ٣-٤) أنها: الشفافية، والانضباط، والاستقلالية، والمساءلة، والمسؤولية، والعدالة، والمسؤولية الاجتماعية. واعتمدت السوادي (٢٠١٥) في دراستها على المبادئ التالية: الشفافية، والمساءلة، والمشاركة، واتخاذ القرار، والحرية الأكاديمية. وتناولت الفوزان في دراستها كلًا من، مبدأ المشاركة، والمساءلة، والشفافية، والمساواة، بينما حددتها عسيري (٢٠١٩) من خلال التصور المقترح الذي توصلت الية في: الفاعلية التنظيمية، والمشاركة، والشفافية، والمحاسبية (المساءلة)- والاستقلالية.

وبناءً على المبادئ التي تناولتها الكتب والدراسات السابقة في هذا المجال فقد استندت الدراسة الحالية على المبادئ التالية:

الشفافية، والمشاركة، والمساءلة، والمساواة، والاستقلالية.

الشفافية: تعتبر الشفافية بمثابة قناة اتصال بين الجامعات وأصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين والقيادات بها، لذا تبرز أهميتها في تحسين مستوى الأداء البشري والمؤسسي وتحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتحقيق العدالة في تقييم الأداء. (محمود، ٢٠١٤، ص ٣٠٧)

كما حدد أبو كريم (٢٠٠٥) أهم مؤشرات الشفافية بما يلي: الالتزام بالقيم والاخلاقيات الوظيفية العامة، توفير قنوات اتصال مفتوحة وجسور ثابتة وقوية بين افراد الجامعة الداخليين والخارجيين وتوفير المعلومات اللازمة للمعنيين، واختيار القيادات الجامعية عن طريق وضع الرجل المناسب بالمكان المناسب، وتطوير التعليمات والتشريعات بما يتناسب مع الشفافية.

وتتمثل أهم متطلبات الحوكمة في تطبيق مبدأ الشفافية كما ذكرتها الفوزان (٢٠١٧) فيما يلي:

لتحقيق الشفافية في الجامعات لكي تواءم رؤية المملكة ٢٠٣٠ يتطلب الآتي:

- أن تعلن الجامعة رؤيتها ورسالتها وأهدافها.
- أن تراعي الجامعة الوضوح عند تطبيق اللوائح والأنظمة على كافة منسوبيها والمتعاملين معها.
- أن تفصح الجامعة عن المعايير المتبعة لشغل المناصب القيادية.
- أن تفصح الجامعة عن نتائج الأداء.

المشاركة: تعد المشاركة إحدى أفضل المعايير التي تستخدمها الجامعة لتعبئة وحشد مواردها، ومن أهمها المورد البشري، إضافة الى قدرتها التنظيمية في استغلال إبداعات العاملين وأصحاب المصالح، والاستفادة من التنوع الكبير في المهارات المتوفرة لديهم، وذلك عن طريق ربطهم مباشرة بأهداف المؤسسة (النوشان، ١٤٣٧، ص٧٠).

ومعيار المشاركة يهدف إلى قياس درجة مشاركة أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين في اتخاذ القرارات الخاصة بهم وقرارات الخطط التطويرية ومضامين البرامج الأكاديمية، كما حددت عسيري (٢٠١٩، ص ٩٦-٩٧) مؤشرات المشاركة في: اختيار شاغلي المناصب القيادية وفق مبدأ الانتخاب، ومشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات الأكاديمية، ومشاركة الإداريين والطلاب في صنع القرارات الخاصة بهم، ومشاركة ممثلين الجامعة أصحاب المصلحة الخارجيين في وضع خطط الجامعة التطويرية.

لتحقيق المشاركة الفاعلة في الجامعات؛ لكي تواءم رؤية المملكة ٢٠٣٠ -كما ذكرتها الفوزان (٢٠١٧)- يتطلب الآتي:

- أن توفر الجامعة إدارة خاصة لاستقبال الاقتراحات والشكاوى.
- ي استخدام أسلوب الانتخابات في اختيار أعضاء المجالس العلمية والإدارية.
- تقوم المنظمة بتشكيل لجان عمل مشتركة بين الأقسام لتفعيل مبدأ العمل الجماعي.
- تتيح الجامعة مناقشة القرارات لإجراء التعديلات المناسبة.
- تتبنى الجامعة مبدأ الشورى لإدارة جميع الأنشطة الأكاديمية والإدارية.
- تتيح الجامعة لجميع منسوبي الجامعة المشاركة في اتخاذ القرارت.
- تتيح الجامعة لجميع المعنيين من خارج الجامعة المشاركة في صنع القرارات.
- تسمح الجامعة لجميع منسوبي الجامعة بتقييم شاغلي المناصب القيادية.

المساءلة: مبدأ المساءلة يرتبط بضرورة تفعيل دور القوانين في ملاحقة كل من يرتكب خطأ، أو يتعدى على حقوق غيره بالمخالفة للقرارات والقوانين، وتطبق على جميع الموظفين بدون تمييز. ولا تقتصر المساءلة على جانب العقاب فقط، بل ترتكز على وجود حوافز تشغيلية للمسؤولين على أداء مهامهم بإخلاص وفاعلية وأمانة؛ فالمساءلة تُعَدُّ مسؤولية متراكمة؛ فأي شخص يُعَدُّ مسؤولًا عن الوفاء بواجب معين يُسأل بالضرورة عن كيفية وفائه بمسؤولياته (البحري، ٢٠٠٨، ص١٠)

ولتحقيق المساءلة في الجامعات لكي تواءم رؤية المملكة ٢٠٣٠، -كما ذكرتها الفوزان (٢٠١٧)- يتطلب الاتي:

- أن توفر الجامعة أدارة خاصة بالرقابة الداخلية تتبع أنظمة واضحة وفعالة.
- أن توفر الجامعة مراجعًا خارجيًّا لمراجعة التقارير تقييم الأداء.
- قوانين واضحة تحدد دور جميع الإدارات التابعة لها.
- تطبيق المساءلة، لتفعيل الجودة.
- مساءلة جميع مكونات الجامعة دون استثناء سواءً الكليات أو الإدارات أو الأقسام وغيرها بخصوص الأداء والنتائج المتوقعة.
- أن توفر الجامعة نظام مراجعة داخلية يوفر تقارير دورية.
- أن تكوِّن الجامعة لجنة مراجعة داخلية مستقلة عن الأعضاء التنفيذيين ذوي العلاقة أو المصالح.

المساواة: تأتي المساواة في الحقوق والواجبات، ولا توجد امتيازات لأحد على غيرة بسبب اللون أو الجنس أو الطبقة الاجتماعية، ويأتي التمييز وفقًا للقدرات والمهارات التي يمتلكها الأفراد.

لتحقيق المساواة في الجامعات لكي تواءم رؤية المملكة ٢٠٣٠ يتطلب الاتي:

- أن توفر الجامعة لأعضائها معايير واضحة للحصول على الترقيات.
- أن تدعم الجامعة منسوبيها في جميع المستويات في عمليات صنع القرارات.
- أن تتيح الجامعة الفرصة المتساوية بين منسوبيها لتنمية وتطوير مهاراتهم.
- أن توفر الجامعة معايير واضحة للتعيين على أساس من الكفاءة والجدارة.

الاستقلالية: تُعد الاستقلالية واحدًا من أهم عشرة عوامل رئيسة حاسمة في تطوير منظومة عمل الجامعات خلال العقد القادم، حيث أكدت الرابطة الدولية للجامعات IAU (١٩٩٨، p11) على الحاجة الملحة اليها لتتمكن من خدمة مجتمعها وضمان تطبيق أُطر عمل تنظيمية ورقابية فعالة تمكن قادة الجامعات من تخطيط بناها التنظيمية بكفاءة وفاعلية، واختيار أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم، وتدشين البرامج الأكاديمية، وعقد الشراكات المحلية والعالمية، واستغلال الموارد المتاحة على أفضل نحو ممكن.

وحددت عسيري (٢٠١٩، ص ٩٥) مؤشرات قياس الاستقلالية في الآتي: أن تتمتع الجامعة بشخصية اعتبارية تتناسب مع بيئتها المحلية، وترسم سياستها ولوائحها المنظمة باستقلالية تامة، تفوض إدارة الجامعة وحداتها بالصلاحيات اللازمة لتقديم خدماتها، توظف الجامعة فائض ميزانيها بما يحقق خططها الإستراتيجية، تمتلك الجامعة الحق في المناقلة بين بنود الميزانية بما يحقق أهدافها، تمتلك الحرية في انشاء برامجها الأكاديمية وفق رؤيتها الإستراتيجية، وتحدد أولوياتها البحثية وفق رؤيتها المستقبلية، تحدد معايير القبول لطلابها باستقلالية تامة، تُبرم الجامعة شراكاتها المحلية والعالمية باستقلالية تامة، والقدرة على إنشاء كلياتها وأقسامها باستقلالية تامة.

النموذج البيروقراطي لحوكمة الجامعات:

يُعَدُّ النموذج البيروقراطي من أشهر النماذج التقليدية الشائعة الاستخدام عالميّا في مجال حوكمة الجامعات التي تعود بداياتها الى النظام الإداري شديد المركزية الذي وضع للجامعات، ومؤسسات التعليم العالي بفرنسا في أوائل القرن التاسع عشر. (Sam& (Sijde, 2014,p668

وقد ركزت النظرية البيروقراطية على التسلسل الهرمي التقليدي الذي تتألف منه المؤسسات، حيث تعتمد على التسلسل الهرمي والرسمية في التعاملات العامة، وذلك في سبيل السعي نحو تحقيق أهداف المنظمة المنشودة.

أشار (Dobbins & Knill,2011) الى أن النموذج البيروقراطي يرى ان الجامعات جهات مملوكة للدولة، فالدولة هي التي تقوم بشكل مباشر في تنسيق كل أو معظم جوانب العمل في التعليم العالي، مثل تحديد متطلبات القبول وتصميم المناهج والاختبارات، وتعيين أعضاء هيئة التدريس، وتحديد رواتبهم وعلاواتهم وامتيازاتهم، كما تحدد تشكيل مجالس الحوكمة في الجامعات.

والجامعات في ظل هذا النموذج تخضع للإدارة الرسمية المباشرة من الدولة، ولا تتمتع إلا بقدر قليل من الاستقلالية؛ فالحكومة تكون بمثابة المراقب والوسيط، وتؤثر

بشكل قوي في الشؤون الداخلية،خاصة ضمان الجودة وفاعلية الأداء وعلاقة الجامعة مع المجتمع الخارجي (عسيري، ٢٠١٩، ص ٥٧).

وأضاف Asiimwe (٢٠١٢، ص ٢٨-٣٢) أن النموذج البيروقراطي لحوكمة الجامعات يعتمد بشكل أساسي على اضطلاع رؤساء الجامعات، وعمداء الكليات، ورؤساء الأقسام الأكاديمية والاداريين بالجامعات بأدوار محددة سلفًا.

الصعوبات التي تواجه تطبيق مبادئ الحوكمة:

تواجه الجامعات السعودية عددًا من التحديات والصعوبات التنظيمية والاقتصادية والاجتماعية التي تؤثر على سير العملية التعليمية والتربوية فيها، ويتضمن ذلك صعوبات الحوكمة والتنظيم المؤسسي، وصعوبات التمويل والاستقلالية وبيروقراطية الإجراءات، وصعوبات التواصل مع المجتمع. (الفواز،٢٠١٥)

وفي هذا الصدد ذكر قرواني (٢٠١٤، ص ١٢١-١٢٢) نقلًا عن Sheppard,2011 و Mohajeran, 2006، تصنيف الصعوبات التي تواجه تطبيق مبادئ الحوكمة في ثلاثة أبعاد، وهي كالتالي:

أولاً: الصعوبات التنظيمية: تتمثل في البيروقراطية، ونظام الإدارة السائد في المؤسسة، وعدم تحديد الصلاحيات للعاملين، وعدم وضوح قنوات التواصل وخطوط الاتصال السلطة، وغياب آليات المساءلة الإدارية.

ثانيًا: الصعوبات المادية: تكون في ضعف ميزانية التعليم الجامعي والتي لا تفي بتكاليف متطلبات تطبيق الحوكمة، عدم تخصيص حوافز مادية للعاملين المتميزين العاملين في اللجان المختلفة، ضعف البنية التحتية من وسائل اتصالات حديثة، مكاتب، أدوات مكتبية، ووسائل مواصلات.

ثالثًا: الصعوبات البشرية: تتثمل في نقص عدد الموظفين في إدارات الجامعة، نقص عدد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، مقاومة التغيير من بعض الموظفين ورفضهم للتطوير المهني.

كما ذكرها بعض الكتاب في صيغة معوقات الحوكمة في الجامعات،وهي الثقافة السائدة في المجتمع، المناخ السياسي العام، التشريعات الجامعية، طريقة إدارة الجامعة، غياب أعضاء هيئة التدريس عن الحياة الجامعية، غياب الرؤية، واقتصار البحث العلمي على الماجستير والدكتوراه وأبحاث الترقية. (عزت،٢٠٠٩، ص ٢-٣)

محددات الحوكمة:

تشمل الحوكمة على محددات داخلية ومحددات خارجية، المحددات الداخلية تتضمن القواعد والأسس التي تحكم آلية اتخاذ القرارت، وتوزيع الصلاحيات داخل المنظمة، ووحداتها الإدارية المختلفة في إطار المساءلة والنزاهة والعدالة، والتي تضمن الحد من التعارض بينها والصراع داخلها، وتقليل آثاره السلبية وتعظيم فوائده،و المحددات الخارجية فتشمل القوانين والأنظمة التي تحكم نشاط المنظمة في الدولة، وآليات الرقابة عليها، بما فيها اطلاع الجمهور على ما يجري في هذه المنظمة بشفافية ووضوح، فضلًا عن البيئة الاقتصادية العامة ومناخ الاعمال في الدولة، وكفاءة القطاع المالي في توفير التمويل اللازم للمشروعات، وكفاءة الأجهزة الرقابية وهيئاتها في إحكام الرقابة. (برقعان والقرشي، ٢٠١٢، ص ص ٧-٨)

الحوكمة ورؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠:

تم الإعلان عن رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في ٢٥ إبريل ٢٠١٦، وهدفت الرؤية إلى إعادة هيكلة قطاعات الدولة وتفعيل مبدأ الحوكمة في جميع مؤسساتها، حيث تم إطلاق برنامج التحول الوطني، وهو أحد البرامج المحققة للرؤية ومن أبرز برامجه، برنامج حوكمة العمل.

وفي إطار حرص المملكة على التعليم وتطوير برامجه، وحسب ماورد في وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في أهمية قطاع التعليم وعلاقته بتنمية الاقتصاد الوطني، إنه من القطاعات الحيوية المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمجتمع، وله صلة وطيدة بدفع

عجلة التنمية، حيث يسعى التعليم في تحويل الاقتصاد من الاعتماد على مصدر واحد للدخل، إلى اقتصاد يعتمد على عقول ذات مهارة عالية وطاقات بشرية منتجة.

ولبناء جيل واعد يمتلك مهارات متنوعة توائم متطلبات العصر وتحدياته، ظهر الاهتمام بالتعليم من خلال رؤية المملكة ٢٠٣٠، حيث هدفت في المجال التعليمي الى إعادة هيكلة قطاعات التعليم وتفعيل مبدأ الحوكمة، وبدأ الحراك في الجامعات والمؤسسات التعليمية من خلال وضع مكاتب لمتابعة تحقيق الرؤية، وإقامة المؤتمرات واللقاءات التي تبحث موضوع حوكمة الجامعات، وحث الباحثين على الدراسات المتعمقة بهذا الموضوع (وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠).

الدراسات السابقة:

أولًا: الدراسات العربية.

دراسة القرشي وبرقعان (٢٠١٢) بعنوان: "حوكمة الجامعات ودورها في مواجهة التحديات"، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن دور حوكمة الجامعات في تحقيق قدر كبير من الشفافية والعدالة، ومساعدة إدارة الجامعة في الاضطلاع بدورها الرئيس في مواجهة التحديات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الكيفي في تحليل أدبيات البحث المرتبطة بهذا الموضوع، وكانت أبرز نتائج الدراسة أن الجامعات تحتاج الى اللجوء للابتكار لضمان جودة مخرجاتها التعليمية القادرة على المنافسة في سوق العمل، وأن الحوكمة الجيدة تفعل الشفافية والمساءلة ومراقبة الأداء الإداري والمالي.

دراسة الثويني و أبو كريم (٢٠١٤) بعنوان:" درجة تطبيق مبادئ الحوكمة بكليات التربية بجامعة حائل وجامعة الملك سعود كما يراها أعضاء هيئة التدريس"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق مبادئ الحوكمة بكليات التربية بجامعة حائل وجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وصمم إستبانة لجمع المعلومات حول موضوع الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بجامعة حائل وجامعة الملك سعود

يرون أن تطبيق مبادئ الحوكمة كان بدرجة متوسطة، وأوصى الباحثان بضرورة تطبيق مبادئ الديمقراطية في إدارة كليات التربية، والعمل على مشاركة عضوات هيئة التدريس على تطوير وتحسين العملية التعليمية في الكلية، وإلزام كافة الجامعات في المملكة العربية السعودية بتحديد متطلبات الحوكمة والسعي لتطبيقها والعمل بموجبها.

دراسة السوادي (٢٠١٥) بعنوان: "الحوكمة الرشيدة كمدخل لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية"، وهدفت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتطبيق الحوكمة الرشيدة كمدخل لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الإستبانة كأداة للدراسة، وتم تطبيقها على القادة الأكاديميين في خمس جامعات حكومية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن القيادات الاكاديمية يدركون بدرجة عالية مفهوم الحوكمة، وأهمية تطبيق الحوكمة، وأن هناك معوقات عديدة تواجه تطبيقها، حيث أثبتت النتائج أن واقع تطبيقها جاء بدرجة ضعيفة. وأوصت الدراسة بتبني وزارة التعليم بالتنسيق مع الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي للتصور المقترح المقدم، وتشكيل مجلس تشريعي باسم مجلس أمناء الجامعة، وإنشاء مركز استشاري باسم مركز الحوكمة الأكاديمي، ومراجعة وتحديث اللوائح التنظيمية.

دراسة الفواز (٢٠١٥) بعنوان: "واقع تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في جامعات منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية تصور مقترح"، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق وأهمية تطبيقها ومتطلباتها لتحسين الأداء المؤسسي ومعوقات تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في جامعات منطقة مكة المكرمة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وكانت أداة بحثه الإستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من القيادات الأكاديمية في جامعات منطقة مكة المكرمة. وكانت أبرز نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مبادئ الحوكمة كانت متوسطة، أما درجة الأهمية كانت كبيرة جدًّا، وأن متطلبات مبادئ الحوكمة لتحسين الأداء المؤسسي ودرجة معوقاته كانت كبيرة، وكانت أهم توصيات الدراسة بضرورة الاهتمام بحقوق القيادات الأكاديمية من خلال إشراكهم في

صياغة جدول أعمال المجالس والمعاملة العادلة من خلال الإفصاح عن أي تعاملات خاصة لهم داخل الجامعة، وتفعيل مقترح هيكلة لجان المساءلة والمراجعة والتقييم الداخلية والخارجية.

دراسة قرواني (٢٠١٦) بعنوان: "مدى ممارسة الحوكمة في المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات"، وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى ممارسة الحوكمة في المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والإستبانة كأداة لجمع المعلومات. ومن أبرز نتائج الدراسة :وجود ممارسة للحوكمة في المدارس الثانوية بفلسطين بدرجة مرتفعة في مجال متطلبات ممارسة الإدارة المدرسية للحوكمة على كافة الأبعاد (الشفافية- المساءلة- التمكين- العدالة)، كما توجد ممارسة للحوكمة في مجال متطلبات ممارسة الإدارة المدرسية للحوكمة على كافة المتطلبات (التنظيمية – البشرية – المادية). وأوصت بضرورة تمكين مديري المدارس وإشراكهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل المدرسي، ومراعاة الالتزام بالنزاهة والعدالة والمساواة، وضرورة تحديد آليات واضحة لتطبيق مبدأ المساءلة، واستخدام التكنولوجيا الحديثة في العمل، وضرورة إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

دراسة المنيع والخنيزان (٢٠١٧) بعنوان: " حوكمة الجامعات الحكومية لتطبيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠"، وهدفت إلى التعرف على واقع الحوكمة في الجامعات السعودية ومعوقاتها ومقترحات تفعيلها، واستخدمت الباحثتان المنهج الاستقرائي المكتبي، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن واقع تطبيق الحوكمة كان ضعيفًا، وأن متطلبات الحوكمة مهمة ومناسبة، وتتضمن بناء هيكل تنظيمي تتحدد فيه السلطات، والصلاحيات، والمهام الوظيفية ووجوب تفعيل دور مجالس الكليات والأقسام في اتخاذ بعض القرارات الخاصة بالهياكل التنظيمية، ومن أبرز المعوقات : قلة وضوح أسس ومبادئ الحوكمة بالنسبة لمنسوبي الجامعة، وغياب المساءلة، وكانت أبرز التوصيات:

وضع نظام للمساءلة، والعمل على إصدار العديد من القوانين والتشريعات التي تخدم نظام الحوكمة، وإزالة الروتين والبيروقراطية عبر تحسين إجراءات العمل فيها.

دراسة الفوزان (٢٠١٧) بعنوان: "إطار لتفعيل الحوكمة في الجامعات لتحقيق رؤية ٢٠٣٠"، وتهدف الدراسة إلى التعرف على متطلبات حوكمة الجامعات ومدى موائمتها لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠. واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، وذلك بمراجعة الأدبيات في هذا المجال. وكانت نتائج الدراسة أن للحوكمة أهمية كبيرة للجامعات حيث تمكن الجامعات من الحصول على الاستقلالية، وفاعلية إدارتها والكشف عن أوجه القصور، وتجنب انتشار الفساد المالي والإداري، وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق الحوكمة بالجامعات لتتوافق متطلبات الحوكمة مع التنفيذ الفعلي للرؤية، وهذا يتطلب تعديل القوانين والتشريعات الحالية بإصدار قوانين جديدة تلزم الجامعات بتطبيق الحوكمة، وتحديد معايير للمساءلة والإفصاح عنها، وإعادة هيكلة جميع قطاعات الجامعة وزيادة صلاحيات القيادات الأكاديمية والإدارية.

دراسة نجم (٢٠١٧) بعنوان :" درجة ممارسة مبادئ الحوكمة في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة من وجهة نظر العاملين فيها وسبل تطويرها"، وهدفت الدراسة الى معرفة درجة ممارسة مبادئ الحوكمة في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة من وجهة نظر العاملين فيها وسبل تطويرها. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على الإستبانة كأداة للدراسة. وكانت أهم نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مبادئ الحوكمة جاء بدرجة كبيرة، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس في مجالي الشفافية والنزاهة لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة مبادئ الحوكمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخدمة. وأوصت الدراسة بضرورة تبني مبادئ الحوكمة ككل، وإشراك العاملين في اتخاذ القرارات.

دراسة الشمري (٢٠١٨) بعنوان: "درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في الكليات الأهلية بمدينة الرياض "المعوقات وسبل التطوير"، وهدفت الى التعرف على درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في الكليات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر قياداتها وأعضاء هيئة التدريس فيها، ومعوقات تطبيقها، والمقترحات التطويرية لتطبيقها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء إستبانة لجمع المعلومات من مجتمع الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مبادئ الحوكمة جاءت بدرجة متوسطة، ومن أهم المعوقات التي تحد من تطبيق الحوكمة عدم وضوح الأنظمة واللوائح والسياسات الداخلية في الكليات، وضعف تطبيقها، وعدم مشاركة منسوبي الكليات في اتخاذ القرارات. ومن أبرز المقترحات تفعيل مبدأ المشاركة في عملية اتخاذ القرارات، وإقامة دورات تدريبية.

دراسة عسيري (٢٠١٩) بعنوان: "إستراتيجية مقترحة لحوكمة الجامعات السعودية"،وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق معايير حوكمة الجامعات من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت أسلوب دلفاي لتصميم الإستراتيجية لحوكمة الجامعات، و الإستبانة لجمع المعلومات، وبلغت عينة الدراسة (٣٨٤) قائدًا وقائدة خلال العام الدراسي ١٤٣٧/ ١٤٣٨هـ. وتوصلت الدراسة الى أن درجة تطبيق معايير الحوكمة في الجامعات السعودية جاءت بدرجة متوسطة، وجاء معيار المشاركة على أقل درجة في التطبيق، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة حول متغيرَيْ جهة العمل والجنس، وجاءت الفروق لصالح القيادات الذكور، وأوصت الدراسة بضرورة تحسين نظام الحوكمة بالجامعات السعودية وتبني تطبيق الإستراتيجية المقترحة.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية.

دراسة موك (Mok, 2008) بعنوان :" سبل تغيير حوكمة وإدارة التعليم في آسيا"، وتهدف الدراسة إلى تغيير حوكمة وإدارة التعليم في آسيا، وتقديم أهم السبل الكفيلة بتحقيق التغيير لحوكمة التعليم في آسيا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على مراجعة الأدبيات والمقالات المتعلقة بالموضوع مع الاعتماد على الخبرة العملية للباحث، وطبق الباحث دراسته على عينة من أصحاب المؤسسات التعليمية. وبينت نتائج الدراسة أنه يوجد فجوة بين التعليم الأكاديمي وبين آليات وطرائق وحوكمة الإدارة للمدارس والجامعات، وتوصلت إلى أن آليات المساءلة الداخلية غير فعالة، ويعود ذلك إلى الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وأوصت بضرورة العمل بجدية نحو تعزيز آليات المساءلة الخارجية لضمان الأحكام الصحيحة.

دراسة اندرس (Enders, et al.، ٢٠١٠) بعنوان: "الاستقلال الذاتي والأداء التنظيمي: إعادة اصلاح التعليم العالي"،وهدفت بالتعرف على واقع الحوكمة في الجامعات الألمانية ممثلة في الاستقلالية وعلاقته بأدائها في ١٣ جامعة، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة، وتم إجراء المقابلة مع (٢٦) قائدًا لتحقيق أهداف الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن الجامعات الألمانية تملك قدرًا متوسطًا من الاستقلالية؛ حيث تقرر الوظائف الأكاديمية دون قيود أو تدخل حكومي، وتدير المنح الحكومية المقدمة لها بالطريقة التي تراها، ولكنها لا تملك الحق في تحديد المرتبات والعلاوات ومكافآت المتميزين، ولا تملك الصلاحية في تحديد عدد المقبولين في برامجها، وأنها مطالبة بإصدار تقارير عن الميزانية وسبل الانفاق.

دراسة جاكوبس (Jacobs, 2011) بعنوان: "نموذج الإعادة كمدخل جديد للحوكمة في المدارس العامة في ولاية نيو أورلاينز" الأمريكية"، وهدفت الدراسة إلى تطوير رؤية جديدة للحوكمة على شكل نموذج للحوكمة يمكن الاعتماد علية وتبنية كاللامركزية، وإعادة المدارس إلى مجلس الإدارة التقليدي. وتوصلت الدراسة إلى تطوير

نموذج الإعادة الذي يتضمن استعادة مجلس الإدارة المنتخب للسلطة السياسية على المدارس بالولاية، ودعم الحكم الذاتي للمدارس، وإيجاد هيكلة للحوكمة من حيث التركيز على جودة المدارس ونوعيتها. وأظهرت النتائج أن نظام الحوكمة الذي طور من خلال قوة العمل يقوم على توزيع الصلاحيات والمهام بوضوح بين الهيئة المنتخبة، وتعيين هيئات رقابية لمراقبة العمل داخل المدارس.

دراسة جيمس (James. 2014) هدفت إلى: التعرف على اتجاهات الحوكمة في إدارة مدارس في انجلترا، وسعى إلى تحديد موضوع تغيير الحوكمة في المدارس وتطوره في الأربعين سنة الماضية، واستخدمت الموضوعات لتحسين الأداء المدرسي، وتحصيل الطلبة وفصل البعد السياسي عن إدارة لمدرسة، وتطوير المدرسة باعتباره عملًا إداريًّا، وتطور دور مدير المدرسة في الحوكمة. واستخدم الباحث التحليل الكيفي المرتبط بتحليل ادبيات الدراسة المتعلقة بالموضوع، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك توترًا بشكل عام بين محيط المدرسة والحكومة المركزية من ناحية التوجيه والرقابة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال تحليل الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالي جاءت أبرز أوجه التشابه بين جميع الدراسات والدراسة الحالية في تناولها لموضوع الحوكمة كمدخل إداري.

أوجه الشبه:

من حيث الهدف مع دراسة كل من المنيع والخنيزان (٢٠١٧)، و الفوزان (٢٠١٧) من حيث تناولها واقع ومتطلبات الحوكمة لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

ومع دراسة كل من الفواز (٢٠١٥)، والثويني وأبو كريم (٢٠١٤) و Enders, et al. (٢٠١٠) في واقع ودرجة تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية.

ومن حيث المنهج تشابه الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي التحليلي مع دراسات كل من عسيري (٢٠١٩)، والشمري (٢٠١٨)، ونجم (٢٠١٧)، ودراسة

قرواني (٢٠١٦)، ودراسة السوادي (٢٠١٥)، ودراسة الفواز (٢٠١٥)، ودراسة الثويني وأبو كريم (٢٠١٤).

ومن حيث مجال التطبيق فقد تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات في تناولها الحوكمة في قطاع التعليم العالي، واختلفت دراسة قرواني (٢٠١٦)،ودراسة جيمس (James.2014)، ودراسة جاكوبس (2011,Jacobs) في أنها ناولت التعليم العام.

كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تشكيل منظور شامل عن موضوع الدراسة ودعم المشكلة وبناء الإطار النظري وكذلك في بناء أداة الدراسة.

بينما تميزت الدراسة الحالية بأنها تناولت موضوع الحوكمة وتحقيقها لرؤية المملكة ٢٠٣٠ من خلال استخدامها للمنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيقها على جامعات عريقة (جامعة أم القرى – الملك عبدالعزيز)، وجامعات ناشئة (جامعة الطائف – الباحة) حيث لم تتناولها الدراسات السابقة، حيث إن جميع الدراسات التي تناولت موضوع الحوكمة وفق رؤية المملكة العربية السعودية اعتمدت على المنهج النوعي وتحليل الكتب والدراسات السابقة.

إجراءات الدراسة:

تناولت الإجراءات المنهجية للبحث منهج البحث، وتحديد المجتمع والعينة، وأداة البحث من حيث بنائها، والإجراءات المتبعة في تطبيقها والتأكد من صدقها وثباتها، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات، وهي على النحو التالي:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي في البحث الحالي، والذي هو كما ذكر العساف (٢٠١٢، ص ١٩٣) من أن البحث الوصفي المسحي يطبق لتحقيق واحد أو أكثر من الأغراض التالية: معرفة بعض الحقائق التفصيلية عن واقع الظاهرة المدروسة، مما يمكن

من تشخيص ذلك الواقع، وتحديد المشكلات أو تقديم أدلة لتبرهن على سلوكيات واقعية وأوضاع راهنة أو إجراء مقارنات بين واقعين أو أكثر، أو إصدار أحكام تقويمية على واقع معين، أو تحليل تجارب معينة بهدف الاستفادة منها عند اتخاذ قرار بشأن أمور مشابهة لها.

مُجتمَع الدراسة:

تكوَّنَ مُجتمَع البحث من (٨١٢٨) من أعضاء هيئة التدريس ممن هم على رتبة (أستاذ- أستاذ مشارك- أستاذ مساعد) في كل من الجامعات الاتية: جامعة الملك عبد العزيز- جامعة أم القرى- جامعة الطائف - جامعة الباحة، وفيما يلي جدول يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة.

جدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة

	أستاذ		أستاذ مشارك		أستاذ مساعد			
الجامعة	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	المجموع	النسبة
أم القرى	٣٣٩	٥٨	٤٨٢	١٦٨	٨٧٦	٥٥٨	٢٤٨١	%٣٠,٥٢
الملك عبد العزيز	٣٣٦	١٢٦	٤٩١	٣٠٤	١١٨٨	٩٤٨	٣٣٩٣	%٤١,٧
الطائف	١٠٨	٢١	٢٧٨	٦٠	٦١٨	٣٥٦	١٤٤١	%١٧,٧
الباحة	٥٠	٣	٨٧	٩	٤٨١	١٨٣	٨١٣	%١٠
المجموع	٨٣٣	٢٠٨	١٣٣٨	٥٤١	٣١٦٣	٢٠٤٥	٨١٢٨	%١٠٠

يوضح الجدول رقم (١) العدد الفعلي لأفراد مجتمع الدراسة بناءً على الإحصاءات المتوفرة على موقع وزارة التعليم العالي بلغ (٨١٢٨)، ويتضح أن جامعة الملك عبدالعزيز تمثل العدد الأكبر لأفراد المجتمع حيث بلغ عددهم (٣٣٩٣) عضوًا أي بنسبة (٤١,٧%)، ويليها جامعة أم القرى بعدد (٢٤٨١) عضوًا بنسبة (٣٠,٥٢%)، وفي المرتبة التالية جاءت جامعة الطائف حيث بلغ عدد مجتمع الدراسة فيها (١٤٤١) وبنسبة (١٧,٧%)،وفي المرتبة الأخيرة جاءت جامعة الباحة حيث بلغ عدد مجتمع الدراسة (٨١٣) عضوًا وبنسبة (١٠%).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٢٤٧) من أعضاء هيئة التدريس في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٩هـ/ ١٤٤٠هـ.

أداة الدراسة:

يشمل هذا الجزء على الجوانب التالية:

خطوات بناء أداة الدراسة (الاستبانة): تم الاعتماد على الإستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالدراسة، حيث تُعَدُّ الإستبانة من أكثر أدوات البحث العلمي استخدامًا وشيوعًا في البحوث الوصفية المسحية، -كما أوضح عبد الحميد (٢٠٠٥، ص ٣٥١)- بأنها: "أداة استقصاء منهجية تضم مجموعة من الخطوات المنتظمة تبدأ بتحديد البيانات المطلوبة وتنتهي باستقبال الاستمارات، وتنظيمها بطريقة توفر الوقت والجهود والنفقات وتوفر على الباحث التدخل ثانية في مراحل التطبيق".

حيث تم بناء الإستبانة بناء على ما تم جمعة من الادب النظري والدراسات السابقة العربية والأجنبية، واشتملت أداة الدراسة على قسمين رئيسين وهما:

أولاً: البيانات الأولية لأفراد الدراسة وهي: الجنس، الرتبة العلمية، والجامعة.

ثانيًا: محاور الدراسة وتتمثل في الآتي:

١- واقع توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وتم تحديد خمسة مبادئ للحوكمة (الشفافية – المشاركة- المساءلة – المساواة- الاستقلالية).

٢- الصعوبات التي تحد من توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وتم تحديدها في (الصعوبات التنظيمية – المادية- البشرية).

وفيما يلي وصف مجتمع الدراسة من حيث متغيرات الدراسة:

توزيع عينة الدراسة حسب الجامعة:

جدول (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير الجامعة

الجامعة	العدد	النسبة
جامعة أم القرى	٦٠	% ٢٤,٣
جامعة الملك عبد العزيز	٦٩	%٢٧,٩
جامعة الطائف	٨٠	%٣٢,٤
جامعة الباحة	٣٨	%١٥,٤
المجموع	٢٤٧	% ١٠٠

يتبين من الجدول رقم (٢) أعدد أعضاء هيئة التدريس الذين أجابوا عن الإستبانة، وهم كالتالي: جامعة أم القرى بلغ (٦٠) عضوًا بنسبة (٢٤,٣%) من عينة الدراسة، جامعة الملك عبد العزيز بلغ (٦٩) بنسبة (٢٧,٩%) من مجتمع الدراسة، وجامعة الطائف بلغ (٨٠) بنسبة (٣٢,٤%) من مجتمع الدراسة، وجامعة الباحة بلغ (٣٨) بنسبة (١٥,٤%) من مجتمع الدراسة.

توزيع عينة الدراسة حسب الجنس:

جدول (٣) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	١٠٧	% ٤٣,٣
إناث	١٤٠	%٥٦,٧
المجموع	٢٤٧	% ١٠٠

يتبين من الجدول رقم (٣) أن عدد أعضاء هيئة التدريس الذكور بلغ (١٠٧) بنسبة (٤٣,٣%) من مجتمع الدراسة، أما عدد أعضاء هيئة التدريس الإناث بلغ (١٤٠) بنسبة (٥٦,٧%) من مجتمع الدراسة.

توزيع عينة الدراسة حسب الدرجة العلمية:

جدول (٤) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	النسبة
أستاذ	٣٩	% ١٥,٨
أستاذ مشارك	٥٠	%٢٠,٢
أستاذ مساعد	١٥٨	%٦٤,٠
المجموع	٢٤٧	% ١٠٠

يتبين من الجدول رقم (٤) أن عدد أعضاء هيئة التدريس الذين أجابوا على أداة الدراسة على رتبة أستاذ (٣٩) بنسبة (١٥,٨%)، والذين هم على رتبة أستاذ مشارك (٥٠) بنسبة (٢٠%)، والذين هم على رتبة أستاذ مساعد (١٥٨) بنسبة (٦٤%).

صدق أداة الدراسة:

تم قياس صدق أداة الدراسة من خلال:

أ. صدق المحتوى أو الصدق الظاهري:

للتحقّق من صدق محتوى أداة الدراسة والتأكُّد من أنَّهُا تخدم أهداف الدراسة تمَّ عرضها على مجموعة من المحكمين في جامعة أم القرى، وطُلِبَ منهم دراسة الأداة، وإبداء رأيهم فيها من حيث: مدى مناسبة الفقرة للمحتوى، وطُلِبَ إليهم النّظر في مدى كفاية أداة الدراسة من حيث عدد الفقرات، وشموليّتها، وتنوُّع محتواها، أو أيَّة ملاحظات مُناسِبة فيما يتعلق بالتّعديل، أو التّغيير، أو الحذف وفق ما يراه المحكم لازماً. وتم دراسة ملاحظات المُحكِّمين، واقتراحاتهم، وتم إجراء التّعديلات في ضوء توصيات، وآراء المحكمين. وقد تم الأخذ بملاحظات المُحكِّمين الصّدق الظّاهري، وصدق المحتوى للأداة، واعتبرت الأداة صالحة لقياس ما وضعت له.

ب. صدق الاتساق الداخلي لمحاور أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لكل محور من محاور أداة الدراسة من خلال إيجاد مدى ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية لجميع الأبعاد الذي ينتمي إليها، والتأكد

من عدم التداخل بينها، وتم التحقق من ذلك بإيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط بيرسون، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥)، الاتساق الداخلي لأبعاد كل محور من محاور أداة الدراسة

محاور أداة الدراسة	الأبعاد	معامل الارتباط بيرسون
واقع توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.	الشفافية	.917**
	المشاركة	.919**
	المساءلة	.927**
	المساواة	.929**
	الاستقلالية	.901**
الصعوبات التي تحد من توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.	الصعوبات التنظيمية	.865**
	الصعوبات المادية	710**
	الصعوبات البشرية	.862**

يتضح من الجدول أن معاملات ارتباط محاور أداة الدراسة تراوحت بين (٠,٧١ - ٠,٩٣) وجميع معاملات ارتباط بيرسون للأبعاد مرتفعة، ويدلُّ ذلك على قوة التماسك الداخلي لفقرات كل بعد من أبعاد أداة الدراسة.

ثبات الدراسة:

تمَّ استخراج معامل ثبات أداة الدراسة بطريقة التجزئة النصفية، وكانت معاملات الثبات مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة، ويوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (٦) معاملات الثبات لأبعاد كل محور من محاور أداة الدراسة

محاور أداة الدراسة	الأبعاد	معامل الثبات الفاكرونباخ
واقع توافر مبادئ الحوكمة	الشفافية	٠,٨٧٣
	المشاركة	٠,٩١٧
	المساءلة	٠,٨٩٣
	المساواة	٠,٨٧٨
	الاستقلالية	٠,٨٧٩

محاور أداة الدراسة	الأبعاد	معامل الثبات الفاكرونباخ
	الثبات الكلي	٠,٩٢٣
الصعوبات التي تحد من توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات السعودية	الصعوبات التنظيمية	٠,٨٦٢
	الصعوبات المادية	٠,٨٢٢
	الصعوبات البشرية	٠,٨٣٠
	الثبات الكلي	٠,٨٠

يتضح من الجدول أن معامل الثبات الكلي لمحور واقع توافر متطلبات الحوكمة بلغ (٠,٩٢٣)، أما الثبات الكلي لمحور الصعوبات التي تحد من توافر متطلبات الحوكمة بلغ (٠,٨٠)، وتُعد جميع معاملات ثبات محاور أداة الدراسة مرتفعة ومناسبة لأغراضها.

الصورة النهائية لأداة الدراسة:

أصبحت أداة الدراسة جاهزة في صورتها النهائية لقياس ما وضعت له، وتضمنت فقرات الإستبانة التي استخدمت للتعرف على واقع توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ والصعوبات التي تحد من توافرها، وتكونت الأداة في صورتها النهائية من (٥٥) فقرة، ويستجاب عليها وفق مقياس ليكرت الخماسي، وتم تحويلها إلى إستبانة إلكترونية على برنامج قوقل درايف.

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

تم اتباع الإجراءات التالية في عملية التطبيق:

١- توزيع أداة الدراسة على العينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات محل الدراسة.

٢- توضيح أهداف أداة الدراسة، وبيان أهميتها، والفائدة المرجوَّة منها، و إعلام المستجيبين بأنَّ البيانات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وتم إيضاح طريقة الاستجابة من خلال التعليمات المضمنة في أداة الدراسة.

٣- جمع أداة الدراسة بعد تطبيقها وحصرها من خلال موقع قوقل درايف.

٤- تصدير البيانات على برنامج الاكسل ثم نقلها الى برنامج ال SPSS.

٥- إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

المعالجات الإحصائية:

تم تحويل الاستجابات على فقرات الاستبانة الى (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي، ولتحديد معيار الحكم تم استخدام القانون التالي: طول الفئة= المدى/ عدد الفئات، حيث إن المدى = (٥-١=٤) وبما ان عدد الفئات ٥ فان طول الفئة = (٤/ ٥=٠,٨٠) والجدول التالي يوضح تصنيف المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة.

جدول (٧) معيار الحكم على استجابات عينة الدراسة

المتوسطات الحسابية	معيار الحكم للمحور الأول	معيار الحكم للمحور الثاني
من ٤,٢٠ الى ٥	متوفر بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة جدًا
من ٣,٤٠ الى أقل من ٤,٢٠	متوفر بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة
من ٢,٦٠ الى أقل من ٣,٤٠	متوفر بدرجة متوسطة	بدرجة متوسطة
من ١,٨٠ الى أقل من ٢,٦٠	متوفر بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة
أقل من ١,٨٠	غير متوفر	لا أوافق

وتم استخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتمثلت فيما يلي:

- معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي.
- معامل الفا كرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- تم استخدام الطرق الإحصائية التحليلية باختبار (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (Anova) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية تبعًا لمتغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وذلك وفقًا للآتي:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمبدأ الشفافية (N=247)

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارات تنازلياً حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	٢	إعلان رؤية الجامعة وأهدافها ورسالتها.	٤,٢٠	٠,٨٣٥	عالية جدا
٢	١	وضوح رؤية الجامعة وأهدافها ورسالتها.	٣,٩٨	١,١٥٦	عالية
٣	٣	الوضوح في تطبيق اللوائح والأنظمة الجامعية.	٣,٨٦	١,٠٤٤	عالية
٤	٨	أن تفصح الجامعة عن كافة المعلومات التي تحتاجها هيئة الاعتماد والجودة.	٣,٦٢	١,٠٤٣	عالية
٥	١٠	تُفصح الجامعة عن معايير التعيين لمنسوبيها.	٣,٦٠	١,٢٨٣	عالية
٦	٧	إعلان الجامعة عن الأنظمة واللوائح المنظمة لعمل بشكل دوري.	٣,٤٥	٠,٩٤٨	عالية
٧	٤	وجود معايير لشغل المناصب القيادية.	٣,٣١	١,٣٦٠	متوسطة
٨	٥	إعلان نتائج الأداء للجامعة بشكل دوري.	٣,٢٩	١,٣٠٠	متوسطة
٩	٦	تمكين أصحاب المصالح من إبداء آرائهم بكل شفافية.	٣,١٨	١,١٢٧	متوسطة
١٠	٩	توافر وصف وظيفي واضح لكل وظيفة.	٣,١٧	١,١٣٨	متوسطة
المتوسط العام			٣,٥٧	٠,٨١٥	عالية

يتبين من الجدول (٨) أن متوسطات عبارات واقع توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ في مبدأ الشفافية تراوحت بين (٤,٢٠ – ٣,١٧)،واعتمادًا على المحك للتدرج الخماسي فقد بلغ المتوسط العام (٣,٥٧) والانحراف المعياري (٠,٨١٥) وهذا يدل أن مبدأ الشفافية متوفر بدرجة عالية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نجم (٢٠١٧)، وقرواني (٢٠١٦) حيث إن تطبيق مبادئ الحوكمة كان بدرجة عالية، وتختلف مع دراسة الشمري (٢٠١٨) وعسيري (٢٠١٩) حيث توصلت إلى أن الشفافية تطبق بدرجة متوسطة في الجامعات السعودية، و احتلت المرتبة الأولى العبارة رقم ٢ بمتوسط (٤,٢٠) وانحراف معياري (٠,٨٣٥) والتي تنص على "إعلان رؤية الجامعة وأهدافها ورسالتها" وتقدير عالٍ جدًّا، بينما جاءت في المرتبة الثانية العبارة رقم ٢ بمتوسط (٣,٩٨) وانحراف معياري (١,١٥٦) والتي تنص على " وضوح

رؤية الجامعة وأهدافها ورسالتها."، بينما احتلت المرتبة الأخيرة العبارة رقم ٩ بمتوسط (٣,١٧) وانحراف معياري (١,١٣٨) والتي تنص على "توافر وصف وظيفي واضح لكل وظيفة"،وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عسيري (٢٠١٩) حيث جاءت عبارة "يتوافر وصف وظيفي واضح لمهام كل وظيفة" بدرجة متوسطة.

ربما يعود ذلك إلى وجود رسالة ورؤية الجامعة بشكل واضح على موقع الجامعة وتم نشرها في المرافق العامة، بينما الوصف وظيفي ربما أنه لا يوجد، أو أنه موجود ولا يطبق فعليًّا، وهي نتيجة مثيرة للاهتمام حيث إنها تتعارض مع سياسات الجامعة وتوجهاتها نحو الجودة والاعتماد، كما أنها لا تتفق مع مبادئ نموذج الحوكمة البيروقراطية الذي يؤكد ضرورة توافر وصف دقيق وواضح لمهام كل وظيفة، و ربما تُعزى هذه النتيجة إلى سيطرة الممارسات المركزية على سير العمل في الجامعات، حيث أكد Asiimwe (2012) أن النموذج البيروقراطي لحوكمة الجامعات يعتمد بشكل أساسي على معرفة رؤساء الجامعات، وعمداء الكليات، و رؤساء الأقسام الأكاديمية بأدوارهم المحددة سلفًا.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمبدأ المشاركة (N=247)

الترتيب	العبارة في المقياس	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	١٣	وجود لجان مشتركة بين الأقسام لتفعيل مبدأ العمل الجماعي.	٣,١٧	١,٤٤١	متوسطة
٢	١١	وجود إدارة خاصة لاستقبال الاقتراحات والشكاوى.	٢,٨٥	١,٤٥٣	متوسطة
٣	١٥	تبني مبدأ الشورى في اتخاذ القرارات.	٢,٧٠	١,٣٨١	متوسطة
٤	١٤	إتاحة المجال لمناقشة القرارات قبل اعتمادها.	٢,٥٧	١,٤٧٣	منخفضة
٥	١٧	أن يستطيع المنسوبين تقييم شاغلي المناصب القيادية.	٢,٤٨	١,٤٤٥	منخفضة
٦	١٦	إتاحة الفرصة لجميع منسوبي الجامعة للمشاركة في اتخاذ القرارات.	٢,٣١	١,٤٠٢	منخفضة

الترتيب	العبارة في المقياس	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
٧	١٢	استخدام نظام الانتخابات لاختيار أعضاء اللجان والمجالس العلمية.	٢,٢٢	١,٤٨٢	منخفضة
المتوسط العام			٢,٦١	١,١٨٨	متوسطة

يتبين من الجدول (٩) بأن متوسطات عبارات واقع توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ في مبدأ المشاركة تراوحت بين (٣,١٧ – ٢,٢٢) أي أن درجة التوافر لمبدأ المشاركة جاء بدرجة متوسطة ومنخفضة، وقد بلغ المتوسط العام (٢,٦١) والانحراف المعياري (١,١٨٨) وتقدير متوسط، وهذا يدل أن مبدأ المشاركة متوفر بدرجة متوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الفواز (٢٠١٥) حيث توصلت إلى ان مبدأ المشاركة متوفر بدرجة متوسطة في الجامعات السعودية، بينما تختلف مع دراسة عسيري (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن مبدأ المشاركة متوفر بدرجة منخفضة بالجامعات السعودية وربما يعود السبب لحداثة دراسة عسيري وأنها طُبقت بعد الإعلان عن رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وإدراك المنسوبين لمفهوم الحوكمة بشكل واسع، حيث احتلت المرتبة الأولى العبارة رقم ١٣ بمتوسط (٣,١٧) وانحراف معياري (١,١٤٤) والتي تنص على "وجود لجان مشتركة بين الأقسام لتفعيل مبدأ العمل الجماعي"، واحتلت المرتبة الأخيرة العبارة رقم ١٢ بمتوسط منخفض (٢,٢٢) وانحراف معياري (١,١٨٨). والتي تنص على "استخدام نظام الانتخابات لاختيار أعضاء اللجان والمجالس العلمية". وهذا يتفق مع دراسة الشمري (٢٠١٨) حيث احتلت المرتبة الأخيرة في محور المشاركة عبارة "تختار الكلية أعضاء المجالس بالانتخاب"، وقد تعود هذه النتيجة إلى وجود عملية استئثار لجهة معينة في عملية المشاركة في وضع الخطط التطويرية في الجامعات، حيث لا يكون هناك مشاركة سوى من القيادات الأكاديمية وبقية المستفيدين لا يحظون بأي مشاركة سواء من الإداريين أو الطلاب أو أرباب العمل والمانحين وأرباب الصناعة، وقد يعود في الأساس إلى استناد نظام حوكمة الجامعات على النموذج البيروقراطي.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمبدأ المساءلة (N=247)

الترتيب	العبارة في المقياس	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	١٨	وجود إدارة خاصة بالرقابة الداخلية.	٣,١٨	١,١٩٤	متوسطة
٢	٢٢	تمتلك إدارات المتابعة بالجامعة صلاحيات الاستجواب وإيقاع العقوبة.	٣,١٣	١,٢٠٠	متوسطة
٣	١٩	وجود معايير واضحة للرقابة الداخلية.	٣,٠٦	١,٢١٤	متوسطة
٤	٢١	تطبيق المساءلة من أجل تحقيق الجودة.	٣,٠٥	١,٢٧٢	متوسطة
٥	٢٤	يوجد دليل يوضح أسس المساءلة للعاملين داخل الجامعة.	٢,٨٠	١,٢٤٧	متوسطة
٦	٢٠	توفير مراجعين خارجيين لمراجعة تقييم الأداء.	٢,٧٢	١,٢٣٢	متوسطة
٧	٢٣	تشكيل لجنة مراجعة من أصحاب المصالح (المجتمع الخارجي)	٢,٥١	١,١٧١	منخفضة
المتوسط العام			٢,٩٢	١,٠٩٢	متوسط

يوضح الجدول (١٠) أن متوسطات عبارات واقع توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ في مبدأ المساءلة تراوحت بين (٣,١٨ – ٢,٥١) أي أن درجة توافر مبدأ المساءلة جاءت بدرجة متوسطة ومنخفضة، وقد بلغ المتوسط العام (٢,٩٢) والانحراف المعياري (١,٠١٢) وهذا يدل أن مبدأ المساءلة متوفر بدرجة متوسطة، وهذا يتفق مع نتائج دراسة الفواز (٢٠١٥)، والشمري (٢٠١٨)، وعسيري (٢٠١٩)، ويختلف مع نتائج دراسة قرواني (٢٠١٦) حيث توصلت إلى أن مبادئ الحوكمة في مبدأ المساءلة كان بدرجة عالية، وربما يعود السبب إلى أن تطبيق الدراسة كان على المدارس في التعليم العام واختلاف مكان تطبيق الدراسة حيث طُبقت في فلسطين، حيث احتلت المرتبة الأولى العبارة رقم ١٨ بمتوسط (٣,١٨) وانحراف معياري (١,١٩٤) والتي تنص على "وجود إدارة خاصة بالرقابة الداخلية"،وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشمري (٢٠١٨) التي توصلت إلى أنه يوجد نظام خاص للرقابة الداخلية بدرجة متوسطة، واحتلت المرتبة الأخيرة العبارة رقم ٢٣ بمتوسط منخفض (٢,٥١) وانحراف معياري (١,١٧١)، والتي تنص على "تشكيل لجنة مراجعة من

أصحاب المصالح (المجتمع الخارجي)"، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الشمري (٢٠١٨)،وعسيري (٢٠١٩) التي توصلتا إلى أنه يتم تعين مراجعين خارجيين جاء بدرجة متوسطة، وهذا هو ما ينبغي أن يكون إذا ما أرادت الجامعات الرقي إلى مستويات متقدمة عالميً في تطبيق معايير الحوكمة وأن تتبنى نظامًا فعالًا للحوكمة، وهذا يؤكد وجود قصور يجب أن يتم علاجه في تشكيل لجان مراجعة مستقلة من أصحاب المصلحة، ووجود أسس ومعايير واضحة لتقييم دور المسؤولين في الجامعات ومحاسبتهم في ضوئها، وهذا ما أكده مرزوق (٢٠١٥) أن للحوكمة دورًا كبيرًا في تأكيد مسؤوليات الإدارة ووضع ضوابط للمساءلة، وأنه يجب تفعيل نظام الرقابة الداخلية والخارجية للجامعات، كما تعتبر الحوكمة نظام رقابة وإشراف ذاتي يؤدي إلى سلامة التطبيق القانوني للتشريعات،وبالتالي حسن الإدارة وضمان حقوق العاملين وذلك يحقق رضا المجتمع عن الجامعات وأدائها.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمبدأ المساواة (N=247)

الترتيب	العبارة في المقياس	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	٢٥	وجود معايير واضحة للحصول على الترقيات.	٣,٧٦	١,٢٠٤	عالية
٢	٢٨	توفير معايير واضحة للتعيين على أساس الكفاءة والجدارة.	٣,٠٨	١,٤٢٦	متوسطة
٣	٢٧	تساوي الفرص بين منسوبي الجامعة في تطوير مهاراتهم.	٢,٨٩	١,١٣٣	متوسطة
٤	٢٩	مراعاة العدالة في توزيع الأعمال بين المنسوبين.	٢,٨٦	١,٢٧٤	متوسطة
٥	٢٦	دعم الجامعة لمنسوبيها في عملية صنع القرارات.	٢,٨٤	١,٠٩٨	متوسطة
٦	٣٠	تأخذ الجامعة آراء جميع المنسوبين قبل اتخاذ أي قرارات.	٢,٢١	١,١٨٨	منخفضة
المتوسط العام			٢,٩٤	١,٠٢٥	متوسطة

يتبين من الجدول (١١) أن متوسطات عبارات واقع مبادئ الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ في مبدأ المساواة تراوحت بين (٣,٧٦ – ٢,٢١)، أي أن درجة التوافر تراوحت بين عالية ومنخفضة، وقد بلغ المتوسط العام (٢,٩٤) والانحراف المعياري (١,٠٢٥)،وهذا يدل ان مبدأ المساواة متوفر بدرجة متوسطة، وتتفق هذه

النتيجة مع نتائج دراسة الفواز (٢٠١٥)، حيث احتلت المرتبة الأولى العبارة رقم ٢٥ بمتوسط (٣,٧٦) وانحراف معياري (١,٢٠٤) والتي تنص على "وجود معايير واضحة للحصول على الترقيات."، واحتلت المرتبة الأخيرة العبارة رقم ٣٠ بمتوسط (٢,٢١) وانحراف معياري (١,١٨٨). والتي تنص على "تأخذ الجامعة آراء جميع المنسوبين قبل اتخاذ أي قرارات"، ويعود السبب إلى وجود لائحة منظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم تشمل جميع البنود الخاصة بالترقيات وغيرها، بينما يوجد قصور في مشاركة منسوبي الجامعة في اتخاذ القرارات المهمة على مستوى الجامعة، وهذا يدعو للأخذ بمبدأ الانتخاب والتصويت في القرارات الجامعية.

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمبدأ الاستقلالية (N=247)

الترتيب	العبارة في المقياس	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	٣٥	أن يكون للجامعة شخصية اعتبارية مستقلة.	٣,٤٨	١,١٧٥	عالية
٢	٣٦	أن تضع الجامعة سياستها ولوائحها المنظمة باستقلالية.	٣,٤١	١,١٥٠	عالية
٣	٣٧	أن تحدد الجامعة أولوياتها البحثية وفق رؤيتها المستقبلية.	٣,٣٨	١,٢٣٦	متوسطة
٤	٣٣	تنشئ إدارة الجامعة اقسامها وكلياتها باستقلالية تامة.	٣,٢٧	١,١٩٤	متوسطة
٥	٣٤	تفويض الصلاحيات الكاملة للوحدات لتقديم الخدمات.	٣,١٣	١,١٥٢	متوسطة
٦	٣٢	حرية التصرف بفائض الميزانية بما يحقق خطط الجامعة الإستراتيجية.	٣,٠٩	١,١٩٧	متوسطة
٧	٣١	يحق للجامعة إدارة الشراكات (المحلية- العالمية) باستقلالية تامة.	٢,٩٨	١,٣٤٦	متوسطة
المتوسط العام			٣,٢٥	١,٠٢٨	متوسط

يتبين من الجدول (١٢) أن متوسطات عبارات واقع توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ في مبدأ الاستقلالية تراوحت بين (٣,٤٨ – ٢,٩٨) أي أن درجة توافر مبدأ الاستقلالية تراوحت بين عالية ومنخفضة، وقد بلغ المتوسط العام (٣,٢٥) والانحراف المعياري (١,٠٢٨)، وهذا يدل أن مبدأ الاستقلالية متوفر بدرجة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من عسيري (٢٠١٩)،

والفـواز (٢٠١٥)، والثـويني وعبـدالكريم (٢٠١٤) و Enders, et al. (٢٠١٠)، حيـث احتلت المرتبة الأولى العبـارة رقـم ٣٥ بمتوسـط (٣,٤٨) وانحـراف معيـاري (١,١٧٥) والتي تنص على "أن يكون للجامعة شخصية اعتبارية مستقلة."، واحتلـت المرتبـة الأخـيرة العبارة رقم ٣١ بمتوسط (٢,٩٨) وانحراف معياري (١,٣٤٦). والتي تنص علـى "يحـق للجامعة إدارة الشراكات (المحلية- العالمية) باستقلالية تامة"، وربما يُعزى السـبب في ذلـك إلى أن الجامعات السعودية تستند على نظام موحد يحكمها جميعًا صادر من جهـة عليـا لا يمكنها من الاستقلال والتميز بهوية خاصة تتفق وبيئتهـا المحليـة ومـا تتطلبـه مـن جهـود للنهوض بها تنمويًا لأن الدولة تقوم بتنسيق كل أو معظم جوانب التعليم.

إجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني فإنه تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريـة لمحور الصعوبات التي تحد من توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات السـعودية في ضـوء رؤيـة المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التنظيمية (N=247)

الترتيب	العبارة في المقياس	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	٤٣	عدم إشراك العاملين في اتخاذ القرارات.	٣,٤٨	١,٢٧١	عالية
٢	٣٩	عدم وضوح الصلاحيات للعاملين.	٣,١١	١,٢٥٥	متوسطة
٣	٤٢	غياب توصيف الوظائف.	٣,٠٨	١,٢٥٧	متوسطة
٤	٣٨	النظام السائد في إدارة الجامعة.	٢,٩٩	١,٢٢٩	متوسطة
٥	٤٠	عدم وضوح قنوات التواصل والاتصال.	٢,٨٦	١,١٨٣	متوسطة
٦	٤١	غياب آليات المساءلة الإدارية.	٢,٨٠	١,٢٩١	متوسطة
		المتوسط العام	٣,٠٦	٠,٩٩٠	متوسط

يتـبين مـن الجـدول (١٣) أن متوسـطات عبـارات المحـور الثـاني والـذي يتنـاول الصعوبات التي تحد من توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤيـة ٢٠٣٠ وفي بعد الصعوبات التنظيمية، تراوحت بين (٣,٤٨ – ٢,٨٠) أي أن درجـة الصـعوبة

تراوحت بين عالية ومتوسطة، وقد بلغ المتوسط العام (٣,٠٦) والانحراف المعياري (٠,٩٩)، وهذا يدل ان الصعوبات التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة، حيث احتلت المرتبة الأولى العبارة رقم ٤٣ بمتوسط (٣,٤٨) وانحراف معياري (١,٢٧١) والتي تنص على "عدم اشراك العاملين في اتخاذ القرارات". واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشمري (٢٠١٨)،ونجم (٢٠١٧)، وقرواني (٢٠١٦). واحتلت المرتبة الأخيرة العبارة رقم ٤١ بمتوسط (٢,٨٠) وانحراف معياري (١,٢٩١). والتي تنص على "غياب آليات المساءلة الإدارية" وهذا يتناقض مع نتائج دراسة (Mok،٢٠٠٨) حيث كانت نتيجتها انه توجد آليات للمساءلة الداخلية ولا كنها غير فعالة، وذكر أن السبب يعود إلى الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات الإدارية (N=247)

الترتيب	العبارة في المقياس	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	٤٥	ضعف الحوافز المادية المقدمة للمتميزين في اللجان المختلفة.	٣,٤٤	١,٣٤٢	عالية
٢	٤٧	قلة توافر التجهيزات الكافية في قاعات التدريب بالجامعة.	٣,٢٥	١,٣٩٢	متوسطة
٣	٤٦	ضعف البنية التحتية من مباني ووسائل اتصال.	٣,١٥	١,٤١٨	متوسطة
٤	٤٤	ضعف ميزانية التعليم الجامعي والتي لا تفي بتحقيق متطلبات الحوكمة.	٢,٨٣	١,٤٨٨	متوسطة
المتوسط العام			٣,١٧	١,٢١٥	متوسط

يتبين من الجدول (١٤) أن متوسطات الصعوبات الإدارية التي تحد من توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، تراوحت بين (٣,٤٤ – ٢,٨٣) أي أن درجة الصعوبة تراوحت بين عالية ومتوسطة، وقد بلغ المتوسط العام (٣,١٧) والانحراف المعياري (١,٢١٥) وهذا يدل أن الصعوبات الادارية جاءت بدرجة متوسطة، حيث احتلت المرتبة الأولى العبارة رقم ٤٥ بمتوسط (٣,٤٤) وانحراف معياري (١,٣٤٢) والتي تنص على " ضعف الحوافز المادية المقدمة للمتميزين في اللجان

المختلفة."، حيث تتفق هذه العبارة مع نتائج دراسة الشمري (٢٠١٨)، واحتلت المرتبة الأخيرة العبارة رقم ٤٤ بمتوسط (٢,٨٣) وانحراف معياري (١,٤٨٨) والتي تنص على " ضعف ميزانية التعليم الجامعي والتي لا تفي بتحقيق متطلبات الحوكمة، وتشير هذه النتيجة الى أن ميزانية الجامعات التي تقدمها الدولة مجزية وتفي بالمتطلبات ولكن يوجد ضعف في توظيفها بشكل جيد مثل صرف المكافآت والحوافز التشجيعية للقيام بمتطلبات الحوكمة.

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات البشرية (N=247)

الترتيب	العبارة في المقياس	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	٥٣	قلة الوعي بأسس الحوكمة وإجراءات تطبيقها.	٣,٥٦	١,٢١١	عالية
٢	٥٤	الخوف من تحمل المسؤولية.	٣,٤٧	١,٢٨٤	عالية
٣	٥٢	عدم القدرة على مواجهة ضغوط المحسوبية.	٣,٣٤	١,٢٦١	متوسطة
٤	٤٨	نقص عدد أعضاء هيئة التدريس.	٣,٣٣	١,٢٠٨	متوسطة
٥	٥٥	وجود صراعات بين منسوبي الجامعة.	٣,٢٧	١,٣٤٤	متوسطة
٦	٥٠	مقاومة بعض منسوبي الجامعة للتطوير المهني.	٣,٢٣	١,٣٢٨	متوسطة
٧	٥١	رفض بعض أصحاب المصالح للتطوير.	٣,٢١	١,٣٨٩	متوسطة
٨	٤٩	نقص عدد الموظفين الإداريين في إدارة الجامعة.	٢,٧٠	١,٤٦٢	متوسطة
		المتوسط العام	٣,٢٦	٠,٩٩١	متوسط

يتبين من الجدول (١٥) أن متوسطات الصعوبات البشرية في محور الصعوبات التي تحد من توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، تراوحت بين (٣,٥٦ – ٢,٧٠) أي أن درجة الصعوبة تراوحت بين عالية ومتوسطة، وقد بلغ المتوسط العام (٣,٢٦) والانحراف المعياري (٠,٩٩)،وهذا يدل على أن الصعوبات البشرية جاءت بدرجة متوسطة. حيث احتلت المرتبة الأولى العبارة رقم ٥٣ بمتوسط (٣,٥٦) وانحراف معياري (١,٢١١)، والتي تنص على " قلة الوعي بأسس الحوكمة وإجراءات تطبيقها."، حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة المنيع والخنيزان (٢٠١٧)، والشمري (٢٠١٨)، واحتلت المرتبة الأخيرة العبارة رقم ٤٩ بمتوسط (٢,٧٠) وانحراف

معياري (١,٤٦٢). والتي تنص على "نقص عدد الموظفين الإداريين في إدارة الجامعة" وهذا يدل على اكتفاء الجامعات محل الدراسة من الموظفين الإداريين الذي يؤهلها لتحقيق متطلبات الحوكمة، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة قرواني (٢٠١٥) وربما يعود الاختلاف لمكان تطبيق الدراسة حيث طُبقت في مدارس التعليم العام في فلسطين.

إجابة السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في واقع توافر مبادئ الحوكمة في الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ تُعزى للمتغيرات التالية (الجنس - الجامعة – الدرجة العلمية)؟

- **الجنس:**

جدول (١٦) نتائج اختبار ت للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مدى توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ تبعاً لمتغير الجنس (N= 249)

المحاور	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
واقع توافر مبادئ الحوكمة	ذكور	١١٧,٢١٢	٣٣,٩٥٧٢	٣,٢٨٢	٢٤٥	٠,٩٣٢	٠,٣٥٢
	إناث	١١٣,١٦٢	٣٣,٨٦٢٠	٢,٩٦١			
الصعوبات التي تحد من توافر مبادئ الحوكمة	ذكور	٥٣,٨٨٧٩	١٤,٢٧٩٧	١,٣٨٠	٢٤٥	٣,٠٥٩	٠,٠٠٣ *
	إناث	٥٩,٦٨٥٧	١٥,٣٧١٢	١,٢٩٩			

* دالة عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يُظْهِر الجّدول السابق ما يلي:

- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر مبادئ الحوكمة في الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ تبعًا لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (٠,٩٣٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (١١٧,٢١)، أما المتوسط الحسابي للإناث (١١٣,١٦)، وهذه

النتيجة تختلف مع دراسة الشمري (٢٠١٨) وعسيري (٢٠١٩)، حيث توصلت إلى أن هناك فروقًا في تطبيق معايير الحوكمة لصالح الذكور على الإناث، ربما يعود السبب لاختلاف الجامعات المطبق بها الدراسة.

- أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تحد من توافر مبادئ الحوكمة في الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ تبعًا لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (٣,٠٥٩)، وهي قيمة دالة إحصائياً، وكانت الفروق لصالح الإناث على الذكور، حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٥٩,٦٨)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٥٣,٨٨).

- **الجامعة:**

جدول (١٧) مُلخّص نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ تبعاً لمتغير الجامعة (N=247)

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
واقع توافر مبادئ الحوكمة	بين المجموعات	١٣٣٦٣,٢٠٥	٣	٤٤٥٤,٤٠٢	٤,٠٢٠	٠,٠٠٨ *
	داخل المجموعات	٢٦٩٢٤٦,٠١٠	٢٤٣	١١٠٨,٠٠٨		
	المجموع الكلّي	٢٨٢٦٠٩,٢١٥	٢٤٦			
الصعوبات التي تحد من توافر مبادئ الحوكمة	بين المجموعات	٢٢٧٧,٧١٣	٣	٧٥٩,٢٣٨	٣,٤٠٣	٠,٠١٨ *
	داخل المجموعات	٥٤٢١٧,٨٠١	٢٤٣	٢٢٣,١١٩		
	المجموع الكلّي	٥٦٤٩٥,٥١٤	٢٤٦			

* دالة عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتبيَّن من الجّدول السابق ما يلي:

- أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسّطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع توافر مبادئ الحوكمة

بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ تبعًا لمتغير الجامعة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٤,٠٢٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا.

- أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسّطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تحد من توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ تبعًا لمتغير الجامعة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٣,٤٠٣) وهي قيمة دالة إحصائيًا.

ولتحديد اتجاه الفروق الدالة أُستخدِم اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١٨) نتائج اختبار شيفيه البعدي لاتجاه الفروق الدالة بين المتوسطات وفقًا لمتغير الجامعة (N=247)

المحور	الجامعة	المتوسط	أم القرى	الملك عبد العزيز	الطائف	الباحة
واقع توافر مبادئ الحوكمة	جامعة أم القرى	١١٢,٣٣	-	-	-	-
	جامعة الملك عبد العزيز	١٠٧,٦٢	-	-	-	-
	جامعة الطائف	١٢٥,٢٥	١٢,٩٢*	١٧,٦٣*	-	١٤,٧٨*
	جامعة الباحة	١١٠,٤٧	-	-	-	-
الصعوبات التي تحد من توافر مبادئ الحوكمة	جامعة أم القرى	٦٢,٠٧	-	٥,٢٧ *	٦,٢٠ *	٩,٢٢ *
	جامعة الملك عبد العزيز	٥٦,٧٨	-	-	-	-
	جامعة الطائف	٥٥,٨٧	-	-	-	-
	جامعة الباحة	٥٢,٨٩	-	-	-	-

(*) = الفروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من النتائج في الجدول السابق ما يلي:

- أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ تبعًا لمتغير الجامعة، وكانت الفروق لصالح جامعة الطائف على بقية الجامعات في عينة الدراسة، ربما يعود السبب لأنها جامعة ناشئة ولها فروع متعددة او ربما لارتفاع نسبة الاستجابات من جامعة الطائف

حيث بلغت (٣٢%) من المجتمع الأصلي، وهي أعلى من الجامعات نظيراتها محل الدراسة، و لحصول جامعة الطائف مؤخرًا على الاعتماد الأكاديمي، حيث تفردت هذه الدراسة بتناول هذه الجامعة بالدراسة.

- أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تحد من توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ تبعًا لمتغير الجامعة، وكانت الفروق لصالح جامعة أم القرى على بقية الجامعات في عينة الدراسة،وربما يعود السبب لقدم الجامعة وقدم بعض المنسوبين ومقاومتهم للتغيير.
- **الدرجة العلمية**

جدول (١٩) مُلخَّص نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ تبعًا لمتغير الدرجة العلمية (N=247)

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
واقع توافر مبادئ الحوكمة	بين المجموعات	١٠٧٨١,٦١٣	٢	٥٣٩٠,٨٠٦	٤,٨٣٩	٠,٠٠٩ *
	داخل المجموعات	٢٧١٨٢٧,٦٠٢	٢٤٤	١١١٤,٠٤٨		
	المجموع الكلّي	٢٨٢٦٠٩,٢١٥	٢٤٦			
الصعوبات التي تحد من توافر مبادئ الحوكمة	بين المجموعات	٣٩٩,٦٣٣	٢	١٩٩,٨١٧	٠,٨٦٩	٠,٤٢١
	داخل المجموعات	٥٦٠٩٥,٨٨١	٢٤٤	٢٢٩,٩٠١		
	المجموع الكلّي	٥٦٤٩٥,٥١٤	٢٤٦			

* دالة عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتبيَّن من الجّدول السابق ما يلي:

- أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسّطات أفراد عينة الدراسة حول واقع توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات تبعاً لمتغير الدرجة العلمية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٤,٨٣٩) وهي قيمة دالة إحصائيًّا.

- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسّطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تحد من توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات تبعاً لمتغير الدرجة العلمية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٨٦٩) وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا.

ولتحديد اتجاه الفروق الدالة أُستخدِم اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٢٠) نتائج اختبار شيفيه البعدي لاتجاه الفروق الدالة بين المتوسطات وفقا لمتغير الدرجة العلمية (N=247)

المحور	الجامعة	المتوسط	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
واقع توافر مبادئ الحوكمة	أستاذ	١١٩,١٢	-	-	١٩,٣٨*
	أستاذ مشارك	١١٧,٣٣	-	-	١٧,٥٩*
	أستاذ مساعد	٩٩,٧٤	-	-	-

(*) = الفروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من النتائج في الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ تبعًا لمتغير الدرجة العلمية، وكانت الفروق لصالح الذي درجتهم العلمية أستاذ وأستاذ مشارك على الذين درجتهم العلمية أستاذ مساعد، ربما يعود السبب لكثرة تعاملهم مع اللوائح والقوانين الجامعية من حيث رفع طلبات الترقيات والإجازات العلمية، وهذه النتيجة وهذا يختلف مع دراسة عسيري (٢٠١٩) حيث توصلت إلى أن الفروق لصالح الذين درجتهم العلمية أستاذ مساعد.

ملخص نتائج الدراسة:

١- واقع توافر مبادئ الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، وجاء مبدأ الشفافية بدرجة عالية،

ويليه كل من مبدأ الاستقلالية، ومبدأ المساواة، ومبدأ المساءلة، ومبدأ المشاركة بدرجة متوسطة.

٢- وجود قصور في تشكيل لجان مراجعة مستقلة من أصحاب المصلحة، وفي تحديد أسس ومعايير واضحة لتقييم دور المسؤولين في الجامعات ومحاسبتهم في ضوئها.

٣- وجود قصور في استخدام نظام الانتخابات لاختيار أعضاء اللجان والمجالس العلمية، ومشاركة الأعضاء في اتخاذ القرارات.

٤- إن الصعوبات التي تواجه تطبيق متطلبات الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ جاءت بشكل عام بدرجة متوسطة، وكانت أبرز الصعوبات: عدم اشراك الأعضاء في اتخاذ القرارات، وعدم وجود حوافز مجزية للمتميزين في اللجان المختلفة، وقلة الوعي بأسس الحوكمة ومبادئها، والخوف من تحمل المسؤولية.

٥- توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول متطلبات الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ تبعًا لمتغير الدرجة العلمية، وكانت الفروق لصالح الذي درجتهم العلمية أستاذ وأستاذ مشارك.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ تبعًا لمتغير الجامعة، وكانت الفروق لصالح جامعة الطائف.

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تحد من توافر متطلبات الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ تبعًا لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث على الذكور.

٨- أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تحد من توافر متطلبات الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ تبعًا لمتغير الجامعة، وكانت الفروق لصالح جامعة أم القرى.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة تم إيراد عدد من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تعزيز تطبيق مبادئ الحوكمة بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، وهي كما يأتي:

١- ضرورة تشكيل لجان مراجعة مستقلة من أصحاب المصلحة، وتحديد أسس ومعايير واضحة لتقييم دور المسؤولين في الجامعات ومحاسبتهم في ضوئها.

٢- تفعيل نظام الانتخابات لاختيار أعضاء اللجان والمجالس العلمية، ومشاركة أعضاء الجامعات في اتخاذ القرارات.

٣- ضرورة قيام إدارة الجامعات السعودية بتعزيز مفهوم الحوكمة لدى أعضائها، وتفعيله من خلال الخطط الإستراتيجية والبرامج التي تعدها.

٤- تزويد إدارة الجامعات بالأدوات والأساليب التي تمكنهم من التعامل مع متطلبات الحوكمة، من خلال وجود إستراتيجيات محددة ودقيقة يتم وضعها، ومشاركة جميع العاملين في صياغتها لكي يتم تنفيذها على أفضل وجه.

٥- وضع حوافز مجزية للمتميزين في اللجان المختلفة المتعلقة بتطبيق مبادئ الحوكمة.

وتقترح الباحثة إجراء دراسة تتناول واقع الحوكمة في جامعة الملك عبد الله (كاوست) – دراسة حالة-، وكذلك إجراء دراسة مقارنة بين متطلبات الحوكمة بين الجامعات الحكومية والجامعات الناشئة أو الجامعات الأهلية.

المراجـع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو حيمد، ندى عبدالرحمن (٢٠٠٨م): الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، الرياض.
- أبو النصر، مدحت. (٢٠١٥): الحوكمة الرشيدة في إدارة المؤسسات عالية الجودة. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- أبو الهيجاء، محمد إبراهيم. (٢٠١٧): حوكمة الجامعات وانعكاساتها على الأداء الأكاديمي وجودة المخرجات. دراسة مقدمة الى مؤتمر حوكمة الجامعات في مؤسسات التعليم، مجلس حوكمة الجامعات العربية، في الفترة ١١-١٣ آذار، جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الأردن.
- الثويني، طارق وأبو كريم، أحمد. (٢٠١٤): درجة تطبيق مبادئ الحوكمة بكليات التربية بجامعة حائل وجامعة الملك سعود كما يراها أعضاء هيئة التدريس. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ١٥(٣)، ص ٥٥-٩٣.
- السوادي، علي محمد. (٢٠١٥): الحوكمة الرشيدة كمدخل لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية، (رسالة دكتوراه غير منشورة). قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة ام القرى.
- الشمري، فاطمة. (٢٠١٨): درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في الكليات الأهلية بمدينة الرياض "المعوقات وسبل التطوير". مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٣(٣٠) ص ٣٩٩ -٤٢٦.
- عبيدات، ذوقان. (٢٠٠٥): البحث العلمي مفهومه أدواته وأساليبه. عمان. دار الفكر.
- عزت، أحمد. (٢٠٠٩): مفهوم حوكمة الجامعات والغرض منها وسبل تطبيقها. عمان: الأردن.
- عسيري، فاطمة زكري. (٢٠١٩): استراتيجية مقترحة لحوكمة الجامعات السعودية. (رسالة دكتوراة غير منشورة). قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- عوض، أسماء. (٢٠١١): حوكمة الجمعيات الأهلية وضمان الجودة الشاملة للتعليم قبل الجامعي. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. (٣٠). كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان: لقاهرة.
- الفواز، نجوى. (٢٠١٥): واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في جامعات منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية تصور مقترح. (رسالة دكتوراه منشورة)، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

- الفوزان، الجوهرة. (٢٠١٧): إطار لتفعيل الحوكمة في الجامعات لتحقيق رؤية ٢٠٣٠م. مؤتمر دور الجامعة السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠.في الفترة ١١-١٢ يناير ٢٠١٧. فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.
- القرشي، عبد الله و البرقعان، أحمد. (٢٠١٢): حوكمة الجامعات ودورها في مواجهة التحديات. دراسة مقدمة الى المؤتمر العلمي الدولي بعنوان: عولمة الإدارة في عصر المعرفة. في الفترة ١٥-١٧/ ١٢ جامعة الجنان، لبنان.
- قرواني، خالد نظمي. (٢٠١٦): مدى ممارسة الحوكمة في المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. ١٤(٤)، ص ص ١١١-١٥٧.
- مرزوق، فاروق. (٢٠١٥): حوكمة التعليم المفتوح. منظور استراتيجي. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونيسكو). (٢٠٠٩): أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم. نسخة الكترونية على موقع المنظمة الرسمي. https://en.unesco.org/ تاريخ الرجوع ١١/ ١٢/ ٢٠١٨ الساعة ١٠م
- المنيع، محمد. (٢٠٠١): تطوير مؤسسات التعليم العالي الحكومية الأهلية في المملكة العربية السعودية باستخدام نظام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد: الجامعة العربية المفتوحة كنموذج. ندوة التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية. الرياض: جامعة الملك سعود.
- البحيري، السيد. (٢٠١٥): نموذج الجامعة المتميزة في ضوء مؤشرات التميز والجودة النوعية في الأداء ببعض الجامعات الأجنبية، مجلة كلية التربية، ١(١٥٠)، ص ص ١٣-١٣٤.
- العساف، صالح. (٢٠١٢): المدخل في البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.
- محمود، السيد. (٢٠١٤): تحليل العلاقة بين الشفافية الإدارية وتحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي: دراسة تطبيقية على جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية. مجلة البحوث المالية والتجارية، كلية التجارة، جامعة بورسعيد، (١)، ص ٣٠١٤- ٣٤٤.
- النوشان، منيرة. (١٤٣٧): واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.
- المنيع، نورة والخنيزان، تهاني. (٢٠١٧م): حوكمة الجامعات الحكومية لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مؤتمر دور الجامعة السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠.في الفترة ١١-١٢ يناير ٢٠١٧. فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.

- مهيدات، عبد الرحمن. (٢٠١١): الحاكمية الرشيدة. قسم الدراسات والبحوث في هيئة مكافحة الفساد. عمان: الأردن. http://www.jacc.gov.jo/ تاريخ الرجوع ٦/ ١٢/ ٢٠١٨ الساعة ٣م
- البهجي، عصام. (٢٠١٤): الشفافية وأثرها في مكافحة الفساد الإداري. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.
- هلال، محمد. (٢٠١٠):مهارات مقاومة الفساد. مركز تطوير الأداء والتنمية. القاهرة.
- نجم، نورة. (٢٠١٧): درجة ممارسة مبادئ الحوكمة في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة من وجهة نظر العاملين فيها وسبل تطويرها.(رسالة ماجستير، غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Asiimwe, S. (2012). Developing and sustaining effective governance of universities in Uganda. PhD dissertation, University of South Africa, Pretoria, South Africa.
- Dobbins, M., Knill, C.,& Vogtle, E.M.(2011). An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance. Higher Education,62(5),665-683.
- Enders, j., Boer, H. & Weyer, E. (2010). Regulatory autonomy and performance: the reform of higher education re-visited, Published on line: 16 October 2012
- International Association of Universities (IAU). (1998). Statement on Academic Freedom, University Autonomy and Social Responsibility. Paris, France: The Author.
- Jacobs, Leslie (2011). The Return Model: A New Approach to Governance for Public School in New Orleans. Cowen, Institute for Public Education Initiatives. Tulane University. New Orleans. LA, USA
- James, Chris (2014). Trends in the Governance and Governing of Schools in England's. University of Bath. Bath. UK.
- Mok, Ka Ho. (2008)." Changing education governance and management in Asia", International Journal of Education Management" 22(6).462-463.
- Sam, C.,& Sijde, Van der P. (2014). Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. Higher Education, 68(6), 891-908

- World Bank (WB). (2012). Universities through Looking Glass: Benchmarking University Governance to Enable Higher Education Modernization in MENA. Washington, DC: The Author.

ثالثاً: المراجع الالكترونية:

- موقع وزارة التعليم السعودي، إحصاءات الجامعات

https://departments.moe.gov.sa/PlanningDevelopment/RelatedDepartments/Educationstatisticscenter/Pages/default.aspx

- موقع وزارة التعليم، التعليم ورؤية المملكة ٢٠٣٠

)https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx(

واقع مقررات تاريخ الفن
في قسم التَّربية الفنِّيَّة بجامعة أم القرى

عبد الله دخيل الله عوض الثقفي

واقع مقررات تاريخ الفن
في قسم التَّربية الفنِّيَّة بجامعة أم القرى

عبد الله دخيل الله عوض الثقفي

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص الوضع الراهن لمقررات تاريخ الفن في برنامج البكالوريوس بقسم التربية الفنية في جامعة أم القرى، ومقارنة ذلك الواقع بمعايير الجمعيات والروابط العالمية الخاصة ببرامج التربية الفنية، والفنون والتصاميم، وكذلك إخضاع ذلك الواقع إلى المقارنات المرجعية لبعض البرامج العالمية ذات التعليم الجيد، كما هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص تلك المقررات والتحقق من مخرجات التعلم فيها ومدى توافقها مع المعايير التعليمية الواردة في معايير معلمي التربية الفنية الصادر من المركز الوطني للقياس.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاته، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها أن مقررات تاريخ الفن - التي هي قيد الدراسة- لا تغطي جميع عصور الفن المصطلح عليها عالميًّا، كما أن عدد ساعات تلك المقررات أقل من الحد الأدنى المنصوص عليه في معايير الجمعيات والروابط العالمية الخاصة ببرامج التربية الفنية والفنون والتصاميم، وكذلك أقل من الحد الأدنى لعدد الساعات في بعض البرامج ذات التعليم الجيد، كما أن هناك قصورًا في مخرجات التعلم لتلك المقررات، وقد أوصى الباحث بإعادة بناء مقررات تاريخ الفن لتتفق مع المعايير العالمية لبرامج التربية الفنية، وكذلك لتتفق مع برامج التربية الفنية العالمية ذات التعليم الجيد.

كلمات مفتاحية: تاريخ الفن، مخرجات التعلم، والتربية الفنية.

The reality of Art History Courses in the Department of Art Education at Umm Al Qura University

Abdullah Dakhilallah Althagafy

Abstract

This research aims at diagnosing the current status of art history courses in the Bachelor program in the Department of Art Education at Umm Al Qura University, and comparing it with the standards of international associations of art education, arts, and design programs. It also compares this reality to benchmarks of some quality global programs of education. The research also aims at diagnosing these courses according to the educational competencies of the national curriculum standards framework (Specialized Framework for Art Education Standards).

The researcher used the descriptive analytical method to achieve the research objectives and answer its questions. The main findings of the research are that art history courses do not cover all the periods of art history which are internationally recognized. Besides, the number of credit hours for these courses is less than the minimum stipulated in the standards of international associations of art education, arts and designs programs, and less than the minimum number of credit hours in programs with a good education. The researcher recommended the reconstruction of art history courses to conform to the international standards of art education programs, as well as to conform to the international art education programs of quality education.

Keywords: History of art, learning outcomes, art education.

المقدمة:

يُعَدُّ تاريخ الفن من المجالات المهمة ضِمن برامج إعداد معلم التربية الفنية، وبرامج الفنون والتصاميم، حيث تم دمج تاريخ الفن رسميًّا في المناهج الجامعية في أربعينيات القرن التاسع عشر بألمانيا، ومع نهايات ذلك القرن أصبحت أمريكا تضم أكبر عدد من البرامج الأكاديمية، والأساتذة، والطلاب، والدرجات الممنوحة في تاريخ الفن. (Preziosi,2009)

ولقد نصت معايير بعض الجمعيات والروابط التي تعتمد تلك البرامج على معايير خاصة بمجال تعليم وتدريس تاريخ الفن، وذلك ككفايات فنية أساسية لجميع معلمي الفن، ومن تلك الجمعيات الرابطة الوطنية للمدارس الفنون والتصميم (National Association of Schools of Art and Design (NASAD))، والائتلاف الوطني لمعايير الفنون الأساسية ((National Coalition for Core Arts Standards (NCCAS).

ويهتم تاريخ الفن بتحديد المنتج الفني، ودراسته، وتصنيفه ضمن السياق التاريخي لذلك المنتج، ويرتبط ذلك السياق التاريخي بسياقات عدة لا ينفك عنها، حيث تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر عليه، ومن تلك السياقات السياق الثقافي، الاجتماعي، الديني، والسياق الاقتصادي، وتأتي دراسة تاريخ الفن بهدف تقييم العمل الفني وتفسيره، ولذلك يقع على عاتق المؤرخين مسؤوليات عديدة كما يذكر ذلك كلينباور Kleinbauer (٢٠٠٢): " فإنهم يبحثون في تحديد عناصر العمل الفني، ومبدعه، والمدرسة، والعصر والثقافة، ومن ثم ربطه بطريقة ذات دلالة بأعمال أخرى من نفس المدرسة، العصر والثقافة التي ينتمي إليها مع الحفاظ على حساسيتهم تجاه جوهر فرديته الجمالية". (ص١٣).

ويرتبط تاريخ الفن بعلوم ومعارف أخرى، مثل الأنثروبولوجيا (Anthropology)، الأركيولوجيا (Archaeology)، علم الحضارات، نظرية الفن، والنقد الفني، وذلك لبناء قاعدة قوية يستطيع من خلالها تحقيق أهدافه، وذلك بهدف إعطائنا " الأرضية الصلبة

لفهم صورة شاملة للفنون والعقائد والأفكار التي صنعتها البشرية عبر تاريخها، ويمكننا من تلمس الحاسة الجمالية التي ظل الإنسان يتمتع بها منذ عصور بعيدة" (الماجدي، ٢١٠٧، ص٦).

وهذه الدراسة تحاول أن تشخص الوضع الراهن لمقررات تاريخ الفن في قسم التربية الفنية بجامعة أم القرى لتقيم ذلك الواقع، وتقارن مخرجات التعليم في تلك المقررات بمعايير الجمعيات والروابط العالمية الخاصة ببرامج التربية الفنية، والفنون والتصاميم، وكذلك إخضاع ذلك الواقع إلى المقارنات المرجعية لبعض البرامج العالمية ذات التعليم الجيد، والكشف عن نواتج تعلم تلك المقارنات ومدى توافقها مع الكفايات التعليمية الواردة في معايير معلمي التربية الفنية الصادر من المركز الوطني للقياس.

مشكلة الدراسة:

من خلال قيام الباحث بتدريس مقررات تاريخ الفن في قسم التربية الفنية بجامعة أم القرى لمدة أربعة فصول تقريبًا، ومن خلال عمله أيضًا كعضو في لجنة إعداد برنامج إعداد معلم التربية الفنية بالمملكة العربية السعودية التابع لوزارة التعليم، حيث قام مع فريق العمل بدراسة الوضع الراهن لأقسام التربية الفنية في المملكة، وإخضاعها لمقارنات مرجعية عالمية، من خلال ذلك كله نما لدى الباحث إيمان بضرورة دراسة واقع مقررات تاريخ الفن بقسم التربية الفنية في جامعة أم القرى، وتلك المقررات هي (تاريخ الفن القديم، تاريخ الفن الحديث، وتاريخ الفن الإسلامي)، وتأتي هذه الدراسة بهدف الكشف عن واقع هذه المقررات من حيث عدد ساعاتها المعتمدة، ومفرداتها التدريسية، ونواتجها التعليمية؛ وتنحصر مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما الوضع الراهن لمقررات تاريخ الفن بقسم التربية الفنية في جامعة أم القرى؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق مجموعة من التساؤلات الأخرى التي تكون تساؤلات الدراسة الآتية.

تساؤلات الدراسة:

١- إلى أي مدى شملت هذه المقررات -التي هي قيد الدراسة- العصور التاريخية للفن؟

٢- ما مدى توافق عدد ساعات هذه المقررات - التي هي قيد الدراسة- مع عدد ساعات مقررات تاريخ الفن في برامج المقارنات المرجعية؟

٣- ما مدى تحقيق مخرجات التعلم في المقررات -التي هي قيد الدراسة- للمعايير التعليمية الواردة في معايير معلمي التربية الفنية الصادر من المركز الوطني للقياس؟

٤- ما مدى تحقيق مخرجات التعلم في المقررات الحالية -التي هي قيد الدراسة- للكفايات التعليمية المنصوص عليها في الجمعيات والروابط العالمية الخاصة ببرامج التربية الفنية، والفنون والتصاميم؟

أهمية الدراسة:

إن عملية تطوير وتحسين البرامج الأكاديمية تحتاج إلى تشخيص دقيق لواقع تلك البرامج، ودراسة فاحصة لمحتوياتها، ويأتي تحليل واقع المقررات الدراسية في تلك البرامج على رأس الهرم، حيث إن المقررات الدراسية بمثابة العمود الفقري لأي برنامج أكاديمي.

وتنبع أهمية هذه الدراسة من المساهمة في تطوير مقررات قسم التربية الفنية بجامعة أم القرى بشكل عام، وتطوير مقررات تاريخ الفن بشكل خاص، الأمر الذي سينعكس إيجابيًّا على مستوى طلبة القسم، وتحسين مخرجات التعلم.

أهداف الدراسة:

١- تحليل الوضع الراهن لمقررات تاريخ الفن في قسم التربية الفنية بجامعة أم القرى.

٢- مقارنة واقع مقررات تاريخ الفن - التي هي قيد الدراسة - بالمقررات المناظرة لها في بعض برامج التربية الفنية العالمية ذات التعليم الجيد.

٣- الكشف عن نواتج التعلم للمقررات قيد الدراسة، ومقارنتها بما ورد في الجمعيات والروابط العالمية الخاصة ببرامج التربية الفنية، والفنون والتصاميم، وكذلك مقارنتها بما ورد في معايير معلمي التربية الفنية الصادر من المركز الوطني للقياس.

حدود الدراسة:

١- **المقررات الدراسية التي هي قيد الدراسة:** تقتصر الدراسة على تحليل الوضع الراهن لمقررات تاريخ الفن بقسم التربية الفنية في جامعة أم القرى، وهي ثلاثة مقررات (تاريخ الفن القديم، تاريخ الفن الحديث، وتاريخ الفن الإسلامي)، ويشمل تحليل الوضع الراهن على عدد الساعات المعتمدة لتلك المقررات، أهدافها، مفرداتها، ونواتجها التعليمية، وقد اعتمد الباحث على ملفات توصيف تلك المقررات الصادرة عن قسم التربية الفنية بجامعة أم القرى عام (٢٠١٧م).

٢- برامج المقارنات المرجعية ذات التعليم الجيد:

- برنامج بكالوريوس التربية الفنية في جامعة ولاية أوهايو
- Bachelor of Art Education (BAE) (The Ohio State University)
- بكالوريوس في التربية الفنية في جامعة ولاية فلوريدا
- Bachelor in Art Education (BA) (Florida State University)
- برنامج بكالوريوس التربية الفنية في جامعة ويسكنسن ماديسون.
- Bachelor of Science in Art Education degree (BS-Art Ed) (University of Wisconsin Madison)
- بكالوريوس الفنون الجميلة في التربية الفنية والفنون البصرية في جامعة كونكورديا الكندية.
- Bachelor of Fine Arts (BFA) Art Education, Visual Art (Concordia University).

٣- الجمعيات والروابط العالمية الخاصة ببرامج التربية الفنية والفنون والتصاميم:

- الرابطة الوطنية للمدارس الفنون والتصميم.
- National Association of Schools of Art and Design (NASAD)
- الائتلاف الوطني لمعايير الفنون الأساسية.
- National Coalition for Core Arts Standards (NCCAS)

٤- معايير معلمي التربية الفنية الصادر عام ١٤٣٩هـ-٢٠١٧م، من المركز الوطني للقياس التابع لهيئة تقويم التعليم والتدريب.

مصطلحات الدراسة:

تاريخ الفن: يعرف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنه: علم يختص بدراسة التعبير البصري للإنسان المتمثل في المنتج الفني التشكيلي، ويشمل ذلك العلم على دراسة واستقصاء الدلائل التاريخية والثقافية من خلال مجموعة من الأساليب والمنهجيات المختلفة بغية تحليل وتفسير وتصنيف ذلك التعبير الإنساني من أجل فهم أشمل وأوسع لذلك التعبير.

مخرجات التعلم: تعرفها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٨) بأنها: "المعارف والمهارات الناتجة من المشاركة في المقرر أو برنامج معين" (ص٣٧)

وتعرف مخرجات التعلم إجرائيا في هذه الدراسة بأنها:مجموعة من المعارف والمهارات والقيم التي يكتسبها المتعلم من خلال مروره بخبرات تعليمية في مقرر تعليمي معين.

الإطار النظري:

أولاً: مفهوم تاريخ الفن:

هناك مجموعة من الأسئلة حري بها أن تطرح مع السؤال الرئيس الذي هو: ما المقصود بتاريخ الفن؟ ومن تلك الأسئلة: ما طبيعة البحث في تاريخ الفنون؟ ولماذا نبحث في تاريخ الفن؟ وما أدوات البحث في تاريخ الفن؟ وغير ذلك من الأسئلة الفلسفية التي لا يمكن الإجابة عنها بمعزل عن فهم واضح عن ماهية تاريخ الفن ذاته، فتاريخ الفن هو مسح تاريخي للفنون عبر الحضارات الإنسانية بمعرفة فلسفية تخضع للبحث، والاستقصاء، والمقارنة، والاستنتاج، وتستوجب من المؤرخ معرفة واسعة بمجالات مختلفة من العلوم، وفي هذا الصدد يورد كلينباور (٢٠٠٢) "أن تاريخ الفن هو استقصاء بحثي أو عقلي، يركز على أعمال فنية بعينها، وهو نوع من المعرفة والتعلم". (ص١١).

إن تاريخ الفن لا يعني السرد الزمني للفترات والحقب التاريخية للفنون الإنسانية فقط، إنما ذاك اختزال مخل، ولكي يكفل تاريخ الفن للقارئ والدارس فهمًا واضحًا للفنون التي مرت عبر الحضارات الإنسانية في الفترات التاريخية منذ فجر الإنسانية حتى يومنا هذا، وليكون الفهم واضحًا لابد من تقديم صورة شاملة للفن، مع ما يتأثر به ويؤثر هو فيه، مثل الثقافة، العقائد، الأفكار، الحالة الاجتماعية، الحالة الاقتصادية والسياسية، وجغرافية المكان، كما أن مؤرخ الفن لابد من أن يمتلك أدوات خاصة للبحث في تاريخ الفن، فهو لا يستغني عن الرجوع إلى التاريخ العام، والأنثروبولوجيا (Anthropology)، والأركيولوجيا (Archaeology)، رابطًا ذلك كله بأدوات أخرى ملتصقة بالفن مثل علم الجمال، النقد الفني، نظرية الفن، قراءة الصورة، وسيكولوجية الفن.

وتاريخ الفن علم نظامي يستند على قواعد معرفية دقيقة، وفلسفة منطقية، ودلائل وشواهد تاريخية، وبحث ممنهج، وأدوات تساعد المؤرخ على تقصي الحقائق واختبارها، ومع ذلك فإنه – أي تاريخ الفن– يترك للمؤرخ فسحة للحدس والتقدير ولكن لا الحدس المطلق، أو التقدير الظني، بل الحدس والتقدير المسوغين بمسوغات تاريخية، أو اجتماعية، أو ثقافية بعيدًا عن الآراء الشخصية والذاتية.

ثانيًا: أهمية دراسة تاريخ الفن:

يُعَدُّ الفن وثيقة تاريخية مهمة تستمد أهميتها من كونها صعبة التزوير، فهي دلائل دامغة على شخوص، وأحداث، وأفكار، وثقافات، وحقب تاريخية يستطيع التاريخ العام للحضارة الإنسانية أن يعتمد عليها في فهمه الشامل والواسع عن سيرورة وصيرورة الحضارة.

يذكر روسكل (٢٠٠٣) مثالاً جيدًا يبين أهمية دراسة تاريخ الفن، حيث يقول:

إن كل زائر لمعرض فني يلقن مقدمًا بشيء عن تاريخ الفن دون علم منه، وذلك بالكيفية التي يتم بها ترتيب الصور بالذات على الجدران. وهناك قاعة لعرض صور

البدائيين الإيطاليين، وأخرى للانطباعيين الفرنسيين، ولن يجرؤ مدير المعرض مثلًا على المجازفة بالخلط بينهما. والتمييز هو جزء من المتعة، فكلما استطاع المرء أن يميز بسهولة بين العصور التاريخية والمناطق الجغرافية كلما ازدادت ردة فعله حدة وملاءمة. إن القواعد التي يتم بها إجراء كهذا وطريقة ترتيب الصور ذاتها-على أساس تقليدي من ناحية وعلى أساس مفاهيم مؤرخي الفن من ناحية أخرى- يمكن أن تؤدي غرضها بجدارة في استيعاب تلك الصور واقتناص سماتها الأساسية. (ص٨)

كما يمكن أن يكون تاريخ الفن أحد سبل محو الأمية البصرية (visual literacy) فهو يزود الفرد بطرق لقراءة الصورة والتعبير عنها شفهيًّا أو كتابيًّا، فيتمكن المتلقي من تعميق رويته الخاصة بالفنون، فتاريخ الفن يعتبر قناة اتصال مرئية غير لفظية مع مجتمعات مختلفة زمانيًّا ومكانيًّا يستطيع الإنسان من خلالها فهم السياقات الثقافية والاجتماعية للحضارة البشرية عبر العصور، وهذا يُعَدُّ أساسًا لفهم التاريخ الحضاري للبشرية منذ فجره مرورًا بتاريخ الثورة الصناعية، والثورة التكنولوجية حتى يومنا هذا.

ومن الممكن أن ينظر المتلقي إلى أي عمل فني سواء أكان تشكيليًّا أم معماريًّا ويستمتع به، ويقرأ قيمه ومعانيه الفنية، ولكنه لا يصل إلى الفهم العميق مالم يتعرف على تاريخ ذلك العمل، فعلى المتلقي "أن يتآلف [sic] مع الظروف التاريخية التي تحيط بالعمل وتوضحه، وباختصار عليه أن يعرف العمل ليس فقط بالنظر ولكن بالفهم الفكري أيضًا: إنه يحتاج إلى تاريخ فن". (كلينباور، ٢٠٠٢، ص٣٢).

الدراسات المرتبطة:

تمكن الباحث من الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية، فجاء بعضها بحثًا في مجال تاريخ الفن بشكل عام، والبعض الثاني جاء بحثًا في تحليل مقررات أقسام التربية الفنية، والبعض الأخير جاء بحثا في مقارنة أقسام التربية الفنية بنظيراتها في دول أخرى، وفيما يلي عرض لأهم تلك الدراسات:

- دراسة الجبوري (٢٠٠٤): هدفت إلى تقويم المناهج المقررة في أقسام الفنون التشكيلية لمعاهد الفنون الجميلة في العراق من وجهة نظر عدد من المدرسين والمدرسات، وقد تناول التقويم ستة عناصر هي: الأهداف التعليمية، محتوى المناهج المقررة، طرائق التدريس، الوسائل والتقنيات التعليمية، الأنشطة والفعاليات التعليمية، وأساليب تقويم نتائج الطلبة، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك تكاملًا وتفاعلًا بين تلك الستة عناصر التي تمثل أهمية في بناء المناهج، كما أشارت النتائج إلى وجود ضعف من قبل المدرسين في الجوانب المتعلقة بالأهداف التعليمية، ومحتوى المناهج، الدراسية وطرق التدريس، وأساليب التقويم.
- دراسة كاظم، وجبر (٢٠٠٥): هدفت إلى تقويم برنامج التربية الفنية بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس وفقًا للمعايير العالمية وذلك وفقا لرؤية الخريجين، كما هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح برنامج للتربية الفنية وفقًا للمعايير العالمية لبرامج التربية الفنية.

وقد توصلت الدراسة إلى أنه من أجل تحسين وتطوير برنامج التربية الفنية بما يتوافق والمعايير العالمية وبمستوى التوقعات المنشودة، لابد من مراعاة خصائص للبرنامج الدراسي الجيد مثل الكادر، والميزانيات والتمويل، والأساس البحثي والنظري، والفلسفة الخدمية، والتقويم، وكذلك لا بد من توافر المعايير العالمية في برامج التربية الفنية.

- دراسة Islek (٢٠١٢)، الهادفة إلى تقييم وتحليل حالة دروس تاريخ الفن والفنون التشكيلية في المدارس الثانوية للجمهورية التركية لشمال قبرص، وقد أشارت نتائج البحث إلا أن الأهمية المعطاة لدروس تاريخ الفن والفنون التشكيلية لم تكن كافية، كما أن ساعات الدرس الفني محدودة، إلا جانب ذلك تم اكتشاف أن هذه الدروس اختيارية فقط.
- دراسة الطائي، وعبد الله (٢٠١٣): هدفت إلى تحليل منهج قسم التربية الفنية بجمهورية العراق ومقارنته بمنهج التربية الفنية في أقسام التربية الفنية بالمملكة العربية السعودية، وقد أسفرت هذه الدراسة عن نتائج كان من أهمها توافق مضمون

الأهداف العامة وأهـداف القسـم لكـلا البلـدين مـع وجـود اخـتلاف في صـياغات الأهداف، وكذا فقد استنتجت الدراسة أن المـنهج العراقـي أكثـر كثافـة وطولًـا مـن المنهج في المملكة العبية السعودية.

- دراسة مجيد (٢٠١٦): هدفت إلى تحديد الجوانب الإيجابية في مادة التخطيط والألوان وتأكيدها، وتلافي الجوانب السلبية، وذلك بعد دراسة الواقع للمواد العملية في قسـم التصميم والتزين المعماري، وقد خلصت الدراسـة إلى أن الأهـداف الخاصـة بـالمقرر تحتاج إلى تجديد ومزيد من الدقة، وأن هناك بعض المفـردات لا تحقـق الهـدف الـذي وضعت من أجله.

عند مراجعة الدراسات السابقة تبين للباحث أن تقويم وإعادة النظـر في مقـررات ومناهج أقسام التربية الفنية والفنون والتصاميم - بشكل عام - هي أحـد المجـالات الـتي اهتم بها الباحثون، وهذا مبرر يجعل الباحث يقوم بهذه الدراسة للتركيز على دراسة واقع مقررات تاريخ الفن بشكل محدد، خاصة وأنـه وجـد شـحًّا في الدراسـات الـتي اهتمـت بدراسة وتقويم مناهج ومقررات تاريخ الفن في الأقسام الأكاديميـة بالجامعـات والمعاهـد الخاصة بالفنون.

الإطار الإجرائي:

منهج الدراسة:

تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي، وهو المنهج المتبع الذي يصف واقع أو ظاهرة ما كما هي في الواقع، ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًّا أو كميًّا. (عدس، عبيدات، وعبد الحق، ٢٠٠٣م)

تشمل خطة برنامج بكالوريوس التربية الفنية بجامعة أم القرى ثلاثة مقررات في تاريخ الفن كما ذكرنا سابقا،وهي تاريخ الفن القديم، تاريخ الفن الحديث، وتاريخ الفن الإسلامي، وللكشف عن واقع تلك المقررات التي هي قيد الدراسة لابد من تحليل محتوى تلك المقررات، وإخضاعها للمقارنات المرجعية مع برامج عالمية نظيرة ذات تعليم جيد، وكذلك لمعايير الجمعيات والروابط العالمية الخاصة ببرامج التربية الفنية والفنون والتصاميم، وإخضاعها أيضًا للمعايير الواردة في معايير معلمي التربية الفنية الصادر عام ١٤٣٩هـ - ٢٠١٧م، من المركز الوطني للقياس التابع لهيئة تقويم التعليم والتدريب، ويشمل تحليل المحتوى عدد الساعات الفردي والإجمالي للمقررات قيد الدراسة، ومدى اشتمالها على عصور تاريخ الفن المختلفة، ونواتج التعليم بها، ومدى تحقيق الكفايات العلمية المنصوص عليها في معايير معلمي التربية الفنية الصادر من المركز الوطني للقياس.

أولاً: برامج المقارنات المرجعية وكيفية اختيارها:

تم اختيار أربعة برامج عالمية مناظرة ذات تعليم جيد ضمن معايير وضعها الباحث بالاستفادة من المعايير التي وضعتها لجنة تطوير برنامج اعداد معلم التربية الفنية - والتي عمل بها الباحث كعضو-، وقد اعتمد الباحث المعايير الآتية:

١- أن تكون الجامعة التي تضم البرنامج ذات موقع جيد في التصنيفات العالمية للجامعات، وقد اعتمدت مجموعة من التصنيفات العالمية،هي:

- Times Higher Education (THE), By subject: Education
- (QS) World University Rankings, By subject: Art & Design

- (CWUR) 2019-2020 World University Rankings □

٢- الاعتماد الأكاديمي المحلي للبرنامج.

وقد تم اختيار البرامج الآتية كبرامج مقارنات مرجعية، هي:

١- برنامج بكالوريوس التربية الفنية في جامعة ولاية أوهايو

Bachelor of Art Education (BAE) (The Ohio State University)

٢- بكالوريوس في التربية الفنية في جامعة ولاية فلوريدا

Bachelor in Art Education (BA) (Florida State University)

٣- برنامج بكالوريوس التربية الفنية في جامعة ويسكنسن ماديسون.

Bachelor of Science in Art Education degree (BS-Art Ed) (University of Wisconsin Madison)

٤- بكالوريوس الفنون الجميلة في التربية الفنية والفنون البصرية في جامعة كونكورديا الكندية.

Bachelor of Fine Arts (BFA) Art Education, Visual Art (Concordia University).

ثانيًا: الجمعيات والروابط الخاصة بوضع معايير برامج التربية الفنية، والفنون والتصاميم:

تم اختيار الآتي:

١- الرابطة الوطنية للمدارس الفنون والتصميم

National Association of Schools of Art and Design (NASAD)

تأسست الرابطة الوطنية لمدارس الفنون والتصميم (NASAD) عام ١٩٤٤م، وهي منظمة تضم مدارس ومعاهد وجامعات، حيث تضم حوالي ٣٦٣ عضوًا مؤسسيًا معتمدًا، وهذه الرابطة تضع المعايير الوطنية للدرجات الجامعية، والدراسات العليا، وغيرها، وذلك لتحسين الممارسات التعليمية، والحفاظ على مستويات مهنية عالية في تعليم الفنون والتصميم.

٢- الائتلاف الوطني لمعايير الفنون الأساسية

National Coalition for Core Arts Standards (NCCAS)

الائتلاف الوطني لمعايير الفنون الأساسية هو تحالف من مؤسسات تعليم الفنون والفنون الوطنية التي تشكلت في عام ٢٠١١ بهدف العمل على إنشاء ودعم معايير الفنون الوطنية.

ثالثًا: معايير معلمي التربية الفنية الصادر عام ١٤٣٩هـ-٢٠١٧م، من المركز الوطني للقياس التابع لهيئة تقويم التعليم والتدريب.

رابعًا: تحليل مقررات تاريخ الفن قيد الدراسة:

أ- تحليل المقررات من حيث شمولية مفرداتها لعصور تاريخ الفن:

بالرجوع إلى نماذج توصيف المقررات المعتمدة من قسم التربية الفنية عام (٢٠١٧م)، نجد أن مقرر تاريخ الفن القديم قد اشتملت مفرداته على دراسة نماذج من فنون ما قبل التاريخ وهي العصر الحجري القديم، والعصر الحجري الجديد، العصر الحديدي، والعصر البرونزي، كما اشتملت مفردات المقرر على فنون الحضارات الكبرى، وهي الحضارة المصرية القديمة، وحضارة ما بين النهرين، والحضارة الإغريقية، والحضارة الرومانية، وبالتالي فإن مفردات هذا المقرر اشتملت على جزء كبير من العصور القديمة لتاريخ الفن، ولكن المقرر لم يشمل جزءًا من تاريخ الفن القديم وهو الفن البدائي للشعوب البدائية المعاصرة مثل شعوب أفريقيا، الشعوب الأصلية في الأمريكيتين، شعوب آسيا، والشعوب الأصلية في أستراليا، وكذلك لم يشمل هذا المقرر الفنون القديمة لأمريكا والمصنفة بفنون أمريكا الشمالية، الوسطى، والجنوبية.

أما عن مقرر تاريخ الفن الحديث، فقد اشتملت مفرداته على دراسة المرحلة الممهدة للفن الحديث، وهي الكلاسيكية والرومانسية، وكذا شملت مفرداته الواقعية والتأثيرية،ومرحلة ما بعد التأثيرية،وبقية مدارس واتجاهات الفن الحديث، ومن الملاحظ هنا إدخال دراسة الكلاسيكية والرومانسية في تاريخ الفن الحديث وهي ليست في التصنيفات المتفق عليها ضمن حقبته التاريخية، ولكن وضعت تمهيدا لدراسة تاريخ الفن الحديث وهذا ما يراه الباحث مناسبًا.

أما ما يتعلق بمقرر تاريخ الفن الإسلامي، فقد تناولت مفرداته الفنون الإسلامية في ظل عصور الخلافات الإسلامية، من الخلافة الأموية حتى العثمانية، وكذلك الفن الأندلسي، وبالتالي فإن هذا المقرر غطى جزءًا كبيرًا من فنون العصر الإسلامي، إلا أنه لم يتطرق للفن الإسلامي في جنوب شرق آسيا، والهند، وآسيا الغربية، والفن الإسلامي في أوروبا.

ومن خلال ما سبق نستطيع أن نجيب على التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة وهو: **إلى أي مدى شملت هذه المقررات -التي هي قيد الدراسة- العصور التاريخية للفن؟** هنا يتضح أن مقرر تاريخ الفن القديم لم يشمل العصر القديم للفن كاملًا، فهو لم يشمل الجزء الخاص بالفن البدائي للشعوب البدائية المعاصرة مثل شعوب أفريقيا، الشعوب الأصلية في الأمريكيتين، شعوب آسيا، والشعوب الأصلية في أستراليا، وكذلك لم يشمل هذا المقرر الفنون القديمة لأمريكا والمصنفة بفنون أمريكا الشمالية، الوسطى، والجنوبية، أما مقرر تاريخ الفن الإسلامي فهو لم يشمل الفنون الإسلامية في جنوب شرق آسيا، والهند، وآسيا الغربية، والفن الإسلامي في أوروبا، أما عن تاريخ الفن الحديث فقد تطرق إلى مجمل الفن الحديث بمدارسه واتجاهاته.

وفي المجمل فإن مقررات تاريخ الفن الثلاثة والتي هي قيد الدراسة لم تغطِ جميع عصور تاريخ الفن، فبالإضافة إلى ما ذكر سابقًا فإن هناك حقبًا تاريخية وعصورًا فنية لم تغطِ من قبل مفردات هذه المقررات حيث لم تشمل العصور الآتية:

- فنون العصور الوسطى، ما عدا الفن الإسلامي.
- فنون عصر النهضة وهي عصر النهضة، المانرزم، الباروك، الركوكو.
- الفن المعاصر وما يشتمل عليه من فنون الحداثة، وما بعد الحداثة.
- تاريخ الفنون المحلية.

الفن المعاصر		الفن الحديث	فنون عصر النهضة		فنون العصور الوسطى				الفن القديم				الفن العتيق	
ما بعد الحداثة	الحداثة	ما قبل الحداثة	المتأخر	المتقدم	الفن الشرقي الوسيط		الفن الغربي الوسيط		الفن الغربي القديم		الفن الشرقي القديم		الفن البدائي	فنون ما قبل التاريخ
			الكلاسيكية، الرومانسية، الواقعية	المانرزم، الباروك، الركوكو	الإسلامي	البوذي	المسيحي البيزنطي	المسيحي الكاثوليكي	الغرب الأمريكي	الغرب الأوربي	المصري القديم	ما بين النهرين		
		مقرر تاريخ الفن الحديث			مقرر تاريخ الفن الإسلامي				مقرر تاريخ الفن القديم					

جدول رقم (١): يمثل عصور تاريخ الفن وما اشتملت عليه مقررات تاريخ الفن منها

ب- تحليل المقررات من حيث إخضاعها للمقارنات المرجعية مع البرامج العالمية ذات التعليم الجيد:

سنركز في هذا الجزء على المقارنة بين عدد المقررات، وعدد الساعات المعتمدة لمقررات تاريخ الفن ونسبه المئوية التي تمثلها تلك الساعات من الساعات التخصصية، والساعات الكلية للبرنامج.

يبلغ العدد الإجمالي للساعات المعتمدة لمقررات تاريخ الفن بقسم التربية الفنية في جامعة أم القرى ست (٦) ساعات معتمدة بواقع ساعتين (٢) معتمدة لكل مقرر من

المقررات الثلاثة – قيد الدراسة–، وهذه الساعات تمثل نسبة (٦,٩٨%) من المقررات التخصصية في القسم، وتمثل نسبة (٤,٤٧%) من مقررات الخطة كاملة.

وبالنظر إلى عدد الساعات ونسبها المئوية ومقارنتها مع البرامج النظيرة نجد أنه في برنامج بكالوريوس التربية الفنية في جامعة ولاية فلوريدا قد خصص تسع (٩) ساعات معتمدة لمقررات تاريخ الفن، مقسمة على ثلاثة مقررات بواقع ثلاث (٣) ساعات لكل مقرر، وهذه الساعات تمثل ما نسبته (١٥,٧٨%) من عدد ساعات التخصص، كما تمثل نسبة (٧,٥%) من العدد الإجمالي لساعات البرنامج كاملا، والتي تبلغ ١٢٠ ساعة معتمدة.

أما برنامج جامعة ولاية أوهايو فتبلغ عدد ساعات مقررات تاريخ الفن ست (٦) ساعات معتمدة، مقسمة على مقررين، حيث تمثل نسبة تلك الساعات (٦,٨٩%) من ساعات التخصص، وتمثل نسبة (٤,٨٣%) من ساعات البرنامج كاملا.

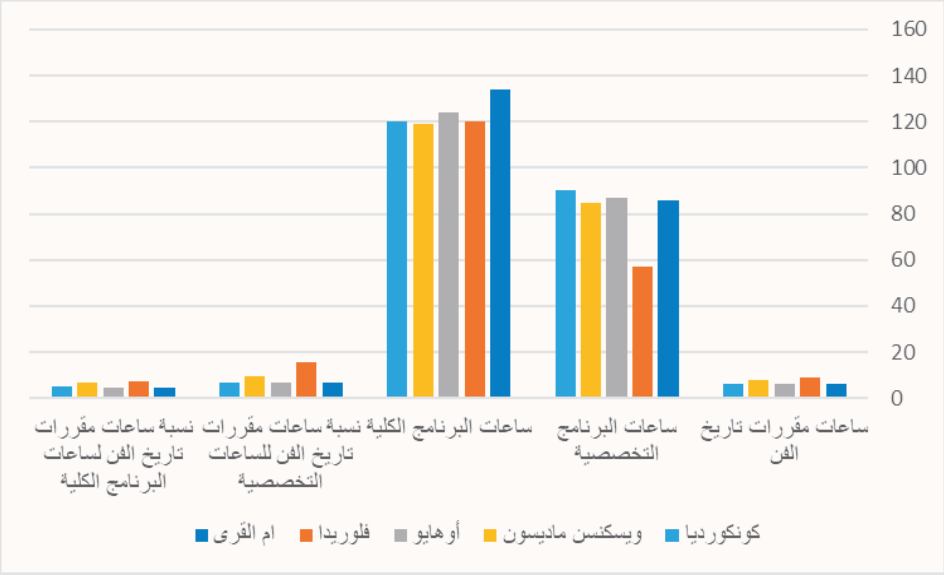
ومقارنة ببرنامج التربية الفنية في جامعة ويسكنسن ماديسون فيبلغ عدد ساعات مقررات تاريخ الفن ثماني (٨) ساعات معتمدة مقسمة على مقررين بواقع أربع (٤) ساعات لكل منهما، وتبلغ نسبة هذه الساعات إلى ساعات التخصص (٩,٤١%)، وتبلغ نسبة هذه الساعات إلى ساعات البرنامج كاملًا (٦,٥٥%).

أما برنامج التربية الفنية في جامعة كونكورديا فيبلغ عدد ساعات مقررات تاريخ الفن فيه ست (٦) ساعات معتمدة وهي تمثل نسبة (٦,٦٦%) من ساعات التخصص ونسبة (٥%) من ساعات البرنامج الكلية.

البرنامج	عدد ساعات مقررات تاريخ الفن	عدد ساعات البرنامج التخصصية	عدد ساعات البرنامج الكلية	نسبة ساعات مقررات تاريخ الفن للساعات التخصصية	نسبة ساعات مقررات تاريخ الفن لساعات البرنامج الكلية
جامعة أم القرى	٦	٨٦	١٣٤	%٦,٩٨	%٤,٤٧
جامعة ولاية فلوريدا	٩	٥٧	١٢٠	%١٥,٧٨	%٧,٥

البرنامج	عدد ساعات مقررات تاريخ الفن	عدد ساعات البرنامج التخصصية	عدد ساعات البرنامج الكلية	نسبة ساعات مقررات تاريخ الفن للساعات التخصصية	نسبة ساعات مقررات تاريخ الفن لساعات البرنامج الكلية
جامعة ولاية أوهايو	٦	٨٧	١٢٤	%٦,٨٩	%٤,٨٣
جامعة ويسكنسن ماديسون	٨	٨٥	١١٩	%٩,٤١	%٦,٥٥
جامعة كونكورديا	٦	٩٠	١٢٠	%٦,٦٦	%٥

جدول رقم (٢): يمثل مقارنة بين عدد ساعات مقررات تاريخ الفن ونسبها المئوية التي هي قيد الدراسة ونظيراتها في برامج المقارنات المرجعية.



رسم بياني رقم (١): يمثل مقارنة بين عدد ساعات مقررات تاريخ الفن ونسبها المئوية التي هي قيد الدراسة ونظيراتها في برامج المقارنات المرجعية.

من خلال الجدول والرسم البياني السابقين نستطيع أن نجيب عن التساؤل الثاني من تساؤلات الدراسة وهو: **ما مدى توافق عدد ساعات هذه المقررات – التي هي قيد الدراسة– مع عدد ساعات مقررات تاريخ الفن في برامج المقارنات المرجعية؟** حيث يتبين

أن نسبة عدد ساعات مقررات تاريخ الفن في قسم التربية الفنية بجامعة أم القرى لساعات التخصص تفوق نسبة نظيراتها في برنامجي جامعة ولاية أوهايو، وجامعة كونكورديا، ولكنها تقل بشكل كبير إذا ما قارناها بنظيراتها في برنامجي جامعة فلوريدا، وجامعة ويسكنسن ماديسون، كما يتبين أن نسبة عدد ساعات مقررات تاريخ الفن في قسم التربية الفنية بجامعة أم القرى للساعات الكلية للبرنامج جاءت أقل من نظيراتها في برامج المقارنات المرجعية، ويعود السبب إلى كثرة عدد ساعات متطلبات الجامعة، ومتطلبات الكلية في البرنامج قيد الدراسة.

وإذا ما قارنا عدد ساعات المقررات التي هي قيد الدراسة بما نصت عليه الجمعية الوطنية لمدارس الفنون والتصاميم في كتيبها (NASAD Handbook 2018-19) حيث نصت على أنها تعترف – أي ناساد (NASAD)- بنوعين من البرامج التي تُعِدُّ الطلاب لتدريس مادة التربية الفنية في مراحل التعليم العام،وهي برنامج بكالوريوس الفنون الجميلة،وبرنامج بكالوريوس الآداب،والعلوم تخصص الليبرالية في الفنون البصرية على أن يحوي الأول من ١٢-١٥ ساعة في تاريخ الفن، وبنسبة (٥٥-٦٠%) على الأقل من البرنامج الكلي، وعلى أن يحتوي الثاني عدد ١٢- ١٥ ساعة في تاريخ الفن، والتي ينبغي أن تشكل ما نسبته (٣٠-٤٥%) من إجمالي البرنامج، وهنا يتضح مدى الفرق بين عدد الساعات المقررة لتاريخ الفن الموصى بها من قبل ناساد (NASAD)، وعدد ساعات المقررات التي هي قيد الدراسة.

ج- تحليل المقررات من حيث الكفايات الأساسية (الفنية):

للإجابة عن التساؤل الثالث من تساؤلات الدراسة وهو: **ما مدى تحقيق مخرجات التعلم في المقررات – التي هي قيد الدراسة- للمعايير التعليمية الواردة في معايير معلمي التربية الفنية الصادر من المركز الوطني للقياس؟** وبالرجوع إلى المعيار ٣-٢٠-١٣ الوارد في كراسة معايير معلمي التربية الفنية الصادر من المركز الوطني للقياس (١٤٣٩هـ)، نجد أن نص المعيار هو: "يستفيد المعلم من الموروث الفني الإنساني بشكل عام والإسلامي والمحلي بشكل خاص في دروس التربية الفنية لتصميم خبرات تعليمية ودروس فنية".

(ص١٦)، وحيث إنه المعيار الوحيد المرتبط إلى حد ما بتاريخ الفن نجده يركز على جانب تاريخ الفن الإسلامي والفنون المحلية، وبالرجوع إلى نواتج التعلم في المقررات قيد الدراسة نجد أن نواتج التعلم في مقرر تاريخ الفن الإسلامي هي التي تتوافق مع جزء من هذا المعيار، وهو الجزء الخاص بتاريخ الفن الإسلامي، أما الجزء الخاص بالموروث المحلي فنجد أنه فُقد في جميع مقررات تاريخ الفن.

وللإجابة عن التساؤل الرابع من تساؤلات الدراسة وهو: **ما مدى تحقيق مخرجات التعلم في المقررات الحالية – التي هي قيد الدراسة– للكفايات التعليمية المنصوص عليها في الجمعيات والروابط العالمية الخاصة ببرامج التربية الفنية، والفنون والتصاميم؟** نجد أن معايير نساد NASAD Handbook (2018-19) قد نصت على كفايات فنية يجب توفرها في خريج برامج التربية الفنية وفيها ما يتعلق بتاريخ الفن والتحليل وهي:

"يجب أن يكون لدى معلم الفن المحتمل فهم:

١- الأنماط والفترات الرئيسة لتاريخ الفن، الأساليب التحليلية، ونظريات النقد.

٢- تطور أشكال الفن الماضية والمعاصرة.

٣- الجدليات بين فلسفات الفن.

٤- العلاقات الأساسية وتكاملها فيما سبق وعلاقة ذلك بصنع الفن" (p.132)

وبالرجوع إلى توصيف مقررات تاريخ الفن قيد الدراسة نجد أنها نصت على معظم الكفايات السابقة إلى أن مقرر تاريخ الفن الإسلامي ركزت مخرجات التعلم فيه على كفايات تخص الفن الإسلامي فقط، دون التطرق إلى تأثير وتأثر تاريخ الفن العام به، كما أن جميع نواتج التعلم في المقررات التي هي قيد الدراسة لم تشتمل الكفاية رقم (٤) من كفايات ناساد (NASAD).

ولمقارنة كفايات التعليم في مقررات تاريخ الفن مع المعايير الواردة في الإطار المفاهيمي الصادر عن الائتلاف الوطني لمعايير الفنون الأساسية (NCCAS A Conceptual Framework for Arts Learning) حيث نصت في معيار الفن كثقافة وتاريخ ووسيط للاتصال على:

١- معرفة وفهم الأعمال الفنية في فترات تاريخية مختلفة، وثقافات مختلفة.
٢- البحث بجدية لتقدير أشكال الأعمال الفنية المختلفة وتصنيفها بحسب الأهمية والجودة.
٣- السعي وراء فهم العلاقات بين الفنون.
٤- تأصيل عادات البحث حول تحديد أنماط العلاقات بين الفنون ومجالات المعرفة الأخرى.

وبالنظر إلى كفايات التعليم الواردة في توصيف المقررات قيد الدراسة نجدها لا تحوي إلا على الكفاية الأولى من الكفايات الواردة في (NCCAS).

ملخص نتائج الدراسة:

من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحليل محتوى مفردات مقررات تاريخ الفن، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، وفيما يلي عرض لأبرزها:

١- لم تشمل مقررات تاريخ الفن الثلاثة والتي هي قيد الدراسة جميع عصور تاريخ الفن.
٢- فاقت نسبة عدد ساعات مقررات تاريخ الفن في قسم التربية الفنية بجامعة أم القرى لساعات التخصص، نسبة نظيراتها في برنامجي جامعة ولاية أوهايو، وجامعة كونكورديا، ولكنها تقل بشكل كبير إذا ما قارناها بنظيراتها في برنامجي جامعة فلوريدا، وجامعة ويسكنسن ماديسون.
٣- جاءت نسبة عدد ساعات مقررات تاريخ الفن في قسم التربية الفنية بجامعة أم القرى للساعات الكلية للبرنامج أقل من نظيراتها في برامج المقارنات المرجعية، ويعود السبب إلى كثرة عدد ساعات متطلبات الجامعة، ومتطلبات الكلية في البرنامج قيد الدراسة.
٤- هناك فرق بين عدد الساعات المقررة لتاريخ الفن الموصى بها من قبل ناساد (NASAD)، وبين عدد ساعات المقررات التي هي قيد الدراسة.
٥- تتوافق نواتج التعلم في مقرر تاريخ الفن الإسلامي مع جزء من معيار واحد فقط من المعايير الواردة في معايير معلمي التربية الفنية الصادر من المركز الوطني للقياس.

٦- هناك قصور في مخرجات تعلم مقررات تاريخ الفن قيد الدراسة عمّا ورد في الجمعيات والروابط العالمية الخاصة ببرامج التربية الفنية، والفنون والتصاميم.

التوصيات:

بناءً على ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بالآتي:

١- زيادة عدد ساعات مقررات تاريخ الفن في قسم التربية الفنية بجامعة أم القرى، وتفعيل الساعات الإضافية للمقررات بإيجاد إستراتيجية لتفعيلها، وتقويمها.

٢- إعادة توصيف مقررات تاريخ الفن في قسم التربية الفنية بجامعة أم القرى لتشمل العصور التاريخية للفن.

٣- إعادة توصيف مقررات تاريخ الفن في قسم التربية الفنية بجامعة أم القرى لتشمل تاريخ الفن المحلي.

٤- إعادة صياغة مخرجات التعلم في مقررات تاريخ الفن في قسم التربية الفنية بجامعة أم القرى بما يتوافق مع المعايير التعليمية الواردة في معايير معلمي التربية الفنية الصادر من المركز الوطني للقياس، وكذا المعايير والكفايات الواردة في الجمعيات والروابط العالمية الخاصة ببرامج التربية الفنية، والفنون والتصاميم.

المقترحات:

بناءً على ما توصلت إليه هذه الدراسة فإن الباحث يقترح إعادة تحليل وتقويم جميع مقررات برامج قسم التربية الفنية، وحث الأعضاء وطلاب الدراسات العليا بالقسم على القيام بدراسات مشابهة تقارن بين مقررات القسم ومقررات مشابهة لها في برامج محلية، إقليمية، وعالمية ذات التعليم الجيد.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

- الجبوري، فاروق (٢٠٠٤): مناهج أقسام الفنون التشكيلية لمعاهد الفنون الجميلة في العراق (تقويمها من وجهة نظر مدرسيها) (دراسة ماجستير غير منشورة).
- روسكل، مارك (٢٠٠٣): معنى تاريخ الفن، ترجمة: فخري خليل. القاهرة: دار الشروق.
- الطائي، ميسون؛ عبد الله، مدين (٢٠١٣). دراسة مقارنة للمنهج الجامعي لقسم التربية الفنية بين العراق والمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية الأساسية، مج ١٩ (٧٩)، ٧١٣-٧٥٤.
- عبد الجواد، توفيق (٢٠٠٩): تاريخ العمارة والفنون في العصور المتوسطة والأوربية والإسلامية. ج٢. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- غنيمة، عبد الفتاح (٢٠٠٠): صفحات من تاريخ الفن والجمال في العصور القديمة والعصر الوسيط. مصر: مطابع جامعة المنوفية.
- كاظم، علي؛ جبر، صبيح (٢٠٠٥، يناير): تقويم برنامج التربية الفنية وفقا لبعض المعايير العالمية من وجهة نظر الخريجين. بحث مقدم إلى المؤتمر السادس لكلية التربية بجامعة اليرموك، عمّان، الأردن.
- كلينباور (٢٠٠٢): تاريخ الفن الغربي (وجهات نظر حديثة)، ترجمة خالد الحمزة. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
- الماجدي، خزعل (٢٠١٧): فنون ما قبل التاريخ. القاهرة: رؤية للنشر والتوزيع.
- مجيد، غازي (٢٠١٦): تقويم المنهج الدراسي للمواد العملية في قسم التصميم والتزين المعماري معهد الفنون التطبيقية. مجلة كلية التربية الأساسية، مج ٢٢ (٩٤)، ٧٢٩-٧٥٠.
- المركز الوطني للقياس (١٤٣٩هـ): معايير معلمي التربية الفنية: مشروع المعايير المهنية للمعلمين وأدوات التقويم.
- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٨): دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية، ج١. الرياض. المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Elkins, James (2007). Is Art History Global?. New York: Taylor & Group.
- Islek, Didem (2012). The Quantitative of Art History and Plastic Art Lessons in the Secondary Schools of Turkish Republic of Northern. Science Direct, Voi51, 1097-1099.
- National Association of Schools of Art and Design (2019). NASAD Handbook 2018-19. Retrieved from https://nasad.arts-accredit.org/wp-content/uploads/sites/3/2018/12/AD-2018-19-Handbook-07-12-2019.pdf
- National Core Arts Standards.A Conceptual Framework for Arts Learning. Retrieved from https://www.nationalartsstandards.org/sites/default/files/Conceptual%20Framework%2007-21-16_2.pdf
- Preziosi, Donald (2009). The Art of Art History. Oxford University Press.

تأثير استخدام القدرات البصرية
على تعليم بعض المهارات الأساسية في رياضة الإسكواش

حسن أحمد عبد الله حلواني

تأثير استخدام القدرات البصرية على تعليم بعض المهارات الأساسية في رياضة الإسكواش

حسن أحمد عبد الله حلواني

ملخص البحث

تهدف الدراسة إلى التعرف على تأثير القدرات البصرية على تعليم بعض المهارات الاساسية لرياضة الإسكواش لدى طلاب قسم التربية البدنية – كلية التربية – جامعة أم القرى، وأستخدم الباحث المنهج التجريبى بتصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام أسلوب القياس القبلي البعدي نظراً لمناسبته لطبيعة الدراسة، وأشتملت عينة الدراسة على طلاب قسم التربية البدنية جامعة أم القرى مقرر ألعاب المضرب المستوى السادس الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٩- ١٤٤٠هـ وقد بلغ قوام عينة البحث (٣٠) طالب من المنتظمين في الحضور تم تقسيمهم الى مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية وقوام كل منها (١٥) طالب، قام الباحث بتطبيق البرنامج التعليمي المقترح للقدرات البصرية على عينة الدراسة وذلك في الفترة من ١٤ / ٥ / ١٤٤٠هـ وحتى ٦/ ٨ / ١٤٤٠ هـ، وذلك بواقع وحدتين أسبوعية تعليمية وقد أستمر البرنامج التعليمي المقترح لمدة ١٢ أسبوع بواقع (٢٤ وحدة) تعليمية، وقد توصل الباحث إلى أن البرنامج التعليمى المقترح باستخدام تدريبات القدرات البصرية أدى على تطوير القدرات البدنية وتعليم المهارات الأساسية للاسكواش قيد الدراسة.

الكلمات الدالة: المهارات الاساسية للإسكواش – القدرات البصرية – القدرات البدنية.

The Impact of The Visual Abilities on Teaching Some Basic Skills in Squash

The study aims to identify the effect of visual abilities on teaching some basic skills of squash sport to the students of the Physical Education Department - Faculty of Education - Umm Al Qura University. The researcher used the experimental method in designing the experimental and control groups using the method of pre-tribal measurement due to its relevance to the nature of the study. Students of the Department of Physical Education Umm Al-Qura University Rapporteur of the tennis games Level 6 The second semester 1439-1440 e The strength of the research sample (30) students from the attendance attendants were divided into two groups control group and experimental group and the strength of each Ha (15) students, The researcher applied the suggested visual abilities training program on the sample of the study from 14/5/1440 to 6/8/1440 H, with two weekly teaching units. The proposed educational program lasted for 12 weeks with 24 educational units. Researcher pointed out that the proposed educational program using optical capacity training led to the development of physical abilities and education of the basic skills of Squash under study.

Keywords: basic skills in squash - visual abilities - physical abilities.

المقدمة ومشكلة الدراسة:

يعتبر التطور السريع والمستمر في المعرفة وتعليم التربية الرياضية من أهم الأسباب التي تسهم في تطوير البحوث العلمية والتوصل لأهم الحلول لمجابهة المشكلات التي تواجه الأكاديميين خلال تدريس المقررات العملية، وذلك عن طريق التعرف على القدرات والطاقات المتعددة والمتغيرة التي يمتلكها كل فرد في محاولة لتحقيق أكبر قدر من الاستفادة من النظريات العلمية الحديثة بالمجال الرياضي فضلًا عن إتاحة الفرصة لتطوير وتنمية الجوانب المعرفية والتطبيقية للطلاب.

ويؤكد عباس وآخرون (٢٠١٩) على أهمية عامل الإبصار لأداء الواجبات الحركية، إذ يتطلب الأداء الحركي الجوانب البصرية لإدراك جميع المتغيرات وسمة التعامل معها بشكل صحيح لتجنب الأخطاء، ولاعتبار حاسة البصر الحاسة الأساسية لرد الفعل وأداء الواجب الحركي (ص١٠٧).

ويرى علي، منتظر مجيد (٢٠١٥) أن أهمية تنمية القدرات البصرية مع تنمية القدرات البدنية والمهارات والجانب الخططي له تأثير إيجابي في ألعاب المضرب. (ص٨٩٦)

ويضيف حسن، زكي محمد (٢٠٠٨) أن حاسة البصر هي العنصر الحسي الخاص بالرؤية وبتحديد مسافة المرئيات، ووجود العينين معًا يزيد من أفق ومجال الرؤية. وأهمية هذه الحاسة البصرية في الرياضة يمكن تقسيمها إلى قسمين بحيث يكون القسم الأول خاص بالتدريب، والقسم الثاني خاص باللاعب نفسه، ففي أثناء المباريات يلعب البصر دورًا مهمًّا في أداء المهارات، فعن طريقها يستطيع اللاعب أن يعرف مكانه بالنسبة للمنافس، ويستطيع تحديد نوع الحركات التي يستطيع أداؤها، كما أن إدراك تحركات اللاعب المنافس تمكنه من اتخاذ المكان المناسب لذلك سواء هجوميًّا أو دفاعيًّا. (ص ٢٦٩، ٢٧٠)

ويعرف ايريل، براين (٢٠٠٧) Ariel،Brain حاسة الإبصار بأنها: "قدرة الشخص على الرؤية وتحديد مسافات المرئيات"، فهي من الحواس التي تلعب دورًا أساسيًّا في النشاط الرياضي والتي تمثل نسبة ٨٠% من المدخلات الحسية، فالقدرات البصرية تقوم بتقديم المعلومات للفرد الرياضي، وكلما كانت هذه المعلومات واضحة وسريعة كانت درجة الاستجابة المتوقعة مرتفعة، وكلما كانت مشوشة وغير واضحة كانت درجة الاستجابة ضعيفة، وأكد أن التدريب باستخدام القدرات البصرية يؤدي إلي تطور الأداء (ص١٩).

وتضيف سوزانا، كاثرين (٢٠٠٣) Suzanna Cathrina أن الرؤية البصرية لم يكن لها مكان في الإعداد اليومي للرياضيين، وكان المدربون يقومون بالتدريب المرتبط بالرؤية بدون قصد، ولكن الأبحاث قد برهنت على أهمية القدرات البصرية للأداء الرياضي، كما كشفت أن الرياضيين لديهم قدرات بصرية مرتفعة مقارنة بغير الرياضيين، وقد قام العديد من الباحثين بالتحقق من إمكانية تدريب هذه القدرات البصرية، حيث دلت بعض الدراسات على وجود نتائج إيجابية للتدريب على هذه القدرات. (ص ٣٧).

ويشير يروا، هارسون (٢٠١٠) Yarrow, Harrison الى أن ما يميز رياضة الإسكواش ويجعل أداءها أكثر صعوبة عن باقي ألعاب المضرب هو وجود اللاعبان على أرضية ملعب واحد أثناء أداء المباريات، حيث إن اللاعبان يتحركان على نفس أرضية الملعب مما يجعل الحصول على ضربات قوية عن طريق مرجحة الذراع الضاربة مشروطة بحيث لا تؤدي الى إعاقة المنافس أو وضعه أمام مرجحة الذراع بطريقة خطرة مما قد تؤدي إلى إصابته، ولذلك فإن من النواحي الفنية لمرجحة الذراع الضاربة أن نأتي بالمضرب من أعلى من مستوى الكتف ويمرجح لأسفل لأداء ضرب الكرة ثم يمرجح للمتابعة لأعلى الكتف الآخر، حيث إن الضربة الأمامية المستقيمة من الضربات التي تستخدم في المباريات بنسبة كبيرة سواء بهدف وضع المنافس في المنطقة الخلفية من الملعب أو إحراز نقطة مباشرة ويتحدد توقيت ضربها ومكان ارتدادها من الحائط الأمامي بناءً على الهدف من أدائها. (ص٤١).

ويشير رضا والغريب (٢٠٠٦) إلى أن رياضة الإسكواش تُعَدُّ من أسرع الرياضات في العالم بحيث تتحرك الكرة بسرعة (١٠٠) ميل في الساعة على الرغم من أن الكرة تفقد سرعتها بعد ارتطامها في الجدار وأن اللاعبين يقفون على مسافة (١٠) أقدام من الجدار الأمامي، بحيث يجب عليهم التفاعل السريع مع الكرة (ص ٢٨٥).

والتربية البدنية والرياضية أحد المجالات التي تؤثر في الإنسان باعتبارها عنصرًا مهمًّا وأساسيًّا في بناء الفرد وإعداده بصورة متكاملة وعلى أسس علمية، فقدرة الفرد على تحقيق الأداء الرياضي الصحيح يتوقف على كثير من المتغيرات ومن ضمنها المتغيرات البصرية، وذلك لأن العين تنقل ما تراه إلى الدماغ الذي يقوم بتنظيم عملية التحليل والمعالجة في ضوء المعطيات التي حصلت عليها، وبالتالي فالدماغ يعالج كافة المعلومات القادمة من المحيط الخارجي وفقًا لما تراه العينين، وهذا ما سينعكس على أداء الرياضي بصورة مباشرة داخل الملعب.

ومن خلال تدريس الباحث لمقرر ألعاب المضرب (الإسكواش) لطلاب المستوى الثالث والسادس في كلية التربية بقسم التربية البدنية، ومن خلال تقييم أداء الطلاب في الاختبارات التطبيقية فقد لاحظ أن نسبة كبيرة من الطلاب لا يستطيعون إتقان بعض المهارات الأساسية مثل الضربة المسقطة في الإسكواش بنجاح، وهو الأمر الذي استرعى انتباه الباحث لفكرة وتطبيق هذه الدراسة، وهذا يشير أن عملية التعليم قد تعترضها بعض الصعوبات التي تعوق سيرها، خاصة عند أداء بعض المهارات الأساسية، وقد يرجع ذلك إلى أسلوب التدريس المتبع (التعلم بالأوامر) والذي يعتمد على الشرح اللفظي والنموذج العملي للمهارة دون أدنى مشاركة فعالة من المتعلمين في الموقف التعليمي، ولذا كان من الضروري استخدام أساليب التدريس الحديثة بإمكانياتها الهائلة لتصميم البرامج التعليمية، وتنفيذها خلال الدروس العلمية لمادة الإسكواش في إطار منهجي منظم من خلال استخدام القدرات البصرية، مما يساعد على النهوض بعملية التعليم وتقديمها بصورة جيدة من أجل الوصول إلى الإتقان والجودة في الأداء، وباطلاع الباحث على الدراسات التى تناولت مجال القدرات البصرية مثل دراسة عبد العليم

(٢٠١٣)، ودراسة علي (٢٠١٥)، بسمة وجليلة (٢٠١٦)، مرزوق(٢٠١٨)، حسين (٢٠١٨)، وعباس وآخرين (٢٠١٩)، فقد لاحظ الباحث أهمية تطوير القدرات البصرية للارتقاء بمستوى الأداء المهارى.

وفي ضوء ما تقدم فإن مشكلة البحث الحالي تتمثل في كيف يمكن التعرف على تأثير تدريبات القدرات البصرية (الدقة البصرية – التركيز والإنتباه) على تطوير مستوى أداء بعض المهارات الأساسية في الإسكواش لطلاب المستوى الثالث والسادس في كلية التربية بقسم التربية البدنية باعتبارها أحد الأساليب الحديثة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على تأثير القدرات البصرية (الدقة البصرية – التركيز والإنتباه) على تعليم بعض المهارات الأساسية لرياضة الإسكواش لطلاب المستوى الثالث والسادس بقسم التربية البدنية – كلية التربية – جامعة أم القرى من خلال:

- تأثير القدرات البصرية (الدقة البصرية – التركيز والإنتباه) على تعليم بعض المهارات الأساسية لرياضة الإسكواش لطلاب المستوى الثالث والسادس بقسم التربية البدنية – كلية التربية – جامعة أم القرى.
- تأثير القدرات البصرية (الدقة البصرية – التركيز والإنتباه) على بعض القدرات البدينة لطلاب المستوى الثالث والسادس بقسم التربية البدنية – كلية التربية – جامعة أم القرى.

فرضيات الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات القبلية والقياسات البعدية في بعض القدرات البدنية لدى طلاب مقرر ألعاب المضرب (الإسكواش) قيد الدراسة ولصالح القياسات البعدية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات القبلية والقياسات البعدية في بعض المهارية الأساسية لدى طلاب مقرر ألعاب المضرب (الإسكواش) قيد الدراسة ولصالح القياسات البعدية في المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق بين القياسات البعدية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القدرات البدنية وبعض المهارات الأساسية لدى طلاب مقرر ألعاب المضرب (الإسكواش) قيد الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية.

الدراسات السابقة:

دراسات سابقة لتطوير مستوى الأداء المهاري:

١- **قام إبراهيم، محمد أحمد عبد الله (٢٠١٢)** بدراسة بعنوان" تأثير استخدام إستراتيجية التعلم للإتقان على مستوى أداء مهارة الضربة المسقطة في الإسكواش" دراسة استهدفت: التعرف على تأثير إستراتيجية التعلم للإتقان على مستوى أداء مهارة الضربة المسقطة في الإسكواش، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، واشتملت عينة البحث على عدد (٤٠) طالبًا من الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية بنين جامعة الزقازيق، ومن أهم النتائج: تفوق أسلوب التعلم للإتقان على أسلوب التعلم بالطريقة التقليدية في مستوى أداء مهارة الضربة المسقطة في الإسكواش، وأوصى الباحث بضرورة استخدام إستراتيجية التعلم للإتقان عند تعليم مهارة الضربة المسقطة في الإسكواش.

٢- **قام كاظم، قاسم حسن وفاضل، السيد رشاد عباس (٢٠١٣)** بدراسة بعنوان "تأثير منهج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة في تطوير الذكاء الجسمي - الحركي ودقة الضربة الطائرة بالاسكواش" بهدف: إعداد منهج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة لتطوير الذكاء الجسمي - الحركي ودقة الضربة الطائرة الأمامية بالإسكواش، وقام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي بأسلوب الدراسة المسحية، واستخدام المنهج التجريبي بالتصميم التجريبي بالمجموعات المتكافئة لملائمته لمشكلة البحث، حيث

اشتمل مجتمع البحث على لاعبي منتخب محافظة بابل للإسكواش، وقد تم تقسيمهم بالطريقة العشوائية (القرعة)، وكانت أهم النتائج أن للوسائط المتعددة كوسيلة مساعدة دورًا فعالًا في تطوير الذكاء الجسمي- الحركي وتعلم الضربة الطائرة بالإسكواش.

٣- **قام الهواري وفتحي وأخرون (٢٠١٦)** بدراسة بعنوان" تأثير برنامج تعليمى باستخدام الوسائط المتعددة على بعض المهارات الهجومية لرياضة الإسكواش" تهدف الدراسة إلى: التعرف على تأثير برنامج تعليمي مدعم بالوسائط التعليمية على بعض المهارات الأساسية في رياضة الإسكواش وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي باستخدام التصميم التجريبى لمجموعتين تجريبية وضابطة، وبلغ حجم العينة (٣٢) مبتدئًا، وتوصل الباحث إلى تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت الوسائط المتعددة على المجموعة الضابطة التي استخدمت الأسلوب التقليدي المتبع (أسلوب الأمر) في مستوى تعلم بعض المهارات الأساسية لرياضة الإسكواش. وأوصى الباحث باستخدام الوسائط المتعددة في تعليم رياضة الإسكواش لجميع المبتدئين، وإنشاء معامل الوسائط التعليمية داخل كليات التربية الرياضية.

٤- **قامت اسماعيل، تحرير ابراهيم (٢٠١٦)** بدراسة عنوانها " تأثير المتابعة البصرية في تعليم بعض المهارات الأساسية لجهاز منصة القفز في الجمناستك الفني للنساء "، هدفت الدراسة إلى: التعرف على تأثير المتابعة البصرية في تعليم بعض المهارات الأساسية لجهاز منصة القفز في الجمناستك الفني للنساء، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتمثلت عينة الدراسة في (٣٤) طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبة والآخرى ضابطة، ومن أهم نتائج الدراسة أن تعليم المهارات قيد البحث باستعمال المتابعة البصرية قد حقق نتائج إيجابية، وأدى إلى زيادة فاعلية الطالبات في تعلم المهارات الأساسية وهذا واضح من خلال الفروق ما بين الاختبارين القبلي والبعدي.

دراسات سابقة لتطوير القدرات البدنية:

١- **قام بيجانرجيان واخـرون Bijanrajaeian, et al (٢٠١٤)** بدراسـة بعنـوان" تـأثير الممارسات البصرية على الرؤيـة والأداء الحركـي للاعـبين المبتـدئين في رياضـة كـرة الريشة الطائرة" بهدف: التعرف تأثير الممارسة البصرية علـى الرؤيـة والأداء الحركـي للاعبين المبتدئين في رياضة كرة الريشة، واشتملت عينة البحث علـى طـلاب التربيـة البدنية بجامعة مبارك آزاد الذين حصلوا على دورة الريشة الطائرة المتخصصة، وكـان عددهم ٩٠ متطوعًا، تم تقسيم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية عشوائيًا، وبعد حضـور المجموعتين في مرحلة ما قبل الاختبار، شاركت المجموعة التجريبية في ممارسات الرؤية لمدة ستة أسابيع وثلاث جلسات في الأسبوع، وفي الجلسة الأخيرة شاركت المجموعتان في الاختبار البعدي، وكانت أهم النتـائج تفـوق المجموعـة التجريبيـة علـى المجموعـة الضابطة في الاختبارات البعدية قيد الدراسة.

٢- **قام شهاب، عدي جميل (٢٠١٦)** بدراسـة بعنـوان" تـأثير تمرينـات خاصـة في بعـض القدرات البدنية والحركية ودقة الضربات الأمامية والخلفية في الإسكواش"، وهـدفت الدراسة إلى: إعداد تمرينات خاصة ومعرفة تأثيرها في بعض القدرات البدنية والحركية ودقة أداء الضـربات الأماميـة والخلفيـة في الإسـكواش، واسـتخدم الباحـث المـنهج التجريبي على عدد من طلاب كلية التربيـة البدنيـة وعلـوم الرياضـة المرحلـة الثالثـة والبالغ عددهم (٦٠) طالبًا، وقسمت عينة البحث بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين، إذ كانت المجموعة التجريبية (٣٠) لاعبًا يتدربون باستعمال التمرينات الخاصة، بينمـا كانت المجموعة الضابطة (٣٠) لاعبًا يتدربون باستعمال التمرينات التقليدية، بعـد أن أجرى الباحث التجـانس والتكـافؤ لعينـة البحـث واسـتخدم الاختبـارات الخاصـة لقيـاس مـتغيرات قيـد الدراسـة، وقـام بـإجراء تجربـة اسـتطلاعية لمعرفـة الأخطـاء والصعوبات التي قد تواجه الباحث في التجربة الرئيسة، ومن ثم إجـراء الاختبـارات القبلية تم تطبيق التمرينات في الجزء البدني الخاص من الوحدة التدريبية موزعة علـى (٨) أسابيع بواقع (٣) وحدات تدريبية أسبوعيًا بحيث تطبـق التمرينـات علـى كلتـا

المجموعتين التجريبية والضابطة في الوقت نفسه، وكانت أهم النتائج تطور وتحسن الدقة الضربة الأمامية والخلفية لطلاب المجموعة التجريبية.

٣- **قام والي، ماجد شندي وعبد الزهرة، مصطفى جاسب (٢٠١٦)** بدراسة مقارنة في مستوى سرعة الاستجابة الحركية وفق بعض المؤثرات السمعية والبصرية للمبارزين، ويهدف البحث إلى: التعرف على ما يحيط بالأداء من عناصر قد أغفلت ولم يتم التركيز عليها، ومنها المؤثرات الصوتية والسمعية، ودراسة دورها الفاعل في تطوير فعالية المبارزة لتكون مشكلة بحثهما، وقد هدفت الدراسة إلى: التعرف على مستويات سرعة الاستجابة الحركية بفعل تأثير المؤثرات السمعية والبصرية لدى لاعبي أسلحة المبارزة الثلاث (سلاح سيف المبارزة، سلاح الشيش، وسلاح السيف العربي) حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي وحددا مجتمع بحثهما وهم لاعبو منتخبات محافظة ميسان للمبارزة، فئة المتقدمين بأعمار فوق سن (٢٠) سنة وبواقع (١٢) لاعبًا، إذ أجرى الباحثان الاختبارات على مجتمع البحث وفق جهاز مصمم من قبلهما لقياس سرعة الاستجابة الحركية بتوفر مؤثرات سمعية وبصرية، وفي ضوء نتائج الدراسة استنتج الباحثان الآتي: حققت مجموعة سلاح السيف العربي تفوقًا في سرعة الاستجابة الحركية بتأثير المؤثر السمعي مقارنةً بالأسلحة الأخرى، وكذلك أظهرت مجموعة سلاح الشيش تقدمًا بسرعة الاستجابة الحركية في نتائج الاختبارات بتأثير المؤثر البصري مقارنةً بالأسلحة الأخرى، في حين لم تحقق مجموعة سلاح سيف المبارزة تقدمًا ملحوظًا بسرعة الاستجابة الحركية بتأثير المؤثرات السمعية والبصرية مقارنة بأسلحة المبارزة الأخرى.

٤- **قام إسماعيل، إيهاب صابر إسماعيل (٢٠١٦)** بدراسة بعنوان "تأثير استخدام تدريبات بدنية ومهارية بطريقة التدريب الفردي على بعض القدرات البدنية وسرعة أداء الضربة الأمامية والخلفية لناشئي الإسكواش" بهدف: تصميم برنامج تدريبي فردي مقترح ومعرفة تأثيره على بعض القدرات البدنية وسرعة أداء الضربات المستقيمة الأمامية والخلفية لناشئي الإسكواش، استخدم الباحث المنهج التجريبي

وذلك لمناسبته لنوع وطبيعة هذا البحث من خلال التصميم التجريبي باستخدام القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة، وقام الباحث باختيار عينة البحث بالطريقة العمدية من ناشئي الإسكواش للمرحلة السنية تحت ١٣ سنة من نادي الشمس الرياضي وعددهم (١٠) ناشئين، واستخدم الباحث الاختبارات البدنية واختبارات الضربات المستقيمة الأمامية والخلفية كوسيلة لجمع البيانات، وكانت أهم النتائج أن استخدام برنامج التدريب الفردي المقترح كان له تأثير إيجابي على القدرات البدنية ومستوى أداء الضربات المستقيمة الأمامية والخلفية لناشئي الإسكواش، وكانت أهم التوصيات تطبيق برنامج التدريب الفردي المقترح في تنمية وتطوير المهارات الأساسية لناشئي الإسكواش مع مراعاة الفروق الفردية للناشئين للوصول بهم إلى أفضل المستويات.

دراسات سابقة لتطوير القدرات البصرية:

١- **قام عبد العليم، موسى عبد العليم (٢٠١٣)** بدراسة عنوانها "برنامج تدريبى لتنمية بعض القدرات البصرية المساهمة فى تحسين مستوى اداء بعض مهارات كرة السلة"، هدفت الدراسة إلى: تصميم برنامج تدريبي لتنمية بعض القدرات البصرية المساهمة فى تحسين مستوي أداء بعض مهارات كرة السلة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وتمثلت عينة الدراسة في (٢٠) لاعبًا لكرة السلة تحت ١٨ سنة، ومن أهم نتائج الدراسة أن التدريبات البصرية ساهمت في تحسين أداء القدرات البصرية للعينة قيد الدراسة، وفي تحسين المتطلبات الخاصة بالأداء الفني للمهارات الدفاعية والهجومية للاعبي كرة السلة، كما أنها تختلف باختلاف الأفراد لذا يوجب تدريبها بشكل فردي.

٢- **قام علي، منتظر مجيد (٢٠١٥)**: بدراسة بعنوان "تأثير تمرينات فوق التعلم لتعميم البرنامج الحركي في تطوير بعض القدرات البصرية وأثرها بمستوى استراتيجيات خطط اللعب والمنافسة"، بهدف: تحديد تأثير التمرين على التعلم في تطوير بعض القدرات البصرية وإستراتيجيات خطط اللعب والمنافسة واستخدم الباحث المنهج

التجريبي باستخدام القياس القبلي البعدي للمجموعتين، على عينة من لاعبي التنس في محافظة البصرة والشباب، وكانت أهم النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات البعدية لكلتا المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، وهنا أكد الباحث على الحاجة إلى تطوير تمارين تأخذ في الاعتبار تعميم البرنامج الحركي بكل التفاصيل، بالإضافة إلى الاهتمام بتنشيط التدريب البصري في مجال الرياضة.

٣- **قام محسن، بسمة نعيم وعبد الله، جليلة جوير (٢٠١٦)** بدراسة عنوانها "تأثير تمرينات خاصة على وفق المثيرات البصرية في تطوير قوة التركيز البصري ودقة مهارة الإعداد للاعبات الكرة الطائرة"، هدفت الدراسة إلى: إعداد تمرينات خاصة وفق المثيرات البصرية والتعرف على تأثيرها في تطوير قوة التركيز البصري ودقة مهارة الإعداد للاعبات الكرة الطائرة، واستخدمت الباحثتان المنهج التجريبي، وتمثلت عينة الدراسة في (١٠) لاعبات، ومن أهم نتائج الدراسة أن للتمرينات الخاصة على وفق المثيرات البصرية التأثير الإيجابي في تطوير قوة التركيز البصري ودقة مهارة الإعداد للاعبات نادي الشباب الرياضي، فضلًا عن ضرورة الاهتمام باستخدام الأجهزة والأدوات على وفق المثيرات البصرية والتي تعمل على تطوير قوة التركيز البصري ودقة مهارة الإعداد للاعبات الكرة الطائرة.

٤- **قام مرزوق، جمال (٢٠١٨)** بدراسة بعنوان" فاعلية التعليم البصري باستخدام المحاكاة في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في كرة الطائرة" بهدف: معرفة فاعلية التعلم البصري باستخدام المحاكاة في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (١٦-١٧) في كرة الطائرة في كلٍّ من الإرسال والاستقبال والإعداد، وافترض الباحث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار البعدي لكل من العينة الضابطة والتجريبية في مهارة اتخاذ القرار ولصالح العينة التجريبية، وتم تطبيق الدراسة على عينة من تلاميذ السنة ثانية ثانوي لثانوية بلعكرمي عبد القادر وهران، وعددهم ٣٠ تلميذًا قسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية تضم كل منهما ١٥ تلميذًا، وقد قام الباحث بتطبيق البرنامج التعليمي المقترح باستخدام

المحاكاة، مقابل برنامج تقليدي مطبق على العينة الضابطة من قبل أستاذ المادة، ومن خلال الدراسة الإحصائية استنتج الباحث أن البرنامج التعليمي القائم على التعلم البصري باستخدام المحاكاة (3DMAX) أفضل من برنامج العينة الضابطة في تنمية مهارة اتخاذ القرار لكل من الإرسال والاستقبال والإعداد في كرة الطائرة.

٥ – **قام حسين، وسام رياض (٢٠١٨)** بدراسة بعنوان "فاعلية منهج تعليمي وفقاً لأشكال اللعب في تطوير بعض القدرات البصرية والحركية ودقة أداء المهارات الهجومية للناشئين بالكرة الطائرة"، بهدف تصميم برنامج تعليمي بأشكال من اللعب لتطوير بعض القدرات البصرية والحركية وأداء المهارات الهجومية في كرة الطائرة للناشئين، وكذلك تحديد تأثير هذا البرنامج، افترض الباحث التأثير الإيجابي للبرنامج التربوي على أشكال اللعب على تنمية بعض القدرات البصرية والحركية ودقة أداء المهارات الهجومية في مرحلة ما بعد الاختبار وفي صالح المجموعة التجريبية، واستخدم الباحث الطريقة التجريبية حيث كانت العينة (١٦) لاعبًا في نادي الهاشمية للموسم ٢٠١٨، وتم جمع البيانات ومعالجتها باستخدام العملية الإحصائية المناسبة لاستنتاج أن البرنامج التعليمي أثر إيجابيًا على تطوير بعض القدرات البصرية والمرئية ودقة أداء المهارات، وأوصى الباحث بإيلاء الاهتمام لاستخدام البرنامج التعليمي وفقًا لأشكال اللعب في جميع الدورات التعليمية للمهارات المركبة في الكرة الطائرة للشباب.

٦– **قام سعد الله، فرات جبار وعباس، هاشم مهدي (٢٠١٩)** بدراسة بعنوان "تأثير تمرينات مهارية بالأسلوب التدريبي في بعض القدرات البصرية وتعلم مهارتي الدحرجة والمناولة بكرة القدم الصالات لطلاب الصف الأول متوسط" بهدف: دراسة استخدام تمرينات مهارية بالأسلوب التدريبي في القدرات البصرية لتعلم مهارتي الدحرجة والمناولة بكرة القدم الصالات لطلاب الصف الأول المتوسط، اذ تم استخدام المنهج التجريبي ذات المجموعتين التجريبية والضابطة قسمت عن طريق القرعة من طلاب متوسطة اليازجي في قضاء الخالص بعدد (٤٠) طالبًا، وأظهرت

نتائج البحث تطور المجموعة التجريبية في الاختبارات البعدية أكثر من المجموعة الضابطة نتيجة استخدام التمرينات المهارية بالأسلوب التدريبي.

إجراءات الدراسة:

- منهج الدراسة:

أستخدم الباحث المنهج شبة التجريبى بتصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام أسلوب القياس القبلي البعدي نظرًا لمناسبته لطبيعة الدراسة.

- متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة: نظرًا لطبيعة البحث وقد تمثلت المتغيرات المستقلة في متغيرات الرؤية البصرية، وهي المتغيرات التي يتم الاعتماد عليها في تصميم البرنامج التعليمي المقترح وهي (الدقة البصرية – تركيز الإنتباه).

المتغيرات التابعة: تمثلت المتغيرات التابعة في متغيرات القدرات البدنية وبعض المهارات الأساسية (الضربة الأمامية والضربة الخلفية، الأمامية الطائرة، الخلفية الطائرة، الضربة الساقطة، الإرسال العالي)، والتي اعتمد عليها الباحث في القياسات القبلية والقياسات البعدية وهي التي يحدث لها تغيرات نتيجة استخدام البرنامج التعليمي المقترح.

- عينة الدراسة:

قام الباحث باختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية، وقد اشتملت عينة الدراسة على طلاب قسم التربية البدنية جامعة أم القرى مقرر ألعاب المضرب المستوى السادس الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٩- ١٤٤٠هـ وقد بلغ قوام عينة البحث (٣٠) طالبًا من المنتظمين في الحضور تم تقسيمهم الى مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية وقوام كل منها (١٥) طالبًا.

جدول (١)

توصيف عينة البحث في متغيرات النمو للمجموعتين ن = ٣٠

المتغيرات	وحدة القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الإلتواء
السن	سنة	١٩,٢٥٦	0.516	0.484
الطول	سم	١٦٨,٥١٢	2.908	0.239-
الوزن	كجم	57.100	2.726	0.131-

تشير نتائج الجدول إلى المتوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري ومعامل الالتواء لمتغيرات النمو لعينة البحث، كما يتضح من الجدول تجانس أفراد العينة فى هذه المتغيرات حيث تراوح معامل الالتواء بين (±٣).

جدول (٢)

توصيف عينة البحث في متغيرات السن والطول والوزن للمجموعة الضابطة والتجريبية

ن = ١٥

المتغيرات	وحدة القياس	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الإلتواء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الإلتواء
السن	سنة	18.0667	0.88372	0.142	18.2000	0.86189	0.433
الطول	سم	166.2000	2.75681	358.	**165.2000**	2.85857	0.084
الوزن	كجم	57.5333	2.72204	164.	56.6667	2.55417	0.164

تشير نتائج الجدول إلى المتوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري ومعامل الالتواء لمتغيرات النمو لعينة البحث، كما يتضح من الجدول تجانس أفراد العينة في هذه المتغيرات لكلا المجموعتين حيث تراوح معامل الإلتواء بين (±٣).

جدول (٣)

دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متغيرات السن- الطول - الوزن

ن = ٣٠

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "ذ"	احتمال الخطأ
السن	ضابطة	١٥	14.87	223.00	0.422	0.673
	تجريبية	١٥	16.13	242.00		
الطول	ضابطة	١٥	16.90	253.50	0.889	0.374
	تجريبية	١٥	14.10	211.50		
الوزن	ضابطة	١٥	16.50	247.50	0.637	0.524
	تجريبية	١٥	14.50	217.50		

* قيمة "ذ" الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ هى ١,٩٦

تشير نتائج الجدول إلى أنه توجد فروق غير داله إحصائياً بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياسات القبلية في القدرات البدنية قيد الدراسة، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في السن والطول والوزن.

جدول (4)

دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياسات القبلية القدرات البدنية

ن = ٣٠

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "ذ"	احتمال الخطأ
قوة عضلات الرجلين	ضابطة	١٥	١٥,٠٠	225.00	٠,٣١٤	٠,٧٥٣
	تجريبية	١٥	١٦,٠٠	240.00		
قوة عضلات الظهر	ضابطة	١٥	١٥,٩٠	238.50	٠,٢٥٧	٠,٧٩٧
	تجريبية	١٥	١٥,١٠	226.50		
رمى كرة طبية ٣ كجم من وضع الجلوس	ضابطة	١٥	١٥,٠٠	225.00	١,٤٦٩	٠,٧٣٧
	تجريبية	١٥	١٦,٠٠	240.00		
الوثب العمودي من الثبات	ضابطة	١٥	١٣,٢٠	198.00	٠,٤٦٧	٠,١٤٢
	تجريبية	١٥	١٧,٨٠	267.00		
الجري في المكان ١٥ ث	ضابطة	١٥	١٤,٨٠	222.00	٠,٩٠٣	٠,٦٤١
	تجريبية	١٥	١٦,٢٠	243.00		
أداء الضربات في النقاط المختلفة ١,٣٠ ق	ضابطة	١٥	١٤,١٠	211.50	٠,١٨٨	٠,٣٦٧
	تجريبية	١٥	١٦,٩٠	253.50		

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "ذ"	احتمال الخطأ
الجري ١٢ ق	ضابطة	١٥	١٥,٢٠	228.00	٠,٨١٢	٠,٨٥١
	تجريبية	١٥	١٥,٨٠	237.00		
الجري المتعامد	ضابطة	١٥	١٤,٢٠	213.00	٠,٤٠٦	٠,٤١٧
	تجريبية	١٥	١٦,٨٠	252.00		
ثني الجذع من الجلوس	ضابطة	١٥	١٥,٤٠	231.00	٠,٠٦٤	٠,٩٤٩
	تجريبية	١٥	١٥,٦٠	234.00		

* قيمة "ذ" الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ هي ١,٩٦

تشير نتائج الجدول إلى أنه توجد فروق غير دالة إحصائيًّا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياسات القبلية في القدرات البدنية قيد الدراسة، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في القدرات البدنية.

جدول (5)

دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في

القياسات القبلية للمهارية الأساسية في رياضة الإسكواش ن = ٣٠

المتغيرات		المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "ذ"	احتمال الخطأ
قوة الضربات	ارتداد الكرة من الحائط الخلفي (ضربة أمامية)	ضابطة	١٥	13.70	205.50	١,١٤٢	٠,٢٥٣
		تجريبية	١٥	17.30	259.50		
	ارتداد الكرة من الحائط الخلفي (ضربة خلفية)	ضابطة	١٥	16.20	243.00	٠,٤٥٠	٠,٦٥٣
		تجريبية	١٥	14.80	222.00		
سرعة أداء	الضربة المستقيمة الأمامية	ضابطة	١٥	15.70	235.50	٠,١٢٩	٠,٨٩٨
		تجريبية	١٥	15.30	229.50		
	الضربة المستقيمة الخلفية	ضابطة	١٥	17.20	258.00	١,٠٧٦	٠,٢٨٢
		تجريبية	١٥	13.80	207.00		
	الضربة الأمامية الطائرة	ضابطة	١٥	14.20	213.00	٠,٨٣٦	٠,٤٠٣
		تجريبية	١٥	16.80	252.00		
	الضربة الخلفية الطائرة	ضابطة	١٥	15.80	237.00	٠,١٩٥	٠,٨٤٦
		تجريبية	١٥	15.20	228.00		
	المستقيمة الأمامية والخلفية بالتوالي	ضابطة	١٥	15.00	225.00	٠,٣٢٠	٠,٧٤٩
		تجريبية	١٥	16.00	240.00		

المتغيرات		المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "ذ"	احتمال الخطأ
دقة الأداء	الضربة المستقيمة الأمامية	ضابطة	١٥	15.10	226.50	٠,٢٥٤	٠,٨٠٠
		تجريبية	١٥	15.90	238.50		
	الضربة المستقيمة الخلفية	ضابطة	١٥	15.70	235.50	٠,١٢٩	٠,٨٩٧
		تجريبية	١٥	15.30	229.50		
	الضربة الساقطة	ضابطة	١٥	16.50	247.50	٠,٦٢٩	٠,٥٢٩
		تجريبية	١٥	14.50	217.50		
	الإرسال الجانبي (القوى)	ضابطة	١٥	17.20	258.00	١,١٣٣	٠,٢٥٧
		تجريبية	١٥	13.80	207.00		
تحمل أداء	الضربة المستقيمة الامامية	ضابطة	١٥	14.20	213.00	٠,٨٤٤	٠,٣٩٩
		تجريبية	١٥	16.80	252.00		
	الضربة المستقيمة الخلفية	ضابطة	١٥	14.00	210.00	٠,٩٥٥	٠,٣٤٠
		تجريبية	١٥	17.00	255.00		

* قيمة "ذ" الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ هي ١,٩٦.

تشير نتائج الجدول إلى أنه توجد فروق غير دالة إحصائيًا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياسات القبلية فى المهارات الأساسية للإسكواش قيد الدراسة، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في المهارات الأساسية للإسكواش.

جدول (6)

دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياسات القبلية للقدرات البصرية

ن = ٣٠

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "ذ"	احتمال الخطأ
الدقة البصرية	ضابطة	١٥	١٧,١٠	٢٥٦,٥٠	١,٠٤٢	٠,٢٩٧
	تجريبية	١٥	١٣,٩٠	٢٠٨,٥٠		
شبكة التركيز	ضابطة	١٥	١٤,٠٠	٢١٠,٠٠	٠,٩٤٠	٠,٣٤٧
	تجريبية	١٥	١٧,٠٠	٢٥٥,٠٠		

* قيمة "ذ" الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ هى ١,٩٦

تشير نتائج الجدول إلى أنه توجد فروق غير دالة إحصائيًا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياسات القبلية للقدرات البصرية قيد الدراسة، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في هذه المتغيرات.

أدوات ووسائل جمع البيانات:

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

استخدم الباحث الأدوات الآتية في إجراء الدراسة:

- جهاز الرستامير لقياس الطول والوزن. - جهاز الديناموميتر لقياس القوة العضلية.
- جهاز قياس المرونة. - ملعب إسكواش - مضارب - كرات.
- ساعة إيقاف اليكترونية.

الاختبارات المستخدمة في الدراسة (مرفق ١):

- الاختبارات البدنية:

- اختبار قوة عضلات الرجلين. - اختبار قوة عضلات الظهر.
- اختبار قدرة الذراعين. - اختبار قدرة الرجلين.
- اختبار الجري في المكان ١٥ ث. - اختبار الجري المتعامد.
- اختبار أداء الضربات في النقاط المختلفة (١,٣٠ ق).
- اختبار ثني الجذع من الجلوس الطويل.
- اختبار التحمل الدورى التنفسي (الجرى ١٢ ق).

- الاختبارات المهارية:

- ارتداد الكرة من الحائط الخلفي (ضربة أمامية) (قوة الضربة)
- ارتداد الكرة من الحائط الخلفي (ضربة خلفية) (قوة الضربة).
- الضربة المستقسمة الأمامية (سرعة الاداء).
- الضربة المستقيمة الخلفية (سرعة الاداء).

- الضربة الأمامية الطائرة (سرعة الاداء).
- الضربة الخلفية الطائرة (سرعة الاداء).
- الضربة الأمامية والخلفية بالتوالي (سرعة الاداء).
- الضربة الساقطة (دقة الاداء).
- الضربة المستقسمة الأمامية (دقة الأداء).
- الضربة المستقيمة الخلفية (دقة الاداء).
- الإرسال الجانبي القوي (دقة الأداء).
- الضربة المستقيمة.
- الضربة المستقسمة الأمامية (تحمل الأداء).
- الضربة المستقيمة الخلفية (تحمل الأداء).

- اختبارات القدرات البصرية:

- الدقة البصرية.
- شبكة التركيز.

استطلاع رأي الخبراء:

قام الباحث بإستطلاع رأي الخبراء مرفق (٢) لتحديد أهم القدرات البدنية والمهارات الأساسية في رياضة الإسكواش لطلاب قسم التربية البدنية في مقرر ألعاب المضرب (الإسكواش)، وكذلك أهم الاختبارات المناسبة للقدرات البدنية والمهارات الأساسية، وقد أسفر استطلاع الرأي عن موافقة الخبراء على القدرات البدنية والمهارات الأساسية للإسكواش وكذلك مناسبة الاختبارات المستخدمة قيد الدراسة.

البرنامج التعليمي المقترح للرؤية البصرية مرفق (٣):

يهدف البرنامج المقترح باستخدام التدريبات البصرية إلى تنمية وتطوير الأداء المهاري باستخدام القدرات البصرية لدى طلاب قسم التربية البدنية في مقرر ألعاب المضرب (الإسكواش).

أسس وضع البرنامج التعليمى المقترح:

١ - مراعاة مبدأ التنوع في أداء التدريبات داخل الوحدة التعليمية حتى لا يشعر الطالب بالملل والرتابة.

٢ - مناسبة المحتويات المختارة للمرحلة التعليمية قيد الدراسة.

٣ - اتباع مبدأي التدرج من السهل الى الصعب ومن البسيط الى المركب.

تطبيق البرنامج التعليمي:

قام الباحث بتصميم برنامج تعليمي مقترح بالتدريبات البصرية وفق الأسس الأتية:

١ - زمن الوحدة التعليمية (٥٠) دقيقة.

- زمن الإحماء (١٠) دقيقة.
- زمن تدريبات بدنية خاصة (١٠) دقيقة.
- زمن الجزء الرئيسي للبرنامج (٢٥) دقيقة.
- زمن التهدئة (٥) دقائق.

٢ – تم تطبيق البرنامج التعليمي بواقع وحدتين أسبوعية بواقع (٨) وحدات في الشهر.

٣ – تم تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لمدة ثلاث شهور بواقع (٢٤) وحدة تعليمية في البرنامج ككل.

٤- قام الباحث بتقديم وحدات تعليمية بالطريقة التقليدية بواقع وحدتين أسبوعية بواقع (٨) وحدات في الشهر لمدة ثلاثة شهور للمجموعة الضابطة.

القياس القبلي:

قام الباحث بإجراء القياس القبلي لعينة الدراسة وذلك يوم ٧-١٠ / ٥ / ١٤٤٠هـ وذلك بالصالة الرياضية بمقر الجامعة بالعابدية وقد أشتمل القياس على الاختبارات البدنية والاختبارات المهارية واختبارات القدرات البصرية قيد الدراسة.

تطبيق البرنامج:

قام الباحث بتطبيق البرنامج التعليمي المقترح للقدرات البصرية على عينة الدراسة وذلك في الفترة من ١٤ / ٥ / ١٤٤٠هـ وحتى ٦/ ٨ / ١٤٤٠هـ، وذلك بواقع وحدتين أسبوعية تعليمية وقد أستمر البرنامج التعليمي المقترح لمدة ١٢ أسبوعًا بواقع (٢٤ وحدة) تعليمية.

القياس البعدي:

قام الباحث بإجراء القياس البعدي لعينة الدراسة وذلك يوم ٩ – ١٣ / ٨ / ١٤٤٠هـ وذلك بالصالة الرياضية بمقر الجامعة بالعابدية تحت نفس الشروط والظروف التي قام الباحث بها في القياس القبلي وقد أشتمل القياس على الاختبارات البدنية والاختبارات المهارية قيد الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحث في معالجة البيانات إحصائيًا البرنامج الإحصائي SPSS النسخة ٢٤، وقد استخدم الباحث المعالجات الآتية:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- معامل الإلتواء.
- اختبار دلاله الفروق للعينات الصغيرة ويلكوكسون.
- معدلات التغير.
- الأشكال البيانية.

عرض ومناقشة النتائج:

أولاً: عرض ومناقشة نتائج الفرض الأول للدراسة:

والـذى يـنص علـى" توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين القياسـات القبليـة والقياسـات البعديـة في بعـض القـدرات البدنيـة لـدى طـلاب مقـرر ألعـاب المضـرب (الإسكواش) قيد الدراسة ولصالح القياسات البعدية للمجموعـة الضـابطة والمجموعـة التجريبية.

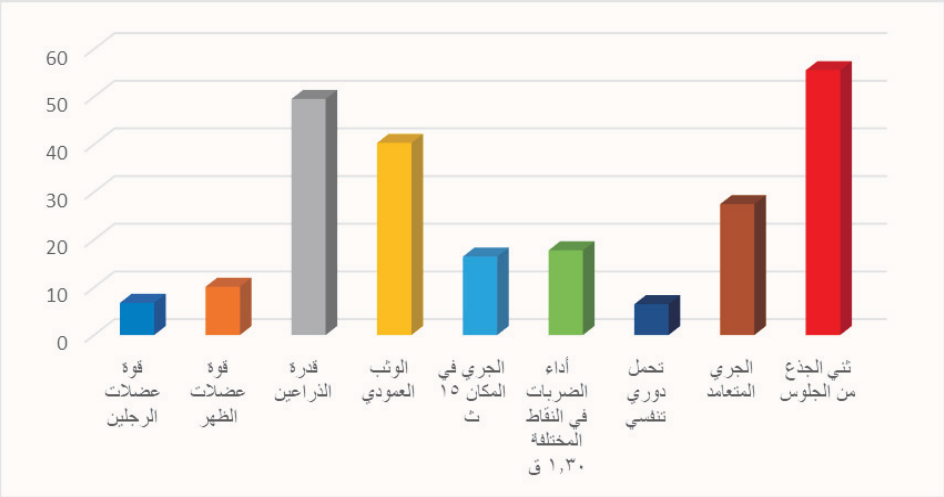
جدول (7)

المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري ونسبة التغير للمجموعة الضابطة في المتغيرات البدنية

ن = ١٥

المتغير	القياس القبلي		القياس البعدي		معدل التغير
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
قوة عضلات الرجلين	130.20	3.38	139.00	2.00	6.76
قوة عضلات الظهر	65.07	1.39	71.67	1.95	10.14
قدرة الذراعين	7.13	0.83	10.67	1.59	49.53
الوثب العمودي	17.87	1.25	25.07	1.62	40.30
الجري في المكان ١٥ ث	21.07	0.88	24.53	1.25	16.46
أداء الضربات في النقاط المختلفة ١,٣٠ ق	28.87	1.19	34.00	2.00	17.77
تحمل دوري تنفسي	3235.13	33.25	3444.73	٨٨,٤٣	6.48
الجري المتعامد	9.88	0.52	7.16	0.29	27.46
ثني الجذع من الجلوس	1.50	٠,١١	2.30	٠,١٣	55.55

تشير نتائج الجدول إلى المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونسبة تغير القياس البعدي عن القبلي في المتغيرات البدنية لدى المجموعة الضابطة.



شكل (١)

نسبة تغير القياس البعدي عن القبلي للمجموعة الضابطة في القدرات البدنية

جدول (8)

دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في القدرات البدنية قيد البحث

ن=١٥

المتغيرات	الاتجاه	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "ذ"	احتمال الخطأ
قوة عضلات الرجلين	-	0	0.00	0.00	٣,٤١٥*	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	0				
قوة عضلات الظهر	-	0	0.00	0.00	٣,٤٣٦*	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	0				
رمى كرة طبية ٣ كجم من وضع الجلوس	-	0	0.00	0.00	٣,٤٤٩*	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	0				
الوثب العمودي من الثبات	-	0	0.00	0.00	٣,٤٣٠*	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	0				

المتغيرات	الاتجاه	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "ذ"	احتمال الخطأ
الجري في المكان ١٥ ث	-	0	0.00	0.00	٣,٤٣٤*	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	0				
أداء الضربات في النقاط المختلفة ١,٣٠ ق	-	0	0.00	0.00	٣,٤٢٣*	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	0				
الجري ١٢ ق	-	3	2.00	6.00	٣,٠٧٠*	٠,٠٠٢
	+	12	9.50	114.00		
	=	0				
الجري المتعامد	-	15	8.00	120.00	٣,٤١٣*	٠,٠٠١
	+	0	0.00	0.00		
	=	0				
ثني الجذع من الجلوس	-	0	0.00	0.00	٣,٤٢٤*	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	0				

* قيمة "ذ" الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ هي ١,٩٦

تشير نتائج الجدول إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي ولصالح القياس البعدي في القدرات البدنية قيد البحث لعينة البحث.

جدول (9)

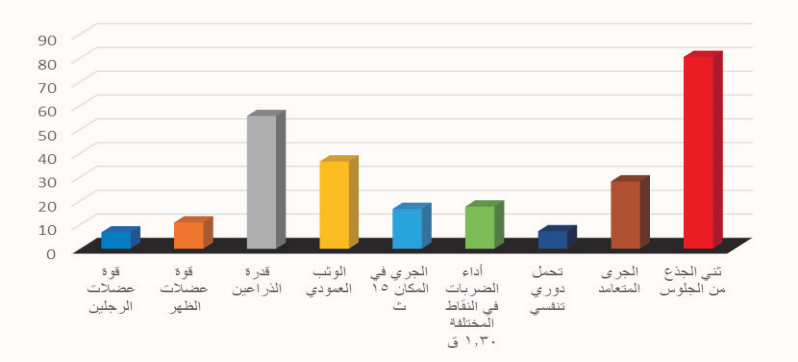
المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري ونسبة الغير للمجموعة التجريبية في المتغيرات البدنية

ن = ١٥

المتغير	القياس القبلي		القياس البعدي		معدل التغير
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
قوة عضلات الرجلين	130.60	3.02	139.60	2.10	6.89
قوة عضلات الظهر	65.13	1.85	72.33	2.41	11.05
قدرة الذراعين	7.27	0.96	11.33	1.80	55.85
الوثب العمودي	18.53	1.25	25.33	1.40	36.70
الجري في المكان ١٥ ث	21.13	1.06	24.67	1.05	16.75

المتغير	القياس القبلي		القياس البعدي		معدل التغير
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
أداء الضربات في النقاط المختلفة ١,٣٠ ق	28.53	1.06	34.20	1.61	19.86
تحمل دوري تنفسي	3234.07	27.30	3473.47	173.13	7.40
الجري المتعامد	10.06	0.46	7.21	0.27	28.33
ثني الجذع من الجلوس	١,٦٠	٠,١٢	٢,٨٩	٠,٢٩	80.63

تشير نتائج الجدول إلى المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونسبة تغير القياس البعدي عن القبلي في المتغيرات البدنية لدى المجموعة التجريبية.



شكل (٢)

نسبة تغير القياس البعدي عن القبلي للمجموعة التجريبية في القدرات البدنية

جدول (10)

دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في القدرات البدنية قيد البحث **ن=١٥**

المتغيرات	الاتجاه	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "ذ"	احتمال الخطأ
قوة عضلات الرجلين	-	0	0.00	0.00	*٣,٤١٥	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	٠				

المتغيرات	الاتجاه	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "ذ"	احتمال الخطأ
قوة عضلات الظهر	-	٠	0.00	0.00	٣,٤٢٤*	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	0				
رمي كرة طبية ٣ كجم من وضع الجلوس	-	0	0.00	0.00	٣,٤٣٠*	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	0				
الوثب العمودي من الثبات	-	0	0.00	0.00	٣,٤٤٩*	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	0				
الجري في المكان ١٥ ث	-	0	0.00	0.00	٣,٤٣٤*	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	0				
أداء الضربات في النقاط المختلفة ١,٣٠ ق	-	0	0.00	0.00	٣,٤١٨*	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	0				
الجري ١٢ ق	-	٣	2.00	6.00	٣,٠٧٠*	٠,٠٠٢
	+	١٢	9.50	114.00		
	=	0				
الجري المتعامد	-	15	8.00	120.00	٣,٤١٣*	٠,٠٠١
	+	0	0.00	0.00		
	=	0				
ثني الجذع من الجلوس	-	0	0.00	0.00	٣,٤١٧*	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	0				

* قيمة "ذ" الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ هى ١,٩٦

تشير نتائج الجدول إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا بين القياس القبلي والقياس البعدي ولصالح القياس البعدي في القدرات البدنية قيد البحث لعينة البحث.

تشير نتائج الجداول (٧، ٨، ٩، ١٠) وأشكال (١، ٢) الى الاختلاف بين القياسات القبلية والقياسات البعدية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، ويرجع الباحث هذه

الفروق في القدرات البدنية التي جاءت لصالح القياس البعدي لدى طلاب مقرر ألعاب المضرب (الإسكواش)، وكذلك التحسن الذى حدث في القدرات البدنية والذى أظهره معدلات التحسن في القياس البعدي عن القياس القبلي لوجود مقرر خاص باللياقة البدنية والاعداد البدني، وكذلك دراسة مقررات عملية في الألعاب الفردية والجماعية ضمن خطة الطالب الدراسية مما ساهم في تطوير وتحسن مستوى اللياقة البدنية للطلاب قيد الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية.

وتتفق هذه النتائج مع ما ذكره كل من محمود عيسى الشناوي (٢٠١٨) في أن رياضة الإسكواش واحدة من أسرع وأقوى الرياضات نظرًا لأنها تنمي السرعة والتحمل والرشاقة والتوافق لدى ممارسيها، و لما تتميز به هذه الرياضة من قوة المنافسة وبذل مجهود بدني وعقلي في زمن قصير، وتزداد صعوبة كلما ارتفع مستوى المنافسة، فكل الذي يفعله اللاعب هو ضرب كرة صغيرة تجاه الحائط الأمامي للملعب ليجعل اللاعب المنافس لا يستطيع الوصول للكرة، وكلما ارتفع مستوى المنافس مهاريًا وبدنياً اكلما ارتفعت حدة المنافسة.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه كل من إسماعيل، إيهاب صابر إسماعيل (٢٠١٦) ومحسن، بسمة نعيم وعبد الله، جليلة جوير (٢٠١٦)، وشهاب، عدي جميل (٢٠١٦)، وعبد العليم، موسى عبد العليم (٢٠١٣) حيث توصلوا إلى أن البرنامج المستخدم أدى إلى تطوير أداء البدنى لدى عينة البحث.

وبذلك يكون الباحث قد تحقق من صحة الفرض الأول للدراسة والذي ينص على" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات القبلية والقياسات البعدية في بعض القدرات البدنية لدى طلاب قسم التربية البدنية في مقرر ألعاب المضرب(الإسكواش) قيد الدراسة ولصالح القياسات البعدية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية".

ثانيًا: عرض ومناقشة نتائج الفرض الثانى للدراسة:

والذى ينص على" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات القبلية والقياسات البعدية في بعض المهارات الأساسية لدى الطلاب مقرر ألعاب المضرب (الإسكواش) قيد الدراسة ولصالح القياسات البعدية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية".

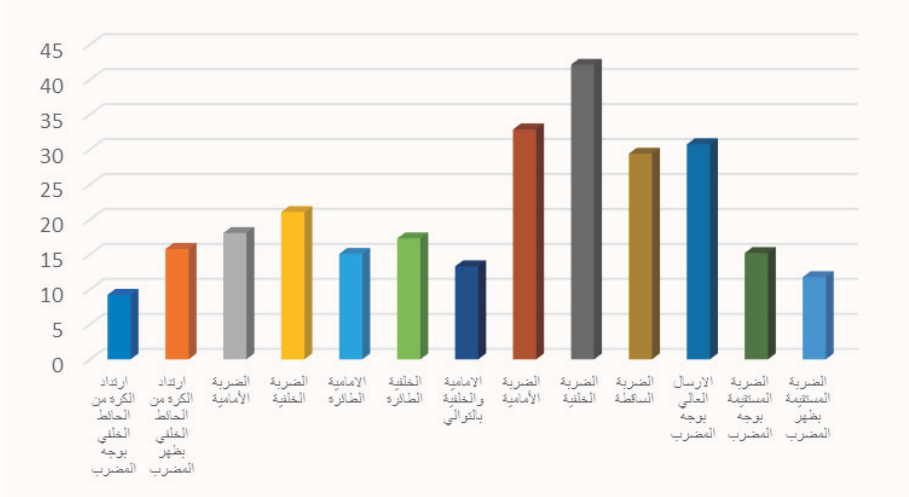
جدول (١١)

المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري ونسبة التغير للمجموعة الضابطة في المهارات الأساسية للإسكواش

ن = ١٥

المتغير	القياس القبلي		القياس البعدي		معدل التغير
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
ارتداد الكرة من الحائط الخلفي (ضربة أمامية)	97.60	1.99	106.60	2.32	9.22
ارتداد الكرة من الحائط الخلفي (ضربة خلفية)	55.33	1.35	64.07	2.02	15.78
الضربة المستقيمة الأمامية	22.13	1.06	26.13	1.13	18.07
الضربة المستقيمة الخلفية	21.53	1.73	26.07	1.58	21.05
الضربة الأمامية الطائرة	27.87	2.70	32.07	0.88	15.07
الضربة الخلفية الطائرة	25.07	1.10	29.40	1.18	17.29
المستقيمة الأمامية والخلفية بالتوالي	31.07	1.44	35.20	1.01	13.30
الضربة المستقيمة الأمامية	1.82	0.18	2.42	0.16	32.87
الضربة المستقيمة الخلفية	1.35	0.16	1.93	0.08	42.12
الضربة الساقطة	2.03	0.11	2.63	0.22	29.40
الارسال الجانبي (القوي)	1.96	0.06	2.56	0.24	30.75
الضربة المستقيمة الأمامية	85.53	1.85	98.53	2.20	15.20
الضربة المستقيمة الخلفية	77.13	1.88	86.20	1.42	11.75

تشير نتائج الجدول إلى المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونسبة تغير القياس البعدي عن القبلي في المهارات الأساسية للإسكواش لدى المجموعة الضابطة.



شكل (٤)

نسبة تغير القياس البعدي عن القبلي للمجموعة الضابطة في المهارات الأساسية للإسكواش

جدول (١٢)

دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في المهارات الأساسية للإسكواش قيد البحث

ن=١٥

المتغيرات	الاتجاه	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "ذ"	احتمال الخطأ
ارتداد الكرة من الحائط الخلفي (ضربة أمامية)	-	0	0.00	0.00	٣,٤٢٣*	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	0				
ارتداد الكرة من الحائط الخلفي (ضربة خلفية)	-	0	0.00	0.00	٣,٤٢٠*	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	0				
الضربة المستقيمة الأمامية	-	0	0.00	0.00	٣,٤٥٤*	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	0				
الضربة المستقيمة الخلفية	-	0	0.00	0.00	٣,٤٣٧*	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	0				

المتغيرات	الاتجاه	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "ذ"	احتمال الخطأ
الضربة الأمامية الطائرة	-	0	0.00	0.00	٣,٤٣٠*	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	0				
الضربة الخلفية الطائرة	-	0	0.00	0.00	٣,٤٣٧*	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	0				
المستقيمة الأمامية والخلفية بالتوالي	-	0	0.00	0.00	٣,٤٧١*	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	0				
الضربة المستقيمة الأمامية	-	0	0.00	0.00	٣,٤٢٦*	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	0				
الضربة المستقيمة الخلفية	-	0	0.00	0.00	٣,٤٥٥	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	0				
الضربة الساقطة	-	0	0.00	0.00	٣,٤١٣*	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	0				
الارسال الجانبي (القوي)	-	0	0.00	0.00	٣,٤١٩*	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	0				
الضربة المستقيمة الأمامية	-	0	0.00	0.00	٣,٤٢٤*	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	0				
الضربة المستقيمة الخلفية	-	0	0.00	0.00	٣,٤٢٤*	٠,٠٠١
	+	15	8.00	120.00		
	=	0				

* قيمة "ذ" الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ هى ١,٩٦

تشير نتائج الجدول إلى أنه توجد فروق داله إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة ولصالح القياس البعدي فى المهارات الأساسية لرياضة الإسكواش قيد الدراسة.

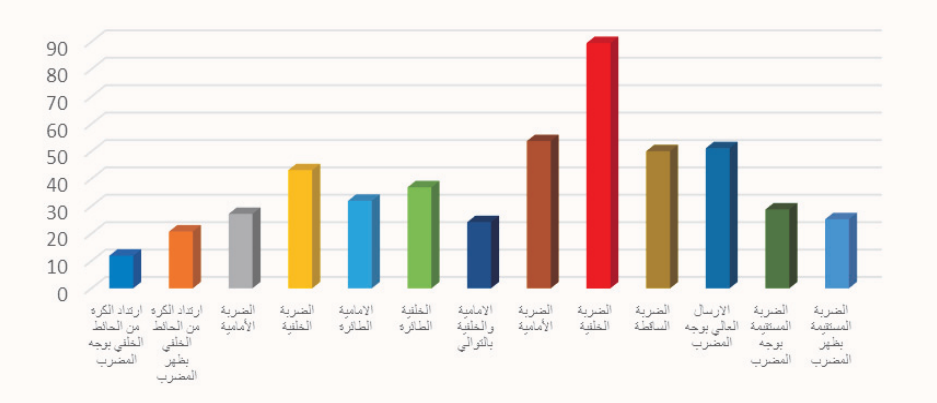
جدول (١٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونسبة التغير للمجموعة التجريبية في المهارات الأساسية للإسكواش

ن = ١٥

المتغير	القياس القبلي		القياس البعدي		معدل التغير
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
ارتداد الكرة من الحائط الخلفي (ضربة أمامية)	98.40	1.84	110.13	1.30	11.92
ارتداد الكرة من الحائط الخلفي (ضربة خلفية)	55.27	1.83	66.73	3.08	20.75
الضربة المستقيمة الأمامية	22.07	1.28	28.07	1.75	27.19
الضربة المستقيمة الخلفية	20.87	1.64	29.87	3.98	43.13
الضربة الأمامية الطائرة	27.73	3.69	36.60	3.56	31.97
الضربة الخلفية الطائرة	24.93	1.16	34.13	2.29	36.90
المستقيمة الأمامية والخلفية بالتوالي	31.13	1.92	38.67	2.32	24.20
الضربة المستقيمة الأمامية	1.84	0.16	2.83	0.25	53.76
الضربة المستقيمة الخلفية	1.35	0.13	2.55	0.44	89.51
الضربة الساقطة	2.00	0.09	3.00	0.26	50.06
الإرسال الجانبي (القوي)	1.94	0.07	2.93	0.44	51.17
الضربة المستقيمة الأمامية	86.07	1.91	110.87	8.48	28.81
الضربة المستقيمة الخلفية	77.67	2.13	97.27	12.38	25.24

تشير نتائج الجدول إلى المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونسبة تغير القياس البعدي عن القبلي في المهارات الأساسية للإسكواش لدى المجموعة التجريبية.



شكل (٥) نسبة تغير القياس البعدي عن القبلي للمجموعة التجريبية في المهارات الأساسية للإسكواش

جدول (١٤)

دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في المهارات الأساسية في الإسكواش قيد البحث ن=١٥

المتغيرات	الاتجاه	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "ذ"	احتمال الخطأ
ارتداد الكرة من الحائط الخلفي (ضربة أمامية)	-	٠	0.00	0.00	٣,٤٢٤*	٠,٠٠١
	+	١٥	8.00	120.00		
	=	٠				
ارتداد الكرة من الحائط الخلفي (ضربة خلفية)	-	٠	0.00	0.00	٣,٤١٥*	٠,٠٠١
	+	١٥	8.00	120.00		
	=	٠				
الضربة المستقيمة الأمامية	-	٠	0.00	0.00	٣,٤٢٠*	٠,٠٠١
	+	١٥	8.00	120.00		
	=	٠				
الضربة المستقيمة الخلفية	-	٠	0.00	0.00	٣,٤٣٦*	٠,٠٠١
	+	١٥	8.00	120.00		
	=	٠				
الضربة الأمامية الطائرة	-	٠	0.00	0.00	٣,٤١٢*	٠,٠٠١
	+	١٥	8.00	120.00		
	=	٠				

المتغيرات	الاتجاه	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "ذ"	احتمال الخطأ
الضربة الخلفية الطائرة	-	٠	0.00	0.00	٣,٤٢٢*	٠,٠٠١
	+	١٥	8.00	120.00		
	=	٠				
المستقيمة الأمامية والخلفية بالتوالي	-	٠	0.00	0.00	٣,٤١٦*	٠,٠٠١
	+	١٥	8.00	120.00		
	=	٠				
الضربة المستقيمة الأمامية	-	٠	0.00	0.00	٣,٤١١*	٠,٠٠١
	+	١٥	8.00	120.00		
	=	٠				
الضربة المستقيمة الخلفية	-	٠	0.00	0.00	٣,٤١٣*	٠,٠٠١
	+	١٥	8.00	120.00		
	=	٠				
الضربة الساقطة	-	٠	0.00	0.00	٣,٤١١*	٠,٠٠١
	+	١٥	8.00	9120.00		
	=	٠				
الإرسال الجانبي (القوي)	-	٠	0.00	0.00	٣,٤٢٢*	٠,٠٠١
	+	١٥	8.00	120.00		
	=	٠				
الضربة المستقيمة الأمامية	-	٠	0.00	0.00	٣,٤١٦*	٠,٠٠١
	+	١٥	8.00	120.00		
	=	٠				
الضربة المستقيمة الخلفية	-	٠	0.00	0.00	٣,٤١٢*	٠,٠٠١
	+	١٥	8.00	120.00		
	=	٠				

* قيمة "ذ" الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ هى ١,٩٦

تشير نتائج الجدول إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدى فى المهارات الأساسية لرياضة الإسكواش قيد الدراسة.

تشير نتائج جدول (١١) (١٢) (١٣) (١٤) وشكل (٣) و(٤) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية وكذلك المجموعة الضابطة ولصالح القياس البعدى في المهارات الاساسية للإسكواش، وقد يرجع الباحث هذا التطور الظاهر في المستوى المهاري للمجموعة التجريبية إلى استخدام الباحث البرنامج التعليمي باستخدام القدرات البصرية، حيث إن البرنامج اشتمل على تدريبات لتنمية القدرات البدنية الخاصة للاعبى الإسكواش مثل تدريبات تحركات القدمين لتنمية الرشاقة وتنمية سرعة الحركة، وكذلك تدريبات القدرة العضلية للرجلين والذراعين مثل الوثبات وتدريبات الدفع بالقدمين واليدين لتنمية القدرة العضلية للذراعين والرجلين وتدريبات التوافق بين الرجلين والذراعين واليدين والعين، وهذا يتفق مع ما توصل اليه علي، منتظر مجيد (٢٠١٥) على أن أهمية تنمية القدرات البصرية مع تنمية القدرات البدنية والمهارات والجانب الخططي له تأثير إيجابي في ألعاب المضرب.

ويرجع الباحث هذه الفروق في المهارات الاساسية للإسكواش والتي جاءت لصالح القياس البعدي لدى لاعبي الإسكواش وكذلك التحسن الذى حدث في المهارات الأساسية والذى أظهره معدلات التحسن في القياس البعدي عن القياس القبلي وذلك لاستخدام البرنامج التدريبى المقترح باستخدام القدرات البصرية، حيث اشتمل البرنامج على تدريبات تنمية سرعة الأداء، وكذلك تدريبات لدقة أداء الضربات المستقيمة الأمامية والخلفية وكذلك تدريبات لتحسين ضربة الإرسال، كما اشتمل البرنامج على تدريبات بصرية كجزء من برامج التدريب الرياضي الشامل، وتحسين الإبصار الجيد وحركة عضلات العين مع قدرات التركيز وهذه التدريبات ساعدت على تحسين الأداء الرياضي بشكل عام.

وتتفق هذه النتائج مع ما ذكره حسن، زكي محمد (٢٠٠٨) أن حاسة البصر هي العنصر الحسي الخاص بالرؤية وبتحديد مسافة المرئيات، ووجود العينين معا يزيد من أفق الرؤية ومجال الرؤية وأهمية هذه الحاسة البصرية في الرياضة، خلال المباريات يلعب البصر دورًا مهمًّا في أداء المهارات الفنية في الإسكواش حيث يستطيع اللاعب أن يعرف

مكانه بالنسبة للمنافس، ويستطيع تحديد نوع الحركات التي يستطيع أداءها، والمناسبة للموقف أثناء المباراة حتى يستطيع إنهاء النقطة لصالحة واتخاذ القرارات المناسبة، كما أن إدراك تحركات اللاعب المنافس تمكنه من اتخاذ المكان المناسب لذلك سواء هجوميًّا أو دفاعيًّا، وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه كل من والي، ماجد شندي وعبد الزهرة، ومصطفى جاسب (٢٠١٦)، حيث توصلوا إلى أن التدريبات البصرية لها تأثير إيجابى في تنمية القدرات البدينة والمهارية لدى اللاعبين.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه كل من سعد الله، فرات جبار وعباس، هاشم مهدي (٢٠١٩)، حسين، وسام رياض (٢٠١٨)، مرزوق، جمال (٢٠١٨)، اسماعيل، تحرير ابراهيم (٢٠١٦)، والي، ماجد شندي وعبد الزهرة، مصطفى جاسب (٢٠١٦)، الهواري وفتحي وآخرون (٢٠١٦)، علي، منتظر مجيد (٢٠١٥)، بيجانرجيان وآخرون Bijanrajaeian, et al (٢٠١٤)، كاظم، قاسم حسن وفاضل، السيد رشاد عباس (٢٠١٣)، وإبراهيم، محمد أحمد عبد الله (٢٠١٢)، حيث توصلوا على أن البرنامج المستخدم أدى إلى تعليم المهارات قيد البحث.

وبذلك يكون الباحث قد تحقق من صحة الفرض الثانى للدراسة والذى ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات القبلية والقياسات البعدية في بعض القدرات المهارية لدى لاعبى الإسكواش قيد الدراسة ولصالح القياسات البعدية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية ".

ثالثًا: عرض ومناقشة نتائج الفرض الثالث للدراسة:

والذى ينص على" توجد فروق بين القياسات البعدية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القدرات البدنية وبعض المهارات الأساسية لدى طلاب مقرر ألعاب المضرب (الإسكواش) قيد الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية".

جدول (١٥)

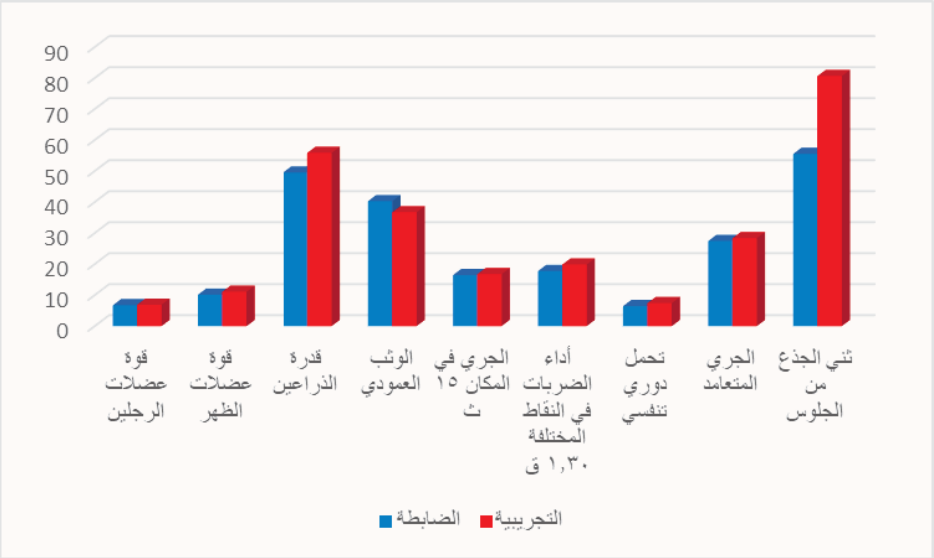
دلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

في القياس البعدي للمتغيرات البدنية ن = ٣٠

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "ذ"	احتمال الخطأ
قوة عضلات الرجلين	ضابطة	١٥	14.20	213.00	٠,٨٢٢	٠,٤١١
	تجريبية	١٥	16.80	252.00		
قوة عضلات الظهر	ضابطة	١٥	14.60	219.00	٠,٥٨٢	٠,٥٦٠
	تجريبية	١٥	16.40	246.00		
رمي كرة طبية ٣ كجم من وضع الجلوس	ضابطة	١٥	13.80	207.00	١,٠٨٢	٠,٢٧٩
	تجريبية	١٥	17.20	258.00		
الوثب العمودي من الثبات	ضابطة	١٥	14.90	223.50	٠,٣٨٣	٠,٧٠٢
	تجريبية	١٥	16.10	241.50		
الجري في المكان ١٥ ث	ضابطة	١٥	15.00	225.00	٠,٣٢٢	٠,٧٤٧
	تجريبية	١٥	16.00	240.00		
أداء الضربات في النقاط المختلفة ١,٣٠ ق	ضابطة	١٥	16.50	247.50	٠,٦٣٧	٠,٥٢٤
	تجريبية	١٥	14.50	217.50		
الجري ١٢ ق	ضابطة	١٥	14.80	222.00	٠,٤٣٧	٠,٦٦٢
	تجريبية	١٥	16.20	243.00		
الجري المتعامد	ضابطة	١٥	14.60	219.00	٠,٥٦٦	٠,٥٧١
	تجريبية	١٥	16.40	246.00		
ثني الجذع من الجلوس	ضابطة	١٥	13.60	204.00	١,٢٧١	٠,٢٠٤
	تجريبية	١٥	17.40	261.00		

* قيمة "ذ" الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ هى ١,٩٦

تشير نتائج الجدول إلى أنه لا توجد فروق داله إحصائياً بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياسات القبلية في المتغيرات البدنية قيد الدراسة.



شكل (٧) نسبة تغير المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القدرات البدنية قيد الدراسة

جدول (١٦)

دلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

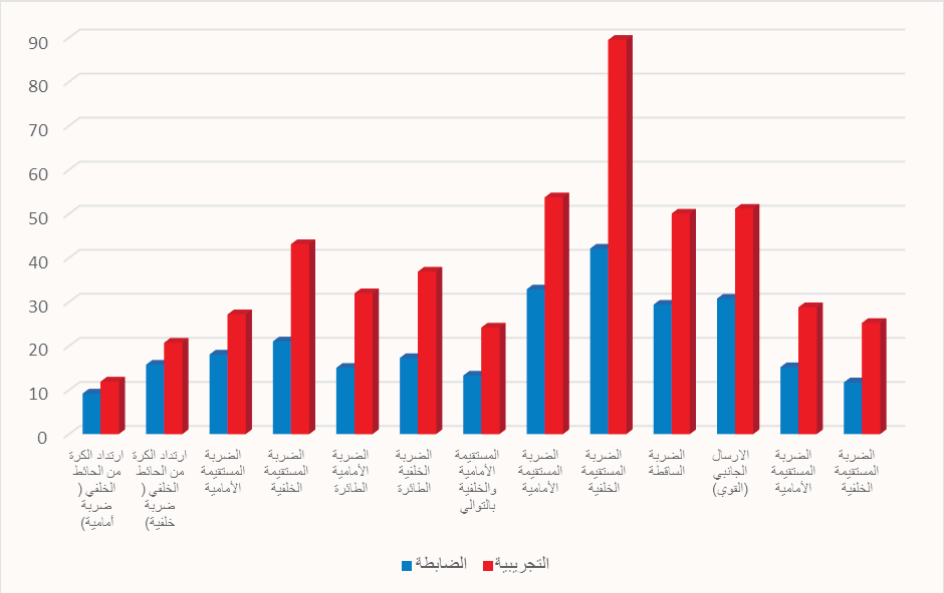
في القياس البعدي المهارات الأساسية للاسكواش **ن = ٣٠**

المتغيرات		المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "ذ"	احتمال الخطأ
قوة الضربات	ارتداد الكرة من الحائط الخلفي بوجه المضرب	ضابطة	١٥	9.20	138.00	٣,٩٧٨*	٠,٠٠٠
		تجريبية	١٥	21.80	327.00		
	ارتداد الكرة من الحائط الخلفي بظهر المضرب	ضابطة	١٥	11.77	176.50	٢,٣٨٠*	٠,٠١٧
		تجريبية	١٥	19.23	288.50		
سرعة أداء	الضربة الأمامية	ضابطة	١٥	10.77	161.50	٣,٠٨٧*	٠,٠٠٢
		تجريبية	١٥	20.23	303.50		
	الضربة الخلفية	ضابطة	١٥	10.80	162.00	٢,٩٦٣*	٠,٠٠٣
		تجريبية	١٥	20.20	303.00		
	الأمامية الطائرة	ضابطة	١٥	10.20	153.00	٣,٣٦٨*	٠,٠٠١
		تجريبية	١٥	20.80	312.00		
	الخلفية الطائرة	ضابطة	١٥	9.47	142.00	٣,٩٦٢*	٠,٠٠٠
		تجريبية	١٥	21.53	323.00		

المتغيرات		المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "ذ"	احتمال الخطأ
	الأمامية والخلفية بالتوالي	ضابطة	١٥	10.17	152.50	٣,٤٤٩*	٠,٠٠١
		تجريبية	١٥	20.83	312.50		
دقة الأداء	الضربة الأمامية	ضابطة	١٥	9.77	146.50	٣,٧٢٢*	٠,٠٠٠
		تجريبية	١٥	21.23	318.50		
	الضربة الخلفية	ضابطة	١٥	9.73	146.00	٣,٦٦٦*	٠,٠٠٠
		تجريبية	١٥	21.27	319.00		
	الضربة الساقطة	ضابطة	١٥	9.97	149.50	٣,٤٩٦*	٠,٠٠٠
		تجريبية	١٥	21.03	315.50		
	الإرسال العالي بوجه المضرب	ضابطة	١٥	12.03	180.50	٢,٢٠٣*	٠,٠٢٨
		تجريبية	١٥	18.97	284.50		
تحمل أداء	الضربة المستقيمة بوجه المضرب	ضابطة	١٥	9.93	149.00	٣,٤٩٩*	٠,٠٠٠
		تجريبية	١٥	21.07	316.00		
	الضربة المستقيمة بظهر المضرب	ضابطة	١٥	12.10	181.50	٢,١٤٩*	٠,٠٣٢
		تجريبية	١٥	18.90	283.50		

* قيمة "ذ" الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ هي ١,٩٦

تشير نتائج الجدول إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياسات البعدية في المهارات الأساسية لرياضة الاسكواش قيد الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية.



شكل (٨)

نسبة تغير القياس البعدي لدى المجموعة الضابطة والتجريبية التجريبية في المهارات الأساسية للإسكواش

تشير نتائج جدول (١٥) وشكل (٧) الى أنه لايوجد اختلاف بين القياسات البعدية لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية في القدرات البدنية قيد الدراسة، ويرى الباحث أنه قد يرجع ذلك الى أن كلا المجموعتين خضعت إلى محاضرات في اللياقة البدنية والإعداد البدني وجزء من المحاضرة الخاصة بألعاب المضرب أدى الى تطور وتحسن مستوى المجموعتين، وهو الأمر الذي أدى الى عدم وجود اختلاف بين المجموعتين في القياس البعدي.

كما تشير نتائج جدول (١٦) وشكل (٨) الى أنه يوجد اختلاف بين القياسات البعدية لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية في المهارات الاساسية لرياضية الإسكواش.

ويرجع الباحث هذا الاختلاف إلى أن المجموعة التجريبية قد خضعت إلى البرنامج التعليمى المقترح والذى اشتمل على تدريبات لتنمية القدرات البصرية في رياضة

الإسكواش والتي أسهمت بشكل كبير في الارتقاء بمستوى اللاعبين وذلك لأن القدرة على اتخاذ القرارات والأداء السليم يتم بناؤه على رؤية جيدة، فاللاعب ينقل ما يراه إلى المخ الذي يقوم بدوره بتنظيم الأداء في ضوء المعطيات التي حصل عليها من العين وبالتالي فالرؤية الخاطئة يتعامل معها المخ بطريقة تنعكس على الأداء بصورة غير جيدة داخل الملعب، كما اشتمل البرنامج على تدريبات لتنمية التوافق بين العين واليد والمتمثل فى استخدام الإضاءة المختلفة في الملعب لتحديد المكان الذى توجه الكرة فيه سواء كانت إضاءة مستمرة في نفس المكان أو إضاءة متقطعة في نفس المكان أو تغير مكان الضوء باستمرار في أماكن مختلفة من الملعب.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه كل من سعد الله، فرأت جبار وعباس، هاشم مهدي (٢٠١٩)، حسين، وسام رياض (٢٠١٨)، مرزوق، جمال (٢٠١٨)، ‘إسماعيل، تحرير ابراهيم (٢٠١٦)، والي، ماجد شندي وعبد الزهرة، مصطفى جاسب (٢٠١٦)، الهواري وفتحي وأخرون (٢٠١٦)، علي، منتظر مجيد (٢٠١٥)، بيجانرجيان وأخرون Bijanrajaeian, et al (٢٠١٤)، كاظم، قاسم حسن وفاضل، السيد رشاد عباس (٢٠١٣)، إبراهيم، محمد أحمد عبد الله (٢٠١٢)، إسماعيل، إيهاب صابر إسماعيل (٢٠١٦)، محسن، بسمة نعيم وعبد الله، جليلة جوير (٢٠١٦)، شهاب، عدي جميل (٢٠١٦)، وعبد العليم، موسى عبد العليم (٢٠١٣) حيث توصلوا إلى أن التدريبات البصرية لها تأثير إيجابى في تنمية القدرات البدينة والمهارية لدى اللاعبين.

وبذلك يكون الباحث قد تحقق من صحة الفرض الثالث للدراسة والذى ينص على" توجد فروق بين القياسات البعدية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القدرات البدنية وبعض المهارات الأساسية لدى طلاب مقرر ألعاب المضرب (الإسكواش) قيد الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية".

الاستنتاجات:

في ضوء أهداف وفرضيات الدراسة وفي حدود العينة واستنادًا إلى ماأسفرت عنه المعالجات الإحصائية، أمكن التوصل إلى أن:

١ – تطورت القوه العضلية لعضلات للرجلين لدى طلاب مقرر ألعاب المضرب (الإسكواش) لكلا المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث بلغ نسبة التغير (٦,٧٦ %)، (٦,٨٩ %) على التوالي.

٢ – تطورت القوه العضلية لعضلات الظهر، حيث بلغ نسبة التغير للمجموعة التجريبية (١١,٠٥ %) والمجموعة الضابطة (١٠,١٤ %).

٣ – تطورت القوه العضلية لعضلات الذراعين، حيث بلغ نسبة التغير للمجموعة التجريبية (٥٥,٨٥ %) والمجموعة الضابطة (٤٩,٥٣ %).

٤ – تطورت القدرة العضلية، حيث بلغ نسبة التغير للمجموعة التجريبية (٣٦,٧٠ %) والمجموعة الضابطة (٤٠,٣٠ %).

٥ – تطورت السرعة الحركية للرجلين للطلاب حيث بلغ نسبة التغير للمجموعة الضابطة (١٦,٤٦ %) والمجموعة التجريبية (١٦,٧٥ %).

٦ – تطورت السرعة الحركية للذراعين، حيث بلغ نسبة التغير للمجموعة الضابطة (١٧,٧٧ %) والمجموعة التجريبية (١٩,٨٦).

٧ – تطور التحمل الدوى التنفسى، حيث بلغ نسبة التغير للمجموعة التجريبية (٧,٤٠ %) والمجموعة الضابطة (٦,٤٨ %).

٨ – تطورت الرشاقة، حيث بلغ نسبة التغير للمجموعة التجريبية (٢٨,٣٣ %) والمجموعة الضابطة (٢٧,٤٦ %).

٩ – تطورت المرونة، حيث بلغ نسبة التغير للمجموعة التجريبية (٨٠,٦٣ %) والمجموعة الضابطة (٥٥,٥٥ %).

١٠ – أدى استخدام البرنامج التعليمى المقترح بالقدرات البصرية إلى تحسن المهارات الأساسية لدى طلاب مقرر ألعاب المضرب (الإسكواش) في اختبار ارتداد الكرة

من الحائط الخلفي بوجه المضرب، حيث بلغ نسبة التغير للمجموعة التجريبية (١١,٩٢ %) والمجموعة الضابطة (٩,٢٢ %).

١١ – أدى استخدام البرنامج التعليمى المقترح بالقدرات البصرية إلى تحسن المهارات الأساسية لدى طلاب مقرر ألعاب المضرب (الإسكواش) في اختبار ارتداد الكرة من الحائط الخلفي (الضربة الخلفية)، حيث بلغ نسبة التغير للمجموعة التجريبية (٢٠,٧٥ %) والمجموعة الضابطة (١٥,٧٨ %).

١٢ – أدى استخدام البرنامج التعليمى المقترح بالقدرات البصرية إلى تحسن المهارات الأساسية لدى طلاب مقرر ألعاب المضرب (الإسكواش) في اختبار الضربة المستقيمة الأمامية، حيث بلغ نسبة التغير للمجموعة التجريبية (٢٧,١٩ %) والمجموعة الضابطة (١٨,٠٧ %).

١٣ – أدى استخدام البرنامج التعليمى المقترح بالقدرات البصرية إلى تحسن المهارات الأساسية لدى طلاب مقرر ألعاب المضرب (الإسكواش) في اختبار الضربة المستقيمة الخلفية، حيث بلغ نسبة التغير للمجموعة التجريبية (٤٣,١٣ %) والمجموعة الضابطة (٢١,٠٥ %).

١٤ – أدى استخدام البرنامج التعليمى المقترح بالقدرات البصرية إلى تحسن المهارات الأساسية لدى طلاب مقرر ألعاب المضرب (الإسكواش) في اختبار الضربة الأمامية الطائرة، حيث بلغ نسبة التغير للمجموعة التجريبية (٣١,٩٧ %) والمجموعة الضابطة (١٥,٠٧ %).

١٥ – أدى استخدام البرنامج التعليمى المقترح بالقدرات البصرية إلى تحسن المهارات الأساسية لدى طلاب مقرر ألعاب المضرب (الإسكواش) في اختبار الضربة الخلفية الطائرة، حيث بلغ نسبة التغير للمجموعة التجريبية (٣٦,٩٠ %) والمجموعة الضابطة (١٧,٢٩ %).

١٦ – أدى استخدام البرنامج التعليمى المقترح بالقدرات البصرية إلى تحسن المهارات الأساسية لدى طلاب مقرر ألعاب المضرب (الإسكواش) في اختبار الضربة الأمامية والخلفية بالتوالي، حيث بلغ نسبة التغير للمجموعة التجريبية (٢٤,٢٠ %) والمجموعة الضابطة (١٣,٣٠ %).

١٧ – أدى استخدام البرنامج التعليمى المقترح بالقدرات البصرية إلى تحسن المهارات الأساسية لدى طلاب مقرر ألعاب المضرب (الإسكواش) في اختبار الضربة الأمامية، حيث بلغ نسبة التغير للمجموعة التجريبية (٥٣,٧٦ %) والمجموعة الضابطة (٣٢,٨٧ %).

١٨ – أدى استخدام البرنامج التعليمى المقترح بالقدرات البصرية إلى تحسن المهارات الأساسية لدى طلاب مقرر ألعاب المضرب (الإسكواش) في اختبار الضربة الخلفية، حيث بلغ نسبة التغير للمجموعة التجريبية (٨٩,٥١ %) والمجموعة الضابطة (٤٢,١٢ %).

١٩ – أدى استخدام البرنامج التعليمى المقترح بالقدرات البصرية إلى تحسن المهارات الأساسية لدى طلاب مقرر ألعاب المضرب (الإسكواش) في اختبار الضربة الساقطة، حيث بلغ نسبة التغير للمجموعة التجريبية (٥٠,٠٦ %) والمجموعة الضابطة (٢٩,٤٠ %).

٢٠ – أدى استخدام البرنامج التعليمى المقترح بالقدرات البصرية إلى تحسن المهارات الأساسية لدى طلاب مقرر ألعاب المضرب (الإسكواش) في اختبار الإرسال الجانى (القوى)، حيث بلغ نسبة التغير للمجموعة التجريبية (٥١,١٧ %) والمجموعة الضابطة (٣٠,٧٥ %).

٢١ – أدى استخدام البرنامج التعليمى المقترح بالقدرات البصرية إلى تحسن المهارات الأساسية لدى طلاب مقرر ألعاب المضرب (الإسكواش) في اختبار الضربة المستقيمة الأمامية، حيث بلغ نسبة التغير للمجموعة التجريبية (٢٨,٨١ %) والمجموعة الضابطة (١٥,٢٠ %).

٢٢ – أدى استخدام البرنامج التعليمى المقترح بالقدرات البصرية إلى تحسن المهارات الأساسية لدى طلاب مقرر ألعاب المضرب (الإسكواش) في اختبار الضربة المستقيمة الخلفية، حيث بلغ نسبة التغير للمجموعة التجريبية (٢٥,٢٤ %) والمجموعة الضابطة (١١,٧٥ %).

التوصيات:

فى ضوء النتائج التي توصل اليها الباحث قام الباحث بوضع مجموعة من التوصيات، وهي كما يلى:

١- إدراج البرنامج التعليمى المقترح بالقدرات البصرية لتعليم المهارات الأساسية لرياضة الإسكواش لطلاب مقرر ألعاب المضرب (الإسكواش) ضمن توصيف المقرر التعليمي.

٢- ضرورة الاهتمام باستخدام تدريبات الرؤية البصرية عند تعليم المهارات الأساسية لألعاب المضرب.

٣- ضرورة الاهتمام بتفعيل دور تدريبات الرؤية البصرية في المجال الرياضي بصفة عامة وللاعبى الإسكواش بصفة خاصة.

٤- اتباع الأسلوب العلمي عند اختيار وتصميم التدريبات البصرية مع مراعاتها لطبيعة وخصائص المراحل السنية المختلفة بما يتفق مع خصائص كل مرحلة.

٥ - ضرورة الاهتمام بالحواس للاعبين خاصة حاسة البصر.

٦ - إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول أثر التدريبات البصرية وعلى عينات ومراحل سنية مختلفة.

المراجـع:

١- إبراهيم، محمد أحمد عبد الله (٢٠١٢): تأثير استخدام إستراتيجية التعلم للإتقان على مستوى أداء مهارة الضربة المسقطة في الإسكواش، مجلة التربية البدنية وعلوم الرياضة – كلية التربية الرياضية للبنين بالهرم – جامعة حلوان – عدد ٦٤، ص ٣٥٥-٣٧٧.

٢- إسماعيل، تحرير ابراهيم (٢٠١٦):"تأثير المتابعة البصرية في تعليم بعض المهارات الأساسية لجهاز منصة القفز في الجمناستك الفني للنساء"، مجلة علوم الرياضة، المجلد ٨، العدد٢٧، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، العراق.

٣- إسماعيل، إيهاب صابر إسماعيل (٢٠١٦): تأثير استخدام تدريبات بدنية ومهارية بطريقة التدريب الفردي على بعض القدرات البدنية وسرعة أداء الضرب الأمامية والخلفية لناشئي الإسكواش، المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، كلية التربية الرياضية للبنين – جامعة حلوان العدد ٧٧، ص ٢٩٧ – ٣١٥.

٤- حسن، زكي محمد (٢٠٠٨): طرق تدريس الكرة الطائرة (تعليم – تدريس – تطبيق – تقويم)، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، مصر.

٥- حسين، وسام رياض (٢٠١٨): فاعلية منهج تعليمي وفقاً لأشكال اللعب في تطوير بعض القدرات البصرية والحركية ودقة أداء المهارات الهجومية للناشئين بالكرة الطائرة" مجلة كلية التربية الرياضية – جامعة بغداد، المجلد الثلاثون – العدد ٤، ص ٢٦٢ – ٢٨٩.

٦- رضا، مبارك والغريب، عبد الرضا (٢٠٠٦): موسوعة ألعاب المضرب، الجزء الثاني، التنس – الاسكواش، ط ١، الكويت.

٧- سعد الله، فرات جبار وعباس، هاشم مهدي (٢٠١٩): تأثير تمرينات مهارية بالأسلوب التدريبي في بعض القدرات البصرية وتعلم مهارتي الدحرجة والمناولة بكرة القدم الصالات لطلاب الصف الأول متوسط، مجلة الفتح، جامعة ديالى، العراق، مجلد ١٥ العدد ٧٧، ص ٢٥-٤٤.

٨- الشناوي، محمد عيسى (٢٠١٨): تأثير استخدام تدريبات القوة الوظيفية على بعض المتغيرات البدنية وقوة وسرعة الضربات الأمامية والخلفية الأرضية لناشئ الاسكواش، مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، المجلد ٣، العدد ٤٦، ص ٣٢٣ – ٣٧٦.

٩- عبد العليم، موسى عبد العليم (٢٠١٣):"برنامج تدريبى لتنمية بعض القدرات البصرية المساهمة فى تحسين مستوى أداء بعض مهارات كرة السلة"، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة بنها، مصر.

١٠- على، منتظر مجيد (٢٠١٥): "تأثير تمرينات فوق التعلم لتعميم البرنامج الحركي في تطوير بعض القدرات البصرية وأثرها بمستوى استراتيجيات خطط اللعب والمنافسة"، المجلة الدولية للبحوث الرياضية المتقدمة، المجلد ٢، العدد ٣.

١١- فؤاد، جيهان محمد، زيد، إيمان عبد الله (٢٠٠٥): فاعلية التدريب البصرى على بعض المتغيرات المهارية والقدرات البصرية في الكرة الطائرة، بحث ماجستير غير منشور، كلية التربية الرياضيات للبنات، جامعة الزقازيق، مصر.

١٢- كاظم، قاسم حسن وفاضل، السيد رشاد عباس (٢٠١٣):تأثير منهج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة في تطوير الذكاء الجسمي – الحركي ودقة الضربة الطائرة بالإسكواش، مجلة علوم التربية الرياضية، كلية التربية الرياضية، جامعة بابل، مجلد ٦ عدد ٢، ص ٢٧٠ – ٢٩٧.

١٣- محسن، بسمة نعيم وعبد الله، جليلة جوير (٢٠١٦): "تأثير تمرينات خاصة على وفق المثيرات البصرية في تطوير قوة التركيز البصري ودقة مهارة الإعداد للاعبات الكرة الطائرة"، مجلة علوم الرياضة، المجلد ٨، العدد ٢٦، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، العراق.

١٤- مرزوق، جمال (٢٠١٨): فاعلية التعليم البصري باستخدام المحاكاة في تنمية مهارة اتخاد القرار لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في كرة الطائرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مستغانم – الجزائر.

١٥- الهواري، عزت أحمد فضل وفتحي، محمد أحمد علي وأحمد، محمود محمد وعلي، هاني محمد فتحي (٢٠١٦): تأثير برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة على بعض المهارات الهجومية لرياضة الإسكواش، المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضة، كلية التربية الرياضية، جامعة المنصورة، العدد ع٢٧، ص ٨٩ – ١١٥.

١٦- والي، ماجد شندي وعبد الزهرة، مصطفى جاسب (٢٠١٦): مقارنة في مستوى سرعة الاستجابة الحركية وفق بعض المؤثرات السمعية والبصرية للمبارزين، مجلة علوم التربية الرياضية، المجلد٩، العدد ٤، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة ميسان، العراق.

17- Ariel, Brain (2007): Sports vision – How enhancing your vision can give you that extra edge in competition peak performance.

18- Ariel, Brian (2004): Sports vision training: An expert guide to improving performance by training the eyes, human perception and human performance.

19- Bijanrajaeian, Pouneh Mokhtari, Mohammad Vaez Mousavi (2014): The Effect of Visual Practices on Vision and Movement Performance of novice Athletics in Badminton Sport, Bulletin of Environment, Pharmacology and Life Sciences, Vol 3 (Spl issue I)P. 114-118

20- Philip Yarrow, Aidan Harrison (2010) Squash: Steps to Success, Human kinetics Publishers – Inc ISBN-13: 9780736086264.
21- Seiller, Barry (2004): Positive Effects of a Visual Skills Development Program, Optometry & Vision Science. 79(5).
22- Shihab, M. Ouday Jameel (2016): Effect especially in some Abilities of the physical and motor and precision of strikes in the forehand and backhand squash, JOURNAL OF SPORT SCIENCES, Volume: 8 Issue: 27, p108-123.
23- Suzanna Catharina (2003): A comparison of the Visual Skills of two Different Age Group high School Rugby Players, Master Philosophies, Faculty of Science, Rand A Afrikaans University.
24- Walker, Isabel (2001): Why visual training programmes for sport don't work, Sports Sci, Mar 19(3) p203-222.
25- http://www.worldsquash.org.

تطوير الجامعات السعوديَّة
في ضوء الرؤية الوطنيَّة ٢٠٣٠
ومفهوم الجامعة المبتكرة: تصور مقترح

أماني خلف الغامدي

تطوير الجامعات السعوديَّة في ضوء الرؤية الوطنيَّة ٢٠٣٠ ومفهوم الجامعة المبتكرة: تصور مقترح

أماني خلف الغامدي

ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى وضع تصور مقترح للجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، ومفهوم الجامعة المبتكرة، وحيث إن العمل على تطوير الجامعات السعودية في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠، ومفهوم الجامعة المبتكرة معا هو أمر مهم بدرجة كبيرة لأنه يعمل على أن يكون التصور المقترح للتطوير ذا منظور وطني، ومنظور عالمي في ذات الوقت هذا من جانب، ومن جانب آخر فإن مفهوم الجامعة المبتكرة يمثل إطارًا إستراتيجيًّا تنفيذيًّا متوافقًا مع رؤية المملكة لأنه يحاول معالجة كافة العمليات بصورة ابتكارية، وقد اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي في تحديد الملامح العامة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ فيما يختص بجامعات المملكة العربية السعودية. كما عملت الدراسة الحالية على تحديد الملامح العامة للجامعة المبتكرة وشملت (المنطلقات الرئيسة لمفهوم الجامعة المبتكرة، واستراتيجيات العمل بحسب مفهوم الجامعة المبتكرة، والتجارب والخبرات العالمية لحوكمة التمويل في إطار مفهوم الجامعة المبتكرة)، وبحسب الملامح التي حددتها الدراسة لرؤية ٢٠٣٠ ومفهوم الجامعة المبتكرة وضعت الباحثة إطار مقترح لتطوير الجامعات السعودية بحسب رؤية ٢٠٣٠، ومفهوم الجامعة المبتكرة. وانتهت الدراسة بمجموعة من التوصيات الإجرائية كان من أبرزها تبني وزارة التعليم العالي المقترح التطويري بالدراسة الحالية والعمل على تطبيقه خاصة وأنه يلبي توجهات المملكة طبقا لرؤية ٢٠٣٠ من جانب، ورؤية عالمية متمثلة في مفهوم الجامعة المبتكرة من جانب اخر.

الكلمات المفتاحية: الابتكار- حوكمة التمويل - الموارد البشرية - التقنية – النشر العلمي - التنافسية

The development of Saudi Arabia's universities in the light of the National Vision 2030 and the concept of the innovative university: A proposed vision

Amani K. Hamdan Alghamdi

Abstract

The present study aims to develop a proposed vision of Saudi universities that cater for innovation and is compatible with the National Vision of 2030. The concept of an innovative university is very important because it provides an objective for development that is both national and global in scope. The present study follows a descriptive approach to explaining the features and implications of the National Vision 2030 insofar as it pertains to Saudi Arabia's universities. This explanation includes the objectives of, and justifications for the Kingdom of Saudi Arabia's vision for 2030, the general framework of, and practical starting points for renewing the identity of the Kingdom's universities. The current study also defines the general features of the innovative university and outlines the requirements for global experience and financial-governance expertise. The proposed framework for the development of Saudi Arabia's universities includes the vision, scope, objectives, development strategies, operational plan as well as an assessment of potential difficulties in the implementation process, followed by various approaches to overcoming those difficulties. The study concludes with a set of procedural recommendations.

Keywords: Innovation, Finance Governance, Human Resources, Technology, Scientific Publishing, Competitiveness

مقدمة:

تغير الدور تمامًا ولم يعد مجرد الإعداد الأكاديمي أو البحث العلمي المتخصص!..... هذه هي خلاصة التطور الحادث في المنظور العالمي للجامعات، والدور المنوط بها، وما ينبغي أن تقدمه للمجتمع؛ لذا فإن الجامعات في الدول المتقدمة تحتل مكانة مرموقة لأنها المؤسسات القادرة على توجيه تلك المجتمعات نحو مستويات متقدمة، على اعتبار أن الجامعات هي مصدر الإثراء المعرفي للمجتمعات الإنسانية بتزويدها بالعلم والمعرفة ونتائج البحث العلمي، كما أنها تعد مصدرًا لتزويد المجتمعات بالطاقات البشرية القادرة على تحقيق التنمية الشاملة في كافة المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية (الذيباني،٢٠١٥)، ومع تعقد متغيرات العصر، وحدة التنافسية بين الدول صارت هناك أهداف جديدة ينبغي أن تنجزها الجامعة، وفي هذا السياق يبين فيتزجيرالد وآخرون Fitzgerald et al (2012 ,) ضرورة الشراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع، بحيث تقوم الجامعة بالدور المتوقع منها لخدمة المجتمع بجانب أدوارها في نشر العلم والبحث العلمي، ويؤيد ذلك الرأي فاليما وهوفمان (Valimaa & Hoffman, 2008) فيشيرا إلى أن التوجهات المعاصرة تتبنى أدوارًا جديدة لمؤسسات التعليم العالي نحو المجتمع من خلال ما يُطلق عليه مسؤولية الجامعة نحو إعداد مجتمع المعرفة، وينطوي تحت ذلك المسمى دور الجامعة في تنمية مجتمع المعرفة على المستويات الوطنية والإقليمية والعالمية، ويعتبر كيزار (Kezar,٢٠١١) أن التقييم الحقيقي للممارسات والعمليات التي تتم في مؤسسات التعليم العالي ينبغي أن يُقاس بما تقدمه الجامعات في تنمية المجتمعات ودعم خطط التنمية بها، كما يرى العلوي (٢٠١٢) أن الرسالة الحقيقية لمؤسسات التعليم العالي ترتكز على ثلاثة مقومات، هي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، ولكي تقوم الجامعة بدورها المطلوب في التغيير بالمجتمع فلابد من تقييم الواقع التربوي وتطويعه بالشكل الذي يخدم تحديات المجتمع، ويدفعه للتنمية الشاملة، ولم يعد دور التعليم العالي في الجامعات يقتصر على تقديم المعرفة

وصنعها ونقلها، والبحث والتجديد فحسب، بل باتت إحدى القوى الموجهة للنمو الاقتصادي، وأداة رئيسة في نقل الخبرة الإنسانية المتراكمة، الثقافية والعلمية.

وتزداد أهمية الجامعات في عالم تسود فيه موارد المعرفة على الموارد المادية كعوامل في التنمية ويزداد تأثير التجديد والتقدم التكنولوجي بنحو متنامٍ على مستوى الكفاءات والدراسات المطلوبة (إسماعيل وآخرون،٢٠٠٩)، ولكي تقوم الجامعة بدورها في خدمة قضايا المجتمع ينبغي أن يتم ادخال تعديلات جوهرية على منظومة العمل بالجامعات تشمل البيئة الجامعية، وأعضاء هيئة التدريس، والمقررات الدراسية، وكافة العناصر التعليمية ذات العلاقة.

وإذا كان العرض السابق مفاده تغير أدوار الجامعة، وأصبح المتوقع منها أن تسهم في تطور المجتمع بالإضافة لأدوارها العلمية فإن السؤال الذي يطرح نفسه هو مدى جاهزية الجامعات السعودية لتحقيق هذا الدور؟ بداية وقبل التفصيل في الإجابة عن هذا السؤال فقد شهد التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية في الآونة الأخيرة مؤشرات تدل على عمليات توسع واضحة في زيادة عدد الجامعات، وزيادة عدد الطلاب المقبولين، وزيادة عدد الكليات في الجامعات، وإحراز الجامعات السعودية العريقة مراكز متقدمة في الترتيب العالمي، وعلى رأسها جامعة الملك فهد للبترول والمعادن وجامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز علاوة على تقدم عدد من الجامعات السعودية على المستوى الإقليمي لتحرز مراكز متقدمة على الجامعات العربية. وديموغرافيا فيشير (الساعاتي،٢٠١٦) إلى أن أكثر من نصف السعوديين تقل أعمارهم عن (٢٥) عامًا، وهذه ميزة يجب استثمارها من خلال توسع نوعي في أدوار مؤسسات التعليم العالي. ويضم هيكل التعليم العالي في المملكة (٣٨) جامعة حكومية وأهلية منها (٢٨) جامعة حكومية و(١٠) جامعات أهلية،إلى جانب عشرات الكليات الأهلية، ويستوعب التعليم العالي نحو ٩٠% من خريجي وخريجات المدارس الثانوية، ومع ذلك فإن الجامعات السعودية بحاجة للتطوير في الجوانب الكيفية وطيدة الصلة بالعمليات التي تتم داخل الجامعة، كما يُبين الثويني (٢٠١٠) أن التغيرات الواسعة التي حدثت بالنظام العالمي،

والحاجات الفعلية للمجتمع، يُحتم ضرورة النظر في وظائف الجامعات بالمملكة العربية السعودية، وكيفية توفير مخرجات ليست ملائمة لاحتياجات سوق العمل وفقط، بل تتوافق مع الاحتياجات الفعلية للمجتمع، والمساهمة في حل قضاياه ومشكلاته، وهذا ما تشير إليه نتائج الدراسات فتشير نتائج دراسة (العوهلي وعبد القادر، ٢٠١٠)، ودراسة (مزهودة،٢٠١٥) إلى حاجات برامج التعليم العالي إلى التطوير لوجود تحديات تتعلق بالجودة الشاملة والتخطيط الاستراتيجي، وأولويات الإنفاق المالي، كما تبين دراسة (قطب والخولي، ٢٠١١)، ودراسة (العنزي،٢٠١١) حاجة العمل المؤسسي بالجامعات السعودية إلى تطوير منظومة البحث العلمي، والتوسع في النشر الدولي، ومعالجة المشكلات المجتمعية، والبحوث في المجالات التطبيقية النوعية، وبالنسبة لمجال تقنيات التعليم والتعليم الإلكتروني فتتفق نتائج دراسات كل من (مرغلاني،٢٠٠٣، الغديان، ٢٠٠٧، العصيمي،٢٠٠٨ العبيد وآخرون، ٢٠١٢ العربي،٢٠١٣) على حاجة الجامعات السعودية إلى تطوير نظم التعليم الإلكتروني من خلال المنظومات الشاملة للإدارة الإلكترونية للتعليم والتي تساعد في تنمية برامج التعلم الذاتي، والتقويم الذاتي، وإثراء بيئات التعلم، وفي مجال النظم الإدارية والقيادية بالجامعات السعودية. وتشير نتائج دراسة (الغامدي،٢٠٠١: اليافي،٢٠٠٧) إلى حاجة الجهاز الإداري لمزيد من التدريب على المهارات الإدارية الخاصة بالنظم الإلكترونية، والتخطيط الإستراتيجي، والتحول نحو الإدارة الاقتصادية للموارد، وبالنسبة لجانب المعرفة وإدارتها تشير نتائج دراسة (عبد الجواد،٢٠١٣ ; العنزي والحربي،٢٠١٥) إلى حاجة الجامعات السعودية للتوجه نحو اقتصاد المعرفة وإدارتها بحيث تكتسب السمة التطبيقية والوظيفية في مجالات الحياة المختلفة.

وطبقًا لما سبق عرضه يمكن استخلاص أن منظومة العمل بالجامعات السعودية بحاجة بحثية للدراسات العلمية حول تطوير الجامعات بصورة شاملة، وتحاول الدراسة الحالية تقديم منظور علمي لتطوير الجامعات السعودية من خلال محورين مرجعيين وهما:

أولاً: المنظور الوطني: من خلال رؤية المملكة ٢٠٣٠

تضمنت رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي أعدها مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية برئاسة ولي العهد السعودي سمو الأمير محمد بن سلمان، ثلاث محاور رئيسة هي: اقتصاد مزدهر، ومجتمع حيوي، ووطن طموح (رؤية المملكة ٢٠٣٠،٢٠١٦)، وأكدت الرؤية على مواصلة الاستثمار في التعليم وتزويد أبناء الوطن بالمهارات والمعارف اللازمة لوظائف المستقبل، كما أكدت على دور الجامعات في برنامج رأس المال البشري، وعلى تبني مناهج تعليمية متطورة تركز على المهارات الأساسية (الساعاتي،٢٠١٦)؛ ولكي تكون مؤسسات التعليم العالي قادرة على القيام بأدوارها وإنجاز رسالتها على الوجه الأكمل ينبغي توفر خطط التنمية في ظل الاتجاهات المعاصرة والتغيرات المتلاحقة والتحديات الجديدة العالمية والإقليمية والمحلية، بحيث تستهدف هذه الخطط تحقيق رؤية التحول الوطني ٢٠٣٠ في التعليم التي تستهدف توفير بيئة تعليمية مشجعة على الإبداع والابتكار، وسد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، وتحسين القدرات الإدارية والتنظيمية للجهاز الإداري الحكومي وتحقيق الميزة التنافسية للوصول إلى التميز العالمي لمؤسسات التعليم (رؤية المملكة ٢٠٣٠،٢٠١٦). ومما لا شك فيه أن تحقيق طموحات تلك رؤية ٢٠٣٠ ينبغي أن ينعكس بوضوح على تطوير العمل المؤسسي بالجامعات السعودية لتحقيق هذه الطموحات المرموقة وفق المدة الزمنية التي تستهدفها الرؤية، خاصة وأن التوسع المفاجئ والسريع في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة في العقد الأخير يثير مخاوف حول كفاءة البرامج، وجودتها، ومستوى مخرجات الجامعات في ظل وجود نقص ما في توفر الكفاءات التعليمية للتدريس على المستويات العلمية،وكذلك في توفر القوى البشرية المساندة،وبخاصة في تخصصات الطب،والعلوم الصحية الأخرى والمهارات اللازمة للمنافسة والنجاح في سوق العمل المحلي المحدود (العيسى،٢٠١١)،

ثانيًا: المنظور العالمي: من خلال مفهوم الجامعة المبتكرة

إذا كانت أدوار الجامعات قد تعقدت في ظل متغيرات عالمية ومجتمعية معاصرة، فقد ظهرت بعض التوجهات التربوية المعاصرة لمنظور جديد للجامعة من خلال مفهوم الجامعة المبتكرة (Innovative University)، وهي حالة تمثل نموذجًا تخرج فيه الجامعة عن المألوف في التعليم العالي بحيث تكون هناك ابتكارات في التمويل، وإدارة الإمكانيات، وتقديم تعليم ذو طبيعة تطبيقية عملية للارتقاء بالمجتمع (Christensen & Eyring, 2011)، وأبعد من ذلك تمتد تصورات الجامعة المبتكرة إلى الابتكارات الملكية الخاصة للجامعات، وإستراتيجيات التمويل المبتكرة والممارسات المبتكرة لضمان الجودة. وتشمل هذه الخطط التخطيط الابتكاري (التخطيط الإستراتيجي)؛ محتويات البرنامج المبتكر، والابتكارات في مجال تنمية الموارد البشرية والمادية، إجراءات القبول المبتكرة، وأنظمة مبتكرة للقدرة على التحمل، وإجراءات وإجراءات تقييم البرامج المبتكرة(Etuk, 2015).

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما سبق عرضه يتضح أن هناك تطورًا عالميًّا في توقعات أدوار الجامعات بما يتوافق مع تحقيق التنمية العلمية والاقتصادية والاجتماعية للمجتمع، ومع ذلك تشير نتائج الدراسات إلى وجود فجوة بين الدور المتوقع من الجامعات السعودية والطموحات التي تسعى إليها المملكة العربية السعودية والتي يمكن تجسيدها من خلال رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠، كما أن طبيعة العمل بمنظومة مؤسسات التعليم العالي بالمملكة لا يتوافق مع الشكل الجديد للجامعة وفق مفهوم جامعة الابتكار؛ لذا تعمل الدراسة الحالية على وضع تصور مقترح للجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، ومفهوم الجامعة المبتكرة: حيث ترى الباحثة أن العمل على تطوير الجامعات السعودية في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠، ومفهوم الجامعة المبتكرة معًا لهو أمر مهم بدرجة ما لأنه يعمل على أن يكون التصور المقترح للتطوير له منظوره الوطني، ومنظوره العالمي في ذات

الوقت هذا من جانب، ومن جانب آخر فإن مفهوم الجامعة المبتكرة يمثل إطارًا إستراتيجيًّا تنفيذيًّا متوافقًا مع رؤية المملكة لأنه يحاول معالجة كافة العمليات بصورة ابتكارية، وجدير بالذكر أن طموحات رؤية المملكة ٢٠٣٠ وما تنتظره من الجامعات السعودية مرهون بقدرات الجامعة على إدارة مدخلاتها وعملياتها بصورة ابتكارية تختصر الوقت والتكلفة بما يضمن تحقق الجودة العالية، وعلى هذا يتحدد السؤال الرئيس للدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

١. ما الملامح العامة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ فيما يختص بجامعات المملكة العربية السعودية؟
٢. ما الملامح العامة للجامعة المبتكرة؟
٣. ما التصور المقترح لتطوير الجامعات السعودية في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ ومفهوم الجامعة المبتكرة؟

أهداف الدراسة:

في ضوء تساؤلات الدراسة الحالية فإن أهدافها تتمثل في الآتي:

١. تحديد الملامح العامة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ فيما يختص بجامعات المملكة العربية السعودية.
٢. تحديد الملامح العامة للجامعة المبتكرة.
٣. تقديم تصور مقترح لتطوير الجامعات السعودية في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ ومفهوم الجامعة المبتكرة.

أهمية الدراسة:

عند تحقيق أهداف الدراسة الحالية فمن المتوقع أن تفيد في الجوانب الأتية:

١. مواكبة التطورات التي تشهدها المملكة من خلال رؤية ٢٠٣٠، والتي تضمنت في مضمونها دلالات واضحة عن ضرورة تطوير التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.
٢. إفادة صناع القرار وراسمي السياسات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي للبدء في تفعيل دور الجامعات السعودية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، ومفهوم الجامعة المبتكرة.

٣. إفادة كافة الأطراف ذات العلاقة بالعمل في المؤسسات الجامعية من خلال التصور المقترح لرفع مستوى جودة الجامعات السعودية، وذلك من خلال الآلية التنفيذية بالتصور المقترح بالدراسة الحالية.
٤. تقديم إطار علمي محدد للدور المتوقع من الجامعات السعودية وفق رؤية ٢٠٣٠، خاصة مع حداثة الرؤية، والحاجة الواضحة للعمل البحثي النوعي للكشف عن الاستجابة المطلوبة من الجامعات السعودية إزاء تلك الرؤية.
٥. محاولة مواجهة تحديات العمل بالجامعات السعودية، والتي قد ترجع بسبب الضغط على الجامعات نتيجة للتزايد السكاني، وزيادة الطلب على التعليم العالي، وبالتالي أصبح التطوير الابتكاري لمنظومة العمل متطلبًا رئيسًا، وليس مجرد رفاهية، وهذا الأمر تعمل عليه الدراسة الحالية لتطوير الجامعات في ضوء مفهوم الجامعة المبتكرة.
٦. إفادة الباحثين في تقديم منظور علمي للدمج بين رؤية المملكة ٢٠٣٠، ومفهوم الجامعة المبتكرة كمرتكزين في تطوير الجامعات، خاصة مع قلة الدراسات – في حدود علم الباحثة – التي تحاول أن تدمج بين منظور عالمي ومنظور وطني معًا لتطوير الجامعات السعودية.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها، وهو المنهج الذي يساعد على تحليل الظاهرة ومعرفة أبعادها المتداخلة،وتفسيرها بشكل عميق كما يتيح التعرف على المفردات التفصيلية التي تشكل منطلقًا للوصول إلى مفهوم عام وخطة عمل، ويتناسب هذا المنهج مع طبيعة الدراسة الحالية في تحديد الملامح العامة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ فيما يختص بجامعات المملكة العربية السعودية، وكذلك تحديد الملامح العامة للجامعة المبتكرة، ومن ثم تقديم تصور مقترح لتطوير الجامعات السعودية في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ ومفهوم الجامعة المبتكرة.

مصطلحات الدراسة:

١. **الرؤية الوطنية للملكة ٢٠٣٠**: بالرجوع إلى وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠ (رؤية المملكة ٢٠٣٠،٢٠١٦). تُعرف الباحثة الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ للملكة بأنها: "الرؤية الوطنية للملكة العربية السعودية حتى عام ٢٠٣٠، والتي أعدها مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية برئاسة ولي العهد السعودي سمو الأمير محمد بن سلمان، وتتضمن ثلاثة محاور رئيسة،هي اقتصاد مزدهر، ومجتمع حيوي، ووطن طموح، ويتضمن كل محور من محاور الرؤية عددًا من الالتزامات والأهداف والمؤشرات والبرامج، والتي تمثل نموذجًا تعكس الطموح بالأرقام كمرجعية عند اتخاذ القرارات، والتأكد من مواءمة المشاريع المستقبلية مع ما تضمنته محاور الرؤية وتعزيز العمل على تنفيذها".

٢. **الجامعة المبتكرة**: بالرجوع إلى الأدبيات وطيدة الصلة (Etuk,2015;Christensen & Eyring 2011) تُعرف الباحثة الجامعة المبتكرة بأنها: " الجامعة التي تعمل من خلال إستراتيجيات مبتكرة في التمويل، والممارسات المبتكرة لضمان الجودة. وتشمل هذه الخطط التخطيط الابتكاري (التخطيط الإستراتيجي): محتويات البرنامج المبتكر، والابتكارات في مجال تنمية الموارد البشرية والمادية، وإجراءات القبول المبتكرة؛ وأنظمة مبتكرة للقدرة على الحل، وإجراءات مبتكرة في تقييم البرامج ".

نتائج الدراسة

تعرض الدراسة الحالية نتائجها من خلال الإجابة عن أسئلتها على النحو الآتي:

الإجابة على السؤال الأول:

حيث ينص السؤال الأول على (ما الملامح العامة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ فيما يختص بجامعات المملكة العربية السعودية؟)، وتتشكل تلك الملامح من خلال تناول الباحثة للمكونات التالية:

أولاً: الإطار العام لرؤية المملكة ٢٠٣٠:

من خلال مراجعة الباحثة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ أمكن تحديد الإطار العام لرؤية ٢٠٣٠ للملكة العربية السعودية متمثلة في ثلاثة محاور رئيسة، ويلاحظ أن هذه المحاور تبدأ من المجتمع، وإليه تنتهي.

- **المحور الأول (المجتمع الحيوي):** يمثّل المحور الأول أساساً لتحقيق هذه الرؤية وتأسيس قاعدة صلبة للازدهار الاقتصادي، وينبثق هذا المحور من الإيمان بأهمية بناء مجتمع حيوي، يعيش أفراده وفق المبادئ السامية ومنهج الوسطية والاعتدال، مع الاعتزاز بالهوية الوطنية من خلال مواطنين فخورين بتراثهم الثقافي العريق في بيئة إيجابية وجاذبة، فتتوافر فيها مقوّمات جودة الحياة للمواطنين، والمقيمين، ويسندهم بنيان قوي متين ومنظم لبنية تحتية ورعاية صحية واجتماعية ممكّنة.
- **المحور الثاني (اقتصاد مزدهر):** بتنوع مصادر الدخل وفتح السوق السعودية للاستثمار العالمي، وبتحويل الاقتصاد السعودي إلى اقتصاد معرفي مبني على الابتكار وريادة الأعمال ونقل التقنية، اقتصاد مبني على مخرجات البحث العلمي، اقتصاد مبني على مجتمع منتج وليس مجتمعًا مستهلكًا فقط، اقتصاد يعتمد على الفرد المنتج وليس الفرد المستهلك، اقتصاد متنوع في أنشطة مختلفة، اقتصاد مبني على استثمار العقول لا استثمار الحقول.
- **المحور الثالث (وطن طموح):** المقصود وطن طموح بإنجازاته يعمل ليل نهار لتحقيق رؤية إستراتيجية تدفع بعجلة التنمية وتنوع مصادر الدخل، وطن طموح بمخرجاته في التعليم، وطن طموح بأبنائه المتميزين وكوادره الأكاديمية الفذة، وطن طموح بقيادته الشابة التي تسعى ليكون هذا الوطن محل فخر أبنائه وأمته العربية، وطن طموح بمنجزات مؤسساته التعليمية والصحية والصناعية وغيرها، وطن طموح يتخطى الأحلام إلى الواقع،وبصفة عامة فإن التحول الوطني لهذه الرؤية يطرح مجموعة من البرامج التي تحقق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وتتمثل كما بالجدول التالي

جدول (١) البرامج والمخرجات الرئيسة لرؤية٢٠٣٠

البرنامج	مخرجاته
برنامج تحقيق التوازن المالي	رفع الإيرادات غير النفطية بنحو ٣٠% من خلال مراجعة الإنفاق على المشروعات (ترشيد وتعديل لوائح).
برنامج إدارة المشاريع	تأسيس مكتب في مجلس الشؤون الاقتصادية لإدارة المشاريع بمفهوم علمي يصاحبه مركز للإنجاز والتدخل السريع.
برنامج مراجعة الأنظمة	سن أنظمة جديدة، نظام الشركات، نظام الجمعيات الأهلية ورسوم الأراضي البيضاء ونظام الهيئة العامة للأوقاف لملاءمتها للمستقبل.
برنامج قياس الأداء	مبدأ العمل هو الأداء لذا تم تأسيس المركز الوطني لقياس الأداء في الأجهزة العامة وبناء مؤشرات لقياس الأداء بما يعزز المساءلة والشفافية.
برنامج التحول الإستراتيجي لشركة أرامكو السعودية	قدرة أرامكو السعودية على ريادة العالم في قطاعات غير النفط يجعلها تمارس أعمالا غير الممارسات النفطية.
برنامج إعادة هيكلة صندوق الاستثمارات العامة	إدارة الأصول ليصبح أكبر صندوق سيادي في العالم.

ثانيًا: مبررات أهمية التوجه نحو وجود رؤية ٢٠٣٠ بالنسبة للملكة العربية السعودية

من أهم أسباب الرؤية الجديدة للمملكة لعام ٢٠٣٠ هي إعادة السيطرة على الوضع الاقتصادي والمالي للدولة. وبشكل مبسط فإن أهمية رؤية ٢٠٣٠ تعتمد على ثلاثة مبررات رئيسة،هي:

١) تعتزم هذه الخطة تعزيز العائدات غير النفطية للدولة عن طريق رفع المصاريف والتعريفة الجمركية على الخدمات العامة وبشكل تدريجي زيادة القاعدة الضريبية للدولة إضافة إلى زيادة الدخل عن طريق زيادة عدد الزوار للمملكة.

٢) خفض الإنفاق عن طريق خفض الدعم الحكومي والدفع نحو الاستقلال المالي للجامعات وإجراء بعض الترشيد في برنامج الاستثمار العام للدولة.

٣) تسعى المملكة لتنويع ثرواتها الوطنية عن طريق زيادة دخل الاستثمارات الحالية.

والجدير بالذكر أنه قد تم اتخاذ العديد من الخطوات عقب الإعلان عن رؤية المملكة ٢٠٣٠، ومن المرجح أن تُدعم كافة مؤسسات الملكة الرؤية لتحقيق أهدافها، ويترقب العالم كيفية إعادة هيكلة النظام الاقتصادي من قبل المجتمع السعودي. ونجاح المملكة في عملية إعادة الهيكلة الاقتصادية قد تمثل هذه الرؤية أنموذجًا لدول أخرى في الأخذ بهذا التفكير الإستراتيجي الذي عملت عليه المملكة منذ مدة،وتوصلت من خلاله لرؤية طموحة نحو اقتصاد معرفي.

ثالثًا: أهداف رؤية ٢٠٣٠ في المملكة العربية السعودية

تتميز رؤية المملكة ٢٠٣٠ بأنها صاغت أهداف بصورة إجرائية ذات مؤشرات كمية واضحة، وهو الأمر الذي يُكسب الرؤية قيمة تطبيقية عملية مهمة في وضع الخطط لتحقيق هذه المؤشرات من جانب، وقياس مدى تحقيق هذه المؤشرات من جانب آخر، وعلى وجه العموم تتمثل أهداف الرؤية في الأهداف التالية:

١. زيادة الطاقة الاستيعابية لاستقبال ضيوف الرحمن المعتمرين من (٨) ملايين إلى (٣٠) مليون معتمر.
٢. رفع عدد المواقع الأثرية المسجّلة في اليونسكو إلى الضعف على الأقل.
٣. تصنيف (٣) مدن سعودية بين أفضل (١٠٠) مدينة في العالم.
٤. رفع إنفاق الأسر على الثقافة والترفيه داخل المملكة من (٢,٩%) إلى (٦%).
٥. رفع نسبة ممارسي الرياضة مرة على الأقل أسبوعيًّا من (١٣ %) إلى (٤٠ %)
٦. الارتقاء بمؤشر رأس المال الاجتماعي من المرتبة (٢٦) إلى المرتبة (١٥).
٧. زيادة متوسط العمر المتوقع من (٧٤) إلى (٨٠) عاما.
٨. تخفيض معدل البطالة من (١١,٦%) إلى (٧%).
٩. رفع مساهمة المنشآت الصغيرة والمتوسطة في إجمالي الناتج المحلي من (٢%) إلى (٣٥%).
١٠. رفع نسبة مشاركة المرأة في سوق العمل من (٢٢%) إلى (٣٠%).

١١. رفع حجم الاقتصاد وانتقاله من المرتبة (١٩) إلى المراتب الـ (١٥) الأولى على مستوى العالم.
١٢. رفع نسبة المحتوى المحلي في قطاع النفط والغاز من (٤٠%) إلى (٧٥%)
١٣. رفع قيمة أصول صندوق الاستثمارات العامة من (٦٠٠) مليار إلى ما يزيد على (٧) تريليونات ريال سعودي.
١٤. الانتقال من المركز (٢٥) في مؤشر التنافسيّة العالمي إلى أحد المراكز الـ (١٠) الأولى.
١٥. رفع نسبة الاستثمارات الأجنبية المباشرة من إجمالي الناتج المحلي من(٨ ,٣%)إلى المعدل العالمي (٧ ,٥%)
١٦. الوصول بمساهمة القطاع الخاص في إجمالي الناتج المحلي من (٤٠%) إلى (٦٥%).
١٧. تقدم ترتيب المملكة في مؤشر أداء الخدمات اللوجستية من المرتبة (٤٥) إلى (٢٥) عالميا و(١) إقليمياً.
١٨. رفع نسبة الصادرات غير النفطية من (١٦%) إلى (٥٠%)على الأقل من إجمالي الناتج المحلي غير النفطي.
١٩. زيادة الإيرادات الحكومية غير النفطية من (١٦٣) مليارًا إلى (١) تريليون ريال سنوياً.
٢٠. الوصول من المركز (٨٢) إلى المركز (٢٠) في مؤشر فاعلية الحكومة.
٢١. الوصول من المركز (٣٦) إلى المراكز الـ (٥) الأولى في مؤشر الحكومات الإلكترونية.
٢٢. رفع نسبة مدخرات الأسر من إجمالي دخلها من (٦%) إلى(١٠%).
٢٣. رفع مساهمة القطاع غير الربحي في إجمالي الناتج المحلي من أقل من (١%) إلى (٥%).
٢٤. الوصول إلى (١) مليون متطوع في القطاع غير الربحي سنويًّا مقابل (١١) ألف الآن. (رؤية ٢٠١٦، ٢٠٣٠)

ومن خلال استقراء مضمون أهداف رؤية ٢٠٣٠ يتضح حجم العبء الضخم الملقى على عاتق الجامعات لكي يكون لها الدور الفاعل في تحقيق هذه الأهداف، خاصة وأن الجامعات بحاجة لعمل ابتكاري يتلافى جوانب القصور من جانب، ويؤهل الجامعات في ذات الوقت لدعم تحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠ من جانب آخر، وفي هذا

الصدد يشير(العيسى،٢٠١١) إلى أن نظام التعليم العالي في مرحلة مهمة، فإما أن يبقى على وضعه الحالي وإما أن تتطور برامجه للبحث عن هوية خاصة للجامعات تتحدد من خلالها فلسفتها وأهدافها وبرامجها،وتجيب عن دورها في مسيرة التنمية والتحديث، وتحدد مدى اختلافها عن الجامعات الأخرى وعن مؤشرات تميزها، وأسباب إقبال الطلاب عليها،واختيارهم لها دون سواها،ومن ثم تبحث عن كيفية بناء أنظمتها الأكاديمية والإدارية من حيث: معايير اختيار قياداتها الأكاديمية والإدارية، وكيفية تطوير أقسامها وتخصصاتها،ومساهمتها في التقدم العلمي وإنتاج المعرفة. بالإضافة إلى أنها تواجه العديد من التحديات الداخلية والخارجية والتي من أهمها: المنافسة الشديدة من الجامعات العالمية، والتطورات التكنولوجية، والانفجار المعرفي في شتى العلوم والعولمة الاقتصادية.. وغيرها من العوامل التي أوجبت إحداث نقلة نوعية في توجيه وقيادة الجامعات. (عيد،٢٠١٥)

وتأسيسًا على ذلك فإن الحاجة تبدو ماسة لإعادة صياغة متجددة لدور الجامعات السعودية وذلك بغرض تحقيق الرؤية الوطنية ٢٠٣٠. وقد أكدت العديد من الدراسات الحديثة على أهمية دور الجامعات ومشاركاتها في تحقيق الرؤية المستقبلية الطموحة للمملكة ٢٠٣٠، من خلال دعم البحث العلمي، وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس والمناهج الدراسية،وربط البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعات بمشكلات البيئة والمجتمع، بالإضافة إلى مشاركة الجامعات في صنع القرارات بالمجتمع حيث إن رؤية ٢٠٣٠ بُنيت على التوسع، والجودة، والتميز والاستيعاب وهذا ما تحققه الجامعات (البراهيم،٢٠١٦، السلطان،٢٠١٦، مشاط،٢٠١٦).

رابعًا: المنطلقات العملية لتجديد هوية الجامعات السعودية بما يتلاءم مع رؤية ٢٠٣٠

من خلال مراجعة الباحثة للأدبيات وطيدة الصلة في تحديد الملامح التنفيذية لتطوير الجامعات السعودية بحسب رؤية ٢٠٣٠ مثل (السويدي،٢٠١٦؛ الساعاتي،٢٠١٦؛ الروقي،٢٠١٦) عملت الباحثة على استخلاص أهم هذه المنطلقات والتي ربما تساعد صناع القرار في الجامعات في تحديد أهم ملامح عملية التجديد نحو تحقيق رؤية ٢٠٣٠:

١) منح الجامعات السعودية حرية في: تحديد هويتها ورسم رؤيتها الخاصة بها ورسالتها وأهدافها التي تميزها عن غيرها من الجامعات الأخرى، وهذا سيخلق تنوعًا واختلافًا وتنافسًا بين الجامعات من حيث خلق بيئة أكاديمية جاذبة للطلاب تلبي ميولهم الفكرية، وتحقق تطلعاتهم وطموحهم العلمي؛ فكل جامعة ستحدد لوائحها وأنظمتها وستطلق برامجها الأكاديمية التي تحقق بها أهدافها وترسخ فلسفتها التعليمية التي تتواءم مع تحقيق رؤية ٢٠٣٠، والتي تهدف إلى: رفع مخرجات التعليم، وتأهيل الطلاب علميًّا وفنيًّا وثقافيًّا، وتعزيز مبادئ العمل الإيجابية فيهم ليتمكنوا من تلبية متطلبات قطاعات العمل الحكومية والقطاع الخاص وبذلك تكون الجامعات قد قلصت الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، وقد خطت خطوة جلية نحو الارتقاء بالمجتمع ليؤدي دوره في تنمية الوطن القائم على سواعد أبنائه المفكرين وقادرة على ترشيد الاعتماد على العمالة الوافدة من خارج حدود الوطن.

٢) تركيز الجامعات على المهارات (Skills)، وهو الأمر الذي يتطلب تحولًا جذريًّا في سياسات الجامعات التي تركز حالياً في مناهجها على المعارف (Knowledge) بشكل أساسي وواضح، خاصة وأن الرؤية ٢٠٣٠، تركز على المهارات وفق ما يحتاج إليه سوق العمل الذي يرغب في قوى عاملة ماهرة. كما يتطلب هذا التحول تركيزًا أكبر على التطبيقات العملية في المناهج الجامعية التي لا تحظى في الوقت الحالي بالقدر الكافي من الاهتمام.

٣) تعظيم دور الجامعات في مجال ريادة الأعمال والابتكار، ولهذا الجانب أهمية مستقبلية أكبر وهذا ما ركزت عليه الرؤية الوطنية حيث جاء فيها ما نصه: «سنركز على الابتكار في التقنيات المتطورة وريادة الأعمال».

٤) مد جسور التواصل العلمي والتبادل المعرفي بين الجامعات السعودية وغير السعودية الرائدة في التخصصات العلمية والعلوم الإنسانية عبر الاستعانة ببعض الكفاءات الأكاديمية في الجامعات العالمية لتقديم دورات أكاديمية في الجامعات السعودية.

٥) الاهتمام بالترجمة وتفعيل دورها من أجل تنشيط الحركة العلمية.

٦) تكثيف جهود الجامعات في عقد مؤتمرات علمية في كافة التخصصات العلمية من علوم تجريبية ونظرية تكون تحت إشراف وإدارة عمادات الدراسات العليا وتكون الدعوة عامة لكافة الجامعات العالمية فالمؤتمرات العلمية تؤثر في بلورة شخصية الباحث الأكاديمية فتصقل مهاراته وتثريه علمياً وذلك عبر الحوارات العلمية.

٧) تنمية الموارد المالية للجامعات: وذلك من خلال تفعيل مراكز البحث العلمي للجامعات، وبناء شراكات مع القطاع الخاص، وتقديم الاستشارات المختلفة للقطاعات العامة الحكومية والخاصة الأهلية،و أن تقوم الجامعات بتنفيذ مشروعات الأوقاف التي تدر دخلًا ماليًّا جيدًا يساهم في تمكينها من تمويل ميزانيتها وتمويل برامجها التعليمية وأبحاثها العلمية، وذلك من خلال استثمار توافر المساحات الواسعة التي حظيت بها جميع الجامعات السعودية.

٨) الارتقاء بمؤشرات قياس جودة الجامعة: بحيث تتضمن هذه المؤشرات تفعيل استراتيجيات تتعلق بالدور التعليمي والبحثي وخدمة المجتمع، تتضمن تطوير المناهج، وقياس مستوى المخرجات، وتقليص الفجوة بين المخرجات وسوق العمل، وتفعيل ريادة الأعمال، وتطوير سياسة القبول، ومراجعة سياسة البحوث العلمية ولوائحها بما يضمن تحقيق متطلبات الرؤية، والاهتمام بكل ما يخدم المجتمع من خلال العناية بالتفاعل الاجتماعي ومراكز الاستشارات والأسرة والثقافة.

الإجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على (ما الملامح العامة للجامعة المبتكرة؟)، وتتشكل تلك الملامح من خلال تناول الباحثة للمكونات التالية:

أولاً: المنطلقات الرئيسة لمفهوم الجامعة المبتكرة

١. المنطلق الأول: أكبر وأفضل (Bigger and Better) والتي يمكن تفسيرها حسب نظرية الجامعة المبتكرة إلى النمو المتوازن الذي يعني بالتوسع الكمي دون أن يكون ذلك على حساب التوسع الكيفي.

٢. المنطلق الثاني: التغيير الشامل المتكامل، فالجامعة المبتكرة هي تطوير مترابط ومتناسق لكافة عناصر الجامعة، في الإدارة والتمويل والتعليم والبحث العلمي، لذا يُطلق على الجامعة المبتكرة إن جاز التعبير بأنها "تغيير الحمض النووي" (Christensen & Eyring, 2011) أي تغيير التركيبة التقليدية لمنظومة العمل بالجامعة، وبالشكل الذي يؤمن لها فرصة تحقيق أهدافها الجديدة.

٣. المنطلق الثالث: توظيف الجامعة في خدمة تنمية المجتمع وتحقيق أهدافه من خلال ربط الجامعات بالصناعة وحاضنات الأعمال تحديدًا وذلك لتخفيف الاعتماد على مصادر الدعم الحكومية فيما يتواكب مع التوجه نحو حوكمة التمويل (Christensen & Eyring, 2011).

ثانيًا: إستراتيجيات العمل بحسب مفهوم الجامعة المبتكرة

تتمثل إستراتيجيات العمل بحسب مفهوم جامعة الابتكار في ثلاث إستراتيجيات رئيسة، هي: رفع مستوى الجودة، خفض التكاليف، وخدمة أكبر عدد ممكن من الطلاب، وفيما يلي تفاصيلها:

١. رفع مستوى الجودة: ويتأتى رفع مستوى الجودة من خلال: رفع مستوى الخبرة لجميع الخبرات لدى الطلاب، وتوفير أفضل ما يمكن من تعليم له بدون زيادة في التكاليف، حيث إن درجة جودة التعليم تعتمد بشكل كبير على المصروفات، ولكن رغبة في الحفاظ على مستوى الجودة العالي سوف يكون هناك فحص لمستوى كفاءة أعضاء هيئة التدريس، كما أن رفع مستوى الجودة لا ينطبق على التعليم فقط، ولكن ينطبق أيضًا على عملية الإرشاد Advising، كما يتضمن مفهوم الجامعة المبتكرة ما هو أبعد من ذلك من حيث رفع مستوى الجودة خارج الصفوف الدراسية، ومثال ذلك تهيئة الموظفين العاملين في الخدمات الطلابية المساندة إلى مستوى راقٍ جدًّا من التعامل مع الطلاب لتوفير الخدمة لهم على أكمل وجه، ومما لا شك فيه فإن رفع مستوى جودة التعليم والخدمات المقدمة يعني مقاومة التقليدية من خلال إستراتيجيات مبتكرة، بينما بيئة الجامعات التقليدية تعاني من بيروقراطية

الأنظمة،وضخامة الأعباء، وفوضى الصلاحيات، كل ذلك أسهم في تدهور علاقة عضو هيئة التدريس بالجامعة وبالتالي انعكس ذلك كله على مستوى جودته التدريسية مما أثر على مستوى المخرجات التعليمية التي أصبحت تعاني من ضعف حقيقي في المستوى التأهيل العلمي والمهني والسلوكي. (العيسى،٢٠١١، ١١٧-١١٨) (Christensen & Eyring, 2011)

٢. خفض التكاليف: وجود نسبة ليست قليلة من الطلاب غير قادرين على دفع تكاليف التعليم العالي في حال رفع جودته، مما دعا إلى تأييد وجود دعم مادي عالي للطلاب الذين لم يتمكنوا من اللحاق بالجامعة وأثرت خلفياتهم الاقتصادية على حصولهم على درجات تؤهلهم للدراسة الجامعية، ويعني ذلك وجود دعم مادي للطلاب ذوي المستويات المتدنية، ويفتح ذلك المجال للدراسة الجامعية دون الاقتصار على الطلاب من ذوي الأسر المقتدرة (Etuk,2015;Christensen & Eyring, 2011)

٣. خدمة أكبر عدد ممكن الطلاب: وهو الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الطلاب من خلال توظيف التقنية والصفوف المقلوبة، وتوفير أكبر عدد ممكن من المحاضرات التعليمية من خلال التعليم عن بعد كنموذج يوفر التعليم لأكثر عدد ممكن من الطلاب، وعلى الرغم من قوة التعليم وجهاً لوجه في صورته المباشرة،فإن هناك مبررات ودواعي للتوجه نحو التعليم الإلكتروني، خاصة وأنه أقل تكلفة بشكل كبير من التعليم المباشر، وعلى هذا فإن التعليم الالكتروني المُعد له بشكل جيد والذي يُدرس بشكل جيد يرفع من مستوى الجودة بشكل منتظم (Christensen & Eyring, 2011).

٤. الاهتمام بالبحوث النوعية التطبيقية: يركز مفهوم الجامعة المبتكرة على الدراسات العليا وإعطائها مساحة كبيرة من تركيز الجامعات على هذا الجانب الحيوي والمهم لتطوير أداء الجامعات، وتحقيقها لرسالتها من خلال دعم البحوث العلمية الرصينة، والتي تخدم قطاعات الصناعة والإنتاج أو الجانب الاجتماعي بما يضمن عوائد مادية

واضحة ومباشرة على الجامعة وسبل تمويلها. (Christensen & Eyring, 2011) (صديقي،٢٠١٤).

٥. تبني الابتكار كثقافة عمل تحكم منظومة العمل بالجامعة: ويكاد يكون هناك إجماع بين الباحثين على أن عملية إدارة الابتكار عملية شاملة، ومتعددة الأركان، ويتطلب تحقيق ثقافة الابتكار في الجامعة عددًا من الإجراءات التنفيذية منها:

- طرح مبادئ أو نماذج إدارية جديدة، تقود إلى التعريف بمنهجيات جديدة، تقود المؤسسة إلى المسار الصحيح المستهدف.
- تنسيق ومراقبة أنشطة الابتكار.
- تجميع وتخصيص الموارد المطلوبة لدعم الابتكار.
- نقل واكتساب المعرفة وتطبيقها.
- بناء العلاقات المجتمعية القوية.
- تفكيك دقيق، وحذر، للعادات أو السلوكيات أو العقائد السلبية، التي تقيد التفكير الابتكاري والإبداعي، ويلزم التعامل معها بحكمة وحصافة.
- عقد ندوات أو ورش عمل تعرف العاملين بما هو مطلوب، وما هو ممكن، في سبيل تيسير الابتكار، لتهيئة العاملين للإسهام إيجاباً في خلق المناخ المأمول للإبداع وللابتكار، ولضمان عدم ضياع الوقت في الأمور الصغيرة والتافهة.
- تحديد أهداف عملية الابتكار ووضع الخطط التنفيذية لها.
- تحفيز العاملين بها، ومواءمة الجهد وتنسيقه بينهم لضمان عدم إهدار الوقت والمجهود.
- بين المؤسسة وعملائها والمستفيدين من خدماتها.
- تحديد المواهب وتطويرها.
- التعامل مع مشكلة كبيرة، مثيرة، وخلابة، وتلهم العقول لأن حلها يتطلب تفكيرًا جديدًا، لأن المشكلات الكبرى يحتاج حلها إلى الثبات وروح المثابرة، وكذلك تحتاج إلى إطلاق العنان أمام الخيال الخلاق، بينما لا يحتاج حل المشاكل الصغيرة إلى ذلك إلا في أضيق الحدود. (McLean, 2005; Beghetto,2007; Bramwell & Wolfe; 2008;McWilliam &Dawson 2008; Fryer,2009)

ثالثًا: التجارب والخبرات العالمية لحوكمة التمويل في إطار مفهوم الجامعة المبتكرة

تُمثل حوكمة التمويل أمرًا مفصليًّا ومهمًّا في مفهوم الجامعة المبتكرة؛ لأن حوكمة التمويل تعني منح الجامعة درجة من الاستقلالية المناسبة في إدارة مصادر تمويلها من منظور الشفافية والاستثمار الأمثل للموارد والإمكانيات، وعلى هذا فإن تحقيق منطلقات وإستراتيجيات العمل للجامعة المبتكرة يتوقف بدرجة كبيرة على حوكمة التمويل؛ لذا تهتم الباحثة بتناول حوكمة التمويل باعتباره متطلبًا رئيسًا وضروريًّا لمفهوم الجامعة المبتكرة. وتستند أنماط التمويل المعتمدة في الجامعات المرموقة في العالم، وفي الدول المتقدّمة، إلى خبرات متراكمة في تدبير الشأن الماليّ والشراكة بين المؤسّسة الجامعية والبيئة الاقتصادية والسياسية المحيطة بها، وتتعدّد مستويات تمويل التعليم والجهات المتدخّلة من بلد إلى آخر وفقًا للنظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي السائد، ومع أنّ الدولة تتدخّل في دعم المؤسّسات الحكوميّة والخاصّة فإنّ الاتّجاه السائد في هذه الدول هو تقاسم التكاليف بين الجهات الرسمية والجامعية وهيئات المجتمع مع تحميل الطالب جزءًا أو كلّ تكاليف تعليمه وتمثّل بعض المصادر التمويليّة مثل الوقف إيراد ا جيدًا وملائمًا لأغلب الجامعات العريقة، وفيما يلي عرض لبعض تجارب الدول التي اتخذت الأوقاف كمصدر تمويلي لها:

١) **التجربة الأمريكية**: تتوفّر بالولايات المتّحدة الأمريكية تجربة كبيرة في هيكلة برامج الأوقاف، وتقدّر قيمة الإيداعات الوقفيّة في جامعات الولايات المتّحدة الأمريكية بمليارات الدولارات .وقد سجّلت أعلى وديعة وقفيّة في جامعة هارفارد بقيمة تزيد عن "25 بليون دولار"، تليها جامعة يال) نيوهافن، كانيكتيكيت (بقيمة تزيد عن "15 بليون دولار"، ثمّ جامعة ستانفورد بكاليفورنيا بقيمة تتجاوز "12بليون دولار"، ثمّ جامعة برينستون) برينستون، نيو جيرسي) بقيمة تزيد عن "11بليون دولار"، ثمّ جامعة تكساس)أوستين، تكساس) بقيمة تزيد أيضًا عن " 11 بليون دولار "وبوجه عامّ، يقدّر عدد الجامعات الأمريكية التي تزيد إيداعاتها الوقفيّة عن "5 مليارات دولار" بسبع جامعات، بينما يصل عدد الجامعات التي تزيد أوقافها

عن" ملياري دولار "إلى ستّ وعشرين جامعة، وتصل الجامعات التي تزيد أوقافها عن" مليار دولار "إلى أكثر من خمسين جامعة، وترتبط الفروق في حجم التمويل بعدد كراسي البحث،فكلما زاد عدد هذه الكراسي كلما زادت معها فرص التمويل من قبل الجهات المانحة خاصة.

٢) **التجربة البريطانية**: كما هي الحال في الجامعات الأميركية، تتفاوت وقفيات الجامعات البريطانية بصورة كبيرة من جامعة إلى أخرى وتنقسم وقفيات الجامعات البريطانية إلى نوعين :وقفيات الكليات التي تعتبر مؤسسات خيرية (Charitable Institutions)، وتتمتع باستقلالية في جمع وإنفاق الأموال، ووقفيات الجامعة. ويكون القسم الأكبر من الوقفيات عادة مخصصًا للجامع .pففي جامعة كامبريدج مثلًا تبلغ وقفيات الكليات % 30مقابل 70% لوقفيات الجامع. k أما مصدر التمويل الأساسي لجامعة كامبريدج فهي الحكومة كونها مؤسسة تعليم عال حكومية، تليها تبرعات من جمعيات خيرية ومؤسسات وطنية للبحث العلمي وخاصةً في القطاع الصحي المتعلق بالأمراض المزمنة (الأمين،٢٠٠٩). وقد بلغت قيمة الأوقاف بجامعة كامبريدج بالمملكة المتّحدة حوالي" 6 مليارات دولار أمريكي"، تليها جامعة أكسفورد بالمملكة المتّحدة بقيمة تزيد عن" 5 بلايين دولار".

٣) **التجربة الكندية**: تتصدر الجامعات الكندية المرتبة الأولى لجهة حجم وقفياتها كجامعة البرتا وتورونتو وجامعة بريتش كولومبيا علمًا بأن هذه الجامعات تعتمد بالدرجة الأولى على المساعدات والمنح الحكومية في تمويل برامجها وتوفير المصاريف الجارية كرواتب هيئة التدريس (الأمين،٢٠٠٩،٧٢). تقدّر قيمة الأوقاف في جامعة تورنتو بما يزيد عن" مليار ونصف المليار دولار"، وتقدّر في جامعة ماك غيل بقيمة تزيد عن"٨٠٠ مليون دولار"، وفي جامعة بريتش كولومبيا تقدّر بما يقترب من "700 مليون دولار"

٤) **التجربة الأسترالية**: تقدّر قيمة الأوقاف في جامعة ملبورن الأسترالية بقيمة تقترب من" 900 مليون دولار"، وتقدّر في جامعة سيدني بقيمة تزيد عن "800 مليون دولار "وتسعى عدّة جامعات أسترالية أخرى كجامعة غرب أستراليا وجامعة

أستراليا الوطنيّة إلى إنشاء برامج أوقاف جامعيّة في المستقبل القريب (الأمين، ٢٠٠٩؛ الدقي،٢٠١٥).

الإجابة عن السؤال الثالث:

حيث ينص السؤال الثالث على (ما التصور المقترح لتطوير الجامعات السعودية في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ ومفهوم الجامعة المبتكرة؟)، فمن خلال ما تناولته الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الأول والسؤال الثاني، واللذين تم من خلالهما تحديد الملامح العامة لرؤية ٢٠٣٠ فيما يتعلق بالجامعات السعودية، والملامح العامة لمفهوم الجامعة المبتكرة فقد عملت الباحثة على اقتراح تصور لتطوير الجامعات السعودية في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ ومفهوم الجامعة المبتكرة على النحو الآتي:

أولاً (الرؤية): من خلال وضع مقترح يهدف لتطوير الجامعات السعودية في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ ومفهوم الجامعة المبتكرة، بالصورة التي تُكسب الجامعات السعودية المكانة الدولية المرموقة كجامعات فاعلة في النمو الاقتصادي وذات إطار ابتكاري فتتحدد الرؤية للمقترح المقدم في الدراسة الحالية على النحو التالي" تحقق الجامعات السعودية مؤشرات فاعلة في إنجاز رؤية٢٠٣٠ من خلال إدارة مبتكرة لموارد الجامعة وعملياتها الأكاديمية والبحثية وخدمة المجتمع".

ثانيًا (النطاق): يُمكن الاستفادة من المقترح وتطبيقه على الجامعات السعودية والعربية سواء الحكومية منها أو الخاصة.

ثالثًا (الأهداف): يسعى التصور المقترح للجامعات المتجددة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف والمهمات التي تتجاوز الأساليب التطويرية التقليدية المتبعة،بحيث تمتلك الجامعات السعودية القدرة على تحقيق محاور الرؤية على النحو التالي:

أ) بالنسبة لمحور مجتمع حيوي: ينبغي أن تعمل الجامعات على تحقيق الأهداف التالية:

١. استيعاب الشراكة المتبادلة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المختلفة وبكافة مستوياتها.

٢. توجيه بوصلة قيادة نظام الإدارة الجامعية نحو الإستراتيجية والتحول إلى اللامركزية التي تفي بمتطلبات واحتياجات التغيرات السريعة.
٣. حفظ ثقافة المجتمع وتنميتها وتحديثها مسايرة للتطورات المتجددة.
٤. تدريب الخريج على مهارات التفكير والحوار وتقبل الرأي الآخر والمهارات الإبداعية وتوظيفها في حياتهم العملية.

ب) بالنسبة لمحور اقتصاد مزدهر: ينبغي أن تعمل الجامعات على تحقيق الأهداف التالية:
١. تمكين الموارد البشرية من أدوارها للقيام بأعلى مستويات الأداء وتحفيزهم نحو الاندماج في الفريق.
٢. الاستثمار الأمثل للموارد البشرية الأكاديمية المستقطبة بما يحقق مستويات إنتاج عالية الكفاءة مع التركيز على فرص التدريب والتعلم الذاتي.
٣. التعرف على حاجات المجتمع ودراستها ومحاولة تحقيقها.
٤. تلبية احتياجات المجتمع من الكفاءات والقيادات البشرية المدربة المؤهلة.
٥. المساهمة في توفير البيئة التعليمية الثرية لأعضاء هيئة التدريس لمساعدتهم على الإنتاج العلمي والإبداع الفكري المتميز.
٦. تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس وتجديد معارفهم وأساليب تدريسهم ومساعدتهم على دمج التقنية بفعالية في التعليم.

ج) بالنسبة لمحور وطن طموح: ينبغي أن تعمل الجامعات على تحقيق الأهداف التالية:
١. تبني ثقافة الابتكار كإطار عام لإدارة ومراقبة كافة العمليات في الجامعة.
٢. مواكبة التطور العلمي في مجال المعلومات وتكنولوجيا الاتصال.
٣. ترسيخ التفكير العلمي في سلوك المواطن.
٤. تعزيز البحث العلمي والارتقاء به.
٥. تمكين الخريج من تسخير التقنيات الحديثة وتطويعها لخدمة المجتمع.
٦. تهيئة الخريج لتطبيقات المعرفة وتوظيفها في حياته.

(الكثيري، ٢٠٠٨، السويدي،٢٠١٦، الساعاتي،٢٠١٦،الروقي،٢٠١٦)

ثالثًا (خطة العمل): تبنت الباحثة عددًا من الإجراءات العملية والتي يمكن تطبيقها في الجامعات السعودية لتطوير منظومة العمل بحسب رؤية ٢٠٣٠، ومفهوم الجامعة المبتكرة، ويمكن عرض هذه الإجراءات في المحاور التالية:

شكل (١) الإطار العام المقترح لتطوير منظومة العمل بالجامعات السعودية
بحسب رؤية ٢٠٣٠ ومفهوم الجامعة المبتكرة

المحور الأول: تحقيق متطلبات التجديد نحو جامعة مبتكرة وفق رؤية ٢٠٣٠

ويتضمن تحقيق هذه المتطلبات عدة متطلبات تتمثل في التالي:

المتطلب الأول: إعادة هيكلة الجامعات، وذلك من خلال:

- تعزيز ممارسات الحوكمة، وفق إطار الرؤية، مع الإفادة من أفضل الممارسات العالمية.
- وضع وثيقة للقواعد المهنية لأعضاء هيئة التدريس وللعاملين وللطلبة في الجامعات ووضع الآليات الفعالة لتطبيقها والالتزام بها.
- إيجاد انعكاس لمضامين رؤية ٢٠٣٠ في التنظيم الإداري للجامعات السعودية بما في ذلك الهياكل التنظيمية والصلاحيات والمهام ومؤشرات الأداء في المجالات التعليمية والبحثية والإدارية.

المتطلب الثاني: المواءمة بين الخطط الإستراتيجية للجامعات ورؤية ٢٠٣٠، وذلك من خلال:

- تعزيز ممارسات الإدارة الإستراتيجية في الجامعات السعودية بما يسهم في تعزيز أدوارها التنموية والمجتمعية للإسهام في تحقيق رؤية ٢٠٣٠.
- تطوير الخطط الإستراتيجية للجامعات السعودية من أجل إحداث المواءمة مع الرؤية، مع وضع آليات فعالة لضمان التنفيذ والمتابعة والتقييم.
- تعزيز مقومات البيئة المناسبة لتطبيق الإدارة الإستراتيجية في الجامعات السعودية وبلورة الأفكار الخلاقة، بما يسهم في تحقيق الرؤية.

المتطلب الثالث: تعزيز التنافسية بين الجامعات والارتقاء بمعاييرها وتصنيفها، وذلك من خلال:

- وضع إطار استرشادي لتحسين الممارسات في الجامعات السعودية في مسارات الاعتماد الأكاديمي الوطني والدولي والتصنيفات العالمية بما يحقق قفزات نوعية ملموسة في المجالات التعليمية والبحثية والخدمات المجتمعية.

- إبرام اتفاقيات وشراكات بين وحدات التطوير الجامعي في الجامعات السعودية وجامعات عالمية رائدة للاستفادة من خبراتها في مجال تعزيز الممارسات الجيدة في مسارات الاعتماد الأكاديمي الوطني والدولي والتصنيفات العالمية.
- الاستفادة من البرامج التطويرية في الجامعات السعودية التي حققت مراتب متقدمة في برامج الاعتماد الأكاديمي الوطني والدولي والتصنيفات العالمية، وتعميم تجربتها للجامعات الناشئة في المملكة وفق فعاليات وآليات محددة.
- التشجيع المعنوي والمادي للتجارب والممارسات الجيدة في الجامعات السعودية في مسارات الاعتماد الأكاديمي الوطني والدولي والتصنيفات العالمية.
- إبرام اتفاقيات تعاون جماعية بين الجامعات السعودية ومراكز تدريب وتطوير عالمية بما يسهم في تقديم برامج عالية المستوى بأقل التكاليف الممكنة، وفق رؤية ٢٠٣٠.

المتطلب الرابع: تقديم الخدمات التنموية والاقتصادية للمجتمع، وذلك من خلال:

- دراسة العوامل المؤثرة على تعزيز جهود الجامعات السعودية حيال خدمة المجتمعات المحلية للجامعات ومتطلبات رؤية ٢٠٣٠، واقتراح الأفكار والآليات المناسبة.
- توثيق الممارسات الجيدة للجامعات السعودية في مجال خدمة المجتمعات المحلية.
- تشجيع الجامعات السعودية على تكوين بيوت خبرة لتقديم العون الاستشاري للقطاعات الحكومية ذات العلاقة بالبرامج التنموية والاقتصادية والاستثمارية في مختلف مناطق المملكة.

المتطلب الخامس: تعزيز الموارد المالية الذاتية للجامعات بما يتوافق مع رؤية٢٠٣٠، وذلك من خلال:

- تعزيز الممارسات الجيدة في الجامعات السعودية في مجال تنمية مواردها المالية وفق منظور إستراتيجي يراعي متطلبات رؤية٢٠٣٠.
- تضمين الخطط الإستراتيجية للجامعات السعودية أهدافًا ومشاريع في مجال الاستثمار والأوقاف وتنمية الموارد المالية الذاتية للجامعات.

- مراجعة الأطر النظامية واللوائح والتعليمات في مجال الاستثمار والأوقاف،وتنمية الموارد المالية الذاتية للجامعات السعودية بما يعينها على وضع الخطط والبرامج والآليات الفعالة وتنفيذها.
- وضع إطار تحفيزي لكافة العاملين في الجامعات السعودية لتقديم الأفكار الخلاقة والمشاريع المناسبة لتنمية الموارد المالية الذاتية للجامعات.
- تشجيع الجامعات السعودية على تحسين ممارساتها في مجال تسويق خدماتها التعليمية والبحثية والاستشارية والتدريبية والتطويرية وبما يعين على تنمية مواردها المالية الذاتية، وفق مضامين رؤية ٢٠٣٠.

المحور الثاني: لإستراتيجيات التطوير نحو جامعة مبتكرة وفق رؤية ٢٠٣٠

الإستراتيجية الأولى: حوكمة التمويل

من الواضح وجود اتجاهات كثيرة يمكن الاستئناس بها لوضع تصوّرات جديدة لتمويل النظم التعليمية بالمملكة العربية السعودية، وُتعدّ هذه التجارب في التمويل حصيلة تراكمات للخبرة في الجامعات العريقة، أو اجتهادات فكرية هدفها توفير الحلول الملائمة للقضايا المطروحة. ولا شكّ أنّ تشعّب المشاكل القائمة في كلّ بلد وخصوصيتها المحلّية لا تسمح بنقل النماذج التمويلية والحلول المستنبطة نقلًا آليًّا وبشكل كامل واستنباتها في غير بيئتها، ومع ذلك يمكن في ظل الصعوبات المادية التي تواجهها مؤسّسات التعليم العالي توسيع القاعدة المالية للمنظومات التعليمية من خلال الأخذ بالتوجّهات التي ثبتت كفاءتها في بيئات تعليمية مختلفة، ومن أهمّها:

- وضع إستراتيجية للتعليم العالي تُبنى على الكفاءة الاقتصادية من خلال اعتماد مبدأ الجامعة المنتجة وحساب التكلفة والعائد.
- استخدام بدائل مالية غير نمطيّة مثل الصناديق التنافسية والوقف الجامعي والكراسيّ البحثيّة.
- ربط تمويل المؤسسات التعليميّة بالأداء، أي بتحقيق نتائج تخدم مخطّطات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

- الضغط على الكلفة والبحث الجادّ عن موارد جديدة للتمويل تقوم على مشاركة مختلف القطاعات الاقتصادية والصناعية والمجتمع المدني.
- الرفع في الكفاءة الاقتصادية للمؤسّسة التعليمة واعتماد مبادئ الحوكمة على أوسع نطاق.
- التعامل مع عمليّة التعليم باعتبارها عمليّة إنتاجية لها مدخلات ومخرجات وعمليّة تشغيل يحكمها المنطق الاقتصادي.
- ضرورة زيادة فعاليّة مؤسّسات التعليم العالي وكفاءتها في ترشيد استخدام الموارد المتاحة (الدقي،٢٠١٥)(Wamg,2010; Plans et al,2013; Mok,2010).

الإستراتيجية الثانية: استقطاب الموارد البشرية الأكاديمية المميزة

يُعد هذا الاستقطاب من المنطلقات الرئيسة في تطبيق التصور المقترح لتطوير واقع الجامعات لتفعيل الرؤية؛ لما لها من دور كبير في رفع معدلات الإنتاج المعرفي بكافة جوانبه البحثية وفي مختلف تخصصاته التطبيقية، عطفًا على تحسين الخدمات الاستشارية والأكاديمية إذا ما تحققت عملية الاستقطاب النوعي للطاقات البشرية المطلوبة، ومما يجب على الإدارة الجامعية أن تأخذه بعين الاعتبار في هذا الجانب ما يلي:

- تبني سياسة رفع الكفاءة الداخلية من خلال تحقيق الاختيار المهني للكفاءات الأكاديمية واتباع وسائل الاستقطاب التي تؤكد مبدأ توفر الفرص المتكافئة للمتقدمين ذوي المهارات عالية الكفاءة، مع التركيز على منح الأولوية وأهليتها للأكاديميين الذين لديهم قابلية للتطور وتنمية مهاراتهم لمواجهة تحديات المستقبل.
- تبني إستراتيجية رفع الكفاءة الخارجية من خلال تحفيز الكفاءات الأكاديمية وتشجيعها على الإنتاج البحثي وعلى تطبيق عمليات الابتكار،مع إيجاد خطط تزيد من مستويات الرضا الوظيفي،وتمكينهم من خلال حرية المبادرة والتصرف، وتهيئة وتوفير كافة الإمكانات والظروف المناسبة لإبراز قدراتهم وبالتالي ضمان عملية الاستقطاب الصحيح واستقراره.

- التركيز على تصميم برامج تدريبية متطورة تستهدف المواد البشرية من أعضاء هيئة التدريس لسد الفجوة بين جدارتهم الحالية وبين الجدارات المطلوبة. (عسيري،٢٠١٦)
- تقديم الحوافز المادية والمعنوية لاستقطاب أجود الباحثين الدوليين الموهوبين، والقادرين على تطوير الإدارات القائمة، وإنشاء برامج دراسات عليا ومراكز البحوث في مجالات جديدة قادرة على تحقيق ميزة تنافسية أيضاً (صديقي،٢٠١٤).

الإستراتيجية الثالثة: النشر العلمي الدولي التطبيقي في كافة التخصصات العلمية والإنسانية

يُعد البحث العلمي هو العنصر الأكثر أهمية في وظائف الجامعة لأسباب عدة:

أولاً: لأن المعرفة هي العملة المشتركة، وهي وسيلة التبادل التي من خلالها تتعامل الجامعات فيما بينها وتتعاون، ومن ثم فإن المعرفة بالمعنى الاقتصادي هي منفعة عامة عالمية، تتدفق بحرية عبر الحدود، وتستعمل دون أن تفقد قيمتها.

ثانيًا: إن إنشاء المعرفة وتفسيرها وتدوينها، باعتبارها بحثًا، هي الوظائف التي تميز الجامعات عن باقي المؤسسات التعليمية، وعن كل المنظمات الاجتماعية الأخرى.

ثالثًا: أصبح البحث مسألة مركزية في الجامعة الحديثة منذ ظهور نموذج هومبولت (Model Humboldt) للجامعات البحثية والتدريسية في المانيا القرن التاسع عشر، وتكييفه لاحقًا في الولايات المتحدة الذي بدأت به جامعة "جونز هوبكنز" (Johns Hopkins University).

رابعًا: بات البحث أحد مؤشرات المنافسة العالمية بين الدول؛ إذ تواصل العديد من الحكومات الوطنية بناء الدولة من خلال استثماراتها في مجال البحث العلمي باعتباره المظهر الرئيسي للقدرة التنافسية الاقتصادية. وأخيراً، فإن البحث هو مؤشر القيمة في المنافسة العالمية بين الجامعات الفردية التي تعززت في التصنيفات العالمية (صديقي،٢٠١٤)

وقد أشارت دراسة (Christensen & Eyring, 2011) إلى أن الاكتشاف والاختراع هو الهدف الأساسي للجامعات التي وضعت الدراسات العليا على قائمة اهتماماتها؛ وذلك من خلال أكثر الأمثلة الحيوية وهي جامعة هارفارد على سبيل المثال لا الحصر. وأكدت الدراسة على أهمية مساهمة القطاع الخاص، وكذلك الدعم المادي المناسب على الأبحاث الجامعية التي لاتزال تركز بشكل جيد على الأبحاث الاساسية أو الاستكشافية، فبحسب إحصائية ٢٠٠٨م قدمت الجامعات ٦٠ بالمئة من مجموع البحوث الأساسية في الولايات المتحدة الأمريكية؛ لذا فإن النشر العلمي الرصين يتطلب عددًا من الأمور من أهمها:

- تشجيع حركة البحث العلمي والتأليف في مجال الاستثمار في برامج التعليم وأنشطته ومخرجاته.
- ضمان توافق أبحاث الدراسات العليا ومشاريع التخرج في الجامعات السعودية مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ وفق دراسات مسحية دورية للاحتياجات المجتمعية التنموية.
- الربط بين نوعية الأبحاث العلمية ومشاكل المجتمع المحلي واحتياجاته، وتحليل نتائج الأبحاث وتفسيرها للاستفادة منها في المجتمع.
- زيادة الدعم المادي المقدم للأبحاث العلمي من القطاعات الحكومية والأهلية حيث إننا نجد ضعف الدعم بل يكاد يكون منعدم تمامًا إلا في الكراسي العلمية وعلى مستوى محدوداً جداً لا يرقى إلى مستوى الطموح أو يحتاج إلى إعادة نظر.
- التركيز على البحوث التقنية التي بدورها ستصل إلى ارتفاعات غير مسبوقة،كما هو الحال في تقنية المعلومات والاتصالات التي أدت إلى ثورة معلوماتية أثرت وبشكل كبير على التعليم العالي وإتاحة التعليم لأكبر شريحة ممكنة من المستفيدين.
- تأسيس شراكة قوية مع القطاع الخاص لدعم البحث العلمي مثل جامعة أوتاه University of Utoh والتي تعتبر من الجامعات التي سعت بجهد كبير للحصول على الدعم المادي من مصادر القطاع الخاص والتي حققت بها فائدة كبيرة للباحثين والباحثات في الدراسات العليا،والذي أدى إلى نمو نوعي يعادل ٢٥% سنويًّا

- نشر تصنيف سنوي للجامعات العربية بناءً على معايير تأخذ في الاعتبار خصوصيات هذه الجامعات
- ومستواها وطبيعة البحث العلمي الذي ينجزه باحثوها.
- ربط الترقيات والاستمرار في التدريس وتجديد عقود العمل بحجم الإنتاج العلمي وجودته، وأن توضع في هذا الصدد لوائح واضحة وصارمة.

(صديقي،٢٠١٤؛إسماعيل وآخرون ,Christensen & Eyring 2011)

الإستراتيجية الرابعة: التعليم القائم على التقنية

اذا كان أهم أهداف الجامعة هو التعليم فإن اتاحة فرصة التعليم لأكبر عدد ممكن من الطلاب هو ما تسعى إليه الجامعة المبتكرة من خلال استخدام التقنية بشكل فعال من خلال التعلم الالكتروني، والتعليم المفتوح، والتعلم عن بعد، الأمر الذي سوف يسهم في توفير تعلم نوعي لعدد كبير من المستفيدين. وسيكون التعلم نوعي من خلال اختيار أعضاء هيئة التدريس بعناية فائقة من ذوي الاختصاص والمهارة في التعليم لجعل خبرة الطلاب خبرة إيجابية والتي من الممكن تحقيقها فيما بعد، مع الأخذ في الاعتبار صعوبات نوعية في وجود العلاقة الفاعلة بين عضو هيئة التدريس والطالب والتي يمكن تحقيقها في التعليم التقليدي؛ فالطالب قد يحدث تحول في حياته من خلال تواصله مع عضو هيئة التدريس مفكر ومبدع،وهو ما لا يتاح في التعليم عن بعد،ومع ذلك فإن التقنيات الجديدة يمكن أن تسهم بشكل كبير في إيجاد بيئة للتفاعل وتبادل الخبرات التي تسهم في بناء شخصية الطلاب وهو ما تهدف له الجامعات النموذجية المتجددة والمبتكرة (Christensen & Eyring, 2011)

ويمثّل التعليم القائم على التقنية مجالًا مستقبليًّا لدعم العمل بالجامعات التي لم تأخذ بهذا النمط من التعليم.ومن المهمّ أن يقع التوسّع في التعليم عن بعد والتعليم الموازي لتوسيع الطاقة الاستيعابية لتلبية حاجات المجتمع للتعليم العالي سواءً في إطار التعليم العادي أو التعليم المستمرّ.،هذا عدا ما يقوم به هذا التعليم من دور كبيرٍ في توفير إيرادات إضافية والتقليل من الهدر المالي(الدقي،٢٠١٥) (روقي،٢٠١٦).

المحور الثالث: صعوبات تطبيق الرؤية المقترحة وسبل التغلب عليها

من المتوقع أن يواجه تنفيذ المقترح الذي قدمته الدراسة الحالية بعض الصعوبات التطبيقية، وفي الجزء التالي من الدراسة تحاول الباحثة التنبؤ ببعض الصعوبات المحتملة، مع عرض إجرائي لكيفية التغلب عليها.

جدول (٢) صعوبات تطبيق إطار التطوير المقترح وسبل التغلب عليها

المجال	الصعوبات	سبل التغلب عليها
حوكمة التمويل	محدودية الموارد المالية	بناء شراكات مع الأوقاف والقطاعات الخاصة لتوفير الموارد المالية لميزانية الجامعة.
	زيادة تكلفة الطالب الجامعي وزيادة الطاقة الاستيعابية للطلاب	تطوير سياسة قبول الطلبة وتوزيعهم على مختلف التخصصات بما يتناسب مع متطلبات خطة التنمية ودور الجامعة في المجتمع.
استقطاب الموارد البشرية الأكاديمية المميزة	ضعف الحوافز المادية والمعنوية لأعضاء هيئة التدريس	زيادة الرواتب والحوافز المادية المخصصة لعضو هيئة التدريس.
	تزايد الأعباء التدريسية والإشرافية نتيجة لزيادة الطاقة الاستيعابية للطلاب	تقليل النصاب التدريسي المكلف به عضو هيئة التدريس وزيادة عدد أعضاء الهيئة التدريسية من الكوادر الوطنية المنتجة.
	ضعف الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع	تبني الإدارة الجامعية السياسات والأنظمة التي توفر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.
	عدم وجود برنامج تبادلي على مستوى الجامعات لتطوير خبرة الطلاب والأعضاء على مستوى الجامعات الوطنية والعالمية.	دعم وتطوير برامج تبادل أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالجامعة مع غيرها من الجامعات الوطنية والعالمية.
النشر العلمي الدولي التطبيقي في كافة التخصصات العلمية والإنسانية	عدم وجود مراكز أو معاهد للبحوث العلمية متميزة في بعض الجامعات لرعاية الباحثين من الأساتذة والطلبة	إنشاء مراكز / وحدات تميز على مستوى الجامعة في مجالات البحث، التي تدعم أولويات البحوث.
	تزايد الأعباء التدريسية والإشرافية على حساب البحث العلمي	تقليل الاعباء التدريسية لأعضاء هيئة التدريس وتفريغهم.
	انخفاض الانفاق على البحث العلمي.	توفير البنية التحتية والدعم المالي اللازمين لإجراء البحوث وتقديم الدعم المالي لمشروعات الأبحاث المتميزة.

المجال	الصعوبات	سبل التغلب عليها
	قيود الجامعة وأنظمتها وإجراءاتها البيروقراطية المعيقة للبحث العلمي.	تطوير سياسة الجامعة فيما يختص بتشجيع الاعضاء على البحث العلمي.
	ضعف التعاون بين الجامعة والجهات المستفيدة من المجتمع.	تشجيع أعضاء هيئة التدريس والطلاب على الحضور والمشاركة بالمؤتمرات والندوات الوطنية والعالمية بأبحاث وأوراق علمية.
	ضعف قدرة الجامعة في فتح برامج دراسات عليا ذات جودة عالية	تطوير برامج دراسية مشتركة على مستوى الدراسات العليا بالاشتراك مع المعاهد والمؤسسات العلمية الوطنية والعالمية.
التعليم القائم على التقنية	ضعف البنية الإلكترونية (التقانة) في الجامعات وزيادة النفقات المالية على الأبنية والمرافق نتيجة لزيادة الطاقة الاستيعابية للطلاب	تطوير(المساحات الافتراضية) من خلال تقنية المعلومات والاتصال يسهم في توفير النفقات المالية، الأبنية، المرافق اللازمة وتقليص عدد الهيئة التدريسية والإدارية وتوفير أجورهم. الاعتماد على الخوادم التي تستند على السّحابة CLOUD - BASED SERVERS بدلاًعن أجهزة الخوادم الضخمة.

توصيات الدراسة:

١. تبنِّي وزارة التعليم العالي المقترح التطويري بالدراسة الحالية والعمل على تطبيقه خاصة وأنه يلبي توجهات المملكة طبقا لرؤية ٢٠٣٠ من جانب، ورؤية عالمية متمثلة في مفهوم الجامعة المبتكرة.

٢. تشكيل لجنة خاصة بوزارة التعليم تتولى اتخاذ السياسات التعليمية للجامعات وبما يضمن مواكبة الجامعات لرؤية ٢٠٣٠ من خلال جامعات مبتكرة، على أن تكون هناك مؤشرات كمية واضحة للتحقق من انجاز الجامعات في هذا الشأن.

٣. تبني الجامعات السعودية إطار ثقافة ابتكار في إدارة مواردها وكافة العمليات التعليمية والإدارية وخدمة المجتمع.

٤. إطلاق مبادرات حكومية لدعم إيجاد فرص للشركات التأسيسية وتوأمتها مع جامعات لها هويتها ومجالاتها سواء في التقنية أو الصناعة أو ريادة الأعمال.

٥. دعم الشراكات بين القطاع الخاص والجامعات الخاصة والحكومية والتوأمة بين الجامعات الحكومية القوية والناشئة في المجالات البحثية والعلمية والإدارية وريادة الأعمال.
٦. التركيز على دراسة الظواهر الاجتماعية المصاحبة للتغيير في التعليم والتعلم لإتاحة أكبر قاعدة تعليمية ممكنة للمجتمع الشاب الذي يمثل النسبة الأكبر في المجتمع السعودي.
٧. توفير موارد مالية عالية عن طريق الأوقاف والتي بدأت كتجربة في ٣ جامعات سعودية هي: جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الملك سعود،وجامعة الملك عبدالعزيز بشكل واضح وينتظر أن تبدأ الجامعات الأخرى بتأسيس أوقاف.
٨. تجديد الجامعات وتطوير أدائها من خلال القياس المقارن المستمر، طبقا لمفهوم الجامعة المبتكرة.
٩. الحفاظ على هوية الجامعات،وأن يكون هناك استقلالية واضحة لها بحيث تركز الجامعات على التطوير والتمايز فيما بينها.
١٠. خروج الجامعات عن النمطية والمحاكاة التقليدية إلى الإدارة الابتكارية بحيث يكون لكل جامعة ميزة تنافسية خاصة في قطاع التنمية.
١١. توفير مصادر دخل من خلال متابعة نماذج عالمية في هذا الصدد، وآلية تفعيل مراكز البحث العلمي للجامعات وبناء شراكات مع القطاع الخاص وتقديم الاستشارات المختلفة للقطاعات العامة والحكومية الخاصة والأهلية.
١٢. النظر في موارد التمويل والتفعيل في مراكز البحث للجامعات وبناء شراكات مع القطاع الخاص والأوقاف لتمويل ميزانية الجامعات.

المراجـــع:

المراجع العربية:

- إسماعيل، علي وجدعون، بيار وغمراوي، نورما. (٢٠٠٩): تطوير وتحديث خطط وبرامج التعليم العالي لمواكبة حاجات المجتمع، ورقة علمية مقدمة للمؤتمر الثاني عشر للمسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي "الموائمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي"، بيروت ٦-١٠ ديسمبر.
- الأمين، عدنان. (٢٠٠٩): نماذج عالمية في الوقفيات الجامعية، ورقة علمية مقدمة في المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي،مكتب اليونسكو الإقليمي، بيروت، ٣١مايو- ٢ يونيو.
- البراهيم، خليل. (٢٠١٧): التكامل بين الجامعات وشركات القطاع الخاص لدعم البحث العلمي في ظل رؤية ٢٠٣٠، ورقة علمية مقدمة لمؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠، جامعة القصيم،١١-١٢ يناير.
- الثويني، يوسف. (٢٠١٠): رؤية مستقبلية لتفعيل دور مؤسسات التعليم العالي في مواجهة ظاهرة العنف والإرهاب في ضوء التحديات المحلية والعالمية والإقليمية. الثقافة والتنمية، ١٠ (٣٣)، ٢١٢ – ٢٦٣.
- الدقي، نور الدين. (٢٠١٥): تمويل التعليم العالي في الوطن العربي،ورقة علمية مقدمة للمؤتمر الخامس عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري، مصر، الاسكندرية ٢٢-٢٦ ديسمبر.
- الذبياني، محمد.(٢٠٠٨): الصراع القيمي في المجتمع السعودي ودور وسائط التربية في علاجه. مستقبل التربية العربية -مصر، ١٤ (٥٢)، ٣٠٣ – ٣٥٠.
- الذيباني، محمد.(٢٠١٥): محددات الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء لوائح التعليم العالي: دراسة تحليلة مسحية،المجلة السعودية للتعليم العالي، ٣(١٣)،١١-٤٤.
- روقي، مطلق.(٢٠١٦). تصورا مقترحا لدور الجامعات في تحقيق رؤية ٢٠٣٠.صحيفة عين الالكترونية. تم استرجاعه في ١٢/ ٤/ ١٤٣٨هـ، متاح على الرابط http://www.ien.sa/node/3591
- رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. تم استرجاعه في ١٣/ ٤/ ١٤٣٨ هـ، متاح على الرابط http://vision2030.gov.sa/ar

- ساعاتي، عبدالإله. (٢٠١٦): دور الجامعات في تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠.جريدة الجزيرة.١٦١٥٥.تم استرجاعه في ١٢/ ٤/ ١٤٣٨هـ،على الرابط

http://www.al jazirah.com/2016/20161221/ar9.htm

- السويدي، فيصل بن عبدالله.(٢٠١٦).: دور جامعاتنا في تحقيق رؤية ٢٠٣٠. جريدة الرياض.١٧٦٣٠. تم استرجاعه في١٢/ ٤/ ١٤٣٨هـ، متاح على الرابط

http://www.alriyadh.com/1536885

- السلطان، خالد. (٢٠١٧): دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠، ورقة علمية مقدمة لمؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠، جامعة القصيم، ١١-١٢ يناير
- الصديقي، سعيد.(٢٠١٤):الجامعات العربية وتحدي التصنيف العالمي: الطريق نحو التميز.مجلة رؤية استراتيجية، ٢(٦)،٨-٤٧.
- عبدالجواد، جابر (٢٠١٣). دور الجامعات السعودية في بناء اقتصاد المعرفة .مجلة المحاسبة لجامعة الملك سعود، ١٧(٥٧)، 14
- العبيد، منال والعبيد، رفيدة وزروق هوايدة (٢٠١٢): التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية: دراسة حالة .المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، ١، 93 - 81
- العربي، أحمد. (٢٠١٣): استخدام شبكات المعلومات بالجامعات السعودية: دراسة تحليلية للآليات والضوابط. مجلة الاتجاهات الحديثة فى المكتبات والمعلومات، ٢٠(٤٠)، 76 - 39.
- عسيري، خالد.(٢٠١٦): مقومات الابتكار الاجتماعي كمدخل لتطوير الإدارة الجامعية من وجهة نظر الهيئة الإدارية والأكاديمية في الجامعات السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى
- العصيمي، خالد (٢٠٠٨): إدارة التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية: تصور مقترح. مجلة البحوث النفسية والتربوية - كلية التربية جامعة المنوفية، ٢٣(٢) .197 - 144.
- العلوي، ياسر. (٢٠١٢): واقع دور مؤسسات التعليم العالي في بناء مجتمع المعرفة في سلطنة عمان: أعمال المؤتمر الثالث والعشرون للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (اعلم) (الحكومة والمجتمع والتكامل في بناء المجتمعات المعرفية العربية)، ٣، ١٦٨٥ – ١٧٠٢
- العنزي، سعود (٢٠١١): معوقات البحث العلمي في الجامعات السعودية الناشئة . دراسات - العلوم التربوية - الاردن، ٣٨، 1852 – 1839
- العنزي، سعود والحربى، نيفين (٢٠١٥).:معوقات إدارة المعرفة في الجامعات السعودية .مجلة جامعة طيبة (العلوم التربوية) - السعودية، ١٠ (١)، 82 - 69.

- العوهلي، محمد وعبدالقادر، عبد الله (٢٠١٠): التعليم العالي والجامعات السعودية: التحديات وبرامج التطوير .المؤتمر العربي الثالث (الجامعات العربية: التحديات والآفاق - المنظمة العربية للتنمية الإدارية - مصر، شرم الشيخ: المنظمة العربية للتنمية الادارية، ٣٢٣ - ٣٣٨.
- عيد، هالة.(٢٠١٥): تصور مقترح لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٩ (٦١)،٤٢٦-٣٨٧.
- العيسى، أحمد.(٢٠١١): التعليم العالي في السعودية رحلة البحث عن هوية.لبنان: دار الساقي
- الغامدي، سعيد. (٢٠٠١).:القيادة التحويلية في الجامعات السعودية: مدى ممارستها وامتلاك خصائصها من قبل القيادات الأكاديمية: دراسة ميدانية، رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة
- الغديان، عبد المحسن (٢٠٠٧): حاجة الجامعات السعودية للأخذ بنظام التعليم الإلكتروني: مشروع مقترح. دراسات تربوية واجتماعية - مصر، ١٣(٤)، 170 - 139
- قطب، سعود والخولي، علوي (٢٠١١). البحث العلمي بالجامعات السعودية: الواقع والمعوقات والحلول. مؤتمر (الرؤيا المستقبلية للنهوض بالبحث العلمي في الوطن العربي) - المنظمة العربية للتنمية الإدارية - الأردن، أربد: المنظمة العربية للتنمية الإدارية - جامعة اليرموك، ٢٧٥ - ٢٩٨.
- الكثيري، راشد.(٢٠٠٨). برامج التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: رؤية للإصلاح، ورقة علمية مقدمة في ندوة استشراف التعليم العالي والتقني، جامعة الملك سعود، الرياض
- مرغلانى، محمد وعبدالفتاح، عبدالقادر ع. (٢٠٠٣): تقنيات المعلومات في الجامعات السعودية: دراسة نحو تصميم نموذج مقترح لإنشاء وظيفة وكيل الجامعة لتقنية المعلومات. الاتجاهات الحديثة فى المكتبات والمعلومات - مصر، ١١(٢٠)، 46 - 13.
- مزهودة، عبد المليك (٢٠١٥): التخطيط الإستراتيجى فى الجامعات السعودية: نحو رؤية تكاملية بين المنظور المالى ومنظور ضمان الجودة .بحوث الدورة الثانية لمنتدى دراسات الخليج والجزيرة العربية: قضايا التعليم وتحدياته في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية - المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات - قطر، الدوحة: المركز العربى للأبحاث ودراسة السياسات، ٣٩٥ - ٤٣٧.
- مشاط، عبدالفتاح. (٢٠١٧).دور الجامعات الناشئة ورؤية المملكة ٢٠٣٠، ورقة علمية مقدمة لمؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠، جامعة القصيم،١١-١٢ يناير.
- نصر، ابراهيم محمد الاشتر. (٢٠١٢): دور التعليم العالي في التنمية البشرية. فكر وإبداع - مصر،٦٨، ٢٧١ - ٢٩٣.

- اليافي، وفاء (٢٠٠٧): توصيف وظائف الجهاز الإداري بالجامعات السعودية: دراسة حالة: جامعة الطائف. آفاق جديدة للدراسات التجارية - مصر، ١٩(٢)،66 - 45.

المراجع الأجنبية:

- Ismail, A.; Jeddoun, P., Ghamrawi, N. (2009). Developing and Updating Higher Education Plans and Programs to Meet the Needs of the Community, A Scientific Paper Presented to the Twelfth Conference of Higher Education and Scientific Research Officials in the Arab World, "Adapting the Outputs of Higher Education and Community Needs in the Arab World", Beirut, 6-10 December.
- Secretary, Adnan (2009). Scientific Papers Presented at the Arab Regional Conference on Higher Education Arab Regional Conference on Higher Education, UNESCO Regional Office, Beirut, 31 May - 2 June.
- Ibrahim, K. (2017). Integration between universities and private sector companies to support scientific research under the vision of 2030, scientific paper presented to the conference of the role of Saudi universities in activating vision 2030, Qassim University, January 11-12.
- Al-Thawaini, Y. (2010). Future vision to activate the role of institutions of higher education in the face of violence and terrorism in the light of local, global and regional challenges. Culture and Development, 10 (33), 212-263.
- Financing of Higher Education in the Arab World, Scientific Paper presented to the Fifteenth Conference of Ministers Responsible for Higher Education and Scientific Research in the Arab World, Arab Academy for Science, Technology and Maritime Transport, Egypt, Alexandria, 22-26 December.
- Al-Zubayani, Mohammed (2008). The value struggle in Saudi society and the role of the media in education in its treatment. Future of Arab Education - Egypt, 14 (52), 303 - 350.
- Al-thabaney, M. (2015). Determinants of Academic Freedom in Saudi Universities in the Light of Higher Education Regulations: A Survey Analytical Study, Saudi Journal of Higher Education, 3 (13), 11-44.
- Al-thabaney, M. (2015). Determinants of Academic Freedom in Saudi Universities in the Light of Higher Education Regulations: A Survey Analytical Study, Saudi Journal of Higher Education, 3 (13), 11-44.

- Rougi, M (2016). A proposed picture of the role of universities in achieving the vision of 2030. Electronic Eye Journal. Retrieved on 12/4/1438 e available at http://www.ien.sa/node/3591
- Vision of Saudi Arabia 2030. Retrieved on 13/4/1438 AH, available at http://vision2030.gov.sa/en
- AlSaati, A. (2016). The role of universities in achieving the goals of the vision of the Kingdom 2030. Al-Jazirah Newspaper 16155. Retrieved on 12/4/1438 AH, on the link http://www.al jazirah.com/2016/20161221/en9.htm
- Al-Suwaidi, F, A. (2016). The Role of Our Universities in Achieving Vision 2030. Retrieved on 12/4/1438 H, available at http://www.alriyadh.com/1536885
- Sultan, K. (2017). The Role of Saudi Universities in Activating Vision 2030, Scientific Paper presented to the Conference of the Role of Saudi Universities in Activating Vision 2030, Qassim University, January 11-12
- Al-Siddiqui, S. (2014). Arab Universities and the Challenge of the Global Classification: The Road to Excellence, Strategic Vision, 2 (6), 8-47.
- Abdul Jawad, J. (2013). The role of Saudi universities in building the knowledge economy. Journal of Accounting for King Saud University, 17 (57), 14
- Al Obied, M., Al Obied, R., & Zrouq H. (2012). E - Learning in Saudi Universities: Case Study. The Arab Journal of Educational and Social Studies, 1, 81-93
- Arab, A. (2013). The Use of Information Networks in Saudi Universities: An Analytical Study of Mechanisms and Controls. Journal of Modern Trends in Libraries and Information, 20 (40), 39-76.
- Asiri, K. (2016). The components of social innovation as an input to the development of university administration from the point of view of the administrative and academic body in Saudi universities. Unpublished doctoral thesis, Faculty of Education, Umm Al-Qura University
- Al-Osaimi, K. (2008). E - Learning Management in Saudi Universities: A Proposed Concept. Journal of Psychological and Educational Research - Faculty of Education Monofiya University, 23 (2) 144 – 197
- Al-Anzi, S. (2011). Obstacles to scientific research in emerging Saudi universities. Studies - Educational Sciences - Jordan, 38, 1839 - 1852

- Al-Anzi, S., Al-Harbi, N. (2015). Knowledge Management Constraints in Saudi Universities. University of Taiba University (Educational Sciences) - Saudi Arabia, 10 (1), 69 - 82.
- Awali, M, Abdulqader, A. (2010). Higher Education and Saudi Universities: Challenges and Development Programs. Third Arab Conference (Arab Universities: Challenges and Prospects - Arab Organization for Administrative Development - Egypt, Sharm El Sheikh: Arab Organization for Administrative Development, 323 - 338.
- Eid, H. (2015). Imagine a proposal to achieve creative leadership among university leaders in Saudi Arabia. Arab Studies in Education and Psychology, 9 (61), 426-387.
- Alissa, A. (2011). Higher Education in Saudi Arabia. Alsagi Lebanon
- Ghamdi, S. (2001). Transformational Leadership in Saudi Universities: The extent of its practice and its characteristics by academic leaders: field study, doctoral thesis (unpublished). Umm Al Qura University, Makkah
- Ghadian, A. (2007). The need for Saudi universities to introduce the e-learning system: a proposed project. Educational and Social Studies - Egypt, 13 (4), 139-170
- Qutb, S., Khouli, A. (2011). Scientific Research in Saudi Universities: Reality, Obstacles and Solutions. Conference on "Future Vision for the Advancement of Scientific Research in the Arab World", Arab Organization for Administrative Development, Jordan, Irbid, Arab Organization for Administrative Development, Yarmouk University, 275-298
- Al-Kathiri, R. (2008). Higher Education Programs in the Kingdom of Saudi Arabia: A Vision for Reform, A Scientific Paper Presented at the Seminar on the Prospect of Higher and Technical Education, King Saud University, Riyadh
- Marghalani, M., Abdel Fattah, A. (2003). Information Technology in Saudi Universities: A Study on the Design of a Proposed Model for the Establishment of the Under-Secretary of Information Technology. Recent trends in libraries and information - Egypt, 11 (20), 13 – 46
- Mazhouda, A. (2015). Strategic planning in Saudi universities: Towards an integrated vision between the financial perspective and the perspective of quality assurance. The Second Session of the Gulf and Arabian Peninsula Studies Forum: Education Issues and Challenges in

the GCC Countries - Arab Center for Research and Policy Studies - Qatar, Doha: Arab Center for Research and Policy Studies, 395 - 437.

- Mashat, A. (2017). The Role of Emerging Universities and the Vision of the Kingdom 2030, Scientific Paper presented to the Conference of the Role of Saudi Universities in Activating Vision 2030, Qassim University, January 11-12.
- Nasr, I, Mohamed Al-Ashtar. (2012). The role of higher education in human development. Think & Creativity - Egypt, 68, 271 - 293.
- Yafei, W. (2007). Description of the functions of the administrative system in Saudi universities: Case study: Taif University. New Horizons for Business Studies - Egypt, 19 (2), 45 – 66
- Beghetto, R. A. (2007). Does creativity have a place in classroom discussion? Prospective teachers' response preferences. Thinking Skills and Creativity)2), 1-9.
- Bramwell, A. &Wolfe, D. A. (2008). Universities and regional economic development: The entrepreneurial University of Waterloo. Research Policy,37 (8), 1175-1187.
- Christensen, C, & Eyring, H (2011). The innovative university: Changing the DNA of higher education from the inside out. San Francisc:JOSSEY -BASS
- Etuk, G.(2015). Innovations in Nigerian Universities: Perspectives of an Insider from a "Fourth Generation" University. International Journal of Higher Education, 4 (3), 218-232
- Fitzgerald, E.; Bruns, K.; Sonka, T.; Furco, A.; Swanson, L.(2012).The Centrality of Engagement in Higher Education,Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 16 (3), 7-27.
- Fryer, M. (2009). “Promoting creativity in education and the role of measurement”. In E. Villalba (ed.),Measuring creativity: Proceedings for the conference. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 327-336.
- Kezar, A.(2011). What Is the Best Way to Achieve Broader Reach of Improved Practices in Higher Education?, Innovative Higher Education, ٣٦(٤). ٢٤٧–.٢٣٥
- McLean, L.D. (2005). Organizational Cultures Influences on Creativity and Innovation: A Review of the Literature and Implications for the Human Resources Development. Advances in Developing Human Resources, 7(2), 226-246

- McWilliam, E. &Dawson, S. (2008). Teaching for creativity: Towards sustainable and replicable pedagogical practice. Higher Education 56 (6), 633-643.Retrieved from: http://dx.doi.org/10.1007/s10734-008-9115-7
- Mok, K. (2010). When state centralism meets neo-liberalism: Managing university governance change in Singapore and Malaysia. Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning, 60(4), 419-440
- Planas A., Soler P., Fullana J., Pallisera M. & Vila M. (2013).Student participation in university governance: the opinions of professors and students, Studies in Higher Education, 38 (4), 571–583.
- Valimaa, J.; Hoffman, D. (2008). Knowledge Society Discourse and Higher Education, Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning, 56(3), 265-285.
- Wang L. (2010). Higher Education Governance and University Autonomy in China. Globalisation, Societies and Education, 8 (4), 477-495.

الالتزام الدينيّ لدى الشباب العربي
في ضوء بعض المتغيرات (دراسة عبر ثقافية)

أحمد كامل الحوراني

الالتزام الدينيّ لدى الشباب العربي
في ضوء بعض المتغيرات (دراسة عبر ثقافية)

أحمد كامل الحوراني

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف على مستوى الالتزام الديني لدى عينة من الشباب العربي، والتحقق من وجود فروق في الالتزام الديني في ضوء عدد من المتغيرات (الجنس، الحالة الاجتماعية، العمل، الجنسية)، والتفاعل بينها. تكونت الدراسة من عينة عشوائية بلغت (٤٩٧) مستجيبًا من ثلاث دول عربية هي: الأردن (100)، فلسطين (٢٥٢)، السعودية (١٤٥). طبق عليهم مقياس الالتزام الديني من إعداد الباحث. وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الالتزام الديني لدى أفراد العينة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في الالتزام الديني يعزى للحالة الاجتماعية في مجال العقائد والمقياس ككل ولصالح المتزوجين، ووجود فروق في الالتزام الديني تعزى للتفاعل بين العمل والحالة الاجتماعية في مجال العبادات ولصالح الأفراد المتزوجين غير العاملين، ووجود فروق في الالتزام الديني تعزى للتفاعل بين الجنس، والحالة الاجتماعية، والجنسية، والعمل في بعد الأخلاق والمعاملات ولصالح الذكور غير المتزوجين العاملين السعوديين. بينما لم تظهر النتائج وجود فروق في الالتزام الديني تعزى لمتغيرات الجنس، والعمل، والجنسية في مجالات المقياس الثلاث وعلى المقياس ككل، أو تعزى إلى التفاعلات بينها.

الكلمات المفتاحية: الالتزام الديني، المتغيرات الديمغرافية (الجنس، الحالة الاجتماعية، العمل، الجنسية)، ودراسة عبر ثقافية.

Religious Commitment among Arab Youth in the Light of Some changes (Cross Cultural Study)

Ahmed Kamel Alhorany

Abstract:

The current study aimed to determine the level of religious commitment, and to identify the differences among Arab Youth according to gender, marital status, job, and nationality. To achieve that, a random sample consisting of (497) was selected from three Arab countries: Jordan (N=100), Palestine (N= 252), and Saudi Arabia (N= 145). For the study purposes, religious commitment questionnaire consisting of (٣٥) items was used. The findings of the study indicated that the religious commitment was high. The results showed statistically significant differences in the dimension of the religious belief and the total scale in marital status of married people, The results also showed statistically significant differences in the interaction between job and marital status in the dimension of the worships of married people who are not working, and statistically significant differences in the interaction between gender, marital status, job and nationality related to unmarried males working in Saudi Arabia.

Keywords: religious commitment, demographic variables (Gender, Marital status, Job, and Nationality), cross cultural study

المقدمة:

ظهرت في الآونة الأخيرة اتجاهات حديثة بين علماء النفس تنادي بأهمية الدين أو التوحد مع النظام الديني في بناء الصحة النفسية والتكيف النفسي والاجتماعي للأفراد، مما يساعدهم في حل مشكلات الحياة، ويجنبهم القلق الذي يعاني منه بعضهم، وخاصةً انهم يعيشون في عصر يسيطر عليه الاهتمام الكبير بالحياة المادية، والتنافس الشديد في المصالح والمغريات الاجتماعية والاقتصادية، ويفتقر في الوقت نفسه إلى الغذاء الروحي، مما انعكس على حياة هؤلاء الأفراد سلبًا وأصبحوا عرضة للإصابة بالأمراض والاضطرابات النفسية والأزمات الاجتماعية، حتى أصبح يعرف هذا العصر بعصر القلق والاضطراب النفسي (بركات ٢٠٠٦).

خلق الله – عز وجل– الناس لعبادته، قال تعتلى: "هو أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها فاستغفروه ثم توبوا إليه، إن ربي قريب مجيب" هود (٦١) ، يحتل التوجه نحو التدين لدى الإنسان اولوية مقارنة مع أمور حياته الأخرى. فالدين يمد الفرد بنسق من القيم والمبادئ والمعايير والمحكات الاجتماعية التي تساعده على التكيف والتوافق مع المجتمع. والإلتزام بهذه القيم والاحكام والموازين يزود الفرد بالشعور بالسعادة والأمان الحقيقيين، ويوفر معايير الصحة النفسية السليمة "الذين امنوا ولم يلبسوا إيمانهم بظلم أولئك لهم الأمن وهم مهتدون" الأنعام (٨٢)؛ حيث إن الأمان والسعادة منح عظيمة منحها الخالق تبارك وتعالى لعباده بعيدًا عن المناهج الأخرى التي تجلب الشقاء حيث عدم التعادل بين القيم الدينية وبين المظاهر المادية.

تتعرض المجتمعات العربية والإسلامية إلى عدد كبير من التحديات والأزمات الداخلية والتي تنعكس سلبيًا على شرائح المجتمع كافة، وتعد هذه العوامل القوية مهددة للمعتقدات الدينية والقيم التي توجه سلوك الفرد إذ يتزعزع ايمانه بها ويجد نفسه في صراع دائم بين ان يعمل بموجب ما يؤمن به أو يعمل لإشباع حاجاته بحسب ما تمليه عليه الظروف الحالية، ولذلك وجب على الإنسان الربط بين التدين الجوهري والظاهري

لأن كليهما يؤثر بالآخر في ظل انحسار التدين عند البعض في السنوات الأخيرة في مجرد شعائر تؤدى بصورة تقليدية موروثة ليس لها أثر في حياة الفرد بعد أن فقدت روحها (المحيش، ١٩٩٩).

الالتزام الديني (Religious Commitment):

عرف توماس (Tomas, 1982:31) الالتزام الديني بأنه: "الالتزامات الروحية والعقلية التي تتضمن المواقف والاتجاهات والاعتقادات وكذلك الالتزامات الاجتماعية والقانونية التي تتضمن قواعد السلوك وأحكام القانون".

أما هادي (٢٠٠٤: ١٥) فيعرّف الالتزام الديني بأنه "الامتثال الواعي لتعاليم الدين الإسلامي والتمسك بها فكرًا وسلوكاً في مواقف الحياة اليومية التي تتمثل بأساسيات الإيمان، وأداء العبادات، والتمسك بالعادات والمنجيات، وتجنب المهلكات".

ويعرف الباحث الالتزام الديني بأنه: التزام الفرد المسلم بعقيدة الإسلام متمثلاً في الإيمان العميق والصادق بما جاء بالقرآن الكريم والسنة النبوية من عبادات ومعاملات وأخلاق وظهور هذه القيم والمثل الدينية والأخلاقية في سلوك الفرد بعلاقته مع الله ومعاملاته مع الناس. ويعرف اجرائيًّا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الالتزام الديني الذي أعد لهذا الغرض.

أكدت الدراسات – العربية والاجنبية – على أهمية الالتزام بالدين ودوره في تقويم السلوك الفردي والجمعي للإنسان، فبالرغم من الفصل بين الدين وأهميته بالنسبة للصحة النفسية والعقلية والذي حدث في القرن التاسع عشر –واستمر لقرن من الزمان– على يد عالم النفس العصبي جين جاركوت وتلميذه سيجموند فرويد لاعتبار الدين يرتبط بأمراض مثل (الهستيريا والعصاب)، يذكر كونيج (Koenig, 2009) أن الاتجاهات والنظرة الإيجابية نحو الدين في علم النفس بدأت تتغير؛ فمن المتطلبات الخاصة للكلية الامريكية في العلوم الطبية العليا أن تحتوي البرامج فيها على مقررات في العوامل الروحية والدينية المؤثرة في التطور النفسي، حيث تعتبر الدين أحد المصادر المؤثرة في

الصحة النفسية. وبنفس السياق، قامت مؤسسة جالوب (Gallop, 2001) بعمل مسح أشارت نتائجه إلى أن ٨٥% من الراشدين في أمريكا يرون أن الدين شيء مهم جداً في حياتهم.

وتناولت العديد من الدراسات الالتزام الديني وربطتها بمتغيرات عديدة لها علاقة بالصحة النفسية والاضطرابات والتكيف والتوافق الاجتماعي والشخصي، والعلاقات الزواجية كما أكدته العديد من الدراسات (Mahoney, 2001 ؛ اللدعة، ٢٠٠٢؛ القشعان، ٢٠٠٥؛ Koenig, 2009؛ فرينة، ٢٠١١؛ ابو حسبو، ٢٠١٦). حيث خلصت هذه الدراسات إلى ان الالتزام الديني له دور واضح في التخفيف من حدة الاضطرابات النفسية وله القدرة على خلق فرد يتميز بقدر من التوافق النفسي والصحة النفسية، وتحقيق الامن والاستقرار الداخلي، والشعور بالسعادة، ويزيد من التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، (Koenig, 1995؛ بركات، ٢٠٠٦)، ودراسات أخرى بينت دور الأدعية والأذكار في تخفيف القلق والاضطرابات السيكوسوماتية (أبو زينة، ١٩٩٤).

ونظرًا لأهمية الدين والروحانية وتأثيرهما المباشر في صحة الفرد النفسية جاءت هذه الدراسة لتتناول الالتزام الديني لدى شريحة واسعة من الأفراد في عدد من الدول العربية في ضوء عدد من المتغيرات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

طرأت في السنوات الأخيرة الكثير من التغيرات الجوهرية في المنطقة العربية شملت الجوانب السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية وحتى الديمغرافية، وقد كان لهذه التغيرات أثرها الكبير في المجتمع، حيث تفاعلت المجتمعات مع هذه التغيرات بطرق مختلفة، بحيث أصبح الإحساس بعدم الاستقرار والشعور الخفي بتهديد دائم ومن ثم الشعور بالقلق والتوتر يمثل سمات المرحلة في العقد الأخير، وأمام هذه الضغوط لمس الباحث بروز اتجاهات نفسية مهتمة بالتغذية الروحية والدينية، وأثرها في التكيف والصحة النفسية.

إن غياب الدين في تعامل المرشدين والمعالجين النفسيين مع الاضطرابات والمشكلات النفسية يمكن أن تكون نتائجه غير فعالة في الوصول لحل كثير من المشكلات التوافقية والنفسية عند الأفراد، ونظرًا لندرة الدراسات عبر الثقافية حول الالتزام الديني ودرجة اختلافه باختلاف العديد من المتغيرات، يضاف إلى غياب معرفتنا بمستوى الالتزام الديني لدى الشباب العربي في بعض الدول العربية لذا تأتي هذه الدراسة. وتتلخص مشكلة الدراسة في التعرف على مستوى الالتزام الديني لدى عينة من المستجيبين في عدد من الدول العربية في ضوء عدد من المتغيرات، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١) ما مستوى الالتزام الديني لدى عينة الدراسة؟

٢) هل يختلف مستوى الالتزام الديني ومجالاته لدى أفراد العينة باختلاف متغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والعمل، والجنسية، والتفاعل بينها ؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الالتزام الديني لدى عينة من المستجيبين في عدد من الدول العربية (الأردن، فلسطين، والسعودية) في ضوء عدد من المتغيرات (الجنس، الحالة الاجتماعية، العمل، الجنسية)، والتفاعل بينها.

أهمية الدراسة

تأخذ هذه الدراسة قيمتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله في التعرف على مستوى الالتزام الديني لدى شريحة واسعة من الأفراد في المنطقة العربية، وما لهذا المتغير من أثر في الصحة والاستقرار النفسي للفرد، وتساهم الدراسة نظريًّا كحلقة مكملة لسلسلة الدراسات التي ربطت الالتزام الديني في ضوء متغيرات من واقع حياة الفرد، وبشكل عام تضيف هذه الدراسة رؤية واضحة عن واقع الالتزام الديني في السنوات الأخيرة وما يعانيه الفرد العربي من ضغوط المرحلة، وكذلك التعرف على العوامل المؤثرة في مستوى الالتزام الديني، مما يثري المكتبة السيكولوجية العربية.

كما يأمل الباحث أن تخرج الدراسة من خلال نتائجها وتوصياتها ما يساعد المتخصصين في إثراء البحث العلمي في هذا المجال، وإفادة المرشدين والإخصائيين النفسيين في إثراء البرامج الإرشادية والعلاجية التي تقدم لأفراد المجتمع كافة من خلال توظيف المعارف الدينية وتطبيقها في تحقيق الاستقرار النفسي والروحي والاجتماعي والأسري.

التعريفات الإجرائية

الالتزام الديني (Religious Commitment):

عرفه توماس Tomas (31 :١٩٨٢) بقوله: "الالتزامات الروحية والعقلية التي تتضمن المواقف والاتجاهات والاعتقادات وكذلك الالتزامات الاجتماعية والقانونية التي تتضمن قواعد السلوك وأحكام القانون"

أما هادي (٢٠٠٤: ١٥) فيعرّف الالتزام الديني بأنه: "الامتثال الواعي لتعاليم الدين الإسلامي والتمسك بها فكرًا وسلوكًا في مواقف الحياة اليومية التي تتمثل بأساسيات الإيمان، وأداء العبادات، والتمسك بالعادات والمنجيات، وتجنب المهلكات.

ويعرف الباحث الالتزام الديني بأنه: التزام الفرد المسلم بعقيدة الإسلام متمثلًا في الايمان العميق والصادق بما جاء بالقرآن الكريم والسنة النبوية من عبادات ومعاملات وأخلاق، وظهور هذه القيم والمثل الدينية والأخلاقية في سلوك الفرد بعلاقته مع الله ومعاملاته مع الناس.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة بالمحددات التالية:

١. الحدود البشرية: الأفراد من مختلف الفئات في عدد من الدول العربية.
٢. الحدود الزمانية: ٢٠١٧ - ٢٠١٨
٣. الحدود المكانية: الأردن، فلسطين، والسعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً الإطار النظري:

الالتزام الديني:

منذ فترة طويلة، أظهر علماء النفس اهتماماً كبيراً وبدرجات متفاوتة بين الإحسان أو عدم الرضا، في الدور الذي يلعبه الدين في تفسير الأحداث الحياتية والتكيف النفسي، وبشكل عام، يتفاوت الناس في مدى التزامهم الديني وذلك حسب قربهم أو بعدهم عن فطرتهم التي فطر الله الناس عليها، وباختلاف الأسرة أو البيئة التي نشأوا فيها. لأن الله – سبحانه وتعالى– فطر الناس جميعًا على الإيمان به والتوجه إليه كما هو شأن باقي المخلوقات الأخرى، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ سورة الروم آية (٣٠). لذلك يعتبر الفرد الملتزم بتعاليم الدين فردًا يسير على ما جبل عليه ومتوافق مع فطرته، وأما من لا يتبع تعاليم الدين فهو مخالف لما فطر عليه، وبعيد عن طريق الهداية، ولكنه يملك الاستعداد للعودة إلى طريق الصواب.

يرى سبيلكا (Spilka, 2001) أن التدين يتضمن السلوك الديني، والمعتقدات، والاتجاهات الدينية، والمعرفة الدينية. ويعرف الالتزام الديني أيضًا بالتزام الفرد المؤمن بما جاء بالقرآن الكريم وسنة الرسول صلى الله عليه وسلم من القيم والمبادئ والقواعد والمثل الدينية سراً وعلانية والالتزام بقيم ومبادئ المجتمع الإسلامي (بركات، ٢٠٠٦). وهو ما يقوم به الفرد المتدين من ممارسات دينية تنبع من ايمان عميق بالله تتمثل في العبادات والمعاملات والأخلاق وذلك في محاولة الفرد إرضاء خالقه وتحسين علاقته بالآخرين (الحجار وأبو إسحق، ٢٠٠٧). والالتزام الديني عبارة عن: التزام الفرد بتعاليم الدين مما يساعده على الوقاية من الاختلالات النفسية كما يساعده ذلك على معالجتها إذا أصيب بها (الشلوي، ٢٠٠٦).

وقد خلص الطاهرة محمود المغربي (٢٠٠٤) إلى أن التدين هو: مكون يتضمن عددًا من الأنساق: نسق معرفي؛ يحتوي على المعتقدات والمعارف والمعلومات، ونسق وجداني؛ يحتوي على المشاعر والتقوى، ونسق سلوكي؛ يحتوي على التصرفات والأنشطة الدينية التي يقوم بها الفرد وتعكس مدى التزامه بتعاليم دينه، وأن الإيمان هو التصديق بهذه التعاليم؛ وبالتالي كلما زاد إيمان الفرد زاد التزامه بالتعاليم الدينية.

أثر التدين في الصحة النفسية

على الرغم من أن بعض أدبيات علم النفس – خلال نهايات القرن التاسع عشر وحتى منتصف القرن العشرين تقريبا- كانت تعد الدين المسؤول الاول عن ظهور الاعراض النفسية والعصبية لدى بعض المرضى النفسيين حيث اعتبر فرويد الدين نوعًا من الهذاءات وبمثابة اضطراب الوسواس القهري الذي اصاب البشرية جمعاء، ووافقه في ذلك البرت اليس حين اعتبر التدين وجها من وجوه التفكير اللامنطقي أو الاضطراب الانفعالي، وأن الخلو من الاضطرابات الانفعالية هو أحد النتائج لعدم تدين الفرد (Koenig, 2009) وعلى الرغم من ذلك، ظهرت لاحقًا في كتابات علماء النفس المحدثين آراء تفيد بأن الدين يمكن أن يكون مفيدًا للصحة النفسية للأفراد، بل يمكن أن يكون عاملًا مساعدًا للناس على التعايش مع واقع قد يتسم بالقسوة والشدة، وأن استبعاد الدين من حقل الإرشاد والعلاج النفسي هو ضرب من التقصير المهني المضر، وان التغذية الروحية نشوة عجيبة وسعادة لا يجب إهمالها، ومن هنا أصبحنا نسمع عن دراسات نفسية تشير إلى الأثر الإيجابي للدين والتغذية الروحية في دراساتهم، وهناك معالجون نفسيون يستخدمون الصلاة والأدعية الدينية في علاج الكثير من المشاكل النفسية (Koenig, 2009؛ Stanley, M., Bush, A., Camp, M., Jameson, J., Phillips, L., & Barber, C. et al, 2011;

الإتجاه النظري للتدين عند علماء النفس

إن التلازم التاريخي بين الانسان والدين ساهم في ظهور آراء نظرية وفلسفية عديدة في تفسير الدين أو التدين تتبع ميادين مختلفة مثل (تاريخ الاديان، وعلم الاجتماع، وعلم

الاجناس). وجاء لاحقًا الميدان النفسي الذي حاول دراسة الظواهر الدينية مستندًا إلى ما توصلت هذه الميادين، فضلاً عما خلفه رجال الدين من دراسات وأبحاث. حيث لم تكن هذه المعلومات كافية لفهم والكشف عن وجهة النظر النفسية للدين، أي أنها لم تتعرض للدين إلا من حيث مظهره الاجتماعي العام (هرمز ويوسف، ١٩٨٨).

لقد ظهر في الآونة الأخيرة اتجاه حديث بين علماء النفس والمعالجين النفسيين يدعو إلى فهم وتبني وجهة نظر دينية خاصة في تفسير سلوك وطبيعة الانسان وأسباب انحرافه وأساليب علاجه، تنادي هذه الاتجاهات بأهمية الدين في الصحة النفسية وفي علاج الامراض النفسية، حيث ترى أن الالتزام بالقيم الدينية والايمان بالله قوة عميقة تمد الانسان بطاقة روحية تعينه على مواجهة المشاكل وتحمل مشاق الحياة، وتجنبه القلق الذي يتعرض له كثير من الناس في هذ العصر الحديث حيث سيطرة الحياة المادية على اهتمام الناس، والتنافس الشديد على الكسب المادي، واهمال الجانب والغذاء الروحي في الوقت نفسه، مما سبب كثيرًا من الضغط والتوتر لدى الانسان، وجعله نهبًا للقلق وعرضه للإصابة بالأمراض النفسية (نجاتي، ٢٠١٤).

فنجد مثلًا عالم النفس الامريكي وليم جيمس (James)، يقول: "إن أعظم علاج للقلق، ولاشك الإيمان" ويعرف الدين بأنه: محادثة اختيارية بين الفرد وقوة غامضة يشعر فيها الإنسان أن مصيره مرتبط بها وانه يعتمد عليها وتتحقق هذه الصلة عن طريق الصلاة والعبادة. (موسى، ١٩٩٧). ويرى الفيلسوف هيجل (Hugel) أن الإنسان وحده من بين الكائنات الذي يمكنه أن يتدين وأن يكون له دين، وأن الدين يدخل في تكوين الإنسان كالعقل ،وأن حاجته للعقيدة هي حاجة فطرية مغروزة في شعوره وتدخل في ماهيته (غانم، ٢٠٠٣). أما ألبورت (Allport, 1960) فيرى أن الدين يحصن الفرد ضد التعرض للقلق والشك والبؤس، ومن جهة أخرى يمد الفرد بالعزم الذي يمكنه في مراحل نموه حيث المعنى والمغزى من الحياة. أما المحلل النفسي بريل (Brill) فيرى أن المرء المتدين حقًا لا يعاني قط مرضًا نفسيًا. ويذكر كارل يونج أن الأشخاص الذين

عالجهم كانت مشاكلهم بالأساس الافتقار إلى وجهة النظر الدينية في الحياة، حيث لم يتم شفاء أحد منهم حقيقة إلا بعد أن استعاد نظرته الدينية في الحياة.

وترى نظرية الخوف التدين ظاهرة اجتماعية نفسية وأن الخوف من المجهول والمستقبل جعلت الإنسان يلجأ إلى الدين، وبالرغم من قدم النظرية إلا أنها تحاكي مرحلة المجتمعات البدائية التي كانت ترزح تحت ضغوط المرض والحروب والجوع والجهل، فكانوا يسعون إلى كسب عطف قوى غيبية لتأمين سلامتهم وتجنب سخطها من خلال التقرب اليها بالعبادة وتقديم القرابين. ويرى صاحب النظرية التحليلية سيجموند فرويد أن لجوء الفرد إلى الدين يرجع إلى الاضطراب أو المرض النفسي أو الصراع القائم في نفس الإنسان، وهو صراع ينتج عن تباين وظائف جوانب الشخصية أو بين مكونات الجهاز النفسي الثلاثة (الهو، والأنا، والأنا الأعلى)، ويحل هذا الصراع الذي يبدأ في السنة الخامسة من العمر باستخدام آلية الكبت التي يؤدي بهذه الخبرات إلى حيز اللاشعور.

أما نظرة الإسلام للدين فتنبثق من تصور يؤكد على وجود ارتباط وثيق بين تمام الإيمان وحسن النظر والعمل وحسن التفكير في الظواهر الكونية والحياتية، فالإنسان في التصور الإسلامي مخلوق يحمل استعدادًا فطريًّا للخير والشر، حيث يعطي الإسلام الحرية للفرد في اختيار أفعال الخير أو الشر، كما أن للإسلام غايات وأهدافًا إنسانية واجتماعية سامية تصل بالفرد المسلم إلى مرضاة الله ، وتكون لديه معرفة بالغاية من وجوده على الأرض.

ومن هنا يحس الفرد بالمعنى والمغزى من الحياة، وحتى يعيش الفرد في وفاق مع نفسه ومع الآخرين من حوله، ويسلم من الصراع النفسي الداخلي، ويتحرر من عبودية الأنانية، والخضوع لمطالبه المادية ورغباته الذاتية. وبذلك يعتبر الدين الأساس الذي يبني عليه الفرد فلسفته الخاصة في الحياة ويخلصه من مشاعر الذنب وينمي لديه الشعور بالإيمان والصبر ويطرد مشاعر اليأس ،كما يساعده على إقامة علاقات اجتماعية ذات معنى ومغزى في حياته (الخضر، ٢٠٠٠).

ويخلص الباحث إلى أنه على الرغم من الاتجاهات النظرية التي رأت الدين كأحد أعراض العصاب والأمراض النفسية كاتجاه التحليل النفسي، ظهر لاحقًا اتجاه حديث بين علماء النفس والمعالجين النفسيين يدعو إلى فهم وتبني وجهة نظر دينية خاصة في تفسير سلوك وطبيعة الانسان، وينادي في الوقت نفسه بأهمية التدين والروحانية في مواجهة الضغوط والتوتر. لتتفق هذه النظرة مع الاتجاه الإسلامي الذي يرى بأن الدين يصوغ سلوك الإنسان وهو المعيار الذي يحتكم إليه في كل ما يصدر عنه لتحديد الاضطراب والانحراف عن الغاية والوظيفة الني خلق من أجلها.

وفي الإسلام حتى يكون الفرد متدينًا يجب أن يجمع بين الاعتقاد الصحيح، والقول، والعمل. بحيث يعرف الالتزام الديني بأنه: التزام المسلم بعقيدة الإيمان الصحيح وظهور ذلك على سلوكه بممارسة ما أمر الله به والانتهاء عن إتيان ما نهى الله عنه. ويمكن الاشارة هنا إلى مجموعة من انماط التدين انطلاقًا من مكونات القيم التي استخلصها بارسونز والمكونة من ثلاثة عناصر، هي: المكون المعرفي، والمكون الوجداني، والمكون السلوكي، والأنماط هي:

- التدين المعرفي (الفكري): التدين القائم على اساس المعرفة حيث ينحصر التدين في معرفة أحكام الدين دراسةً وفهماً، وبرغم اعتمادها على العقل والذاكرة والتفكير فهي لا تتعدى الجانب العقلاني إلى الوجدانيات والعاطفة أو حتى السلوك، فالشخص المتدين معرفياً لا يلتزمون بتعاليم الدين في حياتهم اليومية.
- التدين العاطفي (الحماسي): يظهر الشخص المتدين عاطفيًّا حماسًا كبيرًا نحو الدين، بدون أن يرافقه معرفة بأساسيات وأحكام الدين، وبنفس الوقت لا يمارسونه سلوكيًّا، ويمثل هذا النمط بين أفراد الشباب أو حديثي التدين.
- التدين السلوكي (العبادة): ينحصر التدين هنا في دائرة السلوك، يقوم هذا التدين على مجموعة من أداء العبادات بشكل كلي أو جزئي، قد تكون هذه السلوكات خالية من العاطفة الوجدانية او المعرفة ، وقد تؤدى تبعاً للتقليد الموروث؛ إذ يتبع المقلد مرجعه في تفاصيل العبادات والأخلاق والواجبات والمحرمات (المهدي، ٢٠٠٢).

إن الدين من وجهة النظر الاسلامية منهج شامل للحياة، بحيث يشكل سلوك الانسان، ومعيار يحتكم إليه في كل ما يصدر عن الفرد، لتحديد الانحراف عن الهدف والوظيفة التي خلق من أجلها هذا الانسان، فإن الدين الذي يعتبر أساس فلسفة الفرد الخاصة في الحياة، هو المخلص من مشاعر الأسى والقنوط، وعليه يمكن للفرد من إقامة علاقات اجتماعية متوازنة ذات قيمة ومغزى؛ فالإيمان بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، والقضاء والقدر خيره وشره، يرتبط بصحة الفرد النفسية ، لأن الإيمان عملية نفسية تنفذ إلى اعماق النفس، وتحيط بجوانبها الإدراكية، والوجدانية، والروحية، والنزوعية، فتبعث فيها يقينًا لا يتزعزع بوحدانية الله والوهيته وربوبيته، وثقة لا تزلزل بقدرته وعدله وحكمته، ورضاً صادقاً بقضائه وقدره، وقناعة غامرة بعطائه، وعملًا مخلصًا بمبادئ الإسلام الخلقية والسلوكية. كما يمثل الايمان بالقضاء والقدر خيره وشره، حصن للفرد من القلق النفسي ويجنبه الصراع والحسرة والجزع، فيتقبل الإنسان الأحداث بنفس راضية، ويسهم الالتزام الديني والسلوك السوي طبقاً للمفهوم الاسلام في تماسك المجتمع واستقرار نظامه.

ويتضح للباحث من خلال التعرف على عدد من التيارات والاتجاهات النظرية والنفسية المختلفة، وعلى عدد من الدراسات التجريبية والميدانية المرتبطة بالتدين والصحة النفسية للفرد، سواء في المجتمعات الغربية او الاسلامية، وجود شبه اجماع بينها بشأن الارتباط الوثيق بين التدين وتأثيرها الإيجابي على الصحة النفسية، وخاصة اذا ما أخذنا في الاعتبار الإفراد ضمن البيئة الإسلامية، فالدين في مجتمعاتنا الإسلامية عمومًا وفي المجتمعات العربية خصوصًا، بفعل ثقله ونفاذه إلى أعماق الشخصية بجوانبها العقلية والوجدانية والسلوكية.

يعتبر الالتزام الديني من المواضيع المهمة التي تناولتها الدراسات السابقة: حيث أجرى كليمنتس (Clements, 1986) دراسة حول أثر تذكر مجموعة من المسنين للتاريخ الديني والروحي في التوافق النفسي والاجتماعي، واختار لهذا الغرض عينة من المسنين مكونة من (٦٥) مسنًّا تمت مقابلتهم شخصيًّا، وبعد تحليل مضمون هذه المقابلات

توصلت الدراسة إلى أن المسنين ذوي الاتجاهات الدينية القوية أكثر توافقًا في مرحلة الشيخوخة من المسنين ذوي الاتجاهات الدينية المنخفضة. وأجرى عبد المجيد واحلام (١٩٩٠) بدراسة عن مستوى الأداء ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة في ضوء تمسكهم بالقيم الدينية، حيث أظهرت وجود تأثير للقيم الدينية التي يلتزم بها الطالب الجامعي في مستوى دافعيته للإنجاز ومستوى تحصيله الأكاديمي، كما بينت هذه الدراسة أن الطالبات الإناث، والطلاب ذوي التحصيل المرتفع هم أكثر التزامًا بالقيم الدينية.

وأظهرت نتائج دراسة الطائي (١٩٩٢) على طلاب قسم علم النفس في جامعة الكويت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبه بين الاتجاه نحو الدين وبعض السمات السوية للشخصية، وخلص الباحث إلى أن الصحة النفسية للحاصلين على درجات مرتفعة في الاتجاه الديني تميل نحو السواء بقدر أكبر مما هو ظاهر لدى الطلاب الحاصلين على درجات منخفضة في الاتجاه الديني.

أما نتائج دراسة روبنسون (Robinson, 1994) على عينة من الأزواج فقد أشارت إلى أن الالتزام الديني أحد المتغيرات المهمة التي حسنت العلاقة الزواجية لدرجة أن بعض الأزواج أشار إلى ان الالتزام الديني كان هو العامل الرئيس في تحقيق التوافق والسعادة الزوجية، وقد فسر بعضهم هذا التأثير للالتزام الديني على الحياة الزوجية، بأن الالتزام الديني يمد الأزواج والزوجات بأنواع عديدة من الدعم مثل الدعم الاجتماعي والدعم الوجداني والدعم الروحي والتوجيه الأخلاقي، كما ييسر عمليات اتخاذ القرار ويقلل الصراع بين الأزواج وزوجاتهم.

وأجرى كونيج (Koenig, 1995) دراسة بعنوان الدين كمخطط معرفي يساعد الأشخاص على التوافق مع المشقة، لعينة مكونة من (١٢٢) مستجيبًا، وقد خلصت الدراسة إلى أن التوجه نحو التدين يساعد الأفراد على تحمل المشقة، كما أنه يحسن من صحتهم الجسمية والنفسية ويزيد من فعالية التفاعل الاجتماعي بينهم.

وأوصت دراسة صالح (٢٠٠٠) التي استهدفت توضيح العلاقة بين التدين والصحة النفسية بأنه يجب على العاملين في مجالات الإرشاد النفسي والصحة النفسية الاستفادة من الطروحات الاسلامية في دراسة المشكلات والأمراض النفسية وكيفية الوقاية منها وعلاجها، وعدم الاقتصار على طروحات غير المسلمين، مقترحًا دراسة بعنوان تصور إسلامي تفسيري للاضطرابات النفسية.

ويذكر شوستر (Schuster et al, 2001) أن الدين كسلوك مواجهة منتشر في كثير من الدول حول العالم؛ ففي عينة مجتمعية (عشوائية) وجد أن ٩٠% من المجتمع الأمريكي واجه الضغوط والتوتر خلال الأسبوع الذي أعقب هجمات الحادي عشر من أيلول عام ٢٠٠١ من خلال الرجوع إلى الدين، وبنفس السياق تبين أن ٦٠% من الأمريكيين حضروا قداس وتعرضوا لخدمات دينية أخرى مثل حلقات الوعظ الديني، وزادت مبيعات الكتاب المقدس ٢٧%.

ولقد قدمت ماهوني (Mahoney, 2001) مسحًا لأشكال التفاعل الزواجي والتدين في أربع وتسعين دراسة نشرت منذ عام ١٩٨٠ إلى أواخر التسعينيات،و أشارت نتائج المسح آلى أنه كل ما زاد التدين قل معدل حدوث الطلاق وزاد التوافق الزواجي وزادت مهارات التواصل الإيجابي ومهارات حل الصراع بين الزوجين ،وقلَّ أيضًا استخدامهما للعقاب البدني مع الأبناء وزاد استخدامهما لأساليب تنشئة إيجابية مع أبنائهما، وكان الأبناء أكثر توافقاً في علاقتهم بوالديهم.

وقد أشارت نتائج دراسة القشعان (٢٠٠٥) إلى أهمية وضع العلاقة الزوجية في إطار ديني مقدس وليس في إطار شخصي أو عقد مدني، مؤكد أن الاسلام جعل الالتزام بالدين الأساس الأول الذي يقوم عليه اختيار الزوج او الزوجة، كشفت الدراسة عن أن الافراد الاكثر تدينًا هم الأكثر رضًا في حياتهم الزوجية، وعدم وجود فروق دالة بين الجنسين على مقياس الالتزام الديني، مشيرة إلى أن كلا الجنسين في المجتمع الكويتي لديهم اتجاهات والتزامات متقاربة نحو الدين، ويمارسون شعائره بدرجة متقاربة دون وجود اختلافات جوهرية.

وأظهرت نتائج دراسة بركات (٢٠٠٦) على طلبة جامعة القدس المفتوحة وجود تأثير جوهري لاتجاه الطلاب نحو الالتزام الديني في مستوى تكيفهم النفسي والاجتماعي لمصلحة الطلبة ذوي التوجه الديني المرتفع، وإلى تأثير متغيرات الجنس والتخصص والعمر في الاتجاه نحو الالتزام الديني لمصلحة الإناث، والطلاب ذوي التخصصات التربوية، ولا تأثيرات لمتغيرات التحصيل وعمل الأب وعمل الأم في الالتزام الديني، وأوصت الدراسة بأهمية دعوة أولياء الأمور والتربويين والمعلمين على حث الشباب للتمسك بالقيم الدينية لما له من تأثير في وصولهم لمستوى من الأمن والاستقرار النفسي.

وأشارت دراسة الجزازين (٢٠٠٧) على عينة من طلبة الجامعة الأردنية إلى وجود علاقة عكسية بين حجم الاتجاه الديني ومدى الممارسة الدينية لأفراد العينة مع الاكتئاب والقلق، في حين لم تشر الدراسة إلى نتائج الفروق للجنس والمستوى التعليمي ونوع الكلية بالنسبة لمقياس الالتزام الديني.

ولاكتشاف العلاقة بين التدين وكل من الانفعالات والسمات الايجابية والسلبية لدى عينة (٢٤٤) من طلاب الجامعة في الجزائر، أشارت نتائج دراسة عبدالخالق وناصر (Abdel-Khalek & Naceur, 2007) إلى ارتباط التدين بشكل جوهري بالصحة النفسية لدى الطلبة (إيجاباً)، وارتبط التدين أيضاً بكل من القلق والتشاؤم (سلبًا).

وتوصلت دراسة جان (٢٠٠٨) إلى وجود ارتباط دال وموجب بين السعادة وكل من مستوى الالتزام الديني والدعم الاجتماعي والتوافق الزواجي والمستوى الاقتصادي والحالة الصحية لدى عينة من طالبات وموظفات وإداريات وعضوات هيئة تدريس السعوديات في جامعة الرياض للبنات، وإلى عدم وجود فروق في الشعور بالسعادة تبعًا لمتغير العمر والحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي وطبيعة العمل، وأظهرت الدراسة أن الالتزام الديني هو العامل الأكبر المنبئ بالسعادة، يليه الدعم الاجتماعي؛ فالتوافق الزواجي ثم المستوى الاقتصادي.

واستخلص كونيج (Koenig, 2009) خلال مراجعته للأدب النظري المرتبط بالدين والروحانية وعلاقته بالصحة النفسية والمنشور بعدد من المجلات الأمريكية

والكندية والأوروبية، النتائج التالية: تناول الدراسات الحديثة أهمية الدين كمصدر نفسي واجتماعي لمواجهة الضغوط والاضطرابات، حيث تمثل الاعتقادات والممارسات الدينية والروحية مصادر مهمة لمواجهة الضغوط، والدعم، والأمل، وذات معنى لمن يعاني من المشكلات والاضطرابات النفسية. ومن جهة أخرى، وبالرغم من الإيجابيات التي يكاد تتفق عليها الدراسات إلا أن المتخصصين مطالبين أن يكونوا أكثر وعيًا بخصوص الاعتقادات الدينية والروحية للمضطربين والتعامل مع ما يخدم الحالة.

وتوصلت نتائج دراسة فرينة (٢٠١١) إلى وجود علاقة طردية بين الالتزام الديني والتوافق الزواجي الزواجي لدى المتزوجين في مدينة غزة، وعدم وجود فروق دالة في الالتزام الديني تبعًا لمتغيري الجنس والمستوى التعليمي للأفراد المتزوجين.

وأجرى عبدالخالق وليستر (Abdel-Khalek & Lester, 2012) دراسة هدفت إلى اكتشاف العلاقات بين التدين والحياة الطيبة والاضطراب النفسي (القلق والاكتئاب) لدى طلبة كويتيين وأمريكيين، أجاب المبحوثون عن مقاييس الدراسة الخاصة بالسعادة، وحب الحياة، والقلق، والاكتئاب، وتقدير التدين، والحياة الطيبة والصحة. أظهرت النتائج حصول العينة الكويتية على متوسطات أعلى في التدين، وقوة العقيدة الدينية، والاكتئاب، في حين حصلت العينة الأمريكية على متوسط أعلى في السعادة، وحب الحياة. وارتبط القلق بالتدين ارتباطًا سلبيًّا في العينتين.

هدفت دراسة ابو حسبو (٢٠١٦) إلى التعرف على مستوى الشعور بالسعادة لدى المسنين وعلاقته بالتدين الاسلامي بدور ايواء المسنين بولاية الخرطوم، اشارت النتائج بأنه لا توجد علاقة ذات دلالة بين مستوى التدين والحالة الاجتماعية (متزوج وغير متزوج) ولا علاقة بين التدين والجنس (ذكر وانثى)، وهناك علاقة طردية بين الشعور بالسعادة ومستوى التدين الاسلامي لدى المسنين.

نستخلص من الدراسات السابقة أنها توصلت إلى جود علاقة موجبة بين الصحة النفسية والتدين، وان الدين له أهمية في توجيه الفرد المسلم بوجه خاص وغير المسلم

بوجه عام، للسلوك السوي الخالي من القلق والتوتر النفسيين، والتخلص من الاكتئاب والضغوط والاضطرابات النفسية والجسدية والرضا عن الحياة والسعادة. (كونيج (Koenig, 2009)، شوستر (Schuster et al, 2001)، الطائي (١٩٩٢)، دراسة الجزازين (٢٠٠٧)، عبدالخالق وناصر (Abdel-Khalek & Naceur, 2007)، عبدالخالق وليستر (Abdel-Khalek & Lester, 2012)، صالح (٢٠٠٠).

بعد مراجعة الدراسات السابقة التي اهتمت بالاتجاه نحو الالتزام الديني ترى أن الالتزام الديني احد المتغيرات المهمة التي يقود إلى التوافق والتكيف النفسي والاجتماعي، وتحقيق الأمن والاستقرار الداخلي، والشعور بالسعادة، ويزيد من فعالية التفاعل الاجتماعي بين الفراد، بالإضافة إلى ازدياد في دافعيته للإنجاز ومستوى التحصيل الأكاديمي كدراسات: كليمنتس (Clements, 1986)، عبدالمجيد وأحلام (١٩٩٠)، كونيج (Koenig, 1995)، بركات (٢٠٠٦)، عبدالخالق وليستر (Abdel-Khalek & Lester, 2012)، ابو حسبو (٢٠١٦).

وأشارت دراسات أخرى إلى أن الالتزام الديني ذو علاقة جوهرية بالتوافق والرضا والسعادة الزواجية، وزيادة في اكتساب مهارات التواصل الإيجابي ومهارات حل الصراع بين الزوجين وقلة حدوث الطلاق، ويساهم في تحسين التنشئة الايجابية في تربية الابناء مثل دراسة: روبنسون Robinson (١٩٩٤)، ماهوني Mahoney (٢٠٠١)، القشعان، (٢٠٠٥)، فرينة (٢٠١١)، جان (٢٠٠٨).

كما يلاحظ أن معظم الدراسات العربية استخدمت عينات الطلبة الجامعيين في المجمل العينات، بعكس الدراسات الأجنبية، باستثناء دراسات اهتمت باستخدام عينات المجال الصحي، ودور المسنين، مثل دراسات:

كليمنتس Clements (١٩٨٦)، صالح (٢٠٠٠) أبو حسبو، (٢٠١٦)، ورغم ذلك أكد الباحثون على أهمية دراسة التدين لدى المتزوجين، مثل: روبنسون Robinson (١٩٩٤)، القشعان، (٢٠٠٥)، فرينة (٢٠١١). ومن جهة أخرى كان هناك دراسة عبر

ثقافية واحدة أجريت على عينة من طلاب الجامعات الكويتية والأمريكية: عبدالخالق وليستر (Abdel-Khalek & Lester, 2012). كما لوحظ أن الالتزام الديني يمثل ركيزة اهتمام الباحثين في عدد من الدول العربية، مثل: الأردن، الكويت، فلسطين، الجزائر، مصر، والسعودية.

تنوعت المقاييس التي تقيس الالتزام الديني من حيث الأبعاد والمجالات وعدد الفقرات المستخدمة، حيث تراوحت عدد الفقرات بين ١٠و ٢٢ و ٤٠، و٧٧ فقرة، وتنوعت المجالات بين (الفرائض، المعاملات، والأخلاق)، و(الجوهري والظاهري)، و(الإيمانيات، العبادات ، المنجيات ، والمهلكات)، و(أساسيات الإيمان، العبادات، العادات، المنجيات ،والمهلكات)، بالإضافة إلى مقاييس تناولت الالتزام الديني كمجال واحد مثل: الطائي (١٩٩٢)، الخضر (٢٠٠٠)، وعنو (٢٠١٢).

هذا وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بما يلي:

إن الدراسة الحالية هي الدراسة الأولى – على حد علم الباحث– التي تتعرض لمفهوم الالتزام الديني لدى شريحة واسعة من مختلف الشرائح الاجتماعية في عدد من الدول العربية (الأردن، فلسطين، والسعودية)، في ظل عدد من المتغيرات: الجنس، والحالة الاجتماعية، والعمل، والجنسية.

جاءت هذه الدراسة متممة للدراسات السابقة في قياس الالتزام الديني وانعكاسه على صحة الفرد النفسية والروحية والاجتماعية والجسمية ومن خلال أيضاً بناء مقياس للالتزام الديني أخذ بعين الاعتبار الاطلاع على الدراسات السابقة المختلفة التي تناولت موضوع الالتزام الديني، وتحديد مجالات المقياس بالعقائد، والعبادات، والأخلاق والمعاملات لما لهذه المجالات من أهمية في قياس الالتزام الديني لدى أفراد العينة، ومن جهة أخرى أهمية الالتزام بمعايير بناء المقاييس، والحد من كثرة الفقرات التي تؤدي إلى الملل، والأهم أيضاً المحتوى الذي سعى لتضمين جميع المؤشرات التي تدل على الالتزام الديني.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأفراد في الدول العربية (الأردن، فلسطين، والسعودية)، وقد بلغ المتوسط العمري لأفراد عينة الدراسة (٤٤) سنة، وشارك في الدراسة ٤٩٧ مستجيبًا تم اختيارهم بطريقة عشوائية مسيرة في ضوء متغيرات الدراسة كما في الجدول (١):

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة المستقلة

المتغير المستقل	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	139	27.968
	أنثى	358	72.032
	المجموع	497	١٠٠
الحالة الاجتماعية	متزوج	٢٣١	46.479
	غير متزوج	٢٦٦	53.521
	المجموع	497	١٠٠
الجنسية	الأردن	١٠٠	20.121
	فلسطين	٢٥٢	50.704
	السعودية	١٤٥	29.175
	المجموع	497	١٠٠
الحالة الوظيفية	موظف	212	42.656
	غير موظف	285	57.344
	المجموع	497	١٠٠

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس الالتزام الديني والمكون من ٣٥ فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي:

- العقائد: ويتكون من ٧ فقرات: (١، ٩، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢٥، ٣٤).

- العبادات: ويتكون من ١٣ فقرة: (٢، ٣، ٥، ٦، ٧، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٦، ٢١، ٢٦، ٢٧).
- المعاملات والأخلاق: ويتكون من ١٥ فقرة: (٤، ٨، ١٠، ١٥، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٥).

قام الباحث بإعداد مقياس الالتزام الديني بعد اطلاعه على بعض الكتابات النظرية في موضوع الالتزام الديني، كما راجع بعض الدراسات العربية والأجنبية التي استخدمت مقاييس لقياس الالتزام الديني بشكل عام، والتي استخدمت مقاييس في الالتزام الديني مثل: مقياس قائمة الالتزام الديني والذي أعده وورتنجتون وآخرون (Worthington et al, 2003)، ومقياس الاعتقاد في الصورة العربية والذي أعده الخضيري وشيتس و جيب و الخوالدي وكوينج Geib, Sheets, Alakhdhair, 2016 (Koenig & Alkhuwaildi,)، ومقياس أبو عمرة (٢٠١٣)، ومقياس بركات (٢٠٠٦)، ومقياس عسيلة (٢٠١٥). ثم أعد الباحث الصورة الأولية للمقياس متضمنة التعريف الإجرائي للالتزام الديني والأبعاد الفرعية له، ثم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجال العلوم التربوية والنفسية لإبداء الرأي.

وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٥) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية وهي، البعد الأول: العقائد، ويتكون من ٧ فقرات: (١، ٩، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢٥، ٣٤). البعد الثاني: العبادات ويتكون من ١٣ فقرة: (٢، ٣، ٥، ٦، ٧، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٦، ٢١، ٢٦، ٢٧). البعد الثالث: المعاملات والأخلاق ويتكون من ١٥ فقرة: (٤، ٨، ١٠، ١٥، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٥). واستخدم الباحث سلم ليكرت الخماسي لتقدير مستوى الالتزام الديني لدى أفراد العينة، وقد تم تقدير الدرجات على فقرات المقياس بحيث تعطى الاستجابة دائما بشدة: ٥، دائما: ٤، معتدل: ٣، قليل: ٢، قليل جدًّا: ١) للعبارات الإيجابية ،ويتم عكس اتجاه تقدير الدرجات للعبارات السلبية وتتراوح الدرجة على المقياس من (٣٥ – ١٧٥) درجة.

صدق المقياس :

أ. صدق المحكّمين: للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في أقسام علم النفس والإرشاد النفسي والتربية الإسلامية في كل من جامعة أم القرى وجامعة اليرموك وجامعة النجاح في فلسطين وبلغ عددهم (١٢) محكمًا، حيث طلب منهم إبداء الرأي في فقرات المقياس من حيث وضوح الفقرات، وسلامتها اللغوية، ودرجة انتماء الفقرة للمجال الذي أعدت لقياسه، ومدى مناسبة الفقرة للمستجيب، وقد قام الباحث بتصنيف الفقرات تحت كل مجال مع مراعاة انتماء الفقرة للمجال الذي أعدت له، وكان عدد الفقرات قبل التحكيم (٤١) فقرة. وقد كان معيار رفض وقبول الفقرة هو إجماع تسعة من المحكمين على الفقرة من حيث القبول أو الرفض أو التعديل. اقترح المحكمون دمج بعدي الأخلاق والمعاملات ليكونا في بعد واحد، وقد تم تحديد مدى ملاءمة فقرات المقياس لطبيعة البيئات العربية المختلفة وذلك من خلال الأخذ بمعظم آرائهم وملاحظاتهم حيث تم حذف بعض الفقرات التي أجمع المحكمون على حذفها أو إبدالها بفقرات تناسب البيئة العربية بشكل عام ليصبح عدد الفقرات بعد التحكيم (٣٥) فقرة.

ب. صدق البناء: للكشف عن صدق البناء للأداة تم اختيار عينة استطلاعية تكونت من (١٠٠) مستجيب، واستقرَّت الأداة بعد ذلك على (٣٥) فقرة، وارتبطت الفقرات بالدرجة الكلية بشكلٍ دالٍ إحصائيًّا، الأمر الذي يشير إلى صلاحية الأداة وتمتعها بصدق الاتساق الداخلي، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات التي استقرت في الأداة بين (٠,٢٠٠ إلى ٠,٧٥١) وجدول (٢) يوضح معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية:

جدول (٢)

معاملات الارتباط لمقياس الالتزام الديني بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لبعدها: (ن=١٠٠)

مجال العقائد	الفقرة	معامل الارتباط	مجال العبادات	الفقرة	معامل الارتباط	مجال الأخلاق والمعاملات	الفقرة	معامل الارتباط
	1	.٥٤٩٠**		٢	.٤٠٤٠***		٤	.٦٢١٠**
	٩	.٦٥٣٠**		٣	.٤١٩٠***		٨	.٥٠١٠**
	١٧	.٧٥١.٠***		٥	.٤٩٤٠***		١٠	.٤٦١٠**
	١٨	.٦٩٣٠**		٦	.٤٩٦٠***		١٥	.٣١٤٠**
	٢٠	.٥١١٠**		٧	.٤٨٥٠***		١٩	.٤٣٨٠**
	٢٥	.٤٢٤٠***		١١	.٥٠٥٠**		٢٢	.٤٤٣٠***
	٣٤	.٤٤٦٠***		١٢	.٤٨٨٠***		٢٣	.٥٦١٠**
				١٣	.٥٩٣٠**		٢٤	.٥٢١٠**
				١٤	.٤٧٠٠***		٢٨	.٥٠٣٠**
				16	.٥٨٦٠**		٢٩	.٤٦٥٠**
				٢١	.٦٩٥٠**		٣٠	.٤٢٢٠***
				٢٦	.٦١٥٠**		٣١	.٢٠٠٠*
				٢٧	.٤٧١٠***		٣٢	.٢٢١٠*
							٣٣	.٣٧٤٠***
							٣٥	.٣٥٥٠***

** دالة احصائيا عند مستوى دلالة α = 0.01 * دالة احصائيا عند مستوى دلالة α = 0.05

يتضح من نتائج الجدول (٢) أن جميع فقرات البعد الأول كانت دالة إحصائيًّا وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٤٢٤ إلى ٠,٧٥١) وهي قيم دالة إحصائياً، كما تبين أن جميع فقرات المجال الثاني كانت دالة إحصائيًّا وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٤٠٤ إلى ٠,٦٩٥) وهي قيم دالة إحصائيًّا، كما تبين أن جميع فقرات المجال الثالث كانت دالة إحصائيًّا وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢٠٠ إلى ٠,٦٢١) وهي قيم دالة إحصائيًّا، كما ارتبط مجال العقائد بالدرجة الكلية (٠,٨٩٣)، وارتبط مجال العبادات بالدرجة الكلية (٠,٩١٨)، وارتبط مجال الأخلاق والمعاملات بالدرجة الكلية (٠,٩٢٥). ومن خلال النتائج السابقة يتبين أن المقياس يتمتع بدلالات الصدق.

ثبات المقياس:

تم حساب معامل الثَّبات لمقياس الالتزام الديني ومجالاته بطريقة الاتساق الـداخلي (Cronbach's Alpha)، وذلك على المقياس بصورته النهائية والذي احتوى (٣٥) فقرة، وتراوحت معاملات الثبات للمجالات الثلاثة والمقياس ككل كما هو مبين في الجدول (٣):

جدول (٣)

قيم معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) للدرجة الكلية وللأبعاد

المجال	معامل ألفا كرونباخ
العقائد	0.85
العبادات	0.88
المعاملات والأخلاق	0.86
الدرجة الكلية للالتزام الديني	0.912

يتبين من خلال الجدول (٣) أن معاملات الثبات للمجالات تراوحت بين (0.85-0.88)، وهي معاملات ثبات جيدة، كما بلغ معامل الثبات الكلي بطريقـة ألفـا كرونبـاخ لمقياس الالتزام الديني (0.912)، وهـو معامـل ثبـات مرتفـع ويـدل أن المقيـاس يتصـف بالثبات.

النتائج والمناقشة

فيما يلي الإجابة عن أسئلة الدراسة:

التساؤل الأول: ما مستوى الالتزام الديني لدى عينة الدراسة؟

للتعرف على مستوى كل بعد من أبعاد الالتزام الديني والالتزام الديني بوجه عام، تم تحديد القيمة الاختبارية لمستوى الالتزام الديني بطريقة أنجوف (Angoff, 1988) حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات (الدعوة، والشـريعة، والإرشاد النفسي)، وأشاروا إلى اعتماد نسبة ٦٠% فما فوق مؤشر على الالتزام الـديني، وتمت هذه الخطوة باستخدام اختبار ت لمجموعـة واحـد فقـط (One Sample T-Test)، وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول (٤):

جدول رقم (٥)

نتائج اختبار (ت) لمقارنة متوسط درجات المفحوصين في كل مجال من مجالات المقياس والقيمة الاختبارية

أبعاد الالتزام الديني	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	القيمة الاختبارية	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
العقائد	٢٨,٣٤٢	%٨٠,٩٧٧	٤,٨٦٦	٢١	٣٣,٦٣٨	٤٩٦	٠,٠٠٠
العبادات	٤٨,٠٧٧	%٧٣,٩٦٥	٨,١٠٢	٣٩	٢٤,٩٧٤	٤٩٦	٠,٠٠٠
الأخلاق والمعاملات	٦٠,٠٣٨	%٨٠,٠٥١	٧,٨٣٥	٤٥	٤٢,٧٩١	٤٩٦	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية للالتزام الديني	١٣٦,٤٥٧	%٧٧,٩٧٥	١٩,٤٢٤	١٠٥	٣٦,١٠٥	٤٩٦	٠,٠٠٠

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١)

يتضح من نتائج الجدول (٤)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مجالات مقياس الالتزام الديني وعلى المقياس ككل والقيمة الاختبارية (الوسيطية)، حيث يلاحظ أن مجال العقائد حصل على متوسط نسبي (٨٠,٩٧٧%) بانحراف معياري (٤,٨٦٦)، في حين جاء مجال الأخلاق والمعاملات في المرتبة الثانية بمتوسط نسبي (٨٠,٠٥١%) وانحراف معياري (٧,٨٣٥) ،وجاء مجال العبادات في المرتبة الثالثة بمتوسط نسبي (٧٣,٩٦٥%) وانحراف معياري (٨,١٠٢)، أما المتوسط النسبي على المقياس ككل فقد بلغ (٧٧,٩٧٥%) بانحراف معياري (١٩,٤٢٤)، وعند العودة إلى المعيار الذي تم تحديده في المعالجة الإحصائية لتحديد مستوى الالتزام الديني فقد تبين أن المجالات والمقياس ككل كانت مرتفعة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسات أخرى أجريت في المنطقة العربية، وأشارت نتائجها إلى ارتفاع في مستوى الالتزام الديني لدى أفراد العينة ومنها دراسات كل من : (صالح، ٢٠٠٠؛ وبركات، ٢٠٠٦؛ الجزازين، ٢٠٠٧؛ وفرينة،٢٠١١؛ وعنو، ٢٠١٢؛ وأبو حسبو، ٢٠١٦).

ومن الممكن تفسير هذه النتيجة بأن المجتمعات العربية من أكثر المجتمعات تدينًا في العالم (Koenig, 2009)، حيث إن هذه المجتمعات تنتمي في أغلبها إلى ثقافة واحدة من حيث اللغة والدين والعرق وحتى مصادر المعرفة، وهو ما يعبر عن حال المسلمين وتحديد

هويتهم الإسلامية، فالإسلام يعتبر منهج حياة للمسلمين وعليه نلاحظ ان التوجه نحو الالتزام الديني هو تعبير سلوكي عن ذلك.

وبالرغم من أن مجالات مقياس الالتزام الديني والمقياس ككل كانت مرتفعة، إلا أن العبادات جاءت في المرتبة الثالثة بعد العقائد والمعاملات والأخلاق، وهو ما يجيب عن سؤال هل الالتزام الديني لدى أفراد العينة يعكس توجه ديني جوهري أم مظهري؟ حيث إن الأفراد يؤمنون ويعتقدون بالله وأركان الإسلام ولكن عند الممارسة يكون الأمر مختلف حيث أن أداء العبادات يحمل جزءا من المشقة والتعب، وهذا ما قد لا يستطيع القيام به أغلب أفراد المجتمع رغم علمهم بضرورته، وقد يكون ذلك بسبب التسويف أو التأجيل أو الأمل الطويل عند البعض. ومن جهة أخرى، تعتبر المظاهر وبروز اتجاه أهمية الظهور أمام الآخرين بمظهر صاحب الأخلاق والمعاملة الحسنة برغم أهميتها كانت على حساب أمور دينية أخرى، وهو ما يفسر وقوع مجال الأخلاق والمعاملات في المرتبة الثانية. وأخيرًا جاءت العقائد في المرتبة الأولى، حيث في الغالب يؤمن الناس بشكل قطعي بالإسلام وأركانه، بغض النظر عن الممارسة العملية لما يعتقدونه.

السؤال الثاني: هل توجد فروق في مستوى الالتزام الديني تعزى إلى متغيرات (الجنس، الحالة الاجتماعية، العمل، الجنسية)، والتفاعل بينهم لدى أفراد العينة ؟

تمت الإجابة عن السؤال من خلال إجراء تحليل التباين الرباعي (Four - Way ANOVA) على مقياس الالتزام الديني وأبعاده في ضوء متغيرات (الجنس، الحالة الاجتماعية، العمل، والجنسية)، وكذلك التفاعل بينهم، حيث قسم العمل إلى ما يلي:

أ. العقائد، وكما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٥)

نتائج اختبار تحليل التباين الرباعي (٢×٢×٢×٣) لأثر متغيرات الدراسة على مجال العقائد والتفاعل بينهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا
الجنس	2.971	1	2.971	.136	.712	غير دال
الحالة الاجتماعية	134.533	1	134.533	6.156	.013	دال

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا
العمل	38.987	1	38.987	1.784	.182	غير دال
الجنسية	44.076	2	22.038	1.008	.366	غير دال
الجنس × الحالة الاجتماعية	8.230	1	8.230	.377	.540	غير دال
الجنس × العمل	2.134	1	2.134	.098	.755	غير دال
الجنس × الجنسية	44.956	2	22.478	1.029	.358	غير دال
الحالة الاجتماعية × العمل	52.985	1	52.985	2.424	.120	غير دال
الحالة الاجتماعية × الجنسية	49.736	2	24.868	1.138	.321	غير دال
العمل × الجنسية	6.091	2	3.046	.139	.870	غير دال
الجنس × الحالة الاجتماعية × العمل	27.777	1	27.777	1.271	.260	غير دال
الجنس × الحالة الاجتماعية × الجنسية	27.197	2	13.598	.622	.537	غير دال
الجنس × العمل × الجنسية	15.787	2	7.894	.361	.697	غير دال
الحالة الاجتماعية × العمل × الجنسية	30.876	2	15.438	.706	.494	غير دال
الجنس × الحالة الاجتماعية × العمل × الجنسية	25.722	1	25.722	1.177	.279	غير دال
الخطأ	10359.266	474	21.855			
الكلي المصحح	11743.851	496				

يتضح من نتائج الجدول (٥) أن الفروقات بين المتوسطات الحسابية بحسب متغير الحالة الاجتماعية في بعد العقائد كانت ذات دلالة إحصائية (α < ٠,٠٥)، ولصالح المتزوجين، وهذا يشير إلى أن متغير الحالة الاجتماعية يؤثر في مستوى الالتزام الديني (مجال العقائد)، إذ كانت تقديرات المتزوجين في الاعتقاد (29.574) أكثر من تقدير غير المتزوجين (27.593).

حيث تتفق هذه النتيجة مع دراسة القشعان (٢٠٠٥) بعنوان "دور الاعتدال في التدين لدى الزوجين في إيجاد التكامل والرضا النفسي والسلوكي في العلاقة الزوجية" حيث كشفت الدراسة أن الأفراد الأكثر تدينًا، كانوا أكثر رضًا في حياتهم الزوجية،

ويمكن تفسير ذلك بالتحصين الذي يحصل عليه المتزوجين بعد الزواج واكمال النصف الثاني من الدين، وأن كثيرًا من الذنوب التي قد يرتكبها الانسان إما بسبب احتياجه إلى اشباع رغباته الجنسية أو بسبب وجوده وحيدًا دون أن يعيش معه أحد يراقب تصرفاته ويوجهه ويعينه على السلوك القوي.

ومن جهة أخرى، أشارت دراسات كل من كونيج (Koenig, 1995)، بأهمية الدين كمخطط معرفي يساعد الأشخاص على التوافق مع الأحداث الشاقة، وتحسين فعالية التفاعل الاجتماعي. أما روبنسون (Robinson, 1994) فيرى أن الالتزام الديني يمد الأزواج بأنواع عديدة من الدعم مثل الدعم الروحي والدعم الوجداني والدعم الاجتماعي والتوجيه الأخلاقي، أما جان (٢٠٠٨) فقد أشارت إلى أهمية الالتزام الديني كمنبئ أكبر بالسعادة بين الأزواج.

وبرغم هذه النتيجة، فقد أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات (الجنس، العمل، والجنسية)، وعدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيرات الدراسة (الجنس، الحالة الاجتماعية، العمل، والجنسية) ومجال العقائد في مقياس الالتزام الديني. حيث تتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من: دراسة حمادة (١٩٩٢) ودراسة القشعان (٢٠٠٥)، ودراسة فرينة (٢٠١١) والتي أشارت بأنه وبعد مقارنة الجنسين وفق مستوى التدين، لم تكشف الدراسات فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من حيث مستوى الالتزام الديني. وهو ما يفسر بأن فهم وتصور وادراك العقيدة الإسلامية بدرجة واحدة لدى جميع فئات المجتمع الإسلامي من الذكور والإناث، وهو ما ينعكس على ممارسة وتنفيذ تعاليمه وشعائره بدرجة متساوية، بغض النظر عن الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الاقتصادي وحتى باختلاف مكان العيش أو الجنسية. قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَكُلُّهُمْ ءَاتِيهِ يَوْمَ ٱلْقِيَـٰمَةِ فَرْدًا ﴾ مريم: ٩٥.

ب. العبادات، وكما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٦)

نتائج اختبار تحليل التباين الرباعي (٢×٢×٢×٣)

لأثر متغيرات الدراسة على مجال العبادات والتفاعل بينهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا
الجنس	202.323	1	202.323	3.381	.067	غير دال
الحالة الإجتماعية	224.508	1	224.508	3.752	.053	غير دال
العمل	55.052	1	55.052	.920	.338	غير دال
الجنسية	23.951	2	11.976	.200	.819	غير دال
الجنس × الحالة الاجتماعية	22.643	1	22.643	.378	.539	غير دال
الجنس × العمل	2.220	1	2.220	.037	.847	غير دال
الجنس × الجنسية	140.290	2	70.145	1.172	.311	غير دال
الحالة الاجتماعية × العمل	236.303	1	236.303	3.949	.047	دال
الحالة الاجتماعية × الجنسية	200.523	2	100.262	1.676	.188	غير دال
العمل × الجنسية	64.509	2	32.254	.539	.584	غير دال
الجنس × الحالة الاجتماعية × العمل	26.547	1	26.547	.444	.506	غير دال
الجنس × الحالة الاجتماعية × الجنسية	76.297	2	38.148	.638	.529	غير دال
الجنس × العمل × الجنسية	29.696	2	14.848	.248	.780	غير دال
الحالة الاجتماعية × العمل × الجنسية	154.780	2	77.390	1.293	.275	غير دال
الجنس × الحالة الاجتماعية × العمل × الجنسية	46.627	1	46.627	.779	.378	غير دال
الخطأ	28362.263	474	59.836			
الكلي المصحح	32561.095	496				

يتضح من نتائج الجدول (٦) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند (α < ٠,٠٥) تُعزى إلى التفاعل بين متغيري الحالة الاجتماعية والعمل، وبالنظر إلى متوسطات درجات الفئات الاربعة (متزوجون يعملون، متزوجون لا يعملون، غير متزوجين يعملون، غير متزوجين لا يعملون) ،اتضح أنها على الترتيب (50.148، 48.765، 48.697، 44.674) ومن هنا يتضح أن أعلى الفئات الأربعة في بعد العبادات هم المتزوجون غير العاملون،

يليهم المتزوجون العاملون، يليهم غير المتزجين العاملون، يليهم غير المتزوجون العاطلون عن العمل.

وتشير النتيجة إلى أن المتزوجين الذين لا يعملون كان لديهم التزام ديني أعلى من غيرهم من المجموعات الأخرى، وهو ما يفسره الباحث إلى أن هذه الفئة لديها الوقت الكافي لممارسة العبادات والشعائر الدينية على أكمل وجه بدون انشغال بالعمل، ومن جهة أخرى هم أفراد متزوجون بحيث أن هذا الاستقرار إن كان اجتماعيًّا أو جنسيًّا أو عاطفياً من الممكن أن يعطيهم مميزات إضافية في ممارسة حياتهم الطبيعية وبدون انشغال في أداء الشعائر الدينية في المسجد أو في البيت، و قد تكون هذه الفئة من طبقة الأغنياء أو المتقاعدين والذين يملكون الوقت والمال في إعانتهم على شؤون الحياة بعيدًا عن تكبد عناء البحث عن العمل والجهد فيه.

ج. الأخلاق والمعاملات، وكما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٧) نتائج اختبار تحليل التباين الرباعي (٢×٢×٢×٣)
لأثر متغيرات الدراسة على مجال الأخلاق والمعاملات والتفاعل بينهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا
الجنس	30.421	1	30.421	.549	.459	غير دال
الحالة الاجتماعية	106.342	1	106.342	1.918	.167	غير دال
العمل	124.495	1	124.495	2.245	.135	غير دال
الجنسية	110.762	2	55.381	.999	.369	غير دال
الجنس × الحالة الاجتماعية	1.586	1	1.586	.029	.866	غير دال
الجنس × العمل	8.126	1	8.126	.147	.702	غير دال
الجنس × الجنسية	158.259	2	79.130	1.427	.241	غير دال
الحالة الاجتماعية × العمل	103.590	1	103.590	1.868	.172	غير دال
الحالة الاجتماعية × الجنسية	397.967	2	198.983	3.588	.028	دال
العمل × الجنسية	14.285	2	7.143	.129	.879	غير دال
الجنس × الحالة الاجتماعية × العمل	.225	1	.225	.004	.949	غير دال

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا
الجنس × الحالة الاجتماعية × الجنسية	210.032	2	105.016	1.894	.152	غير دال
الجنس × العمل × الجنسية	102.088	2	51.044	.920	.399	غير دال
الحالة الاجتماعية × العمل × الجنسية	87.945	2	43.972	.793	.453	غير دال
الجنس × الحالة الاجتماعية × العمل × الجنسية	262.119	1	262.119	4.727	.030	دال
الخطأ	26285.708	474	55.455			
الكلي المصحح	30446.274	496				

يتضح من نتائج الجدول (٧) أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا عند (α < ٠,٠٥)، تُعزى إلى التفاعل بين متغيرات الجنس، الحالة الاجتماعية، العمل، والجنسية، والجدول (٨) يوضح متوسطات درجات الفئات الاربعة والعشرون: ومن هنا يتضح أن (الجنس، الحالة الاجتماعية، العمل، الجنسية) تعتبر من التفاعلات ذات تأثير جوهري في مجال الأخلاق والمعاملات، والجدول (٨) يوضح ذلك:

الجدول (٨) التفاعلات في مجال الأخلاق والمعاملات (الجنس، الحالة الاجتماعية، العمل، والجنسية)

الجنس	الحالة الاجتماعية	العمل	الجنسية	المتوسط الحسابي
ذكور	غير متزوج	موظف او يعمل	الأردن	57.750
			فلسطين	58.857
			السعودية	66.500
		لا يعمل	الأردن	61.714
			فلسطين	49.611
			السعودية	62.000
	متزوج	موظف او يعمل	الأردن	59.310
			فلسطين	62.000
			السعودية	59.947
		لا يعمل	الأردن	56.500
			فلسطين	64.000
			السعودية	60.250

الجنس	الحالة الاجتماعية	العمل	الجنسية	المتوسط الحسابي
اناث	غير متزوج	موظف او يعمل	الأردن	64.000
			فلسطين	58.957
			السعودية	63.667
		لا يعمل	الأردن	58.000
			فلسطين	59.351
			السعودية	55.829
	متزوج	موظف او يعمل	الأردن	62.931
			فلسطين	63.048
			السعودية	62.059
		لا يعمل	الأردن	62.500
			فلسطين	61.600
			السعودية	61.442

يتضح من نتائج الجدول (٨) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند (α < ٠,٠٥) تُعزى إلى التفاعل بين متغيرات (الجنس، الحالة الاجتماعية، العمل، والجنسية)، وبالنظر إلى متوسطات درجات الفئات الثلاث الأولى (ذكور غير متزوجون يعملون من السعودية، يليهم ذكور متزوجون لا يعملون من فلسطين، ثم بنفس الدرجة إناث غير متزوجات يعملن من الأردن) اتضح انها على الترتيب (66.500، 64.000، 64.000).

وتشير النتيجة إلى أن الذكور غير متزوجون ويعملون من السعودية كان لديهم التزام ديني أعلى من غيرهم من المجموعات الأخرى، وهو ما يفسره الباحث إلى أن هذه الفئة تخص بلد بعينها وهي السعودية، وهو ما يميز أفرادها بأنهم ملتزمون بالأخلاق وأسلوب التعامل الجيد مع الآخرين، وهو ما يعكس التربية الدينية التي يتلقاها الفرد وحثه على إظهار حسن السلوك في تقدير واحترام الآخرين خاصةً في المجالس والمساجد التي يحضرها الذكور غير المتزوجون بشكل كبير بعيداً عن الالتزام بقيود الأسرة والأطفال والتفرغ الحاصل بعد انتهاء وقت العمل. يأتي في المرتبة الثانية الذكور المتزوجون غير العاملين من فلسطين، حيث لدى هذه الفئة الوقت الكافي لممارسة العبادات والشعائر

الدينية على أكمل وجه بدون انشغال بالعمل والتي من خلال ممارستها تطبع سلوك الفرد بالالتزام بالمعايير الأخلاقية وحسن التعامل مع زوجته وأفراد المجتمع الآخرين، ومن جهة أخرى هم أفراد متزوجون بحيث أن هذا الاستقرار إن كان اجتماعيًّا أو جنسيًّا أو عاطفيًّا من الممكن أن يعطيهم مميزات إضافية في ممارسة حياتهم الطبيعية بروح هادئة وحكمة في التحكم بالمشاعر. ويلي هذه الفئة وبنفس الدرجة الإناث غير المتزوجات والعاملات من الأردن، حيث تتميز الفتيات غير المتزوجات في الأردن بأنهنَّ على قدر من الحساسية نتيجة نظرة المجتمع والأسرة بأنهنَّ لابد من أن يكون على قدر عالٍ من الأخلاق وحسن التعامل، والبعد عن التصرفات الطائشة التي قد تعطي انطباع سلبيٍ عن الفتاة، يساعدها في ذلك عملها حيث الاستقرار المادي والمهني حتى يحين الوقت للزواج.

د. الإلتزام الديني ككل، وكما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٩) نتائج اختبار تحليل التباين الرباعي (٢×٢×٢×٣)
لأثر متغيرات الدراسة على المقياس ككل والتفاعل بينهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا
الجنس	460.675	1	460.675	1.350	.246	غير دال
الحالة الاجتماعية	1361.213	1	1361.213	3.988	.046	دال
العمل	616.101	1	616.101	1.805	.180	غير دال
الجنسية	484.348	2	242.174	.710	.492	غير دال
الجنس × الحالة الاجتماعية	40.549	1	40.549	.119	.730	غير دال
الجنس × العمل	7.961	1	7.961	.023	.879	غير دال
الجنس × الجنسية	927.446	2	463.723	1.359	.258	غير دال
الحالة الاجتماعية × العمل	1077.752	1	1077.752	3.158	.076	غير دال
الحالة الاجتماعية × الجنسية	1690.001	2	845.000	2.476	.085	غير دال
العمل × الجنسية	151.879	2	75.939	.222	.801	غير دال
الجنس × الحالة الاجتماعية × العمل	118.739	1	118.739	.348	.556	غير دال
الجنس × الحالة الاجتماعية × الجنسية	790.051	2	395.025	1.157	.315	غير دال
الجنس × العمل × الجنسية	147.694	2	73.847	.216	.806	غير دال

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا
الحالة الإجتماعية × العمل × الجنسية	656.993	2	328.497	.962	.383	غير دال
الجنس × الحالة الاجتماعية × العمل × الجنسية	789.058	1	789.058	2.312	.129	غير دال
الخطأ	161789.567	474	341.328			
الكلي المصحح	187127.320	496				

يتضح من نتائج الجدول (٩) أن الفروقات بين المتوسطات الحسابية بحسب متغير الحالة الاجتماعية على مقياس الالتزام الديني ككل كانت ذات دلالة إحصائية (α < ٠,٠٥)، ولصالح المتزوجين، مع الإشارة أن الباحث لا يعتمد على مستوى الدلالة الإحصائية فقط، وقام بحساب الدلالة العملية عن طريق مربع إيتا، ولوحظ أن هناك اتساق بين نتائج الدلالة الإحصائية والدلالة العملية، وهذا يشير إلى أن متغير الحالة الاجتماعية يؤثر في مستوى الالتزام الديني، إذ كانت تقديرات المتزوجين في الالتزام الديني (1.404E2) أكثر من تقدير غير المتزوجين (133.965).

وبالنظر إلى نتائج الدراسة بشكل عام فإنه يلاحظ أن الحالة الاجتماعية كانت محورية وذات دلالة احصائية في مقياس الالتزام الديني والمقياس ككل، وهو ما يدل على أهمية الزواج بالنسبة للأفراد وعمله كضابط لسلوك الفرد المسلم وحارس له من الوقوع في الاضطرابات اللاسوية، بالإضافة إلى مما يعكسه من أهمية الارتباط والزواج في الدين الإسلامي من حيث التحصين الكامل للفرد. والفائدة الكبيرة التي يتحصل عليها الفرد المتزوج من خلال التزامه الديني من حيث التكامل والرضا النفسي والسلوكي في العلاقة الزوجية، والتوافق مع الأحداث الشاقة، وتحسين فعالية التفاعل الاجتماعي، وأنواع الدعم العديدة مثل الدعم الروحي والدعم الوجداني والدعم الإجتماعي والتوجيه الأخلاقي، بالغضاضة إلى السعادة والرضا والاستقرار الزواجي، حيث تتفق هذه الدراسة مع دراسات كل من: القشعان (٢٠٠٥)، كونيج (Koenig, 1995)، و(Robinson, 1994)، جان (٢٠٠٨).

الاستنتاجات

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى ما نسبته ٨٠% من أفراد الدراسة أظهروا التزامًا دينيًّا، وهي نتيجة تدل على مستوى منطقي وواقعي في ظل مجموعة من الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي يعيشها الفرد العربي، وتشير النتائج أيضًا إلى تأثير بعض المتغيرات في مستوى الإلتزام الديني لدى أفراد العينة مثل الحالة الاجتماعية، حيث أظهرت الدراسة أن الأفراد المتزوجون لديهم التزام ديني أعلى من غيرهم من غير المتزوجين، وهو ما يظهر أهمية استقرار الفرد الاجتماعي على التزامه الديني والذي سينعكس بشكل أو بآخر على صحته النفسية.

يعاني الكثير من الناس من اضطرابات نفسية وسلوكية، ومشاكل عاطفية، وظروف ومعوقات صعبة في الحياة تجعلهم يلجؤون إلى الدين لطلب السكينة والراحة والأمل وإيجاد معنى للحياة. ولكن في بعض الأحيان، لا يحصل جميعهم على مبتغاهم، وهو أمر غير مفاجئ؛ فالأفراد سريعي الانفعال والتأثر قد تمثل المعتقدات وبعض الممارسات الدينية معزز لميولهم العصابية، او تعزز المخاوف والشعور بالذنب، وتقود الى تقييدات في الحياة بدلًا من الانفتاح عليها. في مثل هذه الحالات، يمكن استخدام المعتقدات الدينية بطرق بدائية ومبسطة لتجنب التأثيرات الجانبية التي قد تصيب حياة البعض.

الإخصائيين والمرشدين النفسيين مطالبين بالوعي بالأنشطة الدينية والروحية للأفراد الذين يقدمون لهم خدمات نفسية، بالإضافة إلى تثمين قيمهم كمصادر لأدائهم الاجتماعي والنفسي الصحي، وإدراك مدى تأثير هذه الاعتقادات والممارسات على وضعهم النفسي والعقلي العام.

عمومًا، الأدب النظري المنشور لا يدعم فكرة أن التدين يأتي بنتائج وتأثيرات عكسية على الصحة النفسية، حيث أجريت دراسات في مواضع مختلفة (طبية، ومصحات نفسية، وأفراد عاديين)، من عرقيات مختلفة (أمريكيين أصليين، أفارقة أمريكيين، بيض،

عرب، ومن وآسيويين)، في فئات عمرية مختلفة (مراهقين، وشباب، وكبار)، في أماكن مختلفة (الولايات المتحدة، كندا، أوروبا، دول الشرق، والدول العربية)، وجدت هذه الدراسات أن التدين له علاقة موجبة بمواجهة أفضل مع التوتر، وتقليل الاكتئاب، والانتحار، والقلق، وسوء استخدام المواد المخدرة، بالإضافة إلى نتائج ايجابية كالإقبال على الحياة، والتحسن في العلاقة الزوجية.

من هنا تبرز الافاق النفسية والتربوية والعلاجية التي ينفتح عليها الدين، خاصة في البيئة الإسلامية التي يشكل فيها هذا الأخير الأبعاد الرئيسة المكونة للبعد الثقافي للشخصية الاسلامية، ومن ثم فإن التدين يصبح أحد العناصر الضرورية التي ينبغي ادماجها في التربية واعطاؤها مزيدًا من الاهتمام بما يتناسب مع ثقلها واهمية تأثيرها الإيجابي لي الصحة النفسة.

ومن الملاحظ أن بناء تصور للصحة النفسية في بيئة ذات ثقافة إسلامية، وتوجيه الإجراءات والبرامج الارشادية والعلاجية والتربوية بهذا المجال ظل في إطار يستبعد أو يتجاهل المعطيات الدينية، ولا يساهم سوى في إنتاج وضعية سلبية لهذا البرامج والتوجيهات وما يرتبط بها من توجهات وتخصصات قد تكون لها أسوأ الآثار على تنمية الصحة النفسية للعنصر البشري الذي يعتبر من أثمن الموارد الحيوية التي تنهض بها الأمم وتتقدم؛ فالدين في مجتمعاتنا الإسلامية عمومًا وفي المجتمعات العربية خصوصًا، بفعل ثقله وتسربه إلى أعماق الأنا، لا يمكن تجاهله أو استبعاده دون أن يترتب عن ذلك تحطيم للذات وللمشاعر وإمكانية التكيف.

التوصيات والاقتراحات

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

١. إن صياغة برامج تربوية دينية وإرشادية موجهة للنشء منذ صغرهم وقائمة على أسس ودراسات علمية، وتنشئتهم على نمط التدين الجوهري والالتزام الديني تأكد ارتباطه بحسن التوافق وارتفاع مستوى الصحة النفسية.

٢. إجراء دراسات في الالتزام الديني على عينات عربية ومقارنتها بأخرى من المجتمعات الإسلامية غير العربية.
٣. الاهتمام بدراسة الالتزام الديني لدى الأزواج ومدى انعكاسه على العلاقة الزوجية ودرجة التوافق بينهما، وعلى أفراد الأسرة بشكل عام

المراجـع:

- **القرآن الكريم**
- أبو عمرة، هاني (٢٠١٣). مستوى الالتزام الديني والقيم الاجتماعية وعلاقتها بـالاغتراب النفسـي لدى طلاب الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غـير منشـورة، جامعـة الأزهـر، غزة.
- أبو زينة، مجدي (١٩٩٤). أثر الدعاء كأسلوب إرشادي نفسـي لتخفيـف حـدة بعـض الاضـطرابات السيكوسوماتية لدى عينة من طالبات الجامعات الملتزمات وغير الملتزمـات دينيـاً، رسـالة ماجسـتير غير منشورة.
- بركات، زياد (٢٠٠٦). الاتجاه نحو الالتزام الديني وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة القدس المفتوحة، مجلة جامعة الخليل للبحوث، ٢(٢)، ١١٠-١٣٩.
- الجزازين، جلال (٢٠٠٧). علاقة الاتجاه الـديني والممارسـة الدينيـة بالاكتئـاب والقلـق وأعـراض الضغط النفسي لدى طلبة الجامعة الاردنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- الحجار، بشير؛ وأبو إسحق، سامي (٢٠٠٧). التوافق لدى مريضات سرطان الثدي بمحافظات غزة وعلاقته بمستوى الالتزام الديني ومـتغيرات أخـرى، مجلـة الجامعـة الإسـلامية (سلسـلة الدراسـات الإنسانية)، ٥(١)، ٥٦١-٥٩٢.
- الشلوي، علي (٢٠٠٦). الالتزام الديني والمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- الصنيع، صالح. (٢٠٠٠). التدين والصحة النفسية. رسالة دكتـوراه غـير منشـورة، جامعـة الإمـام محمد بن سعود، الرياض.
- الطائي، نزار (١٩٩٢). الاتجاه نحو الدين وعلاقته ببعض سمات الشخصية لـدى عينـة مـن الطلبـة الجامعيين في الكويت. الرسالة السابعة والسبعون، كلية التربية، الكويت.
- عبد المجيد، مرزوق؛ ومحمود، أحلام (١٩٩٠). مستوى الأداء ودافعية الإنجاز لدى طـلاب الجامعـة في ضوء درجة تمسكهم بالقيم الدينية. بحوث مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي، آفاق مستقبلية، كلية التربية، جامعة عين شمس في الفترة من ٨ – ١٠ يوليو، المجلد الاول، القاهرة.
- عزيزة، عنو (٢٠١٢). التدين وعلاقته بالتوافق الزواجي في البيئـة الجزائريـة. عـالم التربيـة- مصـر، ١٣(٤٠)، ٧٩-١٠٩.
- عسيلة، محمد (٢٠١٥). الالتزام الديني وعلاقته بكل من قلق الموت وخبرة الأمل لـدى طلبـة كليـة التربية بجامعة الأزهر بغزة. دراسات- العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤٢(٣)، ٧٥٠-٧٣١.

- غانم، محمد حسن (٢٠٠٣). ظاهرة الانفصال بين العقيدة والسلوك. انترنت
- القشعان، حمود. (٢٠٠٨). مدى الارتباط بين التدين والرضا الزواجي ومدى تأثير بعض المتغيرات في كل منهما: دراسة ميدانية مقارنة بين الذكور والإناث في المجتمع الكويتي. دراسات الطفولة- مصر، ١١(٣٩)، ٤١-٥٧.
- اللدعة، إيمان (٢٠٠٢). التوافق الزواجي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى معلمي ومعلمات الحكومة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- المحيش، علي (١٩٩٩). الالتزام الديني وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالإحساء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر.
- المغربي، الطاهرة محمود (٢٠٠٤). العلاقة بين التدين والتوافق الزواجي. دراسات عربية في علم النفس، ٣(١)، ١١-٤٠.
- المهدي، محمد (٢٠٠٢). سيكولوجية الدين والتدين. البيطاش للطباعة والنشر، الإسكندرية.
- موسى، رشاد (١٩٩٧). سيكولوجيا التدين، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، غزة، ٥(٩).
- نجاتي، محمد عثمان (٢٠١٤). القرآن وعلم النفس، ط١١، دار الشروق، القاهرة.
- هادي، ابتسام راضي (٢٠٠٤). الالتزام الديني لدى طلبة الجامعة في أقسام طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية وأقرانهم في الأقسام الأخرى، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد. بغداد.
- هرمز، صباح؛ ويوسف، ابراهيم (١٩٨٨). علم النفس التكويني (الطفولة والمراهقة)، وزارة التعليم العالي، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل. الموصل.

- Abdel-Khalek, A., & Lester, D. (2012). Constructions of religiosity, subjective well-being, anxiety and depression in two cultures: Kuwait and USA. International Journal of Social Psychiatry, 58, 138-145.
- Abdel-Khalek, A., & Naceur, F. (2007). Religiosity and its association with positive and negative emotions among college students from Algeria. Mental Health, Religion and Culture, 10, 159-170.
- Alakhdhair, S., Sheets, V., Geib, R., Alkhuwaildi, A., & Koenig, H. G. (2016). Psychometric properties of the Arabic version of the Belief into Action Scale. Mental Health, Religion & Culture, 19(8), 846 – 857.
- Allport, G. W. (1960). The individual and his Religion: A psychological interpretation. New York: The MacMillan company.
- Angoff, W. H. (1988). Validity: An evolving concept. In H. Wainer & H. Braun (Eds.), Test validity (pp. 19–32). Hillsdale, NJ: Erlbaum

- Clements, W. M (1986). Aging and dimensions of spiritual development. Journal of Religious and Aging, 2, 1-2, 127-136, DOI: 10.1300/J491v02n01_10
- Hackney, C., & Sanders, G. (2003). Religiosity and mental health: A meta-analysis of recent studies. Journal for the Scientific Study of Religion, 42, 43-56.
- http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.50.1.84
- Khalaf, D., Hlais, S., Haddad, R., Mansour, C., Pelissolo, A., & Naja, W. (2014). Developing and testing an original Arabic religiosity scale. Middle East Current Psychiatry, 21 (2), 127-138.
- Koenig, H,. (2007). Religion and depression in older medical inpatients. Am J Geriatr Psychiatry. 15, 282–291
- Koenig, H. (1995). Religion as cognitive schema. The International Journal for the Psychology of Religion, 5, 31-37.
- Koenig, H. G. (2009). Research on religion, spirituality, and mental health: a review. Canadian Journal of Psychiatry, 54, 283–291.
- Mahoney, A., Pargament, K., Tarakeshwar, N., & Swank A. (2001). Religion in the home in the 1980s and 1990s: a meta-analytic review and conceptual analysis of links between religion, marriage, and parenting. Journal of Family Psychology. 15(4),559-96.
- Schuster, M., Stein, B., Jaycox, L., et al. (2001) A national survey of stress reactions after the September 11, 2001, terrorist attacks. N Engl J Med. 345, 1507–1512.
- Smith, T., McCullough, M., Poll, J. (2003). Religiousness and depression: evidence for a main effect and the moderating influence of stressful life events. Psychol Bull, 129, 614–636.
- Spilka, B, (2001). Psychology of religion: empirical aprochesin: dianejonte- pace and William B.Parsons, religion and psychology: Mapping the terrain contemporary dialous, future prospects, New York: Routledge, pp: 30-42.
- Stanley, M., Bush, A., Camp, M., Jameson, J., Phillips, L., & Barber, C. et al. (2011). Older adults' preferences for religion/spirituality in treatment for anxiety and depression. Aging Ment Health, 15, 334–343.
- Tomas. W. Lippman (1982). Understanding Islam: An introduction to the Moslem, American Library, New-york.
- Worthington, E. L., Jr., Wade, N. G., Hight, T. L., Ripley, J. S., McCullough, M. E., Berry, J. W., . . . O'Connor, L. (2003). The Religious Commitment Inventory--10: Development, refinement, and validation of a brief scale for research and counseling. Journal of Counتseling Psychology, 50(1), 84-96.

- Worthington, E.L., Jr., Wade, N.G., Hight, T.L., Ripley, J.S., McCullough, M.E., Berry, J.W., Schmitt, M.M., Berry, J.T., Bursley, K.H., & O'Connor, L. (2003). The Religious Commitment Inventory-10: Development, refinement, and validation of a brief scale for research and counseling. Journal of Counseling Psychology, 50, 84-96.

دور المشاركة المجتمعيَّة في التعليم بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

يوسف بن عمر الراشد

دور المشاركة المجتمعيَّة في التعليم بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

يوسف بن عمر الراشد

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى استقصاء دور المشاركة المجتمعية في المجتمع السعودي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وقد اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام إستبانة كأداة لجمع البيانات لتحديد أبعاد المشاركة المجتمعية التي من الممكن الاعتماد عليها في تطوير المنتج التعليمي بعد التأكد من صدقها وثباتها، تم تطبيق الإستبانة على عدد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بالمملكة العربية السعودية بلغ عددهم (٥٧) عضوًا، وقد أسفرت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات عن تحديد العديد من الأبعاد الرئيسة للمشاركة المجتمعية والتي تمثلت في ثلاثة محاور رئيسة وهي كالتالي: المشاركة المجتمعية وتمويل التعليم، المشاركة المجتمعية وترقية المخرج التعليمي، والمشاركة المجتمعية وتحقيق التنمية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس، كما تم تحديد عدد من الأبعاد الفرعية التي تنبثق من الأبعاد الأساسية المستهدفة بالبحث، وأكد معظم أعضاء هيئة التدريس في المقام الأول على ضرورة وضع معايير للمسئولية المجتمعية في التعليم فيما يتعلق بدور القطاع الخاص، كما أكد أعضاء هيئة التدريس على دور أساسي من أدوار الدولة يتمثل في توفير العديد من المحفزات والمزايا لمؤسسات القطاع الخاص المشاركة بشكل فعال في توفير الخدمات للمؤسسات التعليمية، كما أكد أعضاء هيئة التدريس على أهمية ودور تقديم التبرعات النقدية للمؤسسات التعليمية المختلفة، وأشار أعضاء هيئة التدريس إلى أنه من أهم أدوار المشاركة المجتمعية فيما يتعلق بترقية المخرج التعليمي ضرورة أن تقوم المؤسسات المجتمعية بالإسهام في عملية ترقية قدرات الطلاب ومهاراتهم وتزويدهم بجميع الوسائل المعينة ليكونوا أفرادًا نافعين لذواتهم ولمجتمعهم من خلال ضبط مخصصات مالية لهذا الجانب، ومن الأدوار التي قد تتحقق من خلال المشاركة المجتمعية في معاونة أعضاء هيئة التدريس على تحقيق أفضل السبل لتطوير العملية التعليمية، ومن هذه الصور معاونة أعضاء هيئة التدريس في تقديم حلول واقعية وفعالة للمشكلات التي تواجه المعلمين في حياتهم اليومية فيما يتعلق بالعملية التعليمية، وانطلاقًا من النتائج التي تم التوصل إليها من التحليل الإحصائي تم تقديم بعض المقترحات لتفعيل المشاركة المجتمعية في التعليم.

الكلمات المفتاحية: المشاركة المجتمعية.

The role of community participation in education at Imam Abdul Rahman Bin Faisal University from the faculty members' viewpoints

Abstract:

The current research aimed at investigating the role of the community participation in the Kingdom of Saudi Arabia from the viewpoints of the university staff members. The current research adopted the descriptive analytic method due to its suitability for the research nature. A questionnaire was developed by the current research for collecting and analyzing data in order to identify the main dimensions of the community participation that can be adopted in developing the educational system. The questionnaire validity and reliability were assured, and it was administered to (57) university staff members in Imam Abdulrahman Bin Faisal University. The results of the statistical analysis showed that there are three main dimensions of the community participation, namely, community participation and education funding, community participation and developing the educational product, community participation and achieving the sustainable development of the teachers besides many other sub-dimensions. The results revealed that most of the faculty members emphasized the need to establish standards for social responsibility in education regarding the role of the private sector. The faculty members also emphasized the essential role of the State in providing many incentives and privileges for the private sector institutions to participate effectively in providing different services to the educational institutions. The teaching staff also stressed the importance and role of providing cash donations to various educational institutions, and that one of the most important roles of community participation in relation to the promotion of educational output is the need for community institutions to contribute to the process of promoting students' abilities and skills and providing them with all the means necessary to be effective individuals for themselves and their community. This can be achieved by setting financial allocations for this aspect of the student structure, and the roles that may be achieved through community participation in helping teachers to achieve the best ways to develop the educational process and provide realistic and effective solutions to the problems faced by the workers in their daily lives in relation to the educational process. Furthermore, the results attained were utilized in developing some suggestions for activating community participation in education.

Keywords: community, community participation, education, educational process

المقدمة:

يُعَدُّ التعليم أهم الركائز التي تعتمد عليها الدول في تحقيق طفرات نموّ كبيرة في كافة المجالات العلمية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وهو أملها في اللحاق بركب الدول المتقدمة، ومن هنا سعت العديد من الدول إلى تطوير منظومة التعليم، واتخذت الدول إجراءات وإستراتيجيات وخططًا متعددة ومتباينة لتحقيق هذا الغرض، ومن أهم هذه الإجراءات إتاحة الفرصة للمشاركة المجتمعية في التعليم باعتبارها أداة مهمة للارتقاء بجودة العملية التعليمية، وأحد سبل مواكبة الثورة العلمية والتكنولوجية في العالم.

وقد أكد تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٣ على أن المشاركة المجتمعية في التعليم وغيره من الأنشطة التنموية التي أصبحت تمثل خيارًا إستراتيجيًا، وطلبًا ضروريًا في عصرنا الراهن (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٠٣، ٦)، حيث أوضحت نتائج العديد من الدراسات كدراسة (Makuwira, 2004, 114) أن المجتمعات التي ترتفع فيها معدلات المشاركة المجتمعية في التعليم تستطيع أن توفر موارد مالية إضافية للتعليم أكثر من المجتمعات التي تنخفض فيها معدلات المشاركة، فضلًا عن تحقيق درجة عالية من رضا المواطنين عن مجتمعاتهم (Norman, 2000, 2)؛ حيث تعد أداة لتحقيق مخرجات أفضل بما تسهم به من تعزيز قدرات الأفراد لتحسين حياتهم وإحداث التغيير الاجتماعي المرغوب.

وتعيش المملكة العربية السعودية نهضة شاملة على جميع المحاور والمستويات، كما تأخذ على عاتقها الارتقاء والتطوير والوصول بالتعليم بمستوياته ومؤسساته المختلفة إلى أفضل المستويات، وتتواكب تلك الرؤى مع ما نادت به "رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠" التي تتمثل في تحقيق تنمية شاملة في المخرج التعليمي، وتُعَدُّ المشاركة المجتمعية أحد المحاور الأساسية في تطوير مؤسسات التعليم المختلفة؛ لأنها تمثل حلقة الوصل بين المجتمع والجامعة بما يحقق أعلى مردود من العائد التعليمي، كما أن المشاركة المجتمعية تُعَدُّ إحدى سبل تحقيق الإدارة الفعالة وتوسيع قاعدة المسئولية، وإيجاد أجيال قادرة على تغيير الحاضر والمستقبل.

مشكلة البحث:

أكدت دراسة درادكة ومعايعة (٢٠١٤، ١٠٤) على أهمية تحقيق الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص في المجتمع من أجل تحقيق المنفعة المتبادلة للطرفين لتبقى الجامعة قادرة على تحقيق أهدافها. وفي نفس السياق أكدت دراسة الأحمد (٢٠١٦، ٤٨٤) ضرورة التغلب على معوقات الشراكة بين الجامعات ومؤسسات الإنتاج بالمملكة العربية السعودية، وتوفير متطلبات تفعيل تلك الشراكة بنشر الوعي بثقافة الشراكة ودورها في تحقيق التقدم الاقتصادي والاجتماعي، وإنشاء قنوات اتصال بين أطراف الشراكة، ودعم الأفكار والمبتكرات والاختراعات بتحويلها إلى منتجات قابلة للتسويق، وتوفير آليات لتسويق الأنشطة والمنتجات الجامعية من بحوث وتدريب واستشارات.

ورغم أهمية المشاركة المجتمعية إلا أنها تواجه العديد من التحديات؛فقد توصلت الدراسة التي قام بها Luce (٢٠٠٥) إلى أن من أكثر التحديات التي تواجه تحقيق مشاركة مجتمعية فاعلة بين الجامعة باعتبارها أحد المؤسسات المجتمعية، هو غياب الديمقراطية في التربية على كل المستويات، كما أشارت الدراسة إلى أن هناك مقاومة أسطورية للتغيير والتي تُعَدُّ أحد التحديات الحقيقة التي تواجه عمليات الإصلاح،وقد أوصت الدراسة بضرورة إنشاء شراكة للتحسين التربوي بحيث يتم فتح الباب للتغيير ويجعله ممكناً.

وتوصلت دراسة زيادة (٢٠١٠) إلى أن إسهام الجمعيات الأهلية العربية في مجال رعاية الموهبة غير واضح وتعوزه الرؤية العلمية والإدارية والآليات التي تمكنها من الإسهام بدورها، وأن قصر مجال رعاية الموهوبين على دور الدول الرسمي من دون شراكة المجتمع المدني ينقص من رصيد الموهبة والإبداع المتوافر لدى الدول العربية، كما توصلت دراسة القرشي (٢٠١١) إلى أن المشاركة المجتمعية في التعليم مطلوبة بدرجة عالية، وفي نفس السياق أوصت دراسة عبيد الله (٢٠١٣) بتفعيل المشاركة المجتمعية من خلال اعتماد مشاركة المجتمع وخاصة أولياء أمور الطلاب في المجالس واللجان المختلفة.

وأظهرت دراسة النوح (٢٠١٥) أن دور إدارة المؤسسة التعليمية في تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي جاء بدرجة متوسطة في مجال النشاط الطلابي، بينما بقية المجالات مجال شئون الطالب، والشئون المدرسية، ومجال الشئون المالية بدرجة ضعيفة، وتوصلت دراسة القحطاني (٢٠١٥) إلى أن مستوى العلاقة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع المحلي لا تزال ضعيفة، وإلى وجود معوقات ذات أهمية كبيرة تحول دون إقامة علاقة تعاونية وثيقة بين المؤسسات التعليمية ومؤسسات المجتمع المحلي وأفراده.

وأسفرت نتائج دراس الشويعر (٢٠١٧) عن أن دور الشراكة المجتمعية على أداة الدراسة جاء بدرجة ضعيفة، وأشارت دراسة بكري وآخرين (٢٠١٧) إلى أن المبادئ والأسس التي يجب على الجامعات الارتكاز عليها لتفعيل الابتكار بطرفيه التقني والاجتماعي نحو الشراكة في تحقيق رؤية (٢٠٣٠) تتمثل في: امتلاك المعرفة، وتحقيق التنمية الشاملة، وتفعيل دور الجامعات في دعم الابتكار التقني والاجتماعي لتحقيق رؤية (٢٠٣٠).

وفي ضوء ما سبق تتمثل مشكلة البحث الحالي في دراسة السبل المثلى لتوظيف المشاركة المجتمعية في التعليم والعمل على استقصاء المشاركة المجتمعية في النظام التعليمي الجامعي باعتبار المشاركة المجتمعية أحد المتطلبات الأساسية للنهوض بالنظام التعليمي وتحقيق أقصي قدر من الجودة والإنتاجية في المخرج التعليمي في ضوء التحديات التي تواجه العملية التعليمية، وذلك انطلاقًا من رؤية المملكة العربية السعودية فيما يتعلق بالمجال التعليمي؛ ومن ثم يقوم البحث الحالي بمحاولة تحديد دور المشاركة المجتمعية في المجتمع السعودي مع تقديم إطار عام لأبعادها وكيفية تطويرها وتنميتها.

تساؤلات البحث:

١- ما دور المشاركة المجتمعية في تمويل التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام عبد الرحمن فيصل؟

٢- ما دو المشاركة المجتمعية في ترقية المخرج التعليمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام عبد الرحمن فيصل؟

٣- ما دور المشاركة المجتمعية في تحقيق التنمية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام عبد الرحمن فيصل؟

أهداف البحث:

١- التعرف على دور المشاركة المجتمعية في تمويل التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام عبد الرحمن فيصل.

٢- التعرف على دور المشاركة المجتمعية في ترقية المخرج التعليمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام عبد الرحمن فيصل.

٣- التعرف على دور المشاركة المجتمعية في تحقيق التنمية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.

أهمية البحث:

- إلقاء الضوء على الشريك المجتمعي باعتباره أحد المعينات الرئيسة في ترقية المخرج التعليمي والارتقاء بالمؤسسات التعليمية.
- إثراء الجانب النظري في مجال المشاركة المجتمعية في التعليم الجامعي.
- التأكيد على أهمية المشاركة المجتمعية ودورها الإيجابي في النهوض بالتعليم.
- تحديد الأبعاد الرئيسة للمشاركة المجتمعية والأبعاد الفرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من أجل تحقيق قراءة مستفيضة للسبل المثلى في تطبيق المشاركة المجتمعية في تخطيط وتنفيذ وتقويم الأداء بمؤسسات التعليم المختلفة.
- إفادة أعضاء المجتمع المحلي المهتمين بالمشاركة في العملية التعليمية من خلال التعرف على أهمية مشاركتهم في التعليم الجامعي ومن ثم العمل على تدعيمه.
- إفادة الجهات المسئولة عن تخطيط وتطوير التعليم الجامعي من خلال تعرف دور المشاركة المجتمعية في التعليم الجامعي وبالتالي البناء عليه في عمليات التخطيط والتطوير.
- يمكن أن يكون البحث نواة لأبحاث أخرى مرتبطة بنفس المجال.

- يمكن أن يفيد الإدارة الجامعية من خلال الوقوف على دور مشاركتها المجتمعية والآليات المقترحة للنهوض بها.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: المشاركة المجتمعية في التعليم الجامعي.

الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس المحددين بعينة الدراسة.

الحدود المكانية: جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.

الحدود الزمانية: العام الجامعي ٢٠١٧/ ٢٠١٨م.

مصطلحات الدراسة:

المشاركة المجتمعية:

تعني المشاركة المجتمعية: مشاركة فئات المجتمع المختلفة (أولياء الأمور، المجتمع، العلماء، الإعلاميون) في بناء المعرفة وإثراء منهج التعليم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، كما يقصد بها: رغبة المجتمع واستعداده في المشاركة الفعالة في جهود تحسين التعليم وزيادة فاعلية المؤسسة التعليمية في تحقيق وظيفتها التربوية (أبو المعاطي، ٢٠٠٥، ١٧٠).

وتعرف إجرائيًّا بأنها: تضافر جهود كل من الأسرة والمجتمع ومؤسسات المجتمع المدني والأفراد، في تحسين جودة التعليم، وزيادة فاعلية الجامعة في تحقيق الأهداف المرجوة منها بأعلى قدر من الكفاءة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم المشاركة المجتمعية:

المشاركة لغة: ورد في لسان العرب لابن منظور أن التشارك يعني المشاركة في الغنيمة، والشريك هو الشخص المشارك، وشاركت فلانًا بمعنى صرت شريكه، شريك وأشراك كما يقال نصر وأنصار، والأشراك جمع الشرك وهو النصيب، وشركاء بمعنى مستوون في الشيء، وطريق مشترك أي طريق يستوي فيه الناس.

أما التعريف الاصطلاحي للمشاركة المجتمعية في التعليم فتعني -طبقاً لما ذكره محمد (٢٠٠٦، ص: ١٠٣)- "رغبة واستعداد أفراد، وهيئات المجتمع المدني في المشاركة الفعالة في جهود تحسين التعليم، وزيادة فاعلية المؤسسة التعليمية في تحقيق وظيفتها التربوية ".وعرفها سالم (٢٠٠٦، ص: ٩٣) بأنها: "الأنشطة التعليمية التي تستهدف تحسين جودة التعليم، والتي تنفذ من خلال شراكة فاعلة وإيجابية من المجتمع ومؤسساته لتضمن استمرارية هذه الأنشطة، وتضافر الجهود الأهلية مع الحكومية لتقديم مساهمات عينية، وغير عينية لإحداث تحسين في جودة العملية التعليمية".

كما تعرف بأنها: "علاقة بين طرفين أو أكثر لهم أهداف مشتركة يتفقون معًا على تحقيقها، لذا فهي تستند على التعاون وتبادل المنفعة خاصة عندما لا يكون بمقدور أحد منهما إنجاز هذه الأهداف بمفرده (طارق، ٢٠٠٥، ٤٦).

وتعرف على أنها: العملية التي يتمكن بها سكان المجتمع من غير الموظفين المعينين في المؤسسات من التأثير على القرارات المتعلقة بالسياسات والبرامج المؤثرة في حياتهم، أو أنها العملية التي من خلالها يؤدي الفرد دورًا في الحياة الثقافية أو السياسية أو الاجتماعية لمجتمعه، وتكون لديه الفرصة للمساهمة في وضع وتصميم وتنفيذ الأهداف العامة لذلك المجتمع، بهدف تغيير المجتمع من حالة معينة إلى حالة أفضل (مصطفى، ٢٠٠٢، ٥٨٤).

وفي ضوء ما سبق تعرف الدراسة الحالية المشاركة المجتمعية في التعليم بأنها: إعطاء دور وفرص حقيقية لأعضاء المجتمع ممثلًا في أولياء الأمور، والأسر، ومجالس الآباء، ومنظمات المجتمع المدني للإسهام في تحسين جودة العملية التعليمية،بجانب توافر الرغبة الحقيقية والدافع القوي لأعضاء المجتمع نحو تحقيق ذلك.

الغايات العامة للمشاركة المجتمعية في التعليم:

١- **التأكيد على الديمقراطية:** تُعَدُّ قضية التعليم إحدى قضايا الأمن القومي، والتي تُعَدُّ من المسؤوليات المشتركة بين جميع الأطراف المجتمعية المختلفة، حيث إن التعليم أحد الحقوق الديمقراطية للفرد، كما أن المشاركة في دراسة النظام التعليمي وتحديد أهدافه وتوجهاته من العوامل التي تؤكد على شعور الفرد بالمسؤولية تجاهه، كما تعمل على تحقيق الطاقة المجتمعية للمساهمة في بناء المجتمع. وتُعتبر المشاركة كمفهوم من المفاهيم المرادفة لمفهوم الديمقراطية، كما أن المشاركة في حد ذاتها تعتبر أسلوبًا ديمقراطيًّا يحقق العديد من المزايا (Center for Economic and Social Rights, 2004).

٢- **تدعيم اللامركزية في التعليم:** تحقيق اللامركزية في إدارة العملية التعليمية يتيح مشاركة جميع القطاعات الداخلية والخارجية التي تشكل مجتمع المؤسسة التعليمية، حيث يتم توزيع الكفاءات والمصادر والمحاسبية بين الدولة والمجتمع، بهدف تعزيز المشاركة والديمقراطية لمزيد من المصادر ومزيد من الجودة والفعالية في العملية التعليمية على المستوى الإداري والمهني (Carvalho, & Jeria, 1999).

٣- **تحسين الخدمات التربوية التي تقدمها المؤسسة التعليمية:** ما زال التعليم العربي يعاني من فجوة عملية وتكنولوجية تجعل التعليم العربي يواجه الكثير من التحديات والتي تتمثل في مشكلات تتعلق بالمقررات الدراسية وعدم مناسبة بعضها للأطر التربوية العالمية، كما تواجه بعض المدارس قصورًا في التجهيزات والإمكانيات المادية بما يشير إلى حاجة هذه المدارس إلى المزيد من التنمية والتطوير، بالإضافة إلى عدم وجود إستراتيجيات مناسبة بعيدة المدى لتطوير الخدمات التعليمية، كما أن هناك محدودية في الوعي المتعلق بالخدمة التربوية وأهميتها، كما أن بعض مؤسسات التعليم تركز

بصورة كبيرة على الجانب المعرفي في العملية التعليمية على حساب الجانب الوجداني والمهاري، وجميعها له تأثير إيجابي على الخدمة التربوية بالمؤسسة التعليمية (طبالة، ١٩٩٨، وسليمان، ٢٠٠٠).

٤- **توفير مصادر بديلة لتمويل التعليم:** مع التضخم الكبير في أعداد الطلاب والتقدم العلمي والتكنولوجي أصبح من الصعب على الحكومات بمفردها توفير الدعم والتمويل اللازم للتعليم،ومن ثم تبرز الحاجة لمزيد من الدعم المقدم من مؤسسات المجتمع المدني، حيث إن الاهتمام بالكم والكيف معًا من العناصر الأساسية في بناء المخرج التعليمي (بهاء الدين، ٢٠٠٣).

أهمية المشاركة المجتمعية في التعليم:

تُعَدُّ الجامعة باختلاف تخصصاتها إحدى المؤسسات التي خولها المجتمع بإعداد وتأهيل الأفراد بما يخدم المجتمع ويحقق رقيه وتقدمه، وقد أشارت الكثير من الأدبيات البحثية إلى أهمية المشاركة المجتمعية في التعليم من أجل تحقيق المزيد من التقدم والرقي.

كما أن التربية تُعَدُّ إحدى القضايا العامة التي تشغل عقول البشر وتمس حياتهم بصورة مباشرة بما يستلزم مشاركة المجتمع بكل فئاته وأفراده في قضايا التربية وفي تأدية دور مؤثرٍ في التربية، كما أن جوانب التربية المتعددة والتي تتمثل في الجوانب الثقافية والاجتماعية والسياسية تحتاج إلى مشاركة فئات مختلفة من أجل صياغة وتعديل هذه الأهداف من وقت لآخر (العزيزي، ٢٠٠٦).

- كما تسهم المشاركة المجتمعية في بناء علاقات قوية بين المجتمع المدرسي والمجتمع الخارجي؛ حيث يصبح هدف المؤسسة التعليمية الأسمى هو خدمة المجتمع، وهدف المجتمع الأسمى هو خدمة المؤسسة التعليمية، بما يمثل أحد محددات النجاح الأساسية (حسين، ٢٠٠٧).
- تسهم المشاركة المجتمعية في حل جزئي لمشكلة تمويل التعليم والذي يُعَدُّ أحد التحديات التي تواجه المجتمعات نتيجة لتزايد أعداد السكان والحاجة إلى توفير تعليم يتسم بالجودة لجميع المواطنين على اختلاف أطيافهم (الخطيب، ٢٠٠٦).

- حُسْن توزيع الأدوار بين المؤسسة التعليمية والمجتمع، والمجتمع المؤسسة التعليمية من أجل تحقيق التكامل بين النظامين الأساسيين في نهضة أي أمة (العجمي، ٢٠٠٧).
- المشاركة المجتمعية تؤدي دورًا فاعلًا في حل المشكلات المختلفة للمؤسسة التعليمية، ومواجهة العديد من الصعوبات والتحديات على المستويات المادية والإدارية والتنفيذية، بما يجعل المؤسسة التعليمية أقدر على أداء الدور المنوطة به في خدمة المجتمع والدولة (سالم، ٢٠٠٦).

وفي ضوء ما سبق يمكن التأكيد على الأهداف التالية للمشاركة المجتمعية في التعليم والتي تتمثل فيما يلي:

١- التغلب على العقبات التي تواجه المؤسسات التعليمية والمتمثلة في الوقت والموارد.

٢- توفير المعلومات والتدريب لمؤسسات المجتمع والمتمثلة في مؤسسات المجتمع المدني وأعضاء هيئة التدريس.

٣- تعزيز الاتصال والتفاعل بين المؤسسات المجتمعية المؤسسة التعليمية بما يحقق الارتقاء بالمخرج التعليمي.

٤- الحد من السلبيات التي يعاني منها التعليم والمتمثلة في المركزية الشديدة وعدم المرونة في عمليات اتخاذ القرار.

أسس المشاركة المجتمعية:

حدد العجمي (٢٠٠٧)، مجموعة من الأسس المهمة التي من الأهمية أن تؤخذ في الاعتبار في المشاركة المجتمعية، حتى تحقق المشاركة الأهداف المأمول تحقيقها، وتتمثل هذه الأسس في العناصر التالية:

- أن الإصلاح التعليمي بحاجة إلى مزيد من الدعم والتطور، بالإضافة إلى ذلك، لابد أن يكون لدى الأفراد الفهم الراسخ لأهمية التعاون والمشاركة الإيجابية من أجل التغلب على التحديات والمشكلات التي تعوق عمليات الإصلاح والتطوير.
- يتوقف نجاح المشاركة المجتمعية على تحديد الأهداف والرؤى والآليات الخاصة بالمشاركة من خلال التفكير العميق وتحقيق التناغم المنضبط بين المكونات المختلفة،

بالإضافة إلى توافر المعلومات الكاملة وتحقيق الشفافية الكاملة بشأن المكونات التعليمية.

- التأكيد على ضرورة تحقيق قدر من المرونة في القوانين والتعليمات الموجودة داخل المجتمع التعليمي، بما يمكن القائمين على الإدارة التعليمية من النهوض بالعملية التعليمية تبعًا للمرونة الموجودة، وبما يترتب عليه من توفير احتياجات المؤسسة التعليمية وتفعيل الممارسات التربوية الهادفة.
- تقدير الآراء والخبرات المشاركة مع المؤسسة التعليمية ووضع هذه الخبرات موضع التنفيذ، بما يؤدي إلى تفعيل دور مجالس الآباء والحصول على نوع من التعاون بين المؤسسة التعليمية والمجتمع المحلي.

أطراف المشاركة المجتمعية في التعليم:

١- **الأسرة** يُعَّد أولياء الأمور أول صورة من صور المشاركة المجتمعية، حيث إن أولياء الأمور هم المستفيد الأول من العملية التعليمية تبعًا لطبيعة العلاقة الموجودة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع (الحبشي، ٢٠٠٩)، كما يمكن أن يكون للأسرة دور في العديد من المجالات داخل المجتمع المدرسي والتي تتمثل في التخطيط للأهداف الخاصة بالمؤسسة التعليمية، والمجال التنفيذي؛ حيث يقوم مجلس الآباء أو اللجان المختلفة بمتابعة تنفيذ الأنشطة التعليمية داخل البيئة التعليمية والوقوف على المشكلات والتحديات من أجل تحقيق إثراء العملية التعليمية وترقيتها (الزواوي، ٢٠٠٣).

٢- **الجامعات:** تُعَدُّ الجامعات من المؤسسات المجتمعية الفاعلة التي تضطلع بحفظ التراث ونقل الثقافة ومواجهة التحديات والمشكلات التي تواجه المجتمع بالإضافة إلى الارتقاء بالمجتمع وتنميته، ومن ثم فإن الجامعات تُعتبر أحد عناصر المشارَكَة المجتمعية المشارِكة في تطوير منظومة التعليم، وبخاصة التعليم في مرحلة ما قبل الجامعة (٢٠٠٨).

٣- **القطاع الخاص:** انطلاقًا من التحديات التي تواجه التعليم والمؤسسات التعليمية المختلفة، أصبح مشاركة القطاع الخاص في التعليم من أحد العناصر الجوهرية

للارتقاء بالعملية التعليمية، فالقطاع الخاص كشريك اجتماعي يقع عليه الكثير من المسئولية في العمل على مساندة مؤسسات الدولة في الارتقاء بالمنظومة التعليمية بما يعود بالكثير من الفوائد على تنمية المخرج التعليمي والذي بدوره يعود على القطاع الخاص (حسين، ٢٠٠٧).

٤- **الوقف ودوره في التعليم**: يُعَدُّ الوقف أحد أهم العناصر الأساسية التي أدت دورًا هائلًا في تحقيق التطور والنمو العلمي عبر التاريخ في المجتمعات الإسلامية؛ حيث كانت الأموال الموقوفة لها دور رائد في إنشاء الكثير من مؤسسات التعليم والعمل، وتوفير أوجه الرعاية والعناية لهذه المؤسسات وإمدادها بالعناصر الأساسية من الموارد والعمال والمدرسين، ولم تقتصر الخدمات التي يتم تقديمها من الوقف على إنشاء المدارس والجامعات والمعاهد ولكن أيضًا على صيانتها ودعم المدرس وتوجيه كافة أوجه الرعاية والعناية لهذه المؤسسات (المعيلي، ١٤٢٠ هـ). ويُعد الوقف من الركائز الأساسية في التاريخ الإسلامي، حيث إن أول الأوقاف في التاريخ الإسلامي كان مسجد قباء الذي بناه الرسول – صلى الله علية وسلم –، وقد أقرّ الوقف العديد من الصحابة بعد رسول الله – صلى الله عليه وسلم– مثل عثمان بن عفان، وسعد بن أبي وقاص، والزبير بن العوام، وعمر بن عبد العزيز، واستعانوا بالوقف والأموال المتحصلة منه في خدمة الإسلام والمسلمين (المعافري، ١٤١٠).

متطلبات الشراكة المجتمعية:

نظرًا لقدرة الشراكة المجتمعية على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، وحل مشكلات العملية التعليمية، ورفع جودة التعليم من خلال الإسهام في توفير متطلباته واقتراح الحلول الملائمة لتطويره، فإنه توجد مجموعة من المتطلبات التي يلزم توافرها حتى تحقق عملية الشراكة أهدافها، وتؤتي ثمارها المرغوبة، وهذه المتطلبات تتمثل في (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١، ٢٠) (Gzirishyili, 2002, 12) (رستم، ٢٠٠٣، ٢٤)، (إبراهيم، ٢٠٠٧، ١٠٤):

- وعي المواطنين بشئون المجتمع: من خلال وعي أفراد المجتمع بالشئون الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وفهم العوامل والقوى التي تفرزها، والاقتناع بأن التغيير ممكن من خلال جهود الفرد والجماعة التي لو تم وضع آليات لتنظيمها فسوف تحقق أقصي تأثير لها، وتعكس حاجات المواطنين وظروف حياتهم.
- مشاركة فئات المجتمع كافة: وتضم هذه الفئات (الحكومة، الأسرة، المؤسسات غير الحكومية، القطاع الخاص، المدرسين، هيئة العاملين بالجامعة، والمنظمات المحلية والدولية)، ولكل فئة من الفئات السابقة دورٌ يمكن أن تسهم به في تطوير عمليتي التعليم والتعلم لدى الطلاب، وبالتالي فمن حقهم معرفة السياسات والبرامج المتبعة، واستشارتهم في المسائل التي تؤثر في تعليم أبنائهم، كما يجب أن تتاح لهم فرص الإسهام في صنع القرار التعليمي.
- تشكيل بناء تنظيمي للمشاركة: ويأخذ هذا البناء عدة صور منها: مجلس الآباء، منظمات المدرسين وأولياء أمورهم، مجلس المجتمع، المجلس الاستشاري للجامعة، مجموعة متكاملة من هذه المجالس. ولا تنفرد سلطة بعينها في تشكيل هذه المنظمات، بل يتم مشاركة الجميع في تحديد أفضل نمط للتنظيم يناسب احتياجات المواطنين، مع وضع الإطار التشريعي الذي يحكم برنامج العمل، ويحدد بوضوح مهمة كل طرف من أطراف المشاركة، مع إسناد إدارة هذه التنظيمات إلى الأشخاص المؤهلين لهذا العمل، وتزويدهم بالبرامج التدريبية المناسبة التي تمكنهم من قيادة العمل التشاركي وتحقيق أهدافه. ولنجاح هذا البناء التنظيمي ينبغي توافر إستراتيجية للاتصال تمكن جماعات المجتمع المدني من المساهمة في تنمية وتطوير أي مشروع أو عمل ما؛ حيث تؤدي هذه الإستراتيجية دورًا كبيرًا في تعزيز جهود المشاركة من خلال: التمثيل الواسع للمجتمع المدني، خلق حوار بين ممثلي المجتمع المدني والحكومة، إتاحة الفرص والوسائل للإسهام في عملية الإعداد من بعد.
- الإعلان المسبق عن المشروعات المزمع تنفيذها: حتى يتسنى لجميع أطراف المجتمع القيام بدور في عملية التنفيذ. فهناك الكثير من المتطوعين الراغبين في المشاركة،

ولكنهم لا يعرفون سبل ذلك، كما قد يغفل آخرون عن أهمية الدور الـذي يمكـنهم القيام به لتطوير التعليم، وهنا يأتي دور الإعلام في تنظيم حملة لتوعية المجتمع بأهميـة المشاركة في التعليم بما يسهم في ترسيخ قيم ثقافة المشـاركة، وتوضـيح الـدور الـذي يمكن أن يلعبه المجتمع المدني والقطاع الخاص في التعليم، والتوعية بمخاطر المشكلات التي تعوق عملية التطوير، ودعم قيم التفكير العلمي والنقدي والابتكاري، فضلًا عن قيم المشاركة والحوار، مع الاهتمام بتـوفير مسـاحة واسـعة تـنعكس فيهـا إبـداعات الأفراد ووجهات نظرهم الخاصة بالتعليم.

- وضع مدخل شامل لمشاركة الأسـرة والجامعـة والمجتمـع: يسـمح للجامعـة بتحليـل ممارساتها الحالية، وتحديـد نقـاط القـوة ونقـاط الضـعف، ووضـع خطـط للأنشـطة المستقبلية تستند إلى احترام الطاقات المتنوعة لفئات المجتمع كافة، بمـا يسـهم في تنميـة التعلم، مع إحداث الاتساق بين إسهامات المجتمع وأهداف الجامعة.
- التقويم المستمر والمحاسبية: من الضروري القيام بتقويم مسـتمر لممارسـات المشـاركة بمجرد بدء التنفيذ، فالمجتمعات في حالة تطور دائمة وكذلك احتياجاتها ومطالبها، لذا تحتاج إستراتيجيات المشاركة المجتمعية إلى تطوير وتعديل؛ حتى تسـاير هـذا التطـور، كما ينبغي أن تصمم الخطط الأساسية وتدرس بعناية على أن تكون مرنة بمـا يسـمح بإجراء التعديلات المطلوبة أثناء التنفيذ.

معوقات المشاركة المجتمعية:

تعددت أسباب وعوامل العزوف عن المشاركة سواءً كانـت اجتماعيـة أو نفسـية؛ ففي بعض المجتمعات لا يشعر الأفراد بانتماء حقيقي للمجتمـع، وأن المشـاركة لا هـدف من ورائها، وأن هناك فجوة بين القول والفعل في المجتمع الجامعي ممـا يـدفع إلى الابتعـاد عن المشاركة، وتقف في مقدمة هذه الأسباب والعوامل والمعوقـات مـا يتعلـق بـالنواحي الاجتماعية والسلوكية والنفسية فهي تمثل السبب الحقيقي في عدم التكافؤ مع ما يبذل من جهد في علاج مشكلاتها ويمكن عرض أهم الأسباب فيما يلي:

١- "اختلال التوازن بين مفهوم الحق والواجب: نجد في بعض الأحيان الإسراف في المطالبة بالحق، والتراخي في أداء الواجب حتى اتسعت المسافة بينهما، ويرتبط بهذا أيضًا اختلال التوازن بين مفهوم الأخذ والعطاء، فمن السمات التي شاعت في مجتمعنا في الآونة الأخيرة أن المواطن الذكي هو الذي يأخذ أكثر ما يمكن ويعطي أقل ما يمكن، بينما كنا في الماضي نخجل من أن نعلق في أي محفل أننا لا نعطي" (محمود، ٢٠٠١، ١٨٣).

٢- اهتزاز قيمة العمل: أصبح الميل إلى العمل السهل الذي لا يُبذل فيه مجهود أثناء العمل، مع أقل عدد من الساعات وأكبر كسب مستطاع صفة سائدة في محيط كثير مَن في العمل.

٣- "أما عن العوامل الاقتصادية التي ساعدت على تأكيد السلبية واللامبالاة في موقف الأفراد تجاه المجتمع فقد تمثلت في انخفاض مستوى المعيشة، وعدم كفاية الدخل الفردي والذي يدفع الكثير من المشاركين للبحث عن عمل إضافي يستنفذ وقته مما يقلل من مشاركة الأفراد في مشروعات التنمية للمجتمع المدرسي. كذلك من العوامل انتهاج الحكومات أسلوب التخطيط الشامل والمستمر مما ساعد على تعميق المشكلات الهيكلية والوظيفية في الاقتصاد، وبالتالي أثر على المشاركة المجتمعية داخل المجتمع المدرسي" (المليجي، ومحمود، ٢٠٠٥، ٢٦١).

٤- "ومن الأسباب التي تدفع إلى عدم المشاركة أو خفض مستواها، الشك في إمكانية تغيير الأوضاع وأن المشاركة لا تأتي بجديد للمؤسسات، ويعتقد البعض أنه لا يملك المعلومات التي تمكنه من المشاركة الفعالة" (خليل، ٢٠٠٧، ٩٤).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة محمد وأسامة (٢٠٠٩) إلى: التعرف على الأسس النظرية لتمويل التعليم بصفة عامة والجامعي بصفة خاصة، وعلى المصادر الحالية لتمويل التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية، والأساليب المتعددة للشراكة المجتمعية في تمويل التعليم الجامعي في ضوء الاتجاهات العالمية، ومعوقات تمويل التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعات المملكة العربية السعودية واقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد والكليات التابعة لها برتبة أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد والبالغ عددهم ٩٧٥ عضوًا حسب إحصائية قسم شؤون الموظفين بجامعة الملك خالد، وتم جمع البيانات اللازمة باستخدام الإستبانة، وأظهرت الدراسة النظرية عدة نتائج منها أن من أهم طرق المحافظة على الموارد المخصصة للتعليم التخطيط السليم في إنفاقها وكذلك الترشيد في الإنفاق، وأن من مصادر تمويل التعليم الجامعي الإضافة التمويل الذاتي للجامعات، والاستفادة من بعض أشكال الخصخصة، وضرورة مساهمة القطاع الخاص والأفراد في تحمل تكاليف التعليم عامة والتعليم الجامعي خاصة. كما أظهرت الدراسة الميدانية عدد من النتائج من أهمها أن معظم استجابات أفراد عينة الدراسة بدرجة موافقة كبيرة جداً وكبيرة على أن اللوائح التنظيمية، والإجراءات الإدارية والاتصال بالمجتمع، والاستفادة من الخدمات البحثية والاستشارية بالجامعة، وكذلك تنمية موارد الجامعة عن طريق التبرعات، وزيادة الدخل من خلال خدمة المجتمع تعد معوقات لتمويل التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية، وأوصت الدراسة بضرورة قيام الجامعة بالاتصال بالمؤسسات والشركات التي يمكنها القيام بتحمل بعض تكاليف التعليم والعمل على تبني خطط مستقبلية.

كما هدفت الدراسة التي قام بها خالد ووسام (٢٠١١) إلى: تحديد المستوى الحالي للمشاركة المجتمعية في كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر، ثم وضع تصور مقترح للمشاركة المجتمعية التي يمكن أن تقدمها كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر للمجتمع

المحيط بها، وقد تم اختيار عينة عشوائية من الجهات المعنية بالمشاركة المجتمعية في كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر بلغ قوامها (٣٢٥) عضوًا، وكان توزيعهم كالآتي: أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بالكلية وكان عددهم (٤٠)، الجهاز الإداري والموظفين بالكلية وكان عددهم (٤٠)، طالبات كلية الاقتصاد المنزلي وكان عددهم (١٤٠)، الهيئات الحكومية الممثلة للمجتمع (المستشفيات - المدن الجامعية - المدارس) وكان عددهم (٢٥)، أهالي القرية المحيطين بالكلية وكان عددهم (٤٠)، وأولياء أمور الطالبات بكلية الاقتصاد المنزلي وكان عددهم (٤٠).واتبع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي الذي يتفق طبيعته مع طبيعة البحث الحالي، وتمثلت أدوات البحث في استطلاع رأي أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بجوانب المشاركة المجتمعية الممكن تحقيقها من خلال الكلية وأقسام، إستبيان لأساليب المشاركة المجتمعية في كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض مستوى المشاركة المجتمعية في كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر. وقد تم وضع تصور مقترح للمشاركة المجتمعية التي يمكن أن تقدمه كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر لتحقيق معايير الجودة الشاملة وذلك في ضوء نتيجة استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس والجهاز الإداري بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر، وخطط الكليات المناظرة في مجال المشاركة المجتمعية.

هدفت دراسة عبيد الله (٢٠١٣) إلى: الوقوف على درجة أهمية الشراكة المجتمعية بين مؤسسات التعليم العام وأولياء الأمور بالمدارس المتوسطة والثانوية للبنات بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر قائدات تلك المدارس، وتكونت عينة الدراسة من (١١٤) قائدة من قائدات مدارس المرحلة المتوسطة والثانوية للبنات بمنطقة مكة المكرمة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة؛ حيث اشتملت على فقرات عدّة في مجالات الشراكة الاجتماعية موضع اهتمام الباحثة، ومن أهم ما أسفرت عنه تلك الدراسة من نتائج أن أفراد العينة يَرَيْنَ أن مجالات الشراكة المجتمعية بين مؤسسات التعليم العام وأولياء الأمور مهمة جداً، وأوصت الباحثة بضرورة العمل على تفعيل المشاركة المجتمعية من خلال اعتماد مشاركة المجتمع وخاصة أولياء

أمور الطلاب في المجالس واللجان المدرسية، على أن تكون المشاركة في جميع المجالس الإدارية لتفعيل دورهم في تطوير الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية وتقديم الحلول والمقترحات.

أما الدراسة التي قام بها الخليفة (٢٠١٤) فقد هدفت إلى: بناء صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كنموذج للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة، وذلك من خلال تحديد الإطار الفلسفي للجامعة المنتجة لتفعيل الشراكة المجتمعية، والاستفادة من بعض التجارب العالمية لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة، والتعرف على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على أهمية تطبيق الصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة ومعوقاتها، وقد استخدم الباحث لتحقيق تلك الأهداف المنهج الوصفي المسحي، وقد توصلت الدراسة لصيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة؛ تقوم على تحديد الأسس والمنطلقات للصيغة المقترحة، وأهدافها، وخطوات بنائها، والدواعي والأسباب لبنائها، ومتطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة، والآليات المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة.

وهدفت الدراسة التي قام بها دراكة ومعايعة (٢٠١٤) إلي: معرفة مستوى الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، كما هدفت إلي معرفة درجة اختلاف وجهات النظر باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص، والمسمى الوظيفي، والرتبة الأكاديمية، والخبرة، ولتحقيق هذا الغرض تم بناء وتطوير إستبانة مكوّنة من (٥٤) فقرة غطت أربعة مجالات،هي: (متطلبات نجاح الشراكة، والأطراف الإنتاجية التي تقيم الجامعة الشراكة معها، ومحاور الشراكة ومجالاتها، ومعوقات الشراكة)، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) عضو هيئة تدريس، اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة المكوّن من (٦٠٨) أعضاء هيئة التدريس، وقد أشارت نتائج الدراسة إلي ما يلي: إن تقديرات

أعضاء هيئة التدريس لمستوى الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص كان متوسطاً على جميع مجالات الشراكة، كما وجدت فروق دالة إحصائياً عند جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغيري الجنس والتخصص وذلك لصالح تقديرات الذكور، والكليات العلمية على التوالي، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية عند جميع مجالات الدراسة تُعزى لمتغيرات المسمى الوظيفي، أو الرتبة الأكاديمية، أو الخبرة، وبالنسبة لمعوقات تطبيق الشراكة فقد احتلت فقرة "قصور التنظيم التشريعي" المرتبة الأولى.

كما هدفت دراسة محمد (٢٠١٧) إلى: التعرف على درجة تفعيل المشاركة المجتمعية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واختلاف وجهات النظر باختلاف متغيرات الجنس، والكلية، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة والبالغ عددهم (١٨١٢) واختيرت عينة طبقية عشوائية بلغ عدد أفرادها (٣٥٣)، وتم بناء إستبانة مكونة من ٢٨ فقرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لاستجابة أعضاء هيئة التدريس لدرجة تفعيل الشراكة المجتمعية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الخاصة تراوحت ما بين (٣,٩٢ –٣,٥٦)، وجاء ترتيب المجالات على النحو الآتي: التنمية المهنية لإدارة القسم وأعضاء هيئة التدريس، ثم ملاءمة الخريجين لمتطلبات سوق العمل، وأخيرا الدعم والتمويل،كما أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تفعيل الشراكة المجتمعية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعًا لمتغير الجنس لصالح فئة (أنثى)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات الكلية، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة.

وهدفت الدراسة التي قام بها العريفي (٢٠١٧) إلى: التعرف على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء بشأن دور الشراكة المجتمعية متمثلة في الإعلام، والتعليم الجامعي، والأسرة، والمسجد في تحقيق الوعي الأمني لدى الطلاب في جامعة

شقراء، وتكونت عينة الدراسة من ١٣٦ عضو هيئة تدريس بجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق ذلك الهدف قام الباحث بتطوير إستبانة تقيس وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بدور الشراكة المجتمعية في تحقيق الوعي الأمني لدى الطلاب بجامعة شقراء، وتكونت من ٥٥ فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: دور الإعلام في تحقيق الوعي الأمني، ودور التعليم الجامعي، ودور الأسرة ودور المسجد في ذلك، وأظهرت النتائج أن دور الشراكة المجتمعية في تحقيق الوعي الأمني لدى الطلاب في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت عالية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابة أعضاء هيئة التدريس لدور الشراكة المجتمعية في تحقيق الوعي الأمني لدى الطلاب في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزي لمتغيرات الخبرة التعليمية ونوع الكلية، وفي ضوء نتائج الدراسة .

هدفت دراسة الناصر (٢٠١٧) إلى: معرفة واقع المشاركة المجتمعية بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب والكشف عن معوقات المشاركة المجتمعية، وتقديم تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية في جامعة القصيم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستعانت بإستبانة لجمع المعلومات من أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وقد أشارت النتائج إلى أن المشاركة المجتمعية بجامعة القصيم تتحقق بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلاب بينما تتحقق بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما كشفت النتائج عن أن أهم معوقات تحقيق المشاركة المجتمعية تتمثل في ضعف معرفة الطلاب بالخدمات الاستشارية والبرامج التدريبية المقدمة من الجامعة، وشعور أعضاء هيئة التدريس بعدم الاهتمام بهم بسبب اكتفاء المؤسسات الإنتاجية بما لديها من خبراء وفنيين لحل مشكلاتها، وقلة اهتمام القيادات الجامعية بنشر ثقافة المشاركة المجتمعية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وقد قدم البحث تصوراً مقترحاً من شأنه زيادة فاعلية الجامعة في تحقيق المشاركة المجتمعية.

كما هدف البحث الذي قام به نصر والقرني (٢٠١٨) إلى: دراسة تفعيل الشراكة المجتمعية بجامعة تبوك في ضوء الرؤية الوطنية للمملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، من

خلال رصد مجالات الشراكة المجتمعية بجامعة تبوك في ضوء الرؤية الوطنية للمملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، والوقوف على أهم متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية بجامعة تبوك في ضوء الرؤية الوطنية للمملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، واستخدم البحث المنهج الوصفي كما تم الاعتماد على إستبانة كأداة لتطبيق الدراسة الميدانية على عينة ممثلة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وفقًا لمتغيرات الرتبة العلمية، والجنس، وسنوات الخبرة، وأظهرت النتائج أن درجة الأهمية لإجمالي محاور مجالات الشراكة المجتمعية بجامعة تبوك كبيرة جدا بمتوسط حسابي (٤,٤١)، وحصلت كل عبارات المحور على درجة أهمية كبيرة جدًّا باستثناء أربع عبارات جاءت درجة أهميتها كبيرة فقط.

وهدفت الدراسة التي قام بها العودة (٢٠١٨) إلى: وضع تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية في الجامعات السعودية الناشئة، وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي بشقيه الوثائقي والمسحي، وتم التطبيق الميداني على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددهم ٢٦٠ عضوًا في كليات جامعة حائل خلال الفترة من ١- ١٥/ ٢/ ٢٠١٨، وقد كشفت الدراسة عن أبرز مجالات الشراكة التي تقدمها الجامعة الناشئة للمجتمع، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود عدد من المعوقات ترتبط بالجامعة الناشئة أكبر من ارتباطها بالمجتمع، وقد قدمت الدراسة عددًا من التوصيات من أبرزها: سن التشريعات اللازمة لتحقيق التعاون بين الجامعة الناشئة والمؤسسات المجتمعية المختلفة لتنفيذ أنشطة المشاركة المجتمعية التي تساعد على خدمة المجتمع وتطوره، وكذلك ضرورة تقديم دورات تأهيلية وتدريبية على مستوى الجامعة لإكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات واتجاهات خدمة المجتمع، بالإضافة إلى أهمية تفعيل مشاركة الأطراف المجتمعية في مجلس الجامعة الناشئة وبخاصة الأطراف ذات العلاقة في تصميم وتنفيذ البرامج.

التعليق على الدراسات السابقة:

في نهاية عرض الدراسات السابقة يمكن القول إن هذه الدراسات ذات علاقة مباشرة بموضوع الدراسة حيث اتفقت جميعها على ضرورة تبني المشاركة المجتمعية في تطوير عمل المؤسسات، إلا إنه يتضح من قراءة الدراسات السابقة أن الباحث لم يعثر في نطاق ما حصل عليه من أبحاث ودراسات على دراسة شبيهة بالبحث الحالي، حيث يُلاحظ أن هناك قلة في الأبحاث التي تناولت دور المشاركة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد استفاد الباحث من الدراسات العربية التي تناولت المشاركة المجتمعية في التعرف على المشاركة المجتمعية في صياغة تساؤلاتها وأهدافها وتحديد مشكلتها، وإعداد أدواتها، وبعض الإجراءات المنهجية وكذلك في وضع الإطار النظري للدراسة، كما استفاد الباحث من تلك الجهود في الاهتداء إلى بعض المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع البحث، وتحديد المتغيرات الرئيسة والفرعية للدراسة، كما يُلاحظ من العرض السابق تنوع الدراسات التي اهتمت بالمشاركة المجتمعية سواءً في علاقتها ببعض المتغيرات ومدى التأثير المتبادل بينها أو من حيث بيان أهميتها، أو متطلباتها وضوابطها، كما يُلاحظ تأكيد جميع هذه الدراسات على أهمية المشاركة المجتمعية ودورها الفاعل في النهوض المؤسسي والتنمية المجتمعية، مما يدعو لمزيد من الدراسات حولها تعديلًا وتطويرًا، كما يتبين من العرض السابق تميز البحث الحالي في مجتمعه وعينته بالإضافة إلى تميزه في هدفه الرئيس المتمثل في دور المشاركة المجتمعية في التعليم الجامعي.

منهج البحث:

تبنى البحث الحالي المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لتحقيق هدفه؛ حيث أمكن من خلاله الوقوف على دور المشاركة المجتمعية في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.

أداة البحث:

تمثلت أداة البحث في إستبانة "إستبانة المشاركة المجتمعية في التعليم" وقد تضمنت الإستبانة ثلاثة محاور أساسية هي: المشاركة المجتمعية وتمويل التعليم، المشاركة المجتمعية وترقية المخرج التعليمي، والمشاركة المجتمعية وتحقيق التنمية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس. وقد تم بناء الإستبانة وتحديد محاورها الفرعية من خلال الرجوع إلى العديد من المصادر والتي من أهمها بصورة عامة: رؤية المملكة العربية السعودية، والأهداف الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى أبعاد التنمية المستدامة. علاوة على ذلك فقد قام الباحث بالرجوع إلى العديد من الأبحاث والدراسات وثيقة الصلة من أجل تحديد مكونات الإستبانة ومحاورها الرئيسة والفرعية (السلطان ٢٠٠٥، القرشي ٢٠١١، الجمال، ٢٠٠٤، والعودة ٢٠١٨). كما قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للإستبانة بعد تطبيقها على عدد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بالمملكة العربية لتحديد درجة اتساق عبارات الإستبانة مع أبعادها الرئيسة،وقد جاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١): حساب الاتساق الداخلي

البعد	الاتساق الداخلي
المشاركة المجتمعية وتمويل التعليم	.864**
المشاركة المجتمعية وترقية المخرج التعليمي	.854**
المشاركة المجتمعية وتحقيق التنمية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس	.648**

وتشير النتائج السابقة إلى وجود درجة مرتفعة من الاتساق بين الأبعاد الفرعية للاستبانة والأبعاد الرئيسة.

عينة البحث:

تمثلت عينة البحث في عدد من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددهم (٥٧) عضو هيئة تدريس من جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بالمملكة العربية السعودية. وتراوح

الدرجات العلمية لأفراد عينة الدراسة ما بين: درجة أستاذ مساعد، درجة أستاذ مشارك، ودرجة أستاذ، كما بلغ عدد أفراد العينة من الذكور ٣١، وعدد أفراد العينة من الإناث ٢٦، وتنوعت تخصصاتهم كالتالي: علم نفس، تربية بدنية، إدارة، مناهج وطرق تدريس، مكتبات، أصول تربية، تربية بدنية، لغة إنجليزية، ولقد قام أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة بتقديم استجاباتهم على الاستبانة وتم تفريغ الاستجابات المقدمة ومعالجتها إحصائيًّا من أجل الوصول إلى نتائج البحث.

صدق وثبات أداة البحث:

تم حساب صدق المحكمين الخاص بأداة البحث الحالي حيث تم عرض الإستبانة على عدد (٧) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بالمملكة العربية السعودية من أجل إبداء الرأي في صدق الإستبانة وقدرتها على قياس ما وضعت لقياسه، كما تم التحقق من السلامة اللغوية للعبارات وارتباطها بمتغيرات البحث، وتمثلت أهم تعديلات السادة المحكمين في: (١) إعادة صياغة بعض العبارات. (٢) حذف العبارات التي بها بعض التكرار. (٣) كما اقترح المحكمون حذف أحد أبعاد الإستبانة والذي تمثل في (المشاركة المجتمعية وربط المؤسسة التعليمية بالمجتمع وسوق العمل) لعدم ارتباطه بالهدف الرئيس للإستبانة والأبعاد الأخرى، وقد تم الإبقاء على الأسئلة التي وصلت إلى نسبة اتفاق لا تقل عن ٨٠%، وفي نهاية هذه المرحلة تم وضع أداة البحث في صورتها النهائية لتتكون من ٢٧ عبارة، كما تم حساب ثبات الإستبانة المقدمة بالبحث من خلال مقياس ألفا كرونباخ حيث وصل ثبات الإستبانة إلى ٠,٩٣ وهي درجة ثبات مرتفعة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اعتمد الباحث على مجموعة من الأساليب الإحصائية للوصول إلى دور المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية وهي كالتالي:

- التكرارات والنسب المئوية
- المتوسطات الحسابية.

- الانحرافات المعيارية.
- معامل ألفا كرونباخ

وللوصول إلى تحديد درجة الموافقة على عبارات الإستبانة تم الاعتماد على ميزان تقديري وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، اعتماداً على حساب المتوسط المرجح طبقاً لنتائج التحليل الإحصائي، ويوضح الجدول التالي صورة حساب درجات الاتفاق في الإستبانة.

جدول رقم (٢) ميزان تقديري وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي

الاستجابة	المتوسط المرجح	الاتجاه العام
عدم الموافقة بشدة	من ١ إلى ١,٨٠	عدم الموافقة بشدة على العبارة
عدم الموافقة	من ١,٨١ إلى ٢,٦٠	عدم الموافقة على العبارة
المحايدة	من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠	الموافقة إلى حد ما (المحايدة)
الموافقة	من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠	الموافقة على العبارة
الموافقة بشدة	أكبر من ٤,٢٠	الموافقة بشدة على العبارة

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول الذي نص على ما يلي: "ما دور المشاركة المجتمعية في تمويل التعليم بجامعة الإمام عبد الرحمن فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

وللتوصل إلى دور المشاركة المجتمعية في تمويل التعليم بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، قام الباحث بحساب الاتجاه العام الموجود لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال الاعتماد على درجات المتوسط المرجح لجميع عبارات[1] البعد طبقا للجدول المرفق كالتالي:

[1]) النص الكامل لعبارات جميع الأبعاد مرفق بملحق (١) بنهاية البحث.

جدول (٣) آراء أعضاء هيئة التدريس في دور المشاركة المجتمعية في تمويل التعليم

المشاركة المجتمعية وتمويل التعليم	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
	العدد	العدد	العدد	العدد	العدد			
	%	%	%	%	%			
البعد الأول	170	296	87	17	-	4.08	0.69	الموافقة
العبارة ١	19	26	8	4	-	4.05	.875	الموافقة
	%7.0	%14.0	%45.6	%33.3	-			
العبارة ٢	15	27	11	4	-	3.93	.863	الموافقة
	%26.3	%47.4	%19.3	%7.0	-			
العبارة ٣	20	30	7	-	-	4.23	.655	الموافقة
	%35.1	%52.6	%12.3	-	-			
العبارة ٤	21	28	8	-	-	4.23	.682	الموافقة
	%٣٦,٨	%٤٩,١	%١٤,٠	-	-			
العبارة ٥	٢٨	٢٢	٧	-	-	4.37	.698	الموافقة بشدة
	%٤٩,١	%٣٨,٦	%١٢,٣	-	-			
العبارة ٦	٢٨	٢٦	٣	-	-	4.44	.598	الموافقة بشدة
	%٤٩,١	%٤٥,٦	%٥,٣	-	-			
العبارة ٧	١٣	٢٦	١٨	-	-	3.91	.739	الموافقة
	%٢٢,٨	%.٤٥	%٣١,٦	-	-			
العبارة ٨	١	٣٦	١٩	١	-	3.65	.551	الموافقة
	%١,٨	%٣٦,٢	%٣٣,٣	%١,٨	-			
العبارة ٩	٥	٣٩	٥	٨	-	3.71	.81	الموافقة
	%٨,٨	%٦٨,٤	%٨,٨	%١٤,٠	-			
العبارة ١٠	20	36	1	-	-	4.33	.51	الموافقة بشدة
	%35.1	%63.2	%1.8	-	-			

وباستقراء نتائج التحليل المرفقة بالجدول السابق (٣) لدور المشاركة المجتمعية في تمويل التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالمملكة العربية السعودية تبين ما يلي:

أكد معظم أعضاء هيئة التدريس في المقام الأول على ضرورة وضع معايير للمسئولية المجتمعية في التعليم فيما يتعلق بدور القطاع الخاص، كما أكد أعضاء هيئة

التدريس على أن أحد الأدوار الأساسية للدولة يتمثل في توفير العديد من المحفزات والمزايا لمؤسسات القطاع الخاص المشاركة بشكل فعال في توفير الخدمات للمؤسسات التعليمية، وأكدوا أيضًا على أهمية تقديم التبرعات النقدية للمؤسسات التعليمية المختلفة، كما أكدوا على أهمية دور الدولة ممثلة في الحكومة في تأسيس صندوق وطني خيري خاص بالمجال التعليمي، وتشجيع أصحاب رؤوس الأموال للتبرع والإنفاق في المجال التعليمي، بالإضافة إلى دعم وتسهيل وتمكين المؤسسات غير الربحية من المشاركة في تطوير التعليم، وتطوير نظام موحد وسهل لاستقطاب واستقبال الجهات الداعمة للتبرعات النقدية والعينية، والمشاركة في صيانة وترميم المدارس ومرافقها، بالإضافة إلى توفير وسائل الأمن السلامة داخل المؤسسة التعليمية وتطوير المعامل وغرف المصادر التدريسية. وتتسق هذه النتائج مع ما توصلت إليه الدراسات التي تناولت المشاركة المجتمعية، ومنها على سبيل المثال (عبيد الله ٢٠١٣، بهاء الدين ٢٠٠٣، الخطيب ٢٠٠٦، الناصر ٢٠١٧، محمد & أسامة ٢٠٠٩).

نتائج السؤال الثاني الذي نص على ما يلي: ما دو المشاركة المجتمعية في ترقية المخرج التعليمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للتوصل إلى دور المشاركة المجتمعية في ترقية المخرج التعليمي بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، قام الباحث بحساب الاتجاه العام الموجود لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال الاعتماد على درجات المتوسط المرجح لجميع عبارات البعد طبقا للجدول المرفق كالتالي:

جدول (٤) أراء أعضاء هيئة التدريس في دور المشاركة المجتمعية في ترقية المخرج التعليمي

المشاركة المجتمعية وترقية المخرج التعليمي	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
	العدد	العدد	العدد	العدد	العدد			
	%	%	%	%	%			
البعد الثاني	142	238	190	57	-	3.79	0.87	الموافقة
العبارة ١١	15	14	21	7	-	3.65	1.0	الموافقة
	26.3%	24.6%	36.8%	12.3%	-			

المشاركة المجتمعية وترقية المخرج التعليمي	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
	العدد	العدد	العدد	العدد	العدد			
	%	%	%	%	%			
العبارة ١٢	8	25	24	–	–	3.72	.70	الموافقة
	14.0%	43.9%	42.1%	–	–			
العبارة ١٣	14	27	7	9	–	3.81	.99	الموافقة
	24.6%	47.4%	12.3%	15.8%	–			
العبارة ١٤	13	27	13	4	–	3.86	.85	الموافقة
	22.8%	47.4%	22.8%	7.0%	–			
العبارة ١٥	15	27	11	4	–	3.93	.863	الموافقة
	%26.3	%47.4	%19.3	%7.0	–			
العبارة ١٦	8	23	26	–	–	3.68	.71	الموافقة
	14.0%	40.4%	45.6%	–	–			
العبارة ١٧	16	17	11	13	–	3.63	1.128	الموافقة
	28.1%	29.8%	19.3%	22.8%	–			
العبارة ١٨	12	22	19	4	–	3.74	.877	الموافقة
	21.1%	38.6%	33.3%	7.0%	–			
العبارة ١٩	9	16	25	7	–	3.47	.908	الموافقة
	15.8%	28.1%	34.9%	12.3%	–			
العبارة ٢٠	4	20	24	9	–	3.33	.83	المحايدة
	7.0%	35.1%	42.1%	15.8%	–			
العبارة ٢١	28	20	9	–	–	4.33	.74	الموافقة بشدة
	49.1%	35.1%	15.8%	–	–			

وباستقراء نتائج التحليل المرفقة بالجدول السابق (٣) لـدور المشـاركة المجتمعيـة في ترقية المخرج التعليمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التـدريس بالمملكـة العربيـة السـعودية يتبين ما يلي:

وطبقًا لاستجابات أعضاء هيئة التـدريس بشـأن دور المشـاركة المجتمعيـة في ترقيـة المخرج التعليمي تم تحديد أهم أدوار المشاركة المجتمعيـة في الإسـهام في تـوفير مخصصـات مالية لترقية قدرات الطلاب ومهاراتهم، كما أشـار أعضـاء هيئـة التـدريس إلى ضـرورة

الإسهام في توفير والاعتماد على كل ما هو جديد في المجال التكنولوجي من أجل تقديم تعليم أفضل للطلاب، بالإضافة إلى المشاركة في تنظيم برامج وأنشطة تعليمية مفتوحة للطلاب خارج الإطار المدرسي، والمشاركة في تنظيم المسابقات العلمية والثقافية لتنمية وتحفيز قدرات ومهارات التفكير لدى الطلاب وتطوير برامج لرعاية الموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة، والمشاركة في المناسبات والاحتفالات المدرسية المختلفة، أيضا من أهم أدوار المشاركة المجتمعية تقويم المقررات الدراسية التي تقدمها المؤسسات التربوية المختلفة، والمشاركة في وضع تصورات مقترحة لتطوير وتفعيل التخطيط المدرسي (النشاط المدرسي، الإرشاد والتوجيه)، بالإضافة إلى المشاركة في تقديم دورات لتوجيه وإرشاد الطلاب نحو أدوراهم المستقبلية. وجاءت آراء السادة أعضاء هيئة التدريس محايدة بشأن المشاركة في تزويد المدارس بالتطبيقات التعليمية والتكنولوجية للمساهمة في عملية التطوير والارتقاء بالمخرج التعليمي، وتتسق هذه النتائج مع ما توصلت إليه الدراسات التي تناولت المشاركة المجتمعية، ومنها على سبيل المثال (الثنيان، ٢٠٠٨، Zetlin, ١٩٩٦؛ الناصر، ٢٠١٧ Dekanter, ١٩٩٩؛ Peterson, Pederson, Rich, De Kanter, & Ginsburg, ١٩٩٧؛ سالم، ٢٠٠٦).

نتائج السؤال الثالث الذي نص على ما يلي: ما دور المشاركة المجتمعية في تحقيق التنمية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للتوصل إلى دور المشاركة المجتمعية في تحقيق التنمية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، قام الباحث بحساب الاتجاه العام الموجود لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال الاعتماد على درجات المتوسط المرجح لجميع عبارات البعد طبقا للجدول المرفق كالتالي:

جدول (٣) آراء أعضاء هيئة التدريس في دور المشاركة المجتمعية
في تحقيق التنمية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس

المشاركة المجتمعية وتحقيق التنمية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
	العدد	العدد	العدد	العدد	العدد			
	%	%	%	%	%			
البعد الثالث	125	181	85	8	-	4.06	0.72	الموافقة
العبارة ٢٢	8	35	11	3	-	3.84	.72	الموافقة
	14.0%	61.4%	19.3%	5.3%	-			
العبارة ٢٣	15	12	25	5	-	3.65	.97	الموافقة
	26.3%	21.1%	43.9%	8.8%	-			
العبارة ٢٤	١٣	٢٦	١٨	-	-	3.91	.739	الموافقة
	%٢٢,٨	%.٤٥	%٣١,٦	-	-			
العبارة ٢٥	15	29	13	-	-	4.04	.70	الموافقة
	26.3%	50.9%	22.8%	-	-			
العبارة ٢٦	18	31	8	-	-	4.18	.65	الموافقة
	31.6%	54.4%	14.0%	-	-			
العبارة ٢٧	٢٨	٢٦	٣	-	-	4.44	.598	الموافقة بشدة
	%٤٩,١	%٤٥,٦	%٥,٣	-	-			
العبارة ٢٨	٢٨	٢٢	٧	-	-	4.37	.698	الموافقة بشدة
	%٤٩,١	%٣٨,٦	%١٢,٣	-	-			

باستقراء نتائج التحليل المرفقة بالجدول السابق (٤) لدور المشاركة المجتمعية في الإسهام في تحقيق التنمية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل يتبين ما يلي:

مع الأخذ في الاعتبار الأهمية الكبيرة للتنمية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس ولدورها الفاعل في الارتقاء بالعملية التعليمية والمخرج التعليمي بشكل عام،فهناك العديد من الأدوار التي قد تتحقق من خلال المشاركة المجتمعية والتي وافق عليها أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة بشدة والتي تمثلت في: المشاركة في بناء برامج إثرائية للطلاب الفائقين، وبناء برامج علاجية للطلاب المتأخرين دراسياً، كما أشاروا إلى دور المشاركة في

توفير فرص التنمية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بمختلف المراحل التعليمية، والمشاركة في إمداد أعضاء هيئة التدريس بحلول واقعية للمشكلات التي تواجه الطلاب في حياتهم العملية، والمشاركة في تقديم استراتيجيات تدريسية عملية جديدة تعمل على ترقية المخرج التعليمي، والإسهام في تقديم العديد من البرامج التدريبية للإسهام في تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، وتوفير فرص التعلم الذاتي للمدرسين من أجل رفع مستوياتهم الأدائية، وتتسق هذه النتائج مع ما توصلت إليه الدراسات التي تناولت المشاركة المجتمعية، ومنها على سبيل المثال (الثنيان ٢٠٠٨، Bauch, ٢٠٠١، عبد النعم ١٩٩٩، بكري وآخرون ٢٠١٧؛ العزيزي ٢٠٠٦، الزواوي ٢٠٠٣، وعبيد الله، ٢٠١٣).

وبمقارنة نتائج التحليل الإحصائي لأبعاد الإستبانة الرئيسة (المحور الأول: المشاركة المجتمعية وتمويل التعليم؛ المحور الثاني: المشاركة المجتمعية وتحقيق التنمية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس؛ والمحور الثالث، المشاركة المجتمعية والارتقاء بالمخرج التعليمي) يتبين ما يلي: موافقة أعضاء هيئة التدريس على ضرورة الاعتماد على المشاركة المجتمعية في تنمية المحاور الثلاثة السابقة؛ حيث جاء الاتجاه العام نحو المحور الأول "دور المشاركة المجتمعية في تمويل التعليم" بالموافقة بنسبة بلغت (٠٨ ,٤)، ثم جاء الاتجاه العام نحو المحور الثالث "دور المشاركة المجتمعية في تحقيق التنمية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس" بالموافقة بنسبة (٠٦ ,٤)، وأخيرًا جاء الاتجاه العام نحو المحور الثاني "دور المشاركة المجتمعية في ترقية المخرج التعليمي" بالموافقة بنسبة (٣,٧٩)، وجاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس على الأبعاد الفرعية للاستبانة بدرجة موافقة تراوحت ما بين الموافقة بشدة إلى الموافقة، وعدد محدود جدا من العبارات حصلت على درجة عدم الموافقة بشدة أو المحايدة. ويمكن عزو استجابات أعضاء هيئة التدريس على محاور الإستبانة في أهمية توافر الموارد المالية لتحقيق المؤسسة لأهدافها، بالإضافة إلى تضاعف الإنفاق على التعليم في السنوات الأخيرة في العديد من الدول، ووجود رغبة كبيرة في توفير جميع الموارد المساهمة في تحقيق تعليم أفضل، وجاء الاهتمام بالمدرس (المحور الثاني للاستبانة) باعتباره محور العملية التعليمية وحجر الزاوية في تحقيق مخرج تعليمي أفضل، وكلا العاملين السابقين يؤديان إلى

المحور الثالث ترقية المخرج التعليمي وهو الغاية المنشودة لأي نظام تعليمي دولي أو محلي، ومن ثم تتسق نتائج الدراسة الحالية مع الأدبيات؛ حيث إن دور المجتمع جزء لا يتجزأ من نجاح أي مؤسسة مجتمعية بطبيعتها (الثنيان ٢٠٠٨، Bauch بكري وآخرون ٢٠١٧، العزيزي ٢٠٠٦، سالم، ٢٠٠٦، عبيد الله ٢٠١٣، بهاء الدين ٢٠٠٣، الخطيب ٢٠٠٦، محمد وأسامة ٢٠٠٩).

توصيات البحث:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة، لابد من الأخذ في الاعتبار التوصيات التالية:

١- العمل على تذليل العقبات التي تحد من مشاركة أعضاء المجتمع المحلي في تمويل التعليم، مع الاهتمام بعملية التحفيز والتشجيع المستمر لتقوية الدافع الإيجابي لديهم نحو المشاركة في عملية التمويل.

٢- ضرورة الاستفادة من خبرات أعضاء المجتمع المحلي في المجالات والتخصصات المختلفة بما يسهم في رفع كفاءة مخرجات التعليم.

٣- العمل على تنمية الوعي بأهمية التنمية المستدامة لدى أعضاء المجتمع المحلي وضرورة مشاركتهم في تحقيقها.

٤- تشجيع المبادرات الفردية والجماعية من قبل أفراد أو مؤسسات للعمل التطوعي الهادف الذي يضمن المشاركة الفاعلة أو التبرعات بصورها المختلفة.

٥- ضرورة العمل على تفعيل المشاركة المجتمعية من خلال التأكيد على مشاركة المجتمع، خاصة أولياء أمور الطلاب في المجالس واللجان، على أن تكون المشاركة في جميع المجالس الإدارية لتفعيل دورهم في تطوير العملية التعليمية، وتقديم الحلول والمقترحات.

٦- ضرورة أن يعمل النظام التربوي على غرس مفهوم "التعليم مسئولية الجميع"،وأن الأمر يتطلب عدم انفراد طرف دون آخر، وكونه عملًا تكامليًّا يتم في شكل آلية تضمن مشاركة الجميع في تحمل المسئولية.

٧- التنوع في أساليب الاتصال بين المؤسسة التعليمية والمجتمع، وتوظيف التقنيات الحديثة لدعم المشاركة الفاعلة بين المؤسسة التعليمية والأسرة عن طريق البرامج والأنشطة الخدمية.

٨- تشجيع المؤسسات غير الربحية ومنظمات المجتمع المدني، على تقديم الدعم المادي والمعنوي للمؤسسات التربوية.

مقترحات البحث:

١- معوقات المشاركة المجتمعية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وآليات التغلب عليها.

٢- متطلبات المشاركة المجتمعية بالجامعات السعودية وآليات تحقيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٣- تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية بالجامعات السعودية.

٤- دور الإدارة الجامعية في تفعيل المشاركة المجتمعية في التعليم وسبل تعميقه.

المراجـــع

المراجع العربية:

- أبو المعاطي، عيد. (٢٠٠٥). تعليم وتعلم العلوم بمرحلة التعليم قبل الجامعي في ضوء المشاركة المجتمعية، المؤتمر العلمي السادس، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ج٢.
- الأحمد، هند محمد. (٢٠١٦ـ). تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء. مجلة العلوم التربوية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.(٤).٤٣٠-٤٧٨.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومعهد التخطيط القومي. (٢٠٠٣). تقرير التنمية البشرية مصر، القاهرة.
- بكري، سعد علي الحاج وآخرون. (٢٠١٧). تفعيل الابتكار بطرفيه التقني والاجتماعي في الجامعات نحو الشراكة في تحقيق الرؤية ٢٠٣٠. منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي "الأدوار التكاملية لمؤسسات المجتمع لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض. ١٧/ ١٨ أكتوبر.٦٣-٨٢.
- بهاء الدين، حسين كامل. (٢٠٠٣). تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي لخدمة التعليم للجميع. مؤتمر وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع وحدة التخطيط والمتابعة بالبنك الدولي ومكتب منظمة اليونسكو الإقليمي بالقاهرة وبيروت. القاهرة (٤).
- الثنيان، سلطان بن ثنيان بن عبد الرحمن (٢٠٠٨). الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في تطوير البحث العلمي في المملكة العربية السعودية: تصور مقترح. دكتوراة الفلسفة في الإدارة التربوية. جامعة الملك سعود.
- الجمال، رانيا عبد المعز علي (٢٠٠٤). تصور مقترح لتفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال في ضوء الخبرات الأجنبية. مجلة مستقبل التربية العربية ١٠(٣٥). ١١٢-٣٩.
- الحبشي، صفاء محمد. (٢٠٠٩). نحو مساهمة مجتمعية في العملية التعليمية، مجلة المعرفة بالرياض. وزارة التربية والتعليم. (١٧٥).
- حسين، سلامة عبد العظيم. (٢٠٠٧). المشاركة المجتمعية وصنع القرار التربوي. القاهرة: دار الجامعة الجديدة للنشر.
- خالد، زينب عاطف مصطفى، ووسام علي أحمد جلبط. (٢٠١١). المشاركة المجتمعية وفقا لمتطلبات الجودة الشاملة في كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر بين الواقع والمأمول. في المؤتمر العلمي

السنوي العربي السادس – الدولي الثالث – تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة: جامعة المنصورة – كلية التربية النوعية. مصر.

- خليل، محمد سيد. (٢٠٠٧). الإنسان المصري بين السلبية والإيجابية في المشاركة الشعبية والإصلاح "تأصيل تفعيل تجارب واقعية". القاهرة: دار العلوم للنشر.
- درادكة، أمجد ومعايعة، عادل.(٢٠١٤م). الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي. ٧. (١٥). ٩٧-١٢٣.
- دراكة، أمجد محمود محمد، ومعايعة، عادل سالم (٢٠١٤). الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك – الأردن. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. ٧(١٥). ٩٧ – ١٢٣.
- رستم، رسمي عبد الملك. (٢٠٠٣) تفعيل دور الشراكة المجتمعية في العملية التعليمية وسلطات المحافظات في إدارة التعليم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
- رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ (١٤٣٧ هـ). رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠). تم استرجاعه من: http://vision2030.gov.sa/ تم استرجاعه بتاريخ ١٢/ ٩/ ٢٠١٧ الساعة التاسعة مساءً
- الزواوي، خالد محمد. (٢٠٠٣). الجودة الشاملة في التعليم. القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- زيادة، مصطفى عبد القادر. (٢٠١٠). متطلبات الشراكة بين المؤسسات الحكومية (الرسمية) ومؤسسات المجتمع المدني العربي في مجال رعاية الموهوبين، الملتقي الخليجي الأول لرعاية الموهوبين، الرياض، ٢٤- ٢٨ يوليو.
- سالم، رائدة خليل. (٢٠٠٦). المدرسة والمجتمع. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- السلطان، فهد بن سلطان (٢٠٠٥). المتطلبات الهيكلية والتنظيمية لشراكة مجتمعية فاعلة. مكتب التربية العربية لدول الخليج. المملكة العربية السعودية.
- سليمان، عرفات عبد العزيز. (٢٠٠٠). الاتجاهات التربوية المعاصرة: رؤية في شئون التربية وأوضاع التعليم (ط٤). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشويعر، نهلة صالح. (٢٠١٧). واقع دور الشراكة المجتمعية في رعاية الطلبة الموهوبين فنياً من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الفنية في مدينة الرياض في ضوء بعض المتغيرات، مجلة البحث العلمي، كلية البنات، جامعة عين شمس، العدد الثامن عشر، ٣٨٩ – ٤٢٦.

- عبد المنعم، نادية محمد (١٩٩٩). تفعيل الشراكة المجتمعية في إدارة النظم التعليمية، دراسة مستقبلية على التعليم الثانوي في ضوء بعض الخبرات المعاصرة. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة.
- عبيد الله، شعاع عبد العزيز(٢٠١٣م) الشراكة المجتمعية المطلوبة بين مؤسسات التعليم العام وأولياء الأمور في المدارس المتوسطة والثانوية للبنات بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- العجمي، محمد حسنين. (٢٠٠٧). المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة. القاهرة. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- العريفي، سلطان ناصر سعود (٢٠١٧). دور الشراكة المجتمعية في تحقيق الوعي الأمني لدى الطلاب في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة شقراء، ١(٧). ١٣٩-١٧٢.
- العزيزي، أحمد الرفاعي بهجت. (٢٠٠٦). دراسات في تمويل التعليم والتنمية البشرية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- العودة، إبراهيم بن سليمان (٢٠١٨). تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية في الجامعات السعودية الناشئة: جامعة حائل أنموذجاً. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية. ٤٢(٣). ١٤-٨٨ .
- القحطاني، محمد. (٢٠١٥) دور مديري مدارس التعليم العام في تفعيل الشراكة المجتمعية في منطقة عسير، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية.
- القرشي، محسن بن عليان. (٢٠١١). المشاركة المجتمعية المطلوبة لتطوير أداء المدارس الثانوية الحكومية دراسة ميدانية على المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- محمد، زينب سمير (٢٠١٧). تفعيل الشراكة المجتمعية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. (رسالة دكتوراة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، المملكة الأردنية الهاشمية) .
- محمد، صالحة بنت عامر بن علي، وأسامة محمد شاكر عبدالعليم. (٢٠٠٩). تصور مقترح للشراكة المجتمعية في تمويل التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية. (رسالة ماجستير. جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية).
- محمد، مصطفى عبد السميع. (٢٠٠٦). قضايا تربوية معاصرة. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

- محمود، منال طلعت. (٢٠٠١). التنمية والمجتمع، مدخل نظري لدراسة المجتمعات المحلية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
- مصطفى، عادل محمود. (٢٠٠٢). جماعات العمل وتفعيل المشاركة التطوعية لدى سكان المناطق الحضرية المتخلفة فى ضوء التوجيه الإسلامي، المؤتمر العلمي السادس، التوجيه الإسلامي للخدمة الاجتماعية القاهرة، جامعة الأزهر، كلية التربية.
- المعافري، عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميري. (١٤١٠ هـ). السيرة النبوية (سيرة ابن هشام) (ت: تدمري). القاهرة: دار الكتاب العربي.
- المعيلي، عبدالله بن عبد العزيز. (١٤٢٠ هـ). دور الوقف في العملية التعليمية، ندوة مكانة الوقف وأثره في الدعوة والتنمية، وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، مكة المكرمة، السعودية.
- المليجي، إبراهيم عبد الهادي، ومحمود، منال طلعت. (٢٠٠٥). تنظيم المجتمع "مدخل نظرية ورؤية واقعية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- الناصر، صالح بن ناصر بن علي. (٢٠١٧). تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية في جامعة القصيم. مجلة كلية التربية: جامعة المنوفية٣٢،(٢). ١٣٥ - ١٦٢.
- نصر، محمد، القرني، عبد الله. (٢٠١٨). تصور مقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية بجامعة تبوك فت ضوء الرؤية الوطنية للمملكة ٢٠٣٠م. التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية)، ٣٧ (١٧٨ج٢)، ٦٩٥-٧٤٤doi: 10.21608/jsrep.2018.27060 .
- النوح، عبد الله (٢٠١٥) دور إدارة المؤسسات التعليمية في تفعيل الشراكة بينها وبين المجتمع المحلي دراسة ميدانية، مجلة العلوم التربوية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – السعودية، (٣)، 235 – 316.
- وزارة التربية التعليم والبنك الدولي. (٢٠٠١). مشروع تحسين التعليم الثانوي، خمس سنوات على طريق تطوير التعليم الثانوي في مصر (١٩٩٧- ٢٠٠١)، القاهرة. الخليفة، عبدالعزيز بن علي (٢٠١٤). صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أنموذجاً. جامعة الملك سعود – الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. (٤٦). ٩٧ – ١٢٣ Doi: 10.12816/0007397 .

المراجع الأجنبية:

- Bauch, P. A. (2001). School-community partnerships in rural schools: Leadership, renewal, and a sense of place. Peabody Journal of Education, 76(2), 204-221.
- Carvalho, M. E. P. D., & Jeria, J. (1999). Community-School Relations. Current Policies of Parental Involvement and Community Participation. Cases in Brazil and Chile.
- Center for Economic and Social Rights. (2004). The right to participation in education, Retrieved from: http://cesr.org/node/view/677 23/5/2005.
- Dekanter, A. (1999). A compact for learning: An action handbook for family-school-community partnerships. USA: DIANE Publishing.
- Gzirishyili, D. (2002): Participation in the preparation of the poverty Reduction and Economic Growth program in Georgia, the Secretariat of the Governmental Commission, Georgia,12 Oct.
- Makuwira, J. (2004). Non-Governmental Organizations (NGOs) and Participatory Development in Basic Education in Malawi. Current Issues in Comparative Education, 6(2), 113-124.
- Peterson, T., Pederson, J., Rich, D., De Kanter, A., & Ginsburg, A. L. (1997). A Compact for Learning: An Action Handbook for Family-School Community Partnerships. Retrieved from: Electronic version: http://www.ed.gov/PFIE/titlei.html.
- Zetlin, A. G. (1996). School-University Partnership: Restructuring an Urban School. Spotlight on Student Success. Office of Educational Research and Improvement. USA.

ملحق (١) استبانة المشاركة المجتمعية في التعليم في صورتها النهائية

استبانة استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس حول دور المشاركة المجتمعية في التعليم بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

عضو هيئة التدريس **الموقر**

نشكرك على وقتك الذي ستقضيه بتعبئة هذه الاستبانة، حيث أن آراء أعضاء هيئة التدريس في غاية الأهمية، وستوفر المعلومات التي يقدمونها قيمة ذات قدر كبير في هذه الدراسة. سيتم التعامل مع بياناتك واستجابتك بسرية تامة، أرجو التفضل بالإجابة عن جميع الأسئلة.

إرشادات لتعبئة الاستبانة

تتكون الاستبانة من ثلاثة محاور وهي: المحور الأول المشاركة المجتمعية وتمويل التعليم بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، المحور الثاني: المشاركة المجتمعية وترقية المخرج التعليمي بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، المحور الثالث: المشاركة المجتمعية وتحقيق التنمية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل.

وتتطلب الإجابة عن البنود اختيار تقدير من خمس مستويات وهي:

- **موافق بشدة:** وتعني أن العبارة صحيحة دائماً وفي كل الأحيان.
- **موافق:** وتعني أن العبارة صحيحة غالباً
- **موافق إلى حد ما:** وتعني عدم الموافقة التامة أو الرفض التام
- **غير موافق:** وتعني أن العبارة غير صحيحة غالبا
- **غير موافق بشدة:** وتعني أن العبارة غير صحيحة على الإطلاق أو دائما

م	البنـــــــد	الاستجابة				
		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
المحور الأول: المشاركة المجتمعية وتمويل التعليم بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل						
١	تأسيس صندوق وطني خيري خاص بالمجال التعليمي.					
٢	تشجيع أصحاب رؤوس الأموال للتبرع والإنفاق في المجال التعليمي.					
٣	دعم وتسهيل وتمكين المؤسسات غير الربحية من المشاركة في تطوير التعليم.					
٤	تطوير نظام موحد وسهل لاستقطاب واستقبال الجهات الداعمة للتبرعات النقدية والعينية.					
٥	بناء معايير المسؤولية المجتمعية للقطاع الخاص في مجال التعليم.					
٦	تصميم منظومة محفزات لتشجيع القطاع الخاص على المشاركة المجتمعية التعليمية، كالإعفاء الضريبي على سبيل المثال.					
٧	المشاركة في صيانة وترميم المؤسسات التعليمية ومرافقها عامة.					
٨	المشاركة في توفير وسائل الأمن والسلامة داخل المؤسسات التعليمية.					
٩	المشاركة في تطوير المعامل وغرف المصادر التدريسية.					
١٠	تقديم التبرعات النقدية للمؤسسات التعليمة.					
المحور الثاني: المشاركة المجتمعية وترقية المخرج التعليمي بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل						
١١	المشاركة بكل ما هو جديد في المجال التكنولوجي من أجل تقديم تعليم أفضل للطلاب.					
١٢	المشاركة في تنظيم برامج وأنشطة تعليمية مفتوحة للطلاب خارج البيئة الصفية.					
١٣	المشاركة في تنظيم المسابقات العلمية والثقافية لتنمية وتحفيز قدرات ومهارات التفكير لدى الطلاب.					
١٤	المشاركة في تطوير برامج لرعاية الموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة.					
١٥	المشاركة في تقديم التغذية الراجعة للبرامج والأنشطة التعليمية.					
١٦	المشاركة في المناسبات والاحتفالات المختلفة.					

م	البنـــــــد	الاستجابة				
		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
١٧	المشاركة في تقويم المقررات الدراسية التي تقدمها المؤسسات التعليمية.					
١٨	المشاركة في وضع تصورات مقترحة لتطوير الخطط المختلفة (النشاط المدرسي، الإرشاد والتوجيه).					
١٩	المشاركة في تقديم دورات لتوجيه وإرشاد الطلاب نحو أدوراهم المستقبلية.					
٢٠	المشاركة في تزويد المؤسسات التعليمية بالتطبيقات التعليمية والتكنولوجية للمساهمة في عملية التطوير والارتقاء بالمخرج التعليمي.					
٢١	المشاركة في توفير مخصصات مالية لترقية قدرات الطلاب ومهاراتهم.					
المحور الثالث: المشاركة المجتمعية وتحقيق التنمية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل						
٢٢	المشاركة في توفير فرص التنمية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بمختلف المراحل التعليمية.					
٢٣	المشاركة في إمداد أعضاء هيئة التدريس بحلول واقعية للمشكلات التي تواجه الطلاب في حياتهم العملية.					
٢٤	المشاركة في تقديم استراتيجيات تدريسية عملية جديدة تعمل على ترقية المخرج التعليمي.					
٢٥	الإسهام في تقديم العديد من البرامج التدريبية للإسهام في تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.					
٢٦	توفير الدعم اللازم من أجل تفعيل التعلم الذاتي للقائمين على العملية التعليمية.					
٢٧	المشاركة في بناء برامج إثرائية للطلاب الفائقين.					
٢٨	المشاركة في بناء برامج علاجية للطلاب المتأخرين دراسياً.					

دور المشاركة المجتمعيَّة في تحقيق الأمن الفكريّ
لدى طلاب مدارس التعليم العام
بدولة الكويت والمملكة العربيَّة السَّعوديَّة

سلطان غالب الديحاني

عهود ياسر الجدي

دور المشاركة المجتمعيَّة في تحقيق الأمن الفكريّ لدى طلاب مدارس التعليم العام بدولة الكويت والمملكة العربيَّة السَّعوديَّة

سلطان غالب الديحاني وآخرون

الملخص:

هدفت الدراسة الكشف عن دور المشاركة المجتمعية في تحقيق الأمن الفكري لطلاب مدارس التعليم العام بدولة الكويت والسعودية، واتبعت المنهج الوصفي المسحي بتطبيق الإستبانة على (٣٤٣٥) مدير مدرسة. توصلت الدراسة إلى ارتفاع دور المشاركة المجتمعية في تحقيق الأمن الفكري لطلاب مدارس التعليم العام بالكويت والسعودية في مجالات (الإدارة المدرسية، الأسرة، ومؤسسات المجتمع المحلي) على التوالي، إضافةً إلى وجود معوقات بدرجة متوسطة تحد من دورهم. كما وجدت فروقًا ذات دلالة إحصائية لدور المشاركة المجتمعية في تحقيق الأمن الفكري للطلاب تُعزى ل: (أ) النوع لصالح الإناث في محور الإدارة المدرسية، ولصالح الذكور في محور المعوقات؛ (ب) الدولة لصالح السعودية؛ (ج) المرحلة التعليمية لصالح الابتدائية في بعد الأسرة والمعوقات، ولصالح المتوسطة في بعد الإدارة المدرسية والأسرة؛ و(د) المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس بكل الأبعاد ما عدا بعد الأسرة لصالح الدبلوم، ولصالح الماجستير في بعد المعوقات والدرجة الكلية، ولصالح الدكتوراه في بعد الإدارة المدرسية والدرجة الكلية. وفي ضوء تلك النتائج خرجت الدراسة بعدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: مؤسسات المجتمع المحلي – الإدارة المدرسية – إصلاح التعليم – الشراكة التربوية – الاستقامة الفكرية

Role of community participation in achieving intellectual security among students of general public schools in Kuwait and Saudi Arabia

Abstract

This study aims to reveal the role of community participation in achieving intellectual security among students of public schools in Kuwait and Saudi Arabia. The study follows the descriptive method by applying the questionnaire to 3435 school principals. The study found out that the role of community participation in achieving intellectual security was high among students of public schools in Kuwait and Saudi Arabia in the fields of school administration and family and community institutions. In addition, obstacles to a medium degree limits the role of community participation in achieving intellectual security among students. There were also statistically significant differences on the role of community participation in achieving intellectual security among students of public schools in Kuwait and Saudi Arabia due to gender, state, educational stage and scientific qualifications. In the light of these findings, the study made a number of recommendations.

Keywords: Community institutions, school administration, education reform, educational partnership, intellectual integrity

المقدمة:

إن التغيرات السريعة اليوم في كافة المجالات السياسية، الاقتصادية، الثقافية، الدينية، العلمية، والتكنولوجية أثرت على استقرار المجتمع الذي ينبع استقراره من إشباع شعور حاجة أفراده للأمن والأمان، والتي أكد على أهميتها العالم ماسلو منذ أكثر من ٥٠ عامًا في نظريته الهرمية للاحتياجات الإنسانية، إذ تتفاوت قوة تلك الاحتياجات بناءً على ترتيبها في الهرم؛ فقاعدة الهرم تبدأ بالاحتياجات الفسيولوجية كالطعام والنوم، ومن ثم الاحتياجات الأمنية كالأمن الأسري والفكري والوظيفي، بعد ذلك الاحتياجات الاجتماعية كالعلاقات الأسرية من حب وانتماء في وسط الهرم، يليها الاحتياجات التقديرية كالتقدير والإنجاز والثقة بالنفس، ثم احتياجات تحقيق الذات كالإبداع والابتكار والقدرة على النقد والتحليل في قمة الهرم (McLeod, 2014).

ومن خلال النظر في تلك الاحتياجات الإنسانية نجد أن حاجة الأمن من أهم الاحتياجات التي ينبغي إشباعها سواءً على المستوى الفكري أو السياسي أو الاقتصادي. ولعل أهم تلك المستويات مستوى الأمن الفكري لارتباطه بالهوية الثقافية والوطنية لدى الفرد، وما يشكله من قيم ومبادئ تقف حاجزًا أمام مشكلات الارهاب والعنف وانتهاك الحقوق الإنسانية. فالأمن الفكري كما عرفه عبد القادر وفرقاني (٢٠١١) هو: "الشعور بالأمن الروحي والنفسي والجسدي والعقلي والمادي بما لا يتعارض مع الدين والمبادئ والمثل العليا والأخلاق التي يؤمن بها الفرد والمجتمع، ولا تؤثر سلبًا على أفكار وحياة الآخرين" (ص ٧-٨).

ولعل ما يحدث في السنوات الماضية من ظهور جماعات إرهابية متطرفة بعيدة كُل البعد عن الدين الإسلامي ما هو إلا نتاج لضعف الوازع الديني والأسري للأفراد المنتمين لتلك الجماعات التي تعمل على استقطاب الفئة الأكثر هشاشة في المجتمع، والأكثر عرضة للوقوع في فخ عمليات غسيل المخ والبرمجة العقلية السلبية ألا وهي فئة الشباب.

ولذلك تبنت المجتمعات المحلية والإقليمية والعالمية في الآونة الأخيرة مدخل المشاركة المجتمعية الذي يُعد أداةً من أدوات تحفيز الديمقراطية، وسدًّا للثقوب المجتمعية وحلًا للمشكلات الفكرية. فالمشاركة المجتمعية تُعرف على أنها:"كافة الإسهامات والمبادرات والجهود التطوعية سواءً كانت مالية أو عينية أم معنوية التي يقدمها أفراد المجتمع ومؤسساته من أجل المساهمة في دعم التعليم وتطويره،أو التي تقدمها المؤسسات التعليمية لخدمة المجتمع وتنمية أفراده" (السيد وإبراهيم، ٢٠١٠، ١٩٠٤).

وهو مفهوم ذو اتجاهين يشمل فوائد متبادلة للمؤسسات التعليمية (المدرسة) ومؤسسات المجتمع المحلي (Obeidat & Al-Hassan, 2009)، والتي يقصد بها المراكز الأسرية، المؤسسات التطوعية والشعبية، النقابات المهنية والأكاديمية، المجموعات الثقافية والدينية، الجمعيات الخيرية والتعاونية، النوادي الاجتماعية والرياضية والبيئية، والوسائل الاعلامية والإذاعية (Essia & Yearoo, 2009). ومن المفترض أن تتعاون وتتشارك تلك المؤسسات فيما بينها لتحقق الأهداف التربوية بشكل عام والأهداف المجتمعية بشكل خاص من رعاية الأفراد وبناء رصيدهم المعرفي والوجداني والنفسي وحماية عقولهم من الملوثات الفكرية (Manz, Power, Ginsburg-Block & Dowrick, 2010).

وفي ظل المبدأ القائم على أن المدرسة مؤسسة اجتماعية تعاونية تشاركية ذات علاقات تفاعلية فإن عملية إشراك أصحاب المصلحة التعليمية بما في ذلك المعلمين والطلاب وأولياء الأمور وأفراد المجتمع في اتخاذ القرارات، ورسم الخطط التربوية والتعليمية وهياكلها التنظيمية، تُعد إستراتيجية رئيسية فاعلة نحو تحقيق الأهداف المنشودة (Stelmach, 2004)، وأداةً فاعلة للإصلاح والتغيير، وسدًّا منيعًا ضد الإرهاب والتطرف والانحرافات الفكرية (جوهر وجمعة، ٢٠١٠).

فالمدرسة تُعَدُّ مؤسسة تربوية تعليمية لها الدور الأكبر في تشكيل سلوك النشء وصقل شخصيته بما تملكه من أساليب تربوية، ولها القدرة على تكوين شخصية مستقلة للفرد بما تحويه من قيم ومهارات ومعارف بمثابة خط دفاع رئيس نحو كُل ما يخالف قواعد السلوك القويم، والأعراف الدينية، والعادات والتقاليد المجتمعية (Epstein, 2016).

وبطبيعة الحال غأي خلل في دور المدرسة ينتج عنه أفراد ذوو شخصيات تابعة مسيرة للتيارات الفكرية المنحرفة، التي تشكل بدورها تهديدًا للأمن المجتمعي والفكري والعقائدي والثقافي والأخلاقي.

إن الفكر السليم المتزن يُعَدُّ بمثابة العمود الفقري للمجتمع، وحجر الزاوية للأمن المجتمعي والسياسي والاقتصادي والفكري، إذ تُعد الأسرة نقطة البداية في تكوين وصقل شخصية الفرد منذ الولادة إلى سن الانخراط في المدارس، والالتقاء بشخصيات مختلفة وأنماط سلوكية متعددة تتوافق في بعض الأحيان مع التربية الأسرية وتتناقض معها في حين آخر، ثم يأتي دور المدرسة في تكوين اتجاهات وأفكار الطالب القائمة على أساس الدين الصحيح والقيم الأخلاقية العالية، ومن ثم يأتي دور الإعلام ومؤسسات المجتمع المختلفة في تعزيز الأمن الفكري للأفراد والتصدي لكل ما يدعو للانحراف الفكري. فالأمن الفكري مسؤولية يتقاسمها كافة أفراد المجتمع ومؤسساته.

وبسبب أهمية هذا الموضوع تناولت عدد من الدراسات موضوع المشاركة المجتمعية ودورها في تحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب، حيث أشارت دراسة Tomlinson (2006) إلى اهتمام المؤسسات التعليمية بتعزيز مبادئ الأمن الفكري من خلال دمج القيم الأخلاقية والثقافية في المناهج التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث استخدم الباحث المنهج التحليلي من خلال تناول عدد من الدراسات التي تناولت مسألة الأمن الفكري. وخلصت الدراسة إلى أن المدرسة والمعلم يؤديان دورًا رئيسًا في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب من خلال جهودهم في نشر مفاهيم القيم والأخلاق والثقافة التي هي من الأسس التربوية التي يقوم عليها المنهج.

أما الحاج (٢٠١١) فقد هدف إلى التعرف على دور الأسرة في تحقيق الأمن الفكري داخل المجتمع الجزائري. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي،و توصلت إلى دور الأسرة في تحقيق الأمن الفكري من خلال ضمان علاقات اجتماعية داخل الأسرة كفيلة بحماية أفرادها من كل فكر سلبي يهدد وحدتها من خلال إنشاء علاقات اجتماعية بين أفراد الأسرة مبنية على الصدق والصراحة والاحترام والتشاور،

ومحاولة إيجاد حوار دائم ومستمر مبني على الإقناع والاقتناع بين أطراف العلاقات الأسرية.

أما الحربي (٢٠١١) فقدم دراسة هدفت إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري الوقائي لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري ووكلاء تلك المدارس في المملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري الوقائي لطلاب المرحلة الثانوية تبعًا للمؤهل العلمي (بكالوريوس، ودراسات عليا)،و استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق الاستبانة على (١١٥) مديرًا ووكيلًا من مديري ووكلاء المدارس الثانوية. وخلصت الدراسة إلى أن دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري الوقائي لدى طلاب المرحلة الثانوية خلال تفاعلها مع كل من الأسرة والأنشطة المدرسية ودور المعلم كان بدرجة متوسطة وتفاعلها مع المجتمع كانت بدرجة ضعيفة، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا.

وهدف الحاج (٢٠١٣) إلى التعرف على مخاطر ظاهرة الانحراف الفكري وآثاره بين أفراد المجتمع، كما تهدف إلى الوقوف على الدور التربوي والاجتماعي في التصدي لهذه الظاهرة بالأساليب العلمية في جمهورية السودان،و اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي النظري القائم على رصد عناصر الظاهرة واخضاعها للتحليل والتفسير،و كم نتائجها: أهمية دور المؤسسات الاجتماعية في التصدي لهذه الظاهرة من خلال تعزيز النوادي الأدبية والثقافية والرياضية وإعطاؤها دورًا تجعلها متضامنة في المسؤولية العامة، وإنشاء مكاتب إعلامية في بعض الدول الغربية أو مراكز لتتولى الرد عن المعلومات المضللة عن الدول العربية والإسلامية،وإفساح المجال أمام العلماء والمفكرين والخبراء للقيام بواجب النصح والإرشاد والتوعية بمنتهى الشفافية، وتبصير أفراد المجتمع بخطورة الانحراف الفكري.

في حين قام الحوشان (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على مسؤولية المدرسة تجاه الأمن الفكري وطرق تعزيزه في المملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال تجميع الحقائق والمعلومات والأبحاث والبيانات الإحصائية المتوفرة حول الأمن الفكري والمدرسة ومسؤولية المدرسة تجاه الأمن الفكري. خلصت الدراسة إلى أهمية ترسيخ العقيدة الإسلامية الصحيحة في المناهج التعليمية وإدراج قيم الاعتدال والوسطية وثقافة الحوار الهادف، بالإضافة إلى فاعلية المرشد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري بشتى الطرق والوسائل، ووضع ذلك في الأولويات للقائمين على العملية التعليمية والمتمثلة في وزارة التعليم.

مشكلة الدراسة

تعاني العديد من الدول من ظاهرة الملوثات العقلية والانحرافات الأخلاقية، والتي هي نتاج لتيارات فكرية متطرفة تهدف إلى السيطرة على العقل، وتحويله من وسطي معتدل إلى تطرفي متعصب. وانطلاقًا من مبدأ التكامل والشراكة بين المؤسسات التعليمية والمجتمعية، ونتيجة للاضطرابات الفكرية والنفسية التي ظهرت في الآونة الأخيرة، والتي نتج عنها تيارات إرهابية وحروب دامية، لزم على المجتمع بأكمله التصدي لتلك الملوثات الفكرية والانحلالات الأخلاقية ومكافحتها من خلال بناء شخصية الفرد الإسلامية ذات الفكر المعتدل المتزن، القائم على التسامح وتقبل الآراء ونبذ التطرف والتعصب.

كُل ذلك يستدعي ضرورة إجراء دراسات وأبحاث تربوية حول التصدي لظاهرة التطرف الفكري ومخلفاتها السلبية على الأفراد بكافة المستويات الفكرية والثقافية والاجتماعية والدينية والتعليمية (حريز، ٢٠٠٥). ومن الملاحظ أن هناك دراسات تناولت مفهوم المشاركة المجتمعية ودورها في تطوير المجتمع المحلي كدراسة الطيطي، وأبو ساكور (٢٠١٠) التي أوصت بتقليل الفجوة بين المجتمع المحلي والمدرسة، وضرورة العمل على تفعيل الشراكة فيما بينهم للتصدي للتيارات الثقافية السلبية، والمساهمة في نشر الوعي وغرس القيم الإيجابية في أفراد المجتمع.

وهناك دراسات أكدت في مجملها على أهمية الأمن الفكري ومفهومه ودوافعه، كدراسة السليمان (٢٠٠٦) التي توصلت إلى وجود قصور في دور الإدارة المدرسية في عملية تنظيم محاضرات لأولياء الأمور بهدف رفع مستوى الوعي الأسري نحو خطورة المرحلة العمرية للطلاب، وضعف الدور التربوي للمؤسسات التعليمية الذي يُعَدُّ سببًا للانحراف الفكري للطلاب. ومن الجدير بالذكر أن مجمل تلك الدراسات –على حد علم الباحثين– لم تتناول المشاركة المجتمعية كأداة من أدوات تعزيز الأمن الفكري للطلاب على وجه التحديد إلا أن أبا خطوة والباز (٢٠١٤) قد أوصوا بذلك، وهذا ما انفردت به الدراسة الحالية.

هدف الدراسة وأسئلتها

تهدف الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما دور المشاركة المجتمعية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب مدارس التعليم العام بدولة الكويت والمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس؟

٢- ما المعوقات التي تحد من دور المشاركة المجتمعية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب مدارس التعليم العام بدولة الكويت والمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور المشاركة المجتمعية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب مدارس التعليم العام بدولة الكويت والمملكة العربية السعودية تُعزى لكل من النوع، الدولة، المرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي؟

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من حداثة القضية التربوية في ظل الأوضاع المحلية والإقليمية والعالمية الراهنة ذات الطبيعة المضطربة، إضافةً إلى أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو موضوع الأمن الفكري وانعكاسه على المجتمع وثقافته، ومدى مشاركة المجتمع المحلي في ترسيخ مبدأ الوسطية لدى أفراده وتحريرهم من الفكر الضال، وخطورة

وحساسية المرحلة العمرية للشباب باعتبارهم منارة الوطن ومستقبله الواعد. وقد تساعد نتائج الدراسة الحالية القيادات التربوية على اتخاذ القرارات الصائبة بشأن تعزيز القيم التربوية التي تؤصل مبدأ الأمن الفكري لدى الطلبة، وتوجيه اهتماماتهم نحو النواحي الفكرية والنفسية والعقلية،كما أن الدراسة الحالية قد تفتح آفاقًا جديدة للباحثين لإجراء دراسات وأبحاث أخرى في المواضيع التربوية النفسية وانعكاسها على ثقافة المجتمع.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على تعرف وجهات نظر مدراء مدارس التعليم العام في دولة الكويت والمملكة العربية السعودية نحو دور المشاركة المجتمعية في تحقيق الأمن الفكري للطلاب في المجالات الآتية: الإدارة المدرسية، الأسرة، مؤسسات المجتمع المحلية، والمعوقات التي تحد من دورهم في تحقيق الأمن الفكري للطلاب.
- **الحدود المكانية:** مدارس التعليم العام باختلاف مراحلها في دولة الكويت والمملكة العربية السعودية.
- **الحدود البشرية:** مديرو مدارس التعليم العام التابعة لوزارة التربية باختلاف مراحلها التعليمية.
- **الحدود الزمانية:** العام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧م.

الإطار النظري

أولاً: الأمن الفكري

عرف أمين وقيرع (٢٠١١) الأمن الفكري على أنه: "الشعور بالأمن الروحي والنفسي والجسدي والعقلي والمادي بما لا يتعارض مع الدين والمبادئ والمثل العليا والأخلاق التي يؤمن بها الفرد والمجتمع ولا تؤثر سلبًا على أفكار وحياة الآخرين" (ص ٧-٨)، كما أنه:"إحساس المجتمع بأن منظومته الفكرية ونظامه الاخلاقي الذي يرتب العلاقات بين أفراده داخل المجتمع ليسا في موضع تهديد من فكر متطرف وافد" (ص ٤)، كما أنه:"حماية عقائد الطلاب من الافراط والتفريط، والنهج بهم للوسطية والاعتدال،

والاهتمام بسلامة عقولهم وتدريبهم على التفكير الصحيح، فيما يستجد عليهم في حياتهم من مصطلحات أو اتجاهات، وأن يكتسبوا مناعة ضد ما يحاك لأوطانهم عامة وللأمة الإسلامية خاصة" (نور الهدى، ٢٠١٤، ص٢٦٠). إن التعاريف السابقة ترتكز على الفكر والقيم والأخلاق والمثل العليا التي تحقق الأمن والاستقرار النفسي والفكري والسياسي والاقتصادي، إذ إن مفهومي الأمن والفكر متلازمان لا يمكن الفصل بينهما، ومسؤولية تحقيق الأمن الفكري مسؤولية مجتمعية مشتركة بين أفراد المجتمع ومؤسساته وقياداته العليا.

فمفهوم الأمن الفكري يتميز بأنه نسبي غير مطلق يختلف من مرحلة زمانية لأخرى ومن مكان لآخر ومن مجتمع لآخر حسب الإطار الثقافي والعقائدي لذلك المجتمع، كما أنه خاضع للظروف السياسية والاقتصادية ذات الوتيرة المتغيرة (بن عيسى، ٢٠١١). فهو يهدف إلى تحقيق قيم المواطنة والانتماء للوطن وغرس مفاهيم الوسطية وحرية الرأي والتعبير بما لا يتعدى حقوق الغير، إضافةً إلى الابتعاد عن كل ما يسبب الطبقية والطائفية والعمل على تربية الفرد على الحب والتسامح وتقبل الرأي المخالف، والقدرة على التمييز بين الصواب والخطأ (بلعسل، ٢٠١١).

إن ضعف التعاليم الإسلامية وعدم الفهم الدقيق لنصوصها، وتشدد وغلو أعلام الدين في تفسير وتطبيق الأحكام الشرعية البعيدة كل البعد عن أسس الدين الصحيحة، وتُعد من أبرز المعوقات الدينية للأمن الفكري. أما المعوقات الاجتماعية والثقافية فتتمثل في ضعف العلاقات الأسرية وتفككها والخلل في الأدوار والمسؤوليات التربوية الملقاة على عاتق الآباء والأمهات خصوصًا في عصر العولمة وما يحمله الإعلام من مشاهد وبرامج منحرفة تناقض القيم والمبادئ الإسلامية وتعمل على انحلالهم أخلاقيًا، بالإضافة إلى المعوقات الاقتصادية والسياسية التي شكلت بطالة الأفراد في ظل غلاء الأسعار مقابل الأجور المتدنية وعدم إعطاء أهمية للفرد وتهميش دوره السياسي وتشكيل المجتمع بناءً على الطبقية والطائفية (ابن مرزوق ومعمر، ٢٠١١). كل تلك المعوقات تستدعي آليات

ومداخل تقف بقوة أمام هذا الغزو الفكري الـذي خلـق مجتمـع متزعـزع الثقـة، تتسـلله الشكوك والمخاوف، منعدم الأمن والاستقرار غير قادر على التمييز بين الحقيقة والوهم.

ثانيًا: المشاركة المجتمعية

في ظل الانسلاخ الفكري والتهديدات الأمنيـة الحاصـلة تبنـت المجتمعـات المحليـة والإقليمية والعالمية في الآونة الأخيرة مدخل المشاركة المجتمعية الذي يُعد أداةً مـن أدوات تحفيز الديمقراطية وسدًا للثقوب المجتمعية وحلًا للمشكلات الفكرية. فالمشـاركة المجتمعيـة تعرف على أنها: "كافة الإسهامات والمبادرات والجهود التطوعيـة سـواءً أكانـت ماليـة أم عينية أم معنوية يقدمها أفـراد المجتمـع ومؤسسـاته مـن أجـل المسـاهمة في دعـم التعلـيم وتطويره أو التي تقدمها المؤسسات التعليمية لخدمة المجتمع وتنمية أفراده" (السيد وإبراهيم، ٢٠١٠، ١٩٠٤).

فالمشاركة المجتمعية هي مجموعة من العلاقات الاجتماعية داخل المدرسـة والمجتمـع وما بينهما، وتهدف إلى تنمية وتحسين أهداف المدرسة والمجتمع ككـل، وهـي مبنيـة علـى أساس التفاعل الاجتماعي، والثقة المتبادلة، وتوفير الفرص لأفراد المجتمع لكي يكون لهم صوت مسموع في اتخاذ القرارات، والقدرة على الحـوار وتقبـل الاخـتلاف في وجهـات النظر (Patricia, 2001).

ومن أبرز مجالات المشاركة المجتمعية:

- الأسرة: وهي أساس النظريات النفسية لتنمية الطفل وزيادة فرص معارفه وقيمـه، إذ إن الأسرة هي المؤسس الأول للخبرات والفلسفات التي يتبناها الطفـل والممارسـات التي يتبعها ضد الغير، ومن ثم تأتي ثنائية الشراكة (المدرسة والمجتمع المحلي) من خلال دور المدرسة في تكوين وصقل شخصياتهم (Epstein, 2016).
- المدرسة: من خـلال تركيـز مناهجهـا علـى المـتعلم واعتبـاره محـور العمليـة التربويـة والتعليمية بدلًا من المناهج القائمة على أساس الحفـظ والـتلقين، وإدخـال المقـررات الفكرية التي تعنى بالانضباط النفسي والمهارات الاجتماعيـة والسـلوكيات المرغوبـة،

بالإضافة إلى انخراط المؤسسات المجتمعية والتعليمية بالعمل التربوي وبالسعي نحو الإصلاح التعليمي (Sheridan, 2004).

- المجتمع المحلي: من خلال تطوع أفراده ومؤسساته في تمويل المدارس وإمدادها بالتجهيزات اللازمة والمشاركة في إعداد الخطط الإستراتيجية التي تهدف للقضاء على المشكلات التعليمية والنفسية لدى الطلبة، وتفعيل دور المساجد في الندوات الدينية وحلقات تحفيظ القرآن والأندية الرياضية ودور المستشفيات في تلقيهم للإسعافات الأولية (خالد وجلبط، ٢٠١١).

منهجية الدراسة

استخدم المنهج الوصفي المسحي الذي يُعد الأكثر شيوعًا في الميدان التربوي، والذي يتلاءم مع طبيعة الدراسة الحالية، وذلك من خلال توزيع أداة الدراسة والمكونة من (٣٣) بندًا على عينة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة المستهدف من جميع مديري مدارس التعليم العام التابعة لوزارة التربية والتعليم باختلاف مراحلها التعليمية للعام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧ في دولة الكويت والمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (٦٠٤) بدولة الكويت (الإدارة المركزية للإحصاء، ٢٠١٦)،و (٣٣٧٤٧) بالمملكة العربية السعودية (الأمانة العامة لإدارات التعليم، ٢٠١٦). أما عينة الدراسة فقد اشتملت على عدد (٣٤٣٥) مدير مدرسة بنسبة (١٠%) من مجتمع الدراسة، إذ بلغ عدد عينة المديرين في السعودية (٣٣٧٥) بنسبة ٩٨,٣ %، وعدد المديرين في الكويت (٦٠) بنسبة ١,٧ %، والجدول التالي يُظهر وصف العينة والبيانات الديموغرافية.

جدول ١

وصف عينة الدراسة

	المستويات	التكرار	النسبة
النوع	ذكر	٢٧٩٢	٨١,٣
	أنثى	٦٤٣	١٨,٧
الدولة	الكويت	٦٠	١,٧
	المملكة العربية السعودية	٣٣٧٥	٩٨,٣
المرحلة التعليمية للمدرسة	ابتدائي	١٣١٥	٣٨,٣
	متوسط	٨٣٦	٢٤,٣
	ثانوي	١٢٨٤	٣٧,٤
المؤهل العلمي	دبلوم	٧٠	٢,٠
	بكالوريوس	٢٤١٣	٧٠,٣
	ماجستير	٧٥٧	٢٢,٠
	دكتوراه	١٩٥	٥,٧

أداة الدراسة

لتحقيق هدف هذه الدراسة وللإجابة عن أسئلتها قام الباحثون ببناء إستبانة من خلال الرجوع إلى الأدب النظري ومراجعة الدراسات السابقة كدراسة (بالي، ٢٠١٠؛ جاد الله، ٢٠١١؛ هليل، ٢٠١١). وبعد الالتزام بآراء المحكمين من حيث الحذف والإضافة تم تحديد المحاور الأساسية للاستبانة، وقام الباحثون بصياغة العبارات المندرجة تحت محاورها، حيث بلغت (٣٣) عبارة، على محورين كالآتي: (١) دور المشاركة المجتمعية في تحقيق الأمن الفكري للطلاب (٢٤ بند) وتكون من ثلاثة أبعاد كالتالي (الإدارة المدرسية، الأسرة، ومؤسسات المجتمع المحلية). (٢) المعوقات التي تحد من دور المشاركة المجتمعية في تحقيق الأمن الفكري للطلاب (٩بنود). وتم قياس الدرجات من خلال وضع ثلاثة اختيارات للحصول على استجابات أكثر دقة، متدرج من (١-٥) يمثل الفئات التالية: معارض بشدة (١)، معارض (٢)، محايد (٣)، موافق (٤)، موافق بشدة (٥).

صدق وثبات الإستبانة

تم التحقق من صدق الإستبانة من خلال صدق المحكمين بالإضافة إلى:

١- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق المفردات عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للاستبانة على العينة الاستطلاعية التي تم اختيارها عشوائيًا من بين مديري المدارس بالكويت والمملكة العربية السعودية، وقد بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية (٥٠) مديرًا ومديرة. والجدول التالي يبين معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية.

جدول ٢

معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
١	.595**	١٢	.386**	٢٣	.687**
٢	.421**	١٣	.317*	٢٤	.767**
٣	.586**	١٤	.551**	٢٥	.440**
٤	.692**	١٥	.519**	٢٦	.387**
٥	.520**	١٦	.534**	٢٧	.391**
٦	.303*	١٧	.518**	٢٨	.595**
٧	.462**	١٨	.516**	٢٩	.499**
٨	.316*	١٩	.529**	٣٠	.551**
٩	.302*	٢٠	.666**	٣١	.429**
١٠	.346*	٢١	.634**	٣٢	.560**
١١	.421**	٢٢	.604**	٣٣	.666**

* دال عند ٠,٠٥ ** دال عند ٠,٠١

يوضح جدول (٢) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للإستبانة ككل، عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١ بعدد (٢٨) بند وعند مستوى ٠,٠٥ بعدد (٥) بنود.

٢- الصدق البنائي (صدق المحتوى) Construct Validity: وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط، وقد أسفرت تلك الخطوة عن ارتباط دال لكل محور مع الدرجة

الكلية للإستبانة، مما يشير إلى اتسام الإستبانة بدرجة مرتفعة من التجانس الـداخلي. والجدول التالي يوضح نتائج معامل الارتباط.

جدول ٣

معامل الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للإستبانة ن = ٥٠

المحاور	الإدارة المدرسية	الأسرة	مؤسسات المجتمع المحلي	المعوقات
الدرجة الكلية	٠,٧٣٤**	٠,٥٤٨**	٠,٨٣٦**	٠,٧٢٧**

** دال عند ٠,٠١

يوضح جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على كل محـور مـن محـاور الإستبانة والدرجة الكلية للاستبانة ككل، عند مستوى دلالة أقل مـن ٠,٠١، وقـد بلـغ أقل ارتباط (٠,٥٤٨) مع محور الأسرة، بينمـا بلـغ أكـبر ارتبـاط (٠,٨٣٦) بـين محـور مؤسسات المجتمع المحلي والدرجة الكليـة للإسـتبانة. وبـذلك يمكـن اعتبـار أن الإسـتبانة صالحة للتطبيق.

أمـا ثبـات الإسـتبانة فـتم التحقـق منـه بواسـطة معامـل الثبـات "ألفـا كرونبـاخ" (٠,٩٠١) للإستبانة ككل وهي نسبة ثبات مرتفعة. أمـا بالنسـبة للمحـاور فقـد جـاءت نسب فئات ألفا داخل المحاور ما بين (٠,٨٠٤ - ٠,٨٦٩)، وهـي نسـب مرتفعـة أيضًـا كما هو موضح في الجدول التالي داخل العينة الاستطلاعية.

جدول ٤

معامل الثبات للإستبانة (العدد =٥٠)

م	المحاور	عدد البنود	ألفا كرونباخ
١	الإدارة المدرسية	١٠	٠,٨٠٤
٢	الأسرة	٧	٠,٨٥٢
٣	مؤسسات المجتمع المحلي	٧	٠,٨٦٩
٤	المعوقات	٩	٠,٨٦٣
	الإستبانة ككل	٣٣	٠,٩٠١

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم حساب التكرارات والنسب المئويـة والـوزن النسـبي للتعـرف علـى خصـائص وسمات عينة الدراسة، معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة، ومعامل ارتبـاط

بيرسون لحساب الصدق الداخلي لأداة الدراسة، بالإضافة إلى اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات البيانات الشخصية، واختبار (ف) تحليل التباين الأحادي للمتغيرات الأكثر من مجموعتين ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات أفراد العينة وفقًا لمتغيرات المرحلة التعليمية والمؤهل العلمي لأفراد العينة، وأخيرًا اختبار (شيفية) للاختبارات البعدية.

النتائج ومناقشتها

١- عرض نتائج السؤال الأول، ومناقشتها:

ينص السؤال الأول على: ما دور المشاركة المجتمعية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب مدارس التعليم العام بدولة الكويت والمملكة العربية السعودية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للبنود ومحاور الدراسة، والجداول من (٥ – ٧) تظهر النتائج.

جدول ٥

المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان لآراء المديرين في دور المشاركة المجتمعية في تحقيق الأمن الفكري للطلاب (الإدارة المدرسية)

الرتبة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
١	الاهتمام بالفلسفة الإسلامية التربوية الموجهة نحو نبذ العنف والتطرف والانحلال الأخلاقي.	4.72	0.57	94.5
٢	تنمية مهارات التفكير العليا (التحليل والتركيب والاستنتاج).	4.61	0.58	92.2
٣	تعزيز ثقافة الحوار الهادف المبني على الحجج والبراهين.	4.56	0.59	91.1
٤	وجود خطة علاجية لحالات الانحراف الفكري بين أوساط المتعلمين.	4.39	0.71	87.8
٥	إدماج مقرر حقوق الإنسان ضمن المناهج الدراسية لحماية الطلاب من الانحراف الفكري.	4.50	0.77	89.9
٦	إتاحة المجال للطلاب لمناقشة القضايا الفكرية المعاصرة من خلال عقد اللقاءات الثقافية.	4.43	0.85	88.6

الرتبة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
٧	وجود خطة وقاية للحد من ظهور حالات الانحراف الفكري لدى المتعلمين.	4.45	0.70	89.1
٨	التوعية المستمرة تجاه التيارات الفكرية الضالة وما تحمله من مضامين منحرفة.	4.36	0.72	87.3
٩	وجود فريق متخصص للتدخل السريع في حالات الانحراف الفكري التي تظهر على أي من المتعلمين.	4.34	0.75	86.7
١٠	ربط المناهج الدراسية بالمشكلات الفكرية المعاصرة والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.	3.87	1.12	77.3
	المحور ككل	4.42	0.46	88.5

تبين نتائج الجدول رقم (٥) دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب مدارس التعليم العام بالعبارات الواردة في هذا المحور، وأن المتوسط الحسابي للمحور الأول جاء مرتفعًا بلغ (٤٢ ,٤) وبانحراف معياري (٤٦ ,٠).

جدول ٦

المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان لآراء المديرين في دور المشاركة المجتمعية في تحقيق الأمن الفكري للطلاب (الأسرة)

الرتبة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
١	تأصيل الهوية الإسلامية وتحصينها ضد الانحراف والفكر الضال المشوه.	4.85	0.41	97.1
٢	توجيه الأبناء نحو استغلال أوقات فراغهم بما هو مفيد.	4.83	0.38	96.6
٣	غرس المبادئ الإنسانية التي تعزز قيم التسامح والسلام وحسن الحوار.	4.78	0.56	95.5
٤	التبصير بخطورة التيارات الفكرية الضالة المسببة للفرقة والتشتت.	4.73	0.52	94.6
٥	تنمية الفكر الوسطي القائم على نبذ التطرف والتعصب.	4.71	0.68	94.1
٦	التحذير من خطورة التقليد الأعمى وتبني القيم والمعتقدات المعارضة للعقيدة الإسلامية.	4.69	0.65	93.9
٧	تقويم السلوكيات المعوجة والأخلاقيات المنحرفة لدى الأبناء.	4.66	0.47	93.3
	المحور ككل	4.75	0.36	95.0

تبين نتائج الجدول رقم (٦) دور الأسرة في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب مدارس التعليم العام بالعبارات الواردة في هذا المحور، وأن المتوسط الحسابي للمحور الأول جاء مرتفعًا بلغ (٤,٧٥) وبانحراف معياري (٠,٣٦).

جدول ٧

المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان لآراء المديرين في دور المشاركة المجتمعية في تحقيق الأمن الفكري للطلاب (مؤسسات المجتمع المحلية)

الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	الرتبة
91.7	0.55	4.58	إعداد إستراتيجية وطنية مفادها غرس قيم الوسطية ولغة الحوار الهادف والحماية من الوقوع في براثن التيارات المعادية وطمس الهوية الثقافية والوطنية.	١
91.3	0.55	4.57	الكشف عن مسوغات الانحراف الفكري وخطورته على الصعيد الشخصي والوطني.	٢
90.8	0.54	4.54	تفعيل التوعية الوقائية الأمنية في توجيه وإرشاد الطلاب نحو خطورة الانقياد للجماعات ذات الفكر المنحرف.	٣
89.7	0.82	4.48	إقصاء التيارات الفكرية المعادية المختبئة خلف قناع الدين والتدين.	٤
88.1	0.65	4.40	تأصيل التعامل الإيجابي مع التعددية الفكرية والثقافية في ضوء المبادئ الإسلامية.	٥
87.7	0.72	4.39	تفعيل الاستقطاب الفكري المؤيد لمنظومة القيم الإسلامية والمعارض لطمس الهوية الثقافية والوطنية.	٦
87.6	0.69	4.38	احتواء الازدواجية الثقافية وتوجيهها نحو الوسطية بعيدًا عن الاغتراب الفكري والثقافي.	٧
89.5	0.47	4.48	المحور ككل	

تبين نتائج الجدول رقم (٧) دور مؤسسات المجتمع المحلي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب مدارس التعليم العام بالعبارات الواردة في هذا المحور، وأن المتوسط الحسابي للمحور الأول جاء مرتفعًا بلغ (٤,٤٨) وبانحراف معياري (٠,٤٧).

بينت النتائج السابقة ارتفاع دور المشاركة المجتمعية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب مدارس التعليم العام بدولة الكويت والمملكة العربية السعودية في مجالات

(الإدارة المدرسية، الأسرة، ومؤسسات المجتمع المحلي) على التوالي. بالنسبة لمحور الإدارة المدرسية فقد يُعزى السبب في ذلك الارتفاع إلى إدراك ووعي مديري المدارس بأهمية انتهاج منهج الدين الإسلامي الحنيف القائم على العدل والمساواة والسلام بين الأفراد وترسيخ ثقافة الحوار الهادف المبني على الحجج والبراهين والابتعاد عن الجدال الذي يؤدي بطبيعة الحال إلى التفرقة والعنصرية وتولد المشكلات وبالأخص فيما يتعلق بقضايا التطرف الفكري. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Tomlinson (2006) إلى الدور الرئيسي للمدرسة والمعلم في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب من خلال نشر مفاهيم القيم والأخلاق والثقافة التي تُعد من الأسس التربوية للمنهج.

أما فيما يخص محور الأسرة فقد أشار ذلك الارتفاع إلى دور الأسرة في بناء العقول الناشئة والحفاظ على الهوية الإسلامية والموروثات الثقافية التي تشكل درعًا حصينًا أمام الغزو الثقافي المنحرف. واتفقت هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة الحاج (٢٠١١) التي أظهرت نتائجها دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية في المجتمع ودورها الكبير في حماية أفرادها من أي غزو ثقافي أو فكري قد يهدد كيانها أو كيان المجتمع عن طريق اشباع الحاجات الأساسية الاجتماعية والعاطفية لأعضائها.

أما ارتفاع دور مؤسسات المجتمع المحلي فقد يعود السبب في ذلك إلى وجود خطط وإستراتيجيات تعاون بين مؤسسات المجتمع المحلي في مواجهة قضايا التطرف الفكري، إذ إن وجود تلك الخطط يزيد من فاعلية تحقيق أهداف العملية التعليمية وهي إعداد النشء الصالح بصورة عامة، ومواجهة الفساد الفكري والثقافي والكشف عن مسوغاته وتوعية الأفراد بخطورته بصورة خاصة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحاج (٢٠١٣) التي أظهرت نتائجها أهمية رعاية الشباب وتصحيح المفاهيم الخاطئة، والتأكيد على التنوير والتوعية ضد الانحراف الفكري من خلال وسائل الإعلام والمؤسسات التربوية والدينية والاجتماعية.

٢- عرض نتائج السؤال الثاني، ومناقشتها:

ينص السؤال الثاني على: ما المعوقات التي تحد من دور المشاركة المجتمعية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب مدارس التعليم العام بدولة الكويت والمملكة العربية السعودية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للبنود ومحاور الدراسة.

جدول ٨

المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان لآراء المعلمين في المعوقات التي تحد من دور المشاركة المجتمعية في تحقيق الأمن الفكري للطلاب

الرتبة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
١	غياب الخطط المشتركة بين فئات المشاركة المجتمعية (الإدارة المدرسية – الأسرة – مؤسسات المجتمع المحلية) في مواجهة مشكلات الانحراف الفكري.	4.14	0.82	82.8
٢	عجز النظام التربوي عن مواءمته لعصر العولمة والمعلوماتية وما تتضمنه من أفكار ومعتقدات مخالفة للقيم الإسلامية.	4.08	0.88	81.7
٣	غياب القيود والضوابط الأمنية نحو شبكات الإنترنت وما تتضمنه من مواقع وبرامج مغلوطة تُسهم في خلق وتعزيز مفاهيم الانحراف الفكري.	4.00	1.03	80.0
٤	غياب دور المعلم القدوة في بناء العقلية المستنيرة القادرة على الحوار والتنافس في ظل احترام ثقافة الرأي الآخر.	3.98	0.98	79.6
٥	فقدان الفلسفة التربوية واضحة المعالم والرؤى والتي تستهدف الحفاظ على الهوية الوطنية.	3.97	0.83	79.4
٦	قصور المناهج الدراسية بما يتعلق باحتوائها على المفاهيم والأفكار المتعلقة بالأمن الفكري.	3.95	0.94	79.1
٧	ضعف العلاقات الأسرية وانهيار منظومة القيم والمبادئ الأخلاقية القائمة على العفو والتسامح وتقبل الآراء.	3.72	0.94	74.4
٨	الدعم المادي من قبل القيادات العليا في الدولة للأفراد والجماعات المنتمين للأحزاب والتيارات الفكرية المناصرة للانحراف الفكري.	3.23	1.39	64.6
٩	الدعم المعنوي من قبل القيادات العليا في الدولة للأفراد والجماعات المنتمين للأحزاب والتيارات الفكرية المناصرة للانحراف الفكري.	3.11	1.36	62.3
	المحور ككل	3.80	0.62	76.0

تبين نتائج الجدول رقم (٨) المعوقات التي تحد من دور المشاركة المجتمعية في تحقيق الأمن الفكري للطلاب بالعبارات الواردة في هذا المحور، وأن المتوسط الحسابي للمحور الرابع جاء متوسطًا بلغ (٣,٨٠) وبانحراف معياري (٠,٦٢).

جاءت آراء أفراد العينة نحو المعوقات التي تحد من دور المشاركة المجتمعية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب مدارس التعليم العام بدولة الكويت والمملكة العربية السعودية بدرجة متوسطة، وقد يُعزى السبب في ذلك إلى وسطية التنسيق بين فئات مؤسسات المجتمع المحلي نحو الخطط الإستراتيجية قيد التنفيذ أو غير المنفذة ضد الانحراف الفكري بسبب عدم تغطيتها من جانب الاعلام أو عدم دعمها معنويًا وماديًا، إضافةً إلى سيطرة تلك المؤسسات بدرجة متوسطة على ما يتضمنه العصر المعلوماتي من أفكار مضللة ومعتقدات مخالفة للقيم الإسلامية وقدرته على متابعة الأنشطة التي يتم ممارستها من قبل الأفراد والتأكد من حسن استغلالها. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحوشان (٢٠١٥) التي أظهرت نتائجها أن غياب أو قلة البرامج والأنشطة والخطط يُعد معوقًا لتحقيق الأمن الفكري.

٣- عرض نتائج السؤال الثالث، ومناقشتها:

ينص السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور المشاركة المجتمعية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب مدارس التعليم العام بدولة الكويت والمملكة العربية السعودية تعزى لكل من النوع، الدولة، المرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي؟ للإجابة على هذا السؤال تم استخدام (ت) للفروق بين النوع واختبار (ف) ANOVA لمتغيرات المرحلة التعليمية والمؤهل العلمي. والجداول من (٩- ١٦) تظهر النتائج.

أولاً: الفروق بين النوع:

جدول ٩

نتائج اختبار (ت) للفروق الإحصائية بين المتوسطات تبعًا لمتغير النوع

المحاور	النوع	ن	م	ح	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
الإدارة المدرسية	ذكور	2792	4.41	0.46	3.88	٣٤٣٣	0.000
	إناث	643	4.48	0.44			
الأسرة	ذكور	2792	4.75	0.35	0.79	٣٤٣٣	0.432
	إناث	643	4.76	0.40			
مؤسسات المجتمع المحلي	ذكور	2792	4.47	0.48	1.41	٣٤٣٣	0.157
	إناث	643	4.50	0.39			
المعوقات التي تحد من دور المشاركة	ذكور	2792	3.82	0.58	4.21	٣٤٣٣	0.000
	اناث	643	3.69	0.74			
الأداة ككل	ذكور	2792	4.33	0.35	0.31	٣٤٣٣	0.757
	إناث	643	4.33	0.35			

ملاحظة: ن= العدد، م= المتوسط الحسابي، ح= الانحراف المعياري

يتضح من جدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية تبعًا للنوع (ذكور - إناث) فقد جاءت قيم (ت) دالة عند مستوى أقل من (α = ٠,٠٥) ببعد (الإدارة المدرسية) اتجاه الإناث وببعد (المعوقات التي تحد من دور المشاركة) اتجاه الذكور فيما اختفت الفروق بالأبعاد الأخرى والدرجة الكلية.

ثانيًا: الفروق بين الدولة:

جدول ١٠

نتائج اختبار (ت) للفروق الإحصائية بين المتوسطات تبعًا لمتغير الدولة

المحاور	الجنس	ن	م	ح	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
الإدارة المدرسية	كويتي	60	4.20	0.72	2.43	٣٤٣٣	0.018
	سعودي	3375	4.43	0.45			

المحاور	الجنس	ن	م	ح	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
الأسرة	كويتي	60	4.49	0.97	2.16	٣٤٣٣	0.035
	سعودي	3375	4.76	0.33			
مؤسسات المجتمع المحلي	كويتي	60	4.09	1.08	2.85	٣٤٣٣	0.006
	سعودي	3375	4.48	0.44			
المعوقات التي تحد من دور المشاركة	كويتي	60	3.16	1.48	3.41	٣٤٣٣	0.001
	سعودي	3375	3.81	0.58			
الإستبانة ككل	كويتي	60	3.95	0.82	3.65	٣٤٣٣	0.001
	سعودي	3375	4.34	0.33			

ملاحظة: ن= العدد، م= المتوسط الحسابي، ح= الانحراف المعياري

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية تبعًا للدولة (دولة الكويت – المملكة العربية السعودية) فقد جاءت قيم (ت) دالة عند مستوى أقل من (α = ٠,٠٥) بالمحورين والدرجة الكلية تجاه دولة المملكة العربية السعودية.

ثالثًا: الفروق بين المرحلة التعليمية:

جدول ١١

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية

المحاور	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإدارة المدرسية	ابتدائي	1315	4.46	0.50
	متوسط	836	4.45	0.36
	ثانوي	1284	4.37	0.47
الأسرة	ابتدائي	3435	4.42	0.46
	متوسط	1315	4.81	0.34
	ثانوي	836	4.73	0.43
مؤسسات المجتمع المحلي	ابتدائي	1284	4.70	0.31
	متوسط	3435	4.75	0.36
	ثانوي	1315	4.56	0.40

المحاور	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعوقات	ابتدائي	836	4.55	0.45
	متوسط	1284	4.34	0.50
	ثانوي	3435	4.48	0.47
الاستبانة ككل	ابتدائي	1315	3.92	0.59
	متوسط	836	3.67	0.63
	ثانوي	1284	3.76	0.61

جدول ١٢

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الإدارة المدرسية	بين المجموعات	5.13	2	2.56	12.16	0.000
	داخل المجموعات	723.07	3432	0.21		
	المجموع	728.19	3434			
الأسرة	بين المجموعات	8.93	2	4.46	35.73	0.000
	داخل المجموعات	428.60	3432	0.12		
	المجموع	437.52	3434			
مؤسسات المجتمع المحلي	بين المجموعات	38.19	2	19.09	92.99	0.000
	داخل المجموعات	704.69	3432	0.21		
	المجموع	742.88	3434			
معوقات التي تحد من دور المشاركة	بين المجموعات	34.05	2	17.02	46.02	0.000
	داخل المجموعات	1269.58	3432	0.37		
	المجموع	1303.63	3434			
الإستبانة ككل	بين المجموعات	13.07	2	6.54	56.36	0.000
	داخل المجموعات	398.09	3432	0.12		
	المجموع	411.17	3434			

يتضح من جدول (١٢) أن قيمة (ف) دالة إحصائيًا بالنسبة بالمحاور والدرجة الكلية، عند مستوى دلالة أقل (α = ٠,٠٥)،وهذا يعني وجود فروق دالة بين استجابات عينة الدراسة تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية. وباستخدام اختبار (شيفيه) للبحث عن اتجاه الفروق بالمحاور الدالة تبين الآتي:

جدول ١٣

الفروق البعدية لمحاور الدراسة والدرجة الكلية

المحاور	j	1	متوسط الفروق (I – J)	الدلالة
الإدارة المدرسية	ابتدائي	ثانوي	.083*	0.000
	متوسط	ثانوي	.074*	0.002
الأسرة	ابتدائي	متوسط	.083*	0.000
	ابتدائي	ثانوي	.114*	0.000
مؤسسات المجتمع المحلي	ابتدائي	ثانوي	.223*	0.000
	متوسط	ثانوي	.209*	0.000
المعوقات	ابتدائي	متوسط	.245*	0.000
	ابتدائي	ثانوي	.160*	0.000
	ثانوي	متوسط	.086*	0.007
الدرجة الكلية	ابتدائي	متوسط	.090*	0.000
	ابتدائي	ثانوي	.140*	0.000
	متوسط	ثانوي	.050*	0.004

يتضح من جدول (١٣) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية لصالح المرحلة الابتدائية بالمحورين والدرجة الكلية. وبوجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية لصالح المرحلة المتوسطة ببعد الإدارة المدرسية وبعد الأسرة والدرجة الكلية للاستبانة. وبوجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة لصالح المرحلة الابتدائية ببعد الأسرة ومحور المعوقات والدرجة الكلية.

رابعًا: الفروق بين المؤهل العلمي:

جدول ١٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المحاور	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإدارة المدرسية	دبلوم	70	3.45	0.11
	بكالوريوس	2413	4.43	0.42
	ماجستير	757	4.49	0.52
	دكتوراه	195	4.39	0.39
الأسرة	دبلوم	70	4.98	0.05
	بكالوريوس	2413	4.74	0.34
	ماجستير	757	4.77	0.35
	دكتوراه	195	4.77	0.57
مؤسسات المجتمع المحلي	دبلوم	70	3.99	0.65
	بكالوريوس	2413	4.50	0.43
	ماجستير	757	4.56	0.44
	دكتوراه	195	4.04	0.57
المعوقات	دبلوم	70	3.40	0.84
	بكالوريوس	2413	3.78	0.57
	ماجستير	757	4.01	0.68
	دكتوراه	195	3.32	0.46
الدرجة الكلية	دبلوم	70	3.87	0.41
	بكالوريوس	2413	4.33	0.33
	ماجستير	757	4.43	0.33
	دكتوراه	195	4.10	0.37

جدول ١٥

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الإدارة المدرسية	بين المجموعات	70.43	3	23.48	122.46	0.000
	داخل المجموعات	657.76	3431	0.19		
	المجموع	728.19	3434			

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الأسرة	بين المجموعات	4.45	3	1.48	11.76	0.000
	داخل المجموعات	433.07	3431	0.13		
	المجموع	437.52	3434			
مؤسسات المجتمع المحلي	بين المجموعات	59.64	3	19.88	99.84	0.000
	داخل المجموعات	683.24	3431	0.20		
	المجموع	742.88	3434			
معوقات تحد من دور المشاركة	بين المجموعات	91.20	3	30.40	86.03	0.000
	داخل المجموعات	1212.43	3431	0.35		
	المجموع	1303.63	3434			
الإستبانة ككل	بين المجموعات	32.68	3	10.89	98.75	0.000
	داخل المجموعات	378.49	3431	0.11		
	المجموع	411.17	3434			

يتضح من جدول (١٥) أن قيمة (ف) دالة إحصائيًا بالنسبة لالمحاور الأربعة والدرجة الكلية، عند مستوى دلالة أقل (α = ٠,٠١) وهذا يعني وجود فروق دالة بين استجابات عينة الدراسة تبعًا لمتغير المرحلة التي يدرسون بها عينة الدراسة، وباستخدام اختبار (شيفيه) للبحث عن اتجاه الفروق بالمحاور الدالة جاءت كالآتي:

جدول ١٦

الفروق البعدية لمحاور الدراسة والدرجة الكلية

المحاور	J	L	متوسط الفروق (J – l)	الدلالة
الإدارة المدرسية	بكالوريوس	دبلوم	.983*	0.000
	ماجستير	دبلوم	1.043*	0.000
	ماجستير	بكالوريوس	.060*	0.012
	ماجستير	دكتوراه	.100*	0.046
	دكتوراه	دبلوم	.944*	0.000
الأسرة	دبلوم	بكالوريوس	.239*	0.000
	دبلوم	ماجستير	.203*	0.000
	دبلوم	دكتوراه	.208*	0.001
مؤسسات المجتمع المحلي	بكالوريوس	دبلوم	.510*	0.000
	ماجستير	دبلوم	.564*	0.000

المحاور	J	L	متوسط الفروق (J – l)	الدلالة
	ماجستير	بكالوريوس	.055*	0.034
	ماجستير	دكتوراه	.515*	0.000
المعوقات	بكالوريوس	دبلوم	.386*	0.000
	ماجستير	دبلوم	.614*	0.000
	ماجستير	بكالوريوس	.229*	0.000
	ماجستير	دكتوراه	.693*	0.000
الدرجة الكلية	بكالوريوس	دبلوم	.461*	0.000
	بكالوريوس	دكتوراه	.230*	0.000
	ماجستير	دبلوم	.560*	0.000
	ماجستير	بكالوريوس	.100*	0.000
	ماجستير	دكتوراه	.330*	0.000
	دكتوراه	دبلوم	.231*	0.000

يتضح من جدول (١٦) وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين مؤهل بكالوريوس ومؤهل دبلوم لصالح مؤهل بكالوريوس بالمحورين والدرجة الكلية عدا بعد الأسرة، وبوجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين مؤهل دبلوم ومؤهلات بكالوريوس وماجستير ودكتوراه لصالح مؤهل دبلوم ببعد الأسرة، وبوجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين مؤهل ماجستير ومؤهلات دبلوم وبكالوريوس ودكتوراه لصالح مؤهل ماجستير ببعد مؤسسات المجتمع المحلي ومحور المعوقات والدرجة الكلية، وبوجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين مؤهل دكتوراه ومؤهل دبلوم لصالح مؤهل دكتوراه ببعد الإدارة المدرسية والدرجة الكلية.

كشفت النتائج السابقة وجود فروق ذات دلالة احصائية حول دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب مدارس التعليم العام بدولة الكويت والمملكة العربية السعودية لصالح الإناث، وقد يرجع السبب في ذلك إلى طبيعة تكوين المرأة وغريزتها الفطرية في تربية ورعاية النشء الصالح وحمايته من الانزلاق في متاهات الانحراف والضياع والفساد. هذا وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية

حول المعوقات التي تحد من دور المشاركة المجتمعية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب مدارس التعليم العام بدولة الكويت والمملكة العربية السعودية لصالح الذكور، ويمكن تفسير ذلك بطبيعة الذكور التي تحتم عليهم الاحتكاك والتعايش مع الواقع الاجتماعي والقضايا السياسية والثقافية والتفاعل معها بصورة أكبر من الإناث. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول دور المشاركة المجتمعية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب مدارس التعليم العام بدولة الكويت والمملكة العربية السعودية لصالح المملكة العربية السعودية، وقد يُعزى ذلك إلى مكانة المملكة العربية السعودية في نفوس المسلمين عامة وإلى مواقفها تجاه القضايا الإسلامية والفكرية والثقافية وقدرتها على الحكم على القضايا بشكل متوازن، بالإضافة إلى تنوع الثقافات في المملكة العربية السعودية بحكم دخول العديد من الثقافات في موسم الحج وهذا من شأنه أن يزيد من مسؤولية المملكة تجاه حماية المسلمين كافة من الثقافات المستوردة ضد الثقافة العربية الإسلامية.

كذلك كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول دور المشاركة المجتمعية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب مدارس التعليم العام بدولة الكويت والمملكة العربية السعودية بين المرحلة الابتدائية والثانوية لصالح الأولى، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الأسرة والمعوقات بين المرحلة الابتدائية والمتوسطة لصالح الأولى، ويمكن تفسير ذلك إلى أهمية المرحلة الابتدائية في تربية الأفراد وتوجيههم الوجهة الصحيحة القائمة على الدين الإسلامي الحنيف، هذا بالإضافة إلى سهولة زرع القيم والمبادئ السليمة وسهولة تشكيل الفرد والقدرة على ملاحظة سلوكياته وتصرفاته في هذه المرحلة العمرية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الإدارة المدرسية والأسرة بين المرحلة المتوسطة والثانوية لصالح الأولى، وقد يعزى السبب في ذلك إلى ادراك ووعي الإدارة المدرسية والأسرة بطبيعة المرحلة العمرية وسن المراهقة وما يرافقه من تغيرات فسيولوجية وفكرية وتوجه الأفراد نحو مرحلة البحث عن الذات واثباتها داخل المجتمع، هذا بالإضافة إلى عامل الفراغ لديهم الذي يحتاج بطبيعة الحال إلى استثماره على أفضل وجه بعيدًا عن مزالق الانحراف والتطرف، ووجود فروق ذات دلالة

إحصائية حول دور المشاركة المجتمعية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب مدارس التعليم العام بدولة الكويت والمملكة العربية السعودية بكل الأبعاد فيما عدا بُعد الأسرة بين الدبلوم والبكالوريوس لصالح البكالوريوس،وقد يُعْزى السبب في ذلك إلى ثقافة الأفراد الجامعيين وما تلقوه من معرفة أكبر من حملة الدبلوم، وقد يكون بسبب انفتاحهم بشكل أكبر وقدرتهم على مواكبة الأحداث والمستجدات الثقافية والفكرية وتحليلها بشكل عقلاني.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ببعد الأسرة بين الدبلوم والبكالوريوس والماجستير والدكتوراه لصالح الدبلوم، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن هناك فئة كبيرة من الأسر من حملة الدبلوم لديهم وعي أكبر بخطورة موضوع الانحراف الفكري وما يترتب عليه من مخاطر، هذا الوعي أيقظ لديهم البحث والتقصي بشكل كبير عن دوافع الانحراف الفكري ومسوغاته وطرق التصدي له،و وجود فروق ذات دلالة إحصائية ببعد مؤسسات المجتمع المحلي والمعوقات والدرجة الكلية بين الدبلوم والبكالوريوس والماجستير والدكتوراه لصالح الماجستير، ووجود فروق ببعد الإدارة المدرسية والدرجة الكلية بين الدبلوم والدكتوراه لصالح الدكتوراه،وقد يكون السبب في ذلك إلى أن الأفراد من حاملي الشهادات العليا لديهم وعي وإدراك أكبر لدور مؤسسات المجتمع المحلي في تحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب من خلال ما اكتسبوه من معرفة ووعي أثناء استكمالهم لدراساتهم العليا وأثناء احتكاكهم بمختلف الثقافات والمستويات الفكرية بعد تخرجهم، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحربي (٢٠١١) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري الوقائي لصالح الدراسات العليا.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثين بما يلي:

- زيادة اهتمام الإدارة المدرسية بثقافة الحوار الهادف وحرية تقبل الرأي الآخر من خلال إدراج مقررات الأمن الفكري ومقرر فن الحوار الهادف المبني على الحجج والبراهين بالمؤسسات التعليمية.
- إقامة ندوات ودورات تدريبية لأولياء الأمور لتوعيتهم بخطورة انقياد المراحل العمرية الأولى للطالب ومرحلة المراهقة وسهولة انقيادهم لجماعات الفكر المتطرف.
- إعداد خطة إستراتيجية تعاونية بين مؤسسات المجتمع المحلي تهدف إلى تفعيل التوعية الوقائية في توجيه الطلاب نحو خطورة الانقياد للفكر المتطرف.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- ابن مرزوق، عنترة ومعمر، عمار. (٢٠١١): العولمة الثقافية والاعلامية وتأثيرها على الأمن الفكري العربي. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، (٩)، ١٢٩-١٦٤.
- أبو خطوة، السيد والباز، أحمد. (٢٠١٤م): شبكة التواصل الاجتماعي وآثارها على الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعي بمملكة البحرين. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ٧(١٥)، ١٨٧-٢٢٥.
- الإدارة المركزية للإحصاء. (٢٠١٦م): اللمحة الإحصائية. استرجعت ٧ يونيو ٢٠١٧، من https://www.csb.gov.kw/Socan_Statistic.aspx?ID=19
- الأمانة العامة لإدارات التعليم. (٢٠١٦م): إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية (ط. ٢). وزارة التعليم.
- أمين، بلعيفة وقيرع، سليم. (٢٠١١): منظومة القيم في المناهج التربوية ودورها في تعزيز الأمن الفكري. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، (٩)، ١٠٥-١٢٨.
- بالي، محمود. (٢٠١٠م): دور المشاركة المجتمعية في التخفيف من حدة مشكلة التسرب الدراسي لطلاب المرحلة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، ٦(٢٩)، ٢٩٩٥-٢٩٣٣.
- بلعسل، محمد. (٢٠١١): ظاهرة تكريس ثورة تكنولوجيا الاتصالات الحديثة: الأمن الفكري في الجزائر الواقع والآفاق. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، (٩)، ٨٧-١٠٤.
- بن عيسى، أحمد. (٢٠١١): الجزائر والأمن الفكري: الواقع والآفاق. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، (٩)، ٢٧٥-٢٩٢.
- جاد الله، السيد حسن. (٢٠١١م): أدوار الأخصائي الاجتماعي المدرسي في المشاركة المجتمعية كأحد متطلبات تحقيق المعايير القومية للتعليم. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، ٤(٣٠)، ١٧٦٦-١٧١٩.
- جوهر، علي وجمعة، محمد. (٢٠١٠م): الشراكة المجتمعية وإصلاح التعليم. جمهورية مصر العربية: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- الحاج، بلقاسم. (٢٠١١م): دور الأسرة في تحقيق الأمن الفكري داخل المجتمع الجزائري. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، (٩)، ١٨٧-١٦٥.

- الحاج، حسن. (٢٠١٣م): دور التربية في وقاية المجتمع من الانحراف الفكري. مجلة جامعة البحر الأحمر، (٤)، ٢٠٢-١٧٧.
- الحربي، سلطان. (٢٠١١م): دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري الوقائي لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر مديري ووكلاء تلك المدارس (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، السعودية.
- حريز، محمد. (٢٠٠٥م): واقع الأمن الفكري. المملكة العربية السعودية: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الحوشان، بركة. (٢٠١٥م)ك أهمية المدرسة في تعزيز الأمن الفكري. مجلة الفكر الشرطي، ٢٤(٩٤)، ٢٥٨-٢٣١.
- خالد، زينب وجلبط، وسام. (٢٠١١، أبريل): المشاركة المجتمعية وفقًا لمتطلبات الجودة الشاملة في كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر بين الواقع والمأمول. ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي (العربي السادس – الدولي الثالث) بعنوان تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة، كلية التربية النوعية بالمنصورية، جمهورية مصر العربية.
- السليمان، إبراهيم. (٢٠٠٦م). دور الإدارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب (رسالة ماجستير منشورة). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.
- السيد، رباب وإبراهيم، شيماء. (٢٠١٠م، أبريل). فعالية تدريب رواد المدارس الحقلية لاكتساب بعض المهارات اليدوية وقياس اتجاهاتهم نحو دور مؤسسات التربية النوعية في المشاركة المجتمعية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي (العربي الخامس – الدولي الثاني) بعنوان الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المدرسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي، كلية التربية النوعية بالمنصورية، جمهورية مصر العربية.
- الطيطي، محمد وأبو ساكور، تيسير. (٢٠١٠م): مدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارات المدرسية ومجالس الآباء. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، (١١)، ١١-٥٢.
- عبد القادر، سعيد وفرقاني، فتحية. (٢٠١١م): مأسسة الأمن الفكري: المعهد العالمي للفكر الإسلامي أنموذجًا. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، (٩)، ٥٣-٧٠.
- نور الهدى، أبو صباح. (٢٠١٤)، المؤسسات التربوية ودورها في تحقيق الأمن الفكري: رؤية تأصيلية. مجلة جامعة البطانة للعلوم الإنسانية والإجتماعية، ٢(١،٢)، ٢٥٥-٢٩٠.

- هليل، رضا. (٢٠١١م): الرعاية الأسرية كمؤشر تخطيطي لتدعيم المواطنة لدى الأبناء: دراسة مطبقة على جمعية رعاية الأسرة والطفولة مركز فاقوس- محافظة الشرقية. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، ٤(٣٠)، ١٦٨١-١٦٣٣.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Epstein, J. L. (2016). Commentary School, Family, and Community Partnerships. Learning Landscapes, 10(1), 25-36.
- Essia, Y. & Yearoo, A. (2009). Strengthening civil society Organizations/government partnership in
- Nigeria. International NGO Journal, 4(9), 368-37.
- Manz, P. H. Power, T. J. Ginsburg-Block, M. & Dowrick, P. W. (2010). Community para- educators: A partnership-directed approach for preparing and sustaining the involvement of community members in inner-city schools. School Community Journal, 20(1), 55-80.
- McLeod, S. A. (2014). Maslow's Hierarchy of Needs. Retrieved April 22, 2017, from http://cutt.us.com/PPkhV5
- Obeidat, O. M. & Al-Hassan, S. M. (2009). School-Parent-Community Partnerships: The Experience of Teachers Who Received the Queen Rania Award for Excellence in Education in the Hashemite Kingdom of Jordan. The School Community Journal, 19(1), 119-136.
- Patricia, A. B. (2001). School – Community Partnerships in Rural Schools: Leadership, Renewal and a sense of Place. Peabody Journal of Education, 67(2), 204-221.
- Sheridan, S. M. (2004). Family-School Partnerships: Creating Essential Connections for Student Success. Retrieved April 22, 2017, from http://cutt.us/oDmAh
- Stelmach, B. L. (2004). Unlocking the Schoolhouse Doors: Institutional Constraints on Parent and Community Involvement in a School Improvement Initiative. Canadian Journal of Educational Administration and policy, 31, 1-10.
- Tomlinson, J. (2006). Values: The Curriculum of Moral Education. Children and Society Journal, 11(4), 242-251.

صيغة مقترحة لمؤسسات إعداد المعلم
في المملكة العربية السعودية
في ضوء تطوير الهوية المهنيَّة للمعلم وفق الخبرات العالمية الناجحة

عبد الله ضيف الله الحارثي

صيغة مقترحة لمؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تطوير الهوية المهنيَّة للمعلم وفق الخبرات العالمية الناجحة

عبد الله ضيف الله الحارثي

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى رصد تاريخ مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية بُغية الاستفادة منها في استيضاح المستقبل، ومن ثم التعرف على أهم العوامل المؤثرة على تكوين الهوية المهنية للمعلم، كما اهتمت بسبر بعض التجارب العالمية الناجحة في إعداد المعلم والاستفادة من بعض الآليات التي قد ينجح الباحث في تكييفها لتُسهم في نجاح تلك المؤسسات محليًّا، وقد يُسهم ذلك كله في الخروج بالصيغة المستقبلية المقترحة لمؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج التاريخي والمنهج الوصفي التحليلي، وخرجت الدراسة بقراءة تاريخية لمؤسسات إعداد المعلم في ضوء خمس مراحل زمنية، كما كشفت الدراسة أن العوامل المؤثرة على تكوين الهوية المهنية تبدأ من مرحلة اختيار مدخلات المؤسسة ومراحل الإعداد داخلها، واستخلص الباحث بعض أهم الآليات المستخدمة في اختيار وإعداد المعلم في دولتي فنلندا وسنغافورة، وخلصت الدراسة إلى تقديم صيغة مقترحة لإعداد المعلم السعودي قائمة على تعميق التجربة في الممارسة التدريسية.

الكلمات المفتاحية: تمهين التعليم، صيغة مقترحة، وفنلندا وسنغافورة.

A proposed formula for teacher preparation institutions in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the development of the teacher's professional identity according to successful international experiences.

Abdullah Dhaifallah Alharthi

Abstract:

The objective of this study is to monitor the history of teacher preparation institutions in the Kingdom of Saudi Arabia in order to make use of them in clarifying the future and thus identifying the most important factors affecting the formation of the professional identity of the teacher. It was also concerned in exploring some of the successful international experiences in preparing the teacher and benefiting from some mechanisms that the researcher has succeeded in adapting them to contribute to the success of these institutions. This may contribute to the future formula proposed for the future of teacher preparation institutions in the Kingdom of Saudi Arabia. The researcher used the historical and descriptive analytical approaches. The study revealed that the factors affecting the formation of professional identity start from the stage of selecting the inputs of the institution and the preparation stages within it. The study concluded some proposed formulas used in the selection and preparation of the teacher in Finland and Singapore, to be the basis of the Saudi teacher's deepening experience in teaching practice.

Keywords: Educational Professionalization, Proposed formula., Finland and Singapore.

المقدمة:

يُقاس تقدم الأمم برقي المستوى التعليمي الذي ارتضته لأبنائها، فالتعليم هو مصنع التنمية ودفتها الموجهة لمدرج الرقي والتطور، ومن المعلوم أن لكل دفة ربان؛ ولا شك أن المعلم هو ربان العملية التعليمية والمؤثر الأبرز في نفوس وأذهان الطلبة، وتتفق الأدبيات التربوية على تقدير المعلم وتوليه أبرز الاهتمام من خلال توفير أبرز البرامج اللازمة لاختياره وإعداده وتدريبه من جميع الجوانب اللازمة لإكسابه شرف الانضمام لمهنة التعليم.

ويرى القرني (٢٠٠٢م، ص ٩٥) أن المعلم هو حجر الزاوية في تقدم العملية التربوية، أو تخلفها، كما أن مستوى كفاءته مرتبط بنوعية وكيفية البرامج التي خضع لها في مرحلة الإعداد والتي يجب أن تُضمن بكفايات مهنية تزود معلم المستقبل بمهارات أداء نوعي وكيفي وفق طرق وأساليب للتأكد من مدى إتقانه لها؛ لذا فعملية إعداد المعلم عملية ذات أهمية محورية في العملية التعليمية ولهذا بينت جمال الدين (٢٠١٣م) أن عملية التخطيط لمؤسسات إعداد المعلم لابد وأن تنطلق من فلسفة تربوية واضحة، وأن يتميز التخطيط لها بالأصالة، وهذا يتفق تمامًا مع ما ورد في المادة (١٦٥) من وثيقة سياسة التعليم (١٣٩٠هـ) والتي نصت على "تولي الجهات التعليمية المختصة عنايتها بإعداد المعلم المؤهل علميًّا ومسلكيًّا لكافة مراحل التعليم...)، ومن الجلي أن تلك الفلسفة تنبثق بصورة أساسية عن أهمية تكوين الهوية المهنية للمعلم بالدرجة الأولى.

ولا شك أن برامج إعداد المعلم مهما كانت على درجة من الجودة فهي في حاجة إلى التطوير المستمر نظرًا لطبيعة العصر الحافل بالمتغيرات السريعة، حيث بين هاموند (Hammond, 2006) أن الدعوات إلى التطوير في عملية إعداد المعلمين ليست ذات خصوصية إقليمية بل ظهرت الحاجة الماسة إلى التطوير المستمر لمؤسسات إعداد المعلم بشكل دولي مع مراعاة السياقات الثقافية والاجتماعية الخاصة بالمجتمعات الراغبة في التطوير.

مشكلة الدراسة:

تختلف أساليب إعداد المعلم باختلاف الاحتياجات والأهداف المهيمنة على مؤسسات إعداد المعلم في البلدان المختلفة، حيث توصل الغانم (٢٠٠٩م، ص١٦٣) إلى وجود تباين كبير بين دول العالم في سياساتها وأساليبها ووسائلها المتعلقة بدور مؤسسات إعداد المعلم في تمهين مهنة التعليم.

ولاشك أن المملكة العربية السعودية مرت تاريخياً بأنواع مختلفة من مؤسسات إعداد المعلم، ظهر بعضها بسبب الحاجة والضرورة والبعض الآخر ظهر كنتاج طبيعي لعملية التطور في الفكر والإدارة لهذه المؤسسات، وفي كل الأحوال فإن الهوية المهنية للمعلم كانت تحت التهديد ذلك أن هناك أعدادًا كبيرة من المعلمين في المدارس أعدوا في فرع من فروع المعرفة ولم يُعدوا تربويًا لمهنة التعليم بحسب متولي وعبدالجواد (١٩٩٣م)، وبالرغم من قدم هذه الدراسة إلا أن توصية الجميل (٢٠١٧م، ص ٢٧٥) القاضية بضرورة إعادة النظر في سياسة تعيين المعلمين في المملكة العربية السعودية لتكون وفق معايير علمية كي تصبح مهنة التعليم مهنة مرموقة؛ تؤكد وجود ضبابية في تكوين الهوية المهنية المناسبة لمهنة التعليم وتطويرها.

ولاشك أن عملية تطوير هوية المعلم المهنية أمر معقد كما بين دانيلوفتش (danielewicz,2011) ذلك أن الطالب في مؤسسات إعداد المعلم يعكف على إعادة بناء تصوراته عن مهنة التدريس مقارنة بفهمه وميوله لمهنة التدريس قبل التحاقه بها، كما أوضحت نتائج دراسة برينس (Prince, 2010,p.15) أن الغالبية العظمى من خريجي مؤسسات إعداد المعلم يرون أن البرامج التي خضعوا لها ساهمت في إعدادهم للتدريس بجدية، كما ساهمت في ارتفاع مستوى تقديرهم لذواتهم ومهنتهم، إلا أن بانتيتش (Pantić, 2012,p.81) بينت أن استمرار إعداد المعلمين من الجانب الأكاديمي التخصصي البحت دون التعمق في الجوانب التربوية والمهارية ينشأ جيل من المعلمين يكتفون بكونهم نسخ مكرره عن معلميهم.

ويرى الباحث أن هناك العديد من الإشكاليات المتعلقة بمؤسسات إعداد المعلم خصوصًا في الناحية النوعية إلا أن تلك الإشكاليات تتوسع وتتعقد في حال كان المعلم لم يتم إعداده بشكل مسبق، فالمعلم الذي يقرر بعد تخرجه أن يمتهن التعليم قد لا يكون راغبًا في مهنة التعليم، إنما كانت هي المهنة المتاحة له للعمل، وتؤيد نتائج دراسة الشيخ (٢٠١٥م، ص ١٨٦) رؤية الباحث حيث خرجت بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم بوجه عام والحاجة الماسة للاهتمام بالإعداد المتكامل للمعلم لتمكينه من القيام بمسؤولياته المتعددة.

ومحليًّا في ظل غياب النظام التكاملي والتتابعي لإعداد المعلم في المملكة العربية السعودية بالقرار الوزاري رقم ٨٨٢٤٧ بتاريخ ١٤٣٩/٦/١٦هـ القاضي بإيقاف القبول بكافة برامج إعداد المعلم في مرحلة البكالوريوس سواء كانت تلك البرامج تحت مظلة كلية التربية أو أي كلية أخرى بدءًا من العام الدراسية ١٤٣٩/ ١٤٤٠هـ وانتظار مخرجات اللجنة المشكلة لتطوير برامج إعداد المعلم، يجد الباحث أن من الضروري دراسة مستقبل مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية وتقديم صيغ ممكنة التطبيق قد تسهم في لفت انتباه صانع القرار نحو تطبيقها.

أسئلة الدراسة:

١- ما المراحل التاريخية التي مرت بها مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية؟
٢- ما العوامل المؤثرة على تكوين الهوية المهنية للمعلم في المملكة العربية السعودية؟
٣- ما الخبرات العالمية التي يمكن الإفادة منها في تطوير مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية؟
٤- ما الصيغ المقترحة لمستقبل مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية؟

أهمية الدراسة:

١- حاجة اللجنة المكلفة بتطوير برامج مؤسسات إعداد المعلم لعدد من الدراسات العلمية ذات العلاقة التي يأمل البحث أن تلفت انتباه صانع القرار بأهمية تعميق الممارسة التدريسية في إكساب المعلم الهوية المهنية المناسبة.

٢- ضرورة تجديد وتطوير برامج إعداد المعلم بما يحقق الهوية المهنية المطلوبة للمعلم، مع الاسترشاد بالتجارب العالمية الناجحة، حتى تتناسب مخرجات تلك البرامج مع الإمكانات الكبيرة التي تتمتع بها المملكة العربية السعودية.

٣- إن عملية التطوير لابد وأن تنطلق من قراءة تاريخية واعية لماضي مؤسسات إعداد المعلم.

٤- العناية بالتخطيط لمستقبل مؤسسات إعداد المعلم بطريقة إستراتيجية، ذلك أن الوفرة الحالية في أعداد المعلمين لم تنتج عن خطة واضحة المعالم، وبالتالي فقد ينتج عن إيقاف القبول في برامج إعداد المعلمين لفترة طويلة أزمة مستقبلية.

مصطلحات الدراسة:

مؤسسات إعداد المعلم: عرفها الثويني (٢٠١٠م، ص ٤) على أنها: المؤسسات التي تمكن طلابها من مزاولة مهنة التعليم بعد التخرج، ويعرفها البحث إجرائيًّا بأنها: المؤسسات التي تستقطب فئة من الطلبة لديهم الميول والاستعداد للعمل في مهنة التعليم من خلال تقديم برامج أكاديمية تربوية نظرية وتطبيقية ميدانية تنتهي بمنح الخريج شهادة تمكنه من العمل في مهنة التعليم.

الهوية المهنية: عرفها الجميل (٢٠١٧م، ص ٢٦٣) بأنها: الآلية التي يتم من خلالها تنظيم مهنة التعليم من حيث تعيين المنتسبين إلى هذه المهنة عن طريق معايير علمية محددة وواضحة تتناسب مع المتطلبات الأساسية لمهنة التعليم، ويعرفها الباحث إجرائيًّا بكونها مقدار امتلاك متطلبات العمل في مهنة التعليم التي تبدأ بالميول والاستعداد للعمل في هذه المهنة وتدعيم تلك الميول بالمعارف النظرية والمهارات التطبيقية في ميدان التعليم.

الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على العديد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة المتعلق بتطوير مؤسسات إعداد المعلم، منها دراسة هاموند (Hammond, 2006) الذي وضح أهمية استمرارية عملية تطوير مؤسسات إعداد المعلم، ويرى الباحث أن تلك الأهمية

تزداد في حال تم إيقاف برامج تلك المؤسسات نظرًا لوجود جوانب بها قدر من الضعف والقصور، حيث بينت نتائج دراسة الشيخ (٢٠١٥م) وابن هويمل، والعنادي (٢٠١٥م)، والذبياني (٢٠١٤م)، والشرقي (٢٠٠٤م) وجود ضرورة لإعادة النظر في برامج إعداد المعلم بوجه عام، بالإضافة إلى عدد من التوصيات التي طالبت برفع معايير قبول الطلبة في مؤسسات إعداد المعلم وضرورة تحري الدقة والموضوعية كتوصية بن هويمل والعنادي (٢٠١٥م) ومور ووود (mora& wood, 2014) بضرورة رفع مستوى الهوية المهنية للمعلم، التي بينت نتائج دراسة الشيخ (٢٠١٧م) وجود ضرورة لإعادة النظر في سياسة تعيين المعلمين والمعلمات لافتقارها لجانب تعميق الهوية المهنية للمعلم.

ولا شك أن دراسة الواقع لا تغني عن الرصد التاريخي لمؤسسات إعداد المعلم، حيث قدمت دراسة البصيلي ومجاهد (١٩٩٢م) سردًا تاريخيًّا للكليات المتوسطة لإعداد المعلم، كما قدمت دراسة أبو عراد (٢٠٠٦م) والغامدي (٢٠٠٣م) قراءة تاريخية لكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية ودورها في سعودة الوظائف التعليمية في المرحلة الابتدائية، ولاشك أن تلك التجارب غنية بالخبرات التربوية النافعة التي يمكن الاستفادة من نتائجها، ومنها دراسة الهباد وإبراهيم (٢٠١١م) التي ركزت على مرحلة التربية العملية لطلاب كلية إعداد المعلمين، حيث أفرزت النتائج ضعف قدرة مرحلة التربية العملية على إكساب الطلاب الخبرات التربوية اللازمة للممارسة المهنية، كما رصدت عدم تعاون مدير المدرسة في المدارس التي يقضي الطلبة وقتهم بها، ونستفيد هنا من بعض التجارب العالمية التي تناولت هذا الجانب فقد كشف نتائج دراسة بانتيتش (Pantić,2012) أن ضعف حصة الممارسة التدريسية مقارنة بالإعداد الأكاديمي النظري قد يؤدي إلى نشء جيل من المعلمين يكتفون بكونهم نسخًا مكررة عن معلميهم السابقين في المرحل التعليمية المختلفة، وهذا يؤكد أهمية زيادة الوزن النسبي للممارسة التدريسية مع مراعاة الجودة النوعية فقد تكون زيادة الوقت من دون فاعلية ذلك أن نتائج دراسة وين ووي (wen& wu, 2017) المجراة في سنغافورة والتي رغم اتباعها أسلوبًا يهتم بالممارسة التدريسية للطلاب داخل مؤسسات إعداد المعلم إلى أن غالبية المعلمين يشعرون

في سنواتهم الأولى بعدم الاستعداد لدخول الصف الدراسي كمعلم، ومحليًّا رصدت نتائج دراسة طيب (٢٠٠٩م) أن فترة الممارسة التدريسية كانت أهم مكونات برنامج الدبلوم التربوي، إلا أن قلة زيارات المشرف الأكاديمي ساهم في تدني الفوائد المرجوة من تلك المرحلة، ومن الممكن الاستفادة من نتائج دراسة ونق وتشان (wong& chuan,2002) التي رصدت نجاح تجربة إشراك أساتذة المدرسة التي يتدرب فيها الطلاب في عملية الإعداد ذلك أن اختيار المدرسة أصلًا يتم بدقة مع تقديم قدر من المميزات لتلك المدارس المختارة لضمان مساهمة معلميهم بفاعلية في عملية الإعداد.

واطلع الباحث على عدد من الدراسات التي تناولت التصور المستقبلي لمؤسسات إعداد المعلم، منها دراسة عيسى (٢٠١٧م) الذي قدم تصورًا مقترحًا لإعادة هيكلة كليات التربية الليبية كان من أهم ملامحة المحافظة على الأقسام العلمية المتخصصة كالرياضيات والعلوم واللغة العربية داخل كليات التربية لما لها من دور مهم في إعداد المعلم، وهذه النتيجة تتعارض مع ما وضحته دراسة الخطيب (١٩٩٦م) من قرار جامعة الملك سعود بفصل تلك الأقسام من كليات التربية ودمجها مع الأقسام المناظرة لها في كليات الجامعة المختلفة للتخلص من الازدواجية، ويتحتم على الباحث أن يجد حلاً وسطاً يُسهم في التطوير ويحمي من الازدواجية، كما بين التصور المقترح الذي خرجت به دراسة الثويني (٢٠١٠م) والذي يفيد أن كليات المعلمين تجربة ناجحة لابد من استمراريتها واستنساخها.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الإطار العام، حيث جميعها تهتم بعملية إعداد المعلم، وتستفيد من بعض التجارب العالمية، إلا أن الفروق تتمثل في أن هذه الدراسة حاولت أن تسبر تاريخ مؤسسات المعلم محليًّا ومنن ثم النظر في العوامل المؤثرة على تمهين مهنة التعليم خصوصًا في مرحلة الإعداد، ومن ثم الاستفادة من بعض التجارب العالمية، في حين أن بعض الدراسات السابقة انطلقت من واقع مؤسسات إعداد

المعلم الحالي، وبعضها الآخر كانت منطلقاتها البحثية هي التجارب العالمية ومحاولة نقلها أو مقارنتها مع الواقع المحلي، كما قد تتميز هذه الدراسة بأنها حاولت أن تقدم صيغة محدثة ومتكاملة لمؤسسات إعداد المعلم في حين اكتفت الدراسات السابقة بتقديم توصيات متفرقة، أو تصور مقترح لا يختلف كثيرًا عن بعض التجارب السابقة.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج التاريخي في تتبع مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية وهو ما عرفه العساف (٢٠٠٥م، ص ٢٨١) بأنه: ما يمكن به إجابة سؤال عن الماضي بواسطة مجهود علمي لاستنتاج العلاقة بين الأحداث، والربط بينها، مستندًا في ذلك على ما يستقيه من أدلة علمية صحيحة تبرهن على استنتاجه، ثم عمل الباحث وفق المنهج الوصفي التحليلي الذي عرفه عبيدات وآخرون (٢٠٠٥م، ص ٢٤٧) بأنه: يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد، ووصفها وصفًا دقيقًا، ومن ثم التعرف على العلاقات بين المتغيرات التي تؤثر في الظاهرة، وقام الباحث بجهد في تتبع الوثائق والدراسات التي يمكن أن تحقق أهداف الدراسة في توضيح العوامل المؤثرة على تمهين التدريس وانتقاء التجارب العالمية الناجحة في مؤسسات إعداد المعلم، كما عمد الباحث إلى الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الدراسة على حدة كما يتضح من الصفحات التالية:

أولاً: تاريخ مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية:

وضح إبراهيم (١٩٨٥م، ص٩١) أن بواكير نشأة التعليم الحديث في المملكة العربية السعودية لم تحوِ مؤسسات متخصصة في إعداد المعلم، إذ كان معلم الكتاب أو الشيخ أو المطوع هو من يقوم بدور المعلم والمدير بطريقة عفوية دون امتلاك مؤهلات من جهات متخصصة، إنما كان من الكافي آنذاك حفظ أجزاء من القرآن الكريم والأحاديث النبوية، ذلك أن دوره التعليمي المناط به هو تحفيظ القرآن الكريم وبعض الأحاديث النبوية الشريفة والكتابة والقراءة ومبادئ الحساب، ويمكن تسمية هذه المرحلة بمعلم الكُتّاب واعتبارها مرحلة سابقة عن مرحلة إعداد المعلم التي لابد فيها من تأهيل مسبق وهادف حتى يتمكن الخريج من ممارسة مهنة التعليم بشكل نظامي.

المرحلة الأولى: معلم الضرورة:

رصد عبدالله (١٤٠٣هـ، ص١٥٤) أن البداية لمؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية كانت عند إنشاء المعهد العلمي السعودي في العام ١٣٤٥هـ، الأمر الذي يُعد على أنه أول محاولة نظامية لإعداد المعلم في نظام التعليم السعودي، ووثق إبراهيم (١٩٨٥م) خطاب مدير المعارف رقم ٨٣ في ٢ / ١ / ١٣٤٧هـ، المرفوع إلى صاحب السمو الملكي النائب العام لجلالة الملك المعظم، والذي بين بعض شروط القبول به حسب ما جاء كالآتي: "- إعلان: تعلن إدارة المعارف العمومية أنها قد اعتزمت بعونه تعالى على فتح المعهد العلمي لتلقي العلوم التي تؤهل الطالب لأن يكون أستاذًا في المدارس الأميرية في مدة ثلاث سنوات وأن يخصص لكل طالب إعانة شهرية جنيهان تنشيطًا له ومساعدة لحاله، وأن العدد المحدد قبوله من الطالبين أربعون طالبً."

وأوضح الحليبي وإبراهيم (١٩٩٢م، ص ٥٥٠) شروط القبول في المعهد العلمي السعودي وهي الإلمام بقسم العبادات والمعرفة بقواعد اللغة العربية البسيطة والإملاء والخط والعمليات الحسابية الأربع، ومن الواضح أن الشروط كانت مناسبة للمرحلة الزمنية، فمع ما يبدو من البساطة في شروط القبول إلا أنه وبالنظر للمرحلة الزمنية فقد يكون توفر من تنطبق عليه تلك الشروط شحيحًا في زمن لم يكن التعليم منتشرًا فيه كما هو اليوم، حيث كان يستهدف استقطاب أفضل خريجي المرحلة الابتدائية، والعمل على تطوير مستوياتهم حتى يتمكنوا من القيام بعمل المعلم.

وتم تصفية هذا النوع من مؤسسات إعداد المعلمين في العام ١٣٨١هـ، بحسب البصيلي ومجاهد (١٩٩٢م، ص ٥٠٣) والخطيب (١٩٩٦م، ص٢)، ويمكن استنتاج سبب تصفية هذا النوع من مؤسسات إعداد المعلمين بوجود القناعة بعدم تأدية دورها بشكل مأمول، بالإضافة إلى الرغبة في مواجهة التحديات الكمية والكيفية التي تواجه العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية في تلك الفترة الزمنية، ويمكن رصد شكل إضافي من أشكال إعداد المعلم في هذه المرحلة، وهو إعداد معلم القران الكريم عن طريق

مدارس تحفيظ القران الكريم التي بدأت في الظهور بحسب الخطيب (١٩٩٦م، ص ٢) في العام ١٣٤٧هـ بصورة غير رسمية، ثم أخذت الصورة الرسمية في العام ١٣٧٦ه وكانت تتبع دار الإفتاء، ومن ثم تحولت لتصبح تحت إشراف وزارة المعارف في العام ١٣٨٧هـ، ويبدو للباحث أن هذه المدارس تركت مهمة إعداد المعلمين في مرحلة تالية وتفرغت لتظهر بالشكل الحالي الموجود لمدارس تحفيظ القرآن الكريم في المراحل الدراسية الموجودة اليوم.

المرحلة الثانية: معاهد المعلمين المتوسطة:

بدأت في الظهور في العام ١٣٧٣هـ ويعدها (الغامدي، ٢٠٠٣م، ص ١٦٣) امتدادًا للمعهد العلمي السعودي، ومن خلال الرصد التاريخي لتلك المرحلة وجد الباحث اختلافًا في مسمى هذا النوع من مؤسسات إعدادا المعلم فعلى سبيل المثال سماها الغامدي (٢٠٠٣م) والحامد وآخرون (٢٠٠٧م) بمعاهد المعلمين المتوسطة، في حين أن الخطيب (١٩٩٦م، ص٢) سماها معاهد المعلمين الابتدائية، ويرجح الباحث التسمية الأولى كونها الأكثر شيوعًا في المصادر ذات العلاقة بالإضافة لكونها أكثر منطقية حيث تحل تلك المعاهد مكان المرحلة المتوسطة في الدراسة وتشترط حصول الطلبة الملتحقين بها على الشهادة الابتدائية، ورصد الخطيب (١٩٩٦م، ص٢) بداية تلك المعاهد كفصول ملحقة بالمدارس الابتدائية، ثم تطورت لتصبح معاهد مستقلة بلغ عددها في العام الدراسي ١٣٨٤/ ١٣٨٥هـ ثلاثين معهدًا، وكانت مدة الدراسة بها ثلاث سنوات بعد الحصول على الشهادة الابتدائية، ونظرًا للحاجة المتزايدة للمعلمين فقد ظهرت في هذه المرحلة نسخة ليلية من معاهد المعلمين، حيث تم إنشاء معاهد المعلمين الليلية في العام ١٣٧٩هـ في مكة المكرمة والمدينة المنورة والرياض والأحساء، وكانت تهدف هذه المؤسسة كما رصدها الغامدي (٢٠٠٣م، ص١٦٧) والخطيب (١٩٩٦م، ص٢) لتطوير وتدريب المعلمين أثناء الخدمة من معلمي الضرورة.

وخرجت معاهد المعلمين المتوسطة من المشهد التعليمي في العام ١٣٨٥/ ١٣٨٦هـ، وكان السبب برصد الغامدي (٢٠٠٣م، ص١٦٧) هو ضعف مستوى الخريجين، ويرجح الباحث من خلال قراءته لتلك الحقبة التاريخية توفر عدة عوامل خلف إغلاق تلك المؤسسة منها تحسن الظروف الاقتصادية للملكة مما أثر على قدرتها على استقطاب معلمين أكفاء من البلدان العربية المجاورة، بالإضافة إلى أن المؤسسات السابقة لإعداد المعلم ساهمت في إطفاء الحاجة الماسة للمعلمين والدور الضروري في نشر التعليم وأصبح الضغط في الجانب الكمي أخف من الضغط في الجانب الكيفي، على الرغم من استمرار الحاجة إلى نشر التعليم في شتى أرجاء المملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى صغر عمر الخريج الذي يفترض أن يكون معلمًا لكنه في الغالب لا يزال صغيرًا في السن قد لا يتحمل مسؤوليات ومهام المعلم الكبيرة والمتنوعة.

المرحلة الثالثة: معاهد المعلمين المتخصصة

وهي الصورة المحدثة من معاهد المعلمين المتوسطة مع اختلاف الشرط في نوعية مدخلات البرنامج حيث تم اشتراط الحصول على شهادة الكفاءة المتوسطة بدلاً من الشهادة الابتدائية، لكنها في الغالب حافظت على مدة الدراسة المحددة بثلاث سنوات، لكن ما ميز هذه المرحلة هو ما يمكن وصفه بتغير نظرة القائمين عن تلك المؤسسات من النظرة الشمولية للمعلم الذي يستطيع تدريس أي مادة تُسند إليه، إلى الحاجة إلى المعلم المتخصص، حيث رصد الحليبي وإبراهيم (١٩٩٢م، ص ٥٥٠) بداية ظهور هذا النوع من مؤسسات إعداد المعلم في العام ١٣٨٢هـ، حيث ظهرت معاهد المعلمين الثانوية التي كانت تشترط الحصول على الشهادة الكفاءة وتستمر الدراسة فيها لمدة أربع سنوات دراسية.

ثم تلى ذلك ظهور المعاهد المتخصصة كمعهد التربية الرياضية في العام ١٣٨٥/ ٨٤هـ، وأعقبه معهد التربية الفنية في العام ١٣٨٦/ ٨٥ه بحسب الغامدي (٢٠٠٣م، ص ١٦٧)، واستمرت عملية التدريب للمعلمين أثناء الخدمة كما أورد

البصيلي ومجاهد (١٩٩٢م، ص ٥٠٤) من خلال المراكز التكميلية والتي هدفت إلى رفع مستوى المعلمين الفني والمهني من خلال خضوعه للدراسة لمدة عامين في تلك المراكز مع تقديم حوافز للمعلم بعد التخرج من حيث الراتب والدرجة، كما ظهرت بعض الدورات القصيرة لتأهيل وتدريب معلمي الضرورة من المراحل السابقة، وصاحبها أيضًا الدورات الطويلة التي تتم في الفترة الصيفية في مدينة الطائف، وهي عبارة عن خمسين يومًا وتقام كل عامين وتم إيقاف هذا النوع من التدريب في العام ٨٤/ ١٣٨٥هـ كما أورد الحليبي وإبراهيم (١٩٩٢م، ص٥٥١)، وفي هذه المرحلة بدأت كليات التربية في الظهور بشكل فاعل في عملية إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، حيث أُنشئت كلية التربية بمقتضى اتفاقية وقعتها المعارف آنذاك مع برنامج الأمم المتحدة للتنمية، وقد قامت الوزارة بتنفيذ هذا المشروع بالاشتراك مع المنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، وبذلك بدأت الكلية عملها في العام الدراسي ١٣٨٦/ ١٣٨٧هـ (٦٦/ ١٩٦٧م)، وفي ٨/ ٥/ ١٣٨٧هـ، صدر المرسوم الملكي الكريم رقم ٩/ ١١، بالموافقة على قرار مجلس الوزراء الموقر رقم ٣٠٧ بتاريخ ٩/ ٤/ ١٣٨٧هـ الموافق ١٦/ ٧/ ١٩٦٧م، بالنظام المعدل لجامعة الملك سعود وبمقتضى المادة رقم (٣) من هذا النظام المعدل انضمت كلية التربية إلى جامعة الملك سعود. (موقع جامعة الملك سعود، ٢٠١٨م)

ويمكن وصف هذه المرحلة بأنها من أهم المراحل في تطور مؤسسات إعداد المعلم ذلك أنها أولًا تلمح إلى بداية النظر بعمق إلى عملية إعداد المعلم وأنه يتوجب النظر إلى العملية التعليمية بنظرة أكثر تفصيل وعدم معاملة المعلم بأنه يستطيع القيام بجميع المهام دون مراعاة لنوعية التأهيل وتخصصه، كما أنها تداركت الأخطاء السابقة وبدأت في إتاحة المجال في معالجتها والعمل على وضع حوافز لجذب المعلم نحو التطوير الفني والمهني من خلال عدد من البرامج كالدورات القصيرة والصيفية والالتحاق بالمراكز التكميلية، وشكل ظهور كلية التربية أمر محوري في هذه المرحلة ذلك أن مستويات أعضاء هيئة التدريس العلمية أكثر قدرة على المساهمة الفاعلة في عملية إعداد المعلم، إلا أن خروج

كلية التربية من عباءة وزارة المعارف آنذاك قد يكون أحد أسباب ضعف قيامها بأدوارها مقارنة بالمؤسسات التابعة لوزارة المعارف التي ساهمت في سعودة الوظائف التعليمية في المملكة العربية السعودية.

المرحلة الرابعة: الكليات المتوسطة:

بدأت في الظهور في العام ٩٦/ ١٣٩٧هـ مع وجود معاهد المعلمين الثانوية إلا أنها رفعت شروط القبول بحيث لا ينظم إليها

سوى الحاصل على شهادة الثانوية العامة، وكانت مدة الدراسة بها أربعة فصول دراسية لحملة الثانوية العامة "علمي" وخمس فصول دراسية لحملة الثانوية العامة "أدبي"، وتقوم الدراسة فيها على نظام الساعات المعتمدة كتحديث جديد قد تكون تأثرت به وزارة المعارف من تجربة كليات التربية، وفي العام ١٤٠٦هـ أصدرت وزارة المعارف آنذاك قرارًا بتصفية ما تبقى من معاهد إعداد المعلمين الثانوية خلال سنوات الخطة الخمسية الرابعة للتنمية، وأن يكون الحد الأدنى لتأهيل معلم المرحلة الابتدائية هو دبلوم الكليات المتوسطة، كما أعقبه قرار آخر في العام ١٤٠٧هـ بتقليص القبول في معهدي التربية الرياضية والفنية تمهيدًا لإغلاقهما وافتتاح كلية متوسطة للتربية الرياضية. (الغامدي، ٢٠٠٣م) و(البصيلي ومجاهد، ١٩٩٢م)

ووصف أبو عراد (٢٠٠٦م، ص١٠١) نظام الدراسة في الكليات المتوسطة بأنه يقوم على أساس أن يدرس الطالب تخصصين أحدهما رئيسًا والآخر فرعيًّا بإجمالي (٧٦) ساعة دراسية معتمدة، وكانت هناك أربعة تخصصات عند بداية إنشاء الكليات المتوسطة منها التربية الإسلامية (رئيس)/ اللغة العربية (فرعي) أو العلوم والصحة (رئيس)/ الرياضيات (فرعي).

ويرى الباحث أن الجميل في هذه المرحلة هو ارتفاع الجانب الكيفي في عملية إعداد المعلم، حيث تم رفع معايير توظيف المعلمين بحيث أصبح من غير الممكن الدخول إلى مهنة التعليم ما لم يكون حائزاً على دبلوم الكليات المتوسطة، بحيث لا يقل عمر المعلم

الجديد عن عشرين عامًا الأمر الذي يمكنه من تحمل المسؤولية والثقة الملقاة على عاتقه، كما لاحظ الباحث وجود إستراتيجية محددة المعالم في عملية تصفية معاهد المعلمين الثانوية حيث لا تغلق إلا عند توفر كلية متوسطة في محيطها الجغرافي وذلك بغية المحافظة على الكم الذي تحتاجه الوزارة من المعلمين، وجدير بالذكر أن جميع المؤسسات التابعة لوزارة المعارف آنذاك في إعداد المعلم هي مصممة بشكل رئيس لإعداد المعلم في المرحلة الابتدائية وتركت الوزارة المجال مفتوحًا أمام كليات التربية للعمل على إعداد معلم المرحلتين المتوسطة والثانوية كما ساهمت كليات الجامعات المختلفة كالعلوم والزراعة، حتى العلوم السياسة أحيانًا في العمل على توفير المعلم السعودي.

إلا أن إحصاءات وزارة المعارف (١٤٠٠ه) بينت أن نسبة المعلم السعودي بالنسبة لغير السعودي في المرحلة المتوسطة والثانوية في العام ٩٩/ ١٤٠٠هـ لا تزيد عن ٣٢,٣% فقط، ويرى الباحث أنه لا يمكن إنكار دور المعلم غير السعودي في النهضة التعليمية في المملكة العربية السعودية وأنها اختصرت الكثير من الوقت الذي لا يمكن تعويضه في تاريخ مجتمعنا، لكن هذا لا يعني وجود إشكالات مؤثرة على الطلبة فعلى سبيل المثال بينت دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٧م، ص ٤٧) عدم قدرة بعض المعلمين الوافدين على تفهم مشكلات الطفل الناتجة عن خلفيته البيئية والثقافية، وللعمل نحو ترغيب المواطنين للانخراط في مهنة التعليم تم إصدار كادر خاص بالمعلمين يقدم العديد من المميزات للمعلم بقرار مجلس الوزراء رقم ٥٩٠ في ١٠/ ١١/ ١٤٠١هـ ليعمل به في ١/ ٧/ ١٤٠٢هـ (مجلة المعرفة، ٢٠١٤م)

المرحلة الخامسة: كليات المعلمين

يمكن التأريخ لظهور كليات المعلمين بقرار اللجنة العليا لسياسة التعليم في العام ١٤٠٧هـ والذي قضى بالموافقة على تحويل الكليات المتوسطة إلى كليات لإعداد المعلمين اعتبارًا من الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٠٩هـ، لتصبح مؤسسة إعداد المعلمين الأولى التي تمنح درجة البكالوريوس في التعليم الابتدائي (الغامدي، ٢٠٠١م، ١٦٤)، وارتفعت

عدد الساعات الدراسية المعتمدة من (٦٧) في الكليات المتوسطة إلى ١٤٩-١٥١ ساعة دراسية معتمدة. (أبو عراد، ٢٠٠٦م، ص ١٠١)

واستمرت كليات المعلمين بالعمل حوالي (١٦) عامًا استطاعت خلالها سعودة الوظائف التعليمية في المملكة العربية السعودية حيث أعاد الغامدي (٢٠٠٣م، ص ١٦٧- ١٦٨) سعودة هذا القطاع المهم بالدرجة الأولى لكليات المعلمين مقارنة بجهود كليات التربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية التي كانت أقل فاعلية في هذا المضمار على الرغم من أن كليات التربية ظهرت في مراحل تاريخية سابقة لكليات المعلمين، الأمر الذي دفع كليات المعلمين إلى تصميم برامج أكاديمية للمساهمة في سعودة الوظائف في المرحلتين المتوسطة والثانوية من خلال استحداث برامج المسارات في كليات المعلمين في تخصصات العلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية والحاسب الآلي، كما استمرت كليات المعلمين في مهمة تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسمحت لخريجي المؤسسات السابقة لإعداد المعلمين بالدراسة فيها والحصول على درجة البكالوريوس مع تقديم الترقيات والمزايا المالية المتاحة لحملة البكالوريوس في الكادر التعليمي.

وانتهت مهمة كليات المعلمين بصدور قرار مجلس الوزراء في العام ١٤٢٥هـ القاضي بنقل كليات إعداد المعلمين من وزارة التربية والتعليم إلى وزارة التعليم العالي والتي قامت بدمجها مع كليات التربية في الجامعات القريبة منها جغرافيًّا وإداريًّا، ويجد المتأمل أن كليات المعلمين أدت دورها بل ساهمت في تطوير أدوارها وقدراتها إلا أن الرغبة في توحيد الجهات المشرفة على مؤسسات إعداد المعلم أدت لإدماجها في كليات التربية مما أدى لغياب الفلسفة الناظمة لها، حيث كانت تحوي بالإضافة إلى الأقسام التربوية أقسامًا تخصصية كالرياضيات والدراسات القرآنية، فبمجرد انضمامها لكليات التربية فقدت قدرتها تدريجيًّا على إعداد المعلم المتخصص بين جنباتها منذ اللحظة الأولى لدخول الطالب لكلية التربية، ولعله كان من الأفضل إنشاء جامعة العلوم التربوية وضم تلك الكليات لها.

من خلال القراءة التاريخية السابقة لعمل الباحث استنتج أن كل التجارب مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية لم تكن نتاج رؤية إستراتيجية طويلة المدى، إنما يمكن وضعها في نطاق رد الفعل لا الفعل ذاته، فالمتأمل يلمس أن الحاجة للمعلم بالحد الأدنى من الاشتراطات كان الدافع نحو ظهور مؤسسات إعداد المعلم، وفي كل فترة يتم رفع اشتراطات الحد الأدنى بحسب الحاجة، وقد يكون هذا الأسلوب مبررًا في المرحلة الأولى والثانية إلا أنه منذ بداية من المرحلة الثالثة كان ينبغي تبني توجه واضح وصريح لمستقبل مؤسسات إعداد المعلم، وأدى غياب هذه الرؤية لجعل كل مؤسسة جديدة من مؤسسات إعداد المعلم تسعى لمعالجة سلبيات المؤسسة التي سبقتها بإعادة تأهيل خريجيها مرة أخرى، مما يشكل هدرًا للطاقة وهدرًا للموارد المادية والبشرية وتأخيراً في تحقيق الاكتفاء الذاتي من المعلمين، ويلمس الباحث أن تجربة كليات المعلمين قد تكون هي أنضج التجارب التي حققت أهدافها بشكل مناسب، وقد تكون تبعيتها لوزارة المعارف – لاحقًا وزارة التربية والتعليم –هو الأمر المؤثر حيث كانت الوزارة تنشئ وتغلق بشكل مباشر التخصصات حسب احتياج الميدان التربوي بشكل فعال، كما أنها كانت تطلب من الطلبة المقبولين التوقيع على تعهد بالعمل لديها مدة تساوي مدة الدراسة، وبالتالي كان ينظر المتقدمون لكليات المعلمين على أنه باب للتوظيف المضمون مما أثر بشكل إيجابي على نوعية المتقدمين للدراسة.

ثانيًا: العوامل المؤثرة على تكوين الهوية المهنية للمعلم في المملكة العربية السعودية:

لا شك أن التعليم مهنة جليلة شريفة لا ينبغي لغير المؤهل أن يعمل بها بأي حال من الأحوال، لكن الحاجة إلى محاربة الجهل والأمية؛ صنعت جيلًا من معلمي الضرورة حاولت الحكومة تأهيل قطاعات متنوعة ممن ينطبق عليهم وصف معلم الضرورة، ويرى الباحث أن صفة معلم الضرورة لا ينبغي إنزالها على من لم يحصل على البكالوريوس فحسب بل حتى من حصل على البكالوريوس في التخصصات المختلفة دون أن يخضع للإعداد التربوي المناسب.

مفهوم تمهين التعليم:

إن عمليات التطوير التربوي التي تغفل المعلم ولا تجعله من أهم محاورها، فمصيرها المحتم هو الفشل والهدر في بقية موارد العمل التربوي، ذلك أن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية برمتها، فهو ليس موظفًا عاديًا عليه أن يلتزم باللوائح والتعليمات المرعية فحسب؛ لا بل عليه أن يكون هو مصدر تلك اللوائح والتعليمات فهو المسؤول الأول عن التقدم العلمي لتلاميذه، فالتعليم مهنة لا يمكن النظر لمن يمارسها بأنه موظف كسائر موظفي الأجهزة الحكومية أو الخاصة المختلفة، وقد بين منسي (٢٠١٧م، ص ٣٩) أن تمهين التعليم هو النظر للمعلم على أنه صاحب مهنة وليس موظفًا في جهاز بيروقراطي خاضعًا لسلطة الأنظمة، بينما المعلم خاضع قبل تلك اللوائح والأنظمة لسلطة المعرفة والعلم المستقرة في داخله.

وإذا آمن صانع القرار بأن المعلم ليس موظفًا عاديًّا، فهي خطوة مهمة نحو النظر بعين متأملة لمؤسسات إعداد المعلم كونها المسار الأهم في تمهين التعليم، ويرى الباحث أن تمهين التعليم يبدأ من عملية اختيار الطلبة في مؤسسات إعداد المعلمين، وقد ربط بيرج وجورليك (Berg, Gorelick 1973,p.108) بين التعليم والنظر في تمهينه إلى ضرورة أن يجذب أفضل الطلبة للالتحاق بمؤسسات الإعداد للمهنة.

وعلى الرغم من أهمية الدقة في الاختيار إلا أن ذلك ليس كافيًا، فعملية الإعداد إن هي كانت متواضعة فقد أهدرت الموارد عالية المستوى التي تم التأني والتحري للحصول عليها في مرحلة الاستقطاب، ولذا يستوجب النظر لمستوى الإعداد والتأهيل الجاري في تلك المؤسسات باعتبارها من عوامل التمهين الرئيسة، وقد بين قوادراما (Guadarrama, 2007, p.56-57) أن التمهين هو عملية تمكن المعلم من الحصول على تعليم وتدريب متميز، وشهادات متخصصة تساعده في تحسين وتطوير أداءه في ضوء معايير مهنية محددة وميثاق أخلاقي واتحادات وجمعيات مهنية تصل به إلى مكانة الاحتراف المهني في التدريس.

وفي المفهوم السابق ظهرت أهمية ما يتلقاه الطلبة أثناء دراستهم في مؤسسات إعداد المعلم، لكن ذلك لا يوفر ضمانة تمهين التعليم ذلك أنه من الوارد أن يتم تعيين أعداد من المعلمين ليسوا من خريجي مؤسسات إعداد المعلم، وهذا الأمر موجود في الميدان التعليمي في المملكة العربية السعودية، حيث بينت نتائج دارسة (أبو ملوح والعمري، ٢٠٠٠م، ص ٢) أن غياب المعايير المحددة لاختيار المعلمين من أهم معوقات التمهين، وفي هذا السياق يحدد الجميل (٢٠١٧م، ص٢٣٦) مفهوم تمهين التعليم بأنه: الآلية التي يتم من خلالها تنظيم مهنة التعليم من حيث تعيين المنتسبين إلى هذه المهنة عن طريق معايير علمية محددة وواضحة تتناسب من المتطلبات الأساسية لمهنة التعليم.

وحدد عبد الجواد (١٩٩٢م، ص ٣٣) خمس حلقات فاعلة في عملية تمهين التعليم، هي:

أ- عملية اختيار الطلاب بمؤسسات إعداد المعلمين.

ب- عمليات الإعداد داخل مؤسسات إعداد المعلمين.

ت- مرحلة مزاولة المعلمين للمهنة.

ث- الإشراف التربوي لرفع مستوى أداء المعلمين.

ج- التدريب والتعليم المستمر للمعلمين.

وينصب اهتمام الباحث على الحلقتين الأولى والثانية للارتباط المباشر مع البحث، وتأثيرها بشكل محوري على الحلقات التالية لها مما يتوجب النظر فيها بتأنٍ وتفحص لجميع الجوانب التي يمكن الإفادة منها في تمهين التعليم.

أولاً: عملية الاختيار:

من المفترض أن تتنافس الكليات فيما بينها على اختيار أفضل المدخلات الطلابية، إلا أن الكثير من العوامل المؤثرة على عملية الاستقطاب تجعل عددًا من تلك الكليات ترضى بالمتوفر من الطلبة لضمان سير العملية التعليمية بداخلها، حيث تواجه بعض التخصصات معضلة تكدس خريجيها وعدم قدرتهم على الانخراط في سوق العمل، مما

يدفع الطلبة القادمين للجامعة لتجنب تلك التخصصات مما يجعل الملتحقين بهذه التخصصات هم الفئة التي لم تجد خيارًا أفضل، مما يعني أن ميولهم نحو تلك التخصصات ليس بالأمر المؤثر في مرحلة القبول، وسيناقش الباحث العوامل المؤثرة في عملية الاختيار، وهي على النحو التالي:

أ- مدى الإقبال على الدخول في مؤسسات إعداد المعلمين:

للنظر في هذا العامل ينبغي النظر إلى سوق العمل ومعرفة مدى قدرة هذه المؤسسات على منح خريجيها فرصًا حقيقية للانخراط في سوق العمل، وبالنظر إلى حديث وكيل وزارة التعليم (٢٠١٨م) إلى قناة تلفزيونية بأن المتقدمين لعدد (٨٠٠٠) وظيفة تعليمية تجاوز (٤٠٠,٠٠٠) متقدم، الأمر الذي يعني أن الدخول لمؤسسات إعداد المعلمين بشكل عام أمر غير مشجع، ذلك أن الافتراض القاضي بثبات عدد الخريجين وثبات نسبة التوظيف السنوية فسيكون أمام الخريجين خمسين عامًا للحصول على فرصة الانخراط في سوق العمل، وبالنظر إلى القائمة المعلنة للتوظيف في العام ١٤٣٩ه، وجد الباحث أن هناك عددًا من خريجي العام ١٤١٨ه تم تعيينهم على الوظائف التعليمية، وبالتالي فقد مضى على تخرجهم حوالي العشرين عامًا، وبغض النظر عن الأسباب التي أدت لتأخر تعيين هؤلاء، فما يهم الباحث هنا هو الدلالة على أن قدرة مؤسسات إعداد المعلمين على جذب الطلبة ذوي التميز سيكون ضعيفًا نظرًا لصعوبة الحصول على العمل بعد التخرج، والأمر منطبق على أسلوبي الإعداد التكاملي والتتابعي.

وينبغي العمل وبجدية كاملة على حل هذه الإشكالية الهيكلية والتي قد تحد من قدرات مؤسسات إعداد المعلم على اختيار أفضل المتقدمين للعمل في مهنة التعليم وبالتالي على تمهين عملية التعليم بشكل رئيس، فخط الدفاع الأول عن تمهين التعليم هو القدرة على استقطاب أفضل المدخلات لمؤسسات إعداد المعلم.

ب- القدرة على الفرز واختيار أفضل المتقدمين لمهنة التعليم:

إن امتلاك القدرة على اختيار أفضل المتقدمين مناط بأمرين مهمين، أحدهما: ارتفاع قدرات الجذب الطلابي للدخول في مؤسسات إعداد المعلمين، من خلال تيسير فرص الحصول على الوظائف التعليمية نظراً لارتفاع قدرات الخريجين في اختبارات الكفايات التعليمية المنعكسة عن ارتفاع مستوى الإعداد المقدم لهم، والأمر الآخر: ارتفاع شروط القبول وقدرتها على تمحيص قدرات وميول واتجاهات المتقدمين نحو مهنة التدريس فلا يكتفى بالنظر للمؤهلات السابقة للمتقدم إنما لابد من إجراء دراسة لميول واتجاهات المتقدمين نحو التعليم، حيث رصد عبد الجواد (١٩٩٢م، ص ٣٤) عددًا من المعايير التي يجب اختيار الطلبة في ضوءها حتي يكتسب التعليم صفة المهنية، ومنها الرغبة في ممارسة التعليم، والقدرة على التعبير والتفكير السليم، ومستوى من القدرات العقلية يضمن القيام بأدوار وعمليات التعليم، ومستوى عالٍ من الاتزان النفسي، والخلو من العيوب الخلقية.

ويجد المتأمل أن التميز الدراسي سواء لخريج المرحلة الثانوية أو الخريج الجامعي لا يضمن أن تنطبق عليه المعايير السابقة، ذلك أن مهنة التعليم مهنة تجمع بين عدد من المكونات الرئيسة منها المكون التخصصي والمكون التربوي والمكون المهاري الذي يحول المكون التخصصي والتربوي من النظرية إلى التطبيق.

وبالنظر إلى التعميم رقم (٣٨٢١٧) وتاريخ ٧/ ٦/ ١٤٣٧هـ القاضي بخفض أعداد القبول في كليات التربية بنسبة ٥٠% ورفع الحد الأدنى للنسبة الموزونة لخريجي المرحلة الثانوية إلى ٨٥%، ويُعِدُّ الباحث هذا الأمر خطوة نحو الطريق الصحيح لكنه لن يعزز من قدرات كليات التربية على جذب أفضل خريجي المرحلة الثانوية ذلك أن الفاصل بين سنة التخرج وسنة دخوله لسوق العمل قد تكون كبيرة، ولدى الطالب المتميز فرص أفضل للانضمام لكليات وتخصصات قد تسرع من انخراطه في سوق العمل، ويتماشى مع هذا الطرح القرار الوزاري الذي تبع هذا القرار بإغلاق القبول بشكل نهائي في كليات التربية حيث صدر القرار رقم ٨٨٢٤٧ بتاريخ ١٦/ ٦/ ١٤٣٩هـ القاضي بإيقاف القبول بكافة برامج إعداد المعلم في مرحلة البكالوريوس سواءً كانت تلك البرامج تحت مظلة كلية

التربية أو أي كلية أخرى بدءًا من العام الدراسية ١٤٣٩/ ١٤٤٠هـ، ويستنتج الباحث وجود صعوبات في تطبيق قرار رفع الحد الأدنى للنسبة الموزونة لخريجي المرحلة الثانوية إلى ٨٥%، الأمر الذي أدى إلى ضعف أعداد المتقدمين لكليات التربية الأمر الذي قد يقلل من قدرة الجامعة الاستيعابية ككل وهو الأمر الذي تحرص وزارة التعليم والجامعات على رفعه في كل عام حتى تستوعب غالب خريجي المرحلة الثانوية، ومما يؤيد هذا التوجه ما احتواه القرار القاضي بإيقاف القبول في كليات التربية والذي نص على تعويض مقاعد القبول في برامج البكالوريوس لإعداد المعلم التي سيتوقف فيها القبول بمقاعد في كليات الآداب والعلوم وغيرها من الكليات.

ويلمس الباحث أن هناك توجهًا لدى وزارة التعليم نحو إيقاف القبول في البرامج التكاملية بشكل عام، والعمل على تطوير البرامج التتابعية، وهو أمر قد يكون له تجارب متبعة عالميًّا لكن هل هو مناسب للبيئة المحلية، وهل سيؤدي هذا التوجه لجذب الطلبة من ذوي التميز العلمي في تخصصاتهم؟ ولماذا لم ينخرط هؤلاء الخريجين في كليات التربية من البداية إن كانت لديهم الميول والاستعدادات نحو مهنة التدريس؟ إنه لمن المهم النظر بعناية في تلك القرارات والإجابة عن التساؤل المهم، هل ستؤدي تلك القرارات إلى مزيد من تمهين التعليم.

ثانيًا: عملية الإعداد داخل مؤسسات إعداد المعلمين:

تتم عملية الإعداد في مؤسسات إعداد المعلمين بأسلوبين مختلفين هما الأسلوب التكاملي الذي ينضم الطالب فيه للمؤسسة منذ اليوم الأول للدراسة الجامعية، في حين يكون الالتحاق بمؤسسة إعداد المعلم في الأسلوب التتابعي بعد إنهاء الدراسة الجامعية في أحد التخصصات المطلوبة في التعليم العام.

وحدد عبد الجواد (١٩٩٢م، ص ٣٦) عددًا من المعايير الواجب توفرها في مرحلة الإعداد وفق النظام التكاملي أو التابعي حتى يكتسب الخريج صفة المهنية، ومن أهمها النحو التالي:

أ- توحيد مستويات إعداد المعلم بصرف النظر عن المرحلة التعليمية التي يعمل بها.
ب- التوازن في مكونات البرامج الأكاديمية والثقافية والتربوية والعملية.
ت- الاهتمام بالجانب الأخلاقي والقيمي في برامج إعداد المعلم.

ويرى الباحث أنه من المهم أن تكون برامج إعداد المعلم لجميع مراحل التعليم العام تخضع لذات الأسلوب الإداري مع الاختلاف في بعض الجوانب المتعلقة بالإعداد للمرحلة العمرية التي سيعمل بها المعلم، فيتوجب على البرامج أن تهيئ المعلم ليكون خبيراً في طرق التعامل مع المرحلة العمرية التي سيذهب للعمل بها، كما أن نوعية البرامج المطبقة في مؤسسات إعداد المعلم يجب أن تتميز بالموازنة الواعية بين المكونات المختلفة واللازمة لإعداد المعلم، فليس من المعقول أن يركز مثلًا على الجانب النظري التخصصي على سبيل المثال وإغفال الجانب التربوي أو الجانب التطبيقي، وقد بينت بانتيتش (Pantić, 2012,p.81) في نقدها لطرق إعداد المعلم أن استمرار تعليم المعلمين في الجانب الأكاديمي التخصصي البحت دون التعمق في الجوانب التربوي والمهاري يُنشئ جيل من المعلمين يكتفون بممارسة ما شاهدوه من معلميهم سابقاً، كما يرى الباحث أن المعلم الجديد قد يتأثر بشكل كبير بزملاء المهنة في المدرسة، وقد يكون تأخير دخول طلاب مؤسسات إعداد المعلم في الجانب العملي التطبيقي داخل المدارس من الأمور التي قد تقلل من مهنية التعليم ذلك أن احتمال أن يكتشف الطالب ضعف ميوله نحو التدريس في وقت يكون فيه قد أشرف على التخرج من الجامعة مما يصعب عليه فكرة الانتقال إلى تخصصات أخرى.

ومن الملاحظ أن البرامج التكاملية في غالبها تضع الفصل الدراسي الأخير للتربية العملية، وفيه يسمح للطالب بممارسة المهنة داخل المدارس تحت إشراف إدارة المدرسة ومعلمي التخصص ومشرف أكاديمي متخصص، ويرى الباحث أن هذا الأسلوب غير كافي ويستشعر أهمية بناء علاقة وثيقة بين الطلبة والمدارس منذ اليوم الأول لانضمامه لمؤسسات إعداد المعلم حتى تتحقق فيه معايير مهنة التعليم، وتعجل بخروج الطلبة غير المناسبين لمهنة التعليم سواء بقرار شخصي منهم نظراً لعدم توافقهم مع تجربة العمل

داخل المدرسة، أو من خلال النصائح التي يقدمها له المشرف الأكاديمي أو إدارة المدرسة ومعلميها، أو من خلال المحكات المختلفة أثناء مراحل الدراسة المختلفة.

أما البرامج التتابعية التي تحاول الدمج بين الإعداد التربوي النظري والإعداد المهني، فبالرغم من أن نتائج دراسة طيب (٢٠٠٩م، ص ٣٣٣) بينت أن طالبات الدبلوم التربوي يرون أن فترة التربية العملية هي أهم مكونات برنامج الدبلوم التربوي، إلا أن نتائج دراسة الفريح (٢٠١٥م، ص ٤٤) أوضحت وجود خلل في التوازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي لصاح الجانب النظري وعزت الباحثة ذلك لضرورة دراسة العديد من المقررات في فترة قصيرة، كما بينت نتائج دراسة الرويشد (٢٠١٤م، ص ١٩٧) انخفاض تقدير عينة الدراسة لمدى انسجام المقررات الدراسية مع متطلبات العمل التعليمي والإداري في المدرسة، ويرى الباحث أن برامج الإعداد التتابعي تحتاج لإعادة النظر، وهو ما تم فعلًا حيث أوقفت الوزارة بقرارها رقم (٥٤١٥٥) بتاريخ ١٤٣٨/٩/١٢هـ حتى تنتهي لجنة تطوير برامج إعداد المعلم من أعمالها، إلا أن الرؤية ليست واضحة عن توجهات الوزارة القادمة، وإن كانت ستعيد العمل بالنظام التكاملي أو ستكتفي بالنظام التتابعي وإلى أي مدى سيكون تطويره، وهل سيبقى في طور الدبلوم العام في التربية أم قد يصبح بدرجة الماجستير في العلوم التربوية؟ ودور الباحث هنا هو إعطاء عدد من الأفكار التي قد تسهم في تطوير عملية إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية.

ثالثًا: الخبرات العالمية في تطوير مؤسسات إعداد المعلم:

المحمود في قراءة التجارب الأجنبية هو التبصر في آليات اختيار أساليب العمل، فالفهم الدقيق لتلك الآليات وكيفية اختيارها دون سواها، يجعل من قارئ تلك التجارب لا يكتفي بنقل التجربة إلى بلده بل ينتقل للجانب المفيد وهو البحث عن الآليات المؤدية إلى النجاح في البيئة المحلية للباحث، فنقل التجارب دون فهم الفلسفة التي قامت عليها لن يؤدي إلى تقدم، لا بل قد يفتح مسارات التراجع والتقهقر، ذلك أن لكل بيئة ومجتمع آلياته الخاصة الضامنة للنجاح والرقي، ولتبسيط الفكرة نفترض وجود رجل لديه مشاكل

في الرؤية فبحثه عن حل لتلك المشكلة قد ينتهي باستخدام نظارة طبية مناسبة لوضعه الطبي، غير أن استخدام رجل آخر لتلك النظارة لا يعني بالضرورة أن تكون حلاً ناجحاً لمشاكله.

وتأسيسًا على ما سبق فإن الباحث لن يستعرض التجارب بشكل سردي تفصيلي، بل سيعتمد على رصد بعض ملامح تلك التجارب بما يتوافق مع توجه البحث وفلسفته التي انطلق منها، وللباحث سعي في استيضاح آليات النجاح من تلك التجارب والتبصر في مدى مناسبتها للبيئة المحلية، ومحاولة التوصل لآليات تمكن النجاح في البيئة المحلية.

التجربة الفنلندية:

لا شك أن تميز التعليم في فنلندا له أسباب عدة، وظروف عديدة، وبالتأكيد سيكون المعلم هو حجر الزاوية في هذا النجاح الذي يبدأ من اختياره وتعليمه وتدريبه، ويرى سالبيرج (٢٠١٦م، ص ٣) أن ظهور فنلندا عام ٢٠٠٠ كأعلى الدول في تقييم البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD، أدى إلى التركيز على البلاد لدراسة "المعجزة الفنلندية" إذ كيف لبلد مع نظام تعليم غير مميّز طيلة العقود الماضية أن يصل إلى قمة الطبقة العالمية خلال بضعة عقود، إذْ تشير البحوث والتجارب إلى عنصر واحد يهيمن على بقية العناصر التي أدت إلى تطور التعليم وهو المعلم المتمكن.

ولا غرابة في ذلك فقد بينت الزعبي (٢٠١١م، ص ١٠٠) أن غالبية المعلمين في المدارس الفنلندية يحملون درجة الماجستير في التخصص الذي يدرسونه في الميدان وأقل مؤهل يمنح المواطن الفنلندي حق التقدم للتدريس هو البكالوريوس في التربية والتعليم، وهذا التأهيل ليس كافية لوحده بل لابد أن يختار المعلم الفنلندي بعناية فائقة وعلى أيدي متخصصين متميزين، ويعلم ويربى في داخله ويغرس في قناعاته الذاتية في سنوات الدراسة الجامعية أنه يحمل رسالة، وأن مهنته أشرف مهنة، وقد شرح مورا ووود (Mora & wood, 2014, p.76) مراحل اختيار وانتقاء المعلمين التي تتم على مرحلتين، حيث

يتم في الأولى اختيار مجموعة من المرشحين بناءً على نتائج امتحان الشهادة الإعدادية العامة، ودبلوم المدارس الثانوية الصادرة من قبل المدرسة، والسجلات ذات الصلة من الإنجازات خارج المدرسة، وفي المرحلة الثانية يكمل المرشحون امتحانًا تحريريًّا حول الكتب المخصصة في التربية والتعليم، عقبها ينخرط المرشحون في حالات مختبرية مشابهة لما يحدث في المدرسة لملاحظة نشاطهم، إذ تدخل مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي حيث تجرى مقابلات مع المرشحين المتميزين ويطلب منهم شرح الأسباب التي دفعتهم ليصبحوا معلمين، ثم يكمل هؤلاء المرشحين ذوي الكفاءة العالية برنامج إعداد المعلمين الصارم على نفقة الحكومة، وفي السابق كان يتم إعداد معلمي المدارس الأساسية في فنلندا في كليات المعلمين حتى منتصف السبعينيات، بينما يدرس معلمو الإعدادية في الأقسام الخاضعة للجامعات الفنلندية، وبحلول نهاية السبعينيات أصبحت كل برامج إعداد المعلمين جامعية، وفي الوقت نفسه بدأ المحتوى العلمي ومناهج البحث التربوية بإثراء المناهج التعليمية للمعلمين، فتعليم المعلمين الآن قائم على البحوث العلمية، وهذا يعني أنه يجب أن تكون معتمدة على المعرفة العلمية وتركز في عمليات التفكير والمهارات المعرفية المستخدمة في إجراء البحوث.

وسبر ابن هويمل (٢٠١٥م، ص ٤٠) طرق إعداد المعلم الفنلندي، وميز بين طريقة إعداد معلم المرحلة الابتدائية الذي يخضع للنظام التكاملي حيث يركز على تأهيل المعلم علميًّا وتربويًّا حيث يتخصص في مقررين موجودة في المرحلة الابتدائية في ثلاث سنوات تنتهي بحصوله على درجة البكالوريوس، ثم يعقبها الدراسة لمدة سنتين للحصول على الماجستير، في حين يخضع معلم المرحلة الثانوية للنظام التتابعي، الذي يحتوي على أسلوبين في الإعداد كما بين كانسنان (Kansanen, 2003, p.99)، حيث يمكن أن يكون الطالب دارسًا لتخصص معين ثم يقرر أثناء السنة الثانية من دراسته الجامعية أن يمتهن التعليم فيضيف المقررات التربوية إلى خطته الدراسية، كما يمكن أن يكون الطالب قد أنهى دراسته الجامعية في تخصص ما ثم ينضم لمؤسسات إعداد المعلم للحصول على التأهيل المناسب.

ويستفيد الباحث من التجربة الفنلندية في أهمية عملية اختيار مدخلات مؤسسات إعداد المعلم حيث تمر بعدد من الخطوات والإجراءات من أهمها وضع هؤلاء المتقدمين في ميدان العمل الحقيقي حتى قبل دخولهم تلك المؤسسات، الأمر الذي يجعل الطلبة – منذ وقت مبكر– قادرين على الحكم بدقة حول اتجاهاتهم وميولهم نحو عمل المعلم اليومي، كما أن الجانب المادي ليس بالأمر المهم للراغبين في العمل في التعليم حيث بين بول (٢٠١٣م، ص٨٣) تمتع مهنة التدريس بمكانة مرموقة في فنلندا، ولا يعود ذلك لارتباطها بالجانب المادي الذي هو في واقع الأمر لا يزيد عن متوسط الدول الأوروبية، بقدر ما يحظى بالأهمية التي يوليها البلد والمجتمع للشأن التربوي، نظرًا لحب المهنة الذي يتميز به المعلم في هذا البلد، وهو ما أبرزته الدراسات الاستكشافية، ويؤيد ذلك ما ذهب إليه سالبيرج (٢٠١٦م، ص ٤) من أن المعلم يحظى باحترام وثقة عالية وينظر للمهنة كعمل نبيل ومرموق كالطب والقانون.

ومن المفيد وجود التمايز في عملية إعداد المعلم بين المراحل التعليمية المختلفة، كما أن بقاء النظام التكاملي في المرحلة الابتدائية أمر مهم نظرًا لطبيعة المرحلة التي قد تحتاج الإعداد التربوي أكثر من الإعداد التخصصي، كما أنه من الملفت إعداد المعلم في مقررين وهذا يذكرنا بمرحلة الكليات المتوسطة التي ظهرت في العام ٩٦/ ١٣٩٧هـ وبدأت في الغياب في العام ١٤٠٧هـ، وهذا الأمر في غاية الأهمية أن يعاد تقييم تلك التجربة المحلية ومعرفة إيجابياتها وسلبياتها.

وفي ختام استعراض التجربة الفنلندية يبغي توضيح أهم آليتين ذات تأثير كبير في إعداد المعلم الفنلندي وهي البحث العلمي وفترة ممارسة التدريس في المدارس، حيث وضح سالبيرج (٢٠١٦م، ص ٧) أن التزام معلمي فنلندا بالبحوث العلمية حول التدريس يعني أن النظريات التربوية ومنهجيات البحث والممارسة تؤدي دورًا كبيرًا في برامج الإعداد، كما أن ممارسة التدريس تشغل ثلث البرنامج الإعدادي، وبالنظر لتلك الآليات نجد أن البيئة المحلية التي لا تولي اهتمامًا للجهود البحثية حتى لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات ولذلك فمن المحتمل وبشكل كبير أن لا تكون مثمرة في مرحلة

إعداد المعلم، في حين أن فترة ممارسة التدريس لا تشغل في أفضل الحالات – محليًّا – ثمن البرنامج الإعدادي وهي نسبة قليلة وينبغي العمل على زيادتها بشكل أكبر.

التجربة السنغافورية:

ما برحت نتائج الطلبة السنغافورية في اختبارات (TIMSS) العالمية في الرياضيات والعلوم من التقدم حتى وصلت المركز الأول في اختبارات العام ٢٠١٥م، فقد بينت نتائج TIMSS (, 2015, P.15) المتعلقة بالرياضيات تصدر سنغافورة القمة كونها أحرزت (٦١٨) نقطة في حين أحرزت المملكة العربية السعودية (٣٨٣) نقطة، وبالتالي فمن الطبيعي أن يتأمل الباحث في أسلوب إعداد المعلم السنغافوري لعله يقتنص بعض الآليات التي يمكن أن تحرز تقدمًا في إعداد المعلم السعودي.

جدير بالذكر أن إعداد المعلم السنغافوري يبدأ من مرحلة الاختيار الدقيقة حيث بين الدخيل (٢٠١٥م، ص ١٧٤) أن الاختيار ينحصر في ٣٠% من أفضل خريجي المرحلة الثانوية في المرحلة الأولى، ثم يتم اختيار متقدم من كل ثمانية للقبول في برنامج إعداد المعلمين، ذلك أن مهنة المعلم تحظى بتقدير عالي في المجتمع الذي يدرك أن الحصول على فرصة العمل في مهنة التعليم ليست أمرًا سهلاً على الرغم من أن العائد المادي ليس مرتفعًا بالمقارنة مع الدول الأخرى، كما بين تقرير وايز (٢٠١٥م، ص ٢١) أن وجود خبرة سابقة في العمل التعليمي من متطلبات الانضمام لبرامج إعداد المعلم الغير إلزامية ولكنها تساهم في تعزيز فرص قبول الطلب، وجدير بالتأمل أن المعهد الوطني للتعليم (NIE) هو الجهة الوحيدة التي تقوم بوظيفة إعداد المعلمين في سنغافورة، وهو قسم من جامعة نانيانغ التقنية، ويطمح المعهد أن يكون معهدًا جامعيًّا عالمي المستوى، لديه الإمكانية أن يكون وجهة عالمية معروفة بتميزها في إعداد المعلمين وقدرتها على الإنتاج الأبحاث العلمية الرصينة المتعلق بالمعلم. (الدخيل، ٢٠١٥م، ص ١٧٦).

ويرى الباحث أن جمع مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية تحت مظلة واحدة أمر جيد، إلا أن الأفضل هو وجود جهة خارجية تضع المعايير اللازم توفرها في تلك المؤسسات وتتابع الالتزام بتلك المعايير، الأمر الذي قد يدفع بمؤسسات

إعداد المعلم للسعي نحو توفير عدد من الميز التنافسية لجذب الطلبة لبرامجها في حين تفقد عدد من المؤسسات قدراتها في جذب الطلبة عند خروجها من التصنيف الدوري للجهة المشرفة على عملية إعداد المعلم.

ويشير الموقع الإلكتروني للمعهد الوطني للتعليم (NIE, 2018) إلى وجود قدر كبير من الثراء والتنوع في البرامج المطروحة سواء في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس أو الماجستير، وكذلك في برامج التدريب العملي داخل المدراس، فيقدم المعهد (١٢) برنامجًا للدبلوم بعضها لمدة سنة وبعضها لمدة سنتين، تتميز هذه البرامج بأنها تتيح لحاملها المجال لإكمال المراحل التعليمية التالية، وفي مرحلة البكالوريوس يقدم المعهد (٩) برامج متنوعة في مختلف التخصصات للمرحلتين الابتدائية والثانوية، وهناك (٦) برامج للدراسات العليا يقدمها المعهد.

وتُعَدُّ فرصة الممارسة التدريسية للطلبة من آليات إعداد المعلم السنغافوري المهمة، حيث يمضي الطالب عامًا دراسياًّاكاملًا في الممارسة التدريسية داخل المدرسة بحسب ونق وتشان (Wong & Chuan, 2002. P.199)، وتم تطوير هذا التوجه بحيث لا يتم حصر الإشراف على أساتذة المعهد فحسب على الطلبة بل إتاحة المجال لمشاركة أساتذة تلك المدارس وبشكل رئيسي، ويبقى دور أساتذة المعهد في ضمان جودة العمل التدريبي، كما أن هذه التجربة تتيح للطلبة الحصول على فرصة عمل حيث تعمل كثير من المدارس على استقطاب أفضل الطلبة للعمل لديها حيث يحق لمدير المدرسة اتخاذ مثل هذا القرار، ويشير الموقع الإلكتروني للمعهد الوطني للتعليم (NIE, 2018) أن الاهتمام بالممارسة التدريسية للطلبة نابع من أهمية إعداد المعلم في ضوء أدواره المتعددة ومنحه الفرصة في تعميق تجربته قبل الانتقال لممارسة مهنته بشكل رسمي، كما أن تقوية الروابط بين النظرية والتطبيق خلال مرحلة الإعداد أمر بالغ الأهمية، كما أن قدرات المعهد المالية تساعده على دعم المدارس التي يدرب بها طلابه الأمر الذي يجعل من تلك المدارس متجاوبة بشكل كبير.

ومن أهم ما يمكن الاستفادة من التجربة السنغافورية هو آلية التعامل مع الأزمات المتعلقة بمؤسسات إعداد المعلم، حيث مرت سنغافورة بفترة انكماش اقتصادي في العام ٩٧/ ١٩٩٨م أدى لفقدان أعداد كبيرة من الموظفين المتوسطين لوظائفهم الأمر الذي دفعهم للتوجه إلى مهنة التعليم خصوصًا أن هناك حاجة للمعلمين، فبين (Wong & Chuan, 2002. P.200) أن المعهد الوطني للتعليم استفاد من تلك الأعداد الكبيرة من جهة، كما حافظ على معاييره عالية المستوى ولم يخفض تلك المعايير أو يلغي بعضها بحجة الحاجة لأعداد أكبر أو للمساهمة في تقليل نسبة البطالة في المجتمع.

رابعًا: الصيغة المستقبلية المقترحة لمؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية:

إن الحديث عن المستقبل من الأمور المعقدة التي تواجه الباحثين ذلك أن المستقبل أمر غير منقطع العلاقة بالماضي والحاضر، فتصور المستقبل فرع عن إدراك الماضي والحاضر والعلاقات التي نشأت وستنشأ بين كثير من المكونات التي تؤثر أو يحتمل أن تؤثر في مستقبل تلك المؤسسات، وانطلاقًا من الإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة التي سبرت الجانب التاريخي المحلي لمؤسسات إعداد المعلم، والعوامل المؤثرة على تمهين مهنة التدريس، وبعض الخبرات العالمية الناجحة في مجال إعداد المعلم، استطاع الباحث تقديم بعض الصيغ المقترحة التي قد تكون خير معين لمتخذ القرار أو صانعيه لاستقراء مستقبل مؤسسات إعداد المعلم.

رؤية الصيغة المقترحة:

معلم ذو مهنية عالية مبنية على أساس متين من الممارسات التدريسية الهادفة.

الرسالة:

الاختيار الدقيق لمعلم المستقبل المبني على ميوله المهنية، وإخضاعه لإعداد يوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية، لتخريج أجيال من المعلمين ذوي الكفاءة المهنية عالية المستوى.

أهداف الصيغة المقترحة:

١- تقديم عدد من الميز التنافسية التي تُسهم في زيادة إقبال أفضل خريجي المرحلة الثانوية على الالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم.

٢- تحري الدقة في اختيار الصفوة كمدخلات لمؤسسات إعداد المعلم، وابتكار عدة معايير للقبول كقياس الميول نحو مهنة التعليم، وإتاحة المجال للطلبة للعمل كمعلم مساعد في الفصل الصيفي كعنصر مفاضلة بين المتقدمين.

٣- تطوير برامج مؤسسات إعداد المعلم بحيث تتجه نحو التوازن المدروس بين الجوانب النظرية والتطبيقية منذ الفصل الدراسي الأول للطالب داخل تلك المؤسسات.

٤- العمل على تعزيز كل ما يدعم عملية تمهين مهنة التعليم، أكاديمياً ومجتمعياً.

٥- الاستفادة من بعض التجارب العالمية الناجحة، والعمل على فهم أسباب نجاحها ومن ثم النظر بدقة في نفع تلك التجارب عند نقلها للبيئة المحلية.

متطلبات تطبيق الصيغة المقترحة:

المتطلب الأول: تأسيس المجلس الوطني لإعداد المعلم، وتقوم فكرة هذا المجلس على أن يقيم بشكل مستقل كليات التربية القائمة ويضع عدة معايير للحصول على الترخيص الذي يخول كليات التربية في تقديم خدماتها للجمهور.

المتطلب الثاني: ظهور المدارس التجريبية التابعة لكليات التربية حتى يتسنى لجميع منسوبي كليات التربية أساتذة وطلبة من تحويل المعارف النظرية إلى مهارات تطبيقية.

المتطلب الثالث: ظهور مسمى المعلم المساعد في هيكلة العمل المدرسي.

المتطلب الرابع: إنشاء شريحة مدارس حديثة تضم خريجي النسخة المطورة حتى يتسنى الحكم على مخرجات الصيغة الجديدة لمؤسسات إعداد المعلم، والصيغ التي تعقبها دون توزيع المخرجات على آلاف المدارس الحالية الذي قد يقلل من القدرة على قياس كفاءة المخرجات.

خطوات تصميم الصيغة المقترحة:

١- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بمؤسسات إعداد المعلم محليًّا وعالميًّا.
٢- القراءة والرصد التاريخي لمؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية.
٣- دراسة العوامل المؤثرة على تكوين الهوية المهنية للمعلم، ودور مؤسسات إعداد المعلم في هذا السياق.
٤- الإفادة من بعض الخبرات العالمية (فنلندا - سنغافورة) في تطوير مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية.
٥- بناء الصيغ المقترحة لمستقبل مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية.

أبعاد الصيغة المقترحة:

البُعد الأول: مرحلة ما قبل الإعداد:

إن تطوير مؤسسة من المؤسسات دون النظر في نوعية المدخلات والعمل على رفع المعايير والاشتراطات اللازم توفرها في تلك المدخلات؛ يعني أن نسبة الهدر ستكون مرتفعة، مما يرفع من تكلفة الوحدة داخل تلك المؤسسة، الأمر الذي قد يعوق تلك المؤسسات من تحقيق أهدافها وتنفيذ برامجها، لكن هل رفع معايير واشتراطات القبول سيضمن إقبال أعداد كبيرة من ذوي التميز والنبوغ لهذه المؤسسة؟ حاولت وزارة التعليم رفع اشتراطات الدخول في كليات التربية لكنها عقبت على ذلك القرار بإيقاف القبول؛ الأمر الذي قد يشير إلى أن رفع الاشتراطات ليس لوحده ضمانة لاستقطاب الأفضل، فالطلبة من ذوي التميز العلمي هم العملة النادرة وعلى الكليات جميعها التنافس لاستقطاب أفضل خريجي المرحلة الثانوية كما بينت نتائج دراسة الحارثي (٢٠١٨م، ص ١٥٦)، وإذا اقتنع متخذ القرار بأهمية أن يستقطب الأفضل فلابد أن يوفر له عددًا من الميز التنافسية في مؤسسات إعداد المعلم، ودور الباحث هنا هو ابتكار مكونات للميزة التنافسية لمؤسسات إعداد المعلم ترفع نوعية الطلبة المتقدمين للانضمام إليها، ومنها الميزات التالية:

الميزة الأولى: قياس ميول المتقدمين لمهنة التعليم من خلال منح الراغبين في الانضمام لمؤسسات إعداد المعلم فرصة العمل في الفصل الصيفي في بعض المدارس الثانوية كمساعد معلم بمكافأة أسبوعية، تهدف إلى وضع الطالب في تجربة عملية عن المهنة التي يفكر في احترافها.

الميزة الثانية: إعفاء طلبة مؤسسات إعداد المعلم من السنة التحضيرية، حيث يدخل مباشرة في الدراسة الجامعية داخل المؤسسة، وهذا يعني تقليل فترة الدراسة بعام دراسي كامل.

الميزة الثالثة: منح راتب في مرحلة الممارسة التدريسية يوازي ٥٠% من أول راتب أساسي للمعلم حديث التعيين.

الميزة الرابعة: توازن الوزن النسبي للمقررات الدراسية النظرية والمقررات التطبيقية، الأمر الذي قد يشجع كثيرًا من الطلبة المهتمين بالعمل في التعليم ذلك أنهم سيمارسون المهنة من وقت مبكر، وهو الأمر الذي قد يجذب الطلبة من ناحية لكنه أمر مهم لمؤسسات إعداد المعلم حيث إن الطالب الذي لا يجد نفسه في مهنة التعليم يستطيع الخروج في وقت مبكر وتضمن المؤسسة أن جميع الطلبة لديها لديهم الميول نحو مهنة التدريس.

الميزة الخامسة: تسريع عملية توظيف خريجي الصيغة المطورة لمؤسسات إعداد المعلمين من خلال المدارس التجريبية في المرحلة الأولى والمدارس النموذجية في المرحلة الثانية، وهي مدارس حديثة تستقطب أفضل الموارد البشرية في الميدان التربوي وتضيف لهم خريجي الصيغة الجديدة.

البُعد الثاني: مرحلة الإعداد:

لابد من التفريق بين متطلبات إعداد معلم المرحلة الابتدائية ومعلم المرحلة المتوسطة والثانوية، فالحاجة للتمكن العلمي في تخصص دقيق أهم في المرحلة الثانوية منه في الابتدائية على سبيل المثال، كما أن المرحلة السنية وخصائص نمو الطلبة في تلك

المراحل متباينة وتحتاج إلى النظر بتمعن وتأني في تخطيط مرحلة الإعداد، ذلك أن المساواة بينهما قد يمثل هدرًا في مرحلة الإعداد، ونقصاً عند العمل في الميدان التربوي.

١- معلم المرحلة الابتدائية:

تشكل تجربة كليات إعداد المعلمين الأساس لهذه الصيغة، حيث يرى الباحث أن الأسلوب التكاملي هو أنجع الأساليب في إعداد المعلم، تدعم هذه الرؤية ما استخلص الباحث من التجارب العالمية الناجحة ذات العلاقة التي بينت أهمية الإعداد التكاملي خصوصاً لمعلم المرحلة الابتدائية، كما يستفيد البحث من تجربة الكليات المتوسطة محليًّا والمعهد الوطني للتعليم السنغافوري (NIE) المتعلقة بإمكانية أن يكون المعلم متخصصًا في أكثر من مقرر من مقررات المرحلة الابتدائية، ويدعم الباحث هذه الفكرة بخبرته في التعليم في المرحلة الابتدائية التي أمضى بها عشر سنوات ودرس غالب المقررات المطروحة في الخطة الدراسية، وبالتالي فإن يمكن وضع تخصص رئيسي يدرس به الطالب وتخصص آخر فرعي يختاره الطالب أو الكلية بحسب الإمكانات المتاحة.

إن إعادة النظام التكاملي ليس بالأمر السهل حاليًا، حيث مثل وجود أقسام علمية مختلفة كالرياضيات واللغة العربية وغيرهما مشكلة مزدوجة لكليات التربية والجامعة، حيث سبب الخطيب (١٩٩٦م، ص٧) قرار جامعة الملك سعود بالتخلص من تلك الأقسام العلمية من كلية التربية بأهمية وحدة الأقسام الأكاديمية، وهنا يرى الباحث أن تقام تلك الأقسام على سبيل الإعارة، حيث ينتدب القسم العلمي عددًا من أعضاءه للقيام بالتدريس في كليات التربية مع تقديم الحافز المادي الذي يضمن جلب أفضل الكفاءات لتصبح كلية التربية مقر عمله اليومي إلا أنهم يتبعون أكاديميًّا قسمهم العلمي الأصلي، وتضع كليات التربية الخطط العلمية التي ينفذها هؤلاء الأساتذة وينحصر دورهم في تنفيذ لتلك البرامج، أما برامج التطوير فينحصر دورهم في الجانب الاستشاري فقط وذلك لحل الإشكالية التي بينها الخطيب (١٩٩٦م، ص٨) بوجود جدال بين كلية التربية والكليات المختلفة عند تطوير الخطط والبرامج الأكاديمية الخاصة بتلك الكليات

دون مراعاة دورهم في برامج إعداد المعلم داخل كلية التربية، ويعتقد الباحث أن وجود المجلس الوطني لإعداد المعلم سيحل تلك الإشكالية كون البرامج خاضعة للتدقيق من خلاله الأمر الذي سيمنع وجود الازدواجية أو التعارض بين تلك الكليات، وستستفيد كليات التربية من كون وزير التعليم يشرف بطبيعة عمله على الجامعات وعلى التعليم العام في آن واحد.

والجديد كليًّا في هذه الصيغة أن الطالب سيدخل المدرسة التجريبية من الأسبوع الدراسي الأول، حيث يقضي في السنة الأولى كمساعد إداري بواقع ساعتين أسبوعيًّا، لتزداد في العام الثاني لتصبح (٤) ساعات أسبوعية كمشرف أنشطة، وفي العام الثالث يبدأ دخول الممارسة التدريسية كمساعد معلم بواقع (٢) ساعة اسبوعية بالإضافة إلى (٤) ساعات كمشرف أنشطة مدرسية، وفي العام الرابع يمضي الطالب (٨) ساعات أسبوعية كمساعد معلم ومشرف أنشطة، وفي العام الخامس يعيش الطالب اليوم الدراسي كاملاً طوال العام بما يمكن تسميتها سنة الامتياز التي من مميزاتها منع (٥٠%) من راتب المعلم حديث التعيين، كما يتم إسناد مقرر التخصص الرئيس ومقرر التخصص الفرعي طوال العام للطالب ويقيم من قِبَل المعلم الخبير داخل المدرسة ومشرفه الأكاديمي ويدخل كذلك قائد المدرسة في النواحي الإدارية، كما يدخل مستوى طلبة المقررات التي أسندت إليه طوال سنة الامتياز، ويمكن وضع الخطوط العريضة للخطة الدراسية لطلبة النظام التكاملي داخل مؤسسات إعداد المعلم والتي تتطلب أن يمضي الطالب (٤) سنوات دراسية وسنة امتياز؛ على النحو التالي:

التخصص الرئيسي	التخصص الفرعي	الإعداد التربوي	الإعداد العام	الممارسة التدريسية
٤٠	٢٠	٤٠	٢٠	٤٠

٢- معلم المرحلة المتوسطة والثانوية:

يمكن أن يتم إعداد هذا النوع من المعلمين وفق النظام التكاملي والتتابعي على التوازي، لكن الباحث يرى أن النظام التكاملي هو الأكثر مناسبة لواقع التعليم في المملكة العربية السعودية، ذلك أن النظام التتابعي يفتقد لكون الطالب قرر منذ بداية دراسته

الجامعية أن يكون معلمًا حيث يتأخر انضمامه لمؤسسات إعداد المعلم حتى يحصل على شهادة البكالوريوس في تخصص ما، كما أن أوائل ومتفوقي ذلك التخصص قد يجدون العديد من الفرص الوظيفية الجاهزة في حين يجب أن ينخرط في مؤسسات إعداد المعلم لمدة عامين على الأقل حتى تتاح له فرصة العمل في التعليم العام.

صيغة وفق النظام التتابعي:

يمضي الطالب وفق هذه الصيغة (٦) سنوات من الدراسة وسنة امتياز، حيث يتحتم عليه عقب حصول الطالب على شهادة البكالوريوس في أحد التخصصات العلمية التي تدرس في المرحلة المتوسط والثانوية، أن يتقدم الطالب لمؤسسات إعداد المعلم للحصول على الدبلوم العالي لمهنة التدريس ومدته عامين دراسيين، في العام الأول يحوي الفصل الدراسي الواحد (٢٤) ساعة، منها (٢٠) ساعة موزعة على عدد من المقررات التربوية، و (٤) ساعات للممارسة التدريسية كمساعد إداري ومشرف أنشطة في الفصل الأول وكمساعد معلم في الفصل الثاني، بينما يقضي العام الدراسي الثاني في الممارسة التدريسية في المدارس التجريبية كسنة امتياز.

صيغة وفق النظام التكاملي:

يقترح الباحث أسلوبين من الأساليب لإعداد المعلم للمرحلة المتوسطة والثانوية وفق النظام التكاملي، وهما على النحو التالي:

الأسلوب الأول: يمضي الطالب وفق هذه الصيغة (٥) سنوات من الدراسة وسنة امتياز، حيث يتقدم الطالب لمؤسسات إعداد المعلم راغبًا في إعداده ليكون معلمًا للمرحلة المتوسطة والثانوية، ويتم ذلك من خلال إعفاء الطالب المقبول من السنة التحضيرية ليبدأ الدراسة في الكلية التي تحوي تخصصه مباشرة، فمعلم الرياضيات ينظم لكلية العلوم في قسم الرياضيات، إلا أن الطالب يبقى على صلة بالميدان التربوي من خلال عدد من الساعات المطلوب منه قضائها في المدارس التجريبية لا تقل عن ساعتين في الأسبوع، وبعد تخرجه ينظم بشكل مباشر لكلية التربية ليخضع للإعداد التربوي والممارسة العملية

بأسلوب مطابق للدبلوم العالي لمهنة التدريس المتطلب للنظام التتابعي إلا أن الفرق الجوهري بينهما أن الطالب قرر مبكرًا الانضمام لمهنة التعليم، كما أن مدة الدراسة الإجمالية أقل في النظام التكاملي بعام دراسي لمعلم المرحلة المتوسطة والثانوية منه في النظام التتابعي الذي يحتاج (٧) سنوات على الأقل لإكمال متطلبات التخرج.

الأسلوب الثاني: الذي تكمن فكرته الأساسية في الاستفادة من النمط الدراسي المسمى "Double Major" والـ "Double Minors" حيث يدخل الطالب للدراسة في كلية التربية للحصول على بكالوريوس العلوم التربوية، وفي ذات الوقت يسعى للحصول على بكالوريوس في تخصص علمي معين كالرياضيات أو الفيزياء كـ"Double Major" أو يمكن قبول أن يكون التخصص العلمي مجرد تخصص فرعي دون الحصول على شهادة البكالوريوس فيه وفق أسلوب "Double Minors".

معوقات الصيغة المقترحة:

١- ضعف قدرات مؤسسات إعداد المعلم في جذب أفضل خريجي المرحلة الثانوية، نظرصا لكثافة خريجي تلك المؤسسات الذي يجدون صعوة في الانخراط في العمل التدريسي سواءً في القطاع الحكومي أو القطاع الخاص.

٢- صعوبة إدارة هذا الملف، نظراً لتعدد تلك المؤسسات واختلاف مرجعياتها الإشرافية المباشرة.

٣- احتياج هذه الصيغة المقترحة لدعم حكومي يضمن توفير الجانب التنظيمي والمادي والمعنوي، حتى يتم حل المشكلات المتراكمة.

٤- اعتماد هذه الصيغة المقترحة على حل تكاملي شمولي قائم على عدد من المتطلبات، الأمر الذي قد يعني تعقد تطبيق هذه الصيغة في حال العمل على تطبيق أحد أجزائها دون سائر الأجزاء.

٥- توجه وزارة التعليم لإلغاء النظام التكاملي والتوجه نحو النظام التتابعي.

طرق التغلب على معوقات التطبيق:

١- قناعة الإدارة العليا المسؤولة عن مؤسسات إعداد المعلم بضرورة إيجاد حلول جذرية ناتجة عن تخطيط إستراتيجي.

٢- عقد المؤتمرات والورش المختلفة التي تُسهم في جمع أفضل الخبراء والاستفادة من تلك الخبرات في تطوير مؤسسات إعداد المعلم.

٣- إنشاء جهات مستقلة لتقويم برامج مؤسسات إعداد المعلم كخطوة أولية، ومن ثم تقديم رخص تسمح لحامليه بمزاولة المهنة كخطوة مستمرة.

٤- تعزيز القدرات التنافسية لمؤسسات إعداد المعلم، الأمر الذي يجعلها جاذبة لأفضل خريجي المرحلة الثانوية.

قائمة بأهم المراجع:

١- إبراهيم، محمد إبراهيم (١٩٨٥م): التعليم النظامي وغير النظامي في المملكة العربية السعودية بين الماضي والحاضر، ط١، عالم المعرفة، جدة.

٢- ابن هويمل، ابتسام ناصر، والعنادي، عبير مبارك ا (٢٠١٥م): تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا، المجلة التربوية الدولية المتخصصة - المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب - الأردن مج٤، ع٢، ص ص ٣١ - ٥٠.

٣- أبو ملوح، محمد والعمري، عطية (٢٠٠٠م): معوقات الإشراف التربوي في محافظة غزة، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

٤- إحصاءات وزارة المعارف (١٤٠٠/ ١٣٩٩هـ) المملكة العربية السعودية.

٥- تقرير وايز (٢٠١٥م): ممارسات المعلم التعليمية: أفضل الممارسات العالمية الهادفة لتطوير مهنة التعليم، تأليف أون سينغ تان، مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم (وايز).

٦- الحليبي، عبداللطيف حمد وإبراهيم، إبراهيم محمد (١٩٩٢م): كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نشأتها ومعايير تطويرها، السجل العلمي لندوة نحو إستراتيجية مستقبلية لإعداد المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية، الرياض.

٧- الدخيل، عزام محمد (٢٠١٥م): تعلو مهم، الدار العربية للعلوم ناشرون، الطبعة الرابعة، لبنان.

٨- روبرت، بول (٢٠١٣م)، وترجمة عبداللطيف محمد خطابي: "التربية في فنلندا: أسرار نظام تربوي رائد عالميا ".مجلة عالم التربية - المغرب ع٢٣، ص ص٧٧ - ٨٧.

٩- الزعبي، مها خليل: "فنلندا: تجربة تعليم تستحق التأمل. (٢٠١١م)، رسالة المعلم -الاردن مج ٤٩، ع ٣، ص ص ٩٨ - ١٠١ .

١٠- مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٧م): واقع التعليم في دول الخليج العربي: دراسة مقدمة إلى منتدى الفكر العربي، في وقائع ندوة الرؤى المستقبلية للتعليم في الوطن العربي - البحرين، مج ٢، ص ص ١ - ١٤٠.

١١- الشيخ، محمد عبدالرزاق (٢٠١٥م): إعداد المعلم عالمياً، المؤتمر العلمي الرابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.

١٢- عبدالله، عبدالرحمن صالح (١٤٠٣هـ): تاريخ التعليم في مكة المكرمة، دار الشروق، جدة، الطبعة الأولى،

١٣- متولي، نصطفى وعبدالجواد، نور الدين (١٩٩٣م): تطور مهنة التعليم في دول مجلس التعاون، مجلةالتعاون، ص ٢٦٣-٢٩٤.

١٤- مجلة المعرفة (٢٠١٤م): وزارة التربية والتعليم، العدد ٢٣٠، الرياض

١٥- الموقع الإلكتروني للمعهد الوطني للتعليم في سنغافورة

https: //www.nie.edu.sg/teacher-education. ... تاريخ الدخول ١/ ١١/ ٢٠١٨م

1. Angela F. L. Wong &Goh Kim Chuan (2002), The Practicum in Teacher Training: A preliminary and qualitative assessment of the improved National Institute of Education-School Partnership Model in Singapore, Journal Asia-Pacific Journal of Teacher Education,Volume 30, 2002 - Issue 2, Pages 197-206 | Published online: 09 Jun 2010.
2. Berg,ivar& Sherry, Gorelick, (1973), Education and Jobs: the great train robbery, Harmosworth, Benguin.
3. Chong, Sylvia. (2011). Development of teachers' professional identities: From pre-service to their first year as novice teachers. *KEDI Journal of Educational Policy, 8* (2).
4. Danielewicz, J. (2001). Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education. Albany, NY: State University of New York Press.
5. Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. Journal of Teacher Education, 57 (3), 300-314.
6. Flexner, A. (1915). Is social work a profession? *Social Welfare History Project*. Retrieved from http: //socialwelfare.library.vcu.edu/social-work/is-social-work-a-profession-1915/
7. Guadarrama, Juan de Dios Pineda. (2007): Teacher Professionalization Mexico's Educational Reform 2001-2006, Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy Language, Literacy and Sociocultural Studies, The University of New México.
8. Hargreaves, A. (2003). Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity. Maidenhead: Open University Press.
9. Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (1992). Understanding Teacher Development. New York: Cassell.
10. Kansanen, Pertti (2003), Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments,
11. Mora, J and Wood, K. (2014): Practical Knowledge in Teacher Education. New York, USA.
12. Pantic, N. (2012). Teacher education reforms between higher education and general education transformations in south- eastern europe: Reviewing the evidence and scoping the issues. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal, 2* (4), 71-90.
13. Prince, Bennie.Faye. (2010). *Effectiveness of teacher preparation: From theory to practice (*Order No. 3409351). Available from

Education Database. (717683468). Retrieved from https: //search.proquest.com/docview/717683468?accountid=142908
14. TIMSS, 2015 International Results in Mathematics, https: //timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-database/downloads/T15_UserGuide.pdf
15. Wen, Yun& Wu, Jing (2017), A Study on Singapore Chinese Language Teachers Professional Proficiency and Training Needs for Sustainable Development, Journal of Teacher Education for Sustainability, vol. 19, no. 2, pp. 69-89.

فاعلية استخدام إستراتيجية التَّعلُّم المتمركز حول المشكلة في تحصيل المفاهيم العلميَّة وتنمية عادات العقل في ضوء أنماط التَّعلُّم والتَّفكير لدى تلاميذ الصَّفِّ السَّادس الابتدائيّ

حميد هلال العصيمي

فاعلية استخدام إستراتيجية التَّعلُّم المتمركز حول المشكلة في تحصيل المفاهيم العلميَّة وتنمية عادات العقل في ضوء أنماط التَّعلُّم والتَّفكير لدى تلاميذ الصَّفِّ السَّادس الابتدائيّ

حميد هلال العصيمي

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية عادات العقل في ضوء أنماط التعلم والتفكير لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي المكون من مجموعتين تجريبية وضابطة ذات التطبيق القبلي والبعدي، وتكونت العينة من (٦٢) تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة؛ تم اختيارهم بطريقة عشوائية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ، منهم (٣١) تلميذًا في المجموعة التجريبية، درست وحدة "المادة" باستخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، و(٣١) تلميذًا في المجموعة الضابطة درست الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار المفاهيم العلمية، ومقياس عادات العقل، ومقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير. وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

- فاعلية إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية عادات العقل لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.
- لا يوجد أثر لأنماط التعلم والتفكير في تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية عادات العقل لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.
- لا يوجد أثر للتفاعل بين نمط التعلم والتفكير وإستراتيجية التدريس في تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية عادات العقل لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.

وفي ضوء تلك النتائج وضعت الدراسة عددًا من التوصيات منها: استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس مادة العلوم للمرحلة الابتدائية؛ وذلك لما لها من دور إيجابي في تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية عادات العقل.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، المفاهيم العلمية، عادات العقل، أنماط التعلم والتفكير، وتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

The Effectiveness of Using Problem-Based Learning Strategy in the Achievement of Scientific Concepts and Development Habits of Mind in the Light of the Learning and Thinking Patterns of Sixth Graders

Hameed Hilal Al Osaimi

Abstract:

This study aimed at identifying the effectiveness of using problem-based learning strategy in the achievement of scientific concepts and development habits of mind in the light of the learning and thinking patterns of sixth grade pupils. To achieve the objectives of the study, the experimental method: semi-experimental design using two experimental and control groups with pre-posttest was employed. The sample consisted of 62 students of the sixth grade in Makkah. They were randomly selected during the second semester of the academic year 1438; (31) pupils in the experimental group, studied the unit of "substance" using the problem-based learning strategy, and 31 pupils in the control group studied the unit itself in the usual method. The study tools were: an achievement test of scientific concepts, habits of mind scale, and Torrance scale for the patterns of learning and thinking. The most important results were:

- The effectiveness of the problem-based learning strategy in improving scientific concepts and development habits of mind for Sixth grade pupils.
- There was no impact of the patterns of learning and thinking on the achievement of scientific concepts and habits of mind of Sixth grade pupils.
- There was no impact of the interaction between the patterns of learning and thinking and the strategy on the achievement of scientific concepts and development habits of mind for Sixth grade pupils.

In light of these results, the study set a number of recommendations including using the problem-based learning strategy in teaching science for the primary stage due to its positive role in gaining scientific concepts and development the habits of mind.

Keywords: problem-based learning strategy, scientific concepts, habits of mind, learning and thinking patterns, sixth graders.

مقدمة الدراسة:

يُعتبر تعلم المفاهيم العلمية من أهم جوانب التعلم؛ نظرًا لأهميتها في تنظيم المعارف عند الإنسان، فلا يمكن للتلاميذ تعلم القوانين والنظريات دون امتلاك للمفاهيم العلمية، فهي تُعد جزءًا من أجزاء المعرفة الإنسانية وهدفاً تربوياً مهماً من أهداف التربية في كافة مراحل التعليم.

وفي مجال تعليم العلوم تؤدي المفاهيم العلمية دورًا بارزًا في التعلم والتعليم لما لها من أثر واضح في زيادة الدافعية للتعلم والمشاركة الفعالة من قِبَل التلميذ في العملية التعليمية، وتلخيص ما هو موجود في البيئة من أشياء ومواقف، والتقليل من إعادة التعلم عند مواجهة المستجدات، كما أنها تساعد على بقاء أثر التعلم وإبراز الترابط بين فروع العلم (عودة، ٢٠٠٨، ص ٤٣-٤٤).

وتعتبر عملية تنمية المفاهيم العلمية لدى التلاميذ أحد أهداف تدريس مادة العلوم للمرحلة الابتدائية، كما أنها من أساسيات العلم والمعرفة العلمية، ولهذا فإن تنمية المفاهيم العلمية لدى التلاميذ تتطلب أسلوباً تدريسياً مناسباً يتضمن سلامة تكوين المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها (النجدي وراشد وعبد الهادي، ٢٠٠٧، ص٣٤٩).

وعلى الرغم من أهمية المفاهيم العلمية في تعلم العلوم تشير نتائج الدراسات والبحوث إلى وجود صعوبات في تعلمها لدى التلاميذ إما بسبب طبيعة المفهوم أو نقص الخلفية العلمية المسبقة عن المفهوم عند المتعلم، أو في طبيعة الاستراتيجيات المتبعة أو المناهج التعليمية وغير ذلك من الأسباب التي تقف أمام التلاميذ في تعلم المفاهيم وتنميتها (خطايبة، ٢٠١١، ص٤٠).

وبجانب اهتمام العلوم بالمفاهيم العلمية كأحد أهداف تدريس العلوم فهناك جانب آخر لا يقل أهمية وهو تنمية التفكير بوجه عام وعادات العقل بوجه خاص، وهذا ما أكده مازن (٢٠١١، ص٦٧) حيث يرى أن تنمية العادات العقلية يُعَدُّ هدفًا رئيسًا من

أهداف التربية العلمية وتدريس العلوم؛ لما لها من دور في إكساب المتعلمين مهارات حل المشكلات التي تواجههم وتنمية إبداعاتهم.

إن تنمية عادت العقل لدى الطلاب أمر في غاية الأهمية؛ لأنها ذات فاعلية في إعدادهم للتعامل مع الحياة بمختلف أشكلها، وتكسبهم القدرة على معالجة كافة أنواع المواقف، إضافة إلى أنها تساعد على تكوين عقول متفتحة ومنتجة ومتفاعلة، فعادات العقل تعد نمطاً فكرياً يجب أن يتسلح به جميع الطلاب؛ ليكونوا قادرين على النجاح في حياتهم الخاصة والعامة (العزب، ٢٠١٢، ص٦٢).

فعادات العقل عبارة عن مجموعة المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن المتعلم من بناء تفضيلات من الأداءات أو السلوكيات الذكية بناء على المثيرات التي يتعرض لها بحيث تقوده إلى اختيار عملية ذهنية أو أداء سلوك معين لمواجهة مشكلة ما والمداومة على هذا النهج (نوفل، ٢٠٠٨، ص ٦٨). وهناك من يرى أنها عملية تطويرية متتابعة تؤدى إلى إنتاج الأفكار، وحل المشكلات، وتتضمن ميولًا واتجاهات وقيمًا مما يجعل التلميذ انتقائيا في تصرفاته العقلية، كما تساعد على إيجاد تصرفات مختلفة (Costa & Kallick, 2008, 15).

إن المتأمل لواقع التعليم الحالي في المملكة العربية السعودية الذي يركز بصورة أساسية على عمليات التلقين والحفظ والاسترجاع، وهو ما يعوق التفكير والإبداع، وهذا ما أكده الحارثي (٢٠٠٢، ص٧٩) حيث أشار إلى أن الطلاب يفتقرون إلى استخدام العادات العقلية في مختلف النشاطات التعليمية. ويتفق معه محمود (٢٠٠٦، ص١٢٣) حيث يرى أن التعليم بصورته الحالية يعوق التفكير وينمي الحفظ ويضعف عادات العقل ويقضي على التخيل لدى المتعلمين، ونتيجة لذلك يأتي العديد منهم لمراحل الدراسات العليا وليس لديهم المقدرة على التفكير وإعمال العقل.

ولتنمية المفاهيم العلمية وعادات العقل فإنه يتطلب استخدام إستراتيجيات تدريسية لا تعمل فقط على إيصال المعلومات للمتعلمين، بل تعلب دورها في فهمهم

للمفاهيم العلمية وإعمال العقل وتوفر له فرص المشاركة الفعالة وممارسة العديد من مهارات التفكير المختلفة. وهذا ما يؤكده قطامي وعمور (٢٠٠٥، ص٩٤) حيث أشارا إلى أن النظم التربوية الحديثة يجب أن تتوجه نحو نظام تعلم أساسي أوسع وأكثر استمرارية ويبقى مدى الحياة، لذا بدأ الباحثون بالاهتمام بإستراتيجيات تربوية لوضع المتعلمين في بيئات غنية مثيرة للتفكير وهذه هي الفلسفة التي تبنتها عادات العقل.

ويوجد العديد من الإستراتيجيات التدريسية التي انبثقت من فكرة البنائيين، ومن هذه الإستراتيجيات إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، حيث يعد جريسون ويتلي أكبر مناصري البنائية الحديثة، وهي -كما يقول- تخص تدريس العلوم والرياضيات، وتتكون هذه الإستراتيجية من ثلاث مراحل هي: المهام، والمجموعات المتعاونة، والمشاركة (زيتون وزيتون، ٢٠٠٦، ص١٩٦).

لقد توصلت العديد من الدراسات إلى فاعلية الإستراتيجيات القائمة على الفلسفة البنائية في تحسين مستوى الطلاب في العديد من مخرجات عملية التعلم، ومن بين هذه الإستراتيجيات إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة التي كشفت بعض الدراسات فاعليتها في تنمية التحصيل وبعض أنواع التفكير، ومن هذه الدراسات: دراسة (علي ٢٠٠٩، اليعقوبي ٢٠١٠، Needham,2010، السوداني والحسني ٢٠١٢، Cinar and Bayraktar, 2013، دنيور، ٢٠١٦، الربيعي وراهي ومرزوك، ٢٠١٦؛ والمصري، ٢٠١٧).

وحيث أشارت العديد من الدراسات إلى ضعف تحصيل التلاميذ للمفاهيم العليمة، وتدني مستواهم في مهارات التفكير، وعادات العقل المختلفة مثل دراسة كل من (العيسى، ٢٠١٠؛ الدبسي، ٢٠١٢؛ الضفيري، ٢٠١٣؛ Hus,et al,2016؛ Hamadneh,2017؛ سعيد، ٢٠٠٦؛ حسام الدين، ٢٠٠٨؛ علي، ٢٠٠٩)، فقد حاولت هذه الدراسة التوصل إلى فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية عادات العقل في ضوء أنماط التعلم والتفكير لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

تحديد مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة في ضعف مستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المفاهيم العلمية وعادات العقل، وضرورة البحث عن إستراتيجية تدريسية لمعالجة هذا الضعف، والتي يمكن التصدي للمشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما أثر استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية عادات العقل في ضوء أنماط التعلم والتفكير لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس السابق السؤالان الفرعيان التاليان:

- ما أثر كل من إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة وأنماط التعلم والتفكير والتفاعل الثنائي بينهما في تحصيل المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟
- ما أثر كل من إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة وأنماط التعلم والتفكير والتفاعل الثنائي بينهما في تنمية عادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

فروض الدراسة:

- لا يوجد أثر دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) لإستراتيجية التدريس في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية ومستوياته في العلوم.
- لا يوجد أثر دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) لأنماط التعلم والتفكير في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية ومستوياته في العلوم.
- لا يوجد أثر دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) للتفاعل بين إستراتيجية التدريس وأنماط التعلم والتفكير في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية ومستوياته في العلوم.
- لا يوجد أثر دال إحصائًّا عند مستوى (٠,٠٥) لإستراتيجية التدريس في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل.

- لا يوجد أثر دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) لأنماط التعلم والتفكير في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل.
- لا يوجد أثر دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) للتفاعل بين إستراتيجية التدريس وأنماط التعلم والتفكير في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

١- الكشف عن أثر كل من إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة وأنماط التعلم والتفكير والتفاعل الثنائي بينهما في تحصيل المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٢- الكشف عن أثر كل من إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة وأنماط التعلم والتفكير والتفاعل الثنائي بينهما في تنمية عادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

أهمية الدراسة:

قد تساعد هذه الدراسة كلًّا مما يلي:

١- معلمي العلوم: تقديم دليل يوضح كيفية استخدام ستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس العلوم.

٢- مخططي المناهج: قد تسهم في تزويدهم بكيفية استخدام ستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة عند بناء مناهج العلوم وكتبها للمرحلة الابتدائية.

٣- الباحثين: تقدم هذه الدراسة مجموعة من المقترحات في مجال ستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة مما قد تسهم في تطوير تعليم العلوم مستقبلًا.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية:

١- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على وحدة "المادة" من كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بعد صياغتها وفق إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، والتّعَرُّف على فاعليتها على تحصيل المفاهيم العلمية، وتنمية بعض عادات العقل في ضوء أنماط التعلم والتفكير.

٢- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ.

٣- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة على مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بإدارة تعليم مكة المكرمة.

مصطلحات الدراسة:

إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة:

إستراتيجية تتضمن موقفًا مشكلًا يجعل التلاميذ يستشعرون وجود مشكلة ما، مما يتطلب البحث عن حلول لهذه المشكلة من خلال مجموعات صغيرة كل على حدة، ويختتم التعلم بمشاركة المجموعات بعضها البعض في مناقشة ما تم التوصل إليه، وهي تتكون من ثلاث خطوات هي: المهام، والمجموعات المتعاونة، والمشاركة (زيتون وزيتون، ٢٠٠٦، ص١٦٩).

ونعرف إجرائيًّا بأنها: مجموعة من الخطوات التدريسية يقوم معلم العلوم من خلالها بتقديم موضوعات وحدة "المادة" في صورة مشكلات واقعية، ويطلب من تلاميذ الصف السادس الابتدائي التفكير في حل هذه المشكلات عن طريق العمل في مجموعات صغيرة متعاونة، بحيث يقوم جميع التلاميذ في المجموعة بالمشاركة، والمناقشة لهذه المشكلة، وتقويم ما يتم التوصل اليه، وهي تتكون من ثلاث خطوات: المهام، والمجموعات المتعاونة، والمشاركة.

المفاهيم العلمية:

عرف زيتون (٢٠٠٧، ص٤١٨) المفاهيم العلمية بأنها: "ما يتكون لدى التلميذ من معنى وفهم يرتبط بكلمة أو عبارة أو عملية".

وتعرف إجرائيًا بأنها: ما يتكون لدى تلميذ الصف السادس الابتدائي من معنى، وفهم عند إدراكه للعلاقات بين الحقائق المتضمنة بوحدة (المادة)، وقيست بالدرجات التي حصل عليها تلميذ الصف السادس الابتدائي في اختبار المفاهيم العلمية المعد لذلك.

عادات العقل:

عرف كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2004,P60) عادات العقل بأنها: نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما، عندما تكون الإجابة أو الحل غير متوفر في أبنيته المعرفية، إذ قد تكون المشكلة على هيئة موقف محير، أو لغز، أو موقف غامض.

وإجرائيًا: مجموعة من العمليات السلوكية التي يقوم بها تلاميذ الصف السادس الابتدائي عند مواجهتهم لمشكلة أو موقف محير للوصول لحل مناسب، وقيست بالدرجات التي حصل عليها تلميذ الصف السادس الابتدائي في مقياس عادات العقل المعد لذلك، واقتصرت هذه الدراسة على بعض عادات العقل وهي (التفكير بمرونة، المثابرة، التحكم بالتهور، الاصغاء بتفهم وتعاطف، تطبيق المعرفة في مواقف جديدة، وجمع البيانات باستخدام الحواس).

أنماط التعلم والتفكير:

"استخدام أحد النصفين الكرويين الأيسر، أو الأيمن، أو كليهما (المتكامل) في العمليات العقلية، وتجهيز المعلومات أو السلوك" (لعجال، ٢٠١٤، ص٨).

إجرائيًا: الميل إلى استخدام أحد النصفين الكرويين، أوكليهما (المتكامل) في العمليات العقلية المتعلقة بمعالجة وتجهيز المعلومات أو السلوك، وقيست بالدرجات التي حصل عليها تلميذ الصف السادس الابتدائي في مقياس "تورانس وزملاؤه"، وتصنيفهم على الأنماط الثلاثة (أيمن، أيسر، ومتكامل).

الإطار النظري والدراسات السابقة

إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة:

تعود الجذور التاريخية للتعلم المتمركز حول المشكلة إلى براوز (Brrawos) من جامعة "ماكماستر" بكندا والذي صمم لطلابه مشكلات غير مكتملة المعلومات تطلبت منهم البحث وطرح الأسئلة وتصميم الخطط لحلها، حيث أثمر ذلك عن زيادة رغبة الطلاب في التعلم وتحولهم لمتعلمين ذاتيًّا وزيادة قدرتهم على اختيار أفضل المصادر وتوظيفها (الشحات، ٢٠١٢، ص٣٧٢).

وهي عبارة عن إستراتيجية تدور حول مشكلات حقيقية وذات معنى تعمل كنقطة بدء للبحث والاستقصاء، يتعلم من خلالها التلاميذ (أمبوسعيدي والبلوشي، ٢٠١١، ص٣٦٢). وتؤكد على الدور النشط للمتعلم أثناء التعلم والمشاركة الفكرية والفعلية في الأنشطة، وتقدم المحتوى في صورة مشكلات أو مهام تعليمية تكون مثيرة للتفكير (زيتون، ٢٠٠٧، ص٥٣).

تتكون هذه الإستراتيجية من ثلاث خطوات هي: المهام، والمجموعات المتعاونة، والمشاركة تبدأ بموقف مشكل يشعر الطلاب بوجود مشكلة، ثم يعمل التلاميذ متعاونين في مجموعات صغيرة العدد كل منها على حدة للتوصل لحلول للمشكلة، وفي النهاية تتشارك المجموعات في مناقشة بشأن ما تم التوصل إليه (زيتون وزيتون، ٢٠٠٦، ص١٩٦).

وبالتالي يمكن تحديد أهم الملامح الرئيسة للتعلم المتمركز حول المشكلة في أنها إستراتيجية تستند إلى النظرية البنائية للربط بين ما لدى التلميذ من معارف وما يقدم له من معرفة جديدة، وهي تعتمد على التعلم التعاوني بين التلاميذ لحل مشكلة حقيقية ذات معنى، وتتألف من ثلاث مراحل ثلاث رئيسة هي: المهام، والمجموعات المتعاونة، والمشاركة.

مراحل وخطوات إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة:

يتطلب التطبيق الناجح لإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة اتباع المراحل الرئيسة التالية وخطواتها الفرعية كما يلي:

المرحلة الأولى: المهام (طرح مهام أو مشكلات التعلم) Tasks:

تتمركز هذه المرحلة بالأساس حول المشكلات أو المهام والتي يتعين على المعلمين اختيارها بشكل دقيق، وهي تمثل مشكلات قد يواجهها التلاميذ في تعلمهم أو في حياتهم (زيتون، ٢٠٠٧، ص٤٦٣).

وقد حدَّد الخليفة ومطاوع (٢٠١٥، ص٢١٩-٢٢٠) مجموعة شروط يجب أن تتوافر في مهام (مشكلات) التعلم حتى تحقق الهدف المنشود منها، وهي: أن تكون مشكلة حقيقية من واقع الحياة لها أكثر من حل واحد صحيح، وأن تكون مرتبطة بخبرات واهتمامات التلاميذ، ومناسبة لمستوى نموهم وتشجعهم على صنع واتخاذ القرارات، وطرح أسئلة مثيرة للتفكير، وتشجعهم على توظيف أساليبهم الخاصة في البحث وتوظيف مهاراتهم المعرفية في معالجة المشكلة، وألا تحتوي على إجراءات يسهل الوصول إليها أو معروفة للتلاميذ، وأن تكون عملية تؤدي إلى نتيجة على أرض الواقع، كما يجب أن تكون قابلة للامتداد وتفتح آفاقًا جديدة أمام الطلاب لطرح مزيد من الأسئلة والسعي للإجابة عنها.

ومن هنا يتضح مدى أهمية مرحلة المهام، حيث إن اختيار المهمة، أو مشكلات التعلم في هذه الإستراتيجية رهين بالاختيار الدقيق لهذه المهام (مشكلات التعلم)، بحيث تكون واضحة ومحددة تمامًا في أذهان التلاميذ في نهاية تلك المرحلة من مراحل هذه الاستراتيجية وذلك تمهيدًا للانتقال للمرحلة التالية.

المرحلة الثانية: المجموعات المتعاونة Cooperative Groups:

يتم في هذه المرحلة عمل التلاميذ في مجموعات صغيرة العدد- تلميذين أو أكثر- بشكل تعاوني ومن خلال التفاوض الاجتماعي وفقًا لأدوار محددة للتخطيط لحل المشكلة

المقدمة وتطبيق الحل (مازن، ٢٠٠٧، ص ١٩٢). وهناك مجموعة من الاعتبارات لنجاح مجموعات التعلم التعاوني، هي: التفاعل المعزز بين التلاميذ بعضهم البعض، والتفاعل بين مجموعات التلاميذ من خلال المناقشة والحوار، ومشاركة التلاميذ بشكل إيجابي، وتوظيف المهارات الاجتماعية (الخليفة ومطاوع، ٢٠١٥، ص٢٢٠).

المرحلة الثالثة: المشاركة Sharing:

في هذه المرحلة وفي ظل توجيه وقيادة من جانب المعلم تدور مناقشات بين مجموعات التلاميذ للتوصل إلى اتفاق على حلول المشكلات، ويستعرض تلاميذ المجموعات حلولهم وأساليبهم المستخدمة للتوصل للحلول، بما يساعد على تنمية الاستدلالات العقلية للتلاميذ وتعميق فهمهم للحلول والأساليب المختلفة للتوصل إليها (زيتون وزيتون، ٢٠٠٦، ص١٩٩).

خطوات تطبيق إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في الغرفة الصفية:

لتطبيق هذه الإستراتيجية في تدريس العلوم يمكن السير وفقًا لخطوات معينة حددها الخليفة ومطاوع (٢٠١٥، ص٢٢١) في الخطوات التالية:

١- طرح بعض الأسئلة عن موضوع الدرس للكشف عن المعرفة السابقة.

٢- تحديد المهام الواقعية المطلوبة وتقسيم التلاميذ لمجموعات صغيرة ذات مستويات متنوعة من التحصيل الدراسي.

٣- يتجوَّل المعلم بين المجموعات مراقبًا وموجهًا ومحاورًا التلاميذ من دون تقديم إجابة مباشرة.

٤- إجراء نقاش بين المجموعات المختلفة لبلورة معالم حلول المشكلات وتعميق فهمهم للمفاهيم والحقائق العلمية في ظل توجيه من المعلم وهي الخطوة التي يطلق عليها دمج المجموعات المتعاونة.

وبالنظر إلى خطوات تطبيق الإستراتيجية، نجد أنها ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمراحل إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة التي تم عرضها في الفقرات السابقة وتعد بمثابة تفصيل لهذه المراحل بشكل إجرائي يمكن المعلمين من تنفيذه.

أنماط التعلم والتفكير:

قدم جون جاكسون "John Jachson" مفهومه عن الجانب المسيطر للدماغ وهو الأساس لمفهوم أنماط التعلم والتفكير مفترضًا أن نصفي الدماغ غير متطابقين مستنتجًا ذلك من أن الفرد يفقد قدرته على الكلام إذا ما حدث تلف بأحد النصفين وهو ما يعني أن يكون أحد النصفين مسئولًا عن هذه الوظيفة الأرقى لدى الإنسان وهو بالتالي النصف المسيطر (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٥، ص٥٢).

ويُعرف تورانس (Torrance) أنماط التعلم والتفكير بأنها: "استخدام وظائف النصفين الكرويين الأيمن أو الأيسر أو كليهما معًا لدى الفرد في عملياته العقلية أو استخدامه للمعلومات لحل المشكلات أو سلوكه" (القرني، ٢٠١٥، ص٤٨). ويرى أبو جادو ونوفل (٢٠١٥) بأنها: "ميل الشخص توظيف أحد نصفي دماغه بشكل أكبر من الآخر في تصرفاته"ص٥٢.

ومن خلال ما تقدم يمكن استخلاص الملامح الرئيسة لأنماط التعلم والتفكير فيما يلي: تتمثل في ميل التلميذ لاستخدام وظائف النصفين الكرويين الأيمن أو الأيسر أو كليهما معًا في العمليات العقلية المختلفة، وهي بمثابة سمات مكتسبة قابلة للتعلم والتغيير حسب ما يمر به التلاميذ من مواقف، وربما يتميز التلميذ بوجود أكثر من نمط من هذه الأنماط.

أنواع أنماط التعلم والتفكير:

توضح الأدبيات والأبحاث التربوية وجود ثلاثة أنماط للتعلم والتفكير، وهي:

١- **النمط الأيسر:** ميل الفرد لاستخدام وظائف النصف الكروي الأيسر، حيث يتسم التلاميذ ذوي هذا النمط بالتحديد، ويفضلون التوصل إلى استنتاجات لحل المشكلات بطريقة منطقية تبدأ بتذكر المعلومات لفظياً لإيجاد حقائق معينة، وترتيب الأفكار خطياً للتوصل للاستنتاجات، ومن ثم فإنهم يفضلون الأعمال المنظمة المخططة وممارسة الاكتشاف المنظم المتدرج (لعجال، ٢٠١٤، ص٥٤).

٢- **النمط الأيمن:** ميل الفرد لاستخدام وظائف النصف الكروي الأيمن، وعلى العكس من ذوي النمط الأيسر يميل التلاميذ ذوو هذا النمط لعدم التحديد، ويفضلون المهام المفتوحة التي تشجع على الاستكشاف والإبداع، ويحددون الأفكار العامة لتوضيح العلاقات بشكل موجز بما يساعد على إنتاج الأفكار للحل الحدسي للمشكلات بما يمكنهم من ابتكار شيء ما (لعجال، ٢٠١٤، ص٥٣-٥٤).

٣- **النمط المتكامل:** يميل التلاميذ ذوو هذا النمط إلى استخدام متكافئ للنصفين الكرويين في عملياتهم العقلية مازجين بين الخصائص والقدرات لدى التلاميذ ذوي النمطين السابقين (طلافحة والزغلول، ٢٠٠٩، ص٢٧٥-٢٧٦).

المفاهيم العلمية:

يُعرِّفها النجدي وآخرون (٢٠٠٧، ص ٣٤٠) بأنها: أسماء أو مصطلحات يتم إطلاقها على بعض الصفات أو السمات أو الملاحظات أو المعلومات المنظمة المشتركة، في حين يُعرِّفها جابر (٢٠١٤، ص٣٣٢) بأنها: أشياء أو رموز لها خصائص مشتركة تدمجها في فئة معينة يطلق عليها اسم أو رمز خاص.

وباستعراض هذه التعاريف فإنها تشترك في أن المفاهيم العلمية هي مسمى يطلق على عدة أشياء أو مواقف، وهي بمثابة تصور ذهني يتشكل لدى التلاميذ، وتصنف الأشياء والمواقف المختلفة وتميز بينها، وترمز إلى خاصية أو مجموعة خواص مجردة.

أهمية المفاهيم العلمية:

من بين الأهداف الرئيسة للتربية العلمية تشكيل وتنمية المفاهيم العلمية لدى التلاميذ كونها الأساس الذي ينبني عليه تعلم العلوم، فقد أشار بطرس (٢٠١٤، ص١٣٥-١٣٧) لأهمية تعلم واكتساب المفاهيم العلمية على النحو التالي:

١- تُعَدُّ المفاهيم العلمية الأساس لبناء المعرفة العلمية للتلاميذ، وتساعدهم على فهم المعلومات الجديدة في كافة المراحل التعليمية التالية، كما تشجع التلاميذ على اكتساب المزيد من الخبرات المرتبطة بالمفاهيم العلمية المتعلمة، ويُعَدُّ ذلك مهمًّا

بشكل كبير في ظل التضاعف الحالي للمعرفة العلمية التي لم يعد معها بالإمكان الإلمام بالمعارف في مجال التخصص بدون تعلم المفاهيم العلمية.

٢- تُعَدُّ أكثر ثباتًا وتزيد معدل احتفاظ التلميذ بالمادة المتعلمة، ونقل أثر تعلمها إلى مواقف أخرى يواجهها التلميذ في البيئة والمجتمع.

٣- تعتبر أساسًا لتنمية قدرة التلميذ على تصنيف وتفسير الظواهر الطبيعية المحيطة، وجمعها في فئات بما يسهل فهم التلاميذ لبيئتهم ويعطيهم نظرة شاملة ومتكاملة للعالم المحيط بما يتضمنه من علاقات بين الظواهر المختلفة.

٤- إن تعلم المفاهيم العلمية الصحيحة وبخاصة في المرحلة الابتدائية يُعَدُّ وقاية من التصورات الخاطئة التي تظهر لدى التلاميذ بشكل متكرر خلال تعلم مادة العلوم.

٥- تعتبر ذات أهمية في حل مشكلات الحياة اليومية التي يواجهها التلميذ.

٦- تُعَدُّ أساسًا لتخطيط وبناء المناهج الدراسية وتعمل كنقاط محورية على أساسها يتم اختيار الخبرات والأنشطة التعليمية المختلفة.

عادات العقل:

في نهاية العقد الأخير من القرن العشرين ظهر اتجاه جديد في الفكر التربوي الحديث في أمريكا يدعو المربين إلى التركيز على تحقيق عدد من النواتج العلمية، وقد برز هذا الاتجاه في غمرة الاهتمام بتنمية التفكير، خاصة تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وحل المشكلات، وقد ركز أصحاب هذا الاتجاه على ضرورة تنمية عدد من الإستراتيجيات التفكيرية فيما أصبح يعرف بعادات العقل (الحارثي، ٢٠٠٢، ص١٧).

يُعَدُّ مفهوم عادات العقل من المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس والتربية المعاصرة، وقد تعددت الآراء حول تحديد ماهيته، فيرى نوفل (٢٠٠٨، ص٦٨) بأنها: "مجموعة المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الأداءات أو السلوكيات الذكية بناءً على المثيرات والمنبهات التي يتعرض لها، بحيث تقوده إلى انتقاء عملية ذهنية أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة ما، أو قضية، أو تطبيق سلوك بفاعلية، والمداومة على هذا النهج".

كما تُعرف بأنها: عملية تطويرية متتابعة تؤدى إلى إنتاج الأفكار، وحل المشكلات، وتتضمن ميولاً واتجاهات وقيمًا مما يجعل التلميذ انتقائيا في تصرفاته العقلية، كما تساعد على إيجاد تصرفات مختلفة (Costa & Kallick, 2008, 15).

تدعو العادات العقلية إلى الالتزام بتنمية مجموعة من الإستراتيجيات المعرفية أطلق عليها اسم العادات العقلية؛ والعادة هي: شيء ثابت ومتكرر يعتمد عليه الفرد، فهي تستند إلى وجود ثوابت تربوية ينبغي التركيز على تنميتها وتحويلها لسلوك ومنهج ثابت في حياة الفرد (نوفل، ٢٠٠٨، ص٦٥).

وبالتالي يمكن القول إن مفهوم عادات العقل يتضمن أنماطًا من العمليات العقلية والفكرية التي تنظم عمل العقل عند مواجهة مشكلة ما، بحيث تصبح هذه الأنماط سلوك مفضل عن غيره.

أنواع عادات العقل:

يذكر الأدب التربوي العديد من تصنيفات عادات العقل، لعل من أشهرها تصنيف كوستا وكاليك Costa & Kallick لعادات العقل الذي صنفها لست عشرة عادة (نوفل، ٢٠٠٨، ص٨٥-٩٠). ولاقتصار هذه الدراسة على ست عادات عقلية؛ لذا سيتم الحديث عنها فقط في هذه الدراسة، وفيما يلي وصف تفصيلي لها:

١- المثابرة:

عرف قطامي وعمور (٢٠٠٥، ص١١١) المثابرة بأنها "قدرة الفرد على مواصلة العمل على المهام أو المشاريع واستخدامه تشكيلة من الإستراتيجيات لحل المشكلات بطريقة منظمة ومنهجية". وهناك من يرى أنها: رغبة أو حافز داخلي، يدفع التلميذ الى إتمام حل المشكلة التي تواجهه، بطريقة منهجية ومنظمة، بالرغم من جميع العقبات التي تواجهه بغية تحقيق الهدف المنشود (عفانة، ٢٠١٣، ص٥١). بينما عرفها الرابغي (٢٠١٥، ص١٠١) بأنها: قدرة التلميذ على امتلاك طرق منظمة لتحليل المشكلة وتحديد الخطوات التي ينبغي عملها والبيانات التي يلزم توليدها وجمعها.

٢- التحكم بالتهور:

عرف القطامي وعمور (٢٠٠٥، ص١١٢) عادة التحكم بالتهور بأنها: امتلاك التلميذ القدرة على التأني والتفكير والاصغاء للتعليمات قبل البدء بالمهمة وفهم التعليمات وتطوير إستراتيجيات للتعامل مع المهمة والقدرة على وضع خطة وقبول الاقتراحات لتحسين الاداء والاستماع لوجهات نظر الآخرين، بينما يرى حجات (٢٠١٠، ص٢٤) التحكم بالتهور بأنها: امتلاك التلميذ القدرة على التأني والتفكير والصبر، والابتعاد عن التهور والتسرع.

٣- الإصغاء بتفهم وتعاطف:

قدرة الفرد على الإصغاء للآخرين واحترام أفكارهم والتجاوب معهم بصورة سليمة وملائمة والقدرة على إعادة صياغة مفاهيم ومشكلات وأفكار الآخرين بشفافية أو إضافة معان أخرى لتوضيحها وتقديم أمثلة عليها (قطامي وعمور، ٢٠٠٥، ص١١٢)، بينما يعرفها القطامي وثابت (٢٠٠٩، ص١٦٤) بأنها: قدرة المتعلم على إعادة صياغة الأفكار واكتشاف المؤشرات على المشاعر أو الحالات العاطفية بلغة شفوية أو جسمية.

٤- التفكير بمرونة:

يقصد بالتفكير بمرونة: قدرة الفرد على تغيير آرائه عندما يتلقى بيانات جديدة، ويعمل في مخرجات وأنشطة متعددة في وقت واحد، ويعتمد على ذخيرة مختزنة من إستراتيجيات حل المشكلات(نوفل، ٢٠٠٨، ص٨٦). ويرى زيتون (٢٠١٠، ص٢٨٥) أنها: فن معالجة المعلومات وتغير الأفكار والآراء وتعديليها في البيانات أو الأدلة الجديدة. وعرفها الرابغي (٢٠١٥، ص١٠٢) بأنها: القدرة على تغير الأفكار ووجهات النظر والمواقف عند التعرض لمعلومات جديدة ودقيقة وحاسمة حتى وإن تعارضت هذه المعلومات مع المعلومات القديمة.

٥- تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة:

قدرة الفرد على استخلاص المعنى من تجربة ما والمضي قدمًا، وتطبيقه على وضع جديد والربط بين فكرتين مختلفتين (قطامي وعمور، ٢٠٠٥، ص١١٢). ويعرفها الرابغي (٢٠١٥، ص١١٠) بأنها: "قدرة الفرد على الاستفادة من المعلومات والخبرات والتجارب السابقة في حل ما يواجهه من مشكلات مشابهة". إن عملية تشجيع المعلم للتلاميذ على استخلاص المعرفة أو الخبرة المكتسبة من التجارب الماضية، وتوظيفها أو استغلالها في ظروف ومواقف حياتية أخرى مشابهة هي خطوة مهمة ومتوافقة مع طبيعة العلم التراكمية (عفانة، ٢٠١٣، ص٥٦).

٦- جمع البيانات باستخدام جميع الحواس:

يعرِّفها القطامي وثابت (٢٠٠٩، ص١٦٦) بأنها: الاستفادة من أكبر عدد ممكن من الفرص لاستخدام الحواس في عملية التعليم. بينما يرى زيتون (٢٠١٠، ص٢٨٤) أنها: قدرة المتعلم على إيجاد أكبر عدد ممكن من الفرص لاستخدام الحواس، بهدف تحقيق الفهم وحل المشكلة.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

قام الغنام (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى: تَعرُّف فاعلية تدريس العلوم بإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي والناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، تم استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية مع اختبار قبلي وبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٠) تلميذًا من تلاميذ محافظة الدقهلية تم توزيعهم بالتساوي على مجموعتي الدراسة وتحددت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، واختبار التفكير الاستدلالي، واختبار التفكير الناقد، وتوصلت الدراسة الى فعالية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التحصيل وتنمية كل من التفكير الاستدلالي والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

وأجرى أمبوسعيدي (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى: التَّعَرُّف على فاعلية إستراتيجية التعلم المبني على المشكلة في تدريس الأحياء على التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لدى طالبات الصف العاشر بسلطنة عمان، حيث تم استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي للمجموعتين الضابطة والتجريبية مع اختبار قبلي وبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (٦١) طالبة كمجموعة ضابطة و(٦٢) طالبة كمجموعة تجريبية تم اختيارها عشوائيًا، وتحددت أداة الدراسة في اعداد اختبار لقياس تحصيل الطالبات في الأحياء، وأشارت نتائج الدراسة الى تفوق أداء طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم المبني على المشكلة على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التحصيل الدراسي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في الاحتفاظ بالتعلم لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعلم المبني على المشكلة.

وهدفت دراسة تادوجان وأكينوغلو (Tadongan and Akinoglu, 2007) إلى: التَّعرُّف على فاعلية التعلم القائم على حل المشكلات في تحصيل التلاميذ للمفاهيم العلمية والاتجاه نحو العلوم، وتم استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي للمجموعتين الضابطة والتجريبية مع اختبار قبلي وبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) تلميذًا من تلاميذ الصف السابع الأساسي بمدينة اسطنبول وقسمت الى مجموعتين ضابطة وتجريبية كل منهما (٢٥) تلميذًا. وتحددت أدوات الدراسة في اختبار المفاهيم العلمية ومقياس الاتجاه نحو العلوم، وقد أشارت نتائج الدراسة أن تطبيق نموذج التعلم النشط المستند إلى المشكلات قد أثر إيجاباً على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ واتجاهاتهم نحو مقرر العلوم، كما تبين من النتائج أن تطبيق هذا النموذج قد أدى إلى إحداث تأثيرات إيجابية على النمو المفاهيمي لدى التلاميذ وحافظ على تصوراتهم الخاطئة عند أدنى مستوى ممكن.

في حين هدفت دراسة النادي (٢٠٠٩) إلى: التعرف على أثر التفاعل بين تنويع إستراتيجيات التدريس وأنماط التعلم على تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات

المرحلة الإعدادية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس أنماط التعلم ومقياس لعادات العقل (المثابرة والتأني والمرونة)، ومن أهم نتائج تلك الدراسة: أن عادة العقل (المثابرة) لم تتأثر بنوع استراتيجية التدريس المستخدمة ولا باختلاف نمط التعلم ولا بالتفاعل بين نوع إستراتيجية التعلم واختلاف نمط التعلم، كما أن عادة العقل (التأني) تأثرت بنوع استراتيجية التدريس لصالح إستراتيجية قبعات التفكير الست، ولم تتأثر باختلاف نمط التعلم ولا بالتفاعل بين نوع إستراتيجية التعلم واختلاف نمط التعلم، أما عادة العقل (المرونة) فتأثرت بنوع إستراتيجية التدريس لصالح إستراتيجية قبعات التفكير الست، ولم تتأثر باختلاف نمط التعلم ولا بالتفاعل بين نوع إستراتيجية التعلم واختلاف نمط التعلم.

كما هدفت دراسة آكا وغوفن وآدوجدو (Aka and Guven and Aydogdu, 2010) إلى: معرفة تأثير طريقة حل المشكلات على مهارات عمليات العلم والتحصيل الدراسي، وتم تطبيق تصميم شبه تجريبي ذي مجموعتين تجريبية وضابطة مع اختبار قبلي وبعدي، وقد تألفت عينة الدراسة من (٨٦) طالبًا من المرشحين للعمل كمعلمين لطلاب فصول الصف الثالث ممن حضروا برنامجًا في تدريس العلوم بكلية التربية في مدينة غازي في تركيا، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٤١) من الطلاب المعلمين تم التدريس لهم بطريقة حل المشكلات، بينما تألفت المجموعة الضابطة من (٤٥) من الطلاب المعلمين تم التدريس لهم بطرق التدريس التقليدية، ولجمع البيانات تم الاعتماد على مقياس لعمليات العلم واختبار للتحصيل الدراسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عمليات العلم والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

وقام اليعقوبي (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى: بناء برنامج تقني يوظف إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنظومي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة، وتم استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي للمجموعتين الضابطة والتجريبية مع اختبار قبلي وبعدي، حيث شملت عينة الدراسة

(٧٧) طالبة من مدرسة حسن سلامة الأساسية للبنات، تم اختيار فصلين بطريقة عشوائية، وتحددت أداة الدراسة في اختبار مهارات التفكير المنظومي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة له أهمية في تنمية بعض مهارات التفكير المنظومي لدى الطالبات.

وأما دراسة نيدهام (Needham, 2010) فقد هدفت إلى: إجراء مقارنة بين الطلاب الذين يتلقون تعليمهم بإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة والطلاب الذين يتلقون تعليمهم بالطريقة التقليدية، وتم استخدام المنهج التجريبي، واشتملت عينة الدراسة على (٦١) طالبًا وطالبة بالصف السادس الابتدائي قُسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (٥٣) طالبًا وطالبة، و(٨) طلاب وطالبات مجموعة ضابطة، حيث تحددت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي، وقد توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة تُعزى الى استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة يوريك (Yurik, 2011) إلى: الكشف عن تأثيرات التعلم المتمركز حول المشكلة المعزز بالتعليم القائم على الويب في تقنية النانو على الاستعياب المفاهيمي في العلوم، والاتجاهات نحو العلوم، وتصورات طلاب المرحلة الابتدائية عن دور العلوم في المجتمع، وقد وظفت الدراسة مدخل المناهج المختلطة (الكمي والكيفي)، وتم في الجزء الكمي من الدراسة الاعتماد على منهج البحث التجريبي المعتمد على تصميم المجموعة الواحدة مع اختبارين قبلي وبعدي، وفيه خضعت عينة قوامها (٤٦) من طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية من الولايات المتحدة الأمريكية لبرنامج تدخل لمدة آسبوعين ونصف وهو برنامج في تقنية النانو مستند إلى الويب، ثم تم جمع البيانات باستخدام اختبار للاستيعاب المفاهيمي في مادة العلوم، ومقياس للاتجاهات نحو العلوم، أما في الجزء الكيفي من الدراسة فقد تم اختيار عينة قصدية من (٦) طلاب تم إجراء مقابلات شخصية معهم، وقد تم اختيار هؤلاء المشاركين عمداً استناداً إلى درجاتهم الخام في أداة الاستيعاب المفاهيمي في مادة العلوم، وتم الاستفادة من البيانات الناتجة عن المقابلة

الشخصية لتعزيز البيانات المستمدة من النتائج الكمية، وتوصلت الدراسة أن تطبيق التعلم المتمركز حول المشكلة المعزز بالتعليم القائم على الويب له أثر إيجابي على الاستيعاب المفاهيمي في مادة العلوم، والاتجاهات نحو العلوم، وتصورات التلاميذ عن دور العلوم في المجتمع.

طريقتين مختلفتين للتدريس (التعلم المبني على المشكلة، والتعلم التعاوني) على مستويات مهارات عمليات العلم، والتحصيل الدراسي، وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية في مادة العلوم والتقنية. واستخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي مع اختبار قبلي وبعدى، حيث شملت عينة الدراسة طلاب الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية في تركيا، وتقسيمهم إلى ثلاث مجموعات منها مجموعتان تجريبيتان (لكل طريقة من طريقتي التدريس المذكورتين)، ومجموعة ضابطة، واشتملت المجموعة التجريبية الأولى على (٣٥) طالبًا وطالبة، بينما اشتملت المجموعة التجريبية الثانية على (٣٤) طالبًا وطالبة، بينما شملت المجموعة الضابطة (٣٥) طالبًا وطالبة، وبذلك بلغ العدد الاجمالي لعينة الدراسة (١٠٤) طالبًا وطالبة، وتحددت أدوات الدراسة في اختبار للتحصيل الأكاديمي، ومقياس لعمليات العلم، وقد أظهرت الدراسة أن طريقتي التعلم المبني على المشكلة والتعلم التعاوني كانتا أكثر فاعلية في تنمية عمليات العلم، والتحصيل الدراسي مقارنة بالطريقة التقليدية المُطبقة على تلاميذ المجموعة الضابطة.

وأجرى السوداني والحسني (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى: التعرف على فاعلية التدريس بإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التحصيل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء، وتم استخدام التصميم التجريبي ذا المجموعات المتكافئة الذي يتضمن مجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالبة من متوسطة أم عمارة للبنات تم اختيارهم عشوائيًّا، موزعة على مجموعتين إحداهما تجريبية (٣٤) طالبة درسن وفق استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، والأخرى ضابطة (٣٠) طالبة درسن بالطريقة الاعتيادية، وتم إعداد اختبار تحصيلي. وقد أظهرت النتائج تفوق طالبات

المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على طالبات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي.

وقامت شقورة (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى: التّعرُّف أثر توظيف إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية بعض مهارات التكفير المتضمنة في اختبارات TIMSS (المعرفى، التطبيق، الاستدلال) في العلوم لدى طالبات الصف الثامن بغزة، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة مع اختبار قبلي وبعدي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٦) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي بمدرسة بنات الرمال الإعدادية بمحافظة غزة، حيث تم اختيارها بطريقة قصدية وتَقْسِيمَهُنَّ إلى مجموعتين الأولى تجريبية وتضم (٣٨) طالبة والأخرى ضابطة وتضم (٣٨) طالبة، وتحددت أدوات الدراسة في اختبار مهارات التفكير (المتضمنة في اختبارات TIMSS)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير (المتضمنة في اختبارات TIMSS) لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة سينار وبايراكتار (Cinar and Bayraktar, 2013) إلى: الكشف عن تأثيرات مَدْخَل التعلم المبني على المشكلة المطبق على طلاب المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات التفكير العليا لديهم، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم التصميم شبه التجريبي للمجموعتين الضابطة والتجريبية مع اختبار قبلي وبعدي، وقد أُجريت هذه الدراسة على عينة من طلاب الصف السادس في إحدى المدارس الابتدائية في كونيا بتركيا شملت عينة الدراسة (٦١) طالبًا وطالبًة مقسمين إلى مجموعتين متجانستين في المستوي الاجتماعي والاقتصادي ويدرسون نفس المنهج ونفس الموضوعات، وتحددت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، واختبار مؤلف من (٣٠) عبارة لقياس مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ، ويركز هذا المقياس على المهارات التالية: الفهم، وحل المشكلات، وعمليات العلم، وأشارت نتائج الدراسة الى أن التعلم المبني على المشكلة

كان أكثر فاعلية من التدريس التقليدي في تنمية التحصيل عند مستوى الفهم، كما كان أكثر فاعلية من الطريقة التقليدية في تنمية مهارات حل المشكلات وعمليات العلم لدى التلاميذ.

وأجرى دنيور (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى: التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التحصيل والتفكير التأملي والدافعية نحو تعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وقد تم استخدام المنهج التجريبي في الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) تلميذًا بالصف الثاني الإعدادي بمحافظة الدقهلية، تم تقسيمها الي مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتكونت كل منهما من (٤٠) تلميذًا، وتم إعداد أدوات الدراسة وهي اختبار تحصيلي في العلوم، واختبار التفكير التأملي، ومقياس الدافعية نحو تعلم العلوم. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في كل من: الاختبار التحصيلي، واختبار التفكير التأملي، ومقياس الدافعية نحو تعلم العلوم، وتوصلت الدراسة ووجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًا بين التحصيل والدافعية نحو تعلم العلوم، وبين التحصيل والتفكير التأملي، وبين التفكير التأملي والدافعية نحو تعلم العلوم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية تُعزى إلى التدريس باستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة.

وقام الربيعي وراهي ومرزوك (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى: تعرف أثر استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الإحيائية وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي، وتم استخدام التصميم التجريبي ذي مجموعتين تجريبية وضابطة إذ تم اختيار عينة البحث عشوائياً من تلاميذ (إعدادية الثورة للبنات) بمحافظة بابل. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية، واختبار التفكير الإبداعي. وقد أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسْنَ وفق إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن وفق الطريقة التقليدية في اختباري اكتساب المفاهيم والتفكير الإبداعي.

وأجرى المصري (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى: بيان فعالية إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التفكير المنتج لدى طلبة الصف السادس الساسي من خلال منهج العلوم، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) طلاب وطالبات قسموا إلى مجوعتين تجريبيتين وأخرى ضابطة كالتالي التجريبية الأولى (٣٥) طالبًا، التجريبية الثانية (٣٥) طالبة، الضابطة (٣٥) طالبًا تم اختيارهم من محافظة خان يونس. درست المجوعتان التجريبيتان الوحدة المختارة باستخدام التعلم المتمركز حول المشكلة، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية في التدريس. واستخدم الباحث اختبار التفكير المنتج بشقيه: اختبار التفكير الإبداعي، واختبار التفكير الناقد. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعتين التجريبيتين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعتين التجريبيتين في اختبار التفكير المنتج لصالح التطبيق البعدي.

التعليق على الدراسات السابقة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية يمكن استخلاص مجموعة من النتائج والتي يمكن الاستفادة منها في تحقيق أهداف هذه الدراسة، وتتمثل فيما يلي:

- أغلب الدراسات السابقة ركزت على معرفة فاعلية إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في متغيرات تابعة كالتحصيل، التفكير الاستدلالي، الاتجاه وعمليات العلم كدراسة (الغنام ٢٠٠٦، امبوسعيدي ٢٠٠٧، Tadongan and Akinoglu,2007، اليعقوبي ٢٠١٠، Needham,2010، Yurik,2011) باستثناء دراسة (النادي، ٢٠٠٩) التي اهتمت بالتعرف على أثر التفاعل بين مجموعة استراتيجيات وأنماط التعلم على عادات العقل.
- استخدمت الدراسات السابقة المنهج الكمي في معالجة النتائج وتفسيرها، ماعدا دراسة (Yurik, 2011) استخدمت المنهج الكمي والكيفي.

- استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في بناء وتنظيم الإطار النظري الخاص بالتعلم المتمركز حول المشكلة، وتحديد خطوات إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، وإعداد اختبار المفاهيم العلمية، وكذلك مقياس عادات العقل، وتطبيق مقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار صحة فرضيات الدراسة وتحليل البيانات، ومقارنة نتائج هذه الدراسة بالدراسات السابقة وتفسير نتائجها تفسيرًا علميًّا وموضوعيًّا مع مناقشتها.

إجراءات الدراسة:

تتبع الدراسة الحالية الإجراءات التالية:

منهج الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

شمل مجتمع الدراسة جميع تلاميذ الصف السادس الابتدائي الذين يدرسون في مدارس التعليم العام الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمكة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ، كما تكونت العينة من (٦٢) تلميذًا تم اختيارهم من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية.

أدوات الدراسة:

تم استخدام ثلاث أدوات رئيسة في هذه الدراسة، ويمكن عرضها كما يلي:

أولاً: اختبار المفاهيم العلمية:

تم إعداد اختبار المفاهيم العلمية في ضوء الاطلاع على الدراسات والبحوث التربوية السابقة والتي اهتمت بدراسة المفاهيم العلمية، وفقًا للخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاختبار: قياس مستوى تحصيل المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء أنماط التعلم والتفكير في وحدة "المادة" عند مستوى (التذكر – الفهم – التطبيق).
- بناء قائمة بالمفاهيم العلمية من خلال تحليل وحدة "المادة" المقررة على تلاميذ الصف السادس.
- إعداد جدول مواصفات اختبار المفاهيم العلمية.
- بناء أسئلة الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، حيث تم تحديد عدد فقرات الاختبار وصياغتها، ووضع تعليمات الاختبار بصورة واضحة وموجزة ليسهل على التلميذ فهمها عند الإجابة، وقد تضمنت تعليمات الاختبار الهدف من الاختبار، والتأكيد على الاجابة عن جميع الاسئلة، ومثالًا يوضح كيفية الإجابة عن الأسئلة، وتكون الاختبار في صورته الأولية من (٢٥) سؤالًا.
- التأكد صدق الاختبار من خلال صدق المحكمين، حيث عرض في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات تخصص المناهج وطرق التدريس العلوم، وكذلك عدد من معلمي العلوم لاستطلاع آرائهم حول السلامة اللغوية واللفظية لفقرات الاختبار، ومدى ملاءمة محتوى الاختبار لمستوى التلاميذ، وتم تعديل الاختبار في ضوء ملاحظات المحكمين.
- التجربة الاستطلاعية: تم تجريب الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (٢٧) تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمكة من خارج عينة الدراسة وذلك لحساب المؤشرات السيكومترية للاختبار، والمتمثلة فيما يلي:
  - التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمستوى الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمستوى والدرجة الكلية للاختبار، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمستوى بين (٠,٤٥ –

٠,٨٩) وكلها قيم دالة عند مستوى (٠,٠١) و(٠,٠٥)، مما يعني أن المفردات تقيس ما يقيسه المستوى وهو مؤشر على الصدق.

- بلغت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمستوى والدرجة الكلية للاختبار تتراوح بين (٠,٤٨- ٠,٦٩) وكلها قيم دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يعني أن المستويات تقيس ما يقيسه الاختبار وهو مؤشر على الصدق.
- حساب معاملات الصعوبة للاختبار، حيث تراوحت قيمها بين (٠,٣٣ – ٠,٦٩) وتقع جميعها في المدى المقبول.
- حساب معامل التمييز للاختبار، حيث تراوحت بين (٠,٤٧ – ٠,٥٣) وكلها تقع في المدى المقبول.
- التحقق من ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ للمستويات والدرجة الكلية حيث تراوحت للمستويات بين (٠,٧١-٠,٨٦)، كما بلغت قيمة الثبات للاختبار كاملاً (٠,٧١)، وهي قيم ثبات مقبولة.
- تصحيح الاختبار بوضع درجة واحدة لكل فقرة يجيب عليها التلميذ اجابة صحيحة وصفر لكل فقرة يجيب عليها اجابة خاطئة، وبذلك تكون الدرجة التي يحصل عليها التلميذ محصورة بين (صفر-٢٥) وبناءً على ذلك تكون النهاية الصغرى للاختبار (صفر) درجة والنهاية العظمى للاختبار (٢٥) درجة، كما تم إعداد مفتاحًا لتصحيح مفردات الاختبار.
- تحديد الزمن التجريبي للاختبار، وذلك عن طريق حساب متوسط الزمن الذي استغرقه أسرع تلميذ والزمن الذي استغرقه ابطأ تلميذ، ليصبح الزمن (٤٠) دقيقة.
- في ضوء الأخذ بآراء ومقترحات المحكمين ونتائج التطبيق الاستطلاعي أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونًا من (٢٥) سؤالًا صالحًا للتطبيق ويمكن الوثوق بالنتائج التي يمكن الحصول عليها عند تطبيقه.

ثانيًا: مقياس عادات العقل:

تم إعداد مقياس عادات العقل في ضوء الاطلاع على الدراسات والبحوث التربوية السابقة والتي اهتمت بدراسة عادات العقل وفقًا للخطوات التالية:

- تحديد الهدف من المقياس: قياس مستوى عادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتمثلت هذه العادات في (التفكير بمرونة، المثابرة، التحكم بالتهور، الاصغاء بتفهم وتعاطف، تطبيق المعرفة في مواقف جديدة، وجمع البيانات باستخدام الحواس).
- إعداد المقياس بصورته الأولية من نوع الاختيار من متعدد، وقد شَمِل (٢٤) فقرة.
- صدق مقياس عادات العقل: التأكد من صدق المقياس بعرضه بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس العلوم، وكذلك التربية وعلم النفس، وعدد من معلمي العلوم لاستطلاع آرائهم حوله.
- التجريب الاستطلاعي: تجريب مقياس عادات على عينة استطلاعية بلغت (٢٧) تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من خارج عينة الدراسة وذلك لحساب المؤشرات السيكومترية للمقياس والمتمثلة فيما يلي:
- التحقق من صدق المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للعملية التي تنتمي إليها، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للعملية والدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية بين (٠,٣٨ - ٠,٨٦) وكلها قيم دالة عند مستوى (٠,٠١) و(٠,٠٥) مما يعني أن المفردات تقيس ما وضعت لأجله، وهو مؤشر على الصدق، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للعملية والدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٥٨ - ٠,٧٩) وكلها قيم دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يعني أن المفردات تقيس ما يقيسه المقياس وهو مؤشر على الصدق.
- التحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ للعادات والدرجة الكلية، حيث تراوحت للعادات بين (٠,٥٣ - ٠,٧٩)، كما بلغت قيمة الثبات للمقياس كاملًا (٠,٨١)، وهي قيم ثبات مقبولة.

- وضع درجة واحدة لكل فقرة يجيب عنها التلميذ إجابة صحيحة، ، وصفر لكل فقرة يجيب عنها إجابة خاطئة، وبذلك تكون الدرجة التي يحصل عليها التلميذ محصورة بين (صفر-٢٤).
- تحديد الزمن المناسب للإجابة عن فقرات المقياس عن طريق حساب متوسط الزمن الذي استغرقه أسرع تلميذ والزمن الذي استغرقه أبطأ تلميذ، ليصبح الزمن النهائي (٤٠) دقيقة.
- في ضوء الأخذ بآراء ومقترحات المحكمين ونتائج التطبيق الاستطلاعي أصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (٢٤) فقرة صالحة للتطبيق، ويمكن الوثوق بالنتائج التي يمكن الحصول عليها عند تطبيقه.

ثالثًا: مقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير:

بهدف تحديد نمط التعلم والتفكير السائد لدى التلاميذ عينة الدراسة، وبغية تصنيفهم وفقًا لهذا النمط تم استخدام مقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير، وهو مقياس سبق استخدامه في العديد من الدراسات والبحوث السابقة، وثبت تمتعه بمستويات مناسبة من الصدق والثبات في سياقات متنوعة، وتصف الفقرات التالية هدف هذا المقياس، ووصف ما يشتمل عليه من عبارات، وطريقة تطبيق وتصحيح المقياس وفيما يلي تفصيلاً لذلك:

يتكون مقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير المستخدم في هذه الدراسة من (٣٨) عبارة تتعلق بعضها بوظائف النصف الكروي الأيمن ويرمز لها بالرمز (أ)، والبعض الآخر يتعلق بوظائف النصف الكروي الأيسر ويرمز لها بالرمز (ب)، ووظائف النصف الكروي المتكامل يرمز لها بالرمز (ج).

- **طريقة تطبيق المقياس وتصحيحه:**

يطبق المقياس على التلاميذ بصورة جماعية مع مراعاة توضيح عباراته للتلاميذ والتأكد من فهمهم لها ويطلب من كل تلميذ اختيار العبارة التي تنطبق عليه وتصف حالته

بصورة دقيقة وموضوعية، وذلك بوضع علامة (√) امام العبارة ولا يوجد وقت محدد لتطبيق المقياس وقد يستغرق من (٢٠ – ٢٥) دقيقة. ويتم تصحيحه باستخراج ثلاث درجات لكل تلميذ درجة على كل نمط من أنماط التعلم، ولتحديد التلاميذ المتميزين بسيطرة نمط معين يتم استخدام معيار للتصنيف يعتمد على أساس أن التلميذ الحاصل على درجة مساوية أو أكبر من (المتوسط انحراف معياري واحد) في درجات أي نمط هو النمط المسيطر.

- **صدق المقياس وثباته:**

اعتمد المقياس في بنائه على العديد من نتائج البحوث والدراسات السابقة في مجال تحديد وظائف النصفين الكرويين للدماغ، وعليه فإن المقياس يتمتع بما يُسمَّى بالصدق المنطقي، كما قامت البلال الواردة في الحازمي (٢٠٠٦، ٨٨) بالتأكد من صدق المقياس بطريقة حساب معامل الارتباط بين مجموع درجات كل نمط من أنماط التعلم والتفكير والمجموع الكلي، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يلي: (٠,٨٢) للنمط الأيسر، و(٠,٧٦) للنمط الأيمن، و(٠,٨٠) للنمط المتكامل، وهي معاملات صدق مقبولة.

كما تم التحقق من ثباته عن طريق إعادة التطبيق حيث تم تطبيقه على عينة استطلاعية غير عينة الدراسة بلغت (٢٧) تلميذًا، ثم إعادة التطبيق على نفس العينة بعد مضي أسبوعين وحسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني تراوحت قيم الارتباط بين التطبيقين بين (٠,٦٦ – ٠,٨٧)، وهي قيم دالة مما يشير لوجود ارتباط بين التطبيقين مما يشير إلى ثبات المقياس.

كما تم تطبيق مقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة وذلك بهدف تصنيفهم إلى ثلاث مجموعات تبعًا لأنماط التعلم والتفكير (أيمن، أيسر، متكامل)، حيث تم تصنيف تلاميذ المجموعة التجريبية وفقًا لأنماط التعلم والتفكير الى: النمط الأيمن (١٢) تلميذًا، النمط الأيسر (١١) تلميذًا، النمط المتكامل (٨) تلاميذ، كما تم تصنيف تلاميذ المجموعة الضابطة وفقاً لأنماط التعلم

والتفكير الى: النمط الأيمن (١٣) تلميذًا، النمط الأيسر (٩) تلاميذ، النمط المتكامل (٩) تلاميذ.

مواد الدراسة:

استخدمت الدراسة كل من:

أولاً: دليل المعلم:

تم إعداد دليل المعلم وفق إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لتدريس موضوعات فصلي الوحدة الخامسة "المادة" من كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي الفصل الدراسي الثاني، وعرضه على مجموعة من المحكمين في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم بلغ عددهم (١٠) محكمين للتأكد من سلامته وصلاحيته للتطبيق.

ثانيًا: أوراق عمل وأنشطة التلميذ:

تم إعداد أوراق عمل وأنشطة التلميذ وفق إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لتدريس موضوعات فصلي الوحدة الخامسة "المادة" من كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي الفصل الدراسي الثاني، وعرضه على مجموعة من المحكمين في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم بلغ عددهم (١٠) محكمين للتأكد من سلامتها وصلاحيتها للتطبيق.

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

تم التأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: التكافؤ من خلال تطبيق اختبار المفاهيم العلمية:

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة للوقوف على الفروق بينهما في اختبار المفاهيم العلمية وجاءت النتائج كما بالجدول (١):

جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في أدائهم على اختبار المفاهيم العلمية القبلي

المستوى	عدد الفقرات	التجريبية		الضابطة	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
التذكر	١٠	٢,٩٧	١,٣٧	٢,٦١	١,٢٦
الفهم	٨	١,٦١	٠,٩٥	١,٨٤	٠,٩٠
التطبيق	٧	١,٢٩	٠,٩٤	١,٧١	١,٠٧
المجموع	٢٥	٥,٨٧	١,٩١	٦,١٦	١,٤٤

يتضح من الجدول (١) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المفاهيم العلمية القبلي الكلي وكل مستوى من مستوياته. ولاختبار دلالة هذه الفروق إحصائيًّا، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي (MANOVA)، ويبين الجدول (٢) ذلك كما يلي:

جدول (٢) نتائج تحليل التباين الأحادي (MANOVA) للمقارنة بين المتوسطين الحسابيين لدرجات تلاميذ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار المفاهيم العلمية القبلي ككل وعلى كل مستوى من مستوياته

المستوى	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التذكر	المجموعة	١,٩٥٢	١	١,٩٥٢	١,١٢٢	٠,٢٩٤
	الخطأ	١٠٤,٣٢٣	٦٠	١,٧٣٩		
	المجموع المعدل	١٠٦,٢٧٤	٦١			
الفهم	المجموعة	٠,٧٩٠	١	٠,٧٩٠	٠,٩٢٠	٠,٣٤١
	الخطأ	٥١,٥٤٨	٦٠	٠,٨٥٩		
	المجموع المعدل	٥٢,٣٣٩	٦١			
التطبيق	المجموعة	٢,٧٢٦	١	٢,٧٢٦	٢,٦٩١	٠,١٠٦
	الخطأ	٦٠,٧٧٤	٦٠	١,٠١٣		
	المجموع المعدل	٦٣,٥٠٠	٦١			
الدرجة الكلية	المجموعة	١,٣٠٦	١	١,٣٠٦	٠,٤٥٧	٠,٥٠٢
	الخطأ	١٧١,٦٧٧	٦٠	٢,٨٦١		
	المجموع المعدل	١٧٢,٩٨٤	٦١			

يتضح من الجدول (٢) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة للدرجة الكلية لاختبار المفاهيم العلمية القبلي وبالمثل

لدرجة كل مستوى من مستوياته وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة لجميع المستويات والاختبار بشكله الكلي غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في تحصيل المفاهيم العلمية قبل البدء بتنفيذ إجراءات الدراسة.

ثانيًا: التكافؤ من خلال تطبيق مقياس عادات العقل:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة للوقوف على الفروق بينهما في عادات العقل، وجاءت النتائج كما بالجدول (٣):

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في أدائهم على مقياس عادات العقل القبلي

العادات	عدد الفقرات	التجريبية		الضابطة	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
التفكير بمرونة	٤	١,١٣	٠,٦٧	١,٤٢	٠,٧٦
المثابرة	٤	١,٥٢	٠,٧٧	١,٥٨	٠,٦٧
التحكم بالتهور	٤	١,٨١	٠,٧٩	٢,١٩	٠,٨٣
الاصغاء بتفهم وتعاطف	٤	١,٤٨	٠,٧٧	١,٤٢	٠,٥٠
تطبيق المعرفة في مواقف جديدة	٤	١,٢٩	٠,٧٨	١,٥٨	٠,٥٠
جمع البيانات باستخدام الحواس	٤	١,٣٢	٠,٦٠	١,١٣	٠,٦٢
المجموع	٢٤	٨,٥٥	١,٧٣	٩,٣٢	١,٣٨

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس عادات العقل القبلي الكلي وكل عادة من عاداته. ولاختبار دلالة هذه الفروق إحصائيًّا تم استخدام تحليل التباين الأحادي (MANOVA)، ويبين الجدول (٤) ذلك كما يلي:

جدول (٤) نتائج تحليل التباين الأحادي (MANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجات تلاميذ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس عادات العقل القبلي ككل وعلى كل عادة من عاداته

العادات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التفكير بمرونة	المجموعة	١,٣٠٦	١	١,٣٠٦	٢,٥٢٦	٠,١١٧
	الخطأ	٣١,٠٣٢	٦٠	٠,٥١٧	–	–
	المجموع المعدل	٣٢,٣٣٩	٦١	–	–	–
المثابرة	المجموعة	٠,٠٦٥	١	٠,٠٦٥	٠,١٢٤	٠,٧٢٦
	الخطأ	٣١,٢٩٠	٦٠	٠,٥٥٢	–	–
	المجموع المعدل	٣١,٣٥٥	٦١	–	–	–
التحكم بالتهور	المجموعة	٢,٣٢٣	١	٢,٣٢٣	٣,٥١٢	٠,٠٦٦
	الخطأ	٣٩,٦٧٧	٦٠	٠,٦٦١	–	–
	المجموع المعدل	٤٢,٠٠٠	٦١	–	–	–
الإصغاء بتفهم وتعاطف	المجموعة	٠,٠٦٥	١	٠,٠٦٥	٠,١٥٣	٠,٦٩٧
	الخطأ	٢٥,٢٩٠	٦٠	٠,٤٢٢	–	–
	المجموع المعدل	٢٥,٣٥٥	٦١	–	–	–
تطبيق المعرفة في مواقف جديدة	المجموعة	١,٣٠٦	١	١,٣٠٦	٣,٠٢٢	٠,٠٨٧
	الخطأ	٢٥,٩٣٥	٦٠	٠,٤٣٢		
	المجموع المعدل	٢٧,٨٣٩	٦١			
جمع البيانات باستخدام الحواس	المجموعة	٠,٥٨١	١	٠,٥٨١	١,٥٦٥	٠,٢١٦
	الخطأ	٢٢,٢٥٨	٦٠	٠,٣٧١		
	المجموع المعدل	٢٢,٨٣٩	٦١			
الدرجة الكلية	المجموعة	٩,٢٩٠	١	٩,٢٩٠	٣,٨٠٦	٠,٠٥٦
	الخطأ	١٤٦,٤٥٢	٦٠	٢,٤٤١	–	–
	المجموع المعدل	١٥٥,٧٤٢	٦١	–	–	–

يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة للدرجة الكلية لمقياس عادات القبلي وبالمثل لدرجة كل عادة من عاداته وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، حيث إن قيم (ف) المحسوبة جميعها

غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في مقياس عادات العقل قبل البدء بتنفيذ إجراءات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: النتائج المتعلقة بالمفاهيم العلمية:

- ما أثر كل من إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة وأنماط التعلم والتفكير والتفاعل الثنائي بينهما في تحصيل المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار المفاهيم العلمية، ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية وكانت النتائج كما يظهرها الجدول (٥):

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة بعديًّا في اختبار المفاهيم العلمية

المستوى	التجريبية		الضابطة	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
التذكر	٧,٨٤	١,٦١	٥,٧١	١,٣٧
الفهم	٦,٤٥	١,٠٦	٤,٧١	١,١٦
التطبيق	٥,٤٨	١,٠٣	٤,٤٥	١,١٥
المجموع	١٩,٧٧	٢,٠٤	١٤,٨٧	٢,١١

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المفاهيم العلمية البعدي الكلي وكل مستوى من مستوياته.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة وفقًا لنمط التعلم والتفكير في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية، وجاءت النتائج كما بالجدول (٦):

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تحصيل المفاهيم العلمية وفقًا لنمط التعلم والتفكير بعديًّا

المجموعة	المستوى	أيمن(ن=١٢)		أيسر(ن=١١)		متكامل (ن=٨)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
التجريبية	التذكر	٨,٠٠	١,٥٤	٨,١٨	١,٤٠	٧,١٢	١,٩٦
	الفهم	٦,٣٣	١,٢٣	٦,٣٦	٠,٨١	٦,٧٥	١,١٦
	التطبيق	٥,٤٢	٠,٩٩	٥,٦٤	٠,٩٢	٥,٣٧	١,٣٠
	المجموع	١٩,٧٥	٢,٣٨	٢٠,١٨	١,٩٤	١٩,٢٥	١,٧٥
الضابطة	المستوى	أيمن (ن=١٣)		أيسر(ن=٩)		متكامل (ن=٩)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
	التذكر	٥,٧٧	١,٣٠	٥,٧٨	١,٣٩	٥,٥٦	١,٥٩
	الفهم	٤,٧٧	٠,٨٣	٤,٨٩	١,٦٢	٤,٤٤	١,١٣
	التطبيق	٤,٤٦	١,٢٧	٤,٨٩	١,٢٧	٤,٠٠	٠,٧١
	المجموع	١٥,٠٠	١,٨٧	١٥,٥٦	١,٧٤	١٤,٠٠	٢,٦٥
التجريبية الضابطة	المستوى	أيمن (ن=٢٥)		أيسر (ن=٢٠)		متكامل (ن=١٧)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
	التذكر	٦,٨٤	١,٧٩	٧,١٠	١,٨٣	٦,٢٩	١,٩٠
	الفهم	٥,٥٢	١,٢٩	٥,٧٠	١,٤٢	٥,٥٣	١,٦٢
	التطبيق	٤,٩٢	١,٢٢	٥,٣٠	١,١٣	٤,٦٥	١,٢٢
	المجموع	١٧,٢٨	٣,١٩	١٨,١٠	٢,٩٧	١٦,٤٧	٣,٤٨

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كل من تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة وفقًا لنمط التعلم والتفكير على اختبار المفاهيم العلمية البعدي الكلي وكل مستوى من مستوياته لصالح المجموعة التجريبية.

كما يتضح من الجدول وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات تلاميذ اجمالي العينة (المجموعتين التجريبية والضابطة) وفقًا لنمط التعلم والتفكير على اختبار المفاهيم العلمية البعدي الكلي وكل مستوى من مستوياته. ولاختبار دلالة هذه الفروق إحصائيًّا تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد (MANOVA)، ويبين الجدول (٧) ذلك كما يلي:

جدول (٧) نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد (MANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجات التلاميذ على اختبار المفاهيم العلمية البعدي ككل وعلى كل مستوى وفقًا لإستراتيجية التدريس ونمط التعلم والتفكير

المستوى	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التذكر	إستراتيجية التدريس (أ)	٦٤,٣٢٧	١	٦٤,٣٢٧	٢٨,٠١٣	٠,٠٠٠	٠,٣٣٣
	نمط التعلم والتفكير (ب)	٤,٣٢٧	٢	٢,١٦٣	٠,٩٤٢	٠,٣٩٦	–
	التفاعل (أ × ب)	١,٧٥٦	٢	٠,٨٧٨	٠,٣٨٢	٠,٤٨٤	–
	الخطأ	١٢٨,٥٩٧	٥٦	٢,٢٩٦	–	–	–
	المجموع المعدل	٢٠٤,٨٣٩		–	–	–	–
الفهم	إستراتيجية التدريس (أ)	٤٧,٧٣٣	١	٤٧,٧٣٣	٣٧,٠٥٨	٠,٠٠٠	٠,٣٩٨
	نمط التعلم والتفكير (ب)	٠,٠٦٤	٢	٠,٠٣٢	٠,٠٢٥	٠,٩٧٥	–
	التفاعل (أ × ب)	١,٨٩٦	٢	٠,٩٤٨	٠,٧٣٦	٠,٤٨٤	–
	الخطأ	٧٢,١٣١	٥٦	١,٢٨٨	–	–	–
	المجموع المعدل	١٢١,٠٩٧	٦١	–	–	–	–
التطبيق	إستراتيجية التدريس (أ)	١٥,٨٢٩	١	١٥,٨٢٩	١٣,١٤٠	٠,٠٠١	٠,١٩٠
	نمط التعلم والتفكير (ب)	٣,٠٧٠	٢	١,٥٣٥	١,٢٧٤	٠,٢٨٨	–
	التفاعل (أ × ب)	٠,٩٢٤	٢	٠,٤٦٢	٠,٣٨٣	٠,٦٨٣	–
	الخطأ	٦٧,٤٥٧	٥٦	١,٢٠٥	–	–	–
	المجموع المعدل	٨٧,٩٣٥	٦١	–	–	–	–
الدرجة الكلية	إستراتيجية التدريس (أ)	٣٥٧,٥٠٧	١	٣٥٧,٥٠٧	٨٢,١٨٣	٠,٠٠٠	٠,٥٩٥
	نمط التعلم والتفكير (ب)	١٤,٢١٦	٢	٧,١٠٨	١,٦٣٤	٠,٢٠٤	–
	التفاعل (أ × ب)	٠,٩٨٨	٢	٠,٤٩٤	٠,١١٤	٠,٨٩٣	–
	الخطأ	٢٤٣,٦٠٩	٥٦	٤,٣٥٠	–	–	–
	المجموع المعدل	٦٣١,٥٤٨	٦١	–	–	–	–

يتضح من الجدول (٧) أثر كل من إستراتيجية التدريس وأنماط التعلم والتفكير والتفاعل بينهما وذلك في تباين درجات تحصيل المفاهيم العلمية وفقًا لمستويات الأهداف كما يلي:

١. أثر إستراتيجية التدريس في تباين درجات تحصيل المفاهيم العلمية وفقًا لمستويات الأهداف:

يتضح وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة للدرجة الكلية لاختبار المفاهيم العلمية البعدي وبالمثل لدرجة كل مستوى من مستوياته وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، حيث إن قيم (ف) جميعها دالة احصائيًّا.

كما يتبين أن حجم التأثير لإستراتيجية التدريس في تباين درجات التلاميذ على اختبار المفاهيم العلمية تراوحت بين (٠,١٩٠ – ٠,٥٩٥) مما يعني أن من (١٩ – ٥٩,٥ %) من تباين درجات التلاميذ في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل لمفاهيم العلمية يعود لأثر إستراتيجية التدريس.

٢. أثر نمط التعلم والتفكير في تباين درجات تحصيل المفاهيم العلمية وفقًا لمستويات الأهداف:

يتضح عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية لمستويات التذكر والفهم والتطبيق والدرجة الكلية وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، حيث إن قيم (ف) المحسوبة جميعها غير دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥).

٣. أثر التفاعل بين نمط التعلم والتفكير وإستراتيجية التدريس في تباين درجات تحصيل المفاهيم العلمية وفقًا لمستويات الأهداف:

يتضح عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية للدرجة الكلية لاختبار المفاهيم العلمية البعدي ولمستويات التذكر والفهم والتطبيق وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، حيث إن قيم (ف) المحسوبة جميعها غير دالة إحصائيًّا.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بعادات العقل:

- ما أثر كل من إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة وأنماط التعلم والتفكير والتفاعل الثنائي بينهما في تنمية عادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق مقياس عادات العقل، ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل وكانت النتائج كما يظهرها الجدول (٨) فيما يلي:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة بعديًّا في مقياس عادات العقل

العادات	عدد الفقرات	التجريبية		الضابطة	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
التفكير بمرونة	٤	٣,٢٣	٠,٦٢	٢,٢٩	٠,٦٤
المثابرة	٤	٣,٣٥	٠,٦١	٢,٨١	٠,٧٠
التحكم بالتهور	٤	٣,٢٩	٠,٦٤	٢,٨٤	٠,٨٦
الإصغاء بتفهم وتعاطف	٤	٣,٤٨	٠,٥٧	٢,٢٦	٠,٥١
تطبيق المعرفة في مواقف جديدة	٤	٣,٢٢	٠,٦٢	٢,٣٥	٠,٥٥
جمع البيانات باستخدام الحواس	٤	٣,٢٢	٠,٦٧	٢,٤٨	٠,٦٣
المجموع	٢٤	١٩,٨١	١,٣٠	١٥,٠٣	١,٦٢

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس عادات العقل البعدي الكلي وكل عادة من عاداته.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة وفقًا لنمط التعلم والتفكير في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل كما يظهرها الجدول (٩):

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عادات العقل وفقًا لنمط التعلم والتفكير بعديًّا

المجموعة	العادة	أيمن(ن=١٢)		أيسر(ن=١١)		متكامل (ن=٨)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
التجريبية	التفكير بمرونة	٣,١٧	٠,٥٨	٣,٣٦	٠,٦٧	٣,١٢	٠,٦٤
	المثابرة	٣,٥٠٠	٠,٥٢٢	٣,٢٧	٠,٦٥	٣,٢٥	٠,٧١
	التحكم بالتهور	٣,٤٢	٠,٦٧	٣,١٨	٠,٦٠	٣,٢٥	٠,٧٠
	الإصغاء بتفهم وتعاطف	٣,٣٣	٠,٦٥	٣,٥٤	٠,٥٢	٣,٦٢	٠,٥٢
	تطبيق المعرفة في مواقف جديدة	٣,٢٥	٠,٦٢	٣,٠٩	٠,٧٠	٣,٣٧	٠,٥٢
	جمع البيانات باستخدام الحواس	٣,٠٨	٠,٦٧	٣,١٨	٠,٦٠	٣,٥٠٠	٠,٧٦
	المجموع	١٩,٧٥	١,٥٤	١٩,٦٣	١,٢٨	٢٠,١٢	٠,٩٩
الضابطة	العادة	أيمن (ن=١٣)		أيسر(ن=٩)		متكامل (ن=٩)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
	التفكير بمرونة	٢,١٥	٠,٦٩	٢,٥٦	٠,٥٣	٢,٢٢	٠,٦٧
	المثابرة	٢,٦٩	٠,٦٣	٢,٧٨	٠,٨٣	٣,٠٠	٠,٧١
	التحكم بالتهور	٢,٧٧	٠,٨٣	٢,٨٩	١,١٧	٢,٨٩	٠,٦٠
	الإصغاء بتفهم وتعاطف	٢,٢٣	٠,٦٠	٢,٣٣	٠,٥٠	٢,٢٢	٠,٤٤
	تطبيق المعرفة في مواقف جديدة	٢,٣٨	٠,٥١	٢,٣٣	٠,٥٠	٢,٣٣	٠,٧١
	جمع البيانات باستخدام الحواس	٢,٦١	٠,٥١	٢,٤٤	٠,٧٣	٢,٣٣	٠,٧١
	المجموع	١٤,٨٥	١,٤٠	١٥,٣٣	٢,٠٠	١٥,٠٠	١,٦٥
التجريبية الضابطة	العادة	أيمن (ن=٢٥)		أيسر (ن=٢٠)		متكامل (ن=١٧)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
	التفكير بمرونة	٢,٦٤	٠,٨١	٣,٠٠	٠,٧٢	٢,٦٥	٠,٧٨
	المثابرة	٣,٠٨	٠,٧٠	٣,٠٥	٠,٧٦	٣,١٢	٠,٧٠
	التحكم بالتهور	٣,٠٨	٠,٨١	٣,٠٥	٠,٨٩	٣,٠٦	٠,٦٦
	الإصغاء بتفهم وتعاطف	٢,٧٦	٠,٨٣	٣,٠٠	٠,٧٩	٢,٨٨	٠,٨٦
	تطبيق المعرفة في مواقف جديدة	٢,٨٠	٠,٧١	٢,٧٥	٠,٧٢	٢,٨٢	٠,٨١
	جمع البيانات باستخدام الحواس	٢,٨٤	٠,٦٢	٢,٨٥	٠,٧٥	٢,٨٨	٠,٩٣
	المجموع	١٧,٢٠	٢,٨٩	١٧,٧٠	٢,٧٢	١٧,٤١	٢,٩٦

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كل من تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة، بالإضافة إلى إجمالي العينة (المجموعتين التجريبية والضابطة) وفقًا لنمط التعلم والتفكير على مقياس عادات العقل البعدي الكلي وكل عادة من عاداته لصالح المجموعة التجريبية. ولاختبار دلالة هذه الفروق إحصائيًّا تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد (MANOVA)، ويبين الجدول (١٠) ذلك:

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد (MANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجات التلاميذ على مقياس عادات العقل البعدي ككل وعلى كل عادة من عاداته وفقًا لإستراتيجية التدريس ونمط التعلم والتفكير

العادات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التفكير بمرونة	إستراتيجية التدريس (أ)	١٢,٣٩٧	١	١٢,٣٩٧	٣٠,٧٧٧	٠,٠٠٠	٠,٣٥٥
	نمط التعلم والتفكير (ب)	١,١٦٤	٢	٠,٥٨٢	١,٤٤٤	٠,٢٤٥	–
	التفاعل (أ×ب)	٠,١١٧	٢	٠,٠٥٨	٠,١٤٥	٠,٨٦٥	–
	الخطأ	٢٢,٥٥٧	٥٦	٠,٤٠٣	–	–	–
	المجموع المعدل	٣٧,٣٧١	٦١	–	–	–	–
المثابرة	إستراتيجية التدريس (أ)	٤,٠٢٩	١	٤,٠٢٩	٩,٠٢٢	٠,٠٠٤	٠,١٣٩
	نمط التعلم والتفكير (ب)	٠,١٠	٢	٠,٠٥٠	٠,١١٢	٠,٨٩٤	–
	التفاعل (أ × ب)	٠,٨١٠	٢	٠,٤٠٥	٠,٩٠٧	٠,٤٠٩	–
	الخطأ	٢٥,٠٠٧	٥٦	٠,٤٤٧	–	–	–
	المجموع المعدل	٣٠,٥٩٧	٦١	–	–	–	–
التحكم بالتهور	إستراتيجية التدريس (أ)	٢,٨٣١	١	٢,٨٣١	٤,٦٤٣	٠,٠٣٥	٠,٠٧٧
	نمط التعلم والتفكير (ب)	٠,٠٣٧	٢	٠,٠١٨	٠,٣٠	٠,٩٧٠	–
	التفاعل (أ × ب)	٠,٣٩٨	٢	٠,١٩٩	٠,٣٢٧	٠,٣٢٧	–
	الخطأ	٣٤,١٣٩	٥٦	٠,٦١٠	–	–	–
	المجموع المعدل	٣٧,٧٤٢	٦١	–	–	–	–
الاصغاء بتفهم وتعاطف	إستراتيجية التدريس (أ)	٢٣,٠٩٥	١	٢٣,٠٩٥	٧٥,٤٨٩	٠,٠٠٠	٠,٥٧٤
	نمط التعلم والتفكير (ب)	٠,٣٣٧	٢	٠,١٦٨	٠,٥٥١	٠,٥٨٠	–
	التفاعل (أ × ب)	٠,٢٢٨	٢	٠,١١٤	٠,٣٧٢	٠,٦٩١	–
	الخطأ	١٧,١٣٢	٥٦	٠,٣٠٦	–	–	–

العادات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم التأثير
	المجموع المعدل	٤٠,٩٦٨	٦١	–	–	–	–
تطبيق المعرفة في مواقف جديدة	إستراتيجية التدريس (أ)	١١,٨٦٦	١	١١,٨٦٦	٣٣,٠٤٠	٠,٠٠٠	٠,٣٧١
	نمط التعلم والتفكير (ب)	٠,٢٠٨	٢	٠,١٠٤	٠,٢٨٩	٠,٧٥٠	–
	التفاعل (أ × ب)	٠,١٨٦	٢	٠,٠٩٣	٠,٢٥٩	٠,٧٧٣	–
	الخطأ	٢١,١١١	٥٦	٠,٣٥٩	–	–	–
	المجموع المعدل	٣٢,٢٧٤	٦١	–	–	–	–
جمع البيانات باستخدام الحواس	إستراتيجية التدريس (أ)	٩,٤٠٢	١	٩,٤٠٢	٢٢,٠٧٥	٠,٠٠٠	٠,٢٨٣
	نمط التعلم والتفكير (ب)	٠,١٠٠	٢	٠,٥٠	٠,١١٧	٠,٨٩٠	–
	التفاعل (أ × ب)	١,٢٣٢	٢	٠,٦١٦	١,٤٤٧	٠,٢٤٤	–
	الخطأ	٢٣,٨٥٢	٥٦	٠,٤٢٦	–	–	–
	المجموع المعدل	٣٣,٦٩٤	٦١	–	–	–	–
الدرجة الكلية	إستراتيجية التدريس (أ)	٣٤٣,٢٦٠	١	٣٤٣,٢٦٠	١٥٠,٩٢٨	٠,٠٠٠	٠,٧٢٩
	نمط التعلم والتفكير (ب)	٠,٧٩١	٢	٠,٣٩٦	٠,١٧٤	٠,٨٤١	–
	التفاعل (أ × ب)	١,٧٢٥	٢	٠,٨٦٢	٠,٣٧٩	٠,٦٨٦	–
	الخطأ	١٢٧,٣٦٣	٥٦	٢,٢٧٤	–	–	–
	المجموع المعدل	٤٨٣,٠٩٧	٦١	–	–	–	–

يتضح من الجدول (١٠) أثر إستراتيجية التدريس فقط وعدم تأثير أنماط التعلم والتفكير والتفاعل بينهما على عادات العقل، ويمكن توضيح ذلك من خلال ما يلي:

١. أثر إستراتيجية التدريس في تباين درجات عادات العقل:

يتضح وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة للدرجة الكلية لمقياس عادات العقل البعدي وبالمثل لدرجة كل عاده من عاداته وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، حيث إن قيم (ف) المحسوبة جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥).

كما يتبين أن حجم التأثير لإستراتيجية التدريس في تباين درجات التلاميذ على مقياس عادات العقل تراوحت بين (٠,٠٧٧ – ٠,٧٢٩) مما يعني أن من (٧,٧ –

٩ , ٧٢ %) حيث تباين درجات التلاميذ في التطبيق البعدي لمقياس مهارات عادات العقل يعود لأثر إستراتيجية التدريس.

٢. أثر نمط التعلم والتفكير في تباين درجات عادات العقل:

يتضح عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ وفقًا لأنماط التعلم والتفكير في الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل البعدي وفي كل عادة من عاداته وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، حيث إن قيم (ف) المحسوبة جميعها غير دالة احصائيًا.

٣. أثر التفاعل بين نمط التعلم والتفكير وإستراتيجية التدريس في تباين درجات عادات العقل:

يتضح عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ وفقًا لأثر التفاعل بين نمط التعلم والتفكير وإستراتيجية التدريس في الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل البعدي وفي أي عادة من عاداته وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، حيث إن قيم (ف) المحسوبة جميعها غير دالة إحصائيًا.

مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالمفاهيم العلمية:

- النتائج المتعلقة بالفرض الأول: والذي نص على: "لا يوجد أثر دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) لإستراتيجية التدريس في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية ومستوياته في العلوم"، أثبتت نتائج التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية وعليه يتم رفض هذا الفرض، وقبول الفرض البديل الذي نص على أنه: "يوجد أثر دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) لإستراتيجية التدريس في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية ومستوياته في العلوم ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية"، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى:

- إن استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة قد شَجَّع التلاميذ على ممارسة التعلم الفعّال الذي يركز على الدور النشط للتلاميذ أثناء تعلمهم فيشاركون زملاءهم أثناء أداء المهام التعليمية، مما يجعلهم يشعرون بالمتعة العقلية واكتساب المفاهيم العلمية أثناء ممارستهم لعملية التعلم، وهذا ما أكدت عليه النظرية البنائية.
- التركيز على نشاط التلميذ في عملية التعلم أثناء أداء المهام التعليمية، وربط التلميذ معرفته الحالية بالمعرفة السابقة أدى إلى ربط مفاهيمه العلمية السابقة بالمفاهيم العلمية الجديدة، وهذا يجعل التعلم لديه قائمًا على المعنى وحل المشكلات.
- عمل التلاميذ في مجموعات صغيرة تعاونية يؤدي إلى حدوث تفاعل اجتماعي بين التلاميذ، ومساعدة بعضهم البعض في بناء المعنى وتطبيق المفاهيم العلمية المكتسبة.
- وفَّرت إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة بيئة تعليمية - تعلمية متمركزة حول التلاميذ، وتعتمد على التفاعل فيما بين التلاميذ أنفسهم من جهة وبين التلاميذ والمعلم من جهة أخرى، كما أنها تحتوي على مهام التعلم (المشكلات) التي تثير تفكير التلاميذ.
- النتائج المتعلقة بالفرض الثاني: والذي نص على" لا يوجد أثر دال احصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) لأنماط التعلم والتفكير في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية ومستوياته في العلوم"، أثبتت نتائج التحليل عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية وعليه يتم قبول هذا الفرض، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدم تقبل أنماط التعلم والتفكير (أيمن، أيسر، ومتكامل) لمهام التعلم (المشكلات)، وتشكل حملًا معرفيًّا زائدًا على الأنماط أثناء حل المهمة مما يؤثر على قدرة التلاميذ في اختيار المعلومات المناسبة لاستخدامها في الحل. كما أن التلاميذ على اختلاف أنماط التعلم والتفكير لديهم فإنهم متشابهون إلى حد ما في تنظيم المفاهيم العلمية في بنيتهم العقلية، فالتلميذ ذو النمط الأيسر بفضل استخدام النصف الكروي الأيسر للدماغ ويرتب أفكاره خطياً للتوصل إلى المفهوم المطلوب، وذو النمط الأيمن يميل إلى استخدام النصف الكروي الأيمن للدماغ ويحدد الأفكار والمفاهيم ويحدد العلاقات بينها، وذو النمط المتكامل

يميل إلى استخدام متكافئ للنصفين الكرويين في عملياتهم العقلية فيمزج بين الخصائص والقدرات لدى ذوي النمطين السابقين، بمعنى أن التلميذ على اختلاف النمط الذي يتبعه قادر على تحصيل المفاهيم العلمية.

- النتائج المتعلقة بالفرض الثالث: والذي نص على: "لا يوجد أثر دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) للتفاعل بين إستراتيجية التدريس وأنماط التعلم والتفكير في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية ومستوياته في العلوم"، وأثبتت نتائج التحليل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وعليه يتم قبول هذا الفرض، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدم كفاءة المهمة لاستثارة أنماط التعلم والتفكير (أيمن، أيسر، ومتكامل) لدى التلاميذ. وقد يعود السبب إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية قبل بداية التدريس، وبعد الانتهاء من التطبيق أن إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة أثرت على التلاميذ ذوي أنماط التعلم والتفكير المختلفة بشكل متساوٍ تقريبًا، فكانت الإستراتيجية تناسب تلك الأنماط على اختلافها.

ومما سبق يتضح فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تحصيل المفاهيم العلمية، وكذلك عدم وجود أثر لأنماط التعلم والتفكير أو التفاعل بين إستراتيجية التدريس وأنماط التعلم والتفكير في تحصيل المفاهيم العلمية. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الغنام٢٠٠٦، أمبوسعيدي، ٢٠٠٧؛ Tadongan and Akinoglu, 2007؛ Aka and Guven and Aydogdu, 2010، Yurik, 2011، السوداني والحسني٢٠١٢، دنيور٢٠١٦، الربيعي وراهي ومرزوك٢٠١٦) التي توصلت إلى فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في رفع مستوى تحصيل التلاميذ في العلوم.

ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بعادات العقل:

- النتائج المتعلقة بالفرض الرابع: والذي نص على: "لا يوجد أثر دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) لإستراتيجية التدريس في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل"، أثبتت نتائج التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح تلاميذ المجموعة

التجريبية، وعليه يتم رفض هذا الفرض، وقبول الفرض البديل الذي نص على أنه " يوجد أثر دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) لإستراتيجية التدريس في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية "، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى:

- أثارت إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة تفكير التلميذ من خلال مشاركته الإيجابية في حل المشكلات ودفعه لحلها وعلاجها بجهده وتفكيره ونشاطه مما هيأ فرصًا لممارسة عادات العقل مما أدى الى تحسين تلك العمليات لدى التلاميذ.
- أسهمت هذه الإستراتيجية في توفير بيئة صفية محفزة للتفكير وذلك من خلال التشجيع التنافس والتعزيز والتغذية الراجعة.
- تنظيم معظم الدروس في صورة مهام تعليمية (مشكلات) أدى إلى إحساس التلاميذ بوجود مشكلة حياتية فعلًا فأصبح لديهم رغبة شديدة في التفكير في حلها مما يتطلب استخدام عادات العقل.
- ما تتضمنه إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة من إجراءات مثل عرض التلاميذ لمجموعة الحلول المقترحة للمشكلة (مهمة التعلم) والأساليب الموصلة إليها، وإجراء المناقشات حول هذه الحلول تؤدي الى تعميق فهم التلاميذ لكل من الحلول والطرق المستخدمة في الوصول إليها.
- تتبنى هذه الإستراتيجية الفكر البنائي الذي يساعد التلاميذ على بناء المعرفة بذاتهم، وذلك نتيجة لما يتعرضون له من مشكلات (مهام تعليمية) تمكنهم من فهم ما يمرون به من خبرات متنوعة.
- إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة إحدى إستراتيجيات النظرية البنائية والتي تؤكد على التعلم ذي المعنى لدى التلاميذ حيث إنهم يقومون ببناء المعرفة بأنفسهم من خلال استثارة المعارف السابقة لديهم ثم التعرض لمواقف جديدة تتحدى بنيتهم المعرفية.
- النتائج المتعلقة بالفرض الخامس: والذي نص على: " لا يوجد أثر دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) لأنماط التعلم والتفكير في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل "،

وأثبتت نتائج التحليل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وعليه يتم قبول هذا الفرض، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدم تقبل أنماط التعلم والتفكير (أيمن، أيسر، ومتكامل) لمهام التعلم (المشكلات)، وتشكل حمل معرفي زائد على الأنماط أثناء حل المهمة مما يؤثر على قدرة التلاميذ في اختيار المعلومات المناسبة لاستخدامها في الحل.

- النتائج المتعلقة بالفرض السادس: والذي نص على: " لا يوجد أثر دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) للتفاعل بين إستراتيجية التدريس وأنماط التعلم والتفكير في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل"، وأثبتت نتائج التحليل عدم وجود فروق ذات دلالة، وعليه يتم قبول هذا الفرض، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدم كفاءة المهمة لاستثارة أنماط التعلم والتفكير (أيمن، أيسر، ومتكامل) لدى التلاميذ.

ومما سبق يتضح فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة وأثرها في تحسين عادات العقل، بينما لا يوجد أثر لأنماط التعلم والتفكير والتفاعل بينها وبين إستراتيجية التدريس.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الغنام ٢٠٠٦؛ اليعقوبي، ٢٠١٠؛ شقورة، ٢٠١٣؛ Cinar and Bayraktar, 2013 ؛ دنيور، ٢٠١٦، الربيعي وراهي ومرزوك ٢٠١٦، المصري ٢٠١٧) التي توصلت إلى فاعلية إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية بعض مهارات وعادات التفكير المرتبطة بالعقل. ولكنها تختلف مع نتيجة دراسة النادي (٢٠٠٩) التي توصلت إلى عدم تأثر بعض عادات العقل المحددة في الدراسة بنوع إستراتيجية التدريس المستخدمة.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يمكن صياغة التوصيات التالية:

١- استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية؛ وذلك لما لها من دور إيجابي في تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية عادات العقل.

٢- تنظيم برامج تدريبية للمعلمين لتعريفهم بأهمية استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية.

مقترحات الدراسة:

في ضوء أهداف هذه الدراسة وما أسفرت عنه من نتائج يمكن صياغة المقترحات التالية:

١- إجراء دراسات أخرى مماثلة في مادة العلوم حول فاعلية استخدام التعلم المتمركز حول المشكلة على تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية عادات العقل في ضوء أنماط التعلم والتفكير في المرحلة المتوسطة.

٢- إجراء دراسة في مادة الكيمياء حول فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية عادات العقل في ضوء أنماط التعلم والتفكير في المرحلة الثانوية.

٣- إجراء دراسة في مادة الأحياء حول فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية عادات العقل في ضوء أنماط التعلم والتفكير في المرحلة الثانوية.

٤- إجراء دراسة في مادة الفيزياء حول فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية عادات العقل في ضوء أنماط التعلم والتفكير في المرحلة الثانوية.

المراجع العربية:

- أبو جادو، صالح محمد ونوفل، محمد بكر.(٢٠١٥): تعليم التفكير النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أمبوسعيدي، عبدالله خميس علي.(٢٠٠٧): فاعلية إستراتيجية التعلم المبني على المشكلة في تدريس الأحياء على التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لدى طالبات الصف العاشر. مجلة العلوم التربوية، العدد (١٣)، ص ص٣١٧- ٣٣٩.
- امبوسعيدي، عبدالله خميس والبلوشي، سليمان محمد.(٢٠١١): طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بطرس، حافظ بطرس.(٢٠١٤): تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- جابر، وليد أحمد.(٢٠١٤): طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار الفكر.
- حجات، عبد الله ابراهيم.(٢٠١٠): عادات العقل والفاعلية الذاتية. عمان: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.
- الحارثي، إبراهيم.(٢٠٠٢): العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ. الرياض: مكتبة الشقيري.
- حسام الدين، ليلى.(٢٠٠٨): فاعلية استراتيجية البداية- الاستجابة – التقويم في تنمية التحصيل وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم. المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للتربية العلمية (التربية العلمية والواقع المجتمعي): التأثير والتأثر. كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص١-٣٩.
- خطايبه، عبدالله.(٢٠١١): تعليم العلوم للجميع. ط٣. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الخليفة، حسن ومطاوع، ضياء الدين.(٢٠١٥): إستراتيجيات التدريس الفعال. الدمام: مكتبة المتنبي.
- الدبسى، احمد.(٢٠١٢): أثر استخدام إستراتيجية عظم السمك في تنمية المفاهيم العلمية في مادة العلوم دراسة تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة ريف دمشق، مجلة جامعة دمشق، مج (٢٨)، ع(٢)، ص ص٢٣٩-٢٥٧.
- دنيور، يسري.(٢٠١٦): أثر استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التحصيل والتفكير التأملي والدافعية نحو تعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، ع ٧٣، ص ص١٧-٦٧.
- الرابغي، خالد محمد.(٢٠١٥): عادات العقل ودافعية الإنجاز. عمان: مركز ديبونو للنشر والتوزيع.

- الربيعي، عباس وراهي، قحطان ومرزوك، فرح.(٢٠١٦): أثر إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الإحيائية وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي/ مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ع ٢٨، ص ص٦٤٧-٦٦٥.
- زيتون، حسن وزيتون، كمال.(٢٠٠٦): التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، حسن.(٢٠١٠): تنمية مهارات التفكير رؤية إشراقية في تطوير الذات. الرياض: الدار الصولتية للتربية.
- زيتون، عايش محمود.(٢٠٠٧): النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سعيد، أيمن.(٢٠٠٦): أثر استخدام إستراتيجية حلل- أسال – استقصي (AAI) على تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الكيمياء. المؤتمر العلمي العاشر للجمعية المصرية للتربية العلمية: تحديات العصر ورؤى المستقبل. كلية التربية، جامعة عين شمس، مج(٢)، ص ص ٤١٩-٤٣٥.
- السوداني، عبدالكريم والحسني، أرجوان.(٢٠١٢): فاعلية التدريس باستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التحصيل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية. العراق، مج ١١، ع ١، ص ص٢٠٩-٢٢٨.
- الشحات، دعاء أحمد.(٢٠١٢): فعالية إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية بعض المهارات الحياتية في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة كلية التربية ببور سعيد، ع ١٢، ص ص٣٦٦- ٣٨٦.
- شقورة، نهاد حاتم.(٢٠١٣): أثر توظيف إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية بعض مهارات التفكير المتضمنة في اختبار (TIMMS) في العلوم لدى طالبات الصف الثامن بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- الضفيري، ناجي.(٢٠١٣): فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات حل المشكلات في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط في دولة الكويت. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- طلافحة، فؤاد والزغلول، عماد.(٢٠٠٩): أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، مج٢٥، ع (٢١)، ص ص٢٦٩- ٢٩٧.

- العزب، إيمان صابر.(٢٠١٢): برنامج مقترح قائم على الاستقصاء في العلوم لتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الشعب العلمية بكليات التربية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
- عفانة، نداء عزو.(٢٠١٣): أثر استخدم إستراتيجية التعلم بالدماغ ذي الجانبين في تدريس العلوم لتنمية بعض عادات العقل المنتج لدى طالبات الصف التاسع الاساسي بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة.
- علي، وائل.(٢٠٠٩): فاعلية استخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع (١٥٣)، ص ٤٦-١١٧.
- عودة، أحمد.(٢٠٠٨): أثر توظيف إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- العيسى، فهد.(٢٠١٠): فاعلية منهج مقترح للعلوم في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الاستقصائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- الغنام، محرز عبده.(٢٠٠٦): فاعلية تدريس العلوم باستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التحصيل وتنمية كل من التفكير الاستدلالي والناقد لدى تلاميذ الصف الاول الاعدادي. مجلة كلية التربية ببنها، مج (١٦)، ع (٦٦)، ص ص١- ٣٧.
- القرني، مسفر سني.(٢٠١٥): أثر استخدام التعلم المستند الى الدماغ في تدريس العلوم على تنمية التفكير عالي الرتبة وبعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ذوي أنماط السيطرة الدماغية المختلفة. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- القطامي، يوسف وثابت، فدوي.(٢٠٠٩): عادات العقل لطفل الروضة النظرية والتطبيق. عمان: مركز ديبونو للنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف وعمور، أميمة.(٢٠٠٥): عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- لعجال، سعيدة.(٢٠١٤): الفروق في أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بكل من الاتجاه نحو مادة الرياضيات ودافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحاج لخضر.

- مازن، حسام الدين محمد.(٢٠٠٧): اتجاهات حديثة في تعلم وتعليم العلوم. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- مازن، حسام الدين محمد.(٢٠١١): عادات العقل وإستراتيجيات التدريس تفعيلها في تعليم وتعلم العلوم والتربية العلمية. المؤتمر العلمي الخامس عشر: التربية العلمية (فكر جديد لواقع جديد). الجمعية المصرية للتربية العلمية. القاهرة: المركز الكشفي العربي الدولي. ص ص٦٣-٨٧.
- محمود، صلاح الدين.(٢٠٠٦): تفكير بلا حدود رؤية تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه. القاهرة: عالم الكتب.
- المصري، عدنان. (٢٠١٧): فعالية إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التفكير المنتج من خلال منهاج العلوم، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات. غزة، مج ٧، ع ٢، ص ص٢٥٥-٢٨٨.
- النادي، عزت محمد. (٢٠٠٩): أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس وأنماط التعلم على تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات المرحلة الاعدادية، دراسات تربوية واجتماعية، ع٣، ص ص٣١٣-٣٤٩.
- النجدي، أحمد وراشد، علي وعبدالهادي، منى. (٢٠٠٧): طرق وأساليب وإستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- نوفل، محمد بكر. (٢٠٠٨): تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- اليعقوبي، عبدالحميد صلاح.(٢٠١٠): برنامج تقني يوظف إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنظومي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- Aka, E. Y., Guven, E., and Aydogdu, M. (2010). Effect of problem solving method on science process skills and academic achievement. Journal of Turkish Science Education, 7(4), 13-25.
- Cinar, D., and Bayraktar, S. (2013). The effects of the problem based learning approach on higher order thinking skills in elementary science education. XIV IOSTE, 279, 1-6.
- Costa, A. & Kallick, B. (2004).Habits of Mind. Retrieved, From: http: //WWW.Habits-of-mind.net/whatare.html.
- Costa, A & Kallick, B. (2008).The school as ahome for the mind Thousan Dak. Crowin Press.
- Hamadneh, Q.(2017). The Effect of Using Jigsaw Strategy in Teaching Science on the Acquisition of Scientific Concepts among the Fourth

Graders of Banikinana Directorate of Education, Journal of Education and Practice,8(5),127-134.
- Hsu, C. Tsai, C. & Wang, H.(2016).Exploring the Effects of Integrating Self-Explanation into a Multi-User Game on the Acquisition of Scientific Concepts, Interactive Learning Environments, 24(4),844-858.
- Needham, M. E. (2010). Comparison of standardized test scores from traditional classrooms and those using problem-based learning. Doctoral dissertation, University of Missouri-Kansas City.
- Sahbaz, O. and Hamurcu, H. (2012). The effects of problem based learning and cooperative learning methods on students' process skills and language outcomes. Education Sciences, 7(2), 734-754
- Tandogan, R. O., and Akinoglu, O. (2007). The Effects of Problem-Based Active Learning in Science Education on Students' Academic Achievement, Attitude and Concept Learning. Online Submission, 3(1), 71-81.
- Yurick, K. A. (2011). Effects of problem-based learning with Web-anchored instruction in nanotechnology on the science conceptual understanding, the attitude towards science, and the perception of science in society of elementary students. Doctoral dissertation, Florida Atlantic University Boca Raton, Florida.

فاعليَّة التَّوجُّه الإستراتيجيّ
لتطوير منظومة التَّعلم نحو اقتصاد المعرفة
بجامعة حائل كما يراها أعضاء هيئة التَّدريس

خالد مبرك المطيري

فاعليَّة التَّوجُّه الإستراتيجيّ لتطوير منظومة التَّعلم نحو اقتصاد المعرفة بجامعة حائل كما يراها أعضاء هيئة التَّدريس

خالد مبرك المطيري

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على التوجه الإستراتيجي لتطوير منظومة التعلم نحو اقتصاد المعرفة بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتعرف عمما إذا كان هناك فروق في وجهة نظرهم تُعزى إلى متغيرات الكلية والرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة، واعتمد في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد إستبانة مكونة من (٥٢) فقرة بعد التحقق من صدقها وثباتها، طبقت على عينة مكونة من (379) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس اُختيروا بطريقة قصدية من أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل، وأظهرت نتائج الدراسة أن التوجه الإستراتيجي لتطوير منظومة التعلم نحو اقتصاد المعرفة بجامعة حائل جاء ت بدرجة عالية، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق عند مستوى الدلالة $\alpha \leq (0.05)$ بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى لمتغيرات الدراسة وهي: الكلية، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة.

الكلمات الدالة: الاقتصاد المعرفي، التوجه الإستراتيجي، ومنظومة التعلم.

Effectiveness of the strategic direction to develop the learning system towards the knowledge economy at Hail University as seen by faculty members

Khalid Mubarak Al-Mutairi

Abstract

The study aimed to identify the strategic direction to develop the learning system toward the knowledge economy at Hail University from the point of view of faculty members and to know whether there are differences in their point of view due to the variables of the college, academic level and years of experience. A questionnaire consisting of (52) paragraphs, after having verified their validity and reliability, was applied to a sample of (379) faculty members who were chosen by class method from the faculty members of Hail University. The results of the study showed that the strategic direction of developing the learning system Knowledge at the University of Hail came T. highly, as the study showed no statistically significant differences between the averages of the sample estimates due to the three variables of the study: college, academic rank, and years of experience.

Keywords: Knowledge Economy, Strategic Direction, Learning System

المقدمة:

يتشكل مجتمع المعرفة من ثنائية مكونة من شقين: الأول بيئة تحتية، قوامها شبكة الاتصالات، وما يرتبط بها من مهاراتٍ تقنيةٍ تتطور بتسارُعٍ مطرد، والثاني: محتوى معرفي يتجدد في سباقٍ محمومٍ يختصر الزمن، ويحّيد المكان بآن واحد. "فلم يكن المصير البشري كوكبيًّا أبدًا مثلما هو عليه الآن؛ إذ صارت المعرفة بمستجداتها وانعكاساتها على الاعتراف بالهوية الأرضية إحدى التحولات الحادة في مسار عمليات التّعلم" (موزان، ٢٠٠٢)، ومع أن الجهود في بداية الانطلاقة نحو هذا المجتمع قد انصبت على الشق الأول، إلا أن المعنيّين أدركوا أن المحتوى المعرفي هو التحدي الحقيقي أمام الإنسان للإفادة من ثورة المعلومات، والاتصالات، مما أدى إلى سعيٍ دؤوب من الأنظمة التربوية إلى محتوى تعليمي مُتجدد يتسم بجودةٍ عاليةٍ.

ولكي تتمكن الجامعات في المملكة العربية السعودية من معايشة التقنية التي فرضت نفسها على مختلف قطاعات الحياة المعاصرة فإن عليها أن تخوض عملية تطوير شامل وجذري ينتقل من الشكل إلى المضمون ليحقق الصورة المتناسبة مع متطلبات العصر كون الاقتصاد المعرفي أصبح أحد الأدوات المحورية في قياس مدى قدرة الدول على حيازة أسباب التقدم وامتلاك ناصية مقوماته اللازمة لنجاح خططها وبرامجها للتنمية الاقتصادية الشاملة، ومن ثم أصبحت هناك دعوات عامة للإجابة عن جاهزية الدول لمحاكاة متطلبات ترسيخ هذا المفهوم من حيث تجسيد آلية تطبيقه. فالاقتصاد المعرفي يُعنى باستثمار القدرات التكنولوجية والصناعات والوظائف والأعمال الجديدة، وهو ما يتطلب موارد بشرية مؤهلة تتصف بالعديد من المهارات الخاصة كالإبداع والتكيف مع المستجدات (رمضان ٢٠١٥).

ولم تكن المملكة العربية السعودية بمنأىً عن مسايرة -هذه التغيرات-، حيث تبنت خطة التنمية التاسعة من ٢٠١٠- 2014م للتوجه نحو الاقتصاد المعرفي، من خلال التركيز على التعليم الذي ينشر المعرفة، وتأسيس قدرات تمكن من نقل المعرفة وتراكمها،

ثم توليدها واستثمارها في مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠١٠).بالإضافة إلى اعتماد الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي (آفاق) "، حيث ترتكز إستراتيجية الخطة على توجهات رئيسة من المؤمل أن تحقق الرسالة المناطة بالتعليم الجامعي والرؤية المستقبلية له في بناء مجتمع المعرفة، كما تم اعتماد إستراتيجية الموهبة والإبداع ودعم الابتكار – رؤية ٢٠٢٢ م – في عام 2008م، والتي تنص على ضرورة أن تصبح المملكة مجتمعًا مبدعًا فيه من القيادات والكوادر الشابة الموهوبة والمبتكرة ذات التعليم والتدريب المتميز بما يدعم التحول إلى مجتمع المعرفة وتحقيق التنمية المستدامة (مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، ٢٠٠٨)، بجانب اعتماد برامج تعزيز المهارات الطلابية مثل (برنامج السنة التحضيرية، مراكز تنمية وصقل المهارات الشخصية، مهارات الاتصال، والبحث والتعلم الذاتي للطلبة).

وبالإشارة إلى دور التعليم العالي في تدعيم متطلبات الاقتصاد المعرفي يرى جوروز (Guruz,2011) أن مؤسسات التعليم العالي سوف يكون عليها مزيدامن الإلحاح والمراقبة للتغير في اتجاه توسيع فرص الوصول للتعليم العالي، ويجب أن ينتج التدريس قوة عاملة ذات توجه استثماري وقدرة على التعلم ومهارات الثقافات والمهارات اللازمة للتكيف مع الطرق، (Intercultural Skills) المتعددة الجديدة لاستخدام المعرفة وتنظيم العمل لإنتاج البضائع والخدمات عالميًا، كما أنه يجب على البحث العلمي أن ينتج أنشطة تجارية تناسب التحول نحو الاقتصاد المعرفي، وقد تعددت مفاهيم الاقتصاد المعرفي نظراً لاختلاف توجهات الباحثين وتفاوت الخلفية العلمية والمعرفية لهم، إذ يرى الزيادات (2014) أنه: "اقتصاد يهدف إلى تحسين رفاهية الأفراد والمجتمعات عن طريق دراسة إنتاج وتصميم المعرفة، ثم إجراء التدخلات الضرورية لتطوير النظم، من خلال توليد نماذج نظرية للبحث العلمي، وتطوير الأدوات العملية والتقنية التي يمكن تطبيقها مباشرة في الواقع، مما يحدث ميل متزايد نحو المعرفة التكنولوجية والعلمية التي تساعد على تحقيق ميزات تنافسية، وتكوين تقنيات حديثة تولد مهارات وسلع وخدمات جديدة."

مشكلة الدراسة

إزاء التحولات العالمية نحو اقتصاد المعرفة، فقد جاءت الاستجابة الهادفة إلى إحداث تغيير شمولي في النظام التربوي للوصول إلى خريجين مؤهلين بالمعرفة، والمهارات المطلوبة؛ يمتلكون القدرة على التفاعل مع لغة القرن الحادي والعشرين، ومستجداته التقنية لذلك فمن الضروري أن تتوجه الجامعات في المملكة العربية السعودية إلى الاهتمام بمجالات الاقتصاد المعرفي بوصفه جزءًا أساسيًّا من إستراتيجية إعداد أعضاء هيئة التدريس كونهم جوهر العملية التعليمية البناءة، خاصة وأ ن الجامعات هي أضخم حقل يمكن استثماره في عصر الاقتصاد المعرفي، بما تمتلكه من برامج لتعليم العنصر البشري وتزويده بالمهارات اللازمة للعمل في ظل الاقتصاد المعرفي. ويبرز دور الجامعات ومنها جامعة حائل في المملكة العربية السعودية الجديد، بجوهره الفني في إدارة عمليات التّعلم، وتشكيل بيئات تعلمية تتميز بالجودة، وتغيير جذري للمُمارسات القائمة، ومساعدة أعضاء هيئة التدريس للتعرف على كفايات الاقتصاد المعرفي في الجامعة للمساهمة في تطوير نظام التعليم الجامعي. وقد أكدّت العديد من الدراسات السابقة على أهمية تطبيق مهارات الاقتصاد المعرفي، فقد أوصت دراسة الهواري (٢٠١٣) بإجراء المزيد من البحوث والدراسات في مجال الاقتصاد المعرفي، بالإضافة إلى عقد دورات تدريبية قائمة على كفايات الاقتصاد المعرفي، كما أوصت دراسة البلوشي(٢٠١٣) بإجراء الدراسات فيما يتعلق بدور الاقتصاد المعرفي في تطوير النظام التربوي من وجهة نظر الخبراء التربويين، كما توصلت دراسة حورية وطحلاوي (٢٠١٧) إلى بناء تصور مقترح للتحول إلى جامعات بحثية قائمة على الاقتصاد المعرفي، ويؤمل أن يسهم في مساعدة المخططين والقيادات التربوية لاتخاذ القرارات الرشيدة التي تدعم هذا التحول بما يسهم في نمو الاقتصاد المعرفي للمملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة محاولة لتحديد ملامح في ضوء التوجه نحو اقتصاد المعرفة بالإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما درجة فاعلية التوجه الإستراتيجي لتطوير منظومة التعلم نحو اقتصاد المعرفة بجامعة حائل كما يراها أعضاء هيئة التدريس؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو فاعلية التوجه الإستراتيجي لتطوير منظومة التعلم نحو اقتصاد المعرفة بجامعة حائل وفقًا لمتغيرات الكلية والرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على التوجه الإستراتيجي لتطوير منظومة التعلم نحو اقتصاد المعرفة بجامعة حائل كما يراها أعضاء هيئة التدريس.

٢- بيان واقع التوجه نحو الاقتصاد المعرفي في جامعة حائل باختلاف متغيرات الكلية والدرجة الأكاديمية وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من الاعتبارات التالية:

١- ضرورة التحول نحو الاقتصاد المعرفي، وأنّ المجتمع المعرفة أصبح الأساس في التمييز والتطور والتأثير على عناصر العملية التعليمية من أعضاء هيئة التدريس بشكل خاص ونوعية مخرجات التعليم الجامعي بشكل عام.

٢- ضرورة اعتماد نهج التوجه الإستراتيجي منهجًا لتطوير المنظومة التعلمية.

٣- ضرورة التطبيق الدقيق للتوجه الإستراتيجي بعناصر المختلفة في جامعة حائل، الأمر الذي سينعكس على أعضاء هيئة التدريس وبما يساهم في تطوىر منظومة التعليم الجامعي، ومن ثم الارتقاء بالمستوى التعليمي للخريج.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على مصطلحين أساسيين قام الباحث بوضع تعريف لهما على النحو الآتي:

١- **التوجه الإستراتيجي لتطوير منظومة التعلم** هو: الإدراك الواعي لطبيعة الدور الذى يقوم به التعليم الجامعي في نمو الأمم والشعوب .والآمال المعقودة على منظومة التعليم الجامعي لقيادة حركة التغيير وإعادة البناء المجتمعي ومسايرة القرن الواحد والعشرين الذى يتسم بالتطورات التقنية بالغة التأثير والسرعة وتقنيات الاتصالات والحاسبات الإلكترونية والمعلومات، وبزوغ عصر المعرفة والتأكيد على اندماج العلم والتقنية في النسيج الذاتي بكافة المنظومات المجتمعية والانفتاح والتداخل بين الدول والمجتمعات (رمضان ٢٠١٥). ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: الإجراءات والأساليب التطويرية التي يتعين على جامعة حائل القيام بها لأداء دورها الإستراتيجي حيال تطوير المنظومة التعلمية فيها، ومساهمتها في تقديم قاعدة معلوماتية قد تساهم في تطوير منظومة التعليم الجامعي.

٢- **الاقتصاد المعرفي**: اقتصاد قائم على الوصول إلى المعرفة، واستخدامها، وابتكارها بهدف تحسين نوعية الحياة، من خلال الإفادة من خدمةٍ معلوماتيةٍ ثريةٍ، وتطبيقاتٍ تقنيةٍ مُتطورةٍ، واستخدام العقل البشري، وتوظيف البحث العلمي لإحداث التغييرات الاستراتيجية في طبيعة الاقتصاد وتنظيمه ليصبح أكثر انسجامًا مع تحديات العولمة، وعالمية المعرفة، والتنمية المستدامة، بمفهومها الشمولي (وزارة التربية والتّعليم، ERFKE، ٢٠٠٣). ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على مجموعة المعارف والاتجاهات والقيم والتكنولوجيا، والمشاركة فيها وتوظيفها بشكل يزيد من قدرة أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل على حل المشكلات والابتكار والتفكير والإبداع.

محددات الدراسة: ستتحدد نتائج الدراسة الحالية بما يأتي:

١. الحدود البشرية: تضمنت الدراسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل.

٢. الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٨/ ٢٠١٩م.

الإطار النظري: سيتم في هذا الإطار التطرق لمحورين رئيسين هما: منظومة التعلم والاقتصاد المعرفي:

أولاً: تطوير منظومة التعليم الجامعي: لكي تتمكن الجامعات في المملكة العربية السعودية من معايشة التقنية التي فرضت نفسها على مختلف قطاعات الحياة المعاصرة فإن عليها أن تخوض عملية تغيير شامل وجذري يتعدى الشكل إلى المضمون بحيث يحقق الصورة المتناسبة مع متطلبات العصر، وتتطلب عملية التغيير هذه تحديد الأهداف الإستراتيجية ومبادئ منظومة التعليم الجامعي لتكون أساسًا تنطلق منه برامج تطوير التعليم الجامعي في ضوء الرؤية الواضحة للتحولات الجذرية المحلية والإقليمية والعالمية التي أوجدت مجموعة من الظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية تختلف تماماً عما كان سائداً فيما قبل. وتستند إستراتيجية التغيير إلى إدراك والطبيعة الدور الذي يقوم به التعليم الجامعي في نمو الأمم والشعوب .والآمال المعقودة على منظومة التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية لقيادة حركة التغيير وإعادة البناء المجتمعي والولوج في القرن الواحد والعشرين الذي يتسم بالتطورات التقنية بالغة التأثير والسرعة وتقنيات الاتصالات والحاسبات الإلكترونية والمعلومات وبزوغ عصر المعرفة والتأكيد على اندماج العلم والتقنية في النسيج الذاتي بكافة المنظومات المجتمعية والانفتاح والتداخل بين الدول والمجتمعات.

وينبغي أن تتصف الإستراتيجية المستهدفة للتعليم الجامعي بصفة الشمول والترابط من حيث:

- شمولها للجامعات الحكومية والخاصة.

- شمولها لكافة مؤسسات التعليم الجامعي سواء الداخلة في إطار المجلس الأعلى للجامعات أو تلك التي تنظمها قوانين خاصة.
- ربط سلسلة المستويات التعليمة من التعليم قبل الجامعي بمراحله المختلفة وصولًا إلى التعليم الجامعي. (رشدي، ٢٠٠٤).

وتتلخص الأهداف الإستراتيجية لمنظومة التعليم الجامعي بالآتي:

- الهدف الأول: تكوين الموارد البشرية المتوافقة مع متطلبات العصر ومتغيراته ومرتكز اً إلى تقنياته وتوفير سبل التنمية المستمرة لتلك الموارد بما يهيئها للمشاركة الفعالة المتميزة في تفعيل ثروات المجتمع وتحقيق نموه وتطوره ودعم قدراته.
- الهدف الثاني: المشاركة المنظمة والفاعلة في تنمية وتطوير الرصد المعرفي ومباشرة الأسلوب العلمي المنظم والتطوير التقني لحل مشكلات المجتمع والمساهمة في التنمية القومية وذلك من خلال التوظيف المخطط والتنمية المهنية المستمرة للقدرات والموارد العلمية والبحثية بالجامعات بما يتناسق مع احتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ويسهم في زيادة قدرته التنافسية.
- الهدف الثالث: استثمار العلم والتقنية في إدارة منظمات التعليم الجامعي وتنمية علاقات التعاون والتفاعل بين عناصرها، وإدماج مفاهيم وآليات التطوير المستمر والجودة الكاملة في نسيج الجامعات ونظمها بما يقدم نموذجاً يحتذى به في سائر منظمات المجتمع.
- الهدف الرابع: المساهمة الإيجابية في دراسة وحل مشكلات المجتمع وتوفير المعرفة والثقافة والعمل على نشرها والمشاركة في التوعية بالمحافظة على البيئة والإسهام في إصحاحها وتقديم الرأي في القضايا القومية.
- الهدف الخامس: تعظيم دور الجامعات ومراكز التعليم العالي كمراكز تعليم وتثقيف وتنويرها لزيادة مساهمتها العملية والفكرية في العالم العربي مع الاحتفاظ بالهوية الإسلامية.

- لهدف السادس: تطوير منظومة التعليم الجامعي للتوافق مع المعايير والنظم العالمية بحيث تتيح الفرص للدارسين في الالتحاق بأعمال في سوق العمل ثم العودة لاستكمال تعليمهم في أي وقت كان. (ياسر، ٢٠١٤).

ثانيًا: الاقتصاد المعرفي

١. مفهوم الاقتصاد المعرفي: يعرف اقتصاد المعرفة بأنه: "التحول الى مركز الثقل من المواد الأولية والمعدات الرأسمالية إلى التركيز على المعلومات والمعرفة، ومراكز التعليم والبحث، وصناعات الدماغ البشري"، ويعرف أيضًا بأنه": الاقتصاد الذي تحقق فيه المعرفة الجزء الأعظم من القيمة المضافة"، كما يعرف بأنه: "اقتصاد ما بعد الصناعة، حيث يتم تطويره وتوجيه بالمعرفة (سلطان، 2005).

٢. خصائص اقتصاد المعرفة: يمتاز اقتصاد المعرفة بمجموعة من الخصائص أهمها ما يلي:

- اقتصاد جديد له أسسه ومبادئه وقواعده الجديدة التي تتمحور جميعها حول المعرفة وإنتاجها وتوليدها وتطبيقها في جميع المجالات.
- اقتصاد يعتمد بشكل كبير على تكنولوجيا المعلومات وشبكات الاتصالات فائقة السرعة وبخاصة الإنترنت، أي أنه اقتصاد رقمي شبكي.
- اقصاد افتراضي إذ ساعدت تكنولوجيا المعلومات وشبكة الإنترنت على ظهور المنظمات الافتراضية، وتُعَدُّ هذه المنظمات مثالاً على التحول من العمل المادي الى العمل الحقيقي(حمود، ٢٠١٠)

٣. أبعاد الاقتصاد المعرفي: إن الاقتصاد المعرفي له أبعاد مختلفة، وهي كما يلي:

- إنتاج المعرفة وتشمل على ابتكار المعرفة وتوليدها واكتسابها وخزنها ونشرها وتوظيفها.
- صناعة المعرفة وتتمثل في إنتاج المعرفة وتنظيمها وخزنها وتسويقها وإيصالها إلى من يطلبها كالسلع الأخرى، وتوظيفها في ابتكار منتجات مادية وخدمات جديدة، أو تطوير أخرى موجودة بالاعتماد عليها، ومن المعلوم ان التعليم والتدريب

والاستشارات والمؤتمرات والمطبوعات والكتابة والبحث والتطوير هي أمثلة على الأنشطة التي ترتكز عليها الصناعات المعرفية (مهند، ٢٠٠٨).

٤. التعلم: تطوير هذا الاقتصاد يعني جعل العنصر البشري أكثر مهارة وثقافة من خلال مقدرته على التعلم، وظهرت لذلك مفاهيم جديدة مثل المنظمة المتعلمة، والمنظمة المعرفية، ومجتمع المعرفة، ومن هنا تصبح عمليات التدريب والتأهيل والتعليم والتعلم لأغراض التمية البشرية.

الدراسات السابقة

تطرق الباحث إلى مجموعة من الدراسات ذات العلاقة كدراسة (Bonal & Rambla,2003) والتي تهدف إلى: تعرف دور المعلم في تكوين مجتمع تربوي في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي .وقد تشكلت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في أربع مدارس في أمريكا اللاتينية، تم توظيف بطاقة الملاحظة والمقابلات كأدوات بحث بغية تحقيق أهداف هذه الدراسة. وقد كشفت نتائجها عن أن المعلمين كانوا يقاومون التغيير والاندماج في الاقتصاد المعرفي نظرًا لعدم وضوح فكرة الاقتصاد المعرفي لديهم، وقد عُزي ذلك إلى عدم توضيح وبيان طبيعة الدور الجديد المطلوب من المعلم النهوض به، مما نجم عنه عدم استخدام هؤلاء المعلمين(عينة الدراسة (لأي من مهارات واستراتيجيات التدريس الحديثة، بالإضافة إلى أن نتائج الدراسة كشفت عن عدم قدرة المعلمين على القيام بالدور المطلوب منهم في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي وبخاصة في الصفوف الكبيرة التي يكون عدد الطلبة فيها أكثر من ٣٠ طالباً.

- دراسة (Yim -Teo,2004): هدفت إلى بيان دور الاقتصاد المعرفي في إعادة هيكلة مناهج التعليم الصناعي وأنماط التدريس المستخدمة من وجهة نظر المعلمين والخبراء التربويين. وقد تم توظيف بطاقة ملاحظة كأداة دراسة، حيث تكونت العينة من (٨٥) معلمًا ومعلمة، بالإضافة إلى إجراء مقابلات معهم، وكشفت نتائج تلك الدراسة عن وجود قناعات لدى المعلمين بضرورة الانتقال من الأساليب القائمة على الفصل ما

بين التعليم النظري والتدريب العملي إلى أساليب جديدة تواءم متطلبات الاقتصاد المعرفي، وبخاصة تلك التي تكسب المتعلم المهارات الاجتماعية، والصناعية، والمنهجية.

- -دراسة (Dailey, 2008): هدفت إلى الكشف عن تأثيرات التخصص على تطوير قدرات الاقتصاد المعرفي لدى خريجي الكليات الجامعية، فقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٠٠٠) خريج من الكليات والجامعات في مينيسوتا بأمريكا، وتم استخدام التحليل الهرمي وذلك بالاعتماد على الأدب النظري لتحديد أبعاد الكفاءة والقدرات المطلوبة في الاقتصاد المعرفي وهي القيادة، والاتصال في المجموعات، والحل المعرفي للمشكلات، والتعلم مدى الحياة، وتوصلت الدراسة إلى أن التعلم مدى الحياة هو من أهم الكفاءات المطلوبة لعصر اقتصاد المعرفة، ووجود تأثير إيجابي للعمل لصالح حل المشكلات المعرفية في نجاح الفرد في حقول الإدارة والاقتصاد.
- دراسة (pandey,2012): هدفت إلى التعرف على مدى توظيف مهارات الاقتصاد المعرفي في المدارس الثانوية لدى عينة تكونت من (٢١٧) معلمًا ومعلمة في فرنسا، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت الدراسة وجود مستوى متدن لمهارات الاقتصاد المعرفي لدى أفراد العينة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق مهارات الاقتصاد المعرفي يُعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمات، كما أظهرت الدراسة وجود دور للاقتصاد المعرفي في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة.
- دراسة ياسر (٢٠١٤): هدفت إلى التعرف على آثر التوجه الاستراتيجي بعناصره المختلفة في اتجاهات تطوير التعليم الجامعي في ظل العولمة في عدد من المعاهد العليا بمحافظة الدقهلية بمصر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة من (١٥٦) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، وزعت عليهم إستبانة استقصاء تم تطويرها لجمع البيانات من المبحوثين، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج المهمة من أبرزها: اكتشاف أن غالبية أعضاء هيئة التدريس تتوفر لديهم

المعرفة الكافية عن التوجه الإستراتيجي، إلى أن الإجراءات التطبيقية المتخذة يكتنفها الكثير من أوجه القصور، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تفاوتًا في الأهمية النسبية للعناصر الممثلة للتوجه الإستراتيجي لكل معهد مؤثره بذلك على تطوير المنظومة التعلمية.

- دراسة (Sam& van de Sijde, 2014): هدفت إلى بيان أدوار الجامعات في البلدان المتقدمة كونها الركيزة الأساسية لبناء اقتصاديات المعرفة في القرن الحادي والعشرين، وأكدت على قيامها بدور مهم جدًّا أكثر من أي وقت مضى في تاريخ البشرية لأن جودتها أصبحت تحدد ثراء أو فقر الدول، كونها أداة أساسية لإنتاج أفراد يمتلكون مهارات عالية مهة لمواجهة هذا الاقتصاد الجديد .وأوضحت أن الجامعات البحثية تشارك بفاعلية في التصنيفات العالمية مع اهتمامها بالحرية في التعليم والبحث لإنتاج المعرفة الجديدة وتوظيفها .
- دراسة رمضان (٢٠١٥): هدفت التعرف على د رجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب أنفسهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق استبانة على عينة طبقية عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغت (77) عضواً ومن الطلاب بلغت (299) طالبًا، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى الطلاب جاءت بدرجة متوسطة على جميع محاور الإستبانة والدرجة الكلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما أسفرت نتائج الدراسة أيضًا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري الدرجة الوظيفية والخبرة لأعضاء هيئة التدريس لصالح الأساتذة المشاركين والأساتذة من ذوي خبرة (٥) سنوات فأكثر، ومتغيري المستوى الدراسي للطلاب لصالح طلاب الدراسات العليا، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تعزى لمعدل الطلاب.

- دراسة بوضياف (٢٠١٦): هدفت إلى التعرف إلى درجة تقديرات رؤساء الأقسام في الجامعات الجزائرية لمعوقات تفعيل دور الاقتصاد المعرفي في تطوير أداء الجامعات، وأثر كل من الجنس، والخبرة على درجة التقدير واستخدم المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق ذلك تم تطوير إستبانة لتقيس ذلك، طبقت على عينة مكونة من (٦٠) رئيس قسم في الجامعات الجزائرية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن تقديرات رؤساء الأقسام لمعوقات تفعيل دور الاقتصاد المعرفي في تطوير أداء الجامعات كانت مرتفعة، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير معوقات تفعيل دور الاقتصاد المعرفي في تطوير الأداء تُعزى لمتغيري الجنس والخبرة.
- دراسة الهزايمة (٢٠١٦): هدفت دراسته إلى معرفة واقع ممارسات اقتصاد المعرفة في المدارس الحكومية في محافظة إربد بعد تنفيذ "مشروع التحول نحو الاقتصاد المعرفي " الذي تبنته وزارة التربية والتعليم الأردنية .ولتحقيق هدف البحث تم تطوير إستبانة تكونت من (٢٣) فقرة موزعة على أربعة مجالات طبقت على مجتمع البحث والذي تكون من (١٧٠) مديراً ومديرة في مديرتي قصبة إربد ولواءي الطيبة والوسطية. وقد أسفر البحث عن مجموعة من النتائج منها: أن واقع ممارسات اقتصاد المعرفة في المدارس الحكومية في محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس كانت بدرجة مرتفعة على الأداة ككل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين وجهات نظر مديري المدارس تُعزى إلى متغيرات البحث (النوع، المؤهل العلمي، المديرية).
- دراسة أبو صعليك والوريكات (٢٠١٧) التي هدفت إلى معرفة درجة امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية للمهارات التكنولوجية المتضمنة في الاقتصاد المعرفي، ومعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الطلبة للمها رات التكنولوجية تُعزى لمتغيرات الجنس، العمر، المؤهل العلمي، واختيرت عينة الدراسة البالغة (400) طالبٍ وطالبةٍ بالطريقة العشوائية الطبقية. ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة وهي عبارة عن

استبانة لقياس درجة امتلاك الطلبة للمهارات التكنولوجية، حيث تكونت من (60) فقرة موزعة على (5) مجالات، وتوصلت إلى النتائج الآتية: أن درجة امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية للمهارات التكنولوجية المتضمنة في الاقتصاد المعرفي كانت متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للجنس وللعمر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمؤهل.

- دراسة حورية وطحلاوي (٢٠١٧): هدفت إلى البحث بمساندة نموذج التمايز لمنظومة التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية ودعم توجهها نحو الاقتصاد المعرفي، من خلال بناء تصور مقترح للتحول إلى جامعات بحثية .ولتحقيق هذا الهدف اتُبع المنهج الوصفي باستخدام تقنية "دلفاي "كطريقة لمسح آراء أهل الفكر والاختصاص من الخبراء، بالاعتماد على الاستبيان الإلكتروني كأداة لتحديد أهم المتطلبات المستقبلية للتحول إلى جامعات بحثية، طبقت على (٧٢) خبيرًا في الإدارة والتخطيط .وبعد تحليل البيانات ومعالجتها أظهرت النتائج أن أهم أبعاد التحول إلى جامعات بحثية في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر أفراد عينة البحث من الخبراء كان بُعد البرامج الأكاديمية يليه بعد السياسات والإستراتيجيات المؤسسية، ثم بعد البحث العلمي والبعد الدولي، أما على مستوى المتطلبات فتمثلت أهم متطلبات التحول في مرافق ومختبرات مجهزة بأحدث الوسائل والمعدات والتقنيات الداعمة للبحث العلمي، وحوافز ومكافآت مادية ومعنوية للإنجازات البحثية المتميزة، إذ حصل المتطلبان على مستوى أهمية مرتفع، وانتهى البحث ببناء تصور مقترح للتحول إلى جامعات بحثية، ويؤمل أن يسهم في مساعدة المخططين والقيادات التربوية لاتخاذ القرارات الرشيدة التي تدعم هذا التحول بما يسهم في نمو الاقتصاد المعرفي للمملكة العربية السعودية.
- دراسة كل من الربابعة والهياجنة (٢٠١٧): هدفت إلى التعرف على درجة تقييم دور الاقتصاد المعرفي في تمكين التعليم الجامعي، بالإضافة إلى الكشف عن تحديات تطبيقه لدى عينة من (٥٠٩) أعضاء هيئة تدريس في الجامعات الأردنية، واستخدم المنهج

الوصفي التحليلي، وكشفت النتائج عن وجود مستوى متوسط لدور الاقتصاد المعرفي في تدعيم مكونات التعليم الجامعي، حيث كان الدور الأكبر للاقتصاد المعرفي في مجال تمكين المنهاج، ثم المدرس، تلاهما الطالب، وأخيراً إدارة التعليم، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقييم دور الاقتصاد المعرفي تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، الرتبة الأكاديمية) بالمقابل كشفت النتائج عن وجود مستوى مرتفع من تحديات الاقتصاد المعرفي في التعليم الجامعي، حيث كانت أكثرها التحديات الإدارية ثم الاقتصادية تلاهما البشرية، كما لم تظهر النتائج وجود فروق في مستوى التحديات تُعزى لمتغيرات (الجنس، والرتبة الاكاديمية) في حين كان هناك فروق في مستوى التحديات الاقتصادية تُعزى للتخصص ولصالح التخصصات العلمية.

- دراسة عبد الله (٢٠١٨): هدفت إلى معرفة درجة ممارسة القادة الأكاديميين بالجامعات الأردنية لكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتعرف إلى اختلاف وجهات النظر باختلاف متغيرات الجنس، والكلية، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير إستبانة مكونة من (٤٩) فقرة طبقت على عينة مؤلفة من (٣٠٤) من أعضاء هيئة تدريس. وأظهرت نتائج الدراسة: أن درجة ممارسة القادة الأكاديميين بالجامعات الأردنية لكفايات الاقتصاد المعرفي كانت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين لكفايات الاقتصاد المعرفي بالجامعات الأردنية تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات الرتبة الأكاديمية والكلية وعدد سنوات الخبرة.

يتبين مما سبق تنوع الدراسات التي تناولت الاقتصاد المعرفي في الجانب التربوي والتي ركزت جميعها على أهمية الاقتصاد المعرفي. إن ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تطرقت لموضوع التوجه الإستراتيجي لتطوير منظومة التعلم نحو

اقتصاد المعرفة بجامعة حائل لأن أغلبية الدراسات التي أجريت حول الاقتصاد المعرفي كانت تدور حول معاييره ومرتكزاته ودور المعلم والمتعلم فيه، وكيفية إعدادهم في ظل التوجه للاقتصاد المعرفي، وكيفية تغيير المناهج وبنائها بطريقة تتناسب مع التوجهات العالمية نحو الاقتصاد المعرفي.

منهج واجراءات الدراسة:

في ضوء هدف الدراسة الرئيس وهو مدى درجة فاعلية التوجه الإستراتيجي لتطوير منظومة التعلم نحو اقتصاد المعرفة بجامعة حائل كما يراها أعضاء هيئة التدريس، وسوف يستخدم المنهج الوصفي بالعتماد على المسح والذي يتم بواسطته استجواب أفراد مجتمع البحث وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تم اختيار عينة طبقية عشوائية وعددها (٣٧٩) من جميع أعضاء هيئة التدريس في مجتمع الدراسة من كليات جامعة حائل العلمية والإنسانية.

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لتصنيف متغيراتها

العدد	التصنيف	المتغير
١٧٩	علمية تطبيقية	نوع الكلية
٢٠٠	إنسانية اجتماعية	
١٧	أستاذ	الرتبة الأكاديمية
٣٧	أستاذ مشارك	
٢٤٤	أستاذ مساعد	
٨١	محاضر	
٧١	١-٥ سنوات	الخبرة
١٠٨	من ٦-١٠ سنوات	
٢٠٠	أكثر من 10 سنوات	
٣٧٩	المجموع الكلي	

إجراءات الدراسة: تتلخص إجراءات الدراسة بما يأتي:

١- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة.

٢- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.

٣- إعداد الإستبانة في جمع المعلومات.

٤- الحصول على كتاب تسهيل مهمة.

٥- تم التحقق من صدق الإستبانة وثباتها.

٦- توزيع الإستبانة على أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

٧- جمع البيانات وتحليلها إحصائيًّا.

٨- تحليل البيانات احصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية (spss) للعلوم الإنسانية والاجتماعية.

٩- عرض النتائج ومناقشتها.

١٠- تقديم التوصيات بناءً على ما سيتم التوصل إليه من نتائج.

أداة الدراسة وتصميمها:

تم تطوير إستبانة تشمل المنظومة التعليمية (١٥) فقرة، والمتطلبات المعرفية (١١) فقرة، والتطوير المهني (١٢) فقرة، والتوجه الإستراتيجي (١٤) فقرة اعتمادًا على ما ورد في الأدب النظري وبعض الدراسات السابقة كدراسة عبد الله (٢٠١٨)، والربايعة والهياجنة (٢٠١٧)، وبوضياف (٢٠١٦)، ز ورمضان (٢٠١٥)، وقد صممت فقرات الاستبانة باستخدام مقياس خماسي مرتب تنازليًّا على النحو الآتي (٥) موافق بشدة، و(٤) موافق، و(٣) موافق نوعًا ما، و(٢)غير موافق، و(١) غير موافق بشدة.

صدق أداة الدراسة:

من أجل وضع استبانة في صورتها النهائية والتأكد من مدى شموليتها وموضوعيتها ودقتها ووضوح صياغتها، ثم عرض إستبانة على لجنة من المحكمين عددهم (١١) محكماً مختصين في الإدارة التربوية وأصول التربية ومن ذوي الخبرة في هذا المجال

وتم الأخذ بملاحظاتهم والتي تم التوافق عليها بنسبة (٨١%)، حيث كان عدد الفقرات (٥٥) فقرة، وتم حذف ثلاث فقرات ليصبح عدد الفقرات بالصورة النهائية (٥٢) فقرة.

ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات الأداة تم حساب معاملات الثبات من خلال معامل كرونباخ ألفا المستخدم لقياس ثبات الأداة، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية (Pilot Sample) مكونة من (30) عضو هيئة تدريس من مجتمع الدراسة وخارج العينة، حيث تراوحت قيمة معامل كرونباخ ألفا لمجالات الدراسة ما بين (٠,٩٤-٠,٩١)، وعلى الأداة ككل (٠,٩٦).

المعالجة الإحصائية:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها، تم اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، كما تم ترميز مجالات الاستبانة، وإدخالها في الحاسوب، وتحليلها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)، وفيما يلي الأساليب الإحصائية المستخدمة.

- التكرارات والنسب المئوية لوصف الخصائص الديموغرافية والوظيفية لعينة الدراسة.
- معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس القرارات فاعلية القرارات المتخذة من خلال إجابات أفراد الدراسة على فقرات استبانة.
- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لبيان الفروقات الحاصلة لمتغيرات الدراسة.
- استخدام سلم قياس ليكرت الخماسي لقياس مستوى تأثير فقرات الإستبانة من خلال المعادلة الآتية:

الدرجة الأعلى – الدرجة الأدنى ÷ عدد تدرجيات المقياس (طول الفترة ٥÷(١-٥) = ٠,٨ = وهي الفاصل بين المستوى والذي يليه والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢): تقديرات المتوسطات الحسابية

درجة الفاعلية	الفئة
مستوى منخفض جدًّا	١ - ١,٨٠
مستوى منخفض	١٨٠ - ٢,٦٠
مستوى متوسط	٢,٦٠ - ٣٤٠
مستوى مرتفع	٣,٤٠ - ٤,٢٠
مستوى مرتفع جداً	٤,٢٠ - ٥

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن تم جمع البيانات بواسطة أداة الدراسة "إستبانة التوجه الإستراتيجي لتطوير منظومة التعلم نحو اقتصاد المعرفة بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، وفقًا لأسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما درجة فاعلية التوجه الإستراتيجي لتطوير منظومة التعلم نحو اقتصاد المعرفة بجامعة حائل كما يراها أعضاء هيئة التدريس؟" للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لمجالاته الأربعة، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفاعلية التوجه الإستراتيجي لتطوير منظومة التعلم نحو اقتصاد المعرفة بجامعة حائل لمجالات الدراسة مجتمعة.

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	منظومة التعليم	٣,٩٩	٠,٩٧
٢	متطلبات المعرفة	٣,٨٩	٠,٩٨
٣	التطوير المهني	٣,٨٢	١,٣٢
٤	التوجه الإستراتيجي	٣,٧٧	١,٠٣
المجموع الكلي		٣,٨٧	١,٠٨

يشير الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية، قد تراوحت ما بين (٣,٩٩-٣,٧٧) وجميعها جاءت بدرجة عالية، كما جاءت الدرجة الكلية حسب المقاييس الإحصائية التي استخدمت في هذه الدراسة بمتوسط حسابي (٣,٨٧) وقد يُعزى ذلك إلى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في منظومة التوجه نحو اقتصاد المعرفة، بالإضافة إلى تفهم إدارة جامعة

حائل لأهمية مشاركة أعضاء هيئة التدريس في عملية بناء منظومة التعلم، وجود مناخ مريح في الجامعة يسوده العمل الجماعي، ووجود ثقافة تؤكد أهمية المشاركة في عملية التوجه الاستراتيجي.نحو اقتصاد المعرفة، وقد أظهرت الدراسة أن أعلى مجال جاء وبدرجة عالية هو مجال " منظومة التعليم "وبمتوسط حسابي (3.99) .أما مجال" المتطلبات المعرفية"ومجال" التطوير المهني " ومجال "التوجه الإستراتيجي"فقد جاءت بدرجة عالية أيضًا وعلى الترتيب بمتوسط حسابي (3.89)، (3.82)، (3.77). وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من الربابعة (٢٠١٧)، وأبو صعليك (٢٠١٧)، ورمضان (٢٠١٥) التي أشارت إلى أن استخدام التوجه نحو الاقتصاد المعرفي جاء بدرجة متوسطة، واختلفت أيضًا مع دراسة باندي (pandey,2012) التي أشارت إلى وجود مستوى متدنٍ لمهارات الاقتصاد المعرفي لدى أفراد العينة، إلا أنها اتفقت مع دراسة كل من بوضياف (٢٠١٦)، والهزايمة (٢٠١٦)، وعبد الله (٢٠١٨) والتي جاءت بدرجة مرتفعة. ويعزو الباحث درجة التقييم العالية لدور جامعة حائل في التوجه نحو الاقتصاد المعرفي وعملية توظيفه في جميع مناحي الجامعة التدريسية والإدارية هو شروع جامعة حائل إلى تنفيذ خططها الهادفة وإستراتيجياتها في تطبيق مبادئ مهارات الاقتصاد المعرفي والذي يتمثل في سعيها في تحقيق الاعتماد الأكاديمي لجميع مناحي التدريس وخدمة المجتمع والبحث العلمي، والسلوكيات والاتصالات الإدارية، كما يعود السبب إلى كبر الحجم والعمل والجهد الذي تقوم به جامعة حائل في التوجه نحو الاقتصاد المعرفي من خلال الإصرار الواضح لمسايرة وتحقيق أهداف. كما يستنتج الباحث أن هناك وعيًا لدى أعضاء هيئة التدريس يتمثل بأهمية ودور الاقتصاد المعرفي، وتفاعلهم الإيجابي مع توجهات المملكة، وقدرة جامعة حائل على تحويل الأفكار والرؤى إلى إنجازات ومشاريع عملية واقعية. كما ظهر لدى الباحث أن إدراك أعضاء هيئة التدريس فكرة تبني الاقتصاد المعرفي ظهر واضحًا من خلال فقرات الإستبانة والإجابة عنها لا يتأتى بدون تحقيق مجموعة من الإصلاحات الإدارية والتنظيمية، فكان لابد من وجود حزمة من الإجراءات المتكاملة في

جامعة حائل من خلال إعادة النظر في السياسات والأهداف والإستراتيجيات التربوية التي تهدف إلى إحداث التغير المطلوب لمجاراة التطورات واحتياجات الاقتصاد المعرفي.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

١. **مجال منظومة التعليم:** يظهر الجدول رقم (٤) تحليل الفقرات الواردة في المجال الأول.

جدول رقم (٤): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد العينة لتدعيم التوجه الإستراتيجي لتطوير منظومة التعلم نحو اقتصاد المعرفة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تقدم الخدمات التعليمية على مستوى هيئة الاعتماد والجودة.	4.32	1.01
٢	تتبنى التخطيط الإستراتيجي الشامل لعمليات التعليم المختلفة في الجامعة.	4.21	0.92
٣	تضع معايير قياس منتج التعليم بما يتماشى والمعايير الدولية.	4.18	0.99
٤	تدعم التنوع في مجالات التعليم الإلكتروني والبلاك بورد.	4.09	0.92
٥	تتوجه نحو التخصصات الفنية والتقنية.	4.06	0.91
٦	تحقق المرونة في النظام التعليمي لتشمل كافة بنية النسق التعليمي.	4.06	0.98
٧	ترفع مستوى الثقافة المتعلقة بمجتمع المعرفة.	4.04	0.91
٨	تزيد مستوى الإعلام حول المجتمع المتعلم.	3.96	1.02
٩	تتشارك مع مؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص للاستثمار في التعليم.	3.92	1.02
١٠	تطور آليات رعاية المتفوقين في كلياتها المختلفة من خلال برامج خاصة.	3.91	1.03
١١	تزيد التعاون المشترك على مستوى الجامعات العربية والإقليمية.	3.91	0.90
١٢	تعمل بمبدأ الشفافية والكفاءة العلمية وتكافؤ الفرص بين موظفيها.	3.91	0.96
١٣	تدفع باتجاه إنشاء جامعة منتجة.	3.85	1.02
١٤	تصلح الخلل في نسبة الملتحقين بفروع العلوم مقارنة بفروع العلوم الإنسانية.	3.83	1.01
١٥	تتوسع في التعليم عن بعد بكل أدواته.	3.67	1.01
المجموع الكلي		٣,٩٩	٠,٩٧

يشير الجدول (4) إلى أن أعلى الفقرات جاءت الفقرة التي تنص على "تقدم الخدمات التعليمية على مستوى هيئة الاعتماد والجودة" وبمتوسط حسابي بلغ(4.32) ، ويعزو الباحث حصول هذه الفقرة على أعلى الدرجات وبدرجة عالية جدًّا؛كون الجامعة متجهة نحو الاعتماد الأكاديمي على مستوى المملكة وتسابق كلياتها المختلفة للحصول على اعتمادات دولية تزيد من فرص التوجه الإستراتيجي نحو الاقتصاد المعرفي. يليها الفقرة" تتبنى التخطيط الإستراتيجي الشامل. "، بمتوسط حسابي (4.21) وبدرجة عالية، أما بقية الفقرات والتي انحصرت ما بين (٤,١٨-3.67) فقد جاءت أيضًا بدرجة عالية،.وقد يرجع الباحث السبب في ذلك إلى وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل إلى ضرورة وأهمية التوجه الإستراتيجي نحو منظومة التعلم والتي تساعد في تقدم الجامعة كطريق لدخول مجتمع المعرفة، وسبيل للدفع نح إنتاج المعرفة وتوليدها، وكضرورة لمواكبة العالم الذي يتميز بسرعة توليد المعرفة.

٢. **مجال متطلبات المعرفة**: يظهر الجدول رقم (٥) تحليل الفقرات الواردة في المجال الثاني.

جدول رقم (٥): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد العينة لتدعيم التوجه الإستراتيجي لتطوير متطلبات المعرفة نحو اقتصاد المعرفة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تطبق المبادرات والبرامج الخاصة باقتصاد المعرفة للمؤسسات المجتمعية.	٤,٠٩	٠,٨٩
٢	تشجع أعضاء هيئة التدريس على نشر الأبحاث في المجلات العلمية ذات التأثير العالي	٤,٠٣	٠,٩٨
٣	تفعل العمل الجماعي سواء على المستوى البحثي أم الأكاديمي.	٤,٠١	٠,٩٣
٤	تدرب الطلبة والمدرسين على الاستخدام الفعال لتكنولوجيا المعلومات.	٤.٠٠	٠,٨٩
٥	تعزز ثقافة المعرفة وإنتاجها.	٣,٩٢	١,٠٢
٦	نزيد من وعي الباحثين بأهمية اقتصاد المعرفة.	٣,٩٢	٠,٩٧
٧	تنظر إلى منظومة التعليم اعتماداً على النهج الكلي بدلا من النهج المجزأ.	٣,٩١	١,٠١
٨	تعقد دورات تدريبية للباحثين الجدد حول عمليات إدارة المعرفة.	٣,٨٩	٠,٩٧
٩	تنظيم تشريعات بحثية تتناسب مع متطلبات عصر المعرفة.	٣,٨٥	١,٠٧

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٠	تعزز القدرة على الحصول على المعرفة واستخدامها	٣,٨٣	١,٠١
١١	تشجع البحوث التطبيقية المتعلقة بالاقتصاد وزيادة الإنتاج.	٣,٨١	١,٠٢
١٢	تتابع نتائج الدراسات العليا المتعلقة بإنتاج المعرفة.	٣,٧٩	١,٠٢
١٣	تعلن عن مسابقات بحثية مقابل جوائز قيمة.	٣,٧٦	١,٠٢
١٤	توفر قاعدة بيانات إلكترونية بالتنسيق مع الجامعات المحلية والعربية.	٣,٦٩	١,٠٢
	المجموع الكلي	3.89	0.98

يشير الجدول (٥) أن المجموع الكلي لهذا المجال جاء بدرجة عالية وبمتوسط بلغ (3.892) وجاءت الفقرة التي تنص على "تطبق المبادرات والبرامج المقترحة للمؤسسات المتعلقة باقتصاد المعرفة" وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٩) أعلى الدرجات وبدرجة عالية، ويعزو الباحث حصول هذه الفقرة على أعلى الدرجات؛كون الجامعة من خلال إنشائها معهد الاستشارات والبحوث العلمية، قد عملت على تفعيله من خلال إنشاء بيوت الخبرة وشجعت الكليات المختلفة على إنشاء هذه البيوت، وعمل مبادرات محلية مع شركات ومؤسسات حكومية تدعم الاقتصاد المنتج المعرفي، وقد حصلت الجامعة على مبادرات عدة على مستوى المملكة العربية السعودية. وقد جاءت الفقرة "تشجع أعضاء هيئة التدريس على نشر الأبحاث في المجلات العلمية ذات التأثير العالي" بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (٤,٠٣) وبدرجة عالية، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الجامعة تعمل على دعم بحوث أعضاء هيئة التدريس وتشترط عليهم نشرها في مجلات علمية عالمية، وتكرم سنوياً أعضاء هيئة التدريس الذين ينشرون في مجلات علمية ذات تأثير عالٍ.

أما بقية الفقرات والتي انحصرت ما بين (٤,٠٩- ٣,٦٩) فقد جاءت أيضًا بدرجة عالية. وقد يرجع السبب في ذلك إلى وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية التمكن من البنى المعرفية وخاصة البحثية منها كطريق لدخول مجتمع واقتصاد المعرفة.

٣. **مجال التطوير المهني:** يظهر الجدول رقم (٦) تحليل الفقرات الواردة في المجال الثاني.

جدول رقم (٦): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد العينة لتدعيم التوجه الإستراتيجي للتطوير المهني

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تخط لعمليات التّعلم استناداً إلى حاجات الطلبة التّعلمية وأنماطهم التفكيرية.	٣,٩٥	٠٢.١
٢	تشارك المُتعلّمين في التخطيط لعمليات التّعلم وتحقيق أهدافها.	٣,٩٤	١,٠١
٣	تطور نماذج جديدة للتعلم (تعلم إلكتروني، تعلم عن بعد، تعلم ذاتي).	٣,٨٨	١,٠٢
٤	تساهم في إنتاج محتوى معرفي يمكن تداوله بمشاركة المُتعلّمين.	٣,٨٧	١,٠٢
٥	تستثمر المصادر المفتوحة للمحتوى المعرفي في إغناء عمليات التّعلم.	٣,٨٧	١,٠٥
٦	تعزز روح الزمالة والتفاعل المهني في اللقاءات والنشاطات التّدريبية.	٣,٨٣	١,٠٥
٧	تطوير أدوات تقويم ومؤشرات نجاح لعمليات التّعلم.	٣,٧٩	١,٠٥
٨	تقييم عمليات التّعلم في ضوء معايير اقتصادية واجتماعية وعالمية.	٣,٧٥	١,٠٣
٩	تشجع على إتقان لغات أجنبية عالمية تسهم في إطلالتهم على المعرفة.	٣,٧٥	١,٠٢
١٠	تساعد على اكتساب مهارات تقنية بصورة مستمرة.	٣,٧٤	١,٠٧
١١	تفتح قنوات للتواصل المباشر مع المجتمع وقضاياه الواقعية.	٣,٧٢	١,٠٥
12	تشجع على المشاركة الفاعلة لعضو هيئة التدريس في التوصل إلى المعرفة ومعالجتها وإنتاجها مع المُتعلّمين.	٣,٧٠	١,٠٧
	المجموع الكلي	٣,٨٢	١,٣٢

يشير الجدول (٦) إلى أن المجموع الكلي لهذا المجال جاء بدرجة عالية وبمتوسط بلغ (٤,١٦٢) وجاءت الفقرة التي تنص على "تخط لعمليات التّعلم استنادًا إلى حاجات الطلبة التّعلمية وأنماطهم التفكيرية" وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٥) أعلى الدرجات وبدرجة عالية تلتها الفقرة التي تنص على "تشارك المُتعلّمين في التخطيط لعمليات التّعلم وتحقيق أهدافها"، وبمتوسط حسابي(٣,٩٤) ويعزو الباحث حصول هاتين الفقرتين على أعلى الدرجات وبدرجة عالية هو الإيمان بالدور الفاعلِ للمُتعلّم كمحور أساسيٍ، تتكاتف كل الجهود، والإستراتيجيات والأدوات ارتباطًا به. أما بقية الفقرات فقد جاءت أيضًا بدرجة عالية. وقد يعود سبب ذلك إلى أن الاهتمام في هذه المرحلة بجامعة حائل ينصب على الهدف الرئيس المُتمثل في تحقيق نتاجات مفترضة من خلال الفعاليات العملية في مواقف التّعليم والتّعلم لتحقيق محمور مهم للاعتماد والجودة، مع الالتفات

بصورة أكثر تركيزًا على هذه الكفايات في مرحلةٍ لاحقةٍ. ويلاحظ هنا أن الاتجاه نحو عمليات التّعلم، ومنحاها التطبيقي، قد تفوّق على تجويد المُدخلات وأطرها النظرية، مما يعني تنامي الشعور بأهمية الخطوات العملية التطبيقية للتوجهات التطويرية.

٤. مجال التوجه الإستراتيجي: يظهر الجدول رقم (٧) تحليل الفقرات الواردة في المجال الرابع.

جدول رقم (٧): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد العينة لتدعيم التوجه الإستراتيجي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تتبع الجامعة رؤية ورسالة واضحة تحدد التوجه الإستراتيجي.	4.01	٠,٩٦
٢	تتفق أهداف الجامعة الإستراتيجية مع أهداف كلياتها المختلفة.	٣,٩٢	١,٠٥
٣	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على التطوير والابتكار والتحسين المستمر.	٣,٩١	١,٠٩
٤	توجد آلية لدمج أفكار التطوير في سياق المنظومة الإستراتيجية للتعليم.	٣,٨٦	٠,٩٩
٥	تضع التدريب كمحور أساسي في إستراتيجية الجامعة.	٣,٨٢	١,٠٣
٦	تهتم قيادات الجامعة بأبعاد التوجه الإستراتيجي.	٣,٧٩	١,٠٧
٧	تشرك أعضاء هيئة التدريس في رسم إستراتيجية الجامعة.	٣,٧٧	٠,٩٦
٨	تسعى إدارة الجامعة نحو تحقيق مواصفات عالمية في أدائها.	٣,٦٥	١,٠١
٩	تستفيد الجامعة من تجارب الجامعات المحلية والإقليمية الناجحة إستراتيجيًّا	٣,٦١	١,٠٩
١٠	تهتم الجامعة في إستراتيجيتها على زيادة أعداد الطلبة.	٣,٥٥	١,٠٩
١١	تهتم الجامعة بالتخطيط الإستراتيجي نتيجة التنافس المحلي والعالمي بين الجامعات	٣,٥٢	١,٠٢
	المجموع الكلي	٣,٧٧	١,٠٣

يشير الجدول (٧) أن المجموع الكلي لهذا المجال جاء بدرجة عالية وبمتوسط بلغ (٣,٧٦٤) وجاءت الفقرة التي تنص على "لدى الجامعة رؤية ورسالة واضحة تحدد التوجه الإستراتيجي" وبمتوسط حسابي بلغ (4.01) أعلى الدرجات وبدرجة عالية تلتها الفقرة التي تنص على "تتفق أهداف الجامعة الإستراتيجية مع أهداف كلياتها المختلفة"، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٢) ويعزو الباحث حصول هاتين الفقرتين على أعلى الدرجات وبدرجة عالية هو قيام جامعة حائل ببناء إستراتيجيتها وأهدافها بالاتفاق مع الكليات المختلفة بالجامعة وبصورة تشاركية. أما بقية الفقرات فقد جاءت أيضًا بدرجة

عالية.وهذا يدل على أن جامعة حائل تتجه نحو تحقيق الأداء المستهدف منها من الناحية التعلمية، وتمثل ذلك في ارتفاع عدد الأفكار الجديدة لتطوير المنظومة التعلمية، وظهور تميز في الأداء للوصول لأهدافها المحددة، وارتفاع كفاءة الخدمة التعلمية المقدمة للخريج، وارتفاع الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو فاعلية التوجه الإستراتيجي لتطوير منظومة التعلم نحو اقتصاد المعرفة بجامعة حائل وفقًا لمتغيرات الكلية والرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة، نحو فاعلية التوجه الإستراتيجي لتطوير منظومة التعلم نحو اقتصاد المعرفة بجامعة حائل وفقًا لمتغيرات الكلية والرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار" ت" لمتغير الكلية، وتحليل التباين الأحادي للمتغيرات المتبقية. وسيوردها الباحث تباعًا:

١. **متغير الكلية:** لتوضيح أثر متغير الكلية في جميع المجالات تم إجراء اختبار "ت" كما هو موضح في جدول رقم (٨)

جدول ٨: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار" ت "تبعًا لمتغير الكلية

المجالات	علمية تطبيقية		إنسانية اجتماعية		قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المنظومة التعليمية	٣,٧٩	٠,٥٥	٣,٧١	٠,٦٧	١,١٠	٠,٣٠
متطلبات المعرفة	٣,٧٨	٠,٥٦	٣,٦٩	٠,٦٧	١,١٥	٠,٢٨
التطوير المهني	٣,٦٩	٠,٦٣	٣,٧٨	٠,٥٦	١,٥٤	٠,١٢
التوجه الإستراتيجي	٣,٨٣	٠,٦٥	٣,٦٦	٠,٧٨	١,٨٥	٠,٠٩
المجموع الكلي	٣,٧٧	٠,٥٩	٣,٧١	٠,٦٧	١,٤١	٠,١٩٧

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq (0.05)$ تعزى لأثر متغير الكلية في جميع المجالات، وفي المجموع الكلي، وهذا يدل

على تشابه مستويات إدراك أعضاء هيئة التدريس في التوجه الاستراتيجي لتطوير منظومة التعلم نحو اقتصاد المعرفة بجامعة حائل المتخذة ومجالاتها، بغض النظر عن الكلية التابعين لها، وربما يفسرها الباحث بأن هناك فهمًا وإدراكًا ووعيًا واضحًا لأفراد مجتمع الدراسة بجميع كليات جامعة حائل المختلفة النظرية والتطبيقية بأهمية التوجه نحو الاقتصاد المعرفي في جامعة حائل، بالإضافة إلى فهم عينة الدراسة ما ترغب جامعة حائل في تحقيقه وتنفيذه فيما يتعلق بالاقتصاد المعرفي. وتتفق بذلك مع دراسة عبد الله (٢٠١٨) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق تُعزى لمتغير الكلية، إلا إنها اختلفت مع دراسة الربابعة والهياجنة (٢٠١٧) والتي أشارت إلى أن هناك فروقًا ولصالح الكليات العلمية.

٢. **متغير الرتبة الأكاديمية:** لتوضيح أثر متغير الرتبة الأكاديمية في جميع المجالات تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما في الجدول رقم (٩)

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي لمتغير الرتبة الأكاديمية

المجالات	أستاذ		أستاذ مشارك		أستاذ مساعد		محاضر		قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المنظومة التعليمية	٣,٨٣	٠,٤٠	٤,١٥	٠,٣٨	٣,٨٣	٠,٦٦	٣,٧٣	٠,٥٩	١,٣٢	٠,٣١
متطلبات المعرفة	٣,٦٦	٠,٤٨	٤,٠٥	٠,٦٣	٣,٨٠	٠,٦٧	٣,٧٤	٠,٥٩	٠,٧٨	٠,٥٤
التطوير المهني	٣,٧٦	٠,٥٩	٤,١٠	٠,٦٨	٣,٨٤	٠,٧٠	٣,٩٣	٠,٧٦	١,١٣	٠,٠٨
التوجه الاستراتيجي	٣,٩٤	٠,٤٦	٤,٢١	٠,٤٦	٣,٧٧	٠,٦٦	٣,٧٥	٠,٧٢	١,١١	٠,٣٨
المجموع الكلي	٣,٨٠	٠,٤٨	٤,١٣	٠,٥٤	٣,٨١	٠,٦٧	٣,٧٩	٠,٦٧	١,٠٨٦	٠,٣٧

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الرتبة الأكاديمية عند مستوى الدلالة في جميع المجالات.و هذه النتيجة تشير إلى أنه هناك تشابهًا في وجهات نظر عينة الدراسة، وقد يشير ذلك إلى الثقافة التنظيمية لهذه الجامعة وما تطلبه من قيم ومعتقدات مشتركة وتقارب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة.

١. متغير سنوات الخبرة:

لتوضيح أثر متغير الرتبة الخبرة في جميع المجالات تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما في الجدول رقم (١٠).

جدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	أقل من ٥ سنوات		٥-١٠ سنوات		١٠ سنوات ما فوق		قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المنظومة التعليمية	٣,٧٣	٠,٥٦	٣,٧٦	٠,٦٠	٣,٨٣	٠,٦٥	٠,٣٤	٠,٧٣
متطلبات المعرفة	٣,٧٧	٠,٥٨	٣,٦٨	٠,٥٦	٣,٨٩	٠,٦٨	١,٦٥	٠,٢١
التطوير المهني	٣,٧٢	٠,٦٧	٣,٥٩	٠,٥٦	٣,٦٧	٠,٨٧	٠,٩٧	٠,٠١
التوجه الإستراتيجي	٣,٧٩	٠,٦٧	٣,٦٩	٠,٦٥	٣,٩٠	٠,٨٧	١,١٩	٠,٣٢
المجموع الكلي	٣,٧٥	٠,٦٢	٣,٦٨	٠,٥٩	٣,٨٢	٠,٧٧	١,٠٤	٠,٣٢

يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$) تعزى لسنوات الخبرة، في جميع المجالات. وهذا قد يكون عائدا إلى المناخ السائد داخل كليات جامعة حائل الأكاديمية، والتوجه فيها بحيث لا يكون هنالك مجال يعزز دور الخبرات القديمة أو حتى تشجيع الخبرات الحديثة المتحمسة للعمل. ويعزو الباحث ذلك إلى أنه مهما زادت أو قلت خبرة عضو هيئة التدريس فإن هناك إجماعًا بينهم نحو تفعيل ممارسة جامعة حائل للاقتصاد المعرفي. بالإضافة إلى امتلاكهم الوعي الذي يؤهلهم للبحث عن الإبداع والدفع باتجاه الأفضل للجامعة. وتتفق هذه النتيجة مع

دراسة بوضياف (٢٠١٦)، وعبد الله (٢٠١٨) إلا إنها اختلفت مع دراسة رمضان (٢٠١٥) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح من كانت خبراتهم أكثر من خمس سنوات.

توصيات الدراسة: في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١- تشجيع أعضاء هيئة التدريس في التوصل إلى المعرفة ومعالجتها وإنتاجها مع المُتعلِّمين.

٢- العمل على التخطيط الإستراتيجي في جامعة حائل لتحقق التنافس المحلي والعالمي بين الجامعات.

٣- أن تقوم جامعة حائل بين الحين والآخر بمراجعة المنظومة التعليمية للتأكد على أهمية تفعيل نهج التوجه الإستراتيجي لمنظومتها التعليمية بشكل دائم من أجل المحافظة على مكانتها في قطاع التعليم الجامعي خاصة في ظل التحديات الراهنة ومن أبرزها المنافسة المحلية والدولية.

٤- العمل على توفير قاعدة بيانات إلكترونية بالتنسيق مع الجامعات المحلية والعربية.

قائمة المراجع:

- أبو صعليك، عائشة، الوريكات منصور.(٢٠١٧): درجة امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية للمهارات التكنولوجية المتضمنة في الاقتصاد المعرفي، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.(٤٤) ٢، ١٥٩-١٨٠.
- البلوشي، فاطمة بمن موسى.(٢٠١٣): دور الاقتصاد المعرفي في تطوير النظام التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته، الكرك، الأردن.
- بوضياف، نوال.(٢٠١٦): تقديرات رؤساء أقسام الجامعات الجزائرية لمعوقات تفعيل دور الاقتصاد المعرفي في تطوير أداء الجامعات، مجلة جامعة جرش للبحوث والدراسات ١٧(١)، ٦٤٧-٦٦٨.
- الحاج، أحمد علي.(٢٠١٤): اقتصاد المعرفة واتجاهات تطويره، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حمود، خضير كاظم، 2010، منظمة المعرفة عمان الاردن، دار الصفاء للنشر
- حورية، علي، وطحلاوي مها.(٢٠١٧): تصور مقترح للتحول إلى جامعات بحثية في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، (٣٧) ٣، ٥٥-٨٩.
- الربابعة، حمزة، والهياجنة وائل.(٢٠١٧): تقييم دور الاقتصاد المعرفي في تمكين العملية التعليمية وتحدياته المعاصرة في الجامعات الأردنية، (٢٥)١، ١٢١-١٤٢.
- رشدي، أحمد طعيمة.(٢٠٠٤).: التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، مصر، دار الفكر العربي.
- رمضان، عصام.(٢٠١٥): درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود لإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١١(٢)، ٢١٩ -٢٣٧ .
- الزيادات، محمد عواد.(٢٠١٤): اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة. عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عبد الله، إسراء.(٢٠١٨): درجة ممارسة القادة الأكاديميين بالجامعات الأردنية لكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.
- الهزايمة، فاضل.(٢٠١٦): واقع ممارسات اقتصاد المعرفة في المدارس الحكومية بمحافظة إربد في ضوء تطبيق برنامج تطوير التعليم نحواقتصاد المعرفة، مجلة التربية، جامعة الأزهر، ١٦٨ج١ ٤٧٥-٥٠١.
- موزان، إدغار (٢٠٠٢): تربية المستقبل، المعارف السبع لتربية المستقبل، ترجمة عزيز لزرق ومنير الحجوجي، الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.

- مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع. (2008): إستراتيجية موهبة والإبـداع ودعـم الابتكار، متاح على
http: //www.kacgc.org.sa/AR/AboutKacgc/Stra tegies/Pages/intro.aspx
- مهند، علي. (2008) مقدمة الى المنظمة المعرفية "متاح الى الموقع إليكتروني www.scribd.com
- الهواري، فكر صالح.(٢٠١٣): مدى ممارسة معلمي العلوم للمرحلـة الثانويـة لكفايـات الاقتصـاد المعرفي من وجهة نظر المعلمين انفسهم في محافظة الكرك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- وزارة التربية والتّعليم.(٢٠٠٣): مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (ERFKE) عمان.
- وزارة الاقتصاد والتخطي:. .(2010) خطـة التنميـة التاسـعة (٢٠١٠-٢٠١٤)، منشـورات وزارة الاقتصاد والتخطيط، المملكة العربية السعودية، الرياض.
- ياسر، عبد الوهاب.(٢٠١٤): التوجه الإستراتيجي لتطوير منظومة التعليم الجـامعي في ظـل العولمـة ومجتمع المعرفة، مجلة النهضة، ١٥(١٤)، ٦١-٨٤.
- Bonal, X & Ramba, X. (2003). Captured by the Totally Pedagogised Society: Teacher and Teaching in theKnowledge Economy Globalization, Societies and Education, 11, 2: 169-184
- Dailey,T.(2008). Effects of college major and context on 21 centuryKnowledge Economy competencies. Dissertaions Abstracts international, UMI 3248053 .
- Guruz, K. (2011).Higher Education and international Student Mobility in the Globa Knowledge Economy, State University of le.http: //www.sunypress.edu/pdf/62192.pdf
- Pandey, C. (2012). Economic literacy of senior secondary school teachers: A field study.Journal of All Indias Association for Educational Research, 24 (1), 23-
- Sam, C. & van der Sijde, P. (2014).Understanding the concept of the entrepreneurial university from theperspective of higher education models.Higher Education. 68(6), 891-908.
- Yim-Teo, T. (2004). Reforming Curriculum for a Knowledge Economy: the Case of Technical Education in Singapore. Paper presented to the NCIIA 8thAnnual Meeting Titled: Education that Works: 137-144.