المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة جازان

مجلة جامعة جازان

للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المجلد ٨ العدد ٢ (ربيع الثاني ١٤٤١هـ - ديسمبر ٢٠١٩م)

ردمد: ١٦٥٨-٦٩٢١

قواعد النشر في المجلة

مجلة جامعة جازان للعلوم الانسانية دورية علمية محكمة تنشرها الجامعة، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم العلمي وتقوم المجلة بنشر المواد الآتية :

١- البحث : ويندرج تحت تخصص الباحث ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله .

٢- المقالة الاستعراضية التي تتضمن عرضًا نقدياً لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣- البحث المختصر.

٤- نقد الكتب .

٥- الخطابات الموجهة إلى المحرر ، والملاحظات والردود ، والنتائج الأولية .

تقوم هيئة التحرير، بالنظر في نشر المواد المعرفية ذات الصلة بالمجلة ، وتقدم البحوث الأصلية، التي لم يسبق نشرها، وفي حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة و لا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقيا أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير .

تعليمات النشر في المجلة

١- تقديم المواد : يقدم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا الإشارة إلى أماكن الجداول والأشكال داخل المتن و مطبوع على هيئة صفحات مرقمة ترقيما متسلسلا، مع ضرورة إرفاق قرص ممغنط مطبوع عليه البحث على برنامج Ms Word باستخدام النظام المتوافق مع IBM ، وسيعتذر عن قبول أي بحث لا يلتزم مؤلفه بهذه التعليمات.

٢- الملخصات: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث و المقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة، وعلى عمود واحد بعرض كتابة ١٣ سم.

٣- لا بد من احتواء كل بحث على كلمات مفتاحية (Key Words)توضع أسفل الملخصين العربي والانجليزي على ألا تزيد عن عشر كلمات.

٤- الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة ١٦ ٢٤ سم بالحواشي، ويتم إعداد الأشكال الخطية على برامج الحاسب الآلي، ولا تقبل إلا أصول الأشكال. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة من حيث كثافة الحبر وتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الفوتوغرافية (الضوئية) الملونة وغير الملونة مطبوعة على ورق لماع، أو محملة على برنامج Adobe) (Photoshopمع كتابة عنوان لكل جدول، وتعليق لكل شكل وصورة، والإشارة إلى مصدر المادة إن كانت مقتبسة.

٥- الاختصارات: يجب استخدام الاختصارات المقننة دولية مثل : سم، مم، م، كم، سم، مل، مجم، كجم...إلخ.

٦- المراجع :يشار إلى المراجع داخل المتن بنظام الاسم والتاريخ، وتوضع المراجع جميعها في قائمة المراجع بنهاية المادة مرقمة ومتبعة نظام ترتيب البيانات الببليوجرافية التالي :

أ- يشار إلى الدوريات في المتن بنظام الاسم والتاريخ بين قوسين على مستوى السطر، أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر الاسم الأخير للمؤلف، ثم الاسم الأول، ثم الأسماء الأخرى أو اختصاراتها بالخط الأسود، ثم سنة النشر بين قوسين، فعنوان البحث كاملا بين علامتي تنصيص" " ، فاسم الدورية، فرقم المجلد، ثم رقم العدد : ثم أرقام الصفحات تفصل بشرطة.

مثال : هادي، أحمد بن جابر. (٢٠١١م)،" استخدام تقنية النانو لتعريف الشفرات الوراثية "مجلة جامعة جازان، ١، ١ : ٢٠٠-٢٢٠.

ب- يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين بالاسم والتاريخ . أما في قائمة المراجع، فيكتب الاسم الأخير للمؤلف، ثم الاسم الأول، ثم الأسماء الأخرى أو اختصارا تها، ثم سنة النشر بين قوسين، فعنوان الكتاب بين علامتي تنصيص، ثم بيان الطبعة، فالناشر، فمدينة النشر :ثم صفحات الكتاب إن وجدت.

مثال :

عبدالهادي، محمد علي، (١٤٣٣هـ)،" مقدمة في التقنية الحيوية"، جامعة جازان، جازان.

ويجب عدم استخدام الاختصارات المرجعية مثل :المرجع نفسه . المرجع السابق...إلخ.

٧- أ- الحواشي: تستخدم لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية، ويشار إليها في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر .وترقيم التعليقات متسلسلة داخل المتن. وفي حال الضرورة؛ يمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية عن طريق استخدام كتابة الاسم والتاريخ بين قوسين وبنفس طريقة استخدامها في المتن، وتوضع الحواشي أسفل الصفحة التي تخصها والتي ذكرت بها و تفصل بخط عن المتن وبخط أصغر.

ب- يستخدم في تخريج الأحاديث والآثار الطريقة المنهجية المعتمدة في هذا الفن وهي كالآتي : اسم المؤلف - اسم الكتاب - رقم الجزء والصفحة والحديث.

٨- المواد المنشورة في المجلة تعبر عن وجهة نظر صاحبها، ولا تعبر بالضرورة، عن رأي مجلة جامعة جازان.

٩- يتأكد الباحث من صحة اللفظ وسلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.

١٠-للمجلة الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.

١١-المجلة غير ملزمة بإعادة البحوث التي تصل إليها سواء أجيزت للنشر أم لم تجز.

١٢-يتم إخضاع جميع البحوث المستلمة لفحص مبدئي، من قبل هيئة التحرير، لتقرير أهليتها للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

١٣-تصدر المجلة مرتين في العام.

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة جازان

مجلة جامعة جازان

للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المجلد ٨ العدد ٢ (ربيع الثاني ١٤٤١هـ - ديسمبر ٢٠١٩م)

ردمد : ١٦٥٨-٦٩٢١

مجلة جامعة جازان

للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المجلد ٨ العدد ٢ (ربيع الثاني ١٤٤١هـ - ديسمبر ٢٠١٩م)

المشرف العام

أ. د. مرعي بن حسين القحطاني

نائب المشرف العام

أ. د. محمد بن حسن أبو راسين

رئيس هيئة التحرير

أ. د. محمد بن ناصر جده

مدير ادارة المجلة

أ. أيمن بن محمد آل مزهر

هيئة التحرير

أ. د. يحيى بن محمد حكمي

أ.د. علي بن حسين صميلي

أ. د. علي بن محمد جباري

د. علي بن محمد مدبش

د. عائشة بنت علي العريشي

د. حسن بن إدريس صميلي

المراسلات

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس هيئة التحرير

مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية

جازان - المدينة الجامعية - البرج الإداري - ص.ب.١١٤ جازان- الرمز البريدي ٤٥١٤٢

المملكة العربية السعودية

أو على البريد الإلكتروني

jju@jazanu.edu.sa

© ٢٠١٩م (١٤٤١هـ) جامعة جازان

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

فهرس المحتويات

الموضوع **صفحة**

فـــعالية برنامج إرشـــادي انتقائي لتنميـــة الذكاء الوجدانـي وأثره في خفض حدة الغضب لدى المراهقين.
أسماء فاروق محمد عفيفي.....١

تحسين مخرجات كليات إدارة الأعمال بالجامعات السعودية.
عبداللطيف إبراهيم الحديثي ٢٧

فاعلية وحدة إثرائية مقترحة عن تقنية النانو في تنمية الثقافة التقنية والاتجاه نحو تقنية النانو لدى طلاب المرحلة الثانوية
يحيى علي أحمد فقيهي ٥٦

وادي الركاء في الشعر العربي القديم.
حمد فهد جنبان القحطاني ٧٢

الإجراءات الواجب اتخاذها مع المتهم من قبل جهات الضبط الجنائي "دراسة تحليلية في نظام الإجراءات الجزائية السعودي"
محمد عثمان أحمد عتودي ٨٩

الموضوع **صفحة**

التعاطف الأكاديمي مع الذات وعلاقته باستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي لذى طلاب برنامج الإعاقة البصرية منخفضي الإنجاز الأكاديمي.
محمد بن يحيى صفحي ١٠٧

الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الواقع وسبل التعزيز.
فاطمة عبدالله محمد البشر.....١٢٩

دور الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة (جامعة جازان نموذجا)
مسفر بن جبران معيض آل رفعة ١٤٦

سلوك الثقة القيادي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعة الهاشمية وعلاقته بالولاء التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
محمود خالد الجرادات.....١٦٦

فاعلُة برنامج قائم علَى فنيتي منهج منتسوري للحياة العملية وفن الأورجامي في تنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة
دعاء عبده محمد عبدالوارث ١٨٤

فـــعالية برنـــامج إرشـــادي انتقائي لتنميـــة الذكاء الوجدانـــي وأثـــره في خفض حدة الغضب لـــدى المراهقين

د/ أسماء فاروق محمود عفيفي

قسم علم النفس – كلية التربية – جامعة جازان – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

استهدف البحث الحالي تقصي فاعلية برنامج قائم على منهج منتسوري للحياة العملية وفن الأورجامي في تنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من١٠ تلميذات من ذوات الإعاقة الفكرية المتوسطة بمدارس الدمج بمحافظة المجمعة ،وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وقد روعي التجانس بين المجموعتين في العمر الزمني، نسبة الذكاء، المستوى الاقتصادي والاجتماعي والمهارات الحركية الدقيقة، وأما عن أدوات الدراسة فقد قامت الباحثة بإعداد استمارة متابعة الأمهات، مقياس المهارات الحركية الدقيقة والبرنامج التدريبي. وقد توصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى طالبات المجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة بضرورة تضمين منهج منتسوري للحياة العملية وفن الأورجامي في البرامج التدريبية والتأهيلية للتعامل مع قصور المهارات الحركية الدقيقة لدى ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة.

كلمات مفتاحية: الإعاقة الفكرية المتوسطة – منهج منتسوري للحياة العملية – فن الأورجامي – المهارات الحركية الدقيقة.

مُقَدِمَةُ :

في ظل ما يشهده عصرنا الحاضر من تطور حضاري مذهل وتغيرات في شتى مناحي الحياة لم يعد الذكاء بمفهومه التقليدي قادرا على تحقيق ما ينشده الإنسان من آمال وتطلعات، ومواجهة ما يقابله من ضغوط وتحديات .

وفي الوقت الراهن يرى علماء النفس أن فهم الانفعالات الذاتية وفهم انفعالات الآخرين هو الوسيلة لحياة أكثر إشباعاً وإرضاء، فهؤلاء الأفراد الذين لديهم وعي بذواتهم وتفهماً للآخرين يستطيعون أن يديروا شئون حياتهم بحكمة وأناة حتى في الأوقات العصيبة، أما أولئك الذين لديهم (أمية وجدانية) فهم يخطئون طريقهم في الحياة ويعانون من كثرة الإحباطات ومن العلاقات غير الناجحة، وإذا تفهمنا الذكاء الوجداني بطريقة علمية، استطعنا تنمية وتدريب مهاراتنا الوجدانية كي نحيا حياة مثمرة فعالة يتحقق فيها النمو الشخصي والاجتماعي. (Gerald Matthews, et al. 2002:3)

ويمثل الذكاء الوجداني ذكاء النجاح الحقيقي في الحياة وتتضح أهميته ودوره الإيجابي في وقت اشتدت فيه الصراعات النفسية والضغوط سواء داخل المجتمع أو بين المجتمعات؛ الأمر الذي يتطلب معه تربية النشء على ضبط انفعالاتهم لتحقيق الاتزان الوجداني. (الجندي ،٢٠٠٩ : ١٧)

كما أشارت ماري وآخرون .Marie et al (٢٠٠٣) إلى أن القدرات العقلية التي يمتلكها الأفراد ليست المؤشر الوحيد للنجاح في المستقبل أو للحياة المستقرة ، فالذكاء الوجداني Emotional intelligence أيضا يؤدي دورا هاما في زيادة فاعلية الأفراد وتنمية قدرتهم على التعامل مع مختلف القضايا الانفعالية واتخاذ القرارات الصائبة في الحياة .

فالذكاء الوجداني بجانب القدرات العقلية الأخرى أحد الركائز الأساسية في تنوع الحلول للعديد من المشكلات. فالعقلية التي تؤمن بتعدد الأبعاد والرؤى وتتطور وفق هذا التعدد هي العقلية التي تنمو وتتطور في مناخ صحي ، وتسهم في ترسيخ القيم الإنسانية العليا ، والذكاء الوجداني يساعد على الابتكار، والحب، والمسئولية ، والاهتمام بالآخرين ،بالإضافة إلى تكوين أفضل الصداقات والعلاقات الاجتماعية . (حسونة ،و أبوناشئ ، ٢٠٠٦: ٥٣-٥٤

ويعد الغضب أحد الانفعالات الإنسانية التي يختلف الأفراد في استجاباتهم للمواقف المثيرة لها ، فمنهم من يستجيب لها بطريقة مناسبة ، كأن يعبر عن غضبه بشكل توكيدي دون أن يجرح مشاعر الآخرين، ومنهم من يستجيب لها بطريقة غير مناسبة ،كأن يحول هذا الغضب إلى سلوك عدواني أو إلى كبت مشاعره ، مما ينجم عنه الكثير من الأضرار بما فيها اضطراب صحته النفسية .(الخوالدة ، جرادات ، ٢٠١٤ : ٣١٧)

وتتسم مرحلة المراهقة بحدة الانفعالات والقابلية الشديدة للاستثارة الانفعالية وقد يتحول هذا الغضب لديهم في كثير من الأحيان إلى سلوك عدواني عنيف .ولقد أشار دانيال جولمان Daniel Goleman إلى أن العدوان أو العنف وغيرها من المشكلات

السلوكية الأخرى تدل على نقص شديد في الكفاءات الوجدانية ، وأن هذا الاعتلال الوجداني هو ثمن الحياة العصرية الذي يدفعه الفرد (DanielGoleman,1997:233) .

وقد يبدو أن تزايد معدل الجرائم وإصابة الأطفال بالاكتئاب ، والصراعات المتكررة ، وسوء المعاملة ، والشعور بالوحدة بين أطفال المدارس مشكلات منفصلة ، لكن جولمان يجمعها تحت مظلة واحدة هي الافتقار إلى الذكاء الوجداني ، فنحن كمجتمع لم نهتم بتعليم الطفل أساسيات التعامل مع الغضب ، وحل الصراعات بطريقة إيجابية ، ولم نهتم بتعليمه التعاطف مع الآخرين ، والتحكم في الانفعالات وغيرها من المهارات الوجدانية الأساسية . (علام ،٢٠٠١: ٤)

فالوعي بالذات والتحكم في الانفعالات وغيرها من المهارات التي يشتمل عليها الذكاء الوجداني تكسب الفرد القدرة على التعامل بإيجابية مع المواقف الحياتية المختلفة ، فلا يصبح عرضة للاضطرابات والمشكلات النفسية والسلوكية الحادة والتي قد تنشأ من عدم قدرته على فهم ما لديه من انفعالات ، والأساليب الملائمة للتعامل معها .

ولقد أشار زهران (٢٠٠٥ :٣٩٤أ) إلى أن انفعال الغضب يتعدى الأطفال وصولا إلى مرحلة المراهقة والشباب بانفعالات عنيفة ومتهورة لا تتناسب مع مثيراتها ، وقد لا يستطيع المراهق التحكم فيها ولا في المظاهر الخارجية لها .

ومن هنا تبرز أهمية العمل على تنمية الذكاء الوجداني من خلال البرامج الإرشادية المختلفة وبخاصة في مرحلة المراهقة التي تعد واحدة من مراحل النمو الحرجة لدى الإنسان، وتتسم بوجود العديد من المشكلات والاضطرابات التي تعوقه عن تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي .

مشكلة الدراسة :

لقد اعتبر الذكاء بمفهومه التقليدي هو المعيار الأول لنجاح الأفراد في الحياة ، وظل هذا الاعتقاد سائدا لفترة طويلة من الزمن إلى أن ظهر مفهوم الذكاء الوجداني على ساحة علم النفس والذي كان استجابة للتطور الحضاري تغيرت النظرة لمفهوم الذكاء ، ولعل ذلك هو ما جعل المنظمات الاجتماعية والتربوية والمهنية تدعو علماء النفس والباحثين إلى الاهتمام بالدراسات التي تهدف إلى تنمية عدد من المهارات الشخصية اللازمة للنجاح في الحياة المهنية والاجتماعية مثل حفز الذات ، والإصرار ، والمثابرة ، والمبادرة ، والمرونة ، وتقبل التغيير ، والعمل من خلال فريق ، وتحمل الضغوط ؛ ذلك لأن الجمع بين الذكاء الأكاديمي (التقليدي)، والذكاء الوجداني معا سيؤدي إلى توافق نفسي أعلى في الحياة اليومية للأفراد (عويس ، ٢٠٠٦: ١٠)

ولعل هذا هوما يدفع إلى الاهتمام بدراسة الذكاء الوجداني وتنميته من خلال البرامج الإرشادية ، حيث يسهم في مواجهة كثير من مظاهر سوء التوافق ، والاضطرابات السلوكية ، وتعزيز القدرة على فهم الانفعالات وكيفية التعبير عنها بطريقة ملائمة ، وخاصة انفعال الغضب لدى المراهقين، والذي يتحتم مواجهته حتى لا يصير عدوانا أو عنفا يحدث آثارا بالغة الخطورة ليس على الذات فقط بل تمتد آثاره على المجتمع ككل .

ويرى دانيال جولمان Daniel Goleman أننا لم نعلم الأطفال أساسيات التعامل مع الغضب، وحل المشكلات بطريقة إيجابية ، وتركنا الأطفال يتعلمون الدروس الوجدانية بالصدفة . (Daniel Goleman,1997: 286) ولقد أشارت دراسات كل من فرينا وآخرون (Farina et al,2008)وتريندداد وجونسون (Trindad&Johson,2002) وتسوجينو وأوياما (Tusjno&Oyama,2007) إلى علاقة المشكلات السلوكية لدى المراهقين بانخفاض درجة الذكاء الوجداني لديهم .

كما أشارت ألبرتي Alberti إلى أن تزايد العنف يرجع إلى الفشل في توضيح الأسباب الحقيقية لهذا السلوك ، وأن انخفاض المهارات الوجدانية ، قد يكون هو السبب الحقيقي للسلوكيات المضادة للمجتمع، وانتشار العنف بين المراهقين يشير إلى افتقارهم للمهارات الأساسية التي يشتمل عليها الذكاء الوجداني . (Alberti,2008)

ومن ثم ينبغي أن نولي قدرا من الاهتمام بالمراهقين الذين تتسم انفعالاتهم بالحدة وبخاصة انفعال الغضب ، حيث لم تتح لهم فرصة تعلم المهارات الوجدانية اللازمة لمواجهة الحياة ، وكيفية ضبط انفعالاتهم والتعبير عنها بطريقة ملائمة ،وحل الصراعات بطريقة إيجابية .

وفي ضوء ذلك تتركز مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج إرشادي انتقائي لتنمية الذكاء الوجداني ؟ وما أثره في خفض الغضب لدى المراهقين ؟

وينبثق من ذلك التساؤلات الفرعية التالية :

١- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني، في اتجاه القياس البعدي؟
٢- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الذكاء الوجداني، في اتجاه أفراد المجموعة التجريبية؟
٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الوجداني؟
٤- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الغضب في اتجاه القياس البعدي؟
٥- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الغضب، في اتجاه أفراد المجموعة التجريبية؟

٦- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الغضب؟

هدفا الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدفين التاليين:

١- تنمية مهارات الذكاء الوجداني ممثلة في الوعي بالذات ، والتحكم في الانفعالات ،والتعاطف ، والتواصل مع الآخرين ، والتوافق مع الواقع لدى المراهقين .

٢- إكساب المراهقين المهارات الوجدانية والأساليب الملائمة للتعامل مع الغضب ، وتأكيد الذات ، وكيفية حل الصراعات بطريقة إيجابية .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في محاولة التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني وما يتضمنه من مهارات وجدانية تساعد الفرد على مواجهة المواقف والمشكلات المختلفة بفاعلية وكفاءة .

كما تبرز أهمية الدراسة في محاولة خفض الغضب لدى المراهقين الذين يعدون في أمس الحاجة للتوجيه والإرشاد للتعامل بطريقة ملائمة مع انفعالاتهم وبخاصة انفعال الغضب الذي قد يتطور أو يتجه سلبيا إذا لم يتم توجيهه الوجهة السليمة ، وتبرز أهمية الدراسة أيضا في العمل على تنمية إمكانات الفرد العقلية ، والانفعالية وفهم ذاته والوعي بها ، وضبط انفعالاته وتحقيق التواصل مع الآخرين ، وفهم بيئته بشكل أفضل، كما أنه يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في تصميم برامج إرشادية وعلاجية أخرى على المستوى الوقائي والعلاجي والتنموي .

مصطلحات الدراسة:

البرنامج الإرشادي:Counseling Program

البرنامج الذي سيتم تطبيقه في الدراسة الحالية هو: برنامج انتقائي تكاملي يستند إلى عدد من الفنيات والأساليب التي تنتمي لنظريات إرشادية متعددة ولقد عرف عزب(٢٠٠٢) الانتقائية التكاملية Integrative Eclecticism بأنها منظومة ذات طابع متسق من الفنيات الإرشادية والعلاجية ، تنتمي فيها كل فنية إلى نظرية علاجية خاصة بها ، إلا أن انتقاء هذه الفنيات يتم بشكل تكاملي ، بحيث تسهم كل منها في علاج جانب من جوانب اضطراب شخصية المسترشد ، ويتم انتقاء هذه الفنيات لتشكل منظومة تكاملية بالرجوع إلى تشخيص دقيق لحالة المسترشد ، لتحديد أفضل الفنيات ومدى ملاءمتها للخطة العلاجية ، ولطبيعة الاضطراب والمشكلة السلوكية.

الذكاء الوجداني Emotional Intelligence

عرف بار أون Bar –On الذكاء الوجداني بأنه نظام من القدرات غير المعرفية والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في مجابهة متطلبات البيئة وضغوطها . (John. D.Mayer.et al,2000:321)

كما عرف ماير وسالوفي Mayer & Salovey الذكاء الوجداني بأنه القدرة على إدراك وتقييم الانفعالات والتعبير عنها بدقة، والقدرة على توليد المشاعر التي تيسر الفكر، والقدرة على فهم الانفعالات، والمعرفة الوجدانية، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو العقلي والوجداني. (John .D. Mayer. et al. 2000:328)

وفي ضوء ذلك تعرف الباحثة الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من المهارات والقدرات التي يمتلكها الفرد وتتمثل في وعيه بذاته، وإدراكه لإمكاناته إدراكا صحيحاً، وقدرته على ضبط انفعالاته والتحكم فيها ودفع ذاته للوصول لأقصى ما لديها من إمكانات، وكذلك قدرته على تفهم مشاعر واحتياجات الآخرين والتعاطف معهم، وتحقيق التواصل وإقامة علاقات ودية معهم ، كما يتضمن كفاءة الفرد في تعامله مع الواقع الاجتماعي بما فيه من تحديات وضغوط، وكذلك الواقع النفسي مما يسهم في تحقيق قدر مرتفع من التوافق النفسي والاجتماعي.

ويمكن تعريف أبعاد الذكاء الوجداني إجرائياً وفق المقياس المستخدم في الدراسة على النحو التالي:

- **الوعي بالذات:**ويشير إلى وعي الفرد بمشاعره وأفكاره ومعرفة أوجه القوة والقصور لديه، واتخاذ هذه المعرفة أساساً لاتخاذ القرارات.
- **إدارة الانفعالات:**وتشير إلى قدرة الفرد على التعبير عن الانفعالات الإيجابية والتحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية.
- **الدافعية الذاتية:**وتشير إلى قدرة الفرد على حفز الذات والسعي نحو تحقيق الهدف والقيام بأعلى مستوى من الأداء لإنجاز ذلك الهدف.
- **التعاطف:**ويشير إلى إدراك الفرد لانفعالات الآخرين وتفهم مشاعرهم ومشاركته لهم في هذه المشاعر سواء أكانت سارة أم أليمة.
- **التواصل:**وهو قدرة الفرد على إقامة علاقات ودية متبادلة مع الآخرين وتأثيره الإيجابي فيهم عن طريق إدراكه لمشاعرهم وانفعالاتهم.
- **التوافق مع الواقع:**وهو إدراك الفرد للواقع الاجتماعي (الخارجي) – والنفسي (الداخلي) إدراكاً صحيحاً والتعامل معه بكفاءة بحيث يمكن تقبل هذا الواقع تقبلاً إيجابياً.

الغضب(Anger) : يعد الغضب حالة وجدانية انفعالية تسبب رد فعل داخلي تجاه الموضوعات أو الأفكار أو الأشخاص نتيجة بعض الإحباطات ، بحيث تجعل الفرد يشعر بحالة من التوتر يصاحبها التفكير في استخدام القوة كاستجابة داخلية تصورية أو حقيقية لوجود أهداف وحاجات غير مشبعة .(فراج ، ٢٠٠٥ : ٥٨)

ويمكن تعريف الغضب إجرائيا وفق المقياس المستخدم في الدراسة الحالية (مقياس الغضب كحالة) إعداد سبيلبيرجر ولندن Spielberger& London ترجمة وتعريب عبدالرحمن وعبد الحميد (١٩٩٨) :بأنها حالة انفعالية تتركب من أحاسيس ذاتية

تتضمن مشاعر التوتر والانزعاج والإثارة والغيظ ، وتتباين في شدتها أو حدتها من وقت لآخر ومن فرد لآخر في نفس الموقف .

حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة الحالية بالمتغيرات المراد قياسها ، وبالهدف الذي تسعي لتحقيقه ، حيث تسعى إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره في خفض الغضب لدى المراهقين (الصف الثالث الإعدادي)، كما تتحدد بطبيعة العينة المستخدمة والتي تتكون من (٢٠) طالبا للمجموعة التجريبية ، و (٢٠) طالبا للمجموعة الضابطة ممن تتراوح أعمارهم الزمنية فيما بين (١٤,٥ - ١٥,٥) عاما وتتحدد بالأدوات وبالمنهج المستخدم وهو المنهج شبه التجريبي .

كما تتحدد أيضا بالحدود المكانية والزمانية، حيث يتم تطبيقها في محافظة القاهرة (مدرسة عمار بن ياسر الإعدادية للبنين – إدارة النزهة التعليمية) في العام الدراسي (٢٠١٧- ٢٠١٨)

الإطار النظري :

الذكاء الوجداني Emotional intelligence

يعود الفضل إلى الفيلسوف الروماني شيشرون في ابتكار كلمة لاتينية هي intelligentia لتعنى حرفياً معنى الكلمة اليونانية nous وقد شاعت الكلمة اللاتينية في اللغات الأوروبية الحديثة بنفس الصورة فهي في الإنجليزية والفرنسية مثلاً intelligence وتعنى لغوياً فيها الذهن Intellect والعقل Mind والفهم Understanding والحكمة Sagacity. (أبو حطب، ١٩٩٦: ٣٢٢)

و كلمة ذكاء في اللغة العربية مشتقة من الفعل الثلاثي ذكا ويذكر المعجم الوجيز تفسيراً للكلمة فيذكر أن أصل الكلمة ذكت النار ذكاً وذكاً، وذكاءً أي اشتد لهبها واشتعلت، ويقال ذكت الشمس: اشتدت حرارتها وذكت الحرب أي اتقدت، ويقال فلان ذكاء: سرع فهمه وتوقد ويقال ذكا عقله. (أنيس وآخرون، ٢٠٠٢: ٢٤٥) .

أما مفهوم الوجدان في اللغة كما ورد في المعجم الوجيز فهو مشتق من وجد، ووجد فلان – وجداً أي حزن وعليه موجدة غضب، وبه وجد أحبه (أنيس وآخرون: ٦٦٠) والوجدان في اللغة يعنى المشاعر والانفعالات السارة والأليمة معاً. ورغم أن هناك عدة ترجمات عربية لاصطلاح Emotional intelligence كالذكاء الانفعالي، والذكاء العاطفي وذكاء المشاعر ورغم أن الترجمة الحرفية للمفهوم هي الذكاء الانفعالي إلا أن هذه الترجمة الحرفية قد يساء فهمها لدى الذين يميلون لحصر الانفعال في جوانبه غير السارة أو المرضية كالخوف والحزن والغضب، واصطلاح العواطف في جوانب الانفعالات السارة كالسرور والحب لذا قد يكون استخدام مصطلح الذكاء الوجداني أو ذكاء المشاعر أكثر شمولية لجوانب المفهوم السارة وغير السارة وأكثر تقبلاً لدى أوساط العامة. (الخضر، ٢٠٠٢ :٦)

ولقد أشار ثورنديك وهو أول من اهتم بوجود ذكاء أخر غير الذكاء العقلي أو المعرفي، إلى وجود الذكاء الاجتماعي حيث يعد ذلك أول اكتشاف لوجود جزء من مفهوم الذكاء الوجداني وهو القدرة على فهم الناس والتفاعل معهم، واتفق مع ذلك سبيرمان فيما أسماه العلاقة السيكولوجية التي يقصد بها: إدراك أفكار ومشاعر الآخرين، وذلك يوضح أن للذكاء الوجداني جذوراً في تراث علم النفس. (النمر، ٢٠٠٦ :١٢)

وفي عام ١٩٨٣ نشر جاردنر Gardner في كتابة أطر العقل Frames of mind مقدمة في نظرية الذكاء المتعدد وعرض فيه وجهة نظر بديلة عن النظرة التقليدية للذكاء البشرى ولقد حدد جاردنر ثمانية أنواع من الذكاء. وأكد جاردنر على وجود نوعين من الذكاء الشخصي الأول :ذكاء التعامل مع الأشخاص الآخرين، ويعني القدرة على فهم الآخرين وعلى معرفة دوافعهم وكيفية أدائهم لأعمالهم، وكيفية التعاون معهم، وأما الثاني: فهو ذكاء التعامل مع النفس وهي قدرة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالسابقة ولكنها تتحول إلى داخل الشخص ذاته، إنها القدرة على تكوين صورة حقيقية دقيقة عن الذات واستخدام هذه الصورة للتفاعل الكفء في الحياة. (جاردنر، ١٩٩٧: ٣٨٨)

وتعد آراء جاردنر حول رفضه لمعامل الذكاء والتي نشرها في كتابه أطر العقل البداية الحقيقية للتخلي عن معامل الذكاء التقليدي، والبحث عن مفاهيم جديدة للذكاء تكشف عن تعدد القدرات التي تساعد على النجاح في الحياة وليس فقط النجاح الأكاديمي. (محمود، ٢٠٠٦ :٧٠)

وإذا كانت هناك محاولات متعددة من علماء النفس الأوائل كثورنديك الذي تحدث عن الذكاء الاجتماعي في عام ١٩٢٠ وجاردنر ١٩٨٣ الذي أشار إلي مفهوم الذكاء بين الأشخاص Intrapersonal intelligence وكذلك الذكاء داخل الشخص Interpersonal

ألا أن علماء النفس المحدثين قدموا الذكاء الوجداني كتعريف ومصطلح يظهر مدى تعدد الكفاءات والقدرات التي يحتوى عليها مثل ماير وسالوفى ١٩٩٠ اللذان حددا المهارات والعناصر التي يحتوى عليها الذكاء الوجداني وكذلك بارأون Bar-On ١٩٩٧، وجولمان. (John, D. Mayer et al, 2000: 343)

ولقد كان تطور النماذج النظرية للذكاء الوجداني مواكبا لتطور الاختبارات والمقاييس التي تقيس هذا المفهوم ففي عام ١٩٩٠ كانت البداية لأول مقياس للذكاء الوجداني، ثم جاءت بعد ذلك محاولات جادة متعددة لمقاييس الذكاء الوجداني، قام بها كل من بار أون Bar – On (١٩٩٧) بوياتزيس Boyatzis جولمان Goleman هاى Hay، ماك بير MC Ber (١٩٩٩) كوبر Cooper (١٩٩٦)، (١٩٩٧) ماير وسالوفى وكاروزو Caruso & Salovey ,Mayer (١٩٩٧). (Robert Mc Care, 2001: 206)

وبالرغم من وجود تشابه جزئي بين أبعاد الذكاء الوجداني كمفهوم جديد وبين مفاهيم العلماء الأوائل كثورنديك في تأكيده على وجود أنواع للذكاء ومنها الذكاء الاجتماعي وستيرنبرج الذي تناول أبعاداً متنوعة للذكاء وكذلك مفهوم الذكاء الشخصي عند أبو حطب،

والذكاءات المتعددة لجاردنر إلا أن ذلك المفهوم على يد جولمان ومايروسالوفي وبارأون وغيرهم قد شهد تطوراً يتلاءم مع طبيعة العصر وما به من متغيرات فأصبح مفهوماً أكثر نضجاً وشمولاً يؤكد على عدد من العناصر التي تسهم بدرجة كبيرة في نجاح الفرد في مواجهة متطلبات الحياة ومن خلال آرائهم برز لنا الذكاء الوجداني بشقية الذاتي والاجتماعي فنجد في البعد الذاتي عند جولمان على سبيل المثال عدة قدرات ومنها الوعي بالذات والدافعية الذاتية والتحكم في الانفعالات أما في الشق الاجتماعي نجد مهارات مثل التعاطف والقدرة على قراءة وفهم مشاعر الآخرين وكذلك التواصل وإقامة علاقات ودية معهم وهي المهارات التي ستعنى بها الدراسة الحالية.

والذكاء الوجداني هو القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة. (عثمان، ٢٠٠١ : ١٧٤)

كما أنه القدرة على خلق نواتج إيجابية في علاقة الفرد بنفسه وبالآخرين وذلك من خلال التعرف على انفعالات الفرد وانفعالات الآخرين، وتشمل النواتج الإيجابية البهجة والتفاؤل والنجاح في المدرسة والعمل والحياة. (بدر، ٢٠٠٢ : ٥)

وعلى الرغم من أن المشاعر والانفعالات من نعم الحياة الإنسانية حيث تثري الحياة وتضيف للفرد الكثير من الصفات التي تجعله أكثر إنسانية إلا أن الفكر الغربي لم يقف قديماً على أهمية المشاعر والانفعالات ودورها في حياة الفرد، بل على النقيض من ذلك حيث فصل علماء النفس الأوائل الفكر العقلاني عن الخبرات الوجدانية وأشاروا إلى أنه لكي يفكر الفرد بوضوح يجب عليه أولاً أن يكبح مشاعره ويضبطها جيداً (السواح، ٢٠٠٥: ١٧)

النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني :

هناك العديد من النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني ومن أشهر تلك النماذج نموذج القدرة لماير وسالوفي، والنماذج المختلطة لجولمان وبار أون وسيتم عرضها على النحو التالي:

- **نموذج القدرة لماير وسالوفي**

Ability model of emotional intelligence

من النماذج التي قدمها مايروسالوفي للذكاء الوجداني نموذج القدرة (١٩٩٠)ووفقا لهذا النموذج فإن الذكاء الوجداني يشمل القدرة على تقييم الانفعالات والتعبير عنها في الذات والآخرين، و تنظيم الانفعالات والاستفادة بها واستخدامها لتحقيق التوافق ، حيث يرى أنها تسهم في التخطيط الجيد للمستقبل ، والتفكير الابتكاري ، كما يتضمن القدرة على حل المشكلات ، والدافعية الذاتية . (P. Salovey & J.M. Meyer, 1998: 314)

ولقد أدخل ماير وسالوفي (١٩٩٧) تعديلاً على نموذج الذكاء الوجداني السابق والذي قدماه سنة ١٩٩٠، ولقد أكدا في النموذج الجديد بصورة أكبر على المكونات المعرفية للذكاء الوجداني ويمكن تحديد الأبعاد التي اشتمل عليها هذا النموذج على النحو التالي:

١- الإدراك الانفعالي Emotional Perception ويرى سالوفي وآخرون أنه بدون هذا المستوى يصبح الذكاء الوجداني أمرا مستحيلا، فالإدراك الانفعالي يتضمن التسجيل والانتباه وفك شفرات الرسائل الانفعالية كما تظهر في تعبيرات الوجه ونبرات الصوت، ويمثل هذا المستوى أدنى مستويات الذكاء الوجداني ويتعلق بالدقة التي بها يمكن للفرد التعرف على الانفعالات وعلى المحتوى الانفعالي وتظهر هذه القدرة مبكراً عند الطفل الرضيع حيث يمكن للأطفال أن يميزوا حالاتهم الانفعالية والحالات الانفعالية للآخرين وكلما تقدمت الأطفال في العمر كلما زادت دقتهم في تحديد تلك الانفعالات.

(حسين، ٢٠٠٣ : ١٤٣)

٢- استخدام الانفعالات (الوجدان) في تيسير التفكير Using emotions to facilitate thought ويشير هذا البعد إلى استخدام الوجدان كعامل مساعد في تيسير التفكير الذي يرتبط بمشاعر وانفعالات أخرى والعلاقات التي ربما توظف في عمل فني، وكذلك استخدام الانفعال في إدراك وحل المشكلة.

٣- الفهم الوجداني Emotional understanding. ويعني القدرة على تحديد الانفعالات وتسميتها كما يشير هذا البعد إلى القدرة على معرفة مدى التشابه أو التناقض بين الانفعالات وما العلاقات التي تنقلها لنا هذه الانفعالات وكذلك القدرة على فهم الانفعالات المركبة وكيفية الانتقال من انفعال إلى آخر. (John D. Mayer et al. 2000, 321 – 322)

٤- إدارة الوجدان Managing emotions: وتعني قدرة الفرد على تنظيم الانفعالات في الذات وفي الآخرين حيث يعني الفرد بالوصول إلى أفضل طريقة لتنظيم انفعالاته الذاتية وانفعالات الأشخاص الآخرين، فقد يسعى الفرد إلى تغيير مشاعره أو المحافظة عليها فيحاول أن يظل شاعرا بالسعادة وبأنه في حالة جيدة، وعلى صعيد آخر يحاول الفرد الذي يشعر بالحزن أن يبتهج ويشعر بالسعادة فيفكر في البدائل التي قد تشتمل على الحديث مع الأصدقاء، أو سماع الموسيقى .

- **النماذج المختلطة للذكاء الوجداني: Mixed Models of emotional intelligence**

أ- نموذج جولمان للذكاء الوجداني:

ويعد دانيال جولمان Daniel Goelman من أبرز ممثلي هذا الاتجاه ولقد قدم جولمان (١٩٩٨) الذكاء الوجداني بوصفه يشتمل على قسمين رئيسين من المهارات التي يرتبط كل منها بإدارة العملية الانفعالية القسم الأول المهارات الشخصية وتشتمل على الوعي بالذات، تنظيم الذات، الدافعية الذاتية. والوعي بالذات، وتنظيم الذات يسهان في حماية الفرد من الاستجابة للمثيرات الانفعالية قبل أن يفكر ويتأمل عواقب الاستجابة، وكما أن الوعي الشديد بالعملية الوجدانية يسهم في زيادة القدرة على إدارتها بفاعلية.

أما القسم الثاني من تصنيف جولمان فهو المهارة الاجتماعية وتشتمل على الوعي الاجتماعي أو التعاطف Empathy، والمهارات الاجتماعية ويرى أن هذه القدرات تجعل الفرد يدرك انفعالات ومشاعر الآخرين واحتياجاتهم واهتماماتهم كما تساعد على التحكم في انفعالات الآخرين لتحقيق الاستجابات المرغوبة. (Vanessa Urch. Druskat & Steven B. Wolf, 2001: 137)

ب- نموذج بار أون Bar-On للذكاء الوجداني:

قسم بار أون Bar - On أبعاد الذكاء الوجداني إلى ثلاثة عوامل كما يلي:

١- عوامل جوهرية Core factors وتشمل أبعاد الوعي بالذات الانفعالية، التوكيدية، اختبار الواقع، ضبط الاندفاعات.

٢- عوامل مساندة Supporting factors وتشمل أبعاد اعتبار الذات، الاستقلالية، المسئولية الاجتماعية، التفاؤل، المرونة، تحمل الضغوط.

٣- عوامل محصلة Resultant factors وتشمل أبعاد حل المشكلة، العلاقات الاجتماعية، تحقيق الذات، السعادة. (حسين، ٢٠٠٣ : ١٤٨ – ١٤٩)

ومن ثم فإن النماذج المفسرة للذكاء الوجداني قد انقسمت إلى نموذجين؛ الأول: نموذج القدرة الذي يمثله ماير وسالوفي Mayer & Salovey والذي اعتبر الذكاء الوجداني مجموعة من القدرات العقلية التي تسهم في تعزيز النمو العقلي والوجداني للفرد، الثاني: النماذج المختلطة ويمثلها جولمان وبار أون واللذان أشارا إلى الذكاء الوجداني باعتباره مزيج من القدرات والمهارات والكفاءات والسمات الشخصية التي تسهم في تحقيق نواتج إيجابية للفرد منها شعوره بالسعادة، وتحقيق الذات، وتسهم كذلك في زيادة قدرته على مواجهة الضغوط وحل المشكلات، ورغم انتماء كل من جولمان وبار أون إلى النماذج المختلطة ووجود تشابه في كثير من الأبعاد التي يشتمل عليها الذكاء الوجداني لدى كل منهما إلا أن هناك بعضا من الاختلافات بينهما حيث ركز بار أون على المهارات اللازمة لمواجهة الضغوط البيئية وتحقيق التوافق إلا أن جولمان كان اهتمامه ينصب بدرجة أكبر على وعي الفرد بمشاعره وانفعالاته الذاتية وكيفية تفهم وإدراك مشاعر الآخرين والتعاطف معهم وكذلك بالدافعية الذاتية وبتحقيق التواصل مع الآخرين.

ومن ناحية أخرى نجد أنه مع تنوع النماذج المفسرة للذكاء الوجداني تنوعت أيضا أساليب القياس التي تنتمي لكل منها وبينما يرى أصحاب نموذج القدرة أن مقاييس الأداء الأقصى Performance maximum تعتبر أفضل الطرق لقياس الذكاء الوجداني في المقابل يرى أصحاب المدخل المختلط أن أساليب التقرير الذاتي Self Report هي أفضل الطرق لقياس الذكاء الوجداني، وعن إجابة سؤال ما إذا كانت أي المداخل أفضل لدراسة الذكاء الوجداني هل هي القدرات أم المهارات أم كلاهما معا يجيب توسون Thoson عن هذا التساؤل بقوله أن كل واحد من هذه المكونات يعد صحيحا ولكن تبقى الإجابة مرهونة بتساؤل الباحث لنفسه وإجابته أيضا عما يريد أن يقيس هل هي القدرات أم المهارات أم كلاهما معا.(الكيال، ٢٠٠٨ : ١٥ – ١٦)

وفي هذا الصدد أشار عبد العزيز (٢٠٠٧: ٤٨) إلي أنه ليس هناك معني لتقبل مدخل ورفض مدخل آخر من النماذج المفسرة للذكاء الوجداني فهما متكاملان لتحقيق هدف واحد هو جمع وتفسير الحقائق وصولا إلي نظرية واحدة مفسرة للذكاء الوجداني فالتكامل بين النظريات (النماذج المفسرة للذكاء الوجداني) سوف يؤدي في النهاية إلي التقدم المعرفي فلابد من دراسة الذكاء الوجداني دراسة تتسم بالشمولية والتي لا تقتصر علي مدخل واحد في التفسير. والشمولية هنا تأتي من فرضية (شمولية العلم) والتي تتمثل في أبسط صورها في أن جميع العلوم المعرفية مرتبطة مع بعضها البعض في منظومة كبيرة يأتي عائدها علي خدمة البشر.

الغضب Anger :

يعتبر الغضب أحد الانفعالات التي توجد لدى جميع الأفراد ، إلا أنها تتفاوت فيما بينهم في شدتها وكيفية الاستجابة لها ، وطبيعة المواقف التي تثيرها .

ولقد كان هناك كثير من الفلاسفة ورجال الدين، من أمثال توما ألاكويني والقديس أوغسطين الذين حاولوا معرفة ديناميات السلوك الإنساني، وحاولوا التحكم في الهوى Passion غير المرغوب فيه، بينما كانوا يشجعون الانفعالات الرقيقة والنبيلة مثل الحب الإلهي أو حب الإنسان للإنسان، ففي الفلسفات الأخلاقية القديمة كان ينظر للانفعالات على أنها تمثل الجانب الحيواني في الإنسان Man's animal nature ومن ثم لا ينبغي أن نترك الصفات الحيوانية في الإنسان لكي تسود وتتغلب على الصفات الإنسانية النبيلة. أما الدراسات الحديثة فقد نتج عنها اتجاه تسامح A more tolerant attitude إزاء الجوانب الانفعالية والجوانب اللامعقولة في الإنسان

Irrational and emotional وأصبح ينظر للانفعالات والدوافع الإنسانية على أنها ضرورة لابد من تصريفها أو التعبير عنها. (العيسوي، ٢٠٠١: ١٣٠)

والانفعال في الأدب السيكولوجي مفهوم يشير إلى حالة تطرأ على الفرد ، وتجعله في حركة بعد هدوء ، واضطراب بعد ثبات ، وهي حالة أو خبرة شعورية لها مظاهرها الخارجية المتمثلة في الحركات الجسمية ، كما أن لها مظاهرها الداخلية المتمثلة في بعض التغيرات الفسيولوجية ،وتدل هذه الحالة على تغير في علاقة الفرد بالعالم المحيط به (كفافي وسالم ،٢٠١٢ : ١٧٦-١٧٧)

ويؤثر النمو الانفعالي في مرحلة المراهقة في سائر مظاهر النمو، وفي كل جوانب الشخصية . كما تتسم المراهقة بالحساسية الانفعالية ، حيث لا يستطيع المراهق غالبا التحكم في المظاهر الخارجية لحالته الانفعالية ، وتلاحظ مشاعر الغضب والثورة والتمرد نحو مصادر السلطة؛ خاصة تلك التي تحول بين المراهق وتطلعه إلى التحرر والاستقلال ، ويعد الغضب من أهم أعراض الحساسية الانفعالية ، ومن أهم مثيراته شعور المراهق بالظلم والحرمان وقسوة الضغوط الاجتماعية، وعدم تمكنه من تحقيق الاستقلال المنشود ، أو كثرة الفشل والإحباط . (زهران ، ٢٠٠٥أ: ٣٩٤-٣٩٥) فالغضب هو رد فعل غريزي للإحباط أو التعرض للهجوم أو لعدم تلبية توقعاتنا. وتبعا لأشلي مونتاجوAshley Montague فإن المزاج السيء هو بشكل عام نتيجة للإحباط وليس لفعل خاطئ بل عندما لا نحصل على ماكنا نتوقع ، وفي محاولتنا لحل المشكلة نقوم بالتعبير عن مشاعر قوية بدلا من أن نفكر بطريقة منطقية ، وغالبا ما تكون نوبة الغضب ليست أكثر الطرق فعالية في حل المشكلات . (حمدي و داود ،٢٠١٧: ٤٠٨)

فالغضب قد يكون علامة قوة وقد يكون علامة ضعف. فهو علامة ضعف عندما لا يتناسب مع الموقف ، وعندما لا يوجه نحو مصدر التهديد وعندما يثير متاعب أكثر . ويؤدي الغضب إلى صراع ذي جانبين: أولهما صراع مع الآخرين الذين يعترضون على الغضب أو يهددهم ، وثانيهما صراع مع النفس لأن الغضب يحرم الفرد من العطف ، والحب ، والحنان ويفقده السيطرة على نفسه. وقد يوجه الغضب في شكل عدوان نحو الآخرين. وقد يظهر الغضب في شكل نوبات ، وقد يصب الغضب على كبش فداء(شخص أو موقف آخر) عندما يكون الفرد عاجزا عن توجيه غضبه إلى الشخص أو الموقف الذي أثار الغضب . وقد ينسحب الفرد من الموقف ، أو قد ينكص إلى سلوك طفلي أقل نضجا في مستواه ، وقد يكبت غضبه ويكظم غيظه وتظهر أعراض سلوكية تدل على ذلك مثل العناد والتخريب ونوبات الغضب الطفلية.

(زهران ، ٢٠٠٥ ب : ٤٢١)

والشعور بالغضب هو إثارة عاطفية تتبدى بحماس قوي إما بتعبير حركي أو لفظي أو بميل عدواني يصعب في بعض الأحيان ضبطه والسيطرة عليه ، ويعد الجسم هو موضع التبدلات الفسيولوجية والعصبية الملاحظة . وهناك أسلوبان للغضب وهما: الغضب الإيجابي الذي يظهر في تحطيم الأشياء أو تخريبها ، والغضب السلبي الذي تبدو مظاهره في شكل انسحاب أو انطواء مع كبت للمشاعر . (مجيد ، ٢٠٠٨: ٥٩)

ولقد أشار دانيال جولمان Daniel Goleman (٢٠٠٠ :٥١٥) إلى أنه يجب أن يتعلم الأفراد أن هناك دائماً خيارات عند الاستجابة للانفعالات وأنه كلما زادت الطرق التي تعرفها للاستجابة كلما زادت حياتك غنى ومن المهارات الأساسية التي يوصى بها للوقاية من المشكلات (كالغضب أو العنف) الوعي بالذات أي التعرف على المشاعر والتمييز بينها وفهم العلاقة بين الأفكار والمشاعر والاستجابات ، والتعرف على ما يحكم القرارات الفكر أم الشعور ومعرفة عواقب بدائل الاختيارات، واستخدام هذه المعارف في اتخاذ القرارات كما يجب التأكيد على كيفية إدارة الانفعالات.

إن الغضب من الانفعالات الإنسانية التي تدفع الإنسان للدفاع عن حقوقه وقد تحميه من المخاطر وذلك عندما توجه الجهة الصحيحة . وتكون ملائمة للموقف الذي يستثيرها .

فالانفعال بالناس والأشياء شيء مرغوب، وجزء رئيس من متطلبات الصحة والنضوج، فنحن نفرح ونسر عندما نتوقع تحقيق هدف أو رغبة، ونخاف عندما نتعرض لخطر ما، ونندهش للأشياء الغريبة والمفاجئة، ونحس بالندم للأخطاء التي كان بإمكاننا تصحيحها، ونغضب عندما نجد اعتداء على حقوقنا أو مكاسبنا ، ونحب البعض ونكره البعض الآخر، فهذه كلها انفعالات محمودة وسوية طالما أنها تحدث في وقتها الملائم وفي الظروف الملائمة".**(إبراهيم، ٢٠٠٢ : ٣)**

و من ثم فإن الهدف هو اتزان المشاعر والانفعالات وليس قمعها فكل إحساس له قيمته ودلالاته في الحياة، وبدون ذلك تصبح أرضا خرابا تملؤها حيادية عاثرة بعيدة ومعزولة عن غنى الحياة ذاتها، وكذلك أيضا ما قاله أرسطو عن ملاءمة الانفعال وتناسبه مع الموقف فعندما يصمت الانفعال تماما يولد لدينا الإحساس بالفتور والعزلة ، وعندما يخرج من يدنا ويصبح متطرفا وملحا يتحول إلى مرض كالاكتئاب والقلق والتوتر. (جولمان، ٢٠٠٠ : ١٢٥ – ١٢٦)

دراسات وبحوث سابقة :

أ- دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالغضب :

- حيث هدفت دراسة **العجمي (٢٠١٢)** إلى التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بمشاعر الغضب والعنف لدى عينة من الطلاب بطيئي التعلم المدموجين في مدارس التعليم العام بالكويت في ضوء مستوياتهم المختلفة من الذكاء الوجداني **وتكونت العينة من ١١٧** طالبا وطالبة ، واستخدم الباحث اختبار الذكاء الوجداني من إعداده ، ومقياس الغضب إعداد الشناوي والدماطي ، ومقياس السلوك العدواني لبوص وبيري وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الغضب بين متوسطات الطلاب مرتفعي الذكاء ومتوسطات

الطلاب منخفضي الذكاء حيث كان منخفضي الذكاء الوجداني هم الأكثر غضبا ، كما أشارت إلى ارتفاع درجات الطلاب الذكورعلى مقياس الغضب مقارنة بالإناث .

- كما هدفت دراسة **كيمونيس Kimonis, E (٢٠٠٧)** إلى قياس العمليات الانفعالية لدى المراهقين وذلك بهدف تحديد هل يمكن أن يكون قياس العمليات الانفعالية مؤشراً للتنبؤ بحدوث العدوان.كما هدفت إلى تحديد العلاقة بين بعض السمات الوجدانية والاستجابة للمثيرات الصادمة ولقد طبقت الدراسة على عينة قوامها ٨٨ من المراهقين متوسط أعمارهم ١٥ عاماً ولقد اشتملت على أدوات من بينها مقياس كالوس للسمات غير الوجدانية، ومقياس السمات الوجدانية ولقد أشارت النتائج إلى ارتباط درجات هذه المقاييس بمقياس العدوان، حيث توجد علاقة بين نقص الكفاءة الوجدانية والعدوان المتوقع لدى المراهقين.
- وهدفت دراسة **فراج (٢٠٠٥)** إلى التعرف على تأثير الذكاء الوجداني على كل من الغضب و السلوك العدواني لدى طلاب الجامعة وطبقت الدراسة على عينة قوامها١٤٢ من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية ، واشتملت على أدوات من بينها اختبار الذكاء الوجداني لبار أون ، واختبار مشاعر الغضب ومقياس السلوك العدواني إعداد الباحث ، وأسفرت النتائج أن الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المرتفع درجاتهم منخفضة على مقياسي الغضب والسلوك العدواني ، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الغضب للذكور والإناث لصالح الذكور .
- كما هدفت دراسة **بيركنز .Perkins, D (٢٠٠٤)** إلى التعرف على الذكاء الوجداني لدى الطلاب العدوانيين والفوضويين الذين لا يلتزمون بالنظام المدرسي بشكل دائم برغم تعرضهم للإيذاء والقسوة وكذلك التعرف على وجهة الضبط لدى الأطفال الذين يصدرون أحكاماً عدائية، ولديهم صعوبات ومشكلات انفعالية كما هدفت إلى التعرف على مدى تأثير الذكاء الوجداني على نمط الاتجاهات الوالدية وكيفية تأثيرها على السلوك المشكل، وأجريت الدراسة على عينة قوامها ٢٥٢ طالباً واشتملت على أدوات من بينها مقياس وجهة الضبط، ومقياس الذكاء الوجداني إعداد الباحثة وأشارت نتائج الدراسة إلى أن العدائية في الحكم ترتبط ارتباطاً دالاً سالباً مع الذكاء الوجداني، كما أشارت إلى أن الذكاء الوجداني وكذلك نمط الوالدية يتسمان بتأثيرهما على السلوك المشكل حيث كانت له علاقة سالبة دالة إحصائياً في حين أن الصداقة وكذلك رفض الأقران ليس لهما تأثير دال على السلوك المشكل.
- وتناولت دراسة **فورباخ Vorbach, M (٢٠٠٢)** الكفاءة الوجدانية والكفاءة الاجتماعية لدى المراهقين وهدفت إلى تحديد العلاقة بين عنصرين رئيسين للكفاءة الوجدانية وهما القدرة على تحديد انفعالات الآخرين والثبات الانفعالي، وعنصرين رئيسين للكفاءة الاجتماعية وهما الصداقة والسلوك المقبول اجتماعياً وعلاقة الكفاءة الوجدانية بالعدوان ولقد أجريت الدراسة على عينة كبيرة من الأمريكيين من طلاب المدارس يبلغ عددهم ١١٤ طالباً ممن تتراوح أعمارهم فيما بين ١٢-١٨ سنة واشتملت على عدة أدوات من بينها مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل للمراهقين ومقياس الصداقة لبوكويسكي Bukowski ومقياس الأقران للمراهقين إعداد ميللر Miller وأشارت نتائج الدراسة إلى أن القدرة على تحديد انفعالات الآخرين ترتبط بسلوك الصداقة والسلوك المقبول اجتماعياً، كما ارتبط هذان المتغيران سلبياً مع السلوك العدواني وأسفرت نتائج الدراسات عن ارتباط إدارة الانفعالات ارتباطاً دالاً موجباً مع سمة الصداقة وكل أنماط السلوك المقبول اجتماعياً.

ب – دراسات تناولت برامج إرشادية لتنمية الذكاء الوجداني :

- تناولت دراسة **العلوان (٢٠١٦)** فاعلية برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي للحد من المشكلات السلوكية لدى عينة من طلاب الصف العاشر الأساسي قوامها ٧٢طالبا ، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة (٣٦) طالبا . وتم استخدام برنامج تدريبي مكون من ست جلسات استنادا إلى نموذج جولمان في الذكاء الانفعالي ، كما تم استخدام مقياس السلوك اللااجتماعي المعدل للبيئة الأردنية وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي في الحد من المشكلات السلوكية .
- كما تناولت دراسة **مخيمر (٢٠٠٩)**. فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من شباب الجامعة وهدفت إلى التحقق من فعاليته في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة ومساعدتهم على تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي. تكونت العينة المستخدمة في الدراسة من (٢٠) طالباً وطالبة بالجامعة وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة. حيث أكدت نتائج الدراسة أن هناك تأثير دال للمعالجة في تباين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في القياس البعدي والتتبعي لكل من النضج الوجداني والتواصل الوجداني والتأثير الوجداني والدرجة الكلية وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
- وتناولت دراسة **مسلم (٢٠٠٩)** فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لتحسين أساليب مواجهة الضغوط لدى المراهقات، وهدفت إلى اختبار فاعلية برنامج للإرشاد النفسي المعرفي السلوكي في تنمية الذكاء الوجداني وتحسين أساليب مواجهة الضغوط لدى المراهقات، وتكونت عينة الدراسة

التجريبية من ٢٠ طالبة والمجموعة الضابطة من ٢٠ طالبة واشتملت على عدة أدوات من بينها مقياس أساليب مواجهة الضغوط (إعداد الباحثة)، مقياس الذكاء الوجداني (إعداد :مُحَمَّد هلال) البرنامج الإرشادي إعداد الباحثة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية الذكاء الوجداني لدى المراهقات من طالبات المرحلة الثانوية وترتب على ذلك تحسين أساليب مواجهة الضغوط التي تواجهها المراهقات في حياتهن الأسرية والمدرسية.

- في حين تناولت دراسة **العبيدان (٢٠٠٨)** فعالية برنامج تدريبي لبعض مهارات الذكاء الوجداني وتعزيز أسلوب المواجهة الإيجابية والتفكير الناقد لدى الفائقين من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت. وهدفت إلى اكتساب المهارات المرتبطة بمعرفة الذات والوعي بها واستخدامها في إدارة الانفعالات ، ولقد طبقت الدراسة على عينة قوامها ٦٠ طالباً وطالبة من الفائقين واشتملت على أدوات من بينها مقياس الذكاء الوجداني لعثمان حمود، اختبار مواجهة الضغوط الحياتية للمراهق إعداد الباحثة ولقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج الإرشادي ، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التعرف على الانفعالات وفهم الانفعالات وتوظيف الانفعالات كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المواجهة وإدارة الانفعالات لصالح المجموعة التجريبية.
- و تناولت دراسة **خليل (٢٠٠٨)** فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في تحسين التفكير الخلقي واستراتيجيات تقديم الذات لدى المراهقين وهدفت الدراسة إلى تقييم مدى فاعلية البرنامج الإرشادي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني وتوظيفها في حياتهم بشكل عام وذلك من خلال معرفة أثره في تحسين التفكير الخلقي واستراتيجيات تقديم الذات وأجريت الدراسة على عينة قوامها ٤٠ طالباً بالمرحلة الثانوية إلى مجموعتين هما :الضابطة ٢٠ طالباً، والتجريبية ٢٠ طالباً واشتملت على أدوات من بينها مقياس الذكاء الوجداني إعداد الباحثة، استبيان استراتيجيات تقديم الذات لهنري تعريب وتقنين الباحثة. ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الوجداني، ومقياس التفكير الخلقي، ومقياس استراتيجيات تقديم الذات لصالح القياس البعدي.
- وتناولت دراسة **علام(٢٠٠١)**. تقييم مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى طالبات الجامعة باستخدام مبادئ ومفاهيم التربية السيكولوجية، وقياس أثره على بعض المتغيرات النفسية، بهدف تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية لدى الطالبات، حتى يستطعن النجاح في الحياة ومواجهة متطلباتها، وتحمل ضغوطها. وأجريت الدراسة على عينة قوامها ١٢٠ طالبة بالجامعة حيث تكونت المجموعة التجريبية من سبعين طالبة والمجموعة الضابطة من خمسين طالبة واشتملت على أدوات من بينها قائمة بارأون ترجمة صفاء الأعسر ومقياس التوافق، ومقياس السلوك التوكيدي إعداد الباحثة. وأشارت النتائج إلى وجود تأثير دال موجب لأنشطة برامج الذكاء الوجداني في نمو المهارات الوجدانية، وزيادة القدرة على مواجهة الضغوط، والتوافق والسلوك التوكيدي والمهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة التجريبية بعد التعرض لأنشطة برنامج الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة.
- كما تناولت دراسة **إيدي Eddy, M (١٩٩٨)**. دور النشاط الرياضي في البرامج التدخلية التربوية للعنف لدى الشباب وهدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية النشاط الرياضي ومهارات الذكاء الوجداني، ومهارات التعاون، النشاط الحر، والمسئولية الاجتماعية وذلك في خفض سلوك العنف ولقد أجريت الدراسة على عينة من طلاب الجامعات والمدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية واشتملت على أدوات من بينها، أسلوب الملاحظة، تحليل الوثائق، المقابلات، ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية مهارات الذكاء الوجداني والمهارات المرتبطة بالنشاط الرياضي. وذلك من أجل السيطرة على الغضب والعنف، كما أشارت نتائج الدراسة إلى تحديد نظام معين لتصنيف الأنشطة الرياضية كما تم تحديد الدور الذي يقوم به كل نشاط رياضي من الأنشطة الرياضية في زيادة الوعي بالذات وضبط الذات وذلك لتخفيف العنف.

ج - دراسات تناولت برامج إرشادية لخفض الغضب :

تناولت دراسة **علاء الدين و الحيح (٢٠١٨)**أثر الإرشاد الجمعي في خفض أعراض الغضب لدى أطفال اللاجئين السوريين في الأردن وتكونت عينة الدراسة من ٣٢طفلة (١٦بالمجموعة التجريبية - ١٦بالمجموعة الضابطة) وتراوحت أعمارهن من١٠-١٣ عاما وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس الغضب بأبعاده الستة : مثيرات الغضب والمشاعر المصاحبة للغضب ، والأعراض السيكوسوماتية والغضب الذاتي والخارجي ، وحدة الغضب في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، بينما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لمقياس الغضب .

وهدفت دراسة **الخوالدة وجرادات (٢٠١٤)** إلى استقصاء أثر برنامج علاج معرفي سلوكي في تخفيض الغضب وتحسين استيراتيجيات التعامل معه لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي ، واستخدمت مقياس الغضب كحالة لسبيلبيرجر ، ومقياس استيراتيجيات التعامل مع الغضب ، وتكونت عينة الدراسة من ٣٦ طالبا (١٨ بالمجموعة التجريبية- ١٨ بالمجموعة الضابطة) وأشارت النتائج إلى أن المجموعة التجريبية أظهرت انخفاضا بشكل

دال في الغضب ، وتحسنا أعلى في استيراتيجيات التعبير المباشر عن الغضب ، والتمعن ، والتوكيد ، وتبديد الغضب مقارنة مع المجموعة الضابطة .

- كما هدفت دراسة **عيسوي (٢٠١٢)** إلى الكشف عن فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في تخفيف حدة الغضب لدى الشباب الجامعي وتكونت عينة الدراسة من ١١٠طالبا بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية بكفر الشيخ واستخدمت الباحثة التقارير الذاتية ومقياس الغضب لسبيلبيرجر والبرنامج العلاجي السلوكي المعرفي وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج حيث كانت أساليب المراقبة الذاتية ' وإعادة البناء المعرفي والتدعيم أكثر الأساليب فعالية في تحسين القدرة على التحكم في انفعال الغضب .

وهدفت **دراسة فاليزاده دافاجي ونيكمال (Valizadeh,Davaji&Nikamal,2010)** إلى التعرف على مدى فاعلية التدريب على مهارات إدارة الغضب وأثره في خفض السلوك العدواني ولقد طبقت الدراسة على عينة قوامها ٤٠ طالبا بالمدرسة الثانوية (٢٠طالبا بالمجموعة التجريبية ، ٢٠ طالبا بالمجموعة الضابطة وأسفرت النتائج عن فاعلية التدريب على إدارة مهارات الغضب ، وخفض السلوك العدواني .

تعقيب عام على الدراسات والبحوث السابقة :

من العرض السابق يمكن استخلاص ما يلي :

تنوعت المتغيرات التي تم بحث علاقاتها بالذكاء الوجداني لتشمل المشكلات السلوكية والانفعالية ، والحكم الخلقي لدى المراهقين ، وأساليب التنشئة . وكذلك برامج لتنمية الذكاء الوجداني ، وإدارة الغضب .

استخدم الباحثون عينات مختلفة من المراهقين لدراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني وعدد من المتغيرات، وكانت أغلب عينات الدراسات لطلاب الجامعة، أو المدارس الثانوية .

- كما تنوعت الأدوات التجريبية والإكلينيكية التي استخدمها الباحثون في دراساتهم تبعاً لموضوع كل دراسة والهدف منها .
- وأشارت نتائج الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والمشكلات الانفعالية وغيرها من السلوكيات المضادة للمجتمع .
- ولقد تعددت أوجه الإفادة من الدراسات السابقة فمن خلال ما توصلت إليه تلك الدراسات من نتائج يتضح دور الذكاء الوجداني كعامل وقائي من العديد من السلوكيات السلبية التي ينتهجها المراهقون فمن يتمتعون بدرجة مرتفعة من الذكاء الوجداني يمكنهم توظيف قدراتهم العقلية بطريقة أفضل فتجعلهم قادرين على قراءة وفهم مشاعر الآخرين فلا ينخرطون في سلوكيات غير مقبولة اجتماعيا أو يشكلون اتجاهات غير سوية نحو أقرانهم .

كما أشارت أيضا إلى أن الذكاء الوجداني يمكن تنميته من خلال البرامج الإرشادية واستخدمت الفنيات الإرشادية الفعالة والملائمة لذلك والتي سيتم الإفادة منها في البرنامج الحالي من قبيل فنيات الحوار الذاتي ، الاسترخاء ، دحض الأفكار اللاعقلانية . وفي ضوء هذه الدراسات يتبين أيضا أن الذكاء الوجداني يختلف عن الذكاء التقليدي الذي يرى البعض أنه منحة فطرية لا تتأثر كثيراً بخبرات وتجارب الحياة . كما يسهم في تنمية مهارات عديدة كالقدرة على مواجهة الضغوط، والتوافق مع البيئة وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين. ويسهم كذلك في تحسين التفكير الخلقي (خليل: ٢٠٠٨)، والحد من المشكلات السلوكية (العلوان : ٢٠١٦) وفي تحسين أساليب مواجهة الضغوط (مسلم : ٢٠٠٩)،.

كما أشارت النتائج إلى فاعلية البرامج الارشادية في خفض الغضب مثل دراسات (فاليزاده دافاجي ونيكمال Valizadeh,Davaji&Nikamal,2010) و الخوالدة وجرادات (٢٠١٤) ، علاء الدين والحيح (٢٠١٨)

وتتضح أوجه اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الوجداني في علاقته بالغضب والتي اتبعت المنهج الوصفي من قبيل دراسات فراج (٢٠٠٥) بيركنز Perkins, D. 2004)) في أن الدراسة الحالية تعنى بتنمية مهارات الذكاء الوجداني التي قد تسهم ليس في تحقيق أهداف علاجية فقط بل نمائية ووقائية أيضا حيث يعد الغضب أحد الانفعالات التي قد تؤدي إلى حدوث العنف والعدوان وغيرها من المشكلات التي تهدد الشعور بالأمن النفسي والأمن المجتمعي .

كما أن أغلب عينات الدراسات قد ركزت على طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية بينما لم تولى اهتماما بالمرحلة المتوسطة رغم أهمية التدخل الإرشادي المبكر لمعالجة المشكلات الانفعالية والسلوكية.

وفي ضوء الدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض التالية:

فروض الدراسة:

١) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني، في اتجاه القياس البعدي.

٢) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الذكاء الوجداني، في اتجاه أفراد المجموعة التجريبية.

٣) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الوجداني.

٤) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الغضب في اتجاه القياس البعدي.

٥) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الغضب، في اتجاه أفراد المجموعة التجريبية.

٦) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الغضب

إجراءات الدراسة :

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي للوقوف على معرفة فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره في خفض الغضب لدى المراهقين عينة الدراسة.

ثانياً: خصائص عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من ٣٠٠ طالباً بالصف الثالث الإعدادي من طلاب مدرسة عمار بن ياسر بنين بإدارة النزهة التعليمية، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٤.٥ – ١٥,٥ عاماً) وقد تم اختيار ٤٠ طالباً من بين الطلاب الذين طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الغضب وتمت المجانسة بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث العمر الزمني ومستوى الذكاء الوجداني، وكذلك مستوى الغضب لديهم.

تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج:

- من حيث العمر الزمنى:

قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطي العمر الزمني لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار "ت".

جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير العمر الزمني

المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			قيمة " ت "	مستوى الدلالة
ن	م	ع	ن	م	ع		
٢٠	١٥.٢	٠.٧٦٩	٢٠	١٥.٤	٠.٥٥٣	-٠.٨٢٦	غير دالة

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٢.٦٩ (٠.٠٥) = ٢.٠٢

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج على متغير العمر الزمني.

- من حيث مستوى الذكاء الوجداني:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس الذكاء الوجداني (إعداد / الباحثة) على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ومن ثم قامت بحساب دلالة الفروق بين المجموعتين باستخدام اختبار "ت".

جدول (٢)دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس الذكاء الوجداني

الأبعـاد	المجموعة التجريبية (ن = ٢٠)		المجموعة الضابطة (ن = ٢٠)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الوعى بالذات	٢٢.٥	١.٩٣٣	٢٣.٠٥	١.٦٠٥	-٠.٩٧٩	غير دالة
التحكم في الانفعالات	٢٣.٨٥	١.٧٨٥	٢٤.٥٥	١.٨٤٩	-١.٢١٨	غير دالة
الدافعية الذاتية	٢٠.٧	٢.١٠٥	٢١.٤	٢.٢٣٤	-١.٠٢	غير دالة
التعاطف	٢١.٣	٢.٥١٥	٢٠.٨٥	٢.٢٣١	٠.٥٩٩	غير دالة
التواصل	٢٥.٧٥	١.٦٨٢	٢٥.٤	٢.٤٧٩	٠.٥٢٢	غير دالة
التوافق مع الواقع	٢٢.٨	٣.٢٠٥	٢٣.٥٥	٢.٦٤٥	-٠.٨٠٧	غير دالة
الدرجة الكلية للمقياس	١٣٦.٩	٥.٧٢١	١٣٨.٨	٤.٦٤١	-١.١٥٣	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس.

- من حيث مستوى الغضب :
قامت الباحثة بتطبيق مقياس الغضب كحالة(إعداد سبيلبيرجر وآخرون Spielberger et al تعريب : عبد الرحمن وعبد الحميد ، ١٩٩٨)على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ومن ثم قامت بحساب دلالة الفروق بين المجموعتين باستخدام اختبار "ت".

جدول (٣)دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس الغضب

المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			قيمة " ت "	مستوى الدلالة
ن	م	ع	ن	م	ع		
٢٠	٥٩,٠٥	٤,١١	٢٠	٥٧,٢٥	٤,٠١١	١,٤٠٢	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج على مقياس الغضب كحالة .

ثالثاً: أدوات الدراسة:

- مقياس الذكاء الوجداني: (إعداد الباحثة)

في سبيل الإعداد لهذا المقياس قامت الباحثة بعدة خطوات كما يلي:

- الاطلاع على عدد من المقاييس العربية والأجنبية المتعلقة بالذكاء الوجداني من قبيل مقياس أبوناشئ(٢٠٠٢)، بدر (٢٠٠٢) عبد الغفار (٢٠٠٣)، مقياس الذكاء الوجداني لزيدان، والإمام (٢٠٠٢)، عثمان(٢٠٠١). مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل Multi factor emotional intelligence لماير وسالوفي وكاروسو .Mayer, Salovey & Caruso (١٩٩٧ – ١٩٩٩) (John D. Mayer. et al, 2000).

وقائمة نسبة الذكاء الانفعالي لبارأون Bar-On Emotional Quoient Inventory وقد تم ترجمتها في عدد من الدراسات مثل علام (٢٠٠١)، خليل (٢٠٠٥).

- ولقد قامت الباحثة بإعداد مقياس يشمل المهارات الأساسية للذكاء الوجداني والتي كانت موضعاً لاتفاق الباحثين، بالإضافة إلى بُعد آخر لم تتناوله المقاييس العربية للذكاء الوجداني (وذلك في حدود علم الباحثة) وهو التوافق مع الواقع والذي يشير إلى إدراك الفرد للواقع الخارجي (الاجتماعي) والواقع الداخلي (النفسي) إدراكاً صحيحاً والتعامل معه بكفاءة.(سويف ،٢٠٠١) ولقد تم تحديد ستة أبعاد لمقياس الذكاء الوجداني ممثلة في :الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية الذاتية، التعاطف، التواصل ،التوافق مع الواقع، وتم صياغة عبارات لكل بعد من أبعاد المقياس، ولقد كان المقياس في صورته الأولية يشتمل على ٨٨ عبارة تم تصنيفها وفقاً للأبعاد الستة للمقياس وعرضت العبارات على خمسة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية ، لتحديد مدى صلاحية العبارات وملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه ومدى انتمائها لكل بعد من أبعاد المقياس.

- ولقد تراوحت تدرجات الإجابة على ثلاثة مستويات غالباً (٣ درجات)، أحياناً (درجتان)، نادراً (درجة واحدة) وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع نسبة الذكاء الوجداني، ولقد تم ضبط العبارات وإعطاؤها الشكل النهائي وإجراء عمليات الثبات والصدق. على النحو التالي:

التحقق من صدق وثبات مقياس الذكاء الوجداني:

أولا – صدق المقياس:. أ-صدق المحكمين :

قامت الباحثة بعرض المقياس على (٥) من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية، وبناء على توجيهاتهم قامت بتعديل بعض العبارات أو حذفها عندما لا تصل إلى درجة اتفاق ٨٠% من المحكمين. ولقد كان هناك اتفاق بين المحكمين على سلامة صياغة جميع العبارات وانتمائها للأبعاد .

ب - صدق المحك Criterion Validity قامت الباحثة الحالية بحساب معامل الارتباط بين المقياس الحالي ومقياس الذكاء الوجداني (إعداد / عثمان، ٢٠٠١)، على عينة قوامها (٤٠) فردا. وقد بلغ معامل الارتباط بين المقياسين (ر = ٠.٦٣٧) وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ثانيا- الاتساق الداخلي Internal Consistency

قامت الباحثة بإيجاد التجانس الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه.

جدول (٤)
لاتساق الداخلي لعبارات بعد الوعي بالذات
(ن = ١٠٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٥١١	٣١	٠.٥٨٧
٤	٠.٦١٣	٢٨	٠.٥٣٥
٨	٠.٥٤٩	٣٣	٠.٤٣٦
٩	٠.٤٤٨	٣٤	٠.٦٩١
١٦	٠.٣٦٦	٦٥	٠.٥٧٠
١٩	٠.٣٧٤	٧٩	٠.٤١٩
٢٠	٠.٥٠٢	٨٨	٠.٤٠١
٢٧	٠.٥٥٩		

جدول (٥)
الاتساق الداخلي لعبارات بعد التحكم في الانفعالات
مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٢٥٧ (٠.٠٥) = ٠.١٩٧

	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٥٩	٠.٤٨٥	٧١	٠.٤١٩
٦٠	٠.٤٨٩	٧٢	٠.٤٩٧
٦١	٠.٤٦١	٧٣	٠.٥١٨
٦٢	٠.٤٩٢	٧٤	٠.٥٥٥
٦٣	٠.٥٨٢	٧٥	٠.٥٥٦
٦٤	٠.٢٩٨	٧٦	٠.٣٠٢
٦٦	٠.٥١٧	٧٧	٠.٣٩٨
٧٠	٠.٤٤٦		

يتضح من الجدولين السابقين أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

جدول (٦)
الاتساق الداخلي لعبارات بعد الدافعية الذاتية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٥	٠.٥١٨	٤٧	٠.٣١٥
٦	٠.٤٨٥	٤٨	٠.٢٨٧
٧	٠.٤٢٨	٤٩	٠.٥٥٧
٣٥	٠.٣٧٨	٦٧	٠.٦٠٠
٣٦	٠.٥٨٦	٦٨	٠.٥٢٤
٤٥	٠.٣٩٦	٦٩	٠.٤٦٣
٤٦	٠.٤٧٧	٧٨	٠.٤٥٠

جدول (٧)
الاتساق الداخلي لعبارات بعد التعاطف

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١٠	٠.٥٤١	٤٢	٠.٥٢٢
١١	٠.٣٣٧	٤٤	٠.٣٥٣
١٢	٠.٥١٨	٥٠	٠.٣٣٨
١٣	٠.٦٣٨	٥١	٠.٤٣٩
١٤	٠.٥٤٢	٥٢	٠.٥٠٤
٤٠	٠.٤٦١	٥٣	٠.٤٤٩
٤١	٠.٤٧٣		

جدول (٨)
الاتساق الداخلي لعبارات بعد التواصل

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١٥	٠.٣٨٥	٣٧	٠.٤٤٤
١٧	٠.٤٩٥	٣٨	٠.٤٣٢
١٨	٠.٣٨٩	٣٩	٠.٥١٢
٢٢	٠.٤٠٥	٥٦	٠.٣٨٨
٢٣	٠.٤٦٣	٥٧	٠.٥٢٤
٢٥	٠.٤٨٨	٥٨	٠.٤٣٣
٢٦	٠.٤١٦	٨٦	٠.٥٢٦
٢٩	٠.٤٨٩	٨٧	٠.٣٨٧
٣٠	٠.٥٢١		

جدول (٩)
الاتساق الداخلي لعبارات بعد التوافق مع الواقع

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٢	٠.٥١٥	٥٥	٠.٥٥٥
٣	٠.٤٢٨	٨٠	٠.٥١٩
٢١	٠.٤١٦	٨١	٠.٥٣٦
٢٤	٠.٤٦٩	٨٢	٠.٣٤٥
٣٢	٠.٥١٩	٨٣	٠.٤٤٤
٤٣	٠.٤٥٩	٨٤	٠.٥٠١
٥٤	٠.٤٧٣	٨٥	٠.٤٨٩

يتضح من الجداول السابقة أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ثم قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٠)

معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس والدرجة الكلية

(ن = ١٠٠)

البعـد	معامل الارتباط
الوعى بالذات	٠.٧٢٣
التحكم في الانفعالات	٠.٧٢٨
الدافعية الذاتية	٠.٦٨٧
التعاطف	٠.٧١٧
التواصل	٠.٦٤٢
التوافق مع الواقع	٠.٧٥٦

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

ثالثا – ثبات المقياس:

لحساب ثبات المقياس استخدمت الباحثة طريقة ألفا – كرونباخ، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١١)

قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس وللمقياس ككل

أبعاد المقياس	معامل ألفا – كرونباخ (ن = ١٠٠)	إعادة التطبيق (ن = ٥٠)
الوعى بالذات	٠.٧٣٤	٠.٧٥٣
التحكم في الانفعالات	٠.٨١١	٠.٨٣٣
الدافعية الذاتية	٠.٧٨٢	٠.٧٩٥
التعاطف	٠.٧٢٣	٠.٧٥٩
التواصل	٠.٧٦١	٠.٨٠١
التوافق مع الواقع	٠.٨٠٢	٠.٨١٦
الدرجة الكلية	٠.٨٧٣	٠.٨٨٤

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبذلك أصبح مقياس الذكاء الوجداني في صورته النهائية يتكون من(٨٨) مفردة صالحة للقياس .

مقياس الغضب كحالة : (إعداد سبيلبيرجر ولندن تعريب عبد الرحمن و عبد الحميد : ١٩٩٨)ويتكون هذا المقياس من ١٥فقرة تقيس الغضب كحالة انفعالية تتباين في شدتها من وقت لآخر ومن فرد لآخر

صدق وثبات المقياس :

تم التحقق من صدق المقياس بصورته الأصلية وذلك بتطبيقه على عينة كبيرة من طلاب المدارس الثانوية والجامعات والعاملين وحساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على مقياس الغضب كحالة ومقاييس العدائية والعصابية والذهانية والقلق ، وكانت الارتباطات موجبة ودالة إحصائيا ، كما تم التحقق من ثبات الصورة الأصلية للمقياس بحساب معامل الاتساق الداخلي ، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٩٣)

ويتكون المقياس من ١٥ عبارة ' يجاب عنها بتدريج رباعي يتضمن البدائل (دائما أربع درجات ' غالبا ثلاث درجات ، أحيانا درجتان، نادرا درجة واحدة) وكلما كانت الدرجة أعلى كان ذلك مؤشرا على ارتفاع مستوى الغضب .

وتم التحقق من صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية كما يلي :

صدق المقياس : أ -(صدق المحكمين) تم عرض المقياس على خمسة من أساتذة علم النفس لإبداء آراءهم حول المقياس لتحديد مدى مناسبته للتطبيق على أفراد عينة الدراسة الحالية ، وقد حازت عبارات المقياس على قبول المحكمين .

ب - **(صدق المحك)** تم حساب معامل الارتباط بين المقياس الحالي واختبار مشاعر الغضب (إعداد / فراج : ٢٠٠٥)وقد بلغ معامل الارتباط بين المقياسين (ر=٠,٦٤٨) وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) .

ثبات المقياس :

ا – **معامل ثبات ألفا :** تم حساب معامل ثبات ألفا وبلغت نسبته ٠,٨٩٦

ب - التجزئة النصفية : تم حساب التجزئة النصفية للمقياس وبلغ معامل الارتباط بين نصفي الاختبار ٠،٧٦، وتم تعديلها بمعادلة سبيرمان براون فبلغت٠,٨٦ ، وبمعادلة جتمان ٠،٨٥

البرنامج الإرشادي: (إعداد الباحثة)

يعد هذا البرنامج من الأدوات الأساسية التي تم تصميمها خصيصاً لخدمة أهداف الدراسة، ويستخدم أسلوب الإرشاد الجماعي ويهدف إلى تنمية بعض المهارات التي يشتمل عليها الذكاء. وهو برنامج انتقائي تكاملي يشتمل على عدد من الفنيات والأساليب التي تنتمي لنظريات علاجية متعددة وذلك لخدمة أهداف البرنامج التي تتلخص في تنمية مهارات الذكاء الوجداني وخفض الغضب ومن هذه الفنيات:-

١- بعض فنيات العلاج السلوكي العقلاني الانفعالي : مثل دحض الأفكار اللاعقلانية

٢- فنية النمذجة Modeling، والتعزيز Reinforcement والضبط الذاتي Self Control والاسترخاء Relaxation.

٣- المحاضرات والمناقشة الجماعية، الواجبات المنزلية.

٤- فنية حل المشكلات problem solving، لعب الدور Role playing.

٥- التدريب على مهارات الذكاء الوجداني من قبيل: الوعي بالذات، إدراك وتفهم مشاعر الآخرين، التعبير عن الذات، التعاطف والتواصل، وإقامة علاقات ودية، القيادة، حل الصراعات باستخدام فنون التفاوض، والدافعية الذاتية. وذلك وفقا للآراء النظرية لجولمان (٢٠٠٠) .

إعداد البرنامج:

١- تم الاطلاع على الأطر النظرية و الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الذكاء الوجداني والمهارات التي يشتمل عليها من قبيل دراسات كل من (جيسون وينترز وآخرون Winters, J. et al (٢٠٠٤)، إليس , Ellis A (٢٠٠٤)، دونابيركنز Perkins, D (٢٠٠٤)، دينا روي Roy, D (٢٠٠٤)، عبدالغفار (٢٠٠٣)، رزق(٢٠٠٣)، ديفيد سويفت.Swift, D (٢٠٠٢)،

٢- كما تم الاطلاع على بعض البرامج الإرشادية والعلاجية الواردة ضمن الدراسات والبحوث الأجنبية والعربية التي تناولت متغيرات ذات الصلة بالدراسة الحالية من قبيل دراسات النمر (٢٠٠٦) ، أبو الحسن (٢٠٠٣)، علام (٢٠٠١) ، ليزل إيبرسون Ebersohn, L (٢٠٠٠)، عزب (٢٠٠٢) ، سري (٢٠٠٢) خضر (٢٠٠٠)

٣- إعداد الأدوات اللازمة لعمل التجربة الاستطلاعية وتحديد العينة التجريبية والتي يتم تطبيق البرنامج الإرشادي عليها.

٤- تهيئة الظروف المناسبة لتطبيق البرنامج من حيث تحديد الوقت وتهيئة المكان وإعداده لعقد جلسات البرنامج.

الأسس العلمية التي يقوم عليها البرنامج :

- مراعاة الفروق الفردية بين أفراد العينة .
- استخدام الإرشاد الجماعي حيث أن الإنسان كائن اجتماعي يؤثر ويتأثر بالجماعة .
- الأخذ بالحسبان سمات المرحلة العمرية لأفراد العينة - المراهقة الوسطى -.
- اتساق أهداف البرنامج مع أهداف العملية التعليمية التي تسعى إلى إشباع حاجات وميول الأفراد وتحقيق التوافق النفسي لديهم .

أهداف البرنامج:

١) الأهداف العامة:

أ) هدف علاجي: حيث يهدف إلى خفض الغضب وإدارته لدى عينة من المراهقين من خلال التدريب على مهارات الذكاء الوجداني.

ب) هدف وقائي: حيث يكتسب أفراد المجموعة التجريبية بعض الفنيات الإرشادية التي تعمل على تنمية المهارات الوجدانية التي تمكنهم من تجنب عواقب انفعال الغضب.

٢) الأهداف الإجرائية:

تتحقق الأهداف الإجرائية للبرنامج من خلال العمل داخل الجلسات وتطبيق الفنيات المختلفة وتتلخص هذه الأهداف في : تنمية مهارات الذكاء الوجداني التي تساعد على خفض انفعال الغضب .

وذلك كما يلي:

- التدريب على مهارة الوعي بالذات ومعرفة مكامن القوة والضعف لديهم.
- التدريب على مهارة التحكم في الانفعالات .
- التدريب على مهارة التعرف على مشاعر الآخرين وكيفية الأخذ بمنظورهم.
- التدريب على مهارة حل الصراعات عن طريق التفاوض.
- التدريب على دفع الذات (الدافعية الذاتية).
- التدريب على مهارات التواصل وإقامة علاقات ودية مع الآخرين.

مراحل تطبيق البرنامج:

يمر تطبيق البرنامج الحالي بأربع مراحل تتمثل في:

١- **المرحلة التمهيدية:** والتي يتم فيها التعارف بين الباحثة والطلاب ويتم التمهيد للبرنامج وشرح أهدافه وأهميته وإطار العمل فيه.

٢- **المرحلة الانتقالية:** وهي المرحلة المعرفية وتهدف إلى تقديم المفاهيم والنظريات التي تفسر الذكاء الوجداني والمهارات المختلفة التي يشتمل عليها. وكذلك يتم مناقشة أسباب ومظاهر انفعال الغضب الذي يصدر عن أفراد المجموعة التجريبية ، وكذلك مناقشة الأساليب الفعالة للتعامل معه وكيفية مواجهة المواقف بطريقة إيجابية.

٣- **المرحلة التنفيذية (السلوكية):** وهي مرحلة العمل البناء حيث تهدف إلى ممارسة الأنماط السلوكية المطلوب أداؤها باستخدام فنيات النمذجة ولعب الدور، والاسترخاء، ودحض الأفكار اللاعقلانية، والفنيات الوجدانية المختلفة وغيرها من فنيات البرنامج المساعدة على تنمية مهارات الذكاء الوجداني وخفض الغضب لدى أفراد المجموعة التجريبية.

٤- **المرحلة الختامية:** وتهدف إلى تلخيص ما تم إنجازه من خطوات في البرنامج- وتقييمه ككل وبيان نقاط القوة ونقاط الضعف ومعرفة وجهات نظر أفراد المجموعة التجريبية- كما تشتمل هذه المرحلة على تهيئة الطلاب نفسياً لإنهاء البرنامج.

- الأسلوب الإرشادي المستخدم في البرنامج: أسلوب الإرشاد الجماعي.

- المدى الزمني للجلسات ومكان تطبيقها.

استغرقت الفترة الزمنية للجلسة (٩٠)دقيقة وتم تقسيمها ما بين المحاضرة والمناقشة وباقي فنيات البرنامج ويصل عدد الجلسات إلى (١٦) جلسة واستمر تطبيق جلسات البرنامج لفترة تصل إلى شهر ونصف بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً وذلك في العام الدراسي ٢٠١٧/ ٢٠١٨.

- جلسات البرنامج

لقد تم تنظيم محتوى جلسات البرنامج وترتيبها بشكل منطقي متسلسل يتناسب مع طبيعة مشكلة الدراسة، كما تم تحديد محتوى الجلسات بناءً على أهداف البرنامج التي تم تحديدها مسبقاً وكذلك بناء على الفنيات الإرشادية المستخدمة.

والجدول التالي يوضح أرقام الجلسات وموضوع كل جلسة ومحتوى كل جلسة من الفنيات المستخدمة.

جدول (١٢)

جدول موجز لبرنامج تنمية الذكاء الوجداني

يوضح محتوى جلسات البرنامج ومدته وفنياته

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة في الجلسة
الأولى	تمهيد وتعارف بين الباحثة والطلاب.	٩٠ق	الحوار والمناقشة الجماعية، التعزيز.
الثانية والثالثة	مفهوم الذكاء الوجداني وأهم المهارات التي يشتمل عليها.	٩٠ق	المحاضرة، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجبات المنزلية.
الرابعة	الوعي بالذات – التعبير عن الذات.	٩٠ق	المحاضرة، المناقشة الجماعية، الحوار الذاتي، ملاحظة الذات،

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة في الجلسة
			التغذية الراجعة، الواجبات المنزلية.
الخامسة	الغضب – التحكم في الانفعالات	٩٠ق	المحاضرة، المناقشة الجماعية، التنفيس الانفعالي، النمذجة، لعب الدور، التعزيز، المقارنة، الواجبات المنزلية.
السادسة والسابعة	أساليب مواجهة الغضب. التحكم في الانفعالات	٩٠ق	المحاضرة – المناقشة الجماعية، الاسترخاء الحوار الذاتي- حل المشكلات، الضبط الذاتي، دحض الأفكار اللاعقلانية - التغذية الراجعة، التعزيز، توظيف بعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية المتعلقة بالغضب- الواجبات المنزلية.
الثامنة	تأكيد الذات (التعبير عن الذات بطريقة ملائمة)،	٩٠ق	المحاضرة- المناقشة الجماعية، التنفيس الانفعالي من خلال الحوار الجماعي- دحض الأفكار اللاعقلانية، لعب الأدوار، قلب الأدوار، الحوار الذاتي، الواجبات المنزلية .
التاسعة والعاشرة	تنمية الدافعية الذاتية – أساليب التحكم في الانفعالات.	٩٠ق	المحاضرة- المناقشة الجماعية- التنفيس الانفعالي من خلال الحوار الجماعي، لعب الدور، النمذجة- الاسترخاء – الواجبات المنزلية- الاستعانة ببعض الآيات والأحاديث
الحادية عشرة، الثانية عشرة	مواجهة الصراع باستخدام فنون التفاوض	٩٠ق	المحاضرة- المناقشة الجماعية- التنفيس الانفعالي من خلال الحوار الجماعي، لعب الدور، النمذجة- قلب الأدوار- الاسترخاء – الواجبات المنزلية- الاستعانة ببعض الآيات والأحاديث.
الثالثة عشرة الرابعة عشرة	التعاطف والتواصل وإقامة علاقات ودية مع الآخرين	٩٠ق	. المحاضرة، المناقشة الجماعية، لعب الدور، الاسترخاء، النمذجة، التعزيز، التغذية الراجعة، الواجبات المنزلية.
الخامسة عشرة	أهمية مهارات الذكاء الوجداني	٩٠ق	الحوار والمناقشة الجماعية، التعزيز
السادسة عشرة	جلسة ختامية لإنهاء البرنامج	٩٠ق	الحوار والمناقشة الجماعية، التواصل والعلاقات الودية مع الباحثة

النتائج وتفسيرها في ضوء فروض الدراسة.

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض على أنه "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني، في اتجاه القياس البعدي" وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للمجموعات المرتبطة، والجدول التالي يوضح ذلك.

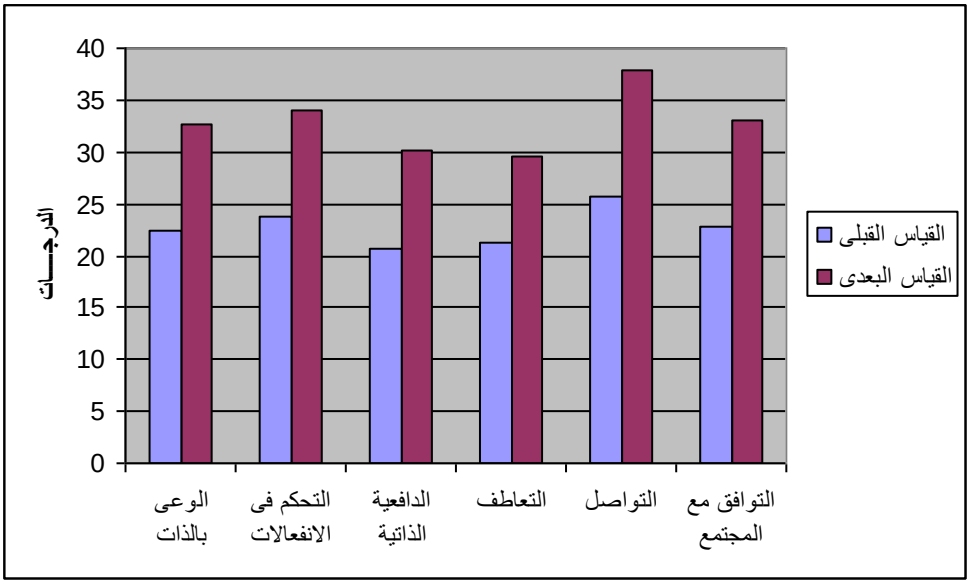
جدول (١٣)دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسينالقبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني(ن = ٢٠)

الأبعـاد	القياس القبلى		القياس البعدي		قيمة " ت "	مستوى الدلالة	مربع إيتا
	م	ع	م	ع			
الوعى بالذات	٢٢.٥	١.٩٣٣	٣٢.٦٥	٢.٥١٩	١٤.٣٣٤	٠.٠١	٠.٩٢
التحكم في الانفعالات	٢٣.٨٥	١.٧٨٥	٣٤.١	٢.٣٦	١٧.٨١٨	٠.٠١	٠.٩٤
الدافعية الذاتية	٢٠.٧	٢.١٠٥	٣٠.٢	١.٤٧٣	١٧.٩٠٣	٠.٠١	٠.٩٤
التعاطف	٢١.٣	٢.٥١٥	٢٩.٦٥	١.٨١٤	٢٠.٢٦	٠.٠١	٠.٩٦
التواصل	٢٥.٧٥	١.٦٨٢	٣٧.٩	٢.٩٨٩	١٥.٨٧٦	٠.٠١	٠.٩٣
التوافق مع الواقع	٢٢.٨	٣.٢٠٥	٣٣.١	٢.٨٨٢	١٢.١٢٥	٠.٠١	٠.٨٩
الدرجة الكلية للمقياس	١٣٦.٩	٥.٧٢١	١٩٧.٦	٦.٠٣٨	٣٥.٤٤٩	٠.٠١	٠.٩٩

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٢.٧٦ (٠.٠٥) = ٢.٠٤

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على جميع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس، في اتجاه القياس البعدي. مما يدل على تحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لجلسات البرنامج. كما تدل قيم مربع إيتا على أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج) على المتغير التابع (المتمثل في أبعاد مقياس الذكاء الوجداني) كبير، حيث تراوحت قيم مربع إيتا ما بين (٠.٨٩) لبعد التوافق مع الواقع، و(٠.٩٦) لبعد التعاطف، كما بلغت (٠.٩٩) للدرجة الكلية للمقياس.

ويوضح الشكل البيانى التالي الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني .



(شكل ١)

الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية
فى القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني

وتحقق هذا الفرض والذي يكشف عن ارتفاع متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الذكاء الوجداني يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الذي يهدف إلى تنمية الذكاء الوجداني ، كما يشير إلى قابلية الذكاء الوجداني للنمو والنضج كلما أتيحت له الإمكانات والفرص الملائمة، فإتاحة نماذج من الخبرات المتنوعة يسهم في حدوث نمو وتغير إيجابي في الذكاء الوجداني للأفراد. وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسات مارثا إيدي (Eddy 1998)، ليليان كورتس (Curtis,L 1999)، ليزا ابيرسون (Ebrsohn,L 2000)) ، علام (٢٠٠١)، أبو الحسن (٢٠٠٣)، السواح (٢٠٠٥) النمر (٢٠٠٦)، خليل (٢٠٠٨).

ومن خلال البرنامج الإرشادي حرصت الباحثة على تنمية وعي الأفراد بذواتهم حيث يمثل الوعي بالذات الركيزة الأولى في الذكاء الوجداني وهو المهارة التي تبنى وترتكز عليها المهارات الأخرى، وذلك من خلال فنيات ملاحظة الذات والحوار الذاتي، التنفيس الانفعالي، التقارير الذاتية، لعب الدور وغيره من الفنيات مما أتاح لهم الفرصة لتأمل ذواتهم والتعبير عنها بحرية ، والوعي بالذات يسهم في إدارة الانفعالات ومحاولة إيجاد الطرق المناسبة للتعامل معها. ومن خلال فنيات ملاحظة الذات، النمذجة، لعب الدور، الضبط الذاتي، دحض الأفكار اللاعقلانية، استطاع أفراد المجموعة التجريبية إدراك وتصنيف مشاعرهم ومن ثم إدارتها.

وتمكن أفراد المجموعة التجريبية من تنمية مهارتي الوعي بالذات وإدارة الانفعالات يسهم في تنمية الدافعية الذاتية. كما أن تزويد أفراد المجموعة التجريبية بأساليب التفكير العقلانية، ومساعدتهم على تبني أفكار منطقية كان له أثر كبير في تعاملهم بشكل ملائم مع ما يواجهونه من مواقف مختلفة وعن طريق استخدام فنيات العلاج العقلاني الانفعالي استطاع أفراد العينة دحض الأفكار اللامنطقية، كما تعلموا أن المواقف المسببة للانفعالات السالبة ليس بالضرورة أن يكون لها استجابة واحدة بل هناك عدة بدائل واستجابات أخرى متعددة للمواقف تعد أكثر منطقية. وإدارة الانفعالات تسهم في تكوين علاقات وروابط قوية مع الآخرين وتحقق التواصل والتفاعل البناء الذي يقوم على أسس التعاطف والتفهم لاحتياجات الآخرين، كما أن مهارات القيادة وكيفية حل الصراع بطريقة إيجابية تنمي من مهارة التواصل وتنمية هذه المهارات من وعي بالذات، وإدارة للانفعالات، ودفع للذات، والتعاطف والتواصل يؤدي إلى سلامة التعامل مع

الواقع النفسي (الداخلي) والواقع الاجتماعي (الخارجي) مما يحقق التوافق والصحة النفسية في أكثر صورها الإيجابية التي تشمل الجانب الذاتي والجانب الاجتماعي للإنسان .

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الذكاء الوجداني ، في اتجاه أفراد المجموعة التجريبية "وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح ذلك.

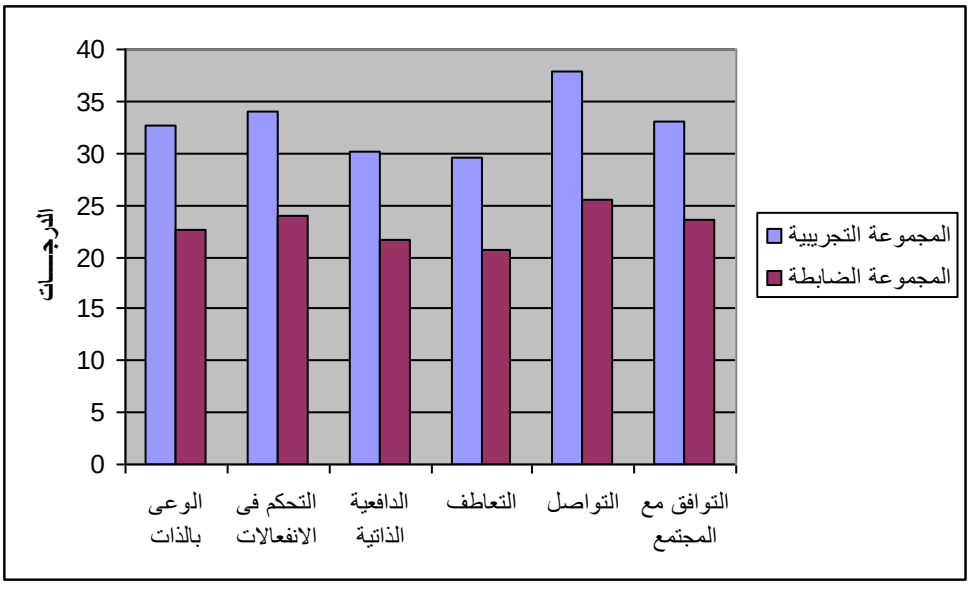
جدول (١٤)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الذكاء الوجداني

الأبعـاد	المجموعة التجريبية (ن = ٢٠)		المجموعة الضابطة (ن = ٢٠)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة	مربع إيتا
	م	ع	م	ع			
الوعى بالذات	٣٢.٦٥	٢.٥١٩	٢٢.٧	٢.٠٢٩	١٣.٧٥٨	٠.٠١	٠.٨٣
التحكم في الانفعالات	٣٤.١	٢.٣٦	٢٣.٩٥	٢.١٣٩	١٤.٢٥٢	٠.٠١	٠.٨٤
الدافعية الذاتية	٣٠.٢	١.٤٧٣	٢١.٧	١.٧٨	١٦.٤٥٥	٠.٠١	٠.٨٨
التعاطف	٢٩.٦٥	١.٨١٤	٢٠.٧٥	١.٨٦	١٥.٣١٧	٠.٠١	٠.٨٦
التواصل	٣٧.٩	٢.٩٨٩	٢٥.٥٥	٢.٢٨٢	١٤.٦٨٥	٠.٠١	٠.٨٥
التوافق مع الواقع	٣٣.١	٢.٨٨٢	٢٣.٦	٣.٠١٦	١٠.١٨٥	٠.٠١	٠.٧٣
الدرجة الكلية للمقياس	١٩٧.٦	٦.٠٣٨	١٣٨.٢٥	٤.٥٦٤	٣٥.٠٦٦	٠.٠١	٠.٩٧

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)

بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس في اتجاه أفراد المجموعة التجريبية، مما يدل على تحسن أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي لم تتلق نفس التدريب. وتدل قيم مربع إيتا على أن حجم التأثير كبير، حيث تراوحت قيم مربع إيتا ما بين (٠.٧٣) لبعد التوافق مع الواقع، و (٠.٨٨) لبعد الدافعية الذاتية، كما بلغت (٠.٩٧) للدرجة الكلية للمقياس.ويوضح الشكل البيانى التالي الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني .



شكل (٢)

الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

في القياس البعدي على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني

وتحقق هذا الفرض يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني، حيث كان أفراد المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم البرنامج الإرشادي هم الأكثر ارتفاعاً في درجاتهم على مقياس الذكاء الوجداني بينما ظلت درجات أفراد المجموعة الضابطة على انخفاضها لعدم تعرضهم للبرنامج الإرشادي وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسات كل من النمر (٢٠٠٦) و علام (٢٠٠١) وخليل (٢٠٠٨) ابيرسون 2000) Ebrsohn,L) والتي أشارت إلى قابلية الذكاء الوجداني للنمو إذا أتيحت له الفرص والإمكانات الملائمة .. فكلما أتيحت للإنسان فرص النمو الملائمة استطاع استثمار قدراته وإمكاناته لحد كبير ، فمن خلال الفنيات الإرشادية المستخدمة كملاحظة الذات ولعب الدور والنمذجة والحوار الذاتي والتنفيس الانفعالي استطاع أفراد المجموعة التجريبية تأمل ذواتهم والتعبير عنها بحرية فلقد استطاع كل منهم إدراك ماهي نقاط ضعفه ونقاط قوته ؟ وما هي أهدافه ؟ولماذا يصدر سلوكا بعينه ؟ فلقد أشار جولمان (٢٠٠٠) أننا قد نعجز عن معرفة مشاعرنا تجاه شيء معين فالفرد بحاجة إلى الانتباه المستمر لحالته الوجدانية وهذا الوعي التأملي يلاحظ العقل ويتفحص الخبرة ذاتها ، وعلى الرغم من التمايز المنطقي بين الوعي بالذات وما بها من مشاعر والعمل على تغييرها إلا أنه يساعدنا في التخلص من الحالات المزاجية السيئة .

كما أن تمكن أفراد المجموعة التجريبية من تنمية مهارتي الوعي بالذات وإدارة الانفعالات أسهم في تنمية الدافعية الذاتية حيث استطاعوا من خلالها تركيز الانتباه وتشجيع الذات. وأسهم تدريبهم على مهارات القيادة وحل الصراع بطريق إيجابية من تنمية مهارات التواصل ومن ثم التوافق مع الواقع .

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى على مقياس الذكاء الوجداني "

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للمجموعات المرتبطة، والجدول التالي يوضح ذلك.

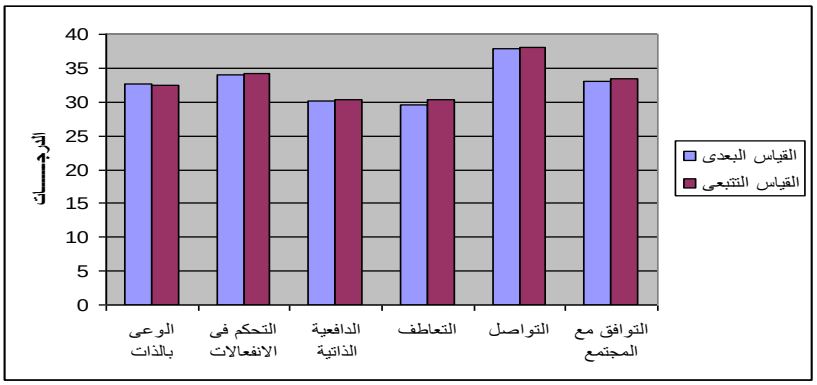
جدول (١٥)دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى على مقياس الذكاء الوجداني

(ن = ٢٠)

الأبعـاد	القياس البعدي		القياس التتبعى		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الوعى بالذات	٣٢.٦٥	٢.٥١٩	٣٢.٤٥	١.٨٤٩	٠.٤٨٣	غير دالة
التحكم في الانفعالات	٣٤.١	٢.٣٦	٣٤.١٥	٢.١٣٤	٠.١٣٧	غير دالة
الدافعية الذاتية	٣٠.٢	١.٤٧٣	٣٠.٤	٢.٢١	٠.٥٣٥	غير دالة
التعاطف	٢٩.٦٥	١.٨١٤	٣٠.٣	٢.٢٩٦	١.٧٨٢	غير دالة
التواصل	٣٧.٩	٢.٩٨٩	٣٨.٠٥	٢.٧٨١	٠.٣٣٤	غير دالة
التوافق مع الواقع	٣٣.١	٢.٨٨٢	٣٣.٤	٢.٦٤٤	٠.٣٢٥	غير دالة
الدرجة الكلية للمقياس	١٩٧.٦	٦.٠٣٨	١٩٨.٧٥	٦.٩٩٥	١.٣٤٨	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس. مما يدل على استمرار التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة. وتتفق نتيجة هذا الفرض مع عدد من الدراسات على سبيل المثال لا الحصر دراسات كل من أبو الحسن (٢٠٠٣) ومخيمر (٢٠٠٩) ، مسلم (٢٠٠٩) .

ويوضح الشكل البيانى التالي الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى على مقياس الذكاء الوجداني .



شكل (٣)

الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية

فى القياسين البعدي والتتبعى على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني

وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الوجداني يشير إلى استمرار فعالية البرنامج في تنمية مهارات الذكاء الوجداني، حيث كانت ممارسة تلك المهارات لا تقتصر على جلسات البرنامج فقط، بل كان الهدف أن تمتد إلى مواقف الحياة المختلفة. فمن خلال الفنيات المستخدمة ومنها فنيات العلاج السلوكي المعرفي كالنمذجة ، ولعب الدور وكذلك الواجبات المنزلية والتي تم ممارستها في خارج نطاق الجلسات قد ساهمت في استمرار فعالية البرنامج .

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الغضب، في اتجاه القياس البعدي

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للمجموعات المرتبطة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٦)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين

القبلي والبعدي على مقياس الغضب

(ن = ٢٠)

	القياس القبلى		القياس البعدي		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا
	م	ع	م	ع			
مقياس الغضب	٥٩.٠٥	٤.١١	٤٤.٧	٣.١٦٤	١٧.٩٦٢	٠.٠١	٠.٩٤

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٢.٧٦ (٠.٠٥) = ٢.٠٤

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الغضب في اتجاه القياس البعدي. مما يدل على انخفاض درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الغضب بعد تعرضهم لجلسات البرنامج. كما تدل قيم مربع إيتا على أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج) على المتغير التابع (المتمثل في الغضب) كبير. ويشير تحقق هذا الفرض إلى فعالية البرنامج الإرشادي في خفض الغضب وذلك من خلال عدد من الفنيات كالنمذجة ولعب الأدوار وقلب الأدوار. ومن الفنيات التي كان لها أثر كبير في خفض الشعور بالتوتر والسيطرة على مشاعر الغضب ، فنية الاسترخاء والتي تم استخدامها بنجاح في عدد من الدراسات من قبيل دراسات سري (٢٠٠٢)، عزب (٢٠٠٢) خليل (٢٠٠٨) والمهارات الوجدانية كالوعي بالذات والانتباه للمشاعر ومراقبة أسباب الغضب يمكنهم من إدارة وضبط انفعالاتهم وكذلك قدرتهم على تفهم احتياجات ومشاعر الآخرين تمكنهم من بناء علاقات وروابط إيجابية وتجعلهم قادرين على احترام الاختلاف مع الآخرين وتقبلهم والأخذ بمنظورهم، وتتفق نتائج الدراسة مع دراستي الخوالدة وجرادات (٢٠١٤) و علاء الدين و الحيح (٢٠١٧)التي تشير إلى إمكانية إدارة الانفعالات ومنها انفعال الغضب

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الغضب، في اتجاه أفراد المجموعة التجريبية "

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٧)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الغضب

	المجموعة التجريبية (ن = ٢٠)		المجموعة الضابطة (ن = ٢٠)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة	مربع إيتا
	م	ع	م	ع			
مقياس الغضب	٤٤.٧	٣.١٦٤	٥٧.٧٥	٣.٧٦٨	١١.٨٦٢	٠.٠١	٠.٧٩

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الغضب في اتجاه أفراد المجموعة التجريبية، مما يدل على انخفاض درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على مقياس الغضب مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي لم تتلق نفس التدريب. وتدل قيم مربع إيتا على أن حجم التأثير كبير، فمن خلال البرنامج الإرشادي تم استخدام عدد من الفنيات كالنمذجة ولعب الأدوار وقلب الأدوار. والاسترخاء مع أفراد المجموعة التجريبية ولقد كان لها أثر كبير مواجهة مشاعر الغضب ، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسات سري (٢٠٠٢)، عزب (٢٠٠٢) ،خضر (٢٠٠٠)

وتشيرهذه النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة في خفض الغضب لدى أفراد العينة .

نتائج الفرض السادس وتفسيرها:

ينص الفرض على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الغضب"

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٨)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى على مقياس الغضب

(ن = ٢٠)

	القياس البعدي		القياس التتبعى		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
مقياس الغضب	٤٤.٧	٣.١٦٤	٤٥	٣.١٧٩	١.٠٣١	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى على مقياس الغضب. مما يدل على استمرار التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة. ويشير ذلك إلى استمرار فعالية برنامج تنمية الذكاء الوجداني في خفض الغضب حتى بعد فترة المتابعة، فمن خلال استخدام فنيات الاسترخاء، ودحض الأفكار اللامنطقية قامت الباحثة من خلال البرنامج بتدريب أفراد المجموعة التجريبية على كيفية تحديد الأفكار اللاعقلانية المسببة لشعورهم بالغضب ، ومعرفة أن هناك طرقاً بديلة للوصول إلى ما نريده من أهداف وحلول أكثر منطقية فيما يواجهنا من ضغوط ومشكلات ومساعدتهم على إيجاد بدائل وحلول متعددة للموقف الواحد، بالآخرين ولقد حرصت الباحثة أن تكون النماذج المختارة عن شخصيات كان لها أثر في حياة أفراد المجموعة التجريبية. كما أن الواجبات المنزلية كان لها أثر كبير في أن يمتد ما تم تعلمه بالجلسات إلى نطاق أوسع يشمل جميع مناشط حياتهم. ، وتتفق نتيجة تحقق الفرض السادس مع ما أسفرت عنه بعض الدراسات السابقة التي استهدفت معالجة الغضب من خلال البرامج الإرشادية والعلاجية من قبيل دراسات الخوالدة ، وجرادات (٢٠١٤) و علاء الدين والحيح (٢٠١٧) ، وسري (٢٠٠٢) ، وخضر (٢٠٠٠) .

توصيات الدراسة:

خلصت الباحثة إلى مجموعة من التوصيات والإرشادات نوجزها فيما يلي:

١) الاهتمام بالتربية الوجدانية من خلال عقد الدورات التدريبية بمراكز التوجيه التربوي والنفسي، والعمل على محو الأمية الوجدانية التي تشكل خطراً قد يفوق الأمية المعرفية.

٢) ينبغي أن تسعى مؤسسات التنشئة الاجتماعية إلى تنمية أنواع مختلفة من الذكاء ومساعدة الأفراد على الوصول إلى أهدافهم وتنمية هواياتهم والتي تتناسب مع نوع الذكاء الذي يتمتعون به.
٣) تنمية المهارات التي تتطلبها الأدوار الاجتماعية المختلفة وإكساب الأفراد والقدرة على التخطيط بأنفسهم بطريقة تقوم على التدبر والتفهم لما لديهم من قدرات وإمكانات وتزويدهم بالخبرات التي تمكنهم من التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة..

بحوث مقترحة:

١) برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال.
٢) فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني للآباء وأثره في تحسين مستوى الصحة النفسية للأبناء .

مراجع الدراسة :

إبراهيم ، عبد الستار (٢٠٠٢). القلق، قيود من الوهم. القاهرة: مكتبة الأنجلوالمصرية.

أبو الحسن ، سميرة (٢٠٠٣). فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني في خفض بعض الاضطرابات وتغيير الاتجاهات لدى عينات متباينة من الأسوياء والمعاقين. المؤتمر السنوي العاشر للإرشاد النفسي. الإرشاد النفسي وتحديات التنمية، المشكلة السكانية. مركز الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص٣٧٩ – ٤٧٩.

أبو حطب ،فؤاد (١٩٩٦). القدرات العقلية. القاهرة،مكتبة الأنجلوالمصرية.

أبو ناشئ ،منى سعيد (٢٠٠٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية، دراسة عاملية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٢، العدد ٣٥: ص ص ١٤٥ – ١٨٨.

أنيس، إبراهيم ؛الحوفي ، أحمد مُحَمَّد ؛ ناصف،علي النجدي ؛أحمد ، مُحَمَّد خلف الله أ (٢٠٠٢). المعجم الوجيز. القاهرة، مجمع اللغة العربية.

بدر ،إسماعيل إبراهيم مُحَمَّد (٢٠٠٢). الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لديهم. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد ١٥، ص ص ١ – ٥٠.

جاردنر ،هوارد (١٩٩٧). رعاية التباين في الذكاء بتقديم التعليم المناسب لكل شخص: ما يترتب على تصور جديد للذكاء البشري. مستقبليات، مجلة فصلية للتربية المقارنة، المجلد ٢٧، العدد ٣، ص ص٣٨٥ – ٤٠٨.

الجندي ،أمسية السيد (٢٠٠٩). مصادر الشعور بالسعادة وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٩، العدد ٦٢ ، ص ص١١- ٦٩.

جولمان ،دانيال (٢٠٠٠). (ترجمة) هشام الحناوي، ذكاء المشاعر- الذكاء الانفعالي. الجيزة، هلا للنشر والتوزيع.

حسونة ،أمل مُحَمَّد ؛ أبو ناشئ ، منى سعيد (٢٠٠٦). الذكاء الوجداني. القاهر، الدار العالمية للنشر.

حسين ، مُحَمَّد حبشي (٢٠٠٣). البناء العاملي لمكونات الذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين وغير المتفوقين من طلاب الثانوي العام باستخدام التحليل العاملي التحققي. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد ٢، ص ص١٣٧ – ١٩٦.

حمدي ،نزيه ؛ داود، نسيمة (٢٠١٧) . مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها ، عمان ، دار الفكر .

خضر ،عبد الباسط متولي (٢٠٠٠). فعالية الإرشاد النفسي الديني والتدريب على المهارات الاجتماعية والدمج بينهما في خفض حدة الغضب لعينة من المراهقين؛ مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٢٤، الجزء ٣، ص ص ٢١٧ – ٢٤٧.

الخضر ،عثمان حمود (٢٠٠٢). الذكاء الوجداني (هل هو مفهوم نفسي جديد). مجلة دراسات نفسية، المجلد ١٢، العدد١، ص ص٥ – ٤١.

خليل ،إلهام عبد الرحمن (٢٠٠٥). مدى إمكانية قائمة بار أون لنسبة الذكاء الوجداني للتمييز بين فئات إكلينيكية مختلفة (دراسة استطلاعية). المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد ١٥، العدد ٤٦، ص ص ٩٧ – ١٥٥.

خليل ، سامية (٢٠٠٨) .فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في تحسين التفكير الخلقي واستيراتيجيات تقديم الذات لدى المراهقين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

الخوالدة ،عثمان عبد الفتاح ؛ جرادات ،عبدالكريم مُحَمَّد (٢٠١٤) أثر برنامج علاج معرفي سلوكي في تخفيض الغضب وتحسين استيراتيجيات التعامل معه ، مؤتة للبحوث والدراسات ، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد ٢٩ ، العدد ٢ ، ص ص ٣١٥-٣٤٦ .

رزق ،زينب شعبان (٢٠٠٣). الذكاء الانفعالي - المفهوم القياس، دراسة استطلاعية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

زهران ،حامد عبد السلام (٢٠٠٥).(أ)علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة. الطبعة السادسة، القاهرة، عالم الكتب.

زهران ،حامد عبد السلام (٢٠٠٥). (ب) الصحة النفسية والعلاج النفسي ، الطبعة الرابعة ، القاهرة ، عالم الكتب .

زيدان ،عصام مُحَمَّد ،؛ الإمام ،كمال أحمد (٢٠٠٢). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعلم. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ع ٣ ص ص٣ – ٤١.

سري ،هبة إسماعيل مُحَمَّد (٢٠٠٢). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الوعي بأساليب الغضب (أسبابه وكيفية مواجهته). رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

السواح ،منار عبد الحميد رجاء (٢٠٠٥). فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة "دراسة تجريبية". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

سويف ،مصطفى (٢٠٠١). اللياقة النفسية، كلية الآداب، جامعة القاهرة، مجلد ٦١، عدد٢.

عبد الرحمن ،مُحَمَّد السيد ؛ عبد الحميد ، فوقية (١٩٩٨) مقياس الغضب كحالة وسمة ، القاهرة ، دار قباء

عبد العزيز ،أحمد مُحَمَّد (٢٠٠٧). دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني وكلا من الإدارية ومستويات الكفاية الإنتاجية لدى الإدارة الوسطى. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

عبد الغفار، أنور فتحي (٢٠٠٣). الذكاء الوجداني وإدارة الذات وعلاقتهما بالتعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنصورة – مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٥٣، الجزء ٢، ص ص ١٣٣ – ١٦٩.

العبيدان ،منى مشاري عبد العزيز (٢٠٠٨). فعالية برنامج تدريبي لبعض مهارات الذكاء الوجداني في تعزيز أسلوب المواجهة الإيجابية والتفكير الناقد لدى الفائقين من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

عثمان ،فاروق السيد (٢٠٠١). القلق وإدارة الضغوط النفسية. الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي.

العجمي ،مُحَمَّد سعود (٢٠١٢) . دراسة الذكاء الوجداني وعلاقته بمشاعر الغضب والعنف لدى الطلاب بطيئي التعلم المدموجين في مدارس التعليم العام في دولة الكويت .مجلة القراءة والمعرفة ، العدد١٣٣ ، ص ص ٢٦٤-٣٠٤ .

عزب ،حسام الدين محمود (٢٠٠٢). فعالية برنامج علاجي تفاوضي تكاملي في التغلب على سلوكيات العنف لدى عينة من المراهقين. المؤتمر السنوي التاسع للإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي – جامعة عين شمس، المجلد ٢، ص ص١-٨١ .

علاء الدين ،جهاد ؛ الحيح ،هنادي (٢٠١٨) . أثر الإرشاد الجمعي في خفض أعراض الغضب لدى الأطفال اللاجئين السوريين في الأردن . المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، المجلد ١٤ ، العدد١ ، ص ص،٢٧ -٤١

علام ،سحر فاروق عبد الجيد (٢٠٠١). تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

العلوان، أحمد فلاح (٢٠١٦) . فاعلية برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي للحد من المشكلات السلوكية لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي . مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، المجلد ١٤ ، ص ص ١١-٤٩ .

عويس ،عفاف (٢٠٠٦). مقياس الذكاء الوجداني للأطفال ٤ – ١٠ سنوات. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

عيسوي ،أزهار مُحَمَّد (٢٠١٢) . ممارسة العلاج المعرفي السلوكي لتخفيف حدة الغضب لدى الشباب الجامعي . المؤتمر الدولي الخامس والعشرون لكلية الخدمة الاجتماعية بجامعة حلوان (مستقبل الخدمة الاجتماعية في ظل الدولة المدنية الحديثة ، الجزء ١١، ص ص ٤٧١٧- ٤٧٨٧.

العيسوي ،عبد الرحمن (٢٠٠١). دراسات في الجريمة والجنوح والانحراف. بيروت: دار الكتب الجامعية.

فراج ، مُحَمَّد أنور إبراهيم (٢٠٠٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بمشاعر الغضب والعدوان لدى طلاب الجامعة . مجلة دراسات عربية في علم النفس ، المجلد ٤ ، العدد ١، ص ص ٥٣-١٥١ .

كفافي ،علاء الدين ؛ سالم ،سهير مُحَمَّد (٢٠١٢) . مدخل إلى علم النفس ، الطبعة الأولى ، عمان ، دار الفكر .

الكيال ،مختار أحمد (٢٠٠٨). الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي وتنظيم الذات في التنبؤ بالأداء المهني للمعلمين والأداء الأكاديمي للطلاب بالمرحلة الثانوية، دراسة في نمذجة العلاقات. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس العدد ٣٢، الجزء١، ص ص٩-٥١.

مجيد ،سوسن شاكر (٢٠٠٨) . مشكلات الأطفال النفسية والأساليب الإرشادية لمعالجتها . الطبعة الأولى ، عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمود ، عبد الله جاد (٢٠٠٦). التوافق الزواجي في علاقته ببعض عوامل الشخصية والذكاء الانفعالي. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد٤٧، ص ص٥١– ١١٠.

مخيمر ،سيهار صلاح الدين (٢٠٠٩). فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من شباب الجامعة. رسالة

ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

مسلم ،آمال محي الدين (٢٠٠٩). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لتحسين أساليب مواجهة الضغوط لدى المراهقات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

النمر ،آمال زكريا منسي (٢٠٠٦). فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني على بعض المتغيرات النفسية للأطفال. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

Alberti, Sandra. Miriam (2008): A cultural shift to deal with anti social behavior from punishment to discipline. Dissertation Abstracts International (A) 69,3,821.

Curtis, Lillian Salter (1999): Assessing the attainment of guidance outcomes related to the development of emotional intelligence skills and improved self concept. Dissertation Abstracts International. 60, 8, A, 2812.

Daniel Goleman (1997): Emotional intelligence. New York, Bantam Book.

Ebersohn, Liesel (2000): A guidance and Counselling programme in core life skills. Dissertation Abstracts International. 61,8,A,1486.

Eddy, Martha Hart (1998). The role of physical activity in educational violence prevention programs for youth. Pro Quest Dissertations and Theses. 430.

Ellis, Claira Ann (2004) A study of emotional intelligence indicators in continuation and comprehensive high school students. Pro Quest Dissertations and Theses 170.

Farina, Farncisca; Arce, Ranmon & Novo, Mercedes (2008): Neighbor hood and community factors effects on deviant behavior and social competence. The Spanish Journal of psychology.11, 1, 78-84.

Gerald Matthews ; Moshe Zeidner & Richard D. (2002): Emotional intelligence science and myth. London, A brad Ford Book, The MIT press.

John D. Mayer, David R. Caruso & Peter Salovey (2000). In Reuven Bar – On & James D. A. Parker (editors): Hand book of emotional intelligence, Theory, development, assessment, and application at home, school, and in workplace. San Francisco Jos.

Kimonos, Eva, R, Frick. J; Luna C; Aucion, Katherine. J (2007): Can a laboratory measure of emotional processing enhance the statistical predication of aggression and delinquency in detained adolescents with Callous unemotional traits? Journal of Abnormal Child Psychology. 35, 5, 773-789.

Marie, J.G.S & Fernandes, M.P.J. (2003): The impact of emotional intelligence on solution focused therapy with an adolescent. Early Childhood, Development & Care. 173, 5, 499- 508.

P. Salovey & J. M. Meyer (1998)Emotional intelligence in Jennifer M. Jenkins, Keith Oatley, and Nancy L. Stein, (Editors) Human emotions: a reader. Malden, Blackwell Publishers.

Perkins , Donna M. (2004) Effect of parenting emotional intelligence , hostile attributional bias and peer status on problem behavior. Dissertation Abstracts International. 64, 11, B, 5819.

Robert Mc Care In Reuven Bar – On & James D.A. Parker (2001): Handbook of emotional intelligence, theory, development, assessment, and application at home, school, and in work place, San Francisco. Jossey – Bass Awiley company.

Roy, Dena Ann (2004): Adolescent emotional intelligence and its relation to chronic antisocial behaviors. Dissertations Abstracts International. B, 64, 7, 3583

Trindad, Dennis R.& Johnson, C. Anderson (2002): The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use: Personality and Individual Differences, 32, 1, 95-105.

intelligent work place how to select for measure and improve emotional intelligence in individual groups, and organization. San Francisco. Jossey – Bass Awiley Company.

Vorbach, Anne Marie (2002): The relationship between emotional competence and social competence among early adolescents. Dissertation Abstracts International. 63, 3, B, 1578.

Winters, Jason, Clift, Robert J.W.S & Dutton, Donals, G (2004): An exploratory study of emotional intelligence and domestics abuse. Journal of Family Violence, 19, 5, 255 – 267.

Tusjno – Junk & Oyama. High, Maymi (2007): The relationship between emotional intelligence of mothers and problem behavior in their young children, along it urinal analysis. Journal of Prenatal Psychology and Health. 21, 3, 215-229.

Valizadeh,S.,Davaji,R.B.O,&Nikamal,M. (2010):The effectiveness of anger management skills training on reduction of aggression in adolescents .Social and Behavioral Sciences. 5,1195-1199.

Vanessa Urch Druskat & Steven B. Wolf (2001): In Cary Chernis & Daniel Goleman (editors). The emotional

26

The effectiveness of elective counseling program for the development of emotional intelligence and its effect in reducing anger among adolescents.

Abstract

This study aimed to clarify the effectiveness of counselling program for the development of emotional intelligence and its effect in reducing anger among adolescents. The sample consisted of 40 students divided into two experimental groups of 20 students and a control group of 20 students, the emotional intelligence scale, counselling program &anger scale were applied. The results showed the effectiveness of the counselling program in the development of emotional intelligence and its effect in reducing the anger and resulted in continued effectiveness after the follow-up period

Key words: : counselling program - emotional intelligence - anger adolescents

27

تحسين جودة مخرجات كليات إدارة الأعمال بالجامعات السعودية

د/ عبداللطيف إبراهيم الحديثي
قسم إدارة الأعمال – كلية الأعمال – جامعة الملك خالد – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هدفت الدراسة إلى تحليل العوامل المؤثرة في تحسين جودة مخرجات كليات إدارة الأعمال في خمس جامعات سعودية من وجهة نظر الطلاب والطالبات الدارسين فيها؛ حتى تقدم كليات الأعمال القيمة المضافة المطلوبة منها لأسواق وبيئة الأعمال في المملكة العربية السعودية.
ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم جمع بيانات نوعية وكمية للدراسة عن طريق مقابلات متعمقة وعبر استمارات إلكترونية أرسلت إلى جميع طلاب وطالبات كليات الأعمال، وأعيد منها ٦١١ استمارة، وتم استخدام التحليل النوعي والتحليل العاملي لبيانات الدراسة، وخرجت الدراسة بـ١٦ عاملاً يشكلون العوامل الإدارية والتعليمية التي تؤثر في تحسين جودة المخرجات وتفسر هذه العوامل مانسبته ٦٢.٧% من التباين الكلي، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم هذه العوامل المؤثرة وفق قوة تأثيرها كانت كالتالي: إهمال أستاذ المقرر وعدم التزامه بمسؤولياته، غلاء المتطلبات الدراسية وضعف المكافآت والمساعدات المادية للطلاب، ضعف مستوى الإرشاد الأكاديمي والمهني والشخصي، ضعف المكتبات الجامعية، نمطية الاختبارات وصعوبتها، عدم وجود برامج فعالة للتدريب، عدم مناسبة الجداول الدراسية، ضعف إمكانيات القاعات الدراسية، ضعف المقررات وعدم مناسبة بعضها، ضعف أسلوب الشرح، ضعف تجهيزات المباني وخدماتها، عدم مناسبة توقيت بعض الاختبارات، وسائل التعليم تقليدية، عدم مراعاة ظروف الطلاب، عدم وضوح اللوائح والأنظمة الجامعية، إهمال الشكاوى الطلابية. وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات التي يتوقع أن ترفع من جودة مخرجات كليات الأعمال في الجامعات السعودية؛ لتكون أكثر ملاءمة لأسواق وبيئة الأعمال في المملكة العربية السعودية.

كلمات مفتاحية: كليات الأعمال، جودة التعليم الإداري ، المملكة العربية السعودية ، مخرجات كليات الأعمال.

مُقَدِمَةٌ :

تسهم كليات إدارة الأعمال في التنمية البشرية والاقتصادية المستدامة، وازدادت أهميتها في ظل المتغيرات العالمية والإقليمية وما واكبها من تغيير في المفاهيم الاقتصادية والإدارية والاجتماعية والريادية، حيث أصبحت تتطلب تعليماً ذا جودة عالية وفقاً لمعايير قياسية، وسياسات إدارية حاكمة لقياس وتحسين الممارسات الفعلية للمؤسسات التعليمية (Mezzio, 2016) ؛ من أجل الوصول إلى مُخرج جيد له أثر واضح على القوى البشرية والتنمية الاقتصادية.
وشهدت الجامعات -عموماً- وكليات إدارة الأعمال -بوجه خاص- في الآونة الأخيرة جملة من المستجدات والمتغيرات التي تمثلت في تطور تقنيات التعليم وتنوع المعرفة، وانفتاح الأسواق، وظهور صناعات تتطلب مهارات مختلفة، وبروز مجالات علمية وعملية لم تكن معروفة أدت إلى ضرورة تطوير مجالات التعليم والتأهيل والبحث العلمي، كما أن ظهور الوسائل التقنية والتكنولوجية الحديثة في الإنتاج والتسويق وقنوات التوزيع والاتصالات غير المفاهيم والنظريات المؤصلة لعلوم إدارة الأعمال (Turban et al, 2017). ونتيجة لذلك أصبحت كليات إدارة الأعمال مطالبة أكثر بالعمل على تطوير برامجها بما يتناسب مع تطلعات الشباب الملتحقين بها، واستحداث تخصصات تلائم متطلبات العصر، والحرص على تكوين كوادر بشرية تمتلك المهارات اللازمة للتعامل مع كافة المستجدات والمتغيرات؛ حيث يذكر Tsung (2016) أن كليات إدارة الأعمال تواجه انتقادات عديدة في الوقت الحاضر، فرغم تزايد أعداد هذه الكليات إلا أن هناك انخفاضاً في الاهتمام بجودة مخرجاتها، إضافة إلى تشابه تعليمها وشهاداتها، وعدم كفاءة برامجها ، وتفكيرها الضيق حول العلاقات بينها وبين مؤسسات الأعمال (Alvesson and Sandberg, 2013)، وفي الوقت الذي تُرشد كليات إدارة الأعمال طلابها إلى ضرورة الاستجابة للمتغيرات البيئية والتنافسية العديدة، والقدرة على التكيف والاستجابة بسرعة للتغيرات في بيئة الأعمال، فإنه يتضح أن كليات إدارة الأعمال لا تمارس هذا الأمر الذي تُدرّسه (Tsung, 2016)، كما يؤكد (Alvesson and Sandberg 2013) في ذات السياق أن كليات الأعمال قد اهتزت مكانتها

وضلت طريقها عبر تقديم أبحاث متكررة تخلو من الإبداع والابتكار وبعدها عن قضايا وحراك الأسواق والمجتمع.

ويؤكد عدد من المؤلفين (Doherty et al, 2015 ; Godemann et al, 2013) أن كليات إدارة الأعمال وما تعانيه من إشكاليات في برامجها التعليمية وسياساتها الإدارية يسهم بشكل مباشر في ضعف مخرجاتها، والتي كانت سبباً في عدد من المشاكل التي تواجهها المجتمعات المعاصرة مثل الأزمة المالية ونقص الموارد البيئية ومشاكل أخلاقيات الأعمال، وضعف المسؤولية الاجتماعية للشركات ، كما أن هناك أيضاً عددا من الكتاب (Barber et al, 2014; Khurana and Spender, 2013) يرون الضعف في التعليم الجامعي الذي تقدمه كليات إدارة الأعمال من حيث الممارسة والاستدامة والتثقيف المجتمعي، ويؤكد كذلك Slager et al, (2018) أن نوعية التعليم العالي في مجال الأعمال أصبح موضع تساؤل، ويرجع ذلك إلى عدم مناسبة المعايير المستخدمة لتقييم جودة المخرجات وعدم تحقيقها التوافق التقني والثقافي والاقتصادي مع بيئتها؛ ولذا تهتم هذه الدراسة بالبحث في العوامل التي تؤثر في تحسين مخرجات كليات إدارة الأعمال في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلاب، وبالرغم من أن البعض يعتبر الطالب مُنتَجاً وشركات القطاع الخاص في سوق العمل هي العميل، إلا أن هناك وجهة نظر تعتبر الطالب هو العميل، وما يقدم له في العملية التعليمية هو المُنتَج (Alaraimi, 2018 ; الحديثي، ٢٠١٦).

١.مشكلة الدراسة:

تبرز مشكلة الدراسة في الحاجة إلى تقييم واقع الخدمات التعليمية والإدارية المقدمة لطلاب وطالبات كليات إدارة الأعمال بالجامعات السعودية، واختبار مستوى كفاءتها من وجهة نظر مخرجاتها، ورصد العوامل الإدارية والتعليمية التي يواجهها طلاب وطالبات إدارة الأعمال في الجامعات السعودية، وما تمثله تلك العوامل من مشكلات تؤثر على مستوى وكفاءة الشباب الدارسين فيها، وقد أوصى عمداء كليات إدارة الأعمال في دول مجلس التعاون الخليجي في اجتماعهم الأخير في جامعة الكويت في العام ٢٠١٦ بعنوان " مؤتمر كليات إدارة الأعمال بدول مجلس التعاون الخليجي" بتطوير العملية التعليمية في كليات إدارة الأعمال للعمل على مواجهة التحديات المعاصرة في مجال المال والأعمال، وتحديد جوانب القصور، وإيجاد الحلول لها، ويناقش Garatli (2014) أنه على الرغم من تطور الأعمال التجارية بشكل كبير في المملكة العربية السعودية، وظهور الكثير من الشركات التي تعتمد على التطبيقات الإلكترونية، فإن ذلك لم ينعكس كثيراً على البرامج الأكاديمية التي مازالت تنتهج الأسلوب التقليدي في تدريس برامج إدارة الأعمال، ويرى إبراهيم (٢٠١٣) أن عمادات وإدارات الكليات- وهي الجهات المنوط بها التغيير والتعديل والتطوير والجودة- لم تمارس دورها لتعزيز جودة مخرجاتها، ويبرز التساؤل في دور كليات إدارة الأعمال السعودية في العمل على نقل وممارسة العلوم الإدارية والاقتصادية وتنمية الكفاءات الواعدة والمتميزة من الطلاب والطالبات في مجال يتصف بالمنافسة بين الجامعات السعودية، خصوصا في ظل البدء بفرض رسوم دراسية على البرامج الدراسية المقدمة في معظم جامعات المملكة، والتوجه الحديث للحكومة السعودية إلى استقلال الجامعات إداريا وماليا، ومنحها صلاحيات في تقديم برامج ممولة وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠؛ مما يعني تخفيض الدعم الحكومي المقدم لها ، وزيادة استقلالية الجامعات، واعتمادها على مواردها الذاتية بشكل أكبر؛ لذا تأتي هذه الدراسة للبحث في العوامل الإدارية والتعليمية في خمس كليات لإدارة الأعمال بالجامعات السعودية، والتي تحول دون تحسين قدرات الطلاب والطالبات بالشكل المطلوب لسوق العمل وفق وجهة نظرهم، والكشف عن دور هذه الكليات في تنمية مهاراتهم، وهل تعد الكليات مخرجاتها للاستفادة من الفرص والتحديات الموجودة في عالم الأعمال؟ وهل توفر هذه الكليات الإمكانيات العلمية والإدارية والبيئية لتلقي التعليم المناسب وتطوير المهارات؟ وإلى أي مدى تتيح للخريجين تعزيز مهاراتهم الأكاديمية والإدارية والاجتماعية والفردية- من وجهة نظرهم- في مختلف علوم الإدارة وفق المستجدات الحديثة.

٢. أهمية الدراسة

في ظل الحاجة لتعزيز وتطوير أهداف كليات الأعمال وخططها وبرامجها وسياساتها الإدارية في ظل تسارع التغيرات في بيئة الأعمال، وفي عصر التسويق لكليات إدارة الأعمال واشتداد المنافسة بينها، تظهر أهمية هذه الدراسة في التالي:

أ- الأهمية من الجانب العلمي:

١. من المؤمل أن تبين الدراسة أهم العوامل والمشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلاب كليات إدارة الأعمال بالمملكة من وجهة نظرهم.
٢. ستطرق الدراسة جوانب علمية جديدة تبحث في تحديث مفاهيم ونظريات علوم إدارة الأعمال من وجهة نظر الطلاب، ومدى توافقها مع المستجدات المعاصرة كبرامج الريادة وثقافة الإبداع والابتكار وتطوير المنتجات، وتنوع عمليات التوزيع وتطور تسويق الخدمات.
٣. تعتبر الدراسة من الدراسات القليلة والنادرة التي تدرس العوامل والمشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه طلاب وطالبات كليات إدارة الأعمال بالمملكة؛ حيث لم يطلع الباحث على أية دراسة سابقة تناقش نفس الموضوع؛ مما يعني إضافة هامة لأدبيات الموضوع.

ب- الأهمية من الجانب العملي:

١. من المؤمل أن تساعد الدراسة القائمين على كليات إدارة الأعمال في الكشف عن العوائق الإدارية والتعليمية التي تواجه الطلاب والطالبات ، وأفضل السبل لمواجهة تلك العقبات.
٢. ستكشف الدراسة عن مستوى مناسبة البرامج الأكاديمية والسياسات الإدارية لكليات إدارة الأعمال في المملكة من وجهة نظر المستفيدين من تلك البرامج، كما ستقدم تقييماً موضوعيا للقدرات التعليمية والإدارية في تلك الكليات، وتقييماً للبيئة التعليمية والخدمات المساندة فيها.
٣. ستسهم الدراسة في الإعداد لتصور مقترح لمواجهة المعوقات الإدارية والتعليمية التي تواجه الطلاب في أثناء الدراسة للارتقاء بمستوى أدائهم الأكاديمي.
٤. ستكشف الدراسة إلى أي مدى تعمل كليات إدارة الأعمال على إعداد مخرجاتها وتزويدهم بالمعرفة وطرق التفكير والتحليل الخلاق لمواجهة تحديات الأعمال ومتطلبات سوق العمل.
٥. ستكشف الدراسة عن دور برامج التعاون والشراكة لكليات إدارة الأعمال مع المؤسسات المهنية وشركات الأعمال في تأهيل وتحسين جودة مخرجاتها.

٣: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

أ- التعرف على واقع الخدمات الأكاديمية والإدارية المقدمة لطلاب كليات إدارة الأعمال بالجامعات السعودية في المناطق الجنوبية.
ب- معرفة الأهمية النسبية للخدمات الأكاديمية والإدارية المقدمة لطلاب كليات إدارة الأعمال بالجامعات السعودية في المناطق الجنوبية من وجهة نظر الطلاب.
ت- الكشف عن المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجهها كليات إدارة الأعمال بالجامعات السعودية في المناطق الجنوبية في مجال المال والأعمال من وجهة نظر طلابها. وتقديم التوصيات التي تسهم في تطوير مخرجاتها لتتلاءم مع المتغيرات الحديثة.

٤. فروض الدراسة:

يمكن صياغة فرضيات عامة لهذه الدراسة على النحو التالي:

أ- تؤثر العوامل التعليمية تأثيرًا سلبيا وذا دلالة إحصائية على المستوى الأكاديمي لطلاب وطالبات كليات إدارة الأعمال بالجامعات السعودية.
ب- تؤثر العوامل الإدارية تأثيرًا سلبيا وذا دلالة إحصائية على المستوى الأكاديمي لطلاب وطالبات كليات إدارة الأعمال بالجامعات السعودية.

وستكشف الدراسة بشقيها النوعي والكمي عدد ونوعية هذه العوامل التعليمية والإدارية، ثم ستختبر تأثيرها والأهمية النسبية لكل من هذه العوامل في التأثير على جودة مخرجات كليات إدارة الأعمال.

٥. منهج الدراسة:

تتبع هذه الدراسة أسلوب البحوث الوصفية؛ حيث البحث الوصفي يهدف إلى استكشاف وتوضيح الظواهر والاتجاهات التي لا تتوافر عنها معلومات دقيقة (Saunders et al, 2015)، وهذا ما ينطبق على الدراسة الراهنة، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة مدخلين من مداخل المنهج الوصفي هما:

أ**.المدخل النوعي:** وهنا ركز الباحث على استكشاف المواقف والمعوقات والمشاكل والخبرات التي لدى الطلاب باستخدام المقابلات المتعمقة نصف المخططة؛ بهدف فهم أعمق لموضوع الدراسة وللحصول على معلومات تفصيلية؛ نظرا للحرية المعطاة للطلاب والطالبات؛ حيث تم عمل مقابلات مفتوحة مع ٢٥ طالبا وطالبة، وهو ما أتاح للباحث التفاعل الكامل مع الطلاب والطالبات وسؤالهم المباشر، والاستماع الدقيق لإجاباتهم وآرائهم؛ مما ساعد في الوصول إلى الفهم الصحيح للظاهرة والإلمام بمختلف جوانبها، كما ساهم لاحقا في تصميم أداة المدخل الكمي.

ب**.المدخل الكمي:** هنا ركز الباحث على تصميم استبيان شامل اعتمادا على تحليل نتائج البيانات النوعية التي تم الحصول عليها، والقيام بعدد من الاختبارات الإحصائية، وتطبيق بعض أدوات القياس للتعرف على العلاقات بين المتغيرات المختلفة للظاهرة وتحليل الانحدار والارتباط والتباين بين المتغيرات بغرض الوصول إلى نتائج عامة؛ ولذا فهدف المدخل النوعي في هذه الدراسة فهم وتفسير الظاهرة بشكل عميق في سياقها الواقعي، أما المدخل الكمي فهدفه معرفة الأنماط الشائعة للمتغيرات واختبار العلاقات المختلفة بينها، والجمع بين المدخل النوعي والكمي يدعمه العديد من الباحثين الذين يعتقدون أن استخدام المناهج النوعية مع المناهج الكمية في الدراسات البحثية يؤدي إلى دراسات أكثر قيمة ومصداقية، ومن هؤلاء (Johnson & Christensen, 2016; Alhudaithy, 2010) اللذان رأيا أن الجمع بين المناهج النوعية والكمية أفضل من استخدام

كل منها منفردا، كما يوكد (Creswell, 2017) أن الأساليب المختلطة التي تتقارب أو تدمج فيها المناهج الكمية والبيانات النوعية، تؤدي إلى تقديم تحليل شامل للمشكلة محل الدراسة.

أما مجتمع الدراسة فهو طلاب وطالبات كليات إدارة الأعمال بالجامعات السعودية في المناطق الجنوبية من المملكة، **وكانت عينة الدراسة** عينة عشوائية من طلاب وطالبات كليات إدارة الأعمال بالجامعات السعودية في المناطق الجنوبية من المملكة، كما سيرد تفصيل ذلك لاحقا.

٦. حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في نواحٍ موضوعية ومكانية وزمانية يمكن تناولها على النحو التالي:

أ. الحدود الموضوعية : نشير في البداية إلى أن دراسة العوامل الإدارية والتعليمية المؤثرة في تحسين مخرجات كليات إدارة الأعمال بالجامعات السعودية يجب أن تكون في إطار دراسة المنظومة التي تحكم عمل كليات إدارة الأعمال بالجامعات السعودية، والتي تشمل أعضاء هيئة التدريس والطلاب والخدمات الإدارية المعاونة وسوق العمل، ويؤكد الباحث على أهمية دراسة جميع عناصر هذه المنظومة بالرغم من أن هذه الدراسة ستركز على أهم عناصرها المتمثلة في طلاب كليات إدارة الأعمال، على أن تكون دراسة عناصر المنظومة الأخرى- والتي لا تقل أهمية عن ما سيتم دراسته- في أبحاث مستقبلية.

ب. الحدود المكانية: الجامعات السعودية في المناطق الجنوبية من المملكة (عسير، جيزان، نجران، الباحة، وبيشة).

ت. الحدود الزمانية: تمت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

٧. خطة الدراسة:

تتكون هذه الدراسة من أربعة أجزاء على النحو التالي :

أولا: المقدمة ومشكلة الدراسة وأهميتها وأهدافها، والفروض، ومنهجيتها، وحدودها وخطتها.

ثانياً : الإطار النظري للدراسة، ويشتمل على:

أ- العوامل الإدارية التي تؤثر في جودة مخرجات كليات إدارة الأعمال.

ب-العوامل الأكاديمية التي تؤثر في جودة مخرجات كليات إدارة الأعمال.

ت-الدراسات السابقة.

ث-كليات إدارة الأعمال في الجامعات السعودية.

ثالثاً : الدراسة الميدانية.

رابعاً : تحليل البيانات الكمية الخاصة بالدراسة ومناقشة النتائج.

الخاتمة: التوصيات والأبحاث المستقبلية.

ثانياً: الإطار النظري للدراسة

تفصل الكثير من أدبيات الدراسة- كما سيتم إيضاحه لاحقاً- بين العوامل الأكاديمية وتلك العوامل الأخرى التي ترتبط بالخدمات الإدارية أو اللوجستية المساندة للعملية التعليمية في التأثير على تحسين جودة وتميز طلاب وطالبات الجامعات، ونستعرض في هذا المبحث العوامل الإدارية والعوامل الأكاديمية التي تؤثر في جودة مخرجات كليات إدارة الأعمال، والتي يمكن تناولها على النحو التالي:

أ. العوامل الإدارية التي تؤثر في جودة مخرجات كليات إدارة الأعمال:

يؤكد McFarlane (2014) أن الكادر الإداري لكليات الأعمال كالعُمداء وكلائهم ورؤساء الأقسام ومساعديهم الإداريين لهم دور جوهري في تطوير وتقديم برامج ذات جودة تميز بالصرامة الأكاديمية، ويتضح دورهم في تطبيق الطلاب للمعرفة والأفكار، كما أن لهم دورا في تحليل وتتبع الاتجاهات العالمية التي تؤدي إلى الحاجة للابتكار وتطوير المناهج والتغيير، كما ناقش Cavico et al, (2010) أهمية العوامل الإدارية ونوعية القيادة التي تدير المؤسسة التعليمية في التأثير على حالة كليات الأعمال؛ حيث إن ثقافة المنظمة والقيم التنظيمية والقدرة والقوة الإدارية والعلاقات مع المؤسسات المجتمعية والتجارية خارج كليات الأعمال تؤثر في جودة مخرجات كليات الأعمال وفي قدراتهم والعلمية والعملية.

وقد حدد المجلس الدولي لتعليم إدارة الأعمال The International Accreditation Council for Business Education, 2018 أو ما يعرف اختصارا بـ IACBE سبعة عشر عاملاً في "خصائص التميز في تعليم إدارة الأعمال"، كان أبرزها أن الكوادر والهياكل التنظيمية للمؤسسة والأعمال الإدارية المساندة ينبغي أن تدعم التميز في تعليم إدارة الأعمال، وأنها مسؤولة عن تقديم المخرجات التي تتسق مع الممارسات المهنية والتجارية ، وأن هذه الكوادر الإدارية لها دور مباشر في قدرة الطلاب على التعامل مع القضايا الحرجة في بيئة الأعمال المتغيرة، وأنها لا تقل عن أهمية الوحدات والكوادر الأكاديمية التي تقدم البرامج التعليمية، ويضيف McFarlane (2014) أن مدارس وكليات الأعمال ينبغي عليها النظر إلى أبعد من الممارسات والمعايير الحالية، وخلق قيمة في مستقبل تعليم إدارة الأعمال، حيث إن مستقبل تعليم إدارة الأعمال، وتوظيف العمداء المبتكرين وأعضاء هيئة التدريس الذين يفكرون في تحسين الممارسات التي تؤدي إلى التميز في تعليم إدارة الأعمال ومواكبة الأسواق والمنافسة من خلال تحديد التغيرات والاتجاهات الناشئة، ويناقش Tsung (2016) أن دور كلية الأعمال لا يتوقف على تعليم التخصص، بل يتعداه إلى ضرورة إمداد الطلاب برؤية في طبيعة الأفكار ومتغيرات المجتمع وثقافته وقيمه، وتنمية قدرة الطالب على الانسجام مع نفسه

ومشكلاته ومجتمعه بصورة صحيحة، وتستعرض أدبيات الدراسة عدداً من الخدمات الإدارية والمساندة للعملية التعليمية التي تقدمها الجامعات، وكليات إدارة الأعمال وتؤثر في جودة العملية التعليمية من وجهة نظر طلاب وطالبات تلك المؤسسات التعليمية، نستعرضها في التالي:

١. مباني وتجهيزات الحرم الجامعي، والاهتمام باحتياجات الطلاب ورغباتهم (Arif et al, 2013 ;Willkins and Balakrishnan,2013; Sojkin et al,2012)
٢. توفر الخدمات المساندة وتجهيزاتها وساعات العمل الخاصة بها (Sultan, and Wong, 2012; O'Driscoll, 2012; Willkins and Balakrishnan, 2013)
٣. تساوي الفرص وعدالة القبول، وتوفر المعلومات الخاصة بالأنظمة واللوائح والتعليمات والعلاقات الاجتماعية مع الكوادر الإدارية والتعليمية والرضا والارتياح مع الأساتذة في الجامعة Munteanu, et al 2010; Sultan and (Wong, 2012)
٤. سهولة الوصول والاستشارة التي تقدم في الجوانب الأكاديمية (O'Driscoll, 2012; Gruber, et al 2010)
٥. التعاون بين أعضاء هيئة التدريس وبيئة الأعمال مع وجود برامج تدريب في سوق العمل (Arneric et al, 2010; O'Driscoll, 2012)
٦. توفر الأنشطة اللامنهجية، والمسابقات الرياضية والمرافق الترفيهية (Arif et al, 2013; Willkins and Balakrishnan, 2013)
٧. العلاقة بين الطلبة وإدارة الكلية، وكفاءة الإدارة في التعامل مع المشاكل (Ardi et al, 2012)

كانت هذه أهم الدراسات التي تناولت العوامل الإدارية وتأثيرها السلبي على جودة مخرجات كليات إدارة الأعمال، أما العوامل الأكاديمية فيمكن تناولها على النحو التالي:

ب. العوامل الأكاديمية التي تؤثر في جودة مخرجات كليات إدارة الأعمال:

فيما يتعلق بهذه العوامل، فإنه يمكن تصنيفها في عدة محاور وفقا للجوانب التي تهتم بها كما يلي:

١.فيما يتعلق بالممارسات التعليمية: حيث يرى Ardi et al, (2012)أهمية الممارسة التعليمية الفاعلة التي تنمي قدرات الطالب وتبني شخصيته على المستوى العلمي ، ويؤكد Arif et al, (2013) أهمية البرامج التعليمية والمناهج والمقررات التي يتم تدريسها، والأسلوب التعليمي المتبع في جودة وتميز الطلاب والطالبات كمخرجات للجامعة، وتزودهم بمعلومات حول المهام والقيم والتوقعات للعملية التعليمية (Willkins and Balakrishnan, 2013)، ونوعية البرامج، وفعالية العملية التعليمية (O'Driscoll, 2012)، ويناقش (Ardi et al, 2012) أهمية تنوع طرق التدريس والإمكانات المتوفرة التي تستخدم في تدريس المواد المختلفة، مثل: طريقة الإلقاء، وطريقة المناقشة، وطريقة المناظرة، وطريقة حل المشكلات، وطريقة الاكتشاف وغيرها.

٢.فيما ما يتعلق بالمقرر: يناقش (ال كاسي، ٢٠١٢) أهمية أن تصمم المقررات الجامعية بحيث تكسب الطلاب المعلومات الجديدة، وتقدم الأسس والمفاهيم المرتبطة بالمادة وطرق ممارستها، ويرى (مركز اللغات والدراسات الدولية، ٢٠١٧) أنه من المهم مناقشة الطلاب الجامعيين في موضوعات تهمهم وتؤثر فيهم؛ من أجل رفع كفاءة العملية التعليمية، وحتى يباشر الطلاب مشروعاتهم البحثية بشكل فردي لترسيخ الثقة والاستقلالية في أنفسهم، وربط تلك الأبحاث بقضايا من الواقع، وأهمية وجود مقررين دراسيين إجباريين لطلاب إدارة الأعمال، هما المهارات الحياتية والبحث العلمي، حيث يمكنهم هذان المقرران من تطوير القدرة على التفكير والنقد، ويُطلب منهم أن يعبروا بشكل نقدي عن كيفية اتصال واندماج مختلف الموضوعات والطرق المعرفية (مركز اللغات والدراسات الدولية في كلية لندن الجامعية، ٢٠١٧م).

٣.فيما يتعلق بالتقويم والاختبارات أشارت عدة دراسات (Ardi et al, 2012; Sultan and Wong, 2012) إلى أهمية طريقة التقييم والكيفية التي تجري بها اختبارات الطلاب باعتبارها ترتبط بشكل مباشر بجودة وتميز مخرجات المؤسسات التعليمية، وأهمية أن تكون هذه العملية موضوعية ومستمرة طوال فترة تدريس المقرر، وليس فقط نهاية العام، ونشر النتائج بشكل سريع ودقيق ومُرضٍ.

٤.فيما يتعلق بالأستاذ: أشارت بعض الدراسات (O'Driscoll, 2012;Gruber et al, 2010) إلى أهمية أن يكون الأستاذ الجامعي ذا عقلية علمية متطورة، مطلع على أهم المستجدات العلمية في تخصصه، إلى جانب دوره في تطوير المواد والوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة.

٥.فيما ما يتعلق بالإرشاد الأكاديمي والمهني والشخصي: يؤكد O'Driscoll (2012) أن للإرشاد الأكاديمي دورا فعالا في تذليل العقبات التي تواجه الطلاب، ويذكر Gruber et al, (2010) أنه يمثل أمرا أساسيا لنجاح العملية التعليمية؛ لأنه يوضح للطلاب مهام وأهداف العملية التعليمية وكيفية تحقيقها، ويساعدهم على اكتشاف قدراتهم وتوجيههم إلى المسار الصحيح، وفهم نظم الدراسة الجامعية، ويناقش (آل رشود، ٢٠١٣) جانب الإرشاد النفسي والاجتماعي، وأهمية التعامل مع النمو الوجداني والحياة الخاصة للطالب، ومع مشاعره وانفعالاته ومشكلاته النفسية والاجتماعية والمالية والسلوكية، ويشير (المغامسي، ١٤٢٦هـ)، إلى الحاجة الماسة إلى الإرشاد الأكاديمي والنفسي والمهني في الجامعات السعودية ودوره في رفع ثقة الطالب بنفسه والانسجام مع الحياة الجامعية وتحقيق أهدافها.

٦. **فيما يعلق بالتدريب والتواصل مع قطاع الأعمال:** يؤكد Tho (2017) أن مدارس وكليات إدارة الأعمال تعمل في بيئة ديناميكية سريعة التغيير، ويجب أن تتفاعل مع عوامل تلك البيئة من أجل الحفاظ على جودة مخرجاتها، ويناقش McFarlane (2014) أهمية أن تتبنى كليات الأعمال ثقافة مبتكرة وإبداعية وأن تبرم الشراكات مع قطاعات الأعمال، حيث إن ذلك يخلق فرصاً كبيرة لخلق طلب متنامٍ على مخرجاتها من الطلاب ومنحها ميزة تنافسية أولية في أسواق العمل؛ ويبحث Daly (2017) في موضوع التآزر بين النظرية والتطبيق؛ حيث يؤكد على ضرورة تطبيق نموذج في مدارس وكليات الأعمال يسمح بممارسة التطبيق والتدريب خارج البيئة التعليمية في الجامعة.

٧.فيما يتعلق بالخدمات المكتبية: يؤكد (Willkins and Balakrishnan (2013 على دور الخدمات المكتبية في تشكيل الجوانب التعليمية والمساعدة في فهم كل ما يتعلق بمقرراتهم الدراسية، وزيادة رصيدهم العلمي، ويرى O'Driscoll (2012) أهمية توفر الخدمات المكتبية الإلكترونية والمتطورة كخدمات الإنترنت، والاشتراك في قواعد البيانات ومواكبة للمستجدات من حيث النوع والكيفية.

٨.فيما يتعلق بتفاعل الطلاب مع المجتمع المحلي: يرى Murillo & Vallentin (2016) أهمية أن تقوم كليات إدارة الأعمال بالممارسة التعليمية المجتمعية الفاعلة، واستشعار المسؤولية المجتمعية، وضرورة الاندماج مع المجتمع؛ لتعزيز وإثراء التجارب التعليمية الطلابية من خلال التدريب العملي، وتعلم الخدمة الاجتماعية، وإقامة المناسبات الثقافية، وإقامة جسور للتواصل مع رجال الأعمال لتعزيز تجارب الطلاب. ويرى Orsini (2016) أن هذا الأمر يجب أن يبدأ من المدارس التي ينبغي أن تعي دور الشراكة مع المجتمع في تحسين جودة عملياتها التعليمية ودعمها، فضلا عن الجامعات وكليات الأعمال خاصة، والتي يجب أن تفتح أبوابها لجميع أنواع التفاعل والشراكة مع المجتمع لطبيعة مخرجاتها. ويشمل ذلك برامج مثل المجالس الاستشارية للكليات، ومعارض التوظيف والتدريب العملي وورش العمل وتنظيم المقابلات الشخصية بين الطلاب ورجال الأعمال (Gruenwald, 2003).

ت. الدراسات السابقة:

بعد العرض السابق لأهم العوامل الأكاديمية والإدارية التي تؤثر في تحسين مخرجات كليات إدارة الأعمال، نستعرض فيما يلي أهم الدراسات ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة:

حيث هدفت دراسة سلمان العنقري (١٤٣٣هـ) إلى التعرف على أهم المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب، وأهم المقترحات للحد من تلك المشكلات، وبلغت العينة ٤٥٠ طالباً ، وكانت النتائج كالتالي: (ارتفاع أسعار الكتب الدراسية، كثرة الواجبات ومتطلبات المقرر) كأهم المشكلات الأكاديمية، في حين كان (غلاء أسعار الوجبات، ازدحام مواقف السيارات الخاصة بالطلاب، نقص خدمات التوجيه والإرشاد) أهم المشكلات الإدارية. وأوصت الدراسة بتفعيل عملية الإرشاد الأكاديمي ، وتنمية العلاقات الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، ومساعدة الطلاب على معرفة الأنظمة، وتوفير مواقف مهيأة للطلاب.

وأما (عبد الهادي زمزمي) ١٤٣٥هـ فقد اختبر المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة أم القرى فيما يتعلق بالتالي: أنظمة السنة التحضيرية، المباني التعليمية ، عملية الإرشاد الأكاديمي والعلاقة مع العاملين بالجامعة، الجوانب المالية والمكافآت، وتوصل للنتائج التالية: أن نظام السنة التحضيرية واللوائح والتعليمات جاء في المرتبة الأولى بمعدل ٩٣.٣%، ثم بقية العوامل كان لها تأثير بالترتيب التالي: المستلزمات المالية والمكافآت، والإرشاد الأكاديمي والعلاقة مع العاملين، والمباني التعليمية والتجهيزات التقنية.

وهدفت دراسة الهرامشة (٢٠١٦) إلى معرف اتجاهات طلاب كليات إدارة الأعمال في جامعة الزرقاء الأردنية نحو ريادة الأعمال، وعدم إقبال خريجي تخصص إدارة الأعمال أو ترددهم في إنشاء المشروعات الخاصة بهم، واستخدت الدراسة المنهج الوصفي، وشارك فيها ٧٦ طالب، وخرجت بعدد من النتائج والتوصيات أهمها التركيز على تطوير المناهج التي تدعم إنشاء المشروعات الصغيرة، وإدخال مسار ريادة الأعمال كمساق مستقل ضمن تخصص إدارة الأعمال.

وفي دراسة Barber et al, (2014) كان الهدف البحث عن عوائق تعليم التنمية المستدامة في كليات إدارة الأعمال؛ حيث العديد من كليات إدارة الأعمال مختلفة في دمج الاستدامة في مناهجها الدراسية. وتبرز الدراسة التحديات في تطوير وتنفيذ تعليم الاستدامة، ودراسة متعمقة لنهج مدرسة إدارة الأعمال بجامعة نيو هامشير في ولاية نيو انجلاند الأمركية؛ حيث كان الهدف من الدراسة إنشاء حلول فريدة ومبتكرة للتغلب على هذه العوائق، وتحليل العوامل الأساسية المسببة لها. وأكدت النتائج على إعادة تقييم دور كليات إدارة الأعمال وتركيزها على التعليم متعدد الأساليب الذي يعتمد على البحوث والمشاركة المجتمعية.

وأما دراسة Doherty et al, (2015) فكان الهدف منها الحصول على فهم أعمق للصعوبات والعوائق التي تحول دون دمج التثقيف الإداري المسؤول (RME) داخل كليات الأعمال والإدارة عن طريق دراسة الحالة الطولية لست كليات أعمال في إنجلترا، وتم تحديد مجموعة من الصعوبات والعوائق المؤسسية للتثقيف الإداري المسؤول في كليات إدارة الأعمال. وأكدت نتائج الدراسة على أهمية التغيير في الثقافة والأهداف والاستراتيجيات والهوية بسبب هذه الحواجز، وتظهر النتائج أن هناك ضغوطا قوية للأسواق الخارجية، وأن الفشل في الاستجابة لهذه الضغوط سيعني أن كليات إدارة الأعمال

وخريجيها سيواجهون مشاكل في كفاءة تعليمهم وتأهيلهم، وربما- مستقبلا- في عدم الاعتماد على خريجي هذه المدارس في عالم الأعمال، وتدعو الدراسة في توصياتها كليات إدارة الأعمال إلى التغلب على هذه العوائق حيال تطوير مناهجها، وإلى تفعيل الدراسات البحثية بالتعاون مع الشركات والمؤسسات، وتدعو إلى مراجعة شاملة للمناهج وطرق التدريس المطبقة في كليات الأعمال بغرض تطويرها.

وأخيراً ركزت دراسة Slager et al, (2018) على البحث في كليات إدارة الأعمال والكشف عن العوائق التي تحول دون الاندماج الحقيقي في ممارسات كلية إدارة الأعمال، وركزت الدراسة على اختبار دور مراكز الاستدامة الأكاديمية في التغلب على العوائق التي تحول دون تحقيق التكامل من خلال تحقيق التوافق التقني والثقافي والاقتصادي مع بيئتها، وتم استنادًا إلى بيانات الاستطلاعات والمقابلات التي تمت على ١٢٩ مركز استدامة في الجامعات وكليات الأعمال المختلفة في شمال أمريكا وأوروبا وأسيا وأفريقيا والشرق الأوسط؛ حيث تم إكمال ٦٠ مشاركة عبر شبكة الإنترنت خلال فترة ٥ أشهر ، وتم التوصل إلى أن التوافق التقني والثقافي والسياسي مرتبط بشكل معقد بهذه المراكز، وأن هناك علاقات ودلائل على وجود تعاون فعال وموارد متبادلة وشرعية بين هذه المراكز ومجتمعها، كما أن هذه المراكز التي تعنى بالتنمية المستدامة تقدم رؤى جديدة وهامة حول دمج التعليم في الأعمال التجارية والشركات نظرًا للطبيعة المترابطة والديناميكية التي ستؤدي إلى الملاءمة والكفاءة وتبادل المنافع.

ويظهر من الدراسات السابقة اهتمامها بدور كليات الأعمال في تحقيق التنمية المستدامة في المجتمع كالدراستين اللتين أجريتا في الولايات المتحدة وإنجلترا (Doherty et al, 2015; Slager et al, 2018) ، أما مايتعلق بالدراسات في المملكة العربية السعودية، فكان تركيزها منصباً على طلاب السنة التحضيرية (العنقري، ١٤٣٣هـ: زمزمي، ١٤٣٥هـ: آل كاسي ٢٠١٢) ولم يطلع الباحث على أي دراسة داخل المملكة تناقش العوامل المؤثرة على طلاب كليات الأعمال نحو تحسين أدائهم ورفع مستوى كفاءتهم، أما دراسة الهرامشة (٢٠١٦) فكانت في الأردن، وركزت على معرفة العوامل المؤثرة في اتجاهات طلاب كليات الأعمال نحو تبني مفاهيم ريادة الأعمال.

وبعد هذا الاستعراض للدراسات السابقة وما سبقه من مناقشة أهم العوامل الإدارية والأكاديمية المؤثرة في تحسين مخرجات كليات إدارة الأعمال، وبالتالي تقديم مخرجات جامعية مؤهلة علميا وتربويا ومهنيا لخدمة المجتمع السعودي، ننتقل بالنقاش إلى كليات الأعمال في الجامعات السعودية مع التركيز على كليات الأعمال في المناطق الجنوبية.

ث. كليات إدارة الأعمال في الجامعات السعودية:

تسعى كليات إدارة الأعمال بالجامعات السعودية إلى إحداث نقلة نوعية في مخرجات التعليم؛ حتى تتواكب مع احتياجات سوق العمل من خلال الاهتمام بالعملية التعليمية وتحديث المقررات الدراسية، ورفع مستوى جودة الخدمات للطلاب، وإدخال التقنيات والوسائل الحديثة في التعليم، وتطوير دور الإرشاد الأكاديمي، غير أن الواقع الفعلي لمستوى الخريجين وكفاءاتهم لا يعبر عما تقوم به هذه الكليات من جهود.

إن تحليل ودراسة أهم العوامل الإدارية والأكاديمية لطلاب وطالبات كليات الأعمال بالجامعات السعودية- وخاصة جامعات المنطقة الجنوبية- يحقق القرب من ملامسة الواقع الذي نعيشه، ويمثل الخطوة الأولى والأهم نحو الارتقاء إلى المستوى المنشود في ظل رؤية المملكة الإصلاحية الطموحة (٢٠٣٠).

وقد شهدت المملكة العربية السعودية نهضة وحراكاً نوعيا في إنشاء الجامعات الجديدة واستحداث برامج وتخصصات مختلفة حتى وصلت في عام ٢٠١٨ إلى ٢٨ جامعة حكومية موزعة على مناطق المملكة الرئيسية: الوسطى، الشرقية، الغربية، الشمالية والجنوبية، وجميع هذه الجامعات تضم كليات أعمال متخصصة في إدارة الأعمال والاقتصاد ومايتبعها من علوم، وكما يُلاحظ من الجدول (١) تأتي المنطقة الوسطى في المقدمة بعدد الجامعات الحكومية بنسبة ٣٢%، تليها المنطقة الغربية بنسبة ٢٢%، ثم المنطقة الجنوبية ثالثاً بنسبة ١٨%، والمنطقة الشمالية والشرقية بنسبة ١٤%، ثم المنطقة الشرقية بعدد ٣ جامعات بنسبة ١١% من عدد الجامعات الحكومية بالمملكة، أما ما يتعلق بالمنطقة الجنوبية للمملكة العربية السعودية فتضم ٤ مناطق للحكم الإداري من أصل ١٣ منطقة إدارية أي: حوالي ثلث مناطق المملكة، كما يعرض الجدول رقم (٢) معلومات عن الجامعات السعودية في مناطق الجزء الجنوبي، وهي جامعات حكومية تضم جميعها كليات لإدارة الأعمال، وهي محور هذه الدراسة، حيث طبقت على طلابها نظراً للمحددات المادية والبشرية، ولتواجد الباحث في هذه المنطقة، وهو مايجب أن يؤخذ في الاعتبار عند تعميم نتائج هذه الدراسة.

جدول (١) عدد الجامعات الحكومية السعودية موزعة حسب المناطق

المنطقة	عدد الجامعات الحكومية
المنطقة الوسطى	٩
المنطقة الغربية	٦
المنطقة الجنوبية	٥
المنطقة الشمالية	٤
المنطقة الشرقية	٤
الإجمالي	٢٨ جامعة

المصدر: وزارة التعيم ٢٠١٨.

جدول (٢) توزيع الجامعات الحكومية في المناطق الجنوبية حسب الموقع وسنة الإنشاء

الجامعات	المنطقة	تاريخ الإنشاء	عدد الكليات	عدد الطلاب	مسمى كلية الأعمال	تاريخ الإنشاء	عدد الأقسام
جامعة الملك خالد	عسير	١٤١٩هـ	٢٩	٦٤٠٠٠	كلية الأعمال	١٤٢٩هـ	٥
جامعة جازان	جازان	١٤٢٦هـ	٢٣	٥٦٠٠٠	كلية إدارة الأعمال	١٤٢٩هـ	٦
جامعة نجران	نجران	١٤٢٧هـ	٢٨	٤٥٠٠٠	كلية العلوم الإدارية	١٤٢٩هـ	٤
جامعة الباحة	الباحة	١٤٢٦هـ	١٦	٢٤٠٠٠	كلية إدارة الأعمال	١٤٢٩هـ	٥
جامعة بيشة	عسير	١٤٣٥هـ	١٥	١٧٠٠٠	كلية الأعمال	١٤٣٧هـ	٤

المصدر: من إعداد الباحث نقلا عن المواقع الإليكترونية الرسمية للجامعات المعنية.

ونستعرض فيما يلي كليات الأعمال في الجامعات السعودية في مناطق الجزء الجنوبي من المملكة العربية السعودية، وأبرز المعلومات عنها.

١.كلية الأعمال بجامعة الملك خالد بأبها:

تم إنشاء جامعة الملك خالد في يوم الثلاثاء ١٤١٩١١١٩هـ كأول جامعة مستقلة في المنطقة الجنوبية لتكون الجامعة الثامنة على المستوى الوطني. وتقع الجامعة في منطقة عسير في الجزء الجنوبي الغربي من المملكة العربية السعودية، ويبلغ عدد كليات جامعة الملك خالد ٢٩ كلية، ويتجاوز عدد الطلاب ٦٤٠٠٠ طالب وطالبة، ويبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس ٣٠٠٠ عضو، بالإضافة إلى ٥٠٠٠ موظف يمثلون الكادر الإداري، وفي العام ١٤٢٩هـ أنشئت كلية العلوم الإدارية والمالية بأبها؛ وتضم الكلية خمسة أقسام علمية وهي: إدارة الأعمال، المحاسبة، نظم المعلومات الإدارية، التسويق والتجارة الإليكترونية، والقانون. وفي عام ١٤٣٩هـ تم تغيير المسمى إلى كلية الأعمال.

٢.كلية إدارة الأعمال في جامعة جازان:

أنشئت جامعة جازان في ١٢/ ٥/ ١٤٢٦هـ ، ويبلغ عدد كلياتها ٢٣ كلية تنتشر في كامل محافظات منطقة جيزان، ويتجاوز عدد طلابها ٥٦ ألف طالب وطالبة، وعدد أعضاء هيئة التدريس ٢٥٠٠عضو، وتم إنشاء كلية إدارة الأعمال بتاريخ ١٤٢٩/٤/٢هـ وتضم ٦ أقسام هي: إدارة الأعمال، المالية والأعمال البنكية، نظم المعلومات الإدارية، الأنظمة، التسويق والتجارة الإليكترونية، المحاسبة.

٣.كلية العلوم الإدارية بجامعة نجران:

أنشئت جامعة نجران في ١٤٢٧/١٠/١٠هـ، وتضم ١٤ كلية للبنين، و ١٤ كلية للبنات، ويدرس فيها حاليا مايزيد عن ٤٥ ألف طالب وطالبة، وتأسست كلية العلوم الإدارية عام ١٤٢٩ هـ للارتقاء بمقومات العمل الإداري في المؤسسات العامة والخاصة بمنطقة نجران من خلال منظومة من الأقسام العلمية التالية: الإدارة العامة، الأنظمة، إدارة الأعمال، والمحاسبة.

٤.كلية ادارة الأعمال بجامعة الباحة:

تأسست جامعة الباحة بتاريخ ١٤٢٦/٨/٥هـ وتضم الجامعة ١٦ كلية، ويدرس في الجامعة مايزيد عن ٢٤٠٠٠ ألف طالب وطالبة، وقد أنشئت كلية إدارة الأعمال في العام ١٤٢٩هـ لدعم الإنتاج العلمي والبحثي والمعرفي في أربعة تخصصات هي: الإدارة، المحاسبة، التسويق، ونظم المعلومات.

٥.كلية إدارة الأعمال بجامعة بيشة:

تأسست جامعة بيشة بتاريخ ٦/٢/ ١٤٣٥هـ ، وتضم ١٥ كلية علمية في محافظات منطقة عسير الشمالية والشرقية : بيشة ، وبلقرن ، والنماص ، وتثليث ، ويدرس في الجامعة مايزيد عن ١٧ ألف طالب وطالبة، وتضم ١٢٠٠ عضو هيئة تدريس من مختلف التخصصات العلمية والجنسيات، وأنشأت كلية الأعمال في نهاية العام الجامعي ١٤٣٧/ ١٤٣٨ هـ وتضم أربعة أقسام علمية هي: إدارة الأعمال، المحاسبة، نظم المعلومات، والتجارة الإليكترونية.

ثالثاً: الدراسة الميدانية

يجب أن نشير في بداية هذا المبحث إلى أن هذه الدراسة الميدانية تشمل تحليل البيانات النوعية الخاصة بمقابلات الطلاب في المرحلة الأولى التي تم استخدام نتائجها في تصميم المرحلة الثانية من الدراسة الميدانية التي سنعرضها بعد ذلك، والخاصة بتحليل البيانات الكمية للاستبانة الإلكترونية التي تم إرسالها إلى الطلاب، وذلك على النحو التالي:

أ. تحليل البيانات الخاصة بمقابلات الطلاب:

تم عمل ٢٥ مقابلة متعمقة مع طلاب وطالبات من جامعة الملك خالد وجامعة جيزان وجامعة نجران، وقد تم الاختيار بطريقة عمدية،

وروعي تنوع الجنس والعمر والجامعة والقسم والتخصص بغرض الوصول إلى تنوع أكبر في المعلومات. وتمت المقابلات وجهاً لوجه بشكل فردي فيما يتعلق بالطلاب، وعبر الهاتف فيما يتعلق بالطالبات، واستمرت المقابلات من ١٠-١٨ دقيقة، وتم تفريغها بعد ذلك وتحليل البيانات عبر برامج (NVivo) لتحليل البيانات النوعية؛ حيث ساعد في فرز المعلومات وتصنيفها في عدة قنوات مختلفة وتسهيل ترميزها؛ مما سهل فيما بعد عملية تحليلها، واشتملت المقابلات المفتوحة مع الطلاب على عدة محاور اشتملت على أسئلة مباشرة لهم عن آرائهم في المعوقات والمشكلات الموجودة في كلية الأعمال التي يدرسون بها ، وما الذي يمنعهم من التميز في الجامعة فيما لو أرادوا تحقيق طموحاتهم؟ وكيف يمكن أن تحسن الكليات من تأهيلهم لمتطلبات سوق العمل السعودي في هذه الفترة؟ مع ملاحظة أنه قد تم عزل العوامل والمشكلات الشخصية التي تعود إلى الطلاب أو الظروف الاجتماعية التي لا علاقة لها بالكلية أو الجامعة إلا أن يكون للكلية دور في إمكانية حل مثل هذه المشكلات أو التخفيف من آثارها فتؤخذ بالاعتبار؛ وباستعراض أهم هذه العوامل اتضح التالي:

١. العوامل الأكاديمية:

كانت أبرز العوامل الأكاديمية التي ذكرها الطلاب وتؤثر في تحسين مستواهم ما يلي:

١/١.مايتعلق بالعوامل المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس: ذكر الطلاب جوانب عديدة حيال عدم تمكن بعض الأساتذة من المادة العلمية في التخصص، أو تمكنهم مع عدم القدرة على توصيل المعلومة بشكل واضح ، كما ذكر بعض الطلاب تعالي بعض الأساتذة أو الاستهتار بقدرات الطلاب والتعامل معهم بطريقة جافة أو قاسية والتعالي عليهم، وعدم استخدام الوسائل التعليمية المتطورة في التدريس أو الحالات العملية، كما تناول الطلاب مشاكل تتعلق بالسرعة في الشرح؛ مما لا يسمح لهم بتدوين المحاضرات، وعدم الاهتمام بفهم الطالب أو الطالبة لموضوع المحاضرة، إضافة إلى عدم تزويد أستاذ المقرر الطلبة بخطة دراسية واضحة للمقرر من بداية الفصل الدراسي (متضمنة الأهداف، والمحتوى، والمراجع، ومواعيد الاختبارات، والواجبات)، وعدم تزويد الطلاب والطالبات بدرجاتهم في الواجبات والاختبارات، وعدم الالتزام بالساعات المكتبية. كما ذكر الطلاب عوامل أخرى تتمثل في طبيعة علاقاتهم الاجتماعية مع أعضاء هيئة التدريس، ومنها: ضآلة إسهام الأساتذة في حل مشكلات الطلاب، وجود فجوة واضحة في التواصل بين الأساتذة والطلاب وعدم وجود فرصة للحوار بين الطالب والأستاذ الجامعي، كما ذكر الطلاب والطالبات- على حد سواء- مشكلات تتعلق بالفهم والتواصل، فمثلا: عدم فهم اللهجة بشكل واضح إذا كان المحاضر من دول تونس والجزائر والمغرب العربي.

٢/١.مايتعلق بالعوامل المرتبطة بالمقرر الدراسي: ذكر المستجوبون هنا كثرة الواجبات ومتطلبات المقرر؛ حيث أشار بعضهم إلى الكم الكبير من المعلومات في المقررات الدراسية، وتكرار الموضوعات، وعدم توافر المراجع ، كما ذكر بعضهم أن المواد تُدرس بأسلوب نظري بحت دون أي ممارسات تطبيقية أو عملية، وأن المقررات الدراسية تعتمد على الحفظ والاستظهار وضعف ارتباط بعض المقررات بالواقع الفعلي أو بالمستقبل الوظيفي، وشرح موضوعات المقررات الدراسية بطريقة صعبة الفهم، كما أن الوقت المخصص لدراسة المقرر غير كاف.

٣/١.مايتعلق بالعوامل المرتبطة بالجدول الدراسي: وهنا تباينت وجهة نظر الطلاب والطالبات؛ حيث عبر بعضهم عن أن المحاضرات متتالية بدون استراحة، فيما ذكر آخرون نقيض ذلك حيث وجود فراغات طويلة بين المحاضرات؛ مما يصيب بالملل ويؤدي إلى ضياع الكثير من الأوقات، وبعضهم أشار إلى عدم مناسبة وجود محاضرات في الفترة المسائية خصوصا في نفس الأيام التي يكون فيها محاضرات صباحية ، وذكر بعض الطلاب أن تحديد زمن المحاضرة بـ ٥٠ دقيقة لا تكفي للشرح، خصوصا في ظل ضياع أجزاء من وقت المحاضرة في أخذ الغياب أو تأخر المحاضر ، كما أشار بعضهم إلى وجود تعارضات في مواعيد بعض المواد بالجداول الدراسية دون حل سريع لذلك.

٤/١.مايتعلق بالعوامل المرتبطة بأساليب التقويم والاختبارات: ذكر الطلاب ضعف عملية التقويم واعتمادها على الاختبار فقط وهو طريقة تقليدية، وطلبوا أن يكون التقويم على بعض المهام العملية والأنشطة خارج الفصل ، وتحدث بعضهم عن أهمية تنوع أسئلة الاختبارات بين الموضوعي والمقالي؛ حتى يتم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، فبعضهم قد يناسبه نوع من أسئلة التقويم لا يناسب الآخرين، وتناول الطلاب عدم شمولية الاختبار والتركيز على أجزاء معينة من المقرر، وأن التقويم يتم على أساس درجته في الاختبار فقط كمعيار وحيد في غالبية المواد، وأن الاختبارات تركز على الحفظ والاستذكار لا على الفهم والاستيعاب، وكثرة الاختبارات في الفصل الواحد، وصعوبة الأسئلة، وعدم وجود أيام خالية بين الاختبارات للمزيد من الوقت في الاستذكار.

٥/١.مايتعلق بالعوامل المرتبطة بالإرشاد الأكاديمي والمهني والنفسي والاجتماعي وضعف برامج التدريب: يهدف الإرشاد الأكاديمي إلى مساعدة الطالب على اكتشاف قدراته وإمكاناته ومعاونته على اتخاذ القرارات التي تتصل بدراسته الجامعية في كلية الأعمال، كما يتضمن في بعض الظروف الدعم الاجتماعي والنفسي الديني والمهني، والتغلب على الصعوبات التي قد تعترض مسيرته الدراسية، وتم هنا طرح أسئلة تتعلق بهذه الأمور على الطلاب والطالبات، واتضح ما يلي: أن واقع خدمات التوجيه والإرشاد الأكاديمي والتدريب والممارسة العملية للطلبة بكليات إدارة الأعمال يظهر قصورا واضحاً في حجم هذه الخدمات ومستواها وفاعليتها، حيث عبر أكثر من ٧٥% من الطلاب والطالبات الذين تمت معهم مقابلات أن اختيار تخصصهم ومساراتهم الدراسية والتغلب على المشكلات التي تعترض مسيرتهم في الدراسة يتم التعامل معها بخبرتهم وثقافتهم ووعيهم، ثم باستشارة الأهل والأصدقاء، وليس بسبب الإرشاد الأكاديمي، كما ذكر جميع من

تمت مقابلتهم يرون أنهم لم يتلقوا أي نوع من خدمات الإرشاد النفسي والاجتماعي، ويرى حوالي نصف من تمت مقابلتهم عدم وجود إرشاد أكاديمي جيد داخل كليات الأعمال، وذكر بعض الطلاب- خصوصاً من كانوا في المستويات الأولية- عدم معرفتهم بمرشدهم الأكاديمي ، وضعف إرشاد الطلبة عن متطلبات المرحلة الجامعية واحتياجاتها، وذكر بعضهم جانباً هاما في عدم وجود أدلة إرشادية أو برامج توعية للطلبة بحقوقهم وواجباتهم، حيث عبروا عن ضعف إلمام الطلبة باللوائح والأنظمة الإرشادية.

٢.العوامل الإدارية:

كانت أبرز العوامل الإدارية التي ذكرها الطلاب في المقابلات ما يلي:

١/٢.مايتعلق بالعوامل المرتبطة بالأنظمة واللوائح والتعليمات: حيث عبر الطلاب عن انخفاض نسبة الغياب المسموح بها للطلبة، والتأخر في إصدار الجداول الدراسية، وتدني الاهتمام بآراء الطلبة من قبل الإدارات المسؤولة، وعدم المرونة في تعديل الشعب الدراسية، وعدم السماح للطلبة بمراجعة درجات الاختبارات، وضعف الاهتمام بشكاوى الطلبة تجاه أعضاء هيئة التدريس، وضعف إلمام الطلبة بالأنظمة واللوائح والتعليمات داخل كليات إدارة الأعمال.

٢/٢.مايتعلق بالعوامل المرتبطة بالمباني التعليمية والتجهيزات التقنية: أشار مجمل الطلاب إلى عدم استخدام التقنيات الحديثة في الشرح في أثناء المحاضرة، وتشتت القاعات الدراسية بين عدة مبان متباعدة، وعدم مناسبة مقاعد القاعات الدراسية مع عدد الطلبة، وعدم مناسبة التكييف والإضاءة في القاعات الدراسية، وعدم توفر المعامل والمختبرات المجهزة بالوسائل التعليمية والتقنية الحديثة، وذكر بعض الطلاب عدم توفر أو قدم الوسائل الإيضاحية والأجهزة المعينة على التدريس، وحاجة بعض القاعات الدراسية للصيانة، كما ذكر بعضهم عدم نظافة دورات المياه الخاصة بالطلبة، وقلة الأماكن المخصصة للجلوس والاستراحة بين المحاضرات.

٣/٢.مايتعلق بالعوامل المرتبطة بالمستلزمات المالية والمكافآت: عبر الطلاب عن بعض المعوقات والمشكلات فيما يتعلق بالمستلزمات المالية ومكافآت الطالب الجامعي التي تقدم لهم وفق نظام التعليم الجامعي السعودي؛ حيث ذكروا ارتفاع أسعار الكتب الدراسية مع إلزام الطلبة بالنسخ الأصلية، وارتفاع أسعار المستلزمات التعليمية والبحثية والتصوير والنسخ والطباعة، وتأخر نزول المكافآت المقدمة للطلبة، وتدني المساعدات المادية المقدمة للطلبة ذوي الدخل المتدني، وضعف الحوافز المادية للطلبة المتميزين، وعدم كفاية المكافآت للمتطلبات الدراسية والنفقات.

٤/٢.مايتعلق بالعوامل المرتبطة بالخدمات المكتبية: أشار الطلاب إلى افتقار المكتبة الجامعية إلى المراجع والدوريات الحديثة، ، وذكر بعض الطلاب أن المكتبة لا تحتوي على مراجع حديثة في مجال التخصصات الإدارية ومجال الأعمال خاصة مقارنة بما هو موجود في المكتبات التجارية الخارجية كجرير والعبيكان، وعدم توفر خدمات النسخ والتصوير داخل المكتبة، وصعوبة وصول الطالبات- بشكل خاص- إلى خدماتها، كما أن طرق الاستعارة غير واضحة وغير منظمة بشكل دقيق بالمكتبة الجامعية، بالرغم أن عددا من الطلاب قد أشار إلى تطور الخدمات الإليكترونية وقواعد البيانات التي توفرها الخدمات المكتبية بجامعاتهم.

٥/٢.مايتعلق بعوامل أخرى ذكرتها الطالبات دون الطلاب: ذكرت الطالبات عوامل ترتبط بعدم تقدير أعضاء هيئة التدريس الرجال لظروف الطالبات، وكثرة المتطلبات والواجبات الأسبوعية، وعدم توفر عضوات هيئة التدريس في كثير من المواد؛ مما يضطر الجامعة للاستعانة بالشبكة التليفزيونية، وتوصلت الدراسة أيضا إلى عدم التزام الطالبات بالهدوء والنظام داخل القاعات الدراسية، وضيق هذه القاعات، وارتفاع مستوى تعطل الأجهزة التليفزيونية، وضعف جانب الإرشاد العلمي (الدراسي) بسبب عدم حرص المرشدة على الحضور المنتظم خلال فترة التسجيل، وعدم بذل المرشدة الجهد المطلوب لشرح الجوانب المختلفة، وقلة المساحات الخارجية المغطاة للحماية من الشمس، والتزاحم عند بوابات الخروج، والتباعد بين المباني، وعدم وجود مراكز خدمات إرشادية أو ثقافية أو ترفيهية تتناسب وأعداد الطالبات، كما أن مساحة الكافتيريا لا تتناسب مع أعداد الطالبات، وجهل الطالبات بمعرفة من هو المسؤول عن حل مشكلات التسجيل، وجهل الطالبات بالأمور الأكاديمية من حيث نسب الغياب والحرمان وأنظمة دخول الامتحان، والازدحام والتكدس في أوقات توزيع إشعارات التسجيل، وأن إشعارات التسجيل لاتضم أرقام المباني والقاعات، وأن بعض الرموز فيها غير مفهومة وبلا إيضاح.

ب. إعداد البيانات الخاصة بالدراسة للتحليل الكمي:

بعد الانتهاء من المقابلات وتحليل البيانات النوعية، وعرض النتائج- كما تم في الجزء السابق- تم تصميم الاستمارة الخاصة بجمع البيانات الكمية، حيث وضع الباحث تصورا للأسئلة والفقرات المتعلقة بتساؤلات الدراسة، وذلك من خلال الآتي:

١. نتائج المقابلات التي تمت مع الطلاب والطالبات.
٢. الاطلاع على الأدبيات السابقة والدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة.
٣. تصميم الاستبانة التي اشتملت على عدد من العبارات التي تعكس الجوانب المختلفة لكل أبعاد الظاهرة المدروسة.
٤. التشاور مع عدد من الباحثين والمختصين بكلية الأعمال بجامعة الملك خالد حول الاستبانة وعرضها عليهم لتحكيمها.

وتضمنت الاستبانة الأقسام التالية:

١. القسم الأول: تناول البيانات الأساسية المتمثلة في التخصص المقبول عليه الطالب، والمستوى الدراسي الذي ينتمي إليه .
٢. القسم الثاني: تناول تطوير العوامل التعليمية والإدارية التي تواجه الطلاب والطالبات، وهي عبارة عن ٨٥ فقرة مقسمة إلى محورين أساسيين هما:

المحور الأول: "العوامل التعليمية"، ويندرج تحت هذا المحور خمسة محاور رئيسية، هي:

أولا: العوامل المتعلقة بأستاذ المقرر- وتم إدراج ٢١ سؤالا لها.
ثانيا: العوامل المتعلقة بالمقرر الدراسي- وتم إدراج ١١ سؤالا لها.
ثالثا: العوامل المتعلقة بالجدول الدراسي- وتم إدراج ٤ أسئلة لها.
رابعاً: العوامل المتعلقة بالاختبارات- وتم إدراج ١١ سؤالا لها.
خامسا: العوامل المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي وبرامج التدريب - وتم إدراج ٩ أسئلة لها.

المحور الثاني: " العوامل الإدارية"، ويندرج تحت هذا المحور أربعة محاور رئيسية، هي:

أولا: العوامل المتعلقة بالأنظمة واللوائح وعلاقات بيئة العمل - وتم إدراج ٧ أسئلة لها.
ثانيا: العوامل المتعلقة بالمباني التعليمية والتجهيزات التقنية- وتم إدراج ١٠ أسئلة لها.
ثالثا: العوامل المتعلقة بالمستلزمات المالية والمكافآت- وتم إدراج ٦ أسئلة لها.
رابعاً: العوامل المتعلقة بالمكتبة الجامعية- وتم إدراج ٦ أسئلة لها.

وقد جرى اعتماد مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي لاختيار الإجابه المناسبة عن فقرات الاستبانة، وهى (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة).

١.صدق وثبات الأداة:

تم قياس صدق الأداه لمعرفة مدى قدرتها على قياس ما وضعت أساسًا لقياسه، عبر التالي:

أ- صياغة العبارات ذات العلاقة الوثيقة بأهداف الدراسة صياغة واضحة بحيث يمكن فهم محتواها.
ب- تم عرض الأداة على عدد من أساتذة كلية الأعمال بجامعة الملك خالد.
ت- أبدى المحكمون مرئياتهم حول فقرات وعبارات الاستبانة، وتضمنت اقتراحاتهم حذف بعض العبارات، وإضافة عبارات أخرى، وهو ما يسمى بأساليب الصدق الظاهري أو صدق المحكمين.
ث- لجأ الباحث بعد ذلك إلى أسلوب صدق المضمون أو المحتوى بغرض التأكد من محتوى الأداة بعناصرها وعباراتها، ومدى فهم واستيعاب أفراد العينة للعبارات، وقد تم ذلك من خلال تطبيق أداة البحث تطبيقا مبدئيا على عينة من المبحوثين بلغت (٣٠) مبحوثا عشوائيا؛ وذلك بهدف التعرف على وضوح العبارات للمستجوبين، وقام الباحث بنفسه بمراجعة هذه الاستبانات وتفريغها وتحليلها.
ج- مرت الاختبارات الإحصائية لاختبار صدق وثبات الاستبانة بالاختبارين الآتيين:

١/١. اختبار الصدق التكوينى Structure Validity:

وهو أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي صممت الأداة من أجلها، ويبين مدى ارتباط كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة، وذلك باستخدام معامل ارتباط، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٣) معامل ارتباط كل محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العوامل التعليمية	.907	.000
العوامل الإدارية	.926	.000

وهذا يدل على وجود درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للمقياس، والذي يعتبر مؤشرا يُعتد به في الاستدلال على صدق التكوين الفرضي للأداة، بمعنى أن بنود الأداة في مجملها تقيس ما وضعت لأجله.

٢/١. ثبات الاستبانة Reliability :

ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في نتائجها وعدم تغيرها فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات تحت نفس الشروط (Creswell, 2017)، وقد استخدمت الدراسة طريقة الاتساق الداخلي (Consistency Method Internal) لقياس ثبات الأداة باستخدام اختبار كرونباخ ألفا Cronbachs Alpha ، وكانت نتائج اختبار كرونباخ ألفا كما فى الجدول الآتى:

جدول (٤) قيم معامل ألفا كرونباخ للمقاييس المستخدمة في الدراسة

المحور	قيمة معامل ألفا
العوامل التعليمية	0.932
العوامل الإدارية	0.911
الاستبانة ككل	0.953

وتدل تلك الأرقام الظاهرة في الجدول على الاتساق والترابط الجيد بين محاور الدراسة؛ مما يدل على ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق العملى.

رابعاً: تحليل البيانات الكمية الخاصة بالدراسة والنتائج

١. عينة الدراسة:
تعرف عينة الدراسة بأنها جزء في مجتمع البحث، يتم اختيارها بطريقة معينة، بحيث تمثل الخصائص العامة للمجتمع المدروس (Saunders et al, 2015)، وفي هذه الدراسة تم إرسال استبانات إلكترونية إلى جميع طلاب وطالبات كليات إدارة الأعمال للجامعات المشاركة في هذه الدراسة، وقد تم الإرسال أكثر من مرة لرفع مستوى الإجابة على الاستبيان خلال فترة شهر رجب من العام الدراسي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ، وبلغ حجم الاستبانات السليمة القابلة للتحليل (٦١١) استبانة.

٢. الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة: نتعرف أولا على الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة، والمتمثلة فى جنس الطالب وجامعته (مكان الدراسة)، والمستوى الدراسي له كما يظهر في الجدول رقم(٥)

جدول(٥) توزيع عينة الدراسة حسب الجامعة

المتغير الديمغرافي	النوع	التكرارات	النسبة المئوية
جنس الطالب	ذكر	402	%66
	انثى	209	%34
	المجموع	**611**	**100%**
	الجامعة	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
جامعة الطالب التي يدرس بها	جامعة الملك خالد	318	%52.1
	جيزان	153	%25
	الباحة	75	%12.3
	نجران	56	%9.2
	بيشة	9	%1.5
	المجموع	**611**	**100%**
	المدة	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
المدة الزمنية للدراسة	فصل دراسي	15	2.5
	فصلين	14	2.4
	ثلاثة فصول	181	29.6
	أربعة فصول فأكثر	401	65.7
	المجموع	**611**	**100%**

ويظهر الجدول رقم (٥) أن حوالي ثلثي العينة كانت من الطلاب بنسبة ٦٦%، على حين كان الثلث فقط من الطالبات بنسبة ٣٤%، وهو أمر متوقع حدوثه، وينطبق على واقع كليات الأعمال في الجامعات السعودية التي تشكل نسبة الطلاب فيها الأكثرية؛ حيث الأبعاد الثقافية مازالت تحد من التحاق البنات السعوديات بمثل هذه الكليات مقارنة بإقبال الطلاب، بالرغم من أن جميع كليات الأعمال في الجامعات محل الدراسة متاح فيها القبول والدراسة للطلاب والطالبات على حد سواء، كما يوضح جدول (٥) أن النسبة الكبرى كانت من طلاب جامعة الملك خالد؛ وهذا يعود إلى أنها من الجامعات الكبرى في المنطقة الجنوبية كما أنها الأقدم بينها، والأكثر في عدد الطلاب، كما كان لوجود الباحث كعضو هيئة تدريس فيها ومتابعته إرسال الاستبانات الإلكترونية، وطلبه من زملائه أعضاء هيئة التدريس حث الطلاب على المشاركة في تعبئة الاستبيان دورا في رفع نسبة عدد الطلاب منها، كما يبين جدول (٥) النسب المختلفة لمدة الدراسة، ويتضح أن من أمضى أربعة فصول دراسية فأكثر في الكلية هم النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة، وفي هذا إثراء لبيانات الدراسة؛ حيث أصبح الطلاب والطالبات لديهم الخبرة لإبداء آرائهم في القضايا التعليمية والإدارية التي تواجههم.

٣. التحليل العاملي Factor Analysis :
التحليل العاملي هو عملية إحصائية تستهدف تبسيط الارتباطات بين مختلف المتغيرات الداخلة في التحليل وصولاً إلى العوامل المشتركة التي تصف العلاقة بين هذه المتغيرات وتفسيرها، ويبدأ التحليل العاملي بحساب معاملات الارتباطات بين المتغيرات، ومنها نحصل على مصفوفة الارتباطات، ثم يلي ذلك تحليل هذه المصفوفة الارتباطية تحليلا عامليًا؛ لنصل إلى أقل عدد ممكن من العوامل التي

تمكننا من التعبير عن أكبر قدر من التباين بين هذه المتغيرات (Gorsuch, 2015) ؛ وبالتالي فإن التحليل العاملي يستخدم لتصنيف البيانات المتعددة المرتبطة فيما بينها بدرجات مختلفة من الارتباط في صورة تصنيفات مستقلة قائمة على أسس نوعية للتصنيف، ويتولى الباحث فحص هذه الأسس ، واستكشاف ما بينها من خصائص مشتركة وفقاً للإطار النظري والمنطق العلمي الذي بدأ به. والهدف من استخدام أسلوب التحليل العاملي في هذه الدراسة هو التعرف على أهم المعوقات الإدارية والتعليمية التي تحد من تحسين مخرجات كليات إدارة الأعمال في الجامعات السعودية محل الدراسة، وسنستخدم في هذه الدراسة طريقة العامل الرئيسي Principal Factor Method، وهي من أكثر طرق التحليل العاملي استخداما ؛ نظرا لدقة نتائجها واستخراجها أقصى كمية من التباين المفسر، وأقل قدر من البواقي، كما تؤدي إلى استخلاص أقل عدد من العوامل المتعامدة.

ولتحليل بيانات الدراسة باستخدام التحليل العاملي، تمت الخطوات الآتية:

١/٣ اختبار كفاية حجم العينة.

٢/٣ حساب قيم شيوع المتغيرات .

٣/٣ استخلاص العوامل الكامنة.

٤/٣ تدوير العوامل.

٥/٣ استخلاص العوامل بعد التدوير.

ونستعرض تفصيل هذه الخطوات فيما يلي:

١/٣.اختبار كفاية حجم العينة:

تم اختبار مدى ملاءمة بيانات الدراسة للتحليل العاملي، وذلك باستخدام مقياس كفاية العينة لكايزر – ماير – أولكين، واختبار التجانس لبارتلت KMO & Bartlett's test، ويوضح الجدول رقم (٦) النتائج.

جدول(٦) اختبار Bartlett ومقياس KMO

اختبار Bartlett ومقياس KMO		
مقياس Kaiser-Meyer-Olkin لمدى كفاية العينة		0.935
اختبار بارتليت	إحصاء الاختبار x^2	23217.645
	درجة الحرية	2850
	مستوى المعنوية	.000

من الجدول السابق نستنتج ما يأتي:

(أ) كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي لبيانات الدراسة؛ وذلك استنادا لاختبار كايزر– ماير- أولكين لاختبار كفاية حجم العينة للتحليل العاملي الذى بلغت قيمته ٩٣.٣%، وهي أكبر من الحد الأدنى المقبول وهو ٥٠%، وهذا يعني أن حجم العينة مناسب جدًّا لإجراء التحليل العاملي.

(ب) تجانس بيانات الدراسة؛ وذلك استنادا لاختبار بارتلت للتحقق من تجانس البيانات، وقد كانت قيمة إحصاء الاختبار (٢٣٢١٧.٦٤٥)، وهى دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية (٠.٠١)، وهذا يعنى أن البيانات صالحة بدرجة كبيرة جدا لإجراء التحليل العاملي.

٢/٣.حساب قيم شيوع المتغيرات:

تم اختبار مقدار التباينات المشتركة (الشيوع) لكل متغير من متغيرات الدراسة بعد استخلاص العوامل الكامنة فيها، أو بمعنى آخر تحديد مقدار مساهمة كل متغير فى العوامل المستخلصة.

٣/٣.استخلاص العوامل الكامنة:

تم إخضاع المتغيرات المستقلة للدراسة لتحليل التباين الكلي المفسر المرتبط بكل عامل، وقد أسفر التحليل المبدئي عن استخلاص ستة عشر عاملاً وفقاً لطريقة المكونات الرئيسية، ويوضح الجدول رقم (٧) التباين الكلي المفسر بعد استخلاص العوامل الكامنة قبل عملية التدوير.

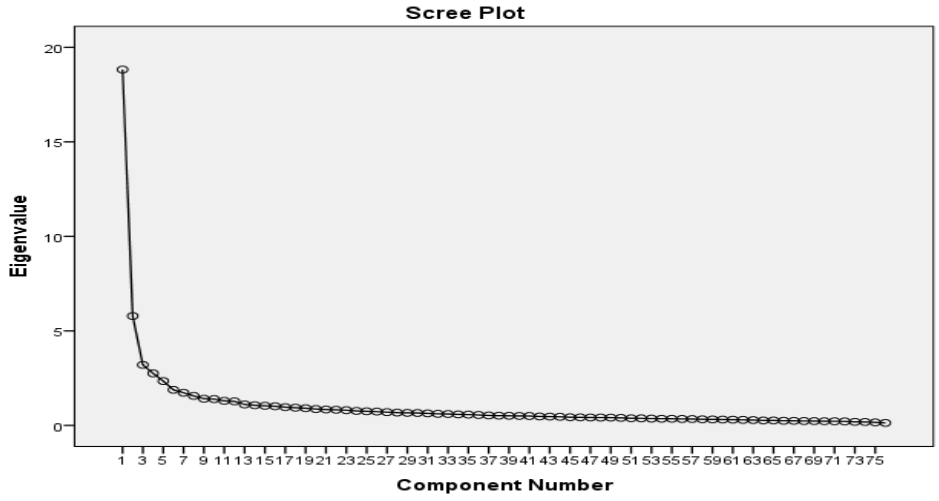
جدول(٧) التباين الكلي المفسر قبل التدوير

Extraction Sums of Squared Loadings			
العامل	الجذور الكامنة	نسبة التباين المفسر%	نسبة التباين المفسر التراكمي %
١	18.825	24.769	24.769
٢	5.789	7.617	32.386
٣	3.201	4.212	36.598
٤	2.755	3.625	40.223

٥	2.350	3.092	43.315
٦	1.881	2.475	45.790
٧	1.727	2.272	48.062
٨	1.560	2.052	50.115
٩	1.411	1.857	51.972
١٠	1.394	1.834	53.806
١١	1.301	1.712	55.518
١٢	1.274	1.676	57.194
١٣	1.111	1.462	58.656
١٤	1.070	1.408	60.063
١٥	1.041	1.370	61.433
١٦	1.014	1.334	62.767

من الجدول السابق نجد أن التحليل العاملي اختزل عبارات استبانة هذه الدراسة التي عددها ٧٦ عبارة فى ١٦ عاملاً فقط، وقد رتبت العوامل بالجدول وفقا لأهميتها، مستبعدة العوامل التى جذرها الكامن أقل من واحد صحيح حتى لو كانت هناك تشبعات ذات دلالة على هذه العوامل، ولقد ساهمت تلك العوامل المستخلصة مجتمعة فى تفسير نحو ٦٢.٧٦٧% من التباين الكلي، وأن العامل الأول منفردا أسهم فى تفسير٢٤.٧٦٩% من إجمالي التباين المفسر، والعامل الثاني أسهم فى تفسير ٣٢.٣٨٦%، ولزيادة دقة نتائج التحليل العاملي نحتاج إلى إجراء آخر هو تدوير العوامل، ويمكن الاستعانة بشكل (١) لاستخلاص العوامل المقبولة، وهي العوامل فى منطقة الانحدار قبل استواء الشكل.

شكل(١) العوامل المستخلصة بناء على قيم الجذور الكامنة



٤/٣. تدوير العوامل:

بتدوير العوامل المستخلصة فى الخطوة السابقة باستخدام طريقة الفارماكس (Varimax)، حصلنا على تركيب من العوامل البسيطة التى يسهل تحليلها وتفسيرها، ويوضح الجدول (٨) التباين الكلي المفسر بعد التدوير، والتى نلاحظ منها أن العامل الأول أصبح يفسر نسبة ٩.٦٩٧% فقط من التباين بعدما كان يفسر ٢٤.٧٦٩% قبل التدوير، على حين زادت النسبة التفسيرية لكل من العوامل الأخرى عنها قبل التدوير، وحصلنا أيضا على تشبعات المتغيرات على العوامل المستخلصة التى يوضحها الجدول(٨)،

جدول(٨) التباين الكلي المفسر بعد التدوير

العامل	Rotation Sums of Squared Loadings		
	الجذور الكامنة	نسبة التباين المفسر %	نسبة التباين المفسر التراكمي %
1	7.370	9.697	9.697
٢	4.695	6.178	15.875
٣	3.970	5.224	21.099
٤	3.966	5.218	26.317
٥	3.682	4.845	31.162
٦	3.485	4.586	35.748
٧	3.372	4.437	40.184
٨	2.742	3.608	43.793
٩	2.584	3.400	47.193
١٠	2.273	2.990	50.184
١١	2.044	2.690	52.874
١٢	2.043	2.688	55.561
١٣	1.516	1.994	57.556
١٤	1.461	1.922	59.478
١٥	1.250	1.645	61.123
١٦	1.250	1.644	62.767

ومن خلال مخرجات التحليل العاملي المذكورة بجدول التباين الكلي المفسر بعد التدوير ومصفوفة تشبعات العوامل، وبتطبيق المعايير التي تم وضعها لقبول العوامل، والاعتماد في تفسير العامل المستخلص على منطوق العبارات أو المتغيرات المتشبعة عليه، يمكن القول: إن متغيرات العوامل التعليمية والإدارية لطلاب كليات إدارة الأعمال بالجامعات السعودية تنطوي على العوامل الآتية:

العامل الأول: إهمال أستاذ المقرر وعدم التزامه بمسؤولياته:

بإجراء التحليل العاملي تبين أن العامل الأول "إهمال أستاذ المقرر وعدم اكتراثه بالطلاب" هو أهم العوامل المستخلصة، إذ تبلغ قيمة جذره الكامن (٧.٣٧)، ويفسر منفردا ما نسبته ٩.٦٩٧% من التباين الكلي، وقد استحوذ هذا العامل على أكبر عدد من المتغيرات، والتي بلغ عددها (١٣) متغيرا، ويبين الجدول رقم (٩) هذه المتغيرات مرتبة حسب درجة تشبعها على هذا العامل.

جدول (٩) متغيرات العامل الأول: إهمال أستاذ المقرر وعدم التزامه بمسؤولياته

الفقرة	معامل التشبع
عدم التزام أستاذ المقرر بالتواجد في الساعات المكتبية بمكتبه	.678
يتعامل أستاذ المقرر مع الطلبة في أثناء المحاضرة بطريقة غير لائقة	.671
يتجاهل الأستاذ المشكلات الدراسية للطلاب	.670
يتجاهل أستاذ المقرر الفروق الفردية بين الطلبة	.661
يحرم أستاذ المقرر الطلبة من الاطلاع على درجاتهم في الواجبات والاختبارات	.654
يتجاهل أستاذ المقرر أسئلة الطلبة في أثناء المحاضرة	.645
عدم تزويد أستاذ المقرر الطلبة بخطة دراسية واضحة للمقرر من بداية الفصل الدراسي	.635
عدم حرص أستاذ المقرر على التأكد من فهم الطالب أو الطالبة لموضوع المحاضرة	.625
يطلب أستاذ المقرر كثيرا من الواجبات والتكليفات الأسبوعية	.616
عدم التزام أستاذ المقرر بمواعيد المحاضرات بدايةً ونهايةً	.609
يشرح أستاذ المقرر المادة العلمية بطريقة غير واضحة	.562
يمنع الأستاذ تدوين المحاضرات في أثناء الشرح	.541
ضعف العلاقة الأكاديمية بين الأساتذة والطلبة	.540

وتتفق النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (المرشد، ٢٠١٢)، حيث استهدفت هذه الدراسة التعرف على المشكلات وراء تدني مستوى الأداء الأكاديمي لطلاب السنة التحضيرية بجامعة الجوف، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان أهمها: أن أكثر المشكلات التي تواجه طلاب السنة التحضيرية في جامعة الجوف- والتي تتمثل وفقاً لآراء طلبتها- هي "عدم اهتمام الأساتذه بالمشكلات الدراسية

للطلاب"، كما تتفق النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (آل كاسي، ٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرف على أسباب رسوب طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك خالد في مقررات العلوم الطبيعية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٣هـ ، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة عددا من الأسباب لرسوب طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك خالد، وكان من أهمها: تفرد أستاذ المقرر بالشرح، وعدم إشراك الطلاب في المحاضرة.

العامل الثاني: غلاء المستلزمات الدراسية وضعف المكافآت والمساعدات المادية:

بإجراء التحليل العاملي تبين أن العامل " ارتفاع أسعار أدوات الدراسة وعدم كفاية المكافآت والمساعدات المادية" جاء في المرتبة الثانية، حيث بلغ جذره الكامن (٤.٦٩٥)، ويفسر منفردا ما نسبته ٦.١٧٨% من التباين الكلي، وقد استحوذ هذا العامل على عدد (٦) متغيرات من متغيرات الدراسة، ويبين الجدول رقم (١٠) المتغيرات المتشبعة على هذا العامل مرتبة حسب درجة تشبعها.

جدول (١٠) متغيرات العامل الثاني: غلاء المستلزمات الدراسية وضعف المكافآت والمساعدات المادية

الفقرة	معامل التشبع
ارتفاع أسعار مستلزمات المختبرات والأدوات الهندسية والطباعة	.750
ارتفاع أسعار الكتب الدراسية مع إلزام الطلبة بالنسخ الأصلية	.737
تأخر نزول المكافآت المقدمة للطلبة	.736
تدني المساعدات المادية المقدمة للطلبة ذوي الدخل المتدني	.713
عدم كفاية المكافآت للمتطلبات الدراسية والنفقات	.687
ضعف الحوافز المادية للطلبة المتميزين	.641

وتتفق الدراسة الراهنة مع دراسة (محمود، ١٤٣٢هـ)، والتي هدفت إلى الكشف عن أبرز المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات السنة التحضيرية في بعض الجامعات السعودية، وقد توصلت تلك الدراسة إلى أن ارتفاع تكلفة المستلزمات الدراسية من أهم تلك المشكلات، كما تتفق مع دراسة (العنقري، ١٤٣٣هـ)، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب، والتي توصلت إلى أن من أهم تلك المشكلات ارتفاع أسعار الكتب الدراسية، وغلاء الوجبات، وأخيرا تتفق دراستنا الراهنة مع دراسة (زمزمي، ١٤٣٥هـ)، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات الإدارية التي تواجه طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة أم القرى، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن المستلزمات المالية والمكافآت من أهم تلك المشكلات، وقد حصلت على درجة موافقة كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ ٨١.٣.

العامل الثالث: ضعف مستوى الإرشاد الأكاديمي والمهني والشخصي:

بإجراء التحليل العاملي تبين أن العامل "ضعف مستوى الإرشاد الأكاديمي" جاء في المرتبة الثالثة، حيث بلغ جذره الكامن (٣.٩٧)، ويفسر منفردا ما نسبته ٥.٢٢٤% من التباين الكلي، وقد استحوذ هذا العامل على عدد (٥) متغيرات من متغيرات الدراسة، ويبين الجدول (١١) المتغيرات المتشبعة على هذا العامل مرتبة حسب درجة تشبعها.

جدول (١١) متغيرات العامل الثالث: ضعف مستوى الإرشاد الأكاديمي والمهني والشخصي

الفقرة	معامل التشبع
ضعف إرشاد الطلبة أكاديميا ومهنيا وشخصيا	.765
عدم وجود مرشدين بالأقسام	.701
ضعف الدليل الإرشادي من ناحية توعية الطلبة بحقوقهم وواجباتهم	.695
ضعف إلمام الطلبة باللوائح والأنظمة الإرشادية	.617
عدم وضوح طريقة قبول الطلبة في الأقسام	.512

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة دراسة (الهادي زمزمي، ١٤٣٥هـ)، والتي هدفت إلى التعرف على المشكلات الإدارية التي تواجه طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة أم القرى ، وقد توصلت هذه الدراسة لعدد من النتائج، والتي من أهمها: أن الإرشاد الأكاديمي من بين أهم المشكلات الإدارية التي تواجه طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة أم القرى، حيث حصل على درجة موافقة كبيرة، بمتوسط حسابي بلغ ٧٦.٣، كما تتفق الدراسة مع دراسة (الدمياطي، ٢٠١١) التي استهدفت الوقوف على واقع المشكلات

الأكاديمية التي تواجهها طالبات جامعة طيبة وأسبابها، والتعرف على ترتيب المشكلات الأكاديمية للطالبات وعلاقتها ببعض المتغيرات، وجاء الإرشاد الأكاديمي وفقا لنتائج هذه الدراسة في الترتيب السادس بعد كل من المشكلات المتعلقة بالمقررات الدراسية، ثم الاختبارات، يليها المشكلات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، ثم المشكلات المتعلقة بالمكتبة، ثم الإمكانيات المادية، ثم المشكلات المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي، وقد أوصت هذه الدراسة إدارة الجامعة بضرورة تخطيط وتنظيم عمليات الإرشاد الأكاديمي لضمان توجيه الطالبات وحل مشكلاتهن المختلفة، وتقديم خدمات الإرشاد النفسي من خلال وحدة الإرشاد الأكاديمي اللامركزية في كل كلية، ومساعدتهن في اختيار التخصص المناسب، وتعريفهن بالطرق العلمية للمذاكرة، وتعريفهن بأنظمة ولوائح الكلية.

العامل الرابع: ضعف إمكانيات المكتبة:

إجراء التحليل العاملي تبين أن العامل "ضعف إمكانيات المكتبة" جاء في المركز الرابع، حيث بلغ جذره الكامن (٣.٩٦٦)، ويفسر منفردا ما نسبته ٥.٢١٨% من التباين الكلي، وقد استحوذ هذا العامل على عدد (٦) متغيرات من متغيرات الدراسة، ويبين الجدول (١٢) المتغيرات المتشبعة على هذا العامل مرتبة حسب درجة تشبعها.

جدول (١٢) متغيرات العامل الرابع: ضعف إمكانيات المكتبة

الفقرة	معامل التشبع
عدم توافر خدمة إليكترونية للمراجع بالمكتبة الجامعية	.789
أوقات العمل بالمكتبة الجامعية غير مناسبة لي	.759
طرق الاستعارة بالمكتبة غير منظمة وفقا لظروف الطلاب	.701
عدم توافر خدمات النسخ والتصوير داخل المكتبة	.698
عدم توافر المقاعد المريحة داخل المكتبة	.644
ندرة المراجع والدوريات الحديثة بالمكتبة الجامعية	.568

وتتفق الدراسة الراهنة في هذا مع دراسة (الحديثي، ٢٠١٦)، والتي هدفت إلى تحديد أبرز العوامل التي تؤثر في رضا طلاب الدراسات العليا عن الخدمات الجامعية المقدمة لهم، وتوصلت من خلالها إلى أن التجهيزات المكتبية لها تأثير معنوي ذو دلالة إحصائية على رضا الطلاب عن جودة الخدمات التي تقدم لهم، وتتفق كذلك مع دراسة (Sultan, and Wong, 2012; O'Driscoll, 2012) التي وجدت أن عدم الارتياح لخدمات المكتبة وقلة تجهيزاتها وساعات العمل الخاصة بها، وضعف إمكانياتها الآلية والبشرية، وقلة الكتب والمراجع تعتبر من المشكلات التي يعاني منها الشباب الجامعي.

العامل الخامس: نمطية الاختبارات وصعوبتها:

إجراء التحليل العاملي تبين أن العامل "نمطية الاختبارات وصعوبتها" جاء في المركز الخامس، حيث بلغ جذره الكامن (٣.٦٨٢)، ويفسر منفردا ما نسبته ٤.٨٤٥% من التباين الكلي، وقد استحوذ هذا العامل على عدد (٥) متغيرات من متغيرات الدراسة، ويبين الجدول (١٣) المتغيرات المتشبعة على هذا العامل مرتبة حسب درجة تشبعها.

جدول (١٣) متغيرات العامل الخامس: نمطية الاختبارات وصعوبتها

الفقرة	معامل التشبع
تستخدم الاختبارات كمعيار وحيد في تقويم الطلبة	.715
تقيس الاختبارات الحفظ والتكرار وليس الفهم	.711
صعوبة أسئلة الاختبارات	.596
تكثر الاختبارات في الفصل الدراسي الواحد	.571
تتجاهل طرق وضع الاختبارات الفروق الفردية بين الطلبة	.554

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة آل كاسي (٢٠١٢)، والتي هدفت إلى التعرف على أسباب رسوب طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك خالد في مقررات العلوم الطبيعية، وتوصلت إلى أن من أهم تلك الأسباب صعوبة الاختبارات.

العامل السادس: عدم كفاءة برامج التدريب:
بإجراء التحليل العاملي تبين أن العامل "عدم كفاءة برامج التدريب" جاء في المرتبة السادسة، حيث بلغ جذره الكامن (٣.٤٨٥)، ويفسر منفردا ما نسبته ٤.٥٨٦% من التباين الكلي، وقد استحوذ هذا العامل على عدد (٥) متغيرات من متغيرات الدراسة. ويبين الجدول (١٤) المتغيرات المتشبعة على هذا العامل مرتبة حسب درجة تشبعها.

جدول (١٤) متغيرات العامل السادس: عدم كفاءة برامج التدريب

الفقرة	معامل التشبع
عدم وجود اتفاقيات وشراكات مع البيئة الخارجية وقطاعات سوق العمل	.665
صعوبة التواصل مع المسؤولين في الجامعة عن طريق (البريد الإليكتروني أو الهواتف)	.615
عدم الاهتمام بآراء الطلبة فيما يتعلق باحتياجاتهم	.596
عدم وجود برامج مفيدة للتدريب	.562
عدم وجود قنوات اتصال فعالة مع الشركات الخارجية	.463

وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة McFarlane (2014) التي توصلت إلى أهمية التوافق بين المناهج والممارسة، وأن رفع مستوى برامج التدريب يقود إلى تميز مخرجات كليات الأعمال، وأن برامج التدريب ينبغي أن تكون جزءا مهيمنا من المشهد داخل مدارس وكليات الأعمال، وتتفق كذلك مع دراسة Daly (2017) التي توصلت إلى أهمية برامج التدريب والتلمذة التي تبنتها بعض كليات الأعمال الفرنسية كنموذج حديث في تعليم إدارة الأعمال في السنوات الأخيرة، وأن مخرجات هذه الكليات تفوقت بشكل ملحوظ على مخرجات كليات الأعمال التي تقدم التعليم الكلاسيكي المتضمن جوانب التدريب الأكاديمي المهني الجزئي في مجال الأعمال.

العامل السابع: عدم مناسبة الجداول الدراسية:
بإجراء التحليل العاملي تبين أن العامل "عدم تناسب المواعيد بالجداول الدراسية مع الطلاب" جاء في المركز السابع حيث بلغ جذره الكامن (٣.٣٧٢)، ويفسر منفردا ما نسبته ٤.٤٣٧% من التباين الكلي، وقد استحوذ هذا العامل على عدد (٣) متغيرات من متغيرات الدراسة، ويبين الجدول (١٥) المتغيرات المتشبعة على هذا العامل مرتبة حسب درجة تشبعها.

جدول (١٥) متغيرات العامل السابع: عدم مناسبة الجداول الدراسية

الفقرة	معامل التشبع
يوجد تعارضات في مواعيد المواد بالجداول الدراسية	.490
يوجد تكرار في الموضوعات بين المقررات الدراسية المختلفة	.466
توجد فراغات طويلة بين المحاضرات تؤدي إلى الملل	.414

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (أبوحماده، ٢٠٠٦)، والتي هدفت إلى معرفة أهم العوامل المؤثرة على مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب في جامعة القصيم، وتوصلت إلى عدة نتائج من أهمها: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب كمتغير تابع، وعدم التوزيع الجيد للجداول الدراسية كمتغير مستقل، وتتفق كذلك الدراسة الحالية مع دراسة (محمود، ١٤٣٢) التي هدفت إلى الكشف عن أبرز المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات السنة التحضيرية في بعض الجامعات السعودية، ومن النتائج المهمة التي توصلت إليها هذه الدراسة أن من أهم المشكلات التي تواجه الطلاب والطالبات: عدم مناسبة الوقت المخصص للتدريس بالجداول الدراسية مع الكم الكبير للمناهج، وعدم وجود خطة دراسية واضحة، إذ يلاحظ كثرة التعديلات بالجداول، والتأخر في إصدار الجداول للطلاب، كما أن بعض أوقات المحاضرات غير مناسبة للطلاب والطالبات.

العامل الثامن: ضعف إمكانيات القاعات الدراسية:
بإجراء التحليل العاملي تبين أن العامل "ضعف إمكانيات القاعات الدراسية" جاء في المرتبة الثامنة، حيث بلغ جذره الكامن (٢.٧٤٢)، ويفسر منفردا ما نسبته ٣.٦٠٨% من التباين الكلي، وقد استحوذ هذا العامل على عدد (٤) متغيرات من متغيرات الدراسة، ويبين الجدول (١٦) المتغيرات المتشبعة على هذا العامل مرتبة حسب درجة تشبعها.

جدول (١٦) متغيرات العامل الثامن: ضعف إمكانيات القاعات الدراسية

الفقرة	معامل التشبع
عدم تناسب مقاعد القاعات الدراسية مع عدد الطلبة	.751
عدم توافر التهوية والإضاءة المناسبة في القاعات الدراسية	.701
بعد المسافة بين القاعات الدراسية	.680
عدم توافر التقنيات الحديثة الإيضاحية بالقاعات الدراسية	.516

وتتفق نتائج دراستنا الراهنة في هذا مع ما توصلت إليه دراسة (Arif et al, 2013)، والتي هدفت إلى تحديد المشكلات الدراسية لدى الشباب الجامعي، والتي توصلت إلى أن من أهم تلك المشكلات عدم توافر القاعات الدراسية المناسبة للطلاب.

العامل التاسع: ضعف المقررات وعدم مناسبة بعضها:

إجراء التحليل العاملي تبين أن العامل "ضعف الكفاءة في تنسيق المقررات" جاء في المرتبة التاسعة، حيث بلغ جذره الكامن (٢.٥٨٤)، ويفسر منفردا ما نسبته ٣.٤٠% من التباين الكلي، وقد استحوذ هذا العامل على عدد (٥) متغيرات من متغيرات الدراسة، ويبين الجدول (١٧) المتغيرات المتشبعة على هذا العامل مرتبة حسب درجة تشبعها.

جدول (١٧) متغيرات العامل التاسع: ضعف المقررات وعدم مناسبة بعضها

الفقرة	معامل التشبع
يغلب على الخطة الدراسية ازدياد المقررات العامة والتي لا تجعلني أتعمق في مقررات التخصص	.672
يتم تدريس المقررات العملية بأسلوب نظري	.634
كثرة المقررات الدراسية في الفصل الدراسي الواحد	.629
عدم توافر المراجع المناسبة لدراسة المقرر	.472
تعتمد المقررات الدراسية على الحفظ والاستظهار	.462

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (محمود، ١٤٣٢) عن أبرز المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات السنة التحضيرية في بعض الجامعات السعودية ، مثل جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك سعود، وجامعة الملك فيصل بالإحساء، وجامعة أم القرى، وجامعة طيبة، وجامعة القصيم، وجامعة جازان، وجامعة تبوك، وجامعة الدمام، حيث توصلت تلك الدراسة إلى أن من أهم هذه المشكلات: عدم ارتباط المناهج المقررة بالخطط الدراسية في التعليم العام مع المناهج المقررة بالتعليم العالي، واعتماد العديد من الأساتذة على التعلم الذاتي، وهو ما لم يتعود عليه الطالب، إضافة لمعاناة الطلبة من عدم وجود خطة دراسية واضحة، إذ يلاحظ كثرة التعديلات عليها بشكل دائم.

العامل العاشر: ضعف أسلوب الشرح:

إجراء التحليل العاملي تبين أن العامل "عدم ملاءمة أسلوب شرح أستاذ المقرر" جاء في المرتبة العاشرة، حيث بلغ جذره الكامن (٢.٢٧٣)، ويفسر منفردا ما نسبته ٢.٩٩٠% من التباين الكلي، وقد استحوذ هذا العامل على عدد (٣) متغيرات من متغيرات الدراسة، ويبين الجدول (١٨) المتغيرات المتشبعة على هذا العامل مرتبة حسب درجة تشبعها.

جدول (١٨) متغيرات العامل العاشر: ضعف أسلوب الشرح

الفقرة	معامل التشبع
يعرض أستاذ المقرر الموضوعات الدراسية بطريقة صعبة الفهم	.666
نشعر أن أستاذ المقرر غير متمكن من المادة العلمية	.626
يشرح أستاذ المقرر الموضوعات بأسلوب أعلى من قدرات الطلبة	.534

وتتفق النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (آل كاسي، ٢٠١٢)، التي هدفت إلى التعرف على أسباب رسوب طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك خالد في مقررات العلوم الطبيعية، وقد أوضحت نتائجها عددا من الأسباب للرسوب، والتي من أهمها: صعوبة المحتوى

الدراسي، وأسلوب شرح الأستاذ فوق قدرات الطلبة ، وأن المحتوى الدراسي مبني على أساسيات لم يدرسها الطلاب من قبل، وتفرد الأستاذ بالشرح وملل الطلاب من هذا الأسلوب، عدم إشراك الطلاب في المحاضرة.

العامل الحادي عشر: ضعف تجهيزات المباني وخدماتها:

بإجراء التحليل العاملي تبين أن العامل "ضعف تجهيزات المباني وخدماتها" جاء في المركز الحادي عشر، حيث بلغ جذره الكامن (٢.٠٤٤)، ويفسر منفردا ما نسبته ٢.٦٩٠% من التباين الكلي، وقد استحوذ هذا العامل على عدد (٣) متغيرات من متغيرات الدراسة، ويبين الجدول (١٩) المتغيرات المتشبعة على هذا العامل مرتبة حسب درجة تشبعها.

جدول (١٩) متغيرات العامل الحادي عشر: ضعف تجهيزات المباني وخدماتها

الفقرة	معامل التشبع
دورات المياه الخاصة بالطلبة غير صحية	.644
تحتاج كثير من القاعات الدراسية للصيانة	.624
قلة الأماكن المخصصة للجلوس والاستراحة بين المحاضرات	.561

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (البكر، ٢٠٠٢) التي هدفت إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات بمركز الدراسات الجامعية للبنات التابع لجامعة الملك سعود بالرياض، وكشفت نتائج الدراسة عن أن أبرز خمس صعوبات إدارية واجهتهن- حسب ترتيب العينة لها- هي: قلة المساحات الخارجية المغطاة للحماية من الشمس، التزاحم عند بوابات الخروج، التباعد بين المباني، عدم وجود مراكز خدمات إرشادية أو ثقافية أو ترفيهية تتناسب وأعداد الطالبات، كما أن مساحة الكافيتيريا لا تتناسب مع أعداد الطالبات، كما تتفق النتائج مع دراسة (عبد الهادي زمزمي،١٤٣٥)التي هدفت إلى التعرف على المشكلات الإدارية التي تواجه طلاب وطالبات جامعة أم القرى، وتوصلت إلى أن من أهم تلك المشكلات ما يتعلق "بالمباني التعليمية والتجهيزات التقنية"، والذي حصل على درجة "موافقة" بمتوسط حسابي بلغ ٦١.٣، كما تتفق النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (القطب ومعوض، ٢٠٠٧)، والتي هدفت إلى الوقوف على مشكلات طلاب جامعة طيبة في ضوء معطيات القرن الحادي والعشرين، وأثرها على تحصيلهم العلمي، وعلاقة تلك المشكلات ببعض المتغيرات: كالمستوى الدراسي، والمستقبل الوظيفي والبيئة الجامعية، وتكوين العلاقات مع الآخرين، وقد توصلت الدراسة إلى أن مشكلات الخدمات والمرافق الجامعية تؤثر بدرجة متوسطة على تحصيل الطلاب العلمي، كما أنها تؤثر بدرجة كبيرة على اتجاههم نحو البيئة الجامعية، وقد كشفت الدراسة أيضا عن وجود فروق جوهرية دالة إحصائيًا بين الطلاب والطالبات لصالح الطلاب حول تأثير مشكلات الخدمات والمرافق الجامعية على اتجاهاتهم نحو البيئة الجامعية.

العامل الثاني عشر: عدم مناسبة توقيت الاختبارات:

بإجراء التحليل العاملي تبين أن العامل "عدم تناسب جداول الاختبارات مع الطلاب" جاء في المرتبة الثانية عشرة، حيث بلغ جذره الكامن (٢.٠٤٣)، ويفسر منفردا ما نسبته ٢.٦٨٨% من التباين الكلي، وقد استحوذ هذا العامل على عدد (٣) متغيرات من متغيرات الدراسة، ويبين الجدول (٢٠) المتغيرات المتشبعة على هذا العامل مرتبة حسب درجة تشبعها.

جدول (٢٠) متغيرات العامل الثاني عشر: عدم مناسبة توقيت الاختبارات

الفقرة	معامل التشبع
تتوالى الاختبارات النهائية يوميا دون وجود أيام خالية في أثنائها	.626
يشمل جدول الاختبارات النهائية أكثر من مقرر في اليوم الواحد	.609
لا يوجد تحديد وقت ثابت للاختبارات الفصلية	.469

وتتفق نتائج دراستنا الحالية مع دراسة دراسة (الناجم ٢٠٠٢)، والتي هدفت إلى التعرف على المشكلات التي يواجهها طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل وفقاً للجنس والتخصص، وتوصلت إلى أن من أهم المشكلات التي يعاني منها الطلاب والطالبات: عدم التنسيق في وضع الجداول النهائية بما يتناسب وظروف الطلاب والطالبات، كما أنه لم توجد فروق بين الجنسين فيما يتعلق بعدم مراعاة ظروفهم في وضع جداول الاختبارات النهائية، كما تتفق النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (الدمياطي، ٢٠١١)، وقد استهدفت الدراسة الوقوف على واقع المشكلات الأكاديمية التي تواجهها طالبات جامعة طيبة وأسبابها، والتي بينت نتائجها وتوصياتها ضرورة مراعاة التوزيع

الجيد والمتوازن لجداول الاختبارات من قبل المسئولين في الكليات بما يتناسب وطبيعة كل مادة من وجهة نظر الطلاب من حيث سهولتها أو صعوبتها، ومن حيث المادة نظرية كانت أم عملية.

العامل الثالث عشر: وسائل تعليم تقليدية:

بإجراء التحليل العاملي تبين أن العامل "عدم تطور وسائل التعليم واستخدام طرق تقليدية" جاء في المركز الثالث عشر حيث بلغ جذره الكامن (١.٥١٦)، ويفسر منفردا ما نسبته ١.٩٩٤% من التباين الكلي، وقد استحوذ هذا العامل على عدد (٢) متغير من متغيرات الدراسة، ويبين الجدول (٢١) المتغيرات المتشبعة على هذا العامل مرتبة حسب درجة تشبعها.

جدول (٢١) متغيرات العامل الثالث عشر: وسائل التعليم تقليدية

الفقرة	معامل التشبع
يستخدم أستاذ المقرر طرقا وأساليب تقليدية في تدريس المواد النظرية	.620
عدم استخدام الوسائل التعليمية المتطورة في التدريس	.526

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (حماده والصاوي،٢٠٠٢)، والتي هدفت إلى تحديد أهم العوامل وراء تعثر الطلاب بجامعة الكويت، حيث قسمت الدراسة العوامل المسببة لتدني التحصيل الدراسي للطلبة وضعف معدلهم التراكمي إلى ثلاث مجموعات، هي: العوامل الشخصية، والعوامل التعليمية، والعوامل الاجتماعية، ومن أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة أن العوامل التعليمية المتمثلة في طرق التدريس وأسلوب الشرح كانت أكثر تأثيرا على تدنى التحصيل الدراسي للطلبة. كما تتفق النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (الدمياطي، ٢٠١١)، التي هدفت للتعرف على المشكلات الأكاديمية التي تواجهها طالبات جامعة طيبة ، وقد أكدت نتائجها وتوصياتها على ضرورة تنظيم وعقد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتنمية مهاراتهم في استخدام طرق التدريس الحديثة والاختبارات وتقديم خدمات تعليمية أفضل بما يضمن الدقة والشمول في التقييم المتوازن والعادل للطالبات.

العامل الرابع عشر: عدم مراعاة ظروف الطلاب:

بإجراء التحليل العاملي تبين أن العامل " انخفاض نسبة الغياب المسموح بها للطلبة وتوالي المحاضرات في بعض الأيام بدون استراحة" جاء في المركز الرابع عشر، حيث بلغ جذره الكامن (١.٤٦١)، ويفسر منفردا ما نسبته ١.٩٢٢% من التباين ، وقد استحوذ هذا العامل على عدد (٢) متغير ، ويبين الجدول (٢٢) المتغيرات المتشبعة على هذا العامل مرتبة حسب درجة تشبعها.

جدول (٢٢) متغيرات العامل االرابع عشر: عدم مراعاة ظروف الطلاب

الفقرة	معامل التشبع
انخفاض نسبة الغياب المسموح بها للطلبة	.610
المحاضرات متتالية بدون استراحة	.500

العامل الخامس عشر: عدم وضوح اللوائح والأنظمة الجامعية:

بإجراء التحليل العاملي تبين أن العامل "عدم وضوح لوائح وأنظمة الجامعة " جاء في المركز الخامس عشر، حيث بلغ جذره الكامن (١.٢٥)، ويفسر منفردا ما نسبته ١.٦٤٥% من التباين الكلي، وقد استحوذ هذا العامل على عدد (١) متغير ، ويبين الجدول (٢٣) المتغير المتشبع على هذا العامل.

جدول (٢٣) متغيرات العامل الخامس عشر: عدم فهم اللوائح والأنظمة الجامعية

الفقرة	معامل التشبع
ضعف إلمام الطلبة باللوائح والأنظمة والمعلومات الجامعية	.693

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كلٍّ من (سلمان بن زيد العنقري، ١٤٣٣هـ)، ودراسة (عبد الهادي زمزمي، ١٤٣٥هـ)، وقد أوصت هاتان الدراستان- وفقا لما توصلتا إليه من نتائج هامة- بتفعيل عملية الإرشاد الأكاديمي للطلاب، ومساعدتهم على الإلمام باللوائح والأنظمة.

العامل السادس عشر: إهمال الشكاوى الطلابية:
بإجراء التحليل العاملي تبين أن العامل " إهمال الشكاوى الطلابية" جاء في المركز السادس عشر والأخير، حيث بلغ جذره الكامن (١.٢٥)، ويفسر منفردا ما نسبته ١.٦٤٤% من التباين الكلي، وقد استحوذ هذا العامل على عدد (١) متغير من متغيرات الدراسة، ويبين الجدول (٢٤) المتغيرات المتشبعة على هذا العامل مرتبة حسب درجة تشبعها.

جدول (٢٤) متغيرات العامل السادس عشر: إهمال الشكاوى الطلابية

الفقرة	معامل التشبع
ضعف الاهتمام بشكاوى الطلبة	.658

وفي هذا تتفق نتائج دراستنا الراهنة مع ما توصلت إليه دراسة (محمود، ١٤٣٢هـ)، والتي هدفت إلى الكشف عن أبرز المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات السنة التحضيرية في بعض الجامعات السعودية، والتي بينت أن من أهمها عدم الاهتمام بشكاوى الطلبة تجاه أعضاء هيئة التدريس، وضعف التواصل مع الإدارة وتجاهلها شكاواهم تجاه الأساتذة.

٥/٣. النتائج المستخلصة بعد إجراء التحليل العاملي:
تم الوصول من خلال التحليل العاملي لبيانات الاستبانة إلى تلخيص عوامل الدراسة فى ستة عشر عاملا، فسرت مانسبته ٦٢.٧٦٧% من الارتباطات بين متغيرات الدراسة، ولم يتم حذف أي عامل لعدم وجود تشبعات عليه أقل من ٠.٤ طبقا لمحك كايزر، ويمكن تلخيص عوامل الدراسة مرتبة حسب أهميتها فى تفسير البيانات، وذلك وفقا لنتائج التحليل العاملي، كما سيتم توضيحه في الجزء التالي والخاص باختبار فروض الدراسة.

٤. اختبار فروض الدراسة والنموذج النهائي للدراسة:
تم صياغة فرضيات عامة لهذه الدراسة في المقدمة على النحو التالي:

أ- تؤثر العوامل التعليمية تأثيرًا ذا دلالة إحصائية على المستوى الأكاديمي لطلاب وطالبات كليات إدارة الأعمال بالجامعات السعودية.

ب- تؤثر العوامل الإدارية تأثيرًا ذا دلالة إحصائية على المستوى الأكاديمي لطلاب وطالبات كليات إدارة الأعمال بالجامعات السعودية.

وبعد الدراسة الميدانية بشقيها النوعي والكمي، وإجراء التحليل العاملي للوصول لعدد ونوعية العوامل التعليمية والإدارية، ثم اختبار تأثيرها والأهمية النسبية لكل من هذه العوامل في التأثير على جودة مخرجات كليات إدارة الأعمال، تم التوصل إلى عدد ١٦ عاملاً يؤثرون تأثيراً ذا دلالة إحصائية على جودة ومخرجات كليات إدارة الأعمال، على الترتيب التالي:

العامل الأول: إهمال أستاذ المقرر وعدم أكتراثه بالطلاب: فسر ما نسبته ٩.٦٩٧% من التباين الكلي.

العامل الثاني: ارتفاع أسعار أدوات الدراسة وعدم كفاية المكافآت والمساعدات المادية: فسر ما نسبته ٦.١٧٨% من التباين الكلي.

العامل الثالث: ضعف مستوى الإرشاد الأكاديمي: فسر ما نسبته ٥.٢٢٤% من التباين الكلي.

العامل الرابع: ضعف إمكانيات المكتبة: فسر ما نسبته ٥.٢١٨% من التباين الكلي.

العامل الخامس: نمطية الاختبارات وصعوبتها: فسر ما نسبته ٤.٨٤٥% من التباين الكلي.

العامل السادس: ضعف كفاءة برامج التدريب: فسر ما نسبته ٤.٥٨٦% من التباين الكلي.

العامل السابع: عدم تناسب المواعيد بالجداول الدراسية مع الطلاب: فسر ما نسبته ٤.٤٣٧% من التباين الكلي.

العامل الثامن: ضعف إمكانيات القاعات الدراسية: فسر ما نسبته ٣.٦٠٨% من التباين الكلي.

العامل التاسع: ضعف الكفاءة في تنسيق المقررات: فسر ما نسبته ٣.٤٠٠% من التباين الكلي.

العامل العاشر: عدم ملاءمة أسلوب شرح أستاذ المقرر: فسر ما نسبته ٢.٩٩٠% من التباين الكلي.

العامل الحادي عشر: ضعف تجهيزات المباني وخدماتها: فسر ما نسبته ٢.٦٩٠% من التباين الكلي.

العامل الثاني عشر: عدم تناسب جداول الاختبارات مع الطلاب: فسر ما نسبته ٢.٦٨٨% من التباين الكلي.

العامل الثالث عشر: عدم تطور طرق وسائل التدريس: فسر ما نسبته ١.٩٩٤% من التباين الكلي.

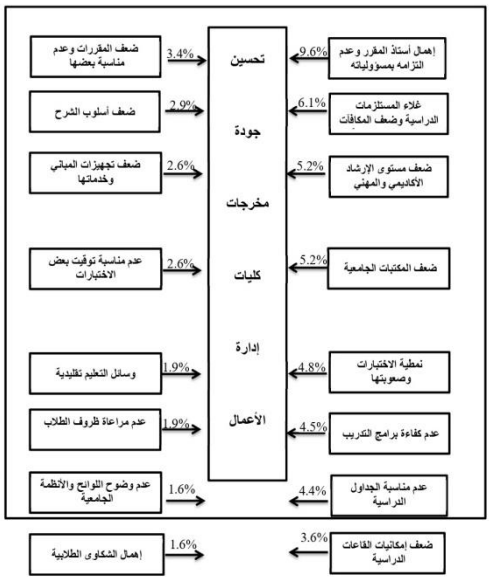
العامل الرابع عشر: انخفاض نسبة الغياب المسموح بها للطلبة وتوالي المحاضرات بدون توقف: فسر ما نسبته ١.٩٢٢% من التباين الكلي.

العامل الخامس عشر: عدم وضوح لوائح وأنظمة البرامج المشتركة: فسر ما نسبته ١.٦٤٥% من التباين الكلي.

العامل السادس عشر: إهمال الشكاوى الطلابية: فسر ما نسبته ١.٦٤٤% من التباين الكلي.

وقد استخلص الباحث بعد الدراسة الوصفية والميدانية نموذج الدراسة النهائي، والذي هو على النحو التالي:

شكل (٢) نموذج الدراسة النهائي



الدراسة والأبحاث المستقبلية

في ضوء ماتم التوصل إليه من نتائج بأن العوامل التعليمية تؤثر تأثيرا ذا دلالة إحصائية على المستوى الأكاديمي لطلاب وطالبات كليات إدارة الأعمال بالجامعات السعودية وكذلك تؤثر العوامل الإدارية تأثيرا ذا دلالة إحصائية على المستوى الأكاديمي لطلاب وطالبات كليات الأعمال بالجامعات السعودية ومن أجل تحسين مخرجات كليات إدارة الأعمال بالجامعات السعودية محل الدراسة، توصي الدراسة وطبقا لنموذج الدراسة النهائي بما يلي:

أولاً: فيما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس وطرق التعليم:

١. عقد لقاءات دورية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب للحوار والمناقشة ولتقوية العلاقة بينهم.
٢. ضرورة تنظيم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتنمية مهاراتهم في: (استخدام طرق التدريس الحديثة، الطرق الموضوعية السليمة لإعداد الاختبارات)
٣. مراعاة الدقة فى اختيار أعضاء هيئة التدريس من حيث التخصص ، وامتلاكهم المهارة والخبرة فى التعامل مع الطلاب، وترسيخ مبادئ والالتزام والشعور بالمسؤولية الوطنية والاجتماعية لديهم.
٤. عدم اعتماد أستاذ المقرر بشكل كلى على الاختبارات كوسيلة لتقويم الطلاب، بل يجب أن يكون إلى جانبها متطلبات بحثية ، ومشاركة، وواجبات جماعية.
٥. تضمين تطبيقات عملية في المواد التي تتطلب ذلك، يتم من خلالها تفعيل العلاقة بين كليات الأعمال ومؤسسات المجتمع، وتقديم بعض المقررات خارج أسوار كليات الأعمال بالتنسيق مع بعض المصانع والشركات والمؤسسات التجارية.

ثانياً: فيما يتعلق بتفعيل دور الإرشاد الأكاديمي والمهني والشخصي:

١. لا ينبغي الاهتمام فقط بالإرشاد الأكاديمي، بل من المهم في كليات الأعمال أن يتم إنشاء مكاتب الإرشاد المهني والشخصي والتوجيه النفسي؛ للاهتمام ببناء شخصية الطالب ومعالجة مشكلاته التعليمية ضعف الثقة بالنفس، ودورها في توجيه الطلاب إلى استثمار أوقات الفراغ وتطوير قدراتهم وبناء شخصياتهم الريادية.
٢. عقد لقاءات تعريفية للطلاب لتوعيتهم بالنظم واللوائح والبرامج والفعاليات المفيدة لهم، توفير أدلة ومطويات إرشادية للطلاب بشكل مستمر.
٣. الاهتمام بالأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية لإكساب الطلاب والطالبات مهارات الحياة الضرورية في عالم الأعمال.
٤. إنشاء ودعم الأندية الطلابية التي تهتم ببناء الشخصية كالمسرح والخطابة والأعمال التطوعية لتأثيرها على البناء النفسي والعاطفي والاجتماعي للطلاب، وتنمية ذكاءاتهم المتعددة.
٥. دعم الأفكار الإبداعية والريادية ورعاية الطلاب المميزين والموهوبين في كليات الأعمال.

ثالثاً: رفع مستوى برامج التدريب والممارسة وفتح قنوات فعالة مع مجتمع الأعمال:

١. إعادة النظر في برامج التدريب التعاوني في الكليات حيث أثبتت عدم فاعليتها، والعمل على إيجاد أفكار إبداعية جديدة في التدريب تسمح لهم بالممارسة العملية لما يكتسبونه من معارف.
٢. تقديم بعض المقررات بالمشاركة مع المصانع والشركات المختصة ضمن برامج تعاون مشتركة تهدف إلى تدريب الطلاب عمليا وميدانيا.
٣. إنشاء مجالس أو لجان استشارية مؤلفة من رجال الأعمال في المنطقة تساعد على دمج حاجات ومتطلبات المجتمع المحلي بالمقررات الدراسية، ودعم معارض للوظائف والتدريب العملي وورش عمل ومقابلات شخصية بين الطلاب ورجال الأعمال، وخلق فرص شراكة تعاونية بين الطلاب والجامعة والمجتمعات المحلية المحيطة بها.

رابعاً: فيما يتعلق بتوفير الكتب والمراجع بأسعار مناسبة:

١. إيجاد مراكز لبيع الكتب المخفضة وإيجاد آليات للاستفادة من الكتب الإليكترونية بأسعار في متناول الطلاب،وضع خطط داخل الكليات تستهدف توفير أعداد كافية من الكتب المطلوبة.

٢. تطوير المكتبة الجامعية وإمدادها بشكل مستمر بأحدث الكتب والمراجع الأساسية، وتوفير المرافق والخدمات التي تسمح بسهولة القراءة والاستعارة والتصوير.

خامساً: فيما يتعلق بالقاعات الدراسية والخدمات المرافقة لها:

١. ضرورة إيجاد نوع من التوازن بين أعداد الطلاب فى الشعب والطاقة الاستيعابية للقاعات الدراسية، وكذلك جدول عضو هيئة التدريس .
٢. الاستفادة من التقنيات الحديثة في التعليم، وتوفير الوسائل المختلفة التي تساعد على ذلك.وتوفير الأدوات وأجهزة العرض التى تساعد فى العملية التعليمية وصيانتها بشكل مستمر.
٣. توفير الأماكن المهيأة والمناسبة للجلوس بين المحاضرات وفي فترات الاستراحة، وتوفير المطاعم والمقاهي ومكائن الخدمة الذاتية بأسعار مناسبة للطلاب والطالبات.
٤. توفير غرف للمذاكرة، وأخرى للاستراحة، وأماكن لعقد اللقاءات مع أعضاء هيئة التدريس، ومتجر متعدد الأقسام يجد فيه الطالب كل ما يحتاجه من معدات ومستلزمات دراسية.

سادساً: فيما يتعلق بالمكافآت والمساعدات المادية:

١. فتح باب العمل للطلاب الذين يعانون من مشاكل مادية كمتعاونين داخل الأقسام، ودفع مقابل مادي لذلك.
٢. إيجاد آليات أفضل لدعم الطلبة المحتاجين من الصناديق الطلابية خصوصاً فيما يتعلق بتوفير المستلزمات الأساسية والمصاريف التي تخص الدراسة.

سابعاً: فيما يتعلق بالجداول الدراسية وجداول الاختبارات:

١. تنظيم الجداول الدراسية بحيث تقلل وجود فترات زمنية طويلة بين المحاضرات، ووجود المرونة في تغيير الشعب. ومعالجة الأخطاء في مواعيد الجداول الدراسية التي تؤدي إلى التعارض بين بعض المحاضرات، والعمل على تعريف الطلاب بالمسؤولين عن حل مشكلات التسجيل والمسؤولين في الأمور المتعلقة بنسب الغياب والحرمان من الامتحان، وأنظمة دخول الاختبار.
٢. العمل على تصميم إشعارات تسجيل وجداول دراسية، وجداول اختبارات أكثر وضوحا، خصوصا فيما يتعلق بأرقام المباني والقاعات، والتأكد من عدم وجود رموز غير مفهومة.
٣. توزيع الاختبارات على أيام الأسبوع؛ بحيث لا يقوم الطالب بأداء أكثر من اختبار في اليوم الواحد.

ثامناً: فيما يتعلق بالمناهج والمقررات الدراسة:

١. إعادة تصميم المناهج وتقويمها وتطويرها، والاستعانة بخبراء لهم تجربة عملية من أجل ربطها بواقع المصانع والشركات التجارية. والاستفادة من تجارب الجامعات المتقدمة في تدريس برامج كليات الأعمال وربطها بما يحدث في الأسواق، والتحديث السنوي لتوصيف تلك المناهج.
٢. متابعة الجديد في علوم الاقتصاد والتجارة والأعمال، وتضمينها كموضوعات معاصرة في كل منهج؛ حيث يتضح تقادم المناهج الحالية وبعدها عن متغيرات الواقع.
٣. تضمين بعض الخدمات الاجتماعية والتطوعية، وإقامة المناسبات الثقافية أو المشاركة فيها، ومد جسور للتواصل مع رجال الأعمال لتعزيز تجارب الطلاب في قاعات الدرس.

أبحاث مستقبلية:

ركزت الدراسة على التعرف على العوائق الإدارية والتعليمية نحو تحسين مخرجات كليات إدارة الأعمال في الجامعات السعودية بالتطبيق على جامعات المناطق الجنوبية بالمملكة. الدراسات المستقبلية مهمة لإكمال البحث وإعطاء صورة شمولية لمشكلة الدراسة عبر دراسات تبحث الموضوع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أو المسؤولين في سوق العمل، كما يجب أن تشمل هذه الدراسات مناطق أخرى بخلاف المناطق الجنوبية لتتكامل مع نتائج هذه الدراسة.

المراجع العربية:

إبراهيم، جمال جمعة عبد المنعم (٢٠١٣) الإدارة الجامعية المتميزة في ظل الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة نجران، مجلة كلية التربية بأسيوط –مصر- المجلد ٢٩ العدد الأول.

أبو حماده، عبد الموجود عبد الله (٢٠٠٦) "العوامل المؤثرة على مستوى الأداء الأكاديمي لطلاب التعليم الجامعي (دراسة تطبيقية على طلاب جامعة القصيم)"، المجلة العلمية للإدارة، العدد ١.

آل رشود، سعد بن مُحَمَّد سعد (٢٠١٣). "تفعيل برامج التوجيه والإرشاد الطلابي في الجامعات السعودية: الواقع، والمشكلات، والحلول،" مجلة الدراسات التربوية والإنسانية"٥.٤

آل كاسي، عبدالله (٢٠١٢). أسباب رسوب طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك خالد في مقررات العلوم الطبيعية. مجلة كلية التربية بالمنصورة -مصر، العدد ٨١.

البكر، فوزية بكر (١٤٢٤هـ) "الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية بجامعة الملك سعود وعلاقتها بدرجة رضاهن عن التعليم الجامعي"، مجلة جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية المجلد١٤، العدد٢ .

الحديثي، عبداللطيف إبراهيم (٢٠١٦) العوامل المؤثرة في رضا المستفيدين نحو برامج الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية بالتطبيق على الجامعات الحكومية والخاصة بمنطقة

عسير – منظور تسويقي، المجلة العلمية لكليات التجارة، جامعة الازهر، مجلة علمية محكمة، العدد السادس عشر.
حمادة، عبد المحسن والصاوي، مُحَمَّد وجيه (٢٠٠٢) "العوامل الكامنة وراء تعثر الطلاب المنذرين بجامعة الكويت"، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد١١٢.
الدمياطي ، سلطانة إبراهيم (٢٠١١) المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستوى الأداء - دراسة ميدانية، ندوة التعليم العالي للفتاة- الأبعاد والتطلعات. جامعة طيبة.
زمزمي، عبد الهادي بن صدقه (١٤٣٥هـ) المشكلات الإدارية التي تواجه طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة أم القرى، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى .
العنقري، سلمان بن زيد (١٤٣٣هـ) المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه طلاب السنة التحضيرية، بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب، رسالة ماجستير، جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية، الرياض.
القطب، سمير ومعوض، صلاح الدين (٢٠٠٧) "مشكلات طلاب وطالبات جامعة طيبة وأثرها على تحصيلهم العلمي وعلاقتها ببعض المتغيرات في ضوء معطيات القرن الحادي والعشرين. دراسة ميدانية"، بحث مقدم في ندوة التحصيل العلمي للطالب الجامعي، الواقع والطموح، جامعة طيبة، المدينة المنورة.
محمود، عبد الله (١٤٣٢هـ). مشكلات طلاب وطالبات السنة التحضيرية في بعض الجامعات السعودية والإسلامية، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء الدوري الرابع لوكلاء الجامعات السعودية للشئون التعليمية والأكاديمية، جامعة الملك سعود، الرياض.
المرشد، يوسف بن عقلا (٢٠١٢) مشكلات الإنجاز الأكاديمي لدي طلبة السنة التحضيرية في جامعة الجوف من وجهة نظر الطالب والمدرس ، مجلة كلية التربية ببورسعيد المجلد ٢ العدد ١٢.
مركز اللغات والدراسات الدولية في كلية لندن الجامعية (٢٠١٧م) السنة التحضيرية للدرجات الجامعية، www.ucl.ac.uk/upc.
المغامسي، سعيد بن فالح (١٤٢٦هـ). الإرشاد التربوي في الجامعات ودوره في تلبية متطلبات التنمية من القوى البشرية الوطنية، مجلة جامعة طيبة، العلوم التربوية، السنة الأولى العدد ١.
الناجم، سعد عبد الرحمن (٢٠٠٢) "المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الملك فيصل" المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية) المجلد الثالث، العدد الأول ، الإحساء- المملكة العربية السعودية.
الهرامشة ، حسين عليان (٢٠١٦) "اتجاهات طلاب إدارة الأعمال نحو إقامة المشروعات الصغيرة الريادية : دراسة حالة طلبة جامعة الزرقاء ، مجلة الزرقاء للدراسات والبحوث الإنسانية ، المجلد ١٦ العدد ١.

المراجع الأجنبية:

Alaraimi, Hulies (2018) The quality of education and training and its role in empowering Omani youth to participate in sustainable development, a paper presented at the Youth Role in Development workshop, World Voices Nexus, Oman, Vol. 2 No. 2, Jun. 2018

Alhudaithy, Abdullatif (2010) The Influence of Website Design Features and Consumer Characteristics on Internet Banking Adoption in Saudi Arabia, PhD thesis, Hull University, UK.

Alvesson, M. and Sandberg, J. (2013), " Has management studies lost its way? Ideas for more imaginative and innovative research ", Journal of Management Studies , Vol. 50 No. 1, pp. 128 - 152.

Ardi, R., Hidayatno A. and Zagloel, T.Y.M.,(2012)."Investigating Relationship among Quality Dimensions in Higher Education". Quality Assurance in Education, 20 (4), 408-428.

Arif, S., Ilyas, M. and Hameed, A., (2013). "Student Satisfaction and Impact of Leadership in Private Universities". The TQM Journal, 25 (4), 399-416.

Arneric, J., Talaja, A. and Prka, A., (2010). "Developing Multivariate Confirmatory Technique in Measuring Students Satisfaction with Education Process". Croatian Operational Research Review, 1 (1), pp.192-201.

Barber, N. A., Wilson, F., Venkatachalam, V., Cleaves, S. M., & Garnham, J. (2014) "Integrating sustainability into business curricula: University of New Hampshire case study". *International Journal of Sustainability*

Sustainable Development in Business and Management, Hospitality, Leisure, Marketing, Tourism , Chapter 9, The Higher Education Academy, York.

Gorsuch, Richard (2015) Factor Analysis: Classic Edition, 2nd edition, New York: Routledge.

Gruber T., Fuß S., Voss R. and Glaser-Zikuda M. (2010). "Examining Student Satisfaction with Higher Education Services Using a New Measurement Tool". International Journal of Public Sector Management, 23 (2), 105-123.

Gruenwald,D.A. (2003). Foundations of place: Multidisciplinary Framework for place consciouseducation. American Educational Research.

International Assembly for Collegiate Business Education [IACBE]. (2018) Characteristics of Excellence in Business Education. Retrieved from http://iacbe.org/excellence-in-business-education.asp

Johnson, B. & Christensen, L. (2016). Educational Research Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches, 6th ed., London: Sage

Khurana, R. and Spender, J.C. (2013), "What skills do MBA students really need?", *Financial Times* , 13 April, Retrieved from: www.ft.com/cms/s/2/1fcbc01e-a5ed-11e2-b7dc-00144feabdc0.html #axzz2RCwv5jzu (accessed 13 May 2018).

McFarlane, D. A. (2014). "Contemporary barriers to excellence in business education". Journal of Business Studies Quarterly, *6*(2), 125-136. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1640730000?accountid=142908

Mezzio, S. S. (2016). Looking good versus being good in the commercialization of university-industry ventures: Business school *in Higher Education, 15*(4), 473-493. Retrieved from: https://search.proquest.com/docview/1701498021?accountid=142908

Cavico, F.J., Mujtaba, B.G., & McFarlane, D.A. (2010). The State of Business Schools: Educational and Moral Imperatives for Market Leaders. Davie, Florida: ILEAD Academy.

Creswell, J. (2017). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches 5th ed. Thousand Oaks, Calif: Sage.

Daly, P. (2017). "Business apprenticeship: A viable business model in management education". *The Journal of Management Development, 36*(6), 734-742. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1919433604?accountid=142908

Doherty, B., Meehan, J., & Richards, A. (2015). "The business case and barriers for responsible management education in business schools". *The Journal of Management Development, 34*(1), 34-60. Retrieved from: https://search.proquest.com/docview/1648568070?accountid=142908

Garatli, A. A. (2014). *What are the necessary skills for leading an online business in saudi arabia?*(Order No. 3630148). Available from ABI/INFORM Collection. (1563381437). Retrieved from: https://search.proquest.com/docview/1563381437?accountid=142908

Godemann, J., Herzig, C. and Moon, J. (2013), " Integrating sustainability into business schools: evidence from United Nations Principles for Responsible Management Education (UNPRME) sharing of information in progress (SIP) reports ", in Atfield, R. and Kemp, P. (Eds), Enhancing Education for

Slager, R., Pouryousefi, S., Moon, J., & Schoolman, E. D. (2018). "Sustainability centres and fit: How centres work to integrate sustainability within business schools". Journal of Business Ethics, , 1-17. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s10551-018-3965-4

Sojkin, B., Bartkowiak, P. and Skuza, A., (2012). "Determinants of Higher Education Choices and Student Satisfaction: The Case of Poland". High Education, 63 (5), 565-581.

Sultan, P. and Wong, H.Y., (2012). "Service Quality in a Higher Education Context: An Integrated Model. Asia Pacific", Journal of Marketing and Logistics, 24 (5), 755-784.

Tho, N. D. (2017). "Knowledge transfer from business schools to business organizations: The roles absorptive capacity, learning motivation, acquired knowledge and job autonomy". Journal of Knowledge Management, 21(5), 1240-1253. Retrieved from: https://search.proquest.com/docview/1946196942?accountid=142908

Tsung, W. P. (2016). *Disrupting the MBA:* How new educational models can reshape the full-time MBA (Order No. 10158527). Available from ABI/INFORM Collection. (1839274556). Retrieved from: https://search.proquest.com/docview/1839274556?accountid=142908

Turban, Efraim, Jon Outland, David King, Jae Kyu Lee, Ting-Peng Liang, Deborrah C. Turban (2017) Electronic Commerce 2018: A Managerial and Social Networks Perspective, Ninth Edition Springer Switzerland

Willkins, S. and Balakrishnan M.S., (2013). "Assesing Student Satisfaction in Transnational Higher Education. International", Journal of Educational Management, 27 (2), 143-156.

signals of quality, non-degree executive education and press rankings (Order No. 10169549). Available from ABI/INFORM Collection. (1847021418). Retrieved from: https://search.proquest.com/docview/1847021418?accountid=142908

Munteanu, C., Ceobanu C., Bobâlca C. and Anton, C., (2010). "An Analysis of Customer Satisfaction in a Higher Education Context". International Journal of Public Sector Management, 23(2), 124-140.

Murillo, D., & Vallentin, S. (2016). "The business school's right to operate: Responsibilization and resistance". *Journal of Business Ethics, 136*(4), 743-757. Retrieved from: doi:http://dx.doi.org/10.1007/s10551-015-2872-1

O'Driscoll, F., (2012). "What Matters Most: An Exploratory Multivariate Study of Satisfaction among First Year Hotel/Hospitality Management Students". Quality Assurance in Education, 20 (3), 237-258.

Orsini, J. (2016). School partnerships: Roles, perspectives, and common practices of school principals (Order No. 10636891). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1964255797). Retrieved from: https://search.proquest.com/docview/1964255797?accountid=142908

Saunders, Mark. Philip Lewis and Adrian Thornhill (2015) Research Methods for Business Students, Pearson Education.

Slager, R., Pouryousefi, S., Moon, J., & Schoolman, E. D. (2018). "Sustainability centres and fit: How centres work to integrate sustainability within business schools". *Journal of Business Ethics,* 1-17. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s10551-018-3965-4

Improving the Quality of Business Colleges' Outputs in Saudi Universities

Dr. bdullatif Ibrahim Alhudaithy
Associate Professor, Department of Business Administration
Business College - King Khalid University

Abstract

This study aimed at analyzing the factors that affect the quality of business colleges' outputs in five Saudi universities from students' perspectives, so that business colleges provide the added value they are required to contribute to the markets and the business environment in the Kingdom of Saudi Arabia.

The researcher used the descriptive method and collected the qualitative and quantitative data through in-depth interviews and an online questionnaire circulated to all students of business colleges, 611 of them completed the survey. Qualitative analysis and factor analysis were both used. The results showed that 16 factors, which constitute the administrative and educational factors, affect the quality of the outputs. These factors explain 62.7% of the total variance. Also, this study concluded that the most critical factors, according to the size of their effect, were as follows: professors' carelessness and failure to cope with their responsibilities, high prices and poor financial assistance, weakness of academic professional and personal counseling, weakness of the university libraries, typical and difficult exams, lack of effective training programs, inadequate timetables, unsatisfactory classrooms, poor teaching, inappropriate curriculums, poor building equipment and services, inappropriate timing of exams, traditional teaching methods, neglecting students' circumstances, misunderstanding of university regulations, and neglecting student complaints.

The study presented many recommendations that are expected to raise the quality of the outputs of business colleges in Saudi universities; so that they become more suitable for the markets and business environment in Saudi Arabia.

Key words: Business schools, Quality of business education, Saudi Arabia, Business colleges' outputs

فاعلية وحدة إثرائية مقترحة عن تقنية النانو (Nano Technology) في تنمية الثقافة التقنية والاتجاه نحو تقنية النانو لدى طلاب المرحلة الثانوية

د/ يحيى علي أحمد فقيهي

كلية التربية – جامعة نجران – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هدفت هذه الدراسة إلى إثراء تعليم العلوم في المرحلة الثانوية بموضوعات تتناول تقنية النانو، بحيث تسهم في الارتقاء بمستوى الثقافة التقنية لدى الطلاب، وتكسبهم اتجاهات إيجابية نحو تقنية النانو، وذلك من خلال بناء محتوى علمي يتناول التعريف بتقنية النانو وتطبيقاتها الحياتية بما يناسب طالب المرحلة الثانوية، وتعرف أثر هذا المحتوى الإثرائي في رفع مستوى الثقافة التقنية المتعلقة بتقنية النانو، وإكساب الطلاب اتجاهات إيجابية نحوها.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم توظيف المنهج شبه التجريبي وفق تصميم المجموعة الواحدة؛ حيث تم تطبيق أدوات الدراسة وهي: اختبار الثقافة التقنية ومقياس الاتجاه نحو تقنية النانو على عينة الدراسة المكونة من (٣٢) طالباً.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية تدريس الوحدة المقترحة في رفع مستوى الثقافة التقنية لدى الطلاب، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو تقنية النانو.

كلمات مفتاحية: وحدة إثرائية، تقنية النانو، الثقافة التقنية، الاتجاهات نحو تقنية النانو.

مُقَدِمَةُ :

تعد العلاقة بين العلم والتقنية من أهم العوامل التي شكلت الملامح التي تميز العصر الذي نعيشه، فمن خلال تطور العلم وتطبيقاته التقنية شهد العالم نمواً في مسيرة الإنجازات العلمية والتقنية والمعرفية بمعدلات تفوق ما مرت به الحضارة الإنسانية من قبل في تاريخها الطويل، وبرزت التربية العلمية التقنية، بوصفها مجالًا جديدًا أخذ يفرض نفسه في ميدان التربية والتعليم بشكل عام وميدان تدريس العلوم بشكل خاص، وذلك من خلال دورها الفاعل في تنشئة الفرد تنشئةً تمكنه من التكيف مع معطيات العصر بما تتضمنه من مكتسبات ومنافع وتلافي ما يشوبها من سلبيات ومثالب؛ لذا فلا غرابة أن التربية العلمية لم تلق في تاريخ البشرية- كما يذكر سليم (٢٠٠١)- اهتماماً قدر ما تلاقيه في الوقت الراهن سواءً في المجتمعات المتقدمة أو النامية، ويتمثل ذلك في العمل الدؤوب من قبل المعنيين بشؤون التربية من أجل مواكبة التغيرات والتطورات العلمية والتقنية المتلاحقة، بغية تكوين الفرد المثقف علمياً وتقنياً، وهو أمر يعد من أهم أهداف التربية العلمية.

فمنذ بداية الثمانينات من القرن الماضي تعالت المناداة بضرورة إعداد الفرد المثقف علمياً، الذي يتميز بعدم اقتصاره على دراسة العلم فقط، وإنما يتجاوز ذلك إلى دراسة التطبيقات الاجتماعية للعلم، وما يقوم به من حلٍ للمشكلات، وإصدارٍ للأحكام، واتخاذ للقرارات في كل نواحي الحياة، واستخدامٍ لأدوات العلم بشكل صحيح، والتعامل مع تطبيقاته التقنية بشكل يجعله قادراً على تحمل المسؤولية والتفكير والعمل المنتج. (قنديل، ٢٠٠١)

ويتطلب ذلك إعداد أفراد يستطيعون التكيف مع التغيرات العلمية والتقنية الحادثة وتلك التي قد تحدث مستقبلاً، كما يتطلب التركيز على التربية العلمية باعتبارها جزءاً مهماً من العملية التربوية بشكل عام، وتفعيلها لتصبح قادرة على التعامل مع تلك المستحدثات، الأمر الذي يستلزم التركيز على مناهج العلوم وكيفية تدريسها، وتطويرها لتصبح قادرة على إعداد أفراد قادرين على اتباع التفكير العلمي، والإبداعي، والاستخدام السليم لهذه التغيرات والمستحدثات في التكيف مع مواقف الحياة اليومية. (نصر، ٢٠٠٠)

وقد أكدت الرابطة الدولية للتربية التقنية (ITEA, 2007) (International Technology Education Association)) حاجة الناس إلى فهم ومعرفة كل ما يتعلق بالتقنية الحديثة من مفاهيم وطرق عمل وأساليب في التعامل معها، ودعت إلى ضرورة تدريس التقنية ومجالاتها بوصفها محورًا رئيسًا في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، كما أوصت العديد من المؤتمرات العلمية العالمية بضرورة التركيز على قضية الثقافة العلمية والتقنية من خلال المناهج الدراسية، ومن ذلك مؤتمرات المنتدى العالمي "الثقافة العلمية والتقنية للجميع"(International forum on Scientific and Technological Literacy for all) (1993)، واستجابة لذلك فقد أنتجت ورش عمل مشروع (٢٠٠٠+) التي عقدتها اليونسكو عام (١٩٩٧) في الفلبين وحدات تعليمية قائمة على قضايا علمية وتقنية متنوعة لطلاب المرحلتين الابتدائية والثانوية، أما عربياً فإن مؤتمر التربية العلمية الثالث "مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين ـ رؤية مستقبلية" (١٩٩٩)،

وكذلك المؤتمر الثامن "الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي" (٢٠٠٤) وندوات مكتب التربية العربي لدول الخليج وغيرها من المؤتمرات، قد أوصت بضرورة تطوير وتقويم مناهج العلوم في ضوء المستحدثات التقنية، وذلك بهدف إعداد الفرد المثقف علمياً وتقنياً؛ ليكون مزوداً بالمهارات وأساليب التفكير التي تمكنه من مواجهة ظروف المستقبل ومستجداته، وضرورة إدخال المجالات والتطبيقات التقنية الحديثة ضمن مناهج التعليم العام في شكل مقررات مستقلة أو عن طريق دمجها ضمن المقررات الدراسية القائمة.

وفي وقتنا الحاضر أصبحت تقنية النانو (Nano Technology) في طليعة المجالات الأكثر أهمية وإثارة في مختلف مجالات العلوم كالفيزياء والكيمياء والأحياء والهندسة ومجالات عديدة أخرى، فقد أتاحت المجال لثورات علمية في المستقبل القريب ستغير ملامح التقنية في العديد من المجالات، فقد قام المركز الدولي لتقييم التقنية (WTEC) بدراسة تقويمية لأبحاث النانو وأهميتها في الإبداع التقني، وخلصت الدراسة إلى أن لتقنية النانو مستقبلاً عظيماً في جميع المجالات الطبية والعسكرية والمعلوماتية والإلكترونية والحاسوبية والبتروكيميائية والزراعية والحيوية وغيرها، وأنها تقنية متعددة الخلفيات؛ فهي تعتمد على مبادئ الفيزياء والكيمياء والهندسة الكهربائية والكيميائية وغيرها إضافة إلى الأحياء والصيدلة، كما أشارت الدراسة إلى أهمية العمل على تحقيق التواصل بين الباحثين في المجالات المختلفة من أجل الحصول على خلفية عريضة عن تقنية النانو، وتحقيق مشاركة فعالة في هذا المجال الجديد. (https://nano.ksu.edu.sa/ar/nanotech-introduction)

وتعد تقنية النانو بمثابة الثورة الصناعية القادمة في هذا العصر، فمن أجل نجاح التنمية في مختلف المجالات التنموية الاقتصادية والسياسية والتعليمية والبحثية والاجتماعية والتقنية، فإن هناك حاجة ماسة وملحة لإجراء البحوث العلمية للاسترشاد بها في وضع المعايير التنموية في إعداد المعلمين والطلاب وأفراد المجتمع بما يؤهلهم لفهم منافع ومخاطر هذه التقنية والقضايا الاجتماعية والأخلاقية المتعلقة بها. ((Jones, et al .2013

وقد أولت المملكة العربية السعودية هذه التقنية وتطبيقاتها المستقبلية اهتماماً كبيراً تجسد في إنشاء مراكز بحثية متخصصة في هذه التقنية في عدد من جامعات المملكة، كما تم إنشاء معهد الملك عبد الله لتقنية النانو عام ٢٠٠٧ بهدف توطين تقنية النانو وعلومها في المملكة، وأسست مجموعات بحثية فاعلة في مجالات حيوية مختلفة (الطاقة، المياه، الطب النانوي والبيئة...وغيرها)، وأُبرمت العديد من الاتفاقيات البحثية مع جامعات عالمية مرموقة، ونُظمت ورش عمل متخصصة وندوات علمية عديدة، إضافة إلى المحاضرات التثقيفية لطلاب المدارس والكليات من مختلف أنحاء المملكة للتعريف بتقنية النانو. (http://www.ksu.edu.sa)

وتضم جامعة نجران مركزاً لأبحاث النانو والمواد المتقدمة والمركز الواعد للمجسات الإلكترونية، ويمتاز هذا المركز باحتوائه على مختبر الغرفة النظيفة (clean room) الذي يعد من المختبرات المتقدمة على مستوى الجامعات السعودية، حيث يتم فيه تحضير المواد بحجم النانومتر وإجراء الاختبارات والقياسات المتعلقة بها، ويضم المركز نخبة من الباحثين المتميزين فقد حصل بعضهم على جوائز عربية وعالمية، من أهمها الحصول على الجائزتين الأولى والثانية لاتحاد مجالس البحث العلمي العربية في البحث العلمي المتميز في مجال تقنية النانو لعام ٢٠١٤. (http://www.nu.edu.sa/1067)

وعلى الصعيد ذاته نظمت الجمعية السعودية لعلوم الحياة بالتعاون مع جامعة الملك فيصل ومعهد الملك عبدالله لتقنية النانو لقاءً تمحور حول ضرورة إدراج العلوم النانوية ضمن المقررات الدراسية العلمية في مناهج التعليم؛ بما يسهم في تنمية كوادر بشرية وطنية ذات كفاءة عالية في تقنية النانو، كما طالبت العديد من المقالات الصحفية والدراسات العلمية مثل: سلامة (٢٠٠٩)، والسايح وهاني (٢٠٠٩)، وآل ماطر(٢٠١١)، والشعلان (٢٠١١)،، والعطيات (٢٠١٦) بتضمين مبادئ علم النانو وتطبيقاته في مناهج التعليم.

ومن هنا تبرز الحاجة إلى إثراء تعليم العلوم في المرحلة الثانوية بموضوعات تتناول تقنية النانو، بحيث تسهم في الارتقاء بمستوى الثقافة العلمية لدى الطلاب، وتنمي لديهم اتجاهات إيجابية نحو التقنيات الحديثة، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه من خلال بناء وحدة دراسية إثرائية تتناول التعريف بتقنية النانو وتطبيقاتها الحياتية، وذلك بما يناسب طالب المرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة:

تعد تقنية النانو من أبرز التحولات والتطورات العلمية والتقنية في القرن الحالي، فهي تقنية حديثة تتزايد أهميتها بتزايد تطبيقاتها في حياتنا اليومية، وستقود المجالات الحديثة التي يتم فيها تطبيق علوم النانو وهندسة النانو إلى مفاهيم غير مسبوقة في المكونات الأساسية لجميع أشكال المادة وإلى التحكم فيها. (دونا، ٢٠١٢)

فتقنية النانو اليوم تعد ثورة علمية هائلة، لا تقل أهمية عن الثورة الصناعية وثورة تقنية المعلومات، وقد دخلت هذه التقنية في العديد من المجالات والتطبيقات العملية مثل: الطب وعالم الإلكترونيات وعالم البناء وغيرها من المجالات، وعليه بات لازماً على المؤسسات التعليمية أن تستعد لمواكبة هذا العلم ونشر ثقافته وتزويد المتعلمين بالمعلومات الأساسية عنه (مبروك، ٢٠١٦).

ومن المهم حالياً تطوير المناهج المعاصرة وتزويدها بالأنشطة اللازمة لترسيخ المفاهيم العلمية الرئيسة لتقنية النانو وتوضيح علاقتها بالتنمية مما يوجه الأنظار نحو معلم العلوم للقيام بهذه المهمة لتحقيق التنمية المطلوبة للنهوض بالمجتمع وأفراده. (Ernst ,2009)

لذلك فإن البرنامج الوطني للتقنية المتناهية الصغر لم يغفل دور التربية والتعليم في هذا المجال فأكد أهمية التوجه نحو تعليم التقنية المتناهية الصغر، وضرورة وضع البرامج المناسبة لتعريف الطلاب في مختلف الأعمار بهذه التقنية المتقدمة، وكذلك برامج علمية لتوعية العامة بها. (http://www.kacst.edu.sa)

وقد أكدت دراسات عديدة (مثل دراسة Berne, 2005 ودراسة & Silvovsky, 2010) ودراسة Chowdhury, 2001 Mahbub أهمية نشر ثقافة تقنية النانو في المدارس والجامعات خاصة في الدول النامية،

وتدريب المعلمين خاصة معلمي العلوم على الاستراتيجيات المناسبة لتدريس مفاهيم وتطبيقات النانو.

وانطلاقا مما تقدم، وفي ضوء ما أوصت به المؤتمرات العلمية والدراسات السابقة كدراسات كل من: هنقانت والبي (Hingant and Albe,2010)، وبان وكوجانيس (Ban & Koeijaneeic,2011)، والشهري (٢٠١٢)، وعليان والعرجغ (٢٠١٥)، والعطيات (٢٠١٦)، ومبروك (٢٠١٦)، وعياضة (٢٠١٦) التي أجمعت في مجملها على ضرورة تزويد الطلاب بمفاهيم وتطبيقات تقنية النانو، وأثر ذلك على تطور الثقافة العلمية لديهم، فإن الدراسة الحالية تستجيب لهذه التوصيات بتصميم وحدة دراسية تنفذ خلال فترة النشاط المدرسي بهدف إثراء معارف الطلاب عن تقنية النانو وتنمية اتجاهاتهم نحو هذه التقنية الحديثة.

وتحديداً تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى فاعلية وحدة إثرائية مقترحة عن تقنية النانو (Nano Technology) في تنمية الثقافة التقنية والاتجاه نحو تقنية النانو لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

أسئلة الدراسة:

ينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١) ما المفاهيم والتطبيقات المتعلقة بتقنية النانو التي يمكن تعليمها لطلاب المرحلة الثانوية؟

٢) ما مستوى الثقافة التقنية المتعلقة بتقنية النانو لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

٣) ما مدى فاعلية تدريس الوحدة الإثرائية المقترحة في تنمية الثقافة التقنية لدى طلاب المرحلة الثانوية عينة الدراسة على ضوء أدائهم في الاختبار المعد لهذه الدراسة؟

٤) ما مدى فاعلية دراسة الوحدة الإثرائية المقترحة في تنمية الاتجاه نحو تقنية النانو لدى طلاب المرحلة الثانوية عينة الدراسة على ضوء مقياس الاتجاه المستخدم في هذه الدراسة؟

فروض الدراسة:

سعت الدراسة إلى التحقق من صحة الفرضين التاليين:

١) لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لمفاهيم علم النانو وتطبيقاته.

٢) لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو تقنية النانو.

أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

١) تحديد المفاهيم والمعلومات المتعلقة بتقنية النانو التي يمكن تعليمها لطلبة المرحلة الثانوية.

٢) تقصي مستوى الثقافة التقنية عن تقنية النانو لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

٣) الكشف عن فاعلية تدريس الوحدة الإثرائية المقترحة في تنمية الثقافة العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية عينة الدراسة.

٤) تعرف أثر دراسة الوحدة الإثرائية المقترحة على تنمية الاتجاه نحو تقنية النانو لدى طلاب المرحلة الثانوية عينة الدراسة على ضوء مقياس الاتجاه المستخدم في هذه الدراسة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها:

١) تقدم للقائمين على تعليم العلوم قائمة بالمفاهيم والمعارف التي تتناول علم النانو وتطبيقاته، تم بناؤها وفق الأسس العلمية، وتتناسب مع مستوى طالب المرحلة الثانوية.

٢) تثري مناهج العلوم في المملكة بتقديم وحدة متكاملة عن تقنية النانو تتضمن دليلاً للمعلم وكراسة للنشاط.

٣) تسهم في تطوير النشاط العلمي المدرسي من خلال توفير أنشطة تتفق مع متطلبات التربية العلمية والتقنية.

٤) تواكب الاتجاهات الحديثة في تعليم العلوم، ومن أبرزها مدخل التكامل بين العلم والتقنية والمجتمع Science-Technology-Society (STS) approach.

٥) تستجيب لتوصيات الخطط الإستراتيجية الوطنية، والدراسات والمؤتمرات العلمية، التي تدعو إلى استثمار النشاط المدرسي، وضرورة تضمينه ما يستجد من مفاهيم وتطبيقات التقنية المعاصرة.

٦) تفيد طالب المرحلة الثانوية علمياً وثقافياً بتزويده بمعلومات عامة عن واحدة من أهم التقنيات التي يستخدمها وتؤثر في حياته.

٧) تسهم في تكوين اتجاهات إيجابية لدى طلاب المرحلة الثانوية نحو التقنيات الحديثة وتقنية النانو خاصة.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على المفاهيم والمبادئ الأساسية لعلم النانو، وتطبيقاته الحياتية التي تم تبسيطها لتناسب مستوى طالب المرحلة الثانوية، وتتضمنها الوحدة الإثرائية المقترحة.

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالمجمع التعليمي في جامعة نجران.

الحدود الزمانية: تم تطبيق تجربة الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني عام ١٤٣٨/١٤٣٩هـ (٢٠١٨).

مصطلحات الدراسة:

وحدة إثرائية:

يعرف اللقاني والجمل (٢٠٠٣) الوحدة الإثرائية بأنها: "مجموعة من الأنشطة التي توجه إلى الطلاب، وتهدف إلى نمو قدراتهم على فهم المادة الدراسية والتعمق فيها، وتتم تحت إشراف وتوجيه المعلم".

ويعرف الباحث الوحدة الإثرائية المقترحة في هذه الدراسة بأنها: مجموعة من المفاهيم والمعلومات والخبرات المتعلقة بعلم النانو وتطبيقاته، تم صياغتها على شكل أنشطة معرفية وعملية، بحيث تقدم لطلاب المرحلة الثانوية خلال الوقت المخصص للنشاط المدرسي.

تقنية النانو Nano technology :

يعرف الإسكندراني (٢٠١٠: ٢٥) تقنية النانو بأنها: "التقنية المتقدمة القائمة على تفهم ودراسة علم النانو والعلوم الأساسية الأخرى تفهاً عقلانياً وإبداعياً مع توافر المقدرة التقنية على تخليق مواد النانوية، والتحكم في بنيتها الداخلية عن طريق إعادة هيكلة وترتيب الذرات والجزيئات المكونة لها؛ مما يضمن الحصول على منتجات متميزة وفريدة توظف في التطبيقات المختلفة".

ويعرف الباحث تقنية النانو إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: تقنية مستحدثة قائمة على التعامل مع مواد وأدوات متناهية في الصغر حيث تقع ضمن الحجم النانوي الذي يتراوح بين (١-١٠٠) نانومتر، وتمثل جزءً من المليار من المتر؛ بهدف إنتاج مواد وأجهزة جديدة بخصائص فريدة ومميزة تستخدم في مجالات مختلفة.

الثقافة التقنية:

عرفت رابطة التربية التقنية الدولية ومشروع التقنية لجميع الأمريكيين (٦: ITEA & TAAP, 2006) الثقافة التقنية بأنها: "القدرة على استخدام وإدارة وتقويم وفهم التقنية".

وعرفها صبري وكامل (٢٠٠١: ١٥) بأنها: " تزويد الفرد بالحد الأدنى من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من التعامل مع تطبيقات التقنية الحديثة، والمستحدثة على نحو صحيح، والتفاعل معها إيجابياً بما يحقق أقصى استفادة له ولمجتمعه، وبما يرسم له الحدود الأخلاقية والاجتماعية لاستخدام تلك التطبيقات، والآثار السلبية التي قد تنعكس عليه وعلى مجتمعه جراء تجاوز تلك الحدود".

ويعرف الباحث الثقافة التقنية لعلم النانو إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: إلمام الطلاب بالمفاهيم والحقائق المتعلقة بتقنية النانو، وإدراكهم للتأثيرات الاجتماعية لهذه التقنية، واكتسابهم المهارات والقيم والاتجاهات والسلوكيات الأخلاقية السليمة المتعلقة بها، الواردة ضمن موضوعات الوحدة الإثرائية المقترحة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أدائه على مقياس الثقافة التقنية لعلم النانو المستخدم في هذه الدراسة.

الاتجاه نحو تقنية النانو :

يعرف فيرجيل وولينغ وتود (Virgil; Welling; Todd, 2015)الاتجاه بأنه: "حالة مكتسبة من الاستعداد النفسي كامن وراء استجابات الفرد وسلوكه حول شيء أو أمر معين" (p.178).

ويعرف الباحث الاتجاه نحو تقنية النانو إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: محصلة استجابات الطلاب نحو علم النانو واستخدام التطبيقات التقنية الناتجة عنه، التي تتحدد بما تحويه الوحدة الإثرائية المقترحة من معلومات ونشاطات، ويقاس من خلال أداء الطالب على مقياس الاتجاه نحو تقنية النانو المستخدم في هذه الدراسة.

الإطار النظري

يكاد يجمع الخبراء على أن أهم تطور تقني في القرن الحالي هو اختراع إلكترونيات السيليكون، فقد أدى تطويرها إلى ظهور ما يسمى بالشرائح الصغرية أو الـ(Micro Chips) والتي أدت إلى ثورة تقنية في جميع المجالات كالاتصالات والحواسيب والطب وغيرها، وخلال السنوات القليلة الفائتة برز إلى الأضواء مصطلح جديد ألقى بثقله على العالم وأصبح محط الاهتمام بشكل كبير، هذا المصطلح هو "تقنية النانو"؛ فهذه التقنية الواعدة تبشر بقفزة هائلة في جميع فروع العلوم والهندسة، ويرى المختصون أنها ستلقي بظلالها على كافة المجالات كالطب والهندسة والاقتصاد والعلاقات الدولية وحتى الحياة اليومية للفرد العادي، وتقنية النانو هي مجال في العلوم التطبيقية والتقنية يهتم بالتعامل مع المواد التي هي في حجم أصغر من الميكروميتر، ويتخلل النانو مجالات عديدة، كالكيمياء والبيولوجيا والفيزياء التطبيقية؛ لذا فإنه يمكن أن يعدّ امتدادًا لكل العلوم القائمة.

مفهوم تقنية النانو:

تعرف تقنية النانو (Nano Technology) بأنها: "تقنية جديدة واعدة تعتمد على معرفة خواص مكونات المادة الأساسية، والتحكم فيها، ومعالجتها وإعادة هندستها وتشكيلها للحصول على منتجات جديدة". (Mark, et al. 2003,p.3)

وتعود كلمة النانو إلى اللغة الإغريقية (اليونانية القديمة) وهي تعنى جزء من البليون، ويعرف النانومتر بأنه جزء من البليون من المتر، وجزء من الألف من الميكرومتر، ولتقريب هذا التعريف إلى الواقع فإن قطر شعرة الرأس يساوي تقريباً ٧٥٠٠٠ نانومتر، وكذلك فإن نانومتر واحد يساوي عشر ذرات هيدروجين مرصوفة بجانب بعضها البعض طولياً (بمعنى أن قطر ذرة الهيدروجين يساوي ٠.١ نانومتر)، كما أن حجم خلية الدم الحمراء يصل إلى ٢٠٠٠ نانومتر. (الإسكندراني، ٢٠١٠)

ومما يجدر ذكره أن هناك مصطلحات ذات صلة يجدر التمييز بينها، وهي:

- مقياس النانو: ويقصد به المقياس الذي يشمل الأبعاد التي يبلغ طولها ١-١٠٠ نانو متر.
- علم النانو: هو دراسة المبادئ الأساسية للجزيئات والمركبات التي لا يتجاوز قياسها الـ١٠٠ نانو متر.
- تقنية النانو: يقصد بها تطبيق لهذه العلوم وهندستها لإنتاج مخترعات مفيدة.

تاريخ تقنية النانو:

يذكر الصالحي والضويان (٢٠٠٧) أنه لا يمكن تحديد عصر أو حقبة معينة لبروز تقنية النانو ولكن من الواضح أن من أوائل الناس الذين استخدموا هذه التقنية، بدون أن يدركوا ماهيتها، هم صانعو الزجاج في العصور الوسطى حيث كانوا يستخدمون حبيبات الذهب النانوية الغروية للتلوين، وكان أول من أعلن عن ظهور تقنية حديثة سميت بتقنية النانو هو عالم الفيزياء ريتشاد فينمان (Richard Feynman) عام ١٩٥٩م، ثم قام إريك دريكسلر (Eric Drexler) عام ١٩٧٥ بصياغة مفهوم لتقنية النانو، وبالرغم من التأخر في هذه التقنية مقارنة بالتقدم الهائل في علوم الكمبيوتر وغيرها من الاتصالات، إلا أن هذه التقنية عاودت الظهور بكثافة عالية مؤخراً منذ عام ١٩٩٠م وهي البداية الحقيقية لعصر النانو، فقد ظهر مصطلح (Nano) لأول مرة عام (١٩٧٤) بواسطة العالم الياباني Nario Taniguchi عندما حاول التعبير بهذا المصطلح عن وسائل وطرق تشغيل عناصر ميكانيكية وكهربائية بدقة عالية في أبعاد صغيرة، Gero Binning& Rohrer باختراع مجهر الأنفاق الماسح عام (١٩٨١) ثم قدم Eric Drexlre عام (١٩٨٦) مفهوم التصنيع الجزيئي بتجميع الجزيئات من قياس البيكومتر إلى قياس النانو تعبر عن شيء يتميز بصفات جديدة ويتراوح حجمه بين ١-١٠٠ نانو متر.

كما أمكن في الستينات تطوير سوائل مغناطيسية (Ferro fluids) حيث تصنع هذه السوائل من حبيبات أو جسيمات مغناطيسية بأبعاد نانوية، كما اشتملت الاهتمامات البحثية في الستينات على ما يعرف بالرنين البارامغناطيسي الإلكتروني (EPR) لإلكترونات التوصيل في جسيمات بأبعاد نانوية تسمى آنذاك بالعوالق أو الغروانيات (Colloids) حيث تنتج هذه الجسيمات بالفصل أو التحلل الحراري (heat de-composition)، وفي عام ١٩٧٩ عرف البروفيسور نوريو تانيقوشي (Norio Taniguchi) تقنية النانو بأنها ترتكز على عمليات فصل واندماج وإعادة تشكيل المواد بواسطة ذرة واحدة أو جزيء، وفي نفس الفترة ظهرت مفاهيم علمية عديدة تداولتها الأوساط العلمية حول التحريك اليدوي لذرات بعض الفلزات عند مستوى النانو، ومفهوم النقاط الكمية، وإمكانية وجود أوعية صغيرة جداً تستطيع تقييد إلكترون أو أكثر. (الشهري، ٢٠١٢)

ومع اختراع الميكروسكوب النفقي الماسح (Scanning Tunneling Microscope) STM بواسطة جيرد بينيج(Gerd Binnig)) وهينريكروهر((Heinrich Rohrerعام ١٩٨١م، وهو جهاز يقوم بتصوير الأجسام بحجم النانو، زادت البحوث المتعلقة بتصنيع ودراسة التركيبات النانوية للعديد من المواد، وقد حصل العالمان على جائزة نوبل في الفيزياء عام ١٩٨٦ بسبب هذا الاختراع. (عليان والعرفج، ٢٠١٥)

أشكال المواد النانوية وتطبيقاتها:

يذكر الصالحي والضويان (٢٠٠٧) والإسكندراني (٢٠١٠) أن المواد النانوية تصنع على عدة أشكال أهمها الآتي:

١) النقاط الكمية Quantum Dots: وهي عبارة عن تركيب نانوي شبه موصل ثلاثي الأبعاد يتراوح إبعاده بين ٢-١٠ نانومتر، وهذا يقابل ١٠-٥٠ ذرة في القطر الواحد أو تقريباً ١٠٠ إلى ١٠٠٠٠٠ ذرة في حجم النقطة الكمية الواحدة، وتقوم النقطة الكمية بتقييد إلكترونات شريط التوصيل وثقوب شريط التكافؤ، وعندما يكون قطر النقطة الكمية يساوي ١٠ نانومتر فإنه يمكن رصف ٣ ملايين نقطة كمية بجانب بعضها البعض بطول يساوي عرض إصبع إبهام الإنسان.

٢) الفولورين Fullerene: وهو عبارة عن جزيء مكون من ٦٠ ذرة من ذرات الكربون ويرمز له بالرمز C60، وقد اكتشف عام ١٩٨٥م، وجزيء الفولورين كروي المظهر ويشبه تماماً كرة القدم التي تحتوي على ١٢ شكلاً خماسياً و٢٠ شكلاً سداسياً، ومنذ اكتشاف كيفية تصنيع الفولورين عام ١٩٩٩م وهو يحضر بكميات تجارية، وقد سمي هذا التركيب بالفولورين نسبة للمخترع والمهندس المعماري وبكمنستر فولر (R. Buckminster Fuller)، وهكذا فقد نشأ فرع جديد يسمى كيمياء الفولورين حيث عرف أكثر من ٩٠٠٠ مركب فولورين منذ عام ١٩٩٧م، وظهرت تطبيقات مختلفة لكل من هذه المركبات.

٣) الكرات النانوية Nano Balls: من أهمها كرات الكربون النانوية والتي تنتمي إلى فئة الفولورينات من مادة C60، لكنها تختلف عنها قليلاً بالتركيب حيث أنها متعددة القشرة، كما أنها خاوية المركز، على خلاف الجسيمات النانوية، بينما لا يوجد على السطح فجوات كما هي الحال في الأنابيب النانوية متعددة الغلاف، وقد يصل قطر الكرات النانوية إلى ٥٠٠ نانومتر أو أكثر.

٤) الجسيمات النانوية Nano Particles: على الرغم من أن كلمة (الجسميات النانوية) حديثة الاستخدام إلا أن هذه الجسيمات كانت موجودة في المواد المصنعة أو الطبيعة منذ زمن قديم، وتعرف الجسيمات النانوية بأنها تجمع ذري أو جزئي ميكروسوبي يتراوح عددها من بضع ذرات (جزئي) إلى مليون ذرة، مرتبطة ببعضها بشكل كروي تقريباً بنصف قطر أقل من ١٠٠ نانومتر، فالجسيم (الجزيء) في تقنية النانو هو أصغر وحدة لها الخواص الكيميائية والفيزيائية للمواد الحجمية، والجسيمات النانوية لها أبعاد تتراوح ما بين ١ إلى ١٠٠ نانومتر.

٥) الأنابيب النانوية Nano Tubes: هي عبارة عن أنابيب طولية مجوفة ذات أقطار متناهية في الصغر، تتدنى مقاييس أقطارها إلى نحو ١,٤نانو متر، وتعد أنابيب الكربون النانوية التي اكتشفت عام ١٩٩١م ذات أهمية كبيرة نظراً لتركيبها المتماثل، وخصائصها المميزة، واستخداماتها الواسعة في التطبيقات الصناعية والعلمية وفي الأجهزة الإلكترونية الدقيقة والأجهزة الطبية الحيوية.

٦) الألياف النانوية Nano Fibres: حظيت التطبيقات الصناعية المتزايدة للألياف النانوية باهتمام كبير مؤخراً، ومن أشهر الألياف النانوية تلك المصنوعة من ذرات البولمرات، وتكتسب تلك الألياف خواص ميكانيكية مميزة كالصلابة وقوة الشد وغيرها؛ مما يجعلها مناسبة للاستخدام كمرشحات في تنقية السوائل أو الغازات، وفي الطب الحيوي وزراعة الأعضاء كالمفاصل، ونقل الأدوية في الجسم وفي التطبيقات العسكرية كتقليل مقاومة الهواء وغير ذلك من التطبيقات لاسيما بعد تطوير طرق التحضير.

٧) الأسلاك النانوية Nano Wires: هي أسلاك بقطر قد يقل عن نانومتر واحد وبأطوال مختلفة أي بنسبة طول إلى عرض تزيد عن ١٠٠٠ مرة، وللأسلاك النانوية تطبيقات إلكترونية كثيرة جداً، كما أنها تتخذ عدة أشكال فقد تكون حلزونية (spiral) أو تكون متماثلة خماسية الشكل، وتكون الأسلاك النانوية عند تحضيرها في المختبر على شكل أسلاك متعلقة من طرفها العلوي أو تكون مترسبة على سطح آخر، ومن الطرق المستخدمة لإنتاج الأسلاك المتعلقة عمل كحت كيميائي لسلك كبير أو قذف سلك كبير بواسطة جسيمات ذات طاقة عالية.

٨) المركبات النانوية Nano Composites: هي عبارة عن مواد يضاف عليها جسيمات نانوية خلال تصنيع تلك المواد ونتيجة لذلك فإن المادة النانوية تبدي تحسناً كبيراً في خصائصها، فعلى سبيل المثال تؤدي إضافة أنابيب الكربون النانوية إلى تغيير الخصائص التوصيلية الكهربائية والحرارية للمادة، وقد تؤدي إضافة أنواع أخرى من الجسيمات النانوية إلى تحسين الخصائص الضوئية وخصائص العزل الكهربي وكذلك الخصائص الميكانيكية مثل الصلابة والقوة، وتجرى البحوث حالياً للحصول على مركبات نانوية جديدة ذات خصائص ومميزات تختلف عن المركبات الأصلية، ومن المركبات النانوية المعروفة الآن المركبات البوليمرية النانوية.

ويشير مسلم، عبد المجيد، وبهكلي (٢٠١٠) إلى أن لتقنية النانو خصائص من أهمها ما يلي:

١) أنها مكنت العلماء من تصنيع المواد بشكل أسرع وأفضل جودة وأرخص سعراً مقارنة بأي تقنية أخرى.

٢) أنها أحدثت طفرة علمية ومجتمعية غير مسبوقة في شتى المجالات العلمية.

٣) أنها قللت من الاعتماد على المواد الخام بصورة ملحوظة؛ بما يعني الحصول على مواد جديدة بأقل التكاليف.

٤) أنها مكنت العلماء من تكوين مواد جديدة وأجهزة ونظم تتمتع بمواصفات وخصائص جديدة.

التربية وتقنية النانو:

تظل التربية خيار الأمم الطامحة إلى الرقي والازدهار كلما جد جديد أو طرأ طارئ يستوجب تغييراً في ثقافة المجتمع وتوجهاته؛ لذلك تعالت المطالبات من قبل المختصين والمهتمين بالشأن التربوي بإدراج تقنية النانو في مناهج التعليم بكافة مستوياته، فقد أكد ميثا (Metha,2009,35) أهمية تدريس التطبيقات التقنية لعلم النانو، وأشار إلى أن إبراز الدور الوظيفي لمفاهيم تقنية النانو يساعد على اكتسابها وتنميتها لدى الطلاب، حيث أن هذا التكامل بين العلم وتطبيقاته التقنية يمكن الطلاب من التصرف السليم في المواقف الحياتية، ويقدم صورة واضحة لمشكلات المجتمع والبيئة.

واستجابة لنداءات المختصين وتوصيات المؤتمرات العلمية أطلقت بعض الدول مبادرات خاصة بالنانو، وكمثال لذلك نشير إلى دعم الإتحاد الأوروبي لتدريس علوم النانو، وتضمين ما يتعلق بها من تطبيقات في أدبيات تعليم العلوم، بالإضافة إلى دمج هذا المجال في نظام التعليم الرسمي وغير الرسمي من خلال مراكز المعلومات والمتاحف ومراكز العلوم. (Cloete, et al, 2010,5)

وقد دعت عدد من مراكز الأبحاث المتخصصة في أمريكا إلى دمج تقنية النانو في تعليم العلوم، والعمل على تحديد الأهداف المحورية لهذا العلم، واستكشاف دور التجريب والخبرات القائمة على تجارب المحاكاة في تدريس تقنية النانو، ومناقشة كيفية إعداد المعلمين لتدريس النانو (SIRI, 2005 450:)، وقام مركز النانو للتقنية الحيوية (Nano biotechnology Center) بمشروع لصالح المؤسسة الوطنية للعلوم (National Science Foundation) حدد من خلاله المحاور الرئيسة لتقنية النانو، وكيفية دمجها في التعليم، وسبل انخراط المتعلمين في منهج وأنشطة النانو، وأساليب مساعدة المتعلمين على التفكير البيني (Interdisciplinary Thinking) ، وقد أكد المشروع أهمية الربط بين مفاهيم النانو وبين ما يدرسه الطلاب، وكذلك ضرورة الأنشطة العلمية في جميع المستويات. (NBTC, 2007 :790)

وتبنى المركز الوطني للتعليم والتعلم في علم وهندسة النانو (National Center For Learning and Teaching in Nano Science and Engineering,2008) برنامجاً متكاملاً في التربية المتعلقة بتقنية المواد النانوية، حيث تم من خلاله تحديد الأفكار الرئيسة الكبرى للنانو وعلاقتها بالمعايير الوطنية، كما أكد تقرير صادر عن مركز تقنية النانو، والمؤسسة الوطنية للعلوم في أمريكا أهمية العمل على تضمين مبادئ علم وتقنية النانو في التعليم قبل الجامعي، وإدراج محتوى علمي مناسب لهذه المرحلة؛ وذلك لأن المفاهيم التي تقدم للمتعلمين مبكراً تعتبر سياقاً للتعلم المستقبلي لعلم النانو، وكذلك تصحيح المفاهيم الخاطئة في هذا المجال الذي أوشك أن يكون شائعاً في حياتهم اليومية. (NCLT, 2008)

الدراسات السابقة

حظيت تقنية النانو باهتمام العديد من الباحثين فتم تناولها من جوانب عديدة، ونستعرض هنا بعضاً من هذه الدراسات من خلال بيان أهم ما توصلت إليه كل دراسة، ونعرض أولاً الدراسات العربية ثم الأجنبية، فمن الدراسات العربية نذكر دراسة السايح وهاني (٢٠٠٩) التي تم فيها إجراء تقويم لمنهج المرحلة الإعدادية في ضوء بعض مفاهيم تقنية النانو، حيث أظهرت النتائج افتقار المنهج إلى القضايا ذات الصلة بعلم النانو، كما ثبت فاعلية وحدة مقترحة عن النانو في تنمية التحصيل والاتجاهات نحو تقنية النانو، واختبرت دراسة الشهري (٢٠١٢) فعالية برنامج تعليمي قائم على الوسائط المتعددة في إكساب مفاهيم النانو وتنمية اتجاهات الطلاب نحوها، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج، وأوصت بتبني خطة استراتيجيه لتضمين مفاهيم تقنية النانو وتطبيقاتها الحياتية في المناهج العلميه بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، بينما استقصت دراسة صالح (٢٠١٣) أثر برنامج مقترح عن علوم تقنية النانو في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم واتخاذ القرار لدى طالبات العلوم المعلمات بجامعة عين شمس، حيث أظهرت النتائج زيادةً في مستوى فهم أبعاد طبيعة العلم وكذلك في القدره على اتخاذ القرار، كما أوصت الدراسة بتضمين قضايا تقنية النانو في المناهج المدرسية وبرامج إعداد المعلمين، بينما توصلت دراسة لبد (٢٠١٣) إلى أن مستوى الثقافة العلمية لدى طالبات المرحلة الثانوية في غزة كان أعلى من المعدل المقبول في الدراسة.

وهدفت دراسة عليان والعرفج (٢٠١٥) إلى تعرف أثر برنامج تدريبي عن مفاهيم علم النانو وتاريخه وتطبيقاته في مجالات الحياة المختلفة على تنمية الوعي بالقضايا المرتبطة بعلم النانو والاتجاهات نحوها لدى طلاب المرحلة الثانوية في الإحساء، وقد أظهرت النتائج وجود فاعلية كبيرة للبرنامج التدريبي في زيادة وعي الطلاب بقضايا تقنية النانو، في حين لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً بين اتجاهات الطلاب نتيجة تطبيق البرنامج، وعلى الصعيد ذاته أثبتت دراسة أحمد (٢٠١٥) فاعلية برنامج مقترح في تنمية مفاهيم تقنية النانو ونمو الوعي بالتطبيقات البيئية لعلم النانو، وكذلك دراسة مبروك (٢٠١٦) التي تم فيها اختبار فاعلية وحدة تعليمية مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمة على تطبيقات تقنية النانو في إثراء الثقافة العلمية وتنمية إدراك مفهوم التغير لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مصر، حيث أثبتت النتائج فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية الثقافة العلمية، وكذلك في زيادة إدراك مفهوم التغير، أما دراسة العطيات (٢٠١٦) فقد كشفت أن مستوى فهم معلمات العلوم بمنطقة تبوك لمجالات تقنية النانو متدنٍ، كما تبين أن اتجاهات معلمات العلوم نحو تدريس تقنية النانو سلبية أو منخفضة، وتوصلت دراسة غياضة (٢٠١٦) إلى أن مستوى اكتساب متطلبات تقنية النانو لدى طلاب الصف الحادي عشر في غزة لم يصل إلى مستوى الإتقان، وأوصت بضرورة تضمين مفاهيم وتطبيقات تقنية النانو في مناهج العلوم في المرحلة الثانوية.

أما على صعيد الدراسات الأجنبية فقد اهتمت دراسة بورغي وبراديب (Burgi and pradeep,2006) بمعرفة مستوى الثقافة العلمية المتعلقة بتقنية النانو لدى فئات المجتمع، حيث أظهرت نتائجها أن مستوى فهم إفراد المجتمع الأمريكي بكافة فئاته للآثار العلمية والتقنية المتوقعة لتطبيقات علم النانو متدنٍ، وأوصت بنشر ثقافة النانو وزيادة الوعي بهذا العلم لدى أفراد المجتمع، وتركز اهتمام دراسة كريسول (Criswell,2007) على تطوير منهج الكيمياء في المرحلة الثانوية بإدخال مفاهيم تقنية النانو، وفي الإطار ذاته أكدت دراسة بورتر(Porter,2007) أهمية دمج مفاهيم تقنية النانو ضمن مناهج العلوم، ودورها في تنمية الاتجاهات العلمية نحو مواد العلوم، كما كشفت دراسة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا أن معظم أفراد المجتمع لا يعرفون مفهوم علم النانو، ولا يدركون أهمية تطبيقاته المختلفة (MARS,2008).

وعلى الصعيد ذاته سعت دراسة جيرمي (Jeremy ,2009) في الولايات المتحدة الأمريكية إلى تطوير الأنظمة التعليمية لاستيعاب مفاهيم وتطبيقات التقنية الحديثة والاستفادة من تطبيقات النانو، بينما قدمت دراسة هنقانت والبي (Hingant and Albe,2010) تصوراً لمنهج يدرس في المرحله الثانوية كمدخل لعلم النانو، ويضم مفاهيم علم النانو، والأنشطة والأدوات التي تسهم في فهم تطبيقات النانو، والنمو المهني للمعلمين في القضايا المتعلقة بالنانو، وذلك بهدف نشر ثقافة النانو في المدارس والمجتمع، وتركز اهتمام دراسة أوت ومنز (Ott and Menz, 2010) على إدماج تطبيقات النانو في المناهج التعليمية في الولايات المتحدة والصين، بينما تناولت دراسة شينلو وشي(Chinlu and Chi ,2010) تنمية وعي طلاب المرحلة الثانوية بالابتكارات العلمية المتعلقة بعلم النانو في مجالي الفيزياء والكيمياء، وكشفت دراسة بان وكوجانيس (Ban & Koeijaneeic,2011) عن الحاجة لوضع أنشطة تعليمية في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وأثبتت فعالية إدراج موضوعات تتعلق بالنانو ضمن المناهج الدراسية في المرحلتين الثانوية والمتوسطة، وصممت دراسة لو وسنغ (Lu and Sung,2011) منهاجاً يتضمن مفاهيم وتطبيقات تقنية النانو تم تدريسه في المرحله الثانوية في تايوان، وقد أظهرت النتائج أن (٥٤%) من الطلاب لديهم مفاهيم بديلة حول علم النانو بسبب ضعف المناهج، أو عدم استعداد الطلاب ذهنياً ونفسياً لدراسة تقنية النانو.

تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استقراء وتحليل الدراسات السابقة يتضح أنها تناولت تقنية النانو من أبعاد ومنظورات علمية متباينة ومتداخلة أحياناً، فقد أجمعت الدراسات التي تناولت مستوى الثقافة التقنية لدى فئات مختلفة من المجتمع، مثل: (Burgi and pradeep,2006) و(MARS,2008) والعطيات (٢٠١٦)، على ضعف الوعي وتدني مستوى ثقافتهم عن تقنية النانو وقصور إدراكهم لمفاهيم علوم النانو لدى عامة فئات المجتمع بما في ذلك الطلاب والمعلمين، أما الدراسات التي أجرت تقويماً لمناهج العلوم في ضوء مفاهيم تقنية النانو والتطبيقات المتعلقة بها، كدراسة السايح وهاني (٢٠٠٩) فقد أظهرت نتائجها افتقار المنهج إلى القضايا ذات الصلة بعلم النانو، وقام بعض الباحثين ببناء وحدات تعليمية أو برامج تدريبية في تقنية النانو، واستقصاء فعاليتها في تعليم الطلاب المهارات العلمية لتقنية النانو وتطبيقاتها في مختلف المجالات الحياتية، وقد أثبتت هذه الدراسات فاعلية هذه البرامج والوحدات التعليمية في تحقيق الهدف منها، ومن أمثلتها دراسات كل من: لو وسنغ (Lu and Sung,2011)، وصالح (٢٠١٣)، وشيماء أحمد (٢٠١٥) ومبروك (٢٠١٦)، بينما اتجهت بعض الدراسات إلى استقصاء دافعية الطلاب والمعلمين واتجاهاتهم نحو تقنية النانو، كدراسات كل من: السايح وهاني (٢٠٠٩) والشهري (٢٠١٢) وعليان والعرفج (٢٠١٥) والعطيات (٢٠١٦)، وقد اتضح من نتائجها أن اتجاهات معلمات العلوم نحو تدريس تقنية النانو سلبية أو منخفضة، وأن اتجاهات الطلاب كانت دون المستوى المطلوب وفق نتائج التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات نحو تقنية النانو.

وقد أجمعت معظم الدراسات السابقة، كدراسة كريسول(Criswell,2007) ودراسة بورتر(Porter,2007) ودراسة جيرمي (Jeremy ,2009)ودراسة غياضة (٢٠١٦) على ضرورة إدراج تقنية النانو ضمن المناهج الدراسية في جميع المراحل التعليمية، بما يتلاءم مع كل مرحلة تعليمية من خصائص عقلية، واجتماعية، ووجدانية وما يرافق ذلك من تطوير للمختبرات ومصادر التعلم، والعمل على توعية المجتمع بهذه التقنية.

ويتضح من العرض السابق الاهتمام المتزايد للتربويين بعلم النانو وتطبيقاته، وتدني مستوى الثقافة العلمية المتعلقة بهذا المجال المعرفي المستحدث لدى الطلاب والمعلمين، وأن اتجاهات الطلاب نحو تقنية النانو كانت سلبية أو غير محددة، وتشير هذه النتائج في مجملها إلى الحاجة لإجراء مزيد من الدراسات التي تعنى بتبسيط المفاهيم العلمية لعلم النانو وتقريبها لأذهان فئات

الطلاب المختلفة، وتنويع مداخل تعليم هذه التقنية، واستخدام استراتيجيات تدريس حديثة وفعالة؛ لتحقيق فهم أفضل للمفاهيم النانوية، وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو تقنية النانو التي أصبحت سمة العصر، وبناءً عليه تتأكد الحاجة إلى مزيد من الدراسات التي تسهم في تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية نحو تقنية النانو، وهو ما تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيقه.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي وفق تصميم المجموعة الواحدة؛ لمناسبته لأهداف الدراسة، حيث يمكن من الكشف عن أثر العامل المستقل وهو تدريس الوحدة الإثرائية المقترحة على العاملين التابعين: مفاهيم تقنية النانو وتطبيقاتها، والاتجاه نحو التقنية لدى طلاب المرحلة الثانوية عينة الدراسة.

أدوات الدراسة:

١) الوحدة الإثرائية المقترحة:

من خلال الرجوع للأدبيات التربوية والعلمية والدراسات السابقة المرتبطة تم تحديد الموضوعات الرئيسة لتقنية النانو والمعلومات المقترح تعليمها لطلاب المرحلة الثانوية، وقد تضمن دليل الوحدة الأهداف العامة للوحدة، والأهداف التدريسية للموضوعات، وأنشطة التدريس، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم، وقد صيغت الوحدة على شكل أنشطة روعي فيها زمن حصة النشاط المدرسي، والإمكانات المتوفرة بالمدرسة، ومستوى الطلاب العمري، ومستوى تحصيلهم الدراسي العام، وفي ضوء ذلك تم وضع دليل للمعلم وكراسة نشاط للطالب.

الهدف العام للوحدة: تزويد الطالب بقدر مناسب من الثقافة العلمية التقنية المتعلقة بعلم النانو وتطبيقاته.

الأهداف التدريسية للوحدة: يتوقع بعد دراسة الوحدة أن يكون الطالب قادراً على أن: يُعرف علم النانو، يُعرف تقنية النانو، يذكر بدايات علم النانو، يُعدد مراحل تطور تقنية النانو، يُسمي أبرز العلماء الذين أسسوا علم النانو وطوروا تقنياته، يذكر بعض تطبيقات النانو في المجالات: الاتصالات والطب والزراعة والصناعات الغذائية، يتنبأ بالتطبيقات المستقبلية لتقنية النانو.

المحتوى العلمي للوحدة: تم تحديد المحتوى العلمي للوحدة المقترحة من خلال بناء قائمة بالمفاهيم والتطبيقات المتعلقة بتقنية النانو المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، وقد مرت هذه العملية بالخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من القائمة: وتمثل الهدف منها في تحديد المفاهيم العلمية والتطبيقات العملية لتقنية النانو المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

٢- مصادر بناء القائمة: تم بناء القائمة من خلال الاطلاع والبحث في المصادر التالية:

أ) الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت التعريف بتقنية النانو وتطبيقاتها.

ب) الدراسات السابقة التي تناولت بناء برامج تعليمية عن تقنية النانو وتجريبها كدراسات كل من: الشهري (٢٠١٢)، ولبد (٢٠١٣)، وصالح (٢٠١٣)، وأحمد (٢٠١٥)، وعليان والعرفج (٢٠١٥).

٣- وضع القائمة في صورتها الأولية: من خلال ما سبق تم التوصل إلى مجموعة من المفاهيم والتطبيقات لعلم النانو الملائمة لطلاب المرحلة الثانوية، وتضمنت الصورة الأولية تصنيف هذه المفاهيم والتطبيقات إلى أربعة محاور هي: المفاهيم الأساسية لعلم النانو، وتاريخ وتطور علم النانو، وأشكال المواد النانوية واستخداماتها، وتطبيقات تقنية النانو في مجالات: الاتصالات، الطب، الزراعة، الصناعات الغذائية.

٤- صدق القائمة وإعداد النسخة النهائية لها: للتحقق من صدق قائمة المفاهيم والتطبيقات المتعلقة بتقنية النانو، تم عرض الصورة الأولية للقائمة على مجموعة المحكمين من المختصين والخبراء في تقنية النانو، وأساتذة جامعيين في تخصصات الفيزياء والكيمياء والأحياء، وأساتذة في مناهج وطرق تدريس العلوم وبعض معلمي الكيمياء والفيزياء والأحياء بالمرحلة الثانوية، وذلك للتأكد من صحة محتواها ووضوح صياغتها، وسلامة لغتها، ومدى ملاءمتها لغرض الدراسة، واقتراح ما يرون إضافته.

وقد أبدى المحكمون موافقتهم على مناسبة المحتوى لطلاب المرحلة الثانوية وكفايته وحداثته مع ملاحظات طفيفة، واقترح عدد منهم إضافة محور خامس عن مستقبل تقنية النانو، بحيث يتضمن أفكارًا وابتكارات قائمة على علم النانو ومازالت تحت الدراسة والتجريب والتطوير، وبعد الأخذ بمقترحات المحكمين تم التوصل إلى قائمة مكونة من خمسة محاور تتضمن أهم مفاهيم وتطبيقات تقنية النانو التي يمكن تدريسها لطلاب المرحلة الثانوية.

وبناءً على القائمة النهائية تم صياغة المحتوى العلمي للوحدة الإثرائية المقترحة ليشمل الموضوعات الآتية:

- مفاهيم أساسية: معنى كلمة "النانو"، مجال علم النانو، مفهوم تقنية النانو، مقياس النانو.
- نبذة تاريخية عن علم النانو: بداية مسمى علم النانو، تطور علم النانو عبر التاريخ، أشهر رواد هذا العلم من العلماء الذين أسهموا في تطوير تطبيقاته.
- أشكال المواد النانوية: استخدامات المواد النانوية، تطورها، الصناعات التي تدخل فيها.
- تطبيقات تقنية النانو في مجالات: الاتصالات، الطب، الزراعة، الصناعات الغذائية.
- مستقبل تقنية النانو: أفكار وابتكارات قائمة على علم النانو وما زالت تحت الدراسة والتجريب والتطوير.

استراتيجيات التدريس: استخدم في تدريس الوحدة المقترحة مجموعة من الاستراتيجيات التي تتصف بالمرونة وإثارة الدافعية مع مراعاة مستوى الطلاب والمحتوى العلمي للوحدة، وتمثلت هذه الاستراتيجيات في: العصف الذهني، والمشروعات، وحل المشكلات، والعروض العلمية.

الأنشطة التعليمية: تضمنت الوحدة أنشطة متنوعة تمثلت في: الملاحظة، والقراءات الخارجية، وكتابة التقارير، والزيارات العلمية (زار الطلاب مركز أبحاث النانو والمركز الواعد للمجسات الإلكترونية بجامعة نجران).

الوسائل التعليمية ومصادر التعلم: وتمثلت في: المصورات، عروض Power Point، مقاطع فيديو، مواقع إلكترونية متخصصة.

أساليب التقويم وأدواته: مرت عملية التقويم أثناء تدريس الوحدة الإثرائية المقترحة بثلاث مراحل هي:

- التقويم المبدئي: وتم من خلال تطبيق الاختبار التحصيلي للثقافة التقنية تطبيقاً قبلياً، كما طُرحت أسئلة مقالية تحريرية وشفهية (مناقشة) للاسترشاد بها في معرفة حصيلة الطلاب من المعارف والمعلومات عن مفهوم النانو ومنتجات هذا العلم، واستخدامها نتائج هذا الأسئلة والمناقشة في تفسير نتائج الطلاب في الاختبار القبلي.
- التقويم التكويني: وتم من خلال الملاحظة، والأسئلة المضمنة في أوراق العمل التي طبقت أثناء التدريس.
- التقويم النهائي: وتم من خلال تطبيق الاختبار التحصيلي للثقافة التقنية تطبيقاً بعدياً.

٢) اختبار الثقافة التقنية:

يهدف اختبار الثقافة التقنية إلى قياس مدى فعالية الوحدة الإثرائية المقترحة في تنمية المعرفة بالمفاهيم والمبادئ الأساسية لعلم النانو وتطبيقاته في الحياة اليومية، وبناء عليه تم صياغة أسئلة الاختبار في ضوء المادة العلمية التي تضمنها دليل المعلم، حيث تم مراعاة الضوابط والشروط اللازمة من حيث عدد الأسئلة وأسلوب الإجابة وزمن التطبيق والصدق والثبات، كما سيرد في صدق الأدوات وثباتها، وتكون الاختبار في صورته النهائية من (٢٥) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، ولكل سؤال أربعة بدائل، وتم إجراء تجربة استطلاعية للاختبار بتطبيقه على (٢٠) طالباً من غير عينة الدراسة، واتضح أن الاختبار يتمتع بقدر عالٍ من الوضوح، كما قدر الزمن اللازم للإجابة بـ(٣٠) دقيقة بحساب متوسط سرعة الطلاب في إنجازه.

٣) مقياس الاتجاهات نحو تقنية النانو:

تحدد الهدف من المقياس في الكشف عن اتجاهات الطلاب نحو علم النانو وتطبيقاته، وتم تحديد أبعاده وعبارات بالاستفادة من عدد من الدراسات التي تناولت هذا الموضوع مثل: الشهري (٢٠١٢)، وعليان والعرفج (٢٠١٥)، والعطيات (٢٠١٦)، وتم ضبط المقياس وفق الأسس العلمية، وتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٢) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: القدرة على تعلم مفاهيم النانو، والاستمتاع بدراسة علم النانو، وتقدير أهمية علم النانو وتطبيقاته في الحياة، وتكونت عبارات المقياس من (١٧) عبارة إيجابية و(١٥) عبارة سلبية، بحيث تأخذ الدرجات (٥) موافق بشدة، (٤) موافق، (٣) محايد، (٢) غير موافق، (١) غير موافق بشدة، ويُعكس تقدير المقياس في الفقرات السلبية.

صدق الأدوات:

تم التحقق من مناسبة أدوات الدراسة، وهي عبارة عن دليل الوحدة الإثرائية والاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات نحو تقنية النانو، وصحة محتواها من المفاهيم والحقائق العلمية ومناسبتها لطلاب المرحلة الثانوية بالاعتماد على صدق المحتوى (Validity Content)، وذلك بعرضها على مجموعة تكونت من (٢٢) خبيراً في جامعة نجران ينتمون إلى تخصصات علمية وتربوية ذات علاقة (أكاديميون وفنيون بمركز أبحاث النانو والمركز الواعد للمجسات الإلكترونية، أساتذة من كلية العلوم، أساتذة في المناهج والتربية العلمية وفي القياس والتقويم)، حيث طلب منهم الحكم على صلاحية الأدوات من حيث سلامة اللغة، ووضوح العبارات وتمثيلها للمحتوى العلمي، واتفاقها مع القواعد والشروط العلمية، وتم الأخذ بالمقترحات من حذف وإضافة وتعديل.

ثبات الأدوات:

للتحقق من اختبار الثقافة التقنية تم استخدام طريقة إعادة التطبيق من خلال تطبيق الاختبار على عينة من خارج عينة الدراسة مكونة من (٢٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، وبعد مرور أسبوعين تم إعادة تطبيق نفس الاختبار على نفس الأفراد، وتم تفريغ استجابات الطلاب على فقرات الاختبار الموضوعي المكون من (٢٥) فقرة بحيث تأخذ الفقرة الدرجة (٠) للإجابة الخاطئة و(١) للإجابة الصحيحة، وباحتساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني بلغ معامل الثبات (٠.٨٢)، وهي نسبة مقبولة تربوياً، كما تم احتساب الثبات باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (٢٠) (Kuder-Richardson 20) التي تعتمد على نسبة الإجابات الصحيحة وغير الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار، حيث بلغ معامل الثبات (٠.٧٩) وهي نسبة جيدة؛ مما يدلل على تمتع الاختبار بثبات مقبول مناسب لطبيعة الدراسة.

وللتأكد من ثبات مقياس الاتجاهات نحو تقنية النانو تم تطبيق المقياس على (٢٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية من خارج عينة الدراسة، وتم استخدام أسلوب التجزئة النصفية بحساب معامل كرونباخ ألفا(Alpha Cronbach)، حيث اتضح أن الارتباطات بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين العبارات مع الأداة ككل، دالة إحصائياً سواء عند مستوى (٠.٠١) أو (٠.٠٥)؛ مما يدلل على تحقق صدق الاتساق، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠.٨١) و(٠.٨٤) على عبارات المقياس، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس (٠.٩٠) وهي معاملات ثبات جيدة ومقبولة لغايات الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة في طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة نجران، أما العينة فتكونت من (٣٢) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية ممن يدرسون بالصف الثاني الثانوي في المجمع التعليمي بالمدينة الجامعية بنجران.

تطبيق تجربة الدراسة:

بعد التأكد من جاهزية أدوات الدراسة، تم الاستعانة بأستاذ جامعي متخصص ليتولى تدريس الوحدة المقترحة، حيث أعطى الباحث الأستاذ المتعاون شرحاً مفصلاً عن أهداف الدراسة والمحتوى العلمي للوحدة، وتم الاتفاق معه على تنفيذ الأنشطة العلمية المتضمنة في دليل المعلم وكراسة نشاط الطالب وفق الاستراتيجيات التدريسية وأساليب التقويم التي تم تحديدها في خطة تدريس الوحدة الإثرائية المقترحة.

وتم تهيئة الطلاب وتوفير المتطلبات الإدارية والفنية اللازمة ليتم تنفيذ التجربة ضمن حصص النشاط المدرسي، وذلك بالتنسيق مع قائد المجمع التعليمي بالمدينة الجامعية لجامعة نجران، حيث تكونت عينة التجربة من (٣٢) طالباً، واستغرق تطبيق خطة التدريس (١٠) حصص.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام البرمجية الإحصائية (SPSS) للإجابة عن فروض الدراسة، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Samples Test).

نتائج الدراسة

إجابة السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على الآتي: "ما المفاهيم والتطبيقات المتعلقة بتقنية النانو التي يمكن تعليمها لطلاب المرحلة الثانوية؟"، وتم الإجابة عن هذا السؤال باتباع الإجراءات المنهجية لبناء قائمة بالمفاهيم والتطبيقات المتعلقة بتقنية النانو التي ينبغي تضمينها في محتوى منهج العلوم للمرحلة الثانوية، وتحديد المعلومات والمعارف وشرحها بأسلوب مناسب لهذه المرحلة، وتم تضمين كل ذلك في دليل المعلم لتدريس الوحدة المقترحة، وقد سبق عرض ذلك بشكل مفصل عند الحديث عن أدوات الدراسة.

إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على الآتي: "ما مستوى الثقافة التقنية المتعلقة بتقنية النانو لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟، وتم الإجابة عنه في مرحلة التقويم المبدئي التي تم خلالها تطبيق الاختبار التحصيلي للثقافة التقنية المتعلقة بتقنية النانو تطبيقاً قبلياً، حيث كانت الدرجة الكلية على الاختبار (٢٥) درجة وعدد الطلاب (٣٢) طالباً، وتم الحكم على المتوسط الحسابي لمستوى الثقافة التقنية وفقاً للتدرج الآتي:

(٠- ٥) ضعيف جداً، (أكبر من ٥ - ١٠) ضعيف، (أكبر من ١٠ - ١٥) متوسط، (أكبر من ١٥ - ٢٠) مرتفع، (أكبر من ٢٠ - ٢٥) مرتفع جداً.

ويظهر الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية على اختبار الثقافة العلمية المتعلقة في تقنية النانو.

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتطبيق القبلي لاختبار الثقافة التقنية

الأداة ككل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
اختبار الثقافة التقنية	32	1.56	1.268	ضعيف جداً

يتضح من الجدول (١) أن المستوى العام للثقافة العلمية المتعلقة بتقنية النانو لدى عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية في التطبيق القبلي حصل على متوسط حسابي (١.٥٦) وبانحراف معياري (١.٢٧) وبدرجة ضعيفة جداً، وهي متدنية بشكل واضح وتكاد تصل إلى درجة الانعدام؛ مما يعني أن مستوى الثقافة العلمية المتعلقة بتقنية النانو لدى عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية متدنٍ إلى حد كبير.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ما كشفت عنه الأسئلة المقالية التحريرية والمناقشة الشفهية التي أجريت بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار لإتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عما لديهم من تصورات وأفكار حول تقنية النانو؛ وذلك للتعرف على حصيلة الطلاب من المعارف والمعلومات عن مفهوم النانو ومنتجات هذا العلم، وللاسترشاد بها في تفسير نتائج الاختبار، وقد تبين من خلالها أن معظم الطلاب لا يدركون أساسيات هذه التقنية.

إجابة السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على الآتي: " ما مدى فاعلية تدريس الوحدة الإثرائية المقترحة في تنمية الثقافة التقنية لدى طلاب المرحلة الثانوية عينة الدراسة في ضوء أدائهم في الاختبار المعد لهذه الدراسة"، وتم الإجابة عنه من خلال الفرض الأول للدراسة الذي نصه: "لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الثقافة التقنية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المترابطة لدرجات المجموعة التجريبية على التطبيقين القبلي والبعدي، والجدول (٢) يبين ذلك:

جدول (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدرجات العينة في اختبار الثقافة التقنية

التطبيق	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	فرق المتوسطات	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
قبلي	32	1.56	1.268	-11.594-	-15.272-	31	.0000
بعدي	32	13.16	4.502				

يتضح من الجدول (٢) وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية على التطبيقين القبلي والبعدي، ولبيان دلالة الفروق تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة، حيث يظهر الجدول وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) على التطبيقين القبلي والبعدي وذلك لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة ت (١٥.٢٧٢)، ومستوى دلالتها (٠.٠٠٠)؛ مما يؤكد فعالية الوحدة الإثرائية المقترحة في تنمية الثقافة التقنية لدى عينة الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من: السايح وهاني (٢٠٠٩)، وشينلو وشي (Chinlu and Chi ,2010) ، وبان وكوجانيس (Ban & Koeijaneeic,2011)، والشهري (٢٠١٢)، وصالح (٢٠١٣)، ولبد (٢٠١٣)، وعليان والعرفج (٢٠١٥)، ومبروك (٢٠١٦).

ويتضح مما سبق أن الوحدة الإثرائية المقترحة، اتفقت مع البرامج التي استخدمت في الدراسات السابقة في أنها قد أحدثت نمواً واضحا في معارف الطلاب عن تقنية النانو، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المادة العلمية التي تضمنتها الوحدة المقترحة امتازت ببساطة الطرح، وسلاسة الأسلوب؛ مما جعلها قريبة لأذهان الطلاب وسهلة الاستيعاب لديهم، كما أن لاستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية الحديثة التي استخدمت في تدريس الوحدة المقترحة دورًا فاعلًا في إيصال المعلومات وفهمها.

إجابة السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على الآتي: "ما مدى فاعلية دراسة الوحدة الإثرائية المقترحة في تنمية الاتجاه نحو تقنية النانو لدى طلاب المرحلة الثانوية عينة الدراسة في ضوء مقياس الاتجاه المستخدم في هذه الدراسة؟"، وللإجابة عنه صيغ الفرض الثاني الذي ينص على "لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو تقنية النانو"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Samples Test) لدرجات المجموعة التجريبية على التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو تقنية النانو، والجدول (٣) يبين ذلك:

جدول (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمقياس الاتجاه نحو تقنية النانو

البعد	التطبيق	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	فرق المتوسطات	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
القدرة على تعلم مفاهيم النانو	قبلي	2.25	.519	1.887	16.534	31	.000
	بعدي	4.13	.425				
الاستمتاع بدراسة علم النانو	قبلي	2.40	.536	1.846	21.492	31	.000
	بعدي	4.24	.421				
تقدير أهمية علم النانو وتطبيقاته	قبلي	2.44	.635	2.008	17.716	31	.000
	بعدي	4.45	.330				
المقياس ككل	**قبلي**	**2.37**	**.504**	**1.917**	**23.032**	**31**	**.000**

جدول (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمقياس الاتجاه نحو تقنية النانو

البعد	التطبيق	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	فرق المتوسطات	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
القدرة على تعلم مفاهيم النانو	قبلي	2.25	.519	1.887	16.534	31	.000
	بعدي	**4.29**	**.326**				

يتضح من الجدول وجود فروق في المتوسطات الحسابية في درجات طلاب المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو تقنية النانو، كما يتضمن الجدول نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة؛ التي توضح دلالة الفروق عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، حيث بلغت قيمة ت (٢٣.٠٣٢)، وهي دالة إحصائياً ومستوى دلالتها (٠.٠٠٠) على المقياس الكلي وكذلك على كل بعد من أبعاده الثلاثة؛ مما يؤكد أن اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية تغيرت إيجابياً نتيجة دراسة الوحدة الإثرائية المقترحة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بورتر(Porter,2007)، ودراسة السايح وهاني (٢٠٠٩)، ودراسة الشهري (٢٠١٢)، بينما اختلفت مع دراسة عليان والعرجِ (٢٠١٥) التي لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات الطلاب نتيجة تطبيق البرنامج، وكذلك مع دراسة العطيات (٢٠١٦) التي أظهرت أن اتجاهات عينة الدراسة من المعلمات نحو تقنية النانو كانت سلبية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الأنشطة الإثرائية التي مارسها الطلاب أسهمت في تكوين انطباعات إيجابية نحو الاستزادة من المعرفة حول تقنية النانو، وتقدير أهمية هذه التقنية في حياتهم، وتوجيههم نحو اتخاذ قرارات تتعلق باختيار هذا العلم مجالاً للدراسة والعمل في المستقبل.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج؛ فإن الباحث يوصي بما يلي:

١) تضمين مفاهيم تقنية النانو وتطبيقاتها في مناهج المرحلة الثانوية، بحيث تتوزع على المقررات المناسبة كالفيزياء والكيمياء والأحياء، حيث إن معالجة ضعف مستوى الثقافة التقنية حول تقنية النانو لدى الطلاب، كما تبين من هذه الدراسة، يتطلب مراجعة مناهج العلوم وإثرائها بأساسيات هذا العلم الحديث؛ فمناهج التعليم هي المصدر الأهم للمعرفة والثقافة التقنية للطلاب.

٢) تبسيط مفاهيم تقنية النانو المجردة وتقريبها لأذهان الطلاب من خلال استخدام الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم الحديثة والوسائط المتعددة؛ وذلك لأن مفاهيم تقنية النانو تبدو جديدة وصعبة نوعاً ما كما اتضح من نتائج الاختبار التحصيلي والمناقشات مع الطلاب.

٣) إثراء برامج النشاط العلمي المدرسي بتغذيتها بأنشطة حديثة تلبي احتياجات الطلاب، وتواكب التطورات العلمية والمستحدثات التقنية كتقنية النانو، وتمثل الوحدة الإثرائية في هذه الدراسة بما تضمنته من أنشطة علمية مساهمة في هذا الجانب.

٤) العمل على الربط بين تعليم المفاهيم العلمية لتقنية النانو وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها؛ وذلك من خلال بناء أنشطة تعليمية متكاملة تتسم بالتشويق وإثارة الدافعية نحو تعلم التقنيات الحديثة، فقد اتضح من نتائج الدراسة أن نمو معارف الطلاب حول مفاهيم تقنية النانو أدى إلى تكون اتجاهات أكثر إيجابية نحو هذه التقنية لديهم.

٥) إدراج موضوعات تتناول تقنية النانو في برامج إعداد معلمي العلوم، مع ضرورة الربط بين المعارف والمعلومات الحديثة وسبل إيصالها للطالب؛ وذلك لأن تضمين مفاهيم تقنية النانو وتطبيقاتها في المناهج الدراسية والنشاط المدرسي لابد أن يواكبه إعداد للمعلم بما يتفق مع هذه المستجدات.

٦) إعداد برامج تدريبية لمعلمي العلوم تستهدف تزويد المعلمين بأحدث المعارف عن تقنية النانو، وإكسابهم الكفايات اللازمة لتدريسها لطلابهم، ويمكن الاستعانة بدليل الوحدة الإثرائية في هذه الدراسة في بناء حقائب تدريبية للمعلمين.

المقترحات:

استكمالاً لما تناولته هذه الدراسة؛ يقترح الباحث إجراء دراسات تتناول الموضوعات التالية:

١) مستوى الثقافة التقنية حول مفاهيم تقنية النانو وتطبيقاتها لدى الطلاب الجامعيين.

٢) مدى تضمين مفاهيم علم النانو وتطبيقاته في مناهج العلوم بالمراحل الدراسية المختلفة.

٣) فاعلية برامج إثرائية حول تقنية النانو للطلاب الموهوبين علمياً في المراحل الدراسية المتوسطة والثانوية.

٤) دور مراكز أبحاث النانو في المملكة العربية السعودية في نشر الوعي والثقافة التقنية حول تقنية النانو.

المراجـــــــع

أحمد، شيماء أحمد مُحَمَّد. (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح في النانو تكنولوجي لتنمية المفاهيم النانوتكنولوجية والوعي بتطبيقاته البيئية لدى طلاب شعبة العلوم بكلية التربية، مجلة التربية العلمية - مصر، ١٨ (٦): ٣٩-٧٤.

الإسكندراني، مُحَمَّد شريف. (٢٠١٠). النانو من أجل غدٍ أفضل. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون.

دونا، جويديب (٢٠١٢).المستقبل الواعد لتقنية النانو: تقنية الجسيمات متناهية الصغر. مجلة التنمية المعرفية، ١(٥): ٩ – ٢١.

السايح، السيد مُحَمَّد ؛ وهاني، ميرفت حامد. (٢٠٠٩ .(تقويم مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية على ضوء بعض مفاهيم النانو تكنولوجي، المؤتمر العلمي الحادي والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، جامعة عين شمس، مج (١)، ٢٠٥- ٢٥٥.

سلامة، صفات. (٢٠٠٩). ضرورة تعليم وتدريس النانو، صحيفة الشرق الأوسط، عدد (١٠٩٥٧)، ١٤٢٩/١١/٢٩هـ- ٢٧ نوفمبر ٢٠٠٩م.

الشعلان، ظافر. (٢٠١١). أكاديمي يطالب بإدخال النانو في المناهج الدراسية، صحيفة الحياة، ع (١٧٤٥٦) http://daharchives.alhayat.com/issue_archive/hayat

الشهري، مُحَمَّد فايز. (٢٠١٢). فعالية برنامج تعليمي قائم على الوسائط المتعددة في إكساب طلاب الصف الثاني ثانوي مفاهيم النانو واتجاهاتهم نحوها. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

صالح، آيات حسن. (٢٠١٣) برنامج مقترح في علوم وتكنولوجيا النانو وأثره في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم واتخاذ القرار لدى الطالبة معلمة العلوم بكلية البنات. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٦(٤): ٥٣- ١٠٦.

الصالحي، مُحَمَّد صالح ؛ والضويان، عبدالله صالح. (٢٠٠٧). مقدمة في تقنية النانو، ورشة عمل أبحاث النانو في الجامعات، نشرة صادرة عن برنامج النانو- جامعة الملك سعود.

صبري، ماهر إسماعيل؛ وكامل، محب محمود. (٢٠٠١). التنوير التقني ... مفهومه وسبل تحقيقه. مجلة العلوم والتقنية، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية : الرياض، ع (٥٥).

العطيات، عالية مُحَمَّد كريم. (٢٠١٦). مستوى فهم معلمات العلوم لمجالات تقنية النانو واتجاهتهن نحو تطبيقات تلك التقنية، مجلة العلوم التربوية - مصر، ٢٤ (١) : ١٢٧ -١٦٦.

عليان، شاهر ربحي؛ والعرجي، مُحَمَّد ماهر.(٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي بالقضايا المرتبطة بعلم (النانو) والاتجاهات نحوها لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الأحساء، المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية، ع (٣).

غياضة، هديل نبيل سليم. (٢٠١٦). متطلبات النانو تكنولوجي المتضمنة في كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب طلبة الصف الحادي عشر لها، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

قنديل، أحمد. (٢٠٠١). تأثير التكامل بين العلم والمجتمع في الثقافة العلمية والتحصيل الدراسي في العلوم لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة التربية العلمية ، ٤ (١) : ٧٩ - ١١٩.

لبد، أمل إبراهيم. (٢٠١٣). إثراء بعض موضوعات منهاج العلوم بتطبيقات النانو تكنولوجي وأثره على مستوى الثقافة العلمية لطلبة الصف الحادي عشر في غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر-غزة.

مبروك، أحلام عبد العظيم. (٢٠١٦). فعالية وحدة تعليمية مقترحة قائمة على تطبيقات النانو تكنولوجي في الاقتصاد المنزلي لتنمية الثقافة العلمية وإدراك مفهوم التغير لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، (١٧٨) : ٢٢٥-٢٤٩.

مسلم، مُحَمَّد؛ وعبد المجيد، أحمد؛ وبهلكي، علي. (٢٠١٠). تقنية النانو: الواقع والنظرة المستقبلية. الرياض: جامعة الملك سعود.

نصر، مُحَمَّد علي. (٢٠٠٠). رؤية مستقبلية للتربية العلمية في عصر المعلوماتية والمستحدثات التكنولوجية. المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للتربية العلمية "التربية العلمية للجميع"، الإسماعيلية، مج (٢) : ٤٩٩- ٥٢٣.

National Center for Learning and Teaching in Nano Science and Engineering (NCLT) (2008). *Learning and Teaching through inquiry and design of nano scale materials and systems for applications*. Mission: Bulid national capacity in Nano scale Science in http;//www.nanoed.org/NCLT Seminar 2008 - 2010,Pellegrino Shin presentation,Pdf

Ban. K ; Koeijaneic, S (2011). Introducing topics on nanotechnology to middle and high school curricula *.2ad World Conference on Technology and Engineering Education*. Ljubljana, Slovenia, 5-8 September .

Berne, R. (2005). Teaching Social and Ethical Implications of Nanotechnology to Engineering Students through Science Fiction,Bulletin of Science, *Technology& Society*, 25 (6), 459-468.

Burgi, B ; Pradeep, T (2006). Societal implications of nanoscience and nanotechnology in developing countries, current, Vol. 90, No. 5.

Mark Ratner & Daniel Rantner (2003). *Nano Technology*: A gentle introduction to the next big idea. New jersey, U.S the Publisher

MARS (2008) *Australian Community Attitudes Held about Nanotechnology Trends 2005 to 2008*, Sydney: Market Attitude Research Services Pty Ltd.

Metha, M. (2009). From Biotechnology to Nanotechnology: "What Can We Learn from Earlier Technologies?". *Bulletin of Science Technology and Society*, 24 (51): 34- 39.

Nano Biotechnology Center NBTC. (2007). "Differences in African-American and European-American Students' Engagement with Nanotechnology 117 Experiences: Perceptual Position or Assessment Artifact?". *Journal of Research in Science Teaching,* 44 (6): 787- 799.

Ott, I ; Menz, N (2011). *On the role of general purpose technologies within the Marshall-Jacobs controversy: The case of nanotechnologies*," Working Paper Series in Economics 18, Karlsruhe Institute of Technology (KIT), Department of Economics and Business Engineering.

Porter, J (2007). Chemical Nanotechnology liberal Arts Approach to a Basic Course in Emerging interdisciplinary Science and Technology, *journal of chemical Education*, 84 (2): 259.

Silvovsky, L. (2010). Team-Based Learning in Nanotechnology Course: Enhancing Critical Thinking through Course Structure. *Science Education International*, 21(3), 85-100.

SIRI (Stanford International Research Institute), *Ames Research Centre*, Community College Noosing, (FHDA), AND Niño SIC (2005). Report of the Workshop Science and Technology Education at the Nanoscale in Nano sense. Org/douments/ Report/Nano Workshop/ Report Draft. Pdf, Pp. (460-490).

Virgil Zeigler-Hill, L. M. Welling, Todd K .(2015). *Evolutionary Perspectives on Social*

Chinlu ; Chi (2010). Program Based on Thinking Maps In The Development Innovation Physics Issues For High School Students, Asia- Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 12(4):54-78.

Cloete, E.; Ratner, D.; Bryant, J. (2010). Nanotechnology in Water Treatment Applications, *Caister Academic Press*, Pp. (1-15).

Criswell, B (2007). Connecting Acids and Bases with Encapsulation and Chemistry with Nanotechnology. *Journal of Chemical Education*, 84 (7): 1136-1139.

Ernst, J. V (2009). Nanotechnology education: Contemporary content and approaches. *Journal of Technology Studies*, 35 (1): 3-8.

Hingant, B; Albe, V (2010). Nanoscience and Nanotechnology Learning and teaching in secondary education: a review of literature, *Studies in Science Education,* 46(2): 121-152.

International Technology Education Association "ITEA"(2007). *Standards for Technological Literacy: Content for the Study of Technology*.3edation, Reston,Virginia : USA.

Jeremy, V (2009). Nanotechnology Education: Contemporary Content and Approaches. *The Journal of Technology Studies*. Property of Epsilon Pi Tau Inc.

Jones, M .G.,Blonder , R.,Gardner, G.E.,Albe ,V.,Falvo,M.,&Chevrier ,J .(2013).Nanotechnology and nanoscale science:Educational challenges. *International Journal of Science Education* ,35(9): 1490-1512.

Lu, C; Sung, C (2011). Effect of Nanotechnology Instructions on Senior High School Students, *Asia- pacific Forum on Science Learning and Teaching* , 12 (2): 1-18.

Mahbub, U&Chowdhury, R. (2001). Intergration of Nanotechnology into The Undergraduate Engineering Curriculum. *International Conférence on Engineering Education (August 6-10),* Oslo, Norway.

Psychology. Switzerland: Springer International Publishing.

المواقع الإلكترونية:

- جامعة نجران. تم استرجاعها١٤٣٩/٩/٧هـ http://www,un.edu.sa:
- مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، تم استرجاعها ١٤٣٩/٩/٩هـ - http://www.kacst.edu.sa
- معهد الملك عبدالله لتقنية النانو، مقدمة في تقنية النانو، تم استرجاعها ١٤٣٩/٩/٥هـ
https://nano.ksu.edu.sa/ar/nanotech-introduction

Effectiveness of a Proposed Enrichment Unit on Nanotechnology in Developing the Technical Literacy and Attitude toward Nanotechnology among secondary Students

Dr. Yahya Ali Ahmed Faqihi
Associate Professor of Scientific Education
College of Education
Najran University

Abstract

This study aimed to enrich science education in the secondary school with topics related to nanotechnology, which contribute to the improvement of the technical literacy level among students and helping them to gain positive attitudes towards nanotechnology by building a scientific content dealing with defining nanotechnology and its life applications according to secondary school students' level, identifying the effect of this enriching content in increasing the level of technical literacy related to nanotechnology and helping the students to gain positive attitudes towards it.

To achieve the study objectives, the quasi-experimental approach with one group design was used; depending on the two tools of the study: a technical literacy test and attitudes scale towards nanotechnology, which were applied on the study sample consisted of thirty two students.

Results revealed the effectiveness of teaching the proposed unit in increasing the level of technical literacy among students and configuring positive attitudes towards nanotechnology.

.

Key words: Moderate Mental retardation - Montessori for practical life - origami - Fine Motor skills

وادي الركاء في الشعر العربي القديم

د/ حمد فهد جنبان القحطاني

قسم اللغة العربية – جامعة الطائف – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

يدرس البحث طبيعة وادي الركاء وحُضورَهُ في الشعر العربي القديم، وكيفيّةَ توظيفه في الفعل الشّعريّ له من خلال معالجة لقضايا تتصل بالاجتماع، والمحيط الطّبيعيّ، والزّمان. فقد ذكره الشعراء في وصف السحاب والمطر، وفي المقدمات الطللية التي تتطرّق إلى الظعائن والنسيب والشيب، وشكل الحيوان في هذا الوادي صورة مخصوصة بدلالاتها ورمزيّتها ولاسيّما في حضور المطر ووصف السحاب وعلاقتهما بالحيوان والمكان؛ وإنّ هذه العناصر قد جعلت للركاء حضورًا شعريًّا مثيرًا تَقنَّع خلفه الشعراء لإظهار أحوال نفسية، ورسم صور فنية وإرسال تأمّلات وجودية، وهو ما أخذنا به النّفس في هذه الدّراسة نظرًا ومحاولة اقتراب.

كلمات مفتاحية: الركاء–المطر–الحيوان– الطلل– الزمن–الخصوبة.

مُقَدِمَةُ :

يسجل المكان والزمان حضورًا كثيفًا في النصوص الشعرية القديمة منذُ العصر الجاهلي؛ وقد غدا معلوما في زماننا أهمّيّة هذين العنصرين في دراسة المكوّنات البنائيّة الفنّيّة للنص الأدبي الشعري منه و النّثريّ ولاسيّما في ضوء المناهج النقدية الحديثة، وينقل إلينا النتاج الأدبي القديم بعض الأماكن في صورة محدّدةودلالة معينة، ويكون دور الدارسين المحدثين الكشف عن هذه المعالم واستكشاف ما تستبطنه من دلالات عميقة، إذ قد يحدث لها تحول أو يطرأ عليها تغيير أو انحسار لطول الزمن، وبعد المسافة عن هذا المكان وعدم معرفة أولئك الدارسين بجوهره والجهل به، وإنّ ما ذكرت هو ما دعاني إلى أن أتّجه في هذا العمل إلى الكشف عن بعض الأماكن التي تناولها الشعراء في قصائدهم، وبه أعني وادي الركاء. فصاحب المقال ابن هذا المكان فيه ولد وترعرع، ومن ثمّ رأيت –من باب دينِ الانتماء- أن أهتمّ به- وهو المعتبر من أشهر أودية عالية نجد وأعظمها، ومن أهمّ الأماكن التي لم يطرأ عليها تغيير منذ القدم إلى زماننا- تاريخيًّا وجغرافيًّا وأدبيًّا.

ففرض علي هذا البحث الموسوم بـ"وادي الركاء في الشعر العربي القديم" المنهج الفني لدراسته وتناول ظواهره في الشعر العربي القديم من حيث الدلالة الفنية ورموزها في استنطاق النصوص ودراستها بجميع أدوات النقد والتحليل.

وستحاول هذه الدراسة الإجابة عن عدة أسئلة نخصّ بالذكر منها: ما علاقة المدوّنة الشعرية المعتمدة بوادي الركاء؟ وكيف تناول الشعراء هذا الوادي في المنجز الشّعريّ القديم منظورًا إليه في ضوء معايير المدوّنة النّقديّة العربيّة القديمة وأحكامها؟ وما خصيصة العلاقة الإنسانية بهذا الوادي؟ وكيف صور الشعراء جغرافيا المكان؟ وما العلاقات الطبيعية المرتبطة بالركاءمكانًا وزمانًا؟ وما العوامل المؤثرة؟ وهل هناك عوامل نفسية حددت علاقة الشعراء بالركاء؟

ومن ثمَّ كان لا بد من تعرف وادي الركاء لغة وجغرافيًّا، وربطها بالحاضر من خلال الوصف الدلالية.

كشفت لنا أهداف البحث بيان جماليات المكان الذي ورد ذكره في الشعر العربي القديم وعلاقته بوادي الركاء، وتأثيره في شاعرية الشعراء وعلاقتهم بهذا المكان من حيث الارتباط والتأمل.

وقد اهتم هذا البحث بالكشف عن أبعاد المكان في ذهنية الشعراء ودلالاته وأبعاده التصويرية في محاولة جادة لإلقاء الضوء على هذا الوادي.

وتقوم خطة البحث على: (مقدمة، مفتتح، وثلاثة مباحث، وخاتمة).

- **المفتتح؛ تناول الباحث فيه:** وادي الركاء في المعجم العربي والجغرافي.
- **وتناول المبحث الأول:** الركاء في مدارات المدونة الشعرية القديمة.
- **وتضمن المبحث الثاني:** صورة الحيوان في وادي الركاء.
- **والمبحث الثالث تناولت فيه:** الزمان وفلسفتة في وادي الركاء.

واعتمد البحث على أدوات أهمها دراسة النصوص الشِعرية التي تتعلق بوادي الركاء في المدونة الشعرية القديمة دراسة فنية كاشفًا عن المضامين الفكرية والأسلوبية لهذا العمل الأدبي.

مفتتح:

وادي الرَّكَاء:

براء مملة مفتوحة، وكاف بعدها ألف، ولا يعرف في هذا العهد إلا مقصورًا، وقد جاء في كتب المعاجم وفي الشعر العربي ممدودًا، وهو

وادٍ شهير من أشهر أودية العالية، وأطولها مجرى وأوسعها حوضًا، وأكثرها روافد[١].

يقع هذا الوادي شمال الْهَضْب...، وتشمل بداياته الدَّخُول والأرْوسَة والرَّقَاش وذقَانِين والسُّوَادَة وحَصَاة قَحْطَان (الجنوبية)، تبدأ روافده الرئيسية من الضُّرَيبَة والزَّيْدِي، ومن الأرْوسَة والدَّخُول والرَّحَاوي، وهِضَاب سَلَامَة، ويَحَامِر، وتتجه شرقًا حافة بِذِقَانَين من طرفيها الشمالي والجنوبي وبينهما، وتلتقي بهما أودية السُّوَادَة من غَمْرَة والحُوَار والأرْمَض والإرِيمض –وغيرها- ويكتمل مجراه جنوب الحَصَاة (الجنوبية) وهي تدفع فيه سيولها، وتلتقي به أودية أخرى من جانبيه كلما تقدم مجراه، (وبعد تجاوزه الحصاتين) يلتقي به وادي السّرّة -بعد أن تجتمع روافده- ثم يلتقي به وادي الْعَمْق، وهكذا كلما تقدم مجراه التقت به أودية جديدة، حتى يَفْلق جبل طُويق شرقًا، ويصب في بطن وادي بِرْك، جنوب حُوطَة بني تميم[٢].

قال الهمداني: "وبِرْك يحدر فيه بطن الركاء ومسيرة رأس الركاء من ديار بني عقيل خمس أو ست"[٣]، وقال في رسم طريق حجاج الأفلاج الثاني: "ويقابلون الصاقب صاقب الدخول، ومن عن يمينهم قنان غَمْرَات وبطن الرَّكاء في وسطه الدخول ماء قريبٌ من صفا الأطِيط وهَضْب ذِي إقْدَام، ويظهر لك رأس سُحام وهذه المواضع التي يقول فيها امرؤ القيس: (بحر الكامل)

لِمَـــنِ الدّيارُ عَـــــرَفْتُـــهَا بِسُحَامِ
فَعَمَايَتَينِ فَهَضْبِ ذِي أقْدَامِ
فَصَـــــفَا الأطِيطِ فَصَاحَتَينِ فَعَاسِمٍ
تَمْشِي النعاجُ بها مع الآرامِ

وبِسَط غَمْرَة مما يلي الرَّكاء إحْسَاء مُعَصَّبَة، فترد الدخول وله عَلَم يقال له: مَنْخِر هضبة"[٤].

وفي معجم البلدان: "الرِّكاءُ: بوزن جمع الرَّكوة، وهو سِقاءُ الماء. موضع عن ابن دريد وابن فارس بفتح الراء، وأنشد: **إذا بالرَّكاء مجالس فُسحَ**

وقيل هو واد في ديار بني العَجلان، وقال ثعلب الركا مقصور في قول الراعي"[٥]، وتقول "ليلى الأخيلية" ترثي "توبة بن الحمير الخفاجي": (بحر الطويل)

نظرتُ ودُوني من عمايَةَ مَنْكِب وبطنُ الرَّكاءِ أيُّ نظرةِ ناظِرِ[٦]

وركاءُ: بفتح أوله وتشديد ثانيه والمد موضع آخر[٧]. وقال الزمخشري: هو وادٍ معروف[٨]، وقال "ابن بليهد" الركاء في جنوب نجد يأتي سيله من حمة ذقانات ويفيض بالقرب من الْخَرْج[٩]. ويقول بن جنيدل: "تتبين لنا شهرة الركاء في كتب المعاجم وفي الشعر العربي، ويتضح لنا موقعه، حيث ذكره الهمداني أنه في بلاد عقيل، وأنه يمر به طريق حاج الأفلاج، وأن الدخول واقعة فيه، والواقع أن الدخول في أعاليه، وذكر البكري أنه بسرة نجد، وأنه في بلاد عقيل، وذكرته ليلى الأخيلية مقرونًا بعَمَايَة، وعماية في الواقع في شاطئه الشمالي"[١٠]، كما ذكره زهير بن أبي سلمى مقرونًا أيضًا بعماية والعمق، وكلها تصب فيه' و"ما زال هذا الوادي معروفًا باسمه القديم، وله شهرته في البلاد"[١١].

وقد يشتق الاسم من المعنى اللغوي في أصل جذر كلمة "الركاء" التي تعود إلى ركا، "وركا الأَرضَ رَكْوًا: حفرها. ومنه حَفَرَ حَوْضًا مُسْتَطيلاً' وفي حديث البرَاء: فأَتَيْنا على رَكِيٍّ ذَمَّةٍ؛ الرَّكِيُّ: جِنْسٌ للرَّكِيَّة وهي البئر، والذَّمَّة القليلة الماءِ.. والرَّكِيَّة: البئرُ تُحْفَرُ،

---

(١) سعد بن عبد الله بن جنيدل، المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية، عالية نجد، منشورات دار اليمامة للبحث والنشر، الرياض، ١٣٩٨هـ، ق٢، ص ٦١٨.

(٢) المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية، عالية نجد، ق٢، ص ٦١٨، ٦١٩.

(٣) الحسن بن أحمد بن يعقوب الهمداني، صفة جزيرة العرب، تحقيق: مُحَمَّد بن علي الأكوع الحوالي، مكتبة الإرشاد، صنعاء، اليمن، ط١، ١٤١٠هـ، ص ٢٥٣.

(٤) نفسه: ص ٢٦٤، ٢٦٥.

(٥) ياقوت بن عبد الله الحموي الرومي البغدادي، معجم البلدان، دار صادر، بيروت،١٣٩٧هـ/١٩٧٧م، م٣، ص ٦٢.

(٦) مُحَمَّد بن المبارك بن مُحَمَّد بن ميمون (ت: ٥٩٧)، منتهى الطلب من أشعار العرب، تحقيق: مُحَمَّد نبيل طريفي، دار صادر، بيروت، ط١، ١٩٩٩م، م١، ص ٢٤٢. وفي الديوان: (بحر الطويل)

نَظَرْتُ وزُكْنٌ مِنْ ذِقَانَيْنِ دُونَهُ مَفاوِزُ حَوْضَى أيّ نَظْرَةِ ناظِرِ

ديوان ليلى الأخيلية، تحقيق وشرح: واضح الصمد، دار صادر، بيروت، ط٢، ٢٠٠٣م، ص ٥٠.

(٧) معجم البلدان، م٣، ص ٦٢ .

(٨) جار الله محمود بن عمر بن مُحَمَّد الزمخشري الخوارزمي (٤٦٧-٥٣٨هـ)، الجبال والأمكنة والمياه، دراسة وتحقيق: أحمد عبد التواب عوض، دار الفضيلة، القاهرة، ١٩٩٩م، ص ١٦٠.

(٩) مُحَمَّد بن عبد الله بن بليهد، ما تقارب سماعه وتباينت أمكنته وبقاعه، تحقيق: مُحَمَّد بن سعد بن حسين، مطابع الفرزدق، الرياض،(د.ت)، ص ٢٣٩.

(١٠) المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية، عالية نجد، ق٢، ص ٦٢١.

(١١) نفسه، والصفحة نفسها.

والجمع زَكِيٌّ وزَكايا؛ قال ابن سيده: وقضينا عليها بالواو لأَنه من زَكَوْت أَي حَفَرْت[١٢].

وفي غالبية محالب الأودية عندما تلتقي بالركاء ركايا كثيرة، ومعنى الركية عند أهل نجد هو امتداد للمعنى القديم؛ حيث تشتمل على قصر طولها وحفرها في بطحاء الوادي، فتندفن عند سيل الوادي، وبعد السيل يقوم الناس بحفر هذه الآبار ويستقون منها حتى يغور الماء وينقص، وفي رأيي أن اسم الرَّكاء مشتق من كثرة الركايا التي تحفر به أو بأسفل الأودية التي تصب فيه.

ويُنطقُ اسم الرَّكاء عند أهل المنطقة في الوقت الحالي بفتح الراء "وفي بعض النسخ الموثوق بها من كتاب الجمهرة الرِّكاء، بالكسر، ويروى بفتح الراء وكسرها، والفتح أَصح"[١٣].

الركاء في مدارات المدونة الشّعرية

من خلال تفحص دواوين الشّعر القديمة نجد وادي الركاء ارتبط بوصف السحاب والمطر، والمقدمات الطللية والظعائن مقترنًا بالنسيب والحديث عن الشيب، كما في وصف الحيوان، مما جعل رمزية الخصوبة والنماء.

وسنتناول في هذا المبحث الموضوعات الرئيسية التي كان للركاء فيها حضور شعريّ مثير، فقد تَقنَّع الشعراء لإظهار مؤثرات نفسية، وصور تأملية كان لهذا الوادي فيها أثر مباشر وغير مباشر.

وصف السحاب:

تناول الشعراء قديمًا وصف السحاب والمطر، وقد ظهرت مراقبتهم وتتبعهم، ولا سيّما ليلاً ومن خلال رؤية سنا البرق، وقد خرجوا عن المألوف في وصف السحاب الثّقال التي كانت تشق أنحاء شبه الجزيرة العربية، بل بدأ حديثهم عن تشكل السحب من الغور المتاخم للبحر الأحمر، وكيف تُزجي الريح هذه السحب، وتؤلّف بينها، فتشكل من واقعها صورة نمائية تغطي مساحات شاسعة من البلاد، وربما يكون العامل وراء هذا الوصف الكثيف في تلك المساحات عاملًا نفسيًّا مفاده نماء وانتعاش، إذ أصبح المطر أساسًا في إنشاء الحياة المثلى في جوانبها الإيجابية، حتى وإن نتجت عن ذلك أضرار وخسائر.

ولعل حركة هذه السحب إرسالاً، وإزجاءً، وودقًا يخرج من خلالها أن تُفيد من تشكلها عند الشعراء الغزارة والاستمرارية المغدقتين بالنماء، وكثرة العطاء لشمولها مساحات كبيرة من شبه الجزيرة العربية، وقد حضر (وادي الركاء) في قسم كبير من هذه المساحات المشمولة بوصف هذا السحاب.

وإنّ في ذلك –كما نرى- دلالة مباشرة على العلاقة المؤثرة في اكتمال الصورة الإيحائية لهذا المكان؛ الذي يشهد اكتمال التشكيل النهائي في عملية رسم هذه اللوحات عند الشعراء وفي إبراز قيمة (الركاء) الجغرافية والتاريخية وما يحفّ بها من مؤثرات وعوامل نفسية ودلالة إبداعية ولغوية تأتلف مجتمعة في تشكيل الصورة الشعرية المشتركة بين الشعراء منذُ العصر الجاهلي، وما كان لهذا الوادي من حضور في إبداع الشعراء، وفي مواطن العرب التاريخية التي حافظت على دلالتها الاسمية فلم يلحق بتغيير لفظيّ أو تصحيف أو تحول سواء أكان دلاليًّا أو لغويًّا.

وصف البرق:

لقي لمعان البرق وسناه في نفوس الشعراء هوى؛ فأكثروا من ذكره في مواضع الشوق، وذكر الأحبة، وقد يكون ذلك من الأسباب التي دفعتهم إلى مراقبته واستحضاره في أشعارهم[١٤]، ويعد تميم بن أُبي بن مقبل من أبرز الشعراء الذين تناولوا وصف البرق كما في قوله: (بحر الطويل)

تَأَمَّلْ خَلِيلي هَلْ تَرَى ضَوْءَ بَارِقٍ يَمَانٍ مَرَتْهُ رِيحُ نَجْدٍ فَفَتَّرَا[١٥]

وفي مثل ذلك قال لبيد بن ربيعة العامري: (بحر المنسرح)

يا هَل تَرى البَرقَ بِتُّ أَرقُبُهُ يُزجي حَبِيًّا إِذا خَبا ثَقَبا[١٦]

قَعَدتُ وَحدي لَهُ؛ وَقالَ أَبو لَيلى: مَتى يَغتَمِنْ فَقَد دَأَبا[١٧]

كَأَنَّ فيهِ لَمّا ارتَفَقتُ لَهُ رَيطًا وَمِرباعَ غانِمٍ لَجِبا[١٨]

فالصورة في هذين النموذجين تبدو واضحة في الكشف عن مسار السحاب من خلال البرق الذي يضيء للرّائي غزارة مائه، وتحول مساره... وفي علاقته (بالركاء) تبدو واضحة في نهاية صورة نزول المطر عند الشاعرين، فالبرق هو العلامة البارزة لكشف صورة السحاب الممطر، وتظهر في ذلك دلالة على بعد المراقبة والمتابعة التي

(١٢) جمال الدين مُحَمَّد بن مكرم بن منظور الافريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت، م١٤، ص ٣٣٣، ٣٣٤، مادة: ركا.

(١٣) نفسه، وص نفسها.

(١٤) نوري حمودي القيسي، الطبيعة في الشعر الجاهلي، الشركة المتحدة للتوزيع، دار الإرشاد، بيروت، ط١، ١٣٩٠هـ، ١٩٧٠م، ص ٢٤٧.

(١٥) ديوان ابن مقبل، تحقيق: عزة حسن، دار الشرق العربي، بيروت، لبنان، حلب، سورية، ١٤١٦هـ، ص ١٠٧، ١٠٩.

(١٦) أرقبه: أي أرصده. يزجي: أي يسوق. الحبي: السحاب. خبا: أي سكن. ثقب: أي أضاء بشدة ومنه النجم الثاقب.

(١٧) يغتمن: أي يسكن. دأبَ: أي اعتمل وسعى.

(١٨) لبيد بن ربيعة العامري، الديوان، دار صادر، بيروت، ص ٢٢، وينظر: شرح ديوان لبيد بن ربيعة العامري، حققه وقدم له: إحسان عباس، التراث العربي سلسلة تصدرها وزارة الإرشاد والأنباء في الكويت، ١٩٦٢م، ص ٢٩، ٣٠، الريط: هي الملاحف. المرباع: ربع الغنم من الغزو يُجعل لصاحب الجيش. اللجب: كثير الصوت.

تجلت عند الشاعرين في سؤال ابن مقبل خليله عن تأمل ضوء البرق، وسؤال لبيد نفسه ومخاطبته ذاته عن مراقبته البرق -أيضًا- مؤكدًا وحدانيته في القعود أثناء متابعته بقوله: "قعدت وحدي له"، وقد أثبت الشاعر طول هذا القعود بالتأمل في قوله: "لما ارتفقت له"، حيث يصف حاله وهو ينتظر البرق ويراقبه متكئًا على مرفقيه، وإننا نستخلص من هذا الانتظار بدلالتين:

أولاهما: يوحي طول الانتظار بثقل هذه السحابة وما تحمله من ماء غزير، وما تبشّر به من تفاؤل وأمل، لما سينتج عنه من خصوبة المكان وما قد ينعكس على الشاعر من تباريح بالفرح والسرور والأنس.

أما ثانيتهما: فتظهر في التأمل الذي أكد به لبيد مراقبته السحاب، وهو متكئ على مرفقيه، فهذه الصورة تؤكد اتّجاه الشاعر إلى الاستغراق في التأمل والعيش في الحالة التصويرية التي تجسّمها الصورة البصرية، وقد نتج عن هذا التأمل وتلك الحالة صورة بصرية تجلت في وصف السحاب "بملاحف بيض" وصورة سمعية تجلت في صوت الرعد مشبّهًا بأصوات الغنم حين اقتسامها. وفي ذلك "ظهرت المتابعة القريبة؛ حيث بدأ يسمع صوت الرعد، ويصور البرق بين أعطاف السحاب"[١٩]، كما يؤكد "قعود الشاعر وحده" التأمل، بل التميز والحكم على مسار هذا السحاب، حيث نتج عن ذلك "مراقبة السحاب من بعد، ثم بداية قربه، ومعرفة كثرته ثم سماع صوت رعده.."[٢٠]، وقد استدل العرب بشدة صوت الرعد على بعد المطر، وإذا كان صوته أشد استدلوا به على قربه[٢١]، وكانت المشاهدة عند ابن مقبل تثبت التأمل في قوله: "تأمل خليلي هل ترى ضوء بارق"؛ ففي ذلك إشارة إلى بعد السحاب الذي ظهر في تساؤل الشاعر المباشر والموجّه إلى صديقه حينما لَمح البرق، وفي ذلك دلالة على تأكيد رؤية البرق.

ويتّضح أن الشاعرين يشتركان في عدة أمور لعل أهمها التساؤل عن تأكيد رؤية البرق بصيغة متشابهة في قول: ابن مقبل (هَلْ تَرَى ضَوْءَ بَارِقٍ)، وعند لبيد في قوله: (يا هَل تَرى البَرقَ)، وهنا توافق في الأسلوب وتشابه في المعنى.

وتبدو صورة البرق بصرية حركية فهي عند لبيد تراوح بين الثبات والحركة كما في قوله: "إذا خبا ثقبا" أي إنَّ هذا البرق ينطفئ مرة ويضيء أخرى، على أنّ هذا الثبات ليس دائمًا، إذ يكون بمثابة إشارة وإنذار لاستئناف حركة اللّمعان حادّة متواصلة، كما في قوله: "وقال أبو لَيلى: مَتى يَغتَمِنْ فَقَد دَأَبا".

وقد تبدو الصورة مغايرة إلى حدٍّ ما عند ابن مقبل في قوله: (بحر الطويل)

كَأَنَّ بِهِ بَيْنَ الطَّرَاةِ ورَهْوَةٍ ونَاصِفَةِ الضَّبْعَيْنِ غَابًا مُسَعَّرَا[٢٢]

فصورة البرق عند ابن مقبل ضوئية لونية إذ تشكلت مزيجًا من الاصفرار والاحمرار، ودلالتها تبعث على الخوف والرهبة؛ فقد شبّه الشاعر البرق بالغابة التي اشتعلت فيها النيران، لاستمرار لمعانه وعدم انقطاعه. كما دلت على الكثرة التي تولد الخوف والأضرار المتوقعة لما يعتصره هذا السحاب من أمطار غزيرة.

وقد كشفت صورة لبيد السابقة الراحة والهدوء في صورتها اللونية التي تجلّت في البياض عند تصويره أعطاف السحاب بالملاحف حينما يكشفها بياض البرق، فصورة بياض البرق والتشبيه بالملاحف تظهر قرب السحاب وبعده حيث استطاع أن يكشف أعطاف السحاب خلاف ابن مقبل الذي شبه فيها البرق بالغابة المشتعلة بالنيران، فرمزية اللون ذات تعبير مخيف أدت إلى عدم اطمئنان الشاعر وخوفه، حيث كشف ذلك صورة البرق في جوف السحابة، وهي بالقرب من الشاعر.

صورة الريح:

إن الريح هي العامل الطبيعيّ المُسيّرُ لهذه السحب و"اقترن ذكرها بالأمطار في حديث الشعراء، فإذا تحدثوا عنها تحدثوا عن المطر الغزير الذي يعم المرتفعات والمنخفضات، وحينئذ ينتشر الخصب في السهول والرياض"[٢٣]، ويظهر ذلك عند لبيد في قوله: "يزجي حبيًّا" أي: يسوق سحابًا قد ربطه الشاعر بصورة البرق، وكأن من يسوق السحاب، وإنّ في ذلك كناية عن الدوام والاستمرارية، ولم يكن للريح تصريح مباشر عند لبيد إلا من خلال فعل المضارع (يزجي) الدال على سوق السحاب، وتنقله من مكان إلى مكان، وتظهر هذه الصورة الحركية أيضًا عند ابن مقبل صريحة في لفظها مرة، ورمزية مرة أخرى، فالشاعر عندما يصف السحاب في مطلع النموذج الأول بقوله: (مرته ريح نجد ففتّرا)، يصور هذه الريح النجدية حينما "مرت هذا السحاب استدرّته وأنزلت منه المطر، فتحيّر للمطر وتهيأ له"[٢٤].

ثم يشير في البيت الذي يليه بريح الصَّبا التي مرته، وهو بغور تهامة حتى قربت منه ودنت منه الشعفين فأمطر وصب ماءه، وذلك في قوله: (بحر الطويل)

مَرَتْهُ الصَّبَا بِالغَوْرِ غَوْرِ تِهَامَةٍ فَلَمَّا وَنَتْ عَنْهُ بِشَعْفَيْنِ أَمْطَرَا

(١٩) حمد فهد جنبان القحطاني، عماية الحصاة في الأدب العربي، مجلة الجامعة الإسلامية، ملحق العدد ١٨٣، الجزء السادس عشر، ص٣٧٦.

(٢٠) نفسه، ص٣٧٥، ٣٧٦.

(٢١) نوري حمودي القيسي، الطبيعة في الشعر الجاهلي، مرجع سابق، ص ٦٠.

(٢٢) ديوان ابن مقبل، ص١٠٨، الطراة ورهوة: جبلان. وناصفة الضبعين: موضع.

(٢٣) نوري حمودي القيسي، الطبيعة في الشعر الجاهلي، مرجع سابق، ص ٥٥.

(٢٤) ديوان ابن مقبل، ص١٠٧.

يَمَانِيَةٌ تَمْرِي الرَّبَابَ كَأَنَّهُ رِئَالُ نَعَامٍ بَيْضُهُ قَدْ تَكَسَّـــرَا

وطَبَّقَ لَوْذَانَ القَبَائِلِ بَعْدَمَا سَقَى الجِزْعَ مِنْ لوْذَانَ صَفْوًا وأَكْدَرَا[٢٥]

فصورة الريح تتشكل عند ابن مقبل من الريح النجدية والريح الشرقية أو ريح الصَّبا إلى الريح اليمانية التي تستدر السحاب وتنزل منه المطر، "وتزعم العرب أن الدبور تزعج السحاب وتشخصه في الهواء ثم تسوقه، فإذا علا كشفت عنه واستقبلته الصَّبا فوزعت بعضه على بعض حتى يصير كسفًا واحدًا، والجنوب تلحق روادفه به وتمده من المدد، والشمال تمزق السحاب"[٢٦].

إن الريح النجدية أفرغت السحاب من مائها حينما "أمطرت وكفت وتحيرت"[٢٧]، ولكن ريح الصَّبا التي تأتي من الشرق قد قابلتها في الغور غور تهامة فلملمته حتى غدا سحابًا محملًا بالمطر مرة أخرى، ثم ألحقت الريح الجنوبية، المُشار إليها بـ"اليمانية" فأركبت بعضه فوق بعض وعادت به إلى أجواء نجد، ماطرًا غادقًا.

فالصورة الحركية التي تشكل الريح ظاهرة إيجابية ومحببة عند لبيد وابن مقبل في النموذجين السابقين فيما سبق، حيث كانت ناتجة عن تحرك السحاب المأمول في الخصب والنماء بسقيا (الركاء) كما أشار إليه الشاعران، وكان لهذا السحاب النصيب الأكبر في سيل وادي الركاء، فالرياح عندهما مستحبّة وإن اختلف إنشاءالصورة بينهما. وذلك أنّ صورة لبيد محددة وتبدو أقرب إلى الواقعية خلافًا لابن مقبل الذي أصبحت صورة السحاب عنده تتشكّل في خلال مساره خيالا وتوقّعًا قد يحيلان إلى فترة ماضيه وزمن قد عفا وانتهى، فهو يصور ذلك عن ماض؛ ليعبر فيه عن دلالة نفسية قد تظهر بعد الانتهاء من المقدمة الوصفية للسحاب، أما لبيد فكانت قصيدته وليدة لحظة السحاب والمطر، كما تدلّ على ذلك الأفعال المضارعة في قوله: (يزجي – يقذف[٢٨]- يستي[٢٩])، وكما يظهر في تاء الفاعل الدالة على المباشرة (ارتفقت- بت- قعدت)، وإذا نحن أعدنا النظر في النموذجين وجدنا وصف المطر عند لبيد هو الغرض الأساسي لقصيدته، حيث استهلّها برحلة الأحباب ثم مناظر بقر الوحش والحمر في أربعة عشر بيتًا، ثم انتقل إلى وصف المطر في اثني عشر بيتًا، واختتم النّصّ الشّعريّ بمدح قومه في ثلاثة أبيات.

أما وصف ابن مقبل للمطر والسحاب فكان مقدمة لقصيدته التي تبلغ خمسين بيتًا، وقد انتقل الشاعر من وصف المطر والسحاب إلى موضوع آخر كان من الأسباب التي دعته إلى كتابة هذه المقدمة متذكرًا هذه الصورة اللّوحة عن رسم مسار المطر، وإنّي كلا الموضوعين كليهما علاقة مباشرة مع المكان الذي نحن بصدد دراسته، وبه نعني (وادي الرّكاء)، وقد نجد صورة الريح في موضع آخر عند ابن مقبل كما في مقدمة طللية تناول فيها (الركاء) وخلوّه من الأحبة والناس، فيرسم صورة الريح في قوله: (بحر الطويل)

عَفَتْهُ صَنَادِيدُ السِّمَاكِينِ وانْتَحَتْ عَلَيْهِ رِيَاحُ الصَّيْفِ غُبْرًا مَجَاوِلُهْ[٣٠]

فالشاعر يصور شدة رياح نجم السماكين، حينما خربت وادي الركاء؛ بالإضافة إلى شدة مطره وقطره اللّذني تركت خرّباه مسحًا للآثار والأدلّة، ثم قصدته رياح الصيف وأقبلت عليه بغبارها وعجاجها، فتركت حطام النبت وسواقط ورق الشجر تجول بها الريح فيه، "وكانت الرياح، تبعث في نفوسهم الألم؛ لأنها تكون قاسية حتى على الأطلال التي كانت تمثل ذكريات حبهم القديم، وملاعب صباهم الغالية"[٣١].

وإن الصورة الحركية في هذا النموذج تبدو غير مستحبّة، لما خلّفته الرياح من الغبار والحطام، فكانت بذلك رمزًا لقفر الدّيار وإمحالها من الناس، وفي مثل هذا الوضع أدّت الرّياح إلى جفاف الرّكاء وإقفاره بسبب رياح السماكين الشديدة، ورياح الصيف المغبرة، فتشكلت الصورة الحركية الحزينة عند الشاعر حيث صورها في شدة الحزن والألم والفقد الذي أدى إلى خلاف النموذجين التي كشفت صورة الريح الحركية القائمة على النمو والأمل بصورة مستحبّة تؤدي إلى التفاؤل والخصوبة والنماء.

إن صورة الرّيح منظورا إليها في إطار رسم صورة الركاء كما استعرضنا في النّصوص الشّعريّة المعتمدة قد تشكّلت بين صورتين متقابلتين، أولاهما دلالتها محمولة على النّماء و الخصوبة و العطاء ...، و أما ثانيتهما فتحيل إلى الجدب و الإمحال و الهجر و القفر و القيظ فضلا عن الخوف و الحزن و الإحساس المأسوي. و بقدر ما تقترن الصورة الأولى بعالمي الانفتاح و التفاؤل ، تنفتح الصورة الثانية على عالمي الانغلاق و التشاؤم.

وصف السيل والمطر:

يكثر وصف المطر في شعر الشعراء القدامى كما يكون السّيل غبّ نزول المطر. وفي الشعر الذي يتناول الركاء تشكلت السحب فرسمها الشعراء وتابعوها حتى أغدقت على وادي الركاء وأقامته، وكانت صورة البرق والريح اللذين لهما علاقة مباشرة بالسحاب والمطر تعد صورة جزئية من صورة السحاب الكلية. ومما لا شك فيه أن الصورة الجزئية تصب في الصورة الكلية فما مر من ذكر لمرور السحاب في بعض الأماكن البعيدة إنما هو تشكيل لرسم تلك السّحب التي تجتمع في واحد كثيف متراكم...، فلو كانت هذه السحابة ضعيفة البرق قريبة

(٢٥) نفسه، وص نفسها.

(٢٦) لسان العرب، م١٤، ص ٤٥٢، مادة: صبا.

(٢٧) ديوان ابن مقبل، ص١٠٧.

(٢٨) ديوان لبيد، ص٢٣.

(٢٩) نفسه، وص نفسها.

(٣٠) ديوان ابن مقبل، ص ١٧٨.

(٣١) نوري حمودي القيسي، الطبيعة في الشعر الجاهلي، مرجع سابق، ص ٥٦.

النشء لكانت قليلة المطر، ولما أمكنها أن تقيم بمائها سيل وادي الركاء وهو من أكبر أودية نجد، وقد يكون الرسم لهذه السحب ذا علاقة مباشرة بالمكان إذ كان مصدر متابعتها هو وادي الركاء ذاته، فإنّ الكثير من هذه الأماكن قريبة منه، وتقع في شماله وفي جنوبه.

ولنا أن نتبيّن مكوّنات هذه الصورة في خمسة نماذج، فمنها قول تميم بن مقبل: (بحر الطويل)

فَغَادَرَ مَلْحُوبًا تُمَشِّي ضِبَابُهُ عَبَاهِيلَ لَمْ يَتْرُكْ لَهَا المَاءُ مَحْجَرا

أَقَامَ بِشُطَّانِ الرِّكَاءِ وَرَاكِسٍ إِذَا غَرِقَ ابْنُ المَاءِ فِي الوَبْلِ بَزَّرَا

أَصَاخَتْ لَهُ فَدْرُ اليَمَامَةِ بَعْدَمَا تَدَثَّرَهَا مِنْ وَبْلِهِ مَا تَدَثَّرَا

أَنَاخَ بِرَمْلِ الكَوْمَحَيْنِ إِنَاخَةَ اليَمَانِي قِلاَصًا حَطَّ عَنْهُنَّ أَكْوُرَا[٣٢]

يذكر ابن مقبل في وصف سحابته ما أغدقته على وادي الركاء حتى أقامت جميع شطآنه ويصفها قبل ذلك وهي تغادر (ملحوبًا) تمشي ضبابها، وكأنها تتبع المحاجر والأماكن التي يقيم فيها الماء، فلم يبق مكان للماء إلا وأغدقت عليه وملأته. وإنّ في ذلك دلالة على رسم طريقها إلى وادي الركاء وراكس، حيث أقامت في كل واحد منها حتى ملته ومشت جميع شطآنه، فغرق طائر الماء من كثرة المطر وانسكاب مائه كثير القطر، وبدأ يخرج أصواتًا تدل على الهلاك، ثم يذكر الشاعر سكوت وعل اليمامة وصمته حينما غشيته السحابة بمائها المندثر، ثم يصفها بالإناخة عندما وصلت إلى (رمل الكومحين)، إذ شبهها بالناقة الفتية التي حط عنها صاحبها الرحل وآلاته وجميع أغراضه، وهنا دلالة على طول البقاء والنزول، وكأن هذه السحابة أنزلت ما فيها من ماء وعطاء فوق رمل الكومحين ولو رجعنا إلى هذه الصورة التي ارتبطت بسحابة واحدة لوجدنا الشاعر يشبهها بمذكر من الرّجل مذكر في قوله: (تغادر- أقام- أصاخت له-أناخ)، ونجد الصورة حركية في غالبيتها، وقد تمثلت في المغادرة ثم الإقامة ثم النزول والوقوف التام الذي تمثل في الإناخة وطول البقاء، بالإضافة إلى صورة سمعية واحدة تمثلت في سماع الوعل لوبل هذه السحابة، فكأن الصورة السمعية التي تشكلت في استماع الوعل جاءت خادمة للحركية التي تمثلت في الصورة الكلية، وقد جاءت كل هذه الصور مؤكدة الكثرة والعطاء، كما أكدت صورة الإقامة في الركاء والإناخة في رمل الكومحين إلى الدوام والاستمرار الطويلين، وفي هذا النموذج يظهر كبر وادي الركاء وطوله الذين شبهها الشاعر بجمع الشطآن، وكأن الركاء مجموعة من الشواطئ، وفي هذا دلالة –أيضًا- على كبر مساحته واتساعه وكثرة مجارية التي أشبهت عدة شواطئ، وقد أكد ذلك أيضًا ابن مقبل في مطلع قصيدة أخرى، حيث يقول: (بحر الطويل)

(٣٢) ديوان ابن مقبل، ص ١٠٨، مَلْحُوب، وراكِس، والكَوْمَحَيْن: مواضع.

هل انْتَ مُحيّي الربْعَ أمْ أنْتَ سائلُهْ بِجَيثُ أحالَتْ في الركاءِ سوائلُهْ[٣٣]

السوائل: جمع سائلة، وهي الأمطار إذا سالت الوديان بها وجرت، وهنا دلالة على كثرة الأودية التي تصب في وادي الركاء، ومن هذه الأودية ما صرح به لبيد باسمه، كما في قوله: (بحر المنسرح)

لاقى البَدِيُّ الكِلابَ فَاعتَلَجا مَوجُ أَتِيَّهِمَا لِمَن غَلَبا

فَدَعْدَعا سُرَّةَ الرَّكَاءِ كَما دَعْدَعَ ساقِي الأَعاجِمِ الغَرَبا

فَكُلُّ وادٍ هَدَّتْ حَوالِبُهُ يَقْذِفُ خُضْرَ الدِّباءِ فَالخُشُبَا

مالَتْ بِهِ نَحْوَها الجَنُوبُ مَعًا ثُمَّ ارْدَهَتْهُ الشَمالُ فَانْقَلَبا

فَقُلْتُ صَابَ الأَعْراضَ رِيقُهُ يَسْقِي بلادًا قد أَمْحَلَتْ حِقَبَا

لِتَرْعَ منْ نَبْتِهِ أُسَيْمُ إذا أَنْبَتَ حُرَّ البُقُلِ والعُشُبَا[٣٤]

يصور لبيد تلاقي وادي البدي مع وادي الكلاب الذي تقابلا في وسط وادي الركاء فاعتلجت واصطرعت الواديان، وكانت الغلبة لمن سيله أكثر وأغزر، فهو الذي يغلب على سيل الوادي الآخر؛ وهو الذي يملأ وادي الركاء برمته، "وربما قصد هنا اجتماع وادي السرة مع وادي الركاء؛ حيث يستمر الاسم لوادي الركاء، ويشمل اسم الواديين بعدما يلتقيان شرقًا من عمايتين، فيقول الشاعر (فدعدعا سرة الركاء) أي بطنه بعد اجتماعه مع وادي السرة، ويشبهها بامتلاء الغرب[٣٥]، وهي الأداة الجلدية الكبيرة التي يسقى بها الزرع، ثم ينتقل الشاعر إلى وصف جميع الأودية التي تسيل في الواديين السرة والركاء بقوله: (كل وادٍ هدت حوالبه)، أي: سال بأكمله ومع جميع جوانبه، وتدل لفظة (القذف) على سرعة الماء وقوته عند سيل الوادي الذي قطع (القرع) والخشب، وهذا ما يحصل عند جريان أودية عمايتين. ثم ينتقل الشاعر إلى وصف سحابته ورسم مسارها،

(٣٣) نفسه، ص ١٧٧.

(٣٤) ديوان لبيد بن ربيعة العامري، ص٢٣، وينظر: شرح ديوان لبيد بن ربيعة العامري، ص ٣١، ٣٣.

(٣٥) يقصد الشاعر بذلك وادي هي القادم من الجنوب وأودية العريف التي قادمة من الشمال مثل بحيران وخربقاء وأمات جربيع وغيرها، وربما قصد بذلك وادي الأرمض الغربي وإلتقائها مع بعض أودية عماية "الحصاة" الجنوبية.

وكيف اجتمعت السحب وتحول مسارها، حتّى أصاب الأعراض التي مضى عليها أعوام وهي ممحلة"[٣٦].

وتبرز صورة الوادي بكثرة عند لبيد فيظهر من خلالها كبر مساحة الوادي واتساعه في لفظة (سرة الركاء) الدالة على الوسط وفي ذلك إشارة إلى بعد الوسط عن الأطراف، وفيه "وصف ماءٍ بن التَقيا من السَّيْل فملآ سُرَّة الرِّكاء كما ملأ ساقي الأعاجم قَدَح الغربِ خمراً. قال ابن بري: الرَّكاء، بالفتح، وادٍ بجانب نَجْدٍ بينَ البَدِيّ والكُلابِ، قال: ذكره ابن ولاَّدٍ في باب المَدود والمفتوح أَوَّلُه"[٣٧].

ويؤكد لبيد في أكثر من موضع كبر وادي الركاء، لكثرة الأودية التي تصب فيه فيعد من الأودية العملاقة، كما أثبتت كلمة (حوالبه) التي تفيد جمع المسائل والأودية المتفرعة التي تصبّ في الوادي الكبير، ثم تشير إلى القوة والغزارة والطول أيضًا، كما تؤكد إشارة الشاعر إلى ميلان السحابة جنوبًا وشمالًا كي تشمل جميع الأماكن والأودية التي تقع جنوب الوادي مثل: (الطُّوَيعِية، وجَاحِد، وأمْ سِدْرَة، وهِبَيّ الذي تجتمع فيه كثير من الأودية مثل: الْهَمْجَة ويَخَامَر وشَبْوَة وأمَّات حَثُول، وقيل الدَّخُول وحَوْمَلْ تصب فيه أيضًا، كما أشير سابقًا.

ومن الأودية الجنوبية لوادي الرّكاء والتي تصبّ فيه نذكر الأرَامِض وعَسِيب ومُوَزَّر وصَاحَه وغيرها كثير...، أما الأودية القادمة من الشمال إضافة إلى ذِقَان، فهي جميع أودية العَرِيْف الجنوبي وعَمَاية الحَصَاة الجنوبية والصَّاخِن ووادي السُّرَّة الكبير، والذي يتعلق به كثير من الأودية منها الْعَلَم ودَمْخ والفَرِيدَة والأرْطَاوِي والزِّيدِي ويَذْبُل "صَبْحَا" وعَماية "الحَصَاة" الشمالية والسِّرْدَاح والأَنْكِير، وكثير من الأودية العملاقة.. وقد أشار الراعي النميري إلى وادي عَسِيب وارتباطه بوادي الرَّكَاء، في قوله: (بحر الطويل)

بمَيْثاء سالتْ من عَسيبٍ[٣٨] بِبَطْنِ الرِّكاءِ بُرْقَةً فَخَالَطَتْ وأَجَارِعَا[٣٩]

يظهر من خلال البيت الشّعريّ كبر مساحة وادي الركاء، فالبطن يفيد الكبر والشمول عكس الأعضاء والأطراف، فكان الشعراء يصورون الركاء في كبره وعرضه بالبطن واحتواء جميع الأطراف، وإنّ في ذلك دلالة على الارتباط المباشر به، وتدل الصورة على النماء والخصوبة التي تستمدّه الأطراف فتشبه كثرة الأودية والروافد، وربما تكون الصورة عكسية، فهي التي تمده بالنماء والعطاء، ولكن الصورة واضحة وتبدو في الشمول وكبر المساحة والاتساع بل تشمل الطول، وأمّا زهير بن أبي سلمى فيقترن عنده هذا الوادي بالنماء والخصوبة ولاسيّما فيما عرض له في قصة الثور الدرامية كما في قوله: (بحر البسيط)

فسار منها على شيم يؤمُّ بها جَنْبَي عَمَايَةَ فالرَكَاءِ فالعمـــــــــــــــــــقا

فأدْرَكَتْهُ سماءٌ، بينها خَلَلٌ تُروي الثَّرى وتُسِيلُ الصَّفصفَ القرقا[٤٠]

يربط الشاعر الركاء بالخضرة والرياض الجميلة التي يبحث عنها "الثور" ويتنقل بينها فضلاً عن ذكر السحاب والمطر الغزير الذي يروي التراب اللين ويسيل بالأرض المستوية الملساء، وهنا أيضًا نتبيّن قوة المطر الذي يُسبّب سيول الوادي نفسه قبل وصول الروافد والأودية الأخرى، فالركاء ارتبط عند الشعراء بالسيل والمطر وخصوبة هذا الوادي ونمائه سواءً بذكر الماء مباشرة كما لاحظنا سابقًا أو بالإشارة إلى بعض اللوازم الدالة عليه مثل: (بطن- شاطئ -سرة) وغيرها... كما يظهر عندنا في هذه النماذج علاقة الحيوان والطير بالوادي بالإضافة إلى الإنسان الذي ارتبط به مباشرة سواء بالوصف أو الإقامة والعلاقة النفسية، حيث شكل دلالة زمنية مكانية تعبر عن مرحلة زمنية وظروف اجتماعية واقتصادية وربما سياسية .. سيظهر لنا كثير منها في المبحث القادم بإذن الله، كما أبرزنا الكثير منها في المبحث هذا.

الحيوان في وادي الركاء:

تعد صورة الوعل والبقر والثور الوحشيّين من أهم الصور التي تلازم وصف المطر والسحاب عند الشعراء بحضور الفارق بين تلك الحيوانات. فالوعل حيوان صيد جبلي، أما البقرة والثور الوحشيّان فمن الحيوانات الرملية السّهليّة، ويتشكّل المكان هنا -وهو وادي

(٣٦) حمد القحطاني، عماية "الحصاة" في الأدب العربي، مرجع سابق، ص ٣٧٨.

(٣٧) لسان العرب، مادة (ركا) م١٤، ص ٣٣٣، ٣٣٤.

(٣٨) عَسِيبُ: بعين مهملة مفتوحة، ثم سين مهملة مكسورة بعدها ياء مثناة، ثم باء موحدة: جبل أسود عال يقع في السوادة في ناحية الأرمض، جنوب الركاء(المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية، عالية نجد، ق٣، ص ٩٥٢) عسيب جبل بعالية نجد معروف (معجم البلدان، ج٤، ص ١٢٤). يقول العباس بن مرداس: (بحر الطويل)

(ديوان العباس بن مرداس السلمي، جمعه وحققه: يحيى الجبوري، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٤١٢هـ، ١٩٩٢م، ص٩١).

(٣٩) ديوان الراعي النميري، جمعه وحققه: راينهرت فايبرت، يطلب من دار النشر فرانتس شتاينر بفيسبادن، بيروت، ١٤٠١، ١٩٨٠م، ص ١٧٤.

(٤٠) زهير بن أبي سلمى المزني شرحه وقدم له: علي حسن فاعور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى ١٤٠٨هـ، ١٩٨٨م ، ص ٧٥، مناسبة القصيدة مدح الهرم بن سنان، ولكنها تعددت موضوعاتها، ينظر ص ٧٢.

الرَّكاء- ضيقًا واتساعًا. فهو في أوله منحسر بين ذقانَين ثم ينفسح ثم يضيق وينحسر بجانب عماية الجنوبية[٤١]، ثم يكون في اتساع وانفساح كبيرين... وتصب فيه كثير من أودية الجبال المجاورة له والتي تقع في شماله وفي جنوبه، منها ذقانين وجبال جَاحِد، والعَرِيف، والحصاة الجنوبية، وعَسِيب، وصَاحَة وغيرها من الأودية مثل: هَبَي وأمْ سِدْرَة والطّويْعِية والأرَامض وخَرْبَقَاء... وغيرها كثير.

فتظهر صورة الوعل في قوة المطر وغزارته، وهو الذي يعتصم بأعالي الجبال. ولكن الشعراء جعلوا رمز موت الوعل من تلك السيول إلى شدة غزارة المياه وقوتها، حيث "أن القوة والخلود هما الرمزان اللذان ميزا هذا الحيوان"[٤٢]، فيقول ابن مقبل: (بحر الطويل)

فَأَمْسَى يَحُطُّ المُغْصِمَاتِ حَبِيُّهُ وأَصْبَحَ زَيَّافَ الغَمَامَةِ أَقْمَرَا[٤٣]

أما لبيد فيقول: (بحر المنسرح)

فَجادَ رَهوًا إلى مَداخِلِ فَالصُحْـ ـرَةِ أَمسَتْ نِعاجُهُ عُصَبَا

فَحَدَّرَ العُصمَ مِن عَمايَةَ لِلسَهْـ ـلِ وَقَضّى بِصاحَةَ الأَرَبا

فَالماءُ يَجلو مُتونَهُنَّ كَما يَجلو التَلاميذُ لُؤلُؤًا قَشِبا[٤٤]

إنّ صورة المطر تختلف بين ابن مقبل ولبيد في هذين النموذجين، فالمطر في الصورة عند ابن مقبل قويّ شديد الانسكاب وهو ما انجرّ عنه قتل الوعل الذي عبر عنه الشاعر بفعل المضارع (يحط) ودلالة هذه اللفظة على عدم القدرة والتمالك، فسيل هذه السحابة حط الوعل من الجبل بقوة منه وضعف من الحيوان، وفي ذلك دلالة على قوة هذه السحابة، وغزارة مائها، وعلى أنّ غزارة ذلك الماء التي تحوّلت إلى سيل قد استطاعت أن تحُطّ بأقوى حيوان برّيّ جبليّ رُمِزَ له بقوّة التّحمّل والتّجلّد.. أمّا مع لبيد فصورة المطر عنده دليل على الرحمة والهدوء، إذ وصفه بالرهو والجود، أي بالسكون والهدوء والكثرة والاستمرار وهو ما جعل البقر الوحشي يتقسم قطعانًا ومجموعات، وجعل (الوعل) ينزل من جبل عماية ويذهب مع السهل والمطر يصبّ عليه إلى صاحه، وقد "جلا المطر متون الوعل حتى أصبحت لماعة "[٤٥]. ولنا أن نلاحظ أنّ في ذلك تظهر أمور عدّة، أولاها: اختيار الوعل النزول من جبل عماية الذي يُعدُّ موطنًا أساسيًّا له، فهو يترك عاليات الشواهق التي تعد حصنه الآمن من السيول المهلكة، كما في وصف ابن مقبل. وفي ذلك دلالة على سكون الماء واستمراريته، كما يؤدي ذلك إلى مرور الوعل بالسهل الذي يقع بين عماية وصاحه وهذا السهل يتوسطه وادي الركاء، فالصورة تبدو عند الشاعر قبل قيام سيل وادي الرَّكاء ونزول المطر، وفي ذلك دلالة على كثرة المياه المباشرة عكس الأودية التي تصب في وادي الركاء، وقد توحي "النعاج" إلى الصحراء التي تقع شمال الوادي وجنوبه، والتي يتخللها برق رملية، حيث أصبحت الصورة هادئة آمانة تجاه الحيوان مع تعرضها للأماكن الخطرة، وخاصة (الوعل) الذي نزل للسهل وقطع هذا الوادي العظيم في وقت يوحي بالخطر مع أن الوعل غير مجبور على النزول، حيث دل فعل المضارع (حدر) على القدرة والتمييز.

ولعل السّبب في ذلك سكون المطر وهدوءه اللّذان جعل الوعل يغامر في ذهابه محاولًا استكشاف هذا المطر جذلان فرحًا. ولعل ذلك قد انعكس على الشاعر فتفاءل به وعبّر عن فرحة "الوعل" ومغامرته، وذلك أنّ المطر ارتبط عند لبيد بالنّماء والخصوبة، خلافًا لصورة ابن مقبل التي ولدت الخوف والموت والحراك الناتج عن القوة في صورة الوعل الذي قتله السيل عندما انهمر الماء غزيرًا من هذه السحابة.

لقد اتفق الشاعران في مجيء هذه السّحب ليلًا، لكن سحابة ابن مقبل كانت خطرًا وقتلا "للوعول" ودمارًا ... أمّا سحابة لبيد فكانت غيثًا نافعًا هادئًا أفرح وآنس وأعطى وأغدق ليلاً ونهارًا وظلّت آثاره إيجابيّة على الإنسان والحيوان والنبات.

الثور الوحشي في وادي الركاء:

ارتبط الثور الوحشي في النّصوص الشعرية القديمة بوصف المطر وقصته معه فذكر في الرّكاء، وبعض الأماكن المجاورة كعماية والعمق اللّذين لهما ارتباط مباشر. فكل هذه الأودية تصب في الرّكاء، وهي المرابع التي يقضي فيها الثور حياته ويتوافر له فيها معاشه. ولزهير بن سُلمى مشهد يصف فيه الثّور الوحشيّ في هذه الأماكن عند نزول المطر فيقول: (بحر البسيط)

فسار منها على شيمٍ يَؤُمُّ بها جَنْبَي عَمَايَةَ فالرَّكَاءَ فالعُمُقا

فأدْرَكَتْهُ سماءٌ، بينها خَلَلٌ تُروي الثَّرى، وتُسِيلُ الصَّفصفَ القَرقا

فباتَ مُعتصمًا، من قُرِّها، لَيِّقًا رشَّ السَّحابُ، عليه الماءَ فاطَّرَقا

يَمري بأظلافِهِ، حتَّى إذا بَلَغَتْ يُبْسَ الكثيبِ، تَداعى التُّربُ فانخرقا

(٤١) لعل هذا المكان هو الذي يقصد به ضيق الركاء عند ابن مقبل.

(٤٢) نوري حمودي القيسي، الطبيعة في الشعر الجاهلي، مرجع سابق، ص ١٥٩.

(٤٣) ديوان ابن مقبل، ص ١٠٨.

(٤٤) شرح ديوان لبيد بن ربيعة العامري، ص ٣٠، ٣١.

(٤٥) حمد القحطاني، عماية "الحصاة" في الأدب العربي، مرجع سابق، ص ٣٧٦.

يصور الشاعر مسير الثور الوحشي في مرابع الرّكاء وعماية والعمق، حيث أدركه المطر فأمسى لائذا من البرد، وهو مبتل من رش المطر ووبره متراكب بعضه فوق بعض، ثم يصور الشاعر حال الثور وحركته إزاء البرد والمطر، فقد أخذ يحفر بأظلافه في الرمل الندي فاستقام له الحفر، فإذا انتهى به الحفر إلى الرمل الجاف الذي لم يبلله الماء انهال عليه التراب، وهنا يظهر تحديد المكان وخصيصته. فـ"العمق"[٤٧] وادٍ أرضه يابسة وقاسية، وتخلو من الرمل خلافًا الرّكاء الذي يجتمع فيه السهل والصحراء كما أشار لبيد إليهافي النموذج السابق. وتقوم عماية على جبال وأودية ولا تقيم فيها المها إلا للرعي كما سبق أن أشرنا إليه[٤٨]، ويظلّ الثور الوحشي في تصور الجاهلي يصارع الطبيعة في الليل البهيم، والريح العاتية، والمطر، والبرد، ومن جهة أخرى يصارع الإنسان الصياد وكلابه المجوّعة الضامرة المدرّبة[٤٩]. أما بالنسبة إلى هذا الثور فكان هدفه أن يتقي بحفره الأرض شدة البرد والمطر، لكنه فشل في ذلك، فلزم هذا المكان غير الآمن، وولى قرنيه وجبينه الريح الباردة اتّقاء وقعها عليه حتى دنا نجم المرزم أو غاب، فظلّ طول ليله على هذه الحالة حتى غابت النجوم وأصبح الصبح. "وكان الشعراء يقدمون –وهم يعرضون هذه الأوصاف- سلسلة من الصور الحية المتحركة، فالثور تفزعه السحابة...ويظل طول الليل ساهرًا، يعاني المتاعب والآلام حتى إذا أشرق الصبح، وكان بعض الشعراء يحرص على استمرارية برودة الليل"[٥٠]، فصورة الريح عند "زهير" تختلف عن الريح عند لبيد وابن مقبل، إذ كانت

مُوَلِّيَ الرّيحِ رَوقيهِ، وجبهتَهُ حتّى دنا مِرزَمُ الجوزاءِ، أو خَفَقابالنسبة إلى (الثور) مؤلمة وشديدة البرودة وإن تكن مؤقتة لانفراجها صباحًا، وكذا كان أمر ليلته.

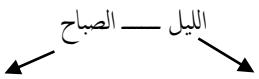
ليلَتهُ كلَّها، حتَّى إذا حَسَرَتْ عنه النُّجُومُ اضاءَ الصُّبحُ فانطَلَقا[٤٦]عمومًا إنّ صورة ليل الحيوان المرتبطة بالمطر قد تشكلت في ثلاث صور:

أولاها: ليلة هلاك وموت، وهي تلك التي برزت عند ابن مقبل في رسم صورة الوعل.

وثانيتها: ليلة أنس وفرح وجمال، وهي ليلة وصف الوعل والنعاج في شعر لبيد.

أما ثالثتها: فتلك المتوسطة بين الهلاك والموت، وبين الجمال والفرح تمثلت في البرودة وعدم الراحة، الدّالّتين على زمانيّة مُناخ وادي الرّكاء مع الحيوان كما رسمها الشعراء في خضمّ نزول المطر وفي إطار وصف الطبيعة.

كما نجد أن صبح تلك الليالي الثلاث يتشكل أيضًا في ثلاث صور تختلف بدورها عن صور تلك الليالي، ولكنّها تمثل في آن امتدادًا لها. ويمكننا تمثيل ذلك في التّرسيمة التّالية:



الليلة الأولى: الموت والهلاك ___ الصفاء والهدوء
الليلة الثانية: الفرح والجمال ___ الاستمرار والأمل والاطمئنان
الليلة الثالثة: القلق وانعدام الراحة___ الخوف والمطاردة ثم الانتصار

إنّ صبيحة الليلة الأولى خلت سحبها من المطر، فأصبحت سريعة الجريان ثمّ مرّت وانقشعت، أما الليلة الثانية: فسحابها رهو ساكن ومتواصل... وأما الليلة الثالثة، وهي لليلة الثور، فنجدها تبرز في قول"زهير": (بحر البسيط)

فصبَّحَتْهُ كلابٌ، شَدُّها خَطِفٌ وقابِضٌ، لا ترى، في فِغْلِهِ، خُرُقا

زُرقُ العيونِ، طواها حُسنُ صنعَتِهِ مجوّعاتٌ، كما تَطوِي بها الخِرَقا

حتَّى إذا ظنَّ قرنَ الشَّمسِ غالبَهُ وخافَ من جانِبَيهِ النَّهْزَ والرَّهقا

كَرَّ ففرَّجَ أولاها بنافِذَةٍ نجلاءَ تُنْبِعُ روقَيهِ دمًا دُفِقا[٥١]

فبعد طول ليله الذي عانى فيه من شدة البرد والمطر، صبّحته كلاب صيد سريعة العدو، ضامرة البطن مجوّعة مدرّبة مع صائدها، فقامت بمطاردته، ومحاولة إنهاكه، وردّه إلى مدرّبها الصائد، فإذا ارتفعت الشمس واستوت فوق رأسه خاف من لحاقها به فكرّ على إحداها

(٤٦) ديوان زهير بن أبي سلمى، ص ٧٥.

(٤٧) العَمْقُ: بعين مهملة مفتوحة ثم ميم ساكنة وقاف مثناة، وهو وادي كبير يقع جنوبًا من الرين على بعد أربعين كلم، يفترق أعلاه مع أعلى وادي الرين من السنفان الواقعة غرب جنوب قرية القويع وما حولها، ثم يسير صوب الجنوب حتى ينكب جبل بتران ثم يميل صوب الشرق، ةتدفع به روافد من جانبيه على طول امتداد مجراه، ويقطع في مجراه بلادًا واسعة حتى يلاقي وادي الركا صوب الدحي.(المعجم الجغرافي للبلاد السعودية –عالية نجد، ج٣، ص ٩٨٤).

(٤٨) حمد القحطاني، عماية "الحصاة في الأدب العربي، مرجع سابق، ص ٣٧١، ٣٧٢.

(٤٩) عبد الرحمن خلدون، الأبعاد الفكرية والنفسية لوصف الحيوان في القصيدة الجاهلية، رسالة دكتوراه، جامعة محمّد خيضر-بسكرة، قسم اللغة العربية، الجزائر، ٢٠١٧م،٢٠١٨م ، ص ١٤٤.

(٥٠) نوري حمودي القيسي، الطبيعة في الشعر الجاهلي، مرجع سابق، ص ١٣١، ١٣٢.

(٥١) ديوان زهير بن أبي سلمى، ص ٧٥.

ففرى بطنه بقرنه وأرداه قتيلاً، ثم بدأ يستقبل بقية يومه بالنصر والأمان.

واللّافت للنظر في هاتين الصورتين أن القلق والخوف كانا العامل الرئيسي المحرك للثور في جميع تصرفاته، وأن الصورة الثانية تحمل قدرًا من القلق والشك في كثير من الأشياء المحيطة بالصورة رغم ما يبدو لنا ظاهريًّا أنه انتصر"[٥٢]، وقد "جاءت لوحة الصيد مفعمة بالصراع بين الصائد والطريدة؛ ذلك لأنه مثل واجهة من واجهات البيئة الجاهلية، ومظهرًا من مظاهر حيوية العرب، ودليلًا على نشاطهم الفني والاجتماعي في حياة البادية"[٥٣]، وقد اعتمد الشعراء في غالبية حديثهم عن البقرة الوحشية أو الثور الوحشي على البناء الدرامي القصصي، القائم على الصراع والشخوص الذين تمثلوا في البقرة والصائد وكلاب الصيد والسباع[٥٤].

وقد تجلت صورة الوعل والبقر الوحشي في علاقة مباشرة مع ماء المطر والسحاب في دلالة مكانية وعلاقة زمنية تصبان في وادي الركاء وجباله وما يرتبط به من أماكن كالأودية والسهول وغيرها.

الحيوان الأليف في وادي الركاء:

كشف الصراع مع الثور الوحشي عن مطاردة كلاب الصيد له صباح اليوم الماطر، وإن كلاب الصيد تلك أليفة ومدربة، كما وصفها "زهير" في النموذج السابق، ونحن نجد إلى جانب صورة الكلاب صورة الغنم والأبل تبرز عند ابن مقبل في قوله: (بحر الطويل)

تَنَاسَأَ عِنْ شُرْبِ القَرِينَةِ أَهْلُهَا وعَادَ بِهَا شَاءُ العَدُوِّ وجَامِلُهْ[٥٥]

يتناول ابن مقبل الحيوان الأليف المرتبط بالإنسان في تشبيهه تباعد الناس عن شرب ماء (القرينة) التي هي أحد المواضع القريبة من الركاء مما جعل رعاة الغنم والإبل يرجعون لشرب هذا الماء.

الظباء والنعام والذئب:

صور ابن مقبل حال الركاء بعد قفره وربطه بـ"القرينة" حيث دعم صورة الحيوان الأليف بصورة الضباء والنعام والذئب في قوله: (بحر الطويل)

تُمَشِّي بِهَا شَوْلُ الظِّبَاءِ كَأَنَّهَا جَنَى مَهْرَقَانٍ فَاضِ بِاللَّيْلِ سَاحِلُهْ

وبُدِّلَ حَالًا بَعْدَ حَالٍ وعِيشَةً بِعِيشَتِنَا ضَيْقُ الرِّكَاءِ فَعَاقِلُهْ

سَخَاخًا يُزَجِّي الذِّئْبُ بَيْنَ سُهُوبِهَا وفَحْلُ النَّعَامِ رِزُّهُ وأَزَامِلُهْ[٥٦]

فالشاعر يشبه الضباء بإبل خفيفة اللبن والضرع، وبياض اللآلي وجمال الصدف التي انحسر عنها مدّ البحر، وهنا يكون التشبيه أيضًا بوادي الركاء وما حوله، وقد انحسر عنه الناس مما جعل هذا الصيد يعوده ويرعى به، وقد أكّد ذلك –أيضًا- بحديثه عن تبدل نعمة العيش في الركاء بعد القفر والإمحال اللّذين جعلا أهله ينزحون عنه طلبًا للرعي وبحثًا عن الكلأ؛ إذ نزلت الأمطار وأصبحت الأرض صالحة للرّعي والإقامة جميعًا، فاستوطنت بها السباع من الذئب[٥٧] والصيد مثل: الضباء والنعام، حيث أصبحت تعدو بين الرمال اللينة، وفي هذه الفلاة الواسعة من الأرض مما جعلها تختلط فيها أصوات هذه الحيوانات، الدالة على الخصوبة والنماء، و"لعل الحرمان، وندرة المياه، وجدب الأرض، هو الذي جعلهم يبالغون في تقدير الخصب، ويرون له رونقًا خاصًا في هذه البيئة الجرداء، ومن هنا وجدنا القصص الطويلة التي دارت حول الآبار والمياه"[٥٨].

ومن خلال عرض صورة الحيوان وعلاقته بالركاء وجدناه يرتبط بالنماء والخصوبة، لظهور الوعل والبقر الوحشي مرتبطين بالمطر والسيل، وعلى حين ظهرت الضباء والنعام وبقية السباع مرتبطة بالربيع والرّعي

---

(٥٢) ثناء أنس الوجود، رمز الماء في الأدب الجاهلي، مكتبة الشباب، القاهرة، ١٩٧٧م، ص ٢٥٦.

(٥٣) بدوي طبانة، دراسات في نقد الأدب العربي من الجاهلية إلى نهاية القرن الثالث الهجري، نشر مكتبة الأنجلو المصرية، طبعة المطبعة الفنية الحديثة، القاهرة، ط٤، ١٩٦٥م، ص ٤٣.

(٥٤) حمد فهد جنبان القحطاني، المها في "حومل" عند الشعراء- دراسة تحليلية، مجلة جذور، من إصدارات النادي الأدبي الثقافي بجدة، العدد ٤٣، رجب ١٤٣٧هـ- إبريل ٢٠١٦م، ص٥٧.

(٥٥) ديوان ابن مقبل، ص ١٧٨.

(٥٦) نفسه، ص ١٧٨، ١٧٩.

(٥٧) وقد ورد ذكر الذئب في قول ابن مقبل أيضًا: (بحر الطويل)

وذِي عَسَلاَنٍ لَمْ تُهَضَّمْ كُعُوبُهُ

كَمَا حَبَّ ذِئْبُ الرَّدْهَةِ المُتَأَوِّبُ

(ديوان ابن مقبل، ص٢٣٠)، والرِّداهُ، براءٍ مهملة مشدَّدة ودال مهملة بعدها ألف ثم هاء، جمع رَدْهَة: هضاب حمر، تقع شمال الركاءِ وغرب ماسل الواقع في غربي حصاة آل عليان، ويبدو أن هذا الموضع هو الذي ورد في شعر لبيد بن ربيعة العامري، وفي شعر ابن مقبل بلفظ الرّده، لأن الرده جمع ردهة، ولأنه واقع في بلاد بني عامر(ينظر: المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية، عالية نجد، ق٢، ص ٦٠٠.)، والرَّدْهُ: جمع ردهة وهي النقرة في الجبل...والردهة: اسم موضع في ديار بني عامر، وفيه يوم لهم يسمى يوم الردهة أو يوم منبج. فيقول لبيد العامري: (بحر الطويل)

تَذَكَّرتَ مِنهُ حاجَةً قَد نَسَيتَها

وَبِالرَّدهِ مِنهُ حاجَةٌ مِن وَرائِكا

(ينظر: شرح ديوان لبيد بن ربيعة العامري، ص ٢٣٠.)

(٥٨) نوري حمودي القيسي، الطبيعة في الشعر الجاهلي، مرجع سابق، ص ٤٥.

والخضرة. ولا غرابة أن يلزم الذئب المكان وربّما يكون بالقرب من الناس كي يأكل من حلالهم ويستفيد من مدخراتهم، ولكن إشارة ابن مقبل دلالة على كثرة الأمان عند الذئب والصيد لخلو المكان من الناس. فيتذكر الشاعر قومه أثناء إقامتهم في الركاء وما يتمتع به الوادي من خصوبة ونماء متمنيًا رجوعهم إليه.

الزمان وفلسفته في وادي الركاء:

يَرِدُ ذكر وادي الرّكاء في المقدمات الطللية التي يمتزج فيها القول في الطّلل بالقول في الشيب والشكوى والنسيب، وبذلك يشكّل تزاوج المعاني دلالة ورؤية أصبحتا مشتركتين في المكان. فارتبط الصِبا بالربيع والإقامة في هذا الوادي، وارتبط الشّيب المقترن بالكبر والهرم بقفر وادي الركاء وخلوه من الوجود البشريّ ولاسيّما قوم الشاعر حيث تناول الشعراء المكان ومدى اشتياقهم له وذكر ما فيه من محاسن، مع ربطه بالماء في جميع شعرهم، وإن في ذلك تأكيدًا على الخصوبة والنماء المستمرين في هذا الوادي، حيث نجد الحيوان وخاصة الصيد يرتبطان به وقت خلوه من الناس.

فالشعراء لم يذكروا هذا الوادي كرهًا له أو إساءة إليه وإنما كان ذكره حبًّا للمكان وإشادة بعطائه، ولم يكن هناك داعٍ يجعلهم يصرحون بمحبّتهم له غير خصوبة أرضه وجمال طبيعته، وذاك أنّا لم نجد من الغزل الذي يدعو الشاعر إلى ربط هذا المكان بمحبوبته إلا ما لمحناه في النسيب الذي يتجلى في بعض المقدمات تعبيرًا عن الحبّ الرّقيق والتألّم والشكّوى من انعدام الوصل. وليس ذاك شرط غزل بالمؤنث وإنما قد يكون حبًّا للمكان وطبيعته، وقد يكون الدافع وراء ذلك طول الإقامة والتمتع بالتجوال فيه واستحضار ما مرّ على الإنسان من ذكريات ومواقف تدعوه إلى تخليده وتخليدها في الذاكرة، وإننا لا نلحظ عند الشعراء الإقامة خارج الركاء إلا قليلًا، وإنّ ذلك لا يكون إلّا لدواعٍ وأسباب طبيعية كالبحث عن الربيع والكلأ، إذ كانت روح جميع هذه النماذج تدور حول الرّجعة أو العودة إليه المرتبطة بالسيل والمطر، "فمن هنا غدا الطلل رمزًا للاستقرار المكاني، وغدت الحبيبة رمزًا للعلاقة الإنسانية المفقودة، فهي لحظة زمنية تختزن الماضي كنقيض مباشر للحاضر ومطابق ضمني للمستقبل المأمول"[٥٩].

وإذا نحن استنطقنا هذه النماذج برز لنا ما في كوامنها من إيحاءات ومخزون أدبي تقنع به الشعراء للتعبير عن معانيهم وكشف آثار هذا المكان من خلال شعرهم الناقل أدبًا يُظهِر لنا صورًا خلابة شهدها ذلك المكان، ولعل ابن مقبل قد كان أبرز الشعراء في إظهار هذه الكوامن من خلال حديثه عن إقامته مع قومه في هذا المكان فضلاً عن الراعي النميري الذي يقول في مقدمة له: (بحر الطويل)

هَمَمْتَ الغَداةَ هِمَّةً أَن تُراجِعَا صِبَاكَ وَقَد أَمسَى بِكَ الشَيبُ شَائِعَا

وشَاقَتْكَ بالعَبْسَيْنِ دارٌ تَنَكَّرَتْ مَعارِفُهَا إلا البِلادَ البَلاقِعَا

بمَيْثاءَ سَالَتْ من عَسيبٍ فَخَالَطَتْ بِبَطْن الرّكَاءِ بُرْقَةً وأَجَارِعَا

كَمَا لاحَ وَشْمٌ في يَدَي حارِثِيَّةٍ بِنَجرانَ أَدْمَتْ لِلتَؤُورِ الأَشَاجِعَا

تَبَصَّرْ خَليلي هَل تَرى مِن ظَعائِنٍ تَجاوَزنَ مَلْحُوبًا فَقِلْنَ مُتَالِعَا[٦٠]

يظهر الزمن في خطاب الشاعر من خلال ربطه بالمكان، وذلك تبرز صورة الإنسان في علاقته بذاك المكان، وتتجلّى لنا هنا فلسفة جمالية تستهدف التعبير عن رؤية الشاعر الفنيّة التي استطاع أن يعالج بها أفكاره وآراءه ذاتيًا ومجتمعيًا في ضوء ذلك المكان.

إنّ النميري يخاطب ذاته من خلال عرض مشهد كوميدي تعددت فيه الأصوات التي صدر بعضها عن "بينونة" فيشخص الغداة التي تبرز في الصباح الباكر فيستنطقها ويعرف نيتها وما تستبطنه، حيث همت همّت أن تراجع الصِبا، ويظهر في هذا المعنى عدم التنفيذ، لدلالة لفظة (الهمّة) على النية وعدّها دافعًا للعمل، والبدء في أخذ الطريق وربما يصل بها الأمر إلى الاستمرار، فالشاعر يشير إلى أن الصباح همّ ولم، وإنّ في ذلك رسالة على إيصال هذه الهمة إلى مبتغاها، لدلالة الزّمن هنا على الحاضر وعدم الغياب، على أنّ هذه الصورة في ظاهرها قد جاءت بعد المساء الذي دل على تقدّم العمر، ومضيّ الزمن المُؤكَّد باشتعال الرّأس شيبًا. فالغداة ترتبط بالصِبا، والليل يرتبط بالشّيب وإنّ الغداة والصِبا قدما بعد الليل الذي غزا صاحبه الشّيب، فالهمة هنا قد لا تتمّ لتظلّ أشبه بالخيال، ولعل الشاعر أراد بذلك استعادة صورة الذكريات والرجوع إلى الصِبا بين إحالة الصباح وإحالة الشّيب، وقد نجد معادلة موضوعية في الصورة اللونية بين البياض ليلًا ناتجًا عن الشّيب الذي يكون –رمزيًّا- تعبيرًا عن وقار وخبرات وأسرار حياة، وبين الصباح الباكر الذي يظهر في الغداة وفي الصورة الضوئية التي ينبع منها روح التفاؤل والأمل والفتوّة الدّالّة على العطاء والقوّة في جمال الحياة على أنّ الرابط بين هذه الفلسفة الزمنية عند الشاعر وبين المكان تظهر في الشوق الذي دعا للصِبا، إذ دعا للدّار التي كان يعرفها ويسكنها (الركاء)، فظهرت فلسفة مكانية أيضًا عبّر بها الشاعر عن علاقته بها، إذ شخصها وجعل تلك التي بالرابيتين تُنكِره لما أتى عليها من الدهر تغيّرًا وتبدّلًا، فكأنها لا تعرفه ما عدا الأرض خالية القطر التي لا ينبت فيها شيء، وهنا بدأ الصوت الثالث صوت الدار في إنكارها له وتحاشيها عنه. فالصوت الأول صوت الشاعر والثاني يظهر من الغداة والثالث من الدار، وهنا يكون الاشتراك بين ثلاثة شخوص أو بين ثلاثة أطراف شخّص

(٥٩) رجاء لازم رمضان، صورة المطر في المقدمات الطللية –الشعر الجاهلي أنموذجًا، مجلة الأستاذ،جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، العراق، العدد٢٠٢، سنة ١٤٣٣هـ، ٢٠١٢م ، ص ٦٥٥،٦٥٦.

(٦٠) ديوان الراعي النميري، ص ١٧٤، وينظر: معجم البلدان، م١، ص ٣٩٥ .

الشاعر فيها من يدعو إلى ذلك، فتشكلت با علاقة أي بين الإنسان والزمن والمكان، وكان الارتباط بينهم مباشرًا، وكانت الصورة متداولة، فالصباح الباكر الذي رمز له بالصِّبا مثل الربيع والإقامة في المكان قبل الرحيل منه بعد ما أقفر، وأمّا المساء الذي رمز له الشيب والكبر فيتمثل في المكان المتغير في الرابيتين والذي تنكر له، وتكون الدلالة الزمنية –هنا- دليلًا على اقتطاع فترة زمنية تغيرت فيها معالم المكان، فالعبسين هي الرابيتين أو الخبتين، وفي ذلك دلالة على وادي الركاء من خلال مضائقه التي تظهر بين عماية الحصاة الجنوبية والأرمض الغربي وما يتجه إلى الأعلى حتى ذقانين، ومما لاشك فيه موطن خصب لمرعى البادية، ولربّا قصد الشاعر بالبلاد البلاقع تلك المقفرة الخالية من الربيع والنبات الرئيسي، وقد يشتمل ذلك على أسفل وادي الركاء، فالحديث عن قبول المكان للشاعر ورفضه له يدور في الركاء، ولكن الأرض السهلة اللينة التي تبدو فيها الرُّبى الخضراء قد تغيّرت معالمها بعد القفر والإمحال، لوجود السيل والأمطار المستمرة كما وصفها الشاعر وحدّد بعض سيولها التي قدم من جبل (عسيب)، فخالطت بطن وادي الركاء، وهنا تقوم الدلالة على الركاء واديًا أساسيًّا، حيث دلّت لفظة (خالطت) على القيام والسيل الجاري في اللحظة ذاتها، فلو لم يكن الوادي قائم سيله لقال: (نزلت- مشى- سال)، أو ما شابه ذلك؛ ليدل على أن القائم سيل (عسيب) وحده، فيظهر العمق الدلالي للفظة في اللغة العربية، وهنا يكون تأكيد ما قلنا سابقًا بأن البلاد كان تغييرها وإنكارها له بعد التّحول الإيجابي، إذ تغيرت معالمها اخضرارًا وجمالًا باهرًا، وإنّ في ذلك لدعوة إلى قومه بالرجوع إلى الركاء.

وقد دلت أداة الاستثناء (إلا) التي أفادت معرفته للبلاد الخالية على القاع الذي لا يُنبت من الأساس كالحزم وغيره، فالشاعر لم يذكر تلك البلاد إلا لإثبات تعرّفها ولإثبات هوية المكان، وبه نعني الرّكاء، وقد يدل ذلك على أسفل الوادي، حيث لم يدل رابط معنوي عليه مثلما دل (عسيب) على وسطه الأعلى، ويؤكد الشاعر في البيت الرابع صورة هذا المطر وذاك السيل الذي جرى بوادي الركاء شبيهًا بالوشم الذي نقش على ظهر يد الفتاة الحارثية التي تقيم بنجران وتعطي اللحم للنسر. ثم يذكر في البيت الخامس الحديث مع صاحبه، وهنا ظهر الصوت الرابع الذي برز في علامة استفهام عند سؤاله عن الظعائن، وقومه الذين تجاوزوا ملحوب ومتالع، ثم يذكر رحلة الظعائن عن وادي الركاء راجيًّا عودتهم إلى الركاء المكان الذي عشق وحب، وهنا نجد صوت الشاعر يظهر في (كاف) المخاطب في قوله: (صباك، بك، شاقتك).

كما نجد تاء التأنيث الساكنة تؤكد على تعدد الأصوات واشتمالها على المذكر والمؤنث في قوله: (شاقتك، تنكرت، سالت، خالطت)؛ لذا نظهر في مقدمة "النميري" باشتمالها على المقدمة الطللية التي امتزج معها الشيب والحب والرحلة والظعائن، وقد نجد الصورة عند ابن مقبل تتشابه فيها علاقة المكان بالزمان والإنسان، فينتقل الشاعر بعد المقدمة التي تناول فيها وصف السحاب والمطر الذي شمل الركاء إلى الطلل والتحول الزمني، حيث شمل الشيب والكبر... فيقول: (بحرالطويل)

أجِدّي أَرَى هذَا الزَّمَانَ تَغَيَّرَا
وبَطنَ الرِّكَاءِ مِنْ مَوَالِيَ أَقْفَرَا

وكَائِنْ تَرَى مِنْ مَنْهَلٍ بَادَ أَهْلُهُ
وعِيدَ عَلَى مَعْرُوفِهِ فَتَنَكَّرَا

أَتَاهُ قَطَا الأَجْبَابِ مِنْ كُلِّ جَانِبٍ
فَنَقَّرَ فِي أَعْطَانِهِ ثُمَّ طَيَّرَا

فَإِمَّا تَرَيْنِي قَدْ أَطَاعَتْ جَنِيبَتِي
وخُيِّطَ رَأْسِي بَعْدَ مَا كَانَ أَوْفَرَا

وأَصْبَحْتُ شَيْخًا أَقْصَرَ اليَوْمَ بَاطِلِي
وأَدَّيْتُ رَيْعَانَ الصِّبَا المُتَعَوَّرَا

وقَدَّمْتُ قُدَّامِي العَصَا أَهْتَدِي بِهَا
وأَصْبَحَ كَرِّي لِلصَّبَابَةِ أَعْسَرَا( )

فالشاعر ينتقل من وصف السحابة والمطر مستخدمًا التعجب للزمان الذي يراه متغيرًا من وجهة نظره، إذ وجد وادي الركاء مقفرًا وخاليًا من الناس مع وجود المطر والسيل اللّذين ملأ شطآنه، كما سبق أن ذكرنا في تناولنا وصف السيل، وهنا يظهر التعجب من هذا الزمان الذي جعل وادي الركاء بعد استعادته مظاهر الخير فيه لا يزال مقفرًا وخاليًا من الوجود البشريّ، ثم يؤكد بهذا التعجب صورة مائية أخرى بتشبيه حال الركاء بعد نزول الغيث وجريان سيوله ببئر كثيرة الماء، حيث رحل عنها أهلها إلى البادية طلبًا للكلأ، وعندما رجعوا لهذه البئر لم يعرفوا مكانها حيث درس وأمّحى، فتأتي طيور القطا من كل جبّ[٦١]، ثم تنقر في أعطان مَبَارِك الإبل الذي حول هذا المنهل الدارس، مما دلّ على معرفة هذا الجب وبيان أثره، وقد قيل في شرح الديون "إن في ذلك كناية عن الجاهلية والإسلام"[٦٢].

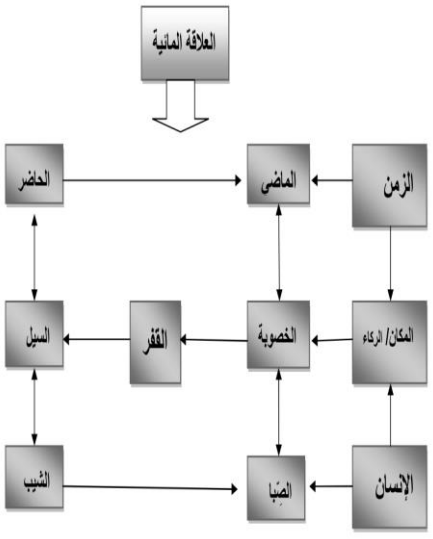
إنّ ما يهمنا ممّا ذكرنا أن الشاعر صور حال الركاء بعد إمحاله بهذا المنهل الذي رحل عنه أهله فدرس وزال أثره لإهمالهم تعهُده بعد طول غياب. كما نجد أن في تصويره لطير قطا الأجباب، ونقره في معطن المنهل دلالة على سيل الركاء وخصوبته من جديد. وتظهر لنا من خلال ذلك فلسفة الزمن وعلاقتها بالركاء، كما تؤكد الأبيات الثلاثة الأخيرة في الشّاهد الشّعريّ المذكور بهذا المكان وفعل

(٦١) الجبّ: هي البئر كثيرة الماء واسعة الفوهة، ويطلق ذلك على الجفر، ينظر: ديوان ابن مقبل، ص ١٠٩، ١١٠.

(٦٢) ديوان ابن مقبل، ص ١٠٩.

الزمن فيه حينما صور حاله، وقد لآن جانبه وانقادت نفسه إلى للطاعة والضعف، وتسلّل الشيب إلى شعر رأسه كالخيوط البيضاء في السواد في البدء، ثم غزا رأسه غزوًا، وأصبح في السن يفتقد القوة والقدرة، لانقضاء قدرته على طلب الأطايب...

وفي هذا النموذج قارب نمط الصورة النمط الذي استعرضنا في النموذج الذي سبقه، إذ نجد فلسفة الزمان التي ظهرت في البعد والنزوح عن وادي الركاء مع وجود الدواعي والأسباب التي تدعو إلى رجوع الناس إليه مثل: الربيع والسيل، وتشبيهه ذلك بنفسه عندما كبر وشاب رأسه وتقدم به العمر، واستحالت عودته إلى زمن الصّبا والشباب، كما نجد أن الماء يعد العلاقة الرابطة في تصوير الشاعر لحالة المكان مع الإنسان، حيث شبه عدم الرجوع إليه بالمحال، لاقترانه بالشيب والكبر والوهن، وأيضًا بالمنهل الذي درس وامّحى أثره، فالقطا تدل على عطن إبله التي كانت تَرِد عليه مثلما تدل الآثار على الركاء نفسه، وكذا ينتقل الشاعر من مقدمته التي وصف بها السحاب إلى مقدمة طللية، يمتزج فيها الشيب بالنسيب، وهنا يظهر التشابه بين النموذجين السابقين في علاقة رسم المكان الركاء بالزمن والإنسان، وكيف كان للركاء الدور الأسمى في كشف رؤية الفلسفة الإنسانية عند الشعراء وعلاقتهم بالزمان والمكان، كما تبينه الترسيمة التالية:



ويؤكد هذا الذي ذهبنا إليه نموذج آخر لابن مقبل، حيث يقول: (بحر الطويل)

هل انْتَ مُحَيِّي الربْعَ أمْ أنْتَ سائِلُهْ
بِحَيْثُ أحَالَتْ في الرّكَاءِ سَوائِلُهْ

وكَيْفَ تُحيِّي الرَّبْعَ قدْ بَانَ أَهْلُهُ
فَلَمْ يَبْقَ إلاَّ أُسُّهُ وجَنَادِلُهْ

عَفَتْهُ صَنَادِيدُ السِّمَاكَيْنِ وانْتَحَتْ
عَلَيْهِ رِيَاحُ الصَّيْفِ غُبْرًا مَجَاوِلُهْ

وقَدْ قُلْتُ مِنْ فَرَطِ الأَسَى إذْ رَأَيْتُهُ
وأَسْبَلَ دَمْعِي مُسْتَهِلًا أَوَائِلُهْ

أَلاَ يَا لَقَوْمٍ لِلدِّيَارِ بِبَدْوَةٍ
وأَنَّى مِرَاحُ المَرْءِ والشَّيْبُ شَامِلُهْ

ولِلدَّارِ مِنْ جَنْبَيْ قَرَوْرَى كَأَنَّهَا
وُحِيٌّ كِتَابٍ أَنْبَعَتْهُ أَنَامِلُهْ

صَحَا القَلْبُ عَنْ أَهْلِ الرِّكاءِ وفَاتَهُ
ع َلَى مَأْسَلٍ خِلاَّنُهُ وحَلاَئِلُهْ

أَخُو عَبَرَاتٍ سِيقَ لِلشَّامِ أَهْلُهُ
فَلاَ اليَأْسُ يُسْلِيهِ ولاَ الحُزْنُ قَاتِلُهْ( )

فالشاعر يستهلّ مقدمته بلوحة طللية دالة على الركاء تمتزج فيها الشكوى والنسيب وذكر الشيب، كما سبق أن لاحظنا ذلك في النموذجين اللّذين استعرضنا. ونجد عند ابن مقبل "لوحات طللية لم يخصصها رسم صورة الوقوف على الطلل وذكر الديار والبكاء عند أعتاب نؤيها وأحجارها وما يلقي على ما شخص منها من تشبيهات وذكر صور الحيوان والرياح التي عبثت بها، بل هي لوحات لم تكن طللية صرفًا في أكثر من وجه يجيء بها أما مقلدًا أو مطورًا وإن كانت سمة التطور مما يسمها ويظهر فيها جليًّا"[٦٣].

ففي البيت الأول نجد الشاعر مترددًا بين تحيّة مرابع قومه الخالية من الأحبة والقوم الوسؤالها عمّا فعلته بها إحالة سوائل الرّكاء. وذلك أنّ "صورة المطر في المقدمة الطللية جزء من هذه اللوحات المرسومة؛ لأن نفسية الشاعر الجاهلي تأثرت بقسوة الصحراء وتحديها، وهو تحد من نوع تتعاقب فيه الأضداد بشكل حاد متطرف، ومن حصيلة التضاد الطبيعي ذلك الامتداد العميق في الحسّ النفسيّ، يماثل الامتداد بين المطر والخصب والاستقرار من جهة وبين الجفاف والجدب والارتحال من جهة أخرى، ويتخلله توتر نفسيّ حيال العالم

(٦٣) راجحة عبد السادة سلمان عبد الكريم الزبيدي، الصورة في شعر تميم بن أُبي بن مقبل، رسالة دكتوراة، جامعة بغداد، قسم اللغة العربية، ١٤٣٥هـ، ٢٠٠٥، ص ٢٦.

يثير في النفس رغبات حادة عميقة تفضي إلى حالة من تجاوز المثل لذاتها دائمًا ضمن موقف الترقب الدائم"[٦٤].

أمّا في البيت الثاني فيؤكد الشاعر عدم إلقاء هذه التحية للمرابع متعجبًا بسؤال ثان فيه تأكيد رفض التحية لنزوح الناس عن هذا المكان، وعدم بقاء أحد فيه إلا ما كان من حدوده وقواعده وعلاماته من الحجارة وما أشبهها، وهنا لا يظهر جمال الركاء لا عبر السّيل ولا عبر الفعل البشريّ. فالسيل لا يمكنه أن يكون الوسيلة لإكمال الجمال الطبيعي في الركاء إذا لم يقطنه بشر أوّلهم قوم الشاعر. وبهذا تظهر إجابة السؤال الآخر، -لازمة الشاعر- وهي سؤال هذا الرّبع عن القاطنين فيه مع وجود المطر والربيع، ثم ينتقل الشاعر إلى مناجاة نفسه والتعبير عن شدّة حزنه وقسوة ألمه لرؤية المكان خاليًا من الأحبة والقوم، وذكريات الصِّبا فيتّجه بالخطاب إلى قومه القاطنين بـ(بدوة) الواقعة شمال الركاء، رافضًا فيه الفرح الذي تشوبه نشوة النشاط والإنس في ظلّ الشيب المقترن ببعد مكان مرابع القوم عن الركاء الذي أصبح خاليًا من قومه مشبهًا خلوّ تلك الديار وآثارها الدراسة بطروس الكتابة وأنامل الكتاب لها أثناء فعل الكتابه، وينتظم التّعبير عن هذه الأحوال تشبيه بليغ يظهر فيه وجه الشبه في الآثار الباقية من تلك المواقف القديمة. فقد كان سكان الركاء قبل ارتحالهم قومة يُشبهون أنامل الكاتب أثناء خَطّه الصحيفة، أمّا في لحظة التلفّظ التي وقف فيه الشاعر يشبه ما أبقته تلك الأنامل من خطوط مضى عليها الزمن فمجرّد آثار باقية مثلها مثل بقية آثار قومه في الركاء. "فالشاعر حريص على أن يبعث الحياة في تلك الدمن بوسائل أخرى مثل بعث حياة الحيوان والنبات، ومثل تشبيه الأطلال بالكتابة وأدواتها، وما في تلك الإحالة من إشارة إلى الرغبة في البقاء ومجابهة العفاء، إلا أن أن تلك الوسائل فرعية، لا تنهض إلا إذا تم توفير الماء، ولذلك فقد كان حرص الشاعر على الماء مكثفًا إلى الحد الذي حوّل هذا الشاعر إلى ساحر موكل بصنع المطر"[٦٥].

وإنّنا لنجد ابن مقبل يعيش وقفة زمنية متذبذبة بين الذكرى والتأمل بين وصفه مرابع قومه الماضية الخالية ورحيلهم وظعائنهم السابقة متباكيًا حزينًا لصحوة القلب الذي مَثّل الركاء في وقوفه وبين حديثه عن قومه الذين قطنوا أيضًا (ماسل) وهو بئر ماء في بدوة والهضب، ذاكرًا بكاءه قومه وتنقلاتهم ورابطًا ذلك باليأس والحزن القاتلين وراجيًا تبدّل هذه الحال وتغيّرها، ومختتمًا مقدمته بالنسيب والغزل اللّذين كان لهما علاقة بالركاء، وذلك في قوله: (بحر الطويل)

أَلاَ رُبَّ عَيْشٍ صَالِحٍ قَدْ لَقِيتُهُ بِضَيْقِ الرِّكَاءِ إِذْ بِهِ مَنْ نُواصِلُهْ
إِذِ الدَّهْرُ مَحْمُودُ السَّجِيَّاتِ تُجْتَنَى ثِمَارُ الهَوَى مِنْهُ ويؤْمَنُ غَائِلُهْ[٦٦]

إنّ الشاعر صرح بذكرى المحبوبة في هذا المكان فهي الباعث الحقيقي على تَذَكّرِه وبيان مواطن جماله، ولكن الزمن عنده تشكّل في موقفه من الطلل الذي يحيل إلى طول الفترة الماضية، ودلالتها على الشيب وما يُحيل إليه من انقطاع الرجاء والأمل. كما نجد أن التفاؤل والرضا أصبحا حبيسي الشاعر في تذكّره جمال تلك الأيام وذكرى محاسنها في قوله: (أَلاَ رُبَّ عَيْشٍ صَالِحٍ ، قد لقيته، الوصل، الدهر محمود السجيات، ثمار الهوى)، ويظهر عند ابن مقبل في هذا النموذج الرّضا والحزن، وإنّ في ذلك معادلة موضوعية يبدو فيها متوازنًا. فالحزن يبعث عليه خلوّ المكان من القوم والأحبّة والبكاء وفرط الأسى، وعدم الفرح والشيب.

وجاءت الصّور متقاربة وإن تكن متغايرة في المعاني والأسلوب والعبارات التي ارتبط جميعها بالزّمن المتشكّل بين الماضي الذي رمز للصِّبا والخصوبة والنماء والغزل والأنس والفرح والجمال وبين الحاضر الذي رمز للخصوبة في الماء والسيل، ورمز للشيب في التوازن والعقل، وللذكرى التي تمثّلت في الجمال وروح الحياة... وقد تشير هذه المقدمات دلالات وأبعاد أخرى، ولكن ما يعنينا منها فيما نحن بصدده أنّها تناولت مكانًا تاريخيًا وصورته، وكشفت لنا مواطن تلك الحياة وعلاقتها بالركاء، بل كشفت لنا جزء من معالمه التاريخية التي يتواصل وجودها في زماننا. فكوني من سكان المنطقة ومعرفة والدي وقبيلتي بها فإنّ غالبيّة الأوصاف لا تزال عابرة للزّمن وهو ما سعت هذه الدّراسة إلى إظهاره و"توثيقه".

لقد أثبت لنا هذا الشعر الذي درسنا مكانية متنوعة المظاهر في جمال صورة حيّة تناولتها هذه الدراسة بتحديد جغرافيتها، وزمنيتها، ومعالم جمالها في الأدب العربيّ القديم.

الخاتمة

في خاتمة البحث توصل الباحث إلى بعض النقاط التي تفتح مكنونات النص وتضيء الدلالات المعمقة لهذا المكون البحثي وهي كالتالي:

إن الصورة البصرية والحركية في متابعة السحاب عند الشعراء ظهرت لنا في تشكل الصورة من خلال (البرق والريح) وما يحمله السحاب من مطر وعطاء، حيث كان الركاء مناط التحول الأكبر في هاتين الصورتين اللّتين نال الركاء قدرًا من عطائها. هذا ومنحت مراقبة البرق الرضا بطول الانتظار الذي نتج عن التأمل في متابعة السحاب، وعن العلاقة بموقع مراقبة السحاب الذي صار له نصيب منه في سيل وادي الركاء.

هنا نصل لصوره كلية متجاوزة تلك الصور التي ارتبطت بصورة الريح في رسم صورة الركاء فتشكلت في النماء والخصوبة عند دلالتها

(٦٤) رجاء لازم رمضان، صورة المطر في المقدمات الطللية -الشعر الجاهلي أنموذجًا، مرجع سابق، ص ٦٦٠.

(٦٥) ثناء أنس الوجود، رمز الماء في الأدب الجاهلي، مرجع سابق، ص ١٣٠.

(٦٦) ديوان ابن مقبل، ص ١٧٩.

على العطاء من خلال السحاب والمطر، وفي القفر عند دلالتها على الجدب والإمحال والبعد، حيث ظهرت في رياح الصيف المغبرة الموحية بالخوف والحزن والمأساة. كما ظهرت الريح الدالة على الخوف والقلق حيث نتج عنها البرد في ليلة المطر الغزير بالنسبة إلى الثور الوحشي. فشكلت صورة السيل والمطر في الركاء علاقة مباشرة مرتبطة بجميع الأغراض التي نتجت عن الوصف والمقدمات، فكانت رمزًا للنماء والخصوبة، مما نتج عنه التعبير والدلالة لصورة هذا الليل عند الحيوان في ارتباطه بالمطر بين ليلة هلاك وموت، وليلة أنس وفرح وجمال، وليلة متوسطة بينهما حيث تمثلت في البرودة وعدم الراحة، كما جاء الصباح امتدادًا لتلك الليالي، فشكل الصفاء، وقام على الأمل والاطمئنان، كما وجدنا آخر يقوم على الخوف والمطاردة ثم الانتصار.

إن الدلالات التي شكلت روح النص وبثت لدى المتلقي معاش الواقع بكل صوره وامتدادًا لتلك الصور الشعرية نلمح صورة الوعل والبقر الوحشي والثور في علاقة مباشرة مع ماء المطر والسحاب من خلال دلالة مكانية وعلاقة زمنية تصب في وادي الركاء؛ لذلك ارتبطت صورة الحيوان في الركاء بالنماء والخصوبة، فظهر الوعل والبقر والثور الوحشي مرتبطين بالمطر والسيل، وظهرت الظباء والنعام وبقية السباع مرتبطة بالربيع والرعي والخضرة. بالإضافة إلى الحيوان الأليف والطير.

الدلالة المكانية كشفت دور الركاء في رؤية الفلسفة الإنسانية عند الشعراء وعلاقتهم بالزمن والمكان...فكانت متذبذبة بين الذكرى لرمز الصِبا في الخصوبة والنماء والغزل والفرح والجمال، وبين الزمن الحاضر الذي رمز للخصوبة في الماء والسيل، وللشيب في التوازن والعقل، فجاء الأمل مرتبطًا باليأس والحزن.

ختامًا: أثبتت الدراسة مكانة وادي الركاء تاريخيًا وجغرافيًا ولاسيّما في ارتباطها بالحاضر في كشف مواطن تلك الحياة ومعالم جمالها في الأدب العربي.

المصادر المراجع

١- المصادر:

- أبي سلمى، زهير، (١٤٠٨هـ، ١٩٨٨م)، "الديوان"، شرحه وقدم له: علي حسن فاعور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١.
- أبي مقبل، تميم، (١٤١٦هـ)، "ديوان"، تحقيق: عزة حسن، دار الشرق العربي، بيروت، لبنان، حلب، سورية.
- الأخيلية، ليلى، (٢٠٠٣م)، "ديوان"، تحقيق وشرح: واضح الصمد، دار صادر، بيروت، ط٢.
- السلمي، العباس بن مرداس، (١٤١٢هـ، ١٩٩٢م)، "الديوان"، جمعه وحققه : يحيى الجبوري، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١.
- العامري، لبيد بن ربيعة، (د: ت)، "الديوان"، دار صادر، بيروت.
- العامري، لبيد بن ربيعة، (١٩٦٢م)، "شرح الديوان"، تحقيق: إحسان عباس، التراث العربي سلسلة تصدرها وزارة الإرشاد والأنباء في الكويت.
- النميري، الراعي، (١٤٠١، ١٩٨٠م)، "الديوان"، جمعه وحققه: راينهرت فايبرت، يطلب من دار النشر فرانتس شتاينر بفيسبادن، بيروت.

٢- المراجع:

- بليهد، مُحَمَّد بن عبد الله، (د.ت)، "ما تقارب سماعه وتباينت أمكنته وبقاعه"، تحقيق: مُحَمَّد بن سعد بن حسين، مطابع الفرزدق، الرياض.
- ابن منظور، جمال الدين مُحَمَّد بن مكرم الافريقي المصري، (د.ت)، "لسان العرب"، دار صادر، بيروت.
- جنيدل، سعد بن عبد الله، (١٣٩٨هـ)، "المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية، عالية نجد"، منشورات دار اليمامة للبحث والنشر، الرياض.
- خلدون، عبد الرحمن، (٢٠١٧م،٢٠١٨م)، "الأبعاد الفكرية والنفسية لوصف الحيوان في القصيدة الجاهلية"، رسالة دكتوراه، جامعة مُحَمَّد خيضر-بسكرة، قسم اللغة العربية.
- الخوارزمي، جار الله محمود بن عمر بن مُحَمَّد الزمخشري، (١٩٩٩م) ، (٤٦٧- ت: ٥٣٨هـ)، "الجبال والأمكنة والمياه"، دراسة وتحقيق: أحمد عبد التواب عوض، دار الفضيلة، القاهرة.
- رمضان، رجاء لازم، (سنة ١٤٣٣هـ، ٢٠١٢م)، "صورة المطر في المقدمات الطللية -الشعر الجاهلي أنموذجًا"، مجلة الأستاذ، العدد٢٠٢، ص٦٤٧-٦٦٤.
- الرومي، ياقوت بن عبد الله الحموي البغدادي، (١٣٩٧هـ/١٩٧٧م)، "معجم البلدان"، دار صادر، بيروت.
- الزبيدي، راجحة عبد السادة سلمان عبد الكريم، (١٤٣٥هـ، ٢٠٠٥م)، "الصورة في شعر تميم بن أُبي بن مقبل"، رسالة دكتوراة، جامعة بغداد، قسم اللغة العربية.
- طبانه، بدوي، (١٩٦٥م)، "دراسات في نقد الأدب العربي من الجاهلية إلى نهاية القرن الثالث الهجري"، نشر مكتبة الأنجلو المصرية، طبعة المطبعة الفنية الحديثة، القاهرة، ط٤.
- القحطاني، حمد فهد جنبان، عماية "الحصاة في الأدب العربي"، مجلة الجامعة الإسلامية، ملحق العدد ١٨٣، الجزء السادس عشر، ص ٢٩٩-٤٠٤.
- القحطاني، حمد فهد جنبان (رجب ١٤٣٧هـ- إبريل ٢٠١٦م)، "المها في "حومل" عند الشعراء- دراسة تحليلية"، مجلة جذور، من إصدارات النادي الأدبي الثقافي بجدة، العدد ٤٣، ص٤٥-٨٣.
- القيسي، نوري حمودي، (١٣٩٠هـ، ١٩٧٠م)، "الطبيعة في الشعر الجاهلي"، الشركة المتحدة للتوزيع، دار الأرشاد، بيروت، ط١.

- ميمون، مُحَمَّد بن المبارك بن مُحَمَّد، (١٩٩٩م) ، (ت: ٥٩٧)، "منتهى الطلب من أشعار العرب"، تحقيق: مُحَمَّد نبيل طريفي، دار صادر، بيروت، ط١.

- الهمداني، الحسن بن أحمد بن يعقوب، (١٤١٠هـ)، "صفة جزيرة العرب"، تحقيق: مُحَمَّد بن علي الأكوع الحوالي، مكتبة الإرشاد، صنعاء، اليمن، ط١.

- الوجود، ثناء أنس، (١٩٧٧م)، "رمز الماء في الأدب الجاهلي"، مكتبة الشباب، القاهرة.

Rakaa Valley in Ancient Arabic Poetry

Dr. Hamad Fahad Janban Al Qahtani
Associate Professor, Department of Arabic Language at Taif University

Abstract

The research examines the nature of Rakaa Valley and its presence in ancient Arabic poetry, how to use it in its poetic act by addressing issues related to society, the natural environment, and time. Poets has mentioned it when they descried clouds and rain, in the prelude introductions that address the rituals, relative and the old age, and the animal in this valley formed a particular image with its significance and symbolism, particularly in the rain presence, clouds description and their relationship to the animal and place. These elements made the Rakaa Valley an exciting poetic presence that persuaded the poets to show psychological conditions., draw artistic images, send existential reflections, with which we took the psyche in this study theoretically and an attempt of approach.

Key words: Rakaa – Rain – Animal – Ruins – Time - Fertility

الإجراءات الواجب اتخاذها مع المتهم من قبل جهات الضبط الجنائي

"دراسة تحليلية في نظام الإجراءات الجزائية السعودي"

د/ مُحَمَّد عثمان احمد عتودي

قسم الأنظمة – كلية الشريعة وأصول الدين – جامعة الملك خالد – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

تتعامل جهات الضبط الجنائي مع المتهم بالجريمة، وهو إما أن يكون متلبساً بالجريمة أو غير متلبس بها، وتتسم الإجراءات في حالة التلبس بالجريمة بأنها تنطوي على قدر من القهر والإجبار لأنها في الأصل إجراءات تحقيق، بخلاف الإجراءات التي تتم مع المتهم في غير حالات التلبس فهي تتجرد من القهر والاجبار لأنها إجراءات استدلال.

وقد خول نظام الإجراءات الجزائية السعودي رجال الضبط الجنائي سلطة استثنائية في حالة التلبس بالجريمة؛ نظراً لحالة الضرورة التي تستدعي التدخل السريع والمباشر للمحافظة على أدلة الجريمة وضبط مرتكبيها، لما تشكله هذه الحالة من خرق فاضح وخطير لأمن المجتمع، ويمارسون هذه السلطات تحت رقابة سلطة التحقيق المختصة ومحكمة الموضوع. كما بيَّن النظام ما يجب اتخاذه مع المتهم في هذه الحالة من إجراءات لها طابع المساس بالحرية الشخصية، والشروط اللازمة لإحالته لسلطة التحقيق وحدد المدة اللازمة لإحالته إليها، كما بين ما يجب اتخاذه مع المتهم في حالة عدم التلبس بالجريمة ومدى جواز القبض عليه وإحالته للنيابة العامة.

وتبرز خلال تعامل جهات الضبط مع المتهم في الحالتين اشكالات يتم التعامل معها وفق التشريعات الصادرة من جهات التحقيق، إلا أن التباين في هذه التعليمات يتطلب أن يتم تحديد الاجراء الصحيح الذي يتوافق مع إرادة المنظم، وهو الأمر الذي سنحاول في هذه الدراسة إلقاء الضوء عليه، مع التمهيد ببيان مفهوم التلبس بالجريمة، مع بيان حالاته، والله الموفق.

كلمات مفتاحية: التلبس بالجريمة، القبض، التفتيش، الاستيقاف، المتهم، النظام الجنائي.

مُقَدِمَةُ :

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، ثم أما بعد:

منح نظام الإجراءات الجزائية السعودي رجال الضبط الجنائي سلطة اتخاذ إجراءات تمس الحريات في حالة التلبس بالجريمة، وذلك مراعاة لظروف استثنائية واعتبارات اجتماعية، وتتمثل الظروف الاستثنائية في المحافظة على أدلة الجريمة؛ لأنها تكون في هذه الحالة واضحة وناطقة بدلالتها، فيتعين الإسراع في اتخاذ إجراءات فحصها وتحقيقها على الفور؛ خشية ضعف الأدلة أو ضياعها أو امتداد يد العبث والتشويه إليها عند تراخي الإجراءات، كما أن سلطة التحقيق الأصيلة قد تكون بعيدة عن موقع الجريمة، ويتطلب انتقالها وقتاً طويلاً، فتضيع المصلحة في اتخاذ بعض الأعمال في وقتها الملائم.

كما بيَّن النظام ما يجب اتخاذه مع المتهم في هذه الحالة من إجراءات لها طابع المساس بالحرية الشخصية، والشروط اللازمة لإحالته لسلطة التحقيق وحدد المدة اللازمة لإحالته إليها، كما بين ما يجب اتخاذه مع المتهم في حالة عدم التلبس بالجريمة ومدى جواز القبض عليه وإحالته للنيابة العامة.

وسنحاول في هذه الدراسة إلقاء الضوء على هذا الموضوع، من خلال المباحث والمطالب التي ستتناوله، مبينين حدود السلطات الاستثنائية والعادية لرجل الضبط الجنائي في التعامل مع المتهم، وما

يجب عليه اتخاذه من إجراءات معه، مع التمهيد للموضوع بمبحث تمهيدي نُعرف فيه التلبس ونبين حالاته.

مشكلة الدراسة:

برزت خلال تعامل جهات الضبط مع المتهم في حالة التلبس وفي غير حالة التلبس مشكلات يتم التعامل معها وفق التشريعات الصادرة من جهات التحقيق، إلا أن التباين في هذه التشريعات يتطلب أن يتم تحديد الاجراء الصحيح الذي يتوافق مع إرادة المنظم، ومن تلك المشكلات أن نظام الإجراءات الجزائية السعودي لم ينص على درجة معينة لجسامة الجريمة التي يجوز لرجال الضبط الجنائي القبض فيها على المتهم عندما يكون في حالة تلبس.

ويواجه رجال الضبط مشكلة أخرى عند التعامل مع المتهم الذي لا يكون في حالة تلبس بالجريمة ولكن توجد دلائل كافية على اتهامه، حيث خلا النظام من النص على اجراء التحفظ الذي أخذت به القوانين المقارنة للتعامل مع هذه الحالة. مما أحدث إشكاليات تطبيقية أثناء ممارسة رجال الضبط الجنائي لأعمالهم.

ويتمحور التساؤل الرئيس حول: ما الإجراءات الواجب اتخاذها مع المتهم من قبل جهات الضبط الجنائي في حالة التلبس وفي غير حالة التلبس؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس التساؤلات التالية:

١-ما مفهوم التلبس في النظام السعودي؟

٢- ما حالات التلبس التي وردت في نظام الإجراءات السعودي؟

٣- ما الإجراءات المتخذة في حالات التلبس في النظام السعودي؟

٤- ما الإجراءات المتخذة في غير حالات التلبس في النظام السعودي؟

٥- ما حكم إحالة المتهم إلى النيابة العامة في الحالتين؟

أهداف الدراسة:

١-بيان مفهوم التلبس في النظام السعودي.

٢- التعرف على حالات التلبس التي وردت في نظام الإجراءات السعودي.

٣- بيان الإجراءات المتخذة في حالات التلبس وغير التلبس في النظام السعودي.

٤- بيان حكم إحالة المتهم إلى النيابة العامة في الحالتين.

منهج الدراسة:

المنهج الوصفي التحليلي القائم على الاستقراء، وتتبع أقوال فقهاء وشراح القانون وتحليل النصوص وتشخيص مشكلة البحث بوصفها وتحديد مظاهرها وملامحها والنتائج التي أفرزتها واقتراح الحلول المناسبة لحلها.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من الناحية العملية في الآتي:

١- إلقاء الضوء على أوجه النقص والقصور في النظام بشأن الإجراءات الواجب اتخاذها مع المتهم من قبل جهات الضبط الجنائي ليستفيد منها المشرع (المنظم) في تعديل النص لسد النقص وتلافي أوجه القصور فيه.

٢- استفادة جهات الضبط من نتائج هذه الدراسة في تطبيق نصوص النظام بشكل صحيح ومتوافق مع إرادة المنظم، وكذلك جهات التحقيق لتوحيد التعليمات التنفيذية لها وتلافي التباين بينها.

خطة الدراسة:

نعرض لموضوع **الإجراءات الواجب اتخاذها مع المتهم من قبل جهات الضبط الجنائي**، من خلال التقسيم الآتي:

المبحث التمهيدي: مفهوم حالة التلبس

المطلب الأول: تعريف حالة التلبس.

المطلب الثاني: حالات التلبس.

المبحث الأول: إجراءات جهات الضبط الجنائي مع المتهم في حالة التلبس.

المطلب الأول: ماهية الإجراءات التي يمكن اتخاذها في حالة التلبس.

المطلب الثاني: مدى جواز إحالة المتهم إلى النيابة العامة.

المبحث الثاني: إجراءات جهات الضبط الجنائي مع المتهم في غير حالات التلبس.

المطلب الأول: ماهية الإجراءات التي يمكن اتخاذها في غير حالة التلبس.

المطلب الثاني: مدى جواز القبض وإحالة المتهم إلى النيابة العامة.

الخاتمة: تضمنت أهم نتائج البحث وتوصياته.

المبحث التمهيدي: مفهوم حالة التلبس

تمهيد وتقسيم:

تقضي القاعدة العامة بحصر اختصاص الضبطية الجنائية في جمع الاستدلالات، ولا تمتد سلطاتها إلى أعمال التحقيق التي يكون الاختصاص بمباشرتها لسلطة التحقيق وحدها. ولعل الحكمة من ذلك تتمثل في أن هذه الإجراءات قد تمس بالحرية الفردية؛ من أجل ذلك عهد المشرع (المنظم) بمباشرة هذه الإجراءات إلى سلطة يتوافر في أشخاص القائمين عليها ضمانات وخبرة ودراية كافية، إلا أن النظام خول رجل الضبط الجنائي القيام ببعض إجراءات التحقيق كالقبض استثناءً في حالات ومنها حالة التلبس بالجريمة، لأن الظرف في هذه الحالة ظرف استثنائي يستدعي التدخل السريع والمباشر للمحافظة على أدلة الجريمة، ولما لهذه الحالات من خطورة على أمن المجتمع، واستهتار بهيبة الدولة ورهبة السلطان، وما تشكله هذه الحالات من خرق فاضح وخطير لأمن المجتمع ولحياة أفراده وتعدي عليهم، فناسب

ذلك الخروج عن القواعد العامة للتحقيق، وإعطاء رجل الضبط الجنائي جزءً من سلطة التحقيق في حالة التلبس، وهذا يستلزم أن نُعَرف حالة التلبس ونحددها ثم نبين الحالات التي عددها النظام على سبيل الحصر لا على سبيل البيان والتمثيل، والتي لا يصح التوسع فيها بطريق القياس والتقريب.

وعليه نتناول دراسة هذا المبحث بتقسيمه إلى مطلبين كما يلي:

المطلب الأول: تعريف حالة التلبس.

المطلب الثاني: حالات التلبس.

المطلب الأول: تعريف حالة التلبس

لم يرد في نظام الإجراءات الجزائية السعودي تعريفاً معيناً لحالة التلبس بالجريمة متأثراً بقانون الإجراءات الجنائية المصري، وإنما أكتفى بالنص على بيان حالاته وشروطه. إلا أن بعض التشريعات العربية تصدت لتعريف حالة التلبس ومنها التشريع الأردني والذي عرف الجرم المشهود بقوله: (هو الجرم الذي يشاهد حال ارتكابه أو عند الانتهاء من ارتكابه) [١].

وإزاء عدم تصدي المشرع (المنظم) لتعريف حالة التلبس، يؤكد (العكايلة، ٢٠١٠م: ص ٤٤٠) أن هذا الأمر دعى الفقه إلى انتقاد موقف المشرع في محاولة منهم لوضع تعريف معين للتلبس لدرجة أنهم اختلفوا في ذلك.

فقد ذهب البعض في تعريفه إلى أنه: " تقارب زمني بين وقوع الجريمة وكشفها"[٢]، إلا أنه هذا التعريف أنتقد من بعض الباحثين؛ لأنه من وجهة نظره غير جامع لكافة حالات التلبس، إذ لا ينطبق على الحالات التي اصطلح الفقه على تسميتها بالتلبس الحكمي أو الاعتباري (العكايلة،٢٠١٠م: ٤٤١).

وهذا التعريف قريب من تعريف (حسني،٢٠١٧م: ص ٤٥٣) والذي عرفها بقوله: بأنها: "التقارب الزمني بين لحظة ارتكاب الجريمة ولحظة اكتشافها". والذي أورده (بن ظفيَّر، ٢٠٠٣م: ص٥٤) بعد تعريف صاحب كتاب التشريع الجنائي الإسلامي الذي عرف حالة التلبس بأنها: "كشف الجريمة وقت وقوعها، أو عقب ذلك ببرهة يسيرة". وقال تعليقاً على هذين التعريفين أن مناط حالة التلبس المشاهدة الفعلية للجريمة أو التقارب الزمني بين اكتشافها ووقوعها. والمقصود من اعتبار هذه الحالة قائمة هو تحقيق مصالح عديدة للفرد والمجتمع في تسهيل الإجراءات وكشف الحقيقة.

وقريباً من ذلك تعريف (سرور،٢٠١٦م: ص٧٢٢) والذي عرف التلبس بأنه: "حالة تتعلق بأكتشاف الجريمة لا بأركانها القانونية. وتعتمد إما على مشاهدتها وقت ارتكابها أو بعده بوقت يسير. فالمشاهدة الفعلية للجريمة أو التقارب الزمني بين كشفها ووقعها هو مناط حالة التلبس".

وأيد (العكايلة،٢٠١٠م: ص ٤٤١) جانب آخر من الفقه ذهب إلى أن التلبس: "حالة واقعية يعبر عنها بمجموعة من المظاهر الخارجية التي تدل بذاتها على أن جريمة وقعت أو بالكاد قد وقعت، وقوامها انعدام الزمن أو تقاربه بين وقوع الجريمة واكتشافها".

ويعتقد الباحث أن جميع التعاريف المشار اليها تعبر عن حالة التلبس وأن الخلاف بين الفقه في عباراتها لا يعدوا أن يكون من باب المترادفات التي تؤدي الى نفس المعنى وأن هذه التعريفات جميعها تعبر عن حالة التلبس وتصفها وصفاً منطبقاً على النص النظامي الذي أورد فيه تعداداً لهذه الحالات على وجه الحصر، **ويرجح الباحث** التعريف الأخير لأنه أدق عبارةً لأنه وصف حالة التلبس بأنها حالة واقعية وأن مظاهر خارجية تعبر عنها وتدل بذاتها على وقوع الجريمة في الحال أو في وقت قريب.

المطلب الثاني: حالات التلبس

حددت حالات التلبس بالجريمة المادة (٣٠) من نظام الإجراءات الجزائية السعودي في قولها: (تكون الجريمة متلبساً بها حال ارتكابها، أو عقب ارتكابها بوقت قريب، وتعد الجريمة متلبساً بها إذا تبع المجني عليه شخصاً، أو تبعته العامة مع الصياح إثر وقوعها، أو إذا وجد مرتكبها بعد وقوعها بوقت قريب حاملاً الآت أو أسلحة أو أمتعه، أو أدوات، أو أشياء أخرى، يستدل منها على أنه فاعل أو شريك فيها، أو إذا وجدت به في هذا الوقت آثار أو علامات تفيد ذلك)، وقبل أن نعدد حالات التلبس يجدر بنا ذكر بعض القواعد العامة المتعلقة بحالات التلبس ليتبين لنا الأوصاف المحيطة بهذه الحالات ثم نبين تصنيف حالات التلبس.

أولاً: القواعد العامة في حالات التلبس:

من أهم القواعد العامة في حالات التلبس أن المشرع (المنظم) ذكرها على سبيل الحصر، فلا يجوز الإضافة إليها، ولوكان قياساً عليها أو تقريباً إليها. وعلة ذلك أن حالات التلبس مصدر لسلطات استثنائية تخول لمأمور الضبط القضائي (الجنائي)، والقاعدة أن كل نظام استثنائي لا يجوز التوسع فيه (حسني، ٢٠١٧م: ص ٤٥٤، ٤٥٥)، أخذاً من القاعدة الشرعية الضرورة تقدر بقدرها.

وقد بيَّن (سرور،٢٠١٦م: ص ٧٢٣) أن التلبس حالة عينية تلازم الجريمة نفسها ولا تتعلق بشخص مرتكبها، وهذا ما أكَّده (حسني ٢٠١٧م: ٤٥٦- ٤٥٨)، حيث ذكر أن من القواعد العامة في حالات التلبس أن التلبس نظام قانوني ذو طابع عيني، فهو لا يقوم على عناصر شخصية، ذلك أن عنصره الوحيد هو " التقارب الزمني" بين تحقق الركن المادي للجريمة واكتشاف ذلك، ويترتب على ذلك أن التلبس ينصرف إلى الجريمة، لا إلى شخص مرتكبها ويعني ذلك أنه لا يشترط لتحقق التلبس أن يُشاهد المتهم نفسه وهو يرتكب الجريمة، وإنما تكفي مشاهدة الجريمة وهي ترتكب، وقد عبر

١) أنظر المادة (١/٢٨) من قانون أصول المحاكمات الجزائية.

٢) (العكايلة، ٢٠١٠م: ص ٤٤١) نقلاً عن الدكتورة/ آمال عبد الرحيم عثمان، في كتابها شرح قانون الإجراءات الجنائية، ص ٣٦٩.

الشارع (المنظم) عن هذه الحقيقة فقال (تكون الجريمة متلبساً بها) ولم يقل (يكون المجرم متلبساً بالجريمة)، وأن التلبس ينصرف إلى الركن المادي للجريمة دون سواه من أركانها، وأنه يقتصر على الجريمة التي توافرت بالنسبة لها إحدى حالاته.

ويعتمد التلبس على مظاهر خارجية، تبدو لمأمور الضبط القضائي (الجنائي) إما بمشاهدة الركن المادي للجريمة وقت مباشرته أو برؤية أثر من آثارها ينبئ عن وقوعها أو يكشف عن وقوعها منذ برهة يسيرة (سرور، ٢٠١٦م: ٧٢٣).

ثانياً: تصنيف حالات التلبس:

صنف جانب من الفقه هذه الحالات إلى صنفين:

أ- الصنف الأول تلبس حقيقي.

ب- الصنف الثاني تلبس حكمي.

وأنكر جانب آخر من الفقه وجود أكثر من صنف لحالة التلبس بالجريمة، معللين ذلك أن القانون (النظام) لم يفرق بين الصور المختلفة عند تقريره لأحكام التلبس، حيث أستند البعض إلى أن التفرقة الواردة عند البعض مردها صياغة المنظم التي لم يقصد منها المغايرة، فالقانون لم يفرق بين الصور المختلفة عند تقريره لأحكام التلبس، بينما يرى الرأي الغالب في الفقه وجود حالتين من التلبس بالجريمة، تتجسد أولاهما في التلبس الحقيقي والأخرى في التلبس الاعتباري (الحكمي) (الغويري، ٢٠٠٥م: ص ١٥٣).

ويأخذ الباحث بالرأي الثاني الذي يصنف حالات التلبس إلى صنفين تلبس حقيقي وتلبس حكمي؛ ذلك أن النص النظامي الذي أورد حالات التلبس واضح لا يحتاج إلى اجتهاد ولا اجتهاد مع النص، فالنص الذي حصر حالات التلبس وبين صورها الأربع يتضح منه أن التلبس الحقيقي هو ما يستند إلى مشاهدة الركن المادي أو ماديات الجريمة من قبل رجل الضبط الجنائي بنفسه وله صورة واحدة، وأن التلبس الاعتباري (الحكمي) هو ما يكون في حكم التلبس الحقيقي وورد النص على هذه الصور في نظام الإجراءات الجزائية السعودي [٣].

وسنورد فيما يلي هذين الصنفين وبيان الصور المندرجة تحت كل صنف وذلك على النحو الآتي:

أولاً- التلبس الحقيقي: يكون التلبس الحقيقي حيث تشاهد الجريمة حال ارتكابها، حيث ورد النص على هذه الحالة في صدر المادة (٣٠) من نظام الإجراءات الجزائية السعودي، والتي نصت على: " تكون الجريمة متلبساً بها حال ارتكابها...". ومن هذا النص يتبين أن صورة التلبس الحقيقي هي مشاهدة المتهم أو الجريمة حال ارتكابها وفور وقوعها، وهذه الصورة هي أوضح حالات التلبس لذلك يطلق عليها "التلبس الحقيقي" ذلك أن الركن المادي للجريمة وقع تحت أنظار رجل الضبط الجنائي (الموجان،٢٠٠٦م: ٥٠)، والمقصود بهذه الصورة إدراك الأفعال المادية أو أي منها وهي الأفعال المكونة للركن المادي للجريمة – كله أو بعضه – بأي حاسة من حواس رجل الضبط الجنائي. وعُبر بالمشاهدة على الوجه الغالب لكنها ليست شرطاً في كشف حالة التلبس (آل ظفيَّر، ٢٠١٣م: ص ٨٥، ٨٦)، ويؤكد (العكايلة ٢٠١٠م: ٤٥٦) ذلك بقوله إن الرؤية تنصرف إلى مدلولها الواسع، فلا تقتصر على الرؤية الشخصية فقط، بل تمتد لتشمل كافة الحواس كاللمس والشم والسمع. وهذا الإدراك من رجل الضبط الجنائي يجب أن يكون بنفسه لا أن يتلقى نبأها من الغير، وهذا نابع من حالات التلبس محددة على سبيل الحصر لخطورة الآثار المترتبة عليها، كما يجب أن تكون وسيلة الكشف عن حالة التلبس مشروعة وإلا عد الإجراء باطلاً لمخالفته الشرع والنظام (تاج الدين،٢٠٠٤م: ٥٣).

غير أن ما يجب أن يؤكد عليه هنا، أنه يجب أن يكون إدراك حالة التلبس إدراكاً يقينياً لا يحتمل الشك، فإذا كان هناك شك لدى مأمور الضبط القضائي (الجنائي) في وقوع الجريمة، انتفت حالة التلبس في هذه الحالة ، وهذا الحكم يتوافق مع القاعدة الشرعية التي تقضي بأن الأصل براءة الذمة، كما أن هذا بشكل عام مبدأ قضائي من مبادئ مجلس القضاء الأعلى بهيئته الدائمة في المملكة العربية السعودية، والذي قرر أن "ما بني على ظن يزول بزوال ذلك الظن"[٤]، وتطبيقاً لذلك قضت محكمة النقض المصرية " بأن رؤية المتهم وهو يناول شخصاً آخر شيئاً لم يتحقق الرائي من كنهه بل ظنه مخدراً استنتاجاً من الملابسات ذلك لا يعتبر من حالات التلبس كما هو معرف به في القانون" (العكايلة،٢٠١٠م: ٤٥٧).

كما ينبغي أن يلاحظ أن حالة التلبس لا يؤثر فيها بدء ارتكاب الجريمة في تاريخ سابق على اكتشافها إذا كانت الجريمة متتابعة الأفعال، حيث أن إدراك الجريمة حال ارتكابها هو الشرط الوحيد لقيام هذه الحالة (العكايلة،٢٠١٠م: ص ٤٥٧).

وتعتبر هذه الصورة هي الأقوى بين الصور الأخرى لحالة التلبس وأوضحها على الاطلاق، فالجاني يفاجأ حال اقترافه للفعل فيباغت. ويكفي أن تكون المظاهر الخارجية لهذه الصورة تنبئ لدى مأمور الضبط القضائي (الجنائي) بارتكاب جريمة، ولا يلزم بالضرورة من توافرها أن يؤدي ذلك إلى ثبوت التهمة قبل المتهم بارتكاب الجريمة (سرور،٢٠١٦م: ص ٧٢٨)، إضافة إلى ذلك أنه لا يلزم منه أيضاً توافر جميع أركان الجريمة، ويترك تقدير الظروف التي تحيط بالجريمة وتقدير كفاية هذه الظروف لقيام حالة التلبس لمحكمة الموضوع (الغويري، ٢٠٠٥م: ص ١٥٦).

---

[٣]) أنظر لنص المادة (٣٠) من نظام الإجراءات الجزائية السعودي.

[٤]) أنظر: مبدأ رقم (٧)، (م ق د)، (٥/٣٦٥) ١٤١٦/٧/٩هـ، المبادئ والقرارات، إصدار مركز البحوث بوزارة العدل السعودية، الطبع الأولى، ١٤٣٨ه، ص ٣٤.

ثانياً- التلبس الحكمي: للتلبس الحكمي ثلاث صور [٥] وهذه الصور هي:

الصورة الأولى: مشاهدة الجريمة عقب ارتكابها بوقت قريب:

تفترض هذه الحالة أن مأمور الضبط القضائي (الجنائي) لم يشاهد الجريمة حال تحقق العناصر التي يتكون منها النشاط الإجرامي، فالفرض أن النشاط قد تحقق بعناصره جميعاً، وإنما تفترض أنه قد عاين نتيجة الجريمة أو آثار هذه النتيجة، ويعني ذلك أن آثار هذه الجريمة ما تزال ساخنة. ومثال ذلك أن يشاهد مأمور الضبط القضائي (الجنائي) جثة القتيل والدماء ما تزال تنزف منها، أو أن يشاهد النار مشتعلة في المبنى الذي وضع المتهم النار فيه ثم أنصرف (حسني، ٢٠١٧م: ص٤٦٢). فيكون اكتشاف مأمور الضبط القضائي (الجنائي) للجريمة من خلال الآثار الناشئة عنها والأدلة المترتبة عليها والتي يستدل منها على أن هذه الجريمة قد ارتكبت قبل برهة يسيرة، أي من خلال وقت قصير لاحق على وقوعها، وبمعنى أكثر وضوحاً إن الجريمة تكون قد وقعت بالفعل، لكن آثارها وظروفها وأحوالها تنطق لمن يشهدها بقرب وأنها لازالت ساخنة ولم تُمحَ بعد (العكايلة،٢٠١٠م: ص ٤٥٨).

والآثار هنا قد تكون مادية كرؤية القتيل وهو ينزف دما، وقد تكون معنوية كحالة الهياج التي تنتاب المجني عليه إثر الشروع في قتله بإطلاق الرصاص عليه دون قتله، أو تجمع العامة في مكان الجريمة وقد اعتراهم الذهول والفزع والدهشة (آل ظفير،٢٠١٣م: ص ٨٦).

وإذا كان المنظم لم يحدد الزمن الفاصل بين ارتكاب الجريمة وإدراكها، إلا أنه يستشف من النصوص المبينة لهذه الصورة أنه التالي لوقوع الجريمة مباشرة، وتقدير ذلك يكون لرجل الضبط الجنائي تحت رقابة سلطة التحقيق ومحكمة الموضوع (الغويري، ٢٠٠٥م: ص ١٥٦).

فالتلبس بالجريمة المتمثل في مشاهدتها عقب ارتكابها ببرهه يسيرة يشترط فيه فقط ألا يكون قد أنقضى وقت طويل يتجاوز المفهوم العادة للبرهة اليسيرة أي مفهوم المباشرة (سلامة،٢٠١٧م: ص ٣٥٣).

وقد ميَّز بعض الباحثين بين هذه الصورة والصورة السابقة – صورة التلبس الحقيقي- بقوله أن حالة التلبس الحقيقي تكون مشاهدة مأمور الضبط القضائي (الجنائي) للأفعال المكونة للنشاط الاجرامي للجاني كلها أو بعضها تتحقق بإحدى حواسه، في حين أن المشاهدة في الحالة التي نحن بصددها لا تنصرف إلى المكونات المادية للجريمة، وإنما تقتصر على مشاهدة مأمور الضبط القضائي (الجنائي) للنتيجة الإجرامية أو الآثار والأدلة التي تفيد أنه لم يمضي عليها وقتا كثيراً، كما أن صورة التلبس الحقيقي تتميز بانعدام الفاصل الزمني بين ارتكاب الجريمة وإدراكها بمعرفة مأمور الضبط القضائي (الجنائي)، أما في هذه الحالة فلابد من وجود فاصل زمني بين لحظة وقوع الجريمة وبين اللحظة التي يتم فيه ادراكها (العكايلة،٢٠١٠م: ص٤٥٨- ٤٥٩).

ويرى الباحث من وجهة نظره أن هذه الصورة تندرج تحت صور التلبس الحكمي، ذلك لأن رجل الضبط الجنائي في الصورة الأولى أدرك الركن المادي للجريمة أو الماديات المكونة للجريمة بحواسه بينما في الصورة الثانية لم يدرك إلا نتائجها وآثارها.

الصورة الثانية: تتبع الجاني بالصياح من قبل المجني عليه أو العامة:

يتعين لقيام حالة التلبس في هذه الحالة أن يثبت أن هذا التتبع مع الصياح قد تم إثر وقوع الجريمة، أي منذ ارتكابها بوقت قصير، فلا يتوافر التلبس إذا ثبت أن الجريمة قد ارتكبت في اليوم السابق، فلما شاهد المجني عليه الجاني تتبعه بالصياح في الطريق العام للامساك به، وتقدير الوقت القصير هو مسألة موضوعية متروكة لمحكمة الموضوع (سرور،٢٠١٦م: ص ٧٣١).

فعند تحقق هذه الصورة أي تتبع الجاني بالصياح من قبل المجني عليه أو العامة إثر وقوع الجريمة ومشاهدة مأمور الضبط القضائي (الجنائي) تلك الملاحقة فإنه يجوز له مباشرة جميع السلطات التي خولها له القانون في حالات التلبس (سلامة،٢٠١٧م: ص ٣٥٤).

فهذه الحالة تفترض عدة شروط: فهي تفترض تتبع المتهم، سواء كان من يتتبعه هو المجني عليه أو عامة الناس. وتفترض كذلك أن هذا التتبع كان مع الصياح. وتفترض أن ذلك كان إثر وقوع الجريمة. وتتبع المتهم يعني العدو خلفه أو مجرد ملاحقته بالصوت. ولا يكفي التتبع مجرداً، وإنما يتعين أن يكون ذلك مع الصياح. وقد تطلب القانون في النهاية أن يكون هذا التتبع مع الصياح إثر وقوع الجريمة ويعني ذلك أن يكون التتبع عقب وقوع الجريمة مباشرة، أي أنه يتطلب فورية التتبع (حسني،٢٠١٧م: ص ٤٦٣).

وتفصيلاً لهذه الشروط ذكر (الغويري، ٢٠٠٥م: ص١٦٠-١٦١) أن **الشرط الأول**: أن يكون هناك تتبع للجاني من قبل المجني عليه أو العامة، ويكفي لتوافر هذا الشرط التتبع بالصياح والإشارة بالأيدي دون اشتراط مطاردة الجاني بالجري من قبل أي من المجني عليه أو العامة فالمتابعة هنا قرينة قوية على أن المتهم هو مرتكب الجريمة، وأن مما هو ثابت اعتبار المتابعة مع الصياح من الوسائل العادية في الاثبات. وأن **الشرط الثاني**: أن يكون تتبع الجاني قد وقع إثر ارتكاب الجريمة، أي أن يكون مرتبطاً بارتكاب الجريمة ارتباط السبب بالمسبب، بمعنى أنه لابد هنا من فورية المتابعة. وأن **الشرط الثالث**: أن يكون تتبع الجاني – الممثل للشرط الأول – ذو مظهر خارجي ممثل في الصياح فيجب أن يقترن التتبع بالصياح، ولا يشترط في هذا الأخير – الصياح – أن يكون بلفظ ذا مدلول لغوي مستقر، بل يكفي أن يكفي منه توجيه الاتهام لمطارده (المتهم).

---

٥) وجد الباحث من خلال اطلاعه على المصادر المختلفة أثناء بحث هذا الموضوع أن بعض شراح القانون مثل (سلامة، ٢٠١٧م: ٣٤٩) وتبعه بعض الباحثين ومنهم (العكايلة، ٢٠١٠م: ص ٤٥٥- ٤٥٨) و (الغويري،٢٠٠٥م: ص١٥٤- ١٥٨) و (آل ظفير، ٢٠١٣م: ص ٨٩) قد أدرج هذه الصور ضمن التلبس الحقيقي خلافا لآراء كبار شراح القانون مثل (حسني،٢٠١٧م: ص ٤٦١) و (سرور،٢٠١٦م: ص ٧٢٦) حيث يرون أن التلبس الحقيقي هو الصورة الأولى فقط.

إذاً لابد من توافر الشروط السابقة مجتمعة لنهوض هذه الصورة من صور التلبس الاعتباري، وبتخلف أي منها تنتفي هذه الصورة.

ولا يشترط في العامة أن يكون جمهوراً، فقد يكون واحداً؛ لأن اشتراط الجمع ليست له حكمة تبرره (آل ظفيّر،٢٠١٣م: ص ٨٧).

ولقد أعتبر المشرع – المنظم – هذه الحالة من قبيل حالات التلبس بالجريمة، رغم أن مأمور الضبط القضائي (الجنائي) لم يعاين ماديات الجريمة بإحدى حواسه، ولعل الحكمة التي من أجلها أعتبر المشرع هذه الحالة من قبيل حالات التلبس تتمثل في أن عملية الملاحقة أو المتابعة المقترنة بالصياح تعتبر قرينة على أن آثار ومعالم الجريمة لازالت حية تنطق بوجودها، وأن اتهام الجاني بها لازال قائماً (العكايلة،٢٠١٠م: ص ٤٦١).

الصورة الثالثة: مشاهدة الجاني بعد وقوع الجريمة بوقت قريب حاملاً أدلة الجريمة:

تنصرف هذه الحالة كما عبرت المادة (٣٠) [٦] إلى مشاهدة مرتكب الجريمة بعد وقوعها بوقت حاملاً آلات أو أسلحة أو أمتعة أو أوراقاً أو أشياء أخرى يستدل منها على أنه فاعل أو شريك فيها، أو إذا وجدت به في هذا الوقت آثار أو علامات تفيد ذلك ومن الأمثلة على هذه الحالة رؤية الجاني يخرج مسرعاً من مكان الحادث وبيده سلاح، مما يفيد التلبس بالقتل أو الشروع فيه، أو رؤية الجاني وعلى وجهه آثار خدوش وسحجات على إثر مقاومته لرجال الضبط لحملهم على عدم تنفيذ الأوامر. وقد قضت محكمة النقض أنه إذا ضبط شخصان عقب ارتكاب جريمة السرقة بزمن قريب وكان أحدهما يحمل سلاحاً والآخر يحمل الأشياء المسروقة اعتبرا في حالة تلبس (سرور،٢٠١٦م: ص ٧٣١).

وتؤصل هذه الحالة بردها إلى صورتين: الأولى، أن يشاهد المتهم حاملاً أشياء. والثانية، أن توجد به (أي في جسمه أو ملابسه) آثار أو علامات. وعلة اعتبار هذه الحالة إحدى حالات التلبس أن حيازة هذه الأشياء أو وجود هذه العلامات قرينة قوية على أن من يحوز الأشياء أو توجد به العلامات هو مرتكب الجريمة. ويجمع الصورتين السابقتين دلالة الأشياء أو العلامات على أن المتهم قد ارتكب الجريمة، سواء كفاعل لها أو شريك فيها. وتعني الدلالة الاحتمال القوي على مساهمة المتهم في الجريمة. ويقدر مأمور الضبط القضائي (الجنائي) هذه الدلالة، وتراقبه في ذلك النيابة العامة ومحكمة الموضوع. وقد ذكر القانون (النظام) أمثلة للأشياء التي يحملها المتهم، فأشار إلى الآلات والأسلحة والأمتعة والأوراق، ولكن هذا البيان لم يرد على سبيل الحصر فقد أردف ذلك بعبارة "أو أشياء أخرى". ويمكن تأصيل هذه الأشياء بردها إلى فئتين: الأشياء التي استعملت في ارتكاب الجريمة، والأشياء التي تحصلت من ارتكابها كالمسروقات. (حسني،٢٠١٧م: ص٤٦٤).

ولتوافر هذه الحالة يلزم توافر شرطان (العكايلة، ٢٠١٠م: ص ٤٦٤-٤٦٥):

الشرط الأول: أن يتم ضبط الجاني بعد وقوع الجريمة بوقت قريب:

ولم يحدد المشرع (المنظم) نطاق هذا الوقت، وإنما تركه لسلطة مأمور الضبط القضائي(الجنائي) التقديرية ولمحكمة الموضوع، كما أنه لا يلزم أن يكون الضبط قد وقع إثر وقوع الجريمة، بل يكفي في هذه الحالة ألا يكون قد مضى على وقوع الجريمة مدة من الزمن، وذلك وفقاً للمفهوم العادي للأمور.

الشرط الثاني: مشاهدة المتهم حاملاً أشياء أو به آثار في جسمه أو ملابسه يستدل منها على أنه فاعل أو شريك فيها:

كأن يكون حاملاً لأشياء استعملت في ارتكاب الجريمة، كسلاح ناري أو سكينة أو آلة حادة أو وجود الجاني حاملاً أشياء تحصلت من الجريمة كما هو الحال في السرقات، أما بالنسبة للآثار التي يستدل منها على أنه مرتكب الجريمة أو شريك فيها مثل وجود دماء المجني عليه على ملابسه أو وجود خدوش أو جروح بجسمه.

ولعل علة التلبس هنا تكمن في أن وجود هذه العلامات قرينة قوية على أن من يحوز هذه الأشياء هو مرتكب الجريمة، عندما يقوم مأمور الضبط القضائي (الجنائي) بالقبض على الجاني وتفتيشه (العكايلة، ٢٠١٠م: ص ٤٦٥).

وقد يثار تساؤل في هذه الحالة مفاده: هل يشترط علم رجل الضبط القضائي (الجنائي) بالجريمة؟ الجواب: في فقه الإجراءات الجنائية اتجاهان (آل ظفيّر، ٢٠١٣م: ص ٨٨):

الأول: أنه يشترط ذلك. وحجتهم أن النظام نص على أن يكون كشف الجريمة في هذه الحالة بعد وقوعها بوقت قريب، ومعنى هذا أن يكون رجل الضبط الجنائي قد علم بالجريمة، وإلا كيف يعرف أن الوقت قريب؟ ثم أن عبارة وقت قريب تفيد الحرص على التحقق من الصلة المباشرة بين الجريمة وتلك الأشياء والآثار، وأنه لا مصدر آخر لها غير الجريمة.

والاتجاه الثاني: عدم اشتراط ذلك، لأن الغرض من هذه الحالة ليس فقط على أنها دليل على مساهمته في الجريمة، بل للاستدلال بها أيضاً على أن جريمة قد وقعت بالفعل. وزيادة على ذلك فإن النظام لم ينص على اشتراط العلم.

والذي **يميل إليه الباحث** هو الاتجاه الثاني لقوة حجتهم، ولأن الاتجاه الأول وضع قيد على النص النظامي لم يرد فيه، ويعد استدراكا عليه، ولا اجتهاد مع النص كما هي القاعدة المشهورة.

---

[٦] أنظر المادة (٣٠) من نظام الإجراءات الجزائية السعودي وكذلك نفس المادة من قانون الإجراءات الجنائية المصري.

المبحث الأول: ماهية إجراءات جهات الضبط الجنائي مع المتهم في حالة التلبس.

تمهيد وتقسيم:

بيّنا فيما سبق أن القانون (النظام) منح رجل الضبط الجنائي سلطات استثنائية في حالة التلبس بالجريمة؛ وذلك نظراً لطبيعة الجريمة المتلبس ولأن الظرف في هذه الحالة ظرف استثنائي يستدعي التدخل السريع والمباشر للمحافظة على أدلة الجريمة، ولأن مظنة الكيد للمتهم تكون منتفية، بل وضعيفة الاحتمال.

وقد حدد نظام الإجراءات الجزائية السعودي ماهية الإجراءات التي يقوم رجل الضبط الجنائي مع المتهم في حالة التلبس بالجريمة، وبين مدى جواز احالته إلى النيابة العامة، لذلك سيتم تناول موضوع هذا المبحث من خلال تقسيمه إلى مطلبين وهما:

المطلب الأول: ماهية الإجراءات التي يمكن اتخاذها مع المتهم في حالة التلبس.

المطلب الثاني: مدى جواز إحالة المتهم إلى النيابة العامة.

المطلب الأول: ماهية الإجراءات التي يمكن اتخاذها مع المتهم في حالة التلبس.

كُنّا قد بينا أن الإجراءات المتخذة في حالة التلبس هي إجراءات استثنائية، اقتضتها اعتبارات الاستعجال، التي تتطلب كشف الحقيقة وجمع الأدلة التي لا تحتمل الانتظار حتى يبدأ التحقيق الابتدائي. ولذلك منح النظام رجل الضبط الجنائي سلطة استثنائية لا يملكها في الظروف العادية أي في غير حالة التلبس.

وهذه الإجراءات بطبيعة الحال هي من إجراءات التحقيق، التي منحت لرجل الضبط الجنائي استثناءً، وتختلف عن إجراءات الاستدلال التي يقوم بها رجل الضبط الجنائي في غير حالة التلبس من حيث أنها تنطوي على مساس بالحرية الفردية. وهذه الإجراءات التي تتم مع المتهم في حالة التلبس والتي أشرنا على أنها تنطوي على المساس بحريته الشخصية، هي القبض والأمر بالقبض والإحضار وسماع أقوال المتهم والتفتيش، وسيتم تناولها على النحو الآتي:

أولاً- القبض:

كفل النظام الأساسي للحكم للأفراد الحق في الحرية، بالشكل الذي يخولهم حرية الحركة كيفما شاءوا، حيث نص النظام على أنه: (لا يجوز تقييد تصرفات أحد أو توقيفه أو حبسه إلا بموجب أحكام النظام)[٧]. إلا أن الحق في الحرية لا يعد حقاً مطلقاً؛ لأن النصوص تحظر فقط التقييد غير النظامي للحق في الحرية (الحرقان،٢٠١٥م: ص ٩٠، ٩١).

وقد وردت أحكام القبض على المتهم في الفصل الثالث من الباب الثالث من نظام الإجراءات الجزائية السعودي، إلا أن النظام خلا من تعريف القبض متأثراً بقانون الإجراءات الجنائية المصري وغيره من القوانين العربية التي تأثرت بالقانون الفرنسي، تاركاً مهمة التعريف للفقه والقضاء (العكايلة،٢٠١٠م: ص ٤٨٠)، **ويرى الباحث** أن هذا المسلك الذي سلكه النظام السعودي هو المسلك الصحيح ذلك أنه ليس من مهمة القانون (النظام) التصدي لتعريف المصطلحات القانونية خصوصاً عندما تكون من المصطلحات المختلف فيها أو الفضفاضة أو غير المنضبطة.

وعُرّف القبـض عدة تعريفات ونعتقد أن أشمل تعريف له هو أنه: " عملية مادية يقصد بها منع المتهم من التحرك وفقاً لمشيئته كما هي القاعدة العامة، ولفترة قصيرة يختلف مداها باختلاف التشريعات، إلى أن يعرض أمره على السلطة المختصة – وهي غالباً سلطة قضائية – لتنظر في أمر حبسه أو الافراج عنه" (العكايلة، ٢٠١٠م: ص ٤٨١).

وهذا التعريف **من وجهة نظر الباحث** قد اشتمل على كافة العناصر القانونية للقبض. حيث أحتوى على بيان الطبيعة المادية للقبض، وبيَّن أنه يتعارض مع القاعدة العامة في حرية الانسان في التنقل، وبيَّن مداه وأنه الى أجل قصير يتفاوت بتفاوت التشريعات التي نصت عليه، وأنه يخضع لرقابة سلطة مختصة غالباً ما تكون سلطة قضائية، والتي يكون لها تقدير الاستمرار فيه من عدمه.

والقبض من إجراءات التحقيق – كما أسلفنا – إلا أنه سلطة مُنحت لرجل الضبط الجنائي في حالة التلبس بالجريمة استثناءً، للمبررات التي سبق الإشارة إليها، فقد ورد النص في النظام أن:(لرجل الضبط الجنائي في حال التلبس بالجريمة القبض على المتهم الحاضر الذي توجد دلائل كافية على اتهامه، على أن يحرّر محضراً بذلك، وأن يبادر بإبلاغ النيابة العامة فوراً. وفي جميع الأحوال لا يجوز إبقاء المقبوض عليه موقوفاً لأكثر من أربع وعشرين ساعة إلا بأمر كتابي من المحقق، فإذا لم يكن المتهم حاضراً، فيجب على رجل الضبط الجنائي أن يصدر أمراً بالقبض عليه وإحضاره، وأن يبين ذلك في المحضر)[٨].

وليس المقصود بالمتهم الحاضر هنا، المتهم الماثل مادياً أمام رجل الضبط الجنائي، ولكن المقصود به المتهم الذي يمكن لرجل الضبط الجنائي القبض عليه في أي وقت دون انتظار. ولو كان المراد بالمتهم الحاضر أنه الماثل أمام رجل الضبط الجنائي لما تيسر له أن يقوم بأداء واجباته التي فرضها عليه النظام، ومنها القبض على المتهم الذي توافرت الدلائل على اتهامه. ومثال ذلك: أن يقوم رجل الضبط الجنائي بالقبض على متهم بالتلبس بإحراز مخدر أو مسكر أو غيرها مما تعد حيازته جريمة، وعند سؤاله عن مصدره اعترف بأنه يحملها لشخص ينتظره في مكان معين لتسليمها إليه، فانتقل رجل الضبط إلى المكان المحدد فوجد الشخص فعلا فقام بالقبض عليه (آل ظفيَّر،٢٠١٣م: ص ٩٨).

---

٧) أنظر المادة (٣٦) من النظام الأساسي للحكم السعودي.

٨) المادة (٣٣) من نظام الإجراءات الجزائية.

ويتضح من النص أن النظام اشترط صراحة قيام الدلائل الكافية المبررة للقبض، حتى ولو كانت الجريمة في حالة تلبس، ولسلطة التحقيق ومحكمة الموضوع الرقابة على قيام الدلائل الكافية المبررة للقبض (تاج الدين،٢٠٠٤م: ص٢٣١).

والدلائل الكافية عرفها نظام الإجراءات الجزائية بأنها العلامات الخارجية من قرائن وأمارات قوية تسوغ وضع الشخص في دائرة الاتهام، ويخضع تقدير هذه الدلائل لرجل الضبط الجنائي [٩]. وقال البعض أنها: " الشبهات القوية التي يستنتج منها على سبيل الاحتمال الغالب وقوع الجريمة ونسبتها إلى المتهم. ولا تكفي هذه الدلائل على وقوع الجريمة، وإنما يجب أن تتوافر كذلك نسبتها إلى المتهم (حسني،٢٠١٧م: ص٤٨٦).

وبخلاف القوانين المقارنة كالقانون المصري [١٠] والقانون الأردني [١١]، لم يحدد المنظم السعودي درجة معينة لجسامة الجريمة التي لرجل الضبط الجنائي القبض فيها على المتهم عندما تكون في حالة تلبس، مكتفياً في هذا المقام بمجرد كون الجريمة في حالة تلبس إضافة إلى وجود الدلائل الكافية على الاتهام. (الغويري، ٢٠٠٥م: ص ١٧٧).

ويعتقد الباحث أن هذا الأمر في الحقيقة محل نظر، ذلك أن عدم النص على هذا الضابط مدعاة لتعريض حريات الأفراد للخطر لأتفه الأسباب، ونضرب مثالاً على ذلك ألا وهو مشاهدة رجل الضبط الجنائي لشخص وهو يكيل السباب والشتائم لشخص آخر في الشارع العام، هل هذا الأمر يستوجب القبض على المتهم ؟! ، فالجريمة في هذا المثال تعتبر من الأمور قليلة الأهمية من وجهة نظر النظام، ولا يترتب عليها إقامة دعوى في الحق العام، بل أن الفقهاء قرروا أن جرائم القذف - وهي أشد خطورة من جرائم السب والشتم – تعتبر من قضايا الحق الخاص (ابن قدامة،١٩٦٨م: ج٩/ص٨٥)، ويوصي الباحث أن يتدارك المنظم السعودي هذا الأمر وأن ينص صراحة على هذا الضابط الذي يحدد بموجبه الجرائم التي يكون التلبس فيها موجباً للقبض؛ صيانةً للحريات الفردية من التعدي عليها لأسباب قد لا تحقق مصلحة للمجتمع. ويقترح الباحث أن يكون الضابط هو الجرائم الكبيرة الموجبة للتوقيف والتي تحدد بقرار من وزير الداخلية بموجب نص المادة (١١٢) من نظام الإجراءات الجزائية [١٢]. ويقترح الباحث النص على هذا الضابط من خلال تعديل نص المادة (٣٣) من النظام بحيث يكون النص بعد التعديل: (لرجل الضبط الجنائي في حال التلبس بالجريمة القبض على المتهم الحاضر الذي توجد دلائل كافية على اتهامه بارتكاب جريمة من الجرائم الكبيرة، على أن يحرِّر محضراً بذلك، وأن يبادر بإبلاغ النيابة العامة فوراً. وفي جميع الأحوال لا يجوز إبقاء المقبوض عليه موقوفاً لأكثر من أربع وعشرين ساعة إلا بأمر كتابي من المحقق، فإذا لم يكن المتهم حاضراً، فيجب على رجل الضبط الجنائي أن يصدر أمراً بالقبض عليه وإحضاره، وأن يبين ذلك في المحضر).

ثانياً- الأمر بالقبض والإحضار:

ورد النص على هذا الإجراء في الفقرة الثانية من المادة الثالثة والثلاثين من نظام الإجراءات الجزائية، حيث أوجبت على رجل الضبط الجنائي اتخاذ هذا الاجراء بقولها: (فإذا لم يكن المتهم حاضراً، فيجب على رجل الضبط الجنائي أن يصدر أمراً بالقبض عليه وإحضاره، وأن يبين ذلك في المحضر).

وإصدار الأمر بالقبض والاحضار هنا، مرادف للقبض، وينفذ هذا الأمر بواسطة أحد المحضرين أو أحد رجال السلطة العامة [١٣]، ويجب تنفيذ هذا الأمر خلال مدة معينة وهي ستة أشهر، وإلا وجب تجديده ممن أصدره من رجال الضبط الجنائي [١٤].

وإصدار الأمر بالقبض والإحضار في الأصل إجراء تحقيق من صلاحية المحقق، يكلف بموجبه المحقق رجال السلطة العامة بالقبض على المتهم وإحضاره [١٥]. إلا أن الضرورة الإجرائية جعلت المنظم يخول هذا الاختصاص بصفة استثنائية لرجل الضبط الجنائي في حالة التلبس.

وقد أجازت اللائحة التنفيذية لنظام الإجراءات الجزائية اتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذ أمر القبض، والتغلب على أي مقاومة في حدود ما تقتضيه الضرورة في ضوء الأنظمة [١٦]. كما أجاز النظام ولائحته لرجل الضبط الجنائي أثناء مطاردة المتهم أن يدخل مسكن المتهم أو مسكن آخر للقبض عليه [١٧].

---

٩) أنظر المادة ١/١٩ من اللائحة التنفيذية لنظام الإجراءات الجزائية السعودي.

١٠) نصت المادة (٣٤) من قانون الإجراءات الجنائية المصري على:(لمأمور الضبط القضائي في أحوال التلبس بالجنايات أو بالجنح التي يعاقب عليها بالحبس لمدة تزيد على ثلاثة أشهر، أن يأمر بالقبض على المتهم الحاضر الذي توجد دلائل كافية على اتهامه).

١١) أنظر المادة (٩٩) من قانون أصول المحاكمات الجزائية الأردني.

١٢) تحدد هذه الجرائم وتحدث بقرار من وزير الداخلية وآخر ما صدر بشأنها القرار الوزاري رقم ٢٠٠٠ وتاريخ ١٤٣٥/٦/١٠هـ.

١٣) أنظر المادتين (١٤، ١٠٤) من نظام الإجراءات الجزائية.

١٤) أنظر المادة (١١٧) من نظام الإجراءات الجزائية.

١٥) أنظر المادة (١٠٤) من نظام الإجراءات الجزائية.

١٦) أنظر المادة (٣/٢١) من اللائحة التنفيذية لنظام الإجراءات الجزائية.

١٧) أنظر المادة (٤٢) من النظام والمادة (٢/٢١) من اللائحة التنفيذية لنظام الإجراءات الجزائية.

ثالثاً- سماع أقوال المتهم:

عُرف سماع أقوال المتهم من قبل مأمور الضبط بعدة تعريفات، إلا أن أفضلها **من وجهة نظر الباحث** هو أنه: توجيه سؤال إليه بصدد الاتهام المنسوب إليه بصفة مجملة، وإثبات أقواله في المحضر المعدّ لذلك، على أنه يتعين أن تدون هذه الأقوال حرفياً، وإذا رغب في تصحيح جملة ما أجيبت رغبته، علاوة على حرية المتهم في الرد على الأسئلة الموجهة إليه (بمعنى: أن تصدر هذه الردود طواعية منه) وأن يتم سؤاله في أقصر وقت ممكن دون إرهاقه في الانتظار، (عبد الرؤوف ٢٠١٤م: ص٢٤٩).

والمقصود بالصفة المجملة أي: سماع أقواله عن التهمة المسندة إليه دون مناقشة تفصيلية في أدلة الاتهام، لأن ذلك يعد من قبيل الاستجواب، ومن ثم إذا استغرق مأمور الضبط في توجيه الأسئلة إلى المتهم في حضرة شهود أو متهمين، يعد هذا الأمر محظوراً لأنه يحول السؤال الى استجواب غير مرخص له بمباشرته. لأن فحوى السؤال هو إحاطة المتهم علماً بالواقعة المنسوبة إليه (سلطاني،٢٠١٥م: ص٤٠-٤٢).

على أن يكون هذا العلم على سبيل العموم، لذا لا يجوز مواجهته بشهود أو متهمين أو سؤال شهود في حضرته، (أبو عامر، ١٩٩٤م: ص٧١٣)، ومتى وقع القبض على المتهم تنفيذاً لأمر القبض أو الضبط والإحضار فقد أوجب النظام على مأمور الضبط أن يسمع فوراً أقوال المتهم المضبوط (سلامة، ٢٠١٧م:ص ٣٣١)، كذلك أوجب النظام على رجل الضبط الجنائي ذلك في حال القبض على المتهم في حالة التلبس بالجريمة [١٨] ، ويتعين على مأمور الضبط تمكين المتهم من قراءة المحضر قبل التوقيع عليه، فإذا رفض التوقيع لا يجوز إجباره على ذلك، على أن يذكر ذلك في المحضر، وحق المتهم في الاطلاع على أقواله هو حق بديهي؛ لأن توقيعه على المحضر يعد إقراراً بما فيه ولا يجوز الإقرار على مجهول.

وقد ورد النص في نظام الإجراءات الجزائية السعودي على إلزام رجل الضبط الجنائي بتحرير محضر بما يتخذه من إجراءات على أن يشتمل على توقيع كل من نُسبت إليه أقوال أو إفادات [١٩]، كما تضمن النظام أيضاً أن لرجال الضبط الجنائي أثناء جمع المعلومات أن يستمعوا الى أقوال من لديهم معلومات عن الوقائع الجنائية ومرتكبيها، وأن يسألوا من نسب إليه ارتكابها ويثبتوا ذلك في محاضرهم ...الخ [٢٠].

إلا أن النظام ولائحته لم تتطرق إلى حالة امتناع المتهم ورفضه الإدلاء بأقواله أو التوقيع عليها أثناء سؤاله من رجل الضبط الجنائي، ويرى الباحث أن من الأهمية بمكان إيضاح هذا الحكم على الأقل في اللائحة التنفيذية للنظام [٢١]، وإن كان قد ورد النص على حالة مخالفة أوامره في حالة التلبس بالجريمة للحاضرين بعدم مبارحة مكان الواقعة أو الابتعاد عنه، حتى يحرر المحضر اللازم بذلك، وأن له أن يستدعي في الحال من يمكن الحصول منه على معلومات في شأن الواقعة. وإذا خالف أحد الحاضرين الأمر الصادر إليه من رجل الضبط الجنائي أو امتنع أحد ممَّن دعاهم عن الحضور، فيثبت ذلك في المحضر، ويحال المخالف إلى المحكمة المختصة لتقرير ما تراه في شأنه. [٢٢]

رابعاً- التفتيش:

لم يتصدى النظام لتعريف التفتيش وترك هذه المهمة للفقه والقضاء كحال العديد من الإجراءات الواردة فيه، وفي ظل غياب التعريف النظامي له، تعددت التعريفات الفقهية له. وجميعها لا تخرج عن أن التفتيش إجراء من إجراءات التحقيق، يباشر من مختصين عند وقوع الجريمة للبحث عن أدلتها متى استلزمت ضرورة التحقيق ذلك، ويباشر في محل له حرمة سواءً رضي به من يباشر حياله أم لم يرضى (العكايلة،٢٠١٠م: ص٥٠١)

وبقيام حالة التلبس صحيحة على الوجه المبيَّن سلفاً، يستأثر رجل الضبط الجنائي بسلطة القبض على المتهم وتفتيشه. حيث ورد النص على ذلك في نظام الإجراءات الجزائية السعودي بقوله: (يجوز لرجل الضبط الجنائي – في الأحوال التي يجوز فيها القبض نظاماً على المتهم – أن يفتشه...) [٢٣].

والتفتيش أحد إجراءات التحقيق الهادفة إلى الحصول على أدلة الجريمة موضوع التحقيق وكل ما يفيد في كشف الحقيقة، من أجل اثبات ارتكابها أو نسبتها إلى المتهم، وهو إجراء بطبيعته بحثاً عن الشيء في مستودع السر، ويتمثل هذا الأخير إما في شخص المتهم أو مسكنه (الغويري،٢٠٠٥م: ص ١٨٣)، وهذا ما سنحاول الوقوف عليه من خلال ما يلي:

أولاً: تفتيش الأشخاص:

عُرف تفتيش الشخص بأنه: التنقيب عن دليل الجريمة في جسمه أو ملابسه أو ما يحمله (حسني،٢٠١٧م: ص٤٩٦). إن المتأمل في نصوص النظام يجد أن تفتيش شخص المتهم مُناط بجواز القبض عليه، وذلك وفقاً للقاعدة القانونية التي تنص على أنه كلما جاز القبض جاز التفتيش (مرسي،٢٠١٤م: ص ٢٨١). وحيث أن رجل الضبط الجنائي يجوز له في حالة التلبس القبض على المتهم، فإنه يملك نظاماً الحق في تفتيشه ويشمل ذلك كل ما يحمله بشخصه، أي

١٨) أنظر المادة (٣٤) من نظام الإجراءات الجزائية السعودي.

١٩) أنظر المادة (٢٧) من نظام الإجراءات الجزائية السعودي.

٢٠) أنظر المادة (٢٨) من نظام الإجراءات الجزائية السعودي.

٢١) يقترح الباحث إضافة هذا الحكم في اللائحة التنفيذية لنص المادة (٢٨) من النظام والتي نصت على أن لرجال الضبط الجنائي أن يسألوا من نسب إليه ارتكاب الجريمة.

٢٢) أنظر المادة (٣٢) من نظام الإجراءات الجزائية السعودي.

٢٣) أنظر المادة (٤٣) من النظام.

جسده وملابسه وأمتعته (الغويري، ٢٠٠٥م: ص ١٨٥) ويكون التفتيش وفق الضوابط التالية:

١- أن يتم إجراء التفتيش من قبل رجل الضبط الجنائي باعتباره إجراء تحقيق ليس لمعاونيه القيام به استقلالاً، وإن جاز لهم مساعدته فيه ما دام ذلك تحت بصره وبإشرافه (العكايلة،٢٠١٠م: ص٥٢٠).

٢- يجب أن يكون التفتيش للبحث عن الأشياء المتعلقة بالجريمة التي وجدت دلائل كافية على ارتكابها، ويراعى عدم إيذاء المقبوض عليه جسدياً أو معنوياً أو تعريضه للمعاملة المهينة للكرامة [٢٤].

٣- إذا كان المتهم أنثى وجب أن يكون التفتيش من قبل أنثى يندبها رجل الضبط الجنائي لذلك [٢٥].

ومما تجدر الإشارة إليه – هنا - أنه لا يشترط لصحة التفتيش لصحة التفتيش أن يكون التفتيش مسبوقاً بقبض، فقد يقع التفتيش دون أن يقبض على الشخص فعلاً (حسني،٢٠١٧م: ص ٤٩٨)، إذ يكفي نشوء الحق في القبض بغض النظر عن وقوعه (الغويري،٢٠٠٥م: ص ١٨٧).

وموضوع التفتيش في الأصل جسم المتهم وما يتصل به من أشياء تستمد حرمتها من هذا الاتصال، فيجوز فض يده أو فتح فمه لإخراج ما يخفيه فيها، وكذلك ملابسه خارجية كانت أو داخلية، وما يحمله من لفائف وصناديق وحقائب، وسيارته الخاصة أو عربته أياً كان نوعها، وإذا كان موضوعه هو الجسم فإنه يشمل بالضرورة أعضاءه الداخلية، فيجوز إجراء غسيل لمعدة المتهم لاستخراج محتوياتها، أو أخذ عينة من دمه للتعرف على ما إذا كان سكراناً، ويجوز إخراج المادة المخدرة من الموضع الحساس من جسمه (حسني،٢٠١٧م: ص٥٠٤).

ثانياً: تفتيش المساكن:

يعرف تفتيش المسكن بأنه التنقيب فيه عن أدلة في شأن جريمة ارتكبت، ومن ثم كان تفتيش المسكن من أعمال التحقيق (حسني،٢٠١٧م: ٥٠٧)، ويصون نظام الإجراءات الجزائية السعودي حرمات المساكن من أي اعتداء غير مشروع عليها، حيث حظر النظام على رجل الضبط الجنائي ابتداء الدخول إلى أي مكان مسكون أو تفتيشه إلا في الأحوال المنصوص عليها نظاماً، وبأمر مسبب من النيابة العامة [٢٦]. إلا أنه لضرورة الكشف عن حقيقة الجريمة وفاعلها، أجاز له إجراء تفتيش منزل المتهم في حالة التلبس بالجريمة في نص آخر [٢٧] دون اشتراط لأسبقية صدور أمر من النيابة العامة [٢٨]. ويبدو واضحاً أن حالة التلبس وما تنطوي عليه من استعجال وظرف استثنائي تبرر الاستغناء عن شرط الحصول على الأمر المسبق من النيابة العامة الذي يتطلبه النظام لتفتيش المساكن في الأحوال العادية.

والمسكن هو المكان الذي يأوي إليه الانسان ويتخذه مقراً له، ومدلول المسكن يتحدد في ضوء ارتباط المسكن بحرمة الحياة الخاصة، فهو كل مكان خاص مقيم فيه الشخص بصفة دائمة أو مؤقتة، ولكي تتوافر للسكن الحماية القانونية يتعين أن يكون في حيازة شخص سواءً أكان مسكوناً فعلاً أم خالياً، ويمتد مدلول المسكن ليشمل ملحقاته وتوابعه (تاج الدين،٢٠٠٤م: ص١٦٩).

وقد أجاز النظام إجراء التفتيش ليلاً في حالة التلبس بالجريمة خلافاً للأحوال العادية والتي أشترط أن يكون التفتيش نهاراً من بعد شروق الشمس وقبل غروبها [٢٩]. وأسلوب تنفيذ التفتيش متروك لتقدير القائم به ولفطنته، فيجوز للمكلف بإجرائه أن يتخذ ما يراه مناسباً لتنفيذه دون أن يلتزم في ذلك طريقة بعينها مادام قد التزم أحكام النظام في إجراءاته، مع مراعاة الحفاظ على كرامة الانسان وعدم جواز إيذائه بدنياً أو معنويا (تاج الدين،٢٠٠٤م: ص١٧٦).

المطلب الثاني: مدى جواز إحالة المتهم إلى النيابة العامة.

غاية ما تهدف إليه إجراءات الاستدلال هو جمع المعلومات عن الجريمة والمحافظة على أدلتها، ومن ثم تقديم مرتكبها لسلطة التحقيق لتتولى التحقيق وتقديم الجاني أو الجناة إلى المحاكمة. وفي حالة التلبس - كما أشرنا في المطلب السابق – تكون أدلة الجريمة وآثارها إما بمشاهدة الركن المادي للجريمة وقت مباشرته أو برؤية أثر من آثارها ينبئ عن وقوعها أو يكشف عن وقوعها منذ برهة يسيرة أي أن آثار ومعالم الجريمة لازالت حية تنطق بوجودها.

نصت المادة الرابعة والثلاثون من نظام الإجراءات الجزائية السعودي على أنه: (يجب على رجل الضبط الجنائي أن يسمع فوراً أقوال المتهم المقبوض عليه، وإذا ترجح وجود دلائل كافية على اتهامه فيرسله خلال أربع وعشرين ساعة مع المحضر إلى المحقق الذي يجب عليه أن يستجوب المتهم المقبوض عليه خلال أربع وعشرين ساعة، ثم يأمر

٢٤) أنظر المادة (٢و ٤٦) من نظام الإجراءات الجزائية السعودي.
٢٥) أنظر المادة (٤٣) من نظام الإجراءات الجزائية السعودي.
٢٦) أنظر المادة (٤٢) من نظام الإجراءات الجزائية السعودي.
٢٧) أنظر المادة (٤٤) من نظام الإجراءات الجزائية السعودي.
٢٨) وهو الأمر الذي عده بعض الباحثين تعارض بين النصوص النظامية في ذات النظام، حيث أن المادة (٤٢) التي ورد فيها الحظر، قرنت بين الأحوال المنصوص عليها نظاماً وبين صدور أمر مسبب من النيابة العامة بحرف العطف (و) لجواز اجراء = = تفتيش المسكن، بينما لم تشترط المادة (٤٤) التي أجازت الاجراء أسبقية صدور أمر مسبب من النيابة العامة بذلك، أنظر (الغويري،٢٠٠٥م: ص ١٩١، ١٩٢).
٢٩) أنظر المادة (٥٢) من نظام الإجراءات الجزائية السعودي.

بتوقيفه أو الإفراج عنه). وقد نصت اللائحة التنفيذية للنظام في المادة العشرين على أن: تبدأ مهلة الأربع والعشرين ساعة المشار إليها في المادة (الرابعة والثلاثين) من النظام بالنسبة لرجل الضبط الجنائي من وقت القبض على المتهم، وتبدأ المهلة بالنسبة للمحقق من وقت وصول المتهم إليه.

ومن خلال النصين المشار إليهما آنفاً يتضح أنه على رجل الضبط الجنائي اتخاذ إجراءين مع المتهم المقبوض عليه هما سماع أقواله وإرساله مع المحضر الى المحقق خلال أربع وعشرين ساعة.

وقد بيَّنا - فيما سبق -إجراء سماع الأقوال والأحكام المتعلقة به؛ لذلك سنتناول في هذا المطلب الإجراء المتعلق بإرسال المتهم مع المحْضَر إلى المحقق.

من خلال النص السابق نجد أن النظام نص على الإجراء الواجب اتخاذه مع المتهم المقبوض عليه بعد سماع أقواله، وحدد وجهين للتصرف في المتهم المقبوض عليه، الوجه الأول يؤخذ من منطوق نص المادة، والوجه الثاني يؤخذ من مفهوم المخالفة للنص النظامي، وبيان ذلك على النحو الآتي:

الوجه الأول: من خلال تأمل نص المادة (٣٤) المشار إليه أعلاه نجد أنها صدرت بعبارة "يجب على رجل الضبط الجنائي"، وهذا يعني على أن الحكم الواجب فيها ليس على سبيل الاختيار بل على سبيل الوجوب. فمتى توفر الشرط المنصوص عليه في المادة، وجب انفاذ جواب الشرط ألا وهو عبارة: " فيرسله خلال أربع وعشرين ساعة مع المحضر إلى المحقق". ويتضح من النص أن إرسال المتهم مع المحضر إلى المحقق واجب على رجل الضبط الجنائي بعد سماع أقواله وتحقق وجود دلائل كافية على اتهامه، ويكون الارسال خلال مدة لا تتجاوز أربع وعشرين ساعة من وقت القبض عليه حسب ما نصت عليه اللائحة التنفيذية للنظام.

الوجه الثاني: أنّ عدم ترجح وجود دلائل كافية على اتهام المقبوض عليه يستلزم عدم إرساله وكذلك عدم إرسال المحضر إلى المحقق، وبالتالي عدم جواز إبقائه في حالة القبض، ويتعين الإفراج عنه من قبل رجل الضبط الجنائي (الحرقان،٢٠١٥م: ص ٦٤)، وهذا الحكم يستفاد من مفهوم المخالفة لنص المادة (٣٤) من نظام الإجراءات الجزائية، ولكن الخلاف وقع حول مسألة التصرف في محضر الاستدلالات بعد الافراج عن المتهم وذلك على رأيين سنبينهما وندعم كل رأي بما يسنده من خلال التعليمات الصادرة من فروع ودوائر النيابة والتي تبين مدى التباين بين دوائر النيابة حول هذه المسألة، وذلك على النحو الآتي:

الرأي الأول: أنّ عدم ترجح وجود دلائل كافية على اتهام المقبوض عليه يستلزم عدم إرساله مع المحضر الى المحقق، وبالتالي عدم جواز إبقائه في حالة القبض، ويتعين الإفراج عنه من قبل رجل الضبط الجنائي، ثم يرسل المحضر إلى المحقق دون المتهم، ليتم التصرف في المحضر من قبل المحقق وفقاً للسلطات التي يمنحها له النظام إما بإصدار أمر بحفظ الأوراق [٣٠]. وإما التحقيق في القضية وجوباً إذا كانت التهمة من الجرائم الكبيرة، وجوازاً إذا كانت من غير هذه الجرائم أو رفع الدعوى بتكليف المتهم بالحضور أمام المحكمة المختصة مباشرة دون تحقيق إذا كانت التهمة ليست من الجرائم الكبيرة [٣١].

يؤيد هذا ما صدر من إحدى دوائر النيابة العامة [٣٢]، بشأن التعليمات المتعلقة بتلقي البلاغات عن الجرائم التي لا تكون في حالة تلبس، وكيفية التعامل مع المشتكي والمشتكى عليه، حيث نصت على ما مؤداه الافراج عن المتهم بعد سماع أقواله، وإحالة محضر الاستدلالات للنيابة دون المتهم، وكذلك ما صدر من دائرة أخرى [٣٣]، بشأن التعليمات المتعلقة بكيفية التعامل مع المتهم المقبوض عليه لاتهامه في جريمة ليست من الجرائم الكبيرة، حيث تضمنت الأفراج عنه وإحالة محضر جمع الاستدلالات للنيابة بعد استكمال الإجراءات.

الرأي الثاني: إبقاء المحضر تحت تصرف رجل الضبط الجنائي لإجراء مزيد من التحريات عن القضية وعن المتهم، حتى يتم التوصل لنتائج يمكن أن تشكل دلائل كافية على الاتهام، فعندئذ يرسل المحضر الى المحقق، ويؤيد هذا الوجه ما صدر من أحد فروع النيابة العامة [٣٤] بشأن قضايا القبض على أشخاص بحوزتهم مبالغ مالية قد تكون موضع شبهة عند رجال الضبط الجنائي، حيث تضمنت التعليمات في هذا الخصوص على ما مؤداه أن على جهات الضبط جمع الاستدلالات اللازمة وإبلاغ النيابة ولا يعني ذلك إحالة الأوراق لها بل مجرد إشعار، ثم ذكر أنه في حال زال الاشتباه فيجب على جهة الضبط عدم إحالة القضية للنيابة.

ونظراً لوجود تباين واختلاف في وجهات النظر حسب ما ظهر من العرض السابق، مما يستلزم البحث والنظر للوصول للرأي الصحيح، وبيان أسباب الترجيح وذلك حتى يكون تطبيق المادة في جانب مفهوم المخالفة تطبيقاً صحيحاً يتوافق مع إرادة المنظم.

ويرى الباحث أن الرأي الأول الذي يقول أصحابه: أنّ عدم ترجح وجود دلائل كافية على اتهام المقبوض عليه يستلزم عدم إرساله مع المحضر إلى المحقق، وبالتالي عدم جواز إبقائه في حالة القبض، ويتعين الإفراج عنه من قبل رجل الضبط الجنائي ثم يرسل المحضر إلى المحقق دون المتهم، ليتم التصرف في المحضر من قبل المحقق وفقاً للسلطات التي يمنحها له النظام، وذلك وفقاً للآتي:

---

[٣٠]) أنظر المادة (٦٣) من نظام الإجراءات الجزائية.

[٣١]) أنظر المادة (٦٥) من نظام الإجراءات الجزائية.

٣٢) تعميم رئيس دائرة النيابة العامة بمحافظة جدة رقم ٣٣٠١٩ وتاريخ ١٤٣٩/٣/٣هـ

٣٣) تعميم رئيس دائرة النيابة العامة بمحافظة الطائف رقم ٥٨٤٦٦ وتاريخ ١٤٣٨/١١/١٢هـ

٣٤) تعميم رئيس فرع النيابة العامة بمنطقة جازان رقم ٣٩٨٤٣ وتاريخ ١٤٣٧/٨/٢هـ المشار فيه لتعميم نائب رئيس النيابة رقم ٤٥٧٦٨ وتاريخ ١٤٣٧/٧/٢٤هـ

١-الأمر بحفظ الأوراق.[٣٥]

٢-التحقيق في القضية وجوباً إذا كانت التهمة من الجرائم الكبيرة، وجوازاً إذا كانت من غير هذه الجرائم أو رفع الدعوى بتكليف المتهم بالحضور أمام المحكمة المختصة مباشرة دون تحقيق إذا كانت التهمة ليست من الجرائم الكبيرة [٣٦].

هو الرأي الراجح، وذلك للأسباب التالية:

١- أن النيابة العامة هي السلطة المهيمنة على إجراءات الاستدلال، ولها دون غيرها حق التصرف في محضر جمع الاستدلالات وفقاً لصلاحياتها النظامية في المادتين (٦٣ و٦٤) من نظام الإجراءات الجزائية، إضافة إلى ذلك فإن عدم ترجح وجود دلائل كافية على الشخص المقبوض عليه هو من أسباب إصدار الأمر بحفظ الأوراق، لكونه من الأسباب الموضوعية، والأمر بحفظ الأوراق هو أحد أوجه تصرف سلطة التحقيق بمحضر الاستدلالات.

٢- أن بقاء محضر جمع الاستدلالات لأجل غير محدد تحت تصرف رجال الضبط الجنائي سيؤدي إلى توسيع سلطاتهم دون سند من النظام.

٣- أن بقاء محضر جمع الاستدلالات لدى جهات الضبط الجنائي سيترتب عليه ضرر على المدعي بالحق الخاص، ذلك أن من حقه إحالة شكواه الى سلطة التحقيق لتقرر ما تراه بشأنها، وتتصرف في المحضر وفق الوجه الذي تراه حتى لوكان هذا التصرف هو الأمر بالحفظ، فقد ألزم المنظم سلطة التحقيق إبلاغه بهذا الأمر[٣٧] ، كما هو الحال أيضاً في حال صدور الأمر بحفظ الدعوى، وهذا الإبلاغ مهم بالنسبة له ليقرر ما يراه بشأن الدعوى إما صرف النظر عنها أو البحث عن أدلة تؤيد دعواه لتقرر جهة التحقيق الرجوع عن أمر الحفظ ومباشرة التحقيق في القضية بما لها من حق في الرجوع عن أمر الحفظ [٣٨] أو ليتقدم المدعي بالحق الخاص بدعواه مباشرة إلى المحكمة مباشرة [٣٩]، كما أن المنظم قرر ضرورة إفهامه أن له حق المطالبة بالحق الخاص أمام الحكمة المختصة [٤٠]، وهذا الإبلاغ أو الإفهام لا يتحقق ببقاء محضر جمع الاستدلالات في عهدة رجال الضبط.

٤- أن صدور أمر بحفظ الأوراق أو حفظ الدعوى أو مباشرة التحقيق فيها لا يمنع رجل الضبط الجنائي من الاستمرار في إجراء التحريات عن المتهم في القضية [٤١].

ويرى الباحث أهمية بيان مفهوم المخالفة لنص المادة (٣٤) من نظام الإجراءات الجزائية وإضافته كحكم للائحة التنفيذية لهذه المادة؛ منعاً للاجتهاد بين القائمين على تطبيق النظام سواءً من جهات الضبط أو جهات التحقيق وتوحيداً للإجراء بعيداً عن التفسيرات المختلفة ووجهات النظر المتباينة.

المبحث الثاني: إجراءات جهات الضبط الجنائي مع المتهم في غير حالات التلبس.

تمهيد وتقسيم:

تبيَّن لنا فيما سبق أن حالة التلبس أباحت لرجل الضبط الجنائي اتخاذ إجراءات هي في الأصل من إجراءات التحقيق التي تختص بها سلطات التحقيق ممثلة في النيابة العامة، وذلك مراعاة لاعتبارات الاستعجال والظروف الاستثنائية. إلا أن رجل الضبط الجنائي في الأحوال العادية لا يملك القيام بهذه الإجراءات إلا وفقاً للقواعد العامة وغالباً ما تكون بالرجوع لسلطة التحقيق واستصدار أوامر من قبلها.

كما قد تسفر هذه الإجراءات عن أدلة وقرائن أو تقصر الإجراءات عن ذلك مما يستلزم بيان كيفية التصرف مع المتهم في الحالتين، وسوف نبيِّن مدى جواز القبض عليه وإحالته للنيابة في حال أسفرت الإجراءات عن وجود دلائل كافية على اتهامه بجريمة ولكن مع انتفاء حالة التلبس، لذلك سيتم تناول هذا المبحث من خلال المطلبين التاليين:

المطلب الأول: ماهية الإجراءات التي يمكن اتخاذها في غير حالة التلبس.

المطلب الثاني: مدى جواز القبض وإحالة المتهم إلى النيابة العامة.

المطلب الأول: ماهية الإجراءات التي يمكن اتخاذها في غير حالة التلبس.

إن طبيعة الإجراءات التي يقوم بها رجل الضبط الجنائي في غير حالة التلبس هي إجراءات استدلال والتي من أهم ما يميزها هو تجردها من وسائل القهر والاجبار، كما أنها لا تعد من إجراءات الدعوى الجنائية، وإنما هي من الإجراءات الأولية التي تسبق تحريك الدعوى

[٣٥] أنظر المادة (٦٣) من نظام الإجراءات الجزائية.
[٣٦] أنظر المادة (٦٥) من نظام الإجراءات الجزائية
[٣٧] أنظر المادة (٦٤) من نظام الإجراءات الجزائية.
[٣٨] أنظر المادة (٤٢) من اللائحة التنفيذية لنظام الإجراءات الجزائية.
[٣٩] أنظر المادة (١٦) من نظام الإجراءات الجزائية.
[٤٠] أنظر المادة (١٢٤) من النظام.
[٤١] أنظر الفقرة (٥) من المادة من المادة (١٦) ، من اللائحة التنفيذية لنظام الإجراءات الجزائية.

الجنائية كتسلسل لها، فمباشرتها لا تؤدي إلى تحريك الدعوى الجنائية، لأن الأخيرة لا تتحرك إلا بإجراء تحقيق تجريه السلطة المختصة به أصلاً سواء أكان ذلك بنفسها أم بمن تندبه لهذا الغرض من رجال الضبط الجنائي، أو برفع الدعوى أمام جهات الفصل فيها (الغويري،٢٠٠٥م: ص ٦٦).

وسوف نتناول في هذا المطلب الإجراءات التي يقوم بها رجل الضبط الجنائي وتمس شخص المتهم في غير حالة التلبس - أي في الظروف العادية – وهي تحديدا إجراءين أولها: الاستيقاف، وثانيهما: سؤال من نسب إليه ارتكاب الجريمة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الاستيقاف:

يعرف الاستيقاف بأنه: طلب رجل السلطة العامة من شخص وضع نفسه في حالة تدعو للريبة والشك الوقوف لاستجلاء حقيقة أمره، ولم يتناول نظام الإجراءات الجزائية السعودي أو لائحته التنفيذية إجراء الاستيقاف حيث نهج منهج قانون الإجراءات الجنائية المصري في ذلك تاركاً المهمة للفقه القانوني والقضاء. إلا أن المادة (١) من لائحة أصول الاستيقاف والقبض والحجز المؤقت والتوقيف الاحتياطي [٤٢] نصت على: (أن لرجال الدوريات وغيرهم من رجال السلطة العامة حق استيقاف كل من يوجد في حالة تدعوا للاشتباه في أمره)، ويعد حكم هذه المادة ساري نظراً لعدم اشتمال نظام الإجراءات الجزائية على أحكام تتعامل مع مسألة الاستيقاف (الحرقان،٢٠١٥م: ص ٩٨)، ذلك أن نظام الإجراءات الجزائية إنما ألغى الأحكام التي تتعارض مع أحكامه [٤٣].

فالراجح فقهاً أن الاستيقاف ذو طبيعة إدارية بحته، لا يتولد عنه مساس بحرية من يجري استيقافه، وهو لا يتم إلا لأن الشخص قد وضع نفسه طوعاً واختياراً في موقف يدعو للشك فيه، أي أن فحوى الاستيقاف لا يخرج عن كونه أمراً يوجه من رجال السلطة العامة – ومنهم بطبيعة الحال رجل الضبط الجنائي – إلى عابر سبيل وضع نفسه موضع الشبهات، مما جعل رجل الضبط يأمره بالتوقيف عن المضي في سبيله، وألا يتحرك من مكانه حتى يقدم البيانات اللازمة والكافية لتبديد الشك الذي تولد في ذهن رجل الضبط (الغويري،٢٠٠٥م: ص ٩٠)، فيسأله هذا الأخير عن هويته ومقصده ومحل إقامته وحرفته وسبب تواجده في الزمان والمكان اللذين آلفه فيهما رجل الضبط وغير ذلك من الأسئلة والاستيضاحات التي تسمح بتبديد ما علق بذهنه من ظنون (سلامة،٢٠١٧م: ص ٣٣٢).

ويترتب على استيقاف المشتبه به في - الواقع العملي – إما اكتشاف حالة من حالات التلبس فهنا يجوز مباشرة جميع الإجراءات الخاصة بأحوال التلبس التي سبق الإشارة إليها، وإما أن يتمكن المشتبه به من تفسير مظاهر الريبة التي استدعت استيقافه، فهنا يجب على رجل السلطة العامة أن يتركه يمضي في حال سبيله، وإما ألا يؤدي الاستيقاف إلى اكتشاف حالة تلبس بالجريمة وعدم تمكن الشخص من تبديد مظاهر الريبة والشك التي تحوم حوله وفي هذه الحالة أيضاً ليس لرجل السلطة العامة إلا أن يتركه في حال سبيله (الحرقان،٢٠١٥م: ص ١٠١).

ويعتقد الباحث أن لإجراء الاستيقاف دور مهم وجوهري في الكشف عن الجرائم والتحري عن مرتكبيها، وأن المصلحة العامة تتطلب تقنين (تنظيم) هذا الإجراء وإضافته كمادة من مواد نظام الإجراءات الجزائية.

ثانياً: سؤال من نسب إليه ارتكاب الجريمة [٤٤]:

يستمد هذا الاجراء مشروعيته من نص النظام على ذلك حيث نص على أن: (لرجال الضبط الجنائي أثناء جمع المعلومات ...، وأن يسألوا من نسب إليه ارتكابها، ويثبتوا ذلك في محاضرهم...) [٤٥]. وبذلك يكون المنظم قد خول لرجل الضبط الجنائي سؤال المتهم عما جمعه من معلومات عن الجريمة وما أحاط بالمتهم من شبهات.

وجوهر سلطة رجل الضبط الجنائي هنا، مجرد سؤال المتهم عما إذا كان هو مرتكب الجريمة أم لا، وإذا كان نعم فما هي الدوافع لارتكابها دون أن يواجهه بالأدلة التي قد تكون قائمة ضده (الغويري،٢٠٠٥م: ص١٣٨). وقد تميز النص النظامي في المادة (٢٨) المشار اليها أعلاه عن مثيله في قانون الإجراءات الجنائية المصري بأنه لم يصبغ صفة الاتهام على من نسب إليه ارتكاب الجريمة كما فعل المشرع المصري، حيث نصت المادة (٢٩) من قانون الإجراءات الجنائية المصري على أن: (لمأموري الضبط القضائي أثناء جمع الاستدلالات أن يسمعوا أقوال...، وأن يسألوا المتهم عن ذلك، ...) [٤٦].

ويجب أن تكون الأسئلة في نطاق جمع المعلومات مع تجنب الأسئلة التفصيلية التي تدخل في نطاق الاستجواب، فهي محظورة على مأمور الضبط القضائي (الجنائي)، فإذا اعترف المشتبه فيه بارتكاب الجريمة اقتصر على اثبات هذا الاعتراف دون مناقشته فيه على نحو يحول التساؤل إلى استجواب. كما لا يجوز له مواجهة المشتبه فيه بالشهود أو بغيره من المشتبه فيهم لأن المواجهة تعد بمثابة استجواب (سرور،٢٠١٦م: ص ٧١٤).

---

٤٢) الصادرة بقرار سمو وزير الداخلية رقم (٢٣٣) وتاريخ ١٤٠٤/١/١٧هـ

٤٣) أنظر المادة (٢٢١) من نظام الإجراءات الجزائية السعودي.

٤٤) سبق الحديث عنه، أنظر ص ١٨.

٤٥) أنظر المادة (٢٨) من نظام الإجراءات الجزائية السعودي.

٤٦) أعترض على هذه التسمية الفقيه القانوني الكبير أحمد فتحي سرور بقوله: ولا نقر تسميته بالمتهم كما ورد في نص المادة، لأن مرحلة الاستدلالات تسبق تحريك الدعوى التي بها تتحدد صفة المتهم قانوناً وقد أسماه (المشتبه به) أنظر: (سرور،٢٠١٦م: ص ٧١٤).

المطلب الثاني: مدى جواز القبض وإحالة المتهم إلى النيابة العامة.

اختلف نظام الإجراءات الجزائية السعودي مع القوانين المقارنة حول مسألة جواز القبض على المتهم في غير حالة التلبس، مما يتطلب لبيان هذا الخلاف أن نبحث هذه المسالة ثم سنتناول مسألة إحالة المتهم إلى النيابة العامة في غير حالات التلبس وذلك على النحو الآتي:

أولا: مدى جواز القبض على المتهم في غير حالات التلبس:

تقتصر سلطة رجل الضبط الجنائي في القبض دون أمر من سلطة التحقيق - في النظام السعودي - على حالة التلبس بالجريمة، حيث نص النظام على أنه: (في غير حالات التلبس بالجريمة، لا يجوز القبض على أي إنسان أو توقيفه إلا بأمر من السلطة المختصة بذلك)[٤٧]. وهنا قد يواجهنا فرض ألا وهو وجود دلائل كافية ترجح اتهام شخص ما بارتكاب جريمة ولم تقم حالة التلبس بها، ولم يصدر بشأن المتهم بها أمراً بالقبض عليه من سلطة التحقيق المختصة، فما هو العمل في مثل هذه الحالة؟

وللجواب عن ذلك نقول: أنه في ظل نظام الإجراءات الجزائية السعودي لا يمكن القبض عليه لسببين، أولهما: أنه ليس في حالة تلبس بالجريمة، وثانيهما: أنه لم يصدر بحقه أمر بالقبض من سلطة التحقيق المختصة. لكن بالبحث في الأنظمة المقارنة نجد أنها أخذت بحل وسط فيما يتعلق بالحالات المماثلة، وهذا الحل هو إجراء التحفظ على الأشخاص. حيث أجازت الأنظمة المقارنة لرجل الضبط الجنائي التحفظ على الشخص المشتبه به؛ لمنعه من الهرب والمحافظة على أدله الجريمة التي قد يكون حائزاً لها لحين استصدار أمر من السلطة المختصة بالقبض عليه (الحرقان، ٢٠١٥م: ص ١٠٢).

وهذا ما ذهب اليه المشرع المصري في قانون الإجراءات الجنائية في مادته ٣٥ المعدلة بالقانون رقم ٣٧ لسنة ١٩٧٣م حيث نصت على ما مؤداه أنه في غير حالات التلبس إذا وجدت دلائل كافية على اتهام شخص بارتكاب جناية أو جنحة سرقة أو نصب أو تعدٍّ شديد أو مقاومة لرجال السلطة العامة بالقوة أو العنف، جاز لمأمور الضبط القضائي أن يتخذ الإجراءات التحفظية المناسبة، وأن يطلب فوراً من النيابة العامة أن تصدر أمراً بالقبض عليه، ويتم تنفيذ الإجراءات التحفظية بواسطة أحد المحضرين أو بواسطة رجال السلطة العامة.

إلا أنه عدل عن النص بعد صدور الدستور المصري سنة ١٩٧١م والذي نص في مادته (٤١) على ما مؤداه أنه فيما عدا حالة التلبس لا يجوز القبض على أي أحد أو تفتيشه أو حبسه أو تقييد حريته بأي قيد أو منعه من التنقل إلا بأمر من القاضي المختص أو النيابة العامة. وتطبيقاً لهذا النص الدستوري كان طبيعياً أن يسلب المشرع بمقتضى القانون رقم ٣٧ لسنة ١٩٧٣م من مأموري الضبط القضائي سلطة القبض في غير حالة التلبس، (سرور ٢٠١٦: ٧٠٤).

ويرى الباحث أن تعديل نص المادة الخامسة والثلاثين من نظام الإجراءات الجزائية السعودي لا يترتب عليه مخالفة للنظام الأساسي للحكم، ذلك لأن النص في النظام الأساسي للحكم أحال التصرفات المقيدة للحرية على أحكام النظام، حيث نصت المادة السادسة والثلاثون من النظام الأساسي للحكم على أن: (توفر الدولة الأمن لجميع مواطنيها والمقيمين على إقليمها، ولا يجوز تقييد تصرفات أحد، أو توقيفه، أو حبسه، إلا بموجب أحكام النظام). وهذا النص المرن يتيح تعديل أحكام نظام الإجراءات الجزائية لإضافة الحالة المشار اليها ضمن الحالات التي يجوز فيها القبض.

وسيتضمن التعديل النص على الإجراءات التحفظية في نظام الإجراءات الجزائية السعودي والذي صدر خالياً من التعرض لها (الغويري، ٢٠٠٥م: ٩٧)، خلافاً للقانون المصري والذي نص عليها وعرّفها، حيث عرف التحفظ بأنه : إجراء وقائي يواجه به مأمور الضبط القضائي حالة المشتبه فيه الذي يجدر القبض عليه، وينتظر الأمر الصادر من النيابة العامة في هذا الشأن، ويستند التحفظ إلى الضرورة الإجرائية التي تقتضي اتقاء هروب المشتبه فيه – في غير حالة التلبس – قبل صدور أمر بالقبض عليه من النيابة العامة بعد توافر موجبه، (سرور،٢٠١٦م: ٧٠٦).

وهذا - في حقيقة الأمر - سيكون أكثر ملاءمة مع الواقع ومحققا للمصلحة العامة، إذ ليس من المعقول أنه لمجرد انتفاء حالة التلبس مع وجود دلائل كافية على ارتكاب المتهم جريمة - قد تكون من الجرائم الكبيرة - أن يخلي سبيله حتى صدور أمر من السلطة المختصة، ثم تبدأ رحلة البحث عن المتهم من قبل جهات الضبط الجنائي بعد أن كان تحت أيديها وتصرفها والتي قد تمد الى أجل طويل بما يؤدي إلى ضياع الحق الخاص للمشتكي والحق العام للمجتمع.

ويوصي الباحث في هذا الشأن أن يكون نص المادة الخامسة والثلاثين من نظام الإجراءات الجزائية السعودي بعد التعديل على النحو الآتي: **(**في غير حالات التلبس بالجريمة، لا يجوز القبض على أي إنسان أو توقيفه إلا بأمر من السلطة المختصة بذلك، مالم توجد دلائل كافية على اتهامه بارتكاب جريمة من الجرائم الكبيرة، فلرجل الضبط الجنائي اتخاذ الإجراءات التحفظية المناسبة بحقه، وأن يطلب فوراً من النيابة العامة أن تصدر أمراً بالقبض عليه، وفي غير هذه الجرائم يجب الإفراج عنه بما يضمن مثوله أمام الجهات المختصة**)**.

ولم يتطرق المشرع (المنظم) لماهية التحفظ تحديداً، مما حدا بالفقهاء إلى محاولة وضع تعريف للتحفظ فذهب رأي إلى أن التحفظ: إجراء من إجراءات الاستدلال التي يصح لمأمور الضبط القضائي (الجنائي) أن يباشره بغية منع المتهم من الهرب والمحافظة على أدلة الجريمة، شريطة ألا تصل للحد الكلي للحرية الشخصية (سلامة،٢٠١٧م: ص ٣٢٨، ٣٢٩)

والحقيقة أن الإجراءات التحفظية لا تخرج عن إطار سلطات الاستدلال التي منحها المشرع (المنظم) لرجال الضبط والتي تتخذ

٤٧) أنظر المادة (٣٥) من نظام الإجراءات الجزائية السعودي.

لمنع المتهم من الهرب والمحافظة على أدلة الجريمة. ومثال ذلك: منع المتهم من الفرار ريثما يصدر الأمر بالقبض عليه من النيابة العامة، من أجل ذلك فهي تتحدد بالغرض منها ألا وهو التحفظ على المتهم في حدود الوقت اللازم لعرض الأوراق على النيابة العامة لاستصدار أمرها بالقبض، وهي بهذا بمثابة إجراء الضبط الذي يباشره الأفراد أو رجال السلطة القضائية في أحوال التلبس (سلامة،٢٠١٧م: ص ٣٢٨).

ويمكن القول أن التحفظ على الأشخاص يختلف عن القبض في أنه لا يستهدف تقييد حرية المشتبه به، وأنه يعد من إجراءات الاستدلال التي تختص بها سلطة الضبط الجنائي، بخلاف القبض الذي يستهدف تقييد حرية المتهم ويعد من إجراءات التحقيق التي تختص بالقيام بها – بصفة أصلية – سلطة التحقيق (الحرقان،٢٠١٥م: ص ١٠٢).

ثانياً: إحالة المتهم إلى النيابة العامة:

في ظل نظام الإجراءات الجزائية السعودية لا يجوز في غير حالات التلبس بالجريمة – كما بيَّنا – القبض على المتهم إلا إذا صدر أمر من السلطة المختصة، كما أن النظام لم يلزم رجال الضبط الجنائي بإحالة المتهم إلى المحقق إلا في حالة ما إذا كان المتهم مقبوضاً عليه، وترجح وجود دلائل كافية على اتهامه بعد سماع أقواله[٤٨].

ويستنتج من النصين المشار إليها أعلاه، أنه لا يجوز إحالة المتهم إلى النيابة من قبل جهات الضبط مالم يكن مقبوض عليه قبضاً صحيحاً منتجاً لآثاره، والقبض الصحيح يكون في حالتين:

الأولى: القبض في حالة التلبس: وقد بينا أحكامها تفصيلاً في هذه الدراسة.

الثانية: صدور أمر من السلطة المختصة (النيابة العامة): حيث يجوز لسلطة التحقيق إصدار أمر القبض لأسباب تراها، ومن ذلك ما نصت عليه المادة (١٠٧) من نظام الإجراءات الجزائية السعودي والتي نصت على: (إذا لم يحضر المتهم - بعد تكليفه بالحضور رسمياً - من غير عذر مقبول، أو إذا خيف هربه، أو كانت الجريمة في حال تلبس؛ جاز للمحقق أن يصدر أمراً بالقبض عليه وإحضاره ولو كانت الواقعة مما لا يجوز فيها توقيف المتهم) .

وفي هذه الحالة يتم تنفيذ الأمر من رجال السلطة العامة [٤٩]، ومنهم بطبيعة الحال رجال الضبط الجنائي، وعليه أن يحيله للنيابة العامة بناء على أمرها بالقبض والإحضار.

الخاتمة:

يجدر بنا في نهاية دراستنا للإجراءات الواجب اتخاذها مع المتهم من قبل جهات الضبط الجنائي التعرض إلى أهم النتائج والتوصيات التي تم التوصل إليها.

أهم النتائج:

١- لم يحدد نظام الإجراءات الجزائية السعودي درجة معينة لجسامة الجريمة التي لرجل الضبط الجنائي القبض فيها على المتهم عندما تكون في حالة تلبس، مكتفياً في هذا المقام بمجرد كون الجريمة في حالة تلبس إضافة إلى وجود الدلائل الكافية على الاتهام وذلك خلافاً للقوانين المقارنة كالقانون المصري، ويقترح الباحث النص على هذا الضابط من خلال تعديل نص المادة (٣٣) من النظام بحيث يكون النص بعد التعديل: (لرجل الضبط الجنائي في حال التلبس بالجريمة القبض على المتهم الحاضر الذي توجد دلائل كافية على اتهامه بارتكاب جريمة من الجرائم الكبيرة، على أن يحرِّر محضراً بذلك، وأن يبادر بإبلاغ النيابة العامة فوراً. وفي جميع الأحوال لا يجوز إبقاء المقبوض عليه موقوفاً لأكثر من أربع وعشرين ساعة إلا بأمر كتابي من المحقق، فإذا لم يكن المتهم حاضراً، فيجب على رجل الضبط الجنائي أن يصدر أمراً بالقبض عليه وإحضاره، وأن يبين ذلك في المحضر) .

٢- خلا نظام الإجراءات الجزائية من النص على التحفظ على الأشخاص في غير حالات التلبس بخلاف بعض القوانين المقارنة.

٣- لم يتناول نظام الإجراءات الجزائية السعودي أو لائحته التنفيذية إجراء الاستيقاف حيث نهج منهج قانون الإجراءات الجنائية المصري في ذلك تاركاً المهمة للفقه القانوني والقضاء.

٤- وجود اختلاف وتباين بين جهات الضبط في كيفية التصرف في محضر جمع الاستدلالات مع المتهم الذي قبض عليه متلبساً ولم يتضح بعد سماع أقواله وجود دلائل كافية على اتهامه وهذا الاختلاف ناشئ عن تعليمات جهات التحقيق التي فسرت مفهوم المخالفة لنص المادة (٣٤) من النظام وفق اجتهادها لعدم النص عليه.

٥- لم يرد في نظام الإجراءات الجزائية ولائحته حالة امتناع المتهم ورفضه الادلاء بأقواله أو التوقيع عليها أثناء سؤاله من رجل الضبط الجنائي.

أهم التوصيات:

١- يوصي الباحث أن يتدارك المنظم السعودي الخلل في عدم النص على درجة معينة لجسامة الجريمة التي لرجل الضبط الجنائي القبض فيها على المتهم عندما تكون في حالة تلبس، وأن ينص صراحة على هذا الضابط الذي يحدد بموجبه الجرائم التي يكون التلبس فيها موجباً للقبض؛ صيانةً للحريات الفردية من التعدي عليها لأسباب قد لا تحقق مصلحة للمجتمع. ويقترح الباحث أن يكون الضابط هو الجرائم الكبيرة الموجبة للتوقيف والتي تحدد بقرار من وزير الداخلية بموجب نص المادة (١١٢) من نظام الإجراءات الجزائية.

[٤٨]) أنظر المادتين (٣٤، ٣٥) من نظام الإجراءات الجزائية السعودي.

[٤٩]) أنظر المادة (١٠٤) من نظام الإجراءات الجزائية السعودي.

٢- يوصي الباحث بالنص على إجراء التحفظ على الأشخاص في غير حالات التلبس تعديلاً على المادة الخامسة والثلاثين من نظام الإجراءات الجزائية السعودي ويقترح أن تكون بعد التعديل على النحو الآتي: (في غير حالات التلبس بالجريمة، لا يجوز القبض على أي إنسان أو توقيفه إلا بأمر من السلطة المختصة بذلك، مالم توجد دلائل كافية على اتهامه بارتكاب جريمة من الجرائم الكبيرة، فلرجل الضبط الجنائي اتخاذ الإجراءات التحفظية المناسبة بحقه، وأن يطلب فوراً من النيابة العامة أن تصدر أمراً بالقبض عليه، وفي غير هذه الجرائم يجب الإفراج عنه بما يضمن مثوله أمام الجهات المختصة).

٣- يوصي الباحث بضرورة تقنين (تنظيم) إجراء الاستيقاف لما له من دور مهم وجوهري في الكشف عن الجرائم والتحري عن مرتكبيها، وأن المصلحة العامة تتطلب هذا التقنين ويقترح إضافته كمادة من مواد نظام الإجراءات الجزائية.

٤- يرى الباحث أهمية بيان مفهوم المخالفة لنص المادة (٣٤) من نظام الإجراءات الجزائية وإضافته كحكم للائحة التنفيذية لهذه المادة؛ منعاً للاجتهاد بين القائمين على تطبيق النظام سواءً من جهات الضبط أو جهات التحقيق وتوحيداً للإجراء بعيداً عن التفسيرات المختلفة ووجهات النظر المتباينة.

٦- يرى الباحث أن من الأهمية بمكان إيضاح الحكم في حالة امتناع المتهم ورفضه الادلاء بأقواله أو التوقيع عليها أثناء سؤاله من رجل الضبط الجنائي، وبيانه على الأقل في اللائحة التنفيذية للنظام، قياساً على الحكم المنصوص عليه عند استجوابه من قبل المحقق في المادة (١٠١) من نظام الإجراءات الجزائية، ويقترح الباحث إضافة هذا الحكم في اللائحة التنفيذية لنص المادة (٢٨) من النظام والتي تضمنت اختصاص رجال الضبط الجنائي في سؤال من نسب إليه ارتكاب الجريمة.

والحمد لله رب العالمين.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: مراجع الشريعة الإسلامية:

ابن قدامه، عبد الله احمد، (١٩٦٨م)، "المغني"، الطبعة الأولى، مكتبة القاهرة، القاهرة.

ثانياً: مراجع القانون:

الحرقان، عبد الحميد عبد الله، (٢٠١٥م)، "شرح نظام الإجراءات الجزائية"، الطبعة الأولى، مطبعة الحميضي، الرياض.

حسني، محمود نجيب، (١٩٩٥م)، "شرح قانون الإجراءات الجنائية"، الطبعة الثالثة، دار النهضة العربية، القاهرة.

سرور، احمد فتحي، (٢٠١٦م)، "الوسيط في قانون الإجراءات الجنائية"، الطبعة العاشرة، دار النهضة العربية، القاهرة.

سلامة، مأمون مُحَمَّد، (٢٠١٧م)، "قانون الإجراءات الجنائية" طبعة مزيدة، سلامة للنشر والتوزيع، القاهرة.

سلطاني، نجيب، (٢٠١٥م)، "معايير إجراءات التحري والاستدلال عن الجريمة بين القانون الوضعي والشريعة الإسلامية"، الطبعة الخامسة، مكتبة القانون والاقتصاد، الرياض.

آل ظفير، سعد مُحَمَّد، (٢٠١٣م)، "المبادئ العامة للإجراءات الجنائية في المملكة العربية السعودية"، الطبعة الأولى، مطابع الحميضي، الرياض.

آل ظفير، سعد مُحَمَّد، (٢٠٠٤م)، "الإجراءات الجنائية في المملكة العربية السعودية"، الطبعة الأولى، مطابع الحميضي، الرياض.

أبو عامر، مُحَمَّد زكي، (١٩٩٤م)، "الإجراءات الجنائية"، د.ط، منشأة المعارف، الإسكندرية.

عبد الرؤوف، خلف الله أبو الفضل، (٢٠١٤م)، "القبض على المتهم في ضوء الفقه والقضاء والتشريع المصري والفرنسي والانجلوسكسوني دراسة مقارنة"، الطبعة الثانية، منشأة المعارف، الإسكندرية.

العكايلة، عبد الله ماجد، (٢٠١٠م)، "الاختصاصات القانونية لمأمور الضبط القضائي في الأحوال العادية والاستثنائية"، الطبعة الأولى، دار الثقافة، عمان – الأردن،

الغويري، شارع نايف، (٢٠٠٥م)، "الضبطية الجنائية في المملكة العربية السعودية" الطبعة الأولى، مركز البحوث والدراسات بكلية الملك فهد الأمنية، الرياض.

مدني، عبد الرحمن تاج الدين، (٢٠٠٤م)، "أصول التحقيق الجنائي وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية"، د.ط، معهد الإدارة العامة، الرياض.

مرسي، علاء زكي، (٢٠١٤م). "سلطات النيابة العامة ومأموري الضبط القضائي في قانون الإجراءات الجنائية"، د.ط، المركز القومي للإصدارات القانونية، القاهرة.

الموجان، إبراهيم حسين، (٢٠٠٦م)، "إيضاحات على نظام الإجراءات الجزائية"، الطبعة الثانية، د.ن، د.م.

ثالثاً: التشريعات والتعاميم:

تعميم رئيس فرع النيابة العامة بمنطقة جازان رقم ٣٩٨٤٣ وتاريخ ١٤٣٧/٨/٢هـ

تعميم رئيس دائرة النيابة العامة بمحافظة جدة رقم ٣٣٠١٩ وتاريخ ١٤٣٩/٣/٣هـ

تعميم رئيس دائرة النيابة العامة بمحافظة الطائف رقم ٥٨٤٦٦ وتاريخ ١٤٣٨/١١/١٢هـ
قانون الإجراءات الجنائية المصري لسنة ١٩٥٠م.
قانون أصول المحاكمات الجزائية الأردني لسنة ١٩٦١م.
نظام الإجراءات الجزائية السعودي لسنة ١٤٣٥هـ.
اللائحة التنفيذية لنظام الإجراءات الجزائية السعودي لسنة ١٤٣٦هـ.
لائحة أصول الاستيقاف والقبض والحجز المؤقت والتوقيف الاحتياطي لسنة ١٤٠٤هـ.

رابعاً: المبادئ والقرارات:

قرار وزير الداخلية رقم ٢٠٠٠ وتاريخ ١٤٣٥/٦/١٠هـ، بشأن القضايا الكبيرة الموجبة للتوقيف.
المبادئ والقرارات القضائية، مركز الدراسات والبحوث بوزارة العدل السعودية ط ١٤٣٨هـ.

105

Procedures to be taken with the accused by the criminal investigation authorities

"Analytical Study in the Saudi Criminal Procedure System"

Mohammed Othman Ahmed Etwidi
Department of Systems, College of Sharia and Principles of Religion, King Khalid University, Saudi Arabia

Abstract

The criminal prosecution authorities deal with the accused, either to be caught up in the crime or not to be clothed. In the case of flagrante delicto, the procedures are characterized by a measure of coercion since they are originally investigation proceedings. In contrast to the procedures that are carried out with the accused in cases of flagrante delicto.

The Saudi Criminal Procedure Code authorizes the criminal investigation officers to have exceptional authority in the case of flagrante delicto. In view of the necessity of prompt intervention to preserve the evidence of the crime and to arrest the perpetrators of this crime, The regime also specifies what measures should be taken with the accused against the nature of personal freedom, the conditions necessary to refer him to the investigating authority, the time required for his transfer, and what should be done with the accused in case of not being caught up in the crime and the extent of his arrest and referral The public.

However, the discrepancy in them requires that the correct procedure that is consistent with the will of the organizer be identified. This study will attempt to shed light on this issue, with the introduction of a statement of the concept of flagrante delicto, God bless.

Key words: Accused, Arrest, Criminal Law, Inspection, Reprehension of crime, Suspension

106

التعاطف الأكاديمي مع الذات وعلاقته باستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلاب برنامج الإعاقة البصرية منخفضي الإنجاز الأكاديمي

د/ مُحَمَّد بن يحيي صفحي
قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الملك خالد – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التعاطف الأكاديمي مع الذات واستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي الأكثر انتشارًا لدي أفراد عينة الدراسة من طلاب برنامج الإعاقة البصرية بجامعة الملك خالد بالإضافة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التعاطف مع الذات واستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي، وفحص مدى إسهام التعاطف مع الذات في التنبؤ باستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٩) طالبًا، متوسط أعمارهم الزمنية (٢١,٤١) سنة بانحراف معياري (١,٣٠)، وتم اختيارهم من الطلاب منخفضي الإنجاز الأكاديمي، والذين تقل معدلاتهم الأكاديمية عن (٢,٥)، واستخدمت الدراسة مقياس التعاطف الأكاديمي مع الذات إعداد كرواس (Krause, 2011)، واستبيان التنظيم الانفعالي الأكاديمي إعداد بيوريك وآخرين (Buric, et al., 2016)، والمقياسان من ترجمة الباحث. وكشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع مستوى التعاطف مع الذات لدى أفراد عينة الدراسة، وأنهم يستخدمون استراتيجيات متنوعة في تنظيم انفعالاتهم في المواقف الأكاديمية، كذلك وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التعاطف مع الذات واستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي، ويمكن التنبؤ باستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي من خلال بعض أبعاد التعاطف مع الذات، وأن بعد التوحد يسهم في التنبؤ باستراتيجية تجنب المواقف، وبعد اليقظة العقلية يسهم في التنبؤ باستراتيجيات: تنمية القدرات، وإعادة توجيه الانتباه، وإعادة التقييم، أما بعد التحكم الذاتي فيسهم في التنبؤ باستراتيجية القمع، والتنفيس، وبعدي الحكم الذاتي والحنو على الذات يسهمان في التنبؤ باستراتيجية التنفس، وبعد الإنسانية المشتركة فقط يسهم في التنبؤ باستراتيجية طلب المساندة الاجتماعية.

كلمات مفتاحية: التعاطف مع الذات، استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي، طلاب برنامج الإعاقة البصرية.

مُقَدِمَةُ :

يمر الناس في وقت ما من حياتهم بأنواع متباينة من الانفعالات السلبية مثل الضيق والحزن والإنهاك والقلق والخوف من الفشل، ولمواجهة هذه الانفعالات السلبية يكونون في حاجة لاسترجاع هدوءهم والتخلص منها بدون أي آثار سلبية، ولذلك يجب عليهم تحسين وتنمية إحساسهم بالتعاطف مع الذات للتعامل مع هذه الانفعالات المؤلمة، واشتق مصطلح التعاطف مع الذات من كلمة التعاطف التي تعنى أن تكون حساسًا لمعاناة الآخرين، وأن تكون على وعي بأحزانهم وآلامهم، ولديك رغبة في تخفيف معاناتهم، ولديك تفهم غير مقترن بإصدار أحكام سلبية على الأشخاص الذين يرتكبون أي أخطاء (Deniz, Kesici, & Sumer, 2008).

وقد قدَّمَ نيف (Neff, 2003a,b) مصطلح التعاطف مع الذات Self-Compassion في ضوء الفلسفة البوذية، ويعني به أن يكون الفرد منفتحًا على معاناته، وأن يتخلص منها، وأن يمارس نوعًا من الرعاية الذاتية لنفسه والرحمة بها، وأن تكون لديه اتجاهات غير تقييمية نحو فشله أو جوانب القصور لديه، وأن يُدرك أن خبراته جزء لا يتجزأ من الخبرات الإنسانية العامة. ولجعل هذا المفهوم أكثر وظيفية ومنهجية فقد حدَّد له ثلاثة مكونات قطبية، وهي: الحنو على الذات مقابل الحكم على الذات self-kindness versus self-judgment: أي أن يكون الفرد رحيمًا بذاته ومتفهمًا لها عند التعرض لمعاناة أو عند الشعور بعدم الراحة، والشعور الإنساني العام مقابل العزلة sense of common humanity versus isolation: أي أن يكون الفرد مدركًا أن الألم أو الفشل أمور لا يمكن تجنبها، ورؤيتها في ضوء الخبرات الإنسانية عمومًا، واليقظة العقلية مقابل الإفراط في التوحد mindfulness versus over-identification: أي التوازن الواعي بين الانفعالات والقدرة على مواجهة الأفكار والمشاعر المؤلمة بدون تأنيب للذات أو المبالغة في الحزن والضيق.

وعرَّف نيف (Neff, 2003a,b) التعاطف مع الذات بأنه: "اتجاه ايجابي نحو الذات في المواقف المؤلمة أو الخيبة والفشل، وينطوي على مشاعر الاهتمام واللطف مع الذات، وعلى عدم الانتقاد الشديد لها، وفهم التجربة الذاتية كجزء من الخبرة التي يعانيها معظم الناس، ومعالجة المشاعر المؤلمة بوعي وتفهم وعقل منفتح. ويتمثل التعاطف مع الذات في ثلاث سمات رئيسة، وهي: أن يفهم الفرد نفسه في حالات الألم والفشل، ويتعامل معها برأفة ولين، بدلاً من نقدها أو إصدار أحكام قاسية عليها، وأن يفهم الفرد بأن المشكلات التي يمر بها، وحالات الفشل والأخطاء التي يعاني منها جزء من التجربة الإنسانية بدلاً من أن يرى نفسه بأنه الوحيد الذي يمر بها، وأن يتبع الفرد رؤية واضحة لقبول الظاهرة التي يعاني منها كما هي في الواقع، أي الانفتاح على المشاعر والأحاسيس المؤلمة ومعايشتها بشكل متوازن بدلاً من تجنبها أو إنكارها أو قمعها.

وتزايدت البحوث والدراسات العربية في السنوات الخمس الأخيرة لدراسة التعاطف مع الذات في البيئة العربية، وترجمت الدراسات العربية هذا المفهوم تحت مسميات مختلفة، ومنها الشفقة بالذات (عبد الرحمن والعاسمي والعمري والضبع، ٢٠١٥؛ والزغبي والعاسمي، ٢٠١٥؛ والشربيني، ٢٠١٦؛ والمنشاوي، ٢٠١٦؛ والعبيدي، ٢٠١٧)، والتراحم بالذات (علام، ٢٠١٦)، والعطف على الذات (علاء الدين، ٢٠١٥)، والتعاطف مع الذات (الضبع، ٢٠١٣، ٢٠١٨؛ وكفا، ٢٠١٧؛ والقرني، ٢٠١٨).

ويؤكد نيف (Neff, 2003a) على أن التعاطف مع الذات يؤدي دورًا مهمًا في الصحة النفسية للفرد؛ حيث يمكن النظر إليه على أنه سمة مهمة من سمات الشخصية الايجابية، وحاجزًا نفسيًا ضد من الآثار السلبية لأحداث الحياة الضاغطة التي يتعرض لها الفرد، أو يمر الفرد بحالة من حالات الفشل أو عدم الكفاية الشخصية في حلّ مشكلاته.

وأشار كفا (٢٠١٧) إلى أن التعاطف مع الذات مركب مهم من مركبات الشخصية، التي تساعد الفرد في مواقف الفشل والألم والمعاناة، وتقي الإنسان من الآثار السلبية لأحداث الحياة الضاغطة، وتجعل الفرد أكثر عطفًا على نفسه في مواقف الإخفاق، وأكثر عقلانية ومرونة وانفتاحًا وقابلية للتغلب على مشكلاته وهمومه، فالتعاطف مع الذات له أهمية بالغة في مختلف جوانب حياة الفرد، النفسية والشخصية والاجتماعية. ويتفق ذلك مع ما ذكره العبيدي (٢٠١٧) من أن التعاطف مع الذات يرتبط بالشخصية السوية والسعادة النفسية، فهي معززة للشخصية وداعمة لها في توافقها النفسي والاجتماعي. وفي الاتجاه نفسه، أشار القرني (٢٠١٨) إلى أن الفرد ذوي المستوى المرتفع من التعاطف مع الذات يكون أكثر عقلانية في النظر إلى خبرات الحياة السلبية، وقد يراها من زاوية التقييم الإيجابي للذات، وفرصة لتصحيح الأخطاء، ويعترف بالقصور في ذاته، ويعزو عوامل فشله إلى تقصيره الشخصي دون أن يجلد ذاته، وهذا يجعله أكثر سعادة وتفاؤل ورضا عن حياته. وذلك على العكس من الفرد الذي لديه مستوى منخفض من التعاطف مع الذات؛ حيث يبالغ في تضخيم الموقف الضاغط الذي يمر به، ويتوحد معه، ويعتقد أن مثل هذه الضغوط تخصه وحده، وهذا يترتب عليه شعوره بالعزلة والوحدة والاكتئاب والقلق، وغيرها مع الأعراض النفسية التي تبعده عن السعادة والهناء الذاتي.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة سواء في البيئة الأجنبية، أو العربية، يُلاحظ الاهتمام المتزايد بمتغير التعاطف مع الذات بوصفه متغيرًا إيجابيًا في الشخصية، ودوره المهم في تحقيق التوافق والصحة النفسية لدى كل الفئات، ومن مختلف الأعمار الزمنية. وأشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة بين التعاطف مع الذات وأسلوب الحياة الصحي (الضبع، ٢٠١٣)، والعافية النفسية (علاء الدين، ٢٠١٥)، والتنظيم الانفعالي (علام، ٢٠١٦)، والرفاهية النفسية (Homan, 2016)، والمرونة النفسية والعصابية (الشربيني، ٢٠١٦)، والرضا عن الحياة والشعور بالأمل (Yang, Zhang, & Kou, 2016)، والشيخوخة الناجحة (كفا، ٢٠١٧)، والتوافق الزواجي لدى المتزوجين (Bibi, Masood, Ahmad, & Bukhari, 2017)، والهناء الذاتي الأكاديمي (القرني، ٢٠١٨). كما أشارت نتائج الدراسات السابقة أيضًا إلى وجود علاقات ارتباطية سلبية بين التعاطف مع الذات وكل من قلق المستقبل (العزاوي، ٢٠١٤)، والعدوان والنرجسية (Barry, Loflin, & Doucette, 2015)، والقلق والاكتئاب (Muris, Meesters, Pierik, Kock, 2016)، والضغوط (Homan & Sirois, 2017).

وأشار نيف (Neff, 2009) إلى أن هذا المفهوم يكون مفيدًا بشكل خاص في بيئات التعلم؛ لأنه يقدِّم وجهة نظر صحية في الإنجاز، فالطالب الذي يبدي تعاطفًا مع ذاته ربما يسعى، ويدافع داخلي للإنجاز لأنه يهتم بنفسه، ويريد أن يعمل بشكل جيد، وليس تجنبًا للفشل، وبالتالي يتمكن من التخلص من النقد الذاتي في حالة الفشل، أو التقييمات السلبية من قبل الأقران. كما أشار لونج ولوي (Fong & Loi, 2016) إلى أن التعاطف مع الذات يعد اتجاهًا صحيًا، وطاقة أساسية تساعد طلبة الجامعة على إدارة التحديات والضغوط المختلفة التي تواجههم في الدراسة.

وتزداد أهمية التعاطف مع الذات لدى الطلاب منخفضي الإنجاز الأكاديمي، ولذا، قدِّم نيف وهسيه ودجتيرتي (Neff, Hseih, & Dejitthirat, 2005) التعاطف مع الذات كاستراتيجية للمواجهة لدى الطلاب منخفضي الإنجاز الأكاديمي من حيث النظر إلى خبرة الفشل الأكاديمي باعتبارها فرصة للتعلم، كما أنها وسيلة تجذب انتباه الفرد إلى جوانب الشخصية والمجالات الأكاديمية التي تحتاج إلى التطوير والتحسين. ويتفق هذا مع ما ذكره الضبع (٢٠١٨) من أن الطلاب المتعثرين أكاديميًا قد يكونون أكثر عرضة للضغوط الأكاديمية، والانفعالات السلبية المرتبطة بنتائج التعلم؛ حيث يترسخ لديهم الاعتقاد بضعف الكفاءة الأكاديمية، والشعور بخيبة الأمل الأكاديمية،

وتعميمها على الكفاءة الذاتية بشكل عام، ومن ثم اللجوء إلى استراتيجيات مواجهة سلبية كالإنكار، أو لوم الذات، والنقد الذاتي الحاد. كما يمكن القول إن الطلاب الذين يتلقون تغذية راجعة سلبية ناتجة عن الفشل الأكاديمي، أو التعثر في بعض المقررات الدراسية ربما يثير ذلك لديهم انفعال الخزي، وعلى الرغم من أن هذا الانفعال مرتبط بموقف محدد وهو نتائج التعلم المتدنية، لكن قد يعمّمه الطلاب ليشمل جميع جوانب حياتهم، ويدخلون في دائرة العجز المتعلم، وبالتالي فإن هؤلاء الطلاب يحتاجون أكثر من غيرهم للتعاطف مع ذواتهم.

ومن خلال نتائج الدراسات السابقة، يلاحظ أهمية التعاطف مع الذات في المجال الأكاديمي، وذلك من خلال تأكيد تلك نتائج تلك الدراسات على وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائيًا بين بين التعاطف مع الذات والضغوط الأكاديمية (Zhang, Luo, Che, & Duan, 2016)، والاحتراق الأكاديمي والاكتئاب (Kyeong, 2013; Cheraghian, Faskhodi, Heidari, Sharifi, 2016)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين التعاطف مع الذات وفعالية الذات الأكاديمية (Manavipour & Saeedian, 2016)، والدافعية الأكاديمية ، وفعالية الذات ومعتقدات التحكم حول التعلم (Iskender, 2009)، والصمود الأكاديمي (المنشاوي، ٢٠١٦)، والهناء الذاتي الأكاديمي (القرني، ٢٠١٨). كما أشارت نتائج دراسة الزغبي والعاسمي (٢٠١٥) إلى وجود علاقة إيجابية بين التعاطف مع الذات والأمل الأكاديمي.

وبعد التنظيم الانفعالي Emotion regulation من المفاهيم الحديثة في المجال الانفعالي للشخصية، فكل فرد لديه من المهارات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تنظم الخبرات والمواقف والتعبيرات الناتجة عما يحيط به، ومن المعتاد فإن نماذج التنظيم الانفعالي تبحث في ميكانيزمات قائمة أساسًا على حلقات متداخلة من التغذية الراجعة، والمتمثلة في كيفية تغيير المفاهيم في السلوك أو الوظيفة المعرفية بغض الوصول إلى مستوى أعلى من الرضا في الاستجابة الانفعالية (المري، ٢٠١٧).

ويشير كول ومارتين ودنيس Cole, Martin & Dennis إلى أن مصطلح تنظيم الانفعال يظهر في التراث البحثي النفسي بمسميات عديدة تستخدم بشكل متبادل مثل: ضبط الانفعال emotion control وأثر الانفعال emotion affect ، وإدارة الانفعال emotion management، وهناك مَنْ يشير إليه بشكل غير مباشر من خلال النتائج المترتبة عليه، كما يتناوله البعض من خلال كيفية تنظيم الانفعالات للعمليات النفسية الأخرى، بينما ركَّز آخرون على الفروق الفردية في التنظيم الذاتي للانفعال، وهناك من يتعامل مع تنظيم الانفعال على أنه سمة، أو حالة وقتية عابرة متغيرة من لحظة لأخرى (الضبع وشلبي، ٢٠١٥).

ويعرِّف جروس (Gross, 1998) تنظيم الانفعال بأنه العمليات التي يحاول الفرد من خلالها أن يؤثر في نوع أو مقدار انفعالاته، أو انفعالات الآخرين، وكيفية التعبير عنها. وعرَّف ألدو ونولين هيوكسما وسكويتزر (Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweitzer, 2010) تنظيم الانفعال بأنه العملية التي يقوم بها الأفراد لتعديل أو تغيير انفعالاتهم بصورة شعورية، ولا شعورية في الاستجابة للمطالب البيئية. كما عرفه بقيمي (٢٠١١) بأنه تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق، واستخدام الانفعالات في صنع قرارات أفضل.

وتعد عملية تنظيم الانفعال ذات أهمية كبرى في مواجهة الانفعالات المصاحبة للضغوط المختلفة؛ حيث أكَّد إيرلاند وكلوج وداي (Ireland, Clough, & Day, 2017) على أن الأفراد الذين يفشلون في تنظيم انفعالاتهم، أو يستخدمون استراتيجيات معرفية غير تكيفية، أو غير فعالة يكونون عرضة وبشكل أكبر للمعاناة من الاضطرابات الوجدانية Emotional Disorders.

ويمكن القول إن تنظيم الانفعال يشير إلى العمليات الفسيولوجية، والاجتماعية، والسلوكية، والمعرفية التي يمكن بواسطتها إدارة الانفعالات الناشئة عن الأحداث الضاغطة. وعلى سبيل المثال، وبطريقة فسيولوجية، تنظم الانفعالات ذاتيًا بواسطة النبض السريع، ومعدل التنفس المنخفض، أو المرتفع، أو العَرَق. وبطريقة اجتماعية، تكون الانفعالات منظمة ذاتيًا من خلال سعي الفرد إلى الوصول إلى مصادر المساندة الاجتماعية. وتنظم الانفعالات سلوكيًا بواسطة استجابات سلوكية متعددة كالصراخ، والبكاء، كما يمكن تنظيم الانفعال بواسطة العمليات المعرفية اللاشعورية كعمليات الانتباه الانتقائي، وتشوهات الذاكرة، والإنكار، والإسقاط، أو من خلال العمليات المعرفية الشعورية مثل لوم الذات، ولوم الآخرين، والاجترار، والتفكير الكارثي (Garnefsk, Kraaij & Spinhoven, 2001).

ويمكن توظيف التنظيم الانفعالي في كل المجالات، ومن بينها المجال الأكاديمي؛ حيث أشار أرام وريان وروجرز وهيث (Oram, Ryan, Rogers, & Heath, 2017) إلى أنَّ السياق الأكاديمي من السياقات التي يجب دراسة التنظيم الانفعالي فيها؛ حيث يقضي الطلاب الكثير من الوقت في الدراسة، ويواجهون العديد من التحديات، بالإضافة إلى قلق الاختبار الذي يتعرضون له والذي يعد من أكثر الانفعالات ظهورًا في المجال الأكاديمي. ويعرف التنظيم الانفعالي الأكاديمي بأنه القدرة على تنظيم المشاعر والانفعالات الناجمة عن المهام الأكاديمية في المواقف التعليمية، وخاصة مواقف الاختبارات (Schutz, Benson, & Decuir-Gunby, 2008).

ويعد التنظيم الانفعالي الأكاديمي عملية ضرورية للطلاب؛ حيث إن الطلبة الذين يظهرون قدرًا أكبر من القدرة على التنظيم الذاتي وتنظيم الانفعالات هم أكثر قدرة على التركيز والانتباه في الدراسة، ويظهرون سيطرة أفضل على انفعالاتهم والسلوكيات الخارجية الأقل، مما يؤدي إلى تحسين الأداء والنجاح الدراسي (Eisenberg, Spinrad, & Eggum, 2010)، وتؤكد نتائج دراسة جرازيانوس وريافيس وكياني

وكاكينز (Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007) على أن الطلاب الذين يعانون من عدم القدرة على التنظيم الانفعالي تكون علاقاتهم سلبية مع معلميهم ويعانون من صعوبات تعليمية في الفصل الدراسي، وعدم القدرة على استكمال المهام التعليمية، كما أشارت نتائج دراسة البدارين (Al Badareen, 2016) إلى أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي لها تأثير كبير على الدافع الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وان الاستراتيجيات التكيفية (القبول، وإعادة التركيز الإيجابي، وإعادة التركيز على التخطيط، وإعادة النظر الإيجابي) لها تأثير على الإنجاز الأكاديمي لطلاب الجامعة. وأشارت نتائج دراسة (Oram, et al., 2017) إلى أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التنظيم الانفعالي لديهم تصورات سلبية نحو ذاتهم وقدراتهم الأكاديمية، واتجاه سلبي نحو بيئة التعلم. وأكدت نتائج الدراسات على أن التنظيم الانفعالي جزء لا يتجزأ من النجاح الأكاديمي لجميع الفئات العمرية، حيث إن الطلاب الذين لديهم القدرة على تنظيم انفعالاتهم في الدراسة أكثر نجاحًا في أداء المهام، وأن ذلك ينعكس بشكل إيجابي على تحصيلهم وإنجازهم الدراسي (Burić, Sorić, & Penezić, 2016).

وفي مجال العلاقة بين التعاطف مع الذات والتنظيم الانفعالي، يمكن القول إن التعاطف مع الذات يتضمن إعادة البناء المعرفي الإيجابي Positive Cognitive Restructuring، والذي يشير إلى تغيير وجهة نظر الفرد للموقف الضاغط ليراه من زاوية أكثر إيجابية، وإعادة التفسير الإيجابي لمواقف الفشل، ورؤيتها في نطاق أوسع من الخبرة الإنسانية العامة، وأن التعاطف مع الذات يرتبط سلبيًا مع التركيز على الانفعالات السلبية، وأنه يعزّز المواجهة التكيفية، أكثر من المواجهة غير التكيفية (Allen & Leary, 2010). وهذا يعني أن التعاطف مع الذات يستخدم كاستراتيجية تكيفية مهمة للتنظيم الانفعالي، وميكانيزم أساسي للصمود النفسي (Trompetter, Kleine, Bohlmeijer, 2017).

وأكدت نتائج الدراسة السابقة على العلاقة الإيجابية بين التعاطف مع الذات والتنظيم الانفعالي؛ حيث توصلت نتائج دراسة سيريوس ومولنار وهيرش (Sirois, Molnar, & Hirsch, 2015) إلى أن التعاطف مع الذات يرتبط بعلاقة ارتباطية موجبة مع استراتيجيات المواجهة الإيجابية مثل: المواجهة النشطة، والتخطيط، والتقبل، وإعادة التشكيل الإيجابي، بينما يرتبط سلبيًا مع الاستراتيجيات السلبية مثل: لوم الذات، والإنكار، وأيضًا توصلت نتائج دراسة فينلي-جونز وريس وكاني (Finlay-Jones, Rees, & Kane, 2015) إلى أن التعاطف مع الذات يسهم في التنبؤ بصعوبات تنظيم الانفعال، والضغوط بشكل سلبي، وأن صعوبات تنظيم الانفعال تتوسط العلاقة بين التعاطف مع الذات والضغوط.

وفي ضوء ما تم عرضه سابقًا من أطر نظرية ودراسات سابقة يتضح أهمية التعاطف مع الذات والتنظيم الانفعالي في مواقف الحياة المختلفة، وأهمية توظيفها في المجال الأكاديمي، وبخاصة لدى طلاب الجامعة. وفي ظل ندرة الدراسات العربية، وبخاصة في البيئة السعودية التي تناولت موضوع الدراسة الحالية، فإن الدراسة الحالية تتناول التعاطف مع الذات وعلاقته بالتنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة منخفضي الإنجاز الأكاديمي.

مشكلة الدراسة:

نبعت مشكلة الدراسة الحالية من مصدرين: أحدهما يرتبط بنتائج الدراسات السابقة والتي تشير إلى أهمية التعاطف مع الذات والتنظيم الانفعالي في المجال الأكاديمي، والثاني من خبرة شخصية للباحث من خلال عمله الأكاديمي بالجامعة، واحتكاكه المباشر بحكم تخصصه بطلاب برنامج الإعاقة البصرية بجامعة الملك خالد، وبخاصة الطلاب الذين يتعامل معهم عن قرب في الإرشاد الأكاديمي، والذين لديهم مشكلات وضغوط أكاديمية ترتب عليها انخفاض معدلاتهم الأكاديمية والتي تثير لديهم انفعالات سلبية تجاه أنفسهم ومعلميهم ونحو البيئة التعليمية بشكل عام، وبالتالي فهناك حاجة ضرورية لدراسة متغيري الدراسة لدى هذه الفئة من الطلاب. وفي ضوء ذلك تتحد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما طبيعة العلاقة بين التعاطف مع الذات والتنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلاب برنامج الإعاقة البصرية منخفضي الإنجاز الأكاديمي؟ ويتفرع عن هذه السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مستوى التعاطف الأكاديمي مع الذات لدى طلاب برنامج الإعاقة البصرية منخفضي الإنجاز الأكاديمي؟
٢- ما استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي الأكثر انتشارًا لدى طلاب برنامج الإعاقة البصرية منخفضي الإنجاز الأكاديمي؟
٣- هل توجد علاقة ارتباطية بين التعاطف الأكاديمي مع الذات واستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلاب برنامج الإعاقة البصرية منخفضي الإنجاز الأكاديمي؟
٤- ما الإسهام النسبي للتعاطف الأكاديمي مع الذات في التنبؤ باستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلاب برنامج الإعاقة البصرية منخفضي الإنجاز الأكاديمي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١-التعرف على مستوى التعاطف الأكاديمي مع الذات لدى طلاب برنامج الإعاقة البصرية منخفضي الإنجاز الأكاديمي.

٢-التعرف على استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي الأكثر انتشارًا لدى طلاب برنامج الإعاقة البصرية منخفضي الإنجاز الأكاديمي.

٣-الكشف عن طبيعة العلاقة بين التعاطف الأكاديمي مع الذات واستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلاب برنامج الإعاقة البصرية منخفضي الإنجاز الأكاديمي.

٤-التعرف على الإسهام النسبي للتعاطف الأكاديمي مع الذات في التنبؤ باستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلاب برنامج الإعاقة البصرية منخفضي الإنجاز الأكاديمي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١-أهمية المتغيرات التي تتناولها، وهي: التعاطف مع الذات، والتنظيم الانفعالي، وتوظيفها في المجال الأكاديمي، وإمداد المكتبة العربية بإطار نظري حول هذين المفهومين.

٢-عينة الدراسة من طلاب الجامعة الذين يتعرضون كغيرهم من بقية أفراد المجتمع لضغوط عديدة، وعلى رأسها الضغوط الأكاديمية، ومنها انخفاض معدل الإنجاز الأكاديمي الذي يترتب عليه انفعالات عديدة كالقلق، والخوف، والشعور بالحزني، مما يؤثر في توافقهم الأكاديمي والنفسي بشكل عام، ومن ثم فهم في حاجة إلى تنظيم انفعالاتهم وإدارتها بشكل يضمن لهم الهناء الذاتي. وقد أشار بيكرن ولينبرنك-جارسيا Pekrun & Linnenbrink-Garcia (2012) إلى أنه ليس من المهم فقط دراسة دور انفعالات الطلاب أثناء الدراسة، ولكن المهم كذلك دراسة كيفية تنظيم الطلاب لانفعالاتهم للسعي لتحقيق أهدافهم الدراسية.

٣-ندرة الدراسات العربية-في حدود علم الباحث-التي تناولت التعاطف مع الذات، والتنظيم الانفعالي وتوظيفها في المجال الأكاديمي.

الأهمية التطبيقية:

١-سد الفجوة في المكتبة العربية فيما يتعلق بالأدوات والمقاييس، وتوفير أدوات جديدة في مجالي: التعاطف مع الذات، والتنظيم الانفعالي، وبخاصة في المجال الأكاديمي، وذلك من خلال ترجمة مقياسي: التعاطف الأكاديمي مع الذات، واستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي، والتحقق من خصائصها السيكومترية في البيئة السعودية.

٢-الاستفادة مما تسفر عنه الدراسة الحالية من نتائج في توجيه المختصين في الإرشاد النفسي إلى تبني الإرشاد المرتكز حول التعاطف مع الذات لدى طلاب الجامعة من أجل مساعدتهم على تنمية التعاطف مع ذواتهم في المواقف الضاغطة، وبخاصة في مواقف الإخفاق الأكاديمي.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

التعاطف الأكاديمي مع الذات Academic Self-compassion:

يمكن تعريف التعاطف الأكاديمي مع الذات بأنه: " تعامل طلاب الجامعة برفق ومودة مع ذواتهم عندما يتعرضون لضغوط أكاديمية، وعدم التعامل معها بقسوة، والبعد عن جلد الذات، والانفتاح على خبراتهم السلبية بوعي وتركيز في اللحظة الراهنة، ورؤية انخفاض الإنجاز الأكاديمي في سياق الخبرات الإنسانية العامة، وليس قصورًا شخصيًا خاصًا بالفرد. ويعرف-إجرائيًا- بأنه الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الطالب على كل بعد فرعي من أبعاد مقياس التعاطف الأكاديمي مع الذات المستخدم في الدراسة الحالية.

التنظيم الانفعالي الأكاديمي Academic Emotion Regulation:

عرَّف Burić, Sorić, & Penezić (2016) التنظيم الانفعالي الأكاديمي بأنه القدرة على تنظيم الانفعالات التي تظهر في المواقف التعليمية بصفة عامة، ومواقف الاختبار بصفة خاصة. ويمكن تعريفها بأنها طريقة التعامل مع المعلومات التي تثير الانفعالات الناتجة عن الضغوط، والأحداث المرتبطة بالمواقف الأكاديمية، وذلك من أجل تخفيف حدة تأثير هذه الانفعالات، وتتمثل هذه الاستراتيجيات فيما يلي: تجنب الموقفAvoiding situations ، وتطوير القدرات developing competences، وإعادة توجيه الانتباه redirection attention، وإعادة التقييم reappraisal، والقمع suppression، والتنفس (التقاط الأنفاس) respiration، والتنفيس venting، والدعم الاجتماعي social support. ويعرف-إجرائيًا- بأنه الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الطالب على كل استراتيجية فرعية من استراتيجيات استبيان التنظيم الانفعالي الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

- حدود موضوعية: التعاطف الأكاديمي مع الذات وعلاقته بالتنظيم الانفعالي الأكاديمي.
- حدود بشرية: طلاب برنامج الإعاقة البصرية بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد.
- حدود مكانية: كلية التربية-جامعة الملك خالد في مدينة أبها.
- حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

دراسات سابقة:

لا توجد دراسات-في حدود علم الباحث-تناولت التعاطف الأكاديمي مع الذات، وكذلك استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي؛ نظرًا لحداثة المتغيرين في الدراسات الأجنبية، ولذا يعرض الباحث لبعض الدراسات التي تناولت التعاطف مع الذات، والتنظيم الانفعالي بشكل عام خلال ارتباطها ببعض المتغيرات ذات الصلة بالمجال الأكاديمي.

وفي مجال التعاطف مع الذات، هدفت دراسة كيونج (Kyeong, 2013) إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين التعاطف مع الذات والاحتراق الأكاديمي والصحة النفسية لدى طلبة الجامعة، وذلك على عينة قوامها (٣٥٠) طالبًا وطالبة، بواقع (٨٠ طالب، و٢٧٠ طالبة)، تم اختيارهم من طلبة جامعة سيول بكوريا الجنوبية. واعتمدت الدراسة على مقياس التعاطف مع الذات من إعداد نيف (Neff, 2003)، ومقياس ماسلاش للاحتراق النفسي لدى

الطالب، وبعض المقاييس التي تقيس مؤشرات الصحة النفسية كالاكتئاب، والرفاهية النفسية. وأظهرت النتائج ارتباطية سلبية وذات دلالة إحصائية بين التعاطف مع الذات والاحتراق الأكاديمي، والاكتئاب، بينما وجدت علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين التعاطف مع الذات والرفاهية النفسية.

ومن أجل فحص العلاقة بين التعاطف مع الذات وفعالية الذات الأكاديمية، جاءت دراسة مانيفيبور وسائديان (Manavipour & Saeedian, 2016)، وقد أجريت على عينة قدرها (٢١٦) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة أزد الإسلامية بطهران (٧٦ من الذكور+ ١٤٠ من الإناث)، وقد تم اختيارهم من كليات الهندسة، والعلوم الأساسية، والعلوم الإنسانية، والعلوم الاجتماعية. واستخدمت الدراسة مقياس التعاطف مع الذات من إعداد نيف (Neff, 2003)، ومقياس فعالية الذات. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين التعاطف مع الذات وفعالية الذات الأكاديمية.

وهدفت دراسة زانج وآخرين (Zhang, et al., 2016) إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين التعاطف مع الذات والضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٨) طالب وطالبة من طلبة طلاب جامعة الجنوب الغربي بالصين (٦٦ذكرا، و١٤٢أنثى)، متوسط أعمارهم الزمنية (٢١,٦٧) سنة بانحراف معياري قدره (٠,٩٣). واستخدمت الدراسة مقياس التعاطف مع الذات من إعداد نيف (Neff, 2003)، وقائمة أحداث الحياة الضاغطة التي تتضمن الضغوط الأكاديمية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الضغوط الأكاديمية والأبعاد السلبية للتعاطف مع الذات، وهي: الحكم الذاتي، والتوحد المفرط، والعزلة. بينما وجدت علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين فعالية الذات والأبعاد الإيجابية للتعاطف مع الذات، وهي: الحنو على الذات، والإنسانية المشتركة، واليقظة العقلية.

ومن الدراسات العربية في هذا المجال، جاءت دراسة المنشاوي (٢٠١٦) التي كان هدفها التعرف على العلاقة بين الشفقة بالذات والصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي لدى الطالب المعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٨) طالبًا بكلية التربية بجامعة دمنهور. واستخدمت الدراسة مقياس الشفقة بالذات، ومقياس الإرهاق الأكاديمي، ومقياس الصمود الأكاديمي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الشفقة بالذات والصمود الأكاديمي، بينما جاءت العلاقة سلبية بدلالة إحصائية بين الشفقة بالذات والإرهاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وفي مجال التنظيم الانفعالي، هدفت دراسة هافيزا وهافيز (Hafizah & Hafiz, 2015) إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم المعرفي–القمع) والأداء الاكاديمي لدى طلاب الجامعة الإسلامية في ماليزيا قسم علم النفس، وتكونت العينة من ١٢٧ طالباً تراوحت أعمارهم بين ٢١- ٢٥ عام، وتم استخدام استبيان التنظيم الانفعالي إعداد جروس(Gross,2011) ، والمعدل التراكمي للطلاب، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين القمع وانخفاض المعدل التراكمي، وعدم وجود علاقة بين إعادة التقييم المعرفي والمعدل التراكمي.

وهدفت دراسة البدارين (Al-Badareen, 2016) إلى الكشف عن القدرة التنبؤية النسبية والمشتركة لاستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في التحصيل الأكاديمي لدي عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، وتكونت عينة الدراسة من ٣٨٦ طالب وطالبة، وتم استخدام مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي إعداد جرانفسكي وآخرين (Garnefski, et al., 2001)، واستخدام المعدل التراكمي (GPA)، أظهرت نتائج الدراسة وجود مساهمة مشتركة ومساهمة نسبية لاستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وهدفت دراسة محمود (٢٠١٦) إلي تعرف مدي الاختلاف في قلق الامتحان لطالبات المرحلة الجامعية باختلاف استراتيجيتهن في التنظيم الانفعالي ومعتقداتهن ما وراء المعرفة، وكذلك الكشف عن إمكانية التنبؤ بقلق الامتحان من خلال كل من استراتيجيات الطالبات في التنظيم الانفعالي ومعتقداتهن ما وراء المعرفية، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبة من طالبات المستوى السادس في قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة القصيم، واستخدمت الدراسة استبيان التنظيم المعرفي الانفعالي إعداد جرانفسكي وآخرين (Garnefski, et al., 2001)، واستبيان المعتقدات ما وراء المعرفية، ومقياس قلق الاختبار، وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين الطالبات مرتفعات ومنخفضات التنظيم الانفعالي في قلق الاختبار، وكانت الفروق في اتجاه المنخفضات في لوم الذات، وإعادة التركيز الإيجابي، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين المرتفعات والمنخفضات في المعتقدات ما وراء المعرفية في مستوى قلق الاختبار لصالح الطالبات المنخفضات، وأنه يمكن التنبؤ بقلق الاختبار من خلال استراتيجيات التنظيم الانفعالي والمعتقدات ما وراء المعرفية لدى الطالبات.

وهدفت دراسة عياش وفائق (٢٠١٦) إلى التعرف على مستوى التنظيم الانفعالي لدي طلاب جامعة بغداد، وفحص الفروق في التنظيم الانفعالي تبعًا للمتغيرات الديموجرافية التالية: الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص (العلمي، الإنساني)، والصف الدراسي (الأول، الثاني، الثالث، الرابع)، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة، (٢٠٠ طالب، و٢٠٠ طالبة)، وكذلك (٢٠٠ من التخصص العلمي، و٢٠٠ من التخصص الإنساني)، واستخدمت الدراسة مقياس التنظيم الانفعالي من إعداد شزويدو (Szwedo, 2012)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلاب الجامعة يظهرون مستوى مرتفعًا من التنظيم الانفعالي، وأن أفراد العينة يستخدمون استراتيجيات: حل المشكلات، وإعادة التقييم الإيجابي، والسعي وراء

112

الدعم الاجتماعي، ثم الإنكار، ولا توجد فروق في التنظيم الانفعالي لدى عينة الدراسة ترجع إلى الجنس، أو التخصص، أو الصف الدراسي.

وهدفت دراسة مظلوم (٢٠١٧) إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين تنظيم الانفعال الأليكسيثيميا لدى عينة من طلاب الجامعة، والتعرف على الفروق بين الجنسين في كل من تنظيم الانفعال الأليكسيثيميا، وكذا التعرف على إمكانية التنبؤ الأليكسيثيميا لدى عينة الدراسة ككل من خلال تنظيم الانفعال، الأليكسيثيميا. وقد تكونت عينة الدراسة السيكومترية في صورتها النهائية من (٣٨١) طالبا وطالبة بالفرقتين الثالثة والرابعة (تعليم أساسي، عام)، بكلية التربية ببنها، منهم: (١٥٢) طالبا، (٢٢٩) طالبة، بمتوسط عمري (١٣١-٢١) عاما، وانحراف معياري قدره (٠.٦١٦). واستخدمت الدراسة مقياس تنظيم الانفعال (إعداد: الباحث)، ومقياس الأليكسيثيميا (إعداد: الباحث)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين درجات عينة الدراسة ككل على مقياس تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي)، ودرجاتهم على مقياس الأليكسيثيميا وأبعاده، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات عينة مقياس الأليكسيثيميا وأبعاده، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات عينة الدراسة ككل علي مقياس تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي)، ودرجاتهم على مقياس الأليكسيثيميا وأبعاده، وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور، ومتوسطات درجات الإناث على مقياس تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي، وقمع التعبير الانفعالي)، وأوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور، ومتوسطات درجات الإناث على مقياس الأليكسيثيميا وأبعاده، كما أظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ الأليكسيثيميا لدى عينة الدراسة ككل من خلال تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي، وقمع التعبير الانفعالي).

وهدفت دراسة البراهمة والزغول (٢٠١٧) إلى التعرف على العلاقة بين التنظيم الانفعالي وقلق الاختبار لدى طلاب جامعة اليرموك ومدى اختلافهما باختلاف الجنس ونوع الكلية والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٧) طالب وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس التنظيم الانفعالي إعداد جروس وجون (Gross & John, 2003)، ومقياس قلق الاختبار من إعداد سارسون (Sarason, 1978). وأسفرت النتائج عن أفراد عينة الدراسة يظهرون مستوى متوسطًا من التنظيم الانفعالي، وجاءت استراتيجية إعادة التقييم في الترتيب الأول، وبعد القمع في الترتيب الثاني، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين التنظيم الانفعالي وبين قلق الاختبار.

وهدفت دراسة بندرجست (Pendergast, 2017) إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والصمود والضغوط المدركة والأداء الأكاديمي لدي طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (١٢٥) طالبًا، واستخدمت الدراسة مقياس الصمود النفسي من إعداد كونر وديفيدسون (٢٠٠٣)، ومقياس كوهن للضغوط (١٩٨٣)، ومقياس التنظيم الانفعالي إعداد جروس وجون (Gross & John, 2003)، و المعدل التراكمي، وأشارت نتائج إلى علاقة ارتباطية سلبية وذات دلالة إحصائية بين التنظيم الانفعالي والضغوط الأكاديمية، وعلاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين التنظيم الانفعالي والصمود النفسي والأداء الأكاديمي.

وهدفت دراسة سيبرت وبايور وماي وفينشهام (Seibert, 2017) Bauer, May, & Fincham, إلى التعرف على دور الاحتراق الدراسي في العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم– القمع) والمخرجات الأكاديمية (المعدل التراكمي-الغياب) لدى طلاب الجامعة. وتكونت العينة من ٥٥٠ طالبًا وطالبة، وتم استخدام قائمة الإنهاك الدراسي إعداد سالملا-أرو وآخرين (Salmela-Aro et al., 2008) واستبيان التنظيم الانفعالي إعداد جروس وجون (Gross & John, 2003)، والغياب تم حسابه من خلال تقرير يوضح عدد مرات الغياب في الفصل الذي أجريت فيه الدراسة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين التنظيم الانفعالي والتحصيل الأكاديمي والغياب، وأن استراتيجية القمع تؤدي إلى خفض المعدل التراكمي وزيادة الغياب، بينما تسهم استراتيجية إعادة التقييم في خفض الغياب وزيادة المعدل التراكمي.

وفي مجال العلاقة بين المتغيرين، هدفت دراسة كيل وبدجيون (Keel & Pidgeon, 2017)إلى الكشف عن العلاقة بين التعاطف مع الذات والتنظيم الانفعالي وبعض الأعراض النفسية لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٩) طالبًا وطالبة، (١٢ ذكرا، ٧٧ أنثى)، واستخدمت الدراسة مقياس التعاطف مع الذات من إعداد نيف (Neff, 2003)، و استبيان استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي إعداد جارنفسكي وآخرين (Garnefski, et al., 2001)، ومقياس الاكتئاب والقلق والضغوط من إعداد ليفيوند وليفبوند (Lovibond & Lovibond, 1995). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين التعاطف مع الذات والتنظيم الانفعالي المعرفي، وعلاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين التعاطف مع الذات والاكتئاب والقلق والضغوط، وأن التعاطف مع الذات يفسر حوالي (٤٤ %) من التباين في الأعراض النفسية الثلاثة، كما أن التنظيم الانفعالي المعرفي يتوسط العلاقة بين التعاطف مع الذات والأعراض النفسية.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة في محاورها الثلاث يتضح ما يلي:

١-تأكيد نتائج هذه الدراسة على أهمية متغير التعاطف مع الذات، وكذلك متغير التنظيم الانفعالي لدى طلاب الجامعة وتأثيره الإيجابي في بعض المتغيرات المرتبطة بالمجال الأكاديمي.

٢-اقتصار الدراسات السابقة على تناول التعاطف العام مع الذات، وكذلك التنظيم الانفعالي بشكل عام.

٣-قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين التعاطف مع الذات والتنظيم الانفعالي، وندرتها في البيئة العربية.

٤-أن الدراسات السابقة استخدمت مقياس التعاطف مع الذات إعداد نيف (Neff, 2003)، واعتمدت في قياس التنظيم الانفعالي على استبيان التنظيم الانفعالي إعداد جروس وجون (Gross & John, 2003)، أو استبيان استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي إعداد جارنفسكي وآخرين (Garnefski, et al., 2001).

المنهج والإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك بهدف التعرف على مستوى التعاطف مع الذات، واستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي الأكثر انتشارًا، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين التعاطف مع الذات والتنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلاب برنامج الإعاقة البصرية منخفضي الإنجاز الأكاديمي.

ثانيًا: مجتمع وعينة الدراسة:

تمثَّلَ مجتمع الدراسة في قسم التربية الخاصة مسار الإعاقة البصرية بقسم التربية الخاصة بكلية التربية، جامعة الملك خالد بمدينة أبها، وقد بلغ عددهم (٩٣) وفقًا لإحصائيات عمادة القبول والتسجيل في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٠/٣٩هـ. ومن هذا المجتمع تمَّ اختيار عينة مقصودة قوامها (٢٩) طالبًا من الطلاب منخفضي الإنجاز الأكاديمي، والذين تقل معدلاتهم الأكاديمية عن (٥,٠٠/٢,٥)، واقتصرت العينة على الذكور نظرًا لأنه لم يتم تفعيل مسار الإعاقة البصرية شطر الطالبات، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٢١,٤١) سنة، وانحراف معياري قدره (١,٣٠).

ثالثًا: أدوات الدراسة:

١- مقياس التعاطف الأكاديمي مع الذات إعداد (2011) Krause ترجمة الباحث.

أ-وصف المقياس:

أعدَّ نيف (2003) Neff مقياس التعاطف مع الذات "الصورة العامة"، وهو من نوع التقرير الذاتي، ويتكون من (٢٦) مفردة موزعة على ستة أبعاد، وهي: الحنو على الذات (٥) مفردات، تأخذ أرقام (٥، ١٢، ١٩، ٢٣، ٢٦)، والحكم الذاتي (٥) مفردات، تأخذ أرقام (١، ٨، ١١، ١٦، ٢١)، والإنسانية المشتركة (٤) مفردات، تأخذ أرقام (٣، ٧، ١٠، ١٥)، والعزلة (٤) مفردات، تأخذ أرقام (٤، ١٣، ١٨، ٢٥)، واليقظة العقلية (٤) مفردات، تأخذ أرقام (٩، ١٤، ١٧، ٢٢)، والتوحد المفرط (٤) مفردات، تأخذ أرقام (٢، ٦، ٢٠، ٢٤)، ويجاب عنها في ضوء تدرج خماسي يتراوح بين (تنطبق تمامًا-لا تنطبق مطلقًا)، وعند التعامل مع الأبعاد الفرعية للمقياس تكون كل العبارات موجبة، ويتم تقدير الدرجات بـ(١،٢،٣،٤،٥)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة الصفة التي يقيسها كل بعد فرعي، وفي حالة التعامل مع الدرجة الكلية للمقياس، تكون عبارات الأبعاد أرقام (٢،٤،٦) سالبة، ويتم تقدير الدرجات بـ(١،٢،٣،٤،٥)على الترتيب.

وقام كروس (2011) Krause بتعديل مفردات المقياس لتتناسب مع المجال الأكاديمي، وأطلق على المقياس التعاطف الأكاديمي مع الذات academic Self-Compassion، وذلك لقياس التعاطف مع الذات لدى طلاب الجامعة منخفضي الأداء الأكاديمي poor academic performance، ومن المفردات التي تم تعديلها على سبيل المثال: "أحاول أن أرى أخطائي كجزء من الحالة الإنسانية. تمّ تعديلها إلى: "أنظر إلى الصعوبات التي تواجهني في الدراسة كجزء من الحياة، ويمر بها كل الطلاب". وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال تطبيقه على عينة عددها (٣٠٠) طالب تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٨-٢٥) سنة، وتم اختيارهم من طلبة جامعة University of Texas at Austin، وتوصلت النتائج إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق والثبات. وفي الدراسة الحالية، قام الباحث بترجمة مفردات المقياس، وعرضه على متخصص في اللغة الإنجليزية وآخر متخصص في اللغة العربية للتحقق من صحة الترجمة، ثم تم عرض المقياس على (٥) محكمين خبراء من المتخصصين في الصحة النفسية والتربية الخاصة للحكم على ملاءمة المقياس للتطبيق في البيئة العربية، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل صياغة بعض المفردات، التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال ما يلي:

أ -الاتساق الداخلي للمقياس:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب ما يلي: (١) حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. ويوضح جدول (١) نتائج ذلك.

114

جدول (١): معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد المنتمية اليه (ن=٦٠)

الحنو على الذات		الحكم الذاتي		الإنسانية المشتركة		العزلة		اليقظة العقلية		التوحد المفرط	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
٥	٠,٤٤**	١	٠,٥٧**	٣	٠,٦٥**	٤	٠,٥٤**	٩	٠,٧٥**	٢	٠,٦٨**
١٢	٠,٥٢**	٨	٠,٨٤**	٧	٠,٧٨**	١٣	٠٧٢**	١٤	٠,٨٦**	٦	٠,٧١**
١٩	٠,٦٣**	١١	٠,٧٩**	١٠	٠,٨٢**	١٨	٠,٦٨**	١٧	٠,٨٣**	٢٠	٠,٤٩**
٢٣	٠,٥٧**	١٦	٠,٦٦**	١٥	٠,٦٦**	٢٥	٠,٦٣**	٢٢	٠,٧٠**	٢٤	٠,٥٣**
٢٦	٠,٥٣**	٢١	٠,٦١**								

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الأول (الحنو على الذات) تراوحت ما بين (٠,٤٤-٠,٦٣)، وللبعد الثاني (الحكم الذاتي) تراوحت ما بين (٠,٥٧-٠,٨٤)، وللبعد الثالث (الإنسانية المشتركة) تراوحت ما بين (٠,٦٥-٠,٨٢)، وللبعد الرابع (العزلة) تراوحت ما بين (٠,٥٤-٠,٧٢)، وللبعد الخامس (اليقظة العقلية) تراوحت ما بين (٠,٧٠-٨٦)، وللبعد السادس (التوحد المفرط) تراوحت ما بين (٠,٤٩-٠,٧١)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠١,.).

(٢) حساب معاملات الارتباطات البينية بين الأبعاد الفرعية للمقياس. ويوضح جدول (٢) نتائج ذلك.

جدول (٢): معاملات الارتباطات البينية للأبعاد الفرعية لمقياس التعاطف مع الذات

الأبعاد	الحنو على الذات	الحكم الذاتي	الإنسانية المشتركة	العزلة	اليقظة العقلية	التوحد المفرط
الحنو على الذات	.....	.....	.....	.....	.....	.....
الحكم الذاتي	٠,٦١-**	.....	.....	.....	.....	.....
الإنسانية المشتركة	٠,٧٠**	٠,٧٩-**	.....	.....	.....	.....
العزلة	٠,٦٣-**	٠,٧٨**	٠,٦٥-**	.....	.....	.....
اليقظة العقلية	٠,٧٤**	٠,٧٣-**	٠,٧١**	٠,٦٧-**	.....	.....
التوحد المفرط	٠,٤٩-**	٠,٥٥**	٠,٦١-**	٠,٦٦**	٠,٦٥-**	.....

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٢) أن هناك ارتباطات بينية بين أبعاد المقياس؛ حيث ارتبطت الأبعاد الإيجابية ببعضها ارتباطًا إيجابيًا، وسلبيًا مع الأبعاد السلبية، بينما ارتبطت الأبعاد السلبية إيجابيًا ببعضها، وسلبيًا مع الأبعاد الإيجابية، وتؤكد هذه النتائج على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي

أ- صدق التعلق بمحك:

اعتمد الباحث على مقياس التعاطف مع الذات من إعداد نيف Neff (2003)، وقد ترجمه تحت مسمى الشفقة بالذات عبد الرحمن وآخرون (٢٠١٥)، وتم تقنينه على عينات مصرية سعودية، وذلك كمحك خارجي للتحقق من صدق مقياس التعاطف الأكاديمي مع الذات المترجم ، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على المقياسين، ويوضح جدول (٣) نتائج ذلك.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على المقياسين

م	الأبعاد	معاملات الارتباط
١	الحنو على الذات	٠,٥٩ **
٢	الحكم الذاتي	٠,٥٣ **
٣	الإنسانية المشتركة	٠,٦١ **
٤	العزلة	٠,٥٥ **
٥	اليقظة العقلية	٠,٧٣ **
٦	التوحد المفرط	٠,٤٨ **

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

115

تشير النتائج الواردة في جدول (٣) إلى أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياسين تراوحت ما بين (٠,٤٨ – ٠,٧٣)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

ج -ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس تم الاعتماد على طريقة إعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى على نفس أفراد العينة الاستطلاعية بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وحساب معامل الارتباط بين مجموع درجاتهم في التطبيقين: الأول والثاني. ويوضح جدول (٤) نتائج ذلك.

جدول (٤): معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في التطبيقين الأول والثاني على مقياس التعاطف الأكاديمي مع الذات

م	الأبعاد	معاملات الارتباط
١	الحنو على الذات	٠,٧٩ **
٢	الحكم الذاتي	٠,٦٩ **
٣	الإنسانية المشتركة	٠,٨٢ **
٤	العزلة	٠,٧٣ **
٥	اليقظة العقلية	٠,٨٠ **
٦	التوحد المفرط	٠,٧٧ **

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

تشير النتائج الواردة في جدول (٤) إلى معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في التطبيقين تراوحت ما بين (٠,٦٩ ، ٠,٨٢)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى ثبات المقياس.

٢- استبيان التنظيم الانفعالي الأكاديمي إعداد Buric, et al (2016) ترجمة الباحث.

أعدَّ بيوريك Buric, et al (2016) استبيان التنظيم الانفعالي الأكاديمي The academic emotion regulation questionnaire(AERQ) بهدف قياس التنظيم الانفعالي في المجال الأكاديمي، وهو من نوع التقرير الذاتي، ويتكون الاستبيان من (٣٧) مفردة موزعة على ثمانية استراتيجيات، وهي: تجنب الموقف Avoiding Situations (٤) مفردات، وتنمية الكفاءة Developing Competences (٥) مفردات، وإعادة توجيه الانتباه Redirection attention (٦) مفردات، وإعادة التقييم Reappraisal (٥) مفردات، والقمع Suppression (٥) عبارات، والتنفس Respiration (٣) مفردات، والتنفيس Venting (٥) مفردات، والمساندة الاجتماعية Social support (٤) مفردات، وتتم الإجابة عن مفردات الاستبيان في ضوء مقياس متدرج خماسي، يتراوح بين (دائمًا-غالبًا- أحيانًا- نادراً- أبدًا)، وتقدر الدرجات بـ (٥-١). وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع الصفة التي تقيسها كل استراتيجية من استراتيجيات المقياس ويتمتع الاستبيان بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الصدق والثبات في النسخة الأصلية على طلاب الجامعة والمراهقين، حيث تم حساب الصدق عن طريق التحليل العاملي التوكيدي والذي أسفرت نتائجه عن التوصل لاستراتيجيات الاستبيان الثمانية، وفي الثبات تم حساب معامل ألفا لجميع المفردات والأبعاد يزيد عن (٠,٧٠).

وفي الدراسة الحالية، قام الباحث بترجمة مفردات الاستبيان، وعرضه على متخصص في اللغة الإنجليزية وآخر متخصص في اللغة العربية للتحقق من صحة الترجمة، ثم تم عرض الاستبيان على (٥) محكمين خبراء من المتخصصين في الصحة النفسية والتربية الخاصة للحكم على صلاحية الاستبيان للتطبيق في البيئة العربية، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل صياغة بعض المفردات، التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبيان من خلال ما يلي:

أ-الاتساق الداخلي للاستبيان:

(١) حساب الاتساق الداخلي للاستبيان من خلال حساب الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للاستراتيجية التي تنتمي إليها. ويوضح جدول (٥) نتائج ذلك.

جدول (٥): معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للاستراتيجية التي تنتمي إليها

الاستراتيجية	المفردة	معامل الارتباط	الاستراتيجية	المفردة	معامل الارتباط
تجنب الموقف	١	٠,٦١**	القمع	٢١	٠,٧٠**
	٢	٠,٤٩**		٢٢	٠,٥٦**
	٣	٠.٥٥**		٢٣	٠.٦٢**
	٤	٠,٧٢**		٢٤	٠,٥٨**
تنمية القدرات	٥	٠,٧٠**		٢٥	٠,٦٦**
	٦	٠,٦٦**	التنفس	٢٦	٠,٦١**
	٧	٠,٥٩**		٢٧	٠,٤٤**

116

الاستراتيجية	المفردة	معامل الارتباط	الاستراتيجية	المفردة	معامل الارتباط
	٨	**٠,٦٥		٢٨	**٠,٧٠
	٩	**٠,٥٢	التنفيس	٢٩	**٠,٧٢
إعادة توجيه الانتباه	١٠	**٠,٤٩		٣٠	**٠,٦٥
	١١	**٠,٦٣		٣١	**٠,٥٥
	١٢	**٠.٥١		٣٢	**٠.٤٩
	١٣	**٠,٦٩		٣٣	**٠,٨٠
	١٤	**٠.٧٨	طلب المساندة الاجتماعية	٣٤	**٠.٦٩
	١٥	**٠.٧٤		٣٥	**٠.٥٤
إعادة التقييم	١٦	**٠,٧٩		٣٦	**٠,٧٤
	١٧	**٠.٧٢		٣٧	**٠.٨١
	١٨	**٠,٨١			
	١٩	**٠,٧٧			
	٢٠	**٠.٥٩			

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٥) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستراتيجية التي تنتمي إليها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي لمفردات الاستبيان لدى عينة البحث.

(٢) حساب معاملات الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل استراتيجية تكيفية وغير تكيفية، والدرجة الكلية على الاستراتيجيات التكيفية، وغير التكيفية كما هو موضح في جدول (٦).

جدول (٦): معاملات الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل استراتيجية تكيفية وغير تكيفية، والدرجة الكلية على الاستراتيجيات التكيفية، وغير التكيفية

الاستراتيجيات التكيفية	الدرجة الكلية	الاستراتيجيات غير التكيفية	الدرجة الكلية
تنمية القدرات	٠,٧٣ **	تجنب الموقف	٠,٦١ **
إعادة توجيه الانتباه	٠,٥٩ **	القمع	٠,٥٨ **
إعادة التقييم	٠,٦٢ **	التنفيس	٠,٥٣ **
التنفس	٠,٦٨ **		
طلب المساندة الاجتماعية	٠,٧٣ **		

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٦) أن معاملات الارتباط بين درجة كل استراتيجية من الاستراتيجيات التكيفية والدرجة الكلية على الاستراتيجيات التكيفية، ومعاملات الارتباط بين درجة كل استراتيجية من الاستراتيجيات غير التكيفية والدرجة الكلية على الاستراتيجيات غير التكيفية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي المرتفع لها لدى عينة الدراسة.

ب- صدق التعلق بمحك:

اعتمد الباحث على استبيان التنظيم الانفعالي من إعداد جروس وجوهن Gross & John (2003)، وترجمة المري (٢٠١٧) وقد تحقق من صدقه وثباته في البيئة السعودية، ويتكون من استراتيجيتين: إعادة التقييم المعرفي، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على المقياسين، ويوضح جدول (٧) نتائج ذلك.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على المقياسين

أبعاد المقاييس		استبيان التنظيم الانفعالي	
		إعادة التقييم المعرفي	القمع
استبيان التنظيم الانفعالي الأكاديمي	تجنب الموقف	-٠,٥٣ **	٠,٦٧ **
	تنمية القدرات	٠,٧٠ **	-٠,٤٥ **
	إعادة توجيه الانتباه	٠,٦٧ **	-٠,٦٠ **
	إعادة التقييم	٠,٧٥ **	-٠,٥٧ **
	القمع	-٠,٥٩ **	٠,٦٤ **
	التنفس	٠,٦٣ **	-٠,٤٩ **
	التنفيس	-٠,٤٨ **	٠,٦٠ **
	طلب المساندة الاجتماعية	٠,٦٩ **	-٠,٥٠ **

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

تشير النتائج الواردة في جدول (٧) إلى أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياسين تراوحت ما بين (-٠,٤٥ ، ٠,٧٥)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

ج-ثبات الاستبيان:

للتحقق من ثبات الاستبيان تم الاعتماد على طريقة إعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى على نفس أفراد العينة الاستطلاعية بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وحساب معامل الارتباط بين مجموع درجاتهم في التطبيقين: الأول والثاني. ويوضح جدول (٨) نتائج ذلك.

جدول (٨): معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في التطبيقين الأول والثاني على استبيان التنظيم الانفعالي الأكاديمي

م	الأبعاد	معاملات الارتباط
١	تجنب الموقف	٠,٥٢**
٢	تنمية القدرات	٠,٦٩**
٣	إعادة توجيه الانتباه	٠,٧٢**
٤	إعادة التقييم	٠,٧٦**
٥	القمع	٠,٥٩**
٦	التنفس	٠,٦٧**
٧	التنفيس	٠,٤٤**
٨	طلب المساندة الاجتماعية	٠,٧١**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

تشير النتائج الواردة في جدول (٨) إلى معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في التطبيقين تراوحت ما بين (٠,٤٤ ، ٠,٧٦)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى ثبات المقياس.

نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول:

ينص هذا السؤال على أنه: ما مستوى التعاطف الأكاديمي مع الذات لدى طلاب برنامج الإعاقة البصرية منخفضي الإنجاز الأكاديمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على أبعاد مقياس التعاطف الأكاديمي مع الذات، كما تم حساب المتوسط الفرضي على أبعاد المقياس (تم حساب المتوسط الفرضي لأبعاد المقياس من خلال جمع البدائل الخمسة للإجابة عن مفردات المقياس، وقسمتها على عددها، ثم ضرب الناتج في عدد الفقرات، وبالتالي فإن أوزان البدائل هي (٥، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) يكون مجموعها (١٥)، وعددها (٥)، وعند القسمة يصبح متوسط أوزان البدائل (٣)، وعند ضرب عدد فقرات البعد الأول (٥)، يكون المتوسط الفرضي لهذا البعد (١٥)، وهكذا بالنسبة للأبعاد الفرعية)، وتم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط التجريبي في التعاطف الأكاديمي مع الذات. ويوضح جدول (٩) نتائج ذلك.

جدول (٩): نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للفروق بين درجة المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي في التعاطف الأكاديمي مع الذات

الأبعاد	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (T)	مستوى الدلالة	مستوى البعد
الحنو على الذات	١٦,٢٨	٢,٥٢	١٥	٢,٧٣	٠,٠٥	مرتفع
الحكم على الذات	١٣,٦٩	٥,٠٦	١٥	١,٣٩-	غير دالة	متوسط
الإنسانية المشتركة	١٣,٣١	٢,٥٥	١٢	٢,٧٧	٠,٠٥	مرتفع
العزلة	١١,٣١	٢,٠٤	١٢	١,٨٢-	غير دالة	متوسط
اليقظة العقلية	١٤,٩٧	٢,٧٧	١٢	٥,٧٦	٠,٠١	مرتفع
التوحد المفرط	١١,٢٨	٢,٦٨	١٢	١,٤٥-	غير دالة	متوسط

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٩) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي في الأبعاد الفرعية: الحنو على الذات، والإنسانية المشتركة، وعند مستوى (٠,٠١) في بعد اليقظة العقلية، وكانت هذه الفروق لصالح المتوسط التجريبي، وهذا يعني ارتفاع مستوى هذه الأبعاد الثلاثة لدى أفراد عينة الدراسة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بينها في الأبعاد السلبية، وهي: الحكم على الذات، والعزلة، والتوحد، وهذا يعني أن مستوى هذه الأبعاد جاء في حدود المتوسط، وتعني هذه النتيجة بشكل عام أن ارتفاع مستوى التعاطف مع الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

إجابة السؤال الثاني:

ينص هذا السؤال على أنه: ما استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي الأكثر انتشارًا لدى طلاب برنامج الإعاقة البصرية منخفضي الإنجاز الأكاديمي ؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على أبعاد استبيان التنظيم الانفعالي الأكاديمي، كما تم حساب المتوسط الفرضي على أبعاد المقياس، وتم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط التجريبي في التنظيم الانفعالي الأكاديمي. ويوضح جدول (١٠) نتائج ذلك.

جدول (١٠): نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للفروق بين درجة المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي في التنظيم الانفعالي الأكاديمي

الأبعاد	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (T)	مستوى الدلالة	مستوى البعد
تجنب الموقف	١١,٧٩	٣,٧٠	١٢	٠,٣٠-	غير دالة	متوسط
تنمية القدرات	١٦,٥٥	٢,١٠	١٥	٣,٩٨	٠,٠١	مرتفع
إعادة توجيه الانتباه	١٨,٣٨	٣,٥٧	١٨	٠,٥٧	غير دالة	متوسط
إعادة التقييم	١٦,٨٦	٤,٤٥	١٥	٢,٢٥	٠,٠٥	مرتفع
القمع	١٣,٨٧	٤,٦١	١٥	١,٢٩-	غير دالة	متوسط
التنفس	١١,١٤	٤,٢٤	٩	٢,٧١	٠,٠٥	مرتفع
التنفيس	١١,٢٨	٢,٦٨	١٥	٧,٤٧-	٠,٠١	منخفض
طلب المساندة الاجتماعية	١٥,٠٧	٢,٨٠	١٢	٥,٩٠	٠,٠١	مرتفع

أظهرت النتائج الواردة في جدول (١٠) أن أفراد العينة يستخدمون استراتيجيات: تجنب الموقف، وإعادة توجيه الانتباه، والقمع بشكل متوسط؛ حيث لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجاتهم على هذه الاستراتيجيات والمتوسط الفرضي، ويستخدمون استراتيجيات: تنمية القدرات، وإعادة التقييم، والتنفس والطلب المساندة الاجتماعية بشكل مرتفع؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١ ، ٠,٠٥) بين المتوسطات التجريبية لهذه الاستراتيجيات والمتوسطات الفرضية لصالح المتوسطات التجريبية، بينما يستخدمون التنفيس بشكل منخفض؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي في اتجاه المتوسط الفرضي.

119

إجابة السؤال الثالث:

ينص هذا السؤال على: هل توجد علاقة ارتباطية بين التعاطف الأكاديمي مع الذات واستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلاب برنامج الإعاقة البصرية منخفضي الإنجاز الأكاديمي ؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل الارتباط (بطريقة بيرسون) بين الدرجات الخام لأفراد عينة الدراسة على مقياس التعاطف الأكاديمي مع الذات ودرجاتهم على مقياس التنظيم الانفعالي الأكاديمي. ويوضح جدول (١١) نتائج ذلك.

جدول (١١): معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس التعاطف الأكاديمي مع الذات ودرجاتهم على استبيان التنظيم الانفعالي الأكاديمي

المتغيرات		الحنو على الذات	الحكم الذاتي	الإنسانية العامة	العزلة	اليقظة العقلية	التوحد المفرط
استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي	تجنب الموقف	-٠,٦٠**	٠,٨١**	-٠,٧٢**	٠,٥٦**	-٠,٦٩**	٠,٨٥**
	تنمية القدرات	٠,٧٣**	-٠,٦٢**	٠,٦٧**	-٠,٦١**	٠,٧٨**	-٠,٧١**
	إعادة توجيه الانتباه	٠,٧٣**	-٠,٧٤**	٠,٧٤**	-٠,٥٣**	٠,٧٩**	-٠,٧٥**
	إعادة التقييم	٠,٦٥**	-٠,٦٥**	٠,٦٢**	-٠,٧١**	٠,٨١**	-٠,٦١**
	القمع	-٠,٤٨**	٠,٦٥**	-٠,٥١**	٠,٧٥**	-٠,٧١**	٠,٧١**
	التنفس	٠,٧٧**	-٠,٧١**	٠,٨٠**	-٠,٥٢**	٠,٧٥**	-٠,٥٨**
	التنفيس	-٠,٦٤**	٠,٧٢**	-٤٥،**	٠,٦٩**	-٠,٥٥**	٠,٧٦**
	المساندة الاجتماعية	٠,٦٢**	-٠,٤٢*	٠,٧٣**	-٠,٣٨*	٠,٦٦**	-٠,٥٠**

** دالة عند (٠,٠١) * دالة عند (٠,٠٥)

يتضح من جدول (١١) ما يلي:

-وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الأبعاد الإيجابية للتعاطف الأكاديمي مع الذات، والاستراتيجيات التكيفية للتنظيم الانفعالي الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الأبعاد الإيجابية للتعاطف الأكاديمي مع الذات، والاستراتيجيات غير التكيفية للتنظيم الانفعالي الأكاديمي ما عدا ارتباط بعد المساندة الاجتماعية بكل من: الحكم الذاتي، والعزلة جاءت معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠٥).

-وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الأبعاد السلبية للتعاطف الأكاديمي مع الذات، والاستراتيجيات غير التكيفية للتنظيم الانفعالي الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الأبعاد الإيجابية للتعاطف الأكاديمي مع الذات، والاستراتيجيات التكيفية للتنظيم الانفعالي الأكاديمي.

إجابة السؤال الرابع:

ينص هذا السؤال على: ما الإسهام النسبي للتعاطف مع الذات في التنبؤ باستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلاب برنامج الإعاقة البصرية منخفضي الإنجاز الأكاديمي ؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب تحليل الانحدار متعدد الخطوات بطريقة Stepwise على اعتبار أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي متغير تابع، وأبعاد التعاطف الأكاديمي مع الذات متغير مستقل، وذلك بهدف معرفة أي من أبعاد التعاطف الأكاديمي مع الذات يمكن أن تسهم في التنبؤ استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة. ويوضح جدول (١٢) نتائج ذلك.

جدول (١٢): معاملات الانحدار المتعدد لأبعاد التعاطف الأكاديمي مع الذات المنبئة باستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي

المتغيرات المستقلة المنبئة	المتغير التابع	الثابت	الارتباط المتعددR	نسبة المساهمةR^2	قيمة بيتا Beta	قيمة ت ودلالتها
التوحد المفرط	تجنب المواقف	٣,٥٥	٠,٨٥	٠,٧٣	٠,٧٠	٨, ٤٧**
اليقظة العقلية	تنمية القدرات	٥,٤١	٠,٧٣	٠,٥٤	., ٥٥	٥, ٦١**
اليقظة العقلية	إعادة توجيه الانتباه	٥,٨١	٠,٨١	٠,٦٥	., ٦٢	٧, ٠٥**
اليقظة العقلية	إعادة التقييم	٦,٦٥	٠,٧٢	٠,٥٢	٠,٤٧	٥,٤٢**
الحكم الذاتي	القمع	٣,٦٢	٠,٥١	٠,٢٦	., ٤٣	٣, ٠٩**
الحكم الذاتي	التنفس	١٢,٨٤	٠,٩٠	٠,٨٢	., ٤٧-	٥, ٦٦**
الحنو على الذات					., ٤٤	٥, ٥١**
الحكم الذاتي	التنفيس	٥, ٨٦	٠,٤٩	٠,٢٤	., ٣٣	٢, ٩٢*
الإنسانية المشتركة	المساندة الاجتماعية	٤,٠٧	٠,٧٣	٠,٥٣	٠,٨١	٥,٥٥**

* دالة عند مستوى ٠,٠١ ** دالة عند مستوى ٠,٠٥

تشير النتائج الواردة في جدول (٥) إلى ما يلي:

١-أن بعد التوحد فقط يسهم في التنبؤ باستراتيجية تجنب المواقف، حيث توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعاملات انحدار التوحد. وبلغت قيمة بيتا بين (٠,٧٠)، ونسبة المساهمة (R2 = ٧٣ .)، ويعني ذلك أن بعد التوحد (٧٣%) من التباين في استراتيجية تجنب المواقف. ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي: تجنب المواقف = ٧٠ ., X التوحد + ٣,٥٥

٢-أن بعد اليقظة العقلية فقط يسهم في التنبؤ باستراتيجية تنمية القدرات، حيث توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعاملات انحدار اليقظة العقلية. وبلغت قيمة بيتا بين (٠,٥٥)، ونسبة المساهمة (R2 = ٥٤ .)، ويعني ذلك أن بعد اليقظة العقلية (٥٤%) من التباين في استراتيجية تنمية القدرات. ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي: تنمية القدرات = ٥٥ ., X اليقظة العقلية + ٥,٤١

٣-أن بعد اليقظة العقلية فقط يسهم في التنبؤ باستراتيجية إعادة توجيه الانتباه، حيث توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعاملات انحدار اليقظة العقلية. وبلغت قيمة بيتا بين (٠,٦٢)، ونسبة المساهمة (R2 = ٦٥ .)، ويعني ذلك أن بعد اليقظة العقلية يفسر (٦٥%) من التباين في استراتيجية تنمية القدرات. ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي: إعادة توجيه الانتباه = ٦٢ ., X اليقظة العقلية + ٥,٨١

٤-أن بعد اليقظة العقلية فقط يسهم في التنبؤ باستراتيجية إعادة التقييم، حيث توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعاملات انحدار اليقظة العقلية. وبلغت قيمة بيتا بين (٠,٤٧)، ونسبة المساهمة (R2 = ٥٢ .)، ويعني ذلك أن بعد اليقظة العقلية يفسر (٥٢%) من التباين في استراتيجية تنمية القدرات. ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي: إعادة التقييم = ٤٧ ., X اليقظة العقلية + ٦,٦٥

٥-أن بعد الحكم الذاتي فقط يسهم في التنبؤ باستراتيجية القمع، حيث توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعاملات انحدار الحكم الذاتي. وبلغت قيمة بيتا بين (٠,٤٣)، ونسبة المساهمة (R2 = ٢٦ .)، ويعني ذلك أن بعد الحكم الذاتي يفسر (٢٦%) من التباين في استراتيجية تنمية القدرات. ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي: القمع = ٤٣ ., X الحكم الذاتي + ٣,٦٢

٦-أن بعد الحكم الذاتي، والحنو على الذات يسهمان في التنبؤ باستراتيجية التنفس، حيث توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعاملات انحدار الحكم الذاتي، والحنو على الذات. وبلغت قيمة بيتا (-٠,٤٧ ، ٠,٤٤) وكانت نسبة المساهمة (R2 = ٨٢ .)، ويعني ذلك أن الحكم الذاتي، والحنو على الذات يفسران (٨٢%) من التباين في استراتيجية التنفس. ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي: التنفس = -٠,٤٧ ., X الحكم الذاتي+ ٠,٤٤ X الحنو على الذات+ ١٢,٨٤

٧-أن بعد الحكم الذاتي فقط يسهم في التنبؤ باستراتيجية التنفيس، حيث توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعاملات انحدار الحكم الذاتي. وبلغت قيمة بيتا بين (٠,٣٣)، ونسبة المساهمة (R2 = ٢٤ .)، ويعني ذلك أن بعد الحكم الذاتي يفسر (٢٤%) من التباين في استراتيجية التنفيس. ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي: التنفيس = ٣٣ ., X الحكم الذاتي + ٥,٨٦

٨-أن بعد الإنسانية المشتركة فقط يسهم في التنبؤ باستراتيجية طلب المساندة الاجتماعية، حيث توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعاملات انحدار الإنسانية المشتركة. وبلغت قيمة بيتا بين (٠,٨١)، وكانت نسبة المساهمة (R2 = ٥٣ .)، ويعني ذلك أن بعد الإنسانية المشتركة يفسر (٥٣%) من التباين في استراتيجية طلب المساندة الاجتماعية. ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي: طلب المساندة الاجتماعية = ٨١ ., X الإنسانية المشتركة + ٤,٠٧

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الواردة في جدول (٩) ارتفاع مستوى التعاطف مع الذات لدى أفراد عينة البحث بشكل عام، وقد اتضح ذلك من خلال ما كشفت عنه النتائج الإحصائية من وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي في الأبعاد الإيجابية للتعاطف مع الذات، وهي: الحنو على الذات، والإنسانية المشتركة، واليقظة العقلية لصالح المتوسط التجريبي، وعدم وجود فروق بينهما في الأبعاد السلبية، وهي: الحكم على الذات، والعزلة، والتوحد.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العبيدي (٢٠١٧) والتي تمت على طلبة الجامعة، وتوصلت إلى وجود مستوى مرتفع من التعاطف مع الذات لدى طلبة الجامعة، بينما تختلف مع نتائج دراسة ينج وهاشيم (Ying & Hashim, 2016)، ودراسة إريادين وكارقوزغلو (Eraydın & Karagözoğlu, 2017)؛ فقد أشارت نتائجها إلى وجود مستوى متوسط من التعاطف مع الذات لدى طلبة الجامعة. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الزغبي والعاسمي (٢٠١٥) التي أظهرت فروقًا دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي لصالح منخفضي التحصيل في الشفقة بالذات.

وتعني النتيجة السابقة بشكل عام، ارتفاع مستوى التعاطف مع الذات لدى طلاب برنامج الإعاقة البصرية منخفضي الإنجاز الأكاديمي المعلمين. وهذا يعني أن الطلاب من أفراد عينة الدراسة يتعاملون مع ذواتهم برفق، وينظرون إلى انخفاض معدلاتهم الأكاديمية في ضوء خبرة إنسانية عامة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة المجتمع السعودي المسلم وتقاليده الدينية، والتي تحث على التعاطف والتراحم بين الناس، ومن باب أولى الرفق بالذات؛ فالفرد لا يتعاطف مع غيره، وهو في الوقت نفسه يتعامل مع ذاته بقسوة، وأن أفراد عينة الدراسة رغم أنهم يمرون بخبرة قاسية، وهي انخفاض معدلاتهم الأكاديمية؛ إلا أنه لديهم نزعة دينية، وامتثال لقول الرسول ﷺ: (عَجَبًا لأمرِ المؤمنِ إنَّ أمْرَه كُلَّهُ لهُ خَيرٌ وليسَ ذلكَ لأحَدٍ إلا للمُؤمنِ إنْ أصَابتهُ سَرَّاءُ شَكَرَ فكانتْ خَيرًا لهُ وإنْ أصَابتهُ ضَرَّاءُ صَبرَ فكانتْ خَيرًا له). رواه مسلم. وبالتالي وكما ذكر القرني (٢٠١٧) فإنهم في ضوء التقاليد الدينية التي يؤمنون بها ينظرون إلى ما تعرضوا له على أنه خبرة إنسانية عامة، وقد يصيب الإنسان الفشل في موقف ما، والفشل ليست نهاية المطاف، فالمؤمن الحق يستطيع أن يقيم هذا الفشل بموضوعية، ويتخذ منه دافعًا للنجاح، كما أن على الفرد أن يدرك أن جميع البشر يخطئون، ويفشلون، ويعتريهم النقصان. ويتفق ذلك مع ما ذكره السيد (٢٠١٢) من خصوصية المجتمع الإسلامي، والتعاليم الدينية الإسلامية التي تحضُّ على التركيز على الجوانب الإيجابية، وأن على الفرد أن يعلم أن المنح تولد من المحن، وأن هناك جوانب إيجابية كثيرة فيما يتعرض له الفرد من أحداث سلبية، وأنه لا يعلم أين الخير فيما يتعرض له من نكبات، فقد يكون الخير فيما يكره، ويكون الشر فيما يحب، قال تعالى: "وَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تُحِبُّوا شَيْئًا وَهُوَ شَرٌّ لَكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ"(البقرة:٢١٦).

وأظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الواردة في جدول (١٠) أن أفراد العينة يستخدمون استراتيجيات: تنمية القدرات، وإعادة التقييم، والتنفس وطلب المساندة الاجتماعية بشكل مرتفع، بينما يستخدمون استراتيجيات: تجنب الموقف، وإعادة توجيه الانتباه، والقمع بشكل متوسط، ويستخدمون التنفيس بشكل منخفض.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة البراهمة والزغول (٢٠١٧) والتي توصلت إلى طلاب الجامعة يستخدمون استراتيجيات متنوعة في تنظيم انفعالاتهم، ومنها إعادة التقييم، والكتمان، وكذلك نتائج دراسة عياش وفائق (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن طلاب الجامعة يتمتعون بمستوى جيد من التنظيم الانفعالي، وأيضًا دراسة وبستر وهادوين (Webster & Hadwin, 2015) التي أشارت نتائجها إلى استخدام استراتيجيات مختلفة للتنظيم الانفعالي أثناء الموقف التعليمي كإعادة التقييم المعرفي، والقمع. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة بيريي وآخرين (Piryaei, et al., 2017) التي توصلت إلى أن الطلبة ذوي الأداء الأكاديمي لديهم مستوى منخفض في التنظيم الانفعالي. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الفرض الأول من وجود مستوى مرتفع للتعاطف مع الذات لدى أفراد العينة يجعلهم على وعي بخبراتهم وانفعالاتهم في المواقف الأكاديمية خاصة مواقف الاختبارات وقبولها بشكل متزن، وهذا يسهم بشكل فعال في اكتسابهم القدرة على تنظيم هذه الانفعالات بشكل إيجابي.

وأظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الواردة في جدول (١١) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التعاطف مع الذات واستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (Finlay-Jones, et al., 2015; Sirois, et al., 2015) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعاطف مع الذات والتنظيم الانفعالي، كما تتفق مع نتائج دراسة (Inwood & Ferrari, 2018) التي توصلت إلى أن التنظيم الانفعالي يتوسط العلاقة بين التعاطف مع الذات والصحة النفسية.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما ذكره الضبع (٢٠١٨) من أن التعاطف مع الذات يعد بمثابة استراتيجية للتنظيم الانفعالي، وميكانيزم للصمود. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه نيف وفاسو (Neff & Faso,

(2015 من أن التعاطف مع الذات يعد مصدرًا فعالاً للمواجهة والصمود أمام أحداث الحياة الضاغطة وتحدياتها، وذلك من منطلق أنه يتضمن الحنو على الذات، ورؤية المعاناة كجزء من خبرات إنسانية مشتركة. كما أشار ألين وليري (Allen & Leary, 2010) إلى أن التعاطف مع الذات يستخدم كاستراتيجية للمواجهة، حيث تعزز الرفاهية الذاتية، والوظائف النفسية الإيجابية؛ فالأفراد المتعاطفون مع ذواتهم يخبرون ضغوطًا أقل بسبب أنهم يستخدمون استراتيجيات مواجهة تكيفية وفعالة وذات كفاءة مرتفعة مثل: إعادة البناء المعرفي (إعادة صياغة الأحداث الضاغطة بشكل إيجابي)، وحل المشكلات.

كما أشار لاندجراف (Landgraf, 2013) إلى أن التعاطف مع الذات يعمل على مساعدة الفرد في مواجهة الصعاب والمشكلات، ويؤدي إلى زيادة إصراره وصموده على المهام بعد تكرار الفشل، ومن ثم فإن التعاطف مع الذات يعمل كمتغير إيجابي في الشخصية، ومن خلال الأبعاد التي يتكون منها، يعمل على زيادة فهم الطالب لنفسه في مواقف عدم الكفاءة الذاتية، أو المعاناة بدلاً من إصدار أحكام قاسية عليها، أو توجيه اللوم والنقد الذاتي لها، ومن ثم تزداد قدرة الطالب على مواجهة الضغوط والمشكلات التي تعترضه في مواقف التعلم، وفي حياته الجامعية (في: المنشاوي، ٢٠١٦).

ويمكن تفسيرها أيضًا في ضوء ما ذكره إنوود وفيريري (Inwood & Ferrari, 2018) من أن التعاطف مع الذات يؤدي إلى زيادة قدرة المرء على التسامح مع الانفعالات السلبية ومعالجتها، وبالتالي الحد من استخدام استراتيجيات غير تكيفية للتنظيم الانفعالي مثل التجنب.

وفي ضوء ما سبق، يشير الباحث إلى أنه على الرغم من تعرض أفراد عينة البحث لخبرة سلبية، وهي انخفاض الإنجاز الأكاديمي لديهم، إلا أن ارتفاع مستوى التعاطف مع الذات لديهم وفقًا لما كشفت عنه نتيجة الفرض الأول يجعلهم يستخدمون استراتيجيات تكيفية في تنظيم انفعالاتهم، ومنها: إعادة تقييم تعاملهم مع الموقف التعليمي بشكل عام، ومراجعة خططهم وعادات الاستذكار، كما أنهم لا يجدون مشكلة، أو يشعرون بالحرج في طلب المساعدة الأكاديمية سواء من معلميهم، أو من أقرانهم، بالإضافة إلى محاولتهم تنمية قدراتهم كالتنظيم الجيد لأوقات الدراسة، وبذل جهود إضافية في التعلم، ومراجعة المواد بشكل إضافي.

وأظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الواردة في جدول (٥) إلى أنه يمكن التنبؤ باستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي من خلال بعض أبعاد التعاطف مع الذات، وأن بعد التوحد يسهم في التنبؤ باستراتيجية تجنب المواقف، كما أن بعد اليقظة العقلية يسهم في التنبؤ باستراتيجيات: تنمية القدرات، وإعادة توجيه الانتباه، وإعادة التقييم، أما بعد التحكم الذاتي فيسهم في التنبؤ باستراتيجية القمع، والتنفيس، وبعد الحكم الذاتي، والحنو على الذات يسهمان في التنبؤ باستراتيجية التنفس، وأخيرًا أسهم بعد الإنسانية المشتركة فقط في التنبؤ باستراتيجية طلب المساندة الاجتماعية.

وقد كشفت النتائج عن أهمية اليقظة العقلية في التنبؤ بالاستراتيجيات التكيفية ذات الطابع المعرفي كإعادة التقييم، وإعادة توجيه الانتباه، وتنمية القدرات. ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشار إليه شابيرو وكارلسن وأستين وفريدمان (Shapiro, Carlson, Astin, & Freedman, 2006) من أن اليقظة العقلية تضمن مهارة إعادة الإدراك، وبالتالي يستطيع الفرد أن يستغرق وقتًا كافيًا للنظر في الخبرات الأليمة بموضوعية دون تنشيط للحالات الانفعالية السلبية المرتبطة بالحدث، وهذا يسمح له بدراسة مجموعة أكبر من مصادر واستراتيجيات المواجهة بشكل أفضل، مما يترتب عليه كفاءة المواجهة. كذلك أشار موري (Moore, 2013) إلى أن اليقظة العقلية تزيد من انتباه الطلاب ووعيهم بحالتهم الداخلية؛ مما يدفعهم إلى التعامل مع الضغوط التي تقع على عاتقهم بطرق فعالة ويمكنهم من مواجهه الانفعالات من خلال السماح بقبول الانفعالات التي تسبب الضغوط بطريق إيجابية والتعامل معها أكثر من تجنبها أو الهروب منها بالإضافة إلى ملاحظة الأفكار والمشاعر التي تظهر وتختفي دون تقييمها على أنها إيجابية أو سلبية لتعزيز الاتزان الانفعالي.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

١-توظيف مهارات التعاطف مع الذات في التعليم الجامعي، مما يسهم في زيادة قدرة الطلاب على الانفتاح على الخبرات المختلفة، ورؤية ما يتعرضون له من ضغوط في الجامعة في سياق التجربة الإنسانية العامة.

٢-وضع برامج إرشادية لتنمية التعاطف مع الذات لدى طلاب الجامعة، وخاصة منخفضي الإنجاز الأكاديمي، لمساعدتهم على أن يكونوا أكثر رفقًا بذواتهم، وأكثر انفتاحًا على خبرات الآخرين وتجاربهم، وكذلك أكثر اتزانًا في التعامل مع الضغوط الحياتية بشكل عام، والضغوط الأكاديمية بشكل خاص.

٣-ضرورة تبني المرشدين النفسيين والطلابيين للعلاج القائم على التعاطف من الذات في مراكز الإرشاد النفسي والطلابي بالجامعة.

٤-تدريب طلاب الجامعة على توظيف استراتيجيات التنظيم الانفعالي التكيفية في المواقف الأكاديمية في مواجهة الضغوط الأكاديمية، مما يؤثر بشكل إيجابي في أدائهم الأكاديمي وتحصيلهم الدراسي.

البحوث المقترحة:

استكمالاً لحلقة البحث في هذا المجال يمكن إجراء المزيد من البحوث والدراسات في التعاطف مع الذات والتنظيم الانفعالي الأكاديمي على طلاب الجامعة وغيرهم من الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة لما لها من أهمية في تحسين التحصيل الأكاديمي لديهم، ومن البحوث المقترحة ما يلي:

١-التعاطف الأكاديمي مع الذات وعلاقته بالهناء الذاتي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

٢-التعاطف الأكاديمي مع الذات وعلاقته بالإرجاء الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية.
٣-التنظيم الانفعالي الأكاديمي وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.
٤-النموذج البنائي للعلاقات بين التعاطف الأكاديمي مع الذات والانفعالات الأكاديمية، والتنظيم الانفعالي وقلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي.
٥-إجراء دراسات شبه تجريبية لتنمية التعاطف الأكاديمي مع الذات، والتنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

البراهمة، نسرين خالد (٢٠١٧). *التنظيم الانفعالي وعلاقته بقلق الاختبار لدى طلبة جامعة اليرموك*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

بقيعي، نافز (٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والاحتراق النفسي لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولي. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، ٢٥ (١)، ٤٩-٨٢.

الزغبي، أحمد مُحَمَّد؛ والعاسمي، رياض نايل (٢٠١٥). الشفقة بالذات وكل من والأمل الأكاديمي والاكتئاب لدى الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية، جامعة دمشق، ٣١(١)، ٥٥-٩٠.

السيد، عبد المنعم عبد الله حسيب (٢٠١٢). الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وعلاقاتها بأعراض القلق والاكتئاب لدى المراهقين والراشدين. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ١٥١(٣)، ٦٦١-٦٩٣.

الشربيني، السيد كامل (٢٠١٦). المرونة النفسية والعصابية والشفقة بالذات والأساليب الوجدانية لدى طلاب قسم التربية الخاصة " العلاقات والتداخل". *مجلة التربية الخاصة*، مركز المعلومات التربوية والنفسية بكلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٦، ٦١-١٦٣.

الضبع، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٣). التعاطف مع الذات كمنبئ بأسلوب الحياة الصحي لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بالوادي الجديد*، جامعة أسيوط، مصر.١١(٢)، ٣٧-٨١.

الضبع، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٨). التعاطف مع الذات كمدخل لخفض الشعور بالخزي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *المجلة العلمية*، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٤ (٣)، ٥٦٩-٦٣٩.

عبد الرحمن، مُحَمَّد السيد؛ والعاسمي، رياض نايل؛ والعمري، سعيد علي، والضبع، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٥). مقياس الشفقة بالذات دراسة لتقنين مقياس الشفقة بالذات على عينات عربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مصر،٨٥(٢٤)، ٤٣٧-٤٨٢.

العبيدي، عفراء إبراهيم خليل (٢٠١٧). الشفقة بالذات لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم الاجتماعية*، ٢٦، ٤١-٥٥.

العزاوي، شمم عبد الرحمن (٢٠١٤). *العطف على الذات وعلاقته بالقلق من المستقبل لدى طلبة الجامعة*. رسالة ماجستير. غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.

علاء الدين، جهاد محمود ٢٠١٦). العطف على الذات وتقدير الذات وعلاقتهما بالعافية النفسية لدى الطلبة الجامعيين. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، ٣٠ (١١٧)، ٣٣٩-٣٩٦.

علام، سحر فاروق (٢٠١٦). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين التمعن والتنظيم الانفعالي والتراحم بالذات لدى طلاب الجامعة، *مجلة دراسات نفسية*، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، مصر، ١١(٢٦)، ٥-١٥٨.

عياش، ليث مُحَمَّد، وفائق، صبا دريد (٢٠١٦). التنظيم الانفعالي لدي طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية الأساسية* – كلية التربية الجامعة المستنصرية – العراق-، ٩٥، ٦١٣-٦٣٨.

القرني، منى مُحَمَّد (٢٠١٨). *التعاطف مع الذات وعلاقته بالهناء الذاتي الأكاديمي لدى طالبات جامعات الملك خالد في مدينة أبها*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

كفا، رزان (٢٠١٧). *التعاطف مع الذات وعلاقته بالشيخوخة الناجحة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

محمود، حنان حسين (٢٠١٦). التنظيم الانفعالي والمعتقدات ما وراء المعرفية وعلاقتها بقلق الامتحان لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية، *مجلة العلوم التربوية*، مصر، ٢٤ (٤)، ٦٩-١١٧.

المري، سلوى فهاد (٢٠١٧). *الدور الوسيط للتنظيم الانفعالي ونوع المرض في العلاقة بين اليقظة العقلية والرفاه النفسي لدى الإناث المصابات بأمراض مزمنة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

مظلوم، مصطفى علي رمضان (٢٠١٧). تنظيم الانفعال وعلاقته الأليكسيثيميا لدى عينة من طلبة الجامعة "دراسة سيكومترية كلينيكية". *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، ٨٢، ١٤٣-٢١٢.

المنشاوي، عادل محمود (٢٠١٦). نموذج سببي للعلاقات المتبادلة بين الشفقة بالذات وكل من الإرهاق والصمود الأكاديمي لدى الطالب المعلم. *مجلة كلية التربية، جامعة* الإسكندرية، مصر، ٢٥، ١٥٣-٢٢٥.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Al Badareen , G.(2016). Cognitive Emotion Regulation Strategies as Predictors Of Academic Achievement among University Students. *Journal*

to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525.

Finlay-Jones, A., Rees, C., & Kane, R. (2015). Self-Compassion, Emotion Regulation and Stress among Australian Psychologists: Testing an Emotion Regulation Model of Self-Compassion Using Structural Equation Modeling. *PLoS ONE*, 10(7), 1-19.

Fong, M., & Loi, N. (2016). The mediating role of self-compassion in student psychological health. *Australian Psychologist*, 51, 431-441.

Eraydın, S., & Karagözoğlu, S. (2017). Investigation of self-compassion. self-confidence and submissive behaviors of nursing students studying in different curriculums. *Nurse Education Today,* 54, 44-50.

Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, P. H. (2001). Negative Life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.

Graziano, P., Reavis, R., Keane, S., & Calkins, S. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3-19.

Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.

Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.

Ireland, M., Clough, B., & Day, J. (2017). The cognitive emotion regulation questionnaire: Factorial, convergent, and criterion validity analyses of the full and short versions. *Personality and Individual Differences*, 110, 90-95.

Inwood, E., & Ferrari, M. (2018). Mechanisms of Change in the Relationship between Self-Compassion, Emotion Regulation, and Mental Health: A Systematic Review. *Applied Psychology: Health And Well-Being*, 1, 1-21.

of Educational and Psychological Studies, 4(10), 680 -686.

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies Across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*,30, 217-237.

Allen, A., & Leary, M. (2010). Self-compassion, stress, and coping. *Social and Personality Psychology Compass*, 4, 107-118.

Barry, C., Loflin, D., & Doucette, H. (2015). Adolescent self-compassion: Associations with narcissism, self-esteem, aggression, and internalizing symptoms in at-risk males. *Journal of Personality and Individual Differences*, 77, 118-123.

Bibi, S., Masood, S., Ahmad, M., & Bukhari, S. (2017). Effect of Self-Compassion on the Marital Adjustment of Pakistani Adults. *Foundation University Journal of Psychology*, 2(4), 52-66.

Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation and self-regulation of learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schutz (Eds.), Handbook of the Self-Regulation of Learning and Performance (pp. 408-425). New York and London: Routledge.

Burić, I., Sorić, I., & Penezić, Z. (2016). Emotion regulation in academic domain: Development and validation of the academic emotion regulation questionnaire (AERQ). Personality and Individual Differences, 96, 138–147.

Cheraghian, H., Faskhodi, B., Heidari, N., & Sharifi, P. (2016). Self-Compassion as a Relationship Moderator between Academic Burnout and Mental Health in Students, *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 5(2), 128-138.

Deniz, M., Kesici, S., & Sümer, A. S. (2008). The Validity and reliability of the Turkish version of the self-compassion scale. *Social Behavior and personality*, 36(9), 1151-1160.

Eisenberg, N., Spinrad, T., & Eggum, N. (2010). Emotion-related self-regulation and its relationship

Symptoms of Anxiety and Depression in Non-Clinical Youths. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 607-617.

Neff, K. (2003a). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223–250.

Neff, K. (2003b). Self-Compassion : An Alternative Conceptualisation Of A Healthy Attitude Toward Oneself. *Self And Identity*, 2, 85–102.

Neff, K. (2009). Self-compassion. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of Individual Differences in Social Behavior* (pp. 561-573). NY: Guilford.

Neff, K., Hseih, Y., & Dejitthirat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4, 263-287.

Neff, K., & Faso, D. (2015). Self-Compassion and Well-Being in Parents of Children with Autism. *Mindfulness*, 6(4), 938-947.

Oram , R ., Ryan, j ., rogers, M., & heath, N(2017). Emotion regulation and academic perceptions in adolescence, Emotional and Behavioural Difficulties, 22 (2), 162–173.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Bosten, MA: Springer.

Pendergast , K(2017). The Role of Resilience, Emotion Regulation, and Performance. Master of Psychology. The University of Tennessee at Chattanooga, Tennessee.

Burić, I., Sorić, I., & Penezić, Z. (2016). Emotion regulation in academic domain: Development and validation of the academic emotion regulation questionnaire (AERQ). Personality and Individual Differences, 96, 138–147.

Shapiro, S. L., Carlson, L., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 373-386.

Iskender, M. (2009). The relationship between self-compassion, self-efficacy, and control beliefs about learning in Turkish university students. *Social Behavior and Personality*, 37, 711-720.

Hafizah , N & Hafiz , A (2015).Emotion Regulation And Academic Performance Among Iium Students: A Preliminary Study. *The Malaysian Journal of Psychology* 29 (2), 81-92.

Homan, K. (2016). Self-Compassion and Psychological Well-Being in Older Adults. *Journal of Adult Development*, 23(2), 111-119.

Homan, K., & Sirois, F. (2017). Self-compassion and physical health: Exploring the roles of perceived stress and health-promoting behaviors. *Health Psychology Open*, 1, 1-9.

Keel, C., & Pidgeon, A. (2017). Mediating role of self-compassion, emotional regulation on the relationship between, and Psychological Distress. *Journal of Basic and Applied Research International* 3(3), 107-113.

Krause, J. (2011). Everybody Fails Sometimes: Evaluating An Academic Self-Compassion Intervention. *Unpublished Master Dissertation*. The University of Texas at Austin.

Kyeong, L. (2013). Self-compassion as a moderator of the relationship between academic burnout and psychological health in Korean cyber university students. *Personality and Individual Differences*, 54, 899-902.

Manavipour, D., & Saeedian, Y. (2016). The role of self-compassion and control belief about learning in university students' self-efficacy. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5, 121-126.

Moore, S. (2013). What is the best predictor of emotional distress ; mindfulness, self – compassion or other – compassion?. Doctor of clinical psychology, University of East Anglia.

Muris, P., Meesters, C., Pierik, A., Kock, B. (2016). Good for the Self: Self-Compassion and Other Self-Related Constructs in Relation to

126

Adaptive Emotion Regulation Strategy. *Cognitive Therapy and Research*, 41(3), 459-468.

Webster, E. & Hadwin, A. (2015).Emotions and emotion regulation in undergraduate studying: examining students' reports from a self-regulated learning perspective. *Educational Psychology*, 35, (7), 794-818.

Ying, K., & Hashim, I. (2016). Self-Compassion. Social Connectedness and Self-Regulation of Health Behaviour: A Preliminary Study on Local Undergraduates in Malaysia. 3rd *Kanita Postgraduate International Conference on Gender Studies*. 16 – 17 November 2016. University Conference Hall. Universiti Sains Malaysia (USM). Pulau Pinang. Malaysia.

Zhang, Y., Luo, X., Che, X., & Duan, W. (2016). Protective Effect of Self-Compassion to Emotional Response among Students with Chronic Academic Stress. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-6.

schutz, B ., Distefano, C., Benson, J., & Davis, H. (2004). The Emotional Regulation during Test-Taking Scale. Anxiety Stress & Coping, 17(3), 254- 269.

Schutz,P., Benson,j., & Decuir-Gunby, H. (2008). Approach Avoidance motives test emotions and emotional regulation Related to testing. Journal of anxiety, stress and coping. 21(3). 263-281.

Seibert, G., Bauer, K., May, R., & Fincham, F. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. *Learning and Individual Differences*, 60, 1-9.

Sirois, F., Molnar, D., & Hirsch, J. (2015). Self-Compassion. Stress. and Coping in the Context of Chronic Illness. *Self and Identity*, 14(3), 334-347.

Trompetter, H., Kleine, E., Bohlmeijer, E. (2017). Why Does Positive Mental Health Buffer Against Psychopathology? An Exploratory Study on Self-Compassion as a Resilience Mechanism and

Academic Self- and Its Relationship with The Strategies of Academic Emotional Regulation for Students with Low Academic Achievement in Visual Impairment Program

Abstract

The purposes of this study were to identify the level of self-compassion and the most common strategies of the academic emotional regulation in the study sample of the students with low academic achievement in visual impairment program, to find the relationship between self-empathy and the strategies of academic emotional regulation, and to examine the extent contribution of Self- compassion to predict strategies of the academic emotional regulation. The sample of the study consisted of (29) students with the average age of (21,41) years and (1.30) standard deviation. The sample was selected from students with low academic achievement who have academic rate below (2.5) of (5.0). The study used the scale of academic self-compassion by Krause (2011), and the scale of academic emotional regulation by Buric, et al. (2016), and the both scales translated by the researcher. The results show high level of self- compassion in the study sample, and they use a variety of the academic emotional regulation in academic positions. It also show a statistically significant correlation between self-compassion and strategies of the academic emotional regulation. Moreover, it show that the strategies of academic emotional regulation can be predicted through some dimensions of self-compassion, such as dimension of Isolation can be predicted in avoiding situations strategy; dimension of Mindfulness can be predicted in developing competences, redirection attention, and reappraisal strategies; dimension of Self-Judgment can be predicted in suppression and venting strategies; dimensions of Self-Judgment and Self-Kindness can be predicted in respiration strategy; and dimension of Common Humanity can be predicted in social support strategy.

Key words: Academic Self-Compassion –Strategies of Academic Emotional Regulation- Students of Visual Impairment Program.

128

الصحّة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية
الواقع وسُبل التعزيز

د/ فاطمة عبدالله مُحَمَّد البشر

كلية التربية – قسم الإدارة والتخطيط التربوي– جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هَدَفت هذه الدراسةُ إلى معرفة مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية، وسُبل تعزيزها، في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (١١٦) عضوًا، تَمَّ توزيع الاستبانة عليهم، وتوصَّلت الدراسة إلى أن أفراد عيّنة الدراسة موافقون بدرجة متوسّطة على توافر أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية، وحصلت عبارة: "تقدِّم الكلية معلوماتٍ صادقةً وموثَّقة لمنسوبيها" على أعلى رتبة ، في حين أن عبارة: "توفِّر الكلية مصادرَ تمويليةً بديلة؛ لتلبية حاجات الكلية وأعضائها"، حصلت على أدنى رتبة.

كما توصَّلت الدراسة إلى أن أفراد عيّنة الدراسة موافقون بدرجة عالية على سُبل تعزيز الصحة التنظيمية في كلية التربية، وأظهرت الدراسة وجود فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين استجابات أفراد عيّنة الدراسة، تعود للتخصُّص العلميّ.

كلمات مفتاحية: الصحة التنظيمية، كلية التربية، جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

مُقَدِمَةُ :

تزايد الاهتمام بدراسة وتحليل بيئات العمل الداخلية والخارجية نتيجة للتغيرات المتسارعة فيها بالإضافة إلى الثورة التقنية، وذلك من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة، والمحافظة على بقائها واستمرارية الإنتاج فيها.

يُعَدُّ مفهوم الصحة التنظيمية أحدَ أهمِّ المداخل الحديثة لدراسة بيئة العمل؛ إذ إنه يَعكِس الْمُناخ الإيجابيَّ للصحة التنظيمية للمؤسَّسة؛ فالمؤسَّسة التي تتمتَّع بالصحة التنظيمية تمتلك المقدرة على البقاء، والتعامل مع متغيِّرات البيئة بكفاية واستمرارية. وبناءً على ذلك؛ فإن المؤسَّسة التي لا تتمتَّع بصحة تنظيمية تعيش حالةً من عدم الكفاية والفعالية (الصرايرة، ٢٠١٠م، ص٩٩).

وتَكمُن أهمية الصحة التنظيمية في توجُّه المنظَّمات نحوَ الاتِّساع والتضخُّم، وارتفاع حِدَّة المنافسة بينها؛ ممَّا قد يؤدِّي أحيانًا إلى زيادة ضغوط العمل على أفراد المنظَّمة؛ ممَّا يجعل من التحدِّيات الحقيقية التي تواجه الإداريِّين كيفيةَ جعل المنظَّمات مكانًا معافًى صحيًّا وسليمًا. (الكمالي، ٢٠١١م، ص١٧).

ومن أهمِّ العوامل التنفيذية لتحقيق الصحة التنظيمية: القيادةُ في المؤسَّسة؛ فالقيادة الفعَّالة لابدَّ أن تكون قادرةً على تفعيل دور كلِّ فرد في المؤسَّسة، وتوجيه الأداء إلى الأكفأ الذي يُسهم في تطوير الإنتاجية، وذلك عن طريق المعرفة الحقيقية لقدرات كلِّ فرد، وتكليفه بالمهامِّ الوظيفية المناسبة لإمكاناته. (يحيى، ٢٠٠٨، ص٤٨).

وتُسهم العلاقة بين القيادة والعاملين في تعزيز الصحة التنظيمية في المؤسَّسة التربوية، من خلال ما يتوفَّر بينهما من مشاركة وانسجام متطابق، وثقةٍ متبادَلة للاعتناء بمسائلَ تنظيميةٍ تَعكِس مقدرة المؤسَّسة على تعزيز موقعها التنافسيِّ، ومحافظتها على أن تبقى أفضلَ المؤسَّسات. (السوالمة، ٢٠١١م، ص٤٩).

لذا؛ فإن توفير بيئة تنظيمية صحية في الكليات من شأنه العملُ على الارتقاء بالجامعات إلى مستويات عالية، ينعكس إيجابيًّا على أداء أعضاء هيئة التدريس، والتحصيل الأكاديميّ للطلبة.

مشكلة الدراسة:

إن الكلية التي تتمتَّع بالصحة التنظيمية ومُناخٍ تنظيميٍّ ملائمٍ تمتلك القُدرة على المحافظة على بقائها، والقدرةَ على التعامل مع متغيِّرات البيئة الداخلية والخارجية بكفاية واستمرار، والعمل على إيجاد ظروف وبيئةِ عمل ملائمة ومناسبة، تَهدُف إلى تحقيق الرضى الوظيفيّ، ورفع الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس؛ لدفعهم إلى إنجاز أعمالهم، وتحقيق أهداف الكلية؛ فالجوُّ العامُّ داخلَ الكلية يؤثِّر بشكل فاعل في سلوك أعضاء هيئة التدريس وأدائهم الأكاديميّ؛ ممَّا ينعكس على

إنجاز الأهداف التعليمية والإدارية، وعلى تقدُّم العملية الإنتاجية تبعًا لتطوُّر العوامل البيئية المؤثِّرة فيها.

وانطلاقًا من أهمية تحقيق الصحة التنظيمية لكلية التربية، التي تؤدّي إلى زيادة الفاعلية والتماسك بين الأهداف العامَّة للكلية، والأهداف الخاصَّة لأعضاء هيئة التدريس، وزيادة التطابق بين الأهداف المرسومة، والعمل على تحقيقها بمواكبة المستجدَّات الحديثة، كما تسعى إلى إيجاد بيئة عمل منتِجة وفاعلة وصحية، تقدِّر قيم الأفراد، وتَدعَم السلوك القياديَّ، والعمل المؤسَّسيَّ.

كذلك فإن بعض نتائج الدراسات أكَّدت على أهمية دراسة موضوع الصحة التنظيمية؛ مثل: دراسة النعيمات (٢٠٠٥)، ودراسة الكمالي (٢٠٠٦)، ودراسة القصير (٢٠٠٦)، ودراسة الكمالي (٢٠١١)، ودراسة الوذيناني (٢٠١٦)، ودراسة الخليوي والسليمان (٢٠١٧)، التي أوصت بإجراء مزيد من البحث حول الصحة التنظيمية.

كما بَدا للباحثة - من خلال عملِها وتنقُّلها في العمل الإداريّ، بين وكيلة قسم ووكيلة كلية - أن الكلية التي يَسُودُها التنظيم الإداريُّ والأكاديميُّ، وتتوافر فيها مقوِّمات الصحة التنظيمية، هي بيئة فاعلة، وينعكس ذلك إيجابيًّا على أداء عضو هيئة التدريس، وبالتالي على نتائج الطلبة، ويعمل على رفع كفاءة الإنتاج، ويحقِّق التطلُّعاتِ والطموحات.

وفي إطار هذه المعطيات، ونتائج التشخيص الذي ظهر حول مشكلة الدراسة، فإن الدراسة الحاليَّة ستكشف عن مدى توفُّر أبعاد الصحة التنظيمية (وضوح الأهداف، الثقة، المعنويات، التكيُّف، الدعم بالموارد، توزان السُّلطة، التماسك، ملاءمة الاتِّصالات، حل المشكلات، الاستقلالية)، في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية.

أسئلة الدراسة:

س١: ما مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

س٢: ما سُبُلُ تعزيز الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

س٣: هل يوجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية بين متوسِّطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة، حول مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية، تُعزى لعوامل (الجنس، الرتبة العلمية، التخصُّص)؟

أهداف الدراسة:

١- التعرُّف على توافر أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٢- الكشف عن سُبل تعزيز الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٣- التعرُّف على الفروق ذاتِ الدلالة الإحصائية بين متوسِّطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية، التي تُعزى إلى (الجنس، الرتبة العلمية، التخصُّص).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تَنبَع أهمية هذه الدراسة من كونها تتناول موضوعًا حديثًا في الأدب الإداريّ، الذي لم يَشبَع بحثًا في البيئة العربية، والمتمثِّل بالصحة التنظيمية، ومفهومها، وأبعادها، وأهميتها.

ويمكِن أن تشكِّل هذه الدراسة نقطةَ انطلاق لإجراء المزيد من الدراسات الأكاديمية في هذا الموضوع خصوصًا.

الأهمية التطبيقية:

تكشف نتائج الدراسة عن مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية؛ ممَّا يساعد المسؤولين في كلية التربية على الوقوف عن كَثَب على نقاط قوَّة وضعف الصحة التنظيمية في الكلية، خاصَّةً أن كلية التربية حديثةُ النشأة، كما أنهم يستطيعون أن يوظِّفوا نتائجَ هذه الدراسة وتوصياتِها في تحقيق مستويات مرتفعة من الصحة التنظيمية في الكلية، وستقدَّم النتائج للأقسام العلمية المستهدَفة بالدراسة لاستخدامها في تكوين صحة تنظيمية قدرَ الإمكان.

مصطلحات الدراسة:

مفهوم الصحة التنظيمية:

عُرِّفت الصحة التنظيمية من قِبَل (Vansant,2000:2) بأنها: "حالة نشِطة مستمرَّة من الرضا العميق، فيها تُسهم الهياكل التنظيمية الرسمية وغير الرسمية إيجابيًّا في زيادة الفاعلية، وتحسين حياة العمل للأفراد في المنظَّمة".

أما (Koscec,2000:4) فقد عرَّف الصحة التنظيمية بأنها: "حالة المنظَّمة التي يتوفَّر فيها بيئة ومكان عمل يستطيع الموظَّفون فيها أن يَعمَلوا بنجاح في الوصول إلى مستوى أداء يحقِّق التوقُّعاتِ على المدى البعيد".

وتعرَّف إجرائيًّا بأنها "الحالة التنظيمية النشِطة التي تتميَّز بها كلية التربية إيجابيًّا، وتَظهَر قدرتها على تنسيق جهود أعضاء هيئة التدريس، واستخدامِها الأمثل للموارد المتاحة لديها، واستجابتِها للتغيير والتطوير، وتفاعلها مع البيئة الخارجية، وتوفير مُناخٍ إيجابيٍّ يمكِن فيه تحقيقُ أهداف أعضاء هيئة التدريس؛ لتقديم أفضل مستوًى من الأداء، ويتكوَّن من الأبعاد التالية: (وضوح الأهداف، الثقة،

المعنويات، التكيُّف، الدعم بالموارد، توازن السلطة، التماسك، ملاءمة الاتِّصالات، حلُّ المشكلات، الاستقلالية).

الإطار النظريُّ:

أولًا: الصحة التنظيمية:

يُعَدُّ تطوُّر مفهوم الصحة التنظيمية مهمًّا لإحداث التغيُّرات اللازمة في أداء المؤسَّسات من أجل الإبداع في إنجازاتها، وتُعَدُّ الصحة التنظيمية للكلية أساسًا في نجاح العملية التعليمية، وتوفير البيئة المناسِبة لإنجاز عملها بكفاءة عالية.

مفهوم الصحة التنظيمية:

عرِّفت بأنها "الحالة التنظيمية التي تجعل المنظَّمة قادرةً على تحقيق أهدافها وغاياتها، ومراجعتها بكفاءة وفاعلية، والمحافظة على تماسك كِيانها الداخليّ، والتكيُّف مع بيئتها الداخلية والخارجية، دون إغفال حقوق العاملين". (Akbaba,2003:5).

وعرَّف (Rajabian,2012:668) الصحة التنظيمية بأنها "مجموعة المواهب والمهارات التي يتمتَّع بها أفرادها، واستخدام تلك المواهب من أجل تحقيق أهدافها".

وعرَّفها كلٌّ من (Xenidis &Theocharous,2014:564) بأنها "حالة من حالات التشغيل الكامل الخالي من العوائق لجميع العمليات التنظيمية، الرسمية وغير الرسمية، الرئيسة منها والثانوية".

وبهذا يتَّضِح أن الصحة التنظيمية في بيئة العمل تعني حالة من الاستقرار النفسيّ والعمليّ للعاملين، ومن ثَمَّ زيادة الفاعلية والكفاءة في أداء العمل، وإن تحقيق أهداف التنظيم في بيئة العمل يعتمد بشكل كبير على ما توفِّره الإدارة من جوٍّ مناسب، وفرصٍ للارتقاء؛ ممَّا يجعل العاملين يُقبِلون على عملهم، ويَزِيد من التزامهم بعملهم، وشعورهم بالانتماء للتنظيم؛ ممَّا يَرفَع من إنتاجهم، ويحقِّق أهداف التنظيم.

أهمية الصحة التنظيمية:

تُعَدُّ الصحة التنظيمية للمؤسَّسة أمرًا مهمًّا؛ إذ إنها تنعكس بشكل جيِّد على مُناخ المنظَّمة؛ فالمنظَّمة التي تتمتَّع بصحة تنظيمية تكون قادرةً على تحقيق أهدافها، والمحافظة على بقائها، وتتكيَّف بشكل أفضلَ مع متغيِّرات البيئة الداخلية والخارجية، وأشار **(Hell)** إلى أن الصحة التنظيمية ترجع أهميتُها إلى أنها أداة تقويم رئيسةٌ للعلاقات والظروف داخلَ المنظَّمة، التي تُعَدُّ مُهِمَّةً؛ لِمَا لها من دور في نجاح المنظَّمة، وتزويد المسؤولين فيها بالمعلومات الضرورية التي تُسهم في تحسين المنظَّمة (في مرمش، ٢٠١٥، ص٢٢).

وبذلك فإن الصحة التنظيمية تعكس مقدرة المنظَّمة على توفير بيئة العمل المناسِبة والصحية، والمبدِعة والخالية من الصراعات، التي تبعث على التكيُّف والتكامل والتماسك بين العاملين، وبالتالي يمكِن استغلال طاقات رأس المال البشريّ لإنجاز الأعمال والواجبات، في ظلِّ جوٍّ من تناغم الأهداف، ووضوح جوهر الأنظمة والتعليمات. (الصرايرة، والطيط، ٢٠١٠، ص١٠٠).

ومن هذا المنطلَق، فإن أهمية الصحة التنظيمية تَكمُن في تمتُّع بيئات العمل بالقدرة على بقائها، والقدرة على التعامل بكفاءة مع متغيِّرات البيئة الداخلية والخارجية.

إستراتيجيات تطبيق الصحة التنظيمية:

تتعدَّد الجهود في تعزيز الصحة التنظيمية في المنظَّمات؛ من أجل مساعدة العاملين في تحقيق أهدافهم، وبقاء واستمرار المنظَّمة، لذا؛ فإن المنظَّماتِ وإدارتَها وقيادتَها تنتهج العديد من الإستراتيجيات لتطبيق الصحة التنظيمية فيها، ومن أهمِّها -كما ذكرها كلٌّ من (عارف، ٢٠١١،٥-٢٤) و(ميهوب، ٢٠٠٧،٦٠٧) و(العمر، ٢٠٠٢،٣١٢) -: تدريب العاملين والمكافأة والعقاب والمشاركة في اتِّخاذ القرار والتحسين المستمرُّ للجَودة والتطوير والتغيير التنظيميُّ.

مصادر الصحة التنظيمية:

لقد تَمَّ تحديد الموارد الخاصَّة بالصحة التنظيمية وَفْقًا لأربع تقسيمات إدارية، وهي - كما صنَّفها (CANADA COOUNCIL FOR THE ARTS,2005,14) -:

١) **الموارد التنظيمية:** وهي تلك الموارد التي تحدِّدها المنظَّمة لتحقيق أهدافها، وتختصُّ بوظائف الإدارة: (التوجيه، التخطيط، الهيكل الإداريُّ، العاملون، الإدارة العليا).

٢) **الموارد البشرية:** تُعَدُّ الموارد البشرية من أهمِّ موارد المنظَّمة، ومن ثَمَّ تُعنى بالموهوبين والمخترِعين والمبدِعين، وتتضمَّن إدارةُ الموارد البشرية التعيينَ، وإدارةَ الأداء والتدريب والتطوير.

٣) **الموارد المالية:** وهي من أبرز الموارد لدى المنظَّمة، وتتعلَّق بتخطيط (الميزانية، المحاسبة، المراجعة الداخلية والخارجية).

٤) **الموارد المادية:** وتَشمَل المبانيَ، والتسهيلاتِ، والأجهزةَ والْمُعِدَّات.

أبعاد الصحة التنظيمية:

إن المنظَّمة التي تتمتَّع بالصحة التنظيمية هي منظَّمةٌ وظيفية؛ ولكن المنظَّمة المعتلَّة هي منظَّمة مختلَّة وظيفيًّا، وثَمَّةَ مجموعةٌ من الأبعاد التي تَدُلُّ على صحة المنظَّمة، ولأغراض هذه الدراسة الميدانية؛ فقد تَمَّ اعتماد مجموعة أبعاد لبيان مدى توافرها كما حدَّدها كلٌّ من (الوذيناني، ٢٠١٦، ٤٩٤) و(الحوامدة وأبو شتال، ٢٠١٠، ١٤١٣) و(يحيى، ٢٠٠٨، ٥٢) و(Herting,2002,4) وهي على النحو التالي:

- **المعنويات أو الروح المعنوية:** وهي نوع من الإحساس الجماعيّ بالصداقة والحماس والثقة بين أفراد مجتمع العمل،

وتَبرُز المعنويات من خلال ما يَمنَحُه القائد من ثقة في العاملين، وفي إحساس العاملين بإنجاز أعمالهم.

- **وضوح الأهداف:** وتتعلَّق بمدى وضوح أهداف النظام للأفراد العاملين فيه، وميولهم لها، واعتبارها ملائمةً وممكِنةَ التحقيق.
- **التكيُّف:** أي: إن النُّظُم المتمتِّعة بالصحة لديها القدرةُ على التغيير، وعلى تصحيح مسارها، والتكيُّف الأسرع مع بيئتها.
- **توازن السُّلطة:** هو التوزيع العادل للسُّلطة، ولها مصدران: الأول: هو المصدر الإداريُّ، والمتمثِّل بسلطة إدارية مستمَدَّة من القوانين والأنظمة، والثاني: مصدر فنيٌّ، ويتمثَّل بسلطة مهنية تقوم على الخبرة الفنية والمهنية.
- **حل المشكلات:** وتُعتبَر عملية تحسين صحة المنظَّمة عمليةً مستمرَّة من خلال إستراتيجية تشخيص ومعالجة المشكلات المتمثِّلة في: تحديد الأعراض الدالَّة على وجود المشكلة، وتقييم مدى اتِّساع وعُمق أعراض المشكلة في المنظَّمة، ثم اختيار المعالجة الملائمة لإزالة المشكلة، ووضع مقاييسَ مجرَّدةٍ للتأكُّد من مستوى صحة المنظَّمة.
- **الاستقلالية:** فالنُّظم المتمتِّعة بالصحة تأتي استجاباتها مع مثيرات بيئتها الخارجية، ليس على أساسٍ من ردِّ الفعل؛ ولكن على أساس من التفاعل الواعي والإيجابيِّ لما يُحيط بها، ولديها الرغبةُ في المبادرة وتطوير نفسها.
- **ملاءمة الاتِّصالات:** تُعتبَر الاتِّصالات التنظيمية وسيلةَ بناء علاقة إنسانية داخلَ المنظَّمة، ومع الأطراف الخارجية.
- **الثقة التنظيمية:** هي الشعور بالاطمئنان بأن السلوك متطابِق مع التوقُّعات المؤكّدة لإنجاز الأعمال وَفْقًا لمتطلَّباتها. وللوصول للثقة التنظيمية؛ لابدَّ من شيوع الوضوح والمكاشفة والواقعية بين العاملين أنفسِهم في المنظَّمة، وبينَهم وبين المنظَّمة.
- **التماسك المؤسَّسيُّ:** هو مقدار المشاعر الإيجابية التي يُكِنُّها أعضاء المنظَّمة لبعضهم البعض، ومدى حرصهم ورغبتهم في البقاء والاستمرار فيها، وتتوقَّف درجة التماسك على قوَّة تجاذب الأعضاء في الجماعة، ونجاحُ المنظَّمة يعتمد على العلاقات الصحية بين الجماعات.
- **تأثير القائد:** وهو قُدرة القائد على توجيه وتشجيع رؤسائه، وإقناعِهم للحصول على قدر أكبرَ من التقدير؛ لتفادي الصعوبات التي تواجهها إدارته.
- **دعم الموارد:** وهي الجاهزية في تزويد قاعات الدرس بالموارد الضرورية للتدريس، وما يصاحبها من متعلَّقات تربوية لتحقيق أهداف العملية التربوية.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الخوالدة (٢٠١٨م): إلى التعرُّف على مستوى الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية، وعلاقتها بالاستقرار الوظيفيِّ لدى المعلِّمين في دولة الكويت، وتَمَّ استخدام المنهج الوصفيِّ المسحيِّ الارتباطيِّ، وتكوَّنت العيِّنة من (٤١٠) معلِّم ومعلِّمة، وتوصَّلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن مستوى الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلِّمين جاء متوسِّطًا، كما توصَّلت الدراسة إلى وجود فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية لمستوى الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية بدولة الكويت تُعزى لأثر سنوات الخبرة، ما عدا مجالاتِ التكامل المؤسَّسيِّ، والمبادرة بالعمل، والدعم بالموارد؛ حيث لم تَظهَر فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية.

وقدَّمت دراسة رشاد وعرب (٢٠١٧): بعضِ الإجراءات لتعزيز الرضا الوظيفيِّ للمعلِّمين في مدارس التربية الخاصَّة في مِصرَ، من خلال تعزيز أبعاد الصحة التنظيمية في هذه المدارس؛ ممَّا يؤدِّي بدوره إلى تحسين أداء المعلِّمين، وكذلك الأداء العامُّ للمدارس، واتَّبع البحث المنهج الوصفيَّ التحليليَّ، إلى جانب ذلك تَمَّ إعداد استبيان لاستطلاع الرضا الوظيفيِّ للمعلِّمين في مدارس التربية الخاصَّة، وتَمَّ اقتراح عدد من الإجراءات التي تساعد على تعزيز الأبعاد الصحية التنظيمية، منها: تطويرُ رؤية مدارس التربية الخاصَّة، ورسالتها وأهدافها، بطريقة علمية واضحة ودقيقة، وإعطاءُ أهمية أكبرَ لتحديد الأدوار الوظيفية للمعلِّمين بمدارس التربية الخاصة، وتزويدُ مدارس التربية الخاصة بما يَلزَم من مواردَ تعليميةٍ ومرافقَ وأدواتِ تقييم.

في حين أن دراسة الخليوي والسليمان (٢٠١٧م): كَشَفت عن العلاقة الارتباطية بين ممارسة قائدات المدارس لأخلاقيات الإدارة في الإسلام، ومستوى الصحة التنظيمية فيها، وتكوَّن مجتمع الدراسة من معلِّمات التعليم العامّ في مدينة الرياض، وأخذت عيِّنة عشوائية بلغت (١٤١) معلِّمةً، واتَّبعَت المنهج الوصفيَّ الارتباطيَّ والمسحيَّ، واستخدمت الاستبانةَ أداةً، وكانت النتائج كالتالي: درجةُ ممارسة قائدات المدارس لأخلاقيات الإدارة في الإسلام كانت بدرجة عالية من وجهة نظر المعلِّمات، ومستوى الصحة التنظيمية في مدارس التعليم العامّ عالٍ من وجهة نظر المعلِّمات.

كما تحققت دراسة الوذيناني (٢٠١٦): من مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية في مدارس التعليم العامّ بمدينة مكة المكرَّمة من وجهة نظر المديرين والمعلِّمين، وتبنَّت المنهج الوصفيَّ التحليليَّ، معتمِدةً على استبانة الصحة التنظيمية ذاتِ الأبعاد السبعة، وتَمَّ تطبيق الاستبانة على عيِّنة بلغت (٥١١) مديرًا ومعلِّمًا، وتوصَّلت الدراسة إلى أن درجة توافر الصحة التنظيمية بمدارس التعليم العامّ بمدينة مكَّةَ المكرَّمة كانت متوسِّطةً في محور (التماسك المؤسَّسيِّ، والاعتبارية، وتأثير

المدير، ودعم الموارد، والمعنويات، والتوجه الأكاديميّ)، وعاليةً في محور (المبادرة بالعمل)، ووجود فروقٍ ذاتٍ دلالة إحصائية وَفْقًا للمسمَّى الوظيفيّ، لصالح المرحلة الابتدائية، بتوافر أبعاد التماسك المؤسَّسيّ، والاعتبارية.

وهدفت دراسة كلٍّ من رافي وسمير (Ravi & Samirm2017): في دراستهم عن العلاقة بين البيئة الصحية التنظيمية والتكيُّف، وذلك من خلال تطبيق أداة الدراسة على عيّنة مكوَّنة من (٢٠٠) معلِّمٍ من معلِّمي المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج وجود علاقة معنوية بين البيئة الصحية التنظيمية وتكيُّف المعلِّمين، كما بيَّنت النتائج أن بعض أبعاد مقاييس البيئة الصحية التنظيمية مترابطة معنويًّا مع بعضها البعض، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروقٍ ذاتِ دلالة معنوية بين درجات المعلِّمين ذَوِي التكيُّف العالي والمنخفِض على مقياس البيئة الصحية التنظيمية.

كما كشفت دراسة المحيميد (٢٠١٦): عن مستوى الكفاءة الإدارية والصحة التنظيمية لعمداء ووكلاء كليات جامعة الملك خالد من وجهة نظر رؤساء الأقسام. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ قام الباحث باستخدام المنهج الوصفيّ بأسلوبه المسحيّ والارتباطيّ، كما قام بتوزيعها على مجتمع الدراسة البالغ عددُهم (٢٩١)، وهم رؤساء الأقسام العلمية بكليات الجامعة بمدينة أبها، كما تبيَّن من النتائج أن مستوى الصحة التنظيمية لعمداء الكليات في جامعة الملك خالد كان بدرجة كبيرة، وتشير هذه النتيجة إلى إدراك عمداء الكليات ووكلائها بأهمية وجود بيئة عمل مناسبة، وقدرتهم على تنظيم العمل وتطوير إمكانات المؤسَّسة التعليمية وَفْقَ التوجُّهات الحديثة، كما تبيَّن من النتائج وجودُ علاقة طَرْدية بين الكفاءة الإدارية والصحة التنظيمية.

في حين أن دراسة السبيعي (٢٠١٦): سعت إلى التعرُّف على مستوى الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية بجدَّة، ومستوى الالتزام لدى معلِّميها، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين مستوى الصحة التنظيمية ومستوى الالتزام التنظيميّ بين المعلِّمين، واستخدم الباحث المنهج الوصفيَّ المسحيَّ والارتباطيَّ، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (٥٠٠) معلِّمٍ، وتوصَّلت إلى أن مستوى الالتزام التنظيميّ للمعلِّمين جاء بدرجة عالية، وأن ثَمَّةَ علاقةً طردية إيجابية دالَّة بين مستوى الصحة التنظيمية والالتزام التنظيميّ للمعلِّمين، وأوصت الدراسة بإنشاء وَحَدات مستقلَّة في إدارات التعليم تهتمُّ بالصحة التنظيمية في المدارس، والحرصِ على تحسين العلاقات التنظيمية بين العاملين داخلَ المدرسة.

كما تعرفت دراسة العموش (٢٠١٤م): على درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة الزرقاء لمهارات القيادة المستقبلية، وعلاقتها بمستوى الصحة التنظيمية من وجهة نظر المعلِّمين، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (٣٠٠) معلِّمٍ ومعلِّمة، وتَمَّ استخدام المنهج الوصفيّ الارتباطيّ، وتَمَّ تطوير أداتين (الاستبيان)، وأظهرت نتائج الدراسة: أن درجة ممارسة ممارات القيادة المستقبلية لدى مديري المدارس الحكومية ومستوى الصحة التنظيمية من وجهة نظر المعلِّمين كانت متوسِّطةً، ووجود دلالة إحصائية إيجابية ارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة الزرقاء لمهارات القيادة المستقبلية، وعلاقتها بمستوى الصحة التنظيمية من وجهة نظر المعلِّمين.

وأظهرت دراسة مرادي وبهرامين (Moradi & Bahramian,2014): العلاقة بين الصحة التنظيمية وتطوُّرات المعلِّمين لأداء مديري المدارس الابتدائية بمدينة أصفهان بإيران، من خلال المنهج الوصفيّ المسحيّ، باستخدام الاستبانة لجمع بيانات الدراسة، التي تَمَّ تطبيقها على مجتمع الدراسة البالغ عددُهم (٦٧٦) معلِّمًا؛ حيث يوجد علاقة إيجابية ودالَّة إحصائية بين الصحة التنظيمية وتصوُّرات المعلِّمين لأداء المديرين، وأن أعلى المؤشِّرات لتصوُّرات المعلِّمين لأداء المديرين لأبعاد الصحة التنظيمية كان التأكيدَ على الجانب الأكاديميّ والاعتبارية، ثم الوَحْدة المؤسَّسية.

وتعرفت دراسة كلٍّ من هونغ ولودتوهير (Hong,Lawahftoher,2014) إلى الصحة التنظيمية في مؤسَّسات التعليم العالي الماليزيّ، وتكوَّنت العيّنة من (١٢٠) موظَّفًا من موظَّفي مؤسَّسات التعليم الخاصة ذات الدوام الكامل، وتَمَّ توزيع الاستبانة على عيّنة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الصحة التنظيمية في مؤسَّسات التعليم الخاصَّة بشكل عامٍ كانت معتدِلةً، كما أظهرت النتائج أن ترتيب الأبعاد السبعة التنظيمية على النحو التالي: الهيكل المبدئيُّ وسلامة المؤسَّسة كان أعلى من المتوسِّط بقليل، وأن الروح المعنوية، وتأثُّر الإدارة، ودعم الموارد، والتركيز الأكاديميَّ - كان بشكل متوسِّط.

وكشفت دراسة ريسيجلبو (Recepoglu,2013) عن الصحة التنظيمية في المدارس الابتدائية والثانوية من وجهة نظر المدارس، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (٣٠٥) معلِّمٍ يعملون في المدارس الابتدائية والثانوية، وأُجريت الدراسة في كارابوك في تركيا، وتَمَّ توزيع الاستبانة على عيّنة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أنه توجد اختلافاتٌ كبيرة في مفهوم الصحة التنظيمية تُعزى لمتغيِّرَي العُمر والجنس.

التعليق على الدراسات السابقة:

اهتمَّت الدراسات السابقة بتشخيص أبعاد الصحة التنظيمية في المؤسَّسات التعليمية، سواءٌ العربيةُ منها والأجنبية، وجميعُها تناولت مدارس التعليم العامّ، باستثناء دراسة (المحيميد، ٢٠١٦) التي اتَّفقت مع الدراسة الحاليَّة في تطبيقها على التعليم العالي، كذلك تقاربت في الأبعاد المستخدَمة مع الدراسات السابقة؛ للكشف عن مستوى الصحة التنظيمية، والتوافق في هذا الجانب مع الدراسة الحاليَّة، وتميَّزت الدراسة الحاليَّة عن الدراسات السابقة في أنها سعت إلى الكشف عن مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

نتناول عرضًا مفصَّلًا لمنهجية الدراسة الميدانية، وإجراءاتها التي استُخدمت لتنفيذ الدراسة، وتحقيق أهدافها، على النحو التالي:

٣-١- منهج الدراسة:

إن المنهج الملائم الذي تَمَّ استخدامه هو المنهج الوصفيُّ المسحيُّ لأدبيات البحث والدراسات السابقة؛ وذلك لتحقيق أهداف الدراسة؛ للتعرُّف على مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية كما يتصوَّرها أعضاء هيئة التدريس.

٣-٢- مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة الحاليَّة من جميع أعضاء هيئة التدريس الذين هم على رأس العمل بكلية التربية بقسم الإدارة والتخطيط التربويّ، وقسم المناهج وطرق التدريس، وقسم أصول التربية، وقسم التربية الخاصَّة، وعددُهم (١٦٦) عضوًا، (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)، خلال فترة إجراء الدراسة، خلال الفصل الدراسيّ الأول من العام الجامعيّ ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

٣-٣- عيّنة الدراسة:

تَمَّ أخذ عيّنة عشوائية بسيطة مكوَّنة من (١١٦) مفرَدةً، تمثِّل الحدَّ الأدنى الممثِّل لمجتمع الدراسة وَفْقَ جداول تحديد حجم العيّنة، وَفْقَ معادلة رابطة التربية الأمريكية.

٣-٤- خصائص أفراد عينة الدراسة:

تَمَّ تحديد عدد من المتغيّرات الرئيسة لوصف أفراد عيّنة الدراسة، وتَشمَل: (الرتبة العلمية – التخصُّص - الجنس)، والتي لها مؤشِّرات دلالية على نتائج الدراسة، وتفصيل ذلك فيما يلي:

جدول (١)

توزيع أفراد عيّنة الدراسة وَفْقَ متغيّراتهم

المتغيّر		التَّكرار	النسبة
الرتبة العلمية	أستاذ	٩	٧.٨
	أستاذ مشارك	٢٣	١٩.٨
	أستاذ مساعد	٨٤	٧٢.٤
التخصُّص	أصول تربية	٢٣	١٩.٨
	إدارة وتخطيط تربوي	٤٣	٣٧.١
	تربية خاصة	٨	٦.٩
	مناهج وطرق تدريس	٤٢	٣٦.٢
الجنس	ذكر	٥٤	٤٦.٦
	أنثى	٦٢	٥٣.٤
المجموع		١١٦	%١٠٠

يتَّضِح من الجدول رقم (١) أن (٨٤) من أفراد عيّنة الدراسة يمثِّلون ما نسبتُه ٧٢.٤% من إجماليّ أفراد عيّنة الدراسة، رُتَبُهم العلمية "أستاذ مساعد"، وهذه النتيجة هي الأعلى من استجابة أفراد العيّنة؛ وذلك لأن نسبة الأستاذ المساعد إلى عدد أعضاء هيئة التدريس تُعَدُّ هي الأكبرَ، بينما (٢٣) منهم يمثِّلون ما نسبتُه ١٩.٨% من إجماليّ أفراد عيّنة الدراسة رُتَبُهم العلمية "أستاذ مشارك"، و (٩) منهم يمثِّلون ما نسبتُه ٧.٨% من إجماليّ أفراد عيّنة الدراسة رُتَبُهم العلمية "أستاذ". وتُعَدُّ هذه النتيجةُ الأقلَّ لاستجابة أفراد عيّنة الدراسة لعدد أعضاء هيئة التدريس؛ وذلك لأن عدد أعضاء هيئة التدريس الذين رتبُهم أستاذ أقلُّ كذلك؛ لعدم تفرُّغهم من اللجان والأعمال الأكاديمية.

ويتَّضِح من الجدول رقم (١) أن (٤٢) من أفراد عيّنة الدراسة يمثِّلون ما نسبتُه ٣٦.٢% من إجماليّ أفراد عيّنة الدراسة، الذين تخصُّصُهم مناهج وطرق تدريس؛ وذلك لأن قسم مناهج وطرق التدريس يُعَدُّ الأكثرَ عددًا في الكلية، من حيث عددُ أعضاء هيئة التدريس، يَلِيه قسم الإدارة، يمثِّلون ٣٧.١%، ثم أصول التربية، ويمثِّلون ١٩.٨%، ثم تربية خاصَّة، ويمثِّلون ٦.٩% من إجماليّ أفراد العيّنة.

ويتَّضِح من الجدول رقم (١) أن (٦٢) من أفراد عيّنة الدراسة يمثِّلون ما نسبتُه ٥٣.٤% من إجماليّ أفراد عيّنة الدراسة إناث؛ وذلك لأن الإناث من أعضاء هيئة التدريس يَسهُل تواصل الباحثة معهن أكثرَ من أفراد العيّنة من الرجال، ويمثِّلون ٤٦.٦%.

٣-٥- أداة الدراسة:

أ) **بناء أداة الدراسة:**

بعد الاطِّلاع على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذاتِ الصلة بموضوع الدراسة الحاليَّة، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها، تَمَّ بناء أداة الدراسة (الاستبانة)، وتكوَّنت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء، وفيما يلي عرضٌ لها:

جدول (٢)

محاور الاستبانة وعباراتها

المحور	عدد العبارات
أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية	٢٢ عبارة
سبل تعزيز الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية	١٥ عبارة
الاستبانة	**٣٧ عبارة**

تَمَّ استخدام مقياس ليكرت الثلاثيّ للحصول على استجابات أفراد عيّنة الدراسة، وَفْقَ درجات الموافقة التالية: (عالية – متوسِّطة – منخفضة)، ومن ثَمَّ التعبير عن هذا المقياس كميًّا، بإعطاء كلِّ

عبارة من العبارات السابقة درجة، وَفْقًا للتالي: عالية (٣) درجات، متوسّطة درجتان، منخفضة درجة واحدة.

ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الثلاثيّ؛ تَمَّ حساب المدى، وأصبح طول الفئات كما هو موضَّح في الجدول التالي:

جدول (٣)

تقسيم فئات مقياس ليكرت الثلاثيّ (حدود متوسّطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١	عالية	٢.٣٥	٣.٠٠
٢	متوسّطة	١.٦٨	٢.٣٤
٣	منخفضة	١.٠٠	١.٦٧

ب) صدق أداة الدراسة:

صدق الاتّساق الداخليّ للأداة:

للتحقُّق من صدق الاتّساق الداخليّ للاستبانة، تم تطبيق الاستبانة على عيّنة استطلاعية؛ تَمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient).

جدول (٤)

معامِلات ارتباط بيرسون لعبارات المحور مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الأول (أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودِ الإسلامية)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامِل الارتباط بالمحور
١	٠.٦٦٦**	١١	٠.٧٥٠**
٢	٠.٧٠٥**	١٢	٠.٧٢٨**
٣	٠.٥٨٣**	١٣	٠.٨٠٤**
٤	٠.٧٤٦**	١٤	٠.٨١٦**
٥	٠.٦٩٦**	١٥	٠.٧٤٠**
٦	٠.٧٨٥**	١٦	٠.٨٦٨**
٧	٠.٧٤٢**	١٧	٠.٦٢٤**
٨	٠.٦٧١**	١٨	٠.٧٢١**
٩	٠.٦٨٩**	١٩	٠.٧٩٠**
١٠	٠.٦٩٢**	-	-
المحور الثاني (سبل تعزيز الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودِ الإسلامية)			
رقم العبارة	معامِل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامِل الارتباط بالمحور
١	٠.٦٨٠**	١٠	٠.٨٢٣**
٤	٠.٨٥٧**	١١	٠.٩٢٩**
٥	٠.٨٥٧**	١٢	٠.٩١٠**
٦	٠.٩٠١**	١٣	٠.٨٧٤**
٧	٠.٩٠٠**	١٤	٠.٨٦٩**
٨	٠.٧٣٧**	١٥	٠.٨٥٧**
٩	٠.٨٩٥**	-	-

**** دالٌّ عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقلّ.**

يتَّضِح من الجدول رقم (٤) أن قيم معامل ارتباط كلّ عبارة من العبارات مع بُعدِها موجَبةٌ، ودالَّةٌ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقلّ؛ ممَّا يُشير إلى صدق الاتّساق الداخليّ بين عبارات المحور، ومناسَبتها لقياس ما أُعِدَّت لقياسه.

ج) ثبات أداة الدراسة:

تَمَّ التأكُّد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامِل الثبات ألفاكرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α))، ويوضِّح الجدول رقم (٥) قيم معامِلات الثبات ألفاكرونباخ لكلّ محور من محاور الاستبانة.

جدول (٥)

معامِل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودِ الإسلامية	١٩	٠.٩٥٨١
سُبُل تعزيز الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودِ الإسلامية	١٣	٠.٩٧١٥
الثبات العامُّ	٣٢	٠.٩٦٤٣

يتَّضِح من الجدول رقم (٥) أن معامل الثبات العامّ عالٍ؛ حيث بلغ (٠.٩٦٤٣)، وهذا يَدُلُّ على أن الاستبانة تتمتَّع بدرجة ثبات مرتفعة، يمكِن الاعتماد عليها في التطبيق الميدانيّ للدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولًا: إجابة السؤال الأول: ما أبعادُ الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودِ الإسلامية؟

للتعرُّف على أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودِ الإسلامية؛ حُسبت التَّكرارات، والنسب المئوية، والمتوسِّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيِّنة الدراسة، ورُتِّبت عباراتها حَسَبَ المتوسِّط الحسابيّ، وقد جاءت النتائج كالتالي:

جدول (٦)

استجابات أفراد عيِّنة الدراسة حول أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودِ الإسلامية مرتَّبةً تنازليًا حَسَبَ متوسِّطات الموافقة

م	العبارات	التَّكرار	درجة الموافقة			المتوسِّط الحسابيُّ	الانحراف المعياريُّ	الرتبة
		النسبة %	عالية	متوسِّطة	منخفضة			
١٩	تقدِّم الكلية لمنسوبيها معلوماتٍ صادقةً وموثوقًا بها.	ك	٥٧	٤٨	١١	٢.٤٠	٠.٦٦	١
		%	٤٩.١	٤١.٤	٩.٥			
٣	تطبِّق الكلية نظام الترقيات والحوافز والتقويم لجميع أعضاء هيئة التدريس.	ك	٥٨	٤٦	١٢	٢.٤٠	٠.٦٧	٢
		%	٥٠.٠	٣٩.٧	١٠.٣			
١٠	يوجد علاقة إيجابية بين الكلية وأعضاء هيئة التدريس.	ك	٦٢	٣٨	١٦	٢.٤٠	٠.٧٢	٣
		%	٥٣.٤	٣٢.٨	١٣.٨			
١١	يشعر أعضاء هيئة التدريس بالرضى في عملهم داخلَ الكلية.	ك	٥٢	٥١	١٣	٢.٣٤	٠.٦٧	٤
		%	٤٤.٨	٤٤.٠	١١.٢			
١٨	تتمتَّع إدارة الكلية بكفاءة عالية ومعرفة بمجال عملهم.	ك	٥٤	٤٦	١٦	٢.٣٣	٠.٧١	٥
		%	٤٦.٦	٣٩.٧	١٣.٨			
١٢	يشعر أعضاء هيئة التدريس داخلَ الكلية بالثقة الكبيرة في إدارة الكلية.	ك	٥٣	٤٧	١٦	٢.٣٢	٠.٧١	٦
		%	٤٥.٧	٤٠.٥	١٣.٨			
٤	تتعاون الكلية مع أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الأهداف.	ك	٤٢	٥٥	١٩	٢.٢٠	٠.٧٠	٧
		%	٣٦.٢	٤٧.٤	١٦.٤			
١	تضع الكلية أهدافًا يمكِن لأعضاء هيئة التدريس تحقيقُها وتنفيذها.	ك	٤٣	٤٨	٢٥	٢.١٦	٠.٧٥	٨
		%	٣٧.١	٤١.٤	٢١.٦			
٩	يتِمُّ توزيع الأعمال في الكلية على أعضاء هيئة التدريس وَفْقَ تخصُّصاتهم وإمكاناتهم.	ك	٣٧	٥٦	٢٣	٢.١٢	٠.٧١	٩
		%	٣١.٩	٤٨.٣	١٩.٨			
٥	تضع الكلية خُطَطًا مرنة تواكب التطوُّراتِ في تِقْنيَة المعلومات والخِدمات التعليمية.	ك	٣٦	٥٤	٢٦	٢.٠٩	٠.٧٣	١٠
		%	٣١.٠	٤٦.٦	٢٢.٤			
١٧	تتَّخِذ الكلية القراراتِ باستقلالية.	ك	٣٤	٥٥	٢٧	٢.٠٦	٠.٧٣	١١
		%	٢٩.٣	٤٧.٤	٢٣.٣			
١٥	تدعَم الكلية الأفكار الإبداعية والابتكارية المقدَّمة من أعضاء هيئة التدريس.	ك	٣٦	٥١	٢٩	٢.٠٦	٠.٧٥	١٢
		%	٣١.٠	٤٤.٠	٢٥.٠			
٢	تتوافق أهداف الكلية مع تطلُّعات	ك	٣٤	٥١	٣١	٢.٠٣	٠.٧٥	١٣

136

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسّط الحسابيُّ	الانحراف المعياريُّ	الرتبة
		النسبة %	عالية	متوسّطة	منخفضة			
	وطموحات أعضاء هيئة التدريس.	%	٢٩.٣	٤٤.٠	٢٦.٧			
١٣	تترابط الأنشطة في الكلية فيما بينَها كوحدة متكاملة.	ك	٣١	٥٤	٣١	٢.٠٠	٠.٧٣	١٤
		%	٢٦.٧	٤٦.٦	٢٦.٧			
٧	تستفيد الكلية من جميع الكوادر البشرية في الكلية.	ك	٣١	٤٨	٣٧	١.٩٥	٠.٧٧	١٥
		%	٢٦.٧	٤١.٤	٣١.٩			
١٦	تعتمد الكلية الأسلوب العلميَّ في الوقاية من المشكلات التي من الممكِن أن تواجِهَ أعضاء هيئة التدريس.	ك	٣٣	٤٣	٤٠	١.٩٤	٠.٧٩	١٦
		%	٢٨.٤	٣٧.١	٣٤.٥			
٦	تستثمر الكلية الموارد المتاحة بكفاءة.	ك	٢٨	٤٩	٣٩	١.٩١	٠.٧٦	١٧
		%	٢٤.١	٤٢.٢	٣٣.٦			
		%	٢١.٦	٤٠.٥	٣٧.٩			
١٤	يتمُّ نقل المعلومات والمعرفة بين مستويات التنظيم في الكلية بصورة فاعلة.	ك	٢٣	٤٩	٤٤	١.٨٢	٠.٧٤	١٨
		%	١٩.٨	٤٢.٢	٣٧.٩			
٨	توفِّر الكلية مصادرَ تمويل بديلةً لتلبية حاجات الكلية وأعضاء هيئة التدريس.	ك	١٥	٤٥	٥٦	١.٦٥	٠.٧٠	١٩
		%	١٢.٩	٣٨.٨	٤٨.٣			
المتوسّط العامُّ						٢.١١	٠.٥٢	

يتَّضِح من الجدول رقم (٦) أن أفراد عيّنة الدراسة موافقون بدرجة **متوسّطة** على أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية بمتوسّط (٢.١١ من ٣.٠٠)، وهذه دلالة ومؤشِّر واضح لوجود بعض القصور الإداريّ والتنظيميّ في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية، وقد يعود قصور التنظيم لحداثة نشأة الكلية وانفصالها عن كلية العلوم الاجتماعية، وهذه النتيجة تتَّفِق مع كلٍّ من دراسة الخوالدة (٢٠١٨) والعموشي (٢٠١٤) و (hong & lawahfto,her,2014)، ومن جانب آخَرَ اختلفت مع دراسة الخليوي والسليمان (٢٠١٧) والمحميد (٢٠١٦) والسبيعي (٢٠١٦)، التي جاءت عاليةً في مستوى الصحة التنظيمية، ولعلَّ هذا الاختلافَ يفسِّر اختلاف المتغيِّرات في الدراسة، أو تَمَّت الدراسة في مجال مختلِف له أنظمةٌ وإجراءات عمل مختلفة عن مجال الدراسة.

ويتَّضِح من النتائج في الجدول رقم (٦) أن العبارات التي حصلت على أعلى رتب كانت ثلاثة وبمتوسط حسابي بدرجة عالية كان أعلاها رتبة العبارة رقم (١٩) والتي حصلت على المرتبة الأولى تمثَّل في: "**تقدِّم الكلية لمنسوبيها معلوماتٍ صادقةً وموثوقًا بها**" والتي حصلت على أعلى رتبة بمتوسّط حسابي (٢.٤٠ من ٣). ويمكِن أن تفسِّر الباحثة هذه النتيجةَ إلى توجه الدولة في تحقيق رؤية (٢٠٣٠) من خلال تطبيق الشفافية والوضوح في المعلومات، ومن هذا المنطلَق سعت الكلية إلى تقديم معلومات صادقة؛ حِرصًا منها على تحقيق أهداف رؤية الجامعة في تحقيق رؤية (٢٠٣٠)، وكذلك لشدَّة المتابعة والتدقيق والمحاسبة من قِبَل الجامعة للكليات في تقديم المعلومات وصحَّتها لجميع المستفيدين.

كما يتضح من الجدول رقم(٦) أنه حصلت (١٥) عبارة على درجة استجابة متوسطة تتراوح استجابتهم بين المتوسط الحسابي (٢.٣٤) و (١.٨٢) وكان أبرز العبارات التي حصلت على أعلى درجة في المتوسط هي العبارة رقم (١١) بالمرتبة (٤) وحصلت على درجة متوسط (٢.٣٤) بدرجة متوسطة ، "**يشعر أعضاء هيئة التدريس بالرضا في عملهم داخل الكلية**". وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يشعرون بالرضا في عملهم بدرجة متوسطة نتيجة إلى قلة الامتيازات والحوافز المقدمة لأعضاء هيئة التدريس داخل الكلية وبالتالي تقل وتضعف الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس في العمل ومن ثم يشعرهم بعدم الرضا في العمل.

كما يتَّضِح من النتائج في الجدول رقم (٦) أن أفراد عيّنة الدراسة موافقون بدرجة **منخفضة** على عبارة واحدة من أبعاد الصحة التنظيمية

في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية، تتمثَّل في العبارة رقم (٨) وهي: "**توفِّر الكلية مصادرَ تمويلٍ بديلةً لتلبية حاجات الكلية وأعضاء هيئة التدريس**" بمتوسِّط حسابي (١.٦٥ من ٣).وتَعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الأنظمة في الجامعة لا تُتيح الحرية للكلية في توفير بدائلِ تمويل لتلبية حاجات الكلية وأعضاء هيئة التدريس، وتَخضَع لنظام رقابيٍّ شديد، كما أن الجامعة هي المُعْنيَّة بتسديد حاجات ومتطلَّبات الكلية وأعضاء هيئة التدريس، لذا؛ فالكلية لا يمكِن لها أن توفِّر مصادرَ تمويل بديلةً لتلبية حاجات الكلية وأعضاء هيئة التدريس، وهذا ما أكَّدت عليه دراسة رشاد وعرب (٢٠١٧) بتزويد المدارس بما يَلزَم من مواردَ تعليميةٍ ومرافقَ.

ثانيًا: إجابة السؤال الثاني: ما سُبُلُ تعزيز الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية؟

للتعرُّف على سبل تعزيز الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية؛ حُسبت التَّكرارات، والنسب المئوية، والمتوسِّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيِّنة الدراسة، كما رُتِّبت عباراتها حسب المتوسِّط الحسابيِّ لكلٍّ منها، وقد جاءت النتائج كالتالي:

جدول (٧)

استجابات أفراد عيِّنة الدراسة حول سبل تعزيز الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية مرتَّبةً تنازليًا حسب متوسِّطات الموافقة

م	العبارات	التَّكرار	درجة الموافقة			المتوسِّط الحسابيُّ	الانحراف المعياريُّ	الرتبة
		النسبة %	عالية	متوسِّطة	منخفضة			
١	وجود رؤية ورسالة للكلية واضحةٍ ومُعْلَنة للجميع.	ك	٨٤	٢٠	١٢	٢.٦٢	٠.٦٧	١
		%	٧٢.٤	١٧.٢	١٠.٣			
١٢	تعزيز الشعور بالاستقلالية والحرية لأعضاء هيئة التدريس في التخطيط للعمل وإنجازه.	ك	٨٢	٢١	١٣	٢.٥٩	٠.٦٨	٢
		%	٧٠.٧	١٨.١	١١.٢			
١٣	تنمية الشعور بالولاء والانتماء للكلية لدى أعضاء هيئة التدريس.	ك	٨١	٢٢	١٣	٢.٥٩	٠.٦٩	٣
		%	٦٩.٨	١٩.٠	١١.٢			
٤	تقديم الدعم والحوافز لأصحاب الأداء المتميِّز من أعضاء هيئة التدريس.	ك	٨٠	٢١	١٥	٢.٥٦	٠.٧١	٤
		%	٦٩.٠	١٨.١	١٢.٩			
٣	تشجيع المبادرات المقدَّمة من أعضاء هيئة التدريس لرفع الروح المعنوية لديهم.	ك	٧٩	٢٢	١٥	٢.٥٥	٠.٧١	٥
		%	٦٨.١	١٩.٠	١٢.٩			
١١	تطبيق مبدأ العدالة في توزيع الفرص والمكافآت والأعباء الوظيفية على أعضاء هيئة التدريس دون تحيُّز.	ك	٨٢	١٦	١٨	٢.٥٥	٠.٧٥	٦
		%	٧٠.٧	١٣.٨	١٥.٥			
١٠	توفير مُناخ تنظيميٍّ يَسُودُه المحبَّة والودُّ داخلَ الكلية.	ك	٧٣	٣٣	١٠	٢.٥٤	٠.٦٥	٧
		%	٦٢.٩	٢٨.٤	٨.٦			
٩	تطبيق الكلية مبدأ الشفافية والوضوح في نشر المعلومات والقرارات بالكلية.	ك	٧٥	٢١	٢٠	٢.٤٧	٠.٧٧	٨
		%	٦٤.٧	١٨.١	١٧.٢			
٢	إيجاد اتِّصالات منظَّمة وسهلة ومنفتحة للجميع داخلَ الكلية.	ك	٦٦	٣٧	١٣	٢.٤٦	٠.٦٩	٩
		%	٥٦.٩	٣١.٩	١١.٢			
٥	توفير مصادر تمويل بديلة تفي بالوسائل التعليمية والتجهيزات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس.	ك	٧٤	١٨	٢٤	٢.٤٣	٠.٨٢	١٠
		%	٦٣.٨	١٥.٥	٢٠.٧			
٨	تشكيل لجنة بالكلية مَعْنيَّة بإيجاد حلول سريعة	ك	٦٨	٢٥	٢٣	٢.٣٩	٠.٨٠	١١

138

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسّط الحسابيُّ	الانحراف المعياريُّ	الرتبة
		النسبة %	عالية	متوسّطة	منخفضة			
	ومُجْدِية لمشاكل أعضاء هيئة التدريس.	%	٥٨.٦	٢١.٦	١٩.٨			
٧	عقدُ الكلية مناقشاتٍ دوريةً لحلّ مشكلات أعضاء هيئة التدريس.	ك	٦٦	٢٥	٢٥	٢.٣٥	٠.٨٢	١٢
		%	٥٦.٩	٢١.٦	٢١.٦			
٦	وجود منتدى في الكلية يستطيع أعضاء هيئة التدريس من خلاله التعبيرَ عن وجهات نظرهم بحرية.	ك	٦١	١٩	٣٦	٢.٢٢	٠.٨٩	١٣
		%	٥٢.٦	١٦.٤	٣١.٠			
المتوسّط العامُّ						٢.٤٩	٠.٦٣	

يتَّضِح في الجدول رقم (٧) أن أفراد عيّنة الدراسة موافقون بدرجة **عالية** على سبل تعزيز الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية بمتوسّط حسابي (٢.٤٩ من ٣.٠٠)، وتفسّر الباحثة حصول محور "سبل تعزيز الصحة التنظيمية في كلية التربية" على متوسّط عالٍ؛ وذلك نتيجة لإحساس أعضاء هيئة التدريس بأهمية تطبيق الصحة التنظيمية في الكلية، واقتصارهم على بعض أبعادها.

ويتَّضِح من النتائج في الجدول رقم (٧) أن أبرز سبل تعزيز الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية تمثَّل في العبارات رقم (١، ١٢، ١٣، ٤)؛ حيث حصلت العبارات على أعلى متوسّط حسابي، وهي على النحو التالي:

١- جاءت العبارة رقم (١) وهي: "**وجود رؤية ورسالة للكلية واضحةٍ ومُعلَنة للجميع**" بالمرتبة الأولى من حيث موافقةُ أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة **عالية**، بمتوسّط حسابي (٢.٦٢ من ٣)، وتعزو الباحثة حصول العبارة رقم (١) على أعلى متوسّط بدرجة عالية إلى أهمية بُعْدِ الرؤية والرسالة، وأهمية وضوحها وإعلانها لأعضاء هيئة التدريس؛ حيث إنها تمثّل ركيزة في بناء الكلية لتحقيق غاياتها ورؤيتها المستقبَلية في ظلّ توجُّهات الجامعة وتوجُّهات الدولة، كما أنها مَطلَب أساسٌ، ومعيارٌ لتحقيق ضمان وتحسين جودة العمل في الكلية.

٢- جاءت العبارة رقم (١٢) وهي: "**تعزيز الشعور بالاستقلالية والحرية لأعضاء هيئة التدريس في التخطيط للعمل وإنجازه**" بالمرتبة الثانية من حيث موافقةُ أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة **عالية** بمتوسّط حسابي(٢.٥٩ من ٣)، كما تفسّر الباحثة حصول العبارة رقم (١٢) على متوسّط عالٍ؛ وذلك لشعور أعضاء هيئة التدريس بأهمية إعطاء أعضاء هيئة التدريس الحريةَ الملائمة لإنجاز المهامِ الموكلة إليهم، وأن الحرية في إنجاز العمل تُعَدُّ سببًا للإبداع، وتحقيق الميزة التنافسية.

٣- جاءت العبارة رقم (١٣)، وهي: "**تنمية الشعور بالولاء والانتماء للكلية لدى أعضاء هيئة التدريس**" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقةُ أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة **عالية**، بمتوسّط حسابي (٢.٥٩ من ٣)، ويمكن أن تعزوَ حصول العبارة رقم (١٣) على متوسّط عالٍ بالمرتبة الثالثة، إلى أن بُعْدَ تنمية الشعور بالولاء والانتماء للكلية لدى أعضاء هيئة التدريس سيجسّد روح التعاون والمسؤولية لدى أعضاء هيئة التدريس لدى الكلية، ويعمل على زيادة مشاركتهم الإيجابية، ودورهم البنَّاء تُجاه العمل التدريسيّ والكلية على حدٍّ سواءٍ، وتتَّفِق هذه النتيجة مع ما توصَّلت إليه دراسة السبيعي (٢٠١٦).

ويتَّضِح من النتائج في الجدول رقم (٧) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة **متوسّطة** على واحدة من سبل تعزيز الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية، تمثَّل في العبارة رقم (٦)، وهي: "**وجود منتدى في الكلية يستطيع أعضاء هيئة التدريس من خلاله التعبيرَ عن وجهات نظرهم بحرية**" بمتوسّط حسابي(٢.٢٢ من ٣).

وتَعزو الباحثة حصول العبارة رقم (٦) على متوسّط حسابيّ متوسّط، إلى أن أعضاء هيئة التدريس لديهم عدَّةُ وسائلَ تِقْنيَةٍ حديثة يمكن من خلالها توصيلُ مقترَحاتهم ووجهات نظرهم بحرية للكلية؛ مثل الهاتف الجوَّال، وتطبيقاته المختلفة (الواتس اب، تويتر، السناب)، أو عبر الإيميل المباشر للكلية.

ثالثًا: إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية في اتِّجاهات أفراد الدراسة وَفقًا لمتغيّرات (الرتبة العلمية – التخصُّص – الجنس)؟

١) الفروق باختلاف متغيّر الجنس:

للتعرُّف على ما إذا كانت ثَمَّةَ فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية في استجابات أفراد عيّنة الدراسة طبقًا لاختلاف متغيّر الجنس؛ استخدمت الباحثة اختبار (ت: Independent Sample T-test) لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

جدول (٨)

نتائج اختبار (ت: Independent Sample T-test) للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغيّر الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسّط	الانحراف المعياريُّ	قيمة ت	الدلالة	التعليق
أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية.	ذكر	٥٤	٢.٠٥	٠.٤٩٩	٠.٧٤٥-	٠.٤٥٨	غير دالّة
	أنثى	٦٢	٢.١٢	٠.٥٤٩			
سبل تعزيز الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية.	ذكر	٥٤	٢.٤٤	٠.٦٤٣	٠.٧٠٧-	٠.٤٨١	غير دالّة
	أنثى	٦٢	٢.٥٣	٠.٦٢٧			

يتَّضِح من خلال النتائج الموضَّحة في الجدول رقم (٨) عَدَمُ وجود فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقلَّ في اتِّجاهات أفراد عينة الدراسة حول (أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية، وسبل تعزيز الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية) باختلاف متغيّر الجنس. ويمكِن أن تفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنه لا يوجد فروقٌ في آراء أفراد العيّنة يعود للجنس؛ وذلك لأن نظام العمل والقوانين المطبَّقة في بيئة العمل لا تختلف باختلاف الجنس لأعضاء هيئة التدريس.

٢) الفروق باختلاف متغيّر الرُّتبة العلمية:

للتعرُّف على ما إذا كان ثَمَّةَ فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغيّر الرُّتبة العلمية؛ استَخدمت الباحثة "تحليل التباين الأُحاديّ" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغيّر الرتبة العلمية، وجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

جدول (٩)

نتائج "تحليل التباين الأحاديّ" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغيّر الرُّتبة العلمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجات الحرية	متوسّط المربّعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية.	بين المجموعات	٠.٥٠١	٢	٠.٢٥١	٠.٩٠٦	٠.٤٠٧	غير دالّة
	داخلَ المجموعات	٣١.٢٥٣	١١٣	٠.٢٧٧			
	المجموع	٣١.٧٥٤	١١٥	-			
سبل تعزيز الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية.	بين المجموعات	٠.٣٩٦	٢	٠.١٩٨	٠.٤٩٠	٠.٦١٤	غير دالّة
	داخلَ المجموعات	٤٥.٦٧٥	١١٣	٠.٤٠٤			
	المجموع	٤٦.٠٧١	١١٥	-			

يتَّضِح من خلال النتائج الموضَّحة في الجدول رقم (٩) عَدَمُ وجود فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقلَّ، في اتِّجاهات أفراد عيّنة الدراسة حول (أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية، وسبل تعزيز الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية) باختلاف متغيّر الرُّتبة العلمية.

٣) الفروق باختلاف متغيّر التخصُّص:

للتعرُّف على ما إذا كان ثَمَّةَ فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية في استجابات أفراد عيّنة الدراسة طبقًا لاختلاف متغيّر التخصُّص؛ استَخدمت الباحثة "تحليل التباين الأُحاديّ" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد عيّنة الدراسة طبقًا لاختلاف متغيّر التخصُّص، وجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

جدول (١٠)

نتائج "تحليل التباين الأحاديّ" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات أفراد الدراسة طبقًا لاختلاف متغيّر التخصُّص

المحور	مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجات الحرية	متوسّط المربّعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية.	بين المجموعات	٩.٨٣٥	٣	٣.٢٧٨	١٦.٧٥١	٠.٠٠٠**	دالَّة
	داخلَ المجموعات	٢١.٩١٩	١١٢	٠.١٩٦			
	المجموع	٣١.٧٥٤	١١٥	-			
سبل تعزيز الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية.	بين المجموعات	٨.١٢٩	٣	٢.٧١٠	٧.٩٩٩	٠.٠٠٠**	دالَّة
	داخلَ المجموعات	٣٧.٩٤٢	١١٢	٠.٣٣٩			
	المجموع	٤٦.٠٧١	١١٥	-			

**** دالَّة عند مستوى ٠,٠١ فأقلّ.**

يتَّضِح من خلال النتائج الموضَّحة في الجدول رقم (١٠) وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقلّ، في اتِّجاهات أفراد عينة الدراسة حول (أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية، وسبل تعزيز الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية) باختلاف متغيّر التخصُّص، ويمكِن أن تفسِّر الباحثة هذه النتيجةَ باختلاف الأقسام العلمية؛ حيث إن قسم التربية الخاصَّة فيه بكالوريوس، ولا يوجد به دراسات عليا، كذلك فإن قسم أصول التربية فيه ثلاثة مسارات: رياض الأطفال، وأصول التربية والتربية الإسلامية، في حين أن المناهج وطرق التدريس والإدارة والتخطيط التربويّ لا يوجد بها مسارات. ولتحديد الفروق بين فئات التخصُّص؛ تَمَّ استخدام اختبار شيفيه، الذي جاءت نتائجه كالتالي:

جدول (١١)

يوضِّح نتائج اختبار شيفيه للتحقُّق من الفروق بين فئات التخصُّص

المحور	التخصُّص	العدد	المتوسّط الحسابيّ	أصول تربية	إدارة تربوية	تربية خاصَّة	مناهج وطرق تدريس
أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية.	أصول تربية	٢٣	٢.٣٣	-		*	**
	إدارة وتخطيط تربوي	٤٣	٢.٠٨		-	**	*
	تربية خاصَّة	٨	٢.٨٩			-	**
	مناهج وطرق تدريس	٤٢	١.٨١				-
سبل تعزيز الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية.	أصول تربية	٢٣	٢.٨٦	-			**
	إدارة تربوية	٤٣	٢.٥٢		-		
	تربية خاصَّة	٨	٢.٨٨			-	*
	مناهج وطرق تدريس	٤٢	٢.١٩				-

**** دالَّة عند مستوى ٠,٠١ فأقلّ. * دالَّة عند مستوى ٠,٠٥ فأقلّ.**

يتَّضِح من خلال النتائج الموضَّحة في الجدول رقم (١١) وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقلّ، بين أفراد عينة الدراسة، الذين تخصُّصهم أصول تربية، وأفراد عينة الدراسة الذين تخصُّصهم تربية خاصَّة، حول (أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية)، لصالح أفراد عيّنة الدراسة الذين تخصُّصهم تربية خاصَّة.

يتَّضِح من خلال النتائج الموضَّحة في الجدول رقم (١٢) وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقلّ، بين أفراد عيّنة الدراسة الذين تخصُّصهم أصول تربية، وأفراد عيّنة الدراسة الذين تخصُّصهم مناهج وطرق تدريس، حول (أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية)، لصالح أفراد عيّنة الدراسة الذين تخصُّصهم أصول تربية.

يتَّضِح من خلال النتائج الموضَّحة في الجدول رقم (١٢) وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقلَّ، بين أفراد عيّنة الدراسة الذين تخصُّصهم إدارة تربوية، وأفراد عيّنة الدراسة الذين تخصُّصهم تربية خاصة، حول (أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية)، لصالح أفراد عيّنة الدراسة الذين تخصُّصهم إدارة وتخطيط تربوي.

يتَّضِح من خلال النتائج الموضَّحة في الجدول رقم (١٢) وجود فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقلَّ، بين أفراد عيّنة الدراسة الذين تخصُّصهم إدارة وتخطيط تربوي، وأفراد عيّنة الدراسة الذين تخصُّصهم مناهج وطرق تدريس، حول (أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية)، لصالح أفراد عيّنة الدراسة الذين تخصُّصهم إدارة وتخطيط تربوي.

يتَّضِح من خلال النتائج الموضَّحة في الجدول رقم (١٢) وجود فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقلَّ، بين أفراد عيّنة الدراسة الذين تخصُّصهم تربية خاصة، وأفراد عيّنة الدراسة الذين تخصُّصهم مناهج وطرق تدريس، حول (أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية)، لصالح أفراد عيّنة الدراسة الذين تخصُّصهم تربية خاصَّة.

يتَّضِح من خلال النتائج الموضَّحة في الجدول رقم (١٢) وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقلَّ، بين أفراد عيّنة الدراسة الذين تخصُّصهم أصول تربية، وأفراد عيّنة الدراسة الذين تخصُّصهم مناهج وطرق تدريس حول (سبل تعزيز الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية)، لصالح أفراد عيّنة الدراسة الذين تخصُّصهم أصول تربية.

يتَّضِح من خلال النتائج الموضَّحة في الجدول رقم (١٢) وجودُ فروقٍ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقلَّ، بين أفراد عيّنة الدراسة الذين تخصُّصهم تربية خاصَّة، وأفراد عيّنة الدراسة الذين تخصُّصهم مناهج وطرق تدريس حول (سبل تعزيز الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية)، لصالح أفراد عيّنة الدراسة الذين تخصُّصهم تربية خاصَّة.

ملخَّص نتائج الدراسة وتوصياتها

ملخَّص نتائج الدراسة:

١) أفراد عيّنة الدراسة موافقون بدرجة (**متوسّطة**)، وبمتوسّط حسابيّ (٢.٩)، على أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية؛ حيث حصلت العبارة:

- **"تقدّم الكلية لمنسوبيها معلوماتٍ صادقةً وموثوقًا بها"**، على أعلى رُتبةٍ بدرجة عالية.
- **" توفّر الكلية مصادرَ تمويل بديلةً لتلبية حاجات الكلية وأعضاء هيئة التدريس"** على أقلّ رُتبةٍ بدرجة منخفضة.

٢) أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (**عالية**)، وبمتوسّط حسابيّ (٢.٤٩)، على سبل تعزيز الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية؛ حيث حصلت العبارة: **"وجود رؤية ورسالة للكلية واضحةٍ ومُعلَنة للجميع"**، على أعلى رُتبةٍ بدرجة عالية.

- **" وجود منتدى في الكلية يستطيع أعضاء هيئة التدريس من خلاله التعبير عن وجهات نظرهم بحرية"**، على أقلّ رُتبة بدرجة متوسّطة.

٣) عدم وجود فروق ذاتِ دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقلَّ، في اتّجاهات أفراد عينة الدراسة حول (أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية، وسبل تعزيز الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية)، باختلاف متغيّر الجنس والرُّتبة العلمية.

٤) يتَّضِح من خلال النتائج وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقلَّ، في اتّجاهات أفراد عينة الدراسة حول (أبعاد الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية، وسبل تعزيز الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية)، باختلاف متغيّر التخصُّص.

التوصيات:

١- إيجاد بيئة تنظيمية تحفز الإبداع لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال توفير الموارد اللازمة لهم، ومنحِهم وقتًا كافيًا للتفرُّغ العلميّ؛ للقيام بإعداد البحوث في مجال تخصُّصاتهم، والاستفادة من قُدراتهم الإبداعية.

٢- تعزيز العلاقات المبنية على التعاون والمودَّة بين أعضاء هيئة التدريس أنفسِهم، وبين الهيئة الإدارية في الكلية، من خلال إقامة المجالس الاستشارية والأندية، وتشجيع الفعاليات الاجتماعية، وتقديم الخِدمات غيرِ المباشِرة لأعضاء هيئة التدريس.

٣- التدريب المستمرّ، وتحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بدقَّة من خلال الأقسام العلمية.

٤- تتبنَّى الكلية إستراتيجياتٍ تُسهم في معرفة أعضاء هيئة التدريس بأهداف الكلية ورؤيتها المستقبَلية، وبيان أدوارهم.

٥- إعطاء مزيدًا من الصلاحيات والمرونة لكلية التربية في إيجاد بدائلَ تمويليةٍ تفي بالمتطلَّبات التطويرية للكلية، وأعضاء هيئة التدريس، مع وجود رقابة مالية من الجامعة على المصروفات.

٦- تقديم معلومات صحيحة ودقيقة وتتميَّز بالشفافية لأعضاء هيئة التدريس؛ وذلك لخلق الثقة بين إدارة الكلية وأعضاء هيئة التدريس، وكذلك ممارسة سياسات تنظيمية عادلة في التعامل مع أعضاء هيئة التدريس في التقييم والترقية وتوزيع الفرص.

٧- إجراء المزيد من الدراسات ذات الصلة بالصحة التنظيمية على الكليات الأخرى، في ظلِّ نُدرة الدراسات العربية في هذا المجال.

دراسات مستقبلية:

١- الصحة التنظيمية وعلاقتها بالعدالة التنظيمية في كلية التربية.

٢- الصحة التنظيمية وعلاقتها بتحسين الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية.

٣- متطلبات الصحية التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية.

المراجع:

الحوامدة، نضال؛ أبو شتال، معتصم. (٢٠١٠). **مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية وأثرها في الحدِّ من مصادر ضغوط العمل.. دراسة ميدانية على أطبَّاء القطاع الحكوميّ في الأردن**، قسم الإدارة العامَّة، كلية إدارة الأعمال، جامعة مؤتة، الكرك: الأردن.

الخليوي، لينا سليمان؛ السليمان، نورة عبدالرحمن. (٢٠١٧). المجلة الدولية التربوية المتخصِّصة، ٦(٧)، ص ص ٨٠-٩٦.

الخوالدة، تيسير مُحَمَّد. (٢٠١٨). **الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفيّ لدى المعلِّمين في دولة الكويت**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

رشاد، مُحَمَّد؛ عرب، إيمان. (٢٠١٧). **الصحة التنظيمية لمدارس التربية الخاصَّة في مصر والرضا الوظيفيُّ لمعلِّميها: دراسة تحليلية**، مجلة الإدارة التربوية،٤(١٣)، ص ص ١٥-١٣٢.

السبيعي، فهد. (٢٠١٦). **الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية بمحافظة جدَّة وعلاقتها بالالتزام التنظيميّ لدى المعلِّمين**، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، ٣٠٣(١٦٨) ٢-٣٨٣.

السوالمة، غازي. (٢٠١١). **مستوى الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية العامَّة والخاصَّة في الأردن من وجهة نظر المعلِّمين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

الصرايرة، أكثم؛ الطيط، أحمد. (٢٠١٠). **توافر الصحة التنظيمية في شركات الاتِّصالات الأردنية، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**، ٦(١)، ٩٧-١٠٩.

عارف، حسين ناجي. (٢٠١١). **السلوك التنظيميُّ**، الإسكندرية ، دار الجماعة الجديدة، مصر.

العمر، بدران بن عبدالرحمن. (٢٠٠٢). **مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مستشفيات الرياض في وجهة نظر ممارسي مهنة التمريض**، مجلة الإدارة العامَّة، معهد الإدارة العامَّة، الرياض، السعودية، ٤٢(٢).

العموش، ليلى. (٢٠١٤). **درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة الزرقاء لمهارات القيادة المستقبلية وعلاقتها بمستوى الصحة التنظيمية من وجهة نظر المعلِّمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

القصير، أحمد مُحَمَّد. (٢٠٠٦). **مستوى الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية العامَّة في دولة الإمارات العربية المتَّحدة وعلاقتها بالالتزام التنظيميّ للمعلِّمين**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الكمالي، أحمد. (٢٠٠٦). **مستوى الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية العامَّة في دولة الإمارات العربية المتَّحدة وعلاقته بالالتزام التنظيميّ للمعلِّمين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

الكمالي، عبدالله عبدالقادر. (٢٠١١). **مستوى الصحة التنظيمية في المراكز التعليمية التابعة لإدارة السراج المنير في دولة الكويت، وعلاقته بدرجة ممارسة رؤساء المراكز للمهارات الإدارية من وجهة نظر المعلِّمين**، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

المحميد، سعد مُحَمَّد. (٢٠١٦). **الكفاءة الإدارية لعمداء كليات جامعة الملك خالد ووكلائهم، وعلاقتها بالصحة التنظيمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام العلمية**، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، (٦)، ص ص٦٦-٨٦.

مرمش، بدور. (٢٠١٥). **درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الخاصَّة بمحافظة عمان وعلاقتها بمستوى الصحة التنظيمية من وجهة نظر المعلِّمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

ميهوب عبدالحميد مهري. (٢٠١٧). **الصحة التنظيمية بين التصوُّر والممارسة**، مجلة أبحاث نفسية وتربوية، العدد١٠، (١٠)، ص ص ٥٨٧-٦١١.

الوذيناني، مُحَمَّد بن معيض. (٢٠١٦). **مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية في مدارس التعليم العامِّ بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المديرين والمعلِّمين**، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٢).

يحيى، مُحَمَّد يحيى ندى. (٢٠٠٨). **واقع الصحة المنظمية في المدارس الخاصة شمال الضفة الغربية في فِلَسْطين من وجهة نظر المعلِّمين**، ٣(٢)، ص٤٦-٧٥، مجلة جامعة الخليل للبحوث، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

Akbaba,S,.(2003). Or taogretim okullarinin orgut sagligi: bolu iliornegi. (organizational health of secondary school in bolu) unpublished doctoral dissertation, Ankara university , Ankara.

Bhramian, A. & Moradi, F. (2014) the relationship between organizational health and teachers' perception of performance of elementary school managers of district 2 of Isfahan city in (2012-2013) academic year. Management research report, 2(4),4195-4204.

Canada council for the arts,(2005) organizational health: evaluation and lampl emendation process. Final report 24 nov. 2004. Production Louise pulin and elephant lector , canada.

Heidarie,Alireza;Askary,Parviz;Saedi,Sara;Garijian,Bahman,2012, Relationship between Quality of Work Life, Organizational Health and Commitment with Job Satisfaction, Life Science Journal ;9(3).

Herting, S.R.(2002). Trust correlated with innovation adoption in hospital organization, American society of public administrations, Arizona, USA, vol.62ivo.2.1-36.

Hong, Kilawland toner A,(2014) organizational health: a study of a Malaysian private higher levning instution, international journal of business and society, 15(2). Pp.277-302.

Koscec, M (2000) thriving work places: reversing work related stress, a case study, Canada : Entec corporation, Toronto university.

Rajabianm Ensan.(2012). Relation ship a mony communication skilles of management and orgnizional health: case study middle and secondary schools of the city chenaran, interdisciplinary journal of contemporary research in business, june ,4,ivo2.

Ravi & Samir,K(2017)organizational health of secondary school teachers in relation to their adjustment, journal of educational & psychological sciences, volu me 18 number 1 marc 662-679.

Recepoy lu, E(2013). Inresting organizational health of Turkish pnmary and secondary schools in terms of teacher perceptions, imitational journal of academic research, 5(4). Pp.29-34.

Vansant,D.(2000).organizational health, USA health ventures inc publications,Columbia university.

Xenidis, yiannism & theocharous , kyriakos. (2014). Organizational health: definition and assessment, e iseviev journal. Procedia engineering creative constraction conference

The Organizational Health in College of Education – Imam Mohammed bin Saud Islamic University

Current and Methods of Enhancement

Abstract

The aim of this study is to know the existence of the organizational accuracy dimensions and the means of their reinforcement in the Faculty of Education, Imam Mohammed bin Saud Islamic University from the point of view of the Faculty teaching staff members. The study sample has 116 members to whom the questionnaire was distribute. The study concluded that the study sample members moderately approve the existence of the organizational accuracy dimensions in the Faculty of Education. The phrase "the Faculty provides accurate and authentic information to its staff" was highly approved while the phrase "the Faculty provides alternative financing sources to satisfy the needs of the Faculty and its staff members" was approved in a low grade.

Also the study reached a conclusion that the study sample members highly approve the means of the organizational accuracy reinforcement in the Faculty of Education. Moreover, the study revealed a difference of statistical significance at 0.01 level in the replies of the study sample members relevant to the scientific specialty.

Key words: The Organizational Accuracy, The Faculty of Education, Imam Muhammad Bin Saud Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia.

145

دور الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة (جامعة جازان نموذجا)

د/ مسفر بن جبران معيض آل رفعه

كلية التربية – جامعة جازان – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هدفت الدراسة التعريف بدور الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب (جامعة جازان نموذجا) من خلال الاجابة على السؤال : إلي أي درجة تسهم الأنشطة الطلابية المقدمة في جامعة جازان في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب ؟ و اعتمدت في المعالجة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها. وتم تطبيق استبانة على عينة عشوائية من الطلاب المشاركين في الأنشطة الطلابية بالجامعة مكونة من (٨٢٠) طالبا من الجنسين ومن تخصصات علمية متنوعة. وتوصلت الدراسة إلي أن أفراد العينة يتفقون على أن الأنشطة الطلابية بجامعة جازان تعزز في نفوس الطلاب المشاركين قيمة الانتماء للوطن، وتسهم في تعزيز قيمة الحوار الايجابي بين الطلاب، وأنها تغرس في نفوس الطلاب قيمة المشاركة الايجابية في قضايا المجتمع وتطلعاته، وتعمل على تعزيز قيمة المحافظة على البيئة . كما توصلت الدراسة إلي وجود فروق ذات دالة احصائية ترجع لمتغير الجنس، وكانت جميع الفروق لصالح مجموعة أفراد عينة الدراسة من الطلاب الذكور على حساب مجموعة أفراد عينة الدراسة من الطالبات، وفروق ترجع لمتغير التخصص وكانت جميع الفروق لصالح مجموعة أفراد عينة الدراسة من الطلبة ذوي التخصصات العلمية الطبيعية على حساب الطلاب ذوي التخصصات الانسانية والأدبية.

كلمات مفتاحية: دور– الأنشطة الجامعية– تعزيز القيم– قيم المواطنة– طلاب الجامعة – جامعة جازان .

مُقَدِمَةُ :

لا اعتقد أنه من الصواب القول بأن الاهتمام بتعزيز وترسيخ قيم المواطنة في نفوس النشء من خلال مؤسسات التعليم المختلفة جاء وليد العصر الحاضر بمتغيراته وثوراته المعرفية والتقنية المتلاحقة، بل الأقرب إلي الصواب القول بأن هذا الاهتمام كان متواجدا – بمستويات متفاوتة – عبر عصور بعيدة مضت. فكل امة من الأمم كانت تحرص دائما على تنشئة ابنائها على الولاء والمشاركة والوطنية من خلال برامج التربية القائمة فيها. وبفضل هذه التنشئة اندلعت من دور التربية والتعليم في هذه البلدان شرارة الثورات المنددة بالمستعمر الأجنبي والمطالبة بطرده وتخليص البلاد والعباد من استبداده وبطشه.

أما الجديد في عصرنا الحاضر فهو هذا الصعود غير المسبوق لهذا الاهتمام بتعزيز قيم المواطنة، وذلك الزخم الاعلامي الكبير المصاحب له. ولا شك أن الثورات العلمية و التطورات التقنية الكبرى التي شهدها عالمنا منذ مطلع التسعينيات من القرن الماضي ، وما صاحبها من تحولات سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية غير متوقعة كانت السبب الرئيس الذي دفع الأمم لكل هذا الاهتمام المتزايد بالمواطنة وقيمها. فها هي العولمة المعاصرة تعمل بكل اسلحتها - المشروعة وغير المشروعة - على التهام الهويات الوطنية للدول المختلفة لتصهرها معا في النظام العالمي الجديد بقيمه المادية العلمانية. فينشأ جيل مغيب عن امته وعن قضاياها ، لا يعرف له وطنا ، ولا يحمل ولاءً إلا للعولمة وقيمها الانتهازية المادية.

من هنا اتجهت العديد من الأنظمة التربوية في دول العالم المختلفة إلى تبنى اتجاهات جديدة في نظم التعليم عامة، ونظام التعليم الجامعي خاصة ، اتجاهات تجمعها خطوط عامة مشتركة من أهمها: الاتجاه لتنمية المزيد من المهارات الحياتية، و التربية للمواطنة. وجعل إنتاجية التعليم الجامعي أكثر مرونة، وربط الدراسات النظرية بالتطبيقات العملية، وإعداد الطلاب للحياة والمشاركة الاجتماعية الفعالة. ومن ثم تحرص هذه الأنظمة التربوية في دول العالم على تعزيز قيم المواطنة لدى طلابها، ومحاولة دمج تلك القيم عبر مقرراتها الدراسية أو عبر البرامج والأنشطة المصاحبة لها فضلا عن تكثيف العناية بإعداد المعلمين، والاستمرار فى تأهيلهم وتدريبهم ببرامج تربوية أثناء الخدمة في مؤسسات التربية والتعليم.

فلقد أضحى إعداد المواطن الصالح المتمسك بقيمه وهويته الثقافية اليوم الهدف الأسمى التي تسعى التربية بكافة مؤسساتها وأنظمتها إلى تحقيقه. وهذا ما بات يطلق عليه اسم : التربية للمواطنة، وهي عملية تثقيفية تهدف إلى توعية وإكساب الأفراد ثقافة تتمحور حول طبيعة المواطنة المرتكزة على منظومة حقوق المواطنة ، وتتحقق التربية للمواطنة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والسياسية ضمن مؤسسات الدولة الرسمية وغير الرسمية. كما تعنى التربية للمواطنة التشكيل الثقافي بغرض تكوين مواطن يتسم بسمات منها قدرته على

المشاركات السياسية كمواطن ، وتمكنه من ذلك في ظل تحديات القرن الحادي والعشرين . (رستم، ٢٠٠١ ، ص ١). إنها تهدف إلى إعداد الفرد إعدادا يؤهله للعيش كمواطن صالح، يدرك ما عليه من واجبات وماله من حقوق. وبذلك فهي تنمي في المتعلم الإحساس بالمصلحة العامة واحترام القانون وحب الوطن، ليتمتع بجملة من الحقوق السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية. وعادة ما يتم تعزيز قيم المواطنة في معظم الأنظمة التربوية المعاصرة من خلال ثلاث زوايا للمواطنة :

- التربية عن المواطنة Education about Citizenship من خلال تزويد المتعلم بثقافة وتاريخ النظام السياسي للبلد ويكون ذلك بصورة مباشرة عن طريق التلقين.

- التربية من خلال المواطنة Education through citizenship وذلك عبر المشاركة المباشرة بالمناشط التعليمية المختلفة سواء داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها.

- التربية من أجل المواطنة Education for citizenship عن طريق بناء برامج وأنشطة مختلفة تراعي احتياجات كل متعلم ويكون التركيز هنا على الجوانب المهارية والوجدانية المعرفية، بمعنى برامج شاملة لا تقتصر على جانب محدد. (المعمري، ٢٠٠٦)

ولم تكن نظم التعليم في المملكة بعيدة عن هذا التوجه التربوي العالمي نحو تعزيز قيم المواطنة كهدف اسمى من أهداف التربية، إذ "إن من أولى أهداف التربية في المملكة حسب (وزارة المعارف ١٤١٧هـ، ص ٢٧) هو تنشئة المواطن الصالح المخلص في خدمة وطنه وأمته الاسلامية التي ينتمي إليها." وتسير مؤسسات التعليم العالي في هذا الاتجاه بكل ما لديها من موارد وامكانيات، وهو تكوين مواطنين صالحين لديهم مشاركة فاعلة، ورؤية صحيحة، واتجاهات إيجابية نحو البيئة المحلية والعالم الخارجي.(جابر، محمدي: ٢٠١١م) و إلى أبعد من ذلك يذهب هاركافى (Harkavy,2006) مؤكداً أن دور المؤسسة الجامعية ومكانتها لا ترتقي إليه أية مؤسسة أخرى في المجتمع وأنها هي التي تحدد شخصية النظام التعليمي برمته.

لقد كان هذا التوجه - ولا يزال – هدفا رئيسا للتعليم الجامعي في المملكة، نظراً لما تمثله الجامعة على المستوى النظري من كونها أرقى حلقات ومراحل التعليم التي يمر بها الطالب بما توفره من خبرات ومهام وأنشطة ومجالات للتفاعل. فضلا عن كونها المرحلة التعليمية التي تسبق الانخراط في سوق العمل . (عدلي، ٢٠١٧م، ص ١٧) وقد ركزت جامعة جازان على تنفيذ هذا التوجه تركيزاً كبيرا ، فإلى جانب حرصها على تضمين قيم المواطنة في المقررات الدراسية الجامعية في المساقات التعليمية المختلفة بالجامعة، جعلت جامعة جازان من الأنشطة الطلابية التي تقيمها لطلابها أداة فاعلة في تعزيز وتعهد المواطنة في نفوس هؤلاء الطلاب. يكفى أن نعرف مثلا أنها أقامت في عام ١٤٣٧/١٤٣٦هـ عدد (٣٢٤) دورة تدريبية ونشاطا طلابياً لطلاب الجامعة، شارك فيها ما يتجاوز عدده (١٧٨٩٩) طالباً وطالبة . (التقرير السنوي للجامعة١٤٣٧، ص ٦٢)

مشكلة الدراسة

لا شك أن الجامعة تمثل رافدا هاما لتعزيز قيم المواطنة في نفوس الشباب نظرا لكونها تتعامل بأساليب التعليم المختلفة مع فئة عمرية دقيقة وشديدة الحساسية، خاصة و إن من يتابع منظومة التعليم الجامعي في بلادنا يستطيع أن يدرك – كما يقول الثبيتي (١٤٣٨، ص٣٥٠) ما تعانيه معظم المؤسسات الجامعية من ظواهر اجتماعية وتربوية سلبية نتيجة العديد من المتغيرات المعاصرة كالعولمة، والانفتاح، والغزو الثقافي بما صاحب ذلك من مؤثرات ثقافية واجتماعية سلبية، وما أظهره من اتجاهات وقيم غريبة على ثقافتنا تنعكس سلباً على شبابنا الجامعي وعلى هويتهم الثقافية والاجتماعية، الأمر الذي يظهر إخفاقاً في دور الجامعة كمؤسسة اجتماعية وتربوية تُعنى بتربية الشباب وتنشئتهم اجتماعياً، حيث صارت تسود فيها مشكلات عدة لا ترتبط فقط بالعملية التعليمية والتربوية، بل تعدت ذلك - كما يؤكد الشاماني وسعد (٢٠١٢)- إلى ظهور الكثير من الظواهر الاجتماعية والأخلاقية السلبية من بينها تدني قيم المواطنة والولاء لدى الشباب الجامعي. الأمر الذي يكاد يعصف بالحياة الجامعية وهدفها التنموي ويؤدي إلى فقدان ثقة المجتمع في الدور الاجتماعي والقيمي للمؤسسة الجامعية باعتبارها تتحمل مسؤولية تشكيل هوية الشباب وتبني ثقافتهم .

لما كانت ظاهرة العولمة المعاصرة قد حملت معها تداعيات اقتصادية وثقافية واجتماعية هائلة، انعكست بالسلب على الهويات الوطنية ، وباتت تهدد الانتماء الوطني في كثير من البلدان، ولما كانت المملكة العربية السعودية من الدول التي تأثرت بشكل أو بأخر بهذه التداعيات المتلاحقة ، وما حملته في طياتها من قيم وأنماط تفكير تتنافى مع مبادئ المواطنة الصالحة، و لا تتفق وطبيعة المجتمع السعودي الذي يحرص على التمسك بالإسلام عقيدة وشريعة. (آل سعود/٢٠٠٠: ٧٣) فإن المشكلة التي تسعى الدراسة إلي علاجها تتمثل في ذلك الطوفان الكاسح للعولمة والغزو الثقافي الذي بات يهدد الهوية والانتماء الوطني السعودي كيف نستطيع أن نقاومه ، وكيف يمكن للجامعات بما يتوافر فيها من موارد و امكانات مؤسسية تمكنها من حشد وتوجيه جماهير الطلبة نحو القيم المرغوبة اجتماعياً، لاسيما قيم المواطنة . بما تتضمنه من ولاء للوطن والتزام بمعايير المجتمع، وشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه ما يواجهه من قضايا.

أهمية الدراسة

تستطع الدراسة إبراز أهمية تناول قيم المواطنة من خلال:

أ. الأهمية النظرية : والتي تتأتي من المبررات التالية:

- أهمية الموضوع الذي تتناوله، على اعتبار أن تعزيز قيم المواطنة في نفوس طلاب الجامعات من خلال الأنشطة الطلابية يمثل الدرع الواقي الذي يعصمهم من تداعيات العولمة وأخطارها، ويلعب في الوقت ذاته دورا محورياً في تشكيل شخصية

الفرد، وتوجيه سلوكه لتحقيق قيم المواطنة الصالحة.

- تهتم الدراسة بتفعيل الدور الذي يمكن أن تضطلع به الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيم المواطنة، وبذلك فالدراسة تأتي استجابة لتوصيات العديد من الأدبيات التربوية التي أجريت على واقع التربية الوطنية وقيم المواطنة لدى طلاب التعليم العالي في المملكة. وتقترح الدراسة حزمة من الأنشطة الطلابية لطالب الجامعة بمنطقة جازان لتعزيز قيم المواطنة.

ب. الأهمية العملية :

- تسعى الدراسة الحالية إلى استجلاء الأساليب والممارسات والأنشطة الطلابية الواجب أن تقوم بها الجامعات عامة، وجامعة جازان خاصة لتفعيل قيم المواطنة لدى طلابها، وبذلك قد تفيد نتائج الدراسة المسئولين والقائمين على أمر التعليم العالي في التعرف على أبعاد هذا الدور التربوي المأمول للأنشطة الطلابية داخل الجامعة، وتوجيه السياسات ووضع الخطط للوفاء به، والعمل على تحقيقه.

- كما تكتسب الدراسة أهمية خاصة من خلال ما تطرحه من مقترحات لتفعيل قيم المواطنة لدى طلاب الجامعات من خلال تكثيف الأنشطة الطلابية الهادفة ، مما يفيد القيادات الجامعية والقائمين على أمر شؤون الطلاب في دعم جهودهم الرامية إلى إصلاح وتطوير الأنشطة في الجامعات.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية بصفة رئيسة إلى التعريف بدور الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب، واتخذت من جامعة جازان نموذجا لهذا ، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

- التأصيل النظري لمفهوم قيم المواطنة والمفاهيم المرتبطة به، وتحليل التحديات المعاصرة المؤثرة عليها، واستخلاص أبرز قيم المواطنة التي ينبغي تنميتها لدى الطلاب الجامعين.

- عرض وتحليل تجربة جامعة جازان في تفعيل قيم المواطنة من خلال آداه الأنشطة الطلابية المختلفة، واستخلاص الدروس المستفادة ، وكذلك تقديم المقترحات التي من الممكن أن تسهم في تعظيم المردود الإيجابي لهذه الأنشطة والفعاليات في الجامعات الأخرى بالمملكة.

- الوقوف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول أهمية الأساليب والممارسات والأنشطة الطلابية لتفعيل قيم المواطنة تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص العلمي.

تساؤلات الدراسة

السؤال الرئيس للدراسة: **إلي أي درجة يمكن للأنشطة الطلابية داخل الجامعة أن تعزز قيم المواطنة لدى الطلاب في جامعة جازان كنموذج للجامعات السعودية** ؟؟ وهو سؤال يتفرع عنه التساؤلات التالية:

- ✓ إلي أي درجة تسهم الأنشطة الطلابية المقدمة في جامعة جازان في تعزيز قيمة الانتماء للوطن كقيمة من قيم المواطنة الصالحة ؟
- ✓ إلي أي درجة تؤدي الأنشطة الطلابية بجامعة جازان دوراً إيجابياً في تدعيم قيمة الحوار الايجابي المثمر بين الطلاب كقيمة محورية من قيم المواطنة؟
- ✓ إلي أي درجة تسهم الأنشطة الطلابية المقدمة من جامعة جازان في تعزيز قيمة المشاركة الايجابية لدى الطلاب في قضايا المجتمع السعودي وتطلعاته المستقبلية؟
- ✓ إلي أي درجة تسهم الأنشطة الطلابية بجامعة جازان في تعزيز قيمة المحافظة على البيئة في نفوس طلابها؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول أهمية الأساليب والممارسات والأنشطة الطلابية لتفعيل قيم المواطنة تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص العلمي ؟

فرضيات الدراسة

- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الأنشطة الطلابية المقدمة في جامعة جازان وبين تعزيز قيمة الانتماء للوطن كقيمة من قيم المواطنة الصالحة.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأنشطة الطلابية بجامعة جازان وبين تدعيم قيمة الحوار الايجابي المثمر بين الطلاب كقيمة محورية من قيم المواطنة.
- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الأنشطة الطلابية المقدمة في جامعة جازان وبين تعزيز قيمة المشاركة الايجابية لدى الطلاب في قضايا المجتمع السعودي وتطلعاته المستقبلية.

منهجية الدراسة

سوف تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي المسحي الذى يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها، فعلى الرغم من أن الوصف هو أبسط أهداف العلم إلا أنه أكثرها أساسية، وقدرة على تحقيق أهدافه، ومن المهام الرئيسة للوصف: أن يحقق للباحث فهماً أعمق للظاهرة أو المشكلة موضوع الدراسة (أبو حطب وصادق، ١٩٩١: ١٠٢) من خلال وصف الظاهرة، وجمع البيانات عنها وتحليلها، يمكن من ذلك الوصول إلى نتائج تفيد في معالجة مشكلتها.

محددات الدراسة

الحدود الموضوعية : دور الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب جامعة جازان كنموذج يمكن تطبيقه على الجامعات السعودية المناظرة.

الحدود الزمنية : الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٨/١٤٣٩هـ .

الحدود المكانية : طلاب وطالبات جامعة جازان .

الخلفية النظرية للدراسة

لم يعد اهتمام الجامعات – في إطار مسؤوليتها المجتمعية- بتعليم قيم المواطنة ، وتأهيل طلبتها بأن يكونوا مواطنين صالحين مجرد توجه محلى تأخذ به هذه الجامعة أو تلك، بل اصبح اليوم توجها عالمياً.(عدلى، هويدا: ٢٠١٧،١٨) وربما من أهم العلامات على عالميته ما صدر عن اليونسكو من وثائق ، وايضا ما صدر من قرارات عن الحكومات المختلفة. يكفى أن نعرف أن المنظمة الدولية اصدرت عام ٢٠٠٥م اعلان اليونسكو "التعليم من أجل المواطنة" فضلا عن أنها طرحت قضية تعليم المواطنة ، أو التربية على المواطنة العالمية في تقريرها الصدار ٢٠١٤م. وصدر عن الاتحاد الأوربي قرار مجلس أوروبا باعتبار عام ٢٠٠٥م عاما للمواطنة من خلال التعليم. أما الولايات المتحدة الأمريكية فقد اهتمت بالمشكلة اهتماما بحثيا (Harkavy,2006) وعقد في عام ١٩٩٨م مؤتمر التعليم العالي والمسؤولية المدنية في تلاهاسي Tallahassee بفلوريدا تحت اشراف المجلس الأمريكي للتعلم.

إن دور الجامعات في تعزيز قيم المواطنة يتحدد كما يؤكد أبو حشيش (٢٠١٠) من خلال تكوين مناخ أو بيئة تعليمية مناسبة تشجع الطلبة على اكتساب هذه القيم، كذلك يتحدد من خلال أستاذ الجامعة الذي يجب أن يكون قدوة حسنة أمام الطلبة وقيامه بدور المربي الفاضل الذي تتجسد في شخصيته تلك القيم ، بجانب ذلك تلعب الأنشطة الطلابية دورًا مهمًا وبارزًا في تنمية قيم المواطنة في الكليات من خلال تجسيد روح التعاون والعمل التطوعي والتسامح والعدل والمساواة والمشاركة .

١- الأنشطة الطلابية الجامعية

تعتبر الأنشطة الطلابية المجال الطبيعي الذي يكتسب من خلاله الطالب الخبرات المتنوعة، ومن ثم فليس النشاط الطلابي مادة دراسية منفصلة عن غيرها من المواد، بل إنه يتخلل كل المواد الدراسية، ويعتبر جزءاً مهما من المنهج بمعناه الواسع. إنه مجال تربوي هام لا تقل أهميته باي حال من الأحوال عن المقررات الدراسية، فعن طريقه يستطيع الطالب الجامعي التعبير عن هواياته ، واشباع حاجاته، واكتساب خبرات ومواقف يصعب تعلمها داخل قاعات الدراسة. (مزيو، ٢٠١٤، ص ٥٦٧).

والنشاط الطلابي هو : كل ما يشترك فيه الطالب – داخل الجامعة أو خارجها- من أعمال تتطلب مهارات وقدرات معينة نظامية أو غير نظامية وتعود عليه بمزيد من الخبرات التي تدعم تعلمه لموضوعات متنوعة.(شحاته، ٢٠٠٣/ص ٦٢). أو هو كل ما يقوم به الطالب والمعلم خارج نطاق الدرس بمفهومه التقليدي ، بالإضافة إلي أنه يتميز بإتاحة الفرصة لاختيار الطالب لما يتلاءم وقدراته وميوله، وما يشبع حاجاته النفسية. (سعد، ١٩٩٢/ ص ١٦٧).

وسوف نعرف الأنشطة الطلابية الجامعية تعريفاً اجرائياً هنا بانها: **كل ما يمارسه طلاب الجامعات من أعمال في مختلف المجالات الثقافية والاجتماعية والرياضية والعلمية والفنية بطريقة اختيارية حسب ميولهم وهوياتهم الشخصية ، وذلك خارج نطاق الدراسة الأكاديمية، سواء تمت هذه الممارسة داخل الجامعة أو خارجها بهدف اكسابهم مهارات وقيم ومعارف وخبرات تمكنهم من القيام بالأدوار التي ينتظرها المجتمع منهم في المستقبل.**

٢. مفهوم المواطنة

تُعتبر المواطنة حقيقة ذات طبيعة انبثاقيه، لها أبعاد اجتماعية وسياسية وقانونية ونفسية وهى من المفاهيم التي يدور حولها جدلاً كبيراً، لذا يصعب أن نجد لها تعريفاً يرضى به كل المختصين في هذا المجال. إنها كما تقول (عدلى، ٢٠١٧/ص ٢٢) مفهوم مركب متعدد الأبعاد ، ويتمارس مع مختلف البنى السياسية والثقافية والاجتماعية.

والمواطنة في اللغة العربية تنسب إلى الوطن، وهو المنزل الذي يقيم فيه الإنسان، والجمع أوطان، ويقال وطن بالمكان وأوطن به أي أقام، وأوطنه اتخذه وطناً، وأوطن فلان ارض كذا أي اتخذها محلا ومسكناً يقيم فيه (ابن منظور، ١٩٩٤) وفي اللغة الانجليزية تأتي المواطنة ترجمة لمصطلح(Citizenship) ويقصد به غرس السلوك الاجتماعي المرغوب حسب قيم المجتمع، من اجل إيجاد المواطن الصالح (الخولي، ١٩٨١).

والمعنى الاصطلاحي لكلمة مواطنة لا يبتعد عن معناها اللغوي، حيث وردت كلمة المواطنة في معجم العلوم الاجتماعية بمعنى أنها وضع لعلاقة قائمة بين شخص طبيعي ومجتمع سياسي يعرف بالدولة، وبها يدين الأول بالولاء والثاني بالحماية، وأن هذه العلاقة بين الفرد والدولة تتقرر بواسطة القانون (مدكور وآخرون، ١٩٧٥،ص ٢٣٥) أما دائرة المعارف البريطانية (Encyclopedia Britannica) فتعرف المواطنة بأنها" علاقة بين فرد ودولة كما يحددها نظام او قانون تلك الدولة، وبما تتضمنه تلك العلاقة من حقوق وواجبات في تلك الدولة".(الكواري،٢٠٠١، ص١١٨). ويعرفها مركز التربية الوطنية (Center For Civic Education, 1998) بأنها" العضوية في الجماعة السياسية، وأعضاء الجماعة السياسية مواطنوها وبذلك فالمواطنة هي أيضاً العضوية في المجتمع، والعضوية تتطلب المشاركة القائمة على الفهم الواعي، والتفاهم، وقبول الحقوق والمسؤوليات".

وبهذا المعنى يعرف أبو المجد (٢٠١٠، ص ١٣) المواطنة بأنها علاقة بين الفرد والدولة يحددها الدستور والقوانين المنبثقة عنه، والتي تتضمن بالضرورة المساواة في الواجبات والحقوق بين المواطنين. وقد انعكس سياق التطور التاريخي لهذا المفهوم على تعريفاته المختلفة، فانتقل من الإشارة إلى نسبة الانتماء التاريخي والثقافي والحضاري إلى

بلد معين ؛ إلى تضمن أبعاد جديدة تتضمن الحقوق والواجبات والمبادرات والمسؤوليات تجاه النفس وتجاه الجماعة التي ينتمي إليها، وهذه الحقوق والواجبات لا تمارس إلا في مجتمع عادل وديمقراطي يحرص على المساواة وتكافؤ الفرص، وتحمل أعباء التضحية من أجل ترسيخ هذه المبادئ وحمايتها وفتح أفاق ممارستها برؤية تتطلع إلى المستقبل بفعالية (الوقيان: ٢٠١٠،ص ١٠). وتعرف بأنها الارتباط الاجتماعي والقانوني بين الأفراد، الذي يلتزم بموجبه الفرد اجتماعياً وقانونياً بالجمع بين الفردية والديمقراطية، ويكون الفرد مواطناً إذا ما التزم باحترام القانون واتباع القواعد ودفع الضرائب والمحافظة على أموال الدولة وأداء الخدمة العسكرية والإسهام في نهضة المجتمع المحلي وتحسين نوعية الحياة السياسية والمدنية للدولة (Patrick John : 2-3 , 1999) كما تعرف على أنها تمثل وضعية أو مكانة الفرد في المجتمع باعتباره مواطناً، وبما يستتبع ذلك من تمتعه بمجموعة من الحقوق، والواجبات، والهويات التي تربط المواطنين بالدولة القومية التابعين لها. (Diversity Banks, Group Identity : 2008 ,129). وأكد (Rhys Griffth, 2004,p1-2) أن المواطنة في الألفية الثالثة لا تعنى مجرد دراية المواطن بحقوقه فقط ، ولكن رغبته في ممارستها من خلال شخصية مستقلة. كما في قراراته وسلوكه يرجع إلى الاعتبارات الأخلاقية للعدالة الاجتماعية والكرامة الإنسانية ، ومن ثم فهو قادر على تنظيم وتعزيز المسار الذاتي خلال الشعور بالواجب الوطني تجاه سد حاجاته.

أما التعريف الاجرائي هنا للمواطنة فهي: **مكون عام يتضمن مجموعة القيم الإيجابية التي تنعكس على سلوكيات الأفراد تجاه مجتمعهم، والتي تتمثل في ثلاث قيم أساسية حددتها الدراسة في: الانتماء والولاء للوطن، الحوار الايجابي، المشاركة الفاعلة، وقيمة المحافظة على بيئة هذا الوطن ومقدراته.**

٣- قيم المواطنة:

لما كانت المواطنة تمثل مجموعة من القيم والمبادئ والاتجاهات التى تؤثر فى شخصية المتعلم فتجعله إيجابياً يدرك ما له من حقوق، ويؤدى ما عليه من واجبات فى المجتمع الذى يعيش فيه، فإن قيم المواطنة يُقصد بها: الأطر المعيارية أو الموجهات السلوكية التي تؤثر ايجابيا في تكوين شخصية المتعلم فتجعله ملتزما أخلاقيا وسلوكيا، وعلى وعى بما تتضمنه المواطنة من حقوق وواجبات وغيرها من المقومات الأساسية للمواطنة الصالحة، بغية إعداد متعلم يعتز بثقافته الوطنية، يمتلك ثقافة الولاء والانتماء لوطنه، وقادر على ممارسة هذه المبادئ في مجتمعه.(نصار، ١٤٣٣، ص ٢٤) .

وقد حدد تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين (ديلور، ١٩٩٨، ص ٣٠٦) مجموعة من القيم يرى أنها تشكل مكونات المواطنة، ودعا التقرير إلى تيسير اكتسابها وهى: الوعى بالحقوق الإنسانية، والمسئولية الاجتماعية، وقيم الإنصاف الاجتماعي، والمشاركة السياسية، ومراعاة الفروق الثقافية والتعددية، والتسامح، وروح التطوع، وتقديم الرعاية والتعاون، والميل إلى المغامرة المحسوبة، والابتكارية، والتعبير عن الرأي، والالتزام بحماية البيئة. وسار على النهج ذاته تقرير للاتحاد الأوروبي (European Commission, 34: 2012) إذ حدد عددا من قيم المواطنة التى ينبغي تنميتها لدى الطلاب، من خلال إكسابهم المعارف أو المواقف أو تطوير المهارات فى المجالات الآتية: الوعى بالمؤسسات الاجتماعية والسياسية والمدنية، واحترام وصون البيئة، وحل النزاعات، وحقوق ومسؤوليات المواطنين، والمشاركة في تطوير المجتمع المحلي. واكتساب مهارات التفكير النقدي والمستقل، المشاركة الايجابية في الحياة المدرسية، ومكافحة العنصرية وكراهية الأجانب، والقدرة على المشاركة السياسية في المستقبل. إن تنمية قيم المواطنة لدى الشباب الجامعي تفضي إلى تنمية الوعي بالأهداف الوطنية للدولة بما يكفل حفز الإرادة الفردية في اتجاه العمل الوطني وفهم حقيقة وجود الإنسان في مجتمعه وتعزيز قيم "الانتماء" و"المسؤولية" و"الثقة" لديه وتعزيز مقومات بناء إنسان المستقبل على قاعدة الانتماء الوطني. وسوف تتبنى الدراسة الحالية أربع قيم من قيم المواطنة المتعددة لتعزيزها في نفوس الطلاب من خلال الأنشطة الطلابية الجامعية في جامعة جازان كنموذج للجامعات السعودية. وهذه القيم هي:

١- قيمة الانتماء للوطن

يتحدد في ضوء التنشئة الاجتماعية للفرد نمط انتمائه، حيث يتخذ الانتماء شكلين أساسيين هما: الانتماء الشكلي أو السلبي، والانتماء الايجابي أو الفعال. و تتضح مظاهر الانتماء الفعال في توحد الفرد بوطنه ، والشعور بالاعتزاز والفخر به، ملتزما بقيمه ومعاييره الاجتماعية، ويكون على وعى بمشكلات الوطن وقضاياه داخليا وخارجياً، ويسهم في تحقيق نمائه وتقدمه، فالفرد الذي يمتلك انتماء ايجابياً يكون أكثر إقبالاً على التعاون والمشاركة مع الآخرين، وأكثر حرصا على التمتع بحقوقه والوفاء بواجباته، بغية تحقيق أهدافه وإشباع رغباته المشروعة، وفى الوقت ذاته النهوض والارتقاء بمجتمعه.(نصار، ١٤٣٣، ص٣٠)

ويتولد الشعور بالانتماء لدى الفرد نتيجة ارتباطه بجماعة أو كيان أكبر مثل: الأسرة والقبيلة والقرية والحي والحزب والأمة وغيرها، حيث يصبح الفرد عضواً في هذه الجماعة، ينتمي إليها ويستمد منها قيمه ومعاييره الاجتماعية، لذا يعرف الانتماء بأنه شعور أو إحساس داخلي لدى الفرد يتركز على الحاجات والدوافع الاجتماعية والنفسية، ويعوّد الفرد الارتباط بلغة المجتمع وثقافته ونظمه ومؤسساته المختلفة باعتبار الفرد جزءاً من هذا المجتمع وعليه الالتزام بمعاييره وقوانينه عن اقتناع وحب مع الاستعداد للتضحية من أجل نصرته والدفاع عنه والمساهمة في حل مشكلاته (الرشيدي وآخرون، ٢٠٠٤ ، ص ٧٠). ويرتبط بقيمة الانتماء قيم أخرى متداخلة معها ومحققة لها مثل الهوية الثقافية والولاء والوطنية.

ومن مقتضيات الانتماء أن يفتخر الفرد بالوطن والدفاع عنه والحرص على سلامته. فالمواطن العربي منتمٍ لأسرته ولوطنه ولدينه، وتعدد هذه الانتماءات لا يعني تعارضها بل هي منسجمة مع بعضها

ويعزز بعضها بعضًا . ومن ثم فالانتماء شعور داخلي يجعل المواطن يعمل بحماس وإخلاص للارتقاء بوطنه وللدفاع عنه. أو هو "إحساس تجاه أمر معين يبعث على الولاء له واستشعار الفضل له في السابق واللاحق.((Entwistle, H., 1994,p.38

وفى ضوء ما تقدم تتضح العلاقة بين المواطنة والانتماء، حيث يعد الانتماء الفعال مطلب أساسي لتحقيق المواطنة، والمواطنة هي التعبير الاجتماعي لعملية انتماء وعطاء الفرد لمجتمعه، وأن الانتماء أحد قيم المواطنة التي لها دوافع نفسية وحاجات اجتماعية.

٢- قيمة الحوار الايجابي

يعد الحوار من القيم الحضارية والإنسانية الضرورية، والتي يتعين على الأفراد والمجتمعات ممارستها، إذ يؤدى الحوار إلى تنمية روح التعاون والعمل الجماعي الذى يجمع كافة الطاقات والقدرات للأفراد التى تتفاوت فى اتجاهاتها وأراءها الفكرية، بما يسهم فى اتجاه الرأي نحو الوسطية والبعد عن التطرف (الدويش، ٢٠٠٢، ص ١٩١)

يعرف الحوار بأنه نظام لغوى للتخاطب بين المتحاورين يتضمن خطاباً إعلاميا ورسالة ذات مضمون وطني وقومي وإنساني رسالة مشتركة لتلقى المكونات الثقافية والحضارية، تبتعد عن التقويل والتحريف والتلفيق والصنعة والتردد، لذا فالحوار هو مراجعة الكلام فى شأن ما، أو رأى ما، لتعزيزه أو تصويبه أو تطويره، والوصول فيه إلى التماثل أو التفاهم، أو التكامل (جمعة، ٢٠٠٨، ص ١١)

يتضح من هذا التعريف أن الحوار هو جوهر التفاعل بين الأفراد والجماعات من خلال تبادل الآراء والأفكار فى المواقف الاجتماعية المختلفة، بغية استجلاء الحقيقة بطرق علمية قائمة على الدليل والبرهان، مع قبول الحقيقة بعيداً عن التطرف فى الفكر أو التعصب فى الرأي، بأن يبنى الحوار على العقل والأساليب العلمية فى اطار تربوي واجتماعي، وبذلك يكون الحوار أحد قيم المواطنة التي تشبع حاجة إنسانية يتطلبها الاجتماع الإنساني، حيث يعد الحوار من أهم أسس الحياة الاجتماعية، فهو وسيلة الأفراد والجماعات للتفاعل الاجتماعي.(نصار،١٤٣٣، ص ٣٢)

ويمكن تحديد أهمية الحوار فى تحقيق المواطنة الصالحة للأفراد فيما يلى: يبنى على الحوار مرحلتين أساسيتين من مراحل التفاعل الاجتماعي هما: مرحلة التقييم الاجتماعي، والتي تشمل أشكال من الحوار مثل طلب الرأي والتحليل والتعبير عن المشاعر والرغبات وإبداء الرأي، والمرحلة الثانية هي الضبط الاجتماعي، أي محاولات الأفراد للتأثير بعضهم في البعض الأخر، وتشمل طلب الاقتراحات والتوجيه، والطرق الممكنة التي تساعد على الوصول إلى الحل.(الرشدان، ٢٠٠٨،ص ١٧٠)

٣- قيمة المشاركة الفاعلة

تعتبر المشاركة الإيجابية الفاعلة في قضايا المجتمع ومشكلاته أحد الأبعاد المهمة في تعزيز ثقافة المواطنة التي تسعى المؤسسات التربوية إلى إدماجها وبشكل مكثف داخل النظام التربوي، فمن خلال المشاركة الفاعلة يتمكن الفرد من المشاركة في تحقيق أهداف التنمية في مجتمعه، كما أن من لوازم قيمة المشاركة الفاعلة للفرد في المجتمع أنها تعمل على ترسيخ قواعد العيش المشترك داخل الوطن بين كافة أطيافه، ونبذ التعصب والعنف بينهم، وتعمق قيم الحوار والمساواة بين أفراد المجتمع، وتعمل على الانتقال بهم من ثقافة " الرعية " إلى ثقافة " المواطنة " الحقة، وتجمل (عروب، ٢٠٠٦:ص ١٨٥) الفروق بين هاتين الثقافتين في المعاني.

وتبدأ التربية على المشاركة في سن مبكرة، فالأسرة التي تشغل أطفالها في أعمال البيت والمدرسة التي تحفز طلابها على المشاركة في الأنشطة المدرسية المتنوعة ، والجامعة التي تنوع في أنشطتها ورحلاتها العلمية والترفيهية، كل ذلك يصب في التربية الحقيقية على المشاركة. وغالبا من تتطلب المشاركة المتعاونة ممارسة الطلاب الأنشطة والهوايات وقيامهم بالتخطيط لها، وتبادل الآراء، و قبول البدائل التي يطرحها الأخرون، ومن ثم الاندماج في شبكة العلاقات الاجتماعية والوطنية البناءة. (الحفظي: ١٤٢٦،ص ٣٩)

واقع الأنشطة الطلابية بجامعة جازان

لا يمكن للمتأمل الموضوعي لواقع الأنشطة الطلابية بالجامعات السعودية أن ينكر أنها تعاني من بعض
المشكلات التي تحد من فاعليتها من اهمها: انها لا تلقى الاهتمام والدعم الكافي والمناسب، كما أن بعضها
لا يزال تغطيه الضبابية حول أهدافها وبرامجها، كما أن الطلاب المتفاعلين مع الأنشطة لا يحدون التحفيز
الكافي، هذا بالإضافة إلى أن كثيرا من الأنشطة لا تشجع الطلاب في الانضمام إليها نظرا لما يجدونه من
صعوبة في تطبيقها أو الحصول على الموافقة لإقامتها أو دعمها .

ولكن ورغم ذلك تحرص الجامعات السعودية كل في حدود امكانيتها على أن تقدم كل عام لطلبتها - – باقة من الأنشطة الطلابية التي تهدف إلي تنمية مواهبهم الشخصية، والي تعزيز قيم المواطنة والانتماء في
نفوسهم. وجامعة جازان واحدة من الجامعات السعودية والتي فرضت عليها طبيعة الموقع الجغرافي ،ووجودها
في الحد الجنوبي للمملكة، ووجود الجنود المرابطين فيها للذود عن حياض المملكة في حرب الحسم اليمينة، فرضت عليها هذه الاحداث والتحديات خصوصية فيما يخص المواطنة، خصوصية جعلتها تضع قيم المواطنة على رأس أولويات التعليم والانشطة الطلابية بها. ومن ثم تتعدد برامج الأنشطة الطلابية بجامعة
جازان، بل ويعظم دورها في غرس قيم المواطنة لدى طلابها ونعرض فيما يلي لأبرز تلك الانشطة :

أولاً النشاط الثقافي:

ويحتوي هذا النشاط على برامج: المسابقات المتنوعة : (ثقافية، القصة، الشعر، النقد، الخطابة... الخ)، المسرحيات الهادفة، الأمسيات الأدبية، الصحف والنشرات والمطويات، المهرجانات والأسابيع الثقافية، معرض الكتاب وما يصاحبه من فعاليات، الندوات والمحاضرات. الحفلات الخاصة بالأنشطة الجامعية. وقد قدمت عمادة شؤون الطلاب بجامعة جازان خلال العام الجامعي

١٤٣٧/١٤٣٦هـ عدد (٥٠) مسابقة ونشاطاً ثقافيا طلابيا، شارك فيها عدد (٢٥٧٤) طالبا وطالبة، بواقع (٧٣١) في الفصل الدراسي الأول ، وعدد (١٨٤٣) طالبا.(تقرير جامعة جازان لعام ١٤٣٦/١٤٣٧ه، ص ٦٥)

ثانياً النشاط الاجتماعي : ويأتي هذا النشاط بدوره متضمنا برامج : المشاركة في الأسابيع والمناسبات الخاصة (الشجرة، المرور، النظافة...) وبرامج الخدمة العامة. المسابقات الاجتماعية (مشاركة المنزل). الزيارات الميدانية للطلاب. الرحلات الهادفة والترويحية والمعسكرات التربوية. النشاط المسائي والمراكز الصيفية. وقد نفذت عمادة شؤون الطلاب بجامعة جازان من النشاط الاجتماعي عدد (١٧٩) نشاطا اجتماعيا لطلاب الجامعة خلال العام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٦هـ ، وقد شارك فيها عدد (٦٩٠٩٩) طالباً طالبة، منهم (٥٤٣٠٣) في الفصل الدراسي الأول، وعدد (١٤٧٩٦) في الفصل الثاني.

ثالثاً النشاط الكشفي : من برامج التي يتضمنها هذا النشاط: التعريف بالحركة الكشفية (نشأتها، تطورها، أهدافها). ممارسة المهارات الكشفية. المخيمات والمعسكرات الكشفية والدورات (الهوايات، إعداد القادة). المسابقات الكشفية والمهرجانات. إقامة حفلات السمر الموجهة. المشاركة في معسكرات خدمة الحجاج. وقد نفذت عمادة شؤون الطلاب بجامعة جازان عدد (٤٢) منشطاً كشفيا لطلاب الجامعة خلال العام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٦هـ ، وقد شارك فيها عدد (١٥٨٦) طالباً، منهم (٦٩٠) في الفصل الدراسي الأول، وعدد (٨٩٦) طالبا في الفصل الثاني.

رابعاً النشاط الرياضي : يدخل في محتوى هذا النشاط برامج: ممارسة الألعاب الرياضية. إقامة المنافسات والمسابقات والمهرجانات الرياضية. المشاركة في المهرجانات الرياضية الرسمية. تنفيذ برامج التوعية الرياضية (أهدافها وضوابطها). وقد نفذت عمادة شؤون الطلاب بجامعة جازان عدد (٦٠) نشاطاً رياضيا لطلاب الجامعة خلال العام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٦هـ ، وقد شارك فيها عدد (٢٤٥٩) طالباً، منهم (١١٧٦) في الفصل الدراسي الأول، وعدد (١٢٨٣) طالبا في الفصل الثاني.

خامساً النشاط العلمي : وهذا النشاط يتضمن بدوره برامج: المسابقات العلمية المتنوعة (الرياضيات) والبحوث العلمية. المعارض العلمية. الرحلات العلمية. وقد نفذت عمادة شؤون الطلاب بجامعة جازان عدد (٧٤) نشاطاً علمياً لطلاب الجامعة خلال العام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٦هـ ، وقد شارك فيها عدد (٦١٠٨) طالباً، منهم (٣٦١٠) في الفصل الدراسي الأول، وعدد (٢٤٩٨) طالبا في الفصل الثاني.

سادسا النشاط الفني : أما هذا النشاط فمن ضمن البرامج التي يتضمنها: إجراء المسابقات الفنية (مهنية وفنون تشكيلية) لطلاب هذا المجال. تنفيذ يوم المهنة ويوم العمل فينهاية كل فترة نشاط. رعاية الموهوبين وتنمية قدراتهم. إقامة معارض للموهوبين والابتكارات الخاصة. إقامة معارض للفنون التشكيلية. التدريب على بعض المهن والحرف في القطاعات التعليمية التي لا تتوفر فيها. وقد نفذت عمادة شؤون الطلاب بجامعة جازان عدد (٩٨) نشاطاً فنياً لطلاب الجامعة خلال العام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٦هـ ، وقد شارك فيها عدد (٥١٧٢) طالباً، منهم (٤١١٦) في الفصل الدراسي الأول، وعدد (١٠٥٦) طالبا في الفصل الثاني.

الدراسات السابقة

أ. الدراسات العربية

- دراسة الشبيتي ، مُحَمَّد و حسين (١٤٣٨هـ) استهدفت هذه الدراسة معرفة دور إدارة جامعة تبوك في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة، وكذلك تحديد ما إذا كانت هناك فروق في قيم المواطنة تعزى لمتغيرات الدراسة: (المستوى الدراسي ، والجنس، والتخصص) .ولتحقيق أهداف الدراسة، تمت الاستعانة بالمنهج الوصفي من خلال استبانة طبقت على عينة قوامها (٥٩٠) من طلبة الجامعة في المقر الرئيس في مدينة تبوك .وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها ارتفاع المستوى العام للمواطنة لدى الطلبة بجامعة تبوك .كما اتضح أن الولاء للوطن يمثل أعلى قيم المواطنة، يليه الالتزام بمعايير المجتمع، ثم الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع .ولم توجد فروق جوهرية في مستوى المواطنة بوجه عام تعزى إلى التخصص أو الجنس أو المستوى الدراسي، بينما اتضح أن الفتيات أكثر التزاماً بمعايير المجتمع من الشباب في جامعة تبوك.

- دراسة الشقران (٢٠١٦) والتي هدفت التعريف بما تسهم به برامج الأنشطة الطلابية في تعزيز مفاهيم المواطنة لدى طلاب جامعة ام القرى، واعتمدت في ذلك على استبانة طبقتها على عينة من طلاب مرحلة البكالوريوس بجامعة أم القرى المشاركين في برامج الأنشطة الطلابية يبلغ عددهم (٢٢٤) فرداً ، وتوصلت الدراسة إلي أن تنمية قيم ومفاهيم المواطنة لدى طلاب جامعة أم القرى من خلال المشاركة في الأنشطة يتحقق بدرجة متوسطة .

- دراسة السويلم (١٤٣٣هـ) هدفت إلي التعرف على درجة ممارسة إدارة شؤون الطلاب لتنمية روح المواطنة لدى الطلاب كما يدركها الطلاب ومسؤولو شؤون الطلاب بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز ، واتبعت في سبيل ذلك المنهج الوصفي، وقامت بتطبيق استبانة على عينة الدراسة من الطلاب وعددهم (٣٦٠) فرداً، وكان من أهم نتائجها: وجود انخفاض من وجهة نظر الطلاب حول دور إدارة شؤون الطلاب في تنمية روح المواطنة في كافة المحاور.

- دراسة القحطاني (٢٠١٠) هدفت إلى التعرف على مستوى قيم المواطنة لدى طلاب الجامعات في المملكة العربية السعودية، وإسهام هذه القيم في تحقيق الأمن الوقائي، والكشف عن المعوقات التي تقلل من ممارستهم لتلك القيم، والتعرف على معوقات تفعيل ممارسة قيم المواطنة لدى الشباب فى جامعات المملكة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت أداة الاستبانة على عينة من طلاب الجامعات السعودية بلغت ٣٨٤ طالباً، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أبرزها حصول قيمتا المواطنة موضوع الدراسة - المشاركة والنظام – على مستوى مرتفع إلى مرتفع جداً في الجانب المعرفي والوجداني، بينما حصلت على مستوى منخفض إلى متوسط في الجانب السلوكي، وكشفت النتائج عن المعوقات التي تؤدى إلى عدم ممارسة قيم المواطنة على الوجه المطلوب، والتي منها ضعف ملائمة المناخ التعليمي الجامعي للشباب لممارسة قيم المواطنة على أرض الواقع.

- وسعت دراسة السيد، وإسماعيل (٢٠١٠) إلى التعرف على دور الجامعة في توعية الطلاب بمبادئ المواطنة في ظل تأثيرات التحديات العالمية المعاصرة، والوقوف على مستوى وعى طلاب الجامعة بمبادئ المواطنة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة طبقت على عينة من طلاب الفرقة الرابعة ببعض كليات جامعة الزقازيق بلغت ١٣٧٤ طالباً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ان

الجامعة لا تساهم بصورة فعالة في توعية الطلاب بمبادئ المواطنة، مما يتطلب إعادة النظر في العملية التعليمية في الجامعات من كافة جوانبها، وتحديد الأدوار والأهداف لكافة العاملين في الجامعة، وتفعيل النشاطات الأكاديمية وغير الأكاديمية في الجامعة تعزيزاً لمبادئ المواطنة والمحافظة عليها، وقدمت الدراسة تصوراً يشمل مجموعة من الأسس والركائز التي تتضمن تنمية وعي طلاب الجامعة بمبادئ المواطنة.

- كشفت دراسة المعمري (Almamari 2009) عن المعتقدات والممارسات في مجال التربية على المواطنة فى برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان، وذلك من خلال الكشف عن المناخ السائد في تربية المواطنة في النظام التعليمي بوجه عام وإعداد المعلم على وجه الخصوص، والتعرف على أراء كل من المسئولين والمعلمين في واقع تربية المواطنة من حيث الأهداف ومحتوى المقررات الدراسية وأساليب التدريس المتبعة، والتعرف على الممارسات في تربية المواطنة لدى الطلاب المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت أداة الاستبانة على عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها وجود فجوة بين أهداف ومحتوى تربية المواطنة، وما ينبغي أن يتعلمه التلاميذ في المدارس وبين الممارسات المتبعة في برامج إعداد المعلم، وقصور هذه البرامج في إعداد المعلم في مجال تربية المواطنة.

الدراسات الأجنبية:

- دراسة Mandel Kansten (٢٠١٥) التي استهدفت التعرف على أثر أنشطة وبرامج الجامعة الدولية بالمكسيك على تنشيط قيم المواطنة لدى الطلاب، وطبقت الدراسة على طلاب الجامعة الدولية بالمكسيك، وتوصلت إلي أن طريقة التعليم والبحث القائمة على المشاركة المجتمعية والتدريب المستمر على التعامل مع قضايا المجتمع والتفاعل معها تسهم في تدعيم قيم المواطنة لدى الطلاب.

- وقامت دراسة سون (Son 2010) بتقييم تربية المواطنة في التعليم الثانوي في انجلترا من وجهة نظر المعلمين والطلاب، واستعانت الدراسة بالمنهج الوصفي، واستخدمت أداتين هما: الاستبانة والمقابلة التي طبقتا على عينة من المعلمين والطلاب في ١٨ مدرسة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها أن الطريقة التي يكتسب الطلاب من خلالها قيم المواطنة تؤثر في اختيار الأساليب المناسبة لتقيم المواطنة لدى الطلاب، حيث تردد الطلاب في استخدام طرق مختلفة لتقييم المواطنة لديهم لأن هذه الطرق ليس لها صلة بالمحتوى الدراسي، كما أشارت النتائج إلى أن اتجاهات الطلاب نحو المواطنة تتوقف على نوعية المعلم لأنه هو الذي يوجه الطلاب إلى المفاهيم والقيم التي تسهم في تربية المواطنة، وفى ضوء النتائج أوصت الدراسة بمجموعة من المقترحات للنهوض بواقع تربية المواطنة في المدارس الثانوية.

- وهدفت دراسة بيترسون وكنويلز (Peterson & Knawels 2009) إلى التعرف على إدراك الطلاب المعلمين المتخصصين في تربية المواطنة لمفهوم المواطنة النشطة، ومدى مساهمة مؤسسات إعداد المعلم في تحقيق ذلك، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت أداة الاستبانة على عينة من الطلاب المعلمين في مؤسسات إعداد المعلم في انجلترا، بلغت ١٤٩ طالب معلم يدرسون في ١٢ مؤسسة لإعداد المعلم، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن الطلاب المعلمين لا يدركون مفهوم المواطنة النشطة أو الفعالة، وأن الأنشطة المتصلة بالمواطنة النشطة لها دوراً هاماً في توفير العديد من الأنشطة التربوية داخل المجتمع المدرسي، وأوصت الدراسة بتطوير المناهج الدراسية بحيث تشتمل على الحوار ومناقشة القضايا المرتبطة بالمواطنة النشطة، وتحقيق الإعداد الفعال للمعلم في هذا المجال.

والواقع أن الدراسة الحالية تتشابه مع الدراسات السابقة فى تناول موضوع تنمية قيم المواطنة من خلال الأنشطة الطلابية واستخدام نفس المنهج والأدوات البحثية. لكنها تختلف عن الدراسات السابقة فى أنها تسعى إلى التعرف على دور الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة(جامعة جازان نموذجا)، وتقديم مقترحات يمكن بمقتضاها تفعيل دور الأنشطة الطلابية الجامعية فى جامعة جازان لتنمية قيم المواطنة لدى الطلبة مما يمكنهم من الاضطلاع بأدوارهم المستقبلية فى هذا المجال. كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فى تحديد المشكلة، والمنهج المستخدم، وبناء أداة الدراسة، وفى تفسير ومناقشة النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أ. منهج الدراسة

يسير منهج الدراسة الحالية من عرض وتحليل الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة، وتحليل مفهوم كل من المواطنة، والقيم المرتبطة بها، إلي استخلاص أبرز قيم المواطنة الواجب تنميتها لدى طلاب جامعة جازان من خلال أداة الأنشطة الطلابية، وتحديد أهم الأساليب والممارسات والأنشطة الطلابية الواجب أن تقوم بها الجامعة في هذا الشأن، وتقديم رؤى ومقترحات تطويرية يمكن بمقتضاها تفعيل قيم المواطنة لدى طلاب الجامعات السعودية مستقبلاً.

ب. مجتمع الدراسة

يتضمن مجتمع الدراسة طلبة جامعة جازان في الكليات الانسانية والكليات العلمية على السواء ، وقد شملت الدراسة عينة عشوائية حصصية من الطلاب والطالبات المشتركين في الأنشطة الطلابية المقدمة في جامعة جازان بإجمالي (٨٢٠) دارساً ودارسة من تخصصات علمية وإنسانية مختلفة حسب الكشوف المسجلة بأسماء المشاركين في إدارات شؤون الطلاب .

جدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير التخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية
نظرية إنسانية	٥٦٣	%٦٨.٦٦
علمية طبيعية	٢٥٧	%٣١.٣٤
المجموع	٨٢٠	%١٠٠

يتضح من الجدول أعلاه أنه بلغت نسبة أفراد عينة الدراسة من طلبة جامعة جازان ممن تخصصاتهم (نظرية إنسانية) (٦٨.٦٦%)، ثم يأتي من تخصصاتهم (علمية طبيعية) وذلك بنسبة مئوية (٣١.٣٤%).

جدول (٢) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	٦١٨	%٧٥.٣٧
أنثى	٢٠٢	%٢٤.٦٣
المجموع	٨٢٠	%١٠٠

يتضح من الجدول أعلاه أن أكثر أفراد عينة الدراسة من الطلاب الذكور حيث بلغت نسبتهم (٧٥.٣٧%)، ثم يأتي أفراد عينة الدراسة من الطالبات وذلك بنسبة مئوية (٢٤.٦٣%).

جدول (٣) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العدد	النسبة المئوية
الثاني	٣٧	%٤.٥١
الثالث	٦٠	%٧.٣٢
الرابع	٦٧	%٨.١٧
الخامس	٨٤	%١٠.٢٤
السادس	١٢٣	%١٥.٠٠
السابع	١٥٥	%١٨.٩٠
الثامن	٢٩٤	%٣٥.٨٥
المجموع	٨٢٠	%١٠٠

يتضح من الجدول أعلاه أنه كلما زاد المستوى الدراسي زاد عدد أفراد عينة الدراسة وأنه لا يوجد أفراد عينة من طلبة المستوى الأول، فقد بلغت نسبة أفراد عينة الدراسة من طلبة المستوى الثامن (٣٥.٨٥%)، ثم يليهم طلبة المستوى السابع بنسبة (١٨.٩٠%)، يليهم طلبة المستوى السادس بنسبة (١٥.٠) .

ب. أدوات الدراسة الميدانية

بناء وتطبيق استمارة الاستبيان بعنوان " **دور الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب (جامعة جازان نموذجا)** كاستمارة موحدة طُبقت على الطلاب والطالبات معا ، ثم اجراء المعالجات الإحصائية للأداة، وتفسير البيانات والنتائج، وتحليلها والخروج بالتوصيات والمقترحات .

ج. الصدق الداخلي (الاتساق الداخلي) Internal consistently Validity:

للتأكد من تماسك عبارات الاستبانة قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) من طلبة جامعة جازان، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، واستُخدم لذلك برنامج (SPSS) والجداول التالية توضح ذلك:

جدول رقم (٤) يبين معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الاستبانة وبين الدرجة الكلية للمحور التابعة له

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة الإحصائية
المحور الأول: دور الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيمة الانتماء للوطن					
١	٠.٥١	٠.٠٠٤**	٦	٠.٨١	٠.٠٠**
٢	٠.٦٨	٠.٠٠**	٧	٠.٨٦	٠.٠٠**
٣	٠.٧٥	٠.٠٠**	٨	٠.٨٠	٠.٠٠**
٤	٠.٦٣	٠.٠٠**	٩	٠.٨٧	٠.٠٠**
٥	٠.٥٨	٠.٠٠١**			

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة الإحصائية
المحور الثاني: دور الأنشطة الطلابية في تدعيم قيمة الحوار الإيجابي					
١	٠.٨٢	٠.٠٠**	٦	٠.٩٠	٠.٠٠**
٢	٠.٩٠	٠.٠٠**	٧	٠.٩٢	٠.٠٠**
٣	٠.٨٩	٠.٠٠**	٨	٠.٩٣	٠.٠٠**
٤	٠.٩٢	٠.٠٠**	٩	٠.٨٣	٠.٠٠**
٥	٠.٨٩	٠.٠٠**			
المحور الثالث: دور الأنشطة الطلابية في تعزيز قيمة المشاركة الايجابية في قضايا المجتمع وتطلعاته					
١	٠.٨٨	٠.٠٠**	٦	٠.٨٨	٠.٠٠**
٢	٠.٦٦	٠.٠٠**	٧	٠.٨٦	٠.٠٠**
٣	٠.٨٤	٠.٠٠**	٨	٠.٩٣	٠.٠٠**
٤	٠.٨٨	٠.٠٠**	٩	٠.٨٧	٠.٠٠**
٥	٠.٨٥	٠.٠٠١**	١٠	٠.٨٣	٠.٠٠**
المحور الرابع: دور الأنشطة الطلابية في تعزيز قيمة المحافظة على البيئة في نفوس الطلاب					
١	٠.٨٨	٠.٠٠**	٥	٠.٩٢	٠.٠٠**
٢	٠.٨٨	٠.٠٠**	٦	٠.٨٤	٠.٠٠**
٣	٠.٧٢	٠.٠٠**	٧	٠.٩٠	٠.٠٠**
٤	٠.٨٢	٠.٠٠**	٨	٠.٨٥	٠.٠٠**

(*) دالة عند مستوى (٠.٠٥)، (**) دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من خلال معاملات ارتباط بيرسون في الجدول السابق ارتباط جميع عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور التابعة له وجميع معاملات الارتباط ذات ارتباط موجب ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي على مستوى عبارات محاور الاستبانة.

جدول رقم (٥) يبين معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة وبين الدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة	مستوى الدلالة الإحصائية
المحور الأول: دور الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيمة الانتماء للوطن	٠.٩٣	٠.٠٠**
المحور الثاني: دور الأنشطة الطلابية في تدعيم قيمة الحوار الإيجابي	٠.٩٥	٠.٠٠**
المحور الثالث: دور الأنشطة الطلابية في تعزيز قيمة المشاركة الايجابية في قضايا المجتمع وتطلعاته	٠.٩٦	٠.٠٠**
المحور الرابع: دور الأنشطة الطلابية في تعزيز قيمة المحافظة على البيئة في نفوس الطلاب	٠.٩٠	٠.٠٠**

ويتضح من خلال معاملات ارتباط بيرسون في الجدول السابق ارتباط الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على تحقق صدق الاتساق الداخلي على مستوى الاستبانة، ويدل على أن الاستبانة تتسم بدرجة عالية من الصدق، وأنها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه.

د. ثبات أداة الدارسة:

المقصود بثبات المقياس أن يعطي النتائج نفسها تقريباً لو تكرر تطبيقه أكثر من مرة على نفس الأشخاص في ظروف مماثلة (العساف، ٢٠٠٣، ص ٣٦٩). وقد قام الباحث بحساب ثبات الاستبانة وذلك باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha وذلك على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) من طلبة جامعة جازان، ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لعبارات الاستبانة على مستوى محاور وإجمالي الاستبانة.

جدول رقم (٦) يبين قيم معاملات ثبات محاور الاستبانة وإجمالي الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: دور الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيمة الانتماء للوطن	٩	٠.٨٩
المحور الثاني: دور الأنشطة الطلابية في تدعيم قيمة الحوار الإيجابي	٩	٠.٩٧
المحور الثالث: دور الأنشطة الطلابية في تعزيز قيمة المشاركة الايجابية في قضايا المجتمع وتطلعاته	١٠	٠.٩٦
المحور الرابع: دور الأنشطة الطلابية في تعزيز قيمة المحافظة على البيئة في نفوس الطلاب	٨	٠.٩٥
إجمالي الاستبانة	٣٦	٠.٩٨

ويتضح من الجدول السابق ارتفاع معاملات محاور الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث انحصرت بين (٠.٨٩، ٠.٩٧)، كما بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ لإجمالي الاستبانة (٠.٩٨) وهو معامل ثبات مرتفع جدًا، مما يدل على تحقق ثبات الاستبانة بشكل عام.

كما تم إعطاء وزن للبدائل: (اتفق تمامًا = ٥، اتفق = ٤، محايد = ٣، لا اتفق = ٢، لا اتفق تمامًا =١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمس مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (٥-١) ÷ ٥= ٠.٨٠

لنحصل على مدى المتوسطات التالية لكل وصف أو بديل:

جدول (٧) يبين توزيع مدى المتوسطات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
اتفق تمامًا	**٤.٢١ – ٥**
اتفق	**٣.٤١ – ٤.٢٠**
محايد	**٢.٦١ – ٣.٤٠**
لا اتفق	**١.٨١– ٢.٦٠**
لا اتفق تمامًا	**١.٠– ١.٨٠**

رابعا :الأساليب الإحصائية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد العينة.
- المتوسط الحسابي "Mean " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة حول عبارات محاور الاستبانة، وسنستخدمه في ترتيب العبارات وعند تساوي المتوسط الحسابي سيكون الترتيب حسب أقل قيمة للانحراف المعياري.
- تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات محاور الاستبانة، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة حول كل

عبارة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

- معامل ارتباط "بيرسون" لقياس صدق الاستبانة.
- معامل ثبات "ألفا كرونباخ" لقياس ثبات الاستبانة.
- اختبار (ت) T.test لعينتين مستقلين ولذلك للوقوف على الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الاستبانة والتي ترجع إلى اختلاف كل من متغيري الجنس والتخصص.

خامسا: نتائج الدراسة:

السؤال الأول: إلى أي مدى تسهم الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيمة الانتماء للوطن ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات المحور الأول كما هو موضح فيما يلي:

جدول (٨) استجابات أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعات السعودية حول عبارات المحور الأول

م	العبارة		اتفق تماما	اتفق	محايد	لا اتفق	لا اتفق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تتيح الجامعة فرصا متكافئة للطلاب للمشاركة في الأنشطة الطلابية.	ك	٤٢١	٢٧٦	٨٥	٢٠	١٨	٤.٣	٠.٩١	١
		%	٥١.٣٤	٣٣.٦٦	١٠.٣٧	٢.٤٤	٢.٢			
٢	تبدأ أنشطة الكشفية بالجامعة دائما بالنشيد الوطني للمملكة.	ك	٥١٩	١٢٩	٩٠	٣٤	٤٨	٤.٢٦	١.١٧	٢
		%	٦٣.٢٩	١٥.٧٣	١٠.٩٨	٤.١٥	٥.٨٥			
٣	تتجه الأنشطة الطلابية الجامعية إلى زيارة المتاحف والمهرجانات التراثية.	ك	٢٥٢	٢١٩	١٣٠	١٣٨	٨١	٣.٥٢	١.٣٤	٨
		%	٣٠.٧٣	٢٦.٧١	١٥.٨٥	١٦.٨٣	٩.٨٨			
٤	تنظم شؤون الطلاب بالجامعة مسابقات ثقافية حول تراث أمتنا الحضاري.	ك	٢٤٨	٢٦٤	١٣٠	١٢٥	٥٣	٣.٦٥	١.٢٤	٦
		%	٣٠.٢٤	٣٢.٢	١٥.٨٥	١٥.٢٤	٦.٤٦			
٥	تقيم الجامعة أنشطة طلابية احتفالا باليوم الوطني كل عام.	ك	٤٦٧	١٩٣	٩٥	٢٤	٤١	٤.٢٥	١.٠٩	٣
		%	٥٦.٩٥	٢٣.٥٤	١١.٥٩	٢.٩٣	٥			
٦	تشارك الجامعة بأنشطة طلابية لمؤازرة الجنود المرابطين في الحد الجنوبي.	ك	٣١٧	١٣٧	١٥٠	١٢٧	٨٩	٣.٥٧	١.٤١	٧
		%	٣٨.٦٦	١٦.٧١	١٨.٢٩	١٥.٤٩	١٠.٨٥			
٧	تنظم الجامعة ندوات توعية طلابية عن أعلام الوطن ومبدعيه.	ك	٣٣٥	١٦٩	١٠١	١٣٤	٨١	٣.٦٦	١.٤	٥
		%	٤٠.٨٥	٢٠.٦١	١٢.٣٢	١٦.٣٤	٩.٨٨			
٨	تنظم الجامعة أنشطة فنية تبرز ما للوطن من قيمة ومكانة بين الأمم.	ك	٢٩١	٣١٢	٧٢	٧٥	٧٠	٣.٨٣	١.٢٤	٤
		%	٣٥.٤٩	٣٨.٠٥	٨.٧٨	٩.١٥	٨.٥٤			
٩	توجد بالجامعة معارض دورية تصور الهوية الوطنية السعودية.	ك	١٤٤	٢٥٥	١٨٧	١٤٦	٨٨	٣.٢٧	١.٢٤	٩
		%	١٧.٥٦	٣١.١	٢٢.٨	١٧.٨	١٠.٧٣			
	المتوسط العام							٣.٨١	١.٢٣	

يتضح من الجدول أعلاه وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلبة جامعة جازان حول درجة اتفاقهم على عبارات محور دور الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيمة الانتماء للوطن، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣.٨١ من ٥.٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي ويقابل درجة الاتفاق (اتفق) مما يعني أن أفراد عينة الدراسة من طلبة جامعة جازان يتفقون على

عبارات المحور بدرجة (اتفق) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجات اتفاق أفراد عينة الدراسة من طلبة جامعة جازان على عبارات محور دور الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيمة الانتماء للوطن ما بين (٣.٢٧ – ٤.٣٠) درجة من أصل (٥) درجات وهي متوسطات تقابل درجات الاتفاق الثلاث (اتفق تمامًا، اتفق، محايد)، وفيما يلي نتناول درجات اتفاق أفراد عينة الدراسة على عبارات محور دور الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيمة الانتماء للوطن بالتفصيل:

جاء اتفاق أفراد عينة الدراسة من طلبة جامعة جازان على ثلاث عبارات من عبارات محور دور الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيمة الانتماء للوطن بدرجة (اتفق تمامًا) حيث انحصر متوسطاتها الحسابية بين (٤.٢٥، ٤.٣٠) . كما جاء اتفاق أفراد عينة الدراسة من طلبة جامعة جازان على خمس عبارات من عبارات محور دور الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيمة الانتماء للوطن بدرجة (اتفق) حيث انحصر متوسطاتها الحسابية بين (٣.٥٢، ٣.٨٣) . وأخيرًا جاء اتفاق أفراد عينة الدراسة من طلبة جامعة جازان على عبارة (توجد بالجامعة معارض دورية تصور الهوية الوطنية السعودية) في المرتبة التاسعة والأخيرة وبدرجة (محايد) وقد بلغ متوسطها الحسابي (٣.٢٧).

ويتضح من خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري وهو مقدار تشتت استجابات أفراد عينة الدراسة عن المتوسط الحسابي لكل عبارة، فكلما زاد الانحراف المعياري يزيد تشتت آراء أفراد عينة الدراسة حول الخمس اختيارات (اتفق تمامًا، اتفق، محايد، لا اتفق، لا اتفق تمامًا) في الجدول السابق أن قيم الانحراف المعياري لعبارات محور دور الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيمة الانتماء للوطن تنحصر بين (٠.٩١، ١.٤١) وكان أقل انحراف معياري للعبارة (تتيح الجامعة فرصا متكافئة للطلاب للمشاركة في الأنشطة الطلابية) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد عينة الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (تشارك الجامعة بأنشطة طلابية لمؤازرة الجنود المرابطين في الحد الجنوبي) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة.

وهي نتائج تتفق إلي حق كبير مع النتائج التي سبق وتوصلت إليها دراسة الشقران (٢٠١٦) من أن المشاركة في الأنشطة الطلابية يسهم في تعزيز قيم الانتماء والمشاركة .

السؤال الثاني: إلي أي مدى تساعد الأنشطة الطلابية الجامعية في تدعيم قيمة الحوار الإيجابي ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات المحور الثاني: دور الأنشطة الطلابية في تدعيم قيمة الحوار الإيجابي كما هو موضح فيما يلي:

جدول (٩) استجابات أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعات السعودية حول عبارات المحور الثاني

م	العبارة		اتفق تماما	اتفق	محايد	لا اتفق	لا اتفق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تتيح الأنشطة الطلابية التعبير عن آراءهم في الحدود المسموح بها.	ك	٢٥٦	٣٨٩	١٠٣	٣٦	٣٦	٣.٩٧	١	٣
		%	٣١.٢٢	٤٧.٤٤	١٢.٦	٤.٣٩	٤.٣٩			
٢	تنظم الجامعة مسابقات طلابية تنافسية تنمى العمل بروح الفريق.	ك	٤٢٥	٢٤١	١١٢	١٨	٢٤	٤.٢٥	٠.٩٧	٢
		%	٥١.٨٣	٢٩.٣٩	١٣.٧	٢.٢	٢.٩٣			
٣	تقيم الجامعة حلقات حوار طلابية لمناقشة قضايا الوطن وتطلعاته.	ك	٢٦٣	١٧٩	٢٢٣	٧٣	٨٢	٣.٥٧	١.٢٩	٨
		%	٣٢.٠٧	٢١.٨٣	٢٧.٢	٨.٩	١٠			
٤	تنظم الجامعة أنشطة حوارية طلابية عن الأحداث العالمية المعاصرة.	ك	٢٤٩	٢١٣	١٤٨	١١٠	١٠٠	٣.٤٩	١.٣٦	٩
		%	٣٠.٣٧	٢٥.٩٨	١٨.١	١٣.٤١	١٢.٢			
٥	تنظم الجامعة أنشطة طلابية لإعداد قادة المستقبل.	ك	٢٥٢	٢٨٦	١٤٠	٧٠	٧٢	٣.٧	١.٢٣	٦
		%	٣٠.٧٣	٣٤.٨٨	١٧.١	٨.٥٤	٨.٧٨			
٦	تهتم الأنشطة الطلابية بالأمن الفكري ومحاربة الأفكار المتطرفة.	ك	٤٩٢	١٨٦	٩٥	٢٣	٢٤	٤.٣٤	٠.٩٩	١
		%	٦٠	٢٢.٦٨	١١.٦	٢.٨	٢.٩٣			
٧	تقدم الجامعة برامج طلابية لحل المشكلات ودعم الحوار والتواصل.	ك	٣١٧	٢٥٧	١٥٨	٥٢	٣٦	٣.٩٤	١.١١	٤
		%	٣٨.٦٦	٣١.٣٤	١٩.٣	٦.٣٤	٤.٣٩			

158

م	العبارة		اتفق تماما	اتفق	محايد	لا اتفق	لا اتفق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٨	يشارك الطلبة في تحديد نوعية الأنشطة الطلابية التي تقدمها الجامعة.	ك	٢٦٣	٢٠١	٢٠٣	١٠٠	٥٣	٣.٦٤	١.٢٣	٧
		%	٣٢.٠٧	٢٤.٥١	٢٤.٨	١٢.٢	٦.٤٦			
٩	يناقش الطبة في الأنشطة القرارات والاجراءات الجامعية التي تخص تخصصهم ودراستهم الجامعية.	ك	٢٧٠	٢٧٦	١٦٥	٦٣	٤٦	٣.٨١	١.١٤	٥
		%	٣٢.٩٣	٣٣.٦٦	٢٠.١	٧.٦٨	٥.٦١			
المتوسط العام								٣.٨٦	١.١٥	

يتضح من الجدول أعلاه وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلبة جامعة جازان حول درجة اتفاقهم على عبارات محور دور الأنشطة الطلابية في تدعيم قيمة الحوار الإيجابي، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣.٨٦ من ٥.٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي ويقابل درجة الاتفاق (اتفق) مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يتفقون على عبارات محور دور الأنشطة الطلابية في تدعيم قيمة الحوار الإيجابي بدرجة (اتفق) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجات اتفاق أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور ما بين (٣.٤٩ – ٤.٣٤) درجة من أصل (٥) درجات وهي متوسطات تقابل درجتي الاتفاق (اتفق تمامًا، اتفق)، وفيما يلي نتناول درجات اتفاق أفراد عينة الدراسة على عبارات محور دور الأنشطة الطلابية في تدعيم قيمة الحوار الإيجابي بالتفصيل:

جاء اتفاق أفراد عينة الدراسة من طلبة جامعة جازان على العبارتين (تهتم الأنشطة الطلابية بالأمن الفكري ومحاربة الأفكار المتطرفة، تنظم الجامعة مسابقات طلابية تنافسية تنمى العمل بروح الفريق) من عبارات المحور بدرجة (اتفق تمامًا) حيث جاءتا في المرتبتين الأولى والثانية وبمتوسط حسابي (٤.٣٤، ٤.٢٥) على الترتيب. كما جاء اتفاق أفراد عينة الدراسة على سبع عبارات من عبارات محور دور الأنشطة الطلابية في تدعيم قيمة الحوار الإيجابي بدرجة (اتفق) حيث انحصر متوسطاتها الحسابية بين (٣.٤٩، ٣.٩٧) .

ويتضح من خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق أن قيم الانحراف المعياري لعبارات محور دور الأنشطة الطلابية في تدعيم قيمة الحوار الإيجابي تنحصر بين (٠.٩٧، ١.٣٦) وكان أقل انحراف معياري للعبارة (تنظم الجامعة مسابقات طلابية تنافسية تنمى العمل بروح الفريق) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد عينة الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (تنظم الجامعة أنشطة حوارية طلابية عن الأحداث العالمية المعاصرة) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها أفراد عينة الدراسة.

تتشابه هذه النتائج مع ما انتهت إلي الدراسات السابقة ومنها دراسة السويلم (١٤٣٣) ودراسة Mandel Kansten (٢٠١٥) من أن الأنشطة الطلابية الجامعية تساعد في تدعيم قيمة الحوار الإيجابي بين طلبة الجامعة .

السؤال الثالث: إلي أي حد تسهم الأنشطة الطلابية في تعزيز قيمة المشاركة الايجابية في قضايا المجتمع وتطلعاته؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات المحور الثالث: دور الأنشطة الطلابية في تعزيز قيمة المشاركة الايجابية في قضايا المجتمع وتطلعاته كما هو موضح فيما يلي:

159

جدول (١٠) يبين استجابات أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعات السعودية حول عبارات المحور الثالث

م	العبارة		اتفق تماما	اتفق	محايد	لا اتفق	لا اتفق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تشجع الجامعة الطلبة على المشاركة في دورات الحماية المدنية.	ك	١٨٧	٢٦٠	٢٢٩	٩٧	٤٧	٣.٥٤	١.١٣	١٠
		%	٢٢.٨	٣١.٧١	٢٧.٩	١١.٨٣	٥.٧٣			
٢	تشرك الجامعة طلبتها في اسابيع المرور التي تنظمها.	ك	٤٥٩	١٨٢	١١٤	٤١	٢٤	٤.٢٣	١.٠٥	٢
		%	٥٥.٩٨	٢٢.٢	١٣.٩	٥	٢.٩٣			
٣	يشارك طلبة الجامعة سنويا في خدمة ضيوف الرحمن في موسم الحج.	ك	٤٧٨	١٦٨	١٠٨	٣٦	٣٠	٤.٢٥	١.٠٨	١
		%	٥٨.٢٩	٢٠.٤٩	١٣.٢	٤.٣٩	٣.٦٦			
٤	تقيم الجامعة فعاليات طلابية دورية للتطوع في خدمة المجتمع.	ك	٣٢١	٢١٩	١٨١	٣٤	٦٥	٣.٨٥	١.٢١	٥
		%	٣٩.١٥	٢٦.٧١	٢٢.١	٤.١٥	٧.٩٣			
٥	يناقش الطلبة في أنشطة الجامعة قضايا التعليم وتطلعاته في المملكة.	ك	٣١٠	٢٤٤	١٤٦	٧٣	٤٧	٣.٨٥	١.١٩	٤
		%	٣٧.٨	٢٩.٧٦	١٧.٨	٨.٩	٥.٧٣			
٦	يساهم الطلبة مساهمة فعالة في القوافل الطبية التي تنظمها الجامعة.	ك	٢٣٤	٢١١	٢٦١	٤٩	٦٥	٣.٦١	١.١٩	٨
		%	٢٨.٥٤	٢٥.٧٣	٣١.٨	٥.٩٨	٧.٩٣			
٧	يشارك الطلاب بإيجابية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.	ك	٣٦٦	١٧٤	١٦٥	٤٤	٧١	٣.٨٨	١.٢٨	٣
		%	٤٤.٦٣	٢١.٢٢	٢٠.١	٥.٣٧	٨.٦٦			
٨	تفسح الأنشطة الطلابية فرصة المشاركة في المشروعات الاقتصادية الوطنية.	ك	٢٩٥	٢١١	١٧٠	١٠٨	٣٦	٣.٧٦	١.٢	٧
		%	٣٥.٩٨	٢٥.٧٣	٢٠.٧	١٣.١٧	٤.٣٩			
٩	تنظم الجامعة أنشطة طلابية لمحو الأمية في المجتمع المحيط.	ك	٢٤١	٢٠٤	٢٣٠	٩٨	٤٧	٣.٦	١.١٩	٩
		%	٢٩.٣٩	٢٤.٨٨	٢٨.١	١١.٩٥	٥.٧٣			
١٠	تقدم الجامعة أنشطة تشرك طلبتها من خلالها في القضايا المجتمعية.	ك	٢٩٩	٢٣٦	١٣٢	١٣٥	١٨	٣.٨١	١.١٦	٦
		%	٣٦.٤٦	٢٨.٧٨	١٦.١	١٦.٤٦	٢.٢			
المتوسط العام								٣.٨٤	١.١٧	

يتضح من الجدول أعلاه وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلبة جامعة جازان حول درجة اتفاقهم على عبارات محور دور الأنشطة الطلابية في تعزيز قيمة المشاركة الايجابية في قضايا المجتمع وتطلعاته، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣.٨٤ من ٥.٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي ويقابل درجة الاتفاق (اتفق) مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يتفقون على عبارات المحور بدرجة (اتفق) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجات اتفاق أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور ما بين (٣.٥٤ – ٤.٢٥) درجة من أصل (٥) درجات وهي متوسطات تقابل درجتي الاتفاق (اتفق تمامًا، اتفق)، وفيما يلي نتناول درجات اتفاق أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور بالتفصيل:

جاء اتفاق أفراد عينة الدراسة على العبارتين (يشارك طلبة الجامعة سنويا في خدمة ضيوف الرحمن في موسم الحج، تشرك الجامعة طلبتها في اسابيع المرور التي تنظمها) من عبارات المحور بدرجة (اتفق تمامًا) حيث جاءتا في المرتبتين الأولى والثانية وبمتوسط حسابي (٤.٢٥، ٤.٢٣) على الترتيب. كما جاء اتفاق أفراد عينة الدراسة على ثماني عبارات من عبارات المحور بدرجة (اتفق) حيث انحصر متوسطاتها الحسابية بين (٣.٥٤، ٣.٨٨) .

ويتضح من خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق أن قيم الانحراف المعياري لعبارات محور دور الأنشطة الطلابية في تعزيز قيمة المشاركة الايجابية في قضايا المجتمع وتطلعاته تنحصر بين (١.٠٥، ١.٢٨) وكان أقل انحراف معياري للعبارة (تشرك الجامعة طلبتها في اسابيع المرور التي تنظمها) مما يدل على أنها

أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد عينة الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يشارك الطلاب بإيجابية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها أفراد عينة الدراسة من طلبة جامعة جازان.

وتتقارب هذه النتائج مع نتائج دراسة الشقران (٢٠١٦) التي انتهت إلي أن الأنشطة الطلابية تسهم إلي حد ما في تعزيز قيمة المشاركة الايجابية في قضايا المجتمع وتطلعاته.

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيًا في دور الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة الجامعات السعودية ترجع لاختلاف كل من الجنس والتخصص ؟

وللإجابة على هذا السؤال وللوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة من طلبة جامعة جازان حول محاور الاستبانة والتي تُعزى الى كل من متغيري (الجنس، والتخصص) قام الباحث باستخدام اختبار (ت) T. test لعينتين مستقلتين، وهذا ما يتضح فيما يأتي:

أ- الفروق التي ترجع لاختلاف متغير الجنس:

جدول (١١) دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الاستبانة والتي ترجع إلى اختلاف متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المحور الأول: دور الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيمة الانتماء للوطن	ذكر	٦١٨	٤.٠١	٠.٧٦	٨١٨	١٢.٣١	٠.٠٠**
	أنثى	٢٠٢	٣.١٩	٠.٨٥			
المحور الثاني: دور الأنشطة الطلابية في تدعيم قيمة الحوار الإيجابي	ذكر	٦١٨	٤.١٠	٠.٨٦	٨١٨	١٤.٤٧	٠.٠٠**
	أنثى	٢٠٢	٣.١٠	٠.٨٤			
المحور الثالث: دور الأنشطة الطلابية في تعزيز قيمة المشاركة الايجابية في قضايا المجتمع وتطلعاته	ذكر	٦١٨	٤.٠٨	٠.٧٧	٨١٨	١٤.١٧	٠.٠٠**
	أنثى	٢٠٢	٣.٠٩	٠.٨٩			
المحور الرابع: دور الأنشطة الطلابية في تعزيز قيمة المحافظة على البيئة في نفوس الطلاب	ذكر	٦١٨	٣.٨٦	٠.٩٠	٨١٨	١٠.٩٩	٠.٠٠**
	أنثى	٢٠٢	٣.٠٤	٠.٩٦			
المتوسط العام لدور الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة الجامعات السعودية	ذكر	٦١٨	٤.٠١	٠.٧٤	٨١٨	١٣.٨٨	٠.٠٠**
	أنثى	٢٠٢	٣.١١	٠.٨٣			

* يعني مستوى الدلالة (٠.٠٥)، ** يعني مستوى الدلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين استجابات أفراد عينة الدراسة من طلبة جامعة جازان حول جميع محاور الاستبانة والتي تمثل أدوار الأنشطة الطلابية الجامعية المختلفة في تعزيز قيم المواطنة، وأيضًا الدرجة الكلية لهذه الأدوار ترجع لاختلاف الآراء بين الطلاب الذكور والطالبات وكانت جميع الفروق لصالح مجموعة أفراد عينة الدراسة من الطلاب الذكور .

ب- الفروق التي ترجع لاختلاف متغير التخصص:

جدول (١٢) دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعات السعودية حول محاور الاستبانة والتي ترجع إلى اختلاف متغير التخصص

المحور	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المحور الأول: دور الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيمة الانتماء للوطن	نظرية إنسانية	٥٦٣	٣.٦٢	٠.٨١	٨١٨	٩.٧٩	٠.٠٠**
	علمية طبيعية	٢٥٧	٤.٢٢	٠.٨٢			
المحور الثاني: دور الأنشطة الطلابية في تدعيم قيمة	نظرية إنسانية	٥٦٣	٣.٦٧	٠.٩٧	٨١٨	٩.١٣	٠.٠٠**

161

المحور	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الحوار الإيجابي	علمية طبيعية	٢٥٧	٤.٢٦	٠.٨٠			
المحور الثالث: دور الأنشطة الطلابية في تعزيز قيمة المشاركة الايجابية في قضايا المجتمع وتطلعاته	نظرية إنسانية	٥٦٣	٣.٦٧	٠.٨٦	٨١٨	٨.٠٢	٠.٠٠**
	علمية طبيعية	٢٥٧	٤.٢٠	٠.٩٠			
المحور الرابع: دور الأنشطة الطلابية في تعزيز قيمة المحافظة على البيئة في نفوس الطلاب	نظرية إنسانية	٥٦٣	٣.٤٩	٠.٨٦	٨١٨	٦.٧٦	٠.٠٠**
	علمية طبيعية	٢٥٧	٤.٠٢	١.١١			
المتوسط العام لدور الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة الجامعات السعودية	نظرية إنسانية	٥٦٣	٣.٦١	٠.٧٨	٨١٨	٨.٧٥	٠.٠٠**
	علمية طبيعية	٢٥٧	٤.١٨	٠.٨٨			

* يعني مستوى الدلالة (٠.٠٥)، ** يعني مستوى الدلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول جميع محاور الاستبانة والتي تمثل أدوار الأنشطة الطلابية الجامعية المختلفة في تعزيز قيم المواطنة ، وأيضًا الدرجة الكلية لهذه الأدوار ترجع لاختلاف متغير التخصص وكانت جميع الفروق لصالح مجموعة أفراد عينة الدراسة من الطلبة ممن تخصصاتهم علمية طبيعية.

وهي نتائج تتوافق إلي حد ما مع نتائج دراسة الثبيتي (١٤٣٨هـ) التي انتهت إلي أنه لا توجد فروق جوهرية في مستوى المواطنة بوجه عام تعزى إلى التخصص أو الجنس أو المستوى الدراسي.

ويمكننا من خلال العرض السابق التأكيد على أن الدراسة قد انتهت إلي النتائج التالية:

- اتفق أفراد عينة الدراسة من طلبة جامعة جازان بدرجة (أتفق) على أن الأنشطة الطلابية الجامعية تسهم إلي حد كبير في تعزيز قيمة الانتماء للوطن في نفوس الطلبة .
- جاء اتفاق أفراد عينة الدراسة بدرجة (اتفق) على محورية دور الأنشطة الطلابية الجامعية في تدعيم قيمة الحوار الايجابي في نفوس طلبة الجامعة .
- جاء اتفاق أفراد عينة الدراسة بشكل عام على أن الأنشطة الطلابية الجامعية تعزز من قيمة المشاركة الايجابية لدى طلبة الجامعة في قضايا المجتمع وتطلعاته.
- كانت جميع الفروق ذات الدلالة الاحصائية تميل لصالح مجموعة أفراد عينة الدراسة من الطلاب على مجموعة الطالبات ، وكذلك لصالح مجموعة أفراد عينة الدراسة ذوي التخصصات العلمية الطبيعية على مجموعة طلبة التخصصات النظرية الإنسانية في تأييد القول بأن للأنشطة الطلابية الجامعية المختلفة دورا في تعزيز قيم المواطنة في نفوس الطلبة.

التوصيات و المقترحات

استناداً إلى النتائج السابقة توصى الدراسة إدارة الجامعة والقائمين عليها بتبني عددا من الآليات التي يمكن أن تعزز قيم المواطنة لدى طلبة الجامعة من خلال الأنشطة الطلابية:

١. زيادة وتنويع البرامج والأنشطة والفعاليات الهادفة التي تعزز من قيم المواطنة وتزيد من مشاعر الولاء لدى الطلبة في جامعة جازان.
٢. الاهتمام بشكل أكبر من جانب إدارة الجامعة بالمكون الاجتماعي والقيمي لدى الطلاب واستهدافهم في كل ما يقدم من برامج وأنشطة اجتماعية وتعليمية، وترفيهية.
٣. زيادة اهتمام إدارة الجامعة بالجوانب الإنسانية الشخصية والاجتماعية للطلبة الجامعيين مَثَلُها في ذلك مثل اهتمامها بالنواحي التربوية والتعليمية.
٤. تنظيم ندوات ولقاءات تعزز الانتماء الوطني لدى الطلاب، والسماح للطلاب بالتواصل مع مؤسسات المجتمع، ودعوة بعض الشخصيات الوطنية البارزة خاصة رجال الفكر والسياسة والدين، لمناقشتهم فى قضايا ومشكلات المجتمع، وإبراز القيم الايجابية التى تسهم فى التربية على المواطنة.
٥. تطوير الأنشطة الطلابية بالعمل على تعديل لوائحها وكل ما من شأنه المساهمة في فتح فضاءات جديدة في تربية قيم المواطنة لدى الطلاب،

وتوعية القائمين على هذه الأنشطة بأهميتها فى تشكيل شخصية الطلاب.

٦. تقترح الدراسة إنشاء وحدة ذات طابع خاص تكون تحت مسؤولية عمادة شؤون الطلاب بالجامعة تستهدف متابعة ورصد كل ما يتعلق بالمواطنة وتنميتها لدى الطلبة في الجامعة و تُعنى بقياس الولاء الوطني وما يعتريه من تأثيرات داخلية وخارجية ، تتبنى مشروعات علمية ومناشط طلابية حول التربية من أجل المواطنة.

٧. تقترح الدراسة كذلك وضع خطة استراتيجية خمسية تتبناها إدارة الجامعة للارتقاء بقيم المواطنة لدى الطلبة وتنمية الشعور بالمسؤولية الأخلاقية من جانبهم تجاه المجتمع الذي يعيشون فيه.

قائمة المراجع العربية:

ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين (١٩٩٤): لسان العرب، ط٣، المجلد الخامس، لبنان، بيروت، دار صادر. مادة (و ط ن)

أبو حشيش، بسام مُحَمَّد(٢٠١٠): دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بمحافظات غزة . مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد الرابع عشر العدد الأول. يناير ٢٠١٠.

ابو حطب، فؤاد ، أمال صادق(١٩٩١): مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو المجد، عبد الجليل (٢٠١٠): مفهوم المواطنة في الفكر العربي الإسلامي، المغرب: أفريقيا الشرق للنشر.

آل سعود، عبد العزيز بن سطام بن عبد العزيز(٢٠٠٠): الآثار غير الأكاديمية للمرحلة الجامعية دراسة لاتجاهات طلبة الجامعات السعودية، بيروت: دار العلم للملايين.

التقرير السنوي لجامعة جازان (١٤٣٧هـ)
http://www.jazanu.edu.sa/AboutUniv/Documents/Jazan%20Report%201436-1437.pdf

الشيبي، مُحَمَّد عثمان، حسين، مُحَمَّد فتحي(١٤٣٨هـ): دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة جامعة تبوك، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية ، المجلد ١١ العدد ٣، محرم ١٤٣٨. ص ٣٤٩- ص ٣٦٥.

جابر، مُحَمَّد، وناصر مهدي(٢٠١١) : "دور الجامعات في تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها" دراسة ميدانية مقارنة بين جامعتي حلوان (ج.م.ع)، وجامعة الأزهر – غزة (فلسطين) http://www.qou.edu/arabic/conferences/socialResponsibilityConf/dr_nasserMahdi.pdf

جمعة، حسين (٢٠٠٨): ثقافة الحوار مع الأخر، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٤، العددان الثالث والرابع،

الحفظي، عبد الرحمن(١٤٢٦): دور التربية الوطنية في تنمية المواطنة في المجتمع السعودي، رسالة ماجستير غي منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الخولي، مُحَمَّد علي(١٩٨١): قاموس التربية، لبنان، بيروت، دار العلم للملايين.

رستم، رسمي عبد الملك(٢٠٠١): دور الإدارة المدرسية في تفعيل التربية للمواطنة في مرحلة التعليم قبل الجامعي ، القاهرة ،المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية .

الرشدان، عبدالله (٢٠٠٨) علم اجتماع التربية، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الرشيدي، بشير صلاح وآخرون (٢٠٠٤): الموسوعة العلمية للتربية، سلسلة الموسوعات العلمية، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.

الدويش، مُحَمَّد بن عبدالله (٢٠٠٢) تربية الشباب، الأهداف والوسائل، الرياض: دار الوطن للنشر.

ديلور، جاك وآخرون (١٩٩٨) التعلم ذلك الكنز الكامن، تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين، ترجمة جابر عبد الحميد جابر، القاهرة: دار النهضة العربية.

سعد، مُحَمَّد الظريف (١٩٩٢): معوقات دور الاخصائي الاجتماعي المدرسي في تدعيم الأنشطة الطلابية، مجلة الخدمة الاجتماعية، القاهرة، يونيو.

السويلم ، مبارك (١٤٣٣) دور إدارات شؤون الطلاب في الجامعات السعودية في تنمية روح المواطنة لدى الطلاب ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى .

السيد، عبد الفتاح جودة، وإسماعيل، طلعت حسينى (٢٠١٠) دور الجامعة فى توعية الطلاب بمبادئ المواطنة كمدخل تحتمه التحديات العالمية المعاصرة، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة الزقازيق، العدد ٦٦، الجزء الثاني، يناير.

الشاماني، سند لافي؛ وسعد، أحمد يوسف (٢٠١٢) شباب الجامعات وقضايا الانتماء الفرص والتحديات، طلاب جامعة طيبة نموذجا، مجلة العلوم التربوية، مجلد ٢٠، عدد ١

شحاته، حسين، والنجار، زينب (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

الشقران، رامي (٢٠١٦): اسهام برامج الأنشطة الطلابية في تعزيز مفاهيم المواطنة لدى طلاب جامعة أم القرى، مجلة العلوم التربوية ، العدد ٢، ج١، أبريل ٢٠١٦، ص٤٧٦- ص ٥١٩.

عروب، هند (٢٠٠٦) ثقافة المواطنة في بلاد الرعية، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

عدلي، هويدا (٢٠١٧): قيمة المواطنة لدى الجامعات العربية، مجلة اضافات، العدد ٣٦، شتاء ٢٠١٧م.

العساف، صالح بن حمد (٢٠٠٣م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الطبعة الأولى، الرياض.

القحطاني، عبد الله سعد (٢٠١٠) قيم المواطنة لدى الشباب وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الكواري، علي خليفة(٢٠٠١) : مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، السنة(٢٣)، العدد(٢٦٤) .

مزيو، منال (٢٠١٤): الدور التربوي للأنشطة الطلابية في تنمية بعض المبادئ التربوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بتبوك، مجلة العلوم التربوية، جامعة تبوك، العدد الرابع، ج١ ن أكتوبر ٢٠١٤م.

مدكور، إبراهيم وآخرون (١٩٧٥) معجم العلوم الاجتماعية، اشرف على إخراجه مجمع اللغة العربية بالاشتراك مع مركز تبادل القيم الثقافية ومنظمة اليونسكو، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

المعمري، سيف (٢٠٠٦) تربية المواطنة توجهات وتجارب عالمية في إعداد المواطن الصالح، عمان، مكتبة الجيل الواعد.

المعمري، سيف ناصر (٢٠١٠) تصورات المعلمين عن المواطنة وتربيتها: دراسة تحليلية للأدب التربوي فى ثلاث مناطق عالمية، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، عدد ١٥٧.

الوقيان، فارس (٢٠١٠): المواطنة في الكويت: مكوناتها وتحدياتها. وأيضاً خضري حمزة، المواطنة استراتيجية للوقاية من الفساد المالي والإداري، مجلة علوم إنسانية، السنة السابعة، العدد ٤٥، ربيع ٢٠١٠.

نصار، على عبد الرؤوف، المحسن، محسن (١٤٣٣) تصور مقترح لتفعيل قيم المواطنة لدى الطلاب المعلمين فى كليات التربية بالجامعات السعودية على ضوء التحديات المعاصرة، http://www.srd.qu.edu.sa/en/library/Papers

وزارة المعارف(١٤١٧هـ): تعميم رقم ٣١/٣١٢، ص ٢-٣.

المراجع الأجنبية:

Center For Civic Education(1994) : National Standers for Civic and Government , from the world wide web: http://www. Civiced.org/stds-htm, 1994.

Diversity Banks (2008): Group Identity and Citizenship Education in a Global Age. Educational Researcher. Washington: Apr2008.

Entwistle, H., (1994), "Cultural Literacy and Citizenship", The International Journal of Social 10. Education 9, 1, PP. 55-56, Mattarella.

European Commission (2012). Citizenship Education in Europe, published by the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Text completed in May 2012, Brussels.

Harkavy, Ira (2006):"The Role of Universities in Advancing Citizenship and Social Justice in 21th century" *Education Citizenship and Social Justice*, Vol.1, no.1, March.

Mandel K. (2010): Impact of the activities and programs of the International University of Mexico to activate citizenship in students, The values of Mexico, The University of Mexico.

Patrick John(1999): The Concept of Citizenship in Education for Democracy 1999,p.2-3. (ERIC Digest- ED432532-www.eric.ed.gov).

Peterson, A. & Knawels, C. (2009). Citizenship Education in England, Journal of Educational Research, Vol.51 No.1, pp.39-59.

Rhys ,Griffth,(2004): National Curriculum , National Disaster ,Education and citizenship.

Son, R. (2010). Citizenship in Secondary Education in England, Research Paper in Education, Vol.25, No.4, pp.457-478

The role of university student activities in promoting students' citizenship values (Jazan University model)

Abstract

The aim of this study was to define the role of university student activities in promoting the values of citizenship in the students, (Jazan University as a model) by answering the question: To what extent do student activities offered at Jazan University contribute to the promotion of the values of citizenship among students? It was adopted in the treatment on the descriptive analytical approach, which is appropriate to the nature of the study and its objectives. A questionnaire was applied to a random sample of students participating in the student activities of the university, consisting of (820) students of both sexes and from various scientific disciplines. The study concluded that the participants agree that the student activities at Jazan University enhance the value of belonging to the homeland among the participating students, and contribute to enhancing the value of positive dialogue among the students and instilling in students the value of positive participation in community issues and aspirations. And reinforces the value of environmental conservation . The study also found that there were differences with a statistical function due to gender variable. All the differences were in favor of the sample group of male students at the expense of the sample group of students. And differences due to the variable specialization All the differences for the benefit of the group of study sample members of students with natural scientific disciplines at the expense of students with human and literary specialties.

Key words: Role- university student activities- the values of citizenship – university students - Jazan University

165

سلوك الثقة القيادي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعة الهاشمية وعلاقته بالولاء التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د/ محمود خالد الجرادات

كلية العلوم التربوية – الجامعة الهاشمية – الأردن

المُلخَص

هدفت الدراسة التعرف على درجة سلوك الثقة القيادي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية. وقد تم اختيار عينة عشوائية من (٣٣١) عضو هيئة تدريس للإجابة على استبانة تكونت من جزئين تقيس أبعاد الدراسة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى درجة عالية في سلوك الثقة القيادي لرؤساء الأقسام الأكاديمية وتم الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور والكليات العلمية ورتبة أستاذ وأستاذ مشارك. ولم يتم الكشف عن اختلافات كبيرة وفقا لمتغير الخبرة وبلد التخرج. كما أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس، وعدم وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الولاء التنظيمي وفقا للمتغيرات الديموغرافية، وأشارت النتائج وجود علاقة إيجابية بين درجة الثقة في سلوك القيادة بين رؤساء الأقسام الأكاديمية ومستوى الولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس. وأخيرا ، تم تقديم عدد من التوصيات العملية والنظرية في مجال الدراسة.

كلمات مفتاحية: لثقة القيادية ، الولاء التنظيمي ، رؤساء الأقسام.

مُقَدِمَةُ :

حظي السلوك القيادي باهتمام في مجال الدراسة والبحث نظراً لإنعكاساته على نجاح العمل التنظيمي في المؤسسات المختلفة ومنها مؤسسات التعليم العالي، باعتبار أنّ هذا السلوك يؤثر على طبيعة العمل وعلى سلوكيات الأفراد وولائهم التنظيمي وعلى مستوى الانجاز وتحقيق الأهداف سواء أكان ذلك التأثير سلبياً أو إيجابياً. حيث أكد شحادة (٢٠٠٨) بان السلوك القيادي في المؤسسات له انعكاسات متعددة ومؤثرة على جميع مجالات العمل التنظيمي ومنه الرضا والولاء للمنظمة.

ومن منطلق العمل التنظيمي وسلوك القيادات في المؤسسات فان القادة الأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي الجامعي يستخدمون أساليب ووسائل للتأثير على المرؤوسين وفقا للموقف أو طبيعة المرؤوسين أو طبيعة المهام الوظيفية، ومن تلك الوسائل قوة الشرعية أو المعرفة والخبرة،واستخدام وسائل التحفيز، أو قوة الإعجاب والانتماء الشخصي، أو قوة الإقناع (الشماع وحمود،٢٠٠٢) بينما قد تكون سلوكيات القائد المؤثرة على العاملين ناتجة عن شخصيته وبنيته الفكرية التي تتباين غالبا وفقا لنمط القيادة في المؤسسات. وذلك يتفق مع افتراض فدلر "Fiedler " الذي ينص على أنه من الصعب على القائد أن يغيّر من نمطه القيادي الذي يرى بأنه يساعده على تحقيق أهداف المؤسسة بنجاح لأن نمط القائد انعكاسا لشخصيته والظروف التي أثرت على تشكيلها ، حيث يلجأ القائد احيانا إلى تغيير الموقف، لما يتلاءم مع شخصيته (Graeff. 1983).

إن سلوك القائد يرتبط بصورة واضحة بنظرية السمات التي تبين أن هناك عوامل تؤثر على شخصية وسلوك القادة منها السمات الجسمية والسيكلوجية، وأهمها السمات النفسية التي تنعكس بصورة واضحة على سلوكيات القادة وتعاملهم مع المرؤوسين، باعتبار أن السمات الشخصية للقيادة تمثل التركيب النفسي العصبي للقائد التي ترتبط بالعديد من المنبهات المتعادلة وظيفيا، وعلى إصدار وتوجيه أشكال متعددة من السلوك التعبيري والتكيفي.(البستان، وعبد الجواد،وبولس، (٢٠٠٣). وذلك يرتبط ارتباطا وثيقا بتعريف أمبروسو (Ambrosio,2002) وجاردونا (Gardona,2002) بأن القيادة تمثل علاقة تبادلية للسلطة والمصلحة المشتركة بين الأشخاص الذين تم اختيارهم ليقودوا مجموعة من الأشخاص الذين قرروا أن يتبعوهم.

ويرى الباحث بان القيادة عملية تأثير وتأثر، فهي تأثير من القائد وتأثر بالمرؤوسين، كما هي تأثير متداخل بين القائد ومرؤوسيه، حيث ركز الشماع وحمود (٢٠٠٢) أن وسائل التأثير تتمثل بقوة الشرعية وقوة المعرفة، وأضاف عبدالباقي (٢٠٠٢) قوة المكافأة وقوة الإكراه، بينما ركز سلامة (١٩٩٩) على قوة الإعجاب وقوة الإكراه وقوة

الإلهام والحماس. ويضيف الباحث قوة تبادل الآراء والتواصل للحصول على المعلومات الدقيقة التي تمثل جوهر عملية اتخاذ القرار.

إن طبيعة سلوك القادة -النابعة من شخصيته- في المؤسسات المختلفة له تأثير على العديد من الجوانب التنظيمية كما له التأثير الكبير على سلوك الأفراد التابعين.حيث أشارت دراسة ريموندیني (Remondini,2001) أن لشخصية القائد ونمطه القيادي الداعم وسلوك العلاقة الحميمة وانفتاحها وسلوك الثقة المتبادلة أثراً كبير على سلوك العاملين. لذا فإن الثقة المتبادلة بين القادة والمرؤوسين في مختلف المؤسسات تنعكس على تحقيق الأعمال بإيجابية حيث أشار (Amico,2003) بان الثقة تمثل مجموعة التوقعات الأمينة التي تنشأ داخل المؤسسة. وأكد (Sembene,2006)أن الثقة بين القيادات والأفراد هي المكون الأساسي في أي نشاط في المؤسسة، وأن التوقعات المتبادلة على الثقة تكون نتائجها أعمال تعاونية وأمينة التي يتم مشاركتها بواسطة العديد من العاملين في المؤسسة.وأضاف (Straiter,2005) أن الثقة تتواجد عندما يكون طرف محدد (القائد) لديه ثقة واعتمادية الطرف الآخر المشارك. ومن هنا يرى الباحث أن تبادل الثقة بين القائد ومرؤوسيه من عوامل نجاح المؤسسات لتحقيق أهدافها. وعلى عكس عدم الثقة بينهما.

إن تلك السلوكيات إذا توافرت في القائد وفي المؤسسة قد يكون لها أثر على ردود أفعال العاملين أو المرؤوسين ومنها مستوى أدائهم، وقد يكون لها علاقة أيضا بمستوى ولائهم التنظيمي للعمل في المؤسسة. حيث أشارت لوتاه (٢٠٠٢) بأن الولاء التنظيمي يمثل مستوى ردود الأفعال لدى الموظفين تجاه خصائص المؤسسة وقيادتها التي ينتمي إليها، بمعنى أنها إحساس الموظف بارتباطه بأهداف وقيم المؤسسة، والدور الذي يقوم به لتحقيق هذه الأهداف والالتزام بالقيم الوظيفية من اجل مصلحة المؤسسة وليس من أجل مصالحه الخاصة.

ونتيجة لذلك فإن الولاء التنظيمي يمثل عملية قوة التطابق بين أهداف الفرد وأهداف المؤسسة، الذي ينعكس على درجة اندماج وتكيف الفرد مع مؤسسته وقيادتها وارتباطه الوظيفي بها.وذلك كان من أهم التوجهات لإجراء الدراسة الحالية التي تقوم على معرفة سلوك الثقة القيادي لدى رؤساء الأقسام في الجامعة الهاشمية وعلاقته بمستوى الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

السلوك القيادي، مفهومه وعوامل تشكيله.

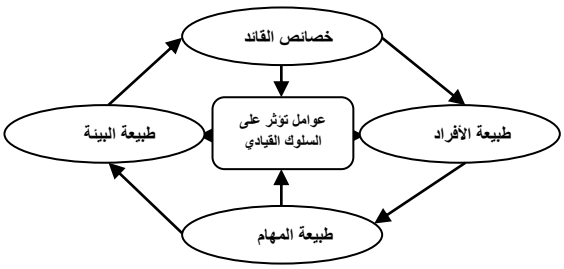
انطلاقا من صعوبة التنبؤ الدقيق لسلوكيات الفرد سواء أكان قائدا أو مرؤوسا وتعدد السمات للفرد والعوامل التي يتأثر بها ، فقد توجهت الاهتمامات إلى توضيح مفهوم السلوك القيادي من جوانب مختلفة، حيث أشار القبابعة (٢٠٠٣)أن السلوك القيادي يتمثل بعملية الإدراك للفرد - قائدا أم مرؤوسا- مما يندفع نحو ما يلبي طموحه واحتياجاته في المؤسسة.

فالسلوك القيادي يتأثر بالعديد من العوامل التي تجعله متباينا أحيانا تباينا وظيفيا ما بين تحقيق التكامل بين أهداف الفرد وأهداف المؤسسة، لهذا فقد أشار دواني (٢٠١٣) بأنّ السلوك القيادي يميل ما بين اتجاهين أو مسارين لتحديد سلوك القائد وهما: الاهتمام بالفرد -دوافع واتجاهات وقدرات وطموحات - والاهتمام بالمؤسسة من حيث أهدافها وغاياتها الإنتاجية.لهذا فإن السلوك القيادي ليس جامدا بل يتصف بالمرونة والتباين، حيث أن عوامل التفاعل القائمة بين الأفراد والقائد متعددة وقد تؤثر على سلوكيات القائد سلبا أو إيجابا.

ونتيجة لتدخل العديد من العوامل المؤثرة على السلوك القيادي فقد تعددت تعريفاته ، حيث عرفه القريوتي (٢٠٠٠) بأنه عملية تفاعلات إنسانية بين القائد والمجموعة التي يقودها. وقد عرفه الجميلي (٢٠٠٨) بأنه التصرف الفعلي للقائد في مدى توجهه نحو العاملين ونحو إنتاجية المؤسسة. ويعرف الباحث السلوك القيادي بأنه مجموعة من السلوكيات المتفاعلة ما بين القائد وخصائصه ومجموعة الأفراد وأدوارهم المتمايزة والمتفاعلة بنفس الوقت، بمعنى أن السلوك القيادي يمكن وصفه كنظام متكامل لكل فرد من المجموعة دور معين يرتبط بأدوار الآخرين بتكامل لتحقيق الأهداف.

واستنتاجا من التعريفات السابقة للسلوك القيادي فإنه يتضمن مجموعة من العوامل التي تؤثر على تشكيل ذلك السلوك، حيث أشار نيوستروم (Newstrom,2007) إن السلوك القيادي يتشكل نتيجة توافر عوامل مهمة تتمثل بالجماعة أو الأفراد وشخص قادر على التأثير فيهم، ومهام معينة مطلوب تحقيقها.وقد أشارت شهاب وإبراهيم (٢٠١١) بأن أكثر العوامل التي تشكل السلوك القيادي هي الاهتمام بالعمل، والاهتمام بالعلاقات الإنسانية، وأكد الحربي (٢٠٠٨) وضح أن العناصر المؤثرة في السلوك القيادي تتمثل بخصائص القائد، وخصائص الجماعة، وطبيعة المهام، وخصائص السياق الثقافي والبيئي.

ويرى الباحث بأن من أهم العوامل التي تؤثر على تشكيل السلوك القيادي هي تفاعل البعد الشخصي لدى الفرد القائد من حيث شخصيته التي تشكلت لدية من عوامل بيئية ومعرفية، وانعكست على سلوكياته وأهدافه الخاصة. وبعد الأفراد من حيث شخصياتهم وأدوارهم وأهدافهم وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم، وبعد طبيعة المهام، من حيث صعوبتها أو سهولتها أو أهميتها ، وبعد طبيعة البيئة، من حيث توافر الإمكانات والموارد اللازمة لإنجاز المهام. ويمكن توضح تلك العوامل من خلال الشكل(١) التالي.



شكل (١) : عوامل تشكل السلوك القيادي- الباحث

وفي نفس السياق فإن السلوك القيادي يستمد نفوذه وقوته من عدة مصادر تؤثر على سلوكه القيادي، حيث حددها الباحسين (٢٠٠٩) وفق مصدرين هما : القوة الشرعية المستمدة من السلطة الممنوحة للقائد ومركزه في الهيكل التنظيمي، وقوة الشخصية للقائد المستمدة من صفاته الشخصية المتمثلة بالاحترام المتبادل والخبرة والمهارة في التعامل مع المواقف والآخرين.وقد بين الشماع وحمود (٢٠٠٢) وعبدالباقي (٢٠٠٢) أن مصادر القوة للقائد تتمثل بقوة الشرعية القانونية، وقوة المعرفة، وقوة المكافأة، والإكراه، والإعجاب والانتماء الشخصي، والإقناع، والإلهام، وإثارة الحماس، وقوة المشاركة في تحديد سياسات العمل واتخاذ القرارات، وتطويع ظروف العمل والمعلومات لما يخدم مصلحة المؤسسة والأفراد.

وما يؤكد العوامل التي تؤثر على تشكيل السلوك القيادي تلك التفسيرات التي وردت في مبادئ ومنطلقات النظريات القيادية المختلفة،حيث أن نظرية السمات اهتمت بخصائص الفرد كعامل حاسم لتشكيل السلوك القيادي، أما النظريات السلوكية المتعدد فقد اهتمت بالتركيز على سلوك القائد وكيفية تأثره وتأثيره بالجماعة، أما النظريات الحديثة وخاصة النظرية الموقفية فقد وضحت أن السلوك القيادي نتيجة تفاعل القائد والمجموعة في إنجاز مهام معينة في ظل ظروف بيئية تنعكس على نوع السلوك القيادي المناسب.

فالسلوك القيادي يمثل قدرة القائد على التأثير في سلوكيات الآخرين وبث الحماس لديهم باتجاه تحقيق الأداء المثمر الفعال في العمل (القضاه،٢٠٠٦) وهذا ما يوجهنا إلى أن السلوك القيادي هو انعكاس لقوى القائد الفكرية والشخصية التي تؤثر على سلوكيات الأفراد وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف المطلوبة (Ivancevich& Matteson,2002) وبما أن السلوك القيادي ينعكس بدرجة كبيرة على مستوى الأداء وإنجاز الأعمال في المؤسسات ونجاحها، فقد بين محاسنه (٢٠٠٧) أن سلوك القادة عامل مهم في تحقيق نجاح المؤسسة أو فشلها، وذلك لدور القائد في التأثير على سلوكيات الآخرين.لهذا فإن القيادة ترتبط ارتباطا وثيقا بشخصية القائد التي شكلت نتيجة عوامل كثيرة في حياته فإما أن يكون ذو شخصية ديمقراطية متشددة متسلطة، أو شخصية ديمقراطية شورية متعاونة وشفافة.

وفي ضوء ذلك فإن أنماط الشخصيات متعددة ومتباينة التي تتمثل في القيادات في مختلف المؤسسات ومنها المؤسسات التربوية على اختلاف مراحلها ، ومن تلك الشخصيات تلك الشخصية التي تتجسد فيها سلوكيات الثقة بالآخرين، وعدم الشك في قدراتهم ومقترحاتهم المبنية على المعرفة والخبرة العملية.

سلوك الثقة القيادي ومضامينه الفكرية:

يعود الفضل في ظهور مفهوم الثقة وخصوصا الثقة القيادية إلى John,1969 الذي انشأ نظرية التعلق(Theory Attachment)التي توضح أن تشكيل الثقة لدى الفرد ترتبط بعوامل بيولوجية، ومتعلقة بحالة الفرد النفسية التي تأثر بها خلال حياته الأولى وامتدت معه إلى اختلاطه بالجماعات، حيث تنعكس على شخصيته في درجة ثقته بالآخرين(Adams,2005) لذا يعد سلوك الثقة القيادي بعدا من أبعاد شخصية الإنسان التي تشكلت وفقا لعوامل اجتماعية (أسرية،وظيفية)، وعوامل نفسية ذاتية (اهتمامات،اتجاهات، مبادئ خاصة، أهداف...الخ).

انعكست تلك العوامل بمجملها على سلوكيات تلك الشخصية التي يمتد تأثيرها على مختلف مراحل حياة الفرد سواء أكان منفردا أو يعمل ضمن جماعة في مؤسسة معينة.وقد حدد مطمر (٢٠٠٥) أن من العوامل المؤثرة على شخصية الفرد الدور الاجتماعي للفرد، وأسلوب حياته ومعيشته، والسلوك النفسي الذاتي والشعور الجماعي، وأشار محمود، ومطر (٢٠٠٧) أن الإنسان له كيان نفسي ذاتي موازي لكيانه البيئي التي تأثر بها، وأن البشر جميعا يرثون هذه الكيانات التي تنعكس على تشكيل شخصيتهم وطباعهم المختلفة في الحياة.

إن مجمل ما أشارت إليه الأدبيات المتعلقة بسلوك القائد في المؤسسات تتمثل بصفات شخصية، وسلوكية، وأخرى معرفية وفنية، حيث أشار شاكر (٢٠٠٩) أن من سمات السلوك القيادي -شخصية القائد- الشخصية المحبوبة،والمؤهلة علميا، والقدرة على التخطيط السليم العلمي، والانتظام واحترام الوقت، والقدرة على اتخاذ القرار، وامتلاك الحكمة في المكافأة والعقاب، وسلوك الثقة بالآخرين وتفويض بعض الصلاحيات، ليتفرغ لمواضيع التطوير والتنمية للمؤسسة. لذلك يمكن الإشارة إلى أن صفة الثقة المتبادلة بين القائد والعاملين من أهم الصفات التي قد تحقق نجاحا للمؤسسة وتعطيها صبغة التنافس بين المؤسسات الأخرى المماثلة.

فسلوك الثقة القيادي يبدأ بالظهور عند الأفراد غالبا في سن الشباب، ويستمر تأثيره على سلوكياته في مختلف مراحل حياته، ويشار إليها بالسلوكيات الايجابية التي تتزايد عندما يوضع الشخص في مكان المسؤولية، أو يكون صاحب قرار لأجل مصلحة المؤسسة والجامعة معه (المغربي،٢٠٠٤). وبهذا المنظور فإن القائد في مؤسسة معينة يعتقد أن الآخرين يتعاونون معه لأجل المصلحة العامة، حيث إن القائد وفقا للشخصية التي تتصف بالثقة في الآخرين قد يبني قراراته على أدلة قوية وواقعية، ويحمل في نفسه الألفاظ والسلوكيات الايجابية عن الآخرين مما يولد لديهم ردود فعل ايجابية نحو القيادة، تدفعهم على الأغلب لحالات التميز (مأمون،٢٠٠٧).وعلى العكس في وصف كازدين (Kazdin,2000)أن القادة المضطربون في الشخصية يتصفون بعدم الثقة بالآخرين، والشك المفرط بهم، والشعور الدائم باستغلالهم وإساءة الآخرين إليهم، وأن الآخرين يحاولون خداعهم وإيذائهم، وهم سريعو الانفعال نحو أي تهديد خارجي، ويفسرون الأمور ضدهم، ويستثيرهم النقد حتى لو كان في أبسط الأمور مما قد ينعكس على ضعف دورهم الايجابي نحو العمل والقيادة.وعرف العنزي (٢٠٠١) الشخصية الارتيابية بأنها شخصية يتمثل فيها سلوك الشك وعدم الثقة بالآخرين، والحساسية المفرطة، وتبحث دوما عن دلائل تدعم أفكاره المتعصبة.

ومن الواضح بأن السلوك الذي يتصف بعدم الثقة لدى الفرد أو القائد تمثل مؤشرات ذهنية ناتجة عن عوامل مختلفة أهمها العوامل المرتبطة بالذات الإنسانية وهي قد تكون أغلبها وراثية، وعوامل بيئية أثرت على طبيعة تشكيل شخصية الفرد القائد، وقد تم تفسير هذا السلوك وفقا للأبعاد النظرية من وجهات نظر متعددة منها نظرة التحليل النفسي التي ارتكزت بتفسيراتها لسلوكيات عدم الثقة على آليات الدفاع النفسي وبالأخص آلية الإسقاط،التي توضح بأن الفرد ينكر المشاعر العدوانية المكبوتة داخله وتحويلها ضد شخص آخر (Bernstein&Useda,2007). ومن منطلق تفسير التحليل النفسي لسلوك عدم الثقة فإن القائد في مؤسسته قد يميل في سلوكياته نحو الشك بنوايا الآخرين، وشعوره بالتهديد ممن حوله، وقد يتمحور اهتمام سلوكه على موقف معين يشعر بان هذا الموقف مهددا لوجوده.ومن المنظور البيولوجي فقد أشار (Mint,2010)(Bernstein&Useda,2007) أن الشخصية التي يتشكل فيها سلوك عدم الثقة لدى الأفراد يكون أغلبها نتيجة عوامل وراثية ، بمعنى أن هذه الشخصية المتمثلة بالفرد غالبا ما يكون لديه أقارب مصابون بنفس الاضطراب أو سلوكيات تلك الشخصية، وقد تعود تلك السلوكيات إلى وجود نقص في المعلومات اللازمة للممارسة الحياة والتعامل معها بكفاءة وفاعلية.

فالقائد قد تتجسد به خصائص الشك وعدم الثقة التي تنعكس على شخصية، وتعامله مع الآخرين في المؤسسة،حيث ذكر موسى (٢٠٠١) أن من خصائص السلوك الارتيابي (عدم الثقة) لدى الأفراد في مواقعهم المختلفة، الاعتقاد بأن تصرفات وأقوال الآخرين تستهدفه بصورة ما، بروز سمات الحسد والغيرة، التوجه نحو استخلاص المعاني الباطنية من الأقوال والأفعال، التشكك في صدق وإخلاص الآخرين،عدم الثقة بالآخرين، التوتر العصبي والعجز عن الاسترخاء، الحساسية المفرطة، رفض اللوم وتحمل المسؤولية عن أعمال الآخرين، المشاكسة وجمع المظالم والالتزام الأخلاقي والتعصب العرقي والديني.

ومن خلال ذلك فإن العلاقة التفاعلية الايجابية بين القائد وتقليل سلوك الانحراف وضعف الولاء لدى العاملين يحتاج إلى بناء الثقة في القائد التي غالبا ما تكون متبادلة بينه وبين الآخرين، وتمثل التوقعات الايجابية لسلوكيات وتصرفات الآخرين(Arnason,2012). فالثقة القيادية في المؤسسة تمثل القوة في إدارة المؤسسات التي تستطيع من خلالها الاستمرار والبقاء، وتشكل حافزا للعاملين وقوة الرغبة في الالتزام وزيادة اهتماماتهم لنجاح مؤسستهم وولائهم التنظيمي(Damen,2001) وقد أشار (Paliszkiewicz,2012) إلى تحقيق الثقة القيادية في المؤسسة يعتمد على أبعاد تتمثل بالنزاهة القدرة، والإحسان.النزاهة التي تتمثل بالاستقامة، والقدرة بامتلاك المهارات والكفاءات،والإحسان التي تتمثل بالنوايا الحسنة من القائد تجاه العاملين.

إن هذه المعالم أو الخصائص التي قد تتجسد في السلوكيات القيادية لدى الإداريين في مختلف المستويات الإدارية في المؤسسات المختلفة، قد يكون لها آثار تنعكس على مظاهر العمل لدى العاملين، من حيث دافعتيهم نحو العمل، أو الصمت والخوف من المواجهة وتقديم المقترحات التطويرية في المؤسسة، ومستوى أدائهم المهني، والتزامهم ورضاهم الوظيفي، وقد يكون له اثر على مستوى ولائهم التنظيمي للمؤسسة التي يعملون بها.

مفهوم الولاء التنظيمي: أهميته وخصائصه:

ينظر إلى مفهوم الولاء التنظيمي بأنه أمرٌ نسبي، وذلك وفقا لنوع وأبعاد الولاء التنظيمي عند الأفراد في المؤسسات المختلفة، ونتيجة لذلك فقد تعددت تعريفات الولاء التنظيمي بين المهتمين في هذا الموضوع، حيث عرفه العطية (٢٠٠٣) بأنه حالة توحّد الموظف مع المنظمة التي يعمل فيها، ومع أهدافها ورغبته بالمحافظة على عضويته فيها.بينما عرفه فيله (٢٠٠٥) بأنه عاطفة وجدانية للموظف نحو المؤسسة أكثر من ارتباطه بها لأسباب نفعية، وقبوله وإيمانه بأهداف المؤسسة وقيمها. وعرفه الحجري (٢٠٠٢) بأنه حالة نفسية تصف العلاقة بين الموظف والمنظمة، التي تؤثر على قرار الفرد في البقاء أو ترك المنظمة.وعرفه شيلدون (Shelton,2002) على انه توجه لأصحاب المؤسسات الذين يسعون لربط هوية الموظف بها ، من خلال جانب الاستثمار، والاندماج الاجتماعي.ويرى بوشانان (Buchanan)المشار إليه عند (الفهداوي والقطاونه،٢٠٠٤) بأنه عملية اقتران فعّال بين الفرد والمنظمة بحيث يبدي الموظفون الموالون للمنظمة رغبتهم في خدمة المنظمة بشكل كبير برغم حصولهم على مردود أقل. وعرفه الأحمدي (٢٠٠٤) أنه ارتباط الأفراد بالإدارة بصورة غير رسمية، لا تخضع إلى قوانين أو لوائح، بحيث يوصف الفرد الموالي بالتفاني في سبيل المصلحة العامة، ونبذ الفردية والمصلحة الشخصية.

ويبين الباحث بأن تعدد التعريفات لمفهوم الولاء التنظيمي وفقا لما ورد من تعريفات يرتبط ارتباطا وثيقا بأنواع الولاء التنظيمي، حيث أن الولاء يمكن أن يكون وظيفيا، بحيث يتعلق ولاء الفرد للعمل في المنظمة، وقد يكون الولاء لقادة المؤسسة، من حيث التوافق الفكري والسلوكي في العمل بين الموظف والقائد، وربما يتعدى إلى الولاء للقيادات العليا في المنظمة، من حيث حرصه على سير الأعمال وفقا للقوانين والأنظمة وخدمة المستفيدين. وقد يكون هناك ولاء أخر يسمى بالولاء للمجموعة في العمل، من حيث الارتباط الوثيق والثقة المتبادلة والتفاهم الوظيفي بين مجموعة العاملين في المؤسسة. وأشارت الحمداني (٢٠٠٩) بأن هناك نوع يسمى بالولاء الأخلاقي الذي يتعلق بدرجة كبيرة بالبعد القيمي الأخلاقي للموظف الذي يعتبر معيار الصواب في العمل والابتعاد عن الخطأ مبدأ قيمي، وهذا النوع أطلق عليه الاحمدي (٢٠٠٤) بالولاء الأدبي.

فالولاء التنظيمي مفهوم جذب اهتمام المهتمين وعلماء السلوك التنظيمي الإنساني في المؤسسات، لما له من أهمية كبيرة تنعكس على الفرد

والمؤسسة بشكل عام، لذا أشار عبدالباقي (٢٠٠٤) أن الأهمية التي تنعكس من الولاء التنظيمي تتمثل بمساعدة الأفراد لإيجاد أهداف محددة لهم في الحياة ومنها أهداف وظيفية.كما وضح الرواشده (٢٠٠٧) بأن الولاء التنظيمي يؤثر إيجابيا على المنظمة بزيادة إنتاجيتها وفاعليتها، والتقليل من التكاليف ورفع الروح المعنوية.

وفي نفس السياق نجد بأن الولاء التنظيمي يعكس الإيمان القوي من الفرد بأهداف المنظمة، والاستعداد لبذل الجهد للاستمرار في وظيفته.وهذا ينعكس من خلال الخصائص الظاهرة للولاء التنظيمي لدى الأفراد حيث أشار بطاح (٢٠٠٦) أن من خصائص الولاء التنظيمي أنه يمثل حالة تظهر من خلال سلوكيات العاملين واتجاهاتهم نحو العمل، كما أنها مجموعة من العوامل الإنسانية التنظيمية والإدارية، وأنه قد يتصف بالثبات وعدم التغير النسبي مقارنة بالظواهر الإدارية الأخرى.

ويتأثر الولاء التنظيمي بالعديد من العوامل منها إيجاد نظام مناسب من الحوافز (عورتاني،٢٠٠٣)، ووضوح الأهداف وتحديد الأدوار للعاملين (Yoysef,2002)، والعمل على خلق ثقافة ووعي مؤسسي، وتوفير السلوك الداعم وعدم إشعار العاملين بالتسلط والسيطرة المطلقة.وخلق سلوك يراعي حقوق ومشاعر الآخرين (سلامه،٢٠٠٤) كما أضاف الأحمدي (٢٠٠٤) بأن من العوامل التي تساعد على نمو الولاء التنظيمي لدى العاملين إشباع حاجاتهم ورغباتهم وتحقيق أهدافهم، وزيادة إشراك العاملين في مسارات عمل المؤسسة وشعورهم بالثقة القيادية.

وقد يتأثر مستوى الولاء التنظيمي بعدة أسباب منها ما يرتبط بتعالي القيادة الإدارية للمنظمة وابتعادها عن العاملين، وتقصير الإدارة في فهم العاملين ودرجة إقناعهم بأهمية أعمالهم، الشعور بالقلق وعدم الاستقرار، عدم توجيه العاملين لاستثمار فرص الترقية والتقدم، عدم توفير نظام للمكافأة والأجور التي تتناسب مع طبيعة العمل للموظف وخبرته (سلطان،٢٠٠٣) وأضاف الحمدان (٢٠٠٩) أن من العوامل التي تؤثر على مستوى الولاء التنظيمي الصفات الشخصية للفرد (العمر، مدة الخدمة، المؤهل العلمي، النوع، الحالة الاجتماعية، المكانة الوظيفية) وطبيعة العمل وأهميته ودرجة صعوبته.

ويرى الباحث بأن هناك عوامل مهمة جدا قد يكون لها الأثر في تحديد مستوى الولاء التنظيمي لدى العاملين،ومن أهمها تلك العلاقات القائمة بين القائد ومرؤوسيه،التي تتضمن الثقة المتبادلة والعمل التشاركي، وسيادة العوامل الإنسانية بينهم.ومن تلك المنطلقات فقد تمحورت اهتمامات الدراسات التي تدور حول السلوك التنظيمي وسلوك القيادات في المؤسسات المختلفة ومنها المؤسسات التربوية وأثرها على متغيرات متعددة ومنها الولاء التنظيمي لدى الأفراد.حيث اهتمت دراسة العنزي (٢٠٠١) إلى تحديد العلاقة بين دافع الإنجاز والشخصية الاضطهادية لدى طلبة جامعة الموصل في العراق، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٨٨) طالبا وطالبه، ووفقا للمنهج الوصفي الارتباطي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين كل من الشخصية الارتيابية ودافع الانجاز بين أفراد عينة الدراسة من الإناث. بينما اهتمت دراسة وين ورتشرد (Wayne and Richard,2005) بفحص ولاء المعلم لمدير المدرسة، في نيوجيرسي في الولايات المتحدة الأمريكية، من حيث علاقات الخضوع،وتأثير التسلسل الهرمي، والاستقلال الوجداني، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سلبية في ولاء المعلم والخضوع لمدير المدرسة، وعلاقة ايجابية بين ولاء المعلم وتأثير التسلسل الهرمي والاستقلال الوجداني. أما دراسة حراحشة (٢٠٠٦) فقد هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام الوظيفي للمعلمين في مدارس محافظة الطفيلة، وتحديد الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث من المعلمين وفقا للجنس والتخصص والخبرة والمؤهل العلمي، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، القائم على جمع المعلومات من خلال استبانة وزعت على عينة بلغت (٢٣٥) معلماً ومعلمة.وأظهرت النتائج أن الأنماط الإدارية التي يمارسها مديرو المدارس جاءت بدرجة متوسطة بينما مستوى الالتزام الوظيفي لهم جاء بدرجة عالية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في مستوى الالتزام الوظيفي تعزى لمتغير الجنس والتخصص، ووجود فروق تعزى للخبرة في التعليم، ووجود علاقة ارتباطيه موجبه بين النمط القيادي للمدير ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين. بينما اهتمت بعض الدراسات حول سلوكيات القيادة المتمثلة بالثقة القائمة بين العاملين في المؤسسة، ومنها دراسة قموة (٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية والأداء الوظيفي لدى المعلمين في الأردن،واعتمد في الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي القائم على جمع المعلومات من عينة ممثلة من المعلمين بلغت (٣١٦) معلم ومعلمة، للإجابة عن استبانة تكونت من ثلاثة أجزاء الأول: لقياس الثقة التنظيمية لدى المديرين، والثانية: لقياس الروح المعنوية، والثالثة: لقياس الأداء الوظيفي لدى المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الثقة التنظيمية ومستوى الروح المعنية والأداء الوظيفي متوسطة، ووجود علاقة ارتباط موجبة بين الثقة التنظيمية ومستوى الأداء الوظيفي بدرجة متوسطة. بنا هدفت دراسة الحمداني (٢٠٠٩) إلى معرفة درجة الولاء التنظيمي لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الخاصة بسلطنة عمان ، ومعرفة الاختلاف وفقا لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والجامعة، والجنسية. واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي ، من خلال تطبيق استبانة على عينة تكونت من (٣٢٠) فردا، وتوصلت الدراسة إلى ان درجة الولاء التنظيمي جاءت بدرجة عالية، ووجود فروق دالة احصائيا وفقا لمتغير الخبرة، وعدم وجود فروق وفقا لمتغير المؤهل والجامعة والجنسية.كما ركزت دراسة الجسار (٢٠٠٩) على تحديد مستوى الثقة التنظيمية وتفويض الصلاحيات لدى مديري المدارس في محافظة جرش في الأردن من وجهة نظر المعلمين، ولغاية تحقيق هدف الدراسة فقد استخدم المنهج الوصفي

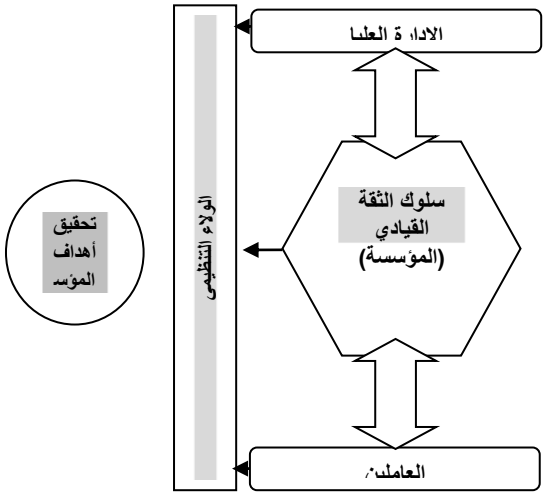
الارتباطي ، من خلال استبانة أعدت لأغراض الدراسة طبقت على عينة تكونت من ٢٧٦ فردا، وقد توصلت الدراسة أن مستوى الثقة التنظيمية وتفويض الصلاحيات لدى المديرين كانت بدرجة متوسطة، ووجود فروق دالة إحصائيا تعزي لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الثقة التنظيمية وتفويض الصلاحيات.كما ألقت دراسة العطوي والشيباني (٢٠١٠) الضوء على دور الدعم والثقة القيادية في بناء التزام العاملين،وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (١٢٢) فردا من الموظفين العاملين في المديرية العامة لتربية كربلاء، واستجاباتهم على استبانة تضمنت المعلومات العامة ومتغيرات الدراسة، كما استخدم في الدراسة المقابلات للحصول على معلومات استطلاعية، وتوصلت الدراسة إلى إن الثقة القيادية والدعم القيادي لهما اثر ايجابي على التزام العاملين.بنما هدفت دراسة (Lau,2010)إلى فهم العلاقة بين مستويات التمكين، والدعم التنظيمي، والثقة التنظيمية لدى الموظفين في إحدى جامعات الغرب الأمريكي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٥) فردا، جمعت المعلومات من العينة من خلال استبانة أعدت لأغراض الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن الثقة التنظيمية تؤثر على مستوى التمكين لدى العاملين،وان المسؤوليات الإدارية تؤثر ايجابيا على الدعم التنظيمي، وان نجاح التمكين الإداري يتم من خلال شعور العاملين بوجود مناخ تنظيمي داعم للابتكار والتغيير والمخاطرة، أما دراسة الطاهات (٢٠١٦) التي هدفت إلى معرفة مهارات التواصل الاجتماعي بالمسؤولية الاجتماعية والشخصية الارتيابية وإدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة اربد، واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي بجمع المعلومات من عينة تكونت من (١٠٠) مدير ومديرة، وقد توصلت الدراسة إلى أن نسبة الشخصية الارتيابية لدى المديرين كانت (٧٦%) ومهارات التواصل بلغت (٧٩%) والمسؤولية الاجتماعية بلغت (٦١%) وأساليب إدارة الصراع بلغت (٧٩%). كما أشارت إلى عدم وجود فروق بين الشخصية الارتيابية والمتغيرات الأخرى ومتغير الجنس والمؤهل العلمي، ووجود علاقة ارتباطيه بين كل من التواصل الاجتماعي وكل من المسؤولية الاجتماعية والشخصية الارتيابية وإدارة الصراع.

ويرى الباحث أن جميع الدراسات تناولت موضوع السلوكيات القيادية لدى المديرين في مؤسسات التعليم على اختلاف مراحلها ولم تتطرق إلى سلوك الثقة القيادية،مما تنفرد الدراسة الحالية عن تلك الدراسات في تحديد متغيراتها، بينما تتفق مع بعض الدراسات من حيث متغير الولاء التنظيمي وفقا لمتغيرات إدارية أخرى، وقد تتفق الدراسة الحالية أيضا مع بعض الدراسات الأخرى بصورة غير مباشرة التي تناولت موضوع الثقة التنظيمية وعلاقتها ببعض المتغيرات.كما وتتفق مع بعض الدراسات السابقة أيضا من حيث المنهجية التي تمثلت بالمنهج الوصفي الارتباطي، وقد تختلف من حيث طبيعة عينة الدراسة الحالية ومكان تطبيقها، وقد أفادت الدراسات السابقة تحديد المنهج المناسب للدراسة الحالية واعداد أدواتها، والاطلاع على المراجع المناسبة لها.

مشكلة الدراسة:

انبثقت مشكلة الدراسة من منطلق أن القيادة تمثل سلوكا مباينا بين القيادات التربوية، وقد يكون السلوك أغلبه ايجابيا، بينما قد يتداخل به السلوك السلبي الذي ينعكس على مستوى أداء العاملين وولائهم للعمل في المؤسسة،وان سلوك الثقة القيادي لدى القيادات التربوية يمثل سلوكا ايجابيا ويتشكل نتيجة عوامل البيئة العملية وطبيعة العاملين في المؤسسة. فقد يكون بعض العاملين غير متمكنين والبعض الآخر يمتلكون الكفاءة والتمكين في إنجاز مهامهم أو يتصفون بصفات ايجابية- وفقا لنظرية "Y,X " لدوجلاس ماكجروجر" (Douglas McGregor) نحو العمل، لهذا قد تكون سلوكيات القيادات نحو هذه الفئة من العاملين يسودها التباين في الثقة بأعمالهم، والنظر إليهم بدرجة من التباين ما بين السلبية والايجابية، مما قد يؤثر ذلك على ولائم وانتمائهم المهني والشخصي للمؤسسة ولقيادتهم.

وتتجلى مشكلة الدراسة من خلال الشكل (٢) للثقة التبادلية الذي يشير الى أن، سلوك الثقة القيادي المتجسد في شخصية القائد نحو الإدارة العليا والعاملين معه تنعكس غالبا عليه بثقة تبادلية، وهذا النوع من الثقة يؤدي إلى رفع مستوى ولاء العاملين التنظيمي الذي يدفعهم بايجابية وحماس ورقابة ذاتية لأدائهم نحو تحقيق أهداف المؤسسة.



شكل (٢) الثقة التبادلية- الباحث

لهذا فقد اتجهت الدراسة نحو معرفة درجة سلوك الثقة القيادي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعة الهاشمية وعلاقته بالولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس. وتتجلى مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة سلوك الثقة القيادي لدى رؤساء الأقسام في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥) بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول سلوك الثقة القيادي لدى رؤساء الأقسام في الجامعة الهاشمية، وفقا لمتغير الجنس، الكلية، الخبرة العملية، الرتبة الأكاديمية، جامعة التخرج؟

السؤال الثالث: ما مستوى الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية من وجهة نظرهم؟

السؤال الرابع: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول مستوى الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية، وفقا لمتغير الجنس، الكلية، الخبرة العملية، الرتبة الأكاديمية، جامعة التخرج ؟

السؤال الخامس: هل يوجد علاقة ارتباطية بين درجة سلوك الثقة القيادي لدى رؤساء الأقسام في الجامعة الهاشمية ومستوى الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين سلوك الثقة القيادي لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين والولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية، ومعرفة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الجنس والخبرة العملية، ونوع الكلية ،الرتبة الأكاديمية وجامعة التخرج.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة الموضوعية من خلال أهمية التعرف على درجة سلوك الثقة القيادية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقته بالولاء التنظيمي، كما تفيد الدراسة الادب التربوي والإداري وتثري المعلومات للمتخصصين والدارسين في مجال الإدارة.

بينما تتجلى أهمية الدراسة التطبيقية، بنتائجها وتوصياتها التي تفيد أصحاب القرارات التربوية، من الإداريين الذين يعملون في الميدان التربوي وفي جميع المراحل التعليمية، ومنها المرحلة الجامعية.حيث أن الثقة القيادية المتبادلة بين العاملين والإداريين لها انعكاسات ايجابية متعددة على انجاز مهام العمل من خطط وبرامج وفعاليات وأنشطة تطورية للمؤسسة.

تعريف مصطلحات الدراسة إجرائيا:

تتضمن الدراسة مصطلحين رئيسين يمكن تعريفهما بما يتوافق اجرائيا مع أهدف الدراسة على النحو الآتي:

سلوك الثقة القيادي: ويعرفه الباحث بمجموعة السلوكيات التي يمارسها القيادي في تعامله مع التابعين في مؤسسة، والتي تتباين ما بين سلوكيات الثقة في الآخرين وتقدير اهتماماتهم والوثوق بقدراتهم وإمكاناتهم الوظيفية، سواء أكانت تلك السلوكيات ترتبط بأبعاد ذاتية أم بأبعاد وظيفية، التي يمكن قياسها من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة سلوك الثقة القيادي.

الولاء التنظيمي: ويعرف بما يتفق مع الدراسة بأنه وصف لحالة العاملين في المؤسسة من حيث علاقتهم بها وعلاقتهم فيما بينهم وبقيادتهم، الناتجة عن طبيعة القيادة وطبيعة المهام التي يقومون بها، التي يمكن قياسها من خلال استجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات أداة الولاء التنظيمي.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على تحديد العلاقة بين سلوك الثقة القيادي لدى رؤساء الأقسام والولاء التنظيمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية، من خلال استجابات أفراد عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية،على استبانة طبقت عليهم خلال العام الدراسي الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٦.

منهجية الدراسة:

استخدم في الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، القائم على جمع المعلومات من عينة ممثلة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية، وتحليلها وفقا لأسئلة الدراسة لاستخلاص النتائج المطلوبة، ويعد هذا المنهج ملائما لأغراض الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية والبالغ عددهم (٦٧٦) عضو هيئة تدريس في الجامعة من مختلف الرتب الأكاديمية، حيث تم اختيار عينة ممثلة بالطريقة العشوائية البسيطة تكونت من (٣٣١) عضو هيئة تدريس بنسبة مئوية بلغت (٤٨,٩%) طبقت عليهم أدوات الدراسة لجمع البيانات التي تفيد في الإجابة عن أسئلة الدراسة، والجدول (١) يوضح وصف مجتمع الدراسة وعينتها.

جدول (١) مجتمع الدراسة وتوزيع أفراد عينة الدراسة ووفقا للمتغيرات الدراسة

المتغيرات	فئات المتغير	مجتمع الدراسة	عينة الدراسة	نسبة العينة من المجتمع
الجنس	ذكر	٤٣٥	٢٢٥	%٥١,٧
	أنثى	٢٤١	١٠٦	%٤٣,٨
الكلية	إنسانية	٢٩١	٢٠٩	%٧١,٨
	علمية	٣٨٥	١٢٢	%٣١,٦
الرتبة	أستاذ مساعد فما دون	٢٠٥	٩٥	%٤٦,٣
	أستاذ مشارك	٣٥١	١٩٩	%٥٦,٦
	استاذ	١٢٠	٣٧	%٣٠,٨
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٩٢	٩٤	%٤٨,٩
	من ٥- ١٠ سنوات	٣٤٣	١٧٨	%٥١,٨
	أكثر من ١٠ سنوات	١٤١	٥٩	%٤١,٨

جامعة	عربية	٢٨٦	١٣٣	%٤٦,٥
التخرج	أجنبية	٣٩٠	١٩٨	%٥٠,٧
المجتمع		٦٧٦	٣٣١	%٤٨,٩

أداة الدراسة:

تم إعداد استبانة من جزئين الأولى: لقياس سلوك الثقة القيادي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعة الهاشمية، والثانية: لقياس الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس.

حيث تم التوصل إلى (٢٣) فقرة لقياس سلوك الثقة القيادي ، و(٢٢) فقرة لقياس الولاء التنظيمي. وقد تم تنظيمها وفقا لسلم ليكرت الخماسي، بدرجة عالية جدا، وعالية، ومتوسطة، منخفضة، منخفضة جدا، وتمثل رقميا على الترتيب(٥،٤،٣،٢،١) وذلك لوصف درجة السلوك أو السمة المطلوبة.

وتم تحديد درجة سلوك الثقة القيادي والولاء التنظيمي وفقا لخمسة مستويات وذلك بتقييم المتوسط الحسابي لكل فقرة– لتصحيح وتفسير أداة الدراسة- من خلال طرح الحد الأعلى (٥) من الحد الأدنى (١) يساوي (٤)درجات، ومن ثم تقسيم الفرق على (٥) فيصبح طول الفئة (٠.٨٠) وعليه كانت المتوسطات لتقدير استجابات أعضاء هيئة التدريس على الأداة على النحو التالي:

- (١ – ١,٨٠) تعني أن درجة التقدير منخفضة جداً.
- (١,٨١– ٢,٦٠) تعني أن درجة التقدير منخفضة.
- (٢,٦١– ٣,٤٠) تعني أن درجة التقدير متوسطة.
- (٣,٤١ – ٤,٢٠) تعني أن درجة التقدير عالية.
- (٤,٢١ – ٥) تعني أن درجة التقدير عالية جداً.

صدق الأداة وثباتها:

أولاً: صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الإدارة التربوية وعلم النفس بلغ عددهم (١٢) محكماً، وتم الأخذ بالملاحظات والآراء التي أشار إليها المحكمون من حذف بعض العبارات وتعديل البعض منها لما يتناسب وموضوع الدراسة. وقد تم استخدام مؤشرات صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة من خلال ارتباط الفقرة بالأداة ككل حيث أشارت نتائج معامل ارتباط بيرسون أن قيم الاتساق الداخلي لفقرات أداة سلوك الثقة القيادي تراوحت ما بين (٠.٦٧-٠.٩١) بينما تراوحت قيم مؤشرات الصدق الداخل لفقرات الولاء التنظيمي ما بين (٠.٧٢-٠.٨٨)وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α= ٠.٠١)ونتيجة لذلك تم التوصل إلى (١٥) فقرة لقياس سلوك الثقة القيادي ، و(١٤) فقرة لقياس الولاء التنظيمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية وهي تمثل الاستبانة بصورتها النهائية، والجدول (٢) يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي.

جدول رقم (٢)معاملات الارتباط للاتساق الداخلي بين كل فقرة من فقرات أداة سلوك الثقة القيادي وأداة الولاء التنظيمي والدرجة الكلية.

سلوك الثقة القيادي		الولاء التنظيمي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
-1	0.68 ** **	-1	0.70 ** **
-2	0.89 ** **	-2	0.72 ** **
-3	0.74 ** **	-3	0.71 ** **
-4	0.90 ** **	-4	0.80 ** **
-5	0.71 ** **	-5	0.81 ** **
-6	0.88 ** **	-6	0.74 ** **
-7	0.91 ** **	-7	0.76 ** **
-8	0.70 ** **	-8	0.75 ** **
-9	0.74 ** **	-9	0.82 ** **
-10	0.74 ** **	-10	0.77 ** **
-11	0.79 ** **	-11	0.86 ** **
-12	0.70 ** **	-12	0.88 ** **
-13	0.80 ** **	-13	0.82 ** **
-14	0.87 ** **	-14	0.77 ** **
-15	0.79 ** **	** * عند دلالة مستوى (0.01)	

ثانياً: ثبات الأداة:

ولغرض التوصل إلى أداة مناسبة للبحث تم اختيار عينة عشوائية من أفراد عينة الدراسة تكونت من (٢٥) فرداً تم تطبيق الأداة عليهم باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-ReTest) بفارق زمني تراوح (١٥) يوما بين الاختبار الأول والثاني، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد درجة الارتباط بين الاختبارين الذي بلغ (٠.٨٦) لأداة قياس سلوك الثقة القيادي ، و(٠.٨٢) لأداة قياس الولاء التنظيمي، ووفقا لمعامل الفا كرونباخ فقد بلغ معامل الثبات لأداة سلوك الثقة القيادي (٠.٨٣) بينما لأداة الولاء التنظيمي فقد بلغ (٠.٧٩) وهو معامل ثبات كاف لأغراض الدراسة، والجدول (٣) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٣)

معاملات الثبات لأداة سلوك الثقة القيادي وأداة الولاء التنظيمي.

الأداة	معامل ارتباط الاختبار وإعادة الاختبار	معامل ارتباط ألفا كرونباخ
سلوك الثقة القيادي	**0.86**	**0.83**
الولاء التنظيمي	**0.82**	**0.79**

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أغراض الدراسة فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، الفا كرونباخ، لصدق الأداة وثباتها.والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية، للإجابة عن السؤال الأول والثالث.وتحليل التباين الأحادي

واختبار "ت"، للإجابة عن السؤالين الثاني والرابع.ومعامل ارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الخامس.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذه الجزء من الدراسة عرضا لنتائج الدراسة ومناقشتها وفقا لتسلسل أسئلتها وذلك على النحو الآتي:

أولا: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما درجة سلوك الثقة القيادي لدى رؤساء الأقسام في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات عينة من أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازليا والجدول (٤) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول سلوك الثقة القيادي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعة الهاشمية.

الرقم في الاستبانة	الرتبة	نـــص الفقـــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
14	1	يعتقد رئيس القسم أن انتقاد الآخرين له لا يقلل من شأنه.	4.05	1.07	%81.0	عالية
5	2	يرى رئيس القسم بأن المشاركة طريق لحل جميع المشكلات.	4.04	1.00	%80.8	عالية
11	3	يرى رئيس القسم بأن الآخرين يحاولون العمل معه لنجاح العمل.	3.74	.95	%74.8	عالية
9	4	يحاول رئيس القسم معرفة كل شيء عني لمساعدتي.	3.72	.94	%47.8	عالية
10	5	يحاول رئيس القسم وضعي دائما في موقف ايجابي.	3.68	1.15	%73.6	عالية
6	6	يشعرني رئيس القسم بأني دائما بأمان.	3.59	1.17	%71.8	عالية
15	7	يشعرني رئيس القسم دائما باني موضع ثقة في العمل.	3.58	1.09	%71.6	عالية
12	8	يعمل رئيس القسم على تفويضي لانجاز بعض المهام الوظيفية.	3.56	1.10	%71.2	عالية
8	9	يهتم رئيس القسم بآراء ومقترحات الآخرين في العمل.	3.55	1.11	%71.0	عالية
13	10	يشجعني رئيس القسم في إنجاز مهامي الوظيفية.	3.53	.90	%70.6	عالية
1	11	يهتم رئيس القسم بتحقيق الثقة المتبادلة بينه وبين الآخرين.	3.51	1.13	%70.2	عالية
2	12	يفضل رئيس القسم الاقتراب من الآخرين.	3.44	1.18	%68.8	عالية
4	13	يتصف رئيس القسم بالشفافية التامة.	3.29	.912	%65.8	متوسطة
7	14	يشعرني رئيس القسم بأني محقا في مختلف المواقف.	3.28	1.06	%65.6	متوسطة
3	15	يثق رئيس القسم بإخلاصي له بالعمل.	3.21	1.13	%64.2	متوسطة
		المجموع الكلي	**3.58**	**1.08**	%71.6	عالية

يوضح الجدول (٤) أن أغلب الفقرات مثلت الدرجة العالية باستثناء ثلاثة فقرات مثلت الدرجة المتوسطة وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.21- 4.05) بنسب مئوية ما بين (64.2%- 81.0%) وهي تمثل الدرجة ما بين المتوسطة والعالية. وبلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.58) بنسبة مئوية بلغت (71.6 %) وهو يمثل الدرجة العالية.

ويفسر الباحث تلك النتيجة من منطلق أن سلوك الثقة القيادي يمثل عنصرا حاسما من عناصر نجاح المؤسسة ودرجة اهتمام العاملين في تحقيق أهداف المؤسسة،ذلك لان العمل المؤسسي لا ينجح بمعزل عن سمة الثقة المتبادلة بين القيادة والعاملين وبين العاملين أنفسهم.وهذا بدوره يؤدي إلى ظهور الاستعداد التام نحو نجاح المؤسسة وإيجاد بيئة تعليمية منتجة، وان فقدان الثقة القيادية في المؤسسة يمثل كفقدان الزيت في المحرك الذي يزيد نسبة الاحتكاك ، وعلى العكس عندما تتواجد الثقة يقلل هذا الاحتكاك وينعكس على ولاء العاملين والتزامهم وتحفيزهم نحو العمل، لهذه كانت تقديرات أعضاء هيئة التدريس أن القيادات في الجامعة الهاشمية (رؤساء الأقسام) تسود فيهم سمة الثقة بدرجة عالية. لهذا كان من أهم المبادئ التي يجب على المدير أن يتخذها كإستراتيجية هي إيجاد مناخ أو جو يسوده الثقة المتبادلة بين الإدارة والعاملين، وما يؤكد هذا المبدأ وبالأخص لدى القيادات في التعليم العالي أن معظم الفقرات جاءت بدرجة عالية، ومنها أن رئيس القسم وفقا لاستجابات افراد عينة الدراسة يرى بان الانتقادات لا تقلل من شأنه، كما أن مبدأ المشاركة مهما جدا لتحقيق الثقة بين رئيس القسم والتابعين له، وإذا نظرنا إلى اقل الفقرات تقديرا من أفراد عينة الدراسة المتمثلة بان ينظر رئيس القسم إلى العاملين بان آرائهم محقة في مختلف المواقف، والثقة بإخلاص العاملين في العمل، فان ذلك قد يعود إلى أن تلك السلوكيات نسبية قد لا تكون دائما بدرجة عالية لهذا جاءت تلك الفقرات بدرجة متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة لوو(Lau, 2010) التي وضحت من خلال نتائجها أن للثقة القيادية دوراً كبيراً في تمكين العاملين وأن المسؤوليات الإدارية تؤثر ايجابيا على الدعم التنظيمي، وان نجاح التمكين الإداري يتم من خلال شعور العاملين بوجود مناخ تنظيمي تسوده الثقة وداعم للابتكار والتغيير كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجسار (٢٠٠٩) ودراسة قموة (٢٠٠٨) التي وضحت نتائجها بأن درجة الثقة التنظيمية في المؤسسة جاءت بدرجة متوسطة.

ثانيا: عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشته: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول سلوك الثقة القيادي لدى رؤساء الأقسام في الجامعة الهاشمية، وفقا لمتغير الجنس، الكلية، الخبرة العملية، الرتبة الأكاديمية، جامعة التخرج؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام تحليل التباين الأحادي one way Anova واستخدام اختبار "ت" T-Test لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لكل متغير من متغيرات الدراسة، ويتم عرض نتائج السؤال وفقا للجدول (٥)

جدول (٥) المتوسطات الحسابية ونتائج اختبار "ت" لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول سلوك الثقة القيادي لدى رؤساء الأقسام في الجامعة الهاشمية وفقاً لمتغيرات الدراسة.

مصدر التباين	متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
سلوك الثقة القيادي	ذكور	225	55.7453	10.96754	3.901	0.042*
	إناث	106	52. 4089	11.47559		
مصدر التباين	متغير الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
سلوك الثقة القيادي	إنسانية	209	51.2377	11.69361	4.761	0.039*
	علمية	122	56. 6029	10.67325		
مصدر التباين	متغير الرتبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
سلوك الثقة القيادي	أستاذ مساعد فما دون	95	49.7684	11.25001	**5.008**	**0.035***
	أستاذ مشارك	199	55.8995	11.84069		
	أستاذ	37	55.6757	8.49527		

175

مصدر التباين	متغير الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
سلوك الثقة القيادي	أقل من (٥) سنوات	94	51.9362	13.14584	1.769	0.172
	من (٥-١٠) سنوات	178	54.4802	10.31938		
	أكثر من (١٠) سنوات	59	54.6271	10.71882		
مصدر التباين	متغير جامعة التخرج	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	عربية	133	53.6767	10.25253	0.211	0.833
	أجنبية	198	53.9444	12.00177		

*= عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يبين الجدول (٥) المتوسطات الحسابية ونتائج اختبار "ت" T-Test وتحليل التباين الأحادي One Way Anova لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول سلوك الثقة القيادي لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعة الهاشمية وفقاً لمتغير الجنس والكلية والرتبة الأكاديمية والخبرة العلمية وجامعة التخرج، حيث تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الخبرة العملية وجامعة التخرج، بينما يوجد فروق دالة إحصائيا وفق متغير الجنس ولصالح الذكور، ومتغير الكلية، ولصالح الكليات العلمية.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق وفق متغير الرتبة.ولتحديد الفروق بين فئات متغير الرتبة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس فقد تم استخدام اختبار شيفية للمقارنات البعدية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس والجدول (٦) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٦) نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية بين متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس لسلوك الثقة القيادي لرؤساء الأقسام في الجامعة الهاشمية.

متغير الرتبة	المتوسطات	49.7684	55.8995	55.6757
أستاذ مساعد فما دون	49.7684	–	6.131	5.907
أستاذ مشارك	55.8995	–	–	0.223
أستاذ	55.6757	–	–	–

يبين الجدول (٦) نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية بين متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس حول سلوك الثقة القيادي لدى رؤساء الأقسام في الجامعة الهاشمية، حيث تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين فئات متغير الرتبة ولصالح أستاذ مشارك ورتبة أستاذ بالمقارنة مع متوسط استجابات من رتبتهم أستاذ مساعد فما دون.

وقد تعزى تلك النتيجة بأنه على الرغم من اختلاف الخبرات لدى أعضاء هيئة التدريس فان لديهم المعرفة التامة لأساليب القيادة وطرق قيادة وإدارة الآخرين، وقد تكون نظرتهم إلى أن القيادة في المؤسسة من زاوية متقاربة، لذلك قد يتشكل لديهم فكرة أن القيادة تراقب دائما وتسعى لمعرفة قدراتهم وإمكاناتهم مما ينعكس على تصورهم حول السلوكيات القيادية التي قد تكون ذات توجه ايجابي نحو العاملين والعمل، وقد يكون انعكاس تصورات أعضاء هيئة التدريس عن طبيعة القيادة وسلوكيات القيادة عملية تأثير وتأثر باختلاف خبراتهم ، بمعنى ان اللقاءات التي تكون بين أعضاء هيئة التدريس والحديث عن طبيعة سلوكيات القيادية يعطي انطباع موحد وليس فيه تباين أو اختلاف.

كما ينعكس ذلك على متغير جامعة التخرج لدى أعضاء هيئة التدريس باعتبار أن سلوك الآخرين (القيادي في المؤسسة) يمكن معرفته وتقديره بصورة واضحة من خلال التعامل والاحتكاك لهذا كانت تقديراتهم متقاربة وليس بينها تباين.

بينما قد تعزى نتيجة وجود فروق دالة إحصائيا وفق متغير الجنس ولصالح الذكور، إلى أن طبيعة الذكور قد تختلف عن الإناث في الحكم على الآخرين وسلوكياتهم، وقد يكون السبب أن الإناث غالبا ما تتصف سلوكياتهن بالدقة والحذر في التعامل مع الآخرين، فضلا عن حرصهن على أداء العمل مما يعطي تصورا لدى العاملات لديهن بأنهن ليس لديهم الثقة في إعمالهن وقدراتهن.

كما تعود نتيجة وجود فروق دالة إحصائيا وفقا لمتغير الكليات، ولصالح الكليات العلمية، بان أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية لهم طبيعة عمل متخصصة تتطلب الدقة العالية في نتائجها بحث ينعكس ذلك على عدم تباين آرائهم حول السمات وخصائص

المسؤولين، وقد لا يسعفهم التخصص بحكمهم الدقيق على السمات الإنسانية وسلوكيات الآخرين، بينما قد تتباين تلك التصورات بصورة أكبر لدى المتخصصين في العلوم الإنسانية، مما أدى إلى تباين واضح بين أفراد عينة الدراسة ما بين التخصصات العلمية والإنسانية..

وقد تعزى وجود الفروق وفقا لمتغير الرتبة إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين رتبتهم الأكاديمية أستاذ مساعد فما دون غالبا ما يشعرون بأن مكانتهم بين الآخرين ليست على المستوى المطلوب ، وقد ينتابهم الخوف من القيادات، وقد ينعكس ذلك على مستوى أدائهم مما يدفعهم ذلك لتقديم أعلى طاقة لديهم للظهور بصورة أفضل أمام القيادات، لأنه قد يشعر بان ثقة القيادات كرؤساء الأقسام لهم أقل بالمقارنة مع من رتبتهم أعلى من حيث الأداء والكفاءة المهنية والتخصصية. لهذا كانت تقديراتهم اقل من الرتب الأخرى حول درجة الثقة القيادية لرؤساء الأقسام.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الجسار (٢٠٠٩) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا وفقا لمتغير الجنس، وتختلف مع نتائج دراسة الطاهات (٢٠١٦) بعدم وجود فروق وفقا لمتغير الجنس. وقد تنفرد تلك النتيجة عن نتائج الدراسات السابقة وفقا لمتغير الرتبة الأكاديمية ومتغير الكلية وجامعة التخرج الذي لم تتناوله الدراسات السابقة.

ثالثا: عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشته: ما مستوى الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازليا والجدول (٧) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول مستوى الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية.

الاستبانة الرقم	الرتبة	نـــص الفقـــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
14	1	**احترم التعليمات واللوائح التي تسير عليها إدارة الجامعة.**	4.09	1.08	**%81.8**	**عالية**
5	2	**أشجع زملائي للعمل في الجامعة.**	4.08	.962	**%81.6**	**عالية**
9	3	**أشعر بالراحة التامة عند إنجاز أعمالي المهنية في الجامعة.**	3.79	.911	**%48.0**	**عالية**
11	4	**لدي الاستعداد للبقاء بعد الدوام الرسمي لإنجاز المهام الوظيفية.**	3.77	.957	**%75.4**	**عالية**
10	5	**احرص على انتظامي في العمل.**	3.72	1.16	**%74.4**	**عالية**
6	6	**أخبر الآخرين بفخر بأني أعمل في الجامعة.**	3.66	1.15	**%73.2**	**عالية**
12	7	**أسعى لإظهار الجوانب الايجابية عن كليتي.**	3.61	1.09	**%72.2**	**عالية**
2	8	**لدي الشعور الايجابي لولائي للعمل في القسم.**	3.59	1.15	**%71.8**	**عالية**
1	9	**لدي الاستعداد لإنجاز أي عمل يوكل إلي في القسم .**	3.59	1.11	**%71.8**	**عالية**
8	10	**يدفعني نمط إدارة قسمي لتقديم أفضل ما لدي في أداء عملي.**	3.58	1.10	**%71.6**	**عالية**
13	11	**أبادر في حل المشكلات التي تواجه العمل داخل الجامعة.**	3.57	.912	**%71.4**	**عالية**
4	12	**امتلك الاستعداد التام لتقديم أقصى جهد لإنجاح عملي الوظيفي.**	3.34	.898	**%66.8**	**متوسطة**
7	13	**لدي الاستعداد للعمل في أي جامعة ما دام العمل ذو نوعية واحدة.**	3.33	1.04	**%66.6**	**متوسطة**
3	14	**احترم عملي الوظيفي لتطابق أهدافي مع أهداف جامعتي.**	3.27	1.13	**%65.4**	**متوسطة**
		المجموع الكلي	**3.67**	**1.12**	**%73.4**	**عالية**

يوضح الجدول (٧) أن اغلب الفقرات مثلت الدرجة العالية باستثناء ثلاث فقرات مثّلت الدرجة المتوسطة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.27- 4.09) بنسب مئوية ما بين (65.4%- 81.8%) وهي تمثل الدرجة ما بين المتوسطة والعالية. وبلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.67) بنسبة مئوية بلغت (73.4%) وهو يمثل الدرجة العالية.

ويفسر الباحث تلك النتيجة من منطلق أن طبيعة العاملين أو الإنسان بشكل عام غالباً ما تتجسد فيه قيم الولاء والانتماء للمكان الذي يعمل فيه أو يعيش فيه لفترة من الزمن، ما لم يكن هناك عوامل تؤثر على مستوى ذلك الولاء كطبيعة العمل وتوافر المتطلبات اللازمة لها ، وتحقيق ذات الفرد واحترام وتقدير كيانه ووجوده في المؤسسة، ودرجة التعاون والتكافل بين الأفراد، وتوافر

القيم الإنسانية التي تراعي احتياجات العاملين وتحقيق أهدافهم واحترام شخصياتهم، ومراعاة مشاعرهم، والعمل بين العاملين والإدارة معا كوحدة واحدة مترابطة. وقد يكون مستوى الولاء التنظيمي في المؤسسات التربوية ناتجاً عن نوع وطبيعة ونمط إدارة المدير المباشر، من حيث العمل وفق مبدأ إنساني ، وخلق جو يسوده الثقة المتبادلة. وتقدير قدرات الأفراد ومستوياتهم الوظيفية والمعرفية وطبيعة شخصياتهم، ومراعاة ظروفهم المختلفة.كما تعود تلك النتيجة إلى أن احترام القوانين والأنظمة سببا من أسباب تحقيق الولاء التنظيمي كما جاء في الفقرة (١٤) التي احتلت المرتبة الأولى، فضلا عن التشجيع الدائم من الجامعة للمعلم فيها. وفقا للفقرة (٥) التي احتلت المرتبة الثانية. تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحمداني (٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن درجة الولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بدرجة عالية.

رابعا: عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشته: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥) بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول مستوى الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية، وفقا لمتغير الجنس،الكلية،الرتبة العلمية، الخبرة العملية وجامعة التخرج ؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام تحليل التباين الأحادي one way Anova واستخدام اختبار "ت" T-Test لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لكل متغير من متغيرات الدراسة، ويتم عرض نتائج السؤال وفقا للجدول (٨)

جدول (٨) المتوسطات الحسابية ونتائج اختبار "ت" لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الولاء التنظيمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الهاشمية وفقاً لمتغيرات الدراسة.

مصدر التباين	متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مستوى الولاء التنظيمي	ذكور	225	50.5822	11.83946	1.060	0.290
	إناث	106	52.0377	11.24610		
مصدر التباين	متغير الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مستوى الولاء التنظيمي	إنسانية	209	50.7799	12.05952	0.548	0.584
	علمية	122	51.5082	10.96218		
مصدر التباين	متغير الرتبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مستوى الولاء التنظيمي	أستاذ مساعد فما دون	95	51.0632	11.29377	**0.003**	**0.997**
	أستاذ مشارك	199	51.0653	12.31205		
	أستاذ	37	50.9189	8.86121		
مصدر التباين	متغير الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مستوى الولاء التنظيمي	أقل من (٥) سنوات	94	49.1702	13.64420	**1.618**	**0.200**
	من (٥-١٠) سنوات	178	51.7062	10.62285		
	أكثر من (١٠) سنوات	59	51.7458	10.87641		
مصدر التباين	متغير جامعة التخرج	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مستوى الولاء التنظيمي	عربية	133	50.9549	10.68053	**0.119**	**0.905**
	أجنبية	198	51.1111	12.29328		

يبين الجدول (٨) المتوسطات الحسابية ونتائج اختبار "ت" T-Test وتحليل التباين الاحادي One Way Anova لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية وفقاً لمتغير الجنس والكلية والرتبة

الأكاديمية والخبرة العلمية وجامعة التخرج، حيث تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)بين استجابات أفراد عينة الدراسة ،وفقا للمقارنة بين المتوسطات الحسابية في جميع متغيرات الدراسة.

وقد تعزى تلك النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف الجنس يرون بأن الولاء التنظيمي لهم في المؤسسة امرأ طبيعيا لأن فيه تتكامل العملية التعليمية والإنسانية في المؤسسة، وهو نتيجة انعكاسات لكثير من الأمور، ومنها السلوك القيادي لرئيس القسم أو غيره من القيادات العليا في الكلية أو الجامعة. كما تعود النتيجة وفقا لاختلاف كلياتهم العلمية إلى أن ذلك يمثل ارتباط طبيعي عند الأفراد أن يكون لديهم ولاء لمؤسستهم ولقيادتهم كرؤساء الأقسام أو العمادة وغيرها من القيادات في الكلية والجامعة.كما أن الكليات المتعددة في الجامعة تخضع إلى قوانين وأنظمة وتعليمات موحدة يرتكز عليها النمط القيادي فيها، مما ينعكس على طبيعة ومستوى ولاء العاملين بدرجة متقاربة.

وذلك ما يؤكد بأن الإدارة والقيادة ونمطها أو طبيعتها وتعاملها مع الآخرين يعكس درجة معينة وملحوظة من الولاء التنظيمي،كما أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف رتبهم يشكلون فريقاً واحداً في العمل ويعدون من الكوادر الأكاديمية في الأقسام والكليات، مما ينعكس على تقديراتهم المتناغمة حول السلوكيات وأنماط القيادة في الوحدة التنظيمية أو الأقسام الأكاديمية أو حتى الكليات.

وتعزى تلك النتيجة إلى أن الخبرة ليس لها دور كبير في تحديد التصور الحقيقي للظواهر السلوكية والقيادية في المؤسسة. باعتبار أن القيادة يجب أن تكون ايجابية في تعاملها مع الأفراد، وأن الولاء في المنظمة قد يكون نتيجة لنوع النمط القيادي وطبيعة سلوك القياديين، وأن ولاء العاملين (أعضاء هيئة التدريس الجامعي) على درجة من الرفعة في أن يقللوا من ولائهم لمؤسستهم سواء أكانوا ذوي خبرة قليلة أو كبيرة، ولهذا كانت استجابات أفراد عينة الدراسة متقاربة وليس بينها فروق وفقا لفئات متغير خبرتهم.

وتفسر نتيجة عدم وجود فروق وفقا لجامعة التخرج لدى أعضاء هيئة التدريس إلى أن هذا الأمر يعد من المرتكزات لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لهذا يجب أن يمتلك عضو هيئة التدريس درجة عالية دائما في الولاء للمكان الذي يعمل فيه.

وتتفق هذه النتيجة من نتيجة دراسة الحراحشه (٢٠٠٦) التي أشارت إلى عدم وجود فروق وفقا لمتغير الجنس.وقد تنفرد تلك النتيجة عن نتائج الدراسات الأخرى وفقا للمتغيرات الأخرى.

خامسا: عرض نتائج السؤال الخامس ومناقشته: هل يوجد علاقة ارتباطيه بين درجة سلوك الثقة القيادي لدى رؤساء الأقسام في الجامعة الهاشمية ومستوى الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين درجة سلوك الثقة القيادي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية ومستوى الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية، والجدول رقم (٩) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٩) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين سلوك الثقة القيادي لرؤساء الأقسام ومستوى الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس.

مصدر التباين	مستوى الولاء التنظيمي
سلوك الثقة القيادي	معامل الارتباط (٠,٩٨٥) مستوى الدلالة (٠٠٠)

يبين الجدول (٩) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين سلوك الثقة القيادي لرؤساء الأقسام وبين مستوى الولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس ، حيث تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة وطردية ودالة إحصائيا، بمعنى أنه كلما ارتفع سلوك الثقة القيادي لدى رؤساء الأقسام أدى إلى ارتفاع مستوى الولاء التنظيمي لدى العاملين في القسم.

وقد تعزى تلك النتيجة إلى انه من الطبيعي أن يكون لدى أعضاء هيئة التدريس ولاء تنظيميا نتيجة أن السلوك القيادي لدى مديريهم ايجابي وبعيد عن التشكك بقدراتهم، حيث أن من منطلقات الفكر التربوي أن العلاقات الإنسانية الايجابية تقود إلى ردود فعل وسلوكيات ايجابية لدى الأفراد في علاقاتهم التبادلية والتفاعلية، كما إن من مرتكزات القيادة أنها عملية تأثير متبادل بين القائد والتابعين، إذ أن التأثير الايجابي من القائد ينعكس على العاملين في مجالات عديدة، منها الروح المعنوية العالية، ومستوى الأداء المرتفع، والرضا الوظيفي، فضلا عن تحقيق الولاء التنظيمي لدى العاملين، وتزايد المحبة والرغبة لدى العاملين في العمل بالمؤسسة وفق دافعية عالية نحو تحقيق أهداف المؤسسة وغاياتها، مما ينعكس ذلك أيضا على شعورهم بالأمن والأمان الوظيفي. وتتفق هذه النتيجة من نتيجة دراسة العنزي (٢٠٠١) ودراسة الطاهات (٢٠١٦) التي أشارتا إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين السلوك القيادي والولاء التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة.

توصية الدراسة ومقترحاته:

وفقاً لنتائج الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

- تجنب رؤساء الأقسام للسلوكيات التي تؤثر على شخصية أعضاء هيئة التدريس وتقلل من قيمتهم الوظيفية والذاتية، لأن ذلك ينعكس على كثير من الأمور ذات الارتباط بالعمل المؤسسي، كولائهم وانتمائهم الوظيفي ومستوى أدائهم في العمل.
- تعزيز رؤساء الأقسام في التعليم العالي الجامعي لمبدأ الشفافية في العمل المؤسسي والتعامل مع التابعين.

- اعتماد رؤساء الأقسام مبدأ التفويض في العمل وتوزيع المهام بين أعضاء هيئة التدريس والمشاركة في تحديد مسارات العمل في القسم.
- ومن المقترحات الضرورية للدراسة إجراء دراسات مماثلة في مختلف المؤسسات، وربطها بمتغيرات أخرى غير التي تضمنتها الدراسة الحالي. أو تطبيق الدراسة على عينة أخرى كعمداء الكليات أو مستويات إدارية أعلى.

المراجع:

الأحمدي، طلال. (٢٠٠٤) الولاء التنظيمي وعلاقته بالخصائص الشخصية والرغبة في ترك المنظمة والمهنة. **المجلة العربية للإدارة**، (٢٤) ١. ١-٤٠.

الباحسين،سامي. (٢٠٠٩) القيادة الإدارية العربية ومتطلبات التغيير. ورقة عمل غير منشورة. **الكلية التقنية بالدمام**، المملكة العربية السعودية.

البستان،أحمد، وعبدالجواد،عبدالله،وبولس،وصفي. (٢٠٠٣) **الإدارة والإشراف التربوي،النظرية،البحث، الممارسة.** الكويت: مكتبة فلاح للنشر والتوزيع.

بطاح، أحمد. (٢٠٠٦) **قضايا معاصرة في الإدارة التربوية**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الجسار، علي. (٢٠٠٩) الثقة التنظيمية وتفويض الصلاحيات لدى مديري المدارس في محافظة جرش كما يراها المعلمون. **رسالة ماجستير غير منشورة**، اربد: جامعة اليرموك.

الجميلي، مخلص. (٢٠٠٨) تأثير بعض العوامل البيئية في السلوك القيادي، دراسة تحليلية في جامعة الانبار. **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة سانت كليمنتس العالمية، فرع ديالي/ العراق.

الحجري،سالم مُحَمَّد. (٢٠٠٢) واقع الولاء التنظيمي لدى القيادات الوسطى في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان وعلاقته ببعض الخصائص الشخصية والعوامل التنظيمية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس،.

حراحشة،مُحَمَّد (٢٠٠٦) العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد ٧،عدد١، كلية التربية، جامعة البحرين.

الحربي، قاسم. (٢٠٠٨) **القيادة التربوية الحديثة**. الطبعة الأولى، عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.

الحمداني، مريم (٢٠٠٩) الولاء التنظيمي لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الخاصة بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الاردن.

الحمداني، مريم. (٢٠٠٩) الولاء التنظيمي لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الخاصة بسلطنة عمان. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الأردن: جامعة مؤتة.

دواني،كمال. (٢٠١٣) **القيادة التربوية**. الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الرواشده، خلف. (٢٠٠٧) **صناعة القرار المدرسي والشعور بالأمن والولاء التنظيمي**. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

سلامة، كايد. (١٩٩٩) تنمية المهارات القيادية. **ورقة عمل**، اربد: جامعة اليرموك.

سلامه،انتصار. (٢٠٠٤) مستوى الانتماء المهني والرضا الوظيفي والعلاقة بينهما لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.

سلطان، مُحَمَّد. (٢٠٠٣) **السلوك التنظيمي**. مصر: دار الجامعة الجديدة.

شاكر، صلاح. (٢٠٠٩) دراسة تحليلية وتقويمية لأداء القيادات الإدارية للهيئات والمؤسسات الرياضية والشبابية في العراق من ١٩٤٨-٢٠٠٤، **أطروحة دكتوراه**، جامعة بغداد.

شحادة، رائف. (٢٠٠٨) العلاقة بين أنماط السلوك القيادي وأنماط الاتصال لدى الإداريين الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية. **رسالة ماجستير**، فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.

الشماع، خليل، وحمود، خضير. (٢٠٠٢) **نظرية المنظمة**، بغداد: دار الشؤون الثقافية.

شهاب، شهرزاد، وابراهيم، يونس. (٢٠١١) السلوك القيادي لمديري المدارس الابتدائية وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار. نينوى: **دراسات تربوية**، (١٨) ١٥. ٢٣-٤٤.

الطاهات، آلاء. (٢٠١٦) مهارات التواصل الاجتماعي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية والشخصية الارتيابية وإدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الأردن: جامعة عمان العربية.

عبدالباقي، صلاح الدين مُحَمَّد. (٢٠٠٤) **السلوك الفعال في المنظمة**. الإسكندرية: الدار الجامعية.

عبدالباقي، صلاح الدين.(٢٠٠٢) **السلوك الفعال في المنظمات. الاسكندرية**: دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع.

العطوي، عامر، والشيبانب،الهام. (٢٠١٠) دور الدعم والثقة القيادية في بناء الالتزام التنظيمي للعاملين. **مجلة جامعة كربلاء العلمية**، (٣) ٣. ٥٧-٧٤.

العطية، ماجدة. (٢٠٠٣) **سلوك المنظمة-سلوك الفرد والجماعة**. الطبعة الأولى، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

العنزي، علاء الدين. (٢٠٠١) الشخصية الاضطهادية وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة جامعة الموصل. **رسالة ماجستير غير منشورة**، بغداد: كلية التربية، ابن الهيثم، جامعة الموصل.

عورتاني، مأمون. (٣٠٠٣) العلاقة بين الولاء المهني والنمط القيادي لدى الإداريين في وزارة السلطة الوطنية.**رسالة ماجستير غير منشورة**، نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

الفهداوي، خليفة والقطاونه، نشأت. (٢٠٠٤) تأثير العدالة التنظيمية في الولاء التنظيمي، دراسة ميدانية للدوائر المركزية في محافظة الجنوب الأردنية. **المجلة العربية للإدارة**، (٢٤) ٢ . ٩-١٨.

فيله،فاروق. (٢٠٠٥) **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**. عمان: دار المسيرة، .

القبابعة، محمود. (٢٠٠٣) أبعاد السلوك القيادي لمديري المدارس الثانوية الأردنية وعلاقتها بواجباتهم الإدارية من وجهة نظر مرؤوسيهم. **أطروحة دكتوراة غير منشورة**، عمان: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

القريوتي، مُحَمَّد. (٢٠٠٠) **السلوك التنظيمي، دراسة السلوك الإنساني الفردي والجامعي في المنظمات المختلفة**. عمان: دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع.

القضاه، مُحَمَّد. (٢٠٠٦) **السلوك القيادي لمدير المدرسة**. تم استرجاعة بتاريخ ٢٠١٦/١١/١٢، من www.ahewar/org/show.art.asp?aid=108367

قهوة،سحر. (٢٠٠٨) الثقة التنظيمية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالروح المعنية والأداء الوظيفي لدى معلميهم، **اطروحة دكتوراة**، عمان: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

لوتاه، حمده. (٢٠٠٢) الولاء التنظيمي وأداء العاملين في القطاع الحكومي في دولة الإمارات العربية المتحدة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القاهرة، مصر.

مأمون، صالح. (٢٠٠٧) **الشخصية، بناؤها، تكوينها، أنماطها، اضطرابها**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

محاسنة، حسن نايف. (٢٠٠٧) السلوك القيادي للأكاديميين في الجامعات الأردنية العامة وعلاقته بفاعلية الاتصال الإداري والمشاركة باتخاذ القرار مع أعضاء هيئة التدريس وتطوير برنامج تدريبي للسلوك القيادي. **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، عمان: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

محمود، صالح، ومطر، شيماء. (٢٠٠٧) **مفهوم الذات، الأساليب والمقاييس**. بغداد: مكتبة زاكي للطباعة.

مطمر،مُحَمَّد. (٢٠٠٥) الشخصية القيادية ودورها في تنمية المجتمع، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة باجي مختار- عنابة، الجزائر.

المغربي، كامل. (٢٠٠٤) **السلوك التنظيمي، مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع،

موسى، رشاد. (٢٠٠١) **أساسيات الصحة النفسية والعلاج النفسي**. القاهرة: مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.

Adams, S.H. (2005). "The Relationships Among Adult Attachment, General Self-Disclosure, and Perceived Organizational Trust". Dissertation Submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University In Partial Fulfillment of the Requirements for the **Degree of Doctor of Philosophy in Human Development.**

Ambrosio ,M.(2002). Leadership in Today's World .Internet site: Retrieved May 17,2016.,www.stsnswartz.com/Dambrsio.Htm.

Amico, l., (2003) , "Examine Determinants Management of Trust:Evidence from a Laborat Experiment" , **paper presented at the Nationalpublic Administration Research Conference Washington** , d.c.,on October,10.

Arnason, L. (2012). "Organizational Trust". Thesis Submitted of the University Gothenburg for the **Degree of Master in Management Control**.

Bernstein, D. P., &Useda, J. P.; (2007). Paranoid personality disorder. Online: http://www.sagepub.com/upm-data/15198_chapter3.pdf.

Damen, T.W. (2001) . "Service-controlled Agile logistics ", **Journal of Information Management**, 14 (3): 185–195.

Gardona, P.(2002). Transcendental Leadership. Web site: www.Management .com/Practical ent .Leadership styles ,htm.

Graeff. C. L. (1983). The situational leadership theory: A critical view. **Academy of Management Review**, 8(2),285-292.

Ivancevic & Matteson (2002). Organzational behavior and management.**N.Y.: MacGraw-Hill.**

Kazdin, A. E.; (2000). Psychotherapy for children and adolescents: **Directions for research and practice**. New York: Oxford University Press.

Lau,Wing, (2010)Empowerment of non-academic personnel inhigher education: exploring associations withperceived organizational support for innovationand organizational trust.Lowa Research Onlin, The University Of Lowa's Institutional Repository

Mint, R.; (2010). Discussing the causes and prevalence of paranoid personality

faculty at clemson university (south Carolina),**phD,Clemson-university**.

Straiter,K., (2005)" The Effect of Supervisors Trust to Subordinatesand Their Organization on Job Satisfaction and Organizational ,**International Commitment" Journal of Leadership Studies**, Vol.1,I.

Wayne, Hay; Richard, Rees(2005)."Subordinate loyalty to immediate Superior:aneglected concept in the study of educational administration",**Sociology of Education**, 47(2), P.268.

Yousef, D., A.,(2002) "Job Satisfaction as amediator of the relationship between role stressors and Organizational Commitment: Astudy from an Arabic cultural perspective", **Journal of Managerial Psychology**, 17(4), (2002), p.p 250-266.

.

disorder.(**Available online**).Retrived October, 21, 2010.

Newstrom, John W (2007). Organizational Behavior. 12th ed,New Delhi: **Tata McGrow – Hill, Inc.**

Paliszkiewicz, J. (2012). "The Importance of Building and Rebuilding Trust in Organizations", **Journal of Technology Innovation and Industrial Management**, 29 (3), 269-278.

Remondini, J .(2001).Leadership style and school climate: A comparisonbetween Hispanic and non-Hispanic women principals in SouthernNew Mexico. **Dissertation Abstract International**-A 62/03,P.869.

Sembene ,D.,(2006) ," Give Trust a Chance – A Model of Trust in the Context on IMF – Supported Program ", **International Monetary Fund** ,IMFWP/07/42 .

Shelton I v,Brookover-Robert,(2002).An assessment of organizational commitment among

182

Leadership Confidence Behavior among Heads of Academic Departments at the Hashemite University and its Relationship with Organizational Loyalty based on Faculty Members' Perceptions

Dr. Mahmoud Khaled Al-Jaradat

Abstract

The present study aimed at exploring the degree of leadership confidence behavior among heads of academic departments and its relationship to the level of faculty members' organizational loyalty at the Hashemite University. A random sample of (331) faculty members was selected to respond to a two-part questionnaire measuring the constructs of the study .

The results of the study indicated high degree of leadership confidence behavior among heads of academic departments and statistically significant differences were detected in favor of males, scientific colleges, and associate and full professors. However, significant differences were not detected based on experience and graduation country. Moreover, the results indicated high level of faculty members' organizational loyalty and statistically significant differences were not detected in the level of organizational loyalty based on the demographic variables. Further, there was a positive correlation between the degree of leadership confidence behavior among the heads of academic departments and the level of faculty members' organizational loyalty. Finally, a number of practical and theoretical recommendations were provided for the field of the study.

Key words: Leadership Trust, Organizational Loyalty, Department Heads.

183

فاعلية برنامج قائم على فنيتي منهج منتسوري للحياة العملية وفن الأورجامي في تنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة

د. دعاء عبده مُحَمَّد عبد الوارث
قسم التربية الخاصة –كلية التربية– جامعة المجمعة – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

استهدف البحث الحالي تقصي فاعلية برنامج قائم على منهج منتسوري للحياة العملية وفن الأورجامي في تنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من١٠ تلميذات من ذوات الإعاقة الفكرية المتوسطة بمدارس الدمج بمحافظة المجمعة ،وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وقد روعي التجانس بين المجموعتين في العمر الزمنى، نسبة الذكاء، المستوى الاقتصادي والاجتماعي والمهارات الحركية الدقيقة، وأما عن أدوات الدراسة فقد قامت الباحثة بإعداد استمارة متابعة الأمهات، مقياس المهارات الحركية الدقيقة والبرنامج التدريبي. وقد توصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى طالبات المجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة بضرورة تضمين منهج منتسوري للحياة العملية وفن الأورجامي في البرامج التدريبية والتأهيلية للتعامل مع قصور المهارات الحركية الدقيقة لدى ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة.

الكلمات المفتاحية: الإعاقة الفكرية المتوسطة – منهج منتسوري للحياة العملية – فن الأورجامي – المهارات الحركية الدقيقة

مُقَدِمَةُ :

لقد بدأ الاهتمام بذوي الإعاقة الفكرية عام ١٨٩٧ على يد الدكتورة ماريا منتسوري، والتي كانت تعمل في عيادة سيكولوجية في روما، حيث وجدت عدداً من الأطفال المعاقين فكرياً في عزل تام، لذلك فقد لجأت إلى الاطلاع على جهود إيتارد وسيجان وهما من كان لهما فضل الأولوية في ميدان معالجة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وبناءاً عليه فقد ركزت منتسوري جهودها على تربية وتعليم المعاقين عقلياً، وقد اعتبرت مشكلة الإعاقة الفكرية مشكلة تربوية أكثر منها مشكلة طبية. وقد وضعت برنامجها في تعليمهم على أساس الربط بين خبراتهم المنزلية والمدرسية وإعطائهم فرصة التعبير عن رغباتهم، وتعليم أنفسهم بأنفسهم، وقد أنشأت منتسوري مدرسة لتعليم ذوي الإعاقة الفكرية وتدريبهم وكذلك تدريب المعلمين العاملين في هذا الميدان.
(الخفاف، ٢٠١٠ ، ٥٢)

ويعاني الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من ضعف في المهارات الحركية لذلك فإنها تدخل ضمن المهارات التي تستهدفها معظم برامج التدخل المبكر مع الأطفال ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية مثل برنامج "بورتاج"، وبرنامج "هيلب" وغيرها من العديد من البرامج، وتركّز تلك البرامج على تنمية كل من المهارات الحركية الكبيرة والمهارات الحركية الدقيقة بوصفها من ضمن أهداف برامج التربية الخاصة، التي يجب الاهتمام بها، وذلك من خلال توفير الأنشطة الحركية الفردية والجماعية في الألعاب الداخلية والخارجية والحفلات والمسابقات والفك والتركيب وغيرها.
(Aslan,2016,17)

وتأتي أهمية تنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى ذوي الإعاقة الفكرية، نظراً لحاجة الطفل إلى هذه العضلات في كل ما يدخل بعملية التعليم المنظم، وكل ما من شأنه الاعداد والتدريب المهني كالرسم والكتابة والحرف اليدوية على أنواعها البسيطة منها والمعقدة.
(يوسف، ٢٠١٠، ٧٠٤)

شكر وتقدير الى عمادة البحث العلمي بجامعة المجمعه على دعمها للمشروع البحثي رقم ٣٨/٢١

وأما عن فن الأورجامي فقد أدرج ضمن المناهج التعليمية كأحد الفنيات التي تستخدم في العملية التعليمية، وقد أثبت دوره في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث أثبتت الأبحاث أن استخدام فن الأورجامى لدى الأشخاص المصابين بالشلل يمكن أن يساعدهم في حل المشكلات الإدراكية والنفس اجتماعية. كما أنه يساعد الأطفال الذين لديهم مشاكل الاستماع إلى التوجيهات وتنفيذ التعليمات، كما يستخدم مع الأطفال الذين يعانون من ضعف في عضلات اليدين والأطراف.

(Sze, Murphy & Smith, 2004)

هذا وقد اجتمعت نتائج العديد من الدراسات على مدى فاعلية تطبيق فن طي الورق وخاصة في المدارس الابتدائية حيث يعد من الإضافات المتفردة ذات القيمة البالغة للمنهج التعليمي، ففن الإوريجامي ليس ممتعاً فقط ولكنه يعد من الوسائل ذات القيمة البالغة في تطوير المهارات اليدوية، ورفع مستوى الوعي الذاتي وتحسين القدرة على التفكير المكاني، وتحسين القدرة على الانتباه والتركيز، توفير خبرات تعلم إيجابية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وخفض حدة المشكلات السلوكية والعاطفية.

(ميخائيل ٢٠٠٦، ٦١- ٦٤)

وبناءاً على ما سبق، انطلقت فكرة الدراسة الحالية في محاولة لتقديم برنامج تدريبي لذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة قائم على فنية منهج منتسوري للحياة العملية وفن الأورجامي وذلك بغرض تحسين المهارات الحركية الدقيقة (والتي تتمثل أبعادها في تكامل المهارات الحركية، دقة المهارات الحركية، البراعة اليدوية، تناسق الزراعين مع الأصابع)، والذي قد يمتد تأثير إسهاماته إلى تنمية القدرة على التركيز، تنمية مهارة التقليد والنمذجة من خلال دقة الملاحظة، بالإضافة إلى أن الطفل يسر بإنجازاته مما يساعد على زيادة دافعيته للإنجاز.

مشكلة الدراسة

تؤدى الأنشطة الحركية دوراً هاماً في تطوير وتحسين حياة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ويجب أن نتذكر أن العقل والجسم مرتبطان ارتباطاً وثيقاً، وعليه يجب النظر إلى الإنسان على أنه وحدة متكاملة وأن أي شيء يؤثر في الناحية البدنية لابد وأن يحدث أثراً مماثلاً في الناحية النفسية وهذه النظرية تلقى تأييداً عالمياً في مجال علم النفس والتربية الخاصة، وإذا ما نظرنا إلى الأنشطة الحركية الدقيقة لدى ذوي الإعاقة الفكرية وتحديداً المتوسطة منها، وما يرتبط بها من أهداف وقضايا مرتبطة بالتأهيل، لوجدنا قصوراً في العضلات المرتبطة بالمهارات الحركية الدقيقة مما ينعكس ذلك سلباً على مختلف جوانب الحياة اليومية التي يعيشها المعاق؛ فتنمية المهارات الحركية الدقيقة يساعد على استكشاف البيئة والتفاعل مع الآخرين، والمشاركة في العديد من الأنشطة، تنمية مهارات العناية بالذات و المهارات المهنية علاوة على تنمية بعض المهارات الأكاديمية البسيطة التي تتناسب مع قدراتهم. وهذا ما أشارت إلى دراسة كلاً من ساميلدو وفاليكوفا ساموليديو وفالكوفا (Samouilidou &Valkova,2007)،دراسة

كيكا(Keikha& et al.2012) .

ومن المسلم به أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة لديهم قصور في معدل الانتباه والتركيز والذاكرة العاملة، لذلك لم تجد الباحثة أفضل من الجمع بين فنيتي فن الأورجامي، منهج منتسوري للحياة العملية والتي من شأنها الاستحواذ على انتباه الأطفال وتركيزهم أطول فترة ممكنة يستطيع فيها الطالب استغلال أقصى طاقته في محاولة منه لتدريب العضلات المسؤولة عن توظيف المهارات الحركية الدقيقة، حيث كشفت دراستي دراسة موتاوه Motaweh, 2014، سنتاماريا Santamaria, 2008 إلى أن استخدام فن الأورجامي له فائدة في تحسين سعة الانتباه والذاكرة العاملة لدى فئات متعددة من ذوي الاحتياجات الخاصة ومن ضمنها ذوي الإعاقة الفكرية، وعليه يمكن اعتبار البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية عملة ذات وجهين.

وعلاوة على ذلك فقد أجرت الباحثة دراسة استطلاعية غير منشورة، حول معرفة مستوى المهارات الحركية الدقيقة لدى ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، وقد تكونت عينة الدراسة من ١٥ تلميذة، وأظهرت نتيجة الدراسة وجود ضعف في المهارات الحركية الدقيقة، لذلك سعت الدراسة لمعرفة أثر تطبيق فنيتي منهج منتسوري للحياة العملية وفن الأورجامي على تنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة.

وتتحدد مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي/

" ما فعالية تطبيق برنامج تدريبي قائم على فنيتي منهج منتسوري للحياة العملية وفن الأورجامي في تنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة؟"

والذي تنبثق منه الأسئلة الفرعية التالية/

١- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب التلميذات في القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الحركية الدقيقة؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب التلميذات في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الحركية الدقيقة في اتجاه المجموعة التجريبية؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب التلميذات بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الحركية الدقيقة في اتجاه القياس البعدي؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب التلميذات بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات الحركية الدقيقة؟

فروض الدراسة

١- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب التلميذات في القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الحركية الدقيقة.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب التلميذات في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الحركية الدقيقة في اتجاه المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب التلميذات بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الحركية الدقيقة في اتجاه القياس البعدي.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب التلميذات بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات الحركية الدقيقة.

هدف الدراسة

يستهدف البحث الحالي تقصي فعالية برنامج تدريبي قائم على فنيتي منهج منتسوري للحياة العملية وفن الأورجامي في تنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي/

أولاً /الأهمية النظرية

تظهر الأهمية النظرية للدراسة في الآتي

- لم تهتم الدراسات العربية – في حدود علم الباحثة -بتنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية المتوسطة.
- تسليط الضوء على إثراء مناهج ذوي الإعاقة الفكرية بأنشطة غير تقليدية وتضمين أنشطة فن الأورجامي، وفقاً لما توصي به الدراسات الحديثة.

ثانياً/الأهمية التطبيقية

تظهر الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في/

- إمكانية الاستفادة من أدوات الدراسة واستخدامها مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة.
- التوصيات والمقترحات المترتبة على نتائج الدراسة والتي تخدم معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، وتطبيقها وتوظيفها مع باقي فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فقد يكون هناك اوجه استفادة اخرى.

حدود الدراسة

- حدود زمنية/ أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الدراسي ١٤٣٩ / ١٤٤٠ هـ.
- حدود بشرية/ أجريت الدراسة على عينة قوامها ١٠ تلميذات من ذوات الإعاقة الفكرية مقيدات بمدارس الدمج بمحافظة المجمعة.
- أدوات الدراسة/

١- استمارة متابعة الأمهات (إعداد/ الباحثة)

٢- مقياس المهارات الحركية الدقيقة (إعداد/ الباحثة).

٣- برنامج تدريبي لتنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة (إعداد / الباحثة).

- الأساليب الإحصائية/ استخدام اختبار مان ويتني، ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة.

مصطلحات الدراسة

- البرنامج التدريبي / Training Program

وتعرفه الباحثة إجرائياً على أنه " مجموعة من الإجراءات المنظمة، التي تشتمل على عدداً من الألعاب والمهارات الأدائية المخططة، المنظمة، وذلك في ضوء مجموعة من الأساليب والفنيات المبنية على تعديل السلوك، والتي تقدم للطفل خلال فترة زمنية محددة بهدف

تنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة" .

• المهارات الحركية الدقيقة / Fine Motor Skill

مصطلح يشير إلى نشاط العضلات الصغيرة وتناسق عملها، واستخدامها في أداء الحركات الصغرى مثل الكتابة، الرسم، العزف على الآلات الموسيقية وغيرها من الحركات التي تتطلب مجهوداً عضلياً قليلاً. (سيسالم، ٢٠٠٢، ١٤١ – ١٤٢)

وتعرف المهارات الحركية الدقيقة إجرائياً على أنها "الدرجة التي يحصل عليها الطفل في اختبار المهارات الحركية الدقيقة".

• الإعاقة الفكرية المتوسطة moderate intellectual disabilities /

وتتضمن هذه الفئة ذوي الإعاقة الفكرية الذين يعتقد أنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأكاديمية. ولذلك فإن برنامجهم التعليمي يهدف أساسا إلى التدريب على المهارات الاستقلالية كالعناية بالنفس، إضافة إلى مهارات التهيئة المهنية والتأهيل المهني، وتتراوح درجات ذكاء الأفراد في هذه الفئة بين ٢٥-٥٤ درجة.
(القريوتي وآخرون، ٢٠١٢ ، ١١٢)

وتعرفها الباحثة إجرائياً "على أنها مجموعة الأطفال الذين حصلوا على٤٠ – ٥٤ على اختبار ستانفورد بينيه، وتم تصنيفهم ضمن فئة ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة وإدراجهم في فصول الدمج بمحافظة المجمعة".

• فن الأورجامي/ Orgamic Art

هو فن ياباني تقليدي يعني " طي أو تشكيل الورق " لتكوين مجسمات لأشكال أو كائنات أو زهور أو ما شابه. (Fei&Sujan,2013)

وتعرفه الباحثة تعريفاً إجرائياً على أنه " تدريب الطفل ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة على تشكيل الورق إلى عدة أشكال بسيطة تتناسب مع قدراتهم مثل صناديق، قبعات، أسماك، زهور، فراشات، حيوانات،..."

• منهج منتسوري للحياة العملية/ Life Practical

يعرف على أنه مجموعة من التمارين التي تساعد الطفل في السيطرة على تنسيق حركته، ومساعدة الطفل على استقلاله والتكيف مع مجتمعه من أجل السماح للطفل أن يكون عضواً وظيفياً بالكامل في مجتمعه. (Hermann Röhrs, 2000:172-173)

وقد عرفت الباحثة منهج منتسوري للحياة العملية إجرائياً على أنه " مجموعة من التمارين التي يمارسها الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة والتي قد قسمت في عدد من الأبعاد آلا وهي/" تمارين أولية" – " الرعاية الشخصية" – " الرعاية البيئية" – " فنون الذوق والمجاملة".

الإطـــــار النظري والدراسات السابقة

تتناول الباحثة العديد من المحاور التي تلقي الضوء على علاقة منهج منتسوري للحياة العملية وفن الأورجامي بذوي الإعاقة الفكرية مدعمه بالدراسات السابقة /

📖 حول منهج منتسوري للحياة العملية والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

لن نجد مقدمة أو توطئة للموضوع الذي سنتطرق له أفضل من عبارة مونتيسوري الخالدة " لقد اختلفت مع زملائي في اعتقادي أن الإعاقة الفكرية تمثل في أساسها مشكلة تربوية أكثر من كونها مشكلة طبية" هذه المقولة تمثل خلاصة وجوهر منهج مونتيسوري الذي سنحاول تسليط الضوء عليه في هذا الدراسة، لنبدأ أولاً ببطاقة تعريفية عن مونتيسوري ثم ننتقل بعد ذلك إلى محاولة الإحاطة بجميع جوانب منهجها التعليمي.

(الخفاف، ٢٠١٠ ، ٥١)

فى بداية القرن العشرين، برزت آراء الطبيبة الإيطالية " ماريا منتسوري" ، التي نجحت في عملها في بادئ الأمر مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وأسست أول دار للأطفال في روما عام ١٩٠٧ ، وخصصتها للأطفال الفقراء دون الخامسة من العمر، واستخدمت معهم مواد سبق وأن جربتها مع الأطفال المعاقين عقلياً الأكبر سناً، وبعد أن نجحت طريقتها العملية مع الأطفال، قامت بطبع كتابها (التربية العملية) عام ١٩٠٩ م، ونادت فيه بتطبيق أفكارها على الأطفال، وبعدها انتشرت رياض الأطفال التي تتبع طريقة منتسوري، واستمرت حتى يومنا هذا.

(عدس، ٢٠٠١، ٦٦)

ولقد استخدمت منتسوري الألعاب التعليمية كمواد لجذب انتباه الطفل وزيادة رغبته في التعليم والمساعدة على تنمية تفكيره وتتضمن هذه الأنشطة ثلاث مراحل المرحلة الأولى/ ربط الشيء المحسوس

بمدلوله، المرحلة الثانية/ تمييز الشيء المحسوس بربطه بإسمه، المرحلة الثالثة/ ربط الاسم بخبرة الطفل وتجربته مع الشيء نفسه. (عزيز، الراشد، ٢٠٠٩، ١٦٦)

وتعددت مسارات منهج منتسوري ما بين الحياة العملية، الحياة الحسية، مجال الحساب، مجال اللغة، مجال التاريخ، مجال الجغرافيا (Shamas& et al.,2015: 595- 596). وفيما يتعلق بمنهج منتسوري للحياة العملية فهو عبارة عن تمارين ما قبل أكاديمية، تسهم في إعداد الطفل والعمل بفاعلية وفقاً لمنهج منتسوري. ويتكون هذا المنهج من ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى يطلق عليها التمارين الأولية، أما المجموعة الثانية والغرض منها العناية بالذات والبيئة، أما المجموعة الثالثة من منهج الحياة العملية تلك الدروس التي تسهم في تعليم الأطفال الذوق والاحترام والمجاملة (Gutek, 2004 :129- 130).

إن أهم ما تقدمه تدريبات الحياة العملية انها تعد تدريبات مبكرة للإعداد للكتابة وذلك من قبل الامساك بالقلم بوقت طويل لذا يراعى تأدية هذه المهام في نفس اتجاه الكتابة من اليمين إلى اليسار، هذا بالإضافة إلى تنمية استقلالية الطفل، تحسين احساسهم بالفراغ المكاني، الذاكرة المكانية والدقة، الاتزان والاتساق الحركي. (Barmapov, Michelle, 2016, 37)

ولقد اهتم الباحثين في الآونة الأخيرة بتفعيل منهج منتسوري بوجه عام في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فقد سعت دراسة تركية الطويركي (٢٠١٣) إلى تطبيق" برنامج تدريبي باستخدام أدوات منتسوري المطورة في تنمية الإدراك الحسي لدى الأطفال الذاتويين" . والتي أشارت نتائجها إلى نجاح البرنامج التدريبي في تنمية الادراك الحسي باستخدام أدوات منتسوري المطورة على مقياس الادراك الحسي للأطفال الذاتويين بفاصل زمني ٤٥ يومًا، وهذا يدل على استمرار أثر البرنامج.

وسعت دراسة دجرو Dogru (2015) إلى استخدام منهج منتسوري كمدخل لتحسين الانتباه لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه، وقد تم التطبيق على ١٥ مشاركاً، وقد أسفرت النتائج عن وجود انطباعات إيجابية حول تحسين الانتباه لدى ذوي صعوبات التعلم مما يشير إلى فاعلية استخدام منهج منتسوري في البرنامج التدريبي.

كذلك استهدفت دراسة عنتر (٢٠١٤) تنمية المهارات الحسية باستخدام أدوات منتسوري وأثرها في تحسين الانتباه وخفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى نجاح البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الحسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية باستخدام منهج منتسوري.

حول المهارات الحركية الدقيقة والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

تعتبر تنمية المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة مطلبًا مسبقًا للتعلم الناجح في بقية المجالات التكيفية، وترتبط تنمية مهارات الحركة الكبرى بالحركة العامة مثل الاتزان والمشي، وتشتمل كذلك على ضبط الرقبة والرأس، والدوران، وانتصاب الجسم، والجلوس، والزحف، والحمل، والوقوف، والجري، والتسلق، والقفز. أما التدريب على الحركة الدقيقة فيشمل تعلم الوصول لشيء أو إمساكه والتحكم فيه. ويتطلب النمو الحركي أن يكون الطفل قادرًا على التركيز البصري على موضع ما، وأن يتابع جسمًا متحركًا. ومعروف أن عملية التنسيق بين الحركة الدقيقة والمتابعة البصرية (تآزر العين واليد) تعتبر مطلبًا لمهارة التحكم في الشيء، وهي مهارات مطلوبة في المواقف المهنية، وكذلك تعتبر أساسًا لتعلم أنشطة وقت الفراغ. (الشناوي، ١٩٩٧: ٤٣٧).

ومن المسلم به أن المهارات الحركية الدقيقة أو (المهارات العضلية في اليدين) ضرورية لكل الأطفال سواء أكانوا عاديين أو ذوي احتياجات خاصة، فهي لازمة لكافة أشكال السلوك الحركي، وتأدية معظم الأنشطة الحياتية اليومية ومهارات العناية بالذات والمهارات المهنية والمهارات الأكاديمية، فهي تقوم على البراعة اليدوية في الوصول إلى الأشياء والتقاطها وحملها وفكها وإعادة تركيبها. Ghanifar& (Moghadam, 2015, 254).

وغالباً ما يظهر ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة تأخر نمائي واضح في مرحله ما قبل المدرسة وكثيرا ما يكون لديهم مظاهر جسمية ومشكلات حركيه تميزهم عن غيرهم، كغياب الوعي الجسمي وضعف في ردود فعل العضلات، صعوبة في التناسق الحركي، الحركة تحت ضغط، تأخر في النمو البدني، تأخر في نمو العظام. (Parham and Mallioux,2005). فعلى سبيل المثال لو راقبت طفلا معوقا بدرجة متوسطة وهو يسير من مكان لآخر لوجدت أن خطواته بطيئة وغير منتظمة وحركته العامة تفتقر إلى التناسق كما أنه يصعب عليه أن يسير في خط مستقيم، حيث إن التآزر البصري الحركي لديه ضعيف حتى في الحركة الكبيرة وتبدو المشكلة أوضح لو راقبته وهو يحاول التقاط كرة أو إدخال شيء في فتحة ما(القريوتي وآخرون، ٢٠١٢ : ٩٦).

ويظهر تأثير ضعف المهارات الحركية الدقيقة لدى ذوي الإعاقة الفكرية في صعوبة تعلم أداء النشاطات الحركية مثل النسخ، التتبع، كتابة الحروف والكلمات، فهي تؤثر على الضبط والتحكم في العضلات، كذلك يظهر تأثير ضعفها في مناحي أخرى مثل البطء في تعلم مهارة ارتداء الملابس، ومهارة تناول الطعام، واستخدام المقصات، وصعوبة القبض على الأشياء ومسكها بصورة سليمة. (القحطاني، ٢٠١٥، ١٥٢)

وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تناولت المهارات الحركية الدقيقة لدى ذوي الإعاقة الفكرية ومنها دراسة ساميلدو وفاليكوفا (Samouilidou &Valkova,2007)والتي سعت إلى تقييم المهارات الحركية والتدخل المبكر لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نمائية في سن ٤: ٦ سنوات، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود خلل في المجال الحركي لدى أطفال الإعاقة الفكرية، التوحد. وهذا ما أكدته دراسة هاستيتي ونارني (Winarni&Hastuti,2017) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى المهارات الحركية الدقيقة لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. وتكونت عينة التطبيق من ٢٥ طفلاً، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ١٣ – ١٥ سنة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود خلل في المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بشكل يستوجب تعرضهم لبرامج تدخل.

كذلك دراسة بوجيا (Bogia,2018) والتي هدفت إلى التعرف على الكفاءة الحركية في دراسة مقارنة بين طلاب الإعاقة الفكرية والتوحد والإعاقات النمائية. وقد تكونت عينة الدراسة من ٨٢ طفلاً، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ١١-٢٠ سنة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن ضرورة تصميم برامج تدخل تتضمن تمرينات لتحسين الكفاءة الحركية وجودة الحياة لدى أطفال الاضطرابات النمائية المختلفة.

وأما عن البرامج التدريبية المقترحة لتنمية المهارات الحركية الدقيقة فقد تعددت الفنيات والمناهج المختلفة لتنمية تلك المهارات، نذكر منها دراسة كيكا وآخرون (Keikha&et al.2012) والتي استخدمت الموسيقى كفنية في تحسين المهارات الحركية والذاكرة السمعية لدى أطفال الإعاقة الفكرية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن تدريب الموسيقى يحسن ويزيد من المهارات الفكرية الحركية وتعزيز مهارة الإنصات.

أيضاً دراسة جاهان سافيترى وآخرون (Jahan &et al .2013) والتي استخدمت المنهج السلوكي كمدخل في تحسين المهارات الحركية الدقيقة لدى أطفال داون. وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٨ – ١٠ سنوات، وتكونت عينة الدراسة من ١٠ أطفال، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحسين المهارات الحركية الدقيقة، ومن العوامل التي أثرت في هذه النتيجة هي العمر الزمنى، القدرات المعرفية، تحفيز الدعم البيئي.

📖 حول فن الأورجامي والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

الأورجامي هو ذلك الفن الياباني التقليدي الذي يعني طي الورق، فكلمة أورجامي تتكون من مقطعين؛ أوري بمعنى " طي"، وجامي بمعنى "الورق". ويقوم هذا الفن على استعمال تقنيات محدودة لطي الورق، ويعطي تركيب هذه التقنيات مع بعضها البعض صوراً وأشكالاً ورقية متعددة. وينمي الأورجامي لدى الأطفال مهارات عديدة مثل الصبر، المحاكاة، الدقة، إتباع التعليمات، تنمية عضلات أصابع اليد، تنمية مهارة الأشغال اليدوية في المستقبل. (Trudeau,2002,25)

وعادة ما يمكن استخدام جميع أنواع الورق لصنع الأوريجامي ، فالشرط الوحيد هو أن تكون الطيات واضحة على الورق. أما عن الورق الذي يصنع خصيصاً للاستخدام في فن الأوريجامي فهناك عدة أنواع نذكر منها ورق ال " واشي " وهو ورق ياباني والذي يتميز بكونه أكثر ليونة من الورق العادي، ونظراً لارتفاع ثمنه فإنه لا يستخدم على نطاق واسع، لذلك فيستخدم الورق العادي، حيث يكون أحد وجهي الورقة باللون الأبيض والوجه الآخر بلون مختلف، وهو أرخص أنواع الورق الذي يمكن أن يستخدم في الأوريجامي. (الشحات،٢٠١٤: ١٥٢)

ويذكر تسبو (Tsuboi,2007)إن فن الأورجامي يحفز التفاعل بين الجانبين الأيمن والأيسر من الدماغ، فهو يشرك الدماغ للمساعدة على التركيز، ويسهم في النشاط الدناميكي لليدين، ويقوي الذاكرة حيث يتطلب من الأفراد تذكر تسلسل حركات الطي من أجل الوصول إلى الشكل المطلوب. كما يعلم الأطفال الصبر، والثبات، والإبداع. فيتعلمون أن الأخطاء هي جزء من عملية اتقان مهارة جديدة. وفي بعض الأحيان يمكن أن تتسبب الأخطاء في ظهور أشكال جديدة.

وقد اتسع مجال فن الأورجامي ليشمل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حيث اهتمت العديد من الدراسات بتطبيق فنية الأورجامي ضمن البرامج التدريبية لدى فئات التربية الخاصة ، نذكر منها دراسة بسيوني (٢٠١٧) والتي استخدمت فن الأورجامي لتحسين التفاعل الاجتماعي والدمج بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال ذوي فرط الحركة والنشاط، وقد تم التطبيق على ٩٥ طالباً، وقد أسفرت النتائج عن تأكيد الدور الفعال لفن الأورجامي في تحسين التفاعل بين الفئات الثلاث، كم توصي الدراسة بتطبيق فن الأورجامي ضمن برامج الدمج..

كذلك قام إبراهيم (٢٠١٤) بتصميم برنامج قائم على فن الأورجامي للتلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية وأثره على تنمية تفكيرهم الهندسي وتحسين معتقداتهم المعرفية. وتكونت عينة الدراسة من ٣٣ تلميذاً، وقد أوصت نتائج الدراسة على ضرورة تضمين مناهج الرياضيات أنشطة تقوم على استخدام فن الأورجامي لما له من دور في مجال التفكير والقدرات المعرفية.

كذلك دراسة موتاوه (Motaweh, 2014)والتي سعت إلى تطبيق برنامج قائم على أنشطة تشكيل الورق لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط الحركة في تحسين الذاكرة العاملة، وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٥ طالب ، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي في تقليل فرط النشاط وتحسين الانتباه و الذاكرة العاملة.

أيضاً اتسع نطاق الأورجامي ليشمل مجال التوحد حيث قامت سنتاماريا(Santamaria, 2008) بتطبيق دراسة بعنوان استخدام فن الأورجامي في تحسين سعة الانتباه لدى أطفال التوحد، والتي استخدمت ٢٢ جلسة لتطبيق فن الأورجامي وتم التطبيق على ٥ أطفال توحديين، وأسفرت النتائج عن فاعلية فن الأورجامي في تحسين الانتباه لدى أطفال التوحد.

ولم ينسى محيسن (٢٠١٨) إمتاع الأطفال الصم فقد قام بتطبيق دراسة بعنوان "أثر فن الأورجامي على خفض السلوك العدواني لدى عينة من التلاميذ الصم، ولقد شارك في الدراسة ٢٠ تلميذا، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وأما على صعيد ذوي الإعاقة الفكرية فقد قام دليسر فرانك وآخرون (Dressler, Frank, J. & et al.,2005) في دراسته التي سعت إلى تطبيق فن الأروجامي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، تضمنت هذه الدراسة ٤٢ نشاطاً، على مدار العام الدراسي، والغرض من هذه الأنشطة تنمية مفهوم الفصول الأربعة لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية، وتنمية الحواس، وتطوير شخصية الطفل المعاق.

اهتم أيضاً فيمكو فيكهارا (Fumiko, Fukuhara,2002)بتدريب ذوي الإعاقة الفكرية على فن طي الورق وذلك في دراسة أجراها على ٧٠ طفلاً. وقد انتهت نتائج الدراسة إلى أن فن الأورجامى كاف أن يعمل كتمهيد لممارسة أنشطة الحياة اليومية، كما لوحظ أن كل الأطفال يحبون ممارسة فن الأورجامى، فهم يحبون ممارسة كل أنواع الأورجامي، وحتى وإن كان ذلك المستوى يتمتع بالصعوبة ، فلديهم القدرة على استكمال المهمة مهما كانت صعوبتها.

وقد جاءت دراسة نوبكو كيشى (Nobuko Kishii , 2014) لتقدم برنامجاً لتدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة على فن الأورجامي وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين ١٢ – ٣٠ عاماً، نسبة ذكائهم ٥٠، والأشكال التي تم استخدامها سهلة وبسيطة ومثيرة للاهتمام، تصور بوضوح جمال الطبيعة في عالم الأطفال. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تمكن ٨٠% من أفراد العينة من تصميم الأشكال المطلوبة بعد فترة التدريب.

ويقترب فن اللعب بالتشكيل من فن الأورجامي فكلاً منهما يعطي إحساساً للطفل بإنه قادراً على صناعة منتج، وعليه فقد طبق الشهري (٢٠٠٧) برنامج تدريبي قائم على اللعب بالتشكيل في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، وقد تكونت عينة الدراسة من ١٣ طفلاً، ونسبة ذكائهم ما بين (٤٠ – ٥٤). وقد أسفرت النتائج عن انخفاض السلوك العدواني.

ويذكر نوبوكو (Nobuko,2014,12) بعض الشروط الواجب مراعاتها عند تقديم فن الأورجامي للأطفال والتي تتمثل في:-

- أن تكون بسيطة بما فيه الكفاية بحيث يمكن للطفل القيام بالعديد من الخطوات بنفسه دون توجيه مستمر أو مساعدة من قبل المعلم.
- يجب على المعلم أن يقدم للطفل فن يحسن من الناحية الجسدية والعاطفية والاجتماعية والفكرية.
- يجب أن يعطى الطفل الفرصة لاختيار الشكل الذي يفضله.

تعقيب عام

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة في كافة المحاور ما يلي/

- فعالية فن الأورجامي في تنمية بعض المفاهيم لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
- انخفاض مستوى المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
- ندرة الدراسات التي تناولت تنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى ذوي الإعاقة الفكرية، بل اقتصرت على تقييم مستوى المهارات الحركية.
- ندرة الدراسات – على حد إطلاع الباحثة- التي تناولت منهج منتسوري للحياة العملية في تنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

وبناءاً عليه، تسعى الدراسة الحالية إلى تقديم برنامج تدريبي قائم على فنيتي أنشطة الحياة اليومية وفن الأورجامي في تنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة. .

الاجراءات المنهجية للدراسة

أولاً/ منهـــج الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تطبيق برنامج تدريبي لتنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، وعليه فإن المنهج شبه التجريبي هو الأكثر ملاءمة لأهداف البحث الحالي.

ثانيا/ عينة الدراسة

أجريت الدراسة الحالية على عينة قوامها ١٠ طالبات من ذوات الإعاقة الفكرية مقيدات بمدارس الدمج؛ الابتدائية الرابعة، المتوسطة السابعة بمحافظة المجمعة، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تتراوح أعمارهم الزمنية فيما بين ٩-١٥سنة، بمتوسط زمنى قدره ١٢ سنة، كما تراوحت درجة ذكاء افراد العينة فيما بين ٤٠-٥٤ على مقياس ستانفورد بينيه، وقد تمت المجانسة بين أفراد العينة من حيث العمر الزمني، المستوى الاقتصادي والاجتماعي، نسبة الذكاء، المهارات الحركية الدقيقة، أيضاً اشترط في أفراد العينة أن يكونوا منتظمين في الحضور في المدرسة ولا يتغيبون لفترات طويلة.

وفيما يلي، توضيح تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج /

١-من حيث العمر الزمنى :قامت الباحثة بمقارنة العمر الزمنى لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار مان ويتنى، وفيما يلي جدول يوضح ما تم التواصل اليه في هذا الصدد.

جدول (1)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب العمر الزمنى لأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة

اسـم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تجـريبية	٥	10.452	1.113	8.22	56.5	17	0.815	غير دالة
ضابطة	٥	11.132	0.812	5.64	47			

تشير نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب العمر الزمنى لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

٢-من حيث مستوى الذكاء :قامت الباحثة بتطبيق مقياس ستانفورد بينيه للذكاء على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم قارنت بينهما باستخدام اختبار مان ويتني والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢)

دلالة الفروق بين الأفراد في المجموعتين التجريبية والضابطة

على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء

اسـم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تجـريبية	٥	65.43	7.187	7.15	50	23.4	0.465	غير دالة
ضابطة	٥	66.57	5.325	6.83	53.5			

تشير نتائج الجدول السابق إلى مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس بينيه للذكاء.

٣-من حيث المستوى الاجتماعي الاقتصادي :قامت الباحثة بتطبيق مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي (إعداد /عبد العزيز الشخص، ٢٠١٣) على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم قارنت بينهما باستخدام اختبار مان ويتني.

جدول (٣)

دلالة الفروق بين افراد المجموعتين التجريبية والضابطة

على متغير المستوى الاجتماعي الاقتصادي

اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تجريبية	٥	43.51	3.762	7.53	54.1	13.7	0.771	غير دالة
ضابطة	٥	45.35	2.534	6.25	56.52			

تشير نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير المستوى الاجتماعي الاقتصادي.

4ـ من حيث مستوى المهارات الحركية الدقيقة / قامت الباحثة بمقارنة متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الحركية الدقيقة قبل تطبيق البرنامج باستخدام اختبار مان ويتنى.

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة

في القياس القبلي لمقياس المهارات الحركية الدقيقة

الأبعاد	اسم المجموعة	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تكامل المهارات الحركية الدقيقة	تجريبية	١٩.١٦	٧.١٧	٤٣.٠	١٤	-٠.٦٥٩	غير دالة
	ضابطة	١٨.٦٦	٥.٨٣	٣٥.٠			
دقة المهارات الحركية الدقيقة	تجريبية	١٤.٨٣	٦.٦٧	٤٠.٠	١٧	-٠.١٦٥	غير دالة
	ضابطة	١٤.٣٣	٦.٣٣	٣٨.٠			
	ضابطة	١٨.٦٦	٥.٧٥	٣٤.٥			
البراعة اليدوية	تجريبية	٢٢.٨٣	٦.٣٣	٣٨.٠	١٧	-٠.١٦٢	غير دالة
	ضابطة	٢٢.٦٦	٦.٦٧	٤٠.٠			
تناسق الأطراف العليا مع الأصابع	تجريبية	٢٠.١٢	٨.٤٥	١٩.٥٢	١٦.٢	-٠.٨٤٥	غير دالة
	ضابطة	١٩.٩٨	٧.٥٤	٢١.٣٠			
الدرجة الكلية للمقياس	تجريبية	٢١.٢١	١.٦٣٣	٤٣.١٢	١٨	-٠.٩٨٥	غير دالة
	ضابطة	٢٠.٥٣	٢.٠٨٢	٥٢.٣٥			

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس المهارات الحركية الدقيقة.

ثالثاً/ أدوات الدراسة

أ/استمارة متابعة الأمهات (إعداد الباحثة)

وهي عبارة عن استمارة جمع معلومات فقط، تهدف إلى التعرف على قدرة التلميذات على تعميم المهارات التي تعلمتها وطبقتها داخل المنزل ، وتشتمل الإستمارة على جميع الأنشطة والمهارات المتضمنة محاور البرنامج التدريبي سواء أكانت مهارات الحياة العملية، أو فن الأورجامي، ويطلب من الأم كتابة تقرير أسفل كل نشاط أو مهارة عن قدرة الطالبة على التعميم والتطبيق داخل المنزل.

ب/ مقياس المهارات الحركية الدقيقة (إعداد/ الباحثة)

♦ الهدف من المقياس

قامت الباحثة بإعداد هذه الأداة وذلك، بغرض تنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة.

♦ بناء المقياس

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الاختبارات والمقاييس المقننة في هذا المجال لتحديد نوعية الأبعاد التي يمكن الاسترشاد بها في إعداد المقياس، ومن أهم المقاييس والاستبيانات التي تم الاطلاع عليها والاستفادة منها: -

١-دراسة دايفيد (David, Gaul ,2014)، حيث استخدمت مقياس2 -BOT لقياس المهارات الحركية الدقيقة.

٢-مقياس بيري (Beery – Buktenica,1997) لقياس التآزر البصري الحركي.

ويتكون مقياس المهارات الحركية الدقيقة في الدراسة الحالية من ٣٠ تدريباً موزعين على ٤ أبعاد، وقد قامت الباحثة بتحديد أوزان للتدريبات تـراوحت ما بين (لا يستطيع أداء المهمة، يستطيع أداء جزء من المهمة، يستطيع أداء المهمة بالمساعدة، يستطيع أداء المهمة بمفرده) وذلك مقابل درجات (صفر، ١، ٢، ٣) وفيما يلي شرح لإبعاد المقياس/

البعد الأول/ تكامل المهارات الحركية Fine motor integration

ويقصد بها قدرة الطالب على إنتاج رسومات مثل الأشكال الهندسية والتي تتراوح في التعقيد من دائرة بسيطة إلى أشكال متداخلة، ويهدف إلى القدرة على دمج المحفزات البصرية مع التحكم في الحركات اليدوية. ويتكون هذا البعد من ٨ تدريبات.

البعد الثاني/ دقة المهارات الحركية Fine Motor Precision

ويقيس هذا البعد عامل الدقة حيث يتضمن قدرة الطالب على التحكم فى الأصابع مع حركات اليد، كأن يقوم الطالب بتلوين دائرة أو مربع مثلاً دون الخروج عن الإطار المحدد. ويتكون هذا البعد من ٧ تدريبات.

البعد الثالث/البراعة اليدوية Manual Dexterity

ويقصد بها قدرة الطفل على تناسق الأصابع مع حركة اليدين أثناء التعامل مع الأشياء الصغيرة، كأن يقوم الطالب بلضم حبيبات الخرز داخل خيط لتكوين عقد، ويتكون من ٨ تدريبات.

البعد الرابع/ تناسق الأطراف العليا مع الأصابع Upper-Limp Coordination

ويقصد بها قدرة الطفل على إحداث تناسق بين حركة الذراعين مع أصابع اليد. ويتكون من (٧) تدريبات.

الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات الحركية الدقيقة

صدق الأداة

للتحقق من صدق المقياس تم استخدام صدق المحكمين، صدق الاتساق الداخلي.

(١) صدق المحكمين

لقد تم حساب صدق المحكمين وذلك من خلال عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة. وطبقاً لآراء السادة المحكمين أجريت التعديلات التالية/

(أ) كانت عدد تدريبات المقياس ٢٦ تدريباً، ولكن بعد الحذف والإضافة زادت إلى ٣٠ تدريباً.

(ب) تم التعديل في بعض التدريبات التي تحتوي على صور حيث تم استبدالها بصور أوضح وأكبر.

(ج) استبعاد بعض التدريبات التي تحتوي على بعض الأشكال الهندسية نظراً لصعوبتها على ذوي الإعاقة المتوسطة.

وتم حساب معامل الاتفاق لكل مهارة فرعية وأخذت المهارات التي وصلت نسبة الاتفاق فيها من ٩٠ إلى ١٠٠% من الاتفاق بين المحكمين، وقد نتج عن ذلك إدخال بعض التعديلات على الصورة الأولية للاختبار.

(٢) صدق الاتساق الداخلي

لحساب الاتساق الداخلي لمقياس المهارات الحركية الدقيقة، قامت الباحثة بتطبيق المقياس على مجموعة قوامها (٣٤) طفلاً من ذوي

الإعاقة الفكرية المتوسطة، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس جدول(١)، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه جدول (٢)، وأخيرًا تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد مجتمعة ودرجة المقياس الكلية جدول (٣)، وقد تم حساب معاملات الارتباط عن طريق معادلة بيرسون لحساب الدرجات الخام، ويتضح ذلك على النحو التالي:

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل تدريب من تدريبات المقياس

والمجموع الكلي لتدريبات مقياس المهارات الحركية الدقيقة

رقم التدريب	معامل الارتباط	رقم التدريب	معامل الارتباط	رقم التدريب	معامل الارتباط	رقم التدريب	معامل الارتباط
١	٠.٥٢٢**	٨	٠.٤٣٩*	١٥	٠.٥٦١**	٢٢	٠.٤٣٤*
٢	٠.٣٧٥*	٩	٠.٥٧٢**	١٦	٠.٦٧٨**	٢٣	٠.٦٧٦**
٣	٠.٧٢٢**	١٠	٠.٦٨٤**	١٧	٠.٤٥٣*	٢٤	٠.٥٧١**
٤	٠.٤٥٤*	١١	٠.٤٥٥*	١٨	٠.٤٠٧*	٢٥	٠.٥٣٢**
٥	٠.٥١٢**	١٢	٠.٤٥٥*	١٩	٠.٥٧٩**	٢٦	٠.٦٧٣**
٦	٠.٦٩٤**	١٣	٠.٣٦٧*	٢٠	٠.٧٠٨**	٢٧	٠.٣٦٧*
٧	٠.٧٩٤**	١٤	٠.٤٣٤*	٢١	٠.٧٣٣**	٢٨	٠.٦٨٤**
						٢٩	٠.٤٥٣*
						٣٠	٠.٦٧٨**

(*) دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، (**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٠.٣١١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل تدريب من تدريبات المقياس والدرجة الكلية قد تراوحت بين (٠.٣٧٥ :٠.٧٣٣)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيًا مما يشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب لجميع العبارات.

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس

ودرجات البعد المنتمية إليه.

تكامل المهارات الحركية		دقة المهارات الحركية		البراعة اليدوية		تناسق الذراعين	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦٩٧**	١	٠.٦١١**	١	٠.٤٠٧*	١	٠.٦٤٤**
٢	٠.٦٨٥**	٢	٠.٥٠٤**	٢	٠.٦٣٥**	٢	٠.٧٣٢**
٣	٠.٥٦٧**	٣	٠.٦٨١**	٣	٠.٨٠٤**	٣	٠.٦٧٠**
٤	٠.٦٧٢**	٤	٠.٦٠٤**	٤	٠.٦٧٢**	٤	٠.٦٧٢**
٥	٠.٧٢٨**	٥	٠.٤٤١*	٥	٠.٦٠٣**	٥	٠.٦٠٣**
٦	٠.٦٤٧**	٦	٠.٥٥٨**	٦	٠.٥٧٢**	٦	٠.٦٧٢**
٧	٠.٥٥٨**	٧	٠.٧٩٤**	٧	٠.٦٨٤**	٧	٠.٧٢٨**
٨	٠.٦٠٣**			٨	٠.٤٥٥*		

(*) دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، (**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٠.٣١١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية لعبارات البعد الذي تنتمي إليه، قد تراوحت بين (٠.٤٤١: ٠.٧٩٤) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب لجميع العبارات.

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد

من أبعاد مقياس المهارات الحركية الدقيقة والدرجة الكلية له.

الأبعاد	معاملات الارتباط
تكامل المهارات الحركية	٠.٦٩٧**
دقة المهارات الحركية	٠.٨٨٩**
البراعة اليدوية	٠.٨٢٤**
تناسق الأطراف العليا مع الأصابع	٠.٧٢٨**

(*) دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، (**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = ٠.٣١١

يتبين من استقراء الجدول السابق أن معاملات ارتباط جميع أبعاد مقياس المهارات الحركية الدقيقة جاءت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهو ما يؤكد التجانس الداخلي للمقياس ويدعمه.

ثبات الأداة

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة كرو نباخ ألفا، كما هو موضح بالجدول التالي/

جدول (٨)

حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لكرونباخ

البعد	معامل ثبات ألفا كرونباخ
تكامل المهارات الحركية	0.075
دقة المهارات الحركية	0.787
البراعة اليدوية	0.082
تناسق الأطراف العليا مع الأصابع	0.086
المجموع	0.837

يتضح من جدول(٨) أن جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق فى ثبات المقياس.

ج/ البرنامج التدريبي (إعداد/ الباحثة)

فلسفة البرنامج

يعاني الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة من اضطراب في المهارات الحركية الدقيقة، مما يؤثر على قدرة الطفل على القيام ببعض المهام التي تتطلب استخدام العضلات الدقيقة، حيث إن تنمية المهارات الحركية الدقيقة يحقق لهم التوافق النفسي والاجتماعي والأكاديمي، كما يتيح لهم فرصة الاندماج في المجتمع واتخاذ دورهم في أداء جميع الأنشطة الحياتية.

هدف البرنامج

من أبرز معالم أي برنامج وضوح الأهداف وتسلسلها وتحديدها، ويعتبر التحديد الدقيق والواضح من أهم خطوات تصميم البرنامج، والهدف عبارة عن الصياغة الواضحة للطرق التي يتوقع أن تحدث تغييرا في الطرق التي ستؤدي إلى التغيير في تفكيرهم ومشاعرهم وأعمالهم (الهويدي، ٢٠٠٥ : ٤٠)، وهناك هدف عام، ومجموعة أهداف فرعية تذكرها الباحثة كما يلي:

(أ) الهدف العام للبرنامج

تنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة.

(ب) الأهداف الفرعية

- تنمية قدرة الطالب على إنتاج رسومات الأشكال الهندسية والتي تتراوح في التعقيد من دائرة بسيطة إلى أشكال متداخلة.
- التدريب على دمج المحفزات البصرية مع التحكم في الحركات اليدوية.
- تحسين قدرة الطالب على التحكم في الأصابع مع حركات اليد.
- تدريب قدرة الطفل على تناسق اليدين مع الأشياء الصغيرة.

مصادر بناء البرنامج

تم الاطلاع على بعض الدراسات السابقة والأطر النظرية التي تناولت البرامج التدريبية باستخدام منهج منتسوري للحياة العملية و فن الأورجامي لدى ذوي الإعاقة الفكرية، نذكر منها: -

دراسة أيني وآخرون (Aini & et al.,2018) والتي بحثت في دراسة التفكير البصري لدى ذوي الإعاقة الفكرية، باستخدام فن الأورجامي.

دراسة نوبوكو كيشيا (Nobuko, Kishii, 2014) والتي بحثت في استخدام فن الأورجامي مع ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة.

دراسة الرواشدة، عليان(٢٠١٦) والتي استخدمت برنامج تدريبي سلوكي لتنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال التوحديين.

آلية تنفيذ البرنامج

يعتمد البرنامج التدريبي في هذه الدراسة على فنيتين رئيسيتين وهما مهارات الحياة العملية وفن الأورجامي، وقد استندت الباحثة إلى

تلك الفنيتين نظراً للمواصفات الخاصة التي تتمتع بها عينة الدراسة والتي تتطلب مزيداً من التدريب المكثف، ويتكون البرنامج التدريبي من ٢٥ جلسة، تم تقسيمهم على ٩ أسابيع، بواقع ٣ جلسات أسبوعياً، ومدة الجلسة (٣٥ - ٤٥) دقيقة ،وكان توزيع جلسات البرنامج كالآتي /

١-جلسات فن الأورجامي Origami Art، وتتكون من (١١) جلسة وتشتمل على/

أ-لف الورق.

ب-طي الورق.

٢-جلسات أنشطة الحياة العمليةLife Practical Activity، وتتكون من (١٤) جلسة وهو يشتمل على عدداً من الأنشطة كما حددتها ماريا منتسوري.

وقد استخدمت الباحثة عدة فنيات من أجل ترجمة أهداف البرنامج إلى سلوكيات وممارسات وهى النمذجة، التقليد، التعزيز، التغذية الراجعة، التعليم التعاوني، التكرار، التعميم، التلقين، الحث.

الأدوات المستخدمة في البرنامج

تعددت الأدوات المستخدمة في البرنامج وذلك نظراً لتقسيمه على مرحلتين/

فيما يتعلق بأدوات المرحلة الأولى " فن الأورجامي Orgamic Art" فهي

"المقص – الألوان – أوراق الأورجامي – عيون بلاستيكية – صوف – عصا خشبية-لاصق-....."

أما فيما يتعلق بأدوات المرحلة الثانية " أنشطة الحياة العمليةActivity Life Practical" فهي

"ماء – اسفنج – أكواب – فوط – فاصوليا – مغرفة – مشابك غسيل – خرز – خلة أسنان – زجاجات – مسامير .... إلخ).

وفيما يلي عرض جلسات البرنامج التدريبي

جدول (٩)

أولاً/ جلسات " أنشطة الحياة العملية".

أبعاد أنشطة الحياة العملية	عدد الجلسات	الفنيات المستخدمة	مدة الجلسات	الأنشطة
التمارين الأولية	٦	التعميم – الواجب المنزلي. التعزيز (المادي – المعنوي) – الحث – النمذجة – العمل التعاوني	تراوحت المدة الزمنية لكل جلسة ما بين ٢٠ دقيقة إلى ٤٥ دقيقة	(١)نقل ذرة الفيشار بالملعقة (٢)خلة الأسنان والعلبة المثقوبة (٣)سكب المياه بالقمع (٤)نقل مكعبات الاسفنج بالملقط الكبير(٥)فتح وغلق زجاجات مختلفة الحجم (٦)فك الصامولة والمسامير (٧) الأقفال والمفاتيح (٨)نقل خرز كبير بالملقط (٩)نقل المياه الملونة بالقطارة الكبيرة (١٠)سكب المياه بالقمع (١١)نقل المياه بالقطارة (١٢)رسم خطوط عشوائية طولية وعرضية (١٣)تتبع نقاط مستقيمة ومتعرجة(١٤)التلوين داخل شكل(١٥) قص الأوراق(١٦) تقليب صفحات الكتاب.
الرعاية البيئية	٥			(١)نقل المياه بالإسفنج (٢)ثني وفرد الفوط (٣)المشابك ونشر الملابس(٤)الكنس - بالمقشة والجاروف- (٥)تلميع الطاولة (٦) حمل الكراسي. (٧)نشاط نخل الدقيق (٨) فرز وطي الشرابات (٩) تقطيع الخبز.
الرعاية الذاتية	٣			(١)كبسنه القميص (٢)فتح وغلق أزرار القميص (٣) فك وتركيب الكبشة (٤) فتح وتركيب السوسنة (٥) شرائط الفيونكة (٦) فك وتركيب الضفيرة (٧) فك وربط رباط الحذاء.
فنون المجاملة والذوق	تطبق على مدار الجلسات			(١)عدم احتكاك القدم بالأرض أثناء السير(٢) عدم الانزلاق عند الجلوس على المقعد (٣) الجلوس وأقدامهم مضمومة. (٤) يتعلم الطفل قول من فضلك، لو سمحت.(٥) عند مصافحة شخص عليه أن يبتسم إلى وجه الشخص الذي يصافحه. (٦)عدم التحدث أثناء مضغ الطعام. (٧)عدم ترك الطعام في الأطباق. (٨)تعليم الأطفال احترام الآخرين وشكر من يقدم المساعدة لهم.(٩)التحكم في الملعقة وعدم سكب الطعام أثناء الأكل.(١٠) تنمية روح التعاون سواء مع زملائه في المدرسة أو مع أفراد

				أسرته.(١١)فتح الباب ودعوة الضيوف إلى الدخول والترحيب بهم مع رسم ابتسامة على الوجه. ملحوظة – قد تم توزيع أنشطة البعد الرابع لمهارات الحياة العملية " فنون المجاملة والذوق " على مدار جلسات البرنامج حتى تتقن التلميذات مهارات تلك البعد نظرا لصعوبة اتقانه في جلسة واحدة أو أكثر.
				ثانياً/ جلسات " فن الأورجامي "
طي الورق	٨			(١)فراشة (٢) زهرة (٣)أرنب (٤) وجه كلب (٥)الصاروخ الورقي (٦) السفينة الورقية (٧) الأقنعة الورقية (٨) سمكة (٩)فستان.
لف الورق	٣			(١)وردة (٢)أخطبوط (٣)خروف.

رابعاً/ نتائج الدراسة ومناقشتها

تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الأساليب اللابارامترية التالية: مان – ويتني Mann-Whitney (U) للمجموعات المستقلة، وويلكوكسون Wilcoxon (W) للمجموعات المرتبطة، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية والمعروفة اختصارا بـ.Spss .

وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٠)

نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة

في القياس القبلي على مقياس المهارات الحركية الدقيقة

م	المتغيرات	التجريبية(ن=٥)		الضابطة (ن=٥)		Z	الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
١	تكامل المهارات الحركية	٣.٠٠	٦.٠٠	٢.٠٠	٤.٠٠	٠.٣٧	غير داله
٢	دقة المهارات الحركية	١.٢٥	١.٥	٢.٢٥	٤.٥	٠.٨١٦	غير داله
٣	البراعة اليدوية	٢.٠	٤.٠	٢.٠	٢.٠	٠.٥٧٧	غير داله
٤	تناسق الأطراف العليا مع الأصابع	٢.٣	٤.٢٢	١.٢٥	٢.٥	٠.٤٣٥	غير دالة
٩	الدرجة الكلية	٥.٠	١٥.٠	٥.٠	٣٠.٠	٠.٩٢١	غير داله

يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة وهو ما يحقق صحة الفرض الأول.

➢ نتائج الفرض الأول: ينص على " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب التلميذات في القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الحركية الدقيقة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة

➢ نتائج الفرض الثاني: ينص على " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب التلميذات في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الحركية الدقيقة في اتجاه المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١١)

نتائج اختبار مان – ويتني للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة

بعد تطبيق البرنامج ودلالاتها على مقياس المهارات الحركية الدقيقة.

م	المتغيرات	التجريبية(ن=٥)		الضابطة(ن=٥)		U	Z	الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
١	تكامل المهارات الحركية	٢٤.١٩	٣٨٧.٠٠	٨.٨١	١٤١.٠٠	٥.٠٠	٤.٧٤	٠.٠١
٢	دقة المهارات الحركية	٢٤.١٣	٣٨٦.٠٠	٨.٨٨	١٤٢.٠	٦.٠	٤.٦٤	٠.٠١
٣	البراعة اليدوية	٢٤.٤٧	٣٩١.٥	٨.٥٣	١٣٦.٥	٠.٥	٤.٨٦	٠.٠١
٤	تناسق الأطراف العليا مع الأصابع	٢٥.٣١	٢٤٣.١٢	٨.٧١	١٢٥.٨	٨.٠٠	٤.٣٥	٠.٠١
٥	الدرجة الكلية	٢٤.٥	٣٩٢.٠	٨.٥	١٣٦.٠	٠.٠٠	٤.٨٢	٠.٠١

يتضح وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) على مقياس المهارات الحركية الدقيقة وذلك في الأبعاد الدرجة الكلية للمقياس بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية مما يحقق صحة الفرض الثاني.

➢ نتائج الفرض الثالث/ ينص على " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب التلميذات بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الحركية الدقيقة في اتجاه القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٢)

نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسطي رتب درجات

المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الحركية الدقيقة

م	المتغيرات	القياس البعدي		القياس القبلي		U	Z	الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
١	تكامل المهارات الحركية	٢٤.٤٧	٣٩١.٥	٨.٥٣	١٣٦.٥	٠.٥٠	٤.٨٦	٠.٠١

٢	دقة المهارات الحركية	٢٤.١٦	٣٨٦.٥	٨.٨٤	١٤١.٥	٥.٥٠	٤.٦٧	٠.٠١
٣	البراعة اليدوية	٢٣.٧٥	٣٨٠.٠	٩.٢٥	١٤٨.٠	١٢.٠	٤.٤٢	٠.٠١
٤	تناسق الأطراف العليا مع الأصابع	٢٤.٥٣	٣٧٢.٨	٨.٣٢	١٤٥.٠	١١.٠	٤.٣١	٠.٠١
٥	الدرجة الكلية	٢٤.٥٠	٣٩٢.٠	٨.٥٠	١٣٦.٠	٠.٠	٤.٨٤	٠.٠١

يتضح وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) على مقياس المهارات الحركية في الدرجة الكلية والأبعاد بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج مما يدل على الأثر الايجابي للبرنامج التدريبي على تنمية المهارات الحركية الدقيقة.

➢ نتائج الفرض الرابع/ وينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب التلميذات بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى لمقياس المهارات الحركية الدقيقة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسن لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٣) نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية

في القياسين البعدي والتتبعى لمقياس المهارات الحركية الدقيقة

م	المتغيرات	القياس البعدي		القياس التتبعي		Z	الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
١	تكامل المهارات الحركية	٢.٠	٢.٠	٢.٦٧	٨.٠	١.١٣	غير دالة
٢	دقة المهارات الحركية	٢.٠	٢.٠	٢.٦٧	٨.٠	١.١٣	غير دالة
٣	البراعة اليدوية	٢.٠	٢.٠	٢.٠	٤.٠	٠.٥٧	غير دالة
٤	تناسق الأطراف العليا مع الأصابع	١.٥	١.٥	٢.٢٥	٤.٠	٠.٨١	غير دالة
٥	الدرجة الكلية	٢.٥	٢.٥	٢.١٣	١٢.٥٠	١.٤١	غير دالة

يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعدي والتتبعى للمجموعة التجريبية في لمقياس المهارات الحركية الدقيقة مما يدل على استمرارية الأثر الايجابي للبرنامج على تحسن المهارات الحركية الدقيقة، وهو ما يحقق صحة الفرض الرابع.

جاءت نتيجة الفرض الأول معلنة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب التلميذات في القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الحركية الدقيقة، وتفسر هذه النتيجة بسبب عدم تعرض المجموعتين للبرنامج التدريبي، وكان من الضروري مقارنة مستوى كل من المجموعتين(التجريبية والضابطة) بعد انتهاء البرنامج؛ للكشف عن دلالة الفروق بينهما، وبالتالي التعرف على مدى فاعلية البرنامج التدريبي، وقد أظهرت المقارنة بين متوسطات رتب أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية تفوق أطفال المجموعة التجريبية من حيث متوسطات درجاتهم على مقياس المهارات الحركية الدقيقة بعد إتمام جلسات البرنامج، مما يشير إلى الأثر الإيجابي لأنشطة وفاعليات البرنامج التدريبي الذي استفاد منها الأطفال، في

تفسير النتائج

لقد أيدت النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على فنيتي منهج منتسوري للحياة العملية وفن الأورجامي في تنمية المهارات الحركية الدقيقة، وقد تضمن ذلك ما يلي:

حين لم يتلق أطفال المجموعة الضابطة أية جلسات تدريبية مما يُرجّح بدرجة كبيرة استفادة المجموعة الأولى من البرنامج (نتيجة الفرض الثاني)، وجاءت نتيجة الفرض الثالث لتؤكد على تنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة كما يقيسها مقياس المهارات الحركية الدقيقة، وقد اتضحت فاعلية البرنامج من خلال وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحركية الدقيقة لصالح القياس البعدي.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أكدته الأدبيات التربوية نظرياً وتطبيقياً، فمن الناحية النظرية ذكر تسيبوي (Tsuboi ,2007) أن فن الأورجامي يحفز التفاعل بين الجانبين الأيمن والأيسر من الدماغ، فهو يشرك الدماغ للمساعدة على التركيز، ويسهم في النشاط الديناميكي لليدين، ويقوي الذاكرة. فهو يتطلب من الأفراد تذكر تسلسل مراحل عملية الطي من أجل الوصول إلى الشكل المطلوب، علاوة على أنه يعلم الأطفال الصبر، والثبات، والإبداع.

وأما من الناحية التطبيقية فتتفق هذه النتيجة مع دراسة فميكو وفيكهارا (Fumiko, Fukuhara,2002) والتي أشارت نتيجتها إلى أن فن الأورجامى وحده كاف أن يعمل كتمهيد لممارسة أنشطة الحياة اليومية، فقد لوحظ أن كل الأطفال يحبون ممارسة فن الأورجامى، ويتولد لديهم الحافز على استكمال المهمة مهما كانت صعوبتها.

كذلك تعزو الباحثة النتيجة إلى الفنيات السلوكية المستخدمة والتي لها دور كبير في تمكن الأطفال من مهارات البرنامج، فقد تم التركيز على استخدام التعزيز بأنواعه المختلفة، خاصة وأن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يميلون إلى التعزيز والتحفيز على الانجاز، كما تم استخدام أسلوب النمذجة حيث كانت الباحثة تقوم بعمل نموذج للمهارة المطلوبة أمام الطفل عدة مرات حتى يتمكن الطفل من أدائها بسهولة، بشرط خلو البيئة من المشتتات للاستحواذ على انتباه الأطفال لتعليمهم مهارات جديدة. كذلك تطبيق فنية العمل الجماعي في إنجاز المهام المطلوبة أثناء فترة التدريب يخلق روح التنافس بين أفراد المجموعة، ويخلق الدافع للإنجاز، والسرعة في إنجاز المهمة.

وأما عن فنية التعميم فكانت بعد تعلم كل مهارة من خلال استخدام وسائل مختلفة تقيس نفس المهارة المطلوب تعلمها، فعلى سبيل المثال عندما يتعلم الطفل فتح وغلق غطاء علبة، يتم تقديم مجموعة مختلفة الأشكال والأحجام المختلفة، بغرض تدريب الطفل على مهارات مشابهة لم يتم تدريبه عليها. أيضاً حرصت الباحثة على التعميم في المنزل ومتابعة ذلك من خلال استمارة متابعة الأمهات.

وقد تم اتباع التسلسل النمائي للمهارات أثناء التدريب، حيث أدى تمكن الأطفال من أداء مهارات التمارين الأولية إلى تمكن الأطفال في مهارات الرعاية البيئية والذاتية، وبنفس الكيفية فن الأورجامي بداية من القص والطي إلى اللصق والتلوين وصولاً إلى الشكل النهائي. ونظراً لما يؤكده بارهام وماليكوس(Parham & Mallioux 2005,)أن ذوو الإعاقة الفكرية المتوسطة يتميزون بوجود مظاهر جسمية ومشكلات حركية تميزهم عن غيرهم، فكان هذا سبب أدعى للباحثة للجمع بين فنيتين وذلك ضماناً لنجاح البرنامج، فالاعتماد على فنية واحدة مع تلك الفئة قد يخل بنتائج القياس ولا يعطي النتيجة المرضية والتي مؤداها نجاح البرنامج التدريبي. كذلك إصرار الباحثة على متابعة جلسات البرنامج التدريبي بتعميمها من خلال إعادة تطبيقها في المنزل ومتابعتها من خلال استمارة متابعة الأمهات أمر هام جدا حتى تتاح للطفل الفرصة مرة ثانية لإعادة التطبيق وتعميم ما تعلمه، وتكثيف تدريبات العضلات الحركية.

كذلك فقد ساهم البرنامج – علاوة على مهمته الأساسية – في خفض بعض المشكلات السلوكية مثل النشاط الزائد، السلوك العدواني لدى بعض طالبات المجموعة التجريبية فإنشغالهم في أعمال الطي والتلوين واللصق والوصول إلى الشكل المطلوب صرف انتباههم بعض الشيء عن أي سلوكيات لا توافقية يصدرونها، كذلك انغماسهم في التمارين الخاصة بالرعاية الأولية / البيئية/ الشخصية لها المزيد من الأثر في تقوية الحواس، وتقوية الثقة بالذات.

وتتماشى نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة كلاً من دليسر فرانك وآخرون(Dressler, Frank, J. & et al. 2005)، ودراسة موتاوه (Motaweh ,2014) ، دراسة الشهري (٢٠٠٧) والتي هدفت إلى أن فن الأورجامي له دور فعال في تنمية المهارات الحركية لدى ذوي الإعاقة الفكرية. كما تتفق أيضاً مع ما أشارت إليه دراسة بارمابوف Barmapov, Michelle, 2016 والتي هدفت إلى أن تدريبات الحياة العملية لها دور كبير في تنمية استقلالية الطفل، تحسين احساسهم بالفراغ المكاني، الذاكرة المكانية، الدقة، الاتزان و المهارات الحركية الدقيقة .

وتأتي نتيجة الفرض الرابع لتؤكد استمرارية فاعلية البرنامج في تحسين المهارات الحركية الدقيقة لدى ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة إلى ما بعد فترة المتابعة، حيث كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، وكان الهدف من التتبع هو التحقق من مدى استمرار أثر التدريب الذي تلقاه أطفال المجموعة التجريبية، وقد أشارت النتائج الخاصة بهذا الفرض إلى استمرار أثر التدريب على استخدام إجراءات البرنامج القائم على فنيتي فن الأورجامي وأنشطة الحياة اليومية لتنمية المهارات الحركية لدى أطفال المجموعة التجريبية واحتفاظهم بما تعلموه أثناء جلسات البرنامج التدريبي، ويوضح ذلك مدى الاستفادة من فنيات وإجراءات البرنامج الذي امتد أثره مع الأطفال بعد مرور حوالي أسبوعين من انتهاء البرنامج.

خامساً/ التوصيات

إستناداً إلى النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بالآتي: -

١- ضرورة القيام بإجراء دراسات عديدة باستخدام استراتيجيات وفنيات مختلفة ومتنوعة تستخدم في تنمية المهارات الحركية الدقيقة يشرف عليها أخصائي علاج وظيفي.

٢- دعوة القائمين على المؤسسات التربوية والتعليمية في مجال الإعاقة الفكرية إلى الاستعانة بالبرنامج التدريبي في تحسين المهارات الحركية الدقيقة.

٣- تضمين فن الأورجامي في المدارس لما له من أهمية في خفض بعض المشكلات السلوكية مثل فرط النشاط والسلوك العدواني لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

٤- ضرورة التدخل المبكر لتنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

٥- تقديم برامج إرشادية لأباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية حول آلية التعامل مع قصور المهارات الحركية الدقيقة.

المراجع

المراجع العربية.

إبراهيم، أحمد علي. (٢٠١٤). برنامج قائم على فن الأورجامي والكيرجامي للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية وأثره في تنمية تفكيرهم الهندسي وتحسين معتقداتهم المعرفية. مجلة تربويات الرياضيات، الجزء الأول، ١٧، (٦)، ١٢٥ – ١٦٠.

أحمد، عنتر أحمد. (٢٠١٤). تنمية المهارات الحسية باستخدام أدوات منتسوري وأثره تحسين الانتباه وخفض الاضطرابات السلوكية لدى أطفال الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم. دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

بسيوني، علاء ربيع فايز (٢٠١٧). التفاعل الاجتماعي والدمج بين الأطفال العاديين الفئات الخاصة. ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة.

الخفاف، إيمان عباس. (٢٠١٠). الملف التدريبي الشامل للطفل غير العادي. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الرواشدة، ممدوح موسى؛ عليان، هاني شحات.(٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي سلوكي لتنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى التوحديين. مجلة العلوم التربوية،ج(٢)،ع(٢)، ١٧٤ – ١٨٤ .

الشحات، حسين أحمد. (٢٠١٤). التربية الفنية. الرياض: دار الرشد.

الشهري، سعد بن عبد الرحمن سعد. (٢٠٠٧). دراسة تحمل عنوان أثر برنامج تدريبي قائم على اللعب بالتشكيل فى خفض السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

الطويركي، تركية حمود حامد. (٢٠١٣). برنامج تدريبي باستخدام أدوات منتسوري المطورة في تنمية الإدراك الحسي للأطفال الذاتويين. ماجيستير، كلية رياض أطفال، جامعة القاهرة.

عدس ، مُحَمَّد عبد الرحيم. (٢٠٠١). مدخل إلى رياض الأطفال، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عزيز، توحيده ؛ الراشد، مضاوي. (٢٠٠٩). مدخل إلى رياض الأطفال. الرياض: دار الرشد.

القريوتي، يوسف؛ السرطاوي، عبد العزيز؛ الصمادي، جميل. (٢٠١٢). المدخل إلى التربية الخاصة، الإمارات: دار القلم للنشر والتوزيع.

محيسن، عون. (٢٠١٨). أثر استخدام فن الأورجامي في خفض السلوك العدواني لدى التلاميذ الصم. مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية، م (١)، ع (٢)، ٩٢ – ١١٩.

ميخائيل، ماهر جرجس. (٢٠٠٦). برنامج لتنمية القدرة الابتكارية من خلال أشغال الورق لعينة من تلاميذ الحلقة الثانية للتعليم الأساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان.

يوسف، سليمان. (٢٠١٠). المرجع في التربية الخاصة المعاصر ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة بين الواقع وآفاق المستقبل. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة.

المراجع الأجنبية

Aini, Nur & Trapsilasiwi, Dinawati (2018). The visual thinking process of mental retardation students in understanding quadrilateral by using origami as the media.9 (1), 141-147.

Nobuko, Kishii (2014). A Handbook of the Japanese paper folding art and craft— origami designed to be used in the training of mentally retarded children. M.Ed., University of Southern California .

Owens, Angela (2008).Supporting children s development. National Childcare Accreditation Council, 28,3-5.

Samouilidou, Agapi & Válková, Hana(2007). Motor skills assessment and early intervention for preschoolers with mental and developmental disorder. Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn, 37, 1.

Santamaria, Luke (2008). Improving the attention span of children with autism using orgami. M.Ed., Munich, GRIN Verlag.

Shamas-Brandt, Ellen, Davis, Alan& Bhatia, Punum(2015). Educational gymnastics: the effectiveness of Montessori practical life activities in developing fine motor skills in kindergartners. Early Education and Development, 26)4(, 594-607.

Sze, S. (2004). Get ahead, get technology: A new idea for rural school success. Proceedings of the American Council on Rural Special Education, 24, 118-121.

Sze, S., Murphy, J. & Smith, M. (2004). An investigation of various types of assistive technology (AT) for students with disabilities. Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education, 15, 172.

Trudeau, C. M. (2002) .The emergence of cosmic education. Spotlight: Cosmic Education. Montessori Life, 14) 2 (, 24-28.

Aslan, Şehmus & Aslan, Ummuhan (20+16). An Evaluation of fine and gross motor skills in adolescents with down syndromes. International Journal of Science Culture and Sport, 1,172-178.

Beery , Buktenica(1997). Developmental test of visual motor integration. 4th Edition. Modern Curriculum Press.

David, Gaul (2014). Fine motor skill performance in Irish children. M.Ed., Dublin City University .

Dressler, Frank, J. & et al. (2005). Art projects and activities for the mentally

retarded. U.S. Department Of Health, Education & Welfare Office of Education, New York.

Fumiko, Fukuhara (2002). Japanese traditional crafts for children adopted at the montessori school. M.Ed., Notre Dame Seishin University, Okayama, Japan.

Gutex, Gerald, Lee (2004). The Montessori Method. Row man & Littlefield Publishers, Inc.

Hermann, Röhrs (2000). Maria Montessori. Paris, UNESCO: International Bureau of Education, XXIV, 169 - 183

Jahan, Safitri, Rahmi, Fauzia & Qomariyatus, Sholihah(2013). Application of chaning therapy for improving fine motoric Skills as Self Being Basic Skills in Children with down syndrome. European Journal of social & Behavioral Sciences, 2301-2218.

Keikha,Aleme, Hosein Jenabadi& Habibullah, Mirshekar (2012). The Effects of music on increasing motor skills and auditory memory in mental retarded. Canadian Center of Science and Education, 6) 4(, 1913-1844.

The effectiveness of Program based on the Montessori approach to Practical life and the Art of Origami to development of Fine Motor Skills in children with moderate intellectual disabilities

Doaa Abdu Mohamed Abd El warth

Assistant Professor, Department of Special Education

Faculty of Education, Majmaah University, 11952 Saudi Arabia

Abstract

The current research aimed to investigate the effectiveness of a program based on the Montessori curriculum for practical life and the art of origami in the development of fine motor skills among people with moderate intellectual disabilities. The study sample consisted of 10 students with moderate intellectual disabilities in the schools of integration in the governorate of Majma'a. They were divided equally into experimental and control groups, The two groups were homogenized in the chronological age, IQ, economic and social level and fine motor skills. As for the study tools, Mother follow-up form, fine motor skills scale and training program. The results found that the training program was effective in developing fine motor skills among the students of the experimental group. The study recommended the inclusion of the Montessori curriculum for practical life and the art of origami in the training and rehabilitation programs to deal with the lack of fine motor skills among the moderate intellectual disabilities.

Key words: Moderate Mental retardation – Montessori for practical life – origami – Fine Motor skills

Journal of Jazan University for Human Sciences

Vol.8 No.2 (Rabi' al-Thani 1441 H – December 2019)

General Supervisor

Prof. Marai Hussein Al-Qahtani

Deputy Supervisor

Prof. Mohammed H. Aburasain

Editors-in-Chief

Prof. Mohammed N. jadoh

Associate Editorial Board

Prof. Yahya Mohammed Hakami

Prof. Ali Hussein Somaili

Prof. Ali Mohammed Jabari

Dr. Ali Mohammed Mudabish

Dr. Aisha Ali Al-Arishi

Dr. Hassan Idris Somaili

Administration manager

Mr. Ayman M. Al-Muzher

Correspondence

All correspondence should be addressed to: Editor-in-chief
Journal of Jazan University
for Human Sciences -Jazan - University
Administrative Tower - PO Box 114
Jazan - Postal Code 45142
Saudi Arabia
Or an e-mail
jju@jazanu.edu.sa

© 2019 (1441 H) Jazan University.
All rights are reserved to the *Journal of Jazan University for Human Sciences*. No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording، or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.

IN THE NAME OF ALLAH, THE MOST GRACIOUS,
THE MOST MERCIFUL

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Jazan University

JOURNAL OF JAZAN UNIVERSITY for Human Sciences

A Refereed Scientific Periodical

Vol.8 No.2 (Rabi' al-Thani 1441 H – December 2019)

ISSN: 1658-6921

7. References:

Citation of the references (within the text) should be indicated by author. Date, style, and references should be listed in an alphabetical order and conform to the following examples: Periodical citations in the text are to be enclosed in one line brackets, e.g.(6).

Periodical references are to be presented in the following

form:

References number in line brackets ( ), author's name followed by a given name and/or initials, the title of an article or periodical (italicized), volume number, year of publication (in parentheses) and pages e.g.

Basahy, A.Y. (1992). Protein and Amino Acid contents in seeds of some soybean cultivate (Glycin Max 1) Arab Gulf J. Sci. Res. 11(2), 221-228.

Book Citation:

Book references should include the following:

Reference number ( ), author's surname followed by a given name and/or title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

Lehman. H.C. (1953). Age and Achievement. Princeton: Princeton University Press.

8. Content Notes:

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line separating the content notes from the text.

9. The manuscripts and forum items submitted to the journal for publication contain the author's conclusions and opinions, and if published they do no bear a conclusion or opinion of the Editorial Board.

10. Authors will be provided with 20 reprints free of charge, along with two issues of the journal. Additional copies could be purchased, if ordered when the proofs are returned. Price will be shown on the order form.

11. It is the responsibility of the researcher to make sure that the manuscript is free of linguistic, grammatical and typo errors.

12. The editors' board has the right to set priorities of publishing the research.

13. The journal is not obligated to repeat the research it reaches, whether it was approved for publication or not.

14. All the received research is subject to primary examination by the editorial board in order to determine their eligibility for arbitration. The editorial board is entitled to excusing itself from accepting the research without giving reasons.

15. The journal is published twice a year.

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Jazan University

Publication Rules

The University of Jazan provides an opportunity for scholars to publish their scholarly work on research. The editorial board will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English, and if the due accepted for publication, may not be published elsewhere, without permission of the Editor-in-Chief. The journal issues one volume per year. The types of manuscript classification used by the Editorial Board run as follows:

1. **Article:**
   An author's original work contributing new knowledge to the field in which research was conducted.
2. **Review Article:**
   A critical synthesis of the current literature in a particular filed, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.
3. **Brief Article:**
   A short article (note) with the characteristics of an article.
4. Book Reviews
5. **Forum:**
   Letters to the editor, comments, responses, preliminary results or findings, and miscellany

JOURNAL OF
JAZAN UNIVERSITY

General Instructions

For Human Seiences

1. Submission of manuscripts:
Original manuscripts should be typewritten (one side only), using an A4 size paper, double spaced along with 3 copies. All pages are to be numbered consecutively, including tables and graphs. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. Abstracts:
Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require both Arabic and English abstracts, using no more than 200 words, in single column (13cm wide), for each version.

3. Tables and other illustrations:
Tables, charts, figures, and plates should fit the journal's page size (12.5 com x 18cm). All inner drawings must be presented on high quality. Tracing paper is necessary, using black Indian ink as well. Photographs may be submitted, but on glossy print paper in either black or color.

4. Abbreviations and Units:
A4 sizes and quantities should be expressed according to international standards. Standardized abbreviation should only be used. The names of periodicals should be abbreviated in accordance with the words of scientific periodicals.

5. Title Page:
Should contain the title, name of the authors, name and address of the institution, where the work was carried out. The title should be brief and use strong keywords. Scientific names of organism should be clearly stated and should be typed italic.

6. Text:
The organization of the manuscript should be as follows: Introduction, materials, results, discussion, and references. Results and discussions can be combined in one section. Acknowledgement (if needed) should be brief and added before the reference sections.

A Refereed Scientific Periodical

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Jazan University

JAZAN UNIVERSITY

JOURNAL OF
JAZAN UNIVERSITY
For Human Seiences

A Refereed Scientific Periodical

ISSN: 1658-6921

Vol.8 No.2 (Rabi' al-Thani 1441 H – December 2019)