VISION رؤية 2030
المملكة العربية السعودية
KINGDOM OF SAUDI ARABIA

جامعة تبوك
University of Tabuk

المجلد الثالث | العدد (1)شعبان 1444 هـ - مارس 2023 - رمدد:8797 - 1658

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

دورية علمية محكمة
تصدر عن جامعة تبوك
(ربع سنوية)

١٤٢٧

2006

جامعة تبوك

University of Tabuk

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

دورية علمية محكمة

تصدر عن جامعة تبوك

(ربع سنوية)

المجلد الثالث | العدد (1)شعبان 1444 هـ - مارس 2023 - رمدد:8797 - 1658

بسم الله الرحمن الرحيم

جميع حقوق النشر محفوظة، ولا يسمح بإعادة نشر أي جزء من المجلة أو نسخة 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 جامعة تبوك.

© 1444 هـ / 2023 م جامعة تبوك

الهيئة الاستشارية

أ. د موسى بن مصطفى العبيدان
جامعة تبوك

أ. د فهد بن سليمان الشايع
جامعة الملك سعود

أ. د سعود بن عبد العزيز الخلف
الجامعة الإسلامية

أ. د ستيفن ستيشيل
جامعة كامبردج في بريطانيا

أ .د جون ماكيري
جامعة نوتنجهام في بريطانيا

هيئة التحرير

أ. د. عبد الله بن محمد المهداوي
جامعة تبوك-رئيس هيئة التحرير -علم النفس

أ. د. محمد بن سعيد العمري
جامعة الملك سعود- إدارة الأعمال

أ. د. محمد بن سعيد الغامدي
جامعة الملك عبد العزيز - علم الاجتماع

أ. د. علي بن حسن القرني
جامعة تبوك - الإدارة التربوية

أ. د. عفراء بنت صالح عبد الرحمن
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - اللغة الإنجليزية

أ. د. هنادي بنت حسين القحطاني
جامعة تبوك- التربية الخاصة

أ. د. جميلة بنت حمود البلوي
جامعة تبوك - أصول التربية

د. موسى بن عقيلي الشيخي
جامعة تبوك - الدراسات الإسلامية

د. عطا لله بن عوده العطوي
جامعة تبوك- المناهج وطرق التدريس

د. عبد الرحمن بن توفيق العماني
جامعة تبوك - مدير التحرير- اللغة العربية

أ. عيد مبارك الحربي
جامعة تبوك- سكرتير التحرير

التدقيق اللغـوي

د. عائشة العطوي

د. عفاف الرشيدي

التصميم والإخراج

م. هنادي الجهني

مراسلة المجلة

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية

ص. ب. 4279، تبوك، 71491
المملكة العربية السعودية

البريد الإلكتروني:
utjhss@ut.edu.sa

الموقع الإلكتروني:
/https://www.ut.edu.sa/ar/Journal

الهاتـــف:
0144563773
0144561411

الفاكـس:
0144561271

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلة علمية محكمة، تصدر عن جامعة تبوك، تُعنى بنشر الأبحاث والدراسات الأكاديمية في العلوم الإنسانية والاجتماعية باللغتين العربية والإنجليزية.

رؤية المجلة:

تتطلع المجلة إلى الريادة والتميز في نشر البحوث العلمية المميزة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.

رسالة المجلة:

الإسهام الفعَّال في خدمة المجتمع من خلال نشر البحوث العلمية المحكَّمة وفق المعايير العلمية العالمية.

أهداف المجلة:

01 إيجاد وعاء بحثي محلي ودولي لخدمة البحث والنشر العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.

02 تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.

03 نشر العلم والمعرفة في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية.

04 توطيد الشراكات العلمية والفكرية بين جامعة تبوك ومؤسسات المجتمع المحلي والدولي.

قواعد النشر

أولاً: القواعد العامة:

1. تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية في العلوم الإنسانيةوالاجتماعية باللغتين العربية والإنجليزية.

2. تنشر المجلة البحوث التي تتوافر فيها الأصالة والابتكار، واتباع المنهجية السليمة، والتوثيق العلمي، مع سلامة الفكر واللغة والأسلوب، وألا يكون البحث مستلاً من رسالة أو كتاب.

3. ترسل البحوث المقدمة لمحكمين متخصصين، تختارهم هيئة التحرير بشكل سري، وللمجلة أن تطلب إجراء تعديلات على البحث حسب رأي المحكمين قبل اعتماد النشر.

4. يُبلَّغ الباحث بقبول النشر أو الاعتذار عنه.

5. في حالة نشر البحث يمنح الباحث (5) مستلات للبحث، ونسخة واحدة من المجلة ، ويحق للمجلة أن تكتفي بنشره إلكترونياً.

6. لا يجوز إعادة نشر أبحاث المجلة في أي مطبوعة أخرى إلا بإذن كتابي من رئيس التحرير.

7. يلزم إقرار الباحث عند تقديم بحثه للمجلة بأنه لم يسبق له نشره، ولا يحق له عند قبول بحثه للنشر أن ينشره في وعاء آخر.

8. يُقدِّم الباحث بحثه في موقع المجلة الإليكتروني ضمن أيقونة (انشر بحثك)، ويشترط في البحث المقدم أن يكون الملخص باللغتين العربية والإنجليزية ولا يزيد عن (200) كلمة.

9. يشترط كتابة (اسم الباحث كاملا باللغة العربية، واللغة الإنجليزية، الجنسية، السيرة الذاتية، بلد الإقامة، الدرجة العلمية، جهة العمل، التخصص العام، التخصص الدقيق، الكلمات المفتاحية للبحث، الجوال، الهاتف الثابت، الفاكس، الرمز البريدي، صندوق البريد، البريد الإلكتروني، السيرة الذاتية المختصرة) الموجودة في أيقونة (انشر بحثك) بموقع المجلة الإلكتروني.

10 لا يرد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث أو هوامشه أو قائمة مراجعه، صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وتستعمل بدلاً من ذلك كلمة "الباحث" أو "الباحثين".

ثانيا: القواعد الفنية:

1 يجب أن لا يتجاوز عدد كلمات البحث (10.000 آلاف كلمة) متضمنة الملخصين العربي والإنجليزي، والمراجع.

2 يستعمل لمتن البحث العربي الخط (Traditional Arabic) مقاس (16)، والعنوان الرئيس مقاس (16) عريض.

3 يستعمل لمتن البحث الإنجليزي يستخدم الخط (Times New Roman) مقاس (14)، والعنوان الرئيس مقاس (18) عريض، وكذلك الحاشية العربي خط(Lotus Linotype) مقاس (12)، والحاشية الإنجليزي خط (Times New Roman) مقاس (10).

4 يجب أن لا توجد مسافة بين علامات الترقيم والكلمات التي تسبقها، فالمسافة دائماً بين علامات الترقيم والكلمات التي تليها، إلا علامات الترقيم المزدوجة لحصر ما بينها مثل: القوسين () والشولتين "" والشرطتين --، فإنها تُفصل بمسافة عما قبل الحصر بهما وعما بعده، ولكنهما بلا مسافة عما يحصرانه بينهما.

5 تكتب بيانات الباحث (الاسم، الرتبة العلمية، التخصص، المؤسسة التعليمية: (القسم، الكلية، الجامعة، وعنوان المراسلة) باللغتين العربية والإنجليزية، في صفحة مستقلة في أول البحث ثم تتبع بصفحات البحث مفتتحة بعنوان البحث.

6 يشار إلى المراجع في المتن (في نهاية الاقتباس) بذكر اسم المؤلف الأخير (العائلة)، وسنة النشر ورقم الصفحة وفق المثال التالي: (الحامد ، 1435 هـ، ص 51)، وإذا كان هناك أكثر من مؤلفين للمصدر فيشار إليهم وفق المثال التالي: (الحامد وآخرون، 1435 هـ: ص51).

7 ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل المتن.
يشار إلى الدوريات في المتن بنظام الاسم والتاريخ بين قوسين على مستوى السطر.

8 تكتب الآيات القرآنية وفق رسم المصحف الإلكتروني لمجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بحجم (16)، بلون عادي غير مسوَّد، وتتبع باسم السورة ورقم الآية.

9 يُسْبَق الملخص بكلمات مفتاحية ((Keywords تعبِّر عن موضوع البحث، والقضايا الرئيسة التي تناولها، وذلك بعد بيانات الباحث، في نسختيه العربية والإنجليزية، ولا يتجاوز عددها (6) كلمات.

10 ترتب المراجع العربية في نهاية البحث هجائياً بقائمة مستقلة والمراجع الأجنبية بقائمة مستقلة أخرى أسفل منها ولا ترقم المراجع في قائمة المراجع نهائياً. ، وتكتب كافة المراجع التي استند عليها البحث.

إذا كان المرجع كتابًا فيتبع في توثيقه التالي:

11 ◉ اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول (كلاهما ببنط أسود)، (سنة النشر بين قوسين)، عنوان الكتاب ببنط مائل، الطبعة، مكان النشر، دار النشر، مثال ذلك:
ابن مراد، إبراهيم، (2010م)، من المعجم إلى القاموس، ط1، تونس، دار الغرب الإسلامي.

إذا كان المرجع بحثاً فيتبع في توثيقه التالي:

12 ◉ اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول، (سنة النشر بين قوسين)، عنوان البحث كاملاً بين شولتين " "، اسم الدورية ببنط مائل، رقم المجلد، رقم العدد بين قوسين، ثم صفحات البحث، مثال ذلك:
عمايرة، حليمة، (2009م)، "أسلوب المدح والذم في العربية: دراسة وصفية إحصائية"، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، مجلد 5، (العدد 1)، من ص 11 إلى ص 40

إذا كان المرجع رسالة علمية لم تطبع فيتبع في توثيقها التالي:

12 ◉ اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول (كلاهما ببنط أسود)، عنوان الرسالة ببنط مائل،

فدرجة الرسالة (رسالة ماجستير/دكتوراه بين قوسين)، فمكانها: البلد، القسم، الكلية، الجامعة، السنة)، مثال ذلك:

الشهراني، ناصر بن عبدالله، (مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي من وجهة نظر المختصين)، رسالة دكتوراه، المملكة العربية السعودية، قسم المناهج ودرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، 1429هـ.

13 إذا كان المرجع من الشبكة العنكبوتية فيتحرى دقة التوثيق.

ثالثًا: إجراءات النشر:

- يرسل الباحث بحثه عبر موقع المجلة، وذلك بالضغط على "منصة التقديم"، ثم تعبئة النموذج واتباع الإجراءات المطلوبة، ويكون بصيغي (word و pdf)، ولا تقبل المجلة البحوث المطلوب نشرها عبر إيميل المجلة ولا بالبريد الورقي.

- يُعد إرسال الباحث بحثه عبر موقع المجلة الإلكتروني تعهداً من الباحث/الباحثين بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
  تفحص هيئة تحرير المجلة البحث، وتقرر أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن نشره.

- تخضع جميع البحوث، بعد إجازتها من هيئة التحرير، للتحكيم العلمي على نحو سري.

- يرسل البحث إلى اثنين من المحكمين المختصين في موضوعه فإن اختلف رأيهما، أرسل إلى ثالث عند اقتضاء الأمر ليكون رأيه مرجحًا.
  البحوث التي يشترط المحكمون إجراء تعديلات عليها تعاد لأصحابها لإجراء التعديلات، على أن تصل التعديلات من البحث إلى المجلة في مدة أقصاها أسبوع من تاريخ إرسال التعديلات للباحث، ويكون ذلك عبر إيميل المجلة.

- عند قبول البحث للنشر، لا يجوز نشره في أي وعاء نشر آخر ورقي أو إليكتروني، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير
  يبلغ صاحب البحث المعتذر عن نشره دون إبداء الأسباب.

كلمة رئيس التحرير

كلمة رئيس التحرير

أ.د. عبد الله بن محمد المهداوي

بسم الله والصلاة والسلام على نبي الهدى الحبيب المصطفى محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه وسلم تسليمًا كثيرًا، وبعد:

فيطيب لهيئة تحرير مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية أن تتقدم بإصدار العدد الحالي وفقاً للرقم الدولي التسلسلي الموحد للدوريات ردمد، (ISSN: 1658-8797) المعتمد من مكتبة الملك فهد الوطنية، والذي جاء غنيًا بمحتواه، وثريًا بما تضمنه من موضوعات متنوعة في شتى ميادين العلم والمعرفة المتخصصة.

إن ما مرت به المجلة من مراحل منظمة منذ بداية فكرة النشأة والتأسيس إلى أن غدت واقعًا ملموسًا كان بمساهمة فاعلة وهمة سامية وقدرة عالية من الزملاء الكرام في اللجان العاملة، الذين يقومون بمهام مختلفة وأدوار متكاملة سعياً نحو تحقيق الأهداف المأمولة، حيث لم يدخروا وسعاً ولم يألوا جهدا في إنجاز هذا المشروع المجيد الذي يضيف للمكتبة علماً نافعاً يسهم في تقدم وتطوير المسيرة العلمية.

ونحن في هيئة التحرير حرصنا جميعاً على أن تكون المجلة رائدة في مجالها، متنوعة في موضوعاتها، مميزة في طرحها، ومواكبة للمستجدات البحثية، وفق أدق المعايير العلمية والتصنيفات العالمية.

وفي الختام لا يسعني إلا أن أسجل شكري وتقديري لجميع الباحثين والأساتذة المحكمين، الذين أثروا بطرحهم العلمي المتنوع الارتقاء بمستوى أبحاث المجلة، كما أشكر زملائي في هيئة التحرير الذين لهم عظيم الفائدة وكبير الأثر في إنجاز العدد الحالي للمجلة، وأيضاً جميع الموظفين والعاملين في المجلة، وكذلك إدارة الجامعة ووكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي على ما لمسناه من دعم لا محدود وغير مستغرب منهم، وصلى الله وسلم على سيدنا محمد، والحمد لله رب العالمين.

المحتويات

البحث الاول :

أهمية علم الاستغراب ودوره في التعايش السلمي بين الأمم

د. سارة محمد صالح الحسني **١٧-٣٦**

البحث الثاني :

أنموذج مقترح لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء للموارد البشرية

د. سعد مبارك محمد الرمثي **٣٧-٧٣**

البحث الثالث :

درجة رضا أعضاء هيئة تدريس مقررات الثقافة الإسلامية والمهارات اللغوية بجامعة الملك عبد العزيز تجاه تطبيق الاختبارات الإلكترونية عن بعد

أد. مريم إبراهيم علي غبان **٧٤-٩٩**

البحث الرابع :

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETEC) في المملكة العربية السعودية

د. فيصل بن ناصر البلوي – جامعة تبوك **١٠٠- ١٢٩**

البحث الخامس :

تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي بالسودان في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS

د. أبكر يعقوب آدم لقمان | د. إبراهيم عثمان حسن عثمان..... **١٣٠- ١٤٧**

البحث السادس :

القضايا الاجتماعية والقومية في شعر المرأة في تبوك

د. أحمد سليم العطوي **١٤٨-١٨١**

البحث السابع :

نموذج مقترح لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس الأداء العام لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

د. عمر علي الرفايعة ..... **١٨٢ - ٢١٢**

البحث الثامن :

مدى الوعي بثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب كلية إدارة الأعمال في جامعة تبوك وسبل تفعيلها

د.هاني سعيد عبده ..... **٢١٣ - ٢٣٨**

البحث التاسع :

الضمانات القانونية و القضائية لحماية البيئة من التلوث في المملكة العربية السعودية»

د. محمود أحمد حلمي محمد حمزة ..... **٢٣٩ - ٢٦٦**

البحث العاشر :

الاحتياجات التدريبية لأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة تبوك

فارس حسني البكري ..... **٢٦٧ -٢٨٦**

البحث الحادي عشر :

مرض اكتئاب المسنين في مدينة الرياض: دراسة في الجغرافيا الطِّبيَّة

د. أماني أحمد عبد العزيز الفنتوخ ..... **٢٨٧ - ٣١٩**

أبحاث العدد

البحث الأول

جامعة تبوك
University of Tabuk

المجلد الثالث | العدد (1)شعبان 1444 هـ - مارس 2023 - رمدد:8797 - 1658

أهمية علم الاستغراب
ودوره في التعايش السلمي بين الأمم

The importance of the science of Occidentalism and its role in the peaceful coexistence of nations

د. سارة محمد صالح الحسني
Dr. Sarah Mohamed Al-Hasany

أهمية علم الاستغراب
ودوره في التعايش السلمي بين الأمم

The importance of the science of Occidentalism and its role in the peaceful coexistence of nations

إعداد:

د. سارة محمد صالح الحسني

Dr. Sarah Mohamed Al-Hasany

الأستاذ المساعد في كلية العلوم والآداب بجامعة الملك خالد بمحايل عسير

Assistant Professor at the College of Science and Arts at King Khalid University in Mahayel Asir

E-mail: salhusni@kku.edu.sa

المستخلص

هذه دراسة عن « أهمية علم الاستغراب ودوره في التعايش السلمي بين الأمم» وهو علم طالب بعض المفكرين بالاهتمام به، وتكوين مراكز بحث علمية تختص بدراسة الحضارة الغربية ومجتمعاتها، وعلومها وعقائدها.

مشكلة البحث: بيان بدايات علم الاستغراب، وتعريفه، وحدوده، وآدابه، وأهميته.

أهداف البحث: ١. حثّ المفكرون على البحث في علوم الغرب التي تدرس الإسلام مثل الاستشراق وردِّ شبهاته ببيان الحقائق -بطريقة علمية-لنصل إليها بلا تعصب، أو نقد قاس، وهذا ما يسعى إليه كل طالب للحق يريد من الأمم أنْ تفهمَ حقيقة الإسلام، كما نبيِّن بعض الحدود والأخلاقيات التي يجب أنْ يلتزمَها الباحثُ في هذا العلم.

٢.بيان وجود مظاهر ومصادر قديمة لعلم الاستغراب منذ العصور الإسلامية المتتالية حتى زماننا هذا قد أولت علوم الغرب أهمية كبرى، فترجمت آلاف الكتب التي حوت جميع علومهم وفلسفتهم في الحياة. وهذا هو لب علم الاستغراب.

النتائج: **أولًا: تعريف الاستغراب**: هو العلم الذي يهتم بدراسة الغرب عقائديا، وتشريعياً، وتاريخياً، وجغرافياً واقتصادياً. **ثانياً**: الطرح الموضوعي، والوقوف في مواجهة « التغريب» شرط عدم التعصب، فالاستغراب يجب أنْ يكونَ دراسة هادفة تنشر التسامح والسلام. ثالثاً: وجود مظاهر «علم الاستغراب « سابقا، واتصالنا بالثقافات الأخرى قديم يدل عليه الاقتباس، والنقل، والترجمة في العصور الإسلامية الأولى.

التوصيات: على الباحث في هذا العلم معرفة اللغات الغربية وأهمها الإنجليزية، وتوخِّي العدل وتقديم البحث بشفافية، وبلغة محايدة ليقبل القارئ النتائج التي توصل إليها. كما يجب عليه الاطّلاع الدقيق على المجتمعات الغربية، والقراءة المتبحرة عنها، والسفر إليها، ومراقبتها لتلامس كتاباته الواقع الغربي بصدق.

الكلمات المفتاحية:

علم الاستغراب -أهداف الاستغراب -المعتقدات الغربية -الحضارة الغربية -التعايش بين الأمم

ABSTRACT

A study on “The Science of Occidentalism,” a science named after modern thinkers with interest in it and the formation of scientific research centers specialized in research in various fields of Western civilization and its glory, its sciences, beliefs, components, and a clear situation and approach to it. This research proves from recent studies that have already been published, and have appeared a long time ago, versions of translated books of Western science appeared; After colonialism, two types of thinkers appeared: thinkers who transferred the natural, philosophical, and legal sciences and translated them to the other. The type of thinkers wrote about the impact of Western beliefs on Islamic societies; So, they clarified the good from it and criticized the bad and rejected it, here, we prove that all aspects of science have been found before the call by name, so we show the manifestations of science through the efforts of writers and authors.

keywords:

the science of Occidentalism - goals of Occidentalism - Western beliefs - Western civilization - coexistence between nations

المقدمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله ومن اتبع هداه، وبعد..

مما لا شك فيه أنّ العالم اليوم يسعى لإزالة جميع مظاهر العداء التي تعمقت منذ زمن بعيد بين الشرق والغرب بسبب ظروف فرضها العصر الماضي؛ فلقد أصبح العالمُ أكثر وعياً بأهمية تكوين علاقات قوية بين الشعوب تقوم على التعاون، والتسامح، قال الله تعالى:﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾[الحجرات: ١٣]

ومن هنا كان لزاما على المسلمين استغلال هذه الفرصة ليبينوا للناس الإسلام وقيمه العالمية، امتثالا لأمر ربهم:﴿ وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾

[آل عمران: ١٠٤]

وقد قام عدد من المثقفين المسلمين، والعرب بدراسة الغرب اجتماعياً واقتصادياً، وعلمياً، ودعا بعضهم إلى وضع علم يختص بدراسة الغرب أسماه: «علم الاستغراب».

وفي هذا البحث نحاول إلقاء الضوء على هذا العلم لنفهم حقيقته، ومتى بدأ؟ ومَنْ أول مَنْ نادى به؟ وهل هو علم جديد مستحدث ظهر في الآونة الأخيرة، أم ظهرت مواضيعه، ومادته العلميّة في العديد من مؤلفات المفكرين المسلمين والعرب من قبل أنْ يتخذ له اسما أو منهجا واضحا؟ كما أنَّنا سنتتبع بدايات ظهور هذا العلم، ونبيّن أهميته، وحدوده، وأهدافه.

أهمية الموضوع وسبب اختياره:

يتحدث الكثير من المثقفين عن أهمية هذا العلم الآن، ويطالبون بتنظيمه، وإنشاء مراكز بحثية خاصة به لما في بحوثه، ودراساته من تواصل مع الآخر، ومحاولة فهمه، والتحدث معه بنفس طريقته، ومفاهيمه، وعقليته لنصل إلى بيان ما نريد بطريقة سلمية خالية من التعصب والنقد القاسي؛ فالتقارب بين الأمم مطلوب لتخف الهجمات العنصرية على الأجناس والمذاهب. وفي هذا البحث نبيّن مفهوم علم الاستغراب، وأهدافه، والمنهج السليم له مع توضيح الفائدة من دراسته.

مشكلة الدراسة:

أولا: إثبات وجود مظاهر لعلم الاستغراب سابقًا؛ فالكتب والتراجم منذ العصور الإسلامية المتتالية، وحتى زماننا هذا قد أولت علوم الغرب أهمية كبرى، فترجمت آلاف الكتب التي حوت جميع علومهم وفلسفتهم في الحياة، وهذا هو لب علم الاستغراب.

ثانياً: حث المفكرين على البحث في علوم الغرب التي تدرس الإسلام مثل الاستشراق، ورد شبهاتها بلغة تتسق مع الأسلوب الحديث حيث يقوم الباحث بالتحليل، وبيان الحقائق بطريقة علمية ميسرة لتفهمها عقولهم، وتتقبلها نفوسهم، وهذا ما يسعى إليه كل طالب للحق، وهنا نبين المنهج السليم الذي يجب أنْ يتخذَه الباحثُ في هذا العلم.

حدود البحث:

يتحدث البحث عن علم الاستغراب بوصفه مفهومًا معاصرًا وحديثًا في العالم العربي، ويبيّن حدوده، وأهدافه، ومنهجيته.

تساؤلات البحث:

١. ما موضوع الاستغراب، ومتى نشأ؟
٢. ما أهداف علم الاستغراب؟
٣. ما المنهج الذي يجب أنْ يقوم عليه الاستغراب، وهل له حدود؟
٤. ما دور علم الاستغراب في تقارب الأمم؟

الدراسات السابقة:

بحث الدكتور علي إبراهيم النملة «الاستغراب المنهج في فهمنا للغرب»، عدة محاضرات وبحوث ألقاها الدكتور مازن مطبقاني، وكتب: مقدمة في علم الاستغراب للدكتور حسن حنفي، ونقد الاستغراب للدكتور أحمد الشيخ.

خطة البحث:

المقدمة: وفيها: أهمية الموضوع، وسبب اختياره، ومشكلة الدراسة، وتساؤلات البحث، والدراسات السابقة، ومنهج البحث.

المبحث الأول: علم الاستغراب: مفهومه وأهميته وحدوده

المطلب الأول: مفهوم علم الاستغراب وبداية ظهوره بوصفه علمًا.

المطلب الثاني: أهداف علم الاستغراب ودورها في التقارب الفكري بين الأمم.

المطلب الثالث: مهددات علم الاستغراب.

المبحث الثاني: مظاهر علم الاستغراب قديما وحديثا ومصادره

المطلب الأول: مظاهر علم الاستغراب خلال العصور الإسلامية.

المطلب الثاني: مظاهر الاستغراب في العصر الحديث.

المطلب الثالث: دراسة الفكر الغربي ونقده.

. الخاتمة وتتضمن:

١. النتائج.
٢. التوصيات.

منهج البحث:

المنهج الوصفي والتحليلي الاستردادي لدراسة الظاهرة وتاريخها، وتحليل عناصرها الأساسية، ثم وضع إطار محدد للمشكلة، وتحديد النتائج.

المبحث الأول: علم الاستغراب: مفهومه وأهميته وحدوده

المطلب الأول: مفهوم علم الاستغراب والدعوة إليه بوصفه علمًا

أولا: مفهوم علم الاستغراب

١. **الاستغراب:** كلمة مشتقة من كلمة «غرب»؛ والاستغراب هو علم دراسة الغرب، ومن هنا يتبيّن معنى المستغرب أي المتبحر من أهل الشرق في إحدى لغات الغرب، وآدابها وحضارتها (سمايلوفتش، ١٩٩٨م، ص٣٥ ـ ٣٨)، وهذا التعريف هو الذي يوضِّح المراد من علم الاستغراب عند المفكرين من الفلاسفة في العصر الحديث، ويتعارض مع تعريف الدكتور عبد الله الشارف بأنَّ الاستغرابَ هو ميل نفسي للغرب إثر صدمة حضارية، وهذا التعريف يخص التغريبيين، وهم طبقة مثقفة تأثرت بالغرب. (الشارف،٢٠٠٣م، ص٢١)، فالاستغراب تحت هذا المعنى هو: ظاهرة نفسية واجتماعية، وثقافية معاصرة، يتميز بها الأفراد الذين يميلون للغرب والتعلق به ومحاكاته (الشارف، ٢٠١٧م، ص٢٤)، وهؤلاء هم التغريبيون.

٢. كما يُعرّف بأنَّهُ العلمُ الذي يدرس الغرب من جميع النواحي: العقدية، والتشريعية، والتاريخية، والجغرافية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية. وهذا المجال لم يصبح بعد علمًا مستقلاً، ولكن من المتوقع في ضوء النهضة العلمية التي تشهدها البلاد الإسلامية أن تقومَ مراكز البحث العلمي ووزارات التعليم بشحذ الهمم لإنشاء أقسام علميّة تدرس الغرب دراسة علمية ميدانية تخصصية. (البنعيادي، ٢٠٠٢م، ص٦٩).

٣.كما يُعرَّف علم الاستغراب بأنه «فك العقدة التاريخية بين الأنا والآخر، والقضاء على مركب العظمة لدى الغربي، بتحويله من ذات دارس إلى موضوع مدروس، ومهمة علم الاستغراب هو القضاء على المركزية الأوربية، وبيان كيف أخذ الوعي الأوربي مركز الصدارة عبر التاريخ الحديث، داخل بيئته الحضارية الخاصة (حنفي،١٩٩١م، ص٢٩-٣٦)، والآخر هنا يُقصد به الغرب. (البنعيادي، ص٦٣).

وهناك من يستخدم مفهوم «فقه الاستغراب» بدلاً من مفهوم «علم الاستغراب»؛ لأن الفقه هو التوصل إلى علم غائب بعلم شاهد، وهو أخص من العلم. (البنعيادي، ص٦٣).

فيكون معنى الاستغراب في هذه الدراسة هو العلم الذي يهتم بدراسة الغرب من جميع النواحي: العقدية، والتشريعية، والتاريخية، والجغرافية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية. وتكون بتقديم وعرض علومه، ودراسة مجتمعة دراسة علمية عادلة، يقوم بها مفكر أو عالم متبحر في لغة الغرب وآدابه وفلسفته.

ثانياً: بداية الدعوة لإنشاء (الاستغراب) بوصفه علمًا له منهج ومسمى خاص به.

بدأت الدعوة إلى تأسيس علم الاستغراب من خلال مشروع تقدَّمَ به المفكر المصري الدكتور السيد محمد الشاهد، الباحث في علم الاستشراق إلى جامعة الإمام، وذلك عام(١٩٨٩م)، ويُعنى موضوعه بدراسة الغرب دراسة علميّة عن طريق إنشاء قسم علمي لدراسة العلوم الغربية للإفادة من صالحها، وبيان فساد طالحها، وفهم العقلية، والخلفية الفكرية للغرب، ودراسة الشخصية الغربية، وبنائها النفسي والاجتماعي، (مجلة مرآة الجامعة، ١٤١٠هـ، رقم:١٢٠). وفي عام (١٩٩١م) نشر المفكر والفيلسوف المصري الدكتور حسن حنفي رئيس قسم الفلسفة في جامعة القاهرة كتابه (مقدمة في علم الاستغراب).

إنّ الدعوةَ إلى دراسة الغرب قديمة، ولكنها لم تسمَّ بهذا الاسم قبل كتابات حسن حنفي، وتلقف العلماء هذا الاسم -وإنْ خالفوه في منهجه- لضرورة وحاجة الأمة لدراسة الغرب برؤية ذاتية شرقية معتزة بنفسها. (إلهامي، ٢٠١٥م، ص٢٧).

فالاستغراب عند حسن حنفي هو في مقابل» الاستشراق»، وبيان دوافعه والردّ على المركزية الأوروبية، واكتشاف التكوين التاريخي للوعي الأوروبي وإعادة بنائه، وبذلك سوف يتم إيقاف الغزو الثقافي للعالم الإسلامي تحت راية الحداثة، والعولمة، (حنفي، ١٩٩١م، ص١٩)، ويتفق معه غسان سلامة - أستاذ العلوم السياسية في جامعة السوربون -، وادوارد سعيد' اللذان يدعوان إلى تأسيس علم الاستغراب؛ وذلك بالتركيز على «إنتاج المعرفة»، وليس فقط انتشار التعليم؛ بإنشاء مراكز ومؤسسات فكرية، وتعليمية عربية تجعل من الغرب موضوعاً للمعرفة والدراسة.

ويؤكد الدكتور حسن حماد العميد الأسبق لكلية الآداب بجامعة الزقازيق على هذا الاتجاه لمفهوم علم الاستغراب، بمعنى إذا كان الاستشراق قد اتخذ من عقيدتنا، وتراثنا وآدابنا وفلسفتنا وتصوفنا موضوعاً للدراسة، ومارس هو دور الذات التي تمتلك بمفردها حق التأويل، والنقد، والفهم، والتفسير، والمقارنة، والتقديم؛ فما المانع أنْ نتقمص نحن نفس السلطة المعرفية التي استأثر بها الغرب، واختصَّ بها نفسه؟ وعلى هذا فإنّ علم الاستغراب هو علم موازٍ لعلم الاستشراق ومضاد له في الاتجاه. (المجلة العربية، ١٤٤٣/٥/١هـ، رقم: ٥٤٢).

أولى بعض المثقفين موضوع علم «الاستغراب» الكثير من الاهتمام؛ فمن السعودية تحدّث الدكتور علي إبراهيم النملة عن ضرورة إسهام الباحث المسلم بالطرح الموضوعي حول مفهوم الاستغراب برؤية إسلامية مؤصلة لا تقوم على ردود الأفعال، وتغليب العاطفة، والتحيز لطرف دون آخر، بل تهتدي بالرؤية الإسلامية المؤصلة في التعامل مع الأحداث والأشخاص القائمة على العدل والقسط، (النملة، ١٤٣٦هـ، ص٩). ومن مصر أوضح الدكتور أحمد الشيخ في كتابه «من نقد الاستشراق إلى نقد الاستغراب»

أهمية هذا العلم الآن؛ لظهور وعي جديد، وانقلاب في وجهة النظر الإسلامية نحو الغرب؛ ودعا الشيخ إلى إنشاء المركز العربي للدراسات الغربية، ودعم الباحثين العرب. (الشيخ، ٢٠٠٠م، ص٣١٩). ولايزال موضوعُ هذا العلم قائمًا يهتمُ به عددٌ غير قليل من المثقفين المعاصرين، محاولين تأصيله على أسسٍ صالحة، ومنهجٍ سليم، ونشر البحوث والكتب، والمقالات حول هذا العلم.

المطلب الثاني: أهداف الاستغراب ودوره في التقارب بين الأمم

نلاحظ مما سبق اتفاق المفكرين المسلمين مع اختلاف توجهاتهم الفكرية حول بعض الأسس التي يجب أنْ يقوم عليها منهج علم «الاستغراب»، وذلك لأهميته ودوره المستقبلي في عملية التقارب والتعايش بين الأمم. وتظهر هذه الأسس في الأهداف التي يسعى الباحث لتحقيقها، وهي على النحو التالي:

١. يرى بعض المثقفين أنَّ الهدف والغاية من العلم هي التخلص من الانبهار بالغرب، والانطلاق إلى نقده، وأن يُفهم بصورة تختلف عن فهم الغرب لنفسه، فالاستغراب أهدافه معرفية ونقدية، ومنها نقد عقلية الاستتباع الفكري، فهو ليس استشراقا مضادا، بل هو تأسيس معرفي لفهم الحضارة الغربية وشخصيتها، وفكرها ونظمها، وطموحاتها، وتوجهاتها المستقبلية، وموقفها من الآخر. (إسلام أن لاين، ١٤٤٣/٥/١هـ).

٢. ويرى البعض أنَّ هدف العلم يجب أنْ يكونَ كشف الثقافات الأخرى كشفاً موضوعياً، مبنياً على التحليل العلمي للوصول إلى رؤية واضحة نحو التعامل مع الأمم الأخرى، يقول محمد النيرب: «أنا لا أريد أنْ يكونَ الاستغراب مثلما كان الاستشراق، بل أريد أنْ يكونَ أرقى في التفكير وأنبل في الأهداف، وينبغي أنْ يكونَ هدفُ الاستغراب هو إعطاء القارئ العربي معرفة أفضل وأدق بالبلدان الغربية ودرجة تطورها». (الشيخ، ٢٠٠٠م، ص٣١٩).

٣. يرى البعض أنَّ الهدف المهم للاستغراب هو مواجهة « **التغريب**» المستشري في حياة الأمة، والمحافظة على هويتها، والقضاء على الإحساس بالنقص أمام الغرب، ومراعاة عدم التعصب للذات. (حنفي، ١٩٩١م، ص١٩).

٤. يرى بعض المثقفين أنَّ غاية علم الاستغراب هي إيصال صورة واضحة عن الشرق الإسلامي للعالم الغربي. وأنْ تكونَ دراسة لا تدعو إلى إثارة الخلاف، وإقامة الحروب، وانتشار الكراهية؛ لأنَّ الرؤية الإسلامية ليست تبعًا لرؤية تطور التاريخ الغربية التي ترى بحتمية الخلاف المؤدي للحروب، وحلم توحّد الإنسانية متحقق في الإسلام، فكل من أسلم سواء من الشرق أو الغرب هو فردٌ في هذه الأمة ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾[الحجرات :١٠]؛ فالعلم لفهم الغرب ودعوته. (إلهامي، ٢٠١٥م، ص١١،١٢)

٥.القضاء على النظرة الاستعلائية العنصرية، فالغربي حين يدرس المدن العربية ينظر إليها كمجتمع بدائي، ولازالت هذه النظرة موجودة، وعلينا مجابهتها بموقف إنساني لا بعنصرية مضادة. (الشيخ، ٢٠٠٠م، ص٣١٩)

٦. يجب أنْ يكونَ الهدفُ هو تجديد إدراكنا للغرب من خلال «مراكز بحث علميّة» تنهض بهذه المهمة، وانتاج المعرفة بطريقة علمية جادة؛ لتتم الإحاطة بالغرب؛ ليفهم المسلم الخلفية الفكرية والعلمية له، وهذه الاتجاهات غايتها سليمة، فهي تثري جميع مجالات العلوم والثقافة، وسيكون لها أثر كبير على فهم وتعايش المجتمعات الإنسانية مع بعضها البعض. (الشيخ، ٢٠٠٠م، ص٧).

٧. من غايات علم «الاستغراب» القضاء على المركزية الغربية وأسطورة الثقافة العالمية التي على كل شعبٍ أنْ يتبناها حتى ينتقل إلى الحداثة، فتتبع الغرب في الفن والعلوم، وأساليب الحياة، وبذلك يتم القضاء على الثقافات المحلية، وإلغاء خصوصيات الشعوب. (حنفي، ١٩٩١م، ص٣٦) وبالقضاء على المركزية تستبين حدود الثقافة الغربية ومحليتها بعد أن ادّعت العالمية والشمولية. (حنفي، ١٩٩٣م، ١٧٦)

ومن ثمّ فالاستغراب ليس طرحا لمركزية مضادة للمركزية الغربية، بل صياغة رؤية موضوعية للغرب، والحدّ من التبعية الفكرية والثقافية، ومقاومة التيارات التغريبية؛ لذا يجب ألا يتم التعاطي مع علم الاستغراب بوصفه ترفا فكريا. (إسلام أن لاين، ١٤٤٣/٥/١هـ) وبتحقيق ذلك يكون هناك تبادل للنتاج الفكري والعلمي بين المجتمعات؛ فمهمة علم الاستغراب إعادة التوازن للثقافة الإنسانية بدلاً عن هذه الكفة الراجحة للوعي الأوروبي والكفة المرجوحة للوعي غير الأوروبي. (الألوكة، ١٤٣٤/١/١٩ هـ).

المطلب الثالث: مهددات علم الاستغراب

ظهرت بعض المهددات لحدود هذا العلم من قبل بعض المفكرين، ومنها الخوض في مسائل العقيدة الإسلامية والتعدي على مقدساتها، وهو أمر لا ينبغي أنْ يخوض فيه الباحثُ في علم الاستغراب؛ لأنّ حقيقة هذا العلم هي دراسة الغرب ونقل علومه، والمنافحة عن الإسلام.

تتضح هذه المهددات كالتالي:

أولا. يحمل مشروع « **الثورة والتجديد** » عند حنفي مخالفات عقدية تعدَّ تهديدا خطيرا يضرُّ بمفهوم الاستغراب الذي انقلب إلى محاولة للتخلي عن المفاهيم الإسلامية لتوافق المفاهيم الغربية بغرض اتحاد الشرق والغرب، رغم أنّ تمايز الناس إلى أمم مختلفة وتفاضلهم حقيقة ثابته، يقول تعالى:﴿كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ مِنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ ﴾ [آل عمران: ١١٠].

ومن مخالفات مشروعه هذا، ما يلي:

١. انتقاده نصوص القرآن والسنة ، إذ يقول في كتابه (من النقل إلى العقل): «أنّ التراثَ نشأ من مركزٍ واحدٍ وهو القرآن والسُّنّة، ولا يعني هذان المصدران أيّ تقديس لهما وللتراث» (حنفي، ١٩٩٣م، ١٧٦)؛ فهو يعتبر أنّ كلام الله هو في الحقيقة كلام الإنسان طبقاً لتجاربه وخبراته، فالوجود الإنساني الفردي والجماعي هو منشأ النص، وهو بذلك يسعى لنقل الاهتمام العلمي بزعمه من الله تعالى، والرسول عليه السلام إلى الإنسان، أيْ: إنّ العلوم الإسلامية لم تهتم بالإنسان أبدًا، وهذا ادّعاء باطل فالعلوم الإسلامية تهدف إلى تحقيق سعادة الإنسان في الدنيا والآخرة، ولو قدّمنا الاجتهاد على القرآن والسّنة لصار المسلمون مثل غيرهم ممن ليس لهم ملّة أو دين، فهذه دعوة إلى إهمال القرآن الكريم وتعاليمه، واعتبار ما يشرّعه الإنسان أفضل مما يشرّعه الله للإنسان. (مركز تفسير للدراسات القرآنية، ١/٥/١٤٤٣هـ).

٢. مهاجمته لعقيدة التوحيد وأصول الإيمان، فهو يريد التخلي عن ألفاظ الله، الرسول، الدين ، ويرى أنّ سبب غلبة عقيدة التوحيد على غيرها لأنَّها عقائد السلطة، والفرق الأخرى تمثل المعارضة، فالله الواحد الذي ليس كمثله شيء، والذي لا يُرى ويَرى كلّ شيء ليس هو بالضرورة التصوّر الوحيد لله ، هناك الله الحسّي المجسَّم محلّ الحوادث عند الكرامية والمشبهة، وليس بالضرورة أن يكون التصوّر الأول صحيحًا والثاني باطلًا؛ إذ يعكس التصوران صراعَ قُوى .هذا الاتجاه هو للنيل من الإسلام حيث قدّم العقل على النقل، وقد نتج عن ذلك أنهم عطلوا صفات الله، وقالوا بخلق القرآن، وأنكروا رؤية الله سبحانه وتعالى يوم القيامة.. فلا فائدة من هذا الاتجاه؛ لأنه يتبع طريق الاستشراق لا ضده. (مركز تفسير للدراسات القرآنية، ١/٥/١٤٤٣هـ).

٣. **رفعه من شأن الفلسفة الغربية،** فهو يرى أنّ العلمانية نشأت في الغرب استجابة لدعوة طبيعية واسترداداً لحرية الإنسان في السلوك ورفضه الوصاية عليه إلا من سلطة العقل والضمير، فهي رجوع إلى الصدق دون النفاق، وإلى وحدة الإنسان دون ازدواجيته، وإلى الإنسان دون غيره، وهي أساس الوحي، فالوحي علماني في جوهره، والدونية طارئة عليه من صنع التاريخ، تظهر في لحظات تخلف المجتمعات وتوقفها عن التطور، وما شأننا بالكهنوت، والعلمانية ما هي إلا رفض له، والعلمانية في تراثنا وواقعنا هي الأساس، واتهامها بالدونية تبعية لفكر غريب، وتراث مغاير، وحضارة أخرى. (الناصر: ص٦٣).

هذه الرؤية مجرد فلسفة غربية عملها هدم أصول الإسلام تخالف ما اتفق عليه جمهور المسلمين الذين أجمعوا على وجود ما هو قطعي الدلالة في السنة، واتفقوا على جعل النقل أساس العقل، واتفقوا على أنَّ الواقع معتبر في الشريعة مالم يعارض النقل، وإلا فكيف يُفسر الغيبيات، والمشكلات العقلية التي طالما بقيت دون تفسير على مدى الزمان؟ وكيف يعترف بالتطور الثقافي والفكري الإنساني دون أن يسبق هذا التطور قصور وعجز فكري عند السابقين؟ وكيف سيفسر ما سيكتشفه العقل من الخطأ والزلل العقلي والمنطقي الذي هو واقع في عصرنا الحاضر؟ (مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس (٢٠١٤م).

ثانياً: من المهددات الطرح السطحي بعيداً عن التحليل العلمي الموضوعي، وذلك مثل الأطروحات التي تسيطر عليها العاطفة

والنزعة الانتقامية، فلا يجب على علم الاستغراب أنْ ينكر حال التوتر بين الشرق والغرب، ولاما تعرض له الشرق من الغرب، ولكن بعيداً عن صناعة الكراهية، وألّا تكون هذه الأطروحات بلغة الهوان والاعتذار، بل تكون دقيقة واضحة وهادئة لتكشف الحقيقة للقارئ، (النملة، ٢٠٠٩م، ص١٧٢)، وتقدِّم نتائجًا تسعى لتقديم مكانة «الآخر» كما هي، دون تجاوز للحقائق، وإغفال لمنجزاتهم ودون تشويه، أو تجريح.

كما يجب أنَّ يحدد الباحثُ المسلمُ موقفه تجاه الحضارة الغربية، يقول شكيب أرسلان رحمه الله: (وأمّا قوله: إنَّ للمسلمين مستقبلاً عظيماً على قدر ما يقتبسون من الحضارة الأوروبية فليس معناه ما تذهب إليه ملاحدة تركيا، وما يقلدهم فيه المتفرنجون في مصر والعراق وسورية من أنَّه يجب عليهم نبذ التعليم الديني، وأنْ يستبدلوا به تعليمًا لا دينيا مارقاً من كل صبغة دينية إسلامية... وإنَّما كان مقصده العلوم الاقتصادية والصناعات التي تفوقت بها أوروبا اليوم، والأساليب الصحيحة التي تسير عليها في حضارتها، وهذه يندب شرعاً الاطّلاع عليها والتحقق بها، حتى لا يفوت المسلمين شيء من أسباب القوة والمنعة، كما أنَّ الأممَ الأوروبية واليابانية لم تزل متمسكة بأديانها وعقائدها، ولمْ يبرح التعليم الديني سائراً جنباً إلى جنب مع التعليم الطبيعي. (أرسلان، ٢٠١١م، ص١٣٦).

وقد نقل ابن القيم وكثير من علماء الإسلام تجارب وخبرات السابقين له كسقراط وجالينوس وغيرهم من علماء الطب معلومات في التداوي والاستطباب مما يدل على جواز أخذ هذه التجارب من الآخرين حتى لو كانوا كفارا. (ابن القيم، ١٤١٥هـ، ج٤: ص٢٥).

المبحث الثاني: مظاهر علم الاستغراب قديماً وحديثاً ومصادره.

المطلب الأول: مظاهر علم الاستغراب خلال العصور الإسلامية.

ينفي الدكتور علي النملة المزاعم التي تقول بأنَّ الدعوة لوجود هذا العلم في الزمن المعاصر كان سببها الشعور بخلو الساحة الفكرية مِنْ معرفة ثقافات الأمم الأخرى؛ فالمتتبع للنتاجِ الفكري الإسلامي والعربي يرى أنَّهُ لم يخلُ زمنٌ من الحوار العلمي الثقافي مع الآخرين، لكن ذلك لم يُسمَّ علماً أو استغراباً، (النملة، ص١٦)، وقد برزت مظاهر هذا العلم، عبر عصور مختلفة، وتظهر كما يلي:

أولا: الاقتباس والنقل والترجمة في العصور الإسلامية الأولى:

والرجل يكتب كتاب علم في طب أو نحو أو حساب بلسان قومه ثم يترجم ذلك الكتاب وينقل إلى لغات أخر وينتفع به أقوام آخرون كما ترجمت كتب الطب والحساب التي صنفت بغير العربي وانتفع بها العرب وعرفوا مراد أصحابها وإن كان المصنف لها أولا إنما صنفها بلسان قومه. (ابن تيمية، ٩٩٩١م، ج٢: ص١٧). وقد ظهر ذلك منذ العصور الإسلامية الأولى مع تعريب الدواوين، ونقل إجراءاتهم الإدارية، وغير ذلك من مظاهر علم الاستغراب. (النملة، ٢٠١٥، ص٢٤٨).

وبعد أنْ اختلط العربُ بغيرهم من الأمم أصبحت العلوم في أوجها في العصر العباسي، وتُرجمت كتبُ الطب، والفلسفة، والمنطق، والكيمياء، وتاريخ الأمم، والجدل في الأديان، ومن أشهر المترجمين عيسى بن زرعة البغدادي، المتوفي (سنة ٣٩٨ هـ)، فقد نقل كتاب أرسطاطليس: «البسائط والجوامع»، وكتاب جالينوس «منافع الأعضاء» وغيره من الكتب. (البيهقي، ١٣٥١هـ، ص٦٦، ٦٧).

وفي **الرياضيات والفلك** والطب، قام علماء الرياضيات المسلمون بشرح كتاب إقليدس «الأصول «، وتقدموا في الطب أشواطا بعيدة على الإغريق؛ (ويلز، ١٩٩٩م، ج٣: ص١٢٥). كما نقلوا علوم الإغريق وطوروها ووسعوها، وقد تُرجمت كثيرٌ من كتب علم الفلك والنجوم في أوروبا. (شمل، ٢٠١٠م، ص٢٤-٢٧).

وفي **الشعر والأدب**: تأثَّرَ الشعراءُ والأدباءُ خاصة العصر العباسي بالظروف السياسية والاجتماعية، ونشاط الحركة العلمية، وأضافوا موضوعات جديدة من الشعر التعليمي الذي صاغوا فيه من المعارف، والتاريخ، والأمثال، والقصص الحيواني، ومن أشهر شعرائهم أبو العتاهية الذي عكف على الحكمة الفارسية والهندية واليونانية عكوفا أفضى به إلى تنوّع شعره بين الزهد والمواعظ والأمثال. (ضيف، ٢٠٠٠، ص٥،٦).

و**مصطلح الجغرافيا** في المؤلفات العربيّة يقصد به كتاب «بطليموس» الذي قام «ابن خرداذبة» بترجمته، وكذلك كتاب «صورة الأرض» للخوارزمي، وهو فلكي ترجم كتاب بطليموس، ونقل على صورة جداول من معارف بطليموس أُدرجت فيها معلومات

المسلمين في الجغرافيا بصفة خاصة» (الفندي، ١٩٨٢م، ص١٣،١٤،٢١)، وخلال تلك الفترة تُرجمت العديدُ من الكتب إلى اللغة العربية، وطورت أعمال الحضارات الصينية، والفارسية، والإغريقية، والإسبانية، وساعدت الحرية الدينية في خلق حضارة ثقافية جذبت المثقفين المسلمين والمسيحيين واليهود. (المعاضيد، ١٩٩٩م، ص٤٣).

ثانيا: مظاهر علم الاستغراب في عصر النهضة العلمية في العصور الحديثة:

بدأت النهضة العلمية والأدبية والصناعية الحديثة في أنحاء العالم الإسلامي، وذلك يتضح بعد اتصالهم بالغرب، وخصوصا في مصر بعد خروج الفرنسيين منها عام (١٨٠١م) إذ علِمَ المصريون حينها أنَّ هناك مخترعات جديدة، وحضارة يدعمها العلم والتصنيع، فقد أقام الفرنسيون في المدن المصرية مصانع ومعامل، ومراصد فلكية. (الجبرتي، ١٩٩٨م، ج٣: ص٥٩، ٦٠).

أ. **التعليم الحديث والترجمة، وإرسال البعثات، وذلك** حين تولَّى (محمد علي) حُكم مصر عام ١٨٠٥م، أنشأ المدارس في القرى والمدن، وأجبر الناسَ على التعليم، واستقدم الخبراء والعلماء، وفتح المدارس الطبية والعلمية، واستعمل الأساتذة الغربيين في التدريس، (الزيات، ١٩٩١م، ص٤١٦/ الدسوقي، ٢٠٠٧م، ص٧-٩)، أمَّا جمعيات الترجمة التي أُنشئت عام ١٨٩٣م فقد قامت بترجمة كتب الاقتصاد وعلم الاجتماع. (الزيات، ١٩٩١م، ص٤٢٨-٤٣٠ / الدسوقي، ٢٠٠٧م، ص١٠ / زيدان، ج٤: ص٦٧-٩٣)، والترجمة أهم مظاهر علم «الاستغراب» في القرن التاسع عشر الميلادي، وكان لها أثر كبير في رفع المستوى العلمي والثقافي. كما ساهمت البعثات إلى أوروبا في دفع حركة الترجمة، فتُرجمت جميعُ العلوم إلى اللغة العربية وتُرجم أكثر من ألف كتابٍ لآثار العلماء الغربيين، ورجال الأدب والفكر، والفن والقانون، فصار الطالبُ العربي يلمُّ بشيءٍ كثير من الأدب الغربي. (الدسوقي، ١٩٧٣م، ج١: ص٦).

٢. **ظهور الطباعة:** ظهرت الطباعة في سوريا أواخر القرن الثامن عشر، وسبقتها تركيا التي ظهرت فيها الطباعة في القرن السادس عشر، كما ظهرت في لبنان، وفي مصر بدأت الطباعة بمطبعة بونابرت مع الحملة الفرنسية، ثم أُنشئت المطابع الأهلية في أوائل القرن العشرين، كما أُنشئت مطابع كثيرة في أنحاء العالم الإسلامي، وأشهرها مطابع كلكتا، ودلهي، وحيدر آباد الدكن حيث أُنشئت منذ أواخر القرن الثامن عشر، وكذلك في بلاد الفرس. (زيدان، ج٤: ص٤٤-٥٠).

٣. **ظهور مراكز وعلماء لدراسة ومواجهة الفكر الغربي:**

أدى تغلغل الفكر الغربي في المجتمعات الإسلامية إلى وجود دراسة تُعنى بالأمة الغربية وثقافتها، وبيان الأسباب التي أدَّت إلى تحقيقها لمركز السيادة على العالم، ودراسة العوامل التي أدَّت إلى سيطرة هذا الفكر على الدول الإسلامية، وقد بدأ هذا الاتجاه في القرن الرابع عشر الهجري وابتدأه علماء مسلمون لهم بجانب علمهم الشرعي حظ وافر من العلوم الحديثة، فقاموا إلى الدعوة بما يلي:

١.دعوة المسلمين للعودة إلى دينهم والتحرر من التبعية والتقليد للثقافة الغربية.

٢.فتحوا المدارس العربية والمعاهد الدينية؛ ليكافحوا تيار الغرب، وليحيوا الثقافة الإسلامية في نفوس أبنائها والمحافظة على العلوم الشرعية.

٣.ودفع محمد إقبال -عن طريق التثقيف والمخالطة للغربيين- إلى مواجهة الفكر المادي الغربي، وما قام عليه من إلحاد، وما له من أثر على المسلم المعاصر في توجيهه وفي علاقته بإسلامه.(البهي، ٢٠٠٢م، ص٢٣٣) ، والوقوف ضد حملات التبشير والاستشراق والتغريب؛ فلم يقفوا إزاء الحضارة الغربية موقف الجمود، بل موقف القبول لوسائلها وأدواتها والحذر من ثقافتها، فرفض مذاهبها التي تتعارض مع روحه ومقوماته، وقبِل أساليبها في البحث؛ فجدّد بها ثقافته، وتاريخه، وتراثه، (الجندي، ١٩٨٥م، ص١٤)، فقامت نهضة علمية أدبية هدفها صيانة الشريعة الإسلامية [1]، فمن الهند: الشيخ رحمة الله الكيرانوي له كتاب: «إظهار الحق، وإزالة الأوهام، وإزالة الشكوك». (المرعشلي، ٢٠٠٦م، ص٤٣٤/ الزركلي، ٢٠٠٢م، ج٨: ص١٨)، وفي مصر: الشيخ محمد مصطفى المراغي، شيخ الأزهر؛ فله: بحث في وجوب ترجمة القرآن الكريم: وله الفضل في انتشار ترجمات القرآن إلى اللغة الإنجليزية، (الزركلي، ٢٠٠٢م، ج٧: ص١٠٣)، ومن الكتّاب المفكرين في مصر: أحمد أمين، ومن كتبه: «الشرق والغرب، قصة الفلسفة، وفيض الخاطر، فجر الإسلام، وضحى الإسلام، ومبادئ الفلسفة»، (الزركلي، ٢٠٠٢م، ج١: ص١٠١)، وغيرهم كثير.

١ () أبو الحسن الندوي، ''أعلام المسلمين ومشاهيرهم''. (ط1، دمشق: دار ابن كثير، ٢٠٠٢م)، 98.

المطلب الثاني: مظاهر الاستغراب في العصر الحديث

بعد انطلاق حركة الترجمة، ونقل علوم الغرب التي ازدهرت في زمن محمد علي باشا في مصر وبلاد الشام؛ عرض العلماء والأدباء خبرات وعلوم وتجارب الآخر. ففي عام (١٩١٤م) ظهرت أنواع القواميس والموسوعات، وكتب الفلسفة، وغيرها من العلوم.

أبرز ميادين الترجمة في العصر الحديث:

أولاً: ميدان الكتب العلمية، والمعاجم، والقواميس، والفلسفة، والدين.

ومن أبرز من تصدى لهذا الميدان:

١. **إسماعيل مظهر (١٨٩١م – ١٩٦٢م)**، باحث مصري، من أعضاء المجمع اللغوي، ترجم عدة كتب عن الإنكليزية، من أبرز آثاره: (معجم مظهر) في ثلاثة أجزاء، و(قاموس النهضة) إنكليزي عربي، و(قاموس الجمل والعبارات الاصطلاحية في الإنجليزية والعربية)، كما ترجم كتاب «أصل الأنواع لداروين»، و»معجم الثدييات» (الزركلي، ٢٠٠٢م، ج١: ص٣٢٧).

٢. **زكي نجيب محمود**: أستاذ الفلسفة، ترجم: «المنطق نظرية البحث لجون ديوي»، و»حياة الفكر في العالم الجديد»، و»تاريخ الفلسفة الغربية لبرتراند راسل «، (محمود، ٢٠١٩م، ص٨).

٣. **أحمد فارس الشدياق (١٨٠١م–١٨٠٥م)**: صحفي ورحالة، عاش في إنجلترا وفرنسا، له:»الباكورة الشهية في نحو اللغة الإنجليزية»، و»سند الراوي في الصرف الفرنساوي»، كما ترجم التوراة إلى العربية. (الصلح، ١٩٨٧م، ص١٠١).

٤. **بطرس البستاني**: الذي تعلَّم آداب العربية، وعددًا من اللغات، ثم عُيِّن ترجمانا للقنصلية الأميركية، وترجم التوراة إلى العربية، واشترك في إنجاز ترجمة الإنجيل من اللغة الأصلية بالكامل إلى اللغة العربية. (الزركلي، ٢٠٠٢م، ج٢: ص٥٨/ الجندي، ج٢: ص٣٧٣- ٣٧٥).

٥. **فتحي زغلول (١٨٦٣م - ١٩١٤م)** ترجم كتباً في القانون، مثل: «أصول الشرائع»، و»سر تقدم الإنكليز «، و»وروح الاجتماع «، و»سر تطور الأمم». (الزركلي، ٢٠٠٢م، ج١: ص١٩٤).

٦. **إسماعيل سري باشا (١٨٦١م-١٩٣٧م)** يعدُّ من كبار المهندسين في العالم، وله كتب مترجمة في الكيمياء، «الدرر البهية في التجارب الكيماوية» ترجمها عن اللغة الفرنسية (البشري، ٢٠١٢م، ص٦٥-٦٨ / الزركلي، ٢٠٠٢م، ج١: ص٣١٤).

٦. **الدكتور أحمد عيسى (١٨٧٦م – ١٩٤٦م)** كان طبيباً ومُؤَرِّخاً وكاتباً مصرياً، ومن كتبه المترجمة في الطب: «معجم الأطباء»، و»صحة المرأة في أطوار حياتها». (الزركلي، ٢٠٠٢م، ج١: ص١٩١).

٧. **توفيق الطويل (١٩٠٩ –١٩٩١)**، فيلسوف مصري، كان رئيساً لقسم الدراسات الفلسفية والنفسية في جامعة القاهرة، ومن تراجمه:»الفلسفة والإلهيات»، و»تراث الإسلام لألفريد جيوم»، و»من تاريخ علم الأخلاق»، و»علم الغيب في العالم القديم» (العراقي: ١٩٩٥م، ص٢٠ / يوسف، ج٢، ص١٣٦-١٣٧).

٨. **يوسف كرم (١٨٨٦ –١٩٥٩م)** مؤرخ وفيلسوف مصري من مؤلفاته: «تاريخ الفلسفة اليونانية» بالاشتراك مع «الدكتور إبراهيم مدكور»، وكان هذا الكتاب بين أيدي طلاب التوجيهية القسم الأدبي عام ١٩٤٦، إذ وُضِع لتلك المرحلة الدراسية بتكليف من وزارة المعارف. وله: «المعجم الفلسفي» (بيضون، ٢٠١٧م، ص١٢٥).

٩. **عثمان أمين (١٩٠٥ –١٩٧٨)** أستاذ الفلسفة بجامعة القاهرة، له: «دفاع عن العلم»، و»الفلسفة الرواقية»، وهي دراسة فريدة في العربية تتناول هذه الفلسفة، وتبين أهميتها، وتتتبع أثرها في الفكر المسيحي، والفكر الإسلامي، و»شخصيات ومذاهب إسلامية». (أباظة، ١٩٩٩م، ج١، ص١٨١).

وفي عصرنا هذا يُعدُّ المؤلف والمترجم المصري شوقي جلال واحدًا من أبرز المترجمين، فله أكثر من ٤٥ كتابًا مترجمًا في شتى أنواع

المعرفة، ومن أبرز مؤلفاته: «العقل الأميركي يفكر»، و»ثقافتنا والإبداع»، و»الشرق يصعد ثانية»، و»تشكيل العقل الحديث»، و»لماذا ينفرد الإنسان بالثقافة»، و»الآلة قوة وسلطة». (مجلة البيان، ١٥ أغسطس ٢٠٠٢م).

ثانياً: ميدان القصص والروايات الغربية، والشعر.

كانت الدراسات الأدبية التي تجسد شخصية الإنسان الغربي، وما يحمل من معتقدات وأفكار وأخلاق تفتح بابًا واسعًا لفهم الآخر، وبداية الاتصال كانت مطلع القرن التاسع عشر بين الأدب المصري، والآداب الأوروبية خاصة الأدب الفرنسي، ومن أدباء الترجمة في هذا المجال:

١.رفاعة الطهطاوي: كان من قادة النهضة العلمية، (زيدان، ١٩٠٢م، ج٢، ص٣٢ / الزركلي، ٢٠٠٢م، ج٣، ص٢٩)، ترجم رواية الكاتب الفرنسي «مغامرات تليماك»، ثم تبعه على ذلك تلميذه محمد عثمان جلال الذي كان من واضعي أساس القصة الحديثة والرواية والمسرحية، في مصر، حيث تعلَّم بمدرسة الألسن بالقاهرة، وتنقَّل في أعمال الترجمة والكتابة، وترجم لعدد كبير من أدباء القرن السابع عشر الفرنسيين، ومن ذلك: «الروايات المفيدة في علم التراجيدة»، و (أربع روايات من نخب التياترات) من قصص موليير ،كما نقل إلى العربية شعراً «خرافات لافونتين» ورواية (إسكندر الأكبر). (الزركلي، ٢٠٠٢م، ج٦، ص٢٦٢).

٢. مصطفى لطفي المنفلوطي: الأديب المصري، الذي انفرد بأسلوب جميل في مقالاته وكتبه، كما تميّز بترجماته المتميزة بأسلوبها العربي الرشيق، من رواياته المترجمة رواية الأديب الفرنسي برناردان دي سان بيير «بول وفرجيني» تحت عنوان «الفضيلة»، وغيرها من القصص (الزركلي، ٢٠٠٢م، ج٧، ص٢٤٠).

٣. إبراهيم عبد القادر المازني (١٨٨٩ –١٩٤٩م) الذي جمعت ثقافته بين التراث العربي والأدب الإنجليزي، وقام بترجمة الكثير من كتب الشعر والنثر إلى اللغة العربية حتى قال العقاد عنه: «إنني لم أعرف فيما عرفت من ترجمات للنظم والنثر أديباً واحداً يفوق المازني في الترجمة من لغة إلى لغة شعرا»، كما قام بترجمة مختارات من القصص الإنجليزي. (مندور، ٢٠١٧م، ص٣٦-٤٣/ الزركلي، ٢٠٠٢م، ج١، ص٧٢).

وقد تتالت أجيال من مترجمي الروايات والقصص في بلاد الشام والوطن العربي ومناطق مختلفة من العالم الإسلامي. تبرز هذه التراجم واقع المجتمعات الغربية، وما يحمله الإنسان الغربي من تصورات وقيم وأفكار، كما تبيّن مخاوفه وهمومه وطريقة عيشه، فتقدِّم بذلك صورةً واقعيةً عنه لإنسان المجتمعات الأخرى، وبذلك يعدُّ المجال الأدبي القصصي والروائي من ضمن مجالات المعرفة التي يطّلع عليها الإنسان؛ ليتعرف على الأمم الأخرى؛ ليصل إلى فهم وتصور واضح عنها.

كما يبرز هذا المبحث نقل وعرض العلماء والأدباء لعلوم الغرب وفنونهم وتاريخهم إلى العالم العربي والإسلامي، وهذا يدلُّ على أنَّ المشرق العربي كان على اتصال بالحضارة الغربية منذ بداية نهضتها، وأنَّ علماءه ومفكريه قد اعتنوا بهذه العلوم المختلفة، فدرّسوها في جميع المراحل الدراسية، كما تعرفوا من خلالها على حياة الإنسان الغربي، وأخلاقه، والعقائد الفلسفية التي سيطرت عليه خاصة في العصور الحديثة، وهذا الجانب يبرز أنّ دراسة الشرق للغرب قديمة وليست حديثة أي قد سبق ونُقلت إلينا علوم الآخر، وذلك من أهم مواضيع علم الاستغراب.

المطلب الثالث: دراسة الفكر الغربي ونقده

انتشر عدد كبير من المؤلفات الإسلامية التي تناولت الفكر الغربي بالدراسة والتحليل والنقد والمقارنة قام بها علماء ومفكرون مسلمون؛ فكانت مؤلفاتهم عملية تقويم لحالة التبعية وتفشي التغريب. (الجندي، ١٩٨٥م، ص٣٠).

برز عدد من المفكرين قديمًا وحديثًا، منهم:

١.**محمد فريد وجدي: (١٨٧٨ –١٩٥٤)** مؤلف (دائرة المعارف) كاتب إسلامي مصري، عمل محرراً لمجلة الأزهر، له العديد من المؤلفات باللغة الفرنسية منها: «على أطلال المذهب المادي»، «المدنية والإسلام «، و»الإسلام في عصر العلم»، و»في معترك الفلسفيين». (الزركلي، ٢٠٠٢م، ج٦، ص٣٢٩).

٢. **عبد العزيز الجاويش: (١٨٧٦ م/ ١٩٢٩م)**، كان مهتما بالتربية والتعليم خاصة علم الترجمة، وقد وضع كتاب «مرشد المترجم»، وله أيضاً: (الإسلام دين الفطرة والحرية ١٩٦٨م). يناقش فيه قيمة الحرية التي يؤمن بها الغرب ويقدِّسها، وقد استوحى هذا الاسم من قول أحد طلبته الإنجليز أثناء تدريسه بلندن: «يخيّل إليَّ يا شيخ أنَّ هذا الدين لا ينافي الفطرة»، وقد أُعيد طبعه أكثر من مرة، وتُرجم إلى اللغة الإنجليزية. (أبو القاسم، ٢٠١٨م، ص٤٣٢).

٣. **الشيخ محمد رشيد رضا**: المفكر الإسلامي من جيل المفكرين الذين ظهروا مطلع القرن الرابع عشر الهجري. كان صحفيًا وكاتبًا وأديبًا لغويًا، من مؤلفاته التي تمس الفكر الغربي: «شبهات النصارى وحجج الإسلام، وحقيقة الربا». (عكاشة، ٢٠٠٧م، ص١٧-٢٠).

٤. **مالك بن نبي: (١٩٠٥ –١٩٧٣ م)**، مفكر جزائري، كانت جهوده حول بناء الفكر الإسلامي الحديث ودراسة المشكلات الحضارية، من مؤلفاته: «إنتاج المستشرقين، والإسلام والديمقراطية». (الزركلي، ٢٠٠٢م، ص٢٦٦).

٥. **أنور الجندي: (١٩١٧ـ ٢٠٠٢م)**: مفكر مصري، اهتم بالغزو الفكري والتغريب، من مؤلفاته: «الاستشراق»، و»تاريخ الغزو الفكري» الذي يقدم فيه دراسة للفكر الغربي ذكر فيه المذاهب الغربية التي تهدف في الحقيقة إلى رسم فلسفة حياة للمجتمع الذي تخلص من نزعته الدينية المسيحية بعد أن تحرر من سلطان الكنيسة، وفصل بين الدين والدولة، وتوالت شكوكه في الخالق والأنبياء والأديان والكتب المقدسة. كان هذا كله بين العوامل التي دفعته في الطريق العلماني لمحاولة رسم فلسفة حياة له تمثلت في نظريات متعددة أقدمها المذهب المادي ونظرية النشوء والارتقاء، والنظرية الماركسية، والتحليل النفسي... وهذه هي المذاهب التي كونت الفكر الغربي والشخصية الغربية. وله: «فساد نظام الربا في الاقتصاد العالمي». (العلاونة، ٢٠٠٣م، ج٣، ص١٩ / الجندي، ١٩٨٥م، ص٨٣-٨٧).

٦. **إسماعيل الفاروقي**: (١٩٢١م -١٩٨٦م) مفكر فلسطيني جمع من العلوم الاجتماعية، وعلوم الإسلام، والمعرفة بأديان العالم ما جعل كتاباته مادة مرجعية للباحثين، وقد وعى الفاروقي أهمية التكامل المعرفي بين العلوم الاجتماعية والإنسانية من جهة، وعلوم الشريعة، فدرس الفلسفة الغربية في أمريكا، كما درس العلوم الشرعية في الأزهر، وألَّف عدداً من الكتب الموسوعية منها: الأطلس التاريخي لديانات العالم، أديان آسيا الكبرى، والأخلاق المسيحية، والتوحيد وتمثيلاته في الفكر والحياة، وله بحوث كثيرة نُشر معظمها بالإنجليزية، والعربية، والفرنسية. (ملكاوي وآخر، ١٤٠١هـ، ص٢٥،٢٦).

٧. **أحمد غراب: (١٩٢٦ـ ١٩٩٦م)** مفكر مصري حاز على الدكتوراه في الفلسفة ومقارنة الأديان من جامعة أكسفورد، من مؤلفاته: رؤية إسلامية للاستشراق، الإسلام والعلم. (العلاونة، ٢٠٠٣م، ج٣، ص٢٤).

الخاتمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، وبعد..

تناول هذا البحث علم الاستغراب، مفهومه، وحدوده، وما يلزم الباحث من قواعد وآداب ومنهج واضح ليخدم فيه هذا العلم، ويبرز البحث أنَّ العالمَ الإسلامي منفتحٌ على جميع الحضارات والعوالم، متصلٌ بها منذ بدايات الإسلام وحتى يوم الناس هذا، وبفضل هذا الاتصال نهضت الحركة العلمية والأدبية في العالم العربي والإسلامي، وقد بدأت بحركة الترجمة والبعثات العلمية، فنُقلت هذه العلوم إلينا، وتناولها العلماء بالعرض، والشرح، والنقد، وهذا الانفتاح وُضعت له حدودٌ يلتزم بها المسلم في اتصاله مع الحضارات المختلفة، ومن أهمها: التزام أسس الإسلام بأخذ مالا يتنافى مع عقيدتنا، والاستفادة من العلوم والتقنية بما ينفع الأمة، والتصالح والتعايش مع من هم مختلفون عنا في الفكر والدين، قال تعالى:﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ ﴾

[سورة الروم: ٢٢].

والحمد لله على التمام حمدًا كثيرًا طيبًا مع الرجاء من الله المنان بقبوله وحصول الفائدة لقارئه.

النتائج:

١. **تعريف علم** الاستغراب: مأخوذ من كلمة غرب، ويعني: العلم الذي يهتم بدراسة الغرب من جميع النواحي: العقدية، والتشريعية، والتاريخية، والجغرافية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية. وتكون بتقديم وعرض علومهم، ودراسة مجتمعاتهم دراسة علمية عادلة، يقوم بها مفكر أو عالم متبحر في لغتهم وآدابهم وفلسفتهم.

٢. **أهداف** علم الاستغراب: نقد عقلية التبعية، والطرح الموضوعي، والوقوف في مواجهة «التغريب» شرط عدم التعصب، فالاستغراب يجب أنْ يكون دراسة هادفة تنشر التسامح والسلام، وبعيدة عن النظرة واللهجة العنصرية.

٣. وجود «علم الاستغراب" **مسبقا**، واتصالنا بالثقافات الأخرى قديمٌ يدل عليه الاقتباس والنقل والترجمة في العصور الإسلامية الأولى، والنهضة العلمية والأدبية والصناعية الحديثة، وظهور التراجم لكتب الغرب في سائر أنواع العلوم من الطب والفلك والكيمياء والأدب، ودراسة ونقد علوم الآخر.

التوصيات:

١. **على الباحث في هذا** العلم معرفة اللغات الغربية، وأهمها الإنجليزية.

٢. **على الباحث في هذه العلم توخي** العدل، وأنْ يقدم بحثه بشفافية، وبلهجة محايدة؛ ليقبل القارئ النتائج التي توصل إليها.

٣. إنشاء المراكز العلمية التي تشرف على بحوث الاستغراب وتنشرها.

٤. **على الباحث في هذه العلوم الاطّلاع** الدقيق على المجتمعات الغربية، والقراءة المتبحرة، والسفر إليها، ومراقبتها لتلامس كتاباته الواقع الغربي بصدق.

وصلى الله وسلم على نبيه الكريم، وعلى آله وصحبه أجمعين.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

القرآن الكريم (جل منزله وعلا).

أباظة، نزار، إتمام الأعلام، (ط١، بيروت: دار صادر، ١٩٩٩م).

أبو القاسم، نبيل، «أعلام علماء مصر ونجومها». (ط٤، القاهرة: مكتبة المشارق، ٢٠١٨م).

الإبياري، فتحي، «مجموعة محمود تيمور». (ط١، القاهرة: الشركة العالمية المصرية للنشر ١٩٩٥م).

أحمد العلاونة، «ذيل الأعلام». (ط١، جدة: دار المنارة، ٢٠٠٣م) ٣:٣٣.

أرسلان، شكيب، «الإسلام والحضارات». (ط١، لبنان: الدار التقدمية، ٢٠١١م).

إلهامي، محمد، «نحو تأصيل إسلامي لعلم الاستغراب». (ط٣، مصر: دار التقوى، ٢٠١٥م).

البشري، عبد العزيز، «في المرآة». (ط2، مصر: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، 2012م).

البنعيادي، محمد، ''نحو فقه الاستغراب، مقاربة تاريخية ونظرية''. كتاب الأمة١٣2، (٢٠٠٢م)

بيضون، تغاريد سليمان، «فلسفة يوسف كرم، رؤية موسوعية». (ط٣، القاهرة: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠١٧م).

البيهقي، أبو الحسن ظهير الدين، ''تتمة صوان الحكمة''. (ط5، لاهور: مطبعة لاهور، 1351هـ).

الجبرتي عبد الرحمن بن حسن، «عجائب الآثار في التراجم والأخبار». تحقيق: عبد الرحيم عبد الرحمن، (ط١، القاهرة: مطبعة الكتب المصرية، ١٩٩٨م).

جلال، شوقي، «حركة الترجمة العربية تشوبها الفوضى». مجلة البيان التاريخ: ١٥ أغسطس ٢٠٠٢.

جميل، رائد، «محمد رشيد رضا، جهوده الإصلاحية ومنهجه العلمي». (ط١، القاهرة: المعهد العالمي، ٢٠٠٧م).

الجندي، أحمد أنور، «تاريخ الغزو الفكري والتغريب خلال مرحلة ما بين الحربين العالميتين». (ط١، القاهرة: دار الاعتصام، ١٩٨٥م).

الجندي، أحمد أنور، «جيل العمالقة والقمم الشوامخ في ضوء الإسلام». (ط٢، مصر: دار الاعتصام، ١٩٨٥م).

الجندي، أدهم، «تحفة الزمن بترتيب تراجم أعلام الأدب والفن». (ط١، القاهرة: دار المقتبس).

حماد، حسن، «نقد علم الاستغراب». المجلة العربية ٥٤٢، (٢٠١٩). استرجعت بتاريخ: ١٤٤٣/٥/١هـ»

حنفي، حسن، «التراث والتجديد». (ط١، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ١٩٩٢م)، ١٧٦.

حنفي، حسن، «مقدمة في علم الاستغراب». (ط١، بيروت: الدار الفنية، ١٩٩١م)

الزركلي، خير الدين، «الأعلام». (ط١٥، بيروت: دار العلم للملايين، ٢٠٠٢م).

الدسوقي: عمر، «في الأدب الحديث». (ط٢، القاهرة: دار الفكر، ١٩٧٣م).

الدسوقي، عمر، «نشأة النثر الحديث وتطوره». (ط٧، القاهرة: دار الفكر العربي،٢٠٠٧م).

رمضان، محمد خير، «تتمة الأعلام». (ط٢، بيروت: دار ابن حزم، ١٤٢٢هـ).

الزيات، أحمد حسن، «تاريخ الأدب العربي». (ط١، مصر: دار نهضة مصر للطباعة والنشر،١٩٩١).

زيدان، جرجي، «تاريخ آداب اللغة العربية» (ط٢، القاهرة: دار الهلال).

زيدان، جرجي، «تراجم مشاهير الشرق في القرن التاسع عشر». (ط٢، بيروت: دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٠٢م)

سمايلوفتش، أحمد، «فلسفة الاستشراق وأثرها في الأدب العربي المعاصر». (ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٨م).

الشارف، عبد الله، «الاستغراب في الفكر المغربي المعاصر». (ط١، الرباط: منشورات كلية آداب تطوان،٢٠٠٣م).

شمل، آنّا ماري، «أوروبا في مواجهة العالم الإسلامي». ترجمة: محمد نبيل خلف، (ط١، مصر: دار السيد للنشر، ٢٠١٠م).

الشيخ، أحمد، «من نقد الاستشراق إلى نقد الاستغراب، المثقفون العرب والغرب». (ط١، القاهرة: دار المعارف، ٢٠٠٠م).

الصلح، عماد، «أحمد فارس الشدياق: آثاره وعصره». (ط٢، بيروت، دار الفكر، ١٩٨٧).

ضيف، شوقي، «تاريخ الأدب العربي العصر العباسي الأول». (ط٨، القاهرة: دار المعارف، ٢٠٠٠).

العراقي، عاطف، «د. توفيق الطويل مفكرا عربيا ورائدا للفلسفة الخلقية». (ط٢، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، ١٩٩٥).

الفندي، جمال، «الجغرافيا عند المسلمين». (ط١، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٢م).

كربية، كريمة، «إشكالية التجديد في فكر حسن حنفي». مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس (٢٠١٤م).

محمود، زكي نجيب، «المقدمة: موقف من الميتافيزيقا». (ط٢، القاهرة: مطبعة هنداوي، ٢٠١٩م).

المرعشلي، يوسف، «نثر الجواهر والدرر في علماء القرن الرابع عشر». (ط١، بيروت: دار المعرفة، ٢٠٠٦م)

المعاضيدي، د. عبد القادر، «تاريخ الدولة العربية الاسلامية –العصر الاموي–». (ط٢، بغداد: دار الفكر، ١٩٩٩ م).

ملكاوي، حسن فتحي، عكاشة، رائد، ''إسماعيل الفاروقي واسهاماته في الإصلاح الفكري المعاصر''. (ط2، الأردن دار الفتح للدراسات والنشر، المعهد العالمي للفكر الإسلامي،1401هـ، 1981م).

مندور، محمد، «محاضرات عن إبراهيم المازني». (ط٣، القاهرة: مؤسسة هنداوي، 2017م).

الناصر، محمد حامد، «العصرانيون بين مزاعم التجديد وميادين التغريب». (ط١، الرياض: مكتبة الكوثر).

ابن القيم، محمد بن أبي بكر، « زاد المعاد في هدي خير العباد». (ط٢٧، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٥هـ).

ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم، «الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح». تحقيق: علي بن حسن وآخرون، (ط٢، السعودية: دار العاصمة، ١٩٩٩م).

البهي، محمد، «الفكر الإسلامي الحديث وصلته بالاستعمار الغربي». (ط١٠، القاهرة: مكتبة وهبة، ١٣٩٨هـ).

النساج، سيد حامد، «تطور فن القصة القصيرة في مصر من ١٩١٠م إلى ١٩٣٣م»، (ط٢، القاهرة: دار الكاتب العربي، ١٩٦٨).

النقيب، محمد، «محمود تيمور رائد التعريب». مجلة الأدب الإسلامي ٣٦، (١٤٢٤ هـ –2003 م).

النملة، علي إبراهيم، «الاستغراب: المنهج في فهمنا للغرب رؤية تأصيلية». (ط٢، الرياض: فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ١٤٣٦هـ).

النملة، علي بن إبراهيم، «التواصل الحضاري بين الأمم في ضوء تناقل العلوم والآداب والفنون». (ط٢، الرياض: الجمعية السعودية للتاريخ والحضارة، ٢٠١٥م).

النملة، علي بن إبراهيم، «صناعة الكراهية بين الثقافات وأثر الاستشراق في افتعالها». (ط١، دمشق: دار الفكر،١٤٣٠،٢هـ، ٢٠٠٩م).

وليز، هـ. ج، «معالم تاريخ الإنسانية». ترجمة: عبد العزيز توفيق جاويد، (ط٢، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٩٩م).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

The Noble Qur'an .

Abaza, Nizar, Completing the Flags, (1st Edition, Beirut: Dar Sader, 1999 AD).

Abul-Qasim, Nabil, "The Flags and Stars of Egypt's Scholars". (4th floor, Cairo: Al-Mashareq Library, 2018 AD).

Ahmed Al-Alawna, "The Tail of Flags". (I 1, Jeddah: Dar Al-Manara, 2003 AD) 3:33.

Al-Bayhaqi, Abul-Hasan Zaheer Al-Din, "The Sawan of Wisdom Sequel". (5th Edition, Lahore: Lahore Press, 1351 AH).

Al-Binayadi, Muhammad, "Towards the Jurisprudence of Occidentalism, a Historical and Theoretical Approach." The Nation Book 132, (2002 AD)

Al-Bishri, Abdelaziz, "In the Mirror". (2nd edition, Egypt: Hindawi Foundation for Education and Culture, 2012).

Al-Ebiary, Fathi, "Mahmoud Taymour Group". (1st floor, Cairo: The Egyptian International Publishing Company, 1995).

Al-Fendi, Jamal, "Geography of Muslims". (1st edition, Beirut: Lebanese Book House, 1982).

Al-Iraqi, Atef, "Dr. Tawfiq Al-Taweel, an Arab thinker and pioneer of moral philosophy." (2nd Edition, Cairo: The Supreme Council of Culture, 1995).

Al-Jabarti Abdul Rahman bin Hassan, "Ajab Al-Athar fi Al-Tarajim and Al-Akhbar". Investigation: Abdel Rahim Abdel Rahman, (1st Edition, Cairo: Egyptian Books Press, 1998 AD).

Al-Jundi, Ahmed Anwar, "The Generation of Giants and the Highest Peaks in the Light of Islam". (2nd floor, Egypt: Dar Al-I'tisam, 1985 AD).

Al-Maadidi, Abdul Qadir, "History of the Arab Islamic State - The Umayyad Era". (2nd ed., Baghdad: Dar Al-Fikr, 1999 AD).

Al-Mara'ashly, Youssef, "The Prose of Gems and Pearls in the Scholars of the Fourteenth Century." (1st edition, Beirut: Dar Al Maarifa, 2006 AD)

_ Ibn al-Qayyim, Muhammad ibn Abi Bakr, "The resurrection increased in the guidance of the best of servants." (27th edition, Beirut: Al-Risala Foundation, 1415 AH).

_ Ibn Taymiyyah, Taqi al-Din Abu al-Abbas Ahmad ibn Abd al-Halim, "The Correct Answer to Those Who Changed the Religion of Christ." Investigation: Ali bin Hassan and others, (2nd edition, Saudi Arabia: Dar Al-Asima, 1999).

_ Al-Bahi, Muhammad, "Modern Islamic Thought and its Relation to Western Colonialism." (10th edition, Cairo: Wahba Library, 1398 AH).

Al-Namla, Ali Ibrahim, "The Occidentalism: The Methodology in Our Understanding of the West, an Original Vision." (I 2, Riyadh: Index of King Fahd National Library during publication, 1436 AH).

Al-Nasaj, Sayed Hamid, “The Evolution of the Art of the Short Story in Egypt from 1910 to 1933,” (2nd Edition, Cairo: Dar Al Kateb Al Arabi, 1968).

Al-Nasser, Muhammad Hamid, “The Modernists Between Claims of Renewal and Westernization Fields.” (1st floor, Riyadh: Al-Kawthar Library).

Al-Sharif, Abdallah, “Occidentalism in Contemporary Moroccan Thought”. (1st edition, Rabat: Publications of the Faculty of Arts of Tetouan, 2003 AD).

Al-Solh, Imad, “Ahmed Faris Al-Shidyaq: His Traces and Time”. (2nd Edition, Beirut, Dar Al-Fikr, 1987).

Al-Zarkali, Khair Al-Din, “Al-Alam”. (I 15, Beirut: House of Science for Millions, 2002 AD).

Al-Zayyat, Ahmed Hassan, “History of Arabic Literature”. (I 1, Egypt: Dar Nahdet Misr for Printing and Publishing, 1991).

Arslan, Shakib Arslan, “Islam and Civilizations”. (1st edition, Lebanon: Progressive House, 2011 AD).

Beydoun, Taghrid Suleiman, “Youssef Karam’s philosophy, an encyclopedic vision”. (3rd Edition, Cairo: Dar Al-Nahda Al-Arabiya for Printing, Publishing and Distribution, 2017).

Captain, Muhammad, “Mahmoud Taymour, the pioneer of Arabization.” Journal of Islamic Literature 36, (1424 AH - 2003 AD).

Dhaif, Shawqi, “The History of Arabic Literature in the First Abbasid Era.” (8th edition, Cairo: Dar Al Maaref, 2000).

El-Desouky, Omar, “The Origin and Development of Modern Prose”. (7th edition, Cairo: Arab Thought House, 2007 AD).

El-Desouky: Omar, “On Modern Literature.” (2nd ed., Cairo: Dar Al-Fikr, 1973 AD).

El-Gendy, Adham, “A masterpiece of time in the arrangement of translations of literary and art figures.” (1st ed., Cairo: Dar Al Moqtass).

Elhamy, Muhammad, “Towards an Islamic Rooting of Occidental Science”. (3rd Edition, Egypt: Dar Al-Taqwa, 2015 AD).

Hammad, Hassan, “Critique of Occidental Science”. Arab Journal 542, (2019). Retrieved on: 1/5/1443 AH

Hanafi, Hassan, “Heritage and Renewal”. (1st edition, Beirut: University Foundation for Studies and Publishing, 1992 AD), 176.

Hanafi, Hassan, “Introduction to the Science of Occidentalism”. (1st floor, Beirut: Dar Al Fannia, 1991 AD)

Jalal, Shawky, “The Arabic translation movement is in disarray.” Al Bayan Magazine. Date: August 15, 2002.

Jamil, Raed, “Muhammad Rashid Rida, His Reform Efforts and His Scientific Approach.” (1st edition, Cairo: International Institute, 2007).

Karbia, Karima, “The Problem of Renewal in the Thought of Hassan Hanafi”. Journal of Arts and Social Sciences, Sultan Qaboos University.(2014)

Mahmoud, Zaki Najib, “The Introduction: A Position on Metaphysics.” (2nd Edition, Cairo: Hindawi Press, 2019 AD).

Malkawi, Hassan Fathi, Okasha, Raed, “Ismail Al-Farouqi and his Contributions to Contemporary Intellectual Reform”. (2nd Edition, Jordan, Dar Al-Fath for Studies and Publishing, International Institute of Islamic Thought, 1401 AH, 1981 AD).

Mandour, Muhammad, “Lectures on Ibrahim Al-Mazini”. (3rd Edition, Cairo: Hendawy Foundation, 2017 AD).

Ramadan, Muhammad Khair, “Continuation of the Flags”. (2nd ed., Beirut: Dar Ibn Hazm, 1422 AH).

Shaml, Anna Marie, “Europe vs. the Islamic World.” Translation: Muhammad Nabil Khalaf, (1st Edition, Egypt: Dar El-Sayed Publishing, 2010).

Sheikh, Ahmed, “From Criticism of Orientalism to Criticism of Occidentalism, Arab Intellectuals and the West.” (I 1, Cairo: Dar Al Maaref, 2000 AD).

Smailovitch, Ahmed, “The Philosophy of Orientalism and Its Impact on Contemporary Arabic Literature”. (2nd Edition, Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi, 1998 AD).

The Ant, Ali bin Ibrahim, “Civilizational Communication among Nations in the Light of the Transmission of Sciences, Letters and Arts.” (2nd Edition, Riyadh: The Saudi Society for History and Civilization, 2015 AD).

The Ant, Ali bin Ibrahim, “The Industry of Hatred between Cultures and the Impact of Orientalism in Its Fabrication.” (I 1, Damascus: Dar Al-Fikr, 2, 1430 AH, 2009 AD).

The soldier, Ahmed Anwar, “The History of Intellectual Invasion and Westernization During the Interwar Period.” (1st floor, Cairo: Dar Al-I’tisam, 1985 AD).

Willis, H. C, “Milestones of Human History.” Translation: Abdel Aziz Tawfiq Javid, (2nd Edition, Egypt: The Egyptian General Book Authority, 1999 AD).

Zaidan, Jerji, “The Biography of Famous Orientals in the Nineteenth Century”. (2nd ed., Beirut: Dar Al-Qalam for printing, publishing and distribution, 1902 AD)

Zaidan, Jerji, “The History of Arabic Language Literature” (2nd Edition, Cairo: Dar Al-Hilal).

البحث الثاني

جامعة تبوك
University of Tabuk

المجلد الثالث | العدد (1)شعبان 1444 هـ - مارس 2023 - رمدد:8797 - 1658

أنموذج مقترح لتقويم

أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء للموارد البشرية

A proposed model for evaluating the performance of faculty members in Saudi Universities in light of the executive regulations for performance management for human resources

د. سعد مبارك محمد الرمثي

Dr.Saad Mobark Mohammed Alrimthi

أنموذج مقترح لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء للموارد البشرية

A proposed model for evaluating the performance of faculty members in Saudi Universities in light of the executive regulations for performance management for human resources

إعداد:

د. سعد مبارك محمد الرمثي

Dr.Saad Mobark Mohammed Alrimthi

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك في جامعة بيشة

Management and Strategic Planning

E-mail: Salramthi@ub.edu.sa

الملخص: هدفت الدراسة لتقديم أنموذج مقترح لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في لجامعات السعودية في ضوء االلائحة التنفيذية لإدارة الموارد البشرية من خلال تحديد أبرز الأهداف الوظيفية (التعليمية، والبحثية، والمسؤولية المجتمعية، والإدارية)، وكذلك تحديد أبرز الجدارات السلوكية لعضو هيئة التدريس، والكشف عن التحديات التي تواجه عملية تقويم الأداء ومتطلبات تطويرها. ولصعوبة تحديد الأهداف الوظيفية والجدارات السلوكية لعضو هيئة التدريس في الجامعات حاليا في ضوء ضوابط اللائحة، وعدم وجود دليل إرشادي لآليات بناء ميثاق أداء أعضاء هيئة التدريس، وسعيا لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج المختلط بتصميمه الاستكشافي المتتابع، حيث استخدم المقابلات مع عيّنة مختارة من أعضاء هيئة التدريس والمكلفين بأعمال قيادية وإدارية وإشرافية واستشارية بلغت (٢٣) مشاركاً من بعض الجامعات للإجابة عن أسئلة الدراسة، ثم قام ببناء استبانة بناء على نتائج تحليل أقوال المشاركين في المقابلات؛ للتأكد من أهمية تلك الأبعاد من شريحة كبيرة، وتضمينها الأنموذج المقترح لتعميمه، وطبَّق الاستبانة على عيّنة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس والمكلفين بجامعة بيشة بلغت (٣٠٨) أعضاء، وتوصلت الدراسة إلى الأهمية «العالية جدا» لكافة أبعاد الأنموذج المتمثل في الأهداف، والجدارات، والتحديات، ومتطلبات التطوير التنظيمية والإدارية والبشرية من وجهة نظر عيّنة التطبيق، وقد تمَّ تضمينها الأنموذج المقترح الذي اشتمل على ستة أهداف رئيسة، وست جدارات سلوكية لكل عضو هيئة تدريس مع تحديد محكاتها، وممارساتها، ومصادر بياناتها، وأدوات تقييمها، وتحديد أبرز التحديات التي قد تواجه الأنموذج، ومقترحات تجاوزها والتقليل من أثرها، وكذلك متطلبات تطوير عملية تقويم الأداء. كما قدمت الدراسة عدة توصيات من أبرزها تبني الأنموذج المقترح، وتوفير متطلبات تطبيقه من الأنظمة الإلكترونية اللازمة وأتمتتها، وتأهيل المشاركين وتدريبهم على آليات استخدام الأنموذج وتفعيله وتطويره.

الكلمات المفتاحية: الأنموذج، تقويم الأداء، اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء.

Abstract: The study aimed to present a proposed model for evaluating the performance of faculty members in Saudi universities in light of the executive regulations for human resources management through; Determining the most prominent functional goals (educational, research, social responsibility, and administrative), as well as determining the most prominent behavioral competencies for a faculty member, and revealing the challenges facing the performance evaluation process and the requirements for its development. And due to the difficulty of determining the functional goals and behavioral competencies of a faculty member in universities currently in light of the regulations' controls, and the lack of a guideline for the mechanisms of building a faculty performance charter, In order to achieve the objectives of the study, the researcher used the mixed approach with its successive exploratory design, where he used interviews with a selected sample of faculty members and those charged with leadership, administrative, supervisory and advisory work, amounting to (23) participants from some universities to determine the most prominent functional goals and behavioral competencies and the most prominent challenges facing performance evaluation and development requirements In light of the regulation, then he built a questionnaire based on the results of analyzing the statements of the participants in the interviews to ascertain the importance of those dimensions from a large segment and including the proposed model for circulation The questionnaire was applied to a random sample of faculty members assigned to the University of Bisha, which amounted to (308) members. The study concluded that the importance of all dimensions of the model is very high: The objectives, competencies, challenges, and requirements of organizational, administrative and human development from the point of view of the application sample, and they were included in the proposed model, which included six main objectives and six behavioral competencies for each faculty member with defining their criteria, practices, data sources and evaluation tools, And identify the most

prominent challenges that may face the model, and proposals to overcome them and reduce their impact, as well as the requirements for developing the performance evaluation process. The study also made several recommendations, most notably adopting the proposed model, providing the requirements for its application from the necessary electronic systems, qualifying the participants and training them on the mechanisms of using the model, activating it and evaluating it.

Keywords: Model, Performance Evaluation, Executive Regulations for Performance Management.

المقدمة

يتأكد دور الجامعات ومراكز البحث العلمي يوماً بعد يوم في تحقيق أهداف وتطلعات الأمم من خلال قيادتها في مجالات العلم والتنمية والتطوير، وتجاوز مشكلاتها وأزماتها التي تمر بها من خلال ما تقدمه من مخرجات تعليمية، ومنتجات بحثية، وابتكارات واختراعات سهلت حياة البشرية بمختلف المجالات، ولعل قيادة المراكز البحثية في الجامعات لنظام الحياة العالمي كما حدث في جائحة كورونا مؤخراً مؤشر نوعيّ لأهمية قيادة الجامعات للتغيير في المجتمع، وتطوير كافة قطاعاته.

ولأهمية الجامعات في إحداث التغيير نالت عمليات تطوير أداء الجامعات أهمية كبيرة، حيث عززت مختلف الحكومات إجراءاتها باستحداث الأنظمة والهيئات الخاصة بتقويم وتطوير الأداء كهيئات التقويم والجودة، وتوسعت في تحقيق مؤشرات الأداء والتصنيفات العالمية. وإيماناً بدور الجامعات في المملكة العربية السعودية في تحقيق المستهدفات الوطنية والعالمية من التعليم أدرجت عدة مؤشرات ترتبط برؤية المملكة ٢٠٣٠ بشكل مباشر، كوصول ست جامعات لقائمة أفضل مائتي جامعة، وأن تكون المملكة من أفضل عشر دول في مؤشر التنافسيّة العالميّة بحلول عام ٢٠٣٠م (وزارة التعليم، ٢٠٢٢)؛ لذا سعت الجامعات في هندرة عملياتها لمواكبة متطلبات تلك الرؤية الطموحة، فطورت أنظمتها ولوائحها الداخلية، وأصدرت وزارة التعليم نظام الجامعات الجديد، وبدأ التوجه في تخصيص الجامعات، ومشروع تصنيف الجامعات، وتعميم تقويم أداء الجامعات واعتمادها مؤسسيا وبرامجيا، ونشر النتائج على المواقع الرسمية، وذلك إيمانا بقيمة تقويم الأداء المؤسسي وما يمثله من دور في تطوير تحقيق أهداف الجامعات.

ولتحقيق تلك القيمة الفاعلة لتقويم الأداء كان من المهم تقييم أداء مختلف مدخلاتها وعناصرها وتطوير أدائهم، ويعدُّ عضو هيئة التدريس حجر الزاوية في تطوير كافة العمليات الأكاديمية والبحثية والمجتمعية بالجامعة والمجتمع من جهة، وتحقيق تلك المستهدفات من جهة أخرى، حيث تعتمد الدول المتطورة في قياس كفاءة التعليم الجامعي على كفاءة أعضاء هيئة التدريس بجامعاتها (Saito, 2019) كما يعتبرون من أهم عناصر التاثير بمختلف التصنيفات في مجالات التميز التعليمي والبحث العلمي والنشر الدولي والجوائز الدولية للجامعات (Yarime & Tanaka, 2012) ، ويساهم تطوير أدائهم في تطوير الأقسام العلمية والكليات، وبالتالي المؤسسة الجامعية بشكل عام (الإبراهيمي، ٢٠١٩؛ مغير وآخرون ، ٢٠١٩)،كما تحقق عملية تقويم الأداء الانسجام بين أهداف وأنشطة الجامعة وأهداف الأعضاء مما يساعد الجامعات على تحقيق الميزة التنافسية (Aguinis, 2013). فنظام تقويم الأداء المتميز لا يقوِّم الأداء الضعيف فقط بل يطور الثقافة التنظيمية أيضا والتي تصنع جامعة ناجحة (السليمان، ٢٠١٩). لاسيما أنَّ تطوير أداء الأستاذ الجامعي يقود بالضرورة لتطوير الأداء المؤسسي والجامعات بشكل عام (حسن، ٢٠١٦)، ولن يكون ذلك التطوير بشكل فاعل إلا من خلال قياس أدائه وتقويمه بشكل مستمر (Ho et al, 2009).

وفي المقابل فإن ضعف عملية قياس وتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس تؤثر سلباً على أداء الجامعات، وكما قال (بيتر دركر) Peter Drucker «ما لا يمكن قياسه لا يمكن إدارته»، بل سيتجاوز الضعف لوظائف النظام الجامعي ومخرجاته بشكل عام (الهويد،٢٠١٣)، ويزداد الأمر سلباً إذا كانت تتم عملية تقويم الأداء بممارسات ضعيفة؛ حيث تنتشر بعض الممارسات التي تحد من الحرية الأكاديمية والاستقلالية والمشاركة في صناعة القرارات الجامعية (حرب، ٢٠١٥)، إضافة لضعف الحوافز الممنوحة لأعضاء هيئة التدريس المبنية على تقويم الأداء (محمد، ٢٠١٩).

ومع أنَّ قياس أداء أعضاء هيئة التدريس، وتقويم أدائهم بالجامعات قد بدأ منذ القرن التاسع عشر في بعض الجامعات الأمريكية والكندية، ثم البريطانية والفرنسية من خلال انتشار التقارير العالمية مثل تقرير (Jarret) عام ١٩٨٥، وصدور المقالات العلمية من بعض الهيئات الدولية مثل Association International City Management "ICMA" التي أكدت على أهمية قياس أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات (محمد، ٢٠١٠) إلا أنه أخذ ممارسات متباينة في الجامعات؛ ففي مجال الأهداف؛ اقتصرت في بعض الممارسات على تحديد مواطن القوة والضعف لدى عضو هيئة التدريس واحتياجاته التدريبية (Batool & Qwieshi, 2010) بينما سعت لتطوير وتحسين أداء عضو هيئة التدريس، وضبط الجودة وضمان تنفيذ عملياتها في بعضها الآخر(Saito, 2010)، حيث هدفت لتحسين حصول الجامعات على تصنيف جيد (Hyland, 2013)، ومعرفة مستوى فعالية الأداء التدريسي بالدرجة الأولى في بعض الجامعات (Centra, 2018). وفي مجالات التقييم الرئيسة اعتمدت جامعات كاليفورنيا وكنساس وهارفارد وفلوريدا الأمريكية على محاور؛ التدريس، والاستشارة، والإنتاج العلمي والخدمة المهنية، وخدمة الجامعة والمجتمع، والأنشطة الإبداعية (محمود، ٢٠١٩) فيما حددت جامعات ليمريك، وإكسفورد، ولندن، وملبورن مجالات التعليم والتعلم والتدريب، والبحث العلمي، والقيادة،

وخدمة المجتمع لتقييم عضو هيئة التدريس (عبد الكريم، ٢٠١٦). أمّا في مجال أدوات التقويم، فاستخدمت أدوات متنوعة كالملاحظة والزيارات الميدانية وتقارير الأداء وتحليل المحتوى ونتائج استطلاعات الرأي للطلبة والزملاء في العضو المقوَّم، والمقابلات للاستدلال على أداء عضو هيئة التدريس (عبدالحسيب، ٢٠١٦؛ الحربي والخرينج، ٢٠٢٠).

ومما سبق يمكن القول بأن تنوع أساليب وأدوات تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس وتكاملها على درجة من الأهمية لبناء صورة واضحة عن أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وبالتالي ينبغي أن يكون هناك تنوعاً وتكاملاً بين تلك الأساليب والأدوات للوصول لتقويم الأداء بشكل علمي وموضوعي يدعم مسيرة تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من جانب، واستجابة للائحة إدارة الأداء الوظيفي التي صدرت بقرار معالي وزير الخدمة المدنية رقم (١٥٥٠) وتاريخ ١٤٤٠/٦/٩هـ ضمن لوائح الموارد البشرية في نظام الخدمة المدنية وتضمنت تسع مواد، وكذلك أطر العمل التنظيمية للائحة التنفيذية التي شملت مفاهيم ميثاق الأداء والتعريفات المرتبطة به، وأسس قياس أداء الموظف، ومراحل كتابة الميثاق وحفظه واعتماده، والأحكام المترتبة على مستويات تقييمه. ومع وجود تلك التشريعات والأنظمة إلا أن تطبيقها في الجامعات وخاصة على مستوى أعضاء هيئة التدريس لايزال في مراحله الأولى رغم مضي فترة كافية، حيث لا يتوفر نموذجاً متكاملاً يراعي كافة المتطلبات لميثاق الأداء حتى موعد نشر هذه الدراسة، واعتماد بعض النماذج التقليدية السابقة في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس؛ لذا بات جليا أهمية إعادة النظر في عملية تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس والنماذج المستخدمة لتباين ممارسات التقويم بين الجامعات؛ إذ لم تنحصر إشكالات ممارساته بالجامعات العربية على اختلاف المجالات والمعايير والممارسات بل تناولت أهدافه أيضا، حيث لا يتجاوز أهدافه في بعض الجامعات العربية الترقية من رتبة لأخرى، فيما يتجه لتحسين الأداء، والتثبيت، والترقية، وزيادة المرتب غالباً في الجامعات الامريكية، بينما يركز على التعرف على الاحتياجات المطلوب تطويرها في أداء العضو والكشف عن أوجه القصور والنقص في الأداء حتى يمكن تحسينه في الجامعات البريطانية(إبراهيم، ٢٠١٩)

مشكلة الدراسة:

نظراً لأهمية ما يمثله أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في تحقيق أهداف الجامعات، وبالتالي أهمية تقويم أدائه وتطويره باستمرار فقد قُدمت العديد من الدراسات التقويمية لواقع ممارسات تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، والتي أسفرت عن ضعف تلك الممارسات، حيث أشارت دراسة (Lessing, 2011) إلى عدم قياس أدوار عضو هيئة التدريس في الإشراف على طلبة الدراسات العليا في المهارات الأكاديمية ومهارات البحث، والاكتفاء بقياس دوره التدريسي فقط، فيما حددت دراسة (Simon, 2013) في تقييم أداء عضو هيئة التدريس بجانب واحد فقط تمثل في العملية التدريسية فقط، وعلى الطلاب كمصدر واحد فقط. كذلك الحال مع دراسة (عبدالحسيب، ٢٠٢١) التي اقتصرت على تقييم رؤساء الأقسام فقط وإهمال بقية المصادر. فيما تناولت دراسة (موسى، ٢٠١٦) التقييم من ثلاثة مصادر؛ الطلبة، التقويم الذاتي، ورؤساء الأقسام. فيما أشارت دراسة (سعيد، ٢٠١٨) لضعف الاهتمام بالطلاب كمصدر مهم في تقويم أداء عضو هيئة التدريس لا سيما هو المستفيد الأهم من تدريسه. كما توصلت دراسة عزازي (Azazy, 2015)إلى أن أدوات التقويم الحالية للتقييم السنوي في الجامعات المصرية ليست فعّالة، وأكدته دراسة (Field, 2015) بعدم الرضا عن بعض ممارسات القائمين على إدارة تقويم الأداء في بعض الجامعات الإسترالية، وساهم في الشعور بعدم الرضا والسخرية لدى أعضاء هيئة التدريس تجاه سياسات تقويم وإدارة الأداء، وانخفاض الثقة والولاء كما توصلت له دراسة (Neumann & Larkin, 2015). كما أن تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لازال يفتقر إلى معايير علمية دقيقة لتقويم أدائهم تقويماً علمياً شاملاً (العودة، ٢٠١٢)، ويشير واقع ممارسات تقويم الأداء في الجامعات السعودية إلى أن ممارسات تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس تتم بطريقة اجتهادية، يستند فيها إلى لوائح نظامية غير مباشرة مثل لائحة تقويم الأداء في وزارة الخدمة المدنية والخاصة بالموظفين، وأنّ الجامعات تقوم ببناء نماذج تقويم للأداء، ولكنها غير واضحة ولا محددة بما يشير إلى ضرورة توفر أنموذج حقيقي يعزز عملية تقويم الأداء بشكل علمي (الشبل، ٢٠١٩). هذا الضعف أثر بدوره على نتيجة تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بشكل عام وعلى تصحيح الأخطاء في ضوء نتائجه، إذ لا تزال نسب كبيرة من أعضاء هيئة التدريس يمارسون أساليب تقليدية في تقويم الطلبة (الثبيتي، ٢٠١٨) إضافة إلى القصور الواضح في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، وعدم وجود جهة مختصة في تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، وضعف الثقافة التنظيمية لأهمية تقويم الأداء التدريسي (البشر، ٢٠١٩). كما توصلت دراسة (الشبل، ٢٠١٩) إلى أن واقع تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لوظائف الجامعة (التعلم

والتعليم، والبحث العلمي، وخدمة الجامعة والمجتمع) جاء بدرجة متوسطة. ومن جانب آخر، ونتيجة لعدم وجود نموذج واضح وشامل ودقيق تباينت نماذج تقييم أداء عضو هيئة التدريس في الجامعات واختلفت مكوناتها من جامعة لأخرى ومن باحث لاخر؛ حيث تناولت دراسة (القحطاني، ٢٠١٩) عشرة مجالات: التعليم والتعلم، البحث العملي، التوجيه والإرشاد الأكاديمي، القياس والتقويم، التعليم الإلكتروني، الجودة والاعتماد، المبادرات والابتكارات، الأعمال الإدارية، الصفات الشخصية، فيما تناولت دراسة (الجعافرة، ٢٠١٥) في الأردن، ودراسة (جبر، ٢٠١٦)، ودراسة (الكشر، ٢٠١٩) في السعودية، ودراسة (العزيزي والمحرزي، ٢٠١٨) في اليمن ستة مجالات: السمات الشخصية، التخطيط للتدريس، الاتصال والتواصل، تنفيذ الدروس، وتقويم تعلم الطلاب، فيما استهدفت دراسة (عبدالحسيب، ٢٠٢١) خمسة مجالات: السمات الشخصية، التخطيط للتدريس، الكفاءات التدريسية، التواصل مع الآخرين، والتعامل مع الطلاب، وفي نفس السياق حددت دراسة الشريف (٢٠١٨) في السعودية، ودراسة (أبو سنينة، ٢٠٢٠) في الأردن تقويم أداء عضو هيئة التدريس في أربعة مجالات: التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، التقويم، الجانب النفسي والوجداني،كما بحثت الدراسات السابقة في متطلبات متنوعة لتطوير تقويم أداء عضو هيئة التدريس، حيث أشارت دراسة (البشر، ٢٠١٩) إلى أهمية انطلاق ممارسات عضو هيئة التدريس الأكاديمية من رؤية المملكة ٢٠٣٠، فيما أكدت دراسة (الرشود، ٢٠١٩) أهمية احتساب مشاركات عضو هيئة التدريس البحثية ضمن نصابه التدريسي، ومراجعة آليات وإجراءات تقويم أداء الأعضاء بشكل مستمر، فيما أكدت دراسة ين وهان (Yin, Wang & Han,2016) في الجامعات الصينية أهمية معرفة وجهات نظر الطلاب في جودة التدريس، وتأثيره على دراسة التخصص ومستوى الرضا عن المقرر، وضرورة تقسيم نموذج تقويم الأداء لمحاور عامة: المهارات العامة، ومحور التدريس، ومحور الأهداف والمعايير، فيما عززت دراستي (العربي، ٢٠١٧)، ودراسة (القحطاني، ٢٠١٩) في السعودية، ودراسة (الجميلي، ٢٠١٩) في العراق من أهمية الأخذ في الاعتبار معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس.

وبناء على ما سبقت دراسته في تقويم أداء عضو هيئة التدريس في الجامعات، وما ظهر في اختلاف النماذج من جانب، واختلاف المجالات والمحاور من جانب آخر، واختلاط المجالات ما بين رئيسة وفرعية، وما بين أهداف وسمات شخصية من جانب ثالث، وعدم وجود مقاييس دقيقة وأدوات شاملة ومصادر متنوعة، بات مهماً وجود نظام مؤسسي، ونموذج عملي دقيق متنوع الأساليب والأدوات (الغامدي، ٢٠١٢) يتضمن تحديد مجالات التقويم، وفترات تطبيقه، وعناصره، وأوزانه، والنسب الملائمة لأهدافه وممارساته (العزاوي وجواد، ٢٠١٣)، وضرورة تقويم جميع جهود أعضاء هيئة التدريس وليس التركيز على جانب دون آخر؛ وذلك لضبط دور العضو في تطوير العملية التدريسية، والبحثية، وخدمة الجامعة، والمجتمع كما أكدته دراسات (الجبوري، ٢٠٠٨؛ عزيز، ٢٠١٢؛ العطيات وصوص والجوارنة، ٢٠١٥) حتى يدعم هذا النظام المؤسسي الإدارة العليا في الجامعة لتطبيق العدالة والشفافية في عمليات تقويم الأداء، ومعرفة أصحاب الإنجازات والمتميزين، وتطبيق القرارات ذات العلاقة بهم من ترقيات، ومكافآت وترشيح وتجديد العقود وتطوير أدائهم (علاقي، ٢٠١٤)، كما يتأكد ضرورة ربط أهداف العضو بأهداف الجامعة، إذ تشير الاتجاهات الحديثة في تقويم الأداء وتطويره إلى أهمية انسجام أنشطة ومخرجات الموظفين مع أهداف المنظمة (Aguinis, 2013)، وتساعدها من جانب آخر على تحقيق الميزة التنافسية، وتبرز مساهمة الموظفين في تطوير المنظمة وقدرتها التنافسية بشكل واضح (Woods, 2018) مع أهمية التطوير المستمر للنموذج، ومواءمته باستمرار مع احتياجات الجامعات (Sherwani, 2015)، وبالتالي فإن من الأهمية بمكان ربط أهداف أعضاء هيئة التدريس بأهداف القسم/الكلية/الجامعة لتحقيق تلك الغايات، وتقويمها باستمرار لضمان القيمة المضافة لعضو هيئة التدريس في تحقيق أهداف ورسالة الجامعات، وهو ما تسعى هذه الدراسة لتحقيقه.

وقد لمس الباحث مشكلة ضعف نموذج تقويم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعات بضعف مكوناته التي تم عرضها أعلاه وخاصة في محاولات الجامعة تطبيق نموذج مثياق الأداء الوارد من وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وهو ما يسبب التأثير السلبي على عملية التقويم المؤسسي بشكل عام، حيث عمل الباحث عضوا في اللجنة الدائمة لتقويم أداء منسوبي الجامعة، ولمس التباين في صياغة الأهداف وقياسها، وبالتالي تباين صياغات ميثاق الأداء لأعضاء هيئة التدريس، مع ضعف الاستفادة من مصادر البيانات والمعلومات بالأقسام الأكاديمية، كذلك نقص المشاركين في عملية التقويم، وضعف مصادر التقويم، ومن جانب آخر التركيز على الأدوار التعليمية بشكل كبير على حساب الأدوار البحثية وخدمة الجامعة والمجتمع. كما وضح للباحث من خلال تواصله مع عمادات الموارد البشرية في الجامعات، وهي الجهة المسؤولة عن تقويم الأداء

بالجامعات، حيث كانت النتائج تشير إلى أنّ عدم وجود نموذج واضح لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات مع غياب الأدلة الإرشادية والإجرائية في شرح بناء أبعاد تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس.

ولأنّ تنمية وتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس هي أحد الأهداف الاستراتيجية لوزارة التعليم بجانب تطوير منظومة الجامعات وصولاً لتحقيق رؤيتها في إعداد تعليم متميز عالي الجودة بكوارد تعليمية مؤهلة (وزارة التعليم، ٢٠٢٢)، ولأن عملية تطوير تلك القدرات تتطلب قياس أدائهم وتقويمهم بشكل فاعل، وبناء على ما تقدم تأتي هذه الدراسة لاستكمال جهود حوكمة عمليات تقويم الأداء في الجامعات السعودية من خلال تقديم أنموذج مقترح لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء الوظيفي لآخر إصدار، من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس لهذه الدراسة: كيف يمكن تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء للموارد البشرية ؟

أسئلة الدراسة:

١-ما الأهداف الوظيفية (التعليمية – البحثية – المسؤولية المجتمعية – الإدارية) لعضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء للموارد البشرية؟

٢-ما الجدارات السلوكية لعضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء للموارد البشرية؟

٣-ما التحديات التي تواجه عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء للموارد البشرية؟

٤-ما متطلبات تطوير عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء للموارد البشرية؟

٥-ما الأنموذج المقترح لتقويم أداء عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء للموارد البشرية؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة لتقديم أنموذج مقترح لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء للموارد البشرية، وذلك من خلال:

١-تحديد أبرز الأهداف الوظيفية (التعليمية – البحثية – المسؤولية المجتمعية – الإدارية) لعضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء للموارد البشرية لتضمينها محور الأهداف في ميثاق الأداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس.

٢-معرفة أهم الجدارات السلوكية لعضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء للموارد البشرية بما يساعد على تحديد أبرز الجدارات السلوكية المهمة في عملية تقويم الأداء.

٣-الكشف عن التحديات التي تواجه عملية تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء للموارد البشرية للعمل على تقليلها، والحد من آثارها.

٤-تحديد أبرز متطلبات تطوير عملية تقويم الأداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس في ضوء اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء للموارد البشرية لتعزيز الممارسات الجيدة في عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس.

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية البحث من أهمية موضوعه وأهدافه، وذلك من خلال تناوله لأبرز عناصر العمل الجامعي ممثلا بعضو هيئة التدريس، وأهمية تقويم أدائه الذي يعد البعد الأبرز في تقويم المؤسسة الجامعية بشكل عام. وقد حددت الدراسة هذه الأهمية من خلال:

أولاً – الأهمية النظرية:

١-تعزيز جهود النشر العلمي في مجال تقويم الأداء بشكل عام، وأداء أعضاء هيئة التدريس بشكل خاص.

٢-تنمية المعرفة تجاه أبرز القضايا المحورية في تقويم أداء عضو هيئة التدريس، والمجالات المرتبطة بها، والعناصر الداعمة والممارسات المحققة لها.

٣-فتح آفاق جديدة للباحثين لطرق مسارات جديدة تتجاوز مسألة وجود النموذج إلى توضيح آليات بنائه وتعديله وتقويم تطبيقه، واقتراح أبعاد جديدة في تقويم الأداء المتطور مع تطور بيئة العمل في الجامعات.

٤-إدراك مضامين التقويم المرن في تكييفه لتطوير الأداء الحقيقي لعضو هيئة التدريس والأقسام العلمية والكليات الأكاديمية من

خلال تحديد أبرز التوجهات الرئيسة للجامعات والكليات والأقسام، وتوجيه عمل أعضاء هيئة التدريس لتحقيقها وتقويم تلك العملية.

ثانياً-الأهمية التطبيقية:

١-تقديم أنموذج مقترح متكامل يفيد متخذي القرار في الجامعات في تحديد اتجاهات تطوير الأداء في الجامعة وعكسه على أبعاد التقويم لعضو هيئة التدريس.

٢-توفير أنموذج متكامل يدعم أدوار رؤساء الأقسام، وعمداء الكليات في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في برامجهم الأكاديمية.

٣-تقديم مسارات واضحة ومحدده تمكن أعضاء هيئة التدريس من تحديد نقاط القوة، وفرص التحسين في أدائهم.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تتناول الدراسة مكونات ميثاق الأداء لعضو هيئة التدريس في ضوء اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء للموارد البشرية المتمثلة في الأهداف والجدارات، وكذلك في تحديد التحديات التي تواجه عملية التقويم ومتطلبات تطويرها.
- الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس والمكلفون منهم بأدوار ومهام قيادية وإدارية وإشرافية واستشارية في الجامعات السعودية.
- الحدود المكانية: الجامعات الحكومية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم البدء بإعداد الدراسة منذ عام ١٤٤٠هـ، وتم تطبيق أداتي الدراسة: المقابلة واستطلاع الرأي في الفصلين الدراسيين: (الأول، والثاني) للعام الجامعي ١٤٤٣هـ – ٢٠٢١م.

مصطلحات الدراسة:

١-الأنموذج :MUDEL

تمثيل مبسط لشيء حقيقي قد يكون ظاهرة معينة، أو نظام رئيسي، أو نظام فرعي، وهو تجريد للواقع الحقيقي المحيط بالظاهرة أو النظام(Krone, 2013) .

ويعرف الأنموذج في هذه الدراسة إجرائياً بأنه: «المخطط المبني على تصور ذهني متكامل لعملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس في الجامعات يتضمن الأهداف التي ينبغي على عضو هيئة التدريس تنفيذها، والجدارات التي يجب أن يتسم بها في ممارساتها التعليمية والبحثية والمجتمعية والإدارية، وعلاقاتها مع كافة المستفيدين بنسب وأوزان بحسب رؤية ورسالة الجامعة وتوجهاتها الاستراتيجية مع تحديد مصادر بيانات التقويم وأدواته ووسائله وتوقيتاته».

٢-إدارة تقويم الأداء Performance Evaluation management:

هي منهجية شاملة تشمل تحديد الأهداف المطلوبة من عضو هيئة التدريس، ويتم بناؤها بشكل متبادل بين العضو والمشرف، ومراجعة الأداء، ومكافأة الإنجازات، ودعم التطوير والنمو، ويرتبط بأنشطة الموارد البشرية الرئيسية الأخرى المرتبطة والتي تعكس الاحتياجات الاستراتيجية التنظيمية (Moravec, 2016).

فيما يعرّفها الباحث إجرائيا بقياس وتقييم مدى فاعلية وكفاءة عضو هيئة التدريس في ضوء الأهداف المطلوب منه أداؤها، والجدارات التي ينبغي له الاتسام بها وممارساتها، وتقديم التغذية الراجعة المناسب له لتطوير أدائه بتحديد حاجاته التنموية والتدريبية، واتخاذ القرار المناسب بشأن تدريبه، أو ترقيته، أو تكليفه، أو تجديد عقده، أو تكليفه بمهام بحسب ما يمتلك من مهارات وقدرات تمكن الجامعة من الاستثمار الأمثل لقدراته.

٣-اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء للموارد البشرية:

هي اللائحة المنظمة لإدارة الأداء في اللائحة التنفيذية للموارد البشرية في الخدمة المدنية الصادرة بقرار وزير الخدمة المدنية رقم (١٥٥٠)، وتاريخ ١٤٤٠/٦/٩هـ التي حلت محل لائحة إدارة الأداء الوظيفي الصادرة بقرار وزير الخدمة المدنية رقم (٧٠٠/٥٢٠٢)، وتاريخ ١٤٣٧/٩/١٠هـ، وتتكون من عشر مواد تبدأ من المادة (١١٥) حتى المادة (١٢٤)، والتي عرّفت إدارة الأداء بأنها عملية تعني بقياس أداء الموظف من خلال أسس ومعايير ومستويات محددة مرتبطة بأهداف الجهة الحكومية.

منهج البحث وإجراءاته:

نظراً لطبيعة المشكلة البحثية المتمثلة في ضرورة تطبيق مكونات اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء للموارد البشرية المتمثلة في محوري الأهداف والجدارات على ميثاق الأداء لأعضاء هيئة التدريس في لجامعات، ونظراً لضعف ممارسات تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس

الحالية واختلاف النماذج المستخدمة بين الجامعات، وعدم وجود نموذج واضح ومحدد، ودليل إجرائي يساعد أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام على بناء نماذج تقويم الأداء في ضوء اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء الأخيرة، ونظراً لافتقاد الميدان لموجهات، أو دليل واضح لماهية الأهداف الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس والتي تختلف وتتنوع عمقاً وتركيزاً في أبعاد الأهداف التعليمية والبحثية والمجتمعية والإدارية، ولاقتصار النماذج الموجودة على عدد محدود من الأهداف كان مهماً محاولة استكشاف أبرز تلك الأهداف والجدارات التي يمكن تعميمها لاحقا في أنموذج، وتكون صالحة لتقويم أعضاء هيئة التدريس باختلاف مهامهم المكلفين بها في الجامعات، فقد استخدم الباحث المنهج المختلط/المزجي بتصميمه الاستشكافي المتتابع، الذي يساهم في فهم مشكلة البحث بصورة أكثر عمقاً، وتحديد نواحي القوة في البيانات النوعية والكمية معاً، وبالتالي سيقوم الباحث بجمع البيانات النوعية في المرحلة الأولى التي يتم فيها اكتشاف أبرز الأهداف التي تتعلق بعضو هيئة التدريس، وأبرز الجدارات التي ينبغي على عضو هيئة التدريس الاتسام والاتصاف بها عن طريق المقابلات، ثم جمع البيانات الكمية في المرحلة الثانية من خلال الاستبانات لتحديد درجة الموافقات من شريحة كبيرة لتساعد على تعميم النموذج كون نموذج تقويم الأداء لا يخص فئة دون أخرى، أو جامعة دون أخرى كما يتضح في الشكل (١):

شكل (١) مراحل جمع البيانات النوعية والكمية في التصميم الاستكشافي المتتابع

مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة هو الجامعات السعودية، حيث تم أخذ عينتين منها: الأولى بلغ عددها (٢٣) مشاركاً تم إجراء المقابلات معهم، وهم عينة من أعضاء هيئة التدريس بسبع جامعات سعودية، وتم استخدام استراتيجية التنوع العضوي في العينة Maximum Vairation Strategy مما ساعد في الحصول على بيانات من وجهات نظر متعددة شملت مختلف فئات المكلفين من أعضاء هيئة التدريس بأعمال قيادية وإدارية وإشرافية واستشارية، وأعضاء هيئة تدريس غير مكلفين، ووكلاء جامعة، وعمداء كليات وعمادات مساندة، ووكلاء كليات وعمادات مساندة، ومشرفي مراكز علمية وإدارية، ومستشارين، ورؤساء أقسام، وأعضاء هيئة التدريس من جامعات متنوعة لضمان شمولية الأهداف والجدارات وتغطيتها لكل فئات التكليف الوظيفي. والعينة الثانية طبق الباحث عليها التحليل الكمي من خلال استبانة عممت على عينة عشوائية من جامعة بيشة، بلغت (٣٠٨) أفراد من إجمالي (١١٠٧) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيشة، وهي عينة ممثلة ومناسبة في ضوء معادلة ستفن ثامبسون، وقد ضمت أعضاء هيئة تدريس ومكلفين بأعمال قيادة/إدارية/إشرافية/استشارية وأعضاء هيئة تدريس غير مكلفين بالجامعة كما يوضحها الجدول (١):

الجدول (١) يوضح عدد أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة المشاركين في جمع البيانات الكمية:

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	١٣٣	٪ ٤٣,٢
	انثى	١٧٥	٪ ٥٦,٨
	المجموع	٣٠٨	٪١٠٠
نوع العمل	عضو هيئة تدريس	٢٢٦	٪ ٧٣,٤
	رئيس قسم	٤٧	٪ ١٥,٣
	مكلف بأعمال قيادية/إدارية/إشرافية/استشارية	٣٥	٪ ١١,٤٤
	المجموع	٣٠٨	٪١٠٠

يلاحظ من الجدول (١) مشاركة الجنسين في تعبئة الاستبانة بنسب متقاربة، كذلك مشاركة أعضاء هيئة التدريس والمكلفين بنسب جيدة كانت النسبة الأعلى لأعضاء هيئة التدريس غير المكلفين؛ نظراً لقلة أعداد المكلفين بأعمال بجانب التدريس بالقسم العلمي، بما يشير إلى مشاركة متنوعة من جميع الفئات في الدراسة.

أدوات الدراسة:

يلعب الباحث دوراً مؤثراً في البحث النوعي؛ لكونه العنصر الرئيس في بناء وتطوير وإجراء المقابلة خاصة مع الفئة المستهدفة التي تشمل مسؤولين بمختلف المهام في الجامعات، وبالتالي كان مهما أن تلعب خبرة الباحث في تنفيذ الأداة، والتفاعل، والتعامل مع المستهدفين، حيث يعمل الباحث عميدا لعمادة التطوير والجودة في جامعة بيشة، وقد عمل مساعداً لوكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة، وكذلك عمل مشرفا على مراكز لإعداد القيادات، والقياس والتقويم والتدريب، والتطوير الجامعي، وضمان الجودة والاعتماد، كذلك كان عضوا في اللجنة الدائمة لتقويم أداء منسوبي الجامعة، ومدرباً للائحة الجديدة في تقويم الأداء، وقد قدّم عدة دورات تدريبية في تقويم الأداء، وبالتالي ساعدت خبرته، وفهمه للموضوع وتفاصيله دوراً في تفاعل المستهدفين، وتحديد أبرز قضايا وعناصر البحث مما سهل الوصول لتحقيق أهداف الدراسة.

وقد استخدم الباحث أداتين لجمع بيانات الدراسة، وهما:

١-الأداة النوعية: وهي المقابلة، وقد استخدمت للإجابة عن أسئلة الدراسة الأربعة، وتم بناؤها وفق معايير الجودة:

- الموثوقية: وتقابل الصدق والثبات في البحوث الكمية، وللتأكد من مصداقية Credibility أداة المقابلة فقد تم تصميم دليل المقابلة، وتضمن بطاقة المقابلة، وفيها تم توضيح الهدف من إجرائها وزمنها ووسائل تنفيذها، وللتحقق من جودتها تم عرضها قبل تطبيقها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في القياس والتقويم، والممارسين في عمادات الموارد البشرية ببعض الجامعات السعودية، وتم تعديل بعض الصياغات وفق آراء المحكمين، حيث قام الباحث بتطبيقها حضورياً مع منسوبي جامعة بيشة، وعبر الاتصال الهاتفي المباشر والتسجيلات الصوتية من خلال تطبيق (Whatsapp) لمنسوبي الجامعات الأخرى، حيث وافق (٢٣) مشاركاً على إجراء المقابلة، وتم التنسيق معهم في الأسلوب المفضل لديهم في المشاركة، وتراوحت مدة تنفيذ المقابلات بين ٢٠-٣- دقيقة، واستغرقت فترة إجرائها خمسة أشهر منذ شهر ربيع الثاني حتى شهر شعبان من عام ١٤٤٣هـ، كذلك تم إطلاع المشاركين في المقابلات على إجاباتهم للتأكد مما تم تدوينه. فيما تم التحقق من الانتقالية Transition: وهي تقابل الصدق الخارجي في البيانات الكمية من خلال مراجعة وتقييم البيانات والمعلومات المقدمة لا سيما مع تشابه الأهداف وتكرارها والجدارات والاتفاق عليها وقابليتها للتطبيق مع اختلاف فئات التكليف، والوصول لدرجة التشبع Saturation من خلال تنوع فئات المشاركين من المكلفين بأدوار أخرى غير التدريس، وقد عزّز زيادة عدد المشاركين من الحصول على بيانات متنوعة وشاملة، كما تم إدراج اقتباسات مباشرة من حديث المشاركين في التحليل. أما الاعتمادية Reliability التي تقابل الثبات في الأدوات الكمية فقد تم تنفيذ المقابلة مع ثلاثة مشاركين من غير عينة التطبيق؛ للتحقق من فهم وصلاحية ودقة الأسئلة وشموليتها ووضوحها، كما لاحظ الباحث أثناء عمله عضواً في اللجنة الدائمة لتقويم أداء منسوبي الجامعة العديدَ من الممارسات أثناء تطبيق نماذج تقويم الأداء بوضعها الحالي في الجامعة لأكثر من سنتين التي ساعدت في تحديد الأسئلة والمفاهيم الدقيقة المطلوبة أثناء المقابلات. أما التطابقية أو التوكيدية Conformity or Assertiveness التي تقابل الموضوعية أو حيادية البيانات في البيانات الكمية، فتم ذلك من خلال إظهار جميع الإجابات، وتوضيح خطوات ومراحل تنفيذ الأدوات من المقابلات، ثم تطوير أداة الاستبانة، ثم تطبيق الاستبانة.

٢-الأداة **الكمية**: وقد شرع الباحث في بنائها بعد الحصول على نتائج المقابلات وتحليلها، وفي ضوئها تم تحديد الأهداف، والجدارات الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس، وأبرز التحديات التي تواجه عملية تقويم الأداء، ومتطلبات تطويرها والتي مثلت المحاور الرئيسة الأربعة في الاستبانة.

- **صدق الاستبانة:**

للتأكد من صلاحية ووضوح أداة الدراسة استخدم الباحث الإجراءات التالية:

- صدق المحكمين Face Validity (الصدق الظاهري)، وذلك من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من داخل وخارج الجامعة من حيث مناسبة الصياغة اللغوية، ومناسبة فقرات الأداة وارتباطها بالعناصر الرئيسة لها، وقد بلغ عدد المحكمين (٩) محكمين، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٧٥) فقرة بعد أن كانت (٨٢) فقرة في صورتها الأولى، وقد أعطيت كل فقرة وزناً متدرجاً وفق سلم (ليكرت) الخماسي؛ لتقدير أهمية الأهداف والجدارات والمتطلبات، ودرجة وجود التحديات التي تواجه عملية تقويم الأداء الوظيفي من خلال الفئات الخمسة: (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً).

- صدق الاتساق الداخلي Internt Consistency حيث قام بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغ عدد المشاركين بها (٣٧) مشاركاً، وتم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة بحساب معاملات ارتباط بيرسون (Person correlation coefficient) لقياس الاتساق بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له.

- **ثبات الأداة:** استخدم معامل الفا كرونباخ (Alph-Cronbach's) لحساب ثبات الاستبانة، ويوضح الجدول (٢) حساب معامل ارتباط بيرسون وألفا كرونباخ لمحاور الدراسة كما يأتي:

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون لقياس الاتساق الداخلي ومعاملات الثبات للأداة بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	عدد العبارات	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	معامل الثبات الفا كرونباخ
الأول-الأهداف	٢٨	٠,٧١٣ **	٠,٠١	٠,٨٥٢
الثاني-الجدارات	٢٤	٠,٨٦٣ **	٠,٠١	٠,٨٧٨
الثالث – التحديات	١٢	٠,٨٤٥ **	٠,٠١	٠٩٣٢
الرابع-متطلبات التطوير	١١	٠,٨٩١ **	٠,٠١	٠,٩٦٥
الكلي	٧٥			٠,٩٢١

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢) أنّ محاور الدراسة بعباراتها دالة عند مستوى (٠,٠١) حيث تراوحت معاملات ارتباط بيرسون ما بين (٠,٨٩١ لأعلى قيمة، ٠,٧١٣ لأقل قيمة)، كما حققت ثباتاً جيدا بقيم تراوحت بين (٠,٨٥٢ و٠,٩٦٥)، وبلغ معامل الثبات الكلي (٠,٩٢١) مما يشير إلى معدلات صدق وثبات مرتفعة وكافية لصلاحية تطبيق الاستبانة بشكل نهائي.

- **إجراءات جمع وتحليل البيانات النوعية:**

تم جمع البيانات النوعية من خلال مقابلة المشاركين بعد عملية التسجيل والتفريغ في جداول على هيئة عبارات، وتم استخدام برنامج MAXQDA لتنظيم البيانات النوعية من خلال ترميز أسماء المشاركين وتنظيمها في ملف خاص لكل مشارك، وترميزهم بالحروف التالية: حيث يشير الحرف (و) إلى فئة وكيل جامعة، أما حرف (ع) فيشير إلى فئة عميد كلية/عمادة، في حين يشير حرف (ك) إلى فئة وكيل كلية/عمادة، ويشير حرف (م) للمشرف على المركز، و يشير حرف (س) إلى المستشار، فيما يشير حرف (ق) لرئيس القسم، وحرف (ض) لعضو هيئة التدريس ، فيما تشير الأرقام لترتيب المشاركات، فمثلا (و ١) يشير إلى المشارك الأول من فئة وكيل الجامعة، وهكذا. واستخدم الباحث طريقة التحليل الفئوي من خلال التعرف على البيانات الأولية، ونسخها وتفريغها من المكالمات والتسجيلات الصوتية، وكتابتها وقراءتها أكثر من مرة، واستخدام إستراتيجيات التأمل والتحليل للتسجيلات والفئات والأهداف التي تم استنتاجها، ثم تمَّ تصنيف البيانات وترميزها ترميزاً أولياً مفتوحاً ومغلقاً باستخدام: (كلمة، عبارة، وصف)، وإعادة القراءة والتصنيف لتجميع الترميزات المتشابهة في محاور رئيسة للإجابة عن أسئلة البحث، وكذلك من خلال البحث عن الموضوعات الرئيسة كأبعاد، مثل تصنيف الأهداف التي تتعلق بالعملية التعليمية تحت البُعد التعليمي، والأهداف المتعلقة بإجراء الأبحاث تحت بُعد الهدف البحثي وهكذا، ثم إنتاج التقرير كمرحلة أخيرة تمَّ فيها تنظيم جميع البيانات في جدول رئيس مع تحديد تكراراتها وتفسير نتائجها.

- **إجراءات جمع وتحليل البيانات الكمية:**

في ضوء نتائج المقابلات مع المشاركين تم استخلاص أبرز الأهداف الوظيفية والجدارات السلوكية، وأبرز التحديات التي تواجه عملية تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، وكذلك أبرز متطلبات تطوير تلك العملية، ومن ثم عرضها على شريحة أوسع من أعضاء هيئة التدريس والمكلفين بأعمال أخرى عبر استبانة تم إعدادها لتتضمن المحاور الأربعة لتحديد مدى أهمية ما تحدّث به المشاركون في أبعاد وعناصر ميثاق أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، ثم تحليل الاستبانات بالاعتماد على البرنامج الاحصائي (SPSS) لحساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية تجاه أهمية الأهداف والجدارات الوظيفية لعضو هيئة

التدريس، وكذلك أبرز التحديات التي تواجه عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس، ومتطلبات تطوير تلك العملية، وتم تصنيف الاستجابات في ضوء الأوزان التالية: عالية جدا «٥»، عالية «٤»، متوسطة «٣»، منخفضة «٢»، منخفضة جدا «١». ثم مقارنة النتائج والتعليق عليها، ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة للوصول لتحديد محاور وأبعاد وعبارات ومحكات الأنموذج المقترح.

- الأنموذج المقترح:

تم بناء الأنموذج المقترح لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء بالاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة، ونتائج الدراسة الميدانية، كما تم تحكيم الأنموذج المقترح باستخدام أسلوب دلفاي بعرضه على مجموعة محكمين من بعض المتخصصين في التقويم والإدارة والمسؤولين في عمادة الموارد البشرية، وهي الجهة المسؤولة عن تقويم الأداء في الجامعات، وقد تم عرض الأنموذج على سبعة خبراء بعد بنائه؛ وذلك للتأكد من أهمية مكوناته، ومناسبته لأهداف الدراسة وارتباطه بنتائجها، وتم إجراء التعديلات البسيطة في الجولة الأولى، ثم عرضه في الجولة الثانية على نفس المحكمين، ومن ثم الوصول لموافقة تامة على الأنموذج المقترح.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

تمَّ استعراض ومناقشة النتائج وفقاً لترتيب أسئلة البحث على النحو التالي:

مناقشة وتفسير نتائج السؤال الأول للدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي نص على: ما أبرز الأهداف الوظيفية (التعليمية والبحثية والمجتمعية والإدارية) المطلوب أداؤها من عضو هيئة التدريس، أو المكلفين منهم بمهام قيادية/إدارية/إشرافية/استشارية في الجامعات السعودية؟ تمَّ تحليل بيانات الدراسة النوعية والكمية على النحو التالي:

أولاً–الدراسة النوعية:

تم تحليل محتوى المقابلات وتصنيف نصوصها وعباراتها وترميزها مفتوحة ومغلقة إلى فئات وعرضها، فكانت إجابات المشاركين في السؤال الأول على النحو التالي:

جدول (٣) تصنيف وترميز نتائج مقابلات المشاركين للإجابة عن على السؤال الأول (ن =٢٣):

الترميزات المفتوحة	التكرار	الترميزات المغلقة	التكرار	ترميزات فرعية	التكرار
التعليم والتدريس	٩٩	الأداء التدريسي	٣٨	تدريس محتويات المقرر كاملا.	١٤
				مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في التدريس.	١١
				ربط أهداف المقرر مع أهداف البرنامج.	٨
				إبراز قدرته العلمية وإلمامه بالمقرر.	٥
		توجيه الطلبة وإرشادهم	١٠	تقديم الإرشاد الأكاديمي للطلبة.	٤
				تقديم الإرشاد النفسي للطلبة.	٣
				تسهيل تقديم الإرشاد المهني للطلبة.	٣
		استراتيجية التدريس	٢٨	تنويع استراتيجيات التدريس في المقرر.	١٢
				توظيف التقنية في أعمال المقرر.	٩
				استخدام مواد علمية متنوعة في تدريسه.	٧
		تقويم أداء الطلبة	٢٣	التنويع في أدوات تقييم الطلبة.	١١
				إتاحة الفرصة للطلبة لمراجعة النتائج.	٧
				يتميز بالموضوعية والعدالة في تقييم الطلبة.	٥

ملفات المقررات	٣٤	جودة إعداد ملف المقرر	٣٤	يتحقق من مصداقية نتائج الطلبة.	٨
				يقيس مخرجات التعلم لمقرراته وفق النماذج المعتمدة.	١٠
				يلتزم بمعايير الجودة في إعداد الاختبارات.	٩
				يشارك / يعد ملفات المقررات المسندة له في المواعيد المحددة.	٧
الأنشطة البحثية	٦٢	الإشراف العلمي	١٤	يشرف على طلبة دراسات عليا.	١٤
		المناقشات العلمية	٨	يشارك في مناقشات طلبة الدراسات العليا.	٨
		النشر العلمي	١٢	ينشر وحدات علمية (بحث / كتاب / ترجمة).	١٢
		عضوية الجمعيات	١١	لديه عضوية في جمعيات (علمية / مهنية / مجتمعية/ بيت خبرة).	١١
		حضور المؤتمرات	١٧	يشارك في مؤتمرات علمية في مجال التخصص.	١٧
الفعاليات المجتمعية	١٨	فعاليات تدريبية	١٢	ينفذ فعاليات علمية (دورات/ورش عمل/محاضرات،...) لمنسوبي الجامعة.	١٢
			٦	ينفذ فعاليات علمية (دورات/ورش عمل/ محاضرات...) لمنسوبي المجتمع.	٦
المهام الإدارية	٣٨	فاعلية وكفاءة الأداء	١٢	يشارك بفعالية في أعمال المجالس/اللجان.	٧
				ينفذ مهامه بكفاءة في الموضوعات المسندة له في المجالس/اللجان.	٥
		مشاركته في التخطيط	٧	يشارك في تحديد أهداف وأنشطة الخطة التشغيلية ومؤشرات الأداء للجهة.	٧
		مشاركته في التنفيذ	٨	ينفذ / يشرف على تنفيذ؛ برامج وفعاليات وأنشطة الجهة.	٨
		مشاركته في التقييم	٦	يشارك في قياس وتقييم أداء أنشطة وبرامج الجهة.	٦
		مشاركته في التطوير	٥	يشارك في إعداد الخطة التطويرية للجهة.	٥

ويتضح من الجدول (٣) أن أبرز الأهداف الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس والمكلفين منهم بأعمال أخرى في الجامعات السعودية حسب رأي المشاركين تتمثل حسب مجالاتها إلى ما يلي:

أولاً–مجال الأهداف التعليمية، وتضمن الأهداف التالية:

١–تقديم وحدات تدريسية:

أجمع المشاركون بأن التعليم والتدريس هو من أبرز الأهداف الوظيفية لعضو هيئة التدريس في الجامعات، حيث تكرر في أقوالهم (٩٩) مرة؛ إما بالإشارة إليها مباشرة أو بأحد ممارساتها، فقد أكدَّ (و٢) بقوله «ويعد التدريس أبرز الأهداف التي يطلب من عضو هيئة التدريس تنفيذها، بل المحور الرئيس في تعيينه واستقطابه»، ويرجع الباحث تلك الأهمية بأنها الوظيفة الأولى للجامعات عموماً، وبالتالي لا تخلو أي جامعة وكلية وبرنامج أكاديمي من تقديم العملية التعليمية لطلبة البرامج، بل وتعدُّ الركيزة الأساسية في تميز الجامعات بتميز مخرجاتها من الطلاب بمستويات عالية، ويندرج تحت هذا الهدف عدة أبعاد تابعة للتعليم والتدريس حسب التكرارات الموضحة بالجدول (٣).

٢–إعداد ملفات المقررات:

ظهر إعداد ملفات المقررات التي يكلف العضو بتدريسها، أو بإعداد ملفاتها كهدف آخر في الأهداف التعليمية، حيث تكرر في أقوال المشاركين (٣٤) مرة، وقد أكد المشاركون على أهمية قياس مخرجات التعلم للمقررات حيث تكرر ذكرها (١٠) مرات، إذ وضح المشارك (ق٣) في قوله بأن « أبرز متطلبات الاعتماد البرامجي هو قياس مخرجات التعلم للمقرر وتسليمها في أوقاتها المحددة، حتى لا يتسبب في تأخير تقرير البرنامج»، فيما ظهرت ممارسة الالتزام بمعايير الجودة في إعداد الاختبارات، والتحقق من مصداقية نتائج الطلبة بتكرارات متفاوتة.

ثانياً–مجال الأنشطة البحثية: وتضمن الهدف التالي:

تكرر ذكر المهام والأنشطة البحثية في أقوال المشاركين (٦٢) مرة، وأكد المشاركون على حضور المؤتمرات التي تكررت (١٧)

مرة يليها الإشراف العلمي التي تكررت (١٤) مرة، ثم عضوية الجمعيات (١١) مرة، وأخيرا المناقشات العلمية (٨) مرات. وقد تحدث المشارك (ع٢) عن أهميتها عندما قال: «ولأهمية البحث العلمي تصنف بعض الجامعات العالمية بجامعات بحثية، كما يعدُّ البحث وأنشطة التأليف والنشر العلمي عنصرا هاما في مختلف التصنيفات العالمية للجامعات بجانب الاعتماد المؤسسي والبرامجي».

ثالثاً–مجال المسؤولية المجتمعية، وتضمن الأهداف التالية:

تكرر ذكر تنفيذ فعاليات للجامعة والمجتمع (١٨) مرة، حيث تكررت أهمية تقديم فعاليات في الجامعة (١٢) مرة في حين تكررت فعاليات المجتمع (٦) مرات، حيث ذكر المشارك (ع١) أنَّ «جامعته اعتمدت حضور أو تقديم فعاليتين تدريبيتين كمتطلب للترقية العلمية، وذلك لأهميتها في خدمة الجامعة»، ويعزو الباحث هذه الأهمية لكونها الوظيفة الثالثة للجامعة، وهي خدمة المجتمع والمسؤولية المجتمعية، وبالتالي أهمية قياسها لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال شواهد وممارسات معينة من شأنه تطوير دور الجامعات مجتمعياً.

رابعاً–مجال العمل الإداري، وتضمن الأهداف التالية:

١–إنجاز مهام عضويات المجالس واللجان العلمية:

يكلف أعضاء هيئة التدريس، أو المكلفون بأعمال أخرى بعضوية مجالس علمية كمجالس القسم والكلية والجامعة والدراسات العليا، أو عضوية لجان بالقسم، أو بالجامعة بشكل عام، التي تتطلب المشاركة الفاعلة في تلك المجالس واللجان، وقد تكررت تلك الأهمية في أقوال المشاركين (١٢) مرة، حيث أكد عليها المشارك (ع٤) حينما قال: «ويؤمل من عضو هيئة التدريس المكلف بعضوية لجان سواء كانت في مجالس أو لجان المشاركة الفاعلة في مختلف الموضوعات والقضايا، وليس فقط المشاركة، حيث يكلف بعضهم لتمثيل قسمه أو كليته أو تخصصه، وبالتالي فإن من الأهمية بمكان أن يمثلها خير تمثيل، لا سيما عندما يسند له موضوعات يكلف بدراستها» .

٢–تنفيذ أهداف إجرائية للخطة التشغيلية للجهة المكلف بها:

يكلف بعض أعضاء هيئة التدريس في مهام قيادية كوكلاء للجامعة، أو عمداء للعمادات المساندة، أو الكليات أو معاهد البحوث، كما يعمل بعضهم في وظائف إدارية كوكلاء العمادات، أو فنية كوكلاء الكليات، أو بأدوار إشرافية كالمشرفين على المراكز العلمية والإدارية، أو كمستشارين للعمادات والإدارات المساندة، أو حتى كرؤساء أقسام، وهؤلاء يقومون بتنفيذ أدوارٍ ومهامٍ إدارية متنوعة في الجهات المختلفة، إضافة لأدوارهم كأعضاء هيئة التدريس مما يتطلب تقديمهم لساعاتٍ تدريسية بأقسامهم، وكل جهة تتوفر لديها خطة تشغيلية سنوية منبثقة عادة من الخطة الإستراتيجية للجامعة، وبالتالي فإن دور منسوبي تلك الجهة هو المشاركة الفاعلة في بناء وإعداد تلك الخطة التشغيلية مع فريق العمل، وكذلك المشاركة في تنفيذ تلك البرامج والفعاليات حسب نوع التكليف كما ذكرها المشاركون (و١) و (س١)، وقد تكررت أهمية تلك المهام (٢٦) مرة في أقوال المشاركين.

ثانياً–الدراسة الكمية: تم تطبيق الاستبانة –المبنية في ضوء تحليلات أقوال المشاركين–على العيّنة، ثم تمَّ جمع بياناتها وتحليلها من خلال برنامج SPSS، وتمَّ التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (٤):

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية الأهداف الوظيفية:

المجال	م	الهدف / الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية
التعليمي	الأول	**تدريس (....) وحدة تدريسية خلال الفصل الدراسي (....) بجودة لا تقل عن ٩٠٪.**	٤,٧٧	٠,١٦٥	عالية جدا
	٥	يساهم في تقديم الإرشاد الأكاديمي والنفسي والمهني والدعم للطلبة بكفاءة.	٤,٩٢	٠,٢٩٦	عالية جدا
	٧	يتيح الفرصة للطلبة بمراجعة نتائج اختباراتهم ووضح طريقة تصحيحها.	٤,٩٠	٠,٣١٦	عالية جدا
	٦	يستخدم استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة (المشروعات، التعلم التعاوني، المناقشات...).	٤,٨٦	٠,٣٦٠	عالية جدا
	٨	ينوّع في أدوات تقييم الطلبة (اختبارات، بحوث، أسئلة موضوعية ومقالية،).	٤,٨٦	٠,٣٤٤	عالية جدا
	١١	يتميز بالموضوعية والعدالة في تقييم الطلبة.	٤,٨٥	٠,٣٨٣	عالية جدا
	١	يدرس محتويات المقرر كاملا.	٤,٨٣	٠,٣٩٨	عالية جدا
	٢	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء تدريسه.	٤,٧٩	٠,٤١١	عالية جدا
	٤	يربط بين أهداف ومحتويات المقرر مع أهداف البرنامج والمقررات الأخرى.	٤,٦٩	٠,٤٦٥	عالية جدا
	١٠	يُبرز قدرته العلمية وإلمامه بالمقرر أثناء تدريسه.	٤,٦٩	٠,٤٦٣	عالية جدا
	٣	يوظف التقنية في أعمال المقرر بكفاءة.	٤,٦٠	٠,٥١٧	عالية جدا
	٩	يستخدم مواد علمية متنوعة في تدريسه.	٤,٥٦	٠,٥٢٩	عالية جدا
	الثاني	**إعداد (....) ملف مقرر تدريسي خلال الفصل الدراسي (....) بجودة لا تقل عن ٩٠٪**	٤,٨٦	٠,١٩٥	عالية جدا
	٣	يلتزم بمعايير الجودة في إعداد الاختبارات.	٤,٩٢	٠,٢٧٨	عالية جدا
	٢	يقيس مخرجات التعلم لمقرراته وفقا للنماذج المعتمدة.	٤,٩٠	٠,٣٠٦	عالية جدا
	١	يتحقق من مصداقية نتائج الطلبة.	٤,٨٧	٠,٣٤٦	عالية جدا
	٤	يشارك / يعد ملفات المقررات المسندة له في المواعيد المحددة.	٤,٧٦	٠,٤٢٦	عالية جدا
البحثي	الثالث	**إنجاز (.....) أنشطة بحثية خلال الفصل الدراسي (....) بجودة لا تقل عن ٩٠٪**	٤,٧١	٠,١٤٠	عالية جدا
	٣	ينشر وحدات علمية (بحث / كتاب / ترجمة).	٤,٩٦	٠,١٨٦	عالية جدا
	١	يشرف على طلبة الدراسات العليا.	٤,٩٦	٠,١٩٤	عالية جدا
	٢	يشارك في مناقشات طلبة الدراسات العليا.	٤,٤٩	٠,٥٠١	عالية جدا
	٥	يشارك في مؤتمرات علمية في مجال التخصص.	٤,٣٧	٠,٤٨٤	عالية جدا
	٤	لديه عضوية في جمعيات (علمية / مهنية / مجتمعية/ بيت خبرة)	٤,٠٩	٠,٢٨٨	عالية
المجتمعي	الرابع	**تنفيذ (.....) فعالية علمية خلال الفصل الدراسي (....) بجودة لا تقل عن ٩٠٪**	٤,٥١	٠,٢٣٣	عالية جدا
	١	ينفذ فعاليات علمية (دورات/ورش عمل/محاضرات، ...) لمنسوبي الجامعة.	٤,٩٤	٠,٢٣٥	عالية جدا
	٢	ينفذ فعاليات علمية (دورات/ورش عمل/ محاضرات...) لمنسوبي المجتمع.	٤,٢٩	٠,٤٥٦	عالية جدا

الإداري	الخامس	**إنجاز مهام (....) عضويات مجالس/لجان خلال العام الجامعي (....) بجودة لا تقل عن ٪٩٠**	٤,٦٩	٠,٢٤٤	عالية جدا
	١	يشارك بفعالية في أعمال المجالس/اللجان.	٤,٨٧	٠,٣٣٣	عالية جدا
	٢	ينفذ مهامه بكفاءة في الموضوعات المسندة له في المجالس/اللجان.	٤,٥٢	٠,٥٠٠	عالية جدا
	السادس	**تنفيذ (....) أهداف إجرائية لعمادة/كلية خلال العام الجامعي (....)بجودة لا تقل عن ٪٩٠**	٤,٥٦	٠,١٨٦	عالية جدا
	٢	ينفذ / يشرف على تنفيذ؛ برامج وفعاليات وأنشطة الجهة.	٤,٩٠	٠,٢٩٧	عالية جدا
	٣	يشارك في قياس وتقييم أداء أنشطة وبرامج الجهة	٤,٩٠	٠,٣٠١	عالية جدا
	١	يشارك في تحديد أهداف وأنشطة الخطة التشغيلية ومؤشرات الأداء للجهة	٤,٢٣	٠,٤٢٠	عالية جدا
	٤	يشارك في إعداد الخطة التطويرية للجهة	٤,١٩	٠,٣٩٩	عالية
المتوسط الإجمالي لأهمية الأهداف الوظيفية			٤,٦٨	٠,١٩٣	عالية جدا

ويتضح من الجدول (٤) بشكل عام؛ أنّ أهمية الأهداف الوظيفية في تقويم الأداء لعضو هيئة التدريس عالية جداً، حيث حصلت على متوسط (٤,٦٨) بانحراف معياري (٠,١٩٣)، ورغم تفاوت الأهداف في مجالاتها التعليمية والبحثية والمجتمعية والإدارية في ترتيب الأهمية إلا أنها قد حصلت جميعها على درجة «عالية جدا» من الأهمية، حيث تراوحت بين (٤,٨٦) للهدف الثاني «إعداد ملف المقررات التدريسية التي يكلف بها خلال الفصل الدراسي بجودة لا تقل عن ٩٠٪»، و (٤,٥١) للهدف الرابع «تنفيذ فعاليات علمية للجامعة والمجتمع خلال الفصل الدراسي بجودة لا تقل عن ٩٠٪»، وحصلت جميع عبارات الأهداف على درجة «عالية جدا» من الأهمية ما عدا العبارتين رقم (٤) في المجال البحثي، ورقم(٤) في المجال الإداري، كما يتضح من الجدول فقد حصلتا على درجة «عالية» من الأهمية، ويلاحظ أن «جميع الأهداف» التي ذكرها المشاركون في المقابلات بالمنهج النوعي حصلت على درجات «عالية جداً» من الأهمية من وجهة نظر المستفتين أيضا بالمنهج الكمي، وهو ما يشير إلى تأكيد أهمية تلك الأهداف في تقويم الأداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر المشاركين والمستجيبين، ويفسر حقيقة طبيعة عمل عضو هيئة التدريس في الجامعة، ويؤكد على أن تلك الأدوار لا تقتصر فقط على الهدف التعليمي والبحثي، وهو المتعارف عليه بالجامعات، لكن يؤكد على أهمية دور عضو هيئة التدريس المجتمعي في خدمة الجامعة والمجتمع من خلال تنفيذه واشتراكه في الفعاليات المتنوعة، وهو الأمر الذي لم يكن يقاس بشكل واضح ومحدد في نماذج تقويم الأداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس في النماذج السابقة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الكشر، ٢٠١٩) التي أكدت على الأهمية العالية للكفايات التدريسية الأكاديمية والأنشطة البحثية، وتوظيف التقنية والوسائط المتعددة، وخدمة المجتمع، وأيضا مع نتائج دراسة (القحطاني، ٢٠١٩) في التأكيد على مجالات: التعليم والتعلم، والبحث العلمي، والتوجيه والإرشاد الأكاديمي، والقياس والتقويم، والتعليم الإلكتروني، والأعمال الإدارية، وربط نتائجه بعناصر فرعية لكل مجال، كذلك اتفقت مع نتائج دراسة (العربي، ٢٠١٧) في أهمية أداء عضو هيئة التدريس بتوظيف نتائج البحث العلمي في تطوير العملية التعليمية، وإدارة العضو للجان وخدمة المجتمع، فضلا عن ذلك اتفقت أيضا مع نتائج دراسة (Yin, Wang & Han, ٢٠١٦) التي أبرزت أهمية المهارات العامة ومحور التدريس الجيد والأهداف والمعايير والتقويم من وجهة نظر الطلبة في عملية تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، كما اتفقت مع نتائج دراسة (عبدالفتاح وحسن، ٢٠١٦) التي توصلت إلى أهمية تمكن العضو من المادة العلمية وأساليب تدريسها، وأهمية تنوع أساليب تقويم الطلبة، وفي نفس السياق اتفقت مع نتائج دراسة (الشبل، ٢٠١٩) في تأكيد أهمية مجالات التعلم والتعليم، والبحث العلمي، وخدمة الجامعة والمجتمع، وأهمية معايير الاعتماد الأكاديمي المطور، كذلك مع نتائج دراسات (الشريف، ٢٠١٨؛ الجعافرة، ٢٠١٥) التي توصلت إلى أهمية جوانب التخطيط للتدريس وتنفيذ التدريس وتقويمه، وكذلك الجانب النفسي والوجداني، كذلك مع نتائج دراسة (العزيزي والمحرزي، ٢٠١٨؛ عبدالحسيب، ٢٠١٦) التي أكدت أهمية قياس مجالات: التخطيط للتدريس، والجانب المهني، والعلمي، والتعامل مع الطلبة، والتوجيه والإرشاد، والإبداع التطويري، وتقويم الطلبة.

مناقشة وتفسير نتائج السؤال الثاني للدراسة:

وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي نصَّ على: ما أبرز الجدارات السلوكية لعضو هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟ تمَّ تحليل بيانات الدراسة النوعية والكمية على النحو التالي:

أولاً –الدراسة النوعية:

تم تحليل محتوى المقابلات وتصنيف نصوصها وعباراتها وترميزها مفتوحة ومغلقة إلى فئات وعرضها، فكانت إجابات المشاركين في السؤال الثاني على النحو التالي:

جدول (٥) تصنيف وترميز مقابلات المشاركين للإجابة عن السؤال الثاني ن=٢٣

الترميزات المفتوحة	التكرار	الترميزات المغلقة	التكرار
الالتزام والمسؤولية	٤٥	يلتزم بأوقات العمل والاجتماعات والمحاضرات والساعات المكتبية.	١٥
		يلتزم بتنفيذ اللوائح والتعليمات المنظمة والمثياق الأخلاقي.	١٢
		يتسم بالقدوة في مظهره العام وممارساته السلوكية.	١٠
		يتحمل مسؤولية أعماله وقراراته ولا يلقي باللوم على الآخرين.	٨
الجودة والتميز	٤٣	ينفذ جميع المهام الموكلة إليه في وقتها المحدد.	١٢
		يعمل بأقل قدر من الموارد في بيئة العمل.	٨
		يحسن ممارساته العملية باستمرار.	١٣
		يحرص على تميز الأداء بمستويات عالية من الإنجاز.	١٠
التعاون والاتصال	٤٠	يستخدم مهارات التواصل مع الآخرين (شفويا، كتابيا) بكفاءة.	١٨
		يتعامل بإيجابية مع الآخرين؛ الطلبة، الزملاء، الرؤساء، المستفيدين.	١٣
		يتشارك المعلومات مع الآخرين وفق متطلبات العمل.	٤
		يبني علاقات داعمة مع الآخرين لتطوير العمل.	٥
تطوير الأداء	٣٩	يمتلك رؤية وأهداف تتلاءم مع أهداف عمله.	٧
		يطور أدائه باستمرار (الدورات، ورش العمل...).	١٢
		ينقل خبراته للآخرين (الطلبة، الزملاء، الموظفين) ويعزز تطوير أدائهم.	٩
		يقدم أفكارا واقتراحات بنّاءه لتطوير العمل.	١١
الارتباط المهني	٣٦	يواجه تحديات العمل بمرونة وإيجابية.	٤
		يشارك بفعالية في تطوير برامج وأنشطة ومشاريع القسم والكلية.	١٢
		يشارك بفعالية في تطوير برامج وأنشطة ومشاريع الجامعة.	٨
		يحافظ على سمعة الجامعة ومكانتها العلمية.	١٧
القيادة	٣٤	يفوض الصلاحيات لمرؤوسيه ويتابع إنجازاتهم.	٨
		يكتشف قدرات أفراد فريقه، ويمكنهم من توظيف قدراتهم.	٧
		يبادر لحل مشكلات العمل، ويبتكر أدوات تعزز الإنجاز.	٨
		يحفز مرؤوسيه ويشجعهم لمستويات أعلى من الإنجاز.	١١

ويتضح من الجدول (٥) أن أبرز الجدارات السلوكية من وجهة نظر المشاركين في أسئلة المقابلات كانت على النحو التالي:

١-الالتزام والمسؤولية:

من أبرز تلك الجدارات التي رأى المشاركون أهميتها «الالتزام والمسؤولية»، وقد تكررت (٤٥) مرة في أقوال المشاركين كأكثر جدارة سواء بذكرها مباشرة، أو بالإشارة إليها ضمن الممارسات السلوكية المطلوب أداؤها من عضو هيئة التدريس، أو المكلفين بأعمال أخرى، حيث تكرر الالتزام بأوقات العمل والاجتماعات والمحاضرات والساعات المكتبية (١٥) كأهم تلك الممارسات.

حيث ذكر المشارك (ق٤) «أنَّ أبرز ما يميز عضو هيئة التدريس الجيد أنْ يلتزم بأوقات العمل، وحضور الاجتماعات، ودخول المحاضرات، والالتزام بالساعات المكتبية، وتنفيذ جميع ما يكلف به، وهو معيار مهم في تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالقسم الأكاديمي»، فيما تكررت بقية الممارسات بتكرارات مختلفة كما وضحها الجدول (٥).

٢-الجودة والتميز:

بدأ الاهتمام يتزايد في الجامعات في قضايا الجودة والتميز سواء على المستوى المؤسسي كمتطلب للاعتماد المؤسسي والبرامجي، أو في مجال التصنيفات الدولية، وقد تكرر ذكر الجودة والتميز، أو الاشارة إلى ممارساتها في العمل الأكاديمي (٤٣) مرة، وهي الثانية في الأهمية من وجهة نظر المشاركين، كما وردت في أقوال المشاركين أهمية توفر عناصر الجودة وهي: الاقتصاد في الموارد في بيئة العمل (٨) مرات، وتنفيذ جميع الأعمال بحرص وتميز (١٠) مرات، والتحسين المستمر في الإجراءات التي يتولاها عضو هيئة التدريس (١٣) مرة.

٣-التعاون والاتصال:

برزت أهمية ممارسة عضو هيئة التدريس للعلاقات الإنسانية، وأهمية العمل التعاوني وروح الفريق في مختلف الأعمال التي يقوم بها العضو سواء مع زملائه، أو مع طلبته، أو مختلف المستفيدين من داخل وخارج الجامعة، وقد تكرر التعاون والاتصال (٤٠) مرة في أقوال المشاركين صراحة، أو بالإشارة إليها من خلال ممارساتها وضوابطها، فقد أشار المشارك (ك١) إلى أهمية استخدام مهارة التواصل حيث قال: «ويلعب تمكن عضو هيئة التدريس دورا في تحقيق أهدافه وأهداف العمل، وخاصة في تواصله مع طلبته، أو مع زملائه، أو مع رئيسه، أو مع المستفيدين من أعماله، سواء كان ذلك شفويا في المحاضرات، أو الاجتماعات، أو كتابيا في طلباته، أو تقاريره، أو مستنداته المختلفة التي يكلف بها»، كما أتت مشاركة المعلومات من الآخرين، وبناء علاقات داعمة معهم لتطوير العمل من الممارسات الدالة على الجودة والتميز التي ذكرها (٩) من المشاركين.

٤-تطوير الأداء:

تحرصُ الجامعات على استقطاب الكفاءات من أعضاء هيئة التدريس، ويعدُّ تطوير الأداء الفردي هو ما يتسم به عضو هيئة التدريس المتميز، فقد أشار (٣٩) مشاركاً إلى أهمية تطوير الأداء كواحدة من أبرز الجدارات المطلوبة في عضو هيئة التدريس صراحة، أو من خلال ذكر ممارساتها، إذ تكرر ذكر تطوير العضو لأدائه باستمرار (١١) مرة، كما ذكرها المشاركون وتكررت (٢٧) مرة.

٥-الارتباط المهني:

تتسم الجامعات المتقدمة في التصنيفات بالارتباط المهني لمنسوبيها، حيث يعدُّ الارتباط المهني عنصرا مؤثرا تحرص الجامعات فيه على تحسين سمعتها الأكاديمية والبحثية، وكذلك على الاحتفاظ بأعضائها المميزين، وقد ظهر الارتباط المهني صراحة، أو بالإشارة إليه في أحاديث المشاركين (٣٦) مرة، حيث أكد المشارك (و١) على أهمية محافظة جميع منسوبي الجامعة على سمعة الجامعة حيث ذكر «أنَّ تمثيل العضو في المحافل والفعاليات العلمية لا يقتصر على نفسه ولا يمثل نفسه، بل يمثل الجامعة؛ لذا تحرص الجامعة على هذا الأمر، وتوعي منسوبيها كثيرا، وتهتم لقياس مدى تنفيذهم لها بأدوات قياس متنوعة»، وقد تكررت هذه الممارسة (١٧) مرة في حديث المشاركين، كما يبرز أهمية ارتباط العضو بقسمه وكليته وجامعته، وذلك لا يكون إلا من خلال ممارسات معينة، فقد قال المشارك (م١): «يواجه العضو بعض الصعوبات والتحديات التي تتطلب منه مواجهتها بمرونة وإيجابية خاصة في ظل بعض التغيرات السريعة كتحديث أنظمة التعليم في الجامعات، وسرعة القرارات التي قد تمس العضو، وإذا لم يكن إيجابياً في التعاطي معها فإنه ربما يتأثر سلباً بها، ويؤثر على أدائه وربما قيمه وممارساته»، كذلك أشار المشارك (ض٢) إلى قيمة العضو في ارتباطه بالقسم من خلال ما ذكره في «تطوير برامج القسم وفعالياتها المختلفة، وكذلك أنشطة الكلية والجامعة، ومدى مساهمته في بناء البرامج الجديدة وتطوير السابقة».

٦-القيادة:

يكلف بعض أعضاء هيئة التدريس في مهام عمل إضافة لعمله عضواً بالقسم العلمي، كأن يكلف وكيل جامعة، أو عميدا لكلية أو عمادة مساندة، أو وكيلا فيهما، أو مشرفا على مركز علمي، أو إداري، أو مستشارا، أو رئيسا للقسم، وبالتالي فهناك متطلبات وأدوار وأهداف إضافة لأهدافه كعضو في القسم العلمي، ولعدم وجود هذا الهدف في استمارات تقويم الأداء السابقة فقد حددتها اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء كجدارة مستقلة، ولكن تحتاج مواءمة تناسب جميع التكليفات لعضو هيئة التدريس، وأثناء المقابلات وجد الباحث اختلافا وغموضا في الوصول لكيفية تحديد ممارسات بعينها لتقيس هذه الجدارة، وقد حاول بعض المشاركين مقاربة المهام التي يتولونها للوصول لممارسات تعكس تنفيذها، وقد تكرر ذكر القيادة أو ممارساتها (٣٤) مرة في حديثهم عن أهداف القيادة والقواسم المشتركة بين القائد في أي موقع تنظيمي في الجامعة، حيث ورد أن من أبرز ممارسات القائد تحفيز مرؤوسيه والتابعين لها للوصول لمستويات عالية من الإنجاز ، وقد تكررت (١١) مرة، كما تكرر ذكر أهمية مبادرة القائد في حل مشكلات العمل، وابتكار أدوات تعزيز الإنجازات والاحتفال بها، واكتشاف قدرات فريقه ، وتفويضه الصلاحيات (٢٣) مرة في أقوال المشاركين.

ثانياً–الدراسة الكمية:

تمَّ تطبيق الاستبانة أداة الدراسة على العينة، ثم تمَّ جمع بياناتها وتحليلها من خلال برنامج SPSS، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (٦):

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية الجدارات السلوكية:

م	الهدف / الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوصف
	الجدارة الأولى– الإلتزام والمسؤولية:	4.91	0.170	عالية جدا
2	يلتزم بتنفيذ اللوائح والتعليمات المنظمة والمثياق الأخلاقي.	4.97	0.178	عالية جدا
1	يلتزم بأوقات العمل والاجتماعات والمحاضرات والساعات المكتبية.	4.92	0.274	عالية جدا
4	يتحمل مسؤولية أعماله وقراراته ولا يلقي باللوم على الآخرين.	4.88	0.322	عالية جدا
3	يتسم بالقدوة في مظهره العام وممارساته السلوكية.	4.88	0.326	عالية جدا
	الجدارة الثانية– الجودة والتميز:	4,77	0,149	عالية جدا
3	يحسن ممارساته العملية باستمرار.	4.97	0.159	عالية جدا
1	ينفذ جميع المهام الموكلة إليه في وقتها المحدد.	4.94	0.235	عالية جدا
4	يحرص على تميز الأداء بمستويات عالية من الإنجاز.	4.69	0.464	عالية جدا
2	يستثمر الموارد المتاحة في بيئة العمل بشكل جيد.	4.47	0.500	عالية جدا
	الجدارة الثالثة– التعاون والاتصال:	4,75	0,164	عالية جدا
1	يتواصل بكفاءة مع الآخرين (شفوياً، كتابياً).	4.96	0.194	عالية جدا
2	يتعامل بإيجابية مع الآخرين؛ الطلبة، الزملاء، الرؤساء، المستفيدين	4.95	0.222	عالية جدا
4	يبني علاقات داعمة مع الاخرين لتطوير العمل.	4.64	0.480	عالية جدا
3	يتشارك المعلومات مع الآخرين وفق متطلبات العمل.	4.43	0.496	عالية جدا
	الجدارة الرابعة– تطوير الأداء:	4,81	0,175	عالية جدا
4	يبادر بحل مشكلات قسمه وبرامجه الأكاديمية.	4.95	0.209	عالية جدا
2	ينقل خبراته للآخرين (الطلبة، الزملاء، الموظفين) لتطوير أدائهم.	4.82	0.384	عالية جدا
3	يعزز من جهود زملائه لتطوير أدائهم.	4.77	0.424	عالية جدا

م	الهدف / الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوصف
1	يمتلك رؤية وأهداف تتلاءم مع أهداف عمله.	4.69	0.464	عالية جدا
	الجدارة الخامسة– الارتباط المهني:	4,88	0,190	عالية جدا
3	يشارك بفعالية في تطوير برامج وأنشطة ومشاريع الجامعة.	4.92	0.268	عالية جدا
4	يحافظ على سمعة الجامعة، ومكانتها العلمية.	4.92	0.268	عالية جدا
2	يشارك بفعالية في تطوير برامج وأنشطة ومشاريع القسم.	4.85	0.357	عالية جدا
1	يشارك بفعالية في دعم التخصص العلمي والجمعيات المهنية.	4.81	0.389	عالية جدا
	الجدارة السادسة– القيادة:	4,73	0,244	عالية جدا
3	يفوض الصلاحيات لفريقه ويمكنهم من مناصب أعلى.	4.90	0.306	عالية جدا
4	يحفز مرؤوسيه ويشجعهم لمستويات أعلى من الإنجاز.	4.76	0.430	عالية جدا
2	يكتشف قدرات أفراد فريقه، ويطور أداءهم.	4.75	0.432	عالية جدا
1	يواجه تحديات العمل بمرونة وإيجابية.	4.52	0.500	عالية جدا
	المتوسط الإجمالي لأهمية الأهداف الوظيفية	4.80	0.182	عالية جدا

ويتضح من الجدول (٦) بشكل عام أن أهمية الجدارات وممارساتها السلوكية «عالية جداً»حيث حصلت على متوسط (٤,٨٠) بانحراف معياري (٠,١٨٢)، وحصلت جميع تلك الجدارات درجات عالية جداً من الأهمية، وكانت جدارة «الالتزام والمسؤولية» أعلاها أهمية بمتوسط (٤,٩١)، وبانحراف معياري (٠,١٧٠)، فيما كانت جدارة «القيادة» أقل المتوسطات بـ (٤,٧٣)، وبانحراف معياري (٠,٢٤٤)، وكل الممارسات السلوكية عالية جداً من الأهمية، وهذا يشير إلى أهمية جميع ما ذكره المشاركون في سؤال المقابلات عن أبرز تلك الجدارات.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (المفتاح وحسن، ٢٠١٦) التي أظهرت أهمية الصفات الشخصية كالأمانة، والاتزان الانفعالي، والعلاقات الإنسانية في التعامل مع الطلبة في تقويم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعات، كذلك مع نتائج دراسة (عبدالحسيب، ٢٠١٦) التي توصلت إلى أهمية تقويم السمات الشخصية، والكفاءة التدريسية، والتعامل مع الطلبة في تقويم أداء عضو هيئة التدريس، ومع نتائج دراسة (Simon, 2013) و دراسة (أبو سنينة وآخرون، ٢٠٢٠) التي أبرزت أهمية تقويم السمات الشخصية، وقدرة عضو هيئة التدريس على التواصل مع الاخرين، والاتجاه نحو الدارسين، والمرونة والعدل والموضوعية في تقويم أداء الطلبة، كذلك مع دراسة (جبر، ٢٠١٦) التي توصلت إلى أهمية تقويم قدرة عضو هيئة التدريس على التفاعل مع الطلبة، والعدالة في الاختبارات والدرجات، والسمات الشخصية.

مناقشة وتفسير نتائج السؤال الثالث للدراسة:

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة والذي نصّ على «ما التحديات التي تواجه عملية تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء للموارد البشرية؟ تمّ تحليل بيانات الدراسة النوعية والكمية على النحو التالي:

أولاً –الدراسة النوعية:

تم تحليل محتوى المقابلات وتصنيف نصوصها وعباراتها وترميزها مفتوحة ومغلقة إلى فئات وعرضها، فكانت إجابات المشاركين في السؤال الثالث على النحو التالي:

جدول (٧) تصنيف وترميز مقابلات المشاركين للإجابة عن السؤال الثالث ن=٢٣

الترميزات المفتوحة	التكرار	الترميزات المغلقة	التكرار
تحديات إدارية	٦٦	ضعف وضوح الرؤية والأهداف الخاصة بنظام تقويم الأداء الوظيفي في الجامعة.	٢١
		نقص ملف عضو هيئة التدريس المتضمنة للبيانات والمعلومات والتقارير الخاصة بالتقويم.	١٧
		ضعف القرارات المترتبة على نتائج تقويم الأداء الوظيفي (التشجيع – المحاسبية).	١٥
		سرية التقييم أو التأخر في إرسال التغذية الراجعة للمستفيد.	١٣
تحديات تنظيمية	٦١	صعوبة القياس الكمي لبعض الأهداف والجدارات.	١٦
		نقص الفعاليات التوعوية والتدريبية لتأهيل منسوبي الجامعة على متطلبات تقويم الأداء.	١٥
		غموض معايير صياغة الأهداف والجدارات في ميثاق الأداء الوظيفي.	١٧
		غموض مؤشرات قياس مدى تحقق الأهداف والجدارات في ميثاق الأداء الوظيفي.	١٣
تحديات بشرية	٤٣	ضعف إلمام المقيم والمقيم بمتطلبات تقويم الأداء الدقيقة.	١٢
		نقص المشاركين في عملية تقويم الأداء لعضو هيئة التدريس.	٨
		قصر عملية تقويم الأداء لعضو هيئة التدريس على رئيس القسم.	١٠
		ضعف استجابة القسم، والعضو في تطوير أداء العضو بناء على نتائج التقويم.	١٣

يبين الجدول (٧) أبرز التحديات التي تواجه تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس التي يمكن توضيحها كما يأتي:

أولاً–تحديات إدارية:

أجمع المشاركون أن أبرز التحديات التي تواجه عملية تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية هي تحديات إدارية بتكرار وصل إلى (٧٨) مرة في حديث المشاركين، وقد تم تصنيفها حسب حديثهم إلى:

١–تحديات تتعلق الرؤية والأهداف لنظام تقويم الأداء الوظيفي:

فقد أشار (٢١) من المشاركين إلى أن رؤية الجامعات غير واضحة تجاه نظام تقويم الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، وعملية تطبيقه والهدف الحقيقي منه، حيث تحدث المشارك (ض١) بقوله: « إنّ هناك تفاوتا في وضوح الرؤية لدى أعضاء هيئة التدريس، ورؤساء الأقسام، والمسؤولين في عمادة الموارد البشرية في الجامعة، وبالتالي هناك ضعف في ربط أهداف تقويم الأداء بأهداف وغايات الجامعة بشكل مؤسسي»، ويعاني رؤساء الأقسام بشكل خاص من نقص البيانات والمعلومات التي تعدّ مصدرا مهما لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالقسم، وقد تكرر في أقوال المشاركين (١٧) مرة، كما أشار المشاركون في (٢٨) مرة إلى ضعف القرارات المترتبة على نتائج تقويم الأداء وخاصة فيما يتعلق بعملية تكريم وتشجيع المتميزين، ومحاسبة المقصرين، أو حتى في البناء على نتائج التقويم بتحليل النتائج، واقتراح آليات مساعدة لحل مشكلة النقص، ودعم نقاط القوة لدى عضو هيئة التدريس.

٢–تحديات تنظيمية:

وردت التحديات التنظيمية كثاني أبرز التحديات تواجدا في بيئة العمل في تقويم الأداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس، وذلك في أقوال المشاركين، حيث تكررت (٦١) مرة، وقد تحدث المشاركون (ض٤) و (ض٢) و (م١) و (ق٣) و (ق٤) عن بعض الغموض لدى أعضاء هيئة التدريس، وكذلك المقيّمين من رؤساء الأقسام في معايير وضوابط صياغة الأهداف والجدارات، وكذلك في مؤشرات قياسها، كما تكررت صعوبة قياس بعض الأهداف والجدارات كميا (١٣) مرة، كما أبرزها المشاركان (ق١) و (ف٣) مثل قياس مشاركة الأعضاء في اللجان دون وجود تقارير تقييم من رؤساء تلك اللجان.

٣–تحديات بشرية:

وتتعلق بالتحديات المرتبطة بالموارد البشرية المتمثلة في أعضاء هيئة التدريس، ورؤساء الأقسام، والزملاء، والطلبة ومدى تعاملهم مع عملية التقويم. فقد تكرر ذكر التحديات البشرية، أو ممارساتها المرتبطة (٤٣) مرة في حديث المشاركين، منها على سبيل المثال

ما عرضه المشاركون (س١) و (ض٣) من ضعف استفادة القسم والأعضاء من تقارير الأداء السابقة، مما يضعف عملية التقويم بشكل كامل.

ثانياً –الدراسة الكمية:

تم تطبيق الاستبانة أداة الدراسة على العيّنة، ثم تمَّ جمع بياناتها وتحليلها من خلال برنامج SPSS، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (٨):

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وجود التحديات التي تواجه عملية تقويم الأداء:

الترتيب	التحديات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوصف
أ	التحديات الإدارية:	٤,٧٩	٠,٣٧٢	عالية جدا
١	ضعف وضوح الرؤية والأهداف الخاصة بنظام تقويم الأداء الوظيفي في الجامعة.	٤,٩٤	٠,٢٣٥	عالية جدا
٢	نقص ملف عضو هيئة التدريس المتضمنة للبيانات والمعلومات والتقارير الخاصة بالتقويم.	٤,٨٣	٠,٣٧٢	عالية جدا
٤	ضعف القرارات المترتبة على نتائج تقويم الأداء الوظيفي (التشجيع – المحاسبية).	٤,٧	٠,٤٢٢	عالية جدا
٥	سرية التقييم أو التأخر في إرسال التغذية الراجعة للمستفيد.	٤,٧	٠,٤٦	عالية جدا
ب	التحديات التنظيمية:	٤,٥١	٠,٤٧٣	عالية جدا
٧	صعوبة القياس الكمي لبعض الأهداف والجدارات.	٤,٥٦	٠,٤٦٥	عالية جدا
٦	نقص الفعاليات التوعوية والتدريبية لتأهيل منسوبي الجامعة على متطلبات تقويم الأداء.	٤,٦	٠,٥٠٣	عالية جدا
٣	غموض معايير صياغة الأهداف والجدارات في ميثاق الأداء الوظيفي.	٤,٧٧	٠,٥٠٣	عالية جدا
١٠	غموض مؤشرات قياس مدى تحقق الأهداف والجدارات في ميثاق الأداء الوظيفي.	٤,١٤	٠,٤٢٤	عالية جدا
ج	التحديات البشرية:	٤,١٣	٠,٢٥٤	عالية
٨	ضعف إلمام المقيِّم والمقيَّم بمتطلبات تقويم الأداء الدقيقة.	٤,٢٣	٠,٣٥	عالية
١٢	نقص المشاركين في عملية تقويم الأداء لعضو هيئة التدريس.	٤,٠٦	٠,٣٤٤	عالية
١١	قصر عملية تقويم الأداء لعضو هيئة التدريس على رئيس القسم.	٤,٠٨	٠,٢٦٨	عالية
٩	ضعف استجابة القسم والعضو في تطوير أداء العضو بناء على نتائج التقويم.	٤,١٨	٠,٠٥٧	عالية
	المتوسط الإجمالي لدرجة وجود التحديات التي تواجه عملية تقويم الأداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس	٤,٤٨	٠,٣٦٦	عالية جدا

ويتضح من الجدول (٨) بشكل عام أنَّ درجة وجود التحديات التي تواجه عملية تقويم الأداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس بالجامعات «عالية جداً» فقد حصلت على متوسط (٤,٤٧) بانحراف معياري (٠,١٤١)، إذ توجد التحديات الإدارية والتنظيمية بدرجة عالية جدا سواء في المتوسط العام لكليهما، أو في جميع عباراتهما، فيما تواجدت التحديات البشرية بدرجة عالية سواء لعباراتها، أو متوسطها العام كما يتضح في الجدول (٨).

وبتأمل إجابات المشاركين في المقابلات عن أبرز التحديات التي تواجه عملية تقويم الأداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس، ونتائج التحليل الكمي للمستفتين على نفس السؤال نجد تقاربا كبيرا جدا، وتكاملا ورؤية شبه متفقة حول وجود تلك التحديات بدرجة عالية جداً في بيئة العمل، وكذلك في تصنيفاتها الإدارية الأكثر تأثيرا ثم التنظيمية وأخيرا البشرية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (العربي، ٢٠١٧) التي وصلت إلى أنَّ هناك غموضاً في متطلبات كل من ممارسات أنشطة خدمة المجتمع والنشاط الإداري لعضو هيئة التدريس في الجامعة، وتفاوتا في وضوح عناصر الأنشطة التدريسية والبحثية الأخرى، كذلك مع نتائج دراسة (عزازي، ٢٠١٥) التي توصلت إلى عدم فاعلية أساليب تقويم الأداء السنوية في الجامعات المصرية؛ وذلك لتحفظ أعضاء هيئة التدريس على آلية التطبيق وعدم رضاهم عن أساليب التقويم.

مناقشة وتفسير نتائج السؤال الرابع للدراسة:

للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة والذي نصّ على: ما متطلبات تطوير عملية تقويم الأداء لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات في ضوء اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء للموارد البشرية؟ تمَّ تحليل بيانات الدراسة النوعية والكمية على النحو التالي:

أولاً –الدراسة النوعية:

تم تحليل محتوى المقابلات وتصنيف نصوصها وعباراتها وترميزها مفتوحة ومغلقة إلى فئات وعرضها، فكانت إجابات المشاركين في السؤال الثاني على النحو التالي:

جدول (٩) تصنيف وترميز مقابلات المشاركين للإجابة على السؤال الرابع ن=٢٣

الترميزات المفتوحة	التكرار	الترميزات المغلقة	التكرار
إدارية	٤٥	ربط نتائج تقويم الأداء بمنظومة متكاملة من التدريب والتحفيز والمحاسبية.	١٧
		إنشاء ملف خاص لكل عضو يتضمن البيانات والمعلومات وتقارير اللجان وخطط تطوير الأداء.	١٦
		ربط أهداف عملية تقويم الأداء بالأهداف والمبادرات الاستراتيجية للجامعة.	١٢
تنظيمية	٦٦	بناء بنك من الصياغات المقترحة للأهداف والجدارات والممارسات للاستفادة منها في كتابة مواثيق الأداء.	٢٠
		تنفيذ الفعاليات التدريبية والتوعوية لتأهيل منسوبي الجامعة على متطلبات تقويم الأداء.	١٩
		أتمتة عمليات تقويم الأداء وفق برنامج زمني وخطة عمل واضحة لجميع المستفيدين في تقويم الأداء.	١٦
		تنويع أدوات ومصادر قياس وتقييم أداء الأعضاء مع تحديد آليات استخدامها في عملية تقويم الأداء.	١١
بشرية	٤٣	تحديد الفئات المشاركة والأوزان النسبية للأهداف والجدارات لكل ممارسة وطرق وآليات تقويم الأداء.	١٣
		تقديم خطة عمل تطويرية مبنية على نتائج تقارير أداء العضو ومتابعتها من رئيس القسم.	١١
		إطلاع العضو على نتائج تقييمه، وتوقيعه بالاعتماد، وتقديمه لمقترحات تطوير أدائه.	١٠
		مشاركة أعضاء هيئة التدريس بفعالية مع رؤساء الأقسام في كتابة ميثاق الأداء واعتماده.	٩

يتضح من الجدول (٩) أن أبرز متطلبات تطوير عملية تقويم الأداء لعضو هيئة التدريس بالجامعات ما يأتي:

أجمع المشاركون على أن هناك متطلبات إدارية وتنظيمية وبشرية يفترض توفرها في الجامعات لنجاح عملية تقويم الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بها، حيث كانت على النحو التالي:

أولاً–متطلبات إدارية:

تكرر طرح المتطلبات الإدارية (٤٥) مرة في حديث المشاركين، حيث وردت أهمية ربط نتائج عملية تقويم الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بمنظومة متكاملة من القرارات المتصلة بالتدريب، أو التحفيز والمحاسبية كما ذكرها المشاركان (ض١) و (ق١) حيث تكررت (١٧) مرة في أقوال المشاركين. كما ورد في حديثهم (١٦) مرة ما يتعلق بأهمية إنشاء ملف خاص لكل عضو يتضمن بياناته ومشاركاته، في حين أكد (١٢) منهم على أهمية ربط المبادرات الاستراتيجية والمشاريع بأهداف عملية تقويم الأداء.

٢–متطلبات تنظيمية:

أشار المشاركون إلى أهمية بعض الإجراءات التنظيمية التي من شأنها تطوير عملية تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، وقد تكررت في أحاديثهم (٦٦) مرة، جاء على رأسها في الأهمية بناء بنك من الصياغات المقترحة للأهداف والجدارات والممارسات للاستفادة منها في كتابة مواثيق الأداء لأعضاء هيئة التدريس، وقد تكررت (٢٠) مرة في أقوالهم، يليه تنفيذ الفعاليات التدريبية اللازمة لتنفيذ الأنموذج والوفاء بمتطلبات تقويم الأداء متكررا (١٩) مرة.

٣–متطلبات بشرية:

هناك أدوار تقع على الموارد البشرية في عملية تقويم الأداء سواء كان رؤساء الأقسام الأكاديمية بصفتهم المقيِّمين، أو أعضاء هيئة التدريس بصفتهم المقيَّمين، أو حتى جهات التقويم في عمادات الموارد البشرية، وقد تكرر ذكر أهمية أدوارهم ومتطلبات التطوير لديهم (٤٣) مرة في أقوال المشاركين، حيث كانت مطالبات من (١٣) مشاركاً بأهمية تصنيف وتحديد الفئات المشاركة، وتحديد

الأوزان النسبية لكل هدف وجدارة وكل ممارسة أيضا، مع تحديد طرق وآليات تقويم الأداء لكل هدف، ولكل ممارسة سلوكية.

ثانياً –الدراسة الكمية:

تم تطبيق الاستبانة أداة الدراسة على العيّنة، ثم تمَّ جمع بياناتها وتحليلها من خلال برنامج SPSS، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (١٠):

ثانياً الدراسة النوعية:

تم تطبيق الاستبانة أداة الدراسة على العيّنة، ثم تمَّ جمع بياناتها وتحليلها من خلال برنامج SPSS، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (١٠):

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتطلبات تطوير عملية تقويم الأداء

الترتيب	متطلبات تطوير عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعات السعودية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوصف
أ	المتطلبات الإدارية	٤,٦٥	٠,٢٢٨	عالية جدا
٦	ربط أهداف عملية تقويم الأداء بالأهداف والمبادرات الاستراتيجية للجامعة.	٤,٥٨	٠,٢١٦	عالية جدا
٨	إنشاء ملف خاص لكل عضو هيئة تدريس يتم تغذيته بكافة البيانات والمعلومات التكليفات والقرارات والتقارير. .اللجان وخطط تطوير الأداء	٤,٤١	٠,٢٢٢	عالية جدا
١	ربط نتائج تقويم الأداء بمنظومة متكاملة من التدريب والتحفيز والمحاسبية.	٤,٩٥	٠,٢٤٧	عالية جدا
ب	المتطلبات التنظيمية:	٤,٨٤	٠,٣٠٥	عالية جدا
٢	بناء بنك من الصياغات المقترحة للأهداف والجدارات والممارسات السلوكية للاستفادة منها في كتابة مواثيق الأداء.	٤,٩٣	٠,٢٤٧	عالية جدا
٣	تنفيذ الفعاليات التدريبية والتوعوية لتأهيل منسوبي الجامعة على متطلبات تقويم الأداء.	٤,٨٧	٠,٢٧٤	عالية جدا
٤	أتمتتة عمليات تقويم الأداء وفق برنامج زمني وخطة عمل واضحة لجميع المستفيدين في تقويم الأداء.	٤,٨٢	٠,٣٣٣	عالية جدا
٥	تنويع أدوات ومصادر قياس وتقييم أداء عضو هيئة التدريس مع تحديد آليات استخدامها في عملية التقويم.	٤,٧٥	٠,٣٦٩	عالية جدا
ج	المتطلبات البشرية:	٤,٣١	٠,٣٢٤	عالية جدا
٧	تحديد الفئات المشاركة في تقويم الأداء والأوزان النسبية للأهداف والجدارات وطرق وأليات التقويم.	٤,٥٢	٠,٣٨١	عالية جدا
٩	تقديم خطة عمل تطويرية مبنية على نتائج تقارير الأداء للأعضاء ومتابعتها من رئيس القسم واللجنة.	٤,٣٥	٠,٣٨٤	عالية جدا
١٠	اطلاع عضو هيئة التدريس على نتائج تقييمه وتقديمه لخطة عمل تطويرية بمشاركة لجنة الأداء بالقسم .	٤,٢٤	٠,٤٣٠	عالية جدا
١١	مشاركة أعضاء هيئة التدريس بفعالية مع رؤساء الأقسام في كتابة ميثاق الأداء واعتماده.	٤,١٤	٠,١٠٤	عالية
	المتوسط الإجمالي لدرجة أهمية توفر متطلبات تطوير عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعات	٤,٦٠	٠,٢٨٦	عالية جدا

ويتضح من الجدول (١٠) بشكل عام أن درجة أهمية متطلبات تطوير عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعات عالية جداً، حيث حصلت على متوسط (4.60) بانحراف معياري (0.286)، وتعدّ أهمية توفير المتطلبات التنظيمية، ثم الإدارية، فالبشرية على التوالي عالية جداً، حيث حصلت كافة العبارات على درجة عالية من الأهمية ما عدا «مشاركة أعضاء هيئة التدريس بفعالية مع رؤساء الأقسام في كتابة ميثاق الأداء واعتماده» التي حصلت على درجة عالية من الأهمية كما يتضح من الجدول (١٠)، ويعزو الباحث هذه الأهمية العالية للإيمان العميق بأهمية تقويم الأداء من قبل عينة الدراسة، وفهمهم لكثير من التفاصيل التي عاشوا واقعها في عمليات تقويم الأداء الحالية في الجامعات التي تتصل بالمتطلبات التنظيمية المتعلقة باللوائح والنماذج، وكذلك إدارة هذه العملية من قبل الجهة المختصة بالجامعة، وكذلك الأقسام الأكاديمية، وأيضا ما يرتبط بتنفيذها من قبل الأعضاء والمقيمين بشكل عام ومصادر التقييم التي تشمل الطلبة، والأعضاء، ورؤساء الأقسام، ورؤساءهم المباشرين.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (العودة، ٢٠١٢)، ودراسة (الحميضي، ٢٠١٨) التي أكّدت على أهمية التنوع في

مصادر التقييم والفئات المشاركة، حيث أشارت إلى أهمية التقويم الذاتي، وتقويم مشرف القسم، ولجنة الجودة، وكذلك تقويم إدارة الكلية وتقويم الطلبة، وكذلك مع نتائج دراسة (الغامدي، ٢٠١٢) التي توصلت إلى ضرورة التنوع في أساليب التقويم وأدائه وفقاً لحاجات عضو هيئة التدريس ولا سيما في مجال التدريس، وأهمية وجود نظام مؤسسي واضح ومعلوم للجميع، وربط عمليات التقويم بالتطوير والتنمية المهنية المستمرة، وربط نتائج التقويم بقرارات إدارية مهمة مثل الترقية وتجديد العقود، والعلاوات السنوية، والحوافز، وإجازات التفرغ العلمي، كما اتفقت مع نتائج دراسة (Yin, Wang & Han, 2016) التي أكّدت على أنَّ وضوح الأهداف والمعايير والمهارات العامة له أثر إيجابي على مستوى رضا الطلبة العام عن المقررات الدراسية، وعلى أداء عضو هيئة التدريس وتقويم أدائه.

السؤال الخامس–الأنموذج المقترح لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في لجامعات السعودية:

تمهيد:

يعدُّ تقويم الأداء من أبرز المهام والوظائف الإدارية في الجامعات، وأحد المصادر النوعية في تنمية مواردها البشرية من جانب، وفي تحقيق الجامعات لأهدافها، ووظائفها التعليمية والبحثية، وخدمة المجتمع وتلبية احتياجاته من الخريجين من جانب آخر؛ ونظراً لعدم وجود أنموذج واضح لتقويم أداء عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية مبنثق من اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء التي أقرتها وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية لجميع القطاعات مؤخراً سعت هذه الدراسة لتقديم أنموذج مقترح يساعد الجامعات في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بها، ويراعي متطلبات اللائحة التنفيذية من جانب، ويساهم في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، وبالتالي تطوير أداء الجامعات من جانب آخر، ويتضمن الأنموذج المقترح دليلا متكاملا يشرح مختلف بنود تقويم الأداء لعضو هيئة التدريس، ويراعي تعدد وتنوع الأدوار المنوطة بعضو هيئة التدريس سواء في دوره التدريسي، أو البحثي، أو خدمة الجامعة والمجتمع، وكذلك الدور الإداري المبني على اختلاف أهداف العمل، وكذلك تحديد الجدارات السلوكية وممارساتها، وأوزانها النسبية المقترحة، وكيفية تحديدها، وهو الأمر الذي لا يتوفر بنماذج تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية حاليا. ويمكن استعراض الأنموذج المقترح على النحو التالي:

أ–مبررات الأنموذج:

تتأكد أهمية تطبيق الأنموذج لعدة اعتبارات، يأتي في مقدمتها:

١. أهمية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، ومهامهم في تحقيق رسالة الجامعات، ومستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠.
٢. ضعف عمليات تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، واختلاف النماذج المستخدمة، وضعف ارتباط مكوناتها، كما أوضحتها نتائج الدراسات السابقة والدراسة الحالية.
٣. ضعف ملاءمة الدليل الإرشادي للائحة إدارة الأداء الوظيفي للموظفين لمتطلبات تقويم أداء عضو هيئة التدريس.
٤. اختلاف تصنيف الجامعات من بحثية وتطبيقية وشاملة وتدريسية، وبالتالي اختلاف تركيز عملياتها ومستهدفاتها.
٥. إبراز التكامل بين مختلف عمليات الموارد البشرية لأعضاء هيئة التدريس، وبين عناصر الأنموذج المقترح.

ب–فلسفة الأنموذج ومنطلقاته:

يأتي الأنموذج المقترح في ظل العديد من الأسس والمنطلقات، من أبرزها:

١. رؤية المملكة ٢٠٣٠، وبرنامج تنمية القدرات البشرية، ومؤشراته المرتبطة بأداء أعضاء هيئة التدريس.
٢. نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه ١٤٣٦هـ، ونظام مجلس الجامعات الجديد ١٤٤٢هـ.
٣. الخطة والأهداف الاستراتيجية للتعليم في رؤية ٢٠٣٠ المرتبطة بتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، وتطوير أدائهم.
٤. اللائحة التنفيذية للموارد البشرية ولائحة إدارة الأداء الوظيفي، وأطر العمل التنظيمي للائحة التنفيذية.
٥. متطلبات ومعايير الاعتماد الأكاديمي للمركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي.
٦. نتائج الدراسة الحالية والدراسات المحلية والعربية والعالمية المرتبطة بتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.
٧. قرارات مجلس شؤون الجامعات لعام ١٤٤٣ التي وجهت الجامعات بتأهيل أعضاء هيئة التدريس.

ج–أهداف الأنموذج:

يهدف الأنموذج المقترح لتحقيق عدة أهداف تتمثل في:

١. بناء أنموذج علمي متسق مع متطلبات اللائحة التنفيذية للموارد البشرية، ولائحة إدارة الأداء الوظيفي.
٢. تقديم آليات واضحة ومتكاملة لكيفية كتابة ميثاق الأداء لأعضاء هيئة التدريس في ضوء اللوائح المنظمة.
٣. توفير مرجعية علمية موثوقة لاتخاذ القرارات المبنية على نتائج تقويم الأداء كالترقيات والتدريب والترشيح.
٤. توفير نموذج مرن لتقويم الأداء يدعم توجيه أعضاء هيئة التدريس لتحقيق غايات الجامعة، وأهدافها الاستراتيجية.

د–عناصر ومكونات ميثاق الأداء:

ميثاق الأداء أنموذج يحتوي على قائمة من الأهداف الوظيفية، والجدارات السلوكية التي ينبغي على عضو هيئة التدريس، ومن يكلف منهم بأعمال أخرى بالجامعة تحقيقها، والاتسام بها خلال العام بمستوى معين من الجودة.

ويتكون الأنموذج المقترح من أربعة أجزاء على النحو التالي:

الجزء الأول–بيانات عامة: وتشمل بيانات عن العضو وقسمه الأكاديمي وكليته كما في الجدول (١١):

الجدول (١١) ميثاق الأداء – بيانات عامة

ميثاق الأداء لأعضاء هيئة التدريس			
اسم عضو هيئة التدريس		الرقم الوظيفي	
الكلية		القسم	
اسم العميد		اسم رئيس القسم	
مسمى جهة التكليف		اسم رئيس الجهة المكلفة	

الجزء الثاني–محور الأهداف: ويشمل الأهداف الستة (التعليمية، والبحثية، والمجتمعية، والإدارية) التي ينبغي على عضو هيئة التدريس تنفيذها خلال العام الجامعي، كما يوضحها الجدول (١٢):

الجدول (١٢) ميثاق الأداء – الأهداف:

محور الأهداف								
م	الهدف	معيار القياس	الوزن النسبي	الناتج المستهدف	الناتج الفعلي	الفرق بين الناتجين	التقدير (١–٥)	التقدير الموزون
١	تدريس (...) وحدة تدريسية خلال الفصل الدراسي (...) بجودة لا تقل عن ٪٩٠	وحدة تدريسية	٪٢٠					
٢	إعداد (...) ملفات مقررات تدريسية خلال الفصل الدراسي (...) بجودة لا تقل عن ٪٩٠	تقرير مقرر	٪١٥					
٣	إنجاز (...) أنشطة بحثية خلال عام (...) بجودة لا تقل عن ٪٩٠	نشاط بحثي	٪٢٠					
٤	تنفيذ (...) فعالية علمية للجامعة والمجتمع خلال عام (...) بجودة لا تقل عن ٪٩٠	فعالية علمية	٪١٥					
٥	إنجاز مهام (...) عضويات مجالس/لجان بالجامعة خلال عام (...) بجودة لا تقل عن ٪٩٠	لجنة علمية	٪١٠					
٦	تنفيذ (...) أهداف إجرائية بالخطة التشغيلية للجهة خلال عام (...) بجودة لا تقل عن ٪٩٠	خطة تشغيلية	٪٢٠					
يجب أن يكون مجموع الوزن النسبي			٪١٠٠	إجمالي التقدير الموزون				

ويمكن عرض مكونات الجدول كما يلي:

أ–الأهداف هي نتائج أداء عضو هيئة التدريس من تنفيذه للمهام والأدوار المنوطة به خلال عمله كعضو هيئة تدريس، أوما يكلف به في الجامعة خلال العام الجامعي الواحد، وقد تمت صياغتها في ضوء المجالات والوظائف الرئيسة في الجامعة: التعليمية، والبحثية،

والمجتمعية، والإدارية، وكذلك في ضوء شروط بناء الأهداف الذكية. ويراعى في تحديد عدد الوحدات الخاصة (مابين الأقواس) لكل هدف ما يلي:

١-التحليل الاستراتيجي والتنفيذي والتشغيلي للخطط، وتحليل متطلبات تنفيذها من عضو هيئة التدريس.

٢-تحليل أداء الأعضاء وإمكاناتهم، والاستفادة من نقاط القوة لديهم في دعم تحقيق أنشطة القسم.

٣-تحديد مستوى الجودة عند صياغة الهدف بنسبة (٩٠٪) لتعزيز أهمية جودة الممارسات بجانب تنفيذها.

٤-تحديد محكات تنفيذ الأهداف، وهي عبارات تصف الأداء المتوقع من عضو هيئة التدريس لمختلف الأهداف، ويقترح الأنموذج (٢٦) محكاً أو ممارسة لمختلف الأهداف، فلكل هدف عدد من الممارسات تفيد بتنفيذه، ويمكن للقسم الأكاديمي حذف/إضافة/تعديل أي من المحكات المقيدة بالنموذج في ضوء احتياج القسم، وأهمية المحك مع مراعاة المعادلات الإحصائية الإجمالي لكل معيار، كما يتضح في الجدول (١٣).

٥-تحديد مصادر التقييم ومسؤولية وأدوات القياس ومستوياته، ومن أبرز مصادر التقويم ما يلي:

- التقييم الذاتي للعضو، ويفيد في تحديد نقاط القوة وفرص التحسين، والاحتياجات التدريبية لتطوير الأداء.
- تقييم الطلبة من خلال مشاركتهم في استطلاع المقرر الدراسي والبرنامج الدراسي.
- تقييم النظير سواء من داخل القسم/الكلية أو من جامعة أخرى في تبادل الزيارات، أو تقييم ملف المقرر.
- تقييم رئيس القسم: وهو رئيس القسم العلمي، أو المشرف على القسم العلمي في بعض المسميات.
- تقييم المسؤول المباشر: صاحب الصلاحية تقييم العضو خارج القسم العلمي مثل العمداء والوكلاء.
- تقييم المرؤوسين الذين يعملون تحت إدارة عضو هيئة التدريس المكلف بعمل قيادي أو إشرافي.
- تقييم المستفيدين، ويشمل المتدربين والموظفين لتقييم العضو في الفعاليات التي يقدمها للجامعة والمجتمع.

فيما تتألف أدوات التقييم من:

- الاستطلاعات، مثل استطلاعات الطلبة والموظفين والمستفيدين من خدمات عضو هيئة التدريس.
- نماذج التقييم المستخدمة من قبل رؤساء الأقسام لتقييم أعضاء هيئة التدريس.
- تقارير اللجان ذات العلاقة التي عمل لديها العضو خلال العام الجامعي من رؤساء تلك اللجان.
- تقارير أداء الجهة والبرامج والأنشطة التي توضح دور عضو هيئة التدريس في تنفيذ المهام المنوطه به.
- المقابلات الشخصية مع عضو هيئة التدريس.
- الملاحظات المستمرة من الرؤساء المباشرين والزملاء والموظفين لأداء وممارسات وسمات عضو هيئة التدريس.

ب-معيار القياس، وهي الوحدة التي تستخدم في تحديد قيمة تحقق الممارسة من الناحية الكمية.

ت -الوزن النسبي للأهداف، وهو المقدار الذي يعبر عن الأهمية النسبية له، حيث يتم توزيع الأوزان النسبية بين الأهداف/الجدارات بحسب أهميتها في ضوء رؤية وأهداف الجامعة/الكلية/القسم ودرجة أهمية الهدف/الجدارة.

ث-الناتج المستهدف، ويقصد به التحديد الكمي للأداء المتوقع تحقيقه من قبل عضو هيئة التدريس خلال العام الجامعي الواحد « دورة الأداء»، ويمكن تثبيت الحد الأدني في «معيار القياس» للأهداف بين منسوبي القسم لضمان عدالة التوزيع كما يمكن إضافة أعداد لعضو هيئة التدريس حسب قدراته لتعزيز دور القسم في تحقيق الميزة التنافسية.

الجدول (١٣) – المحكات وفئات المقيمين وأدوات التقييم المقترحة:

م	الأهداف		المحكات	المقيم	أداة التقييم
١	تقديم ٣٥ وحدة تدريسية خلال عام ٢٠٢١ بجودة لا تقل عن ٩٠٪.	١	يدرس محتويات المقرر كاملا.	الطلبة+رئيس القسم	الاستطلاعات+ملف المقرر
		٢	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء تدريسه.	الطلبة+رئيس القسم+النظير	الاستطلاعات+ملف المقرر+الزيارة
		٣	يوظف التقنية في أعمال المقرر بكفاءة.	الطلبة+رئيس القسم+النظير	الاستطلاعات+ملف المقرر+الزيارة
		٤	يربط بين أهداف ومحتويات المقرر مع أهداف البرنامج والمقررات الأخرى.	الطلبة+رئيس القسم+النظير	الاستطلاعات+ملف المقرر+الزيارة
		٥	يساهم في تقديم الإرشاد الأكاديمي والنفسي والمهني للطلبة بكفاءة.	الطلبة+رئيس القسم	الاستطلاعات+ملف المقرر
		٦	يستخدم استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة (المشروعات، التعلم التعاوني...	الطلبة+رئيس القسم+النظير	الاستطلاعات+ملف المقرر+الزيارة
		٧	يتيح الفرصة للطلبة بمراجعة نتائج اختباراتهم ووضح طريقة تصحيحها.	الطلبة+رئيس القسم	الاستطلاعات+ملف المقرر
		٨	ينوّع في أدوات تقييم الطلبة (اختبارات، بحوث، أسئلة موضوعية...	الطلبة+رئيس القسم	الاستطلاعات+ملف المقرر
		٩	يستخدم مواد علمية متنوعة في تدريسه.	الطلبة+رئيس القسم+النظير	الاستطلاعات+ملف المقرر+الزيارة
		١٠	يُبرز قدرته العلمية وإلمامه بالمقرر أثناء تدريسه.	الطلبة+رئيس القسم	الاستطلاعات+ملف المقرر
		١١	يتميز بالموضوعية والعدالة في تقييم الطلبة.	الطلبة+رئيس القسم	الاستطلاعات+ملف المقرر
٢	إعداد ملف مقرر تدريسي خلال عام ٢٠٢٠ بجودة لا تقل عن ٩٠٪.	١	يتحقق من مصداقية نتائج الطلبة.	رئيس القسم+لجنة الجودة	ملف المقرر+تقرير اللجنة
		٢	يقيس مخرجات التعلم لمقرراته وفقا للنماذج المعتمدة.	رئيس القسم+لجنة الجودة	ملف المقرر+تقرير اللجنة
		٣	يلتزم بمعايير الجودة في إعداد الاختبارات.	رئيس القسم+لجنة الجودة	ملف المقرر+تقرير اللجنة
		٤	يشارك / يعد ملفات المقررات المسندة له في المواعيد المحددة.	رئيس القسم+لجنة الجودة	ملف المقرر+تقرير اللجنة
٣	إنجاز خمسة أنشطة بحثية خلال عام ٢٠٢١ بجودة لا تقل عن ٩٠٪	١	يشرف على طلبة الدراسات العليا.	الطلبة+رئيس القسم	الاستطلاعات+ملف المقرر
		٢	يشارك في مناقشات طلبة الدراسات العليا.	رئيس القسم+لجنة البحث	ملف المقرر+تقرير اللجنة
		٣	ينشر وحدات علمية (بحث / كتاب / ترجمة).	رئيس القسم+لجنة البحث	ملف المقرر+تقرير اللجنة
		٤	لديه عضوية في جمعيات (علمية / مهنية / مجتمعية/ بيت خبرة).	رئيس القسم+لجنة البحث	ملف المقرر+تقرير اللجنة
		٥	يشارك في مؤتمرات علمية في مجال التخصص.	رئيس القسم+لجنة البحث	ملف المقرر+تقرير اللجنة
٤	تنفيذ فعاليتين علميتين للجامعة والمجتمع خلال عام ٢٠٢١ بجودة لا تقل عن ٩٠٪	١	(دورات/ورش عمل/محاضرات،) لمنسوبي الجامعة.	المتدربين+لجنة التدريب	الاستطلاعات+تقرير اللجنة
		٢	(دورات/ورش عمل/ محاضرات...) لمنسوبي المجتمع.	المتدربين+لجنة التدريب	الاستطلاعات+تقرير اللجنة
٥	إنجاز مهام ثلاث عضويات مجالس/ لجان بالجامعة	١	يشارك بفعالية في أعمال المجالس/اللجان.	رؤساء المجالس/ اللجان	تقارير المجالس/اللجان
		٢	ينفذ مهامه بكفاءة في المجالس/اللجان.	رؤساء المجالس/ اللجان	تقارير المجالس/اللجان
٦	تنفيذ أربعة أهداف إجرائية بالخطة التشغيلية للجهة خلال عام ٢٠٢١ بجودة لا تقل عن ٩٠٪	١	يشارك في تحديد أهداف وأنشطة الخطة التشغيلية.	جهة التكليف	تقرير اللجنة+تقييم المسؤول
		٢	ينفذ / يشرف على برامج وفعاليات وأنشطة الجهة.	جهة التكليف	تقرير اللجنة+تقييم المسؤول
		٣	يشارك في قياس وتقييم أداء أنشطة وبرامج الجهة.	جهة التكليف	تقرير اللجنة+تقييم المسؤول
		٤	يشارك في إعداد الخطة التطويرية للجهة.	جهة التكليف	تقرير اللجنة+تقييم المسؤول

الجزء الثالث – محور الجدارات: وتشمل الجدارات السلوكية الستة التي ينبغي على عضو هيئة التدريس الاتسام والاتصاف بها خلال ممارساته السلوكية وتعامله مع الآخرين، كما يوضحها الجدول (١٤):

الجدول (١٤) ميثاق الأداء – الجدارات:

ثانياً – الجدارات					
م	الجدارة	الوزن النسبي للعضو	الوصف السلوكي للجدارات	التقدير (١-٥)	التقدير الموزون
١	الإلتزام والمسؤولية	٪٢٠	يلتزم بأوقات العمل والاجتماعات والمحاضرات والساعات المكتبية. يلتزم بتنفيذ اللوائح والتعليمات المنظمة والمثياق الأخلاقي. يتسم بالقدوة في مظهره العام، وممارساته السلوكية. يتحمل مسؤولية أعماله وقراراته، ولا يلقي باللوم على الآخرين.		
٢	الجودة والتميز	٪٢٠	ينفذ جميع المهام الموكلة إليه في وقتها المحدد. يعزز جهود كفاءة الإنفاق في بيئة عمله. يطور أداءه وممارساته العملية باستمرار. يحرص على تميز الأداء بمستويات عالية من الإنجاز.		
٣	التعاون والاتصال	٪١٥	يتواصل بكفاءة مع الآخرين (شفوياً، كتابياً) يتعامل بإيجابية مع الآخرين؛ الطلبة، الزملاء، الرؤساء، المستفيدين. يتشارك المعلومات مع الآخرين وفق متطلبات العمل. يبني علاقات داعمة مع الآخرين لتطوير العمل.		
٤	تطوير الأداء	٪١٥	يمتلك رؤية وأهداف تتلاءم مع أهداف عمله. ينقل خبراته للآخرين (الطلبة، الزملاء، الموظفين) لتطوير أدائهم. يعزز من جهود زملائه لتطوير أدائهم. يبادر بحل مشكلات قسمه وبرامجه الأكاديمية.		
٥	الارتباط المهني	٪١٥	يشارك بفعالية في دعم التخصص العلمي، والجمعيات المهنية. يشارك بفعالية في تطوير برامج وأنشطة ومشاريع القسم. يشارك بفعالية في تطوير برامج وأنشطة ومشاريع الجامعة. يحافظ على سمعة الجامعة ومكانتها العلمية.		
٦	القيادة	٪١٥	يواجه تحديات العمل بمرونة وإيجابية. يكتشف قدرات أفراد فريقه ويطور أداءهم. يفوض الصلاحيات لفريقه ويمكنهم من مناصب أعلى. يحفز مرؤوسيه ويشجعهم لمستويات أعلى من الإنجاز.		
مجموع الوزن النسبي		٪١٠٠	إجمالي التقدير الموزون		
التقدير العام لعضو هيئة التدريس في الجدارات					

- ويمكن عرض مكونات الجدول (١٤) كما يلي:

- الجدارات هي مجموعة المعارف والمهارات والقدرات والقيم والخصائص السلوكية التي تمكن عضو هيئة التدريس من أداء عمله المكلف به بفاعلية وكفاءة، وقد تم تحديدها في الأنموذج المقترح في ضوء ما ورد في الدليل الإرشادي للائحة إدارة الأداء الوظيفي للموظفين، وكذلك في ضوء القيم الجامعية المطلوبة من الموظفين في مؤسسات التعليم والواردة في برنامج تنمية القدرات البشرية، ويمكن لأي جامعة/كلية/قسم إضافة/تعديل/حذف جدارة في ضوء مبررات علمية وبموافقة الجهة المسؤولة بالجامعة.
- تم تحديد الوصف السلوكي للجدارات بناء على نتائج الدراسة الحالية، والدراسات السابقة المرتبطة وما ورد في الإطار النظري، وفي ضوء الدليل الإرشادي للائحة إدارة الأداء الوظيفي بوزارة الموارد البشرية، وترتبط كل جدارة بممارسات سلوكية ضابطة، مع اختلاف الوزن النسبي لبعضها، ويمكن إضافة/تعديل/حذف أي من الممارسات السلوكية في ضوء ما يحدده القسم الأكاديمي وبموافقة الجهة داخل الجامعة.

الجدول (١٤) – الوصف السلوكي للجدارات، وفئات المقيمين، وأدوات التقييم:

- الجزء الرابع – التقدير العام لأداء عضو هيئة التدريس: ويتم في هذا الجزء وضع الخلاصة النهائية لعملية تقويم الأداء كما يوضحها الجدول (١٤):

الجدول (١٤) ميثاق الأداء – التقدير العام لأداء عضو هيئة التدريس:

التقدير العام لأداء عضو هيئة التدريس			
اسم عضو هيئة التدريس		الرقم الوظيفي	
الكلية		القسم	
اسم العميد		اسم رئيس القسم	
دورة الأداء	من: / / إلى / /	تاريخ التقييم	

التقدير العام				
التصنيف	الهدف	النتيجة	المبررات	الوثائق الداعمة
٥	ممتاز			
٤	جيدجدا			
٣	جيد			
٢	مرضي			
١	غير مرضي			

التحليل الاستراتيجي		
نقاط القوة	إجراء التعزيز	الجهة المسؤولة
–		
فرص التحسين	إجراء التحسين	الجهة المسؤولة
–		

ملاحظات عامة
–

اعتماد التقويم			
المعتمد	الاسم	التوقيع	التاريخ
العضو			
الرئيس المباشر			
المسؤول المعتمد			
رئيس الجهة المكلفة			
رئيس جهة الاعتماد بالجامعة			

ويعتبر هذا الجزء خلاصة تقويم أداء عضو هيئة التدريس لما يتضمنه من التقدير العام، كما يتم الاستفادة من هذا الجزء في اتخاذ قرارات مبنية على نتيجة الأداء.

هـ–مراحل تطبيق ميثاق أداء عضو هيئة التدريس:

تتكون مراحل تطبيق ميثاق الأداء لأعضاء هيئة التدريس، ومن في حكمهم في الجامعة حسب الأنموذج المقترح من عدة مراحل تراعي التدرج في البناء وصولاً لاعتماد التقييم والخطة التطويرية لأداء عضو هيئة التدريس،

وتتكون تلك المراحل من:

أولاً–مرحلة إعداد الأنموذج وصياغة محتوياته: وتهدف هذه المرحلة لإعداد ميثاق الأداء لعضو هيئة التدريس ومن في حكمهم بما يتضمنه من تحديد الأهداف، والجدارات السلوكية، وتحديد الأوزان النسبية، والمستويات المطلوبة فيها، وتتم هذه المرحلة (كتابة الميثاق) في الأسابيع الثلاثة الأولى من بداية العام الجامعي.

ثانياً–مرحلة اعتماد الأنموذج، وتتم بعد الانتهاء من كتابة ميثاق الأداء، وذلك بالتوقيع على مثياق الأداء من قبل عضو هيئة التدريس ورئيس القسم، واعتماد الجهة المختصة، ثم إعادته معتمدا للقسم العلمي.

ثالثاً–مرحلة تقييم عضو هيئة التدريس، فالتقويم عملية مستمرة منذ بداية العام من خلال متابعة أداء الأعضاء، وحفظ ملفاتهم، وإنجازاتهم إلا أن تسجيلها على النظام يكون قبل نهاية العام الجامعي بأسبوعين.

رابعاً–مرحلة اعتماد نتيجة التقييم وخطة التطوير المهني، ويتم في هذه المرحلة كتابة التقدير العام والتحليل الإستراتيجي، واعتماد نتيجة التقييم كما هو موضح في الجزء الرابع من الأنموذج، مع كتابة المبررات العلمية للنتيجة، وتوضيح الوثائق الداعمة وإرفاقها لأية نتيجة، وكذلك كتابة التحليل الإستراتيجي المتمثل في نقاط القوة، وفرص التحسين للعضو، وإجراءات التعزيز، أو التحسين، وتحديد الجهة المسؤولة عن كل إجراء، مع كتابة الملاحظات والتوصيات التي تستخدم في خطة النمو المهني لعضو هيئة التدريس.

ز–التحديات التي قد تواجه تطبيق الأنموذج المقترح، وسبل التغلب عليها:

قد تواجه عملية تطبيق الأنموذج المقترح لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية بعض التحديات التي قد تقلل من كفاءة وفاعلية الأنموذج، ومن أبرزها:

١–ضعف نظام تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وضعف استدامة العمل المؤسسي لعملية التقويم. ويقترح لتجاوز هذا التحدي:

- بناء نظام مؤسسي متكامل لتقويم الأداء بخطة زمنية معلنة ومحددة لكافة الجهات المشاركة.
- ربط نتائج تقويم الأداء بحزم تفاعلية من القرارات كحضور برامج التدريب، أو تقديم الحوافز، أو ترشيحات لمناصب، أو حضور فعاليات علمية، أو تجديد العقود مما يكون له الأثر في دعم مسيرة تقويم الأداء المبني على النتائج.
- عرض التقرير الختامي لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس على المجالس العلمية المختلفة القسم/الكلية/الجامعة عن مستويات أعضاء هيئة التدريس، ونسب التحسن لربط أداء العضو، والأقسام، والكليات بأداء الجامعة ككل.

٢–استمرار ضعف الفعاليات التدريبية المقدمة في مجال تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، ويقترح لحل هذه الإشكالية:

- تحليل احتياجات تقويم الأداء الوظيفي، ودراسة تقارير الأداء لاستثمار فرص التحسين بالفعاليات المناسبة.
- تصميم برنامج تدريبي بمدربين مؤهلين يتضمن مختلف الفعاليات التدريبية من الدورات التدريبية وورش العمل التي تتناول أهمية التقويم ومصادره وآلياتها وأدواته، وكذلك شرح آليات وخطوات ومراحل تعبئة الأنموذج.

٣–اعتماد عملية تقويم الأداء على أنظمة تقليدية تضعف من تكامل الاستفادة من نتائج التقويم، ويمكن تجاوز هذا التحدي من خلال:

- بناء نظام إلكتروني لتقويم أداء منسوبي الجامعة بشكل عام، وأعضاء هيئة التدريس بشكل خاص بأتمتة كاملة مع الأنظمة ذات العلاقة كالنظام المالي والإداري، وأنظمة التدريب والتطوير، وأنظمة الترشح للمناصب لتسهل عملية إدخال البيانات، ومعالجتها، والاستفادة من نتائجها، وتطبيق معايير الجودة في مختلف إجراءاتها من جانب آخر.
- بناء منصة إلكترونية لمصادر وأدوات قياس، وتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس تستطيع التعامل مع أنظمة التعلم والتعليم مثل البلاكبورد، ونظام التسجيل والقبول، ومنصة الاستطلاعات وتقارير الزيارات، ومنصات التدريب.

٤–ضعف تفاعل رؤساء الأقسام والأعضاء في عملية تقويم الأداء، ويمكن تجاوز هذا التحدي من خلال:

- توفر خطة تنفيذية ببرنامج زمني واضح ومحدد لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس تتضمن بداية الإعلان وتعبئة النماذج واعتمادها،

ثم إعادته معتمداً للقسم، وللعضو للعمل في ضوئه.

- مناقشة تقارير الأداء في اجتماعات مجالس الأقسام، والكليات، واللجنة الدائمة في الجامعة، واتخاذ الإجراءات التطويرية لدعم نقاط القوة، وتنفيذ فرص التحسين المستمر.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

١-تبني تطبيق الأنموذج المقترح لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء للموارد البشرية لاسيما أنه يراعي كافة مخرجات الأداء التعليمية والبحثية والمسؤولية المجتمعية والإدارية.

٢-بناء الأنظمة الإلكترونية التي تتطلبها عملية تقويم الأداء وأتمتتها وتكاملها مع مختلف الأنظمة الإلكترونية بالجامعة كنظام التعلم والتعليم، والبحث، والقبول والتسجيل، والاختبارات والاستطلاعات، والنظام المالي والإداري، ومنصات التدريب والتطوير.

٣-بناء نظام إداري للتعامل مع نتائج وتقارير تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وربطها بالقرارات المناسبة من التحفيز والترشيح والنمو المهني والمحاسبية.

٤-الاستفادة من المرونة التي يتيحها الأنموذج في تحديد نوع الأهداف، والجدارات، وأوزانها النسبية لاستثمار قدرات وإمكانات أعضاء هيئة التدريس، والبرامج الأكاديمية والأقسام العلمية في تحقيق الجودة والتميز لمنظومة العمل الجامعي التعليمي والبحثي والمجتمعي والإداري، وكذلك في تصنيف الجامعات بتوجيه تركيز أداء منسوبيها لتحقيق غاياتها.

٥-تطوير آليات وفعاليات التدريب على تقويم الأداء واستخدام الأنموذج، وتفعيل تقارير تقويم الأثر التدريبي والاستفادة منها في التطوير المستمر لأنظمة تقويم الأداء بالجامعات.

المقترحات:

١-إجراء دراسة تقويمية للأنموذج المقترح لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في لجامعات السعودية في ضوء اللائحة التنفيذية لإدارة الأداء بعد تطبيقه بفترة زمنية مناسبة.

٢-دراسة العلاقة بين قياس الأداء المؤسسي للجامعات، ونتائج تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بها في ضوء مستهدفات تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ من الجامعات.

المراجع

- إبراهيم، محمد (٢٠١٩). ثقافة التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة: دراسة مقارنة بين جامعتي الإسكندرية وجامعة الملك سعود، [بحث منشور]، مجلة كلية التربية بالإسكندرية، ع١٥: ١٨٣-٢٥٦.
- الإبراهيمي، صالح علي (٢٠١٩). رأي أساتذة جامعة الكويت حول تقويم الزملاء للأداء التدريسي الجامعي. المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٢٤(٩٥): ١٥-٥٥.
- أبو سنينة، عودة والكرامنة، محمد وسليم، شيرين (٢٠٢٠). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة من وجهة نظر الطلبة، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (٠٣)، العدد (٠٢) (٢٥): ١٩٨-٢٣١.
- البشر، منى بنت عبد الله (٢٠١٩). تقويم الممارسات الأكاديمية للأستاذ الجامعي في ضوء أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ في التعليم العالي، ٨٠ -١٠٠.
- الثبيتي، عمر عواض (٢٠١٨). أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلاب جامعة شقراء – المملكة العربية السعودية، المجلة التربوية-العدد الحادي والخمسون، ٣٢٢-٣٥٤.
- جبر، صلاح فاخر (٢٠١٦). تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في أقسام كلية التربية في الجامعة المستنصرية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، مجلة آداب المستنصرية، العدد ٧٦: ٢٤٣-٢٦٨
- الجبوري، حسين محمد (٢٠٠٨). تقويم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء الكفايات المهنية والصفات الشخصية، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد(١٥)، العدد(٢) :٦٣٦-٦٦٠

- الجعافرة، عبدالسلام (٢٠١٥). فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر طلبتها في ضوء معايير جودة التعليم، مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٢(١): ١٣٩-١٥٥.
- الجميلي، زينب عبدالحسين، وعلي، افاق (٢٠١٩). تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة واسط من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في ضوء معايير جودة التعليم، مجلة زانكو –الإنسانيات، مجلد (٢٣)، ع (٣): ٣٢٠-٣٣٧.
- حرب، محمد خميس (٢٠١٥). تمكين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية بين إدراك القيادات ودرجة الممارسة، مجلة العلوم التربوية، (٢): ٢٨٣-٣٦٠.
- الحربي، عوض حمود، والخرينج، ناصر متعب (٢٠٢٠). العوامل المؤثرة في تقييم الأداء التدريسي من وجهة نظر الطلبة بقسم علوم المكتبات والمعلومات في دولة الكويت، المجلة الأردنية للمكتبات والمعلومات، جمعية المكتبات والمعلومات الأدرنية، ٥٥(٢): ١٤-٥٢.
- حسن، سامية والمفتاح، محمد (٢٠١٦). أنموذج مقترح لاستمارة تقويم أعضاء هيئة التدريس من قبل الطلبة بكليات العلوم والآداب بجامعة الملك عبدالعزيز، مجلة العلوم التربوية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ١٧(٤).
- الرشود، نوال بنت سالم (٢٠١٩). تصور مقترح لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء معايير الاعتماد البرامجي، مؤتمر تقويم أداء عضو هيئة التدريس في ضوء التوجهات الوطنية والدولية الحديثة، جامعة القصيم، السجل العلمي للمؤتمر: ١٠١-١١٣.
- سعيد، محمد حامد (٢٠١٨). تقييم الطلبة أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية الصيدلة، جامعة بابل، مجلة كلية التربية الأساسية للتربية والعلوم الإنسانية، العدد (٤١): ١٩٦٤-١٩٧٩.
- السليمان، بندر محمد (٢٠١٩). تجارب من الجامعات الأسترالية في تقويم أداء عضو هيئة التدريس وإمكانية تطبيقها في الجامعات السعودية، مؤتمر تقويم أداء عضو هيئة التدريس في ضوء التوجهات الوطنية والدولية الحديثة، جامعة القصيم، السجل العلمي للمؤتمر: ٥٧-٧٠.
- الشبل، يوسف عبدالرحمن (٢٠١٩). أنموذج مقترح لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي المؤسسي وبرنامج الملك سلمان لتنمية الموارد البشرية، مؤتمر تقويم أداء عضو هيئة التدريس في ضوء التوجهات الوطنية والدولية الحديثة، جامعة القصيم، السجل العلمي للمؤتمر: ٢٤-٥٦.
- الشريف، محمد (٢٠١٨). درجة كفاءة أعضاء هيئة التدريس المهنية في كليات المجتمع بجامعة شقراء من وجهة نظر الطلبة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، ٤١: ٤١٣-٤٢٥.
- عبد الحسيب، جمال (٢٠١٦). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم من وجهة نظر طلابها، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٩(١٧): ١٠٧٧-١١٣٤.
- عبد الحسيب، جمال رجب (٢٠١٩). رؤية تربوية مقترحة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، مؤتمر تقويم أداء عضو هيئة التدريس في ضوء التوجهات الوطنية والدولية الحديثة، جامعة القصيم، السجل العلمي للمؤتمر: ٣٩٥:٣٧١.
- عبد الحسيب، جمال رجب (٢٠٢١). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر فرع أسيوط نحو أسلوبي تقويم الزملاء والطلبة لأدائهم التدريسي ومعوقات تطبيقهما، المجلة التربوية بكلية التربية بجامعة سوهاج، عدد فبراير – ج٢ (٩٤): ٥٤٠-٥٦٤.
- عبدالكريم، مهني (٢٠١٦). المساءلة التربوية كمدخل لتقويم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة، بحث مقدم للمؤتمر السنوي الثالث عشر العربي الخامس، الجامعات العربية في القرن الحادي والعشرين: الواقع والرؤى، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، القاهرة.
- العربي، هشام يوسف (٢٠١٧). تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، كلية التربية، المجلة التربوية، العدد التاسع والاربعون، ٢٨٠-٣١٩.
- عزازي، فاتن محمد (٢٠١٥). تصور مقترح لتطوير تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، القاهرة، مؤتمر التربية.

- العزاوي، نجم وجواد، عباس (٢٠١٣). الوظائف الاستراتيجية في إدارة الموارد البشرية، عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- العطيات، خالد وصوص، ديمة والجوارنة، المعتصم بالله (٢٠١٥). درجة ممارسة الأدوار الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال، دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي وضمان الجودة، الجامعة الأردنية، المجلد ٤٢، العدد ٤٢، العدد٣: ١٠٢٣-١٠٤١.
- علاقي، مدني عبدالقادر (٢٠١٤). إدارة الموارد البشرية، جدة: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.
- العودة، إبراهيم سليمان (٢٠١٢). تصور مقترح لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في ضوء واجباتهم وبعض الخبرات العالمية، مجلة جامعة الملك عبدالعزيز – العلوم التربوية، مج(١٧)، ع ١:١١٩-١٥٨.
- الغامدي، صالح بن علي (٢٠١٢). تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية: أنموذج مقترح. المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد (١٤٧):٧-١٥٠.
- القحطاني، عبدالعزيز (٢٠١٩). تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء مجالات الجودة والتميز، مؤتمر تقويم أداء عضو هيئة التدريس في ضوء التوجهات الوطنية والدولية الحديثة، جامعة القصيم، السجل العلمي للمؤتمر، ٢-٢٣.
- القصبي، راشد (٢٠١٣). استثمار وتسويق البحث العلمي في الجامعة، مجلة مستقبل التربية العربية، ٢٨(٩)، المركز العربي للتعليم والتنمية (أسد)، القاهرة.
- كريسويل، جون دبيلو (٢٠١٨) تصميم البحوث الكمية والنوعية والمزجية، ترجمة عبدالمحسن عايض القحطاني، الكويت دار المسيلة للنشر والتوزيع.
- الكشر، فتحية عثمان (٢٠١٩). تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر رؤساء الأقسام، كلية التربية بجامعة مصراته نموذجاً، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية جامعة سرت، كلية التربية – بحوث المؤتمرات، المجلد الثاني: ٧٩١-٨١٠.
- محمد، أحمد محمد عبدالعزيز (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير أداء الأستاذ الجامعي بالجامعة الإسلامية في ضوء بعض التجارب الدولية، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، الناشر المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، العدد (٢٣): ٤٣-٩٧.
- مغير، عباس وجواد، ابتسام، وشني، محمد وفالح، حيدر (٢٠١٩). تقويم أداء الأقسام العلمية في الكليات الحكومية وأثره في جودة الأداء للأقسام من وجهة نظر رؤساء الأقسام والتدريسيين في كليات جامعة بابل، مجلة العلوم الأساسية للتربية والعلوم الإنسانية، العدد (٤٥)، ٢٢٢-٢٣٦.
- المفتاح، سامية، وحسن، نور الهدى. (٢٠١٦). أنموذج مقترح لاستمارة تقويم أعضاء هيئة التدريس من قبل الطلبة بكليات العلوم والآداب بفرعي جامعة الملك عبدالعزيز برابغ والكامل، الخرطوم، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، مجلة العلوم التربوية، المجلد السابع عشر، العدد الرابع.
- الهويد، ندى علي (٢٠١٣). مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة الجامعات دراسة ميدانية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والطالبات في جامعة أم القرى، [رسالة ماجستير]، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى.
- وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ (٢٠١٧)، النشرة التفصيلية للبرنامج.
- وزارة التعليم (٢٠٢٢). برنامج دعم البحث والتطوير في الجامعات.
https://rdo.moe.gov.sa/ar/About/Pages/Vision.aspx
- Centra, A(2018). Student rating of instruction and their relationship to student learning. American Educational. Research Journal. Vol.124.No2. pp 429-511.
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Aguinis, H. (2013). Performance management (3rd ed.). NJ: Pearson.
- Field, L. (2015). Appraising academic appraisal in the new public management university. Journal of Higher Education Policy & Management, 37(2), 172–189.

- H o, K. Arnold and Others. (2009). Perceived academiccompetence and overall job evaluation: student's evaluation of African American and European American professors, Journal of Applied Social Psychology, V.39(2), Feb.
- Hyland, Terry & Merrill, Barbra (2013). The changing face of further Education, New York, Rutledge Flamer.
- Krone, R.(2013). Systems analysis and policy sciences. New York: prenticehall.
- Lessing, A. C. (2011)The role of the supervisor in the supervisory process. South African Journal of Higher Education. 25(5), 921 936. 16p
- Moravec, M .(2016).Bringing performance management out of the Stone Age', Management Review, vol. 85, no. 2, pp. 3842.
- Mousa, Ali Omar Mousa (2016). Methods of evaluating faculty members at the State Islamic University of Sinan Ampel, Surabaya, Indonesia
- Saito, Takahiro (2019) University Evaluation System in Japan, Institute for Higher Education Research and Practice OSKA University. In: Symposium Perspectives on
- Sherwani, Karwan. (2015). Development of Performance Management Concept in Higher Education Context. International Journal of Social Sciences & Educational Studies. I.
- Simon, Carol (2013). An alternative method to measure MIS faculty teaching performance, The International Journal of Education Management, 17(5).
- Woods, S. A. (2018). Job performance measurement: The elusive relationship between job performance and job satisfaction (pp. 317– 341). Oxford University Press
- Yin, H., Wang, W., & Han, J (2016) Chinese undergraduates' perceptions of teaching quality and the effects on approaches to studying and course. satisfaction. Higher Education, 71 (1), 39-57

البحث الثالث

جامعة تبوك
University of Tabuk

المجلد الثالث | العدد (1)شعبان 1444 هـ - مارس 2023 - رمدد:8797 - 1658

درجة رضا أعضاء هيئة تدريس مقررات الثقافة الإسلامية والمهارات اللغوية بجامعة الملك عبد العزيز تجاه تطبيق الاختبارات الإلكترونية عن بعد

Degree of Satisfaction among Teaching Staff Members of Islamic Culture and Linguistic Skills Courses at King Abdulaziz University regarding the Application of Remote Electronic Tests

أد. مريم إبراهيم علي غبان
Prof . Maryam Ibrahim Ghabban

درجة رضا أعضاء هيئة تدريس مقررات الثقافة الإسلامية والمهارات اللغوية بجامعة الملك عبد العزيز تجاه تطبيق الاختبارات الإلكترونية عن بعد

أد. مريم إبراهيم علي غبان

جامعة الملك عبد العزيز

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

Degree of Satisfaction among Teaching Staff Members of Islamic Culture and Linguistic Skills Courses at King Abdulaziz University regarding the Application of Remote Electronic Tests

By: Professor: Maryam Ibrahim Ghabban

King Abdulaziz University (KAU)

Faculty of Arts and Humanities

maaghabban@kau.edu.sa

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى قياس درجة رضا أعضاء هيئة التدريس في قسم المواد العامة بجامعة الملك عبد العزيز عن الإجراءات المعتمدة في تطبيق الاختبارات الإلكترونية عن بعد، ولتحقيق هذا الغرض تم إعداد استبانة مكونة من (٣٠) فقرة، موزعة على (6) محاور، تكوَّنت عيِّنة الدراسة من (40) عضو هيئة تدريس: (15) من الذكور، و(25) من الإناث.

وقد تمَّ تحليل النتائج في ضوء المنهج الوصفي، للوصول إلى التوصيات الملائمة للإجابة عن سؤال البحث المركزي، ونصه: ما مدى رضا أعضاء هيئة تدريس قسم المواد العامة بجامعة الملك عبد العزيز لمقررات (الثقافة الإسلامية، واللغة العربية) تجاه تطبيق الاختبارات الإلكترونية عن بعد عبر منصة البلاك بورد من وجهة نظرهم؟

وتتجلى أهمية هذه الدراسة في كشفها عن العقبات والتحديات التي تواجه تطبيق هذا النمط من الاختبارات، إذ يرافقه العديد من المشكلات التقنية، والمنهجية، والتربوية.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق الاختبارات الإلكترونية بقسم المواد العامة، تعزى لمتغيرات (الجنس، نوع المقرر، سنوات الخبرة)، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير معايير جودة الاختبارات، بحيث تراعي متطلبات الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، وعقد ورش عمل ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول المستجدات التقنية، والتربوية في مجال الاختبارات الإلكترونية عن بعد.

الكلمات المفتاحية:

التغذية الراجعة، التقييم، التعليم عن بعد، الفصول الافتراضية، الاختبارات الإلكترونية.

Abstract

This study aims to measure the degree of satisfaction among teaching staff members at King Abdulaziz University (KAU), Department of General Courses, regarding approved measures in applying remote e-tests. For realizing this purpose, a questionnaire was prepared consisting of 30 paragraphs distributed in 6 axes. The study sample consisted of 40 teaching staff members, 15 males and 25 females. The results were analysed in light of the descriptive method to reach appropriate recommendations for answering the research central question: To what extent is the degree of satisfaction in the view of the teaching staff members, Department of General Courses at KAU, regarding the courses of Islamic Culture and Arabic Language with respect to remote e-tests via the Black Board platform?

The significance of this study is reflected in its detection of obstacles and challenges facing the application of this type of tests as it is accompanied by several technical problems, methodological problems, and educational problems .

Results showed that there are no statistically significant differences in the degree of satisfaction among the teaching staff members concerning the measures of applying e-tests at the Department of General Courses that are attributed to the variables of (sex, course type, and years of experience). The study recommended the necessity of developing quality standards of examinations that consider the requirements of the students of special needs, hold workshops and training courses for the teaching staff members regarding the technological and educational new developments in the area of remote e-tests.

Key words

Feedback – Evaluation – Distance teaching – Virtual classes – e-tests.

مقدمة

أحدث التحول الرقمي السريع تطورًا ملحوظًا في أساليب التدريس والتقييم، وقد أشارت دراستا أبو قرص (2019م)، العجرش، والشمري (2022م) إلى أبرز الإيجابيات المصاحبة لهذا التطور؛ بتوفر بيئة مراسلات إلكترونية متعددة الأغراض، منها أنظمة الاختبارات الإلكترونية، وهدفها قياس مستوى تحصيل الطلبة باستخدام تقنيات الحاسوب، وذلك من خلال إعداد أسئلة الاختبارات وتصحيحها إلكترونيا، وبذلك أصبحت الاختبارات الإلكترونية أنظمة أساسية في العملية التعليمية، الأمر الذي تطلب إيجاد معايير للتقييم موائمة للتطورات الجديدة.

وبعد جائحة (Covid 19) حدثت تطورات جذرية في أساليب التدريس والتقييم، باستخدام المنصات الإلكترونية التعليمية، وبالتالي لم تعد الممارسات التدريسية التقليدية، وأساليب التقييم التابعة لهذا النمط من التعليم ملائمة لمثل هذا الوضع، ومن هنا بدت الحاجة ملحة للنظر في أساليب التدريس والتقييم في المرحلة الجامعية (العجرش، 2020م).

إنَّ التحول إلى التدريس والتقييم عن بُعد في المقررات ذات الأعداد الكبيرة من الطلاب/ الطالبات، أسهم في الحدِّ من مشكلاتٍ ماديةٍ عديدةٍ تتعلق بتوفر الكادر التدريسي، واستيعاب القاعات الدراسية، وتوفّر المعامل المجهزة للاختبارات الإلكترونية الحضورية، وقد زادت الصعوباتُ مع تطبيق الاحترازات الصحية، وضوابط التباعد المفروضة في ظل جائحة كرونا، إضافة إلى سهولةِ تنسيق جداول الطلبة بتحول بعض المواد إلى الفترة المسائية، ومع كل هذه التغيرات، ظهرت العديد من المشكلات المتعلقة بالتدريس عن بُعد، وإجراء الاختبارات الإلكترونية عن بُعد.

ومن واقع التجربة العملية للباحثة في تدريس مقرر التحرير الكتابي (ARAB201)، يتحدد هدف هذه الدراسة في سعيها إلى معرفة درجة رضا أعضاء هيئة تدريس مقررات الثقافة الإسلامية واللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز تجاه تطبيق الاختبارات الإلكترونية عن بعد.

إن ما سعت إليه جامعة الملك عبد العزيز وغيرها من الجامعات المحلية، يتوافق مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات، منها دراسة الزهراني (٢٠٢٠م) في تأكيدها أهمية التعليم الرقمي، ودوره الفعال في تدعيم العملية التعليمية، بتحولها من طور التلقين المباشر إلى طور التواصل الفعَّال، وتنمية مهارات المتعلم للوصول به إلى مرحلة الإبداع، ويتضمن التعليم الرقمي جميع الأساليب، والأنشطة، والأنظمة الإلكترونية، التي تسهل عملية التعلم؛ فهذه الأنظمة هي التي سهلت إجراءات التعليم عن بُعد بشكل دائمٍ أو مؤقت.

ويُعدُّ التحوّل الكلي إلى التعليم الإلكتروني، بتلقي المحاضرات، وإجراء الاختبارات عن بُعد إجراء شائكاً، له تبعات متعددة، بعضها مرتبط بعضو هيئة التدريس، وبعضها الآخر مرتبط بالطالب أو بالبيئة التعليمية الافتراضية.

قد يظهر عبءٌ كبيرٌ على عضو هيئة التدريس من جهة التواصل، والتدريس، والتقييم عن بُعد، وللرقي بمستوى التعليم الافتراضي، وتجويد مخرجاته، تتقدم هذه الدراسة بمحاولة استفتاء منهجية لأعضاء هيئة تدريس قسم المواد العامة بجامعة الملك عبد العزيز، هدفها التوصل إلى أساليب واضحة ومجدية في تقييم استيعاب الطلبة (للمقررات العامة)؛ للكشف عن درجة رضا أعضاء هيئة التدريس، والمساهمة في إيجاد بدائل تربوية مناسبة للحدِّ من الصعوبات وتجاوز العقبات.

بصفة عامة يؤدي التقييم عن بُعد دورًا أساسيًا في تفعيل دور المتعلم، وتصدره مركز العملية التعليمية، إلا أن إجراء الاختبارات عن بُعد قد ترافقها العديد من العقبات، ويمكن توزيع هذه العقبات على ثلاثة محاور:

١-مشكلات تتعلق بخبرات أعضاء هيئة التدريس، ومدى قدرتهم على إعداد اختبارات إلكترونية ذات معايير جودة فنية وموضوعية، إلى جانب توفرهم على خبرات تقنية كافية لإنشاء الاختبارات، ونشرها في منصة البلاك بورد.

٢-مشكلات تتعلق بالطلاب، بعضها مادية مثل ضعف شبكة الإنترنت، أو عدم توفر أجهزة حواسيب، مما يضطرهم إلى إجراء

الاختبارات عبر الهواتف النقالة، وهذا يوثر على أداء الطلبة، وقد يصبح الاختبار معلقًا في حال تلقي الطلاب رسائلا أو اتصالات، وقد تظهر لدى الطلاب مشكلات أخرى (فنية) تتعلق بفهم الأسئلة، أو حصول حالات توتر؛ خوفًا من ضيق الوقت، أو انقطاع الإرسال.

٣-ثمة مشكلات تقنية تتعلق بخياراتِ التقييم، فيما يخص أدوات الاختبارات في البلاك بورد، وضعف الرقابة وإمكانية تداول الإجابات بين الطلاب، وقد لوحظَ ارتفاعُ درجاتِ الطلابِ قياسًا على معدل درجات الاختبارات الحضورية الإلكترونية، ومن الأسباب المؤدية إلى ارتفاع درجات الطلاب، استخدام الأسئلة السهلة، التي تركز على الاستظهار والحفظ.

كل هذه المشكلات تتطلب مراجعة معايير التقييم عن بُعد سارية المفعول، ومن هنا تتجلى أهمية هذه الدراسة في سعيها إلى توجيه الكفاءات المهنية التدريسية، من خلال نتائج بحث علمي في مساق تربوي، يستهدف حل المشكلات التعليمية بصياغتها علميًا؛ لسبر مسبباتها، وسبل معالجتها، وتقديم التوصيات اللازمة.

ولتحقيق هذا المسعى، تم توزيع مباحث الدراسة في مقدمة، وثلاثة مباحث: مبحث نظري، يتبعه مبحث عملي، ومبحث آخر لتحليل نتائج الدراسة، ثم خُتمت الدراسةُ بالتوصيات، وقائمة المراجع.

مشكلة الدراسة

أشار السجيني، وخليل (2017م) إلى أهمية نظام التعليم الإلكتروني ودوره الفعَّال في مواجهة العديد من مشكلات التعليم العالي، بالنظر إلى النمو المتسارع في أعداد الطلاب الجامعيين، والتطور الكبير في تكنولوجيا المعلومات خلال العقدين الماضيين، وذلك على الصعيدين: المحلي، والعالمي.

وبعد نجاح تجربة التدريس والتقييم عن بُعد في فترة الحظر الصحي لجائحة كرونا، نحت جامعة الملك عبد العزيز منحى مختلفا في تدريس مقررات الثقافة الإسلامية، ومهارات اللغة العربية بقسم المواد العامة؛ إذ وجدت في تجربة التعليم عن بعد خلال (فترة كرونا) حلاً ملائمًا للعديد من التحديات التي تواجه تدريس الأعداد المتزايدة في الشُعب الدراسيّة.

وعلى الرغم من توفّر العديد من المكاسب التي تتحقق من جراء تطبيق الاختبارات عن بُعد، إلا أنَّ تطبيق هذا النمط من الاختبارات، يرافقه العديد من المشكلات التقنية المتعلقة بالمنصات الإلكترونية؛ لتأخر التطورات في البرمجيات المعدة باللغة العربية، والمنهجية المتعلقة بخبرات أعضاء هيئة التدريس، والتربوية المتعلقة بطبيعة تعامل الطلاب مع هذا النمط من الاختبارات (خليل، 2017م).

وبناء على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة التالية:

١-ما درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن إجراءات التقييم عن بُعد (عبر منصة بلاك بورد) وفقًا للأنظمة المتبعة لتقييم هذه المواد في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم؟

٢-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن إجراءات التقييم وفقًا للأنظمة التعليمية المتبعة تعزى إلى الجنس (ذكور/ إناث)؟

٣-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن إجراءات التقييم وفقًا للأنظمة التعليمية المتبعة تعزى إلى نوع المقرر (ثقافة إسلامية/ لغة عربية)؟

أهداف الدراسة

الهدف العام من هذه الدراسة تقصي درجة رضا أعضاء هيئة التدريس في قسم المواد العامة عن الإجراءات المعتمدة في اختبارات مستويات الثقافة الإسلامية ومهارات اللغة العربية من وجهة نظرهم، ويمكن أنْ نضيف إلى الهدف الرئيس أهدافًا فرعيةً أخرى هي:

١- معرفة أثر متغير الجنس (ذكور/ إناث) على درجة رضا أعضاء هيئة التدريس تجاه إجراءات تطبيق الاختبارات الإلكترونية في قسم المواد العامة من وجهة نظرهم.

٢- معرفة أثر متغير نوع المقرر (ثقافة إسلامية/ لغة عربية) على درجة رضا أعضاء هيئة التدريس تجاه إجراءات تطبيق الاختبارات الإلكترونية في قسم المواد العامة من وجهة نظرهم.

3- معرفة أثر متغير سنوات الخبرة على درجة رضا أعضاء هيئة التدريس تجاه إجراءات تطبيق الاختبارات الإلكترونية في قسم المواد العامة من وجهة نظرهم.

4- تحسين إجراءات التقييم الإلكتروني (عن بُعد) وتطويرها في قسم المواد العامة بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء نتائج الدراسة.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة لعدة جوانب نظرية وعملية، لعل أبرزها:

١-أهمية التقييم، بوصفه ركيزة أساسية، يُعتمد عليها في الحكم على جودة المخرجات التعليمية للمقررات الدراسية.

٢- قلة عدد الدراسات، التي تناولت تقييم أنظمة الاختبارات الإلكترونية، وقياس رضا أعضاء هيئة التدريس عن مخرجاتهم التعليمية في ضوء تطبيق الاختبارات عن بعد.

3- تقديم معلومات مفيدة للقيادات الأكاديمية العليا والمتوسطة؛ لتطوير أنظمة التقييم، وممارساته عن بُعد في نظام (Black-board)، وتحسينها.

مصطلحات الدراسة

٢- الرضا (Satisfaction)

مجموعة أحاسيس مريحة تتجسد في التقبّل والموافقة، والتسليم مع الاستمتاع، يشعر بها الفرد تجاه نفسه، وظيفته، ومحيطه الاجتماعي المنتمي إليه، بحيث يتحول هذا الجانب من حياته متعة حقيقية (السعود، ٢٠١٥م).

تعُرّف الباحثة الرضا إجرائيا: بمدى انسجام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز، وما يكنون من اتجاهات نحو إجراء الاختبارات الإلكترونية عن بُعد في قسم المواد العامة، وذلك من خلال المشاركة في الاستبانة المعدَّة من قبل الباحثة لغرض إجراء هذه الدراسة.

٢- الاختبارات الإلكترونية (E. Test)

عرّفها (إسماعيل، ٢٠٠٩م) بأنها عملية تقويم مستمرة ومقننة تهدف إلى قياس أداء الطلاب إلكترونيا، باستخدام البرمجيات تزامنيًا بالاتصال المباشر بالإنترنت أو غير تزامني في القاعات الدراسية.

يعرفها (الحامدي، ٢٠١٠م) أنها إحدى تقنيات الحاسب الآلي، التي يمكن توظيفها للتغلب على بعض الصعوبات التي تعيق تنفيذ الاختبارات الورقية، أو توظيفها لتوفير قنوات أخرى لزيادة التحصيل العلمي، وترسيخ المعلومات، وتنمية مهارات التعلم الذاتي.

تعريف الباحثة: أحد أنماط الاختبارات المتطورة، تتمُّ عن طريق الحاسب الآلي بتوظيف تقنياته المتعددة، ووسائطه المتنوعة، أو عبر شبكات الإنترنت؛ لتقييم مخرجات التعليم في مقرر دراسي، بحيث يتمُّ التصحيح والرصد آليا مما يوفر الوقت والجهد.

٣- التعليم عن بعد (The Telelearning)

أسلوب من أساليب التعليم، يتمُّ فيه إيصال المواد الدراسية أو التدريب عبر وسيط تعليمي إلكتروني، ويتم فيه استخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب آلي وشبكات، ووسائط متعددة، من صوت، وصور، ورسومات، أي استخدام التقنية بجميع أشكالها في إيصال المعلومات (الأترابي، ٢٠١٥، ص:٢٠)، وعند الباحثة: هو نمط من التعليم يعتمد التكنولوجيا عنصرًا أساسيًا، وعاملا مهمًا في إجراءاته، وتحقق مخرجاته المعرفية، والمهارية، والسلوكية، بحيث يستطيع الطلبة التعلم في أي مكان في العالم تتوفر فيه شبكات الإنترنت، وفي أي وقت دون تواصل مباشر مع الأستاذ، أي باستخدام وسائط التكنولوجيا المختلفة لنقل المعلومات.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بعدد من الحدود هي:

١-الحدود الموضوعية: قياس درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن واقع إجراءات تطبيق الاختبارات الإلكترونية عن بُعد، بدراسة معوقات تطبيقها، وآلية تجويدها.

٢-الحدود البشرية: أعضاء تدريس المواد العامة بالشطرين، وهم (٤٠) عضوا: (15) من الذكور، (25) من الإناث.

٣- الحدود المكانية: قسم المواد العامة في كلية الآداب بجامعة الملك عبد العزيز.

٤- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٣هـ. /٢٠٢٢م.

ثانيًا: الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا المبحث: الاختبارات الإلكترونية: مفهومها ونشأتها، أهدافها، مسمياتها، مميزاتها، عيوبها، مكوناتها وتصميمها، كما يتناول الدراسات العلمية السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة والتعقيب عليها.

الإطار النظري

أشارت أبو قرص (٢٠١٩م) إلى بداية نشأة الاختبارات الإلكترونية في عام (١٩٨٦م)، بسبب بزوغ الطفرة التقنية التي أفضت إلى تطورات جذرية في العملية التعليمية؛ فقد ساعد ظهور الإنترنت على استحداث أساليب جديدة في تصميم الاختبارات الإلكترونية لتقييم الطلبة حضوريًا، أو عن بُعد.

وقد أشار آشوين (Ashwin،2009) إلى إمكانية إيجاد تقانات مبتكرة لتطوير الاختبارات الإلكترونية؛ باعتماد أنماط للتقييم تدعم عمليات التعاون والتفاعل والنقاش بين المتعلمين.

بصفة عامة تتنوع الاختبارات بتنوع الأغراض والسمات والظروف المصاحبة لإجرائها، وغالبا ما تُجرى للمساعدة في اتخاذ قرارات تربوية معينة، وقد حدد ثورندايك (Thorndik 1982) أبرز قرارات التقييم، التي تُتخذ كما يلي:

١- قرارات تدريسية، مثل: الحكم بإتقان الطلبة لمهارة ما.

٢- قرارات تشخيصية، مثل: تحديد صعوبات التعلم لمقرر ما.

٣- قرارات انتقائية، مثل: قبول الطالب في برنامج أو دراسة معينة.

٤- قرارات تسكينية، مثل: تحديد المستوى الدراسي الذي يسكن فيه طالب ما.

٥- قرارات تصنيفية، مثل: ترفيع طالب أو إعادته.

٦- قرارات توجيهية (إرشادية)، والمقصود أي البرامج أو التخصصات ينبغي أن يُوجه لها الطالب.

وقد ساعد إجراء الاختبارات إلكترونيا على توفير الوقت والجهد والمال، إضافة إلى تحقق السرعة القصوى والدقة المتناهية في النتائج (بن سليمان، ٢٠١٢م).

وعلى الرغم من توفر العديد من المزايا المتنوعة للاختبارات الإلكترونية، إلا أن هناك العديد من الصعوبات التي ترافقها، منها: تعرضها للاختراق الإلكتروني، صعوبة أدائها من قبل الطلبة، الذين يفتقرون إلى مهارات استخدام الحاسوب، سهولة الغش وتبادل الإجابات بين الطلبة خاصة في الاختبارات التي تتم عن بُعد، صعوبة التحقق من هوية الطالب الممتحن عن بُعد، تعطل أجهزة الحواسيب المعتمدة في مركز الاختبارات، أو عدم توفرها في منازل الطلبة (الاختبار عن بُعد)، ضعف الإرسال في شبكات الإنترنت، أو انقطاعها نتيجة لضغط الشبكة.

وقد أشارت العديد من الدراسات منها دراستا: خليل (٢٠١٧م)، وبن سليمان (٢٠١٢م)، إلى سمات الاختبارات الإلكترونية، التي يمكن إجمالها كما يلي:

١- تتم في بيئة افتراضية تفاعلية، قابلة لاستخدام وسائط متعددة مثل الصوت، والصورة الثابتة، والمتحركة.

٢- التصحيح اللحظي مما يوفر وقت المعلم وجهده.

٣- سهولة الرجوع إليها لحفظها، وتحليل بياناتها.

٤- إمكانية تخزينها في بنوك محوسبة، إلى جانب الدقة في التقييم والرصد.

ولضمان جودة تصميم الاختبارات الإلكترونية، ثمة معايير ينبغي مراعاتها:

١- معايير فنية متعلقة بأسئلة الاختبارات، مثل (أهداف الاختبار، صدقه، ثباته؛ للتأكد من أن هذه المعايير تحقق أهداف البرامج التعليمية ومواصفاتها، المعتمدة وطنيًا ودوليًا).

٢- معايير تنظيمية متعلقة بإرشادات وتعليمات الاختبارات (تحديد الوقت، إعطاء التغذية الراجعة الفورية، حجم الخط ولونه، توفر الدعم الفني...إلخ).

الدراسات السابقة المتعلقة بالاختبارات الإلكترونية

١- دراسة إسماعيل، وشحاتة (٢٠٢٠م)، عنوانها (تقييم رضا أعضاء هيئة التدريس والطلاب عن واقع وإجراءات تطبيق نظام التصحيح الآلي للاختبارات ومعوقات تطبيقها وآليات تفعيلها بجامعة الزقازيق)، وتهدف إلى الوقوف على أهم المعوقات، التي تحد من تفعيل نظام التصحيح الآلي للاختبارات، تكوّنت عيّنة الدراسة من (٢٦٤) طالبا، و(٤٥) عضوا تدريسيا، وقد توصلت لعدة نتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء التدريس لمقياس الرضا عن واقع إجراءات تطبيق نظام التصحيح الآلي للاختبارات لصالح الكليات النظرية، وقد أوصت الدراسة بضرورة تعميم نظام التصحيح الآلي للاختبارات في جميع الجامعات والكليات العملية والنظرية.

٢- (أبو قرص ،٢٠١٩م) رسالة ماجستير هدفت إلى قياس (درجة توافر الجودة في تصميم الاختبارات الإلكترونية لامتحانات المستوى من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس الجامعات الأردنية)، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة توافر معايير الجودة في تصميم الاختبارات الإلكترونية لامتحانات المستوى في الجامعات الأردنية تعزى إلى متغير نوع الجامعة (حكومية – خاصة).

٣- الحجيلي (٢٠١٦م) دراسة بعنوان (درجة رضا المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام ومعيقات استخدامه)، هدفت الدراسة السابقة إلى تشخيص الواقع الراهن، تحديد المعوقات، وتوصلت لعدة نتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات لدرجة محاور الواقع الحالي لأساليب التقويم البديل التي يستخدمها معلمو الرياضيات في تقويم العملية التدريسية.

٤- دراسة ملوذ، والشربيني (٢٠١٥م)، بعنوان (معايير جودة الاختبارات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات في جامعة الملك خالد)، تكوَّنت عيّنة الدراسة من (٧٩) من أعضاء هيئة التدريس، (١٢٤) من الطلاب، تمثلت أهم نتائجها في عدم وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس في حكمهم على درجة التزامهم بتحقق معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونية وفق التخصص والدرجة العلمية، وعدم وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين متوسط تقديرات الطالبات في حكمهم على مدى توفر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونية وفق التخصص، المستوى الأكاديمي.

التعقيب على الدراسات السابقة

تشابهت أغلب الدراسات المذكورة مع مشروع هذه الدراسة من جهة أنها ميدانية، ترتكز على إجراءات تطبيقية، وتتبنى أسلوبًا وصفيًا، معتمدة على استبانات مسحية؛ لقياس درجة الرضا، وقد أظهرت أغلب الدراسات درجة تقبل كبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس في تطبيق الاختبارات الإلكترونية، وذلك كما في دراسة (شحاته ،٢٠٢٠م)، (أبو قرص ،٢٠١٩م)، بينما سعت دراسة الحجيلي (٢٠١٦م) إلى تشخيص الوضع الراهن؛ لاكتشاف المعوقات، أما دراسة ملوذ، والشربيني (٢٠١٥م)؛ فتتفق مع دراستنا في التركيز على مدى توفر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونية، لكن ما يميز هذه الدراسة تناول محاور شاملة تتعلق بـ (الإجراءات التنظيمية، تصميم الاختبارات، آلية سيرها).

منهج الدراسة وإجراءاتها

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ للتحقق من فاعلية برنامج تعزيز الوعي الفكري لدى عيّنة الدراسة، وهو المنهج الذي عرَّفه العساف (٢٠٠٠م) بأنه ذلك المنهج الذي «يهتم باستجواب جميع أفراد المجتمع، أو عيّنة منه، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة واستنتاج الأسباب»(القحطاني والعامري، وآل مذهب، والعمر، ٢٠٠٠م).

وصف مجتمع الدراسة حسب المتغيرات:

تمَّ تحديد عدد من المتغيرات الرئيسة؛ لوصف مفردات عيّنة الدراسة وتشمل: الجنس، سنوات الخبرة، والمقرر الدراسي:

جدول (١) وصف متغيرات العيّنة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	١٥	٣٧,٥٪
	أنثى	٢٥	٦٢,٥٪
سنوات الخبرة	(١ – أقل من ١٠) سنوات	٨	٢٠٪
	١٠ سنوات فأكثر	٣٢	٨٠٪
المقرر	لغة عربية	٣٢	٥٧,٥٪
	ثقافة إسلامية	١٧	٤٢,٥٪
	الإجمالي	٤٠	١٠٠

أدوات الدارسة

أ–استبانة مكونة من ستة محاور؛ لقياس درجة رضا أعضاء هيئة التدريس تجاه تطبيق الاختبارات الإلكترونية عن بُعد.

الإجراءات المتبعة للتحقق من صدق الأداة وثباتها

صدق الأداة:

لغرض التحقق من صدق أداة الدراسة، تمَّ استخدام نوعين من الصدق هما:

١– صدق المحكمين:

تمَّ عرض الاستبانة بعد تصميمها على مجموعة من المحكمين المتخصصين؛ للاسترشاد بآرائهم على محتوى الاستبانة، ومدى ملاءمة عباراتها لأهداف الدراسة، وفي ضوء توجيهات المحكمين وآرائهم، تم تعديل صياغة بعض عبارات الاستبانة؛ لتكون العبارات المعدلة أكثر دقة وملاءمة للمحور المنتمية إليه.

٢– صدق الاتساق الداخلي:

تمَّ التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب الارتباط بين الفقرات والمحاور، باستخدام معاملات ارتباط (بيرسون)، وذلك بعد تطبيقها على عيّنة استطلاعية قوامها (٢٥) عضو هيئة تدريس، ويوضح الجدول (٢) نتائج معامل الارتباط.

جدول رقم (٢): مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة في المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

المحور الأول	الفقرة	معامل الارتباط	المحور الثاني	الفقرة	معامل الارتباط	المحور الثالث	الفقرة	معامل الارتباط
التعليمات الإدارية المنظمة للاختبارات	١	**٠,٨١٣	الخطوات المتبعة في تصميم الاختبارات	١	**٠,٨١٨	إعدادات الاختبارات في منصة البلاك بورد	١	**٠,٥٤٧
	٢	**٠,٦٩٤		٢	**٠,٨٤٥		٢	**٠,٧٧٤
	٣	**٠,٨٧٦		٣	**٠,٦٥٩		٣	**٠,٨١٢
	٤	**٠,٧٧٤		٤	**٠,٧٨٢		٤	**٠,٥٩١
	٥	**٠,٧٨٩		٥	**٠,٥٠٧		٥	**٠,٥٧٠
	٦	**٠,٧٨٩		٦	**٠,٥٣٩		٦	*٠,٤٦٥
	٧	**٠,٧٠٣		٧	**٠,٦٦٥		٧	**٠,٧٤٣
	٨	*٠,٤٤٥						

المحور الرابع	الفقرة	معامل الارتباط	المحور الخامس	الفقرة	معامل الارتباط	المحور السادس	الفقرة	معامل الارتباط
آلية سير الاختبارات الإلكترونية عن بُعد	١	**٠,٨١٣	نتائج الاختبارات الإلكترونية عن بُعد	١	**٠,٥٦٥	الرضا والتوجهات العامة تجاه الاختبارات	١	**٠,٧٥٣
	٢	**٠,٨٠٦		٢	**٠,٦٤٨		٢	**٠,٨٦٣
	٣	**٠,٨١٦		٣	**٠,٧٨٦		٣	**٠,٨٠٥
	٤	**٠,٧١٤		٤	*٠,٤٢١			
	٥	*٠,٤٢٤		٥	**٠,٦٦٨			
				٦	**٠,٦٨٨			

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

* الارتباط دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يوضح الجدول (٢) المبين لمعاملات ارتباط «بيرسون» لصدق الاتساق الداخلي، أنَّ جميع فقرات مجالات الاستبانة تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيًا، وحققت ارتباطات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01, و٠,٠٥) أو أقل منهما، وهذه القيم الإحصائية تشير إلى جودة بناء عبارات الاستبانة، وصدق اتساقها الداخلي، وتمتعها بمعاملات صدق عالية، ومقبولة تربويًا.

ثبات أدوات الدراسة

تم استخدمت الدراسة مُعَامِل ألفا كرونباخ ((Cronbach s Alpha؛ لمعرفة ثبات فقرات محاور الاستبانة، والأداة ككل، ويبيّن الجدول التالي نتائج مُعَامِل ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة، وللاستبانة ككل.

جدول رقم (٣): يوضح معاملات ألفا كرونباخ للثبات لكل محور وللاستبانة ككل

رقم	مضمون المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
١	التعليمات الإدارية المنظمة للاختبارات الإلكترونية عن بُعد.	٨	٠,٨٧٢
٢	الخطوات المتبعة في تصميم الاختبارات الإلكترونية عن بُعد.	٧	٠,٩١٨

٣	إعدادات الاختبارات في منصة البلاك بورد.	٧	٠,٧٤٤
٤	آلية سير الاختبارات الإلكترونية عن بُعد.	٥	٠,٧٤٦
٥	نتائج الاختبارات الإلكترونية عن بُعد.	٦	٠,٦٩٧
٦	الرضا والتوجهات العامة تجاه الاختبارات الإلكترونية عن بُعد.	٣	٠,٧١٩
الثبات الكلي للاستبانة		**٣٦**	**٠,٩٤٥**

يتبيّن من الجدول (٣) السابق لمعامل الثبات، أنَّ قيمة معامل ألفا كرونباخ للثبات الكلي لأداة الاستبانة قد بلغت (٠,٩٤٥)، وتراوحت قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لفقرات المحاور التابعة لها بين (٠,٦٩٧-٠,٩١٨). وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الأساليب الإحصائية

تمَّ جمع البيانات إلكترونيًا عن طريق (google form)، وترميزها عن طريق برنامج (Excel)، ثم تمت معالجتها عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والإنسانية (SPSS) عن طريق الأساليب الإحصائية الآتية:

١. معامل الارتباط «بيرسون»؛ للتحقق من دلالة صدق الاتساق الداخلي لفقرات ومحاور الاستبانة.
٢. معامل «ألفا كرومباخ»؛ للتحقق من ثبات فقرات محاور الاستبانة.
٣. التكرارات والنسب المئوية؛ لوصف مجتمع الدراسة بالنسبة للمعلومات الأولية.
٤. المتوسطات الحسابية؛ للإجابة على تساؤلات الدراسة.
٥. الانحرافات المعيارية؛ لمعرفة تباين واختلاف استجابات عيّنة الدراسة تجاه كل فقرة من فقرات المحاور في الاستبانة كاملة.
٦. الوزن النسبي؛ لتحديد وزن كل فقرة، والمحور من وزن الدرجة الكلية للفقرة والمحور.
٧. معامل اختبار مان ويتني (Mann Whitney U) للعيّنات المستقلة، للمقارنة بين متوسطات رتب عيّنة الدراسة على درجة رضاهم عن إجراءات التقييم وفقا للأنظمة التعليمية المتبعة، لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابتهم وفق متغير (الجنس، سنوات الخبرة، المقرر الدراسي).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول: ما درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن إجراءات التقييم عن بُعد (عبر منصة بلاك بورد) وفقا للأنظمة المتبعة لتقييم هذه المواد في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، وذلك لمعرفة درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن إجراءات التقييم عن بُعد (عبر منصة بلاك بورد) في محاورها الستة، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (٤): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، والترتيب ودرجة رضا عينة الدراسة تجاه إجراءات التقييم

عن بُعد (عبر منصة بلاك بورد)

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الرضا
١	الأول: التعليمات الإدارية المنظمة للاختبارات الإلكترونية عن بُعد.	٣,٦٧	٠,٦٥٦	٪٧٣,٤	٣	راض
٢	الثاني: الخطوات المتبعة في تصميم الاختبارات الإلكترونية عن بُعد.	٣,٦١	٠,٥٤٧	٪٧٢,٢	٥	راض
٣	الثالث: إعدادات الاختبارات في منصة البلاك بورد.	٣,٩٤	٠,٤٦٩	٪٧٨,٨	١	راض
٤	الرابع: آلية سير الاختبارات الإلكترونية عن بُعد.	٣,٨٥	٠,٦٨٦	٪٧٧	٢	راض
٥	الخامس: نتائج الاختبارات الإلكترونية عن بُعد.	٣,٦٧	٠,٥٩٠	٪٧٣,٤	٤	راض
٦	السادس: آراء أعضاء التدريس وتوجهاتهم العامة تجاه الاختبارات الإلكترونية عن بُعد.	٣,٤٧	١,١٥٤	٪٦٩,٤	٦	راض
	درجة الرضا (المحاور كلها)	٣,٧٠	٠,٤٧٠	٪٧٤		راض

يتضح من الجدول (3) أن استجابة أعضاء هيئة التدريس عيّنة الدراسة في درجة رضاهم تجاه إجراءات التقييم عن بُعد (عبر منصة بلاك بورد) وفقا للأنظمة المتبعة لتقييم هذه المواد في جامعة الملك عبد العزيز انحصرت درجة موافقتهم انحصارًا كبيرًا في درجة (راضٍ)، إذ بلغت الدرجة الكلية لمتوسط استجاباتهم (٣,٧٠)، وكانت درجة المتوسط في المدى المتوسط (٣,٤١-٤,٢٠)، الذي يقع ضمن الموافقة (راض)، كما بلغ الانحراف المعياري (٠,٤٧٠)، وهي قيمة أقل من الواحد صحيح، مما يدل على تجانس درجة رضا أعضاء هيئة التدريس تجاه إجراءات التقييم عن بُعد؛ وهذا يعطي دلالة (بصفة عامة) رضا أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز لإجراءات التقييم عن بعد (عبر منصة بلاك بورد) وفقا للأنظمة المتبعة لتقييم مواد اللغة العربية والثقافة الإسلامية العامة، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة ملوذ، والشربيني (٢٠١٥م)؛ إذ توصلت نتائج الدراستين إلى ارتفاع جدوى جميع المجالات المتعلقة بتصميم الاختبارات الإلكترونية.

ويلاحظ من الجدول أعلاه (على المحاور الستة)، أنَّ مجمل استجابة أعضاء هيئة التدريس عيِّنة الدراسة تركزت في موافقة «راض»، حيث تمثلت أعلى درجة الرضا في المحور الثالث «إعدادات الاختبارات في منصة البلاك بورد»، إذ حقق الترتيب الأول بأعلى متوسط (٣,٩٥)، فيما جاء المحور السادس: آراء أعضاء التدريس وتوجهاتهم العامة تجاه الاختبارات الإلكترونية عن بعد في الترتيب السادس والأخير بأدنى متوسط حسابي (٣,٤٧)، وقد تم عرض نتائج الدراسة وفقًا لمحاورها التالية.

أولًا: نتائج المحور الأول: التعليمات الإدارية المنظمة للاختبارات الإلكترونية عن بعد:

جدول رقم (٥): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، والترتيب ودرجة رضاء عينة الدراسة تجاه التعليمات الإدارية المنظمة للاختبارات الإلكترونية عن بعد

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الرضا
١	توفر قواعد معتمدة من الجهات القيادية لأعمال الاختبارات الإلكترونية عن بُعد.	٣,٨٥	٠,٨٣٤	٪٧٧	٣	راض
٢	توفر منسق / منسقة لمتابعة سير إجراءات اختبارات المقرر الإلكترونية عن بُعد.	٣,٦٥	١,٠٧٥	٪٧٣	٥	راض
٣	وضوح اللوائح الإدارية المنظمة للاختبارات الإلكترونية عن بُعد.	٣,٧٥	٠,٨٩٩	٪٧٥	٤	راض
٤	استجابة لجنة الاختبارات للمقترحات المقدمة من أعضاء هيئة التدريس لتحسين أنظمة الاختبارات.	٣,٣٨	٠,٩٢٥	٪٦٧,٦	٧	محايد
٥	استطلاع الجهات الإشرافية المختصة لآراء أعضاء هيئة التدريس عن آلية سير الاختبارات عن بُعد.	٣,٢٨	١,٠٣٧	٪٦٥,٦	٨	محايد
٦	مناسبة تعليمات جداول الاختبارات الإلكترونية عن بُعد لاحتياجات الطلاب/ الطالبات.	٣,٤٨	٠,٩٠٥	٪٦٩,٦	٦	راض
٧	التزام مواعيد موحدة لاختبارات المقرر.	٤,٠٥	٠,٨٧٦	٪٨١	١	راض
٨	تنوع أنماط التقييم بين (واجب، أنشطة، اختبارات)؛ للتحقق من استيعاب الطلاب للمقرر الدراسي.	٣,٩٠	٠,٩٠٠	٪٧٨	٢	راض
(المحور كله)		٣,٦٧	٠,٦٥٦	٪٧٣,٤		

يتضح من الجدول (٥) أن استجابة أعضاء هيئة التدريس عيّنة الدراسة في درجة رضاهم تجاه التعليمات الإدارية المنظمة للاختبارات الإلكترونية عن بُعد انحصرت درجة موافقتهم انحصارًا كبيرًا في (راض)، إذ بلغت الدرجة الكلية لمتوسط استجاباتهم (٣,٦٧)، وكانت درجة المتوسط في المدى المتوسط (٣,٤١-٤,٢٠)، الذي يقع ضمن الموافقة (راض)، كما بلغ الانحراف المعياري (٠,٦٥٦)، وهي قيمة أقل من الواحد صحيح، مما يدل على تجانس درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس في درجة رضاهم للتعليمات الإدارية المنظمة للاختبارات الإلكترونية عن بُعد؛ وفي ذلك دلالة (بصفة عامة) على رضا أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز عن التعليمات الإدارية المنظمة للاختبارات الإلكترونية عن بُعد، وهذه النتيجة تتفق مع غالبية الدراسات السابقة، منها: دراستا (أبوقرص ٢٠١٩م)، (ملوذ، والشربيني ٢٠١٥م) من جهة تحقق درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن الإجراءات الإدارية المتبعة من قبل الجهات الإشرافية؛ لتنظيم أعمال الاختبارات الإلكترونية عن بُعد وأهميتها، وضمان جودة الاختبارات.

ويلاحظ من الجدول أن مجمل استجابة أعضاء هيئة التدريس تركزت ما بين موافقة (راض، وراض إلى حد ما) تجاه التعليمات

الإدارية المنظِّمة للاختبارات الإلكترونية عن بُعد. إذ تحققت أعلى درجة رضا أعضاء هيئة التدريس وهي «راض» الفقرة (٧) ونصها: «التزام مواعيد موحدة لاختبارات المقرر» إذ جاءت في الترتيب الأول بأعلى متوسط حسابي (٤,٠٥). والفقرة (٨) ونصها «تنوع أنماط التقييم بين (واجب، أنشطة، اختبارات)؛ للتحقق من استيعاب الطلاب للمقرر الدراسي.» إذ حصلت على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣,٩٠)، ومن ثم تليها الفقرة (١) في المرتبة الثالثة ونصها «توفر قواعد معتمدة من الجهات القيادية لأعمال الاختبارات الإلكترونية عن بُعد.» بمتوسط حسابي (٣,٩٠).

وإذا تأملنا هذه النتيجة نجد أنَّها تتفق مع ما توصلت إليه دراسة آشوين (Ashwin ،2009) في الإشارة إلى فاعلية أساليب التقييم التشاركي، ودورها البنَّاء في تحسين مخرجات العملية التعليمية من جهة الفاعلية والمصداقية للتقييمات المتعلقة بالواجبات والأنشطة.

فيما أظهرت نتائج الدراسة الحالية موافقة أعضاء هيئة التدريس بدرجة « محايد» حِيَالَ الفقرة (٤) ونصها: «استجابة لجنة الاختبارات للمقترحات المقدمة من أعضاء هيئة التدريس لتحسين أنظمة الاختبارات». إذ جاءت في الترتيب السابع بمتوسط (٣,٣٨)، تليها في الترتيب الثامن الفقرة (٥) ونصها: «استطلاع الجهات الإشرافية المختصة لآراء أعضاء هيئة التدريس عن آلية سير الاختبارات عن بُعد». بمتوسط حسابي (٣,٣٨).

وعزت الباحثة ذلك إلى أن التغييرات الجذرية في آلية سير الاختبارات وضوابط تنفيذها تتطلب خطابات إقناعية، واستطلاعات دورية لآراء أعضاء هيئة التدريس؛ للحد من مخاوفهم، وتذليل الصعوبات التي تواجههم في هذا النمط من الاختبارات.

ثانياً: نتائج المحور الثاني: الخطوات المتبعة في تصميم الاختبارات للاختبارات الإلكترونية عن بُعد

جدول رقم (٦): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، والترتيب ودرجة رضا عيّنة الدراسة تجاه الخطوات المتبعة في تصميم الاختبارات للاختبارات الإلكترونية عن بُعد

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الرضا
١	الاستعانة بجدول مواصفات لإعداد أسئلة اختبارات شاملة لجميع أهداف المقرر.	٣,٥٣	٠,٩٨٧	٪٧٠,٦	٦	راض
٢	اشتمال الاختبارات على أسئلة متدرجة تقيس مستويات التفكير جميعها.	٣,٦٥	٠,٨٠٢	٪٧٣	٣	راض
٣	توافق أسئلة الاختبارات مع الزمن المخصص لها.	٣,٩٥	٠,٨١٥	٪٧٩	٢	راض
٤	قياس المخرجات التعليمية بطرائق متعددة (تحريري)، (شفهي)، (عملي).	٢,٧٣	١,١٠٩	٪٥٤,٦	٧	محايد
٥	خلو الاختبارات من الأسئلة المركبة أي (وجود سؤال يعتمد على إجابات أسئلة أخرى قبله).	٣,٦٣	٠,٩٥٢	٪٧٢,٦	٤	راض

٦	وضوح أسئلة الاختبارات من جهة توافقها مع الكتاب المقرر.	٤,١٨	٠,٧٨١	٪٨٣,٦	١	راض
٧	قياس أسئلة الاختبارات للمهارات المخطط لها في المقرر.	٣,٦٠	١,٠٣٣	٪٧٢	٥	محايد
(المحور ككل)		٣,٦١	٠,٥٤٧	٪٧٢,٢	**راض**	

يتضح من الجدول (٦) أن استجابة أعضاء هيئة التدريس عيّنة الدراسة في درجة رضاهم تجاه الخطوات المتبعة في تصميم الاختبارات للاختبارات الإلكترونية عن بُعد انحصرت درجة موافقتهم انحصارًا كبيرًا في (راض)، إذ بلغت الدرجة الكلية لمتوسط استجاباتهم (٣,٦١)، وكانت درجة المتوسط في المدى المتوسط (٣,٤١-٤,٢٠)، الذي يقع ضمن الموافقة (راض)، كما بلغ الانحراف المعياري (٠,٥٤٧)، وهي قيمة أقل من الواحد صحيح، مما يدل على تجانس درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس في درجة رضاهم للخطوات المتبعة في تصميم الاختبارات للاختبارات الإلكترونية عن بُعد؛ وفي ذلك دلالة (بصفة عامة) على رضا أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز عن الخطوات المتبعة في تصميم الاختبارات للاختبارات الإلكترونية عن بُعد، وهذه النتيجة تتفق مع غالبية الدراسات السابقة، من جهة تحقق درجة رضا أعضاء هيئة التدريس، وإيجابية توجهاتهم تجاه الإجراءات التنظيمية للاختبارات الإلكترونية، ومدى جودتها، وذلك على نحو ما نجد في دراسة (أبو قرص ،٢٠١٩م)، التي أكّدت امتلاك أعضاء هيئة التدريس معايير جودة تصميم الاختبارات الإلكترونية.

ويلاحظ من الجدول أن مجمل استجابة أعضاء هيئة التدريس عيّنة الدراسة تركزت ما بين موافقة (راض ومحايد) تجاه الخطوات المتبعة في تصميم الاختبارات للاختبارات الإلكترونية عن بُعد. إذ جاءت أبرز «الفقرات» المتعلقة برضا أعضاء هيئة التدريس؛ تمثلت في الفقرة (٦) ونصها: «وضوح أسئلة الاختبارات من جهة توافقها مع الكتاب المقرر» إذ حققت الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,١٨)، تليها الفقرة (٣) ونصها:» توافق أسئلة الاختبارات مع الزمن المخصص لها». إذ جاءت في الترتيب الثاني بمتوسط (٣,٩٥)، ومن ثم تليها الفقرة (٢) في الترتيب الثالث ونصها: «اشتمال الاختبارات على أسئلة متدرجة تقيس مستويات التفكير جميعها». بمتوسط حسابي (٣,٦٥).

وتعلل الدراسة الحالية سبب رضا أعضاء هيئة التدريس عن هذه الخطوات المتبعة في تصميم الاختبارات الإلكترونية عن بُعد، ومجيئها في أبرز درجات الرضا إلى وعيهم بضرورة توفر معايير جودة في تصميم الاختبارات الإلكترونية عن بُعد؛ لضمان مصداقية النتائج، وتحقيقا للعدالة بين الطلاب، وضمان تحقق درجة ثبات مقبولة لهذا النمط من الاختبارات.

فيما أظهرت نتائج الدراسة الحالية موافقة أعضاء هيئة التدريس بدرجة «محايد» حِيَالَ الفقرة (٧) ونصها: «قياس أسئلة الاختبارات للمهارات المخطط لها في المقرر». إذ حققت الترتيب الخامس بمتوسط (٣,٦٠)، وأخيرًا الفقرة (٤) في الترتيب السابع والأخير ونصها:» قياس المخرجات التعليمية بطرائق متعددة (تحريري)، (شفهي)، (عملي)». بأدنى بمتوسط (٢,٧٣).

ثالثاً: نتائج المحور الثالث: إعدادات الاختبارات في منصة البلاك بورد:

جدول رقم (٧): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، والترتيب ودرجة الموافقة عن درجة رضا أعضاء هيئة التدريس تجاه إعدادات الاختبارات في منصة البلاك بورد

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الرضا
١	فترة إتاحة الاختبار في منصة البلاك بورد كافية.	٤,١٣	٠,٩٣٩	٨٢,٦٪	٢	راض
٢	يتوفر نظام الاختبارات (بلاك بورد) على برمجيات موثوقة وقادرة على حماية البيانات المدرجة في مركز التقديرات.	٤,٠٧	٠,٦١٦	٨١,٤٪	٣	راض
٣	يتوفر في نظام الاختبارات (بلاك بورد) برمجيات موثوقة وقادرة على حماية مخازن أسئلة الاختبارات.	٣,٨٣	٠,٩٣١	٧٦,٦٪	٥	راض
٤	لدى الطلاب/ الطالبات خبرة تقنية كافية لأداء الاختبارات عن بعد عبر منصة (بلاك بورد).	٣,٨٨	٠,٨٢٢	٧٧,٦٪	٤	راض
٥	الإعلان عن الاختبار من خلال أيقونة (إضافة إعلان جديد لهذا الاختبار) من خيارات الاختبار.	٤,٢٧	٠,٥٩٩	٨٥,٤٪	١	راض تماماً
٦	تبويب أسئلة المخزن حسب السهولة والصعوبة؛ لإنتاج نماذج عشوائية متكافئة من التقييمات، وفقا لعدد الأسئلة المخطط له.	٣,٧٣	٠,٧١٦	٧٤,٦٪	٦	راض
٧	توفير نموذج اختبار بديل مكافئ لنموذج الاختبار الأساسي (في حال عدم إنشاء بنك للأسئلة).	٣,٦٥	٠,٧٣٦	٧٣٪	٧	راض
	(المحور ككل)	٣,٩٤	٠,٤٦٩	٧٨,٨٪		راض

يتضح من الجدول (٧) أن استجابة أعضاء هيئة التدريس عيّنة الدراسة في رضاهم تجاه إعدادات الاختبارات في منصة البلاك بورد انحصرت درجة موافقتهم انحصارًا كبيرًا في (راض)، إذ بلغت الدرجة الكلية لمتوسط استجاباتهم (٣,٩٤)، وكانت درجة المتوسط في المدى المتوسط (٣,٤١-٤,٢٠)، الذي يقع ضمن الموافقة (راض)، كما بلغ الانحراف المعياري (٠,٤٦٩)، وهي قيمة أقل من الواحد الصحيح، مما يدل على تجانس درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس في درجة رضاهم نحو إعدادات الاختبارات في منصة البلاك بورد؛ وفي ذلك دلالة ما يؤشر(بصفة عامة) على رضا أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز تجاه إعدادات الاختبارات في منصة البلاك بورد، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة: (ملوذ، والشربيني، ٢٠١٥م)، (إسماعيل، وشحاتة ٢٠٢٠م)، (أبو قرص، ٢٠١٩م)، من جهة تحقق درجة توفر البنية التحتية التقنية للاختبارات الإلكترونية سواء أكانت مباشرة أم عن بُعد، وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى جاهزية منصة البلاك بورد، وملاءمتها لإجراء الاختبارات عن بُعد، وإلى جودة الخدمات التدريبية، والدعم الفني المقدم من عمادة التعليم الإلكتروني بالجامعة.

ويلاحظ من الجدول أعلاه أن مجمل استجابة أعضاء هيئة التدريس عيّنة الدراسة تركزت في موافقة (راض تماما / راض)

تجاه إعدادات الاختبارات في منصة البلاك بورد. إذ جاءت أبرز درجة رضاهم تماما في إعدادات الاختبارات في منصة البلاك بورد في الفقرة (٥) ونصها: «الإعلان عن الاختبار من خلال أيقونة (إضافة إعلان جديد لهذا الاختبار) من خيارات الاختبار»، إذ حققت الترتيب الأول بأعلى متوسط حسابي (٤,٢٧).

وتعلل الدراسة الحالية سبب رضا أعضاء هيئة التدريس تماماً عن هذا الخيار من منصة البلاك بورد، ومجيئها في الترتيب الأول إلى ملاءمة الإعدادات التقنية لمنصة البلاك بورد، وإمكاناتها المادية الداعمة بقوة لتقبل إجراءات الاختبارات عن بُعد.

فيما أظهرت نتائج الدراسة الحالية موافقة أعضاء هيئة التدريس بدرجة «راض» حِيَالَ غالبية الفقرات، إذ جاءت أبرز العبارات وهي الفقرة (١) ونصها: «فترة إتاحة الاختبار في منصة البلاك بورد كافية». إذ حققت الترتيب الثاني بمتوسط (٤,١٣)، تليها الفقرة (٢) ونصها: «يتوفر نظام الاختبارات (بلاك بورد) على برمجيات موثوقة وقادرة على حماية البيانات المدرجة في مركز التقديرات». إذ حصلت على الترتيب الثالث بمتوسط (٤,٠٧). فيما جاءت الفقرة (٧) ونصها: «توفير نموذج اختبار بديل مكافئ لنموذج الاختبار الأساسي (في حال عدم إنشاء بنك للأسئلة)». في الترتيب السباع والأخير بمتوسط (٣,٦٥).

وعزت الباحثة ذلك إلى أسباب عدة تتوقف على نوع ودرجة المعوِّق الذي يعتري تطبيق الاختبارات، وبعض المعوِّقات تعود للطالب في حال عدم توفر شبكة إنترنت عالية السرعة مما يحول دون أداء الطالب الاختبار بيسر وسهولة، كما أن التقنيات المتوفر عليها في البلاك بورد تحول دون إخفاء نماذج الأسئلة بعد الاختبارات، وبالتالي وقوف أعضاء هيئة التدريس أمام تحديات جديدة، لم تكن ظاهرة في الاختبارات الإلكترونية المباشرة، من جهة الحد من تداول أسئلة اختبارات المقرر للفصول الدراسية القادمة، وبذلك فإن معالجة الأمر تتطلب تحديثات مستمرة في بنك الأسئلة؛ لضمان مصداقية التقييم من جهة، والمحافظة على سريته من جهة أخرى.

رابعاً: نتائج المحور الرابع: آلية سير الاختبارات الإلكترونية عن بُعد

جدول رقم (٨): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، والترتيب ودرجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن آلية سير الاختبارات الإلكترونية عن بعد

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الرضا
١	تقنيات التواصل التي توفرها الجامعة تسهل التواصل السريع مع الطلاب أثناء تأدية الاختبار.	٣,٨٥	٠,٩٤٩	٧٧٪	٣	راض
٢	التجاوب مع استفسار الطلاب / الطالبات عن محتوى الاختبار أثناء سيره.	٣,٨٨	٠,٨٢٢	٧٧,٦٪	٢	راض
٣	تعويض الطلاب/ الطالبات برابط اختبار بديل في حال عدم تمكنهم من الدخول في فترة إتاحة الرابط.	٣,٦٨	١,٠٧١	٧٣,٦٪	٥	راض

٤	فتح مجال الالتماس؛ لمعالجة المشكلات بعد تأدية الطلاب/ الطالبات للاختبار مباشرة.	٣,٨٥	٠,٨٦٤	٪٧٧	٤	راض
٥	إنشاء فصل افتراضي لمتابعة سير الاختبار.	٤,٠٠	٠,٧٥١	٪٨٠	١	راض
(المحور ككل)		٣,٨٥	٠,٦٨٦	٪٧٧	راض	

يتضح من الجدول (٨) أن استجابة أعضاء هيئة التدريس عيّنة الدراسة في رضاهم تجاه آلية سير الاختبارات الإلكترونية عن بُعد انحصرت درجة موافقتهم انحصارًا كبيرًا في (راض)، إذ بلغت الدرجة الكلية لمتوسط استجاباتهم (٣,٨٥)، وكانت درجة المتوسط في المدى المتوسط (٣,٤١-٤,٢٠)، الذي يقع ضمن الموافقة (راض)، كما بلغ الانحراف المعياري (٠,٦٨٦)، وهي قيمة أقل من الواحد الصحيح، مما يدل على تجانس درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس في درجة رضاهم نحو آلية سير الاختبارات الإلكترونية عن بُعد؛ وهذا يعطي دلالة (بصفة عامة) رضا أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز تجاه آلية سير الاختبارات الإلكترونية عن بُعد.

ويلاحظ من الجدول أن مجمل استجابة أعضاء هيئة التدريس عيّنة الدراسة تركزت في موافقة «راض تجاه آلية سير الاختبارات الإلكترونية عن بُعد. إذ جاءت أبرز «الفقرات» في الفقرة (٥) ونصها: «إنشاء فصل افتراضي لمتابعة سير الاختبار»؛ إذ حققت الترتيب الأول بأعلى متوسط حسابي (٤,٠٠)، ثم تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (٢) ونصها: «التجاوب مع استفسار الطلاب / الطالبات عن محتوى الاختبار أثناء سيره» بمتوسط (٣,٨٨).

وتعزو الدراسة رضا أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز لجميع فقرات آلية سير الاختبارات الإلكترونية في هذا المحور، إلى جودة ضوابط تقنين إجراءات الاختبارات عن بُعد، وهي في مجملها تنظيمات تتسم بالمرونة، ومراعاة ظروف الطلاب/ الطالبات، وما قد يتعرضون له من معوِّقات، وتحديّات، تتطلب التدخل السريع من قبل عضو هيئة تدريس المقرر.

خامساَ: نتائج المحور الخامس: نتائج الاختبارات الإلكترونية عن بُعد:

جدول رقم (٩): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، والترتيب ودرجة رضا أعضاء هيئة التدريس عينة «الدراسة تجاه» نتائج الاختبارات الإلكترونية عن بعد

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الرضا
١	إتاحة الاطّلاع على نتائج (النصفي / أعمال السنة) في وقت مناسب، قبل إعلان الاختبار النهائي.	٤,٢٧	٠,٥٩٩	٪٨٥,٤	١	راض تماما
٢	تقديم تغذية راجعة كافية للطلاب؛ للتعريف بالأخطاء الشائعة في الإجابات (بعد الاختبار).	٣,٦٨	٠,٦٩٤	٪٧٣,٦	٤	راض
٣	استطلاع آراء الطلاب / الطالبات حول صعوبات الاختبار النصفي، ونتائجه قبل الشروع في أداء الاختبارات النهائية.	٣,٥٧	٠,٨٤٤	٪٧١,٤	٥	راض

٤	الاطلاع على التقرير الإحصائي لنتائج الاختبارات (في مركز التقديرات).	٣,٨٠	٠,٧٥٨	٪٧٦	٢	راض
٥	سهولة رصد درجات اختبارات الطلاب/ الطالبات الإلكترونية ونقلها من البلاك بورد للأودس.	٢,٩٣	١,٥٥٩	٪٥٨,٦	٦	محايد
٦	الدرجات النهائية (الكلية) للمقرر تظهر الفروق الفردية بين الطلاب.	٣,٧٥	٠,٨٤٠	٪٧٥	٣	راض
(المحور ككل)		٣,٦٧	٠,٥٩٠	٪٧٣,٤	**راض**	

يتضح من الجدول (٩) أن استجابة أعضاء هيئة التدريس عيّنة الدراسة في رضاهم تجاه نتائج الاختبارات الإلكترونية عن بعد انحصرت درجة موافقتهم انحصارًا كبيرًا في درجة (راض)، إذ بلغت الدرجة الكلية لمتوسط استجاباتهم (٣,٦٧)، وكانت درجة المتوسط في المدى المتوسط (٣,٤١-٤,٢٠)، الذي يقع ضمن الموافقة (راض)، كما بلغ الانحراف المعياري (٠,٥٩٠)، وهي قيمة أقل من الواحد الصحيح، مما يدل على تجانس درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس في درجة رضاهم نحو نتائج الاختبارات الإلكترونية عن بُعد؛ وهذه النتيجة تعني (بصفة عامة) رضا أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز تجاه نتائج الاختبارات الإلكترونية عن بُعد.

ويلاحظ من الجدول أن مُجْمَل استجابة أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة في درجة رضاهم تجاه نتائج الاختبارات الإلكترونية عن بعد تركزت في موافقة (راض تماما، وراض، وراض إلى حد ما). ولقد جاءت أهم «فقرة» وأبرزها متعلقة برضا أعضاء هيئة التدريس تماما تجاه نتائج الاختبارات الإلكترونية عن بعد؛ هي الفقرة (١) ونصها: « إتاحة الاطلاع على نتائج (النصفي / أعمال السنة) في وقت مناسب، قبل إعلان الاختبار النهائي»، إذ حققت الترتيب الأول بأعلى متوسط حسابي (٤,٢٧).

وتعزو الباحثة سبب رضا أعضاء هيئة التدريس تماما عن هذه الفقرة ومجيئها في الترتيب الأول إلى أهمية هذا الإجراء بالنسبة للطلاب؛ لإبلاغ الطلاب بالحصيلة التراكمية لأدائهم في المقرر، والتخطيط معهم؛ لتلافي القصور، وتحسين الأداء في الاختبار النهائي.

ويتضح من البيانات السابقة موافقة أعضاء هيئة التدريس بدرجة «راض» تجاه نتائج الاختبارات الإلكترونية عن بُعد، فعن أهم وأبرز» الفقرات»؛ تمثلت في الفقرة (٤) ونصها: « الاطّلاع على التقرير الإحصائي لنتائج الاختبارات (في مركز التقديرات)». إذ حققت الترتيب الثاني بمتوسط (٣,٨٠)، تليها الفقرة (٦) ونصها: «الدرجات النهائية (الكلية) للمقرر تظهر الفروق الفردية بين الطلاب/ الطالبات». إذ حصلت على الترتيب الثالث بمتوسط (٣,٧٥).

فيما أظهرت نتائج الدراسة الحالية موافقة أعضاء هيئة التدريس بدرجة «محايد» حِيَالَ الفقرة (٥) ونصها: «سهولة رصد درجات اختبارات الطلاب/ الطالبات الإلكترونية ونقلها من البلاك بورد للأودس». إذ جاءت في الترتيب السادس والأخير بمتوسط (٢,٩٣). وتعلل الدراسة سبب حيادية أعضاء هيئة التدريس إلى ضعف التآزر بين نظامي (أودس، وبلاك بورد) وحاجتهما إلى التطوير اللازم؛ لسهولة الاستقبال والإرسال من وإلى الآخر.

سادساً: نتائج المحور السادس: آراء أعضاء هيئة التدريس وتوجهاتهم العامة تجاه الاختبارات الإلكترونية عن بُعد:

جدول رقم (١٠): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، والترتيب ودرجة رضا أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة وتوجهاتهم العامة تجاه الاختبارات الإلكترونية عن بعد

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الرضا
١	الاختبارات الإلكترونية توفر الجهد المبذول من قبل عضو هيئة التدريس في الاختبارات الحضورية.	٣,٨٠	١,٢٢	٪٧٦	١	راض
٢	تنفيذ الاختبارات الإلكترونية عن بُعد مناسب للمقررات النظرية.	٣,١٥	١,٤٤	٪٦٣	٣	محايد
٣	يطور الاختبار الإلكتروني عن بُعد أداء أعضاء هيئة التدريس في إعداد أسئلة الاختبارات للمقرر.	٣,٤٥	١,١٧	٪٦٩	٢	راض
(المحور ككل)		٣,٤٧	١,١٥	٪٦٩,٤	راض	

يتضح من الجدول (١٠) أن استجابة أعضاء هيئة التدريس عيّنة الدراسة في رضاهم وتوجهاتهم العامة تجاه الاختبارات الإلكترونية عن بعد انحصرت درجة موافقتهم انحصارًا كبيرًا في درجة (راض)، إذ بلغت الدرجة الكلية لمتوسط استجاباتهم (٣,٤٧)، وكانت درجة المتوسط في المدى المتوسط (٣,٤١-٤,٢٠)، الذي يقع ضمن الموافقة (راض)، كما بلغ الانحراف المعياري (١,١٥)، وهي قيمة أكبر من الواحد الصحيح، مما يدل على تباين درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس في درجة رضاهم وتوجهاتهم العامة تجاه الاختبارات الإلكترونية عن بُعد؛ وهذه النتيجة تعطي دلالة (بصفة عامة) أنَّ لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز رضا عاما، وتوجهات إيجابية تجاه تطبيق الاختبارات الإلكترونية عن بُعد، وذلك بدلالة درجة رضاهم الكلية.

ويتضح من البيانات السابقة بالجدول أعلاه أن مُجْمَل استجابة أعضاء هيئة التدريس عيّنة الدراسة تركّزت درجة موافقتهم بين (وراض، وراض إلى حد ما). حِيَالَ رضاهم وتوجهاتهم نحو الاختبارات الإلكترونية عن بُعد، وقد جاءت أبرز «الفقرات» المتعلقة برضاهم وتوجهاتهم ممثلة بالفقرة (١) ونصها: «الاختبارات الإلكترونية توفر الجهد المبذول من قبل عضو هيئة التدريس في الاختبارات الحضورية» إذ حققت الترتيب الأول بأعلى متوسط حسابي (٣,٨٠)، ثم تليها الفقرة (٢) في المرتبة الثانية، ونصها: «يطور الاختبار الإلكتروني عن بُعد أداء أعضاء هيئة التدريس في إعداد أسئلة الاختبارات للمقرر» بمتوسط حسابي (٣,٤٥)، وترجع الباحثة ذلك إلى جدوى المكتسبات المادية، التي تحققها الاختبارات الإلكترونية عن بُعد من جهة الحد من الجهد والوقت المبذول، نقص معامل الحاسب، عدم صلاحية بعض الأجهزة، نقص الطاقم الإشرافي والإداري.

فيما أظهرت نتائج الدراسة الحالية موافقة أعضاء هيئة التدريس بدرجة «محايد» حِيَالَ الفقرة (٢) ونصها: «تنفيذ الاختبارات الإلكترونية عن بُعد مناسب للمقررات النظرية «. إذ حصلت على الترتيب الثالث بأدنى متوسط (٣,١٥)، وتعزو الباحثة ذلك لطبيعة الأسئلة المعتمدة في الاختبارات؛ إذا تقتصر على نوعين فقط (اختيار من متعدد، صح وخطأ)، الأمر الذي يتطلب تطوير طبيعة هذه الأسئلة، ورفدها بأنماط أخرى، مدعومة بإمكانيات التصحيح الآلي؛ نظرًا لكثرة عدد الطلاب في الشعبة الواحدة، ولضمان دقة التصحيح وسرعته.

إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq$ ٠,٠٥) في درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن إجراءات التقييم وفقا للأنظمة التعليمية المتبعة تعزى إلى الجنس (ذكور/ إناث)؟

للإجابة عن هذا التساؤل، حُسبت متوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة مان ويتني (U) من خلال استخدام اختبار مان ويتني (Mann Whitney U)، بهدف الكشف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب استجابات أعضاء هيئة التدريس تُجاه درجة رضاهم عن إجراءات التقييم وفقا للأنظمة التعليمية المتبعة تُعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (١٢): نتائج اختبار مان ويتني Mann Whitney U)) للفروق بين متوسطي رتب درجات عيّنة الدراسة في مقياس الرضا عن إجراءات التقييم وفقا للأنظمة التعليمية المتبعة تعزى لمتغير (الجنس)

المقياس	الجنس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ماون ويتني(U)	قيمة (Z)	القيمة المعنوية	الفرق
مقياس الرضا ككل	**ذكر**	**٢٠,١٨**	**٢٨٢,٥٠**	**١٧٢,٥٠٠**	**٠,٠٧٣**	**٠,٩٤٢**	**غير دال إحصائيا**
	أنثى	**١٩,٩٠**	**٤٩٧,٥٠**				

يتبين من النتائج في الجدول (١٢) أعلاه، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب استجابات أعضاء هيئة التدريس تُجَاه درجة رضاهم عن إجراءات التقييم وفقا للأنظمة التعليمية المتبعة تعزى لمتغير (الجنس)؛ إذ بلغت القيمة المعنوية لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات استجابات أعضاء هيئة التدريس تُجَاه درجة رضاهم عن إجراءات التقييم وفقا للأنظمة التعليمية المتبعة (الأداة ككل) نحو (٠,٩٤٢) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ لأنها أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) المحددة بالدراسة. وبالتالي يتضح أن درجة رضا أعضاء هيئة التدريس تُجَاه إجراءات التقييم وفقا للأنظمة التعليمية المتبعة لا تختلف باختلاف نوع جنسهم، وترجع الباحثة ذلك إلى درجة وعي أعضاء هيئة التدريس (في الجنسين) بالمستجدات التربوية والتقنية في التعليم عن بُعد، وتقبلهم لهذه التغيرات، خاصة بعد أن أثبتت هذه الإجراءات نجاحها خلال فترة جائحة كرونا، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (ملوذ، والشربيني، ٢٠١٥م).

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة، توصي الدراسة بما يلي:

١- تطوير أساليب التقييم عن بُعد بما يتوافق مع توجّهات الجامعات السعودية لاستخدام الاختبارات الإلكترونية (حضورية- عن بُعد) في تقييم الطلبة.

٢- تطوير برمجيات الاختبارات الإلكترونية، بشكل يدعم التطبيق العملي، ويعزز أساليب التقييم الذاتي، وتقييم الأقران.

٣- عقد الدورات التدريبية وورش العمل؛ لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في تصميم الاختبارات الإلكترونية، وإعدادها وفقا للمستجدات التربوية والتقنية في مجال التعليم والتدريب عن بعد.

٤- تطوير معايير جودة الاختبارات الإلكترونية، بحيث تراعي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتبصير أعضاء هيئة التدريس بالاحتياجات الخاصة لذوي العوق السمعي، والبصري، وغيره.

٥- إجراء دراسات أخرى مستقبلية في مجال الاختبارات الإلكترونية عن بُعد؛ لاستطلاع آراء الطلاب/ أعضاء هيئة التدريس تجاه تطبيق الاختبارات الإلكترونية عن بُعد؛ للتعرف على العقبات والتحديات، التي تواجههم في هذا النمط من الاختبارات؛ وللخروج بتصور كامل حول جودتها، وسبل تطويرها من وجهة نظر الطلاب بوصفهم محور العملية التعليمية.

تتقدم الباحثة بخالص الشكر لعمادة البحث العلمي بجامعة الملك عبد العزيز – جدة، على دعمها العلمي والمادي بالمنحة البحثية رقم (G:240-246-1443).

المراجع

الأتربي، شريف (٢٠١٥)، التعليم الإلكتروني والخدمات المعلوماتية، القاهرة، دار العربي للنشر.

إسماعيل، محمد، وغادة، شحاتة (٢٠٢٠)، «تقييم رضا أعضاء هيئة التدريس والطلاب عن واقع وإجراءات تطبيق نظام التصحيح الآلي للاختبارات ومعوقات تطبيقها وآليات تفعيلها بجامعة الزقازيق»، المجلة التربوية، مصر، جامعة الزقازيق، كلية التربية، (ع٨٠)، -2 20.

إسماعيل، الغريب زاهر (٢٠٠٩)، المقررات الإلكترونية:)تصميمها، إنتاجها، نشرها، تطبيقها، تقويمها(، القاهرة، عالم الكتب.

آشوين، بول (٢٠٠٩)، تغيير التعليم العالي: تطور التعليم والتدريس، ترجمة ليس إسماعيل، الرياض، مكتبة العبيكان.

الحجيلي، محمد (٢٠١٦)، «درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام ومعيقات استخدامه، مجلة العلوم التربوية»، المملكة العربية السعودية، جامعة طيبة، كلية التربية، ع (٢)، مج (٢٤)، ج(١). ص٢٠٦-٢٦١.

خليل، حنان (٢٠١٧)، التقويم الإلكتروني، عمان، دار المسيرة.

الزهراني، عبد الرحمن (٢٠٢٠)، مستقبل التعليم الرقمي، المؤتمر الدولي الافتراضي المنعقد بوزارة التعليم في الفترة بين *30-2 /11/ 2020*م، الرياض: السعودية.

أبو قرص، جويل، «درجة توافر معايير الجودة في تصميم الاختبارات الإلكترونية الامتحانات المستوى من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس الجامعات الأردنية»، رسالة ماجستير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، قسم التربية الخاصة وتكنولوجيا التعليم، الأردن، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، ٢٠١٩م.

القحطاني، سالم. والعامري، أحمد. وآل مذهب، معدي. والعمر، بدران (٢٠٠٠)، منهج البحث في العلوم السلوكية، الرياض، المطابع الوطنية الحديثة.

السجيني، وليد تاج الدين، وخليل، حنان (٢٠١٧)، تصميم المناهج والمقررات عبر شبكة الويب، عمان، دار المسيرة.

السعود، راتب (٢٠١٥)، الإشراف التربوي، عمان، دار طارق.

العجرش، حيد حاتم فالح(٢٠٢٠)، بين التقليدي والإلكتروني، رؤية جديدة في تصميم المنهج، عمان،

دار الوفاق.

العجرش، حيد حاتم فالح، الشمري، شفاء غني راضي(٢٠٢٢)، تصميم المقررات الإلكترونية التفاعلية (المواصفات- المعايير- الإجراءات)، عمان، دار صفاء.

ملوذ، حصة، والشربيني، غادة (٢٠١٥)، «معايير جودة الاختبارات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات في جامعة الملك خالد»، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج(٤)، ع(٤)، ٢٥-٤٢.

ترجمة المراجع

Al-Atrabi, Sh. (2015). *E. Learning and Information Services*. Cairo: Daar Al-Ara .for Publishing.

Ismaeel, M., Shehatah, Gh. (2020). "Satisfaction Assessment of the Teaching Staff Members and Students regarding the Reality and Measures of Applying Auto- Correction System of Tests, Obstacle Hindering Applying it, and Mechanisms of Activation *at* Zagazig University"، *Egypt Journal of Education.* .2-20 .(80)1 From (https://journals.ekb.eg/article_120269.html).

Ismaeel, Al-GH. Z. (2009). *E. Courses: Their Design, Production*, Publication, Application and Assessment. Cairo. Aalam Al-**Kutub.Ashwin, Paul** (2009), *Changing Higher Education: The Development of Learning & Teaching,*translated by Lamis Ismail, Riyadh, Obeikan Library.

Al-Hujaili, M. (2016). "Satisfaction Degree and the Use of Teachers in Saudi Arabia of Alternative Assessment Methods in Evaluating the Teaching Process in the General Education and Obstacles of Using it". *Journal of Educational Sciences. Taibah University, Faculty of Education*. No. 2. Vol. 24(1). 206-261.from (http://search.shamaa.org).

Khaleel, H. H. (2017). *Electronic Evaluation. Amman*. Daar Al-Maseera.

Al-Zahrani, A. (2020). The Future of Digital Learning. Virtual International Conference held at the Ministry of Education, 2-30, 11, 2020. Riyadh, Saud Arabia.

Abu Qurss, J. E. (2019).” Availability of Quality Standards in Designing E.-Tests, Level Examinations in the View of the Teaching Staff Members in Jordanian Universities. An MA thesis in Information technology and communications in education. Department of Special Education and Education Technology. *Faculty of Educational Sciences”, University of* Middle East. from (https://meu.edu.jo).

Al-Qahtani, S., **Al-Aamri, A., Al-Mathehab, M., and Al-Omar, B**. (2000). *Research Method in Behavioural Sciences*. Riyadh. Al-Mattabi Al-Wataniya Al-Haditha.

Al-Sejini, W. T., Khaleel, H. H. (2017). *Designing curricula and electronic courses via the web* .Amman. Daar Al-Maseera.

Al-Saood, R. (2015). *Educational Supervision*. Amman. Daar Tariq.

Al-Aajrash, H. H. F. (2020*). Between Conventional and Electronic: A New Vision in Designing Curriculums*. Amman. Daar Al-Wefaq.

Al-Aajrash, H. H. F., **and Al-Shammari Sh., GH., R**. (2022). *Designing Interactive E- Courses (Specifications – Standards – Measures)*. Amman. Daar Safaa.

Malooth, H., and Al-Sherbini, GH. (2015). “Quality Standards of E-Tests in the view of Teaching Staff Members and Female Students at King Khalid University”. *Specialized International Journal of Education. Vol. 4. No.4. 25-42.* from(http://search.mandumah.com)

Thorndike, R. L. (1982). Applied Psychometrics. Boston: Houghton Mifflin Company.

البحث الرابع

جامعة تبوك
University of Tabuk

المجلد الثالث | العدد (1)شعبان 1444 هـ - مارس 2023 - رمدد:8797 - 1658

فاعلية برنامج تدريبي

لتنمية الكفايات المهنية لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETEC) في المملكة العربية السعودية

The Effectiveness of A Training Program for the Professional Competencies Development for Teachers of Learning Disabilities in Light of the Professional Standards Approved by the Education and Training Evaluation Commission (ETEC) in the Kingdom of Saudi Arabia

د. فيصل بن ناصر البلوي

Dr .Faisal Nasser Eid Albalawi

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETEC) في المملكة العربية السعودية

The Effectiveness of A Training Program for the Professional Competencies Development for Teachers of Learning Disabilities in Light of the Professional Standards Approved by the Education and Training Evaluation Commission (ETEC) in the Kingdom of Saudi Arabia

د. فيصل بن ناصر البلوي – جامعة تبوك

Dr.Faisal Nasser Eid Albalawi

التربية الخاصة

E-mail: fnalbalawi@ut.edu.sa

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETEC) في المملكة العربية السعودية، واعتمدت على المنهج الوصفي المسحي والمنهج شبه التجريبي، وتكونت من عينتين: الأولى مسحية ضمت جميع معلمي، ومعلمات صعوبات التعلم بمنطقة تبوك وعددهم (٦٦) معلماً ومعلمة، والثانية شبه تجريبية تم فيها توزيع أفراد العينة في مجموعتين: تجريبية تضم (٣٧) فرداً، وضابطة تضم (٢٩) فرداً، وتم تطوير مقياس للكفايات المهنية التخصصية لمعلم صعوبات التعلم، وكذلك بناء برنامج تدريبي لتنميتها، وتم التحقق من دلالات صدقهما، وثباتهما، وأظهرت نتائج الدراسة المسحية أنَّ مستوى الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم بمنطقة تبوك بشكل عام جاء متوسطاً، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الكفايات المهنية التخصصية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل الدراسات العليا، ووجود فروق تُعزى لمتغير الخبرة العملية لصالح فئة الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) في حين لم تظهر فروق تُعزى إلى متغير الجنس، كما أظهرت نتائج الدراسة شبه التجريبية وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطيّ درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، على مقياس الكفايات المهنية التخصصية (الكلي) في التطبيق البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي في تنمية الكفايات المهنية التخصصية. وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات كان من أهمها ضرورة التوسع في تطبيق هذه الدراسة على عدد أكبر من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي–الكفايات المهنية–المعايير المهنية–معلم صعوبات التعلم.

The study aims to identify the effectiveness of a training program to develop specialized professional competencies for teachers of learning disabilities in light of the professional standards approved by the Education and Training Evaluation Commission (ETEC) in the Kingdom of Saudi Arabia. The study employs descriptive survey and quasi-experimental methods and has two groups. The first sample completed the survey and consisted of (66) teachers of learning disabilities from Tabuk region. The second sample participated in the quasi-experiment and were assigned to an experimental group (n=37) and a control group (n=29). A scale and a training program for the development of specialized professional competencies were developed for the teacher of learning disabilities; the validity and reliability were verified. The results of the survey show that the specialized professional competencies level of teachers of learning disabilities in Tabuk region is generally intermediate. The results also show statistically significant differences in the level of specialized professional competencies attributed to the educational qualification variable, in favor of postgraduate qualifications. Furthermore, there are differences attributed to the variable of work experience, in favor of the experience category (more than 10 years). However, no differences are attributed to the variable of sex. The results of quasi-experimental study show statistically significant differences exist between the mean scores of the experimental and control groups on the scale of specialized professional competencies (comprehensive) on the posttest, in favor of the experimental group that completed the training program in the development of specialized professional competencies. The study reached a number of recommendations, most notably: to expand its application to a larger number of teachers of learning disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia.

Keywords: training program**,** Professional competencies, Professional standards, Teacher of learning disabilities

المقدمة:

أصبحت التغيرات الاقتصادية، والتقنية تفرض على أنظمة المؤسسات التربوية الشعور بأهمية تمكين الطلبة من المعارف والمهارات –التي تتلاءم مع احتياجات سوق العمل، و وتلبي متطلبات العصر الحالي– والإسهام في تدريبهم وإعدادهم للقيام بالأدوار الفعالة والإيجابية في مجتمعاتهم، وهذا بدوره يتطلب إجراء عدة تغييرات في وظائف المدرسة، وكذلك في أدوار المعلم لينتقل من دور الملقن إلى دور المساعد للطلبة على التعلم، والقيام بأدوارهم الذاتية والأسرية والمجتمعية متسلحين بما يتطلبه ذلك من معارف ومهارات واتجاهات؛ ولذلك كان لابد من أن يتم تأهيل وتطوير المعلمين لرفع جودة أدائهم وذلك بتمكينهم من الكفايات المهنية العامة، والخاصة للقيام بدورهم الفعال في التعليم.

إن من شأن المعايير المهنية للمعلمين أن تسهم في تطوير اللغة المهنية المشتركة بينهم، ورفد المجتمعَ ومؤسساته المختلفة بجملة من الأسس والقواعد الوطنية الواضحة لمهنة التعليم كما تُعِين تلك المعايير في تشكيل وعي اجتماعي عام بمكانة المعلم، وأدواره الريادية في إعداد أجيال المستقبل ليكونوا مشاركين وداعمين لتنمية وطنهم ورفع اقتصاده إذ تشكل المعايير المهنية اللبنة الأولى لاختبارات الرخص المهنية للمعلمين حيث تُبنى أسئلة الاختبار عليها، ويتم إعداد تقارير الأداء وفقًا لمكوناتها (هيئة تقويم التعليم والتدريب-ETEC، 2020).

وهناك العديد من الجمعيات والمنظمات الدولية التي ساهمت في وضع معايير محددة تهدف إلى تأهيل معلمين يمتلكون الكفايات المهنية اللازمة للتعليم الفعال، ومن أشهر هذه المنظمات مجلس الأطفال غير العاديين (Council for Excep-tional Children) الذي أُسس عام (١٩٢٢م) في الولايات المتحدة الأمريكية، مؤكدًا على أهمية توفر جملة من المعايير المهنية المرتبطة بشكل رئيسي بميدان التربية الخاصة، ومن هذه المعايير معايير الممارسة المهنية لمعلمي التربية الخاصة. (CEC, 2003)).

وقد أثبتت العديد من الدراسات العلمية أنَّ المعلم يحتاج إلى التقييم، والتدريب المستمر بهدف تحسين مستوى أدائه إذ أنَّ بعض المعلمين المستجدين بحاجة إلى تقييم وتدريب مستمرين؛ لأجل تمكينه من معرفة نواحي القوة والضعف لديه. كما أنَّ بعض المعلمين –رغم سنوات خدمته الطويلة– يعاني من بعض الصعوبات المتعلقة في بلوغه للأهداف المرسومة للتدريس؛ ونتيجة لذلك أصبحت هناك حاجة ماسة إلى التقييم والتدريب المهنيّ للمعلم، وذلك بوضع معايير ثابتة (عبد الحميد، ٢٠٠٦)؛ لذلك أشار كلٌ من هاريس وساس (Harris & Sass, 2001) إلى أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة لكون التدريب يعمل على تحسين معارفهم ومهاراتهم، ويطوِّر الكفايات المهنية التي يمتلكها المعلم الجيد مما يعود بالتأثير الإيجابي على أدائه.

كما تذكر شلايشر (Schleicher, 2012) أنَّ إعداد المعلمين للعمل في القرن الحالي –بما يشهده من تحديات وصعوبات تواجه الجميع وعلى جميع الأصعدة–يحتّم علينا تحديد الاحتياجات، والممارسات المهنية للمعلمين والعمل على تطويرها باستمرار.

كما يؤكد العاملون في القطاع التربوي على أنّ الهدف الأسمى للتعليم هو العمل على إحداث تغييرات إيجابية في سلوك الطلبة، وشخصيتهم بما يخدم أهداف المجتمع، ويحقق نماءه وتطوره، ولكون المعلم هو الركن الأساسي في العملية التعليمية فإنَّ تأهيله وتدريبه يُعدّ المحور الأساسي في نجاح العملية التعليمية، وتزداد أهمية تأهيل المعلمين وتدريبهم حين يكون طلابهم من ذوي الاحتياجات الخاصة (Lord & McGee, 2003) . إذ أنَّ امتلاك معلمي صعوبات التعلم للكفايات المهنية التخصصية، والاستمرار في تنميتها أثناء الخدمة يسهم في تقديم تعليم متميز يتسم بالجودة المطلوبة، وينعكس أثره الإيجابي على الطلاب أثناء العملية التعليمية. كما أنَّ التطوير المستمر للكفايات المهنية لمعلمي صعوبات التعلم يسهم بصورة كبيرة في أداء رسالتهم في المجتمع، ويحقق نجاحهم على الصعيد المهني والشخصي.

مشكلة الدراسة:

يُعدُّ المعلمون العنصر الأساسي في نجاح العملية التعليمية؛ لذلك يجب الاهتمام بإعدادهم وتطويرهم بصورة مستمرة بهدف تنمية كفاياتهم المهنية، ورفع جودة أدائهم، وضمان نجاحهم في الأدوار والمسؤوليات المناطة بهم التي من ضمنها: التدريس الفعّال، وتقييم الطلاب، والتعاون في العمل مع فريق العمل، بالإضافة إلى التواصل المثمر مع أسر الطلاب، وغير ذلك من المهام الأخرى؛ ولأهمية توافر الكفايات المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم، فقد قامت هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETEC, 2020) بوضع قائمة تحتوي المعايير المهنية المتخصصة لفئة معلمي صعوبات التعلم هادفةً إلى تجويد الخدمات التربوية، والتعليمية التي تقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

يشير كار (Carr, 1993) إلى أنّ أهم المؤشرات الهامة التي تسهم بفاعلية في نجاح معلمي التربية الخاصة في أداء مهامهم –ضمن ممارسة مهنية تحقق أهداف التربية الخاصة–هو امتلاكهم للكفايات المهنية اللازمة في تخصصهم.

ولأنَّ الباحث قد عمل معلماً لصعوبات التعلم سابقا ثم مشرفاً تربوياً، ثم بعد ذلك أستاذاً جامعياً يشرف على طلبة برنامج البكالوريوس سابقاً في الميدان، ويشرف حالياً على طلابه في برنامج ماجستير صعوبات التعلم–الذين بعضهم من معلمي صعوبات التعلم– فقد لاحظ ضعفاً في بعض الكفايات المهنية التخصصية لبعض معلمي صعوبات التعلم الذين أشرف عليهم، وهذا بدوره أثار رغبة واهتمام الباحث في التعرف على مستوى الكفايات المهنية التخصصية لدى معلمي صعوبات التعلم بمنطقة تبوك، وذلك في ضوء المعايير المهنية لمعلم صعوبات التعلم، التي أصدرتها هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية عام (٢٠٢٠م)، والتعرف كذلك على فعالية برنامج تدريبي يستهدف تنمية الكفايات المهنية التخصصية لديهم وفق تلك المعايير، ومن هذا المنطلق تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي: **ما فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية؟**

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مستوى الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم بمنطقة تبوك في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم بمنطقة تبوك تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة العملية؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة تعزى لأثر البرنامج التدريبي؟

أهداف الدراسة:

١- التعرّف على مستوى الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم بناء على المعايير المهنية الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية.

٢- الكشف عن الفروق في مستوى الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم بمنطقة تبوك، تبعاً لمتغيرات: المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة العملية.

٣- التعرّف على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم بمنطقة تبوك.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تُعدّ هذه الدراسة –حسب علم الباحث–الأولى التي تتناول الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم بمنطقة تبوك في ضوء المعايير المهنية لمعلم صعوبات التعلم الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية، مما يساعد على تحسين الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- تسليط الضوء على أهمية توظيف المعايير المهنية التخصصية الخاصة بمعلم صعوبات التعلم الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية.
- تطوير الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم من خلال البرنامج التدريبي الذي طوره الباحث، وذلك بهدف رفع جودة أدائهم في العملية التربوية والتعليمية.
- رفع كفاءة وجودة تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الأهمية التطبيقية:

- ينتج عن هذه الدراسة برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم، ومحتواه التدريبي معتمد بشكل رئيسي على المعايير المهنية لمعلم صعوبات التعلم الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية، ويتوقع أنْ يتم الاستفادة منه بإعادة تطبيقه على معلمي صعوبات التعلم لتطوير كفاياتهم المهنية التخصصية.
- يستفاد من هذه الدراسة وبرنامجها التدريبي في مساعدة معلمي صعوبات التعلم في اجتياز اختبار الرخصة المهنية الوطنية لمعلم صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

- **حدود مكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية في منطقة تبوك.
- **حدود زمانية:** تمَّ تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٤هـ.
- **حدود بشرية:** جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم العاملين في برامج صعوبات التعلم بمنطقة تبوك.

مصطلحات الدراسة:

الكفايات المهنية: هي مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات الوجدانية والمعرفية والمهارية التي يكتسبها المعلم أثناء دراسته في البرامج الأكاديمية، ويتم تطويرها من خلال ممارسة مهنة التعليم، لكي تكون جزءاً أساسياً في أداء دوره في عملية التعليم والتعلم بجودة وفاعلية عالية (مقدادي وأحمد، ٢٠١٥).

وتُعرّف الكفايات المهنية إجرائياً: بأنها امتلاك معلمي صعوبات التعلم مجموعة من المعارف، والمهارات في مجال تخصصهم وعملهم لتمكنهم من القيام بأدوارهم بكفاءة، وفاعلية أثناء ممارساتهم المهنية، وتقاس تلك الكفايات بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على أداة الدراسة.

المعايير المهنية: هي عدد من المعارف والمهارات التي يتم استخدامها، واعتمدها معايير مهنية لممارسة مهنة تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم (الشمايلة، ٢٠٠٥).

وتُعرّف المعايير المهنية إجرائياً: بأنها مجموعة من الممارسات المعرفية، والمهارية التي يجب أنْ يمتلكها معلمو صعوبات التعلم عند قيامهم بالعملية التعليمية في مدارسهم.

معلم صعوبات التعلم: هو المعلم المتخصص في التربية الخاصة بمسار صعوبات التعلم، ويعمل بشكل مباشر في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس. (الإدارة العامة للتربية الخاصة، ٢٠٠١)

ويُعرّف معلم صعوبات التعلم إجرائياً: بأنَّه معلم حاصل على درجة البكالوريوس بتخصص عام تربية خاصة وتخصص دقيق صعوبات تعلم، ويعمل في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر الملحقة بمدارس التعليم العام.

الإطار النظري:

تسعى الدول لرفع مستوى الكفايات المهنية للمعلم، لما له من ارتباط عالٍ برفع مستوى الطلبة التعليمي، إذ أنَّ الطلبة لن يتلقوا خدمات تربوية وتعليميه فعّالة إلا إذا امتلك معلموهم الكفايات المعرفية، والمهنية المناسبة، ونظراً لأنّ برامج التربية الخاصة في الوطن العربي تتصف بالحداثة، فإنَّ هناك نقصًا في أعداد المعلمين المدربين، وفي البرامج التدريبية المناسبة لإعداد هؤلاء المعلمين قبل الخدمة، أو أثنائها. (الخطيب والحديدي، ٢٠١٩).

المعايير المهنية:

تُعرَّف المعايير المهنية تربوياً بأنها: عبارة تربوية محددة تصف المتطلبات الخاصة بالمعارف، والمهارات والكفايات التي يفترض أنْ يمتلكها المعلم، وهي تستخدم بوصفها محكات للمقارنة المرجعية بها للحكم على درجة امتلاك المعلم لها. (الإدارة العامة للقياس والتقويم، ٢٠٠٣).

أهمية المعايير المهنية:

يشير السيد (٢٠٠٧) إلى العديد من النقاط التي تُبرز أهمية المعايير المهنية، وهي الآتية:

١- تساعد في عملية التوجيه للعمل التربوي بكافة مجالاته.

٢- من خلالها تتحدد الأهداف وتتضح تفاصيل المهام، وتسهل عملية التقييم.

٣- تعزز الموضوعية والشفافية والعدالة.

٤- تساعد في عمليات إدارة الأداء الوظيفي للمعلم.

الكفايات المهنية:

يمكن تعريف الكفايات المهنية بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات يكتسبها المعلم ويمارسها لكي تمكنه من تأدية عمله، ومهامه بفعالية، وجودة عالية ليكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على جودة العملية التعليمية (الحكمي، ٢٠٠٤).

تصنيف الكفايات المهنية:

تُقسَّم كفايات معلم صعوبات التعلم وفقاً لـ ليرنر (Lerner, 2000) إلى قسمين: يتناول الأول منهما الكفايات المهنية، ويضم كل ما يتعلق بمهنة معلم صعوبات التعلم سواء الجوانب الأدائية مثل: (التقييم، والتشخيص، والتخطيط)، أو الجوانب المعرفية في التخصص مثل: (معرفة نظريات التعلم، والاستراتيجيات التدريسية)، وغيرها. في حين يتناول القسم الثاني الكفايات المتعلقة بالتعامل مع الآخرين –لأنَّ مهام وأدوار معلم صعوبات التعلم تنتقل من الجانب التعليمي إلى الجانب الاستشاري–بوصفه معلمًا لديه خبرة، ومهارة يستفيد منه معلمو التعليم العام.

أهمية الكفايات المهنية للمعلم:

اهتمت الدول على اختلاف مستوياتها ببرامج إعداد المعلمين؛ لأن المعلم له دور أساسي في تشكيل شخصية المتعلم مما يوجب على المعلم اكتساب المعارف والمهارات التي تمكنه من التفاعل بفاعلية وفق المستجدات المعاصرة (أبو صواوين، ٢٠١٠).

ومما لا شك فيه أنَّ الكفايات التعليمية للمعلم دقيقة؛ لذلك لا يتحقق تمكن المعلم من هذه الكفايات إلا من خلال تدريبه، لتمكينه من استيعاب محتويات المواد علميًا وثقافيًا ومهنيًا، والاهتمام بالجوانب المختلفة لمهارات التدريس، والمادة العلمية، والدافعية الشخصية، والمهارات المتعددة لاستخدام الاستراتيجيات والأساليب الحديثة في عرض المواد العلمية، والتعامل بفعالية مع الطلبة. (العجرمي، ٢٠١١).

الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي صعوبات التعلم:

يؤكِّدُ العديدُ من الباحثين التربويين على أنَّ معلم صعوبات التعلم يجب أنْ يمتلك عدداً من الكفايات المهنية، والتي تصنف إلى ثلاثة مجالات رئيسة هي:

أولاً: الكفايات المعرفية:

تستند مهنة التعليم إلى مجموعة من المعارف والمهارات التي يجب أنْ يمتلكها معلم صعوبات التعلم؛ وذلك لأن طبيعة نمو الطلبة، واحتياجاتهم مختلفة، ومتفاوتة، وكذلك فلسفات التعليم وأهدافه ونظرياته متنوعة، فلا بد أنْ يتقنَ معلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم كل ذلك. (المغاربة، ٢٠١٧).

ثانياً: الكفايات الأدائية:

ويُقصد بالكفاءات الأدائية: قدرة المعلم على توظيف التقنية في التعليم، والأنشطة التي يمارسها لأجل التعلم، ومهارات العروض العلمية، وهذه الكفايات لها علاقة وطيدة بالمهارات المعرفية. (البحيري، ٢٠١٦).

ثالثاً: الكفايات التواصلية:

ويُقصد بالكفايات التواصلية: قدرة معلم صعوبات التعلم على التواصل، وتكوين علاقات إيجابية مع المجتمع المحيط به من أولياء الأمور، ومع المحيط المدرسي من معلمين وإداريين، ومع الطلبة أنفسهم (القرعاوي، ٢٠٢٠).

ولقد أكَّد مجلس الأطفال غير العاديين(٢٠٠٩/٢٠١٢) على أهمية الكفايات التواصلية لمعلم التربية الخاصة؛ حيث أشار إلى أنَّ أحد المعايير التي يجب أنْ يكونَ معلم التربية الخاصة ملماً بها هي التعاون مع الأهل والمجتمع المحيط بالمعلم، بما يضمن أنْ يتمتعَ التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بكامل حقوقهم، كما يجب على المعلمين أنْ يكونوا مدافعين عن حقوقهم، ومصدراً لزملائهم لمعرفة التشريعات التي تخدم تلاميذهم، وأنْ يستخدموا هذا التواصل في تيسير الانتقالات الناجحة لهم.

ويشير السعدي (٢٠١٥) إلى أنَّ هذه الكفايات تفيد في تقديم النصح والاستشارات لأسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتعمل أيضا على إشراكهم من خلال العمل معهم في تصميم الخطة التربوية لأبنائهم، وكذلك التأكيد على أهمية دورهم في ذلك، وأهمية دورهم في اختيار الطرق المناسبة لتعليم أبنائهم، كما تتضمن هذه الكفايات العمل على إعداد لقاءات مشتركة بين الأسر والمختصين ببرامج صعوبات التعلم، مما يعزز العلاقة بينهم، ويؤدي لتطور الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أهمية إعداد معلم صعوبات التعلم في ضوء الكفايات المهنية:

تسعى المؤسسات التربوية إلى تأهيل المعلمين، وإكسابهم المعارف، والمهارات والكفايات اللازمة من خلال عمليات التطوير المهني المستمرة التي تهدف إلى تحقيق الجودة في عمليات التعليم والتعلم، وبصدد ذلك تذكر النجار (٢٠٠٧) أنَّه يلزم التأكد من تحقيق الجودة في التدريس من خلال ثلاثة مستويات أساسية هي:

١- معايير الاعتماد الأكاديمي لمرحلة الإعداد للمهنة:

وتشير إلى التأكد من أنَّ جميع البرامج الدراسية تقدِّم معارف ومهارات، وممارسات تلبي متطلبات الاعتماد الأكاديمي، ومتطلبات سوق العمل.

٢- معايير الترخيص للتدريس لمرحلة الالتحاق بالمهنة:

وهي اجتياز المعلمين للاختبارات المعيارية للرخص المهنية التي بدورها تؤكد امتلاكهم للمعارف والمهارات الضرورية لمزاولة مهنة التدريس.

٣- معايير إجازة التدريس لمرحلة المعلم الممارس:

وهي تؤكِّد أنَّ الممارس لمهنة التدريس يمتلك المعارف، والمهارات والكفايات المتقدمة بمستوى أعلى من المعلمين حديثي التدريس.

وتكمن أهمية إيجاد وتوفير معايير مهنية لمعلمي التربية الخاصة بشكل عام، ومعلمي صعوبات التعلم بشكل خاص في تحقيق جملة من الأهداف كما تذكرها أليسون (Allison, 1998)، وهي الآتية:

١- المساهمة في تطوير برامج الإعداد الأكاديمي لمعلمي التربية الخاصة.

٢- العمل على توفير فرص التطوير المهني المستمر.

٣- المساهمة في فاعلية تقييم الأداء المهني لمعلم التربية الخاصة.

الدراسات السابقة:

أجرى إسماعيل وآخرون (Ismail, et al., 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتطوير الكفايات المعرفية لدى معلمي طلبة صعوبات التعلم في غرف المصادر بالأردن، وتألفت عيّنة الدراسة من (٥٠) معلماً ومعلمة، تم توزيعهم على مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتمَّ استخدام مقياس الكفايات المعرفية –من إعداد الباحثين–، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الكفايات المعرفية ولصالح المجموعة التجريبية، ولم تُظهِر النتائج أية فروق تعزى لمتغير ، أو الخبرة في الكفايات المعرفية.

وقام الزعبي وعبد الرحمن (Al-Zoubi & Abdel Rahman, 2011) بدراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي يعتمد على الكفايات التعليمية، وقياس أثره على تحسين الكفايات لدى معلمي طلبة صعوبات التعلم في الأردن، وتألفت عيّنة الدراسة من (٥٠) معلماً، تمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة بمقياس من إعداد الباحثين، بالإضافة لبطاقة ملاحظة، وأخرى للمقابلة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في جميع أدوات القياس التي تم تطبيقها.

وهدفت دراسة البدر والعبد الجبار (٢٠١٧) إلى التعرّف على المعايير المهنية المتوافرة لدى معلمي صعوبات التعلم، حيث تكوَّنت عيّنة الدراسة من (١٣٤) معلماً، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة تكوَّنت من (٦٨) عبارة –من إعداد الباحثين–بعد الرجوع للمعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين (CEC)، وأشارت النتائج إلى أنَّ المعايير المهنية لهم جاءت بدرجة متوسطة على المقياس بشكل عام وفي الأسس العامة، والإستراتيجيات التدريسية، والبيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي، والممارسات الأخلاقية والمهنية، واللغة، وأخيراً العمل الجماعي، وبدرجة كبيرة في كل من التخطيط التدريسي والتقييم.

وأجرى الفقيه (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى تقييم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير مجلس الطلبة غير العاديين (CEC) من وجهة نظر المشرفين التربويين في منطقة مكة المكرمة، وشملت عيّنة الدراسة (٧١) مشرفاً ومشرفة لبرامج

صعوبات التعلم، وتكوّنت أداة الدراسة من أداة لتقييم عشرة معايير لكفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم. وأظهرت النتائج أنَّ توفر الكفايات لدى معلمي الصعوبات في المعايير العشرة جاءت بدرجة متوسطة وضعيفة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغيري الجنس، وسنوات الخبرة في تقديرات مشرفي معلمي ذوي صعوبات التعلم.

واهتمت دراسة الطيار (٢٠٢١) بتحديد الكفايات المهنية المبنية على المعايير لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واتبعت الدراسة المنهج الوثائقي بالرجوع للأدبيات، والدراسات السابقة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى قائمة من الكفايات المهنية المبنية على المعايير لدى معلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومنها الممارسات الأخلاقية والقانونية المتوقعة في رفع الجودة للتعليم المقدم لطلبة صعوبات التعلم، وكذلك رفع مستوى الكفايات المهنية لدى معلميهم، وأكدت الدراسة على ضرورة اكتساب معلمي صعوبات التعلم الكفايات المهنية، وتوفير برامج تدريبية تتعلق بالممارسة المهنية للتطوير المهني، والتي تهدف لصقل الكفايات المهنية القائمة على المعايير لمعلمي التربية الخاصة بشكل عام، ومعلمي ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص.

وهدفت دراسة الحداد (٢٠٢١) إلى تحديد واقع الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية بدولة الكويت، وبلغت عيّنة الدراسة (٥٠) معلمًا ومعلمة، واستخدمت الدراسة مقياس الكفايات التدريسية لمعلمي الطلاب ذوى صعوبات التعلم، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى توفر الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي ذوي صعوبات التعلم بدرجة منخفضة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين تجاه الكفايات التدريسية اللازمة لهم في تدريس الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، وفقاً لمتغيرات: الجنس، المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تم استعراض عدد من الدراسات السابقة المتعلقة بالكفايات المهنية لمعلمي صعوبات التعلم والتي توضح في معظمها استخدام المنهج الوصفي، وتطبيق الاستبانة أداة للكشف عن مستوى هذه الكفايات، في حين استعانت بعض الدراسات بمقياس تمَّ تطويره في ضوء معايير مجلس الطلبة غير العاديين (CEO)، وهدفت هذه الدراسات إلى التعرّف على مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم، في حين أنَّ بعضا منها تناول فاعلية برامج تدريبية في تحسينها، وما يميز الدراسة الحالية هو التعرّف على مستوى الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء المعايير المهنية الوطنية لمعلم صعوبات التعلم (ETEC)، باستخدام مقياس يضم ثمانية أبعاد تشمل في مجملها (٥٢) معياراً، وكذلك بناء برنامج تدريبي مرتكز على هذه الكفايات يهدف إلى تنميتها وتطويرها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم، وقياس فاعلية برنامج تدريبي في تنمية تلك الكفايات في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب، وبالتالي تتطلب طبيعة الدراسة توظيف منهجين: الأول: المنهج الوصفي المسحي للكشف عن مستوى الكفايات المهنية التخصصية، والثاني: المنهج شبه التجريبي، لدراسة أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات المهنية التخصصية) على المتغير التابع (تنمية الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم).

أفراد الدراسة:

شملت الدراسة جميع معلمي، ومعلمات صعوبات التعلم في منطقة تبوك، والبالغ عددهم (٧٦) معلماً ومعلمة، حيث تمَّ استثناء (١٠) معلمين ومعلمات، كعيّنة استطلاعية لغايات حساب الصدق، والثبات الإحصائي، وبالتالي أجريت الدراسة الميدانية على عيّنة مكوَّنة من (٦٦) معلماً ومعلمة، ويوضح الجدول (١) توزّع أفراد عيّنة الدراسة تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة العملية).

جدول (١) توزّع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة العملية

المتغيرات	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٥١	٪٧٧,٢٧
	دبلوم عالي	١١	٪١٦,٦٧
	دراسات عليا	٤	٪٦,٠٦
	المجموع	٦٦	٪١٠٠
الجنس	ذكر	٤٢	٪٦٣,٦٤
	أنثى	٢٤	٪٣٦,٣٦
	المجموع	٦٦	٪١٠٠
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٦	٪٩,٠٩
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٣٤	٪٥١,٥٢
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٦	٪٣٩,٣٩
	المجموع	٦٦	٪١٠٠

وبعد التطبيق القبلي لمقياس الكفايات المهنية التخصصية، تمَّ توزيع أفراد العيّنة في مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، حيث اعتمد الباحث على درجة القطع (٢,٦٨) من (٤) كمعيار في توزيع أفراد العيّنة في المجموعتين، حيث حصل (٣٧) فردًا على درجة (أقل من ٢,٦٨) في التطبيق القبلي للمقياس، مثّلوا أفراد العيّنة التجريبية، التي تخضع للبرنامج التدريبي في تنمية الكفايات المهنية التخصصية، بينما حصل (٢٩) فردًا على درجة (٢,٦٨ فأكثر) في التطبيق القبلي للمقياس، مثّلوا أفراد العيّنة الضابطة التي لم تخضع لأي معالجة أو تدريب.

أداة الدراسة (مقياس الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي، ومعلمات صعوبات التعلم)

تمَّ إعداد مقياس الكفايات المهنية التخصصية بالرجوع إلى المعايير المهنية لمعلم صعوبات التعلم الصادرة من هيئة تقويم التعلم والتدريب (ETEC)، وكذلك الاطّلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة، حيث اشتمل المقياس على (٥٢) فقرة تقيس الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي، ومعلمات صعوبات التعلم موزعة في (٨) أبعاد: (البُعد الأول: معرفة الأسس العامة في مجال صعوبات التعلم= ٨ عبارات، البُعد الثاني: معرفة الخصائص العامة للطلاب ذوي صعوبات التعلم= ٥ عبارات، البُعد الثالث: معرفة كيفية تعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم= ٧ عبارات، البُعد الرابع: معرفة طرق التدريس الخاصة بصعوبات التعلم= ٦ عبارات، البُعد الخامس: تصميم برامج التعلم المتكاملة في مجال صعوبات التعلم= ٧ عبارات، البُعد السادس: التهيئة لفرص التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم= ٥ عبارات، البُعد السابع: التعزيز لتعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم= ٤ عبارات، البُعد الثامن: المعرفة بمفهوم، وأساليب قياس، وتشخيص، وتقويم الطلبة ذوي صعوبات التعلم= ١٠ عبارات).

كما اشتمل المقياس على بيانات أفراد العيّنة، من حيث: المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة العملية، وحُددت الإجابة على عبارات المقياس وفقًا للمقياس الخماسي (دائماً= ٤، غالباً= ٣ أحياناً= ٢، نادراً= ١، أبداً= ٠).

دلالات صدق وثبات المقياس:

تمَّ التأكد من صدق محتوى مقياس الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي ومعلمات صعوبات التعلم، من خلال عرضه على (١٠) محكِّمين من المختصين بالجامعات السعودية، وقد تمَّ إجراء التعديلات اللازمة، وتمثلت بإعادة الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وبعد الانتهاء من إجراءات التحكيم، تم تطبيق المقياس على العيّنة الاستطلاعية المكونة من (١٠) معلمي ومعلمات

صعوبات التعلم، ومن ثم حساب معاملات صدق البناء التكويني للمقياس من خلال استخراج معاملات الارتباط لكل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للبُعد الواردة فيه، ومعاملات الارتباط لكل بُعد مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام معامل الارتباط سبيرمان (Spearman)، ويوضح الجدول (٢) قيم معاملات الارتباط.

جدول (٢) قيم معاملات الارتباط لقياس صدق البناء التكويني للمقياس (ن=١٠)

بُعد معرفة الأسس العامة في مجال صعوبات التعلم		بُعد معرفة الخصائص العامة للطلاب ذوي صعوبات التعلم		بُعد معرفة كيفية تعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم		بُعد معرفة طرق التدريس الخاصة بصعوبات التعلم	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٣٣**	٩	٠,٦٨٢*	١٤	٠,٧٩٢**	٢١	٠,٧٤٤*
٢	٠,٧٥١*	١٠	٠,٨٣٢**	١٥	٠,٩٠٩**	٢٢	٠,٧٣٠*
٣	٠,٨٤٥**	١١	٠,٦٨٢*	١٦	٠,٧٩٢**	٢٣	٠,٦٩٧*
٤	٠,٨٨٥**	١٢	٠,٨٦٨**	١٧	٠,٨٢٢**	٢٤	٠,٧٢٧*
٥	٠,٧٥١*	١٣	٠,٧٤٤*	١٨	٠,٨٨٧**	٢٥	٠,٧٩٦**
٦	٠,٨١٢**	---	-----	١٩	٠,٧٩٦**	٢٦	٠,٦٨٥*
٧	٠,٧٧٩**	---	-----	٢٠	٠,٧٦١**	---	-----
٨	٠,٧٢٠*	---	-----	---	-----	---	-----
البُعد بالمقياس= ٠,٨٣٣**		البُعد بالمقياس=٠,٧٢٩*		البُعد بالمقياس=٠,٩٠٥**		البُعد بالمقياس=٠,٩١١**	
بُعد تصميم برامج التعلم المتكاملة في مجال صعوبات التعلم		بُعد التهيئة لفرص التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم		بُعد التعزيز لتعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم		بُعد المعرفة بمفهوم وأساليب قياس وتشخيص وتقويم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٢٧	٠,٧١٢*	٣٤	٠,٧٧٠**	٣٩	٠,٨٩٩**	٤٣	٠,٨٣٣**
٢٨	٠,٦٩٧*	٣٥	٠,٨٦٨**	٤٠	٠,٧٢٢*	٤٤	٠,٨٦٣**
٢٩	٠,٦٩٧*	٣٦	٠,٨٦٨**	٤١	٠,٩٣٥**	٤٥	٠,٦٩٧*
٣٠	٠,٨٢٢**	٣٧	٠,٨٦٨**	٤٢	٠,٨٣٠**	٤٦	٠,٧٦١**
٣١	٠,٩٠٢**	٣٨	٠,٧٧٠**	---	-----	٤٧	٠,٧٢٤*
٣٢	٠,٨٨٢**	---	-----	---	-----	٤٨	٠,٧٥٩*
٣٣	٠,٨٨٢**	---	-----	---	-----	٤٩	٠,٨١٦**
---	-----	---	-----	---	-----	٥٠	٠,٧٣٠*
---	-----	---	-----	---	-----	٥١	٠,٨٢٢**
---	-----	---	-----	---	-----	٥٢	٠,٨٨٢**
البُعد بالمقياس=٠,٩٣٥**		البُعد بالمقياس=٠,٧٩٨**		البُعد بالمقياس=٠,٩١٥**		البُعد بالمقياس=٠,٨٨١**	

* دال إحصائي عند مستوى (α=٠,٠٥).

** دال إحصائي عند مستوى (α=٠,٠١).

تُبيّن النتائج في الجدول (٢) أنَّ قيم معاملات الارتباط لكل بُعد من الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس كانت موجبة، ودالة إحصائيا حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٧٢٩) وبدلالة إحصائية (α=٠,٠٥)، و (٠,٩٣٥) وبدلالة إحصائية (α=٠,٠١)، كما تُبيّن النتائج أنّ معاملات الارتباط بين كل عبارة مع الدرجة الكلية للبُعد الواردة فيه، كانت موجبة ودالة إحصائياً، وتراوح مستوى دلالة معاملات الارتباط بين العبارات مع الأبعاد الواردة فيها ما بين (α=٠,٠١) و (α=٠,٠٥). وهذه النتائج تدل على مناسبة الأبعاد الثمانية، والعبارات الواردة فيها لقياس الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي ومعلمات صعوبات التعلم.

وبعد التحقق من صدق البناء التكويني للمقياس، تمَّ استخراج معاملات الثبات للمقياس وأبعاده الثمانية، وفق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، كما يظهر الجدول (٣).

جدول (٣) معاملات الثبات للمقياس وأبعاده الثمانية (ن=١٠)

أبعاد المقياس	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
بُعد معرفة الأسس العامة في مجال صعوبات التعلم.	٨	٠,٩٢٣
بُعد معرفة الخصائص العامة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٥	٠,٩١٥
بُعد معرفة كيفية تعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٧	٠,٩٤٨
بُعد معرفة طرق التدريس الخاصة بصعوبات التعلم.	٦	٠,٨٤٣
بُعد تصميم برامج التعلم المتكاملة في مجال صعوبات التعلم.	٧	٠,٩٤٦
بُعد التهيئة لفرص التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٥	٠,٩٣٥
بُعد التعزيز لتعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٤	٠,٩١٦
بُعد المعرفة بمفهوم وأساليب قياس وتشخيص وتقويم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	١٠	٠,٩٤٧
المقياس (الكلي)	٥٢	٠,٩٨٧

توضّح نتائج الثبات في الجدول (٣) أنَّ معامل الثبات للمقياس الكلي قد بلغ (٠,٩٨٧)، وتراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد الثمانية ما بين (٠,٨٤٣) و(٠,٩٤٨). وتُعَدّ هذه القيم مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة.

إعداد البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات المهنية التخصصية:

الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETEC) في المملكة العربية السعودية.

الأهداف التفصيلية للبرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الخاصة، حيث يُتوقع من المعلم بعد خضوعه للبرنامج التدريبي المقترح، أنْ يكونَ قادراً على:

١- معرفة الأسس العامة في مجال صعوبات التعلم.

٢- معرفة الخصائص العامة لطلبة صعوبات التعلم.

٣- معرفة كيفية تعلم طلبة صعوبات التعلم.

٤- معرفة طرق التدريس الخاصة بصعوبات التعلم.

٥- تصميم برامج التعلم المتكاملة في مجال صعوبات التعلم.

٦- التهيئة لفرص التعلم لطلبة صعوبات التعلم.

٧- تعزيز تعلم طلبة صعوبات التعلم.

٨- معرفة مفهوم، وأساليب قياس، وتشخيص، وتقويم طلبة صعوبات التعلم.

محتوى البرنامج التدريبي:

تضمن البرنامج التدريبي جميع جوانب الخبرة المتوقع أنْ يكتسبها معلم ذوي صعوبات التعلم بعد الخضوع للتدريب، حيث روعي في اختيار محتوى البرنامج ملاءمة محتوى البرنامج للأهداف، وشمولية المحتوى لجميع الجوانب المطلوب تنميتها، ومراعاة المحتوى للفروق الفردية بين المعلمين، والتدرج من السهل إلى الصعب، وقابلية المحتوى للتقويم المستمر والختامي.

الفئة المستهدفة من البرنامج التدريبي:

استهدف البرنامج معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة تبوك.

مدّة البرنامج التدريبي:

قُدم البرنامج التدريبي بواقع (٨) جلسات تدريبية، بمُعدّل (٤) جلسات أسبوعياً، مدّة الجلسة الواحدة (٤) ساعات، حيث اهتمت كل جلسة من الجلسات بتحقيق هدف واحد من الأهداف التفصيلية الثمانية المذكورة أعلاه.

الوسائل والمواد المستخدمة في تطبيق البرنامج:

تنوعت الوسائل والمواد المستخدمة، ومنها: منصة البلاك بورد، العروض التقديمية، وأوراق العمل الإلكترونية، ومقاطع مرئية.

أساليب التدريب المستخدمة في تطبيق البرنامج:

تنوعت الأساليب المستخدمة، ومنها العرض، والتقديم من قبل المدرب، والمناقشة والحوار، وتوظيف العصف الذهني، وحل المشكلات، بالإضافة إلى التطبيقات المهارية المستهدف إكسابها للمعلمين.

تقويم البرنامج التدريبي:

تنوعت طرق تقويم البرنامج التدريبي، حيث تم تقويم أداء المعلمين أثناء البرنامج التدريبي باستخدام أوراق العمل الإلكترونية الجماعية والفردية، وتقويم أداء كل معلم من خلال نموذج إلكتروني مخصص لذلك، بالإضافة إلى قيام كل معلم بالاستجابة على مقياس الكفايات المهنية التخصصية بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي.

صدق البرنامج التدريبي:

تم عرض البرنامج على (٥) محكِّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال صعوبات التعلم، للحكم على مناسبة البرنامج لإكساب المعلمين الكفايات المهنية التخصصية، والحكم على مدى وضوح أهداف البرنامج والخلو من الأخطاء العلمية واللغوية، وفي ضوء اقتراحاتهم تمَّ إجراء التعديلات المناسبة.

تصميم الدراسة شبه التجريبي:

تمَّ استخدام التصميم شبه التجريبي لمجموعتين (تجريبية وضابطة) باختبار قبلي-بعدي، كما يأتي:

:EG	O1	X	O2
:CG	O1		O2

حيث تمثل:

(EG)= المجموعة التجريبية.

(CG)=المجموعة الضابطة.

(O1)= التطبيق القبلي لمقياس الكفايات المهنية التخصصية.

(O2)= التطبيق البعدي لمقياس الكفايات المهنية التخصصية.

(X) المعالجة التجريبية (تطبيق البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات المهنية التخصصية).

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل (المتغير التجريبي): البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات المهنية التخصصية.

- المتغير التابع: تنمية الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول تمَّ استخدام مقياس الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic)، من خلال استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيّنة على مقياس الكفايات المهنية التخصصية في التطبيق القبلي، ولتفسير المتوسطات الحسابية للاستجابات، تم تطبيق معادلة المدى التالية:

المدى= أعلى درجة -أدنى درجة/ ٤-٠= ٤

طول الفئة= المدى ÷ عدد الفئات (عال، متوسط، منخفض)، (٤÷٣)= ١,٣٣.

ليصبح طول الفئات الثلاث، كالآتي:

من (٠ إلى ١,٣٣) مستوى منخفض من الكفايات المهنية التخصصية لمعلم صعوبات التعلم.

من (١,٣٤ إلى ٢,٦٧) مستوى متوسط من الكفايات المهنية التخصصية لمعلم صعوبات التعلم.

من (٢,٦٨ إلى ٤) مستوى عال من الكفايات المهنية التخصصية لمعلم صعوبات التعلم.

للإجابة عن السؤال الثاني تمّ استخدام اختبار «مان وتني» (Mann-Whitney) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العيّنة على مقياس الدراسة في التطبيق القبلي تبعاً لمتغير الجنس، واختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) للكشف عن دلالة الفروق بين استجاباتهم تبعًا لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة العملية، وعند وجود فروق دالة إحصائياً تم الكشف عن مصدر الفروق باستخدام المقارنات الثنائية باختبار «مان وتني» (Mann-Whitney)).

للإجابة عن السؤال الثالث تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي المشترك (ANCOVA) لغايات ضبط الفروق بين المجموعتين

(التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي لمقياس الدراسة، وكذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجاتهم في التطبيق البعدي للمقياس.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما مستوى الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم بمنطقة تبوك في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وترتيب استجابات أفراد العيّنة على عبارات وأبعاد مقياس الدراسة في التطبيق القبلي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٤).

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمستوى الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم بمنطقة تبوك

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
البُعد الأول: معرفة الأسس العامة في مجال صعوبات التعلم.					
١	أعرف التطور التاريخي في مجال صعوبات التعلم بما في ذلك أهم العلماء الذين أسهموا في المجال.	٢,٥٢	٠,٨٣	متوسط	٥
٢	أبين النظريات المفسرة لصعوبات التعلم، والمفاهيم التي تبنتها تلك النظريات.	٢,٢٠	٠,٨٦	متوسط	٨
٣	أشرح التعريفات والمفاهيم التي يقوم عليها مجال صعوبات التعلم.	٢,٦٧	٠,٧١	متوسط	٢
٤	أعدد الأنظمة والتشريعات التي يقوم عليها مجال صعوبات التعلم.	٢,٣٨	٠,٧٦	متوسط	٧
٥	أبين القضايا الأساسية والتطورات (المستجدات) في محتوى المواد الدراسية التي تظهر فيها صعوبات التعلم.	٢,٤٤	٠,٦٨	متوسط	٦
٦	أوضح ما يتعلق بمجال التخصص في الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة ودليل معلم/ معلمة صعوبات التعلم.	٢,٥٩	٠,٦٦	متوسط	٣
٧	أحدد أسباب صعوبات التعلم الرئيسة والعوامل التي قد تزيد من مشكلات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٢,٧٩	٠,٦٩	عالٍ	١
٨	أتمكن من اللغة الأكاديمية المتعلقة بمجال صعوبات التعلم.	٢,٥٢	٠,٧٩	متوسط	٤
	المتوسط العام للبُعد الأول	٢,٥١	٠,٤٨	متوسط	–
البُعد الثاني: معرفة الخصائص العامة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.					
٩	أميز بين الاختلافات والفروق الفردية بين طلبة ذوي صعوبات التعلم ومراعاتها في بيئة التعلم.	٢,٨٣	٠,٧٤	عالٍ	١
١٠	أصف الخصائص النمائية والمعرفية والأكاديمية والاجتماعية والنفسية الخاصة بطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٢,٦٤	٠,٦٢	متوسط	٣
١١	أقارن بين أوجه الشبه والاختلاف بين طلبة ذوي صعوبات التعلم وطلبة بعض الفئات الأخرى من ذوي الإعاقة، وكذلك الطلبة من غير ذوي الإعاقة.	٢,٦٨	٠,٦١	عالٍ	٢
١٢	أحدد القدرات والمواهب المختلفة لطلبتي في بيئة التعلم.	٢,٤٢	٠,٨٢	متوسط	٥
١٣	أميز بين المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لدى الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.	٢,٥٠	٠,٧٣	متوسط	٤
	المتوسط العام للبُعد الثاني	٢,٦٢	٠,٥٣	متوسط	–
البُعد الثالث: معرفة كيفية تعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم					

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١٤	أعبر عن الفهم والمعرفة الكافية بمحتوى المواد التي تظهر فيها صعوبات التعلم.	٢,٧٩	٠,٧١	عالٍ	٣
١٥	أوضح ما يتوقع من الطلبة تعلُّمه نتيجة لكل نشاط.	٢,٦٢	٠,٧٢	متوسط	٤
١٦	أستخدم طرقًا لتشجيع الأفكار الإيجابية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يخص قدراتهم على التعلم.	٢,٨٠	٠,٧١	عالٍ	١
١٧	أستخدم طرقًا لتشجيع السلوكيات فوق المعرفية مثل (التأمل والتدبر ومراقبة تعلمهم).	٢,٨٠	٠,٧١	عالٍ	١
١٨	أربط المهارات التي تظهر فيها صعوبات التعلم بتأثيراتها في حياتهم اليومية.	٢,٦١	٠,٦٨	متوسط	٥
١٩	أبين الأبحاث المعاصرة المتعلقة بالتدريس الفعال التي تتناول كيفية تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والمفاهيم الخاطئة التي تواجههم والطرق المناسبة للتغلب عليها.	١,٨٨	٠,٨٥	متوسط	٧
٢٠	أحدد تأثير المشاكل النمائية والمعرفية على المهارات الأكاديمية.	٢,٤٨	٠,٨٥	متوسط	٦
	المتوسط العام للبُعد الثالث	٢,٥٧	٠,٦٠	متوسط	–
	البُعد الرابع: معرفة طرق التدريس الخاصة بصعوبات التعلم				
٢١	أشرح نظريات التعلم المرتبطة بمجال صعوبات التعلم.	٢,٢١	٠,٩٥	متوسط	٦
٢٢	أحدد القضايا التدريسية وتطور طرق وإستراتيجيات التدريس.	٢,٦١	٠,٨٢	متوسط	٣
٢٣	أبين إستراتيجيات التدريس الخاصة بتعلم القراءة، والكتابة، والرياضيات للطلبة ذوي صعوبات التعلم وتكييفها مع مراعاة جوانب القصور في العمليات النفسية الأساسية لديهم.	٢,٧٩	٠,٦٧	عالٍ	٢
٢٤	أستخدم نطاقًا واسعًا من الطرق لتقديم محتوى المنهج لتفعيل مشاركة الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٢,٥٩	٠,٧٤	متوسط	٤
٢٥	أطبق إستراتيجيات التعلم والتدريس المدعومة بالبحوث للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٢,٣٥	٠,٩٧	متوسط	٥
٢٦	أكيف طرق التدريس لتتناسب مع التدريس الفردي والجماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٢,٨٥	٠,٧٧	عالٍ	١
	المتوسط العام للبُعد الرابع	٢,٥٧	٠,٦٨	متوسط	–
	البُعد الخامس: تصميم برامج التعلم المتكاملة في مجال صعوبات التعلم				
٢٧	أعرف كيفية الربط بين المحتوى، وطرق التدريس لتناسب الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك لتصميم الخطة التربوية الفردية التي تتسم بالوضوح، ويمكن تحقيقها.	٢,٧٤	٠,٧١	عالٍ	٣
٢٨	أصمم الخطة التربوية الفردية في ضوء محتوى المنهج بناءً على احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٢,٩٢	٠,٦٩	عالٍ	١
٢٩	أبين الأساليب المستخدمة لتطبيق الاختبارات والاستفادة من النتائج في تصميم برامج التعلم.	٢,٥٩	٠,٥٨	متوسط	٥
٣٠	أبني الأهداف بطريقة تسلسلية تسهل اكتساب وتطوير مهارات ذوي صعوبات التعلم.	٢,٨٦	٠,٧٢	عالٍ	٢
٣١	أحدد أنواع الخدمات المساندة المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ودوري مع مقدمي هذه الخدمات.	٢,٥٦	٠,٧٩	متوسط	٦
٣٢	أصف البرامج الانتقالية، ومراحل إعداد الخطط الانتقالية، وآلية تقديمها وتقويمها للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأحدد طبيعة دوري فيها.	٢,٣٥	٠,٦٩	متوسط	٧
٣٣	أستخدم المصادر المناسبة لدعم برامج التعلم والتدريس، وأعرف كيفية الوصول إلى المواد التي تساعد على تطبيق برامج التعلم.	٢,٦٢	٠,٧٢	متوسط	٤
	المتوسط العام للبُعد الخامس	٢,٦٦	٠,٥٠	متوسط	–
	البُعد السادس: التهيئة لفرص التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم				
٣٤	أستخدم أساليب وطرق عرض متنوعة توضح المفاهيم الأساسية للقراءة والكتابة والرياضيات.	٢,٥٢	٠,٦٩	متوسط	٥

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٣٥	أُجري تعديلات على الدروس بناءً على أحكام واقعية مستقاة من اهتمامات وقدرات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٢,٦٤	٠,٧٢	متوسط	١
٣٦	أطبق مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم طرقًا تمكنهم بأنْ يكونوا فاعلين ومبادرين في العملية التعليمية.	٢,٦١	٠,٦٣	متوسط	٣
٣٧	أُهيئ البيئة التربوية المناسبة وفقًا لاحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأستخدم المصادر والأدوات والتقنية المتنوعة وأعدلها وأقومها لدعم تعلمهم.	٢,٥٩	٠,٧٦	متوسط	٤
٣٨	أعرف طرق تعديل الأهداف للخطة التربوية الفردية لكل طالب حسب حاجاته وقدراته.	٢,٦٢	٠,٧٢	متوسط	٢
	المتوسط العام للبُعد السادس	٢,٥٩	٠,٥٣	متوسط	–
	البُعد السابع: التعزيز لتعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم				
٣٩	أربط المهارة الجديدة مع التعلم السابق لأساعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على رؤية تقدمهم مع مرور الوقت.	٢,٦٥	٠,٦٢	متوسط	٢
٤٠	أستخدم التعزيز المناسب لكل مرحلة من مراحل التعلم.	٢,٦٤	٠,٦٥	متوسط	٣
٤١	أوظف الطرق والأساليب الخاصة بتعزيز تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٢,٧٠	٠,٦٦	عالٍ	١
٤٢	أطبق أساليب تحفيزية تسهل احتفاظ الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمهارات، وتنمي قدرتهم على تعميمها في بيئات التعلم وغيرها.	٢,٥٥	٠,٦٦	متوسط	٤
	المتوسط العام للبُعد السابع	٢,٦٣	٠,٤٩	متوسط	–
	البُعد الثامن: المعرفة بمفهوم وأساليب قياس وتشخيص وتقويم الطلبة ذوي صعوبات التعلم				
٤٣	أوضح محكات ومعايير التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٢,٥٩	٠,٧٢	متوسط	٤
٤٤	أستخدم أدوات القياس والتشخيص الرسمية وغير الرسمية في مجال صعوبات التعلم.	٢,٥٣	٠,٨٣	متوسط	٨
٤٥	أطبق نطاقًا واسعًا من أساليب تقويم تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتنمية فهمهم.	٢,٤١	٠,٧٨	متوسط	١٠
٤٦	أحلل البيانات التي أحصل عليها من أساليب التقييم، وأستخدمها في تصميم وتعديل الخطة التربوية الفردية.	٢,٥٨	٠,٨٢	متوسط	٧
٤٧	أختار الطرق المناسبة لتقويم تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما سبق تدريسه.	٢,٦٧	٠,٨٥	متوسط	٢
٤٨	أوظف نتائج التقويم لمزيد من التخطيط للتدريس والتعلم وتعديل الخطط المستقبلية.	٢,٧١	٠,٧٦	عالٍ	١
٤٩	أطبق قواعد وأسس وأهداف التقويم للطلبة ذوي صعوبات التعلم بناءً على اللوائح والأنظمة الخاصة بتقويمهم الصادرة من وزارة التعليم.	٢,٥٣	٠,٨٨	متوسط	٩
٥٠	أعرف تأثير الممارسات الخاطئة في عملية القياس، والتشخيص للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأعدل أساليب التقويم وفقًا لاحتياجاتهم.	٢,٥٨	٠,٧٩	متوسط	٦
٥١	أستخدم أساليب تقويم متنوعة مع مراعاة مزايا وعيوب كل أسلوب.	٢,٥٨	٠,٧٥	متوسط	٥
٥٢	أعّد أدوات تقويم واضحة ومناسبة لتقويم التحصيل الدراسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٢,٦١	٠,٦٥	متوسط	٣
	المتوسط العام للبُعد الثامن	٢,٥٨	٠,٥٥	متوسط	–
	الكفايات المهنية التخصصية (المقياس الكلي)	**٢,٥٩**	**٠,٤٨**	**متوسط**	**–**

تُظهر النتائج في الجدول (٤) أنَّ مستوى الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم بمنطقة تبوك في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية بشكل عام (المقياس الكلي)، وفي الأبعاد الثمانية جاء متوسطاً، حيث بلغ المتوسط لاستجابات معلمي صعوبات التعلم على المقياس الكلي (٢,٥٩)، وبانحراف معياري (٠,٤٨). كما تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجاباتهم على الأبعاد الثمانية ما بين (٢,٥١) و(٢,٦٦)، وبانحرافات معيارية تراوحت ما بين (٠,٤٨) و(٠,٦٨)، وهي جميعها ضمن مستوى الكفايات المهنية التخصصية المتوسطة.

وبالنسبة للعبارات في الأبعاد الثمانية فقد أظهرت النتائج الآتية:

- مستوى الكفايات المهنية التخصصية للمعلمين في بُعد معرفة الأسس العامة في مجال صعوبات التعلم، يتراوح ما بين المستوى «متوسط» والمستوى «عالٍ»، حيث جاءت (٧) عبارات بمستوى «متوسط»، وعبارة واحدة فقط بمستوى «عالٍ»، وتراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٢,٢٠) و(٢,٧٩)، وبانحرافات معيارية ما بين (٠,٦٦) و(٠,٨٦).
- مستوى الكفايات المهنية التخصصية للمعلمين في بُعد معرفة الخصائص العامة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، يتراوح ما بين المستوى «متوسط» والمستوى «عالٍ»، حيث جاءت (٣) عبارات بمستوى «متوسط»، وعبارتان بمستوى «عالٍ»، وتراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٢,٤٢) و(٢,٨٣)، وبانحرافات معيارية ما بين (٠,٦١) و(٠,٨٢).
- مستوى الكفايات المهنية التخصصية للمعلمين في بُعد معرفة كيفية تعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، يتراوح ما بين المستوى «متوسط» والمستوى «عالٍ»، وجاءت (٤) عبارات بمستوى «متوسط»، و(٣) عبارات بمستوى «عالٍ»، وتراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (١,٨٨) و(٢,٨٨)، وبانحرافات معيارية ما بين (٠,٦٨) و(٠,٨٥).
- مستوى الكفايات المهنية التخصصية للمعلمين في بُعد معرفة طرق التدريس الخاصة بصعوبات التعلم، يتراوح ما بين المستوى «متوسط» والمستوى «عالٍ»، حيث جاءت (٤) عبارات بمستوى «متوسط»، وعبارتان بمستوى «عالٍ»، وتراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٢,٢١) و(٢,٨٥)، وبانحرافات معيارية ما بين (٠,٦٧) و(٠,٩٧).
- مستوى الكفايات المهنية التخصصية للمعلمين في بُعد تصميم برامج التعلم المتكاملة في مجال صعوبات التعلم، يتراوح ما بين المستوى «متوسط» والمستوى «عالٍ»، وجاءت (٤) عبارات بمستوى «متوسط»، و(٣) عبارات بمستوى «عالٍ»، وتراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٢,٣٥) و(٢,٩٢)، وبانحرافات معيارية ما بين (٠,٥٨) و(٠,٧٩).
- مستوى الكفايات المهنية التخصصية للمعلمين في بُعد التهيئة لفرص التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم، قد جاء ضمن المستوى «متوسط» على جميع العبارات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٢,٥٢) و(٢,٦٤)، وبانحرافات معيارية ما بين (٠,٦٣) و(٠,٧٦).
- مستوى الكفايات المهنية التخصصية للمعلمين في بُعد التعزيز لتعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، يتراوح ما بين المستوى «متوسط» والمستوى «عالٍ»، حيث جاءت (٣) عبارات بمستوى «متوسط»، وعبارة واحدة فقط بمستوى «عالٍ»، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٢,٥٥) و(٢,٧٠)، وبانحرافات معيارية ما بين (٠,٦٢) و(٠,٦٦).
- مستوى الكفايات المهنية التخصصية للمعلمين في بُعد المعرفة بمفهوم، وأساليب قياس وتشخيص وتقويم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، يتراوح ما بين المستوى «متوسط» والمستوى «عالٍ»، حيث جاءت (٩) عبارات بمستوى «متوسط»، وعبارة واحدة فقط بمستوى «عالٍ»، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٢,٤١) و(٢,٧١)، وبانحرافات معيارية ما بين (٠,٦٥) و(٠,٨٨).

ويمكن أنْ تعود النتيجة المتوسطة لمستوى الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم بمنطقة تبوك في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب بشكل عام (المقياس الكلي)، وفي الأبعاد الثمانية إلى حداثة إقرار المعايير المهنية لمعلمي صعوبات التعلم، حيث تمَّ إقرارها من قِبل هيئة تقويم التعليم والتدريب في العام (٢٠٢٠)، ومازالت هذه المعايير في بدايات التطبيق الميداني، كما يحتاج معلمو صعوبات التعلم إلى التدريب، والمتابعة المستمرة، والإشراف المناسب من قِبل الكوادر الفنية، والإدارية لضمان امتلاك معلمي صعوبات التعلم للكفايات المهنية التخصصية المعايير، وتوظيفها بالدرجة المطلوبة، وبخاصة أنَّ البرامج التدريبية التي يخضع لها المعلمون غالباً ما تتصف بالتكرار، ولم يتم تطويرها وفقاً للمعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم، والتدريب ولا تراعي بشكل متكامل الأبعاد الثمانية لتلك المعايير.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البدر والعبد الجبار (٢٠١٧) التي أظهرت أنَّ المعايير المهنية لدى معلمي صعوبات

التعلم جاءت بدرجة متوسطة بشكل عام، وفي غالبية الأبعاد. وتختلف مع دراسة الحداد (٢٠٢١) التي أظهرت أنَّ توفر الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي ذوي صعوبات التعلم جاء بدرجة منخفضة.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم بمنطقة تبوك تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة العملية؟

نظراً لقلة عدد الأفراد في بعض فئات متغيرات الدراسة، فقد تم بدايةً التأكد من أنَّ بيانات كل متغير من المتغيرات تتبع التوزيع الطبيعي، وذلك باستخدام اختباريّ كولموجروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov)، ووالك-شابيرو (Wilk-Shapiro)، كما في الجدول (٥).

جدول (٥) نتائج فحص اعتدالية التوزيع الطبيعي للبيانات وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئات	اختبار كولموجروف-سميرنوف			اختبار والك-شابيرو			النتيجة
		قيمة الإحصائي	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة الإحصائي	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٠,١١٧	٥١	٠,٠٧٩	٠,٩٤٤	٥١	٠,٠١٨*	لا تتبع التوزيع الطبيعي
	دبلوم عالٍ	٠,١٧٨	١١	٠,٢٠٠	٠,٨٧٦	١١	٠,٠٩٣	تتبع التوزيع الطبيعي
	دراسات عليا	٠,٣١٢	٤	.	٠,٨٩١	٤	٠,٣٨٨	تتبع التوزيع الطبيعي
الجنس	ذكر	٠,١٩٢	٤٢	٠,٠٠٠*	٠,٩١٠	٤٢	٠,٠٠٣*	لا تتبع التوزيع الطبيعي
	أنثى	٠,٢٢٧	٢٤	٠,٠٠٢*	٠,٩٢١	٢٤	٠,٠٦١	لا تتبع التوزيع الطبيعي
الخبرة العملية	أقل من ٥ سنوات	٠,٢٤٤	٦	٠,٢٠٠	٠,٨٩٧	٦	٠,٣٥٧	تتبع التوزيع الطبيعي
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٠,١٧٣	٣٤	٠,٠١٢*	٠,٩٥٢	٣٤	٠,١٣٩	لا تتبع التوزيع الطبيعي
	أكثر من ١٠ سنوات	٠,١٧٧	٢٦	٠,٠٣٤*	٠,٨٨٦	٢٦	٠,٠٠٨*	لا تتبع التوزيع الطبيعي

* دال إحصائي عند مستوى (α=٠,٠٥).

يشير الجدول (٥) إلى أنَّ درجات أفراد العيّنة لا تتبع التوزيع الطبيعي للبيانات، وفقًا للمتغيرات الثلاثة، وهذا يتطلب استخدام الاختبارات اللامعلمية (اللابارامترية)، مما تطلب استخدام اختبار «مان وتني» (Mann-Whitney) بدلاً من اختبار «ت» للعينات المستقلة (Independent Samples t-test)؛ للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العيّنة تبعاً لمتغير الجنس، واختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) بدلاً من تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق تبعاً لمتغيريّ المؤهل العلمي والخبرة العملية، وتالياً يعرض الباحث نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

١-الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

جدول (٦) نتائج اختبار (Kruskal Wallis) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لاستجابات أفراد العيّنة، على مقياس الكفايات المهنية التخصصية الكلي (التطبيق القبلي)، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة Chi^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
بكالوريوس	٥١	٣١,٢٨	٦,٧٦٧	٢	٠,٠٣٤*
دبلوم عالٍ	١١	٣٥,٢٣			
دراسات عليا	٤	٥٧,٠٠			

* دال إحصائي عند مستوى (α=٠,٠٥).

تشير النتائج في الجدول (٦) إلى وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي بين متوسطات الرتب لدرجات معلمي صعوبات التعلم بمنطقة تبوك في التطبيق القبلي لمقياس الكفايات المهنية التخصصية حيث بلغت قيم مربع كاي (Chi^2) المحسوبة للفروق على المقياس ككل (٦,٧٦٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥)، وللكشف عن مصدر الفروق الدالة إحصائياً، تم إجراء المقارنات الثنائية، والجدول (٧) يبيّن النتائج.

جدول (٧) نتائج المقارنات الثنائية (Mann-Whitney) للكشف عن مصدر الفروق الدالة إحصائيا بين متوسطات الرتب لدرجات معلمي صعوبات التعلم، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
بكالوريوس	٥١	٣٠,٨٧	١٥٧٤,٥	٢٤٨,٥	٠,٥٩٠-	٠,٥٥٥
دبلوم عالٍ	١١	٣٤,٤١	٣٧٨,٥			
بكالوريوس	٥١	٢٦,٤١	١٣٤٧	٢١	٢,٦٢٦-	*٠,٠٠٩
دراسات عليا	٤	٤٨,٢٥	١٩٣			
دبلوم عالٍ	١١	٦,٨٢	٧٥	٩	١,٦٩٧-	٠,٠٩٠
دراسات عليا	٤	١١,٢٥	٤٥			

* دال إحصائي عند مستوى (α=٠,٠٥).

تُبيّن نتائج المقارنات الثنائية في الجدول (٧) أنَّ مصدر الفروق الدالة إحصائياً، كان بين المعلمين من مؤهل (دراسات عليا) ومؤهل (بكالوريوس) ولصالح المعلمين من مؤهل (دراسات عليا) كون متوسطات الرتب لدرجاتهم جاءت أعلى من متوسط الرتب لدرجات زملائهم من مؤهل (بكالوريوس).

وهذه النتيجة تعني أنَّ مستوى الكفايات المهنية التخصصية بشكل عام، يزداد لدى معلمي صعوبات التعلم من مؤهل دراسات عليا مقارنة بزملائهم من مؤهل بكالوريوس. وقد تعود هذه النتيجة إلى أن معلمي صعوبات التعلم من مؤهل دراسات عليا يلتحقون غالباً في درجتي الماجستير والدكتوراه بتخصصات ذات علاقة بمجال عملهم، حيث يخضعون لمقررات دراسية متخصصة في الكفايات المهنية التخصصية بمجال صعوبات التعلم، ويتشكل لديهم خلفيات معرفية ومهارات أدائية في جميع جوانب التعامل مع ذوي صعوبات التعلم

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الحداد (٢٠٢١) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات معلمي صعوبات التعلم تجاه الكفايات التدريسية اللازمة لهم، تُعزى لمتغير المؤهل الدراسي.

٢-الفروق تبعاً لمتغير الجنس

جدول (٨) نتائج اختبار (Mann-Whitney) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لاستجابات أفراد العينة، على مقياس الكفايات المهنية التخصصية (التطبيق القبلي)، تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
ذكر	٤٢	٣٠,٣٢	١٢٧٣,٥	٣٧٠,٥	١,٧٨٠-	٠,٠٧٥
أنثى	٢٤	٣٩,٠٦	٩٣٧,٥			

* دال إحصائي عند مستوى (α=٠,٠٥).

تشير النتائج في الجدول (٨) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى إلى متغير الجنس بين متوسطات الرتب لدرجات

معلمي صعوبات التعلم بمنطقة تبوك في التطبيق القبلي لمقياس الكفايات المهنية التخصصية، حيث بلغت قيمة (U) المحسوبة للفروق على المقياس ككل (٣٧٠,٥)، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة (-١,٧٨٠) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥).

وهذه النتيجة تعني أنَّ هناك تشابهًا في مستوى الكفايات المهنية التخصصية بشكل عام (الكلي) لدى المعلمين من الذكور والإناث. وقد تعود هذه النتيجة إلى تشابه البيئة التي يعمل بها معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في منطقة تبوك من حيث البيئة المدرسية، وأساليب التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث إنهم يخضعون لنفس الإشراف التربوي، وتتشابه برامج التدريب التي يخضعون لها من حيث الكفايات المهنية التي يتم التركيز عليها في تلك البرامج.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الفقيه (٢٠١٧) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد العيّنة حول توفر الكفايات لدى معلمي الصعوبات تُعزى لمتغير الجنس، ومع دراسة الحداد (٢٠٢١) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات معلمي صعوبات التعلم تجاه الكفايات التدريسية اللازمة لهم، تُعزى لمتغير الجنس.

٣-الفروق تبعاً لمتغير الخبرة العملية

جدول (٩) نتائج اختبار (Kruskal Wallis) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لاستجابات أفراد العينة، على مقياس الكفايات المهنية التخصصية (التطبيق القبلي)، تبعاً لمتغير الخبرة العملية

الخبرة العملية	العدد	متوسط الرتب	قيمة Chi^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أقل من ٥ سنوات	٦	٢٨,٢٥	٦,١٦١	٢	٠,٠٤٦*
من ٥ إلى ١٠ سنوات	٣٤	٢٨,٨٧			
أكثر من ١٠ سنوات	٢٦	٤٠,٧٧			

* دال إحصائي عند مستوى (α=٠,٠٥).

يتبيّن من النتائج في الجدول (٩) وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى إلى متغير الخبرة العملية بين متوسطات الرتب لدرجات معلمي صعوبات التعلم بمنطقة تبوك في التطبيق القبلي لمقياس الكفايات المهنية التخصصية، حيث بلغت قيمة مربع كاي (Chi^2) المحسوبة للفروق على المقياس ككل (٦,١٦١)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥). وللكشف عن مصدر الفروق الدالة إحصائياً، تم إجراء المقارنات الثنائية، كما في الجدول (١٠).

جدول (١٠) نتائج المقارنات الثنائية (Mann-Whitney) للكشف عن مصدر الفروق الدالة إحصائيا بين متوسطات الرتب لدرجات معلمي صعوبات التعلم، تبعاً لمتغير الخبرة العملية

الخبرة العملية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
أقل من ٥ سنوات	٦	٢٠,٦٧	١٢٤	١٠١	-٠,٠٣٨	٠,٩٧٠
من ٥ إلى ١٠ سنوات	٣٤	٢٠,٤٧	٦٩٦			
أقل من ٥ سنوات	٦	١١,٠٨	٦٦,٥	٤٥,٥	-١,٥٧٠	٠,١١٦
أكثر من ١٠ سنوات	٢٦	١٧,٧٥	٤٦١,٥			
من ٥ إلى ١٠ سنوات	٣٤	٢٥,٩٠	٨٨٠,٥	٢٨٥,٥	-٢,٣٣٥	٠,٠٢٠*
أكثر من ١٠ سنوات	٢٦	٣٦,٥٢	٩٤٩,٥			

* دال إحصائي عند مستوى (α=٠,٠٥).

تشير نتائج المقارنات الثنائية في الجدول (١٠) إلى أنَّ مصدر الفروق الدالة إحصائياً، كان بين المعلمين من فئة الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) والمعلمين من فئة الخبرة (من ٥ إلى ١٠ سنوات) ولصالح المعلمين من فئة الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) كون متوسطات الرتب لدرجاتهم على المقياس ككل جاءت أعلى من متوسط الرتب لدرجات زملائهم من فئة الخبرة (من ٥ إلى ١٠ سنوات).

وهذه النتيجة تعني أن مستوى الكفايات المهنية التخصصية بشكل عام، يزداد لدى معلمي صعوبات التعلم من ذوي الخبرة الطويلة مقارنة بذوي الخبرة المتوسطة، وقد تعود هذه النتيجة إلى أنَّ الخبرة العملية تساعد في تزود معلم صعوبات التعلم بالأساليب والإستراتيجيات التدريسية المتنوِّعة التي تم التدريب عليها خلال سنوات العمل، مما يساعده على تطوير نفسه مهنياً حيث يكتسب المعلم من فئة الخبرة الطويلة العديد من الكفايات المهنية التخصصية من خلال التعامل المتواصل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويزيد حرصه على أداء واجباته بإتقان كلما زادت خبرته.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الفقيه (٢٠١٧) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات المشرفين حول توفر الكفايات لدى معلمي الصعوبات تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، ومع نتيجة دراسة الحداد (٢٠٢١) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات معلمي صعوبات التعلم تجاه الكفايات التدريسية اللازمة لهم، تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى لأثر البرنامج التدريبي؟

بعد الانتهاء من الدراسة المسحية، تمَّ تقسيم أفراد العيِّنة إلى مجموعتين، تكوَّنت الأولى من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم الذين حصلوا على مستوى «عالٍ» من الكفايات المهنية التخصصية (٢,٦٨ فأكثر) على مقياس الدراسة، وبلغ عددهم (٢٩) معلماً ومعلمة مثّلوا المجموعة الضابطة، وتكوّنت المجموعة الثانية ممن حصلوا على مستوى «متوسط» أو «منخفض» من الكفايات المهنية التخصصية (٢,٦٧ فأقل) على مقياس الدراسة، وبلغ عددهم (٣٧) معلماً ومعلمة مثّلوا المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي.

ونظراً لأنَّ عدد الأفراد في المجموعة الضابطة أقل من (٣٠) فرداً، فقد تم بدايةً التأكد من أنَّ البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، باستخدام اختباريّ كولموجروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov)، ووالك-شابيرو(Wilk-Shapiro)، كما في الجدول (١١).

جدول (١١) نتائج فحص اعتدالية التوزيع الطبيعي للبيانات وفقاً لمتغيرات الدراسة

المجموعة	اختبار كولموجروف-سميرنوف			اختبار والك-شابيرو			النتيجة
	قيمة الإحصائي	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة الإحصائي	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
التجريبية	٠,١٠٤	٣٧	٠,٢٠٠	٠,٩٤٦	٣٧	٠,٠٧١	تتبع التوزيع الطبيعي
الضابطة	٠,٠٨٠	٢٩	٠,٢٠٠	٠,٩٦٢	٢٩	٠,٣٧٤	تتبع التوزيع الطبيعي

يشير الجدول (١١) أن درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تتبع التوزيع الطبيعي للبيانات، حيث أنَّه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=٠,٠٥) في درجات أفراد المجموعتين، وهذا يشير إلى إمكانية استخدام الاختبارات المعلمية البارامترية في الكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

وتم بدايةً حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العيّنة في المجموعتين: التجريبية (خضعت للبرنامج التدريبي)، والمجموعة الضابطة (لم تخضع للبرنامج التدريبي)، على مقياس الكفايات المهنية التخصصية (الكلي) في التطبيقين القبلي والبعدي، وكانت كما في الجدول (١٢).

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمي صعوبات التعلم في المجموعتين التجريبية الضابطة على مقياس الكفايات المهنية التخصصية (الكلي) في التطبيقين القبلي والبعدي

المجموعة	العدد	التطبيق القبلي للمقياس		التطبيق البعدي للمقياس	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٣٧	٢,٢١	٠,٢٢	٣,٥٩	٠,٢٦
الضابطة	٢٩	٣,٠٦	٠,٢٠	٣,٠٧	٠,١٦
المجموع	٦٦	٢,٥٩	٠,٤٨	٣,٣٦	٠,٣٤

يتبين من الجدول (١٢) وجود فرق بين متوسطيّ المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس الكفايات المهنية التخصصية (الكلي) في التطبيق القبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية على المقياس (الكلي) في التطبيق القبلي (٢,٢١)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (٣,٠٦)، أي أنَّ هناك فرقًا بين المجموعتين على المقياس القبلي مقداره (٠,٨٥) لصالح المجموعة الضابطة.

كما يوضِّح الجدول (١٢) وجود فرق بين متوسطيّ المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس الكفايات المهنية التخصصية (الكلي) في التطبيق البعدي، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات معلمي المجموعة التجريبية على المقياس (الكلي) في التطبيق البعدي (٣,٥٩)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات معلمي المجموعة الضابطة (٣,٠٧)، أي أنّ هناك فرقًا بين المجموعتين على المقياس البعدي مقداره (٠,٥٢) لصالح المجموعة التجريبية.

وللكشف عن مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على المقياس البعدي، وعزل أدائهم في التطبيق القبلي للمقياس إحصائياً، تمَّ استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) كما في الجدول (١٣).

جدول (١٣) تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لمتوسطات درجات معلمي صعوبات التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفايات المهنية التخصصية (الكلي) البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	(η2) مربع إيتا
المقياس القبلي	٠,٥٠٥	١	٠,٥٠٥	١٢,٢٠٣	٠,٠٠١	٠,١٦٢
المتغير المستقل (البرنامج التدريبي)	٤,٣٧٢	١	٤,٣٧٢	١٠٥,٦٦٤	*٠,٠٠١	٠,٦٢٦
الخطأ	٢,٦٠٧	٦٣	٠,٠٤١			
المجموع	٧,٤٨٤	٦٥				

* دال إحصائي عند مستوى (α=٠,٠٥).

تُظهر النتائج في الجدول (١٣) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطيّ درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، على مقياس الكفايات المهنية التخصصية (الكلي) في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (f) المحسوبة للفرق على المقياس الكلي البعدي (١٠٥,٦٦٤)، وبدلالة إحصائية (α=٠,٠٠١). أي أنَّه يوجد فرق دال إحصائياً في مستوى الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة تُعزى لأثر البرنامج التدريبي.

وللكشف عن اتجاه الفرق تم حساب المتوسطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعيارية الناتجة عن عزل درجات أفراد العيّنة في التطبيق القبلي للمقياس عن أدائهم على في التطبيق البعدي، وكانت كما يُظهرها الجدول (١٤).

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات معلمي المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفايات المهنية التخصصية (الكلي) في التطبيق البعدي

المجموعة	المتوسطات المعدلة	الأخطاء المعيارية
التجريبية	٣,٧٥	٠,٠٥٦
الضابطة	٢,٨٧	٠,٠٦٩

يتضح من الجدول (١٤) أن المتوسط الحسابي المعدّل لدرجات المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي بلغ (٣,٧٥)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدّل لدرجات المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج التدريبي والبالغ (٢,٨٧) مما يشير إلى وجود فاعلية للبرنامج التدريبي في تنمية الكفايات المهنية التخصصية لدى معلمي صعوبات التعلم في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية.

وقد تم حساب حجم أثر البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات المهنية التخصصية (الكلي) لمعلمي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية، كما تظهر في الجدول رقم (١٣)، حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٦٢٦)، أي أنَّ (٦٢,٢٪) من التحسن في الكفايات المهنية التخصصية بشكل عام لدى معلمي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية، يُعزى للبرنامج التدريبي، ووفقاً «لمحكات كوهين[١]» (Cohen, 1977) في تفسير الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل في المتغير التابع، فإن البرنامج التدريبي أسهم بدرجة كبيرة في تنمية الكفايات المهنية التخصصية بشكل عام (الكفايات ككل) لدى معلمي صعوبات التعلم في منطقة تبوك.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج التدريبي المقترح تم تصميمه في ضوء المعايير المهنية التي أُقرّت حديثاً من قِبل هيئة تقويم التعليم، والتدريب بالمملكة العربية السعودية حيث تضمن البرنامج أساليب تدريبية متنوعة وتوظيف والمناقشة والحوار، والعمل في مجموعات، وتوظيف العصف الذهني، وحل المشكلات، بالإضافة للتطبيق الميداني للمهارات المطلوب اكتسابها من قبل المعلمين، مما وازن بين الجانب النظري، والعملي خلال تنفيذ البرنامج، وأسهم في توفير محتوى تدريبي فعال، ساعد على اكساب معلمي، ومعلمات صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية للكفايات المهنية التخصصية لدى معلمي صعوبات التعلم في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية بخلاف البرامج التدريبية الاعتيادية التي يخضع لها معلمو ومعلمات صعوبات التعلم في منطقة تبوك التي تتصف بالتكرار والتركيز على الجانب النظري بدرجة كبيرة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إسماعيل وآخرون (Ismail, et al., 2009) التي أظهرت فاعلية برنامج تدريبي لتطوير الكفايات المعرفية لدى معلمي طلبة صعوبات التعلم، ولصالح المجموعة التجريبية، ومع دراسة الزعبي وعبد الرحمن (Al-Zoubi & Abdel Rahman, 2011) التي بيّنت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تحسّن الكفايات لدى معلمي طلبة صعوبات التعلم، ولصالح المجموعة التجريبية.

١ - معامل التأثير (0.10-0.24) يدلّ على تأثير منخفض. - معامل التأثير (0.25-0.39) يدلّ على تأثير متوسط.
- معامل التأثير (0.40 فأكثر) يدلّ على تأثير كبير.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، تم التوصل إلى عدد من التوصيات، وهي كالآتي:

١- العمل على عقد المزيد من الندوات والمحاضرات، وورش العمل التي تهتم بتوعية معلمي صعوبات التعلم بالكفايات المهنية، والمعايير المهنية الوطنية التي تحققها، وإيضاح أهمية التمكن منها لأجل تجويد العملية التدريسية، واجتياز اختبارات الرخص المهنية.

٢- حثّ معلمي ومعلمات صعوبات التعلم على الاستفادة من الندوات والمحاضرات وورش العمل التي تستهدف تطوير الكفايات المهنية لديهم.

٣- إجراء دراسات بحثية تستهدف التعرف إلى مستوى الكفايات المهنية العامة لمعلم صعوبات التعلم.

٤- إعداد دراسات شبه تجريبية تستهدف قياس فاعلية برامج تدريبية في تنمية وتطوير الكفايات المهنية العامة لمعلمي صعوبات التعلم.

٥- التوسع في تطبيق الدراسة على عدد أكبر من معلمي، ومعلمات صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو صواوين، راشد (٢٠١٠). «الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية». مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، ١٢(٢)، ٣٥٦-٣٩٨.

الإدارة العامة للتربية الخاصة (٢٠٠١). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. الرياض.

الإدارة العامة للقياس والتقويم (٢٠٠٣). معايير المعلم. وزارة التربية والتعليم. الرياض: مركز التطوير التربوي.

البحيري، محمد (٢٠١٦). «الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم الشامل». مجلة كلية التربية-جامعة بور سعيد، ع(١٩)، ١٥٢-١٨٠.

البدر، عبد العزيز والعبد الجبار، عبد العزيز (٢٠١٧). «مدى توافر المعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم». المجلة السعودية للتربية الخاصة-جامعة الملك سعود، ٣(١)، ١٩-٤١.

الحداد، عبير (٢٠٢١). «واقع الكفايات التدريسية لمعلمي التعليم العام للتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت». مجلة دراسات في التعليم الجامعي، ع(٥٣)، ٣٤٥-٤٣٥.

الحكمي، إبراهيم (٢٠٠٤). «الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات». مجلة رسالة الخليج العربي، ع(٩٠)، ١٣-٥٦.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠١٩). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر.

السعدي، سعيد (٢٠١٥). الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقا لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين. (رسالة ماجستير منشورة). جامعة السلطان قابوس، عُمان.

السيد، يسري (٢٠٠٧). تنمية الكفاية المهنية للمعلمات في كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي للتلميذات الضعيفات. أبو ظبي: منشورات جامعة الإمارات العربية المتحدة.

الشمايلة، سمية (٢٠٠٥). تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، (أطروحة دكتوراه)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الطيار، إبراهيم (٢٠٢١). «الكفايات المهنية المبنية على المعايير لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم». المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ع(٦٢)، ٨٠-٩٩.

عبد الحميد، جابر (٢٠٠٦). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدارس. القاهرة: دار الفكر العربي.

العجرمي، باسم (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر-غزة في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين. (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر غزة، فلسطين.

الفقيه، مصطفى (٢٠١٧). «تقويم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC)

من وجهة نظر المشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية». مجلة كلية التربية، ٦٦(٢)، ٦٢٠-٦٥٦.

القرعاوي، عبد الله (٢٠٢٠). إسهامات الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم. (رسالة ماجستير). جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

المغاربة، انشراح (٢٠١٧). الكفايات المعاصرة لمعلم التربية الخاصة. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

مقدادي، ربى وأحمد، بثينة (٢٠١٥). «مستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية الدنيا في منطقة الجفرة في ليبيا وسبل تطويرها». مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، ٣٧(٢)، ٢٥٣-٢٨٦.

النجار، عبد الوهاب (٢٠٠٧). «الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام». اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) في الفترة: ٢٨-٢٩/٤/١٤٢٧هـ. القصيم، جامعة الملك سعود.

هيئة تقويم التعليم والتدريب ETEC- (٢٠٢٠). معايير معلم صعوبات التعلم. مسترجع من: https://www.etec.gov.sa/ar/pages/default.aspx.

المراجع الأجنبية:

Allison, M. (1998). Professional Standards for Special Education Teachers. University of Connecticut, (UMI No: 9906693).

Al-Zoubi, S. & Abdel Rahman, M. (2011). “The effects of a training program in improving instructional competencies for special education teachers in Jordan”. Educational research, 2(3), 1021-1030.

Carr, D. (1993). “Questions of competence”. British Journal of Educational Studies, 41(3), 71-253.

CEC- Council for Exceptional Children. (2003). What Every Special Educator Must Know; Ethics, Standers, and Guidelines for Special Education. 6th Edition, Arlington: Author.

Cohen, J. (1977). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. New York: Academic Press.

Harris, D. & Sass, T. (2001). “The effects of teacher training on teacher value added”. Journal of Teacher Education, (51), 164-169.

Ismail, H.; Al-zoubi, S.; Abdel Rahman, M. & Al-Shabatat, A. (2009). “Competency Based Teacher Education (CBTE): A Training module for improving knowledge competencies for resource room teachers in Jordan”. Educational Research of Social Sciences, 10(2), 166-178.

lerner, J. (2000). Learning Disabilities Theories Diagnosis and Teaching Strategies, 8th Edition. Boston: Houghton Mifflin Company.

Lord, C. & McGee, J. (2003). Educating Children with Autism. Retrieved from: http://books.nap.edu/catalog/10017.htm.

Schleicher, A. (2012). Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. Lessons from Around the World. France: OECD Publishing.

شكر وتقدير

يتقدم الباحث بخالص الشكر لعمادة البحث العلمي بجامعة تبوك على دعمها العلمي والمادي بالمنحة البحثية رقم

S - 1443 – 0159

البحث الخامس

جامعة تبوك
University of Tabuk

المجلد الثالث | العدد (1)شعبان 1444 هـ - مارس 2023 - رمدد:8797 - 1658

تحليل محتوى كتاب الكيمياء
للصف الثاني الثانوي بالسودان
في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS

Analysis of Second Year Secondary school chemistry textbook in Sudan in light of Next Generation Science Standards (NGSS)

د. أبكر يعقوب آدم لقمان
Dr. Abaker yagoub Adam Logman
د. إبراهيم عثمان حسن عثمان
Dr. Ibrahim Osman

بحث بعنوان:

تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي بالسودان في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS

Analysis of Second Year Secondary school chemistry textbook in Sudan in light of Next Generation Science Standards (NGSS)

د. أبكر يعقوب آدم لقمان

Dr.Abaker yagoub Adam Logman

أستاذ مساعد كلية التربية

جامعة الخرطوم – السودان

bakeryyagoub@gmail.com

د. إبراهيم عثمان حسن عثمان

Dr.Ibrahim Osman

أستاذ مشارك كلية التربية

جامعة الخرطوم – جامعة حائل

ibrahimosman20@gmail.com

مستخلص:

هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي في السودان في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، تمثلت عيّنة الدراسة في كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي طبعة ٢٠١٧-٢٠١٨م، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي من خلال بطاقة تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي في ضوء قائمة معايير العلوم للجيل القادم NGSS، وأظهرت النتائج أنه تم إعداد قائمة بمعايير NGSS)) التي ينبغي أن تتوافر في محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي، وأيضاً تم تضمين جميع الأبعاد الرئيسة لمعايير NGSS بتكرار (٢٤١)، توزعت على بعد الأفكار الرئيسة بتكرار(١٠٢) وبنسبة (٤٢,٣٪)، وبعد الممارسات العلمية والهندسية بتكرار (٨٨) وبنسبة (٣٦,٥٪)، وبعد المفاهيم الشاملة بتكرار (٥١) وبنسبة (٢١,٢٪)، وخرجت الدراسة ببعض التوصيات، منها: إعادة النظر في محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي، وذلك بتضمين معايير((NGSS فيه، وتوجيه عناية المسؤولين في وزارة التربية والتعليم إلى أهمية معايير NGSS، وضرورة مراعاتها عند تصميم مناهج العلوم بالمرحلة الثانوية.

كلمات مفتاحية: معايير NGSS))، تحليل المحتوى، كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي.

Abstract

The study aimed at analyzing the content of chemistry textbook of second year secondary school chemistry textbook in Sudan in light of Next Generation Science Standards NGSS. The sample of the study consisted of second year secondary school chemistry textbook edition of 2017-2018. The researchers employed descriptive and analytical method through the checklist of textbook content analysis based on the list of Next Generation Science Standards. The findings have revealed that the checklist of NGSS standards which ought to be provided in the content of chemistry textbook in secondary school chemistry textbook has been set. Also, all major dimensions NGSS standards have been incorporated with the frequency of(102), with the percentage of(42.3%). At the dimension of scientific and geometric practices with the frequency of (88) , with the percentage of (36.5%) and the dimension of comprehensive concepts with the frequency of (51), with the percentage of (21.2%). The study concluded with some recommendation such as: reconsidering the content of chemistry textbook of secondary school by incorporating the standards of NGSS, redirecting the interest of experts in ministry of education to the significance of NGSS standards and taking them into consideration when designing the syllabuses of science in secondary school.

Keywords: NGSS standards, content Analysis, secondary school chemistry textbook

مقدمة:

يشهد العصر الحالي تطوراً متسارعاً في كافة المجالات، مما أدَّى إلى إحداث ثورة هائلة في حياة الإنسان، فأصبح ينظر للحياة بنظرة أكثر اتساعاً وتعمقاً، وأكثر إدراكاً لما يحدث حوله من مشكلات وقضايا مستحدثة، مما يُشكّل دافعاً لكثير من الدول لكي تواكب التطور والتقدم الحاصل، خاصة في مجال العلم والمعرفة، فبالعلم تنهض الأمم، وتبنى الحضارات، وتنتج جيلاً واعياً قادراً على حل المشكلات بطرق إبداعية ومبتكرة؛ لذلك كان من الواجب على سياسة وأنظمة الدول إعادة النظر في مناهجنا الدراسية، حيث أصبح من الواضح أنَّ من أراد مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي فعليه أن يعيد النظر في نظامه التربوي من خلال تطوير المناهج حتى يصل لأعلى درجات التطور العلمي والتكنولوجي (أهل،٢٠١٩م، ص٢)، ولأن التطور الذي نسعى إليه لا يمكن أن يحدث بشكل عشوائي، فقد اتجه المصلحون وصانعو القرار إلى الاهتمام بالتربية والمناهج الدراسية، حيث تتمثل مهمة التربية في نقل الثقافة إلى أبنائها من جيل إلى جيل من خلال المنهج، ولا يتم ذلك بمعزل عن بقية مؤسسات المجتمع الأخرى والتي تلعب دوراً مهما في تسهيل مهمة المدرسة في القيام بالدور المناط بها لتحقيق الأهداف لدى الطلاب، فإن طبيعة الحياة، وزيادة المعارف، والتضخم الكبير في العلوم بشكل عام جعل من الصعب القيام بهذه المهمة دون غض الطرف عن المؤسسات الاجتماعية الأخرى(طلاحفة،٢٠١٣م، ص١١٦).

ويُعد الكتاب المدرسي الترجمة الفعلية والوثيقة الرسمية للمناهج التعليمية، وأهم مصدر تعليمي للمتعلم والمعلم لما له من قيمة تربوية؛ لذا كان لابد من اختيار مكوناته بعناية فائقة لتحقيق الأهداف التربوية المأمولة منه (الخوالدة،٢٠٠٥م، ص١٠). ولقد شهدت السنوات الماضية اهتماماً كبيراً لتطوير مناهج العلوم على المستوى الدولي والمحلي، لتقليل الفجوة بين التقدم العلمي والتكنولوجي وبين تعليم العلوم، حيث إن الأبحاث والدراسات العلمية تقدم كل يوم الجديد الذي يحتم على الأنظمة التعليمية استيعابها والاستفادة منها (الربيعان وآل حمامة،٢٠١٧م، ص١).

ومن أجل تطوير مناهج العلوم فقد تم تنفيذ الكثير من المشروعات العالمية، منها على سبيل المثال: حركة إصلاح مناهج العلوم في ضوء التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع (Science Technology and Society STS)، ومشروع (٢٠١٦) للجمعية الأمريكية لتقدم العلوم(American Association for the Advancement of Science AAAS)، ومشروع المعايير القومية للتربية العلمية (National Science Education Standards NSES)، وأخيراً قام المركز القومي للبحوث في الولايات المتحدة (NRC, National Research Council) مع عدد من الهيئات والمؤسسات مثل: الأكاديمية الوطنية للعلوم (National Academy of Science NAS)، والجمعية القومية لمعلمي العلوم (National Science Teachers Association NSTA)، ومنظمة(Achieve) ببناء معايير العلوم للجيل القادم (Next Generation science Standards NGSS) والتي تم اعتمادها في عام (٢٠١٣م)، (العتيبي والجبر،٢٠١٧م، ص٢).

وفي ضوء ما سبق، ومن خلال اطّلاع الباحثين على الأدب التربوي المنشور في هذا المجال والدراسات السابقة، وفي ضوء الأهمية المعطاة لمشاريع إصلاح العلوم، وأهمية تضمين كتب العلوم لمعايير العلوم للجيل القادم NGSS خاصة في المرحلة الثانوية، قام الباحثان بإجراء دراسة حول تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي بالسودان في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

أكدت العديد من المؤتمرات كالمؤتمر العلمي الحادي والعشرين للجمعية المصرية للمناهج (٢٠٠٩م)، والمؤتمر العلمي الدولي الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس(٢٠١٤م)، والمؤتمر الدولي الأول للمناهج في السودان(٢٠١٥م)، ومؤتمر التطوير التربوي في الأردن(٢٠١٥م)، على ضرورة تطوير مناهج العلوم في الوطن العربي ومعالجة النقص فيها، فالمناهج الحالية غير قادرة على إعداد متعلمين للقرن الحادي والعشرين، إذ أنها ما زالت بعيدة عن الاتجاهات العالمية المعاصرة لتعليم العلوم؛ وجاءت نتائج الدراسات التربوية في العالم الأجنبي والعربي **كدراسة فيك** (Fick,2014)، **ودراسة كاواساكي** (Kawasaki,2015) الأحمد والبقي(٢٠١٧مم)، دراسة العتيبي والجبر(٢٠١٧م)، ودراسة آل كاسي وحكمي(٢٠١٧م)، ودراسة الربيعان وآل حمامه(٢٠١٧م)،

دراسة أبو حاصل والأسمري(٢٠١٨)، دراسة أهل(٢٠١٩م)، إلى ضرورة مراعاة الاتجاهات الحديثة المعاصرة في مناهج العلوم الحالية، ومعالجة نواحي الضعف من أجل إعداد المتعلمين لخدمة مجتمعاتهم، وانطلاقاً مما سبق فإن الدراسة الحالية تسعى إلى تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي في السودان، للكشف عن مدى تضمينه لمعايير العلوم للجيل القادم(NGSS).

وتسعى للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) الواجب توافرها في محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي في السودان؟
٢- ما مدى تضمين محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي في السودان لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS)؟

أهداف الدراسة:

أ- التعرف على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) الواجب توافرها في محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي في السودان.
ب- الكشف عن مدى تضمين محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي في السودان لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

أهمية الدراسة:

١. تسهم هذه الدراسة في تسليط الضوء على مدى تضمين كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي في السودان لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، وبالتالي الوقوف على قربها أو بعدها من الاتجاهات العالمية الحديثة في تصميم المنهاج.
٢. تأتي هذه الدراسة استجابة للاتجاهات العالمية، والتوصيات، والمؤتمرات التي دعت إلى التحليل المستمر للمناهج السودانية المطورة بهدف التعرف على مدى جودتها. كما تعدُّ هذه الدراسة رائدة في مجالها؛ لأن معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) أُصدرت وأُعتمدت مؤخراً في الولايات المتحدة الأمريكية.
٣. قد تساعد هذه الدراسة معلمي، وموجهي، ومشرفي، ومخططي مناهج العلوم في الإلمام بمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS).
٤. تعد هذه الدراسة إضافة للبحث العلمي في مجال تدريس العلوم، خاصة أنّ هذه الدراسة تعدُّ أول دراسة في السودان في ضوء معايير NGSS.

حدود الدراسة:

– الحدود الموضوعية: اقتصرت الحدود الموضوعية للدراسة على تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي في السودان في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

– الحدود الزمانية: سوف يتم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠١٩–٢٠٢٠م.

مصطلحات الدراسة:

١–تحليل المحتوى:

اصطلاحاً: هو مجموعة الأساليب والإجراءات الفنية التي صممت لتفسير المادة الدراسية وتصنيفها بما فيها النصوص المكتوبة، والرسومات، والصور، والأفكار المتضمنة في الكتاب، أو المنهاج (العبري،٢٠٠٩م، ص ٣٨).

إجرائياً: هو الأسلوب الذي يعطي وصفاً كمياً، وموضوعياً في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) لمعرفة مدى تضمينها في محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي.

٣- **كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي**: يقصد به في هذه الدراسة الكتاب الذي يدرس حالياً بالصف الثاني بالمرحلة الثانوية السودانية الطبعة الجديدة المطورة ٢٠١٧م.

٣-المعايير(Standards):

اصطلاحاً: هي مجموعة من الآراء ذات البعد السيكولوجي والاجتماعي والعلمي والتربوي، يمكن من خلال تطبيقها، التعرف على حقيقة الموضوع المراد تحليله وتقويمه للوصول إلى حكم نهائي بشأنه (اللقاني والجمل،٢٠٠٣م، ص٢٧٩).

إجرائياً: هي مجموعة من المواصفات التي ينبغي توافرها في محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي، ليكون المنهاج بجودة عالية تصل إلى العالمية.

٤-معايير العلوم للجيل القادم NGSS:

اصطلاحاً: هي معايير جديدة لتعليم العلوم، وضعت بحيث تكون غنية في المحتوى والممارسة، ورتبت بطريقة متماسكة في مختلف التخصصات والدرجات لتوفير تعليم العلوم لجميع الطلاب وتحقيق رؤية للتعلم في مجال العلوم والهندسة (المجلس الوطني للبحوث الأمريكي، ٢٠١١م).

إجرائياً: هي الحد الأدنى من المعارف والمهارات التي ينبغي أن تتوفر في محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي في السودان في ضوء الأدوار الجديدة التي تفرضها علينا متطلبات العصر لتقديم رؤية جديدة لتدريس العلوم والتي تكونت من تكامل أبعاد هي: (الأفكار الرئيسة، الممارسات العلمية والهندسية، المفاهيم الشاملة المتداخلة). وتقاس في هذه الدراسة من خلال قائمة معايير مكونة لبطاقة تحليل المحتوى المعدة خصيصاً لهذه الغاية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري للدراسة:

تُعدُّ حركة المعايير من أبرز التوجهات الحديثة، والمستجدات التربوية في مجال التقويم، فقد انتشرت مؤخراً كثقافة وفلسفة انتشاراً واسعاً، وحظيت بقبول وتفاعل من قبل المختصين في مجال التربية والتعليم على مستوى العالم حتى أصبحت سمة العصر (العتيبي والحبر،٢٠١٧م، ص٣)، وتشير الدراسات إلى الأهمية الكبيرة التي تضطلع بها المعايير في مجال تعليم العلوم، فقد أكد حداد (٢٠٠٤م) أنَّ الأخذ بالمعايير التربوية يمكن أنْ يساعدَ على تحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين، ويبرز ذلك بأنَّ المعايير التربوية تحدد ما يجب تدريسه تحديداً واضحاً، وتحدد ما يجب على المتعلمين أداؤه، وتحقق مفهوم المساءلة لدى القائمين على العمليات التعليمية، وتوحد نواتج التعلم، وهذا الدور الذي تؤديه المعايير من تحديد جوانب العملية التعليمية، هو ما أكده خطابيه (٢٠٠٥م) بأنَّ المعايير تصف المحتوى المهم في العلوم الذي يجب تعلمه، والأساليب التدريسية، وحاجات التطور المهنية للمعلمين وتقنيات التعليم التي يجب استخدامها لإبراز التقدم.

وفي هذا الاتجاه يشير زيتون(٢٠١٠م)، وطالب (٢٠٠٩م)، والطناوي (٢٠٠٥م)، ومحمود (٢٠٠٥م) إلى أنّ المعايير تهتم بتلبية حاجات الطلاب من معرفة وممارسة ومهارة؛ لكي يكونوا مثقفين علمياً في مراحل التعليم المختلفة، كما توفر محكات للحكم على جودة ونوعية البرامج التي تزود الطلاب بفرص تعلم العلوم، وجودة تدريس العلوم، وما يستطيعون فعله، وكذلك جودة الممارسات التدريسية، والتقويمية، والسياسات ذات العلاقة لتعلم وتعليم العلوم.

مشاريع تعليم العلوم:

تعددت وتنوعت حركات الإصلاح والتطوير بشكل متتابع خلال عدة عقود، إذ يشير زيتون (٢٠٠٤م) إلى صدور أكثر من (٣٠٠) تقرير منذ بداية عقد الثمانينات الميلادية هدفت إلى إعادة صياغة مناهج العلوم وإصلاحها بما يتماشى مع التطور العلمي والتكنولوجي من أجل تحقيق الثقافة العلمية كهدف رئيس للتربية العلمية. وقد حدد علي (٢٠٠٩م)، وزيتون(٢٠١٠م)

عدة حركات معاصرة لإصلاح التربية العلمية، ومناهج العلوم وتدريسها. ومن أهم هذه الحركات: حركة العلم والتقنية والمجتمع (STS)، ومشروع العلم لكل الأمريكيين (AAAS 2061)، ومشروع المجال والتتابع والتناسق(SS&C)، والمعايير القومية للتربية العلمية(NSES)، وأخيراً معايير العلوم للجيل القادم(NGSS).

أولاً: حركة العلم والتقنية والمجتمع (Science Technology and Society STS):

تعدُّ حركة التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع أكثر حركات إصلاح مناهج العلوم وتطوير محتواها سعياً لتحقيق الثقافة العلمية، وقد ظهرت هذه الحركة نتيجة الانتقادات التي وجهت إلى مناهج العلوم في الخمسينات والستينات الميلادية وهي: عدم تركيزها على العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا، وعدم إظهار الجانب الاجتماعي للعلم، وظهور قضايا ومشكلات ذات صبغة علمية وتكنولوجية اتخذت طابعاً محلياً وعالمياً، ووجود تعارض بين محتوى مناهج العلوم في المدارس و(٩٠٪) ما يحتاج إليه الطلاب (العتيبي والجبر،٢٠١٧م، ص٤).

ثانياً: مشروع (٢٠٦١) العلم لكل الأمريكيين (Science for Americans):

قدمت الرابطة الأمريكية للتقدم العلمي(AAAS) مبادرة لتحسين تعلم العلوم تمثلت في مشروع (٢٠٦١)، ويذكر علي(٢٠٠٩م) أنَّ هذا المشروع يقدم رؤية بعيدة المدى للإصلاح التربوي في العلوم، إذ تمثل الثقافة العلمية الأساس في إعادة بناء مقاصد التربية العلمية من رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية، ويؤكد محتوى التعليم في مشروع (٢٠٦١) عدة مبادئ أهمها كما أشار فقيهي (٢٠١٠م) ما يأتي:

١- تشجيع التعليم التعاوني، وحب الاستطلاع، واستخدام التفكير الناقد.
٢- الترابط والتواصل بين محتوى العلوم للمراحل الدراسية المختلفة.
٣- اعتماد الاستقصاء العلمي كجزء من طبيعة العلم.
٤- اكتساب المتعلم المعرفة والمهارات الضرورية للتعامل بفاعلية مع القضايا الاجتماعية.
٥- الفهم من خلال استخدام منهجية البحث العلمي.
٦- الاهتمام بخصائص المتعلم مع وضع محتوى يتناسب وهذه الخصائص.
٧- النظرة التكاملية بين العلوم المختلفة.

وتكوَّن المشروع من ثلاث مراحل، كما يشير كلٍّ من: زيتون(٢٠١٠م)، وعلي(٢٠٠٩م) إلى أنَّ المرحلة الأولى حُددت فيها المعرفة، والمهارات، والاتجاهات العلمية التي ينبغي لكل الطلاب اكتسابها من خلال التربية المدرسية، في حين ركزت المرحلة الثانية على ترجمة توصيات المرحلة الأولى إلى خطط العمل، ووضع نماذج عديدة للمنهج، والمرحلة الثالثة وهي مرحلة التنفيذ، وفيها تنفيذ مخرجات المرحلتين الأولى والثانية على نطاق واسع؛ بغية رفع مستوى ونوعية التعليم في العلوم، والرياضيات، والتكنولوجيا كمحور أساسي للثقافة العلمية، وأبعادها.

ثالثاً: حركة المعايير القومية للتربية العلمية (National science Education Standards NSES):

تعدُّ حركة المعايير القومية للتربية العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية أقدم وأبرز مشروعات بناء المعايير التربوية على المستوى العالمي، ويشير كل من الشعيلي والمزيدي (٢٠٠٩م) إلى أنَّ هذه المعايير اشتقت من مشروع (٢٠٦١)، وأنها ترتكز على المبادئ والأسس الآتية: العلم لجميع الطلاب، وتعليم العلوم عملية نشطة، وكذلك التقاليد الفكرية والثقافية التي تميز الممارسات المعاصرة للعلوم تعكسها العلوم الدراسية، وإصلاح التربية العلمية جزء من إصلاح النظام التربوي عموماً.

رابعاً: معايير العلوم للجيل القادم (Next Generation Science Standards NGSS):

وضع المركز القومي للبحوث(NRC) في الولايات المتحدة الأمريكية عام (٢٠١١م) إطاراً مفاهيمياً عاماً للمعايير العلمية من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثالث الثانوي(K-12)، وقد بُني هذا الإطار على أساس قوي من الدراسات السابقة

والبحوث التي تحدد الأفكار الرئيسة لتعليم العلوم، ويعدُّ هذا الإطار الخطوةُ الأولى لظهور المعايير الجديدة عام ٢٠١٣م (NGSS, 2013)، وكان الهدف الأبرز لإطار العلوم والهندسة هو ضمان أنْ يكونَ جميع الطلاب في نهاية المرحلة الثانوية يملكون المعرفة الكافية في العلوم والهندسة، بالإضافة إلى امتلاكهم المهارات اللازمة لدخول المهن التي يختارونها، بما في ذلك وظائف في مجال العلوم والهندسة والتكنولوجيا (NGSS Lead States, 2013)، وقد تمت ترجمة إطار العلوم والهندسة الذي نُشر في (٢٠١١) إلى قائمة معايير متسقة عبر التخصصات، والصفوف الدراسية متكاملة، وغنية بالمحتوى والتطبيق سميت بمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، ويعدُّ هذا الإطار الأساس الذي بنيت عليه المعايير المحدثة (NGSS, 2013).

وقد مرَّ تطوير معايير العلوم للجيل القادم بعدة مراحل، وهي كما أشار إليها موقع معايير العلوم للجيل القادم (NGSS, 2013)، تحديد الولايات المشاركة في تطبيق المعايير (٢٦) ولاية في صيف (٢٠١١م)، ثم بعد ذلك تمَّ إصدار المسودة الأولى في خريف (٢٠١١م)، وتمت مراجعتها من فريق الكتابة، ثم تمَّ تقديم ملاحظات على المسودة الأولى من فريق آخر، وفي يونيو من عام (٢٠١٢م) تمَّ إصدار المسودة العامة الأولى ونشرها على الإنترنت لاستقبال الملاحظات عليها، ثمَّ في شهر يناير من عام (٢٠١٣م) تمَّ إصدار المسودة العامة الثانية، ثمَّ نشرها على الإنترنت لاستقبال الملاحظات، وبعد ذلك تمَّ إصدار المسودة الأخيرة بعد مراجعتها، وفي أبريل من عام (٢٠١٣م) تمَّ اعتماد هذه المعايير(العتيبي، الجبر،٢٠١٧م، ص٧).

يشير المركز القومي للبحوث (NRC, 2012) إلى عددٍ من المبادئ التي تقوم عليها معايير(NGSS)، وهي:

١- يجب أن يعكس إطار (K-12) من الروضة إلى الصف الثالث الثانوي في التربية العلمية طبيعة العلوم المترابطة كما تمارس في العالم الطبيعي.
٢- تمثل المعايير توقعات أداء الطلاب وليس المنهج.
٣- مفاهيم العلوم في NGSS بناء متماسك من التمهيدي حتى الصف الثالث الثانوي.
٤- تركز المعايير على فهم أعمق للمحتوى فضلاً عن تطبيق المحتوى.
٥- التكامل بين العلوم والهندسة من المرحلة التمهيدية حتى الصف الثالث الثانوي.
٦- يهدف تصميم المعايير لإعداد الطلاب للكلية، ولحياتهم المهنية، وإعدادهم كمواطنين.
٧- العمل مع المعايير الأساسية المشتركة؛ لتسهيل التعليم والتعلم المتكامل، ودعم عملية تعلم الطالب.

وتتضمن معايير(NGSS) ثلاثة مرتكزات رئيسة هي كما أشار إليه موقع معايير العلوم للجيل القادم (NGSS, 2013):

أ. **الممارسات العلمية والهندسية**: فالممارسات العلمية هي تلك التي يستخدمها العلماء في بناء النماذج أو التحقق من النظريات عن العالم، وانخراط الطلاب في مثل هذه الممارسات يساعدهم على فهم تطور المعرفة العلمية. أما الممارسات الهندسية فهي التي يستخدمها المهندسون في بناء وتصميم الأنظمة، والانخراط في الممارسات الهندسية يساعد على فهم عمل المهندسين.
ب. **الأفكار الرئيسة**: تهدف إلى تزويد الطالب بالمعرفة الأساسية الكافية – وليس لتعليم كل الحقائق – بحيث يمكنهم الحصول على معلومات إضافية في وقت لاحق من تلقاء أنفسهم، وتركز على مجموعة محددة من الأفكار في مجال العلوم والهندسة. وتنقسم الأفكار الرئيسة إلى: علوم الحياة، والعلوم الفيزيائية، وعلوم الأرض، والفضاء، والهندسة، والتكنولوجيا.
هـ. **المفاهيم الشاملة (المتداخلة)**: وهي طريقة واحدة لربط الأفكار الرئيسة وانضباطها، وتفسر الموضوعات العلمية التي تظهر في جميع التخصصات العلمية؛ مما يمكِّن الطالب من تطوير فهم تراكمي ومتماسك يمكن استخدامه في العلوم والهندسة.

الدراسات السابقة للدراسة:

بالاطِّلاع على الدراسات السابقة، تبيَّن وجود عددٍ من هذه الدراسات التي تناولت معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، منها: **دراسة فيك** (Fick, 2014)، وقد هدفت إلى الكشف عن قدرة طلبة المرحلة المتوسطة في أمريكا على تطبيق معايير (NGSS)، وتعلمهم سبل التكامل بين الأبعاد الثلاثة لهذه المعايير (الأفكار التخصصية، الممارسات العلمية والهندسية، المفاهيم

الشاملة)، تكوَّنت العيّنة من (١٧) طالباً وطالبة. واستخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة لملاحظة أداء الطلبة، بيَّنت النتائج قدرة الطلبة جميعهم وبدرجات متفاوتة على بناء نماذج لموضوعات العلوم وتطويرها، كما بينت أيضاً قدرتهم على تطوير أنفسهم من خلال تكامل عمل الأبعاد الثلاثة للمعايير. كما أن دراسة **بومان وجوفيت** (Bawman & Govett, 2014) هدفت إلى الربط بين منهج علم الأحياء للمرحلة الثانوية في ولاية تيسني الأمريكية، مع الجيل الجديد لتعليم العلوم(NGSS)، وجاءت الدراسة نقدية لمعايير الأحياء في الولاية مع معايير(NGSS) لعلم الأحياء للمرحلة الثانوية، كنموذج دراسة التغييرات والمقارنة لمنهج الأحياء التقليدي مع منهج ديناميكي معتمد على مجموعة من المعايير(NGSS) التي تعلم المهارات التقنية، والتفكير النقدي، واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والأداة هي بطاقة تحليل المحتوى، توصلت النتائج إلى أن معايير(NGSS) تعلّم المهارات التقنية والتفكير الناقد، وأوصت باعتماد الشراكات بين العلماء والمعلمين؛ لتبادل المعلومات لتنفيذ التغييرات لإطار K-12، وإتاحة الفرص للتطوير المهني بالشراكة مع العلماء لتعزيز الفهم، وتنمية المهارات لتدريس العلوم. أما **دراسة كاواساكي** (Kawasaki, 2015) الكشف عن مدى قدرة معلمي العلوم على ممارسة الممارسات العلمية والهندسية في تدريسهم، تكوَّنت العيّنة من (٧) معلمي علوم في مدارس المرحلة المتوسطة في ولاية كاليفورنيا، واستخدمت الدراسة المقابلة كأداة لجمع البيانات، بالإضافة إلى الاستبانة، وبطاقة الملاحظة. تمَّ التركيز على الكشف عن مدى تنوع الأهداف التي يغطيها هؤلاء المعلمون، ومدى تنوع الاستراتيجيات المتبعة لتحقيق الأهداف المتمثلة في تحقيق رؤية (NGSS)، وقد بيَّنت النتائجُ وجودَ تفاوت في قدرة المعلمين على استخدام هذه الاستراتيجيات، وخاصة فيما يتعلق بتحقيق البُعد الثاني من أبعاد المعايير، وهذا الفهم انعكس أيضاً على تفاوت في مدى قدرتهم على المواءمة بين الأهداف والمعايير(NGSS). وهدفت **دراسة ارنو** (Arnow, 2015) إلى معرفة تأثير دمج معايير الممارسات العلمية على دافعية التلاميذ، وفهم محتوى مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي والمنهج الوصفي المسحي، وكانت الأداة اختبار تحصيلي لمجموعتين: ضابطة، وتجريبية، بالإضافة إلى استبانة ومقابلات شخصية، وكان مجتمع الدراسة طلاب المرحلة الثانوية، والعيّنة هي (١٧) طالباً، وقد أظهرت النتائجُ أثر الممارسات العلمية لمعايير(NGSS) في تحسين فهم الطلبة لمفاهيم الأحياء، وفي رفع الدافعية والمشاركة للتعلّم والتعليم. و**دراسة رواقة والمؤمني (٢٠١٦م)، التي** هدفت إلى تضمين الجيل الجديد من معايير العلوم لتصميم محتوى الوراثة لطلبة الصف الثامن في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثل مجتمع الدراسة في خبراء ومتخصصي مناهج العلوم في الأردن، وتكوَّنت العيّنة من عدد (١٣) مختصاً، وخبيراً. وكانت الأداة مقياس محتوى مبني على مرتكزات معايير(NGSS) تم ترجمته ومواءمته من نموذج كراجيك ورفاقه(٢٠١٢م)، وجاءت النتائج لتوضح أنَّ درجة التضمين تبلغ ٨٤٪، وهي نسبة عالية. أما دراسة **الأحمد والبقمي(٢٠١٧م)** فقد هدفت إلى تحليل محتوى كتب الفيزياء في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي، بأداة لتحليل كتب الفيزياء في ضوء NGSS في بعد الطاقة التابع لمعايير العلوم الفيزيائية، وذلك في مرتكزات: (الأفكار الرئيسة، الممارسات العلمية والهندسية، المفاهيم الشاملة-المتداخلة)، وتوصلت الدراسة إلى تحقق المرتكزات الرئيسة في كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية، بنسبة تضمين منخفضة بلغت (٣٣,٣٣٪)، وتركزت في محتوى منهاج الفيزياء للصف الثاني الثانوي في الفصل الأول، ويمثل مرتكز الأفكار الرئيسة الأكثر توافراً في المحتوى بنسبة تضمين متوسطة بلغت(٥١,٩٪)، وجاء مرتكز المفاهيم الشاملة ثانياً بنسبة تضمين منخفضة بلغت (٣١,١٪)، وجاء مرتكز الممارسات العلمية والهندسية ثالثاً بنسبة تضمين منخفضة جداً بلغت (١٦,٣٥٪). **ودراسة الربيعان وآل حمامه(٢٠١٧م)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تضمين معايير (NGSS) في كتب العلوم للصف الأول متوسط في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الدراسة هي بطاقة تحليل المحتوى المبنية على قائمة معايير (NGSS)، واستخدمت الباحثتان العديد من المعالجات الإحصائية المناسبة، وكان أهم نتائج الدراسة ما يلي: توافر معايير (NGSS) جاء بصورة منخفضة في كتب علوم أول متوسط بنسبة ٣٣,١٪، وكانت كالتالي: توافر معيار الأفكار التخصصية الرئيسة بنسبة ٥٧٪، وبصورة متوسطة في كتب العلوم للصف الأول، أما معيار الممارسات العلمية والهندسية جاء بصورة منخفضة بنسبة ٢٤,٣٪، يليها معيار المفاهيم المشتركة بنسبة ١٨٪. ولقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها: إعادة النظر في محتوى كتب العلوم للصف الأول متوسط، وذلك بتضمين معايير(NGSS) فيها، تضمين أكثر الممارسات العلمية والهندسية والمفاهيم المشتركة، مع التركيز على العمق في تناول الأفكار التخصصية الرئيسة لفروع العلوم. هدفت **دراسة العتيبي والجبر(٢٠١٧م)** إلى معرفة مدى توافر معايير(NGSS) في كتب العلوم للصف السادس، والصفين الأول والثاني المتوسط بوحدة الطاقة في الكتب

السابقة. والأداة بطاقة تحليل المحتوى التي صممت على ضوء معايير (NGSS)، وأظهرت النتائج أن مدى تضمين جميع مؤشرات معايير الممارسات العلمية والهندسية في وحدة الطاقة بالكتب السابقة منخفض وغير متوافر، ما عدا معيار التخطيط والاستقصاء بكتاب الصف السادس جاء بنسبة متوسطة بلغت ٥٢,١٧٪. ودراسة **آل كاسي وحكمي(٢٠١٧م)** هدفت إلى تقويم محتوى منهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم(NGSS)، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل محتوى منهج العلوم للمرحلة الابتدائية بلغ عددها (اثني عشر) كتاباً بمعدل كتابين لكل صف من الصفوف الستة للمرحلة الابتدائية، وقد توصلت الدراسة إلى أهم النتائج منها: تحديد قائمة بمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، التي ينبغي أن تتوافر في محتوى منهج العلوم بالمرحلة الابتدائية، ودلت نتائج الدراسة على توافر معايير العلوم للجيل القادم(NGSS) في محتوى منهج العلوم بالمرحلة الابتدائية بنسبة توافر منخفضة حيث بلغت (٤١,٣٣٪)، وبلغ نسبة توافر علوم الحياة(٤٦,٦٧٪)، ومجال الأرض وعلوم الفضاء(٤١,٦٧٪)، ومجال العلوم الفيزيائية بنسبة(٤١,٣٣٪) في محتوى منهج العلوم بالمرحلة الابتدائية، وذلك ضمن مستوى التوافر المنخفض، وتوافر مجال علوم الحياة جزئياً في محتوى منهج العلوم للصف الخامس الابتدائي وبنسبة (٦١٪)، وتوافر موضوع «العلاقات المترابطة في النظم البيئية» جزئياً وبنسبة (٥٦,٣٣٪) في محتوى منهج العلوم بالمرحلة الابتدائية. وفي ضوء ما توصل إليه من نتائج تم إعداد تصور مقترح لتطوير محتوى منهج العلوم بالمرحلة الابتدائية. وهدفت **دراسة أبو حاصل والأسمري (٢٠١٨)** إلى تحليل محتوى منهج الأحياء للصف الأول والثاني الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجيل القادم في العلوم(NGSS)، وتعرف مستوى تمثيل هذه المعايير بالمرحلة الثانوية، واستخدمت المنهج التحليلي من خلال تطبيق قائمة معايير لتحليل محتوى مقرر الأحياء، وأظهرت النتائج قائمة مكونة من ثلاثة محاور رئيسة، تمثلت في (الأفكار الرئيسة، الممارسات العلمية والهندسية، المفاهيم الشاملة). ومستوى تمثيل معايير (NGSS) في محتوى الأحياء بالمرحلة الثانوية بدرجة متوسطة بوجه عام، وسعت **دراسة المؤمني ورواقة (٢٠١٨)** إلى استقصاء آراء المتخصصين في مجال تدريس العلوم في الأردن برؤية الجيل الجديد من معايير تدريس العلوم(NGSS)، ولتحقيق هدف الدراسة، تم جمع بياناتها بإجراء المقابلات الشخصية شبه المقننة، وتكونت العيّنة من (٢٦) مختصاً في مجال تدريس العلوم، وتوصلت الدراسة إلى أن (٧٣٪) من عيّنة الدراسة يؤيدون تبني رؤية معايير(NGSS) لتدريس العلوم في الأردن، بينما لم يؤيده ما نسبته (١٢٪) من عيّنة الدراسة، وأظهر (١٥٪) من العيّنة تأييدهم لتبني رؤية المعايير مع إظهار بعض المخاوف من هذه العملية، وخلصت الدراسة إلى أنَّ الاهتمام بمعلم العلوم، وتدريبه، وتأهيله على أي رؤية جديدة يطرحها الميدان، هو من أولى أولويات بناء نظام لتدريس العلوم. **أما دراسة أهل(٢٠١٩م)** فقد هدفت للتعرف على مدى تضمين محتوى كتب العلوم والحياة للمرحلة الأساسية في فلسطين لمعايير العلوم للجيل القادم(NGSS)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأداة بطاقة تحليل المحتوى، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من كتب العلوم والحياة للمرحلة الأساسية للصف السادس، والسابع، والثامن الأساسي، وأبرز نتائج الدراسة هي: توافر معيار الممارسات العلمية، والهندسية في كتاب العلوم للصف السادس بنسبة (٦٨٪)، ومعيار المفاهيم المشتركة بنسبة (٢٢٪)، ومعيار الأفكار الرئيسية بنسبة (١٠%)، توافر معيار الممارسات العلمية والهندسية في كتاب العلوم للصف السابع بنسبة (٦٢٪)، ومعيار المفاهيم المشتركة بنسبة (٢٥٪)، ومعيار الأفكار الرئيسية بنسبة (١٣٪)، وتوافر معيار الممارسات العلمية والهندسية في كتاب العلوم للصف الثامن بنسبة (٦٠٪)، ومعيار المفاهيم المشتركة بنسبة (٢٦٪)، ومعيار الأفكار الرئيسية بنسبة (١٤%). **ودراسة الخالدي (٢٠١٩)** هدفت إلى الكشف عن درجة تضمين معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في كتب علوم المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وتمثلت عيّنة الدراسة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط (الفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني)، طبعة ١٤٤٠هـ. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال استخدام قائمة بطاقة تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط ، وأظهرت النتائج أنه تم تضمين جميع الأبعاد الرئيسة لمعايير(NGSS) بتكرار (٢٤٧) مرة، توزعت على بُعد الأفكار التخصصية بتكرار(١١٧) مرة، وبنسبة (٤٧,٤٪)، وبُعد الممارسات العلمية والهندسية بتكرار (٧٧)، مرة وبنسبة (٣١,٢٪)، وبُعد المفاهيم الشاملة بتكرار (٥٣) مرة، وبنسبة (٢١,٤٪)، كما أظهرت أيضاً تضمين المعايير الفرعية جميعها، ولكن بنسب مختلفة.

مما سبق نلاحظ أنَّ الدراسة الحالية تتشابه مع بعض الدراسات السابقة في دراسة معايير العلوم للجيل القادم(NGSS)، ولكن تأخذ هذه الدراسة نوعاً من الخصوصية في عيّنتها المتمثلة في محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي في السودان، وتحليله في ضوء أبعاد معايير العلوم للجيل القادم(NGSS) (الأفكار الرئيسة، والممارسات العلمية والهندسية، والمفاهيم الشاملة).

كما أنَّ بعض الدراسات السابقة اختلفت مع الدراسة الحالية من حيث المنهج المتبع، والمرحلة التعليمية، حيث اتبعت الدراسة

الحالية المنهج الوصفي التحليلي، بينما بعض الدراسات اتبعت المنهج التجريبي، وأُجريت هذه الدراسة على كتاب الكيمياء للصف الثاني بالمرحلة الثانوية، بينما بعض الدراسات تم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، وقد استفاد الباحث برجوعه إلى الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري لهذه الدراسة، وإجراءاتها، وبناء أداتها، إضافة إلى المقارنات بين النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات والنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة من خلال تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي في ضوء معايير العلوم للجيل القادم(NGSS).

مجتمع وعيّنة الدراسة: تكوَّن مجتمع الدراسة من كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي في السودان للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠م طبعة ٢٠١٧-٢٠١٨م. في حين تكونت عيّنة الدراسة من وحدات الكتاب، الذي يحتوي على ست وحدات، وهي: (الترتيب الدوري للعناصر، فلزات المجموعة الأولى، الكيمياء العضوية، النتروجين، الهالوجينات، العناصر الانتقالية).

أداة الدراسة: تمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل المحتوى التي تم تصميمها في ضوء معايير (NGSS)، واحتوت على ثلاثة محاور رئيسة متمثلة في: الأفكار الرئيسة(التخصصية)، والممارسات العلمية والهندسية، والمفاهيم الشاملة (المتداخلة-المشتركة).

خطوات إعداد أداة الدراسة:

- الحصول على قائمة بالأبعاد الرئيسة للمعايير من الموقع الرسمي لمعايير العلوم (NGSS)، وإعداد قائمة بمعايير العلوم المتعلقة بالمرحلة الثانوية، ثم تمت ترجمة هذه القائمة.
- الاطّلاع على أدبيات البحث في مجال معايير العلوم للجيل القادم، والدراسات السابقة في الموضوع مثل (Fick, 2014، Kawasaki, 2015، رواقة والمؤمني (٢٠١٦)، الربيعان وآل حمامة(٢٠١٧)، أبو حاصل والأسمري (٢٠١٨، الخالدي(٢٠١٩)، أهل(٢٠١٩).
- تم التحقق من صدق التحاليل من خلال عرضها على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم لتحكيمها بأبداء ملاحظاتهم حول ترجمتها، وبأخذ تعديلات المتخصصين في الاعتبار أصبحت القائمة في صورتها النهائية مكوّنة من ثلاثة أبعاد رئيسة: (الأفكار الرئيسة(التخصصية)، الممارسات العلمية والهندسية، والمفاهيم الشاملة(المتداخلة – المشتركة)، واندرج تحتها (٥٠) معياراً فرعياً.
- تمَّ تحويل قائمة المعايير السابقة إلى بطاقة تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي، وعُدت الأداة صادقة بناء على ملاحظات المتخصصين على القائمة.
- تمَّ التحقق من ثبات التحليل من خلال حساب معامل الاتفاق بين تحليل الباحث لوحدات كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي، وتحليل زميل له يحمل درجة دكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم، ثم استخدم لحساب معامل الاتفاق معادلة كوبر(Cooper)، وهي كما يلي:

نسبة الاتفاق=عدد مرات الاتفاق بين التحليلين÷ (عدد مرات الاتفاق+ عدد مرات الاختلاف) ×١٠٠٪

جدول(١) نسبة اتفاق التحليل عبر الأفراد

أبعاد معايير NGSS	تحليل الباحث	تحليل الزميل	نقاط الاختلاف	نقاط الاتفاق	النسبة المئوية للثبات
الأفكار الرئيسة	٤٢	٤٥	٣	٤٢	٩٣,٣
الممارسات العلمية والهندسية	٣٩	٣٨	١	٣٨	٩٧,٤
المفاهيم الشاملة	٢٩	٣٢	٣	٢٩	٩٠,٦
المجموع	١١٠	١١٥	٥	١١٠	٩٥,٦

يتضح من جدول (١) أن قيمة معامل ثبات التحليل بلغت(٩٥,٦)، وهي قيمة ثبات عالية، وتشير لدرجة مقبولة من ثبات التحليل.

خطوات تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي:

اتبع الباحثان الخطوات التالية عند تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي، وهي:

- **تحديد الهدف من التحليل:** استهدفت عملية التحليل الحكم على مدى توافر معايير (NGSS) في محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي.
- **عيّنة التحليل:** كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي، الفصل الدراسي الأول، والثاني للعام ٢٠١٩-٢٠٢٠م.
- **تحديد وحدة التحليل:** وحدة التحليل هي الفقرة الموجودة فعلياً في نص وحدات الكتاب.
- **فئة التحليل:** تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي من حيث توافر معايير العلوم للجيل القادم(NGSS) المعتمدة في بطاقة التحليل للدراسة الحالية.
- **ضوابط عملية التحليل:** تم مراعاة الضوابط التالية أثناء عملية التحليل:

– أنْ يتمَّ التحليل في إطار التعريف الإجرائي للأبعاد الرئيسة الثلاثة لمعايير(NGSS)، وما يندرج تحتها من معايير فرعية.

– أنْ يشملَ التحليل أيضاً الرسوم التوضيحية، والصور، والأشكال، وأمثلة التقويم.

- **تنفيذ عملية التحليل:** تمَّ تفريغ نتائج التحليل لوحدات الكتاب بالفصلين (الأول والثاني) في الاستمارة المعدة لذلك، والتي تتكوَّن من محورين: أحداهما يمثل فئات التحليل، والآخر يمثل وحدات التحليل.

عرض ومناقشة النتائج:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

وينص السؤال الأول على ما يلي: **ما معايير العلوم للجيل القادم(NGSS) الواجب توافرها في محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي في السودان؟** وللإجابة على هذا السؤال قام الباحثان بالحصول على قائمة معايير(NGSS) من خلال الاطِّلاع والبحث في هذا المجال من عدة مصادر، أبرزها: الموقع الرسمي لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، والموقع الرسمي للمجلس القومي للبحوث (NRC) على شبكة الإنترنت، والاطِّلاع أيضاً على الدراسات السابقة، والأدب التربوي المنشور في هذا المجال كدراسة أهل (٢٠١٩م)، والسبيعي (٢٠١٨م)، ودراسة الربيعان وآل حمامة (٢٠١٧م). حيث تكوَّنت معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) من ثلاثة معايير رئيسة ضمت عدداً من المعايير الفرعية كانت كما يلي:

جدول (١) يوضح قائمة معايير(NGSS) الواجب توافرها في محتوى منهج الكيمياء للصف الثاني الثانوي

المعايير الرئيسة	المعايير الفرعية
١- الممارسات العلمية والهندسية	أنْ يركز المحتوى على: ١. ممارسة طرح الأسئلة حول الظاهرة. ٢. تفسير وتحليل البيانات العلمية التي تخدم المجتمع. ٣. ممارسة التخطيط، والاستقصاء العلمي. ٤. أسلوب الجدل العلمي عن طريق الأدلة العلمية المناسبة. ٥. جمع المعلومات، ومشاركتها مع الآخرين. ٦. بناء التفسيرات العلمية للظاهرة. ٧. إبراز الحلول الهندسية للمشكلة، أو الظاهرة المدروسة. ٨. ممارسة التفكير الرياضي والحوسبي. ٩. توظيف النماذج العلمية.
٢- المفاهيم الشاملة (المشتركة)	١. تركيز المحتوى على ملاحظة الأنماط، والأشكال للظواهر المدروسة. ٢. يعمل المحتوى على ترسيخ مفهوم الطاقة، والمادة في العلوم. ٣. تركيز المحتوى على استخدام المقادير، والكميات، والتناسب للظواهر المدروسة ٤. يوضح المحتوى ظاهرة الثبات والتغيير في الكائنات الحية. ٥. يساعد المحتوى على تكوين وبناء النماذج للظواهر العلمية. ٦. يوازن المحتوى بين الأسباب والنتائج للظواهر العلمية. ٧. يوضح المحتوى التركيب والوظيفة للظواهر العلمية.
الأفكار الرئيسة	
أولاً: الأفكار الرئيسة في علوم الفيزياء:	
١.المواد وتفاعلاتها	١. يستخدم نموذج لوصف التركيب ويفسر خواص المادة. ٢. يطبق المبادئ العلمية في مواضيع التفاعلات الكيميائية. ٣. يطور الحلول العلمية الممكنة لحل المشاكل.
٢.الحركة والاستقرار	١. يوضح العلاقة بين القوة والحركة. ٢. يعرض أنواع التفاعلات الكيميائية.
٣.الطاقة	١. يعرف الطاقة. ٢. يطبق المبادئ العلمية حول الحفاظ على الطاقة ونقلها. ٣. يميز العلاقة بين الطاقة والقوة.
٤.الموجات وتطبيقاتها في تقنية نقل المعلومات	١. يوضح خصائص الموجه. ٢. يعرض معلومات عن الإشعاع الكهرومنغاطيسي. ٣. يحدد تقنيات الأجهزة والمعلومات.
ثانياً: الأفكار الرئيسة في علوم الحياة:	

أ. من الجزيئات إلى الكائن الحي: الهياكل والعمليات	١. يميز بين التركيب والوظيفة. ٢. يقدم بحثاً حول نمو وتطور الكائنات الحية. ٣. يبيّن أثر الطاقة في العمليات الكيميائية والحياة اليومية.
ب. النظم البيئة: التفاعلات والطاقة والديناميكيات	١. يوضّح العلاقات في الأنظمة البيئية. ٢. يبيّن نموذجاً لوصف الدورات في الأنظمة البيئية. ٣. يقدِّم حلولاً حول ديناميكيات النظام البيئي.
ج. الوراثة	١. يطبق الأفكار العلمية حول نمو وتطور الكائنات الحية. ٢. يوضِّح الصفات الوراثية. ٣. يعطي تفسيراتٍ حول الاختلاف في الصفات.
د. التطور البيولوجي	١. يبني دليلا على النسب المشتركة والتنوع. ٢. يستخدم التمثيلات الرياضية لتفسير الانتخاب الطبيعي. ٣. يجمع معلومات عن التكيف.
ثالثاً: الأفكار الرئيسة في علوم الأرض والفضاء:	
١.مكان الأرض في الكون	١. يستخدم نموذج الكون والكواكب. ٢. يستخدم نموذجاً لوصف الأرض والنظام الشمسي. ٣. يبني تفسيراً علمياً عن تاريخ كوكب الأرض.
٢.أنظمة الأرض	١. يحلل البيانات حول مواد وأنظمة الأرض. ٢. يوضح دورة المياه على سطح الأرض. ٣. طرح الأسئلة حول الصفائح التكونية وتفاعلات النظام.
٣.الأرض والنشاط البشري	١. يذكر الموارد الطبيعية الموجودة في الكون. ٢. يبين المخاطر الطبيعية في الكون. ٣. يوضح التأثيرات البشرية على نظم الأرض.
رابعاً: الأفكار الرئيسة في علوم الهندسة والتكنولوجيا وتطبيقات العلوم:	
التصميم الهندسي	١. يعرف المشكلة الهندسية. ٢. يضع الحلول الممكنة للمشكلة في الظاهرة المدروسة. ٣. يصمم الحل الأمثل للمشكلات الهندسية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه» ما مدى تضمين محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي في السودان لمعايير العلوم للجيل القادم(NGSS)؟ تم تحليل كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي في ضوء الأبعاد الرئيسة لمعايير العلوم للجيل القادم NGSS))، ورصد تكرارها، وكانت النتائج كما يظهر في جدول (٢).

جدول(٢) يوضح نتائج تحليل كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي في ضوء معايير NGSS

م	أبعاد معايير NGSS	نتائج تحليل كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي					
		الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني		المجموع	
		ك	٪	ك	٪	ك	٪
١	الأفكار الرئيسة	٤٢	٪٣٨,٢	٦٠	٪٤٥,٨	١٠٢	٪٤٢,٣
٢	الممارسات العلمية والهندسية	٣٩	٪٣٥,٤	٤٩	٪٣٧,٤	٨٨	٪٣٦,٥
٣	المفاهيم الشاملة	٢٩	٪٢٦,٤	٢٢	٪١٦,٨	٥١	٪٢١,٢
	المجموع	١١٠	٪١٠٠	١٣١	٪١٠٠	٢٤١	٪١٠٠

يتضح من جدول(٢) تضمين جميع أبعاد معايير العلوم للجيل القادم NGSS في كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي، وذلك بواقع (٢٤١) تكراراً، توزعت بين الفصلين الدراسين (الأول، والثاني)، ويلاحظ أن أكثر الأبعاد تكراراً هو بُعد الأفكار الرئيسية حيث تكررت (١٠٢) مرة شكلت نسبة(٤٢,٣٪)، فيما جاء بالمرتبة الثانية بُعد الممارسات العلمية والهندسية بتكرار (٨٨) مرة، وبنسبة(٣٦,٥٪)، وبالمرتبة الثالثة بُعد المفاهيم الشاملة بتكرار (٥١) مرة، ونسبة(٢١,٢٪).

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Arnow, 2015) التي أوصت بضرورة تطور منهج العلوم اعتماداً على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) لمواجهة احتياجات المعلمين. كما اتفقت مع نتائج دراسة رواقة والمومني (٢٠١٦) إلى أن درجة تضمين عالية لمعايير العلوم للجيل القادم NGSS في كتاب العلوم للصف الثامن في الأردن، واتفقت مع نتائج دراسة أبو حاصل والأسمري، (٢٠١٨)، ودراسة أهل (٢٠١٩)، كما اتفقت مع دراسة الخالدي(٢٠١٩) التي بينت تحقق المعايير بأبعادها بنسب عالية في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

وكذلك اختلفت النتيجة الحالية مع نتائج دراسة كل من الأحمد، والبقمي(٢٠١٦)، والعتيبي والجبر (٢٠١٧)، والربيعان وآل حمامة (٢٠١٧) التي وضحت تحقق المعايير بأبعادها بنسب منخفضة، ومنخفضة جداً، أو غير متوفرة في محتوى كتب الفيزياء، وكتب الأحياء، وكتب العلوم للصف السادس الابتدائي، والأول المتوسط في المملكة العربية السعودية.

النتائج: يمكن تلخيص أهم النتائج فيما يلي:

١. إعداد قائمة بمعايير العلوم للجيل القادم NGSS)) التي ينبغي أن تتوافر في محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي مكونة من ثلاثة أبعاد رئيسة، تمثلت في (الأفكار الرئيسية، الممارسات العلمية والهندسية، المفاهيم الشاملة).
٢. تضمين جميع الأبعاد الرئيسة لمعايير العلوم للجيل القادم NGSS)) بتكرار (٢٤١) مرة، توزعت على بُعد الأفكار الرئيسة بتكرار (١٠٢) مرة، ونسبة (٤٢,٣)، وبُعد الممارسات العلمية والهندسية بتكرار بلغ (٨٨) مرة، وبنسبة (٣٦,٥٪)، وبُعد المفاهيم الشاملة بتكرار (٥١) مرة، وبنسبة (٢١,٢٪).

التوصيات: **بناء** على النتائج التي تمَّ التوصل إليها يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

أ. إعادة النظر في محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي، وذلك بتضمين معايير NGSS)) فيه.
ب. توجيه عناية المسؤولين في وزارة التربية والتعليم إلى أهمية معايير ((NGSS، وضرورة مراعاتها عند تصميم مناهج العلوم سواء بالمرحلة الثانوية أو بمرحلة التعليم الأساسي في السودان.
هـ. ضرورة تطوير مناهج العلوم بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS)) مع تصميم دليل لمعلمي العلوم من أجل التدريس به.

المراجع العربية

- **أبو حاصل، بدرية محمد، والأسمري، سهام عبد الرحمن حسن (٢٠١٨)**: تقويم محتوى منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجيل القادم في العلوم بالمملكة العربية السعودية، **مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية**، العدد١، ص ١٦٥-٢٠٨.
- الأحمد، نضال، والبقمي، مها(٢٠١٧م): تحليل محتوى كتب الفيزياء في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم(NGSS)، المجلة الأردنية في العلوم التربوية.١٣(٢)، ص٣٢٦-٣٠٩.
- آل كاسي، عبدالله، وحكمي، فهد(٢٠١٧م): تقويم محتوى منهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم(NGSS)، مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، المملكة العربية السعودية.
- أهل، عبير عامر(٢٠١٩م): مدى تضمين محتوى كتب العلوم والحياة للمرحلة الأساسية في فلسطين لمعايير العلوم للجيل القادم، رسالة ماجستير، كلية التربية-الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
- **حداد، نبيل(٢٠٠٤): اشتمال محتوى كتب العلوم للصفوف الخامس، والسادس، والسابع، والثامن الأساسية في الاردن على المعايير العالمية الخاصة بمحتوى كتب العلوم**، رسالة ماجستير غير منشورة، **الأردن، كلية التربية، جامعة اليرموك**.
- الخالدي، عادي كريم(٢٠١٩م): دراسة تحليلية لكتب علوم المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، **مجلة كلية التربية ببنها**، العدد (١١٨) إبريل ج(٢) ص٣٠٥-٣٣٣.
- خطابيه، عبدالله(٢٠٠٥م): **تعليم العلوم للجميع**، عمان، دار المسيرة، الأردن.
- الخوالدة، محمد(٢٠٠٥م): **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**، عمان، دار المسيرة، الأردن.
- الربيعان، وفاء، وآل حمامة، عبير(٢٠١٧م): تحليل محتوى كتب العلوم للصف الأول متوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير NGSS))، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٦(١١)، ص٩٤-١٠٨.
- رواقة، غازي، والمومني، أمل(٢٠١٦م): اعتماد الجيل الجديد من معايير العلوم لتصميم محتوى في الوراثة لطلبة الصف الثامن في الأردن، **المجلة الأردنية للعلوم التربوية**،١٦(٢)، ص٤٥٥-٤٦٧.
- زيتون، عايش(٢٠١٠م): **الاتجاهات الدولية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها**، عمان، دار الشروع للنشر والتوزيع.
- زيتون، عبدالحميد(٢٠٠٤م): **تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعلم بمصر**، المؤتمر العلمي السادس عشر «تكوين المعلم»، بجامعة عين شمس. مصر.
- السبيعي، منى(٢٠١٨م): تصور مقترح للأهداف العامة لتعليم العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، ورؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، **مجلة كلية التربية**،٢٩(١١٥)، ص١٨٦-٢١٤.
- الشعيلي، علي، والمزيدي، ناصر (٢٠٠٩): مدى توفر المعايير القومية الأمريكية للمحتوى في كتب العلوم للصفوف (٥-٨) من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان، **مؤتة للبحوث والدراسات**.
- طالب، عبدالله (٢٠٠٩م): تطوير مناهج العلوم في المرحلة الأساسية بالجمهورية اليمنية في ضوء معايير الجودة الشاملة، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية،١٢(٢)، ص١٥١-١٩٥.
- طلاحفة، حامد(٢٠١٣م): **المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها**، ط١، عمان، الرضوان للنشر والتوزيع.
- الطناوي، عفت(٢٠٠٩م): **معايير الجودة في تعليم العلوم**. المنصورة، المكتبة العصرية.
- العبري، محمد(٢٠٠٩م): تحليل المحتوى تعريفه وأهميته وخطواته، **مجلة التطوير التربوي**.٧(٤٨) ص٣٨-٣٩.
- العتيبي، غالب، الجبر، جبر (٢٠١٧م): **مدى تضمين معايير الجيل القادم(NGSS) في وحدة الطاقة بكتب العلوم بالمملكة العربية السعودية**. مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الثاني(ص١٠-٢٠)، الرياض، جامعة الملك سعود.
- علي، محمد السيد (٢٠٠٩م): **التربية العلمية وتدريس العلوم**، الأردن، دار المسيرة.
- فقيهي، يحيى علي (٢٠١٠): أين موقعنا منها؟ برامج إصلاح تعليم العلوم العالمية. **مجلة المعرفة**، (١٤٦).
- اللقاني، أحمد، والجمل، علي(٢٠٠٣م): **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس**، ط٣، القاهرة،

عالم الكتب.
- محمود، حسين(٢٠٠٥م): **حول المستويات المعيارية القومية للمنهج ونواتج التعليم**، المؤتمر العلمي السابع عشر «مناهج التعليم والمستويات المعيارية» بالجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر.

المراجع الأجنبية

- Arnow, L.(2015).**Science curriculum development with next generation standards meeting the needs of in-service teachers**. Unpublished master thesis, California state University Monterey Bay.
- Fick, s. (2014). **Middle school students opportunities for integrating science standards focused curricular unit**. Unpublished dissertation, university of Michigan.
- Kawasaki, J. (2015). **Examining teachers goals classroom instruction around the science and engineering practices in the next generation science standards**. Unpublished dissertation university of California.
- NGSS Lead State. (2013). **next generation science standard**: **for states**. By states. Washington: the National Academies press.
- next generation science standards NGSS. (2013) Retrieved January 26, 2019, from: **https://www.nextgenscience.org/**.
- National Research Council (NRC) (2012).
- **A Framework for K-12 Science Education**: **Practices Crosscutting Concepts**, **and Core Ideas**. Washington, DC: The National Academies Press
- The Next Generation Science Standards (2013a). Development Overview. Retrieved January12, 2015, from: **http://www.nextgenscience.org/development-** overview.

البحث السادس

جامعة تبوك
University of Tabuk

المجلد الثالث | العدد (1)شعبان 1444 هـ - مارس 2023 - رمدد:8797 - 1658

القضايا الاجتماعية والقومية في شعر المرأة في تبوك

The Social and National Issues in Woman's Poetry in Tabuk

د. أحمـــد سليـم العطـوي

Dr. Ahmed Saleem Alatawi

القضايا الاجتماعية والقومية في شعر المرأة في تبوك

The Social and National Issues in Woman's Poetry in Tabuk

د. أحمد سليم العطوي

Dr.Ahmed Saleem Alatawi

أستاذ النظرية والنقد الحديث المساعد

جامعة تبوك

as.ude.tu@iwatala.ssa

الملخص

تتتبع هذه الدراسة المسار الذي سلكته قصيدة المرأة في تبوك؛ بغية الكشف عن القضايا الاجتماعية والقضايا القومية في شعرها، ودراسة أهم التقنيات الشعرية المستخدمة في نصوصها. اعتمدت الدراسة المنهج البنيوي التكويني في قراءة نصوص هؤلاء الشواعر وتحليلها، وجاءت الدراسة في مقدمة، ومبحثين، وخاتمة. عرض المبحث الأول لأهم القضايا الاجتماعية التي عالجتها شاعرات تبوك مثل: عقوق الوالدين، وغياب العدل بين الزوجات، ووصف مشاعر الأمومة، والخوف من استقبال المجتمع لشعر المرأة.

أما المبحث الثاني فقد ناقش القضايا القومية التي تناولتها هؤلاء الشواعر، مثل: قضية فلسطين، والحرب الأهلية في لبنان، والاحتلال الأمريكي للعراق، والثورة السورية. وناقشت الدراسة ضمن هذين المبحثين محاولات الشاعرات استخدام عدد من التقنيات الشعرية، مثل: التناص، واستدعاء الرموز التراثية، وتكرار اللازمة الشعرية، والبناء الدرامي، والحوار، وتعدد الأصوات، والمونولوج الداخلي، واستخدام المفردة العامية، وتوظيف علامات الترقيم، والتشكيل البصري للقصيدة.

الكلمات المفتاحية: شعر المرأة، تبوك، القضايا الاجتماعية والقومية، التقنيات الشعرية.

Abstract

This study traces the woman's poem's path in Tabuk to reveal the social and national issues that appeared in her poetry, and study the most important poetic techniques used in her texts. The study relied on the Genetic Structuralism approach to reading and analyzing these women's texts, and it came in an introduction, two parts, and a conclusion. The first part presented the most social issues such as disobedience to parents, unfairness between wives, describing feelings of motherhood, and fear of society's reception of women's poetry.

The second part studied the national issues in their poetry such as the Palestine issue, the civil war in Lebanon, the American occupation of Iraq, and the Syrian revolution. Within two axes, the study discussed the attempts of female poets to use several poetic techniques such as intertextuality, invoking heritage symbols, repetition of poetic imperative, dramatic construction, dialogue, polyphony, internal monologue, using of colloquial vocabularies, the employment of punctuation marks, and the visual formation of the poem.

Keywords: Woman's poetry, Tabuk, social and nationalist issues, poetic techniques.

شكر وعرفان

يتقدم الباحث بجزيل الشكر والعرفان لجامعة تبوك ممثلة في عمادة البحث العلمي على دعمها المادي لهذا البحث تحت رقم: S-1440-0225 خلال العام الجامعي ١٤٤٠هـ.

مقدمة:

لم يشكل شعر المرأة في تبوك مادة مستقلة للدرس والتحليل النقدي منذ إصدار هيام حماد ديوانها الأول في مطلع الثمانينات الميلادية من القرن المنصرم حتى اليوم. فالنقاد الذين درسوا الحركة الأدبية في تبوك مروا سريعًا ببعض الأسماء الشعرية النسوية في هذه المنطقة، مثل: هيام حماد، وفاطمة القرني، وخديجة العمري، دون دراسة تحليلية نقدية لإبداعهن الشعري. أول هؤلاء الدارسين مسعد العطوي (١٩٩٣)، فعند مناقشته للحياة الفكرية والأدبية في الفصل الأخير من كتابه قدَّم تعريفًا موجزًا بالشاعرتين: هيام حماد، وفاطمة القرني، وهذا التعريف اقتصر على إيراد سيرة ذاتية مختصرة لكل منهما مع إيراد بعض النماذج الشعرية دون تحليل نقدي.

وعلى النهج نفسه مضى الجهني (١٩٩٧)، حينما جمع نماذج شعرية لشعراء منطقة تبوك، فأورد سيرًا ذاتية ونماذج شعرية للشاعرتين: فاطمة القرني وهيام حماد، واكتفى بسرد القصائد دون تحليل نقدي. أما العبيدان (٢٠٠٠) فلم يفرد الشاعرات بمبحث مستقل كما فعل مع الشعراء، واكتفى بالاستشهاد بمقطع قصير من قصيدة الشاعرة فاطمة القرني (استثارة)، ومقطع قصير أيضًا من قصيدة الشاعرة هيام حماد(يا غارقا في قهوتي) مثالين على الاتجاه الحديث لدى شعراء المنطقة، وعلى الرغم من أصالة دراسة العبيدان إلا أنه لم يقدم سببًا مقنعًا لتجاهل شعر المرأة في تبوك مع وجود وفرة في القصائد الشعرية التي كتبتها الشواعر وقت إصدار كتابه، ففاطمة القرني وخديجة العمري نشرتا قصائد كثيرة في الصحف والمجلات السعودية، وهيام حماد كانت قد أصدرت ديوانين شعريين قبل صدور كتاب العبيدان بثلاثة عشر عاما؛ فقد صدر ديوانها الأول عام١٤٠٠هـ والثاني عام ١٤٠٧هـ.

وعند الحديث عن شعر المرأة في تبوك ينبغي الوقوف بشيء من التفصيل على ما كتبته الحميدة (٢٠١٨) عن الشعر في هذه المنطقة، وورد في المجلد العاشر من الموسوعة العلمية لمنطقة تبوك الصادرة عن عمادة البحث العلمي في جامعة تبوك، إذ صدّرت عملها بالحديث عمن أصدر دواوين من شعراء وشواعر تبوك، وفي هذا القسم أوردت ترجمة لعائشة الفيفي، وفاطمة القرني، وهيام حماد، وفي القسم الثاني أوردت مسردًا للشعراء والشواعر ممن لم تصدر لهم دواوين حتى وقت كتابة الدراسة، وشملت القائمة من الشواعر: خديجة العمري، وحسناء الشهري، ورانية العطوي، وصالحة الأسمري، وفاطمة البارقي، وفوزية الجهني. في حين أوردت الباحثة بعض النماذج الشعرية للقسم الأول، اكتفت بسرد الأسماء والإحالة إلى بعض المصادر التي عرفت بشواعر القسم الثاني، ومما يلحظ على دراسة الحميدة تجاهلها الأثر الذي تركته الشاعرة خديجة العمري على مسيرة الحركة الشعرية في تبوك، ولو استشهدت الحميدة ببعض النصوص التي نشرتها خديجة العمري إبان إقامتها في تبوك فسيوضح ذلك للقارئ الدور الطليعي لخديجة العمري في تلك المرحلة، فنصوصها متميزة على مستوى البنية والرؤية.

أما الدراسات الأحدث التي كتبها أبناء المنطقة فقد انقسمت إلى قسمين: قسم تجاهل شعر المرأة، واكتفى بذكر بعض الأسماء المهمة في الحركة الشعرية النسوية في تبوك، دون الوقوف على هذا المنجز الشعري ومناقشته، وهذا الاتجاه تمثله الزراع(٢٠٢٠)، فهي حددت هدف دراستها بقولها: «تُعنى هذه الدراسة بحصر معظم الأشعار التي وردت فيها تبوك، وضواحيها، ومحافظاتها، ومعالمها، ومآثرها؛ كتيماء وأملج، وحسمى، وقصر الأبلق وغيرها، وذلك خلال جميع العصور الأدبية، ابتداء من الشعر الجاهلي، وانتهاء بالشعر الحديث والمعاصر»(الزراع، ٢٠٢٠،ص ٧)، وحين تحدثت عن تبوك في الشعر الحديث والمعاصر في الفصل السادس اكتفت فقط بذكر مجموعة من الشواعر، وهن: شريفة أبو مريفة، وفاطمة القرني، وهيام حماد ، ورانية سعيد العطوي، وفوزية الجهني، وفاطمة البارقي. ثم استشهدت بخمسة أبيات لشريفة أبي مريفة (الزراع، ٢٠٢٠).

والقسم الآخر درس ظاهرة محددة لدى شعراء وشواعر منطقة تبوك. ومن هؤلاء عبد العزيز بن حمود البلوي الذي درس ظاهرة توظيف المكان في إبداع أبناء تبوك وبناتها الشعري في أطروحته (المكان وتوظيفه في الشعر بمنطقة تبوك ١٩٣٢-٢٠١٦م). لم يطل البلوي في مناقشته لشعر المرأة، بل تحدث في صفحتين عن شعر المرأة في تبوك بشكل موجز، واختار ثلاث شواعر حين انتقل إلى الجانب التطبيقي في دراسته، هن: هيام حماد، وخديجة العمري، وفاطمة القرني (البلوي، ٢٠١٩).

هذه الدراسات جميعها كتبها أبناء منطقة تبوك أو من الأكاديميين العاملين في جامعة تبوك، أما بقية الدارسين السعوديين والعرب فقد جاءت معالجتهم لنصوص شاعرات تبوك مختصرة أيضًا، ومن الدارسين السعوديين فواز اللعبون، الذي ناقش شعر

المرأة السعودية بشكل عام في دراسته (شعر المرأة السعودية المعاصر دراسة في الرؤية والبنية(١٩٦٣-٢٠٠٢م)، واستشهد في دراسته ببعض نصوص فاطمة القرني، وهيام حماد، وخديجة العمري (اللعبون، ٢٠٠٩). وهناك أيضا عبد الله الغفيص الذي نشر بحثا بعنوان (الشعر النسائي في مناطق شمال السعودية إشكالية المصطلح وتجليات الموضوع)، حيث أقام دراسته على أربع شاعرات: شاعرتين من الجوف وشاعرتين من تبوك، هن على التوالي: سلطانة السديري، هيام حماد، فاطمة القرني، وملاك الخالدي، ، ومعالجته لشعرهن اتصفت بالاعتماد على الإحصاء، واتخاذه أداة لإصدار الأحكام النقدية العامة التي اتسمت بالعمومية، ومنها – على سبيل المثال لا الحصر – حكمه على تقليدية شعر النساء في شمال المملكة العربية السعودية حين يقول:» جاء إبداعهن متماهيا مع هذه الثقافة المحافظة ومتأثرا بها في مضامينه ورؤاه، ولم يخرج عنها في معظم تجليات تلك القصائد»(الغفيص، ٢٠٢٠، ص ١٠٢)، ومثل هذه الأحكام ستناقشها هذه الدراسة بشيء من التفصيل.

وهناك من الباحثين السعوديين من اختار دراسة ظاهرة معينة في شعر المرأة السعودية، واختار بعض النماذج الشعرية لشاعرة من منطقة تبوك كما فعلت (الرشادة، ٢٠١٨)، و(الرشادة، ٢٠٢٠)؛ إذ استشهدت في الدراستين ببعض نصوص فاطمة القرني.

أما الدارسون العرب فيمثلهم راشد عيسى، عندما أصدر (قصيدة المرأة في المملكة العربية السعودية مقاربات تطبيقية). إذ وقف وقفة موجزة مع الديوان الشعري الأول لهيام حماد (لحن في أعماق البحر)، وهي وقفة لم تقدم تحليلًا نقديًا؛ بل جاءت في سياق استعراض المعارك الأدبية التي خاضتها الشاعرة مع أدباء جيلها من أمثال محمد جبر الحربي، ومنصور الحازمي، ووقف ووقفة أكثر عمقا مع شعر خديجة العمري، وما يسم محاولة عيسى اعتماده على ما كتبه أصلا في الصحافة السعودية إبان نشاط الحداثة خلال فترة الثمانينات الميلادية (عيسى، ٢٠١٠).

وهكذا تتحدد مشكلة هذه الدراسة في عدم وجود دراسة شاملة لشعر المرأة في منطقة تبوك، تعرف بأبرز الشواعر، وتبين أهم القضايا التي ظهرت في شعرهن. بناء على ما سبق اختارت هذه الدراسة موضوعها (القضايا الاجتماعية والقومية في شعر المرأة في تبوك)؛ لثلاثة أسباب رئيسة، هي:

أولا-غياب الدراسات المتخصصة التي تستهدف إنتاج المرأة الشعري بالدرس والتحليل النقدي. فالقراء يعرفون بوجود إصدارات شعرية مطبوعة لهيام حماد، وفاطمة القرني، وهناء العرادي، وعائشة الفيفي، لكنهم لا يدركون القضايا الشعرية التي تتضمنها هذه الإصدارات، والأغلبية لم تسمع بشاعرات من أمثال: عائشة البلوي، ورانية العطوي، وفوزية الجهني، وفاطمة البارقي وغيرهن ممن نشرن بعض القصائد في الصحف والمجلات، ولم يصدرن دواوين شعرية؛ لذا فإن هذه الدراسة سوف تسهم في إلقاء الضوء على شعر المرأة في تبوك رغبة في إيضاح المكانة الشعرية التي وصلت إليها، ومساهمة في دعم الجيل الجديد من الشواعر.

ثانيا-تداول معلومات مغلوطة حول بعض شاعرات منطقة تبوك. فمثلا معجم البابطين(١٩٩٥) يذكر أن هيام حماد توفيت عام ٢٠٠٥م، وهذه المعلومة غير صحيحة، إذ التقى الباحث الشاعرة عام ٢٠١٨م في القاهرة، وهي مازالت حية ترزق، وهذه المعلومة للأسف مازالت موجودة على صفحة الشاعرة في وزارة الثقافة الأردنية نقلا عن معجم البابطين، وكررتها الحميدة عندما كتبت الجزء الخاص بالشعر في الموسوعة العلمية لمنطقة تبوك، فعند تعريفها بهيام حماد تقول ولدت في مدينة الزرقاء (الأردن) وقيل: توفيت في الرياض (١٤٢٦هـ -٢٠٠٥) (معجم البابطين) غير أن اسمها ذكر ضمن المعلمات المتقاعدات ١٤٣١هـ(عكاظ ع ٣٢٥٨، ٢٠١٠)» (الحميدة والحكمي، ٢٠١٨، ص ٧٦).

ومع إقامة الحميدة الطويلة في منطقة تبوك -من خلال عملها الأكاديمي ونشاطها في الوسط الثقافي- لم تستطع أن تصحح الخطأ الذي وقع فيه معجم البابطين، وهذا يعطي مؤشرًا على ندرة الدراسات في حقل أدب المرأة في منطقة تبوك.

وبعض الباحثين يخطئون في أسماء بعض الشواعر؛ فخديجة العمري لقبت في دراسة المرازيق والنسور بـ»خديجة العمرين» (المرازيق والنسور، ٢٠١٨،ص ٣٢٢)، بل إنَّ بعضهم يخطئ في نسبة قصيدة الشاعرة لديوانها الصحيح، فآل سعد(٢٠٢٠) يجعل

قصيدة (عشرون عاما) لهيام حماد في ديوانها (قارب بلا شراع)، والحقيقة أن هذه القصيدة مضمنة في ديوان الشاعرة (لحن من أعماق البحر)(حماد، ١٩٨٠،ص ٤١)، وإضافة إلى ذلك يخطئ الباحث في تاريخ نشر ديوان (قارب بلا شراع)، فمن المعلوم أن الديوان نشر عام ١٤٠٧/١٩٨٧هـ لكنه يؤخر نشره إلى عام «١٩٩٨م»(آل سعد، ٢٠٢٠،ص ٧).

ثالثا- وجود أحكام نقدية تعوزها الدقة حول شعر المرأة في منطقة تبوك، فمثلا راشد عيسى (٢٠١٠م) يقول عن هيام حماد ما نصه:» فمنذ القصيدة الأولى في ديوانها (لحن في أعماق البحر)، ووصولا إلى آخر قصيدة منشورة في ملحق الندوة الثقافي عام ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م وهاجس الشاعرة واحد لم يتغير، ومضامين قصائدها تدور حول موضوع واحد هو الانكسار العاطفي، والهزيمة في مشوار القلب، مما يترتب عليه اعتمادها على لغة محدودة تتمثل في مفردات الحزن والعذاب، والقلق، والهجران، والحرمان، ولم تحاول الشاعرة الخروج من دائرة البكاء إلى هموم المرحلة وقضاياها»(عيسى، ٢٠١٠، ص٦٢-٦٣)، وهذه الفكرة يكررها الغفيص حين يصف شعر هيام حماد قائلا:» إلا أنه من الملفت للنظر غلبة موضوع الحب والغزل وما يرشح منه من حنين وشوق وعتاب على نتاج الشاعرتين الأخريين، وهما: سلطانة السديري وهيام حماد»(الغفيص، ٢٠٢٠، ص١١٢) ، وهذان الحكمان بحق هيام حماد تجانبهما الدقة. فالشاعرة وإن أكثرت من الغزل في شعرها، إلا أنها عالجت العديد من القضايا على النطاق الشخصي لها حيث تتفاعل مع حياتها اليومية، وما يصادفها فيها من أزمات وأحداث على المستويين: الشخصي، والوطني، فالشاعرة في قصيدة «لا تمسحي دمعتي»(حماد، ١٩٨٧، ص ١٩) ترثي أباها، وفي قصيدة «حيرة»(حماد، ١٩٨٠، ص ١٠) تظهر خوفها من المجهول، وفي قصيدة «عشرون عاما»(حماد، ١٩٨٠، ص٤١) تظهر حزنها على فراق وطنها، وفي قصائد: «كفى حربا»(حماد، ١٩٨٧، ص ٣)، و»لبنان جرح من»(حماد، ١٩٨٧، ص ١٢)، «وأحلى الصبايا تشنق»(حماد، ١٩٨٧، ص ١٤) تتفاعل مع قضية الحرب اللبنانية، وفي قصيدة «فلسطيني كحد السيف»(حماد، ١٩٨٧، ص ٢٩) تتفاعل مع القضية الفلسطينية. ومن خلال تحليل هذه النصوص وغيرها سوف تظهر هذه الدراسة عدم صحة مثل هذه الأحكام النقدية غير الدقيقة.

لهذه الأسباب، وخدمة للحركة الأدبية في منطقة تبوك كان لابد من إنجاز هذه الدراسة؛ لتسد ثغرة مهمة في تاريخ منطقة تبوك الأدبي، ولتلقي الضوء على نشاط المرأة الشاعرة في هذا الجزء من الوطن. وقد اعتمدت هذه الدراسة المنهج البنيوي التكويني الذي يهدف إلى تحديد «المسار الذي عبر فيه الواقع التاريخي والاجتماعي عن نفسه بواسطة الحساسية الفردية للمبدع في النتاج الأدبي المدروس» (غولدمان وآخرون، ١٩٨٦، ص٤٢)، فالبنيوية التكوينية تساعد القارئ على تأمل الواقعة التاريخية التي فرضت نفسها على النص المدروس، وبما أن النصوص هنا هي لشاعرات يعشن في نسق اجتماعي وثقافي محافظ فهذا المنهج النقدي يساعد في مقاربة نصوصهن ؛ لبيان رؤية النص، وأبعاده الفنية، وصولا إلى إيضاح تفاعل هؤلاء الشواعر مع القضايا الاجتماعية والقومية، وللوقوف على محاولات هؤلاء النسوة لتطوير أدواتهن الشعرية، ولبيان التقنيات الشعرية الظاهرة في شعرهن.

فالبنيوية التكوينية تقوم على مفهومين مترابطين يستلزم أحدهما الآخر هما: الفهم والشرح «يضطلع الأول بالبنية الصغرى (البنية النصية) أي الدراسة البنيوية للنص، بينما يتجاوز الثاني ذلك؛ إذ يضع هذه البنية الصغرى في إطار بنية أكبر هي البنية الاجتماعية المحيطة بالنص» (وغليسي، ٢٠٠٨، ص١٤٦)، وهو ما تحاول هذه الدراسة القيام به من خلال تحليل بنية النص، والنظر في البنية الاجتماعية والثقافية التي أنتجته. بناءً على هذا التصور تحاول هذه الدراسة الإجابة عن مجموعة من الأسئلة منها:

١- متى بدأت المرأة الشاعرة في تبوك في نشر قصائدها؟
٢- من أبرز الرائدات في شعر المرأة في تبوك؟
٣- كيف تمت معالجة القضايا الاجتماعية والقومية في شعرهن؟
٤- ما أهم التقنيات الشعرية التي وظفتها هؤلاء الشاعرات في نصوصهن؟

تحاول هذه الدراسة مقاربة حركة المرأة الشعرية في منطقة تبوك منذ بداية ظهورها في نهاية السبعينات الميلادية من القرن المنصرم وحتى اليوم، ففي حين تعتمد هذه الدراسة على إنتاج جيل الرائدات في هذا الحقل، والذي تمثله خديجة العمري وهيام حماد، فإنها لا تتردد عن مقاربة نصوص للجيل الأخير من الشواعر في تبوك مادامت تحقق نصوصهن الحد الأدنى من الكفاءة الأدبية، التي تجعل من هذه النصوص شواهد معبرة عن الأفكار التي تناقشها الدراسة، فهذه الدراسة تنظر لبنية نص الشاعرة ومضمونه؛

لأن «البنيوية التكوينية تسعى إلى تحقيق وحدة بين الشكل والمضمون، بين حكم القيمة وحكم الواقع، بين التفسير والفهم، بين الغائية والحتمية» (غولدمان وآخرون، ١٩٨٦، ٤٦).

لقد اعتمدت هذه الدراسة معيارًا يتمثل في كون الشاعرة مقيمة في تبوك أو نشرت جزءًا من إنتاجها خلال إقامتها فيها. فمثلا خديجة العمري تذيل قصيدتها (لم نكن في مكان) المنشورة في مجلة كلمات البحرينية عام ١٩٨٤م بعبارة تبوك- المملكة العربية السعودية، وهذا دليل على أنها نشرت هذه القصيدة خلال إقامتها في تبوك في تلك الفترة. هذا المقياس ينطبق أيضًا على مجموعة من الشاعرات الأخريات مثل: فاطمة القرني، وعائشة جعفري، وفاطمة البارقي، وصالحة الأسمري، ولا يضير الشاعرة إذا تركت تبوك فترة من الزمن لغرض الدراسة كما فعلت فاطمة القرني في مرحلة زمنية من حياتها حين انتقلت إلى الرياض بغرض الدراسة، وكما فعلت أيضا رانية العطوي حين ذهبت للدراسة في بريطانيا، وكما تفعل حسناء الشهري الآن حيث تستكمل دراسة الدكتوراه في الرياض، ففاطمة القرني عادت بعد استكمالها مرحلة الدراسات العليا إلى تبوك وعملت فترة في كلية التربية للبنات قبل انتقالها للرياض، وقد نصت في دواوينها على أنها نشرت جزءًا ليس بالقليل من قصائدها وهي في تبوك، ورانية العطوي عادت إلى تبوك بعد انتهاء بعثتها في بريطانيا. وهذه الدراسة تشترط أن تكون الشاعرة مكثت في تبوك عقدًا من الزمن على الأقل، فخديجة العمري، وهيام حماد، وحسناء الشهري، وصالحة الأسمري، وعائشة جعفري مكثت كل واحدة منهن في تبوك أكثر من عشر سنوات، وفوزية الجهني، وهناء العرادي، ورانية العطوي، وعائشة البلوي من بنات المنطقة المقيمات فيها إقامة دائمة، وتقطن عائشة الفيفي تبوك منذ ما يزيد على عشرين عامًا (الحميدة والحكمي، ٢٠١٨، ص٢١)، وفاطمة القرني قضت ما يقارب من ثلاثين عامًا من عمرها في تبوك في إقامة دائمة أو شبه دائمة.

والدراسة تقارب شعر المرأة في تبوك منذ بواكير ظهوره في نهاية السبعينات من القرن الماضي وحتى اليوم، وتعتمد على انتقاء نصوص تخدم الهدف منها، والقارئ سيجد أن النصوص الواردة في الدراسة قد جاءت من مطبوعات نادي تبوك الأدبي، مثل مجلة ضفاف، حيث نشرت بنات تبوك إبداعهن الشعري، ثم من دواوين الشاعرات المنشورة، والدواوين التي تحت الطبع، ومن القصائد المخطوطة لديهن، ومما نشر في الصحف والمجلات المحلية والعربية، وما جمعته سارة الأزوري في (ديوان الشاعرات في المملكة العربية السعودية).

عند الحديث عن تاريخ الحركة الشعرية النسوية في تبوك من المهم الإشارة إلى وجود شاعرات ولدن في تبوك ومحافظاتها، ولكن نشاطهن الشعري سُجل خارج تبوك فمثلا دخنة علي العمري ولدت في «تبوك عام ١٣٩٤هـ»(الأزوري، ٢٠١١، ص ٢١٠)، ولكن نشاطها الشعري برز في جدة والرياض، وهناك أيضا ابتسام علي المبارك «من مواليد مدينة ضباء» (الأزوري، ٢٠١١، ص ٣٣)، وتعمل إدارية في إحدى مدارس البنات في المدينة المنورة، وسجلت حضورًا شعريًا في المدينة المنورة حيث تقيم وتعمل، وأصدرت ديوانها الشعري الأول(لا أريدك حلمًا) عام ٢٠١٨م، وصدر ديوانها الثاني(الياسمين وما أرى) عن دار المفردات بالرياض عام ٢٠٢١م، وهناك أيضا مريم غبان التي ولدت في ضباء عام» ١٣٩١هـ»(الأزوري، ٢٠١١،ص ٤٥٤)، وتلقت فيها تعليمها العام ثم انتقلت إلى جدة حيث تقيم وتعمل، وهناك أيضا عائشة بنت زكي البلوي التي نشأت في تبوك، ثم انتقلت إلى الخرج حيث حصلت على بكالوريوس رياضيات من كلية التربية للبنات في الخرج عام ٢٠٠٣، وتعمل معلمة في إحدى مدارس الخرج.

وهناك بعض الشواعر اللواتي مررن بتبوك في مرحلة ما في حياتهن مثل فاطمة بنت عبد الرحمن السويح التي « أنهت دراستها الجامعية في كلية التربية للبنات بتبوك تخصص رياضيات»(الأزوي، ٢٠١١، ص٣٨٥)، ولكنها استقرت في الرياض حيث برز نشاطها الشعري. كل هؤلاء الشاعرات، وغيرهن ممن لم يبرز لهن نشاط شعري خلال استقرارهن في تبوك لن يدخلن ضمن حدود هذه الدراسة.

تتكون هذه الدراسة من مقدمة، ومبحثين، وخاتمة. فالمبحث الأول يعالج القضايا الاجتماعية في شعر المرأة في تبوك، إذ يعرض لأبرز الموضوعات الاجتماعية، التي تفاعلت معها الشاعرات ومنها: نقد بعض السلوكيات مثل عقوق الوالدين، والإثقال على بعض الأقارب في الزيارة، وغياب العدل بين الزوجات، ووصف مشاعر الأمومة، والخوف من سوء تلقي المجتمع لإبداعهن.

أما المبحث الثاني؛ فيدرس القضايا القومية لدى هؤلاء الشاعرات، فالقضايا العربية حضرت في شعرهن، مثل: قضية فلسطين، والحرب الأهلية في لبنان، والاحتلال الأمريكي للعراق، والثورة السورية. وأخيرًا تنتهي الدراسة بخاتمة تبرز أهم النتائج التي توصلت إليها.

المبحث الأول: القضايا الاجتماعية:

حضر الاتجاه الاجتماعي في الشعر السعودي المعاصر الذي يكتبه الرجل بصورة بارزة لدرجة أن بعض الباحثين خصه بمؤلفات مستقلة فسيد (٢٠٠٢) يدرس شعر الرجل الاجتماعي، ولم يتطرق إلى الشعر الاجتماعي الذي تكتبه الأنثى. والرجل والمرأة هما ركيزة المجتمع يتأثران بما يدور فيه من قضايا ومشكلات، ويؤثران في المجتمع بما يصوران في شعرهما من قضاياه.

والعطوي (١٩٩٧) يكسر تجاهله لشعر المرأة السعودية، فرغم تخصيصه الكم الأكبر من الاستشهادات في الكتاب لشعر الرجل إلا أنه يستشهد في بعض مواطن الكتاب بمقتطفات من شعر مريم بغدادي، ورقية ناظر، وسلطانة السديري.

يتخذ الشعر الاجتماعي أنماطًا متعددة لدى شواعر منطقة تبوك، فنقد بعض السلوكيات التي يمارسها البعض تظهر في قصائدهن، فهذه فاطمة القرني تصور شعور شخص يعاني نتيجة سكنه في العاصمة (الرياض) حيث يستهدفه أقاربه من القرية بالزيارة، والإقامة الطويلة غير عابئين بمعاناة المضيف المادية والنفسية نتيجة زياراتهم التي تطول وتتكرر؛ مما يسبب له حرجًا، فهو لا يستطيع تحمل المصاريف الإضافية لهذه الزيارات، ولا يستطيع في الوقت نفسه أن يرفض استقبالهم؛ لذا فمعاناته مزدوجة، وتستخدم الشاعرة بعض المفردات العامية داخل النص وفي عنوانه (عمك...يا ولد)، تقول القرني:

قِيـلَ: ''طنِّشْ!''قُلْـــتُ مَهْمـَا قِيلَ: يَا ''ابْنَ النِّـاسِ'' مَهْمـَا

قُلْتُ: هَلْ يُجْدِي مَعَ الضّيْـــفِ '' الخَفِيْفِ الظّلِّ''كَظْمَا؟!

(القرني، ٢٠٠٨، ص ١٥)

وتصور الشاعرة معاناة المضيف على المستوى المادي والنفسي، وما يتعرض له من استنزاف مادي بسبب كثرة الزوار القادمين من القرية لقضاء حوائجهم ومصالحهم في العاصمة، وتصور الشاعرة على لسان المضيف الصراع الذي يعانيه، فهو لا يستطيع الشكوى خوفًا من العرف الاجتماعي، ولا يستطيع الصبر والتحمل:

''مَـانَ'' حَتَّى بِتُّ أَخْشَى أنْ بـإِسْمِـي يَتَـسمَّـــــى

وإذَا مَـا صِحْتُ قَالُـوا: صِلْ فَعُدتُ:الرّحْمُ رُحْمَى

لا شَقِيـاً مِـــنْ أَقَاصِـي ''رَبْعَنَا''يَحْتَـــالُ وَهْمـــــاً

كُلَّمَـا زِدْنَـاهُ بِـــــرًّا ''غَثّنـا'' قَهْـــراً وظُلمَـــا

(القرني، ٢٠٠٨، ص ١٦-١٧)

لجأت القرني إلى استخدام بعض المفردات من اللغة اليومية، مثل: (طنش، مان، ربعنا، غثنا، عمك يا ولد...) في النص السابق؛ لمعرفتها بقدرة هذه المفردات على نقل مشاعر المضيف، وتصوير حالته النفسية بدقة، والتعبير عن حالة الضجر التي يتعرض لها، والقرني ليست بدعًا في هذا الباب فقد لاحظ عبدالله الفيفي هذه الظاهرة بقوله:» ومن خصائص اللغة الشعرية في القصيدة الحديثة في المملكة العربية السعودية: توظيف المفردات البيئية، ولغة الحياة اليومية» (الفيفي، ٢٠٠٥، ص ٤٥)، و نجاح الشاعرة في

توظيف العامية في نصها يعتمد على قدراتها في الفصحى «تلك القدرات التي بوسع حساسيتها اللغوية استدعاء المستوى العامي الملائم، دونما إقحامه، أو تكلفه، أو إسلام النص إليه، لينحدر به إلى الابتذال اللغوي»(الفيفي، ٢٠٠٥، ص ٤٧).

والشكوى من أم الزوجة تصورها فاطمة القرني في نص (كابوس)، حيث تصور معاناة مبتلى بحماة متسلطة تنغص عليه عيشه بكثرة زياراتها لهم دون وجود حاجة لهذه الزيارات:

يَـا مَرْحَبـاً.. مَا تَتعَبِينْ يَا أُمَّ زَوْجَتِنَا المَصُونْ؟!

(القرني، ٢٠٠٨، ص ٧٤)

وبعد تصوير أجواء المعاناة التي يعانيها الزوج نتيجة حصار حماته المطبق عليه، وحيرة الزوجة ومعاناتها النفسية بين الأم والزوج، يتوجه الزوج بالخطاب إلى العمة راجيا إياها عدم زيارتهم ليهنأ مع زوجته في حياتهم:

صِلَـةً!! رَجَوتُـكِ: واصِلِـي كُلَّ الخَلِيقَةِ.. واقْطَعِينْ!

(القرني، ٢٠٠٨، ص ٧٤)

وفي نص آخر تتخذ الشاعرة من مسلسل (عائلة الحاج متولي) مادة تبني عليها قصيدة (الحاج متسلي)، وتنتقد فيها بعض الرجال المعددين الذين يتزوجون من أجل المتعة فقط، ودون الاهتمام بتبعات الزواج، مثل: الاهتمام بتربية الأبناء، وتحقيق العدل بين الزوجات، وتكون النتيجة ظلما للنساء. تصور الشاعرة على لسان أحد المعددين ممن لديه ثلاث زوجات محاولته إقناعها لتحتل المرتبة الرابعة ضمن زوجاته:

قَـدْ تَزوَّجْـتُ ثَلاثـاً ولـكِ الرَّابـعُ ((شَاعِـرْ))!

تَقرضِينَ الشّعرَ مثْلِـي وأَنَـا – واللـهِ- شَاعِـرْ

(القرني، ٢٠٠٩، ص ٣١)

وتصور الشاعرة على لسان هذا الرجل الحجج التي يسوقها في محاولته إقناعها القبول به زوجة رابعة، والحجج كلها تقوم على إظهار عيوب زوجاته الثلاث: فالزوجة الأولى تضخم جسمها، ولم تعد تجدي به عمليات التجميل نفعًا، وهي زوجته منذ ربع قرن، ولم يعد يطيق معاشرتها، أما الثانية فهي امرأة تزوجته من أجل ماله، وهي تصرح بذلك، وهو لا يستطيع رفض طلبها؛ لأنه يخشى من سلاطة لسانها. أما الزوجة الثالثة فهي صغيرة السن، كثيرة الطلبات، محبة للسفر والتنقل، وقد أتعبته بكثرة أسفارها. وبعد سرد هذه العيوب يتوجه بخطابه إلى الشاعرة قائلا:

عَذْبَـةَ اللَّحْـنِ أَغيثِـي فأَنَا لِـي فِيكِ ((خَاطِـرْ))

(القرني، ٢٠٠٩، ص ٣٢)

وتتوجه الشاعرة بنقد مباشر لهذا الرجل الذي يهمل حقوق أسرته وأبنائه في الرعاية، ويمضي وراء رغباته الجنسية، وتتوجه له بسؤال مباشر عن الأبناء:

أَيُّهمْ – خِلتَ – تَقِـيٌّ؟! -قُلْ- وأيٌّ هَـامَ فَاجِـرْ؟!

(القرني، ٢٠٠٩، ص ٣٢)

وتتحول الشاعرة في نهاية النص لمخاطبته بصيغة العم لتبين فارق السن بينها وبينه، ولكنه لا يعبأ بكلامها، ولا يقيم له وزن:

آنَ أَنْ تبْـرأَ يـا عمَّـــــاهُ مِـنْ طَيْـشِ المقَامـرْ!

آنَ أَنْ تَسمُو أبـاً.. زَوجـاً ..لفَضلِ اللـهِ شَاكـرْ!!

(القرني، ٢٠٠٩، ص ٣٢)

إذا كان الشعراء قد وصفوا مشاعرهم عند ولادة زوجاتهم وقدوم الأبناء والبنات، فشاعرات تبوك قد طرقن وصف مشاعر الأمومة، فحسناء الشهري تنظم قصيدة بعنوان (هذا الصغير) تصف فيها مشاعرها تجاه مولودها، والفرحة التي تغمرها بمقدم هذا المولود، وتفتتح بها ديوانها:

قَدِمَ الوَلِيدُ فلا النَّايَاتُ تُشْجِينَا فأَيْـنَ مَـا قِيلَ فِـي أَسْمَـى مَعَانِينَا

هَـذَا بُنَيَّ فهَـلْ تَدرُونَ مَـا دَلـت مَـا كَانَ مِـنْ تعَـبٍ فاللـهُ يَجْزَينَا

(الشهري،٢٠٢٢، ص ١)

لا يخفى على المتلقي تأثر الشاعرة بنص ابن زيدون الشهير في تصوير مشاعره تجاه ولادة، فالشهري تنظم على البحر نفسه الذي استخدمه ابن زيدون في قصيدته (البحر البسيط)، مع وجود بعض العلل المقبولة ضمن هذا البحر، وتلتزم أيضا القافية نفسها، لكن الرؤية لديها تختلف، فهي فرحة بمقدم وليدها ومستبشرة له بمستقبل زاهر، وابن زيدون يتحسر على واقعه بعد هجران ولادة له. وصف مشاعر الأمومة في نص الشهري السابق يصعب دراسته وفق الدرس البنيوي التقليدي لكنه يتسق ضمن البنيوية التكوينية؛ لأن النقد الأدبي – وفق غولدمان–مطالب «بتبني منظور واسع، لا يغفل التحليل الداخلي للنتاج، واندراجه ضمن البنيات التاريخية والاجتماعية ولا يغفل كذلك دراسة السيرة الذاتية للفنان، كأدوات مساعدة. وفي المحل الأخير يدعو إلى إدخال النتاج في علاقة مع البنيات الأساسية للواقع التاريخي والاجتماعي»(غولدمان وآخرون، ١٩٨٦، ٤٨).

وأحيانا تكثر الشاعرة من وصف علاقتها بمحيطها الأسري، فتصف علاقتها بوالدها ووالدتها، فعائشة البلوي –مثلا–لديها نصوص تفيض عاطفة في والديها، فهي لا تقوى على فراقهم حتى لو لسفر قصير، وعندما تتركهم بعض الوقت لمشاغل الحياة، أو يغيب أحدهم عن البيت تبدأ ذكرياتهم في رسم الحزن على محيا الشاعرة، تقول البلوي عندما لا تجد والدتها في البيت:

ذَاتَ مَسَاءَ

تَقلَّبَ نَاظِرِي فِي مَهْجَعِكِ

فلَمْ أَجدْ سِوَى بَقَايَا عطْرٍ

أَتَى مِنْ قَلْبِكِ (البلوي، ٢٠٢٢، مخطوطة)

من القضايا الاجتماعية التي عبرت عنها الشواعر في منطقة تبوك قضية الخوف من تلقي المجتمع لإبداعهن، وهذا القلق بدأ مبكرًا، وتحديدا في مطلع الثمانينات عندما بدأت خديجة العمري تنشر قصائدها في الصحف، ففي قصيدتها (لم نكن في مكان) التي نشرتها في مجلة كلمات البحرينية مارس ١٩٨٤م تثور الشاعرة في نصها على الرقابة الذكورية التي تحاصر الأنثى بالعادات والتقاليد، وتؤطر إبداعها، وتحجر عليه باسم العيب والشرف، ولا ترى قيمة للأنثى إلا من خلال جسدها في مخادع النوم:

باسْمِ الأَسَاطِيرِ الَّتِي يَبِسَت عَلَى غَارِ الغَبَاءْ
وباسْمِ مَنْ رَبُّوا النَّقَائِصَ هَيْبَةً

تَمْتَصُ أَفْئِدَةَ النِّسَاءِ وتَكْتَفِي
أَو تَخْتَفِي،
فِي اللَّيْلِ فِي ثَوْبِ اِعْتِذَارَاتٍ ضَرِيرَهْ
إنْ دَاهَمَ الجَوْعُ الدِّمَاءَ (العمري، ١٩٨٤، ص ١٧)

وتنتقل خديجة للحديث بلسان الذات عن حلمها في الإبداع الذي يثور في داخلها، ويخرج معبرًا عن حالها ورؤيتها للحياة، فالشاعرة ترى في قافيتها جزءًا من روحها؛ لالتصاقها بالتعبير عنها، والحديث بضمير المتكلم في شعر المرأة «تثمين لأنوثتها»(الحربي، ٢٠١٥، ص ٨٨)، ومحاولة من هذه الذات للاستقواء «بنفسها في مقابل الآخر، بتجلياته العديدة»(ضرغام، ٢٠٠٩، ص ٩٣)، تقول خديجة:

سَأَلتُ خُطَاي عَنْ السَّماءِ
والحُلْمِ إذْ يَمْتَدُ مِنْ قَدَمِي إِلَى رَأْسِي
ويَسْرِقُ مِنْ تَجَاويفِ المدَى المَخْنُوقِ بَيْنَهما
العَنَاوِينَ الكَبِيرَهْ
بَارَكتُ هَذَا الشَّكَّ إذْ صَلّى عَلَى خَوْفِي
دَمِي يَزْهُو عَلَى كَتِفِي
دَمٌ أَرْخَى مَفَاتِيحِي الصَّغِيرهْ
فَمَضَيتُ
قُلْتُ قَصِيدَتِي المِعْرَاجَ نَحْوَ ضِيَائِهِ
والقَلْبُ قَافِيَتِي الأَخيرَهْ (العمري، ١٩٨٤، ص ١٧)

فخر الشاعرة بنصها الإبداعي، ومنه هذه القصيدة بطبيعة الحال « التي لوحت بها في أفق الشعر، ودخلت من خلالها إلى عالم الشهرة في الثمانينيات»(الوهيبي، ٢٠٠٥، ص ٦٢)، لا يبدد خوفها من المجتمع الَّذِي يتلقى شعرها بعين الريبة والشك:

كَانَ المسَاءُ هُوَ المسَاءْ
الوَاقِفُونَ بِبَابِهِ قَالُوا
أَصَابِعُنَا الطَّرِيقُ
فالشِّعْرُ مِئْذَنَةٌ يُكَفِّرُهَا دَرَاويشُ العَشِيرَهْ (العمري، ١٩٨٤، ص ١٧)

القبضة الاجتماعية على إبداع الأنثى التي عبرت عنها الشاعرة من خلال رمزية دراويش العشيرة الذين لا يفهمون الإبداع، بل يعتبرونه « مروقًا وكفرًا»(الشنطي، ٢٠٠٣، ص ٨٩١)، وينظرون إليه بعين الشك والريبة، فهؤلاء تتحداهم الشاعرة، وترفع صوتها في وجههم، وتنعتهم بأقذع الصفات:

والقَلْبُ قَافِيَةٌ..
كَفَى..
يَا لَعْنَةَ الآتِينَ مِنْ إِرْثِ النِّفَايَاتِ الَّتِي
تَنْشَقُّ عَنْ دَمِنَا
وتَفْتَعِلُ الرِّثَاءْ (العمري، ١٩٨٤، ص ١٨)

الشعر يجعل المبدعة مسكونة بقلق الإبداع، وهذا القلق يورثها صراعًا داخليًا عبرت عنه بثنائية النار والماء، فالإبداع نار تثور داخل الشاعرة، وعقلها المؤطر بعادات المجتمع وتقاليده أشبه بالماء الذي يحاول إطفاء ثورة الإبداع المتقدة داخلها، لكن الشاعرة تفضل اشتعال إبداعها لتتجاوز به خوفها من مواجهة المجتمع بعاداته وتقاليده:

نُقِضَ الخَلِيطُ بدَاخِلِي
فوَجَدْتُه: نَارَاً تُؤَاخِي نَهرَ مَاءْ

وأَنَا أُرِيدُ الجَمْرَ لا الماءَ الَّذِي يَغْتَالُ ذَا
اللَّهَبَ المُعَلّلَ بِانْتِظَارِي (العمري، ١٩٨٤، ص ١٨)

إبداع المرأة يكسبها قوة في مواجهة محيطها، فالشعر يجعل من قائلته ثائرة في وجه الرقابة الذكورية، التي تحاصر إبداعها، وقول القصيدة بمثابة شهادة ميلاد للشاعرة، تمنحها الطاقة، والصبر، والجلد لتحرك الراكد في المجتمع خصوصا إذا كان هذا المجتمع محافظًا تجاه إبداع المرأة، ويرى فيه أداة للخروج على النسق السائد، والعرف المتبع، فخديجة العمري من أوائل الشاعرات السعوديات اللواتي حاولن «إيصال رفضهن للسيطرة الذكورية والاستلاب الحقوقي»(العساف، ٢٠١٨، ص ٣٠١)، يتضح ذلك من خلال المزاوجة بين الأفعال المضارعة المسندة لذات الشاعرة في بداية المقطع(سأحل، أصيح، ألم) ثم التحول إلى صيغة الأمر الموجه للذكر المجهول في وسط المقطع(رج، واقلب)، وما يجمع بين هذه الأفعال هو الدلالة على الحركة والاستمرارية التي ترى فيها الشاعرة وسيلة للفت نظر المجتمع لوضع المرأة مع ما سيصاحب ذلك من الصعوبات التي عبرت عنها الشاعرة بألم الصرخة الأولى عند الولادة، فبنية النص هنا تكشف عن رؤية الشاعرة للمحيط الاجتماعي الذي تعيش فيه أو ما يسميه غولدمان برؤية العالم التي «هي نتيجة لعلاقة الإنسان بالوسط المحيط به»(بودينة، ٢٠٢١، ص ٣٥٨)، وخديجة تعبر عن ذلك قائلة:

سَأَحِلُّ نَافِذَةَ الحَيَاةِ أَشَدُّ حُلْمِي مِنْ مَكَانِي
وأَصِيحُ مِنْ مَاءٍ لِمَاءْ،
ألَمٌ مِنْ عُرْبِي اعْتِذَارِي
خَدِرَتْ قَوَارِيرُ الزَّمَانِ فَرُجّهَا
واقْلِبْ تَفَاصِيلَ المَاءِ وصُبَّهَا
شَيْئًا فَشَيْئًا فِي مَدَارِي
لأَصْيحَ يَا وَجْه السَّماءِ
رِدَاؤُكِ الأَبَويّ يَخْنُقَنِي، ويَبْكِي فِي احتِضَارِي
ووَثِيقَةُ المِيلاَدِ تَخشَى
مِنْ سُقُوطِ الصَّرْخةِ الأُوْلَى
عَلَى زَمَنِ الصَّحَارِي (العمري، ١٩٨٤، ص ١٨)

يلحظ القارئ اهتمام خديجة العمري بطريقة كتابة قصيدتها، فهي تنثر تفعيلاتها على بياض الصفحة، ولكن هذا النثر يأتي بطريقة مدروسة من الشاعرة تسهم في إيصال الفكرة التي تلح عليها، وهذا النمط الكتابي لاحظه عبد الرحمن المحسني لدى « الشعراء الذين عرفوا بسعيهم الحثيث للتجديد في نسق القصيدة السعودية» (المحسني، ٢٠٠٨، ص٥٤٨)، وشعر خديجة العمري ينبض بالتجديد في القصيدة السعودية المعاصرة على مستوى البنية، وعلى مستوى الرؤية والمضمون. فالتشكيل البصري في قصيدة خديجة «مبني على رؤى فنية إبداعية جمالية وفق تصور معين للذات الكاتبة. من هنا فهو يأخذ أشكالا هندسية لها فضاءاتها المأهولة بلا نهائية الإبداع، حيث تعانق اللغة المرئي، لتنتج شكلا جماليا له هندسته المتفردة المختلفة عن كل مثال سابق»(فتوح، ٢٠١٧، ص ٢٧٧).

اهتمام خديجة العمري بطريقة كتابة نصوصها لم يتلقه بعض الباحثين كما ينبغي؛ إما لأخذهم بعض نصوصها من مصادر شفاهية، أو عدم إدراكهم لأهمية هذه الظاهرة في شعرها؛ مما قادهم إلى كتابة نصوصها بطريقة تقليدية، حيث تبدأ الكلمة الأولى ضمن السطر الشعري منذ بداية السطر كما فعلت فاطمة الوهيبي في كتابتها لقصيدة خديجة العمري (لم نكن في مكان)(الوهيبي، ٢٠٠٥، ص ٦٣-٦٩)، فمن يطالع ما فعلته الوهيبي، ويقارنه بطريقة كتابة الشاعرة لنصها في مجلة كلمات البحرينية يلحظ الفرق، فمثلا في سطرين شعريين تغير الوهيبي ثلاث مرات في نص خديجة، إذ يرد في مجلة كلمات قول خديجة «سألت خطاي عن السماء»(العمري، ١٩٨٤، ص ١٧)، والوهيبي تكتبها» كفرت خطاي إلى السماء»(الوهيبي، ٢٠٠٥، ص ٦٣)، وفي السطر التالي تقول خديجة: «والحلم إذ يمتد من قدمي إلى رأسي»(العمري، ١٩٨٤، ص ١٧)، والوهيبي تكتبها «للحلم إذ يمتد من قدمي إلى رأسي»(الوهيبي،٢٠٠٥، ص ٦٣).

والباحثة نفسها قرأت مفردة الحياة الواردة أعلاه في نص القصيدة، الذي اعتمدته في كتابها بـ(الحياء)، وعلقت قائلة: «المرأة التي تفيض بالثورة ...ستقدم على خطوة أكثر قوة وجرأة؛ فبعدما أرخت كفيها عن مفاتيح القصيدة ستفتح رمزًا آخر من رموز المكان المقيد والأقنعة: ستحل نافذة التواري خلف الحياء»(الوهيبي، ٢٠٠٥، ص ٦٤). لا يضيف استخدام الحياء بدل الحياة لنص الشاعرة في المقطع السابق، فالمبدعة عندما تنشر نصها تكون قد استقرت على مشاركته المتلقي بغض النظر عن ردة فعله، وليس في نشر الإبداع ما يخدش الحياء، أو يسيء لشخصية المبدع أو المبدعة، بل – كما تصرح الشاعرة– هو كسر للصمت الذي ارتضته النساء فترة طويلة من الزمن خضوعا للثقافة الذكورية التي وصفتها الشاعرة بالضيف الثقيل على النساء، والتي تسيد فيها الرجال الساحة وبقيت النساء على الهامش، وحديث خديجة باسم النساء يجعلها تعبر عن فئة اجتماعية في نصها «فالفئات الاجتماعية تؤثر في وعي الفرد وتولد بنيته»(خشفة، ١٩٩٧، ص ١٧)، لكن الشاعرة ترضى بانتزاع القليل من هذه الثقافة المسيطرة:

كُنَا اصِطَفَينَا الصَّمْتَ مَقْهَى
قَدْ أَلِفْنَاهُ
فضَاقَ الصَّمْتُ بالضَّيْفِ الثَّقِيلْ
النَّائِمُونَ عَلَى الخَبَايَا يَطْلُبُونَ المُسْتَحِيلَ
والبَدْءُ يَرْضَى بالقَلِيلِ فهَاتِهِ (العمري، ١٩٨٤، ص ١٨)

من خلال تشبيه النساء بالنخل، وما يحمله من تجذر وثبات، تحاول الشاعرة الانتصار للنساء في نهاية المقطع السابق، ولكنها لا تلبث أن تربط عدم ثبات النخل واهتزازه بأزلية احتكار الرجل للسيطرة والهيمنة على المرأة اجتماعيًا وثقافيًا، وترى أن هذا السيطرة تمت في غفلة من النساء، وما محاولة الشاعرة لرفع صوتها الشعري وإسماعه إلا كمن يسترق لحظة من عمر الزمن كناية عن السرعة وعدم التأثير:

فنَلْهُو ثُمَّ يَعْدُو
كَيْ يُرَتِّبَ مَا اِطْمَأنَّ لهُ مِنْ الأشْيَاءِ والأَسْمَاءِ
مِنْ سِفْرِ الخَلِيقَةِ
فِي غَفْلَة مِنْهُ اِنْكَفَأنَا مَرَّةً فِي عتَمَةِ اللَّهْوِ
اِستَرَقْنَا لَحْظَةً مِنْ وَجْبَةِ الآتِينَ (العمري، ١٩٨٤، ص ١٩)

خوف الشاعرة من كل ما يمت للذكورة بصلة لا ينسيها جمال المؤنث في الكون، فتتخذ من المؤنث البارز وسيلة للمحاججة في شعرها، فالشمس كرمز مؤنث عصي على الاقتراب تبقى بعيدة عمن يحاول الاقتراب منها وكذلك الشاعرة، فتوهج نصها يحمل شيئا من حرارة الشمس، لكنها تبقى شاعرة تعيش بين البشر رغم توهج شعرها الذي تخشى عليه من الخمول عندما يدخل في مواجهة القوة الاجتماعية التي تملك السلطة والقوة باسم الدين، فقلق الشاعرة خشية سوء تلقي شعرها يبقى قلقًا مبررًا في وسط بيئة محافظة خصوصًا عند النظر إلى الظروف الاجتماعية والثقافية التي كُتِب ونشر فيها النص:

قَدْ تَنْتَخِي بالمُتْعَبِينَ
وتَنْطَفِي
يَا ضَيْعَةَ السِّرِ العَظِيمِ
سَتَنطَفِي
أَنْ صَادَفَتْ جُدْرَان مِنْ وَثَبُوا عَلَى كَفْين
مِنْ سَيْفٍ ودِينْ
ونَظَلُ نَحْنُ فَواصِلاً
أَسِنَتْ بِمَاءِ السّرِ أَو
قَصُرَتْ عَنْ الوَقْفِ النِّهَائِي المبِينْ (العمري، ١٩٨٤، ص ١٩)

تحول الشاعرة من الحديث باسمها إلى الحديث باسم النساء من خلال استخدام ضمائر الجمع الدالة على المؤنث سواء

لحقت بالفعل مباشرة (أودعنا) أو جاءت منفصلة(نحن) يدل على رغبة الشاعرة في الحديث باسم النساء، «فضمير الجمع (نا) يدل على المشاركة» (المحيا، ٢٠١٩، ص ٢٠٤) وضمير المتكلم (نحن) واضح الدلالة على الاشتراك في المصير الذي وصلت إليه النساء تحت سيطرة الثقافة الذكورية، وربما يكون تحول الشاعرة لخطاب الجمع هنا مقصودًا نظرًا لإدراكها حجم المأزق الذي تواجهه بسبب إبداعها «فالشاعر، في تعبيره عن نفسه بكلمة (أنا)، لا يزيد على أنه يرسم توجهات وعي جمعي لا يعرف دوما حدوده. كما أن جمهوره...هو كل وعي يمكنه أن يتأثر بالرسالة الشعرية»(لبيب، ١٩٨٧، ص ٤٠). خديجة العمري تجابه ثقافة اجتماعية تؤطر الوضع الاجتماعي للمرأة بكل ما يحد من حريتها في التعبير عن ذاتها حتى لو كان ذلك من خلال قصيدة؛ لذا تصور الشاعرة كيف تحاصر الثقافة الذكورية النساء تحت مفاهيم الشرف والعيب التي تقدم الشك على الثقة في الأنثى، وتعتمد الشاعرة على توظيف الثنائيات مثل الشرف والبغاء، والسجود والسهو لإظهار تناقض الثقافة في تقييدها لحرية المرأة:

تَرْمِي لِطَيْرِ السَّعدِ حَباً مِنْ مَسَافَاتٍ
تُضيّعُهُ..نَضِيعْ
بَحْثاً عَنْ الشَّرفِ الرَّفِيعِ كَأنّنَا
سَجْدَاتُ سَهْوٍ ذَيَّلَتْ رَكَعَات ذَا الوَقْتِ المُكَبلِ بالخَطَايَا
هَلْ نَرْتَجِي أَجْراً عَلَى أَجْرٍ
تَنَاولَنَاهُ مِنْ كَّفٍّ مَسُوّمةٍ بِرَائِحةِ البَغَايا؟!
هَتَكَ السُّؤالُ المُرُّ خَيْبَتنَا..
قَالَ
اِخْتَلَفتُم والسِّنِينَ عَلَى الحِسَابْ (العمري، ١٩٨٤، ص ١٩)

قلق الإبداع يدفع الشاعرة للخوف من زمنها، الزمن الذي يقف بجانب النظام الأبوي، ويصادر صوت الأنثى باسم العادات والتقاليد، فلا تشعر بأمان على إبداعها مهما فعلت لحماية هذا الإبداع:

إنْ نَنْزَوِي فِي جَيْبِ حَافِظَةِ التَّقَالِيدِ الفَسِيحَةِ
لَمْ نَجِدْ فِيهَا المَكَانْ
أَو نَحْتَمِي بتَمَائِمِ الحَظِّ المبَارِكِ
لا أمَان (العمري، ١٩٨٤، ص ٢٠)

الإبداع يفتح أبوابًا للشاعرات كي يرين واقعهن من زوايا مختلفة، ويبدأن بالتعبير عن هذا الواقع، وتصوير مفارقته التي تركز على حصار الأنثى ضمن دوائر نسقية لا يمكن تجاوزها، وخديجة تُعرّض بالثقافة الذكورية المتخمة بشهوات الرجل ونزواته، تلك الثقافة التي تبذل ما في وسعها لجعل النساء يدرن في فلك الرجل؛ «ولهذا فأول وظيفة للكتابة الأنثوية هي تغيير مسار تلقي الثقافة الأبوية من خلال إثارة الشك حول قصورها في تمثيل عالم المرأة، والتجرؤ عليها باعتبارها ثقافة إقصائية أبعدت طرفًا رئيسًا من المشاركة في عمليات التمثيل الثقافي» (إبراهيم، ٢٠١١، ص ١٠٤) كما يقول عبدالله إبراهيم بغية الكشف عن عدم قدرة هذه الثقافة الذكورية على تمثيل النساء وخصوصا في حقل الشعر الذي تسيده الرجل لفترة طويلة من الزمن:

صرْنَا نرَى مَا لا يُرَى
عُشْباً صَبَاحِياً تَخَلَّى عَنْ ضَفَائِرِهِ النَّدَى
ودَوَائِرُ الشَّهَوَاتِ أَثْخَمَهَا التَّحَشُّمُ بالصَّبَايَا
المُفْرَغَاتِ مِنْ الصِّبَا
أَوجَاعُنَا اِحْتَشَدَتْ بأَعْضَاءِ المدَى
قَامَاتُنَا اِهْتَزَّتْ
فَجَاوبَهَا الرَّدَى:

ثَدْيُ السَّذَاجَةِ مُخصِبٌ جداً
ولَكِنْ لا تُضَمِدُنَا الرّضَاعَة (العمري، ١٩٨٤، ص ٢٠)

إبداع المرأة يتحول إلى حلم في قصيدة خديجة، لكنه حلم جميل يداعب واقعها الصعب تحت سيطرة الذكورة المطلقة، وهي بميلاد القصيدة تتحدى الثقافة المسيطرة، وتحاول أن تظهر فرحها بهذا الإبداع/ المولود الجديد « الذي يحمل البشارة بعد صراخ طويل في القصيدة يشبه المخاض الذي تعقبه راحة جسد المرأة إذ يتملكها إحساس أنها حارسة الخليقة وامتداد البشرية. ولذلك لا غرو أن نلمس هذا النفس المشبع بالزهو الذي يمتلك خديجة وهي تضع قصيدتها (لم نكن في مكان) مولودها الأول بين يدي القارئ»(الوهيبي،٢٠٠٥، ص ٧٣):

سَأَسِيرُ حَافِيةً عَلَى جَسَدِ الظَّهِيرَةْ
وأَشِيلُ مِنْ حُضْنِ الطُّفُولَةِ زَهرَةً
وأَمرُّ فِي فَرَحٍ عَلَى جَدْبِ العَشِيرَةْ
صِدْقُ اِنْتِظَارِ الأَرْضِ للمَخْبُوءِ فِي السُّحُبِ الصَّغِيرةْ
هُزِمَتْ سُيُوفُ الإِرْثِ مِنْ نَفْحِ الطُّفُولَةْ
هَذَا صَبَاحُ الخَيْرِ
أو هَذَا صَبَاحُ الحُلْم
هَذِي زَهْرَتِي الأَوْلَى وقَافِيَتِي الأَخيرةْ (العمري، ١٩٨٤، ص ٢٠)

نغمة التفاؤل التي حضرت في نهاية المقطع السابق تظهر روح الإصرار لدى الشاعرة، فرغم» شعورها الهائل بالانهيارات المتتالية في آمالها إلا أنها تحاول جاهدة أن تبعث ومضات من الأمل والتفاؤل في نفسها من خلال اقتراع صور مدهشة تتميز بها خديجة العمري دون سواها»(الفرج، ٢٠٠٢، ص ١٢٧)، لكن موجة التفاؤل التي بدت ظاهرة للعيان في قصائدها الأولى ما لبثت أن تحولت إلى صمت طويل اختارت أن تحتج به الشاعرة على الثقافة التي لم تتلق شعرها كما ينبغي، ولم تفرد لها مساحة لتعبر عن همومها كامرأة وكشاعرة تحمل همها وهم بنات جنسها رغم امتلاكها لشاعرية متقدة، فلغتها بعيدة عن الأساليب الإنشائية التي تضعف من بنية القصيدة، ومرد ذلك –كما يقول راشد عيسى– إلى: «عنايتها بالقيم الجمالية في القصيدة، وتضافر الشعور مع الصورة الغريبة، واللغة المتحركة النامية، والإيقاع المدروس، الأمر الذي يجعل القصيدة بناء فنيًا متماسكًا إلى حد كبير»(عيسى، ٢٠١٠، ص ٩٩).

وفي قصيدة (دون الذي أنوي) تعبر الشاعرة صراحة عن قلقها من سوء تلقي البعض لشعرها، فتبدأ نصها بخطاب ذلك المذكر الغائب الحاضر في النص، والشاعرة توسع دائرة الدلالة من خلال التعمية على هويته لتجعله رمزا لمن يعين الشاعرة «على التخلص من موروث ترمز له بالغابرين وبالوجع العائلي»(البازعي، ٢٠١٥، ص ٢٧٢)، وفي كليهما يظهر الهم الأنثوي الذي تحمله الشاعرة واضحا جليا:

لهُ الأَمْرُ مَا وَسِعَ العُمْرُ
ومَا اجتهَدَتْ رَاحَتَاهُ لِتَخْلَعَ عَنْ عِزْتِي الغَابِرِينَ
ولِي بَعْدَهَا الخُسْر
أَنْهَضُ مِنْ لَوْثَةِ الوَجْعِ العَائِلِيِّ
وأدْخُلُنَا
كُلَّمَا اِحْتَفَلَ الجُرحُ بالدَّمِ والقَاتِلِينَ (العمري، ١٩٨٥، ص ٥٨)

تتحول خديجة سريعا لضمير المتكلم في النص، وتوظف إشارات دينية في نصها من خلال التركيز على بعض الأفعال التي تحيل المتلقي إلى النص القرآني:

أهزُّ إليّ بِذَاكرةِ اللَّحَظات الَّتِي قَسَمَتْنَا
تُسَاقِطُ فِي هِمّتِي سَادَتِي الحَاضِرِينَ (العمري، ١٩٨٥، ص ٥٨)

توظف خديجة الفعلين الواردين في سورة مريم (أهزُّ وتساقط) مع تغيير صيغة الأول إلى ضمير المتكلم، وقلب دلالة

المتساقط، فما يسقط على خديجة ليس رطبا جنيا كالذي سقط على مريم، بل «السادة الحاضرون وهيمنتهم»(البازعي، ٢٠١٥، ص ٢٧٢)، وما يفرضونه على الأنثى وإبداعها من رقابة. تستدعي خديجة مريم كصورة للضحية التي تُقابل من أهلها بالنكران والجحود، وتترك للقارئ حرية الإسقاط على حال المبدعة في الثقافة المحافظة، وفي هذا: «إيغال في السياق القرآني الذي يعمق الاحتجاج الأنثوي»(البازعي، ٢٠١٥، ص ٢٧٣). تتحول الشاعرة بالخطاب للسادة المهيمنين على النساء:

ومَا اِخْتَلَفُوا مَنْ يُعَلِّقُ نَصَ الوِرَاثَةِ:
مَرْحَى
ألاَ أَيُّهَا الخَلَفُ المُتَبَارِكُ
فَخْرٌ وبَعْد /
تَعِبْنَا ونَحْنُ نُؤَمِّنُ سِيرَتَنَا بِمَذَلَّةِ عُمْرٍ
نُقَلِبهُ فِي الفَرَاغِ
وفِي الشَّبَهِ المُتَقَاعِدِ عَنْ دَوْرَةِ الأَرْضِ
فِي الفَرْضِ..والعَرْضِ
فِي كُلِّ مَا يشْتَهِي الخِزْي (العمري، ١٩٨٥، ص ٥٨)

ضجر الأنثى من هيمنة الذكورة واضحة في المقطع السابق، وسخريتها منه لاذعة، فالسيطرة على الأنثى تنتقل بالوراثة في المجتمع، والمرأة تبقى رهينة لهذه السيطرة؛ لهذا تدور المرأة في سلسلة من السيطرة الذكورية منذ ولادتها وحتى وفاتها، فمن سيطرة الأب والأخوة خلال المراحل الأولى من العمر إلى سيطرة الزوج والأبناء في المراحل اللاحقة؛ فحياة النساء–كما تصور خديجة – تدور في دائرة من الفراغ تحت حراسة الرجل، وتواصل العمري الاحتجاج على هذه السيطرة:

لا بَعْضَ مَا أنتَمُ تَشْتَهُونْ
لَكُمْ مَا تَرَوْنَ
ولَكِننَا قَدْ شَقِينَا كَثِيراً
وثَانِيَةً قَدْ شَقِينَا

–ألاَ فَاعْذُرُون –

مُصَابٌ بنصْفِ الخِيانةِ حُلْمِي

إذَا شِئْتُم..

بِكَيلٍ مِنْ العُنْفِ والحَذْفِ فلْتَقْرَأونْ

وإنْ طَاوَعَ الحُبُّ ثَانِيَةً

فَاعْذُرُون (العمري، ١٩٨٥، ص ٥٨)

تحمل الأفعال المضارعة وأفعال الأمر المرتبطة بواو الجماعة في هذا المقطع(تشتهون، ترون، اعذرون، وتقرؤون) دلالة السلطة والقوة التي يتمتع بها الرجال في الثقافة الذكورية، فواو الجماعة ارتبطت لدى بعض الشعراء بـ»القوى الغاشمة المتسلطة»(الصبحي، ٢٠١٩، ص ٣٦٦)، وحينما تأتي بصيغة الأمر (فلتقرؤون وفاعذرون) تربطها خديجة بالسياق القرآني الوارد في سورة الشعراء حيث واجه النبيان موسى وعيسى «الرفض والتنكر، أي العنف والحذف»(البازعي، ٢٠١٥، ص ٢٧٣)، فما واجهه الرسل من رفض وجحود من مجتمعاتهم، تواجهه الشاعرة من الثقافة الذكورية، فحلمها كمبدعة متهم بالخيانة من مجتمع يعد صوت المرأة عورة، فكيف الحال بشعرها؟! من خلال تركيز خديجة على فعل الأمر المرتبط بالقراءة تسخر الشاعرة من الثقافة الذكورية التي تخشى صوت الأنثى، وتربط نفسها بالمنقذين الذين يعانون بسبب فكرهم المخالف للسائد المتبع؛ لذا يصبح إبداع الأنثى ضربا من الجنون في محيط

يتربص به قبل صدوره:

لأَنِي ترَسّمْتُ للمُسْتَحِيلِ رِقَاباً

سَرقْتُ لهَا أَجْمَلَ الخَطْوِ..

حَاوَلْتُ وَاحِدَةً،

وأُقْسِمُ حَاوَلْتُهَا ومِرَاراً

لِكِيمَا أَكُونْ

ولمِا أَفَقْتُ

حَظِيتُ بِصَفْصَافَةٍ

تُظَلِّلُني فِي سُفُوحِ الجُنُونِ (العمري، ١٩٨٥، ص ٥٨)

طبيعة تلقي شعر المرأة في عقد الثمانينات الميلادية يصيب خديجة العمري بالإحباط؛ لذا تتوجه إلى ذلك المخاطب المذكر المجهول طالبة منه إشعارها بالأمان؛ كي تستطيع أنْ تخرج نصوصها للعلن من خلال رمزية الأغنيات التي تغالب الشاعرة، ولكنها تنطفئ تحت وقع الرقابة الذاتية من الشاعرة، فقد «كان أدب الثمانينات الحداثي في فوهة المواجهة مع تشدد ثقافي وأدبي عبرت عنه كتب وخطب وأشرطة كاسيت»(البازعي، ٢٠١٥، ص ٢٦٨)، وبالطبع كانت خديجة واحدة من رواد شعر الحداثة خلال تلك المرحلة، ونالها بسبب شعرها ما نالها من التهجم. فنص الأنثى – وفق المنهج البنيوي التكويني –في نهاية المطاف هو شكل «من أشكال الحياة الاجتماعية، ولا يمكن فهمه إلا إذا وضعناه في إطاره العام: الاجتماعي والتاريخي» (عزام، ١٩٩٦، ص ٤٥).

حزن الشاعرة وانطفاء أغانيها يقترن بعنوان النص (دون الذي أنوي)، فما تقوله القصيدة دون الذي تود خديجة قوله حقيقة:

يَصِيرُ بِي الحُزْنُ

إمَّا تَجَرّدَ..

عَمَّدْنِي بالأَمَانِ، وألبسْنِي جُبّةً مِنْ يَقِينْ

تُغَالبُنِي الأُغْنِيَاتُ الَّتِي

اِنْطَفَأَتْ دُونَمَا كُنْتُ أَنْوِي،

كَمَنْ يَسْتَعِيضُ بِكَفٍّ تعُضُّ

عَلَى شَارِدِ الوَمَضَاتِ الَّتِي أَذِنَتْ للشَّهَادةِ بالصَّدْقِ

حِيناً مِنْ الوَقْتِ، أو بَعْضَ حِينْ (العمري، ١٩٨٥، ص ٥٨)

مقاربة خديجة العمري لعلاقة المرأة بالرجل في نصوصها تتسم بأنها تصدر عن رؤية حدّية كما يصفها (الشنطي،٢٠٠٣، ص ٨٩٠)، الذي يرى أن القصيدة لديها تقوم» على منحيين رئيسين: الأول يتمثل في رفع لافتات التقرير الخاطفة الوامضة، والثاني يبدو متمما للأول حيث الظهور المفاجئ يتلوه الاختفاء السريع ليتجسد حضورًا داخليًا»(الشنطي، ٢٠٠٣، ص ٨٩٠)، وبالرغم من عمق تجربة خديجة العمري الحداثية المبكرة إلا أن بعض الدارسين يرى أن المرأة السعودية

لم تسهم في التحولات الشعرية التي شهدتها الساحة السعودية، فـ « المرأة الشاعرة لم تتمكن من المساهمة الفاعلة في حركة التحولات الشعرية»(الحسامي، ٢٠١٤، ص ٢٨٧) كما يقول عبدالحميد الحسامي، ولعل هذه الدراسة تدحض حكمه القاسي على شعر المرأة السعودية، فما قدمته خديجة العمري، وقريناتها السعوديات في المناطق الأخرى من المملكة، وما تقدمه الشواعر المعاصرات يمثل تراكما مقدرا في المنجز الشعري السعودي المعاصر.

وقضية الخوف من تلقي المجتمع لشعر المرأة في تبوك لم يقتصر على الجيل الأول، بل أيضا حضر لدى شواعر بدأن في النشر خلال العقدين الأخيرين، ومنهن عائشة جعفري، وعائشة البلوي، فجعفري تشكو وتخشى من سوء تلقي بعض أفراد المجتمع لإبداعها؛ مما يضعها في قلق مع الذات خوفًا من ردة فعل البعض على نصوصها. فهي تبوح في قصيدتها (محاكمة كلماتي) بخوفها من ردة فعل المجتمع تجاه إبداعها، وتوضح قيمة نصوصها في حياتها، وتتخيل محاكمة لها على شعرها في مشهدية سينمائية تزاوج فيها الشاعرة بين المونولوج الداخلي، والحوار، وتعدد الشخصيات في النص الشعري ليكتمل رسم المشهد:

يَا قَدَراً يَعصِفُ بِي عَصْفاً..
يَسْلُبُنِي أَرْوَعَ كَلِمَاتِي..
أَكْتُبُهَا ثُمَّ أَطِيرُ بِهَا
لأُسَجِّلَ أَجَلَّ لحَظَاتِي..
أَحْضُنُهَا..أَرفَعُهَا.. تَجْمَعُنِي ثُمَّ أُشَتِّتُهَا
هِيَ رُوحِي وَهْيَ آخِرُ غَايَاتِي (جعفري، ٢٠٠٧، ص ٦٥)

فرح جعفري بنصها الإبداعي المسيطر على مطلع القصيدة ما يلبث أن يتحول إلى مصدر قلق لها، فالنص بعد نشره يخرج من دائرة الخصوصية، ويتحول إلى أداة ضغط عليها، تعبر الشاعرة عن ذلك من خلال رمزية طيران الورقة من يدها، وشعور الندم، والخوف، والقلق الذي ينتابها بعد النشر:

وتَطِيرُ الوَرَقَة مِنْ كُفِّي..
وتُثِيرُ لِكَفِّيَ بَاسِمَةً..
أَحْسَبُ مَنْ طَارَ سُوَيعَاتِي..!
وإذَا بِي لا أَحْمِلُ إلاَّ نَدمًا مِنْ فَيْضِ عِبَارَاتِي..
وذَهَبْتُ شَمَالًا ويَمِينًا
هَائِمَةً خَلْفَ وُرَيْقَاتِي
وأَعُودُ لِبَيْتِيَ حَائِرَةً..لا أَحْمِلُ إلاَّ مَأْسَاتِي (جعفري، ٢٠٠٧، ص ٦٥)

ترسم الشاعرة مشهدًا دراميًا في نصها من خلال إقامة حوار بينها وبين والدتها، حيث تشارك الوالدة ابنتها هذا القلق الذي تعيشه باعتبار الأم الأقرب إلى تفهم مشاعر الابنة، والأكثر قدرة على تفهم قلقها. عائشة جعفري من خلال توظيفها الحوار في هذا النص تحرص على إظهار البعد الدرامي في نصها، فالقصيدة الدرامية تتميز بوجود» شخصيات مستقلة عن الشاعر»(الموسى، ٢٠١٠، ص ١١٤)، يجري معها حوارًا، وتسهم في إضاءة الفكرة التي يعالجها من زوايا مختلفة، فالحوار –كما يذكر أحمد بلال–يتيح «اكتشاف الحركة الباطنية النفسية في شخصيات المتحاورين»(بلال، ٢٠١٤، ص ١٠٦). وجعفري تبدأ في إجراء حوار مع والدتها حول خشيتها من الإبداع:

ضَاعَتْ يَا أُمِّي كَلِمَاتِي..
أَخْشَى مِنْ جُرْحِ كِتَابَاتِي..
كَشَفَتْ أَمْرِي سَتُعَاقِبُنِي..
وسَتَشْكُونِي كُلّ قُضَاتِي..
ونَظَرَتْ لوَجْهِي بَاكِيَةً..حَطَّمْتُ كَذَلِكَ مِرْآتِي
لا حَاجَةَ لِي فِي مِرْآةٍ .. لا تُحَمِّلُ إلاَّ دَمْعَاتِي

سَأُحَاكَمُ يَا أُمِّيّ اللَّيْلَة.. وسَأُرمَى فِي السّجْنِ ذَلِيلَة
حَتْماً...
سَيَخُطُّ–الشِّعْرُ– نِهَايَاتِي (جعفري، ٢٠٠٧، ص ٦٥)

وفي مشهد متخيل تكمل الشاعرة رسم اللوحة الدرامية بتصوير أجواء المحاكمة، وما يتخللها من مشاهد تزيد من أسى الشاعرة، فالناس يحتجون على نصوصها، ولا يسكتهم سوى بدء القاضي لإجراءات المحاكمة المتخيلة:

لا أَحَدَ أَيّدَنِي إلاَّ:
صَوْتٌ مِنْ هَمْسِ مُعَانَاتِي
وإذَا بالنَّاسِ وقَدْ هَدَأُوا.. ويُنَادِي القَاضِي
(مَحْكَمَةْ)... (جعفري، ٢٠٠٧، ص ٦٥)

شعور المبدعة بتخلي الجميع عنها لا يبدده سوى شعورها بقدرتها على إيصال معاناتها من خلال كتابة نصوصها الشعرية؛ فجعفري ترى في هذه النصوص وسيلة لانتصار ذاتها، وإسماع صوتها كأنثى للمجتمع الذي يحتج على إبداعها ولا يقبله؛ ولكن الشاعرة ورغم الخوف والاضطراب تعترف بهذه النصوص على الملأ في رمزية واضحة لإصرارها على إبداعها رغم كل ما تواجهه من صعوبات وتحديات:

بَدَأَ القَاضِي بِقِرَاءَتِهَا
هِيَ وَرَقَةُ حُكْمِي وأَسَاتِي..
تَقُولُ: بأَنِّيَ بَائِسَةٌ..وبأَنِّي أَعشَقُ آهَاتِي
وبأَنّ الحُزْنَ بذَاكِرَتِي..دَرْبٌ أَمْشِيهِ بخُطوَاتِي..
وبأَنِي أَعشَقُ إِنْسَانًا..يَعَرِفُنِي كالرُّوحِ بِذَاتِي..
وإذَا بِي أَصْرخُ وَاقِفَةً..
اِنْتَهَتِ اليَوْمَ مُعَانَاتِي..
فُكُوا القُضْبَانَ سَأُخبِرُكُمْ
عَمَّا فِي يَدِ هَذَا القَاضِي..
الوَرَقَةْ!
هِيَ هَذِهِ فِعْلًا كَلِمَاتِي.. (جعفري، ٢٠٠٧، ص ٦٥)

وعائشة البلوي تعبر أيضا عن قلقها من النتيجة التي يؤول إليها إبداعها؛ لذا تبدأ في مخاطبة هذا الباعث الداخلي المثير للقلق بغية التخفيف منه، وتصوير الصراع النفسي الذي يعتريها، والحيرة التي تنتابها وهي تتردد بين البوح والسكوت:

أُرِيدُ البَوْحَ
والقَلْبُ يَسْكُنُهُ خَوْفُ
السُّفُوحِ
أُرِيدُ ولَكِنْ
مَازَالَ التَّمَنِّي وَلِيدَ
الجُمُوحْ (البلوي،٢٠٢٢: مخطوطة)

مثل تلقي الإبداع هاجسا لدى الشواعر في تبوك، خصوصا وهن يعشن ضمن ثقافة محافظة، تفرض على الأنثى رقابة صارمة؛ لذا تصور هؤلاء الشواعر الصراع الذي يضطرم في دواخلهن نتيجة الرقابة الذاتية التي ربما تكون أحيانًا أشد خطرًا من الرقابة الرسمية والمجتمعية. لقد شعرت هؤلاء النسوة بقلق الإبداع، وهذا ما انعكس في نصوصهن التي مازجت بين الأمل واليأس، الخوف والرجاء، التردد والإقدام.

من خلال نقد بعض السلوكيات الاجتماعية، وبث مشاعر الأمومة، والتعبير عن الخوف من تلقي نصوصهن الإبداعية قاربت الشاعرات في تبوك القضايا الاجتماعية. وقد أنتج تفاعل الشواعر مع هذه القضايا نصوصا كثيرة شغلت

حيزا واسعا من المنتج الشعري للمرأة في تبوك.

المبحث الثاني: القضايا القومية:

حضر الهمّ القومي العربي في شعر المرأة في تبوك منذ بداية نشرها للقصائد المفردة في الصحف والمجلات في الثمانينات الميلادية، ولاحقا في فضاءات التواصل الاجتماعي، فالقضية الفلسطينية، والحرب الأهلية في لبنان، واحتلال العراق، والثورة السورية ظهرت في قصائد مجموعة من شواعر تبوك.

شكلت القضية الفلسطينية حضورًا قويًا على مسرح الحركة الشعرية العربية المعاصرة في مختلف الأقطار العربية، وشعراء المملكة وشاعرتها لم يكونوا معزولين عن ذلك، بل نافحوا في شعرهم عن حق فلسطين في التحرر من الاحتلال الإسرائيلي. يقول عبدالرحمن المحسني واصفًا تفاعل الحركة الشعرية في المملكة مع القضية الفلسطينية: «إن هذه القضية هي المحور والملتقى الذي كتب عليه أغلب شعرائنا في المملكة العربية السعودية بنسب متفاوتة من العناية بهذا الهم»(المحسني، ٢٠٠٨، ص ٦١) هذا الدفاع عن فلسطين ظهر في شعر الشواعر موضع الدرس، فهذه هيام حماد تنظم قصيدة بعنوان (فلسطيني كحد السيف) تصور فيها حب الفلسطيني لتراب وطنه، وحرصه على الدفاع عنه مهما كلفه الثمن، تقول على لسان الفلسطيني في المقطع الثاني من النص:

فِلَسْطِينِي كَحدِّ السَّيْفِ هَلْ تَسْمعْ؟

فِلَسْطِينِي كَنَجْمِ اللَّيْلِ لا يَهجَعْ

ولَوْ عَاشَتْ أَفَاعِي الغَدْرِ فِي أَرْضِي

فَلَنْ أَرْكَعْ (حماد، ١٩٨٧، ص٢٩)

وتربط الشاعرة في نصها بين الأرض، والإنسان الفلسطيني مع التركز على البعد الديني من خلال استحضار صورة المسجد الأقصى السليب، واستدعاء الواجب الديني الإسلامي في الدفاع عنه، وتبين الشاعرة أدوات الدفاع التي يستخدمها الفلسطيني في الدفاع عن أرضه:

عَلَى أَرْضِي هُنَا أَحْيَا

مَعَ الرَّشَّاشِ والمُدْيَة

وأَحْمِي المَسْجَدَ الأَقْصَى (حماد، ١٩٨٧، ص ٣٠)

وتصور الشاعرة في المقطع الأخير من النص واقع الشتات الفلسطيني الناتج عن التهجير من خلال رمزية الخيمة، وما تستدعيه في الذاكرة العربية المعاصرة من مآسي التشرد والمخيمات التي نتجت عن احتلال فلسطين، وتربط الشاعرة في نبرة اعتزاز واضحة بين الفلسطيني، والزمن، والثورة، كوسيلة للتحرر من الاحتلال في نهاية النص:

فِلَسْطِينِي كسهم الثأر كالجمرةْ

عَرِينُ اللَّيْثِ لِي خَيْمَةْ

أَنَا مَنْ يَسحَقُ العَتمَةْ

أَنَا المَاضِي

أَنَا الآتِي

أَنَا التَّارِيخُ والثَّوْرَةْ (حماد، ١٩٨٧، ص ٣٠)

وممن صور القضية الفلسطينية أيضا الشاعرة فاطمة القرني، فهي تخصص جزءا من نصها (بطاقات) لتوظيف مذبحة (صبرا وشاتيلا)، ومن خلال استدعاء الدلالات المختلفة لجذر (صبر)، ولبعض القصائد العربية التي تتغنى بالوحدة العربية ترسم الشاعرة حالة الضعف والتردي التي وصلت إليها الأمة العربية:

سَلَامُ اللهِ .. يَا((صَبرًا))!

سَلَامُ اللهِ يَا عَارًا..

فَتِيّاً.. مَا تَقَادمَ عَهْدُهُ

..لَمْ يَسْتَحلْ ذِكْرَى

((بِلَادُ العُربِ..أَوْطَانِي)).

قِفي..لا تُكْمِلِي الشَّطْرا..!

((بِلَادُ العُربِ أَوْطَانِي)..لهَا فِي كُلِّ ثَانِيَةٍ..

تَمُرُّ..تَتِمَّةٌ أُخْرَى (القرني، ٢٠٠٩، ص ٨٧)

وتصور فاطمة القرني في نص (عيد) ممارسات الاحتلال ضد الفلسطينيين، فالمذابح بحق الفلسطينيين مستمرة لا تحترم مكانا أو زمانا، والصمت العربي المطبق مستمر:

وكُلُّ عَامْ

فِي القُدْسِ يَا أَحِبَّتِي..

يُكَفَّنُ السَّلامْ!

وفَوْقَ جُثَّةِ الفَقِيدْ

عَالَمُنَا السَّعِيدُ..

يَسْتَرِيحُ حَالِماً..

..مُغفَّلًا..ينَامْ! (القرني، ٢٠٠٩، ص ٩١)

وتوثق الشاعرة في نصها ردة فعل الفلسطينيين المتمثلة بانتفاضة الحجارة ضد ممارسات الاحتلال، وتسخر من ردة الأفعال الدولية التي تقف مع الجلاد ضد الضحية:

بُوركتِ يَا حِجَارَهْ!

العَالَمُ ((الجَدِيدُ))

..يَفهَمُ بالإِشَارَهْ!

أصَبْتِهِ

أَفَاقَ..وامْتعَضْ!(القرني، ٢٠٠٩، ص ٩٢)

وصورت هيام حماد ما حل في لبنان من دمار بسبب الحرب الأهلية والاجتياح الاسرائيلي، فتخاطب في قصيدة (كفى حربا) والتي صدرت بها ديوانها الأول (قارب بلا شراع) من تسميهم سادة العالم-وهم من وجهة نظرها من ينتفعون من إشعال الحروب في العالم-لوقف الحروب على سطح هذا الكوكب:

كَفَى يَا سَادَةَ العَالَمِ ..

كَفَى ذَبْحًا وسَادِيَّةْ..

دُخَانُ الظُّلْمِ فِي لُبْنَانَ

أَشْبَاحٌ رَمَادِيَّةْ

تَسُوقُ المَوْتَ للإِنْسَانِ

فِي السَّاحَاتِ يَوْمِيًّا (حماد، ١٩٨٧، ص ٣-٤)

تبدأ الشاعرة ستة مقاطع من نصها بلازمة (كفى يا سادة العالم)، والتكرار إن كان يحقق على مستوى العبارة ما تسميه نازك الملائكة بـ «الهندسة العاطفية للعبارة»(الملائكة، ١٩٦٣، ص ٢٤٣)، فتكرار اللازمة يحقق ما يمكن تسميته بالهندسة العاطفية للنص. فبدء كل مقطع من النص بعبارة كفى يوحي بحالة التضجر التي وصلت إليها الشاعرة. وفي المقطع الأخير من القصيدة تكرر اللازمة للمرة السابعة ولكن مع استبدال الفعل في اللازمة (كفى) بـ(قفوا) في محاولة من الشاعرة للتحول بالخطاب من صيغة الإنكار إلى صيغة الأمر لعل هذا التحول يحدث أثرا لدى سادة العالم:

قِفُوا يَا سَادَةَ العَالَمْ

قِفُوا لَحْظَةْ.....

مَعَ الخَيْرِ

أعِيدُوا المَجْدَ للدَّهْرِ (حماد، ١٩٨٧، ص ٥)

ورغم أن الشاعرة تعالج في نصها أزمة لبنان إبان الحرب الأهلية إلا أنّ فواز اللعبون استشهد بهذا النص كمثال على الهموم الدولية في شعر المرأة السعودية (اللعبون، ٢٠٠٩، ص ٢٧٩-٢٩٨)، والذي دعاه إلى ذلك هو حضور البعد العالمي في عنوان القصيدة، وتكرار اللازمة المشار إليها سابقًا.

وتقف هيام حماد مع لبنان في الديوان في ثلاثة نصوص أخرى، جعلت الأول بعنوان (لبنان جرح من)، وفيه تصور الشاعرة حزنها على ما أصاب لبنان بسبب الحروب، ومعجم الشاعرة يعج بالحزن والأسى، فلبنان (عصفور ذبيح/ مقتول غدرا) يبعث الحزن المكبوت، ويُبكي حتى الطفل الكسيح:

...لُبْنانُ فِي عَيْنيكَ عُصْفُورٌ ذَبِيحْ

لُبْنانُ أَمْسَى مَعْ غُرُوبِ الشَّمْسِ أنَّاتِ الجَرِيحْ

قَلْبِي..يَذُوبْ

فِي جُرحِ لُبْنانَ الرَّهِيبْ... (حماد، ١٩٨٧، ص ١٢)

وبيروت التي تأتي صورتها لدى الشاعرة عارضة في النص السابق تشكل العمود الفقري لقصيدة (أحلى الصبايا سوف تشنق)،

إذ ترسم الشاعرة صورًا متعددة لآثار الحرب على بيروت وساكنيها، وتبدأ الشاعرة بأنسنة بيروت، فبيروت تصبح فتاة جميلة، ولكنها معرضة للدمار والشنق، تقول هيام حماد:

بَيْرُوتُ تَبْكِي مِثْلَ طِفْلٍ يَا عَرَبْ

الدَّمْعُ فِي العَيْنين رَمْزٌ للغَضَبْ (حماد، ١٩٨٧، ص ١٤)

وتعزف هيام على نخوة الرجل العربي، في محاولة منها لاستنهاض العرب للدفاع عن لبنان لكن دون فائدة تذكر، فهي تدرك وهن العرب وضعفهم وعدم مقدرتهم على نصرة لبنان، فتلجأ الشاعرة إلى تخويفهم من مصير مشابه لمصير لبنان:

مَاذَا فَعلنَا مُنْذُ إعْلاَنِ القِتَالْ...؟؟

مَاذَا فَعلنَا يَا رِجَالْ...؟؟

البَعْضُ منا قَدْ أطالَ الصَّمْتَ لا ينوي الكَلَامْ...

والبَعْضُ لا يَهْوَى القِتَالْ... (حماد، ١٩٨٧، ص ١٤)

وترسم الشاعرة في نهاية المقطع صورا مأساوية لنتائج الحرب على لبنان، وتركز في معجمها على مفردات تستمدها من الحقول الثقافية التي تشكل تحديا للثقافة الذكورية العربية، وتحديدًا تصوير حال المرأة العربية تحت الحرب في محاولة منها لاستنهاض النخوة العربية، صور الشاعرة تأتي على أنماط استفهامات استنكارية، وتكرر الاستفهام الاستنكاري وسيلة للتعبير عن غضبها حيث تمتزج عواطف الغضب والسخط والسخرية:

مَاذَا تَبَقَّى غَيْرُ أَشْلاءِ الضَّحَايَا...؟

مَاذَا تَبَقَّى غَيْرُ أَنْفَاسِ البَقَايَا...؟

...وارْتِعَاشَاتِ الصَّبَايَا (حماد، ١٩٨٧، ص ١٥)

يزخر معجم الشاعرة في هذا النص بالحزن على مدينة بيروت، فتلجأ إلى رسم الحزن الذي يلف أحياء بيروت وشوارعها:

المَوْتُ يَحْصُدُ كُلَّ طِفْلٍ فِي شَوَارِعِهَا الحَزِينَةْ

والنَّارُ تَكوِي كُلَّ أَحْيَاءِ المَدِينَةْ... (حماد، ١٩٨٧، ص ١٥)

بيروت هيام حماد مدينة جميلة مزقت الحرب كل معالم الجمال فيها؛ لذا تصور الشاعرة بيروت في صورة فتاة جميلة تقتل فِي أبشع صورة، ثم بعد القتل يحرق جسدها:

أَحْلَى الصَّبَايَا سَوْفَ تُشْنَقْ...

أَحْلَى الصَّبَايَا سَوْفَ تُحْرَقْ ثُمَّ تُسْحَقْ (حماد، ١٩٨٧، ص ١٥)

يرتفع صوت الشاعرة بالنقد في المقطع الأخير من النص، فهي تتساءل عما سيكتبه التاريخ عن خذلان العرب لبيروت، وعن حالات القتل، والتشرد التي تعرض لها اللبنانيون تحت أنظار العرب وسمعهم، ويميل معجم الشاعرة إلى الصبغة الدينية من خلال التركيز على إظهار الخراب الذي تعرضت له أماكن العبادة، وانقطاع الصلاة، والآذان، وقراءة القرآن، وتسخر الشاعرة من العرب في نهاية قصيدتها فهم يكتفون فقط بالاستنكار وإحصاء الخسائر:

هَلْ يَكْتُبُ التَّارِيخُ عَنْ عَارِ الزَّمَانْ..؟

عَنْ قَتْلِنا..وذُلِنَا..فِي سَاحَةِ الهَوانْ

عَنْ طِفْلةٍ تَشَرَّدَتْ...

ومِثْلُها الآلافُ فِي لُبْنانْ

عَنْ قُبَّةٍ تَحَطَّمَتْ..فِي جَوْفِهَا الآذَانْ

فِي جَوْفِهَا الصَّلاَةُ والقُرْآنْ (حماد، ١٩٨٧، ص ١٥)

وتعود الشاعرة لبيروت مرة أخرى من خلال قصيدة (بطاقة حب إلى بيروت)، إذ تصور في سرد قصصي يمزج بين اضطراب بيروت نتيجة الحرب، واضطراب حالتها العاطفية:

...وانْهَارَتْ أَسْوَارُ العَتمَةْ

أَطْيَافٌ.. أَشْبَاحٌ.. تَعْدُو ...

أَصْوَاتٌ تَعْلُو فِي الخَيْمَةْ....(حماد، ١٩٨٧، ص ٨٥)

انكسار الحالة العاطفية للشاعرة إضافة إلى ما تعانيه بيروت يفجر حزنها، فمعاناتها النفسية تصبح معاناة مزدوجة؛ لذا تخاطب الشاعرة بيروت في المقطع الأخير من النص، مصورة معاناة المدينة تحت نيران الحرب، راسمة صورة متفائلة في نهاية النص لقدرة بيروت على النهوض من جديد رغم جراح الحرب:

بَيْرُوتُ المَسْبِيةُ بَيْرُوتْ...

زَنْبَقَةٌ تَحْتَضنُ الأَسْرَارْ

فِي قَاعِ البَحْرِ نَرَاهَا تَمُوتْ... (حماد، ١٩٨٧، ص ٨٦)

تعاطف هيام حماد مع لبنان يقود عبدالله الغفيص إلى إصدار حكم بزيارة الشاعرة للبنان، والتمتع بجمالها، رغم أن الشاعرة لم تشر لهذه الزيارات، ولم تذكر ذلك في النص، يقول الغفيص:» ففي حين قصرت هيام حماد تناولها للقضايا العربية على لبنان وأوضاعه، وحبها له في ثلاث قصائد...ففي تلك القصائد نتبين ارتباط الشاعرة بلبنان التي كانت دائما ما تسافر إليه، وتأنس به لولا تلك الحروب التي حلت به باندلاع الحرب الأهلية عام ١٩٧٥»(الغفيص، ٢٠٢٠، ص ١٠٩)، مثل هذا الحكم النقدي المبني على تفسيرات لم ترد في النص يربك القارئ ويضلله.

والهم القومي العربي يبرز واضحًا في شعر رانية العطوي، ففي قصيدة (في القلب جرح ما التأم) تصور الشاعرة استمرارية انسكاب الدم العربي من خلال تصوير مقتل أم، وطفلها، وتزيد الصورة قتامة بجعل الطفل يتوفى قبل الأم، وهي مصابة بقربه لتكون مأساة الأم، وألمها النفسي مضاعفا، فالأم تحاول مقاومة النزف لتقترب من طفلها، وتموت بقربه بعد أن تأكدت من موته:

والأُمُّ تَحبُـو نَحْـوَهُ ... والجُـرحُ يَنـزِفُ والأَلَـمْ

وتَضُمُّـهُ وتَقُـولُ قُمْ ... قُـمْ يَا صَغِيـرِي لا تَنَـمْ

وتَمُوتُ تَحضِنُ طِفْلَهَا ... بِرَصَاصَـةِ البَغْـي الأَذِمْ

(العطوي، ٢٠٠٧، ص ٦١)

وصدمة المشهد تقود الشاعرة لاستحضار صور أخرى من تاريخ الهزائم العربية قديمها وحديثها، فمن الأندلس المفقودة إلى مجزرة قانا مرورًا باحتلال فلسطين، تستدعي الشاعرة صورًا سلبية من الذاكرة التاريخية العربية، وتربطها ببكاء الفتاة العربية في محاولة لاستنهاض الأمة من واقعها المرير. تقول رانية العطوي:

قَـانَـا ذَكَرْتُـكِ والجَـوَى ... فِي القَلْبِ بَـاقٍ مِـنْ قِـدمْ

وذَكَـرْتُ أَنْـدَلُسَ الَّتِـي ... فِـي القَلْبِ جُـرحٌ مَـا التَـأمْ

وذَكَـرْتُ يَـافَـا عِنْدَمَـا ... بَيْـتُ العُرُوبَـةِ قَـدْ هُـدِمْ

(العطوي، ٢٠٠٧، ص ٦١)

واحتلال الولايات المتحدة الأمريكية للعراق، وما صاحبه من قتل وتشريد للشعب العراقي، تصوره فاطمة القرني في قصيدة طويلة بعنوان(بغداد)، وتحرص الشاعرة على إظهار تبخر الوعود الأمريكية بإقامة دولة مستقرة في العراق، وتستهزئ ببعض الأفكار التي روجت في الإعلام الأمريكي حول غزو العراق، والنتائج المصاحبة للغزو على الأرض، تقول القرني في نصها:

سَاسُوا ولَمْ نَعِ مِنْ سِيَاسَتِهِم سِوَى: ... وَعَـدَ الرَّئِيسُ ووَعْـدُهُ مَكْفُـولُ

عَدْلاً سَيَمْلأُ هَـذِهِ الدُّنْيـا وقَـدْ ... رَأَتْ السَّمـا واخْتَصَّـهُ تَنْزِيـلُ!!

(القرني، ٢٠٠٨، ص ٣٨-٣٩)

وفي قصيدة أخرى تعود القرني للموضوع نفسه، مصورة انقلاب الموازين والقيم في الواقع المعاصر، فالأشياء لا تسمى بأسمائها، فالاحتلال يصبح تحريرًا، والهزيمة تصبح نصرًا، والخاسر في الحرب يظهر رابحًا، والثمن يدفعه الشعب الجريح الذي لا ناقة له في الحرب ولا جمل، تقول القرني:

:...أَيُّهمْ مُسْتَوزَرٌ فِيهَا..

وأيُّ النَّاسِ..

رَابِحْ؟! (القرني، ٢٠٠٩، ص٥٤)

ترسم القرني أجواء الاضطراب، والقلق أثناء الغزو، وما يصاحب ذلك من ويلات، ومآس تنعكس باختلاف المواقف من الحرب، فمن يؤيدها يوجد لها من المبررات ما يناسب طرحه، ومن يعارضها يدعم رأيه بما يستطيع من حجج، وبينهما يضيع الإنسان البسيط الذي يمثله صوت الشاعرة:

كَالِحٌ وَجْهُ السَّما..

والأَرْضُ..

والمِيقَاتُ..كَالِحْ!

والمَدَى مَا بَيْنَها..

رَهْنٌ لإِيقَاعِ المَصَالِحْ!

ضَجَّ..عَصْفًا..

ضَجَّ..نَزْفًا..

ضَجَّ..رَجْفًا..

بَيْنَ مَوتورٍ..

ومَغْدورٍ..

ونَابِحْ! (القرني، ٢٠٠٩، ص ٥٤-٥٥)

لم تضع الشاعرة عنوانا لنصها السابق، بل وضعت مكانه شرطات متباعدة متبوعة بعلامتي استفهام وتعجب» ---- -؟!»(القرني، ٢٠٠٩، ص ٥٤)، وكأنها من هول وقع الحدث عليها لم تجد مفردات تعبر عن عمق صدمتها من هول الحدث وحجمه؛ لذا لجأت لعلامات الترقيم لتمرر من خلالها استغرابها ممن يناصر الغزو، ويسميه بغير اسمه، وكأن سكوتها عن العنوان والاكتفاء بعلامات الترقيم هو نوع من الاحتجاج على الواقع المعاصر الذي تنقلب فيه الحقائق، وتسمى الأشياء فيه بغير مسمياتها؛ مما يجعل الشاعرة في حيرة وقلق وتوتر، وقد ظهر هذا التوتر من تكرارها لكلمة ضج في القصيدة، وربطها بالعنف والنزف والرجف، وهي كلمات «فيها صخب وضجيج توحي بتضرر الشاعرة من المآسي ومن الواقع، وهكذا يتلازم التكرار مع تصاعد نبرة الحزن وتفاقم أزمة القصيدة»(آل سعد، ٢٠٢٠، ص ١٣).

استخدمت القرني في نصها السابق علامات الحذف(التنقيط) منذ بداية النص وفي مواضع متعددة موزعة على جسده، وعلامات التنقيط توحي بعجز اللغة وضيقها عن التعبير بما يختلج في صدر الشاعرة من ألم؛ والتنقيط ظاهرة يلجأ إليها الشاعر المعاصر «ليعطينا إيحاء بما لم يقل، وبما عجزت وسائل التعبير المتاحة عن تصويره، فكان التنقيط، وكذلك الحذف والفراغ، ومساحات البياض معادلا للغائب في التجربة وإيحاء به»(عبد الفتاح، ٢٠٠٩، ص ١٦٥).

توظيف علامات الترقيم التي تستخدمها فاطمة القرني لم يتلقها بعض دارسي شعرها بالشكل الذي أرادته، فعلى الرغم من حرص الشاعرة على وضع هامش في أسفل الصفحة الأولى من القصيدة وضحت فيه زمن كتابة النص، وأدرجت ضمنه كلمة التحرير متبعة بكلمة الاحتلال بين علامتي تنصيص، وختمته بعلامة تعجب من أولئك الذين يخلطون المسميات، إلا أن بعض الباحثين أصر على استخدام كلمة تحرير، وتجاهل الغاية التي ترمي إليها الشاعرة من استخدام علامات الترقيم في نصها، فيحيى آل سعد يقول عند مقاربته هذا النص:» وفي مناسبة أخرى كتبت الشاعرة فاطمة القرني قصيدة تزامنا مع بدايات تحرير العراق....»(آل سعد، ٢٠٢٠، ص١٢).

ولم تقف المبدعة المعاصرة في تبوك عن مواكبة قضاياها القومية، فهذه رانية العطوي تقرع العرب على تخاذلهم عن نصرة الشعب السوري تجاه المجازر التي يتعرض لها باستدعاء نص جرير الشهير في مخاطبته ومدحه عبد الملك بن مروان، فتبدأ نصها بشطر البيت الأول من نص جرير، ولكنها تكسر توقعات القارئ في الشطر الثاني من البيت، فتختار مجزرة خان شيخون، والهجوم الكيمياوي الذي أودى بحياة المئات كوسيلة لتعيد القارئ إلى الواقع العربي المعاصر(واقع الثورة السورية)، وإضافة إلى البعد المأساوي في خان شيخون، تستفز الشاعرة ذاكرة العربي المعاصر باللعب على البعد القومي للعروبة، فالعرب(أبناء الحرائر) ينكل بهم من قبل النظام السوري وأعوانه، ولا تصرح الشاعرة بفئة معينة بل تجعل أعداء الثورة السورية جميعا تحت مظلة أبناء السفاح. يمثل استدعاء دمشق بكل ما تحمله هذه المدينة من ماض العز والقوة إبان العصر الأموي مفارقة فادحة مع واقع دمشق المعاصر حيث أصبحت شاهدة على هوان وذل العرب:

”أتَصْحُو أمْ فُـؤادُك غَيْـرُ صَـاحِ“ وفِي شَيخُون ضَجُّـوا بالصِّيَـاحِ

وأَبْنَاءُ الـحَـرَائِـر فـــي دِمَشـقَ غَـــدَوْا عَـرَضًا لأَبْـنَـاءِ السِّفَاحِ

(العطوي، ٢٠٢٢، مخطوطه)

توظيف نص جرير لا يأتي لدى الشاعرة لمجرد التوظيف بل ليحقق غاية مقصودة، فـ» التناص والاقتباس والتضمين من التراث أساليب فنية توظف لبلورة الحاضر من خلال تجربة الماضي وتستحضر لتعزيز موقف الكاتب من الرؤى والمفاهيم التي يطرحها أو يستثيرها في نصه»(الزعبي، ١٩٩٥، ص ٢١١٦)، تعود رانية العطوي مرة أخرى إلى الاقتباس المباشر من نص جرير المشار إليه أعلاه، ولكنها تلجأ إلى استبدال(ألستم) الواردة في بيت جرير بـ(أأنتم)، والسبب في ذلك هو محاولتها استنهاض العرب المعاصرين من خلال المفارقة المقصودة من الشاعرة في توظيف بيت جرير، فجرير يفخر بالعرب الأمويين في دمشق حيث كان لهم العز والمنعة، والشاعرة باللفظ نفسه تخاطب أحفادهم المعاصرين، فالاستفهام التقريري في بيت جرير يتحول عند رانية إلى الاستهزاء والسخرية من العرب المعاصرين، ويؤكد ذلك ابتداؤها مطلع البيت التالي بالشرط، فلكي يستحق العرب المعاصرون وصف جرير لابد من نصرة إخوتهم في الشام والاقتصاص من نيرونها. لقد عكس الاستفهام حالة الذل والضعف التي وصلت إليها الأمة العربية في العصر الحاضر:

أَأَنْتُـمُ " خَـيرُ مَنْ رَكِـبَ المطَـايَا وَأَنْـــدَى العَالَمِينَ بُطُـونَ رَاحِ"

إِذَنْ قُـومُـوا بقَلْـبِ الشَّـامِ حَتَّى تَـرَى نَـيـرُون مَشْنُوقًا بسَـاحِ

(العطوي، ٢٠٢٢، مخطوطه)

تعتمد الشاعرة في هذا النص على مخزونها التراثي المتمثل في الاتكاء على نص جرير، وثقافتها المعاصرة

التاريخية المتمثلة في استدعاء نيرون، وحرقه لروما، التي تراها مشابهة لواقع الثورة السورية، فنيرون « الطاغية الذي أصبح امبراطورًا لروما وهو مازال صبيًا، واتبع نصائح معلمه الفيلسوف الرواقي الشهير سينيكا، ولكنه ما لبث أن طغى وأوغل بالطغيان، فأجبر معلمه وأستاذه أن ينتحر بقطع أحد شرايينه، وقتل أمه التي أوصلته للعرش، وقتل أوكتافيا زوجته، وأحرق روما، ومن ثم اتهم المسيحيين بحرقها، وفي النهاية انتحر»(مقداد، ٢٠١٦، ص ٢٥). لقد استحضرت رانية العطوي كل هذه الصفات حين أسقطتها على نيرون العرب المعاصر الذي أحرق الشام، فاستثمرت البعد التاريخي لنيرون، وهي في ذلك ليست بدعًا من بقية الشعراء السعوديين الذين لاحظ السويكت أنهم ينطلقون» إلى رموز أسطورية ليعيدوا شحنها بما يجعلها أكثر صلة بما يموج به عالمهم العربي من ضغوطات وأحداث»(السويكت، ٢٠٠٩، ص ١٥١).

لقد جاء توظيف التناص منسجمًا مع رؤية القصيدة ومضمونها. فرانية العطوي في مقارنتها بين إحراق روما والشام تهدف إلى تحقيق غايتين: الأولى، إظهار الدمار الذي حل بالشام المعاصرة، فهو مشابه لإحراق روما، والثانية تحمل نوعا من الأمل في بقاء الشام كما بقيت روما بعد هلاك نيرون. فكما انتصرت روما على نيرون سينتصر شعب الشام على نيرونه. وهذا يحقق – من وجهة نظر البنيوية التكوينية — ما يعرف بتكوين النص الذي لا يمكن تحقيقه « إلا بتحريك عناصر الجدلية المتمثلة في الإبداع والرؤية والتاريخ، فالجدلية القائمة بين هذه العناصر هي التي تحقق صفة التكوين» (صدار، ٢٠١٢، ص ٤١٧).

مقارنة بسيطة بين هذا النص ونصها الوارد سابقا (في القلب جرح ما التأم) يظهر مدى تطور معجم رانية العطوي الشعري لغة وصورة وموسيقى. والاتكاء على التراث في مقاربة أحداث الواقع يتكرر في شعرها، فهي في نص آخر تعارض قصيدة الشاعرة فرات التي تصف فيها الأندلس حين تقول:

الصُّبْحُ فِي هَذِي البِـلاَدِ قَصِيدَةٌ عِطْرِيـةٌ هَـمَسَتْ بِـهَا الأَزْهَـارُ

يَفتَرُّ ثَغْرُ الشَّمْسِ حِينَ تَزُورُهَا وتَحَارُ أيُّ بيُوتِهَا تَختَارُ؟!!

تحرص رانية في معارضتها لنص فرات على توظيف التراث الأدبي والتاريخي للحضارة العربية الإسلامية إبان ازدهارها في الأندلس، وتستدعي في إشارة عابرة بعض النماذج الشعرية المشرقة في وصف الأندلس مثل قصيدة شوقي (يا نائح الطلح)، وقصيدة نزار قباني (غرناطة) مع توظيف للمعالم الحضارية الأندلسية، وبعض رموزها الثقافية مثل المعتمد بن عباد، وقصته مع زوجته اعتماد الرميكية، وقد لاحظ العظمة (٢٠٠١) هذه الظاهرة في الشعر السعودي، إذ يقول:» ويبدع الشاعر السعودي حينما يستبطن ويتقمص رمزا من رموز التراث، ويصهر الأصالة بالمعاصرة في مصهر معاناته الإنسانية الحاضرة»(العظمة، ٢٠٠١، ص ٦٦).

تتكئ رانية العطوي في هذا النص على المعجم الديني، إذ تحضر بعض المصطلحات الدينية القادمة من حقل الحج ابتداء في عنوان النص (مناسك أندلسية) مرورًا بالطواف في معالم الأندلس، وشرب ماء قادس، تقول:

هِيَ يَا فُرَاتُ مَنَاسِكٌ شعرِيَةٌ ويَطُوفُ فِيهَا أَحمَدٌ ونِزَارُ

إنْ جَادَ فِي وَصْفِ الثُّرَيَّا وَاصِفٌ فِي وَصْفِ أَنْدَلُس القُلُوبُ تَحَارُ

كُلُّ الدُّرُوبِ حِكَايَةٌ شَرْقِيَةٌ لا تَسْأَلِي أَنَّى اتَّجَهْتِ مَنَارُ

هَيَّا اصعَدِي الحَمْرَاءَ قبْلَةَ خَافِقِي هَيَّا اسْمَعِي مَا تَشْرَحُ الأَحْجَارُ

ثُمَّ اشْرَبِي مِنْ مَاءِ قَادِس وارْتَوِي أَيَضِلُّ مَنْ شَرِبَ الهُدَى يَحْتَارُ؟!

ثُمَّ اقرَئِي مَا قَالَ مُعْتَمِدٌ أَهَلْ شَمْسُ الأَصِيلِ مِنْ اِعتِمَاد تَغَارُ؟

(العطوي، ٢٠٢٢، مخطوطه)

وتتحول الشاعرة في لفتة جميلة من الحديث عن الماضي الجميل إلى بؤس واقع العرب المعاصر، فتذكر المتلقي بالخيبات العربية، من خلال ذكر بعض المدن العربية التي هي إما تحت الاحتلال، أو تعاني وطأة الحروب:

قَوْمٌ أَضَاعُوا القُدْسَ ثُمَّ تَهَافَتُوا يَتَخَاذَلُونَ فَضَاعَتْ الأَمْصَارُ

بَغْدَادُنا ولَّتْ وضَاعَتْ شَامُنَا قَوْمِي تَسَاقَطُ مِنْهُمُ الأَقْمَارُ

(العطوي، ٢٠٢٢، مخطوطه)

وتخاطب رانية الشاعرة فرات في نهاية النص حاثة إياها على التمتع بجمال الأندلس، ونظم شعر يليق بعظمة المكان، وما يحمله من تاريخ:

هَيَّا اغْزِلِي شِعْراً تُغَازِلُ رُوحَهُ طُهْرَ المَكَانِ فَهطْلُهُ مِدْرَارُ

(العطوي، ٢٠٢٢، مخطوطه)

يبرز التفاعل القومي مع القضايا العربية واضحًا جليًا في شعر الشواعر في تبوك، والأمثلة السابقة تدحض رأي من يقول:» فللشاعرات السعوديات وطنيات وافرة، ونصوص الانتماء الوطني لدى الشاعرات السعوديات تقتصر على الوطن بصفته دولة ذات حدود سياسية، وبصفته أيضا أقاليم ومدنا وقرى، وليس في نصوصهن ما يستقل بمفهوم الوطنية الإسلامية الشاملة، أو القومية الأقل شمولا»(عرفان وداود،٢٠١٣، ص ٨٧). فإذا كان حضور الهم القومي العربي في شعر النساء في تبوك، وهي منطقة واحدة من

مناطق المملكة العربية السعودية بهذا الكم، فمن المؤكد أن الحصيلة، والتنوع في حضور الهم القومي العربي في شعر المرأة السعودية سيكون أكبر عند إضافة الشواعر السعوديات من المناطق الأخرى.

الخاتمة:

حققت المرأة الشاعرة في تبوك منذ بروز صوت الرائدات في هذا الحقل في أواخر السبعينات من القرن العشرين أمثال خديجة العمري، وهيام حماد، وحتى اليوم منجزًا شعريًا يستحق الدرس والتأمل. هذا المنجز تمثل في تمكن بعضهن من نشر دواوين شعرية كهيام حماد، وفاطمة القرني، وعائشة الفيفي، وهناء العرادي، وفئة أخرى أعمالهن تحت الطبع كحسناء الشهري، والأغلبية الباقية لديها مادة شعرية كافية لطباعتها في ديوان، لكن لظروف مختلفة لم تر دواوينهن النور بعد.

وتمثلت القضايا الاجتماعية التي ظهرت في شعر هؤلاء الشواعر في نقد بعض السلوكيات التي يمارسها البعض، كمن يثقل في زيارته لقريبه الذي يسكن العاصمة، أو من يمارس التعدد من أجل التعدد فقط، ودون اهتمام بالزوجات والأبناء. وبثت الشاعرة مشاعرها في نصوصها ضمن هذا الاتجاه، فهي عندما ترزق بمولود تنظم قصيدة تفيض عطفا، وعندما تخشى سوء تلقي المجتمع لإبداعها تنظم قصائد تعبر فيها عن رؤيتها كأنثى لها الحق في نشر إبداعها.

نظمت الشاعرات أيضا في القضايا القومية، ففرضت الأحداث التي مر ويمر بها العالم العربي نفسها على إنتاجهن، فصورن معاناة الفلسطينيين تحت الاحتلال، وتفاعلن مع الحرب الأهلية اللبنانية، والاحتلال الأمريكي للعراق، والثورة السورية.

تفاوتت قدرة الشاعرات على توظيف التقنيات الحديثة للقصيدة العربية المعاصرة في نصوصهن تبعًا لمدة التجربة والمخزون الثقافي لكل شاعرة، بل إن بعض النصوص التي شملتها الدراسة أظهرت التطور الذي يتضح في نصوص الشاعرة الواحدة تبعًا لزيادة عمر تجربتها الشعرية وعمقها. وفيما يلي أهم المظاهر التي حاولت الشاعرات توظيفها في بعض نصوصهن مع تفاوت في القدرة على التوظيف بين شاعرة وأخرى، وبين نص وآخر:

أولا–تفاعلت الشاعرة مع تراثها، ومع المنجز الشعري العربي المعاصر من خلال توظيف التناص بطرق مختلفة، فأحيانا تلجأ الشاعرة إلى تضمين نصها بعبارات شعرية من النصوص القديمة أو الحديثة، وأحيانا تلجأ للمعارضة الشعرية، وأحيانا يكون التناص بمحاولة الاستعانة الأسلوبية حيث تلجأ الشاعرة لتقليد بعض البنى لنصوص شعرية قديمة أو حديثة.

ثانيا–اعتمدت الشواعر في معجمهن الشعري على استدعاء الشخصيات والأمكنة الدينية والتاريخية؛ لذا يظهر في بعض النصوص الإكثار من المفردات ذات الصبغة الدينية، وفي نصوص أخرى تلجأ الشاعرة إلى توظيف البعد الأسطوري لبعض الشخصيات التاريخية، أو استدعاء مدن أو معالم من أجل نقد الواقع المعاصر وتعريته.

ثالثا–لجأت بعض الشاعرات إلى توظيف عناصر البيئة المحلية في نصوصهن، فالبعض –مثلا– لجأ لتوظيف اللغة اليومية.

رابعا–حاولت بعض الشاعرات إضفاء البعد الدرامي على النص الشعري، فلجأن إلى الحوار، وتعدد الشخصيات، والمونولوج الداخلي في محاولة لإضفاء الطابع السينمائي على النص الشعري.

خامسا–ركزت بعض الشاعرات على الفضاء البصري لنصوصهن؛ فاعتنين بطريقة كتابة النص الشعري وإخراجه النهائي قبل النشر، ومال بعضهن إلى تكثيف استخدام علامات الترقيم ونقاط الحذف؛ لتحمل وظيفة داخل بنية النص، فيما ركزت أخريات على تكرار اللازمة الشعرية، أو بعض الأساليب اللغوية مثل الاستفهام لجذب انتباه القارئ.

المصادر:

الأزوري، سارة، (٢٠١١)، ديوان الشاعرات في المملكة العربية السعودية، ط١، الرياض، دار المفردات.

جعفري، عائشة، (٢٠٠٧)، محاكمة كلماتي، مجلة ضفاف- النادي الأدبي بمنطقة تبوك، (العدد٤)، ص ٦٥.

حماد، هيام، (١٩٨٧)، قارب بلا شراع، ط١، جدة، مطابع شركة المدينة المنورة للطباعة والنشر.

الشهري، حسناء، (٢٠٢٢)، السقيمة، تحت الطبع.

العطوي، رانية، (٢٠٠٧)، «في القلب جرح ما التأم»، مجلة ضفاف – النادي الأدبي بمنطقة تبوك، (العدد ٣)، ص٦١.

العمري، خديجة، (١٩٨٥)، «دون الذي أنوي»، مجلة اليمامة، (العدد ٨٣٨)، ص ٥٨.

العمري، خديجة، (١٩٨٤)، «لم نكن في مكان»، مجلة كلمات البحرينية، (العدد٢)، ص ١٧-٢٠.

القرني، فاطمة، (٢٠٠٩)، احتفال، ط١، تبوك، نادي تبوك الأدبي.

القرني، فاطمة، (٢٠٠٨)، عندما غنى الجنوب، ط١، أبها، نادي أبها الأدبي.

المراجع:

إبراهيم، عبد الله، (٢٠١١)، السرد النسوي الثقافة الأبوية، الهوية الأنثوية، والجسد، ط١، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

البازعي، سعد، (٢٠١٥)، «صمت الحداثة»، علامات في النقد، مجلد ٢١(العدد٨٥)، من ص٢٦٥إلى ص ٢٧٨.

بلال، أحمد، (٢٠١٤)، النزعة الدرامية في الشعر العربي المعاصر دراسة في الرؤى والتقنيات، ط١، القاهرة، دار النابغة للنشر والتوزيع.

البلوي، عبد العزيز، المكان وتوظيفه في الشعر بمنطقة تبوك ١٩٣٢- ٢٠١٦م دراسة نقدية، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جدة، قسم اللغة العربية، جامعة الملك عبد العزيز، (٢٠١٩).

بودينة، صبيرة، (٢٠٢١)، « البنيوية التكوينية: قراءة في الجذور الفلسفية والآليات المنهجية»، مجلة جسور المعرفة، مجلد ٧، (العدد١)، من ص٣٤٩إلى ص ٣٦١.

الجهني، نايف، (١٩٩٧)، شعراء من منطقة تبوك، ط١، تبوك، النادي الأدبي بمنطقة تبوك.

الحربي، فايزة، (٢٠١٥)، «خطاب الذات الأنثوية في النص الشعري: ثريا العريض أنموذجا»، مجلة بيادر- نادي أبها الأدبي، (العدد٥٧)، من ص ٨٨إلى ص١٠٦.

الحسامي، عبد الحميد، (٢٠١٤)، تحولات الخطاب الشعري في المملكة العربية السعودية، ط١، الباحة، النادي الأدبي بمنطقة الباحة.

الحميدة، مضاوي، والحكمي، عائشة، (٢٠١٨)، **الموسوعة العلمية لمنطقة تبوك المجلد العاشر الحركة الأدبية في منطقة تبوك،** ط١، جامعة تبوك- عمادة البحث العلمي.

خشفة، محمد، (١٩٩٧)، **تأصيل النص المنهج البنيوي لدى لوسيان غولدمان،** ط١، حلب، مركز الإنماء الحضاري.

الرشادة، منى، (٢٠١٨)، «أنماط المكان ودلالته في شعر المرأة السعودية»، **مجلة العلوم العربية والإنسانية– جامعة القصيم،** مجلد ١١(العدد٢)، من ص ١٣٤٩إلى ص ١٤١٠.

الرشادة، منى، (٢٠٢٠)، «الغموض والإبهام في شعر المرأة السعودية»، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد ١٧(العددA٢)، من ص ١٩٥إلى ص ٢٢٣.

الزراع، عائشة، (٢٠٢٠)، تبوك ملهمة الشعراء العرب، ط١، طنطا، دار النابغة للنشر والتوزيع.

الزعبي، أحمد، (١٩٩٥)، «دلالات التناص في قصيدة (راية القلب) لإبراهيم نصر الله»، مجلة دراسات – العلوم الإنسانية– الجامعة الأردنية، مجلد ٢٢(العدد٥)، من ص٢١٠٧إلى ص ٢١٣٦.

آل سعد، يحيى، (٢٠٢٠)، «قراءة في بنية النص النسوي عند بعض الشاعرات السعوديات»، مجلة الآداب– جامعة بغداد، (العدد١٣٥)، من ص ١إلى ص٢٢.

السويكت، عبد الله، (٢٠٠٩)، استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر السعودي، ط١، الرياض، دار المفردات.

سيد، مفرح، (٢٠٠٢)، الشعر الاجتماعي في المملكة العربية السعودية منذ نشأتها حتى عام ١٣٩٥هـ دراسة تحليلية فنية، ط١، المدينة المنورة، مطبوعات نادي المدينة المنورة الأدبي.

الشنطي، محمد، (٢٠٠٣)، التجربة الشعرية الحديثة في المملكة العربية السعودية دراسة نقدية–رؤية وشهادة، المجلد الثالث، ط١، حائل، النادي الأدبي بمنطقة حائل ودار الأندلس للنشر والتوزيع.

الصبحي، ابتسام، (٢٠١٩)، عبد الرحمن الداخل في الشعر العربي الحديث، ط١، الباحة، النادي الأدبي في منطقة الباحة.

صدار، نورالدين، (٢٠١٢)، «البنيوية التكوينية وإشكالية المصطلح في القراءات النقدية المعاصرة»، مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، مجلد ٩، العدد ا ب، من ص ٤١٥ إلى ص ٤٢٩.

ضرغام، عادل، (٢٠٠٩)، في تحليل النص الشعري، ط١، الجزائر، منشورات الاختلاف، وبيروت، الدار العربية للعلوم ناشرون.

عبد الفتاح، كاميليا، (٢٠٠٩)، الأصولية والحداثة في شعر حسن محمد حسن الزهراني، ط١، الباحة، النادي الأدبي في منطقة الباحة.

العبيدان، موسى، (٢٠٠٠)، الأدب في شمال غرب الجزيرة العربية قديما وحديثا، ط١، تبوك، النادي الأدبي بمنطقة تبوك.

عرفان، زماري، ودواد، مريم، (٢٠١٣)، «المرأة السعودية الشاعرة ودورها في النهضة الأدبية»، المجلة الدولية للفكر الإسلامي، (العدد٤)، من ص ٨٢إلى ص٨٩.

عزام، محمد، (١٩٩٦)، فضاء النص الروائي مقاربة بنيوية تكوينية في أدب نبيل سليمان، ط١، اللاذقية، دار الحوار للنشر والتوزيع.

العساف، هيلة، (٢٠١٨)، «تجليات الذات الأنثوية في أعمال (فوزية أبو خالد) الشعرية النقد النسوي والهم الخاص»، **مجلة** كلية

دار العلـــوم – جامعـــة القاهـــرة، مجلد ٣٥(العدد١١٥)، من ص ٣٠١إلى ص ٣٣٤.

العطوي، مسعد، (١٩٩٣)، تبوك قديما وحديثا، ط١، الرياض، مكتبة التوبة.

العطوي، مسعد، (١٩٩٧)، الشعر والمجتمع في المملكة العربية السعودية، ط٢.

العظمة، نذير، (٢٠٠١)، قضايـــا وإشـــكاليات في الشـــعر العربـــي الحديـــث الشـــعر الســـعودي أنموذجـــا، ط١، جدة، النادي الأدبي الثقافي بجدة.

عيسى، راشد، (٢٠١٠)، قصيـــدة المـــرأة في المملكـــة العربيـــة الســـعودية مقاربـــات تطبيقيـــة، ط١، حائل، النادي الأدبي بحائل.

الغفيص، عبد الله، (٢٠٢٠)، «الشعر النسائي في مناطق شمال المملكة إشكالية المصطلح وتجليات الموضوع»، حوليـــات آداب جامعـــــة عـــــين شمـــــس، مجلد ٤٨(عدد سبتمبر)، من ص٩٩إلى ص١٢٣.

غولدمان، لوسيان، وآخرون، (١٩٨٦)، البنيوية التكوينية والنقد الأدبي، ط٢، بيروت، مؤسسة الأبحاث العربية.

فتوح، طارق، (٢٠١٧) «علاقة الشعر بالتشكيل في القصيدة العربية المعاصرة»، مجلـــة العلـــوم الاجتماعيـــة جامعة ســـطيف ٢، (العدد٢٥)، من ص٢٧٥إلى ص٢٨٤.

الفرج، سعود، (٢٠٠٢)، شاعرات معاصرات من الجزيرة والخليج، ط١، جدة، الدار السعودية للنشر والتوزيع.

الفيفي، عبد الله، (٢٠٠٥)، حداثـــة النـــص الشـــعري في المملكـــة العربيـــة قـــراءة نقديـــة في تحولات المشـــهد الإبداعي، ط١، الرياض، النادي الأدبي بالرياض.

لبيب، الطاهر، (١٩٨٧)، سوســـيولوجيا الغـــزل العربـــي الشـــعر العـــذري نموذجـــا، ط١، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

اللعبون، فواز، (٢٠٠٩)، شـــعر المـــرأة الســـعودية المعاصـــرة دراســـة في الرؤيـــة والبنيـــة ١٣٨٣-١٤٢٣هـــ ١٩٦٣-٢٠٠٢، ط١، الرياض، عمادة البحث العلمي – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

المحسني، عبد الرحمن، (٢٠٠٨)، شـــعر التفعيلـــة في الســـعودية مـــن البنيـــة إلى الدلالـــة القضيـــة الفلســـطينية أنموذجـــا، ط١، أبها، نادي أبها الأدبي.

المحيا، منال، (٢٠١٩)، معارضـــات نونيـــة ابـــن زيـــدون في العصـــر الحديـــث دراســـة أســـلوبية، ط١، الباحة، النادي الأدبي في منطقة الباحة.

المرازيق، أحمد، والنسور، تيسير، (٢٠١٨)، «صورة المرأة لدى شعراء منطقة تبوك»، مجلـــة كليـــة الآداب- جامعـــة بـــني ســـــويف، (عدد٤٧)، من ص٣١٥إلى ص٣٥٦.

مقداد، سامح، (٢٠١٦)، «تاريخ الإمبراطورية النيرونية»، المجلـــة الدوليـــة للعلـــوم الإنســـانية والاجتماعيـــة، (العدد٣)، من ص ١٨إلى ص٢٧.

الملائكة، نازك، (١٩٦٧)، قضايا الشعر المعاصر، ط٣، القاهرة، مكتبة النهضة.

الموسى، خليل، (٢٠١٠)، آليات القراءة في الشعر العربي المعاصر، ط١، دمشق، الهيئة العامة السورية للكتاب.

وغليسي، يوسف، (٢٠٠٨)، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، ط١، الجزائر، منشورات الاختلاف، بيروت، الدار العربية ناشرون.

الوهيبي، فاطمة، (٢٠٠٥)، المكان والجسد والقصيدة المواجهة وتجليات الذات، ط١، الدار البيضاء وبيروت، المركز الثقافي العربي.

البحث السابع

جامعة تبوك
University of Tabuk

المجلد الثالث | العدد (1)شعبان 1444 هـ - مارس 2023 - رمدد:8797 - 1658

نموذج مقترح لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس الأداء العام لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Associate Professor/ Department of Educational Administratio and Planning College of Education Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

د. عمـر علـــي الرفايعـــة

Dr. Omar Ali Alrafayia

نموذج مقترح لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس الأداء العام لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

(Associate Professor/ Department of Educational Administration and Planning/ College of Education/ Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University)

بيانات الباحث:

د. عمر علي الرفايعة

أستاذ مشارك:

التخصص: إدارة تربوية

مكان العمل: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: كلية التربية/ قسم الإدارة والتخطيط التربوي

omarrfa@gmail.com

Dr. Omar Ali Alrafayia

omarrfa@gmail.com

المستخلص

هدفت الدراسةُ الحاليةُ بناءَ نموذج مقترح لبطاقة الأداء المتوازن لاستخدامه في قياس الأداء العام لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وبالتحديد فإن هذه الدراسة سعت للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة احتياج جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس أدائها العام؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة احتياج جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس أدائها العام تعزى لمتغير الجنس؟

٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة احتياج جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس أدائها العام تعزى لمتغير الخبرة العمليّة؟

٤. ما النّموذج المقترح لبطاقة الأداء المتوازن المناسب لاستخدامه في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لقياس أدائها العام؟

ولتحقيق هدف الدراسة تمَّ تصميم استبانة مستندة إلى الأدب النظري المتعلق ببطاقة الأداء المتوازن، والدراسات السابقة ذات العلاقة، وطبّقت الاستبانة على عيّنة مكونة من (٧٠) من أعضاء هيئة التدريس العاملين في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

١. أن المتوسط الحسابي الكلّي لأبعاد الاستبانة جاء مرتفعاً مما يعكس حاجة عالية لدى جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس أدائها العام.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة احتياج جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس أدائها العام تعزى لمتغير الجنس؟

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة احتياج جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس أدائها العام تعزى لمتغير الخبرة العمليّة؟

٤. تم بناء نموذج مقترح لبطاقة الأداء المتوازن لاستخدامه في جامعة الإمام لقياس أدائها العام، وتم تحكيمه من قبل خبراء ومختصين في مجال الإدارة وتطبيقات بطاقة الأداء المتوازن.

تم هذا البحث بدعم من عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الكلمات المفتاحية: قياس الأداء، التعليم العالي، بطاقة الأداء المتوازن، مؤشرات الأداء، الاعتماد الأكاديمي، الجودة في التعليم العالي، الخريطة الاستراتيجية.

Abstract.

This study aimed to build a proposed model for the balanced performance scorecard to be applied in Imam Muhammad bin Saud Islamic University to measure its overall performance, specifically the study sought to answer the following questions:

1. What is the degree of need of Imam Muhammad bin Saud Islamic University to use the balanced performance scorecard to measure its overall performance?

2. Are there any statistical differences at the level of significance ($\alpha \geq 0.05$) in the degree of need of Imam Muhammad bin Saud Islamic University to use the balanced performance scorecard in measuring its overall performance due to the variable of gender?

3. Are there any statistical differences at the level of significance ($\alpha \geq 0.05$) in the degree of need of Imam Muhammad bin Saud Islamic University to use the balanced performance scorecard in measuring its overall performance due to the variable of practical experience?

4. What is the proposed model for the balanced performance scorecard suitable for application in Imam Muhammad bin Saud Islamic University?

To achieve the objective of the study, a questionnaire based on the theoretical literature related to the balanced performance scorecard and previous relevant studies was designed, and applied to the sample of the questionnaire. The sample consisted of (70) faculty members working in the field of quality and academic accreditation at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, and the results of the study were the following:

1. The total arithmetic mean of the questionnaire dimensions was high, reflecting a high need at Imam Muhammad bin Saud Islamic University to apply Balanced Scorecard in measuring its overall performance,

2. There are no statistical differences at the level of significance (($\alpha \geq 0.05$)) in the degree of need of Imam Muhammad bin Saud Islamic University to apply the balanced performance scorecard to measure its overall performance due to the variable of gender, and variable of practical experience

3. A proposal for a balanced performance scorecard was developed for application at the University of Imam to measure its general performance and has been judged by experts and specialists in the field of the card and measurements.

Keywords: Performance measurement, higher education, Balanced Scorecard, performance indicator, Academic Accreditation, Strategic map.

مقدمة:

يتصدّرُ مشهدَ التعليم العالي اليوم قضيتان، تعيش الجامعات تحت قلقهما: قضية مؤشرات الأداء، والتصنيفات العالميّة للجامعات، وهذه الأخيرة قائمة في أساسها على المؤشرات، (Williams & Rassenfosse, 2016) في عالم تسوده المنافسة العالميّة على المواهب، والتوزيع التنافسي للموارد، مما أوجد الحاجة إلى إعادة النظر في استخدام مقاييس الأداء الإجمالية لتصنيف الجامعات وإداراتها على المستويين الوطني والدولي (Dyke, 2005)، (Salmi & Saroyan, 2007)؛ لذا تسعى الجامعات إلى مواكبة المستجدات بوسائل مختلفة؛ كالمقارنات المرجعية، وتطبيقات الجودة والاعتمادات الأكاديمية، وأحياناً التخطيط الإستراتيجي، (Al-Hosaini & Sofian, 2015)، وإذا كان تقييم الأداء العام فرصة للتطوير، من خلال ما تتيحه عملية التقييم للأفراد ومجموعات العمل من مراجعة لأنشطتهم المختلفة، فإن هذه العمليّة يمكن أن تؤسس للغة مشتركة، وأساس متين للتخطيط الإستراتيجي ((Brent, 2007، وقد أصبح التركيز على التقييم بحسب مؤشرات الأداء الكميّة لكونه أكثر كفاءة من الأساليب الأخرى للتقييم في الجامعات، (Ong, et al,2013) مما أوجد حاجة للبحث عن أفضل هذه الأساليب، على رأسها بطاقة الأداء المتوازن BSC (|balanced Scorecard) التي طوّرها كابلان ونورتون (Kaplan & Norton, 1992)، والتي تبرز أهميّتها في تمكين المؤسسة من مواجهة أمرين اثنين معاً: المنافسة في المجال الذي تعمل فيه المؤسسة، وتحقيق الرضا الكلّي لجميع الأطراف من مساهمين في المؤسسة، وعاملين فيها، ومستفيدين من خدماتها، بالإضافة إلى المجتمع المحلّي، وهذا الأسلوب الحديث في قياس الأداء المتوازن يأخذ بعين الاعتبار الأبعاد المتعددة لعمليات المؤسسة وتعاملاتها؛ المالية وغير المالية، الملموسة وغير الملموسة، الداخلية والخارجية، كما يهتم بالمجالات المعنوية كالتعلّم والنّموّ والإبداع والابتكار، بالإضافة إلى الموارد البشرية وتنميتها وتحقيق رضاها وتمكينها، (العامري والغالبي،٢٠٠٣) (Kaplan & Norton, 2007),.

هناك من يرى أن الجامعات تأخرت كثيراً في تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في قياس أدائها العام، كما يشير الحسيني وسفيان (Al-Hosaini & Sofian, 2015) مع ضرورتها لمساعدة مؤسسات التعليم على القياس الدقيق والمتقدم لأدائها العام، إذ لم يعد استخدام بطاقة الأداء المتوازن حكراً على منظمات الأعمال الربحيّة، حيث بدأت القطاعات الحكومية كذلك في تطبيقها، من أجل مواجهة تحديات أهمها: تزايد حاجات المجتمع وتنوعها، مع ندرة الموارد، في ظل التحولات الاقتصادية الكبيرة، واشتداد حدة المنافسة بين المنظمات على اختلافها(نيفين، ٢٠١٦)،

مشكلة البحث:

تواجه الجامعات السعودية اليوم تحديات في مجال المنافسة المحليّة والعالميّة، مما أوجد الحاجة إلى تقويم دقيق للأداء استناداً إلى مؤشرات كميّة ووصفيّة تماشي حركة المعايير العالميّة في التطوير المستند إلى نواتج التعلم، وقد ترك المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي المجال مفتوحاً للجامعات لتضيف ما يناسبها من المؤشرات إلى ما حددته في وثيقة خاصة من المؤشرات الرئيسة KPIs ، (NCAAA,2015) من هنا كان لزاماً على هذه الجامعات أن تطوّر من طرق قياسها لأدائها، ويحاول هذا البحث تقديم بطاقة الأداء المتوازن كمنهجية تُسهّل مهمات الجامعات وأعمالها في مجال قياس أدائها العام من خلال نموذج مقترح لاستخدامه في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لقياس أدائها العام، من هنا تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

ما النّموّذج المقترح لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس الأداء العام لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

هدف البحث وأسئلته:

يهدفُ هذا البحثُ بناء نموذج مقترح لبطاقة الأداء المتوازن لاستخدامه في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لقياس أدائها العام، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما درجة احتياج جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس أدائها العام؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة احتياج جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس أدائها العام تعزى لمتغير الجنس؟

٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة احتياج جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس أدائها العام تعزى لمتغير الخبرة العمليّة؟

٤. ما النّموذج المقترح لبطاقة الأداء المتوازن المناسب لاستخدامه في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لقياس أدائها العام؟

أهميّة البحث:

تكمن أهميّة البحث في سعيه لبناء نموذج مقترح لبطاقة الأداء المتوازن يصلح للتطبيق في الجامعات السعودية الحكوميّة، وعلى رأسها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، من خلال الدراسة الوثائقية والميدانية لتوضيح المسوّغات التي تجعل من استخدام بطاقة الأداء المتوازن ضرورة في قياس الأداء العام للجامعة، ويشكّل البحث إضافة في مجال الربط بين بطاقة الأداء المتوازن، وحركة المعايير ومؤشراتها في التعليم العالي ومؤسساته من جهة، وبين الخطط الإستراتيجية والتنفيذية التي تتبناها الجامعة ووحداتها الإدارية والأكاديمية من جهة أخرى، ومن المتوقع للبحث أن يفيد فيما يلي:

١. توضيح آلية بناء نظام بطاقة الأداء المتوازن في مجال عمل الجامعات، مع بيان مدى قدرتها على قياس الأداء العام لجميع وحدات الجامعة المنبثق عن رؤيتها ورسالتها الإستراتيجية.

٢. إثراء المعرفة في مجال الإدارة التربوية وإدارة التعليم العالي بأدبٍ متصلٍ ببطاقة الأداء المتوازن منقولٍ من قطاع إدارة الأعمال.

تعريف المصطلحات والمفاهيم:

تضمن البحث مجموعة من المصطلحات التي تم تعريفها مفاهيمياً، ومن ثم إجرائياً على النحو التالي:

- **بطاقة الأداء المتوازن**: يُعرّفها جاكسون (Jackson, 2018)بأنها إطار عمل يستخدم لإدارة استراتيجية المؤسسة وتتبّعها. ويُعرّفها كابلان ونورتون على أنها نظام شامل لقياس الأداء من منظور استراتيجي، يتم بموجبه ترجمة إستراتيجية المنظمة إلى أهداف وقيم مستَهدفة ومقاييس وخطوات إجرائية واضحة (Kaplan&Norton,1992)، ويعرّفها الباحث إجرائياً بأنها ما يسفر عنه البحث الحالي من نموذج لبطاقة الأداء المتوازن، يصلح للتطبيق في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لقياس أدائها العام، ودرجة تحقق أهدافها الاستراتيجية.
- **الأداء العام**: هو الأداء الكلي للمؤسسة، أو هو محصلة أداء وحداتها، وهو ما يشار إليه بالأداء المؤسسي الذي تعرّفه المنظمة العربيّة للتنميّة والإدارة بأنه: المنظومة المتكاملة لنتائج أعمال المنظمة في ضوء تفاعلها مع عناصر بيئتها الداخلية والخارجية (رسلان، ٢٠٠٨)، ويعرّفهُ الباحث إجرائياً بأنه محصلة أداءات وحدات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية التي تحقق مؤشرات أبعاد بطاقة الأداء المتوازن التي سيخرج البحث بها هذه كنتيجة من نتائجه.

حدود البحث ومحدداته:

١. يقتصر البحث على اقتراح نموذج لبطاقة الأداء المتوازن، يصلح لاستخدامه في قياس الأداء العام لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، وتحكيمه من قبل الخبراء والمختصين، دون تطبيق النموذج أو قياس أثر التطبيق.

٢. أما محددات الدراسة الميدانية فإنها تتحدد بدرجة صدق الاستبانة وثباتها، وكذلك موضوعية المستجيبين على عبارات الاستبانة، ولا يصح تعميم نتائجها إلا على المجتمع الذي سُحبت منه العيّنة.

الإطار المرجعي (الأدب ذي الصلة):

يتعرض هذا الإطار إلى جملة من الأمور التي تتعلق بموضوع البحث أهمها:

مؤشرات الأداء وتطبيقاتها في الجامعات السعودية:

الجامعات السعودية مطالبة بالحصول على الاعتماد المؤسسي من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA، وتُركَ الخيارُ لأقسامها للحصول على الاعتمادات البرامجية المناسبة، سواءً من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، أم من هيئة خارجية تختارها الأقسام العلميّة، شريطة أن تكون تلك الهيئات معتمدة ومقبولة لدى المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA، وللتأهل لهذه الاعتمادات لا بد من التقويم الذاتي للجامعة، استناداً إلى تحليل البيانات والمعلومات التي تحويها مقاييس التقويم الذاتي، وهذه المقاييس موزعة على أحد عشر معياراً تحتوي في مجموعها على ما يقارب ٣٦٥ مؤشراً، وتشمل جوانب عمل الجامعة وأدائها، وقد اختار المركز منها ٣٣ مؤشراً سماها المؤشرات الرئيسة لقياس الأداء KPIs التي تقاس كمّياً (NCAAA, 2015).

بطاقة الأداء المتوازن:

تعرّف بطاقة الأداء المتوازن على أنها نظامٌ إداريٌ يهدفُ إلى مساعدةَ المنشأة على ترجمة رؤيتها وإستراتيجياتها إلى مجموعة من الأهداف والقياسات الإستراتيجية المترابطة. (Kaplan&Norton,1992)، وقد طرحت أولَ مرّة كما يرى رجبي (Rigby,2001) من خلال أبحاث كل من روبرت كابلان وديفيد نورتن Kaplan and Norton، ونوقشت لأول مرة في جامعة هارفارد عام ١٩٩٢، وبالعودة إلى تلك الدراسة نجدها طبقت بطاقة الأداء المتوازن لمدة عام كامل على عيّنة مكونة من ١٢ شركة من الشركات التي عرفت بأدائها الضعيف، وبعد تطبيقها تمكنت تلك الشركات من تجاوز ضعفها، حيث نهضت من جديد بمستوى أدائها بشكل ملحوظ، وكان أيضاً من نتائج الدراسة أن هذه التقنية تتضمن مجموعة متكاملة من المقاييس المالية وغير المالية، التي تمنح الإدارة العليا في الوحدات الاقتصادية نظرة شاملة ومحكمة عن واقع أدائها، وذلك لقدرتها عل الجمع بين المؤشرات المالية وغير المالية لتكوين الصورة الكليّة المتكاملة عن أداء المؤسسة.

بطاقة الأداء المتوازن يشار إليها اليوم على أنها تطورٌ في الفكر الإداري، خرج بتصميم تقنية جديدة لتقييم الأداء تهتم بترجمة استراتيجية المنشأة إلى أهداف محددة، ومقاييس ومعايير مستهدفة، ومبادرات للتحسين المستمر، وهذا التطوّر ظهر كاتجاه قوي في مواجهة الانتقادات التي وجّهت للقياسات التقليدية، وتقييم الأداء المعروف يومها، لهذا السبب جاءت لتتلافى التقصير فيما سبقها من أدوات، فهي تركّز على كل الجوانب ذات العلاقة، ومن أبعاد متعددة كالبعد الزمني؛ حيث تهتم عمليات قياس الأداء بثلاثة أبعاد زمنية هي: ما كانت عليه المؤسسة بالأمس، وما حالها اليوم؟ وكيف ستكون غداً؟ كما أنها تقيس الأداء من المنظور المالي، وغير المالي، ولا تغفل جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة بأداء المؤسسة ومخرجاتها (نيفين، ٢٠١٦)، (سليط، ٢٠١٢)، (Kaplan&Norton,1992)، (Rigby,2001).

فوائد تطبيق بطاقة الأداء المتوازن:

تحقق المنظمات التي تطبق هذه المنهجية عدة أمور أهمها:

١. القدرة على إدارة الإستراتيجية من لحظة التخطيط إلى آخر مراحل تنفيذها وتقويمها بوساطة قياسات دقيقة.
٢. تقود التغيير وتوجهه لصالح تحقيق رؤية المنظمة، كما تثير الدافعيات نحو الإنجاز، من خلال بيان العلاقات السببيّة وتوضيحها على الخريطة الإستراتيجية.
٣. قدرتها على إدارة الأصول غير الملموسة إلى جانب الأصول الملموسة، حيث تتكفل بإدارة رأس المال الفكري، والمعرفة، والمهارات، والمواهب، والإبداعات، وبالتالي نجدها تؤكد على التعلّم التنظيمي، وترعى النّموّ والابتكار في المنظمة. (نيفين، ٢٠١٦)، (العامري والغالبي، ٢٠٠٣)

تطوّر بطاقة الأداء المتوازن:

نجد في الأدب ذي الصلة أنَّ هناك أربعة أجيال لبطاقة الأداء المتوازن بحسب نيرانما (Narayanamma، et al, 2016)، وهي:

الجيل الأول: ونجد فيه التفكير في حلّ مسألة السيطرة و «إحكام القبضة على المنظمة»، وغالبا ما توجد مجموعة بسيطة من التدابير في الأبعاد الأربعة: البُعد المالي، وبُعد الزبائن (العملاء)، وبُعد العمليّات الداخلية، وبُعد التعلم والنّموّ والابتكار، وتعتبر بطاقة الأداء من الجيل الأول مفيدة للتدابير التشغيلية، ولكنها ضعيفة في وصف الإستراتيجية وإدارة التغيير، ونادراً ما تكون متوازنة.

الجيل الثاني: ونجد فيه تركيزاً على محركات الأداء، وعلى مجموعة من التدابير تسمى مؤشرات الأداء الرئيسة KPIs ، تصاغ على شكل أهداف تشتق من رؤية المؤسسة ورسالتها، وتكون مهمتها توجيه العمليّات لتحقيق الفرق المنشود، وعادة ما يكون هناك بيان للسبب والنتيجة عبر الأبعاد الأربعة، وهو ما تظهره الخريطة الإستراتيجية كما سيأتي بيانها، وما يميّز مؤشرات الأداء هنا عمّا في الجيل الأول أنَّ المؤشرات تكون هنا أكثر انتقائية.

الجيل الثالث: وفيه أصبحت منهجية بطاقة الأداء المتوازن مُسندةً إلى فريق إداري خاص بها، يقوم على تحديد أهدافٍ استراتيجية طويلة المدى، متعلقة بتحقيق رسالة المؤسسة ورؤيتها، بالإضافة إلى كونها أداة لإدارة الإستراتيجية وتقييم أدائها، أو مدى تحقق أهدافها، لذلك يرى كبولد ولوري (Cobbold & Lawrie,2002) أنَّ بطاقة الأداء المتوازن ما هي إلا لغة جديدة لوصف العناصر الرئيسة للإستراتيجية، وتنشأ العمليّة من إعداد الخريطة الاستراتيجية، بحيث تصاغ فيها أهداف الأبعاد الأربعة، لتوضع بعدها مقاييس لكل هدف من أهداف تلك الأبعاد، وبالتالي يكون النظام الكلّي لبطاقة الأداء المتوازن مكوّناً من كلٍ من الخرائط الإستراتيجية للأهداف، وبطاقات الأداء المتوازن للمقاييس، وهذا يعتبر تطوراً حقيقياً في منهجية بطاقة الأداء المتوازن، ومن خلال الدراسات تبيّن أنَّ كثيرين يضعون إستراتيجيات، لكن ليست العبرة بوجود خطط إستراتيجية، وإنما العبرة بمقدار ما ينفّذ من أهداف تلك الإستراتيجيات، ومن هنا جاءت بطاقة الأداء المتوازن لتقدّم أدوات لقياس المتحقق من الأهداف الاستراتيجية (Cobbold & Lawrie,2002), (Kaplan& Norton, 2007

الجيل الرابع: تمَّ تطوير البطاقة فيه لإيجاد المنظمات المتعلّمة Learning Organization فالمنظمة من خلال تطبيقها لهذه المنهجية تصبح منظمة متعلّمة، وليس مهمة الإدارة في هذا الجيل الضبط فحسب، وإنما عليها فتح المجال لتعلّم الأفراد ونموّهم والتركيز على سلوكياتهم، كما تمَّ في هذا الجيل إضافة البُعد الاجتماعي (المسؤولية الاجتماعية) في عمل المؤسسات، والذي يتوقع من مؤشراته أنْ تجيبَ على التساؤل الذي مفاده: كيف ينظر إلينا المجتمع؟ (Narayanamma, et al, 2016)، (Kaplan& Norton, 2004)

مكونات البطاقة:

تتكون بطاقة الأداء المتوازن من جملة من العناصر المترابطة (Kaplan& Norton, 2007) وهي:

١. المنظورات أو الأبعاد(Perspectives) : وهي أربعة أبعاد: البُعد المالي، وبُعد العملاء أو البُعد الزبائني، أو بُعد المستهدفين، إذ يختلف المصطلح باختلاف طبيعة الخدمات التي تقدمها المؤسسة، وبُعد العمليات الداخلية، وبُعد التعلّم والنّموّ والابتكار، وكل بُعدٍ من هذه الأبعاد له أهدافه ومؤشراته بحسب ما سيأتي.
٢. الأهداف (Objectives): وهي النتائج المطلوب الوصول إليها لتسهم في تحقيق رسالة المنظمة، ويتم توزيع الأهداف على أبعاد بطاقة الأداء المتوازن، وتتساوى كلها في الأهميّة الإستراتيجية، ومن شروط هذه الأهداف أن تكون محددة، وواقعية، وقابلة للتحقق، وقابلة للقياس، ولها وقت محدد لإتمامها، مثال ذلك: زيادة نسبة رضا أعضاء هيئة التدريس عن مصادر التعلم والتجهيزات المقدمة لهم بواقع ١٠٪ في نهاية العام الحالي.
٣. المقاييس أو المؤشرات (Measures or Indicators): هي مجسّات تحدد واقع الهدف المراد تحقيقه، من خلال مقارنته بقيمة محددة مسبقاً، والقيمة على هذه المجسّات تعكس مدى التقدم نحو تحقيق الهدف الإستراتيجي المحدد؛ مثال ذلك: مؤشر رضا الطلبة عن العمليّة التعليميّة، ولا بدّ من التمييز بين أهم مصطلحين في البطاقة

وهما: الأهداف والمقاييس، حيث الهدف كما يعرفه نيفين، (٢٠١٦، ٣٤) «بيان مقتضب لما يتوجب علينا القيام به بإتقان في كل بعد من الأبعاد الأربعة لبطاقة الأداء المتوازن، من أجل تنفيذه إستراتيجياً، في حين تكون المقاييس أداة قياس كميّة تستخدم لرصد التقدم المحرز من الأهداف، وتتألف الخرائط الإستراتيجية في مجملها من مجموعة الأهداف، وتقسّم المؤشرات إلى قسمين: مؤشرات متأخرة وأخرى قائدة:

- المؤشرات المتأخرة: هي المقاييس التي تركز على النتائج في نهاية فترة زمنية معينة، وعادة ما تكون وصفاً للأداء التاريخي؛ مثل قياس رضا الموظفين، فغالبا ما يتم في نهاية السنة أو الفصل الدراسي، أو قياس كمية الدخل المتحصل في نهاية السنة، أو عدد الأبحاث المنشورة في نهاية السنة الدراسية، ولأنها ذات طبيعة تاريخية فإنها لا تعكس الأنشطة الحالية، وتفتقر إلى القدرة التنبؤية، وبالتالي لا يمكن تدارك الخلل إلا في الخطط التالية.
- المؤشرات القائدة: هي التي تقود أو توجه النشاطات والاهتمام إلى أداءٍ تقيسه المقاييس المتأخرة، وهي عادة ما تقيس العمليّات والأنشطة المتوسطة، مثل التغيّب عن العمل إذا ارتفعت نسبته، فإن ذلك يدل على عدم رضا الموظفين عن أساليب العمل، أو عن المناخ التنظيمي السائد، وبالتالي تقود هذه النسبة إلى تدارك الأمر وإصلاح الخلل؛ لذلك يصفونها بأنها ذات طابع تنبؤي، وتسمح للمؤسسة بإجراء التعديلات وفقا للنتائج، ويرى المختصون أنَّ بطاقة الأداء يجب أنْ تشتملَ على مزيج من المؤشرات المتأخرة، والمؤشرات القائدة، وألا تقتصر على إحداهما (نيفين، ٢٠١٦، ٢٨٣).

٤. المستَهدَفات (Targets): مفردها مُستَهدَف: وهو تمثيل كمّي لقياس الأداء عند نقطة ما في المستقبل، أي أنه « المستوى المستقبلي للأداء» (سليط، ٢٠١٢، ص٣٣٩)، ويمكن أن نختار النقطة الزمنيّة كأن تكون بعد شهر، أو كل ثلاثة أشهر، أو كل فصل دراسي، أو غير ذلك.

٥. المبادرات، أو الخطوات الإجرائية (Initiatives): بعد وضع المستَهدَفات يتم تحديد المبادرات، والمبادرات برامج عمل محددة تنفذ لتساعد على تحقيق مستهدفات الأداء، أو زيادة نسبة تحققها.

٦. القيم الفعليّة: وهي مقدار ما تحقق من المؤشر عند قياسه كمياً، إما من خلال النسبة المئوية، مثل نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة، أو من خلال العدد، مثل عدد الأبحاث المنشورة سنوياً.

٧. الخريطة الإستراتيجية: صورة تمتد على صفحة واحدة تُنسّق أفقياً، تحكي قصة إستراتيجية المؤسسة، وتبيّن لكافة الموظفين والوحدات كيف أنَّ عمل كل منهم مرتبط بالأهداف الإستراتيجية الشاملة للمؤسسة، وبالتالي نجد فيها وضوحاً للعلاقات السببية بين أعمال الموظفين القصيرة المدى، وأهداف المؤسسة بعيدة المدى، أو ما يعرف بعلاقة السبب والنتيجة (نيفين،٢٠١٦)،

أبعاد بطاقة الأداء المتوازن:

جاءت كلمة بعد أو منظور perspective كما في نيفين (٢٠١٦) من الكلمة اللاتينية perspectus أي « النظر من خلال» أو عبر « الرؤية الواضحة «، وهو بالضبط ما تهدف بطاقة الأداء المتوازن إلى تحقيقه؛ وذلك من خلال دراسة الاستراتيجية، وجعلها أكثر وضوحاً بالنظر لها من خلال عدساتِ وجهاتِ النظرِ المختلفة، ولكي تكون الإستراتيجية فاعلةً يجب أن تحتوي على توصيف لكلٍ من: التطلعات المالية، وأسواق العمل، أو المجتمع الذي تخدمه، والعمليّات التي ستنفّذها، وبالطبع الأشخاص الذين سيوجّهون السفينة بمهارة وثبات نحو النجاح، لذلك يرى كابلان ونورتون (Kaplan & Norton, 2004) أنَّه لا بد من تكوين صورة واضحة ودقيقة عن تنفيذ الإستراتيجية في لوحة شاملة لجميع الأبعاد الأربعة التي تشكل الإستراتيجية، وهي:

أولاً: البُعد المالي:

الأصل في كل المؤسسات أنها تسعى للربحية، وتركز على أرقام المال، وجاءت بطاقة الأداء المتوازن لتطرح فكرة بسيطة، لكنها ثوريّة تتمثل في دعم الأرقام المالية بمقومات النجاح المستقبلي المتمثل في عدد من العناصر المتباينة، وهي في ذات الوقت حاسمة مثل: الابتكار، ورضا العملاء، وإشراك الموظفين، ويرى نيفين (٢٠١٦) أنّ الأهداف المالية عنصرٌ مهمٌ في الخريطة الإستراتيجية، سواءً

كان الأمر متعلقاً بالمؤسسات الربحيّة أم غير الربحيّة كالحكومية مثلاً، فإذا كانت الأولى يهمها الربح وزيادة حصة المساهمين، فإن المؤسسات الحكومية وغير الربحيّة تسعى إلى تحقيق أهدافها مع خفض الكلفة والنفقات، وهذا ما ينطبق على الجامعات الحكومية في المملكة العربيّة السعودية.

ثانياً: بُعد العملاء (المستفيدين):

يقصد بالعملاء في بطاقة الأداء المتوازن المستفيدون من خدمات المؤسسة، والأصل في هذا البعد أن يجيب على ثلاثة أسئلة: مَنْ هم عملاؤنا؟ ماذا يتوقعون منّا؟ وما القيمة المقترحة لخدمتهم؟ (نيفين، ٢٠١٦) والعملاء في الجامعات يتشكلون من الطلاب والطالبات، وأرباب العمل في القطاعين العام والخاص، من هنا نجد أن على الجامعات عند بنائها لإستراتيجياتها أنْ تجعل الخدمات المقدمة لهؤلاء جميعاً في لب هذه الإستراتيجيات، ويرى المغربي(٢٠٠٧،٦٥) أَنَّ هذا الجزء يشكل قلب المقاييس، فإذا أخفقت المؤسسة في تقديم المنتجات والخدمات المناسبة بشكل يُلبي احتياجات المستفيدين، وبتكاليف فعّالة على المدى القصير والطويل، فلن تتولد إيرادات جديدة وستتدهور المؤسسة وتموت (المغربي، ٢٠٠٧).

ثالثاً: بُعد العمليّات الداخلية:

يركز هذا البُعد على العوامل والإجراءات التشغيلية الداخلية المهمة التي تُمكن الجامعة من التميّز، وبالتالي تؤدي إلى تحقيق رضا الطلبة عن الخدمات المقدمة لهم، ويهدف بُعد العمليّات الداخلية إلى تحديد العمليّات المهمة التي يجب أن تتفوق فيها الجامعة وتتميز فيها لتنفيذ إستراتيجيتها التي تؤثر على رضا الطلبة، وبالتالي تؤثر على تحقيق أهداف الجامعة (أبو غبن، ٢٠١٦) حيث إن الأداء الجيد لخدمات الطلبة ينشأ من العمليّات والقرارات والتصرفات التي تحدث داخل الجامعة، ومن ثم يطلب من المديرين ورؤساء الأقسام التركيز على العمليّات الداخلية الأساسية، وتحقيق التناسق بينها لابتكار قيمة للطلبة والمجتمع) ويركز كابلان ونورتون (Kaplan & Norton, 2000) على ضرورة تحليل العمليّات الداخلية، بهدف استبعاد كل العمليّات التي لا تبتكر قيمة للمستفيد بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

رابعا، بُعد التعلّم والنّمو:

يزيد التعلّم والنّموّ من قدرة المؤسسة على التجديد والابتكار في الخدمات والمخرجات كشرط أساسي لبقائها واستمرارية عطائها على المدى الطويل، ويرى نيفين (٢٠١٦) أَنَّ الأهداف في هذا البُعد تعتبر الركائز الأساسية لتحقيق الأهداف في الأبعاد الأخرى، ولأهميّة تطوير مهارات الموظفين وتحقيق نموّهم نجد كابلان ونورتون (Kaplan & Norton, 2004) يجعلان للمؤسسة الحق في إفراد الموارد البشرية في بُعدٍ خامس من أبعاد بطاقة الأداء المتوازن.

لقد وضع كابلان ونورتون (Kaplan, Norton ,1993) نموذجهما للشركات الخاصة، لكنهما بعد تطبيقه بسنوات أدركا أن هذه الأبعاد الأربعة قد لا تكون كافية أو مناسبة لجميع المؤسسات، واقترحا منذ ذلك الحين أنه « ينبغي النظر للأبعاد الأربعة كنموذج أو قالب، لا كقيد، وعلى هذا الأساس يرى الباحث أن الأبعاد التي تناسب الجامعات الحكومية في المملكة العربيّة السعودية، ومنها جامعة الإمام محمد بن سعود هي خمسة أبعاد، بعد إضافة البُعد الاجتماعي لها، ويكون هذا البُعد متماشياً مع ما أشارت إليه دراسة بلقاسم ومقدم (٢٠١٢) كما سيأتي.

الدراسات السابقة:

استعرض الباحث بعض الدراسات التي تناولت استخدام بطاقة الأداء المتوازن، ودرس أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين دراسته الحالية، وقد أفاد منها في توجيه البحث وأداته، وكان من أهم الدراسات التي رجع إليها:

دراسة أبو غبن (٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرّفَ على مدى إمكانية استخدام بطاقة قياس الأداء المتوازن كأداة لتقييم أداء جامعة الأقصى بغزة من وجهة نظر العاملين في الجامعة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته، وصمم لهذا الغرض

استبانة خاصة لجمع البيانات والمعلومات المطلوبة للدراسة، وزعت على عيّنة مكونة من ١٠٠ مبحوثٍ، كما تم تصميم استبانة خاصة بالبُعد الثاني، وهو بُعد العملاء للوصول إلى القياس الحقيقي لرضا الطلاب عن جودة الخدمات المقدمة لهم، وكان من نتائج الدراسة أنّ إدارة الجامعة تحرص على توفير جو أكاديمي يُسهم في نجاح العمليّة التعليميّة التعلّميّة وتقدّمها، كما أظهرت النتائج أن إدارة الجامعة تحقق للطلبة عنصري الانسجام والاستقرار في الدراسة، مما ينعكس إيجاباً على تحصيلهم، وأن الجامعة تسعى إلى تطوير سمعتها بين الجامعات الفلسطينية.

ودراسة عياط، وعزيز (٢٠١٦) التي هدفت إلى تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي باستخدام بطاقة الأداء المتوازن على جامعة طاهري محمد بشار في الجزائر، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة وعيّنتها من كافة المدراء الأكاديميين والإداريين في الجامعة، وكان من نتائجها أن مستوى الأداء المؤسسي من منظور بطاقة الأداء المتوازن للجامعة جاء متوسطاً، وعزت الدراسةُ هذه النتيجة إلى ضعف استجابة هذه الجامعة لمطالب التغيير والتطوير الواجبة للتكيّف مع المتغيرات والتحديات المحلية والعالميّة، خاصة في ظل غياب إستراتيجية واضحة للجامعة محل الدراسة.

ودراسة المصري (٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرّفِ على مدى تطبيق أبعاد بطاقة الأداء المتوازن في الجامعات الأردنية، كما هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تحد من تطبيق تلك الأبعاد في الجامعات الأردنية، وبيان ما إذا كانت هذه المحددات تتفاوت بين الجامعات أم لا؟ وقد استخدم الباحث الاستبانة لجمع بيانات الدراسة، وتم توزيعها على عددٍ من العاملين في الجامعات الأردنية والبالغ عددها ٢٨ جامعة، وكان من نتائج الدراسة أَنَّ تطبيق الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لأبعاد بطاقة الأداء المتوازن منفردة ومجتمعة كان بنسبة متوسطة، وأن هناك تفاوتاً كبيراً في درجة تطبيق أبعادها منفردة ومجتمعة لصالح الجامعات الخاصة. كما ظهر من النتائج أنّ هناك تبايناً بسيطاً في درجة وجود معوقات (محددات) تحدّ من تطبيق أبعاد بطاقة الأداء المتوازن بين الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لصالح الجامعات الخاصة.

دراسة لادشينكو (ladchenko, 2015) التي هدفت إلى التركيز على التحليل المقارن لتطبيق بطاقة الأداء المتوازن لأربع مؤسسات من مؤسسات التعليم العالي الألماني، وهدفت إلى تحديد الإطار العام لبطاقة الأداء المتوازن الذي يمكن أن يطبق في مؤسسات التعليم العالي الألماني لتتضمن: بناء البطاقة، وعناصرها الرئيسة، وتطويرها في كل مستويات إدارة المؤسسة، وأظهرت الدراسة كيف أنّ البطاقة تكون أداة فاعلة في إدارة إستراتيجية المؤسسة من خلال اشتمالها على مجموعة شاملة من المؤشرات ومقايس الأداء، وبالتالي، بالإضافة إلى كونها أداة لإدارة الإستراتيجية، فهي تقدم نظاماً لقياس تنفيذ الخطط الإستراتيجية، و قياس أداء الإدارة الإستراتيجية.

وفي دراسة جادو (٢٠١٣) التي هدفت إلى قياس مدى فاعلية استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تحسين أداء الجامعات الحكومية، وكان مجتمع الدراسة جميع الجامعات الحكومية المصرية، وكانت العيّنة ممثلة في كلية التجارة بجامعة عين شمس، وكان من نتائج الدراسة حصر فوائد تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في الجامعات التي كان من أهمها: أنها تقدم إطاراً شاملاً لترجمة الأهداف الإستراتيجية إلى مجموعة متكاملة من مؤشرات الأداء الإستراتيجية، كما أنها توجه جهود الجامعة بحيث لا تقف عند حد مراقبة الأداء، كما تسهم في نشر ثقافة الجودة الأكاديمية بما يتفق مع معايير الجودة.

ودراسة بلقاسم ومقدم (٢٠١٢) التي هدفت إلى قياسِ درجة الحاجة إلى تصميم لوحة قيادة من أجل دمج المسؤولية الاجتماعية في منظمات الأعمال وقياس الأداء تجاهها، وكان من نتائج هذه الدراسة: أَنَّ منظمات الأعمال تحتاج من أجل الإدارة الجيدة لبرامج المسؤولية الاجتماعية إلى قياس الأداء تجاهها، حتى تستطيع تقييمها وتحسينها، وأَنَّ من أفضل الأدوات التي تُسهّل عمليات قياس المسؤولية الاجتماعية بطاقة الأداء المتوازن المستدامة، التي تقيس كل محاور الأداء الرئيسة التي تضمها المسؤولية الاجتماعية، وهذا ما تحتاجه الجامعات عند تطبيقها لبطاقة الأداء المتوازن.

وفي دراسة أشرف وجاويد (Ashraf & Javed,2012) التي هدفت إلى تحليلِ أهمّ مؤشرات قياس الأداء المستخدمة في معاهد التعليم العالي في باكستان، وكان من نتائج الدراسة: أَنَّ أهمَ منظورٍ في بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر قادة المؤسسات هو

منظور العمليّات الداخليّة؛ لأنهم يعتقدون أنَّه إذا كانت النظم الداخلية قوية بما فيه الكفاية، فإنّ الاتجاهَ واضح، وسيكون اهتمامُ المؤسسة منصباً على تطوير المناهج، ومن ثم فإنّه سيتم القضاء تلقائياً على العديد من العوامل المؤثرة على رضا العملاء.

وفي دراسة أبو شرخ (٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرّف على مدى إمكانية تقويم أداء الجامعة الإسلامية بغزة باستخدام بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر العاملين بالجامعة، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وعلى الاستبانة لاستطلاع رأي أفراد عيّنة مكونة من (٥٢) مبحوثاً، وكان من أهم نتائج الدراسة: أنّ الجامعةَ تحرص بشكل كبيرٍ على تطوير دورها، وإبراز سمعتها وكفاءتها بين سائر الجامعات العربيّة والدولية، كما أنها تعمل على تطوير العلاقة مع الخريجين، وتتابع أوضاعهم، ولكن ذلك يواجه بعض الصعوبات بسبب سوء الوضع الاقتصادي، الذي يحول دون إمكانية استيعاب الخريجين في سوق العمل، وهي بالإضافة إلى ما سبق تعمل على مواكبة التطور العلميّ من خلال تطوير برامج أكاديمية، وتحرص على استحداث برامج جديدة حسب المتطلبات العلميّة، الأمر الذي يمكّنها من تطبيق بطاقة قياس الأداء المتوازن.

وفي دراسة أجراها حسن وأحمد (٢٠١١) لقياس أداء جامعة الموصل وتقييمه باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، وتكوّنَ مجتمع الدراسة من طلبة الدراسات العليا، وعمداء الكليات، ورؤساء الأقسام العلميّة فيها، وكان من نتائجها: أنّ الجامعة تقوم بعمليات الإبداع، لكنّ نسبة الانفاق عليه لم تكن بالمستوى الذي يشير إلى وجود عمليّة مخطط لها ضمن العمليّات الداخلية، مما أبرز الإبداع هنا على أنه قائم على جهود فردية، كما بيّنت الدراسة قيمة البطاقة في قياس أداء الجامعة، وبيان الضعف أو التقصير على بعض أبعاد البطاقة ومؤشراتها، مثل ضعف السعي لمكافأة المتميزين في الدراسة والتطوير، وعدم محاولة الجامعة تقديم المخصصات المالية المناسبة لدعم الأنشطة العمليّة، وضعف التسهيلات الممكنة لإنجاز البحوث العلميّة ونشرها، وضعف الاهتمام بالبعد الرابع المتعلق بالتعلّم والنّموّ، وهو ما يدل على انغماس الجامعة في الأعمال الإدارية.

وأجرى توحيدي (Tohidi, et al 2010) دراسة بعنوان: « استخدام بطاقة الأداء المتوازن في المنظمات التعليميّة « في إيران، بهدف تقويم الأداء بها من خلال مقارنة الأداء المستَهدف بالأداء الفعلي في مجال تقديم خدمات التعليم عبر الإنترنت، وتوصلت الدراسة إلى أنّ استخدام البطاقة أدى إلى تعظيم العائد من تقديم الخدمات التعليميّة، من خلال زيادة أعداد المستفيدين والمتلقين للخدمة، مما انعكس على نمو إيرادات هذه الخدمة، نتيجة تحسين الأداء الناتج عن التطوير المستمر في تقديمها بناء على تقويم الأداء عبر منظور العملاء (الطلبة).

التعليق على الدراسات السابقة.

أظهرت الدراسات السابقة أهميّة بطاقة الأداء المتوازن، وبعضها أكد ضرورة اعتمادها في قياس أداء الجامعات، وقد التقت الدراسات كلها على المنهج الوصفي، لكن بعضها ركز على مسح واقع الجامعات من حيث مراعاتها لأبعاد البطاقة ومؤشراتها مثل دراسة (أبو غبن،٢٠١٦) و(عياط، وعزيز، ٢٠١٦) (ودراسة المصري ٢٠١٦)، في حين تطرقت دراسات أخرى للأدوار غير التقليدية لبطاقة الأداء المتوازن، حيث تجاوزت موضوع قياس الأداء إلى إبرازها كمنهجية لقيادة الإستراتيجيات وإدارتها، ووسيلة للاتصال الإداري مثل دراسة (بلقاسم ومقدم ٢٠١٢)، ودراسة لادشينكو (ladchenko, 2015)، ودراسة (جادو،٢٠١٣).

ويلتقي هذا البحث مع دراسة كل من بلقاسم ومقدم(٢٠١٢)، ودراسة لادشينكو (ladchenko, 2015)، ودراسة (جادو،٢٠١٣) في عرض البطاقة كمنهجية متعددة الأغراض، حيث تجمع بين قياس الأداء وإدارة الإستراتيجية، وزيادة التواصل بين وحدات المؤسسة لتحقيق رؤيتها، كما يلتقي هذا البحث مع دراسة (بلقاسم ومقدم، ٢٠١٢) في إظهار أهميّة قياس البُعد الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية في عمل الجامعات، ومع دراسة أشرف وجاويد (Ashraf & Javed,2012) في إبرازها لأهميّة العمليات الداخلية. ويتميّز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في بنائه لنموذج لبطاقة الأداء المتوازن خاص بجامعة غير ربحية (حكومية)، في وقت تشهد فيه المملكة حركة تطوير التعليم العالي المستندة إلى معايير ومؤشرات تشرف عليها وتطبقها هيئة اعتماد وطنية هي المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA، كما يتميّز البحث بما يقدمه من تصوّر متكامل لتطبيق بطاقة الأداء المتوازن في الجامعات الحكومية، وذلك بإعادة ترتيب الأبعاد مع حصره للمؤشرات المحتملة لهذه الأبعاد بما يناسب عمل هذه الجامعات، وعلى رأسها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تطوير أداة البحث وتوجيه أسئلتها.

منهجية البحث:

استخدم الباحث منهج البحث الوصفي المسحي، حيث قام بمسح واقع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، للتعرّف على حاجتها لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس أدائها العام، من خلال استبانة أعدت لهذا الغرض، وزّعت على عيّنة الدراسة.

المجتمع والعيّنة:

تمثّل مجتمع الدراسة في المعنيّين بقياس الأداء العام للجامعة (التقويم الذاتي المؤسسي ضمن مشروع الاعتماد الأكاديمي) من أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في الجامعة للسنة الدراسيّة ١٤٣٧/١٤٣٨ المقدّر عددهم التقريبي بـ (٧٠) فرداً كلهم مرتبطون- بالإضافة إلى مناصبهم - بالعمل بمشروع الجامعة للاعتماد الأكاديمي، الذي تتبناه وكالة الجامعة للتخطيط والتطوير والجودة، وعمادة التقويم والجودة، وتم اختيارهم لخبرتهم في مجال قياس الأداء، ولمشاركتهم الدائمة في أعمال الجودة والاعتماد الأكاديمي، بالإضافة إلى تعرضهم لدورات تدريبية، وورش عمل داخلية وخارجية، تتعلق بالعمل وفق المؤشرات الأداء الرئيسة KPIs للمركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA,2015)، ونظراً لصغر حجم العيّنة تم استخدام أسلوب الحصر الشامل في اختيارها، وبذا أصبح مجتمع الدراسة كله هو عيّنتها، وقد تم توزيع الاستبانة عليهم، وتم استرجاع (٦١) استبانة استبعد منها عند المعالجة الإحصائية أربع استبانات لعدم اكتمال البيانات فيها، وبقيت (٥٧) استبانة صالحة للتحليل، والجدول رقم ١ يبين خصائص عيّنة البحث.

جدول١. توزيع العيّنة بحسب متغيري الجنس والخبرة العمليّة

المتغير		العدد	النسبة ٪
الجنس	ذكر	٣٤	٪٦٠
	أنثى	٢٣	٪٤٠
الخبرة العمليّة	أقل من ٥ سنوات	١٩	٪٣٣
	٥ سنوات فأكثر	٣٨	٪٦٧
	المجموع	٥٧	٪١٠٠

أداة البحث

استناداً إلى الأدب النظري ذي الصلة، والدراسات السابقة قام الباحث بتطوير استبانة خاصة لجمع البيانات حول احتياج جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس أدائها العام، وتكوّنت الاستبانة من (٤٣) فقرة موزعة على ستة محاور، أجرى لها الباحث ما يلزمها من عمليات التأكد من صدقها وثباتها، وتعديل وحذف ما يلزم، حتى أصبحت (٣٧) فقرة كما تبين ذلك الإجراءات التالية:

صدق الأداة:

اعتمد الباحث نوعين من الصدق لأداة بحثه هما: الصدق الظاهري، وصدق المحتوى، وقد تم التأكد من الصدق الظاهري من خلال عرض الفقرات في صورتها الأولية على (٤) محكِّمين من ذوي الاختصاص، وطلب إليهم إبداء الرأي حول الفقرات الواردة في الاستبانة وفق المعايير التالية: وضوح الصياغة اللغوية للفقرة، وبيان درجة تعلق الفقرة بالمجال، واستناداً إلى ملاحظاتهم تم حذف ثلاث فقرات، وأعيد صياغة بعض الفقرات التي أجمع عليها ما نسبته ٧٥٪ من المحكّمين، وبذا أصبحت الاستبانة مكونة من ٣٩ فقرة، وللتأكد من صدق محتواها تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) فرداً من خارج عيّنة الدراسة، بهدف استخراج الخصائص السيكومترية لعباراتها، وباستخدام برمجية SPSS تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين: الأولى: حساب الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكليّة للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة، والثانية: بطريقة الصدق البنائي:

أ. **الاتساق الداخلي**: تم تحليل فقرات كل مجال من مجالات الاستبانة، ومعاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل مجال، والدرجة الكليّة له، حيث كانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، وبذلك تعتبر الفقرات صادقةً في قياس ما وضعت له، بعد أن تم حذف عبارتين كانت معاملات ارتباطهما أقل من (٠,٠٤٥)، وأصبحت الاستبانة مكونة من (٣٧) عبارة موزعة على خمسة مجالات هي أبعاد البطاقة وهي: البُعد الاستراتيجي، وفيه ست فقرات هي: (١، ٣، ٥، ٦، ١٤، ١٥)، والبُعد المالي، وفيه ست فقرات وهي: (٧، ٩، ١١، ١٢، ٢١، ٢٤)، وبُعد المستفيدين، وفيه خمس فقرات هي: (١٣، ١٦، ١٨، ١٩، ٣٢)، وبُعد العمليّات الداخلية، وفيه سبع فقرات هي: (٢، ٨، ١٠، ٢٠، ٢٧، ٢٩، ٣٤)، والبُعد الاجتماعي، وفيه ست فقرات هي(١٧، ٢٢، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٣٦)، وأما بُعد التعلّم والنّموّ والابتكار ففيه سبع فقرات هي: (٤، ٢٣، ٣٠، ٣١، ٣٣، ٣٥، ٣٧)، والجداول التالية تبين ذلك.

جدول٢. معاملات الارتباط بين فقرات البُعد الاستراتيجي والدرجة الكليّة للمجال

الرقم	الفقرة	معامل بيرسون	القيمة الاحتمالية (sig)
1	تحتاج الجامعة إلى الانتقال من الرقابة الإدارية إلى الرقابة الإستراتيجية.	.535(**)	0.000
٣	تقتضي رؤية الجامعة في المنافسة العالميّة تطوير آليات قياس أدائها العام.	.552(**)	0.000
٥	تحتاج الجامعة إلى مزيد من المعرفة حول تطبيقات بطاقة الأداء المتوازن في قياس أدائها.	.758(**)	0.000
6	يكشف التقويم الذاتي المؤسسي عن قصور الأدوات التقليدية في تقويم الأداء العام للجامعة.	.630(**)	0.000
14	يسهم القياس الدقيق للأداء في تحديد مجالات التغيير المنشودة في الجامعة.	.698(**)	0.000
15	من وجهة نظري تحتاج الإدارة العليا في الجامعة إلى مؤشرات للإحاطة بالصورة الكليّة للأداء العام للجامعة.	.721(**)	0.000

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

يوضح الجدول رقم (٣) الاتساق الداخلي للبُعد الثاني: البُعد المالي، حيث يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال «البعد المالي» والدرجة الكليّة لهذا المجال؛ إذ كانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، وبذلك تعتبر العبارات صادقةً في قياس ما وضعت له.

جدول٣. معاملات الارتباط بين فقرات البُعد المالي والدرجة الكليّة للمجال

الرقم	الفقرة	معامل بيرسون	القيمة الاحتمالية (sig)
٧	تحتاج الجامعة إلى مؤشرات تساعدها في قياس درجة تحقق رؤيتها في الاستثمار في مواردها المالية.	.528(**)	0.000
٩	من الضرورة ربط الحصة السوقية لمخرجات الجامعة بإنفاقها على العمليات الإدارية والأكاديمية.	.607(**)	0.000
١١	يسهم الوقوف على نقاط القوة والضعف في الجامعة في توجيه الموارد المالية وجهتها الصحيحة.	.575(**)	0.000
١٢	أرى من الضروري قياس أثر السياسات المالية على أهداف الجامعة طويلة المدى.	.458(**)	0.000
٢١	تحتاج الجامعة إلى منهجية يتم على أساسها تحديد الدعم المالي للوحدات والأقسام المختلفة.	.483(**)	0.000
24	أصبح من الضروري على الجامعة البحث عن إستراتيجيات مناسبة لخفض الكلفة مع زيادة الفاعلية.	.482(**)	000.

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

الاتساق الداخلي للبُعد الثالث: بُعد المستفيدين، حيث يوضح الجدول رقم (٤) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال «بعد المستفيدين» والدرجة الكليّة لهذا المجال؛ حيث كانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)،

وبذلك تعتبر العبارات صادقةً في قياس ما وضعت له.

جدول٤. معاملات الارتباط بين فقرات بُعد المستفيدين والدرجة الكليّة للمجال.

الرقم	الفقرة	معامل بيرسون	القيمة الاحتمالية (sig)
١٣	لا بد من إشراك المستفيدين في رسم التطلعات المستقبلية للجامعة.	.511(**)	0.000
١٦	تحتاج الجامعة إلى آلية للاستفادة من المعلومات التي توفرها اللجان الاستشارية للأقسام العلميّة.	.673(**)	0.000
١٨	انتشار فروع الجامعة يجعل من قياس رضا المستفيدين الخارجيّين بالوسائل التقليدية مهمة صعبة.	.358(**)	0.006
١٩	تحتاج الجامعة إلى قياس العلاقات بين أداء الفروع الخارجية للجامعة ورؤيتها الإستراتيجية.	.543(**)	0.000
٣٢	تحتاج الجامعة إلى تطوير آليات خاصة للاستفادة من تقييم المستفيدين لخدماتها.	.299(*)	0.024

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) ** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠١)

وأما الاتساق الداخلي للبُعد الرابع: بُعد العمليات الداخليّة، فيوضح الجدول رقم(٥) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكليّة له، حيث كانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥)، وبذلك تعتبر العبارات صادقةً في قياس ما وضعت له.

جدول٥. معاملات الارتباط بين فقرات بُعد العمليات الداخلية والدرجة الكليّة للمجال

الرقم	الفقرة	معامل بيرسون	القيمة الاحتمالية (sig)
٢	تسهم الإحاطة الشاملة بالعمليّات التي تجري في الجامعة في صناعة القرار الإداري الرشيد.	.398(**)	.002
٨	تحتاج الجامعة إلى مؤشرات دقيقة لتقويم نشاطاتها في مجال خدمة المجتمع.	.485(**)	.000
١٠	تحتاج الجامعة إلى منهجية توازن بين قياس العناصر المختلفة للعمليات الإدارية.	.618(**)	.000
٢٠	هناك حاجة لتطوير أدوات تقويم الموارد البشرية بما يتناسب مع مؤشرات الرؤية الإستراتيجية للجامعة.	.375(**)	.004
٢٧	تحتاج الجامعة إلى مؤشرات دقيقة لتقويم سياساتها تجاه البحث العملي.	.474(**)	.000
٢٩	تزداد الحاجة لقياس درجة ارتباط جميع العمليات بالأهداف طويلة الأجل.	.484(**)	.000
٣٤	تفعيل الشراكة مع المجتمع يضمن الاستفادة المتبادلة من تميّز مخرجات الجامعة	.357(**)	.006

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) ** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠١)

الاتساق الداخلي للبعد الخامس: البعد الاجتماعي، حيث يوضح الجدول رقم(٦) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال «البعد الاجتماعي» والدرجة الكليّة لهذا المجال؛ حيث كانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى (α ≤ 0.05)، وبذلك تعتبر العبارات صادقةً في قياس ما وضعت له.

جدول٦. معاملات الارتباط بين فقرات البُعد الاجتماعي والدرجة الكليّة للمجال

الرقم	الفقرة	معامل بيرسون	القيمة الاحتمالية (sig)
١٧	عموماً تحتاج الجامعات إلى مؤشرات أداء في مجال المسؤولية الاجتماعية.	.469(**)	0.000
٢٢	إشراك العاملين في الجامعة في التخطيط يزيد من دافعيتهم للعمل.	.359(**)	0.006
٢٥	يسهم قياس المناخ التنظيمي في الجامعة في تطوير إستراتيجيات التعامل مع الموارد البشرية.	.342(**)	0.002
٢٦	هناك حاجة لوجود مؤشرات أداء شفافة لقياس درجة ملاءمة مخرجات الجامعة لأسواق العمل من حيث كميّتها.	.545(**)	0.000
٢٨	هناك حاجة لوجود مؤشرات أداء شفافة لقياس درجة ملاءمة مخرجات الجامعة لأسواق العمل من حيث نوعيتها.	.417(**)	0.000
٣٦	أرى من الضرورة وجود مؤشرات لقياس درجة الاهتمام بالحاجات الإنسانية والاجتماعية للعاملين في الجامعة.	.401(**)	0.000

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) ** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠١)

الاتساق الداخلي للبُعد السادس والأخير: وهو بعد التعلّم والنّموّ والابتكار، حيث يوضح الجدول رقم(٧) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال «بعد التعلّم والنّموّ والابتكار» والدرجة الكليّة لهذا المجال؛ حيث كانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥)، وبذلك تعتبر العبارات صادقةً في قياس ما وضعت له.

جدول ٧. معاملات الارتباط بين فقرات بعد التعلّم والنّموّ والابتكار والدرجة الكليّة للمجال

الرقم	الفقرة	معامل بيرسون	القيمة الاحتمالية (sig)
4	هناك حاجة إلى برمجيات متطورة لتسهيل الاستفادة من المعلومات في تطوير خدمات الجامعة.	.281(*)	034
23	تحتاج الجامعة إلى آلية للكشف عن المتميزين لتطوير أدائهم.	.543(**)	000.
30	تحتاج البرامج التطويرية في الجامعة إلى قياس العائد منها.	.606(**)	000.
31	تحتاج الجامعة إلى أسلوب دقيق لقياس أثر التدريب الذي يتعرض له منسوبوها.	.271(*)	041.
33	تتطلب الخدمات المطوّرة في الجامعة أساليب حديثة في التقييم.	.520(**)	000.
35	من أسباب عدم جدوى الخطط الإستراتيجية فقدانها لقياس الأداء وفق مؤشرات محددة.	.388(**)	003.
37	يتكفل الابتكار بإيجاد طرق جديدة لتحسين الأداء في الجامعة.	.317(*)	016.

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) ** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠١)

ب. الصدق البنائي Structure Validity

وقد تم احتسابه للتأكد من أن الاستبانة ستقيس فعلياً ما أعدت له، ويبين الجدول رقم(٨) مدى ارتباط كل مجال من المجالات الاستبانة بالدرجة الكليّة لفقرات الاستبانة.

جدول٨. معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكليّة للاستبانة

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل بيرسون	القيمة الاحتمالية(sig)
	البُعد الاستراتيجي.	٦	**752.	0.000
	البُعد المالي.	٦	**676.	0.000
	بُعد المستفيدين.	٥	**603.	0.000
	بُعد العمليات الداخلية.	٧	**758.	0.000
	البُعد الاجتماعي.	٦	**722.	0.000
	بُعد التعلّم والنّموّ والابتكار.	٧	**724.	0.000

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) ** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠١)

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة بحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا التي بلغت (٠,٨١)، ثم تمَّ حسابه بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ (٠,٨١)، وتعدُّ هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة، وبعد التأكد من صلاحية أداة البحث وثباتها وقدرتها على قياس ما أُعدت له، وتسهيلاً لتحليلها، والاستفادة من البيانات التي تحويها تمَّ تحديد الاستجابة بخمس مستويات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي؛ بحيث تُعطى درجة(٥) لموافق بشدة، ودرجة(٤) لموافق، ودرجة (٣) لمحايد ودرجة (٢) لغير موافق، ودرجة(١) لغير موافق بشدة، ولتصحيحها وتحديد درجة حاجة جامعة الإمام لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن من خلال البيانات التي تحويها الاستجابات تمَّ وضع تقديرات (درجات قطع) تستند إلى المعادلة التالية:(١-٥) ÷٣ = ١,٣٣ ومنها ١+ ١,٣٣ = ٢,٣٣، ومن هنا تكون درجة الحاجة إلى تطبيق بطاقة الأداء المتوازن منخفضة ما بين ١ — ٢,٣٣، ومتوسطة ما بين ٢,٣٤- ٣,٦٧، ومرتفعة ما بين ٣,٦٨ - ٥.

إجراءات البحث:

تمَّ استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتمَّ الاعتماد على استبانة أُعدت لغرض جمع البيانات الميدانية، طوّرها الباحث استناداً إلى الأدب المرتبط ببطاقة الأداء المتوازن مع الاستئناس بالدراسات السابقة.

المعالجة الإحصائية:

من أجل تحليل البيانات الأولية للبحث تم ترميزها، وأدخلت للنظام الحاسوبي SPSS ، وأجريت لها المعالجات اللازمة للوصول إلى النتائج التي تجيب عن أسئلة الدراسة حيث تم ما يلي:

- استخدام معامل الارتباط لقياس درجة ارتباط العبارات بالدرجة الكليّة للاستبانة.
- استخدام معادلة ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الأداة.
- استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.

استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test for two independent samples) للإجابة عن السؤالين؛ الثاني والثالث.

نتائج البحث ومناقشتها:

١. للإجابة عن السؤال الأول: **ما درجة احتياج جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس أدائها العام؟**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة احتياج جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس أدائها العام، كما يظهرها تحليل بيانات كل بُعد من الأبعاد الستة، التي اشتملت عليها أداة الدراسة، ويبيّن الجدول رقم(٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الاستبانة الستة:

جدول ٩. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الاستبانة الستة

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
	الإستراتيجي	٤,٣٤	٠,٢٧٩	٥	مرتفعة
	المستفيدين	٤,٤٠	٠,٣٤٤	٤	مرتفعة
	العمليات الداخلية	٤,٤٧	٠,٢٦٤	١	مرتفعة
	النّموّ والابتكار	٤,٣٢	٠,٢٥٤	٦	مرتفعة
	البعد الاجتماعي	٤,٤٣	٠,٢٥٧	٣	مرتفعة
	البعد المالي.	٤,٤٦	٠,٢٨٨	٢	مرتفعة
المتوسط الكلي		٤,٤٠			مرتفع

من خلال النظر في جدول رقم (٩) يتضح أن المتوسط الحسابي الكلّي لأبعاد الاستبانة الستة كان مرتفعاً، مما يعكس حاجة عاليةً لدى جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس أدائها العام، والجداول ذوات الأرقام(١٠-١٥) تباعاً تبيّن ذلك بالتفصيل:

جدول ١٠. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجات البُعد الأول (البعد الاستراتيجي).

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
1	تحتاج الجامعة إلى الانتقال من الرقابة الإدارية إلى الرقابة الإستراتيجية.	٤,٥٦	٠,٦٢٧	٢	مرتفعة
٣	تقتضي رؤية الجامعة في المنافسة العالميّة تطوير آليات قياس أدائها العام.	٤,٥٠	٠,٦٨٤	٣	مرتفعة
٥	تحتاج الجامعة إلى مزيد من المعرفة حول تطبيقات بطاقة الأداء المتوازن في قياس أدائها.	٤,٧٥	٠,٥٧٥	١	مرتفعة
6	يكشف التقويم الذاتي المؤسسي عن قصور الأدوات التقليدية في تقويم الأداء العام للجامعة.	٤,١٦	٠,٥٢٧	٥	مرتفعة
14	يسهم القياس الدقيق للأداء في تحديد مجالات التغيير المنشودة في الجامعة.	٣,٨٤	٠,٥٩١	٦	مرتفعة
15	من وجهة نظري تحتاج الإدارة العليا في الجامعة إلى مؤشرات للإحاطة بالصورة الكليّة للأداء العام للجامعة.	٤,٢٢	٠,٥٣٥	٤	مرتفعة
	المتوسط الحسابي الكلي	٤,٣٤			مرتفع

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العيّنة على عبارات البُعد الأول المتعلق بالبعد الإستراتيجي كانت مرتفعة كلها، وأن هذه المتوسطات تراوحت ما بين (٣,٨٤، ٤,٧٥) حيث كانت العبارة: (تحتاج الجامعة إلى مزيد من المعرفة حول تطبيقات بطاقة الأداء المتوازن في قياس أدائها.) في المرتبة الأولى، ونالت متوسطاً مقداره (٤,٧٥)، وكانت العبارة: (يسهم القياس الدقيق للأداء في تحديد مجالات التغيير المنشودة في الجامعة.) في المرتبة الأخيرة، وكان متوسطها الحسابي(٣,٨٤) كما كان المتوسط الكلي للمجال مرتفعاً (٤,٣٤) مما يعكس حاجة عالية لدى الجامعة لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن لتحديد رؤيتها وإستراتيجياتها وفق خرائط مستندة إلى مؤشرات أداء تساعدها في إدارة هذه الإستراتيجيات تحقيقاً لرضا المستفيدين، ونجد أن هذه النتيجة تؤكد ما توصلت إليه دراسة لادشينكو (ladchenko, 2015) التي بيّنت فاعلية بطاقة الأداء المتوازن وقدرتها على إدارة إستراتيجيات مؤسسات التعليم العالي، مما يُطمئن قيادة جامعة الإمام في قدرة بطاقة الأداء المتوازن على مساعدتها في

قياس الأداء وتوجيهه، وأنّه سيكون لها مردود إيجابي في وصول الجامعة إلى تحقيق رؤيتها، وكما تلتقي هذه النتيجة مع نتائج دراسة جادو(٢٠١٣)، ودراسة (أبو شرخ، ٢٠١٢) التي بينت فوائد تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في قياس أداء الجامعات.

جدول١١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجات البُعد الثاني المتعلق بالمستفيدين.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
١٣	لا بد من إشراك المستفيدين في رسم التطلعات المستقبلية للجامعة.	٤,١٠	٠,٦٩٩	٥	مرتفعة
١٦	تحتاج الجامعة إلى آلية للاستفادة من المعلومات التي توفرها اللجان الاستشارية للأقسام العلميّة.	٤,٥٦	٠,٧٣٢	٢	مرتفعة
١٨	انتشار فروع الجامعة يجعل من قياس رضا المستفيدين الخارجيّين بالوسائل التقليدية مهمة صعبة.	٤,٢٦	٠,٨٥٦	٤	مرتفعة
١٩	تحتاج الجامعة إلى قياس العلاقات بين رضا المستفيدين عن أداء فروعها الخارجية ورؤيتها الإستراتيجية.	٤,٧٥	٠,٥١٠	١	مرتفعة
٣٢	تحتاج الجامعة إلى تطوير آليات خاصة للاستفادة من تقييم المستفيدين لخدماتها.	٤,٣١	٠,٥٤٠	٣	مرتفعة
	المتوسط الحسابي الكلي	٤,٤٠			مرتفع

يتضح من الجدول رقم (١١) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العيّنة على عبارات البُعد الأول المتعلق ببعد المستفيدين كانت مرتفعةً كلها، وأن هذه المتوسطات تراوحت ما بين (٤,١٠، ٤,٧٥) حيث كانت العبارة: (تحتاج الجامعة إلى قياس العلاقات بين أداء الفروع الخارجية للجامعة ورؤيتها الإستراتيجية.) في المرتبة الأولى، وقد نالت متوسطاً قدره (٤,٧٥) وكانت العبارة: (لا بد من إشراك المستفيدين في رسم التطلعات المستقبلية للجامعة.) في المرتبة الأخيرة، وقد نالت متوسطاً قدره(٤,١٠) وقد كان المتوسط الكلي للمجال مرتفعاً حيث كان (٤,٤٠) مما يعكس حاجة عالية لدى الجامعة لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن، لتتمكن من القياس الدقيق لرضا المستفيدين من خدماتها التعليميّة، وغير التعليميّة تحقيقاً لرؤيتها ورسالتها، وتعزز هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة أبو غبن (٢٠١٦) التي بيّنت قيمة اعتبار بُعد المستفيدين في عمليات التقويم وتطوير الأداء المستند إلى الخطط الإستراتيجية.

جدول ١٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجات البُعد الثالث المتعلق بالعمليات الداخلية.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
٢	تسهم الإحاطة الشاملة بالعمليّات التي تجري في الجامعة في صناعة القرار الإداري الرشيد.	٤,٦١	٠,٥٢٦	1	مرتفعة
٨	تحتاج الجامعة إلى مؤشرات دقيقة لتقويم نشاطاتها في مجال خدمة المجتمع.	٤,٤٩	٠,٦٠١	٣	مرتفعة
١٠	تحتاج الجامعة إلى منهجية توازن بين قياس العناصر المختلفة للعمليات الإدارية.	٤,٤٩	٠,٧٣٤	٣	مرتفعة
٢٠	هناك حاجة لتطوير أدوات تقويم الموارد البشرية بما يتناسب مع مؤشرات الرؤية الإستراتيجية للجامعة.	٤,٤٩	٠,٦٨٥	٣	مرتفعة
٢٧	تحتاج الجامعة إلى مؤشرات دقيقة لتقويم سياساتها تجاه البحث العملي.	٤,٤٩	٠,٥٣٨	٣	مرتفعة
٢٩	تزداد الحاجة لقياس درجة ارتباط جميع العمليات بالأهداف طويلة الأجل.	٤,١٨	٠,٥٧٠	٧	مرتفعة
٣٤	تفعيل الشراكة مع المجتمع يضمن الاستفادة المتبادلة من تميّز مخرجات الجامعة	٤,٥١	٠,٥٠٤	٢	مرتفعة
	المتوسط الحسابي الكلي	٤,٤٧			مرتفع

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العيّنة على عبارات البُعد الثالث المتعلق بالعمليات الداخلية كانت مرتفعةً كلها، وأن هذه المتوسطات تراوحت ما بين (٤,١٨، ٤,٦١) حيث كانت العبارة: (تسهم الإحاطة الشاملة بالعمليّات التي تجري في الجامعة في صناعة القرار الإداري الرشيد.) في المرتبة الأولى، وكان متوسطها الحسابي (٤,٦١) وحلّت العبارة: (تزداد الحاجة لقياس درجة ارتباط جميع العمليات بالأهداف طويلة الأجل.) في المرتبة الأخيرة، وقد كان متوسطها (٤,١٨)، في حين كان

المتوسط الكلي للمجال مرتفعاً حيث بلغ (٤,٤٧) مما يعكس حاجة عالية لدى الجامعة لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن لتتمكن من القياس الدقيق لمدى قدرة عملياتها الداخلية على تحقيق رؤيتها ورسالتها، وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أشرف وجاويد (Ashraf & Javed,2012) التي توصلت إلى أن أهم بُعد من أبعاد بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر قادة مؤسسات التعليم العالي الباكستانية هو بُعد العمليّات الداخلية، حيث تنص على ضرورة أنْ يكونَ للمنظمة بُنية ونظام محددان للغاية؛ بحيث تكون السياسات موجهة نحو تحقيق النتائج التي من أهمها تحقيق رضا المستفيدين (الطلبة والموظفين)، كذلك تتوافق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Tohidi, et al, 2010)، التي بيّنت أهميّة العلميات الداخلية، وضرورة تطويرها خصوصاً المتعلق منها بالنواحي التعليميّة في الجامعة، وارتباطها برضا المستفيدين (الطلبة)، ويختلف البحث الحالي عن الدراستين السابقتين في توسعه في معنى المستفيدين ليشمل مع الطلبة والموظفين أرباب العمل في القطاعين العام والخاص كونهما المعنيّين بتوظيف مخرجات مؤسسات التعليم العالي من الطلبة، لأهميّة إشراكهم في التخطيط والتقويم تماشياً مع التوجهات العالمية في إدارة التعليم العالي وتطويره.

جدول ١٣. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجات البُعد الرابع المتعلق بالبُعد الاجتماعي

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
١٧	عموماً تحتاج الجامعات إلى مؤشرات أداء في مجال المسؤولية الاجتماعية.	٤,٥١	٠,٦٣٠	٣	مرتفعة
٢٢	إشراك العاملين في الجامعة في التخطيط يزيد من دافعيتهم للعمل.	٤,١٠	٠,٤٧٨	٦	مرتفعة
٢٥	يسهم قياس المناخ التنظيمي في الجامعة في تطوير إستراتيجيات التعامل مع الموارد البشرية.	٤,٥٤	٠,٥٩٩	٢	مرتفعة
٢٦	هناك حاجة لوجود مؤشرات أداء شفافة لقياس درجة ملاءمة مخرجات الجامعة لأسواق العمل من حيث كميّتها.	٤,٥٨	٠,٥٣٢	١	مرتفعة
٢٨	هناك حاجة لوجود مؤشرات أداء شفافة لقياس درجة ملاءمة مخرجات الجامعة لأسواق العمل من حيث نوعيتها.	٤,٤٦	٠,٥٦٩	٤	مرتفعة
٣٦	أرى من الضرورة وجود مؤشرات لقياس درجة الاهتمام بالحاجات الإنسانية والاجتماعية للعاملين في الجامعة.	٤,٤٠	٠,٦٥٠	٥	مرتفعة
	المتوسط الحسابي الكلي	٤,٤٣			مرتفع

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العيّنة على عبارات البُعد الرابع المتعلق بالبُعد الاجتماعي كانت مرتفعة كلها، وأن هذه المتوسطات تراوحت ما بين (٤,١٠، ٤,٥٨) حيث كانت العبارة: (هناك حاجة لوجود مؤشرات أداء شفافة لقياس درجة ملاءمة مخرجات الجامعة لأسواق العمل من حيث كميّتها) في المرتبة الأولى، وكان متوسطها الحسابي (٤,٥٨)، وكانت العبارة: (إشراك العاملين في الجامعة في التخطيط يزيد من دافعيتهم للعمل.) في المرتبة الأخيرة، وكان متوسطها الحسابي (٤,١٠)، في حين كان المتوسط الكلي للمجال مرتفعاً حيث بلغ (٤,٤٣) مما يعكس حاجة عالية لدى الجامعة لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن؛ لتتمكن من القياس الدقيق لأدائها في البُعد الاجتماعي، وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بلقاسم ومقدم (٢٠١٢) التي بيّنت أهميّة هذا البُعد من خلال إضافتها لبُعد المسؤولية الاجتماعية كبُعد خامس مكمّل للأبعاد الأربعة المعروفة لبطاقة الأداء المتوازن، لكن دراسة (بلقاسم ومقدم، ٢٠١٢) اختلفت عن هذا البحث في تركيزها على لوحة القيادة كأسلوب جديد يضمن قياس المسؤولية الاجتماعية.

جدول ١٤. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجات البُعد الخامس المتعلق بالنّموّ والتعلم والابتكار.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
4	هناك حاجة إلى برمجيات متطورة لتسهيل الاستفادة من المعلومات في تطوير خدمات الجامعة.	٤,٥٣	٠,٦٨٤	١	مرتفعة
23	تحتاج الجامعة إلى آلية للكشف عن المتميزين لتطوير أدائهم.	٤,٠٠	٠,٥٩٨	٧	مرتفعة
30	تحتاج البرامج التطويرية في الجامعة إلى قياس العائد منها.	٤,١١	٠,٥٢٤	٦	مرتفعة
31	تحتاج الجامعة إلى أسلوب دقيق لقياس أثر التدريب الذي يتعرض له منسوبوها.	٤,٣٢	٠,٦٠٢	٥	مرتفعة
33	تتطلب الخدمات المطوّرة في الجامعة أساليب حديثة في التقييم.	٤,٣٣	٠,٦٦٧	٤	مرتفعة
35	من أسباب عدم جدوى الخطط الإستراتيجية فقدانها لقياس الأداء وفق مؤشرات محددة.	٤,٤٨	٠,٦٠١	٢	مرتفعة
37	يتكفل الابتكار بإيجاد طرق جديدة لتحسين الأداء في الجامعة.	٤,٤٦	٠,٦٢٩	٣	مرتفعة
	المتوسط الحسابي الكلي	٤,٣٢			مرتفع

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العيّنة على عبارات البُعد الخامس المتعلق ببُعد التعلّم والنّموّ والابتكار كانت مرتفعة كلها، وأن هذه المتوسطات تراوحت ما بين (٤,٠٠، ٤,٥٣) حيث كانت العبارة: (هناك حاجة إلى برمجيات متطورة لتسهيل الاستفادة من المعلومات في تطوير خدمات الجامعة.) في المرتبة الأولى، وكان متوسطها الحسابي (٤,٥٣)، وكانت العبارة: (تحتاج الجامعة إلى آلية للكشف عن المتميزين لتطوير أدائهم.) في المرتبة الأخيرة، وكان متوسطها الحسابي (٤,٠٠)، في حين كان المتوسط الكلي للمجال مرتفعاً حيث بلغ (٤,٣٢) مما يعكس حاجة عالية لدى الجامعة لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن لتتمكن من القياس الدقيق لأدائها في بعد التعلّم والنّموّ والابتكار، وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عياط، وعزيز، (٢٠١٦) التي بينت أسباب توسط درجة مستوى أداء الجامعة التي من أهمها عدم التفات الجامعة لعمليات التغيير المطلوبة، وبالتالي يعكس هذا ضعف قدرة الجامعة على التعلّم والنّموّ والابتكار، كما تلتقي هذه الدراسة مع دراسة المصري (٢٠١٦) في أنّ الجامعات الرسمية (الحكومية) في الأردن تحتاج إلى تطبيق بطاقة الأداء المتوازن لقياس أدائها، كما جاءت هذه النتيجة موافقة لما توصلت إليه دراسة حسن وزميله، (٢٠١١) التي أظهرت حاجة لدى جامعة الموصل لإدارة إستراتيجية خاصة في مجال الإبداع والنّموّ والتعلم مع ضرورة دعم نشاطات هذا المجال من الناحيتين المادية والبشرية.

جدول ١٥. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجات البُعد السادس المتعلق بالبُعد المالي

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
٧	تحتاج الجامعة إلى مؤشرات تساعدها في قياس درجة تحقق رؤيتها في الاستثمار في مواردها المالية.	٣,٩٥	٠,٥٨٠	٦	مرتفعة
٩	من الضرورة ربط الحصة السوقية لمخرجات الجامعة بإنفاقها على العمليات الإدارية والأكاديمية.	٤,٦٧	٠,٥٧٧	١	مرتفعة
١١	يسهم الوقوف على نقاط القوة والضعف في الجامعة في توجيه الموارد المالية وجهتها الصحيحة.	٤,٦٥	٠,٨٣٤	٢	مرتفعة
١٢	أرى من الضروري قياس أثر السياسات المالية على أهداف الجامعة طويلة المدى.	٤,٦٠	٠,٧٠٤	٣	مرتفعة
٢١	تحتاج الجامعة إلى منهجية يتم على أساسها تحديد الدعم المالي للوحدات والأقسام المختلفة.	٤,٣٣	٠,٦٣٦	٥	مرتفعة
24	أصبح من الضروري على الجامعة البحث عن إستراتيجيات مناسبة لخفض الكلفة مع زيادة الفاعلية.	٤,٥٤	٠,٦٢٩	٤	مرتفعة
	المتوسط الحسابي الكلي	٤,٤٦			

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العيّنة على عبارات البُعد الخامس (البُعد الاجتماعي) كانت مرتفعة كلها، وأنّ هذه المتوسطات تراوحت ما بين (٣,٩٥، ٤,٣٣) حيث كانت العبارة: (من الضرورة ربط الحصة السوقية

لمخرجات الجامعة بإنفاقها على العمليات الإدارية والأكاديمية.) في المرتبة الأولى، وكان متوسطها الحسابي (٤,٦٧)، وكانت العبارة: (تحتاج الجامعة إلى مؤشرات تساعدها في قياس درجة تحقق رؤيتها في الاستثمار في مواردها المالية.) في المرتبة الأخيرة، وكان متوسطها الحسابي (٣,٩٥)، في حين كان المتوسط الكلي للمجال مرتفعاً حيث بلغ (٤,٤٦)؛ مما يعكس حاجة عالية لدى الجامعة لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن لتتمكن من القياس الدقيق لأدائها المالي، وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حسن وزميله (٢٠١١) التي بيّنت عدم إيلاء الجامعة البُعدَ المالي ما يستحق من التخطيط وقياس الأداء، مما يفوت عليها الفرصة في تطوير أدائها العام لتحقيق رؤيتها، وهذا الأمر يعالجه هذه البحث الحالي من خلال ما تم طرحه في الأدب النظري من بيانٍ لعلاقات السبب والنتيجة بين البُعد المالي والأبعاد الأخرى ومدى تأثيره فيها، بالإضافة إلى ما يرسمه النموذج المقترح من علاقات وارتباطات لتكوين الصورة الكليّة للقياس الدقيق لجميع الأداءات الفرعية للوحدات المختلفة، وأثرها في الأداء الإجمالي العام للجامعة، وعلى خريطتها الإستراتيجية، وأما ما تميّز به هذا البحث عن الدراسات السابقة فيظهر من خلال التالي:

١. تقديم بطاقة الأداء المتوازن كأداة قوية تساعد في دمج المؤشرات التي أقرها المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي مع المؤشرات التي تختارها الجامعة لقياس أدائها، وذلك لتوحيد الجهود التي تبذل في هذا الإطار من جهة، وإيجاد قيمة حقيقية لمشروعات الاعتماد تتجاوز الشكليات في تطبيق المعايير، ويتوقع للنموذج الذي يقترحه هذا البحث الإسهام في تسهيل العمل على العاملين في الجودة في ربط المؤشرات الرئيسة لهيئات التقويم بالعمل اليومي، لتكون هذه المؤشرات مؤشرات قائدة تحدد للجامعة وجهتها نحو تحقيق رؤيتها، ورسالتها، وما يتفرع عنها من أهداف، وإستراتيجيات.
٢. يطرح البحث بُعداً خامساً للتطبيق في الجامعات، وهو البُعد الاجتماعي، الذي يشمل المسؤولية الاجتماعية إلى جانب خدمة المجتمع، والتي تعني التزام الجامعة بممارسات مسؤولة وأخلاقية تجاه جميع أصحاب المصالح، ومنهم المجتمع وأرباب الأعمال في القطاعين العام والخاص والبيئة، والمؤثرون في نشاطات الجامعة، والمتأثرون بها.
٣. يعيد البحث ترتيب أبعاد بطاقة الأداء المتوازن بما يتماشى مع طبيعة الجامعات الحكومية –ومنها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية –كمؤسسات غير ربحية، مما يترتب على ذلك أنْ يكونَ البعد المالي في أسفل هرم البطاقة، وليس في أعلاها كما في النّموذج التقليدي المطبّق في المؤسسات الربحيّة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة احتياج جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس أدائها العام تعزى لمتغير الجنس؟

لقد تمت الإجابة على السؤال الثاني من خلال التحليلات اللازمة، وبحساب المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العيّنة تبعاً لمتغير الجنس، واستخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test for two independent samples) والجدول رقم (١٦) يبيّن نتيجة الاختبار، وقد انطلق الباحث في التحليل من الفرضية الصفرية القائلة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة احتياج جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس أدائها العام تعزى لمتغير الجنس.

جدول ١٦. المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العيّنة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة Sig
ذكور	٣٤	٤,٣٧	٠,١٩٠	١,٤٥٠-	٠,١٥٣
إناث	٢٣	٤,٤٤	٠,١٤٤		

ومن خلال نتائج الاختبار كما يبيّنها الجدول رقم(١٦) يتضح أن الفروق ليست دالة إحصائياً. مما يعني صحة الفرضية الصفرية، وبالتالي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين الذكور والإناث في تقديرهم لحاجة جامعة الإمام لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس أدائها العام.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد العيّنة في تقديرهم لدرجة احتياج جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس أدائها العام تعزى لمتغير الخبرة العمليّة؟

لقد تمت الإجابة عن السؤال الثالث من خلال التحليلات اللازمة، وبحساب المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العيّنة تبعاً لمتغير الخبرة العمليّة، واستخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test for two independent samples) والجدول رقم (١٧) يبيّن نتيجة الاختبار، وكانت الفرضية الصفرية تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة احتياج جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس أدائها العام تعزى لمتغير الخبرة العمليّة.

جدول ١٧. المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العيّنة تبعاً لمتغير الخبرة العمليّة

الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة Sig
أقل من ٥ سنوات	٣٤	٤,٤١	٠,١٢١	٠,٣٧٣	٠,٧١٠
٥سنوات فأكثر	٢٣	٤,٣٩	٠,١٩٧		

ومن خلال نتائج الاختبار كما يبيّنها الجدول رقم(١٧) يتضح أن الفروق ليست دالة إحصائياً. مما يعني صحة الفرضية الصفرية، وبالتالي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة العمليّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد العيّنة في تقديرهم لحاجة جامعة الإمام لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس أدائها العام.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما النّموذج المقترح لبطاقة الأداء المتوازن المناسب لاستخدامها في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لقياس أدائها العام؟

للإجابة عن هذا السؤال تم بناء المقترح وفق المراحل التي تم عرضها في الأدب النظري، استناداً إلى ما أظهرته نتائج تحليل استبانة تقدير درجة احتياج جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس أدائها العام، وبعد بناء المقترح تم عرضه على أربعة محكّمين من أصحاب الاختصاص والخبرة في مجال قياس الأداء وبطاقة الأداء المتوازن، من أجل التحقق من الصدق الظاهري، وصدق المحتوى للمقترح، وقد طلب من كل محكّم من المحكّمين إبداء رأيه في المقترح وفق المعايير التالية:

١. وضوح الأسس النظرية والعلميّة التي ارتكز عليها بناء النموذج المقترح.
٢. مناسبة ترتيب الأبعاد لطبيعة عمل الجامعة كمؤسسة غير ربحية.
٣. تعلق المؤشرات المحتملة بأبعاد البطاقة المقترحة.
٤. وضوح الصياغات اللغوية والفنيّة للمؤشرات المحتملة.

واستناداً إلى ملاحظات المحكّمين أعيدت صياغة بعض المؤشرات في المقترح وأصبح في صورته النهائية كما يلي:

نموذج مقترح لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس الأداء العام لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مقدمة:

من خلال نتائج المسح الوثائقي الذي قام به الباحث لما كُتب حول بطاقة الأداء المتوازن من أدب نظري، بالإضافة إلى نتائج الدراسات والأبحاث العلميّة التي أجريت حول تطبيقاتها في مؤسسات التعليم العربيّة والعالميّة، وبناءً على نتائج البحث الميداني تبيّن أن لدى جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حاجة لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن لقياس أدائها العام، خصوصاً في المرحلة الراهنة التي تشهد تطوراً كبيراً في الجامعة، مع ما يطلب من الجامعات السعودية عموماً من ضرورة الوفاء بمتطلبات الاعتمادات الأكاديمية، وفي ضوء ذلك تم إعداد هذا المقترح، وتشكلت بطاقة الأداء المتوازن المقترحة من خمسة أبعاد، واشتمل كل بعد من الأبعاد الخمسة على أمثلة للمؤشرات التي تناسب طبيعة جامعة الإمام كجامعة حكومية، ليكون بإمكان المعنيّين بتقييم الأداء المتوازن أن يختاروا منها، أو يضيفوا إليها ما يناسب الأهداف الإستراتيجية في كل بعد من الأبعاد الخمسة التالية التي تشكل الخريطة الإستراتيجية لأداء الجامعة:

١. بُعد المستفيدين: ويقصد بهم الطلاب والطالبات في برامج الجامعة المختلفة بالإضافة إلى أرباب العمل في القطاعين العام والخاص.
٢. بُعد العمليات الداخلية.
٣. بُعد التعلّم والنّموّ والابتكار.
٤. البُعد الاجتماعي.
٥. البُعد المالي: وقد تم تطويره بحسب ما يناسب جامعة الإمام كجامعة حكومية، وليست مؤسسة ربحيّة.

الشكل العام للبطاقة:

استناداً إلى ما سبق الحديث عنه في الأدب النظري من عناصر بطاقة الأداء المتوازن وهي: الأهداف (Objectives)، والمقاييس أو المؤشرات (measures or Indicators)، والمستَهدَفات (Targets)، والمبادرات، أو الخطوات الإجرائية (Initiatives)، والقيم الفعليّة، ويكون ترتيبها في البطاقة كما يظهر في الجدول رقم (١٨)

ويظهر الجدول ١٨ مثالاً لترتيب هذه العناصر على البطاقة ولكل بعد من الأبعاد.

بعد العمليات الداخلية				
الأهداف الاستراتيجية	المؤشرات	المستهدفات	المبادرات	القيم الفعلية

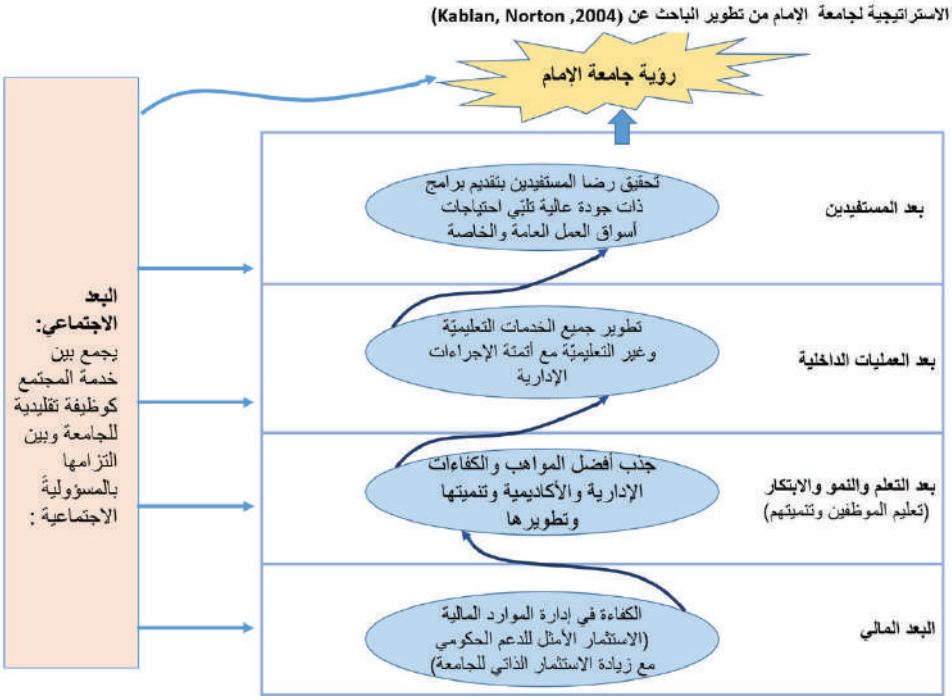
مطوّرة عن (Kaplan and Norton, 2001)

سيكون لكل وحدة بطاقة فرعية تغذي بياناتُها بطاقةَ الوحدة الأعلى منها، فإذا كانت جامعة الإمام في هيكلها التنظيمي تُقسّم إلى وكالات، وكل وكالة تقسّم إلى إدارات، وكل إدارة تتبعها وحدات إدارية، فإن شكل بطاقات الأداء موزعة بحسب الهيكل التنظيمي ستكون بحسب ما في الشكل رقم ١

شكل 1. مطوّر عن (Kaplan and Norton, 2001)

ويكون الإطار العام للبطاقة ممثلاً في الخريطة الإستراتيج

شكل ٢. مثال للخريطة الاستراتيجية لجامعة الإمام من تطوير الباحث عن (Kablan, Norton ,2004)



ويتضح من الشكل رقم ٢ أنه يتوقع للبعد الخامس، وهو البعد الاجتماعي أنْ يكونَ مؤثراً على القرار في كل الأبعاد الأخرى، لتكون الأهداف فيها منسجمةً مع التزام الجامعة الأخلاقي والاجتماعي نحو المستفيدين، كما سيؤثر في رؤية الجامعة، وسيكون للالتزام به أثره في تحقيقها.

مسرد المؤشرات المحتملة موزعة على أبعاد البطاقة الخمسة:

البعد الأول: بعد المستفيدين (الطلاب والطالبات بالإضافة إلى أرباب العمل في القطاعين العام والخاص)

ستجيب الأهداف الإستراتيجية ومؤشراتها في هذا البُعد عن التساؤل التالي: كيف ينظر إلينا المستفيدون (طلاب الجامعة وطالباتها بالإضافة إلى أرباب العمل في القطاعين العام والخاص)؟ أو كيف نحقق رضاهم؟

ومن أمثلة المؤشرات المحتملة لهذا البعد:

- درجة رضا الطلاب والطالبات عن العمليّة التعليميّة.

- نسبة الشكاوى المحلولة إلى عدد الشكاوى فصلياً في شطري الطلاب والطالبات.
- درجة ملاءمة جودة مخرجات الجامعة لأسواق العمل.
- نسبة رضا أرباب العمل عن جودة مخرجات الجامعة.

البعد الثاني. بُعد العمليات الداخلية:

الأهداف الإستراتيجية ومؤشراتها في هذا البُعد ستجيب عن التساؤل التالي: ما الذي يجب على الجامعة أنْ تتفوقَ به؟ أو بماذا يمكن للجامعة أنْ تتميّز به على الجامعات المنافسة لها من العمليات والفعاليات والأنشطة الداخلية؟

ومن أمثلة المؤشرات المحتملة لهذا البعد:

- نسبة رضا منسوبي الجامعة عن الإجراءات الإدارية.
- نسبة المقررات التي يقوّمها الطلاب إلى إجمالي ما يدرسونه من مقررات خلال السنة.
- نسبة رضا أعضاء هيئة التدريس عن نظام الترقيات وإجراءاتها.
- نسبة رضا الطلبة عن إجراءات القبول والتسجيل.
- نسبة رضا الطلبة عن الخدمات الإرشادية والإدارية.
- نسبة البرامج العلميّة التي التزمت بعقد المقارنات المرجعية لضمان الحصول على أحدث ما تطبقه الجامعات العالميّة في مجال البرامج والمقررات ونواتج التعلم فيها.
- نسبة الإجراءات المؤتمتة في الشؤون الإدارية والمالية، والقبول والتسجيل، وعمليات التقويم مفصلة.

البعد الثالث: بُعد التعلّم والنّموّ والابتكار

الأهداف الإستراتيجية ومؤشراتها في هذا البُعد ستجيب عن التساؤل التالي: كيف نعزز من قدرة الجامعة على التحسين المستمر وابتكار القيمة؟

ومن أمثلة المؤشرات المحتملة لهذا البعد:

- نسبة رضا الإداريين عن تطور الأنظمة والإجراءات المتبعة في الجامعة.
- نسبة رضا الأكاديميين عن تطور الأنظمة والإجراءات المتبعة في الجامعة.
- نسبة الدعم المقدم للنشر العلمي إلى النفقات التشغيلية العامة.
- درجة التحسّن في مهارات أعضاء التدريس (بالنسبة المئوية).

البعد الرابع: البُعد المالي:

الأهداف الإستراتيجية ومؤشراتها في هذا البُعد ستجيب عن التساؤل التالي: كيف نحقق الكفاءة في إدارة الموارد المالية للوفاء بالتزامات الجامعة لتحقيق رؤيتها ورسالتها؟
ومن أمثلة المؤشرات المحتملة لهذا البعد:

- قيمة الإيرادات المالية من الاستثمار في المرافق.
- قيمة العائد من الاستثمار في المعرفة (أبحاث تطبيقية، دراسات).
- نسبة العائد من الاستشارات المقدمة لمؤسسات المجتمع إلى العائد الكلي.
- درجة الاستثمار الكفء للدعم الحكومي المقدم للجامعة.
- نسبة العائد من أوقاف الجامعة إلى الموارد الإجمالية.

البعد الخامس: البُعد الاجتماعي:

ستجيب الأهداف الإستراتيجية ومؤشراتها في هذا البعد عن التساؤل التالي: كيف تنظر المجتمعات لجامعة الإمام؟ وما الذي تنتظره هذه المجتمعات من الجامعة؟ ومن أمثلة المؤشرات المحتملة لهذا البعد:

- نسبة إشراك القطاعين العام والخاص في اللجان الاستشارية للبرامج الأكاديمية.
- درجة الاهتمام بحاجات العاملين المالية والإنسانية والاجتماعية، من حيث فرص المشاركة في صنع القرار.
- عدد الأنشطة الثقافية والاجتماعية المقدمة لمنسوبي الجامعة سنوياً.
- عدد البرامج والأنشطة التي تعكس التزام الجامعة تجاه المجتمع بالإسهام في التنمية المحلية.
- درجة الموضوعية في الإعلان عن التخصصات ومستقبل الخريجين.

على أن المؤشرات التي ورد ذكرها في الأبعاد الخمسة ليس إلا على سبيل المثال لا الحصر مراعاة لشروط النشر، وعند التطبيق يمكن للفريق إضافة ما يلزم، وبحسب الاحتياج الفعلي.

المراجع

أبو شرخ، جمال حسن محمد (٢٠١٢). «مدى إمكانية تقويم أداء الجامعة الإسلامية بغزة باستخدام بطاقة قياس الأداء المتوازن: دراسة ميدانية من وجهة نظر العاملين بالجامعة»، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين المحتلة.

أبو غبن، نضال فاروق (٢٠١٦). «مدى إمكانية استخدام بطاقة الأداء المتوازن لتقييم أداء جامعة الأقصى، دراسة تطبيقية». رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين المحتلة.

بلقاسم، زايري ومقدم، وهيبة (٢٠١٧). «الحاجة إلى تصميم لوحة قيادة من أجل دمج المسؤولية الاجتماعية في منظمات الأعمال وقياس الأداء تجاهها»، من أرشيف جامعة قاصدي مرباح / الجزائر مسترجع بتاريخ ٢٠١٧/١٠/١ من موقع https:// manifest.univ-ouargla.dz

جادو، سماسم كامل موسى (٢٠١٣). «مدى فعالية استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تحسين أداء الجامعات الحكومية»: دراسة تطبيقية، المجلة العلميّة للاقتصاد والتجارة، مصر، ع٢ ابريل /٢٠١٣،الصفحات: ١١٥٣- ١٢٢٨.

حسن، علاء أحمد وأحمد، ميسون عبد الواحد (٢٠١١). «قياس أداء جامعة الموصل وتقييمه باستخدام بطاقة الأداء المتوازن (دراسة حالة)»، مجلة العلوم الاقتصادية، عدد أيار ٢٠١١، الصفحات (١٥٩-١٩٩).

رسلان، نبيل إسماعيل (٢٠٠٨). «عمليّة قياس الأداء المؤسس: المفهوم – الأهميّة – المراحل – الأنشطة–الصعوبات، ندوة الأساليب الحديثة في قياس الأداء الحكومي خلال الأعوام ٢٠٠٧،٢٠٠٦،٢٠٠٥ م»، المنظمة العربيّة للتنميّة الإدارية –القاهرة ٢٠٠٨، ص ٣١-٥١.

سليط، أسامة (٢٠١٢). بطاقة الأداء المتوازن، ط١، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

العامري، صالح مهدى محسن، والغالبى، طاهر محسن منصور (٢٠٠٣). «بطاقة القياس المتوازن للأداء كنظام لتقييم أداء منشآت الأعمال في عصر المعلومات: نموذج مقترح للتطبيق في الجامعات الخاصة «، المجلة المصرية للدراسات التجارية، كلية التجارة، جامعة المنصورة، العدد الثاني، ٢٠٠٣.

عبد الرحيم، محمد عبد الرحيم (٢٠١٤). «دور الخرائط الاستراتيجية في تحقيق التراصف وبناء نموذج العمل المؤسسي التحول من الفردية إلى المؤسساتية»، المؤتمر الثالث لمعاهد الإدارة العامة والتنمية الإدارية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربيّة المقام في الدوحة/ قطر ٢٣-٢٥/ ٦/ ٢٠١٤.

عياط، سعاد، وعزيز، دحماني (٢٠١٦). «استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي» حالة جامعة طاهري محمد بشار»، مجلة البشائر الاقتصادية، كلية الاقتصاد والعلوم التجارية وعلوم التيسير، جامعة طاهري محمد بشار، الجزائر مجلد٢ عدد٦ الصفحات ١٠٧-١٢١.

محمد، عبد الرحيم (٢٠٠٩). «قياس الأداء: النشأة والتطور التاريخي والأهميّة، أعمال مؤتمر قياس وتقييم الأداء كمدخل لتحسين جودة الأداء المؤسسي»، المنظمة العربيّة للتنمية الإدارية، القاهرة ٢٠٠٩، ص ١٨٩-٢٠٩.

المصري، رامي ناجح إسماعيل (٢٠١٦). «مدى تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في الجامعات الأردنية: دراسة مقارنة بين الجامعات الرسمية والخاصة»، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح، وغريبة، رمضان فهيم (٢٠٠٦). التخطيط الاستراتيجي بقياس الأداء المتوازن. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.

المغربي، عبد الفتاح (٢٠٠٧). الإدارة الاستراتيجية بقياس الأداء المتوازن، المكتبة العصرية، المنصورة.

نيفين، بول آر (٢٠١٦). بطاقة الأداء المتوازن خطوة بخطوة للمؤسسات الحكومية وغير الربحيّة، ترجمة أحمد عبد الله الزهراني، ط٢، مركز البحوث، معهد الإدارة العامة، الرياض.

Al-Hosaini, Fahmi Fadhl & Sofian, Saudah. (2015). A Review of Balanced Scorecard Framework in Higher Education Institution (HEIs), ***International Review of Management and Marketing*** Vol. 5, No. 1, 2015, pp.26-35 ISSN:2146-4405.

Ashraf, Sadaf, Javed, M. Kamran. (2012). an Academic Scorecard for Performance Measurement of Higher Education Institutes, ***Cambridge Business & Economics Conference*** June 27-28, 2012 ISBN:9780974211428

Brent D. Ruben. (2007). "Evaluating the Impact of Organizational Self-Assessment in Higher Education: the Malcolm Baldrige/ Excellence in Higher Education Framework", ***Leadership & Organization Development Journal***, vol. 28, No. 3, 2007, p. 231.

Cobbold, Ian. Lawrie, Gavin. (2002). The development of the Balanced Scorecard as a strategic management tool, ***2GC Conference Paper***, Presented at PMA Conference, Boston, USA, May 2002

Drucker, beter. (2017). ***Measurement Myopia***, Retrieved May 12, 2017, from http://www.druckerinstitute.com/2013/07/measurement-myopia

Jackson, Ted. (2018). ***What Is A Balanced Scorecard***, Retrieved, February 26, 2018 from:https://www.clearpointstrategy.com/what-is-a-balanced-scorecard-definition/

Kaplan , R.S. & Norton , D.P. (1992). The Balanced Scorecard – Measures that Drive Performance. ***Harvard Business Review*** Jan- Feb, 1992 , 71-79

Kaplan, R,S. and Norton, D,P. (2000). ***Having troubles With your Strategy***? Then Map it, Retrieved January 15, 2018, from: www.harvad.com.

Kaplan, R,S. and Norton, D,P. (2001). Transforming the Balanced Scorecard From Performance Measurement to Strategic Management: Part II, ***American Accounting Association, Accounting Horizons***, Vol. 15 No. 2 , June 2001,pp. 147–160

Kaplan, R,S. and Norton, D,P. (2004). ***The Strategy Map***, Vol. 26, No. 4 (2 parts) Part 1, April 2004, Executive Book Summery, P.1. Retrieved May 15, 2017, from www.summery.com.

Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (2007). Using the balanced scorecard as a strategic management system. ***Harvard Business Review***, 85(7/8), 150-161.from the July–august 2007 issue

Kaplan, R., & Norton, D. (1996). Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System. ***Harvard Business Review***, 74(1)

Ladchenko, Myroslava. (2015). Balanced Scorecard – a strategic management system

of the higher education institution, ***International Journal of Educational Management,***Vol. 29 No. 2, 2015, pp. 167-176 Emerald Group Publishing Limited, ret January /1/2018 from www.emeraldinsight.com/0951-354X.htm

Narayanamma, Lakshmi, Sudhir, Babu..Jayasankaraprasad. Ch. (2016). Balanced Scorecard and Its Iterations. ***IOSR Journal of Business and Management*** (IOSR-JBM) e-ISSN: 2278-487X, p-ISSN: 2319-7668. Volume 18, Issue 12. Ver. II (December. 2016), PP 78-82.

NCAAA. (2015). ***Handbook for Quality Assurance and Accreditation Part*** 1, Version 3, Muharram 1437H, October 2015., Retrieved May 30, 2017, from: https://www.ncaaa.org.sa/Releases/Pages/SelfEvaluation.aspx

Ong, Mei Yean, Muniandy, Balakrishnan, Ong, Saw Lan, Tang, Keow Ngang and Phua, Kia Kien. (2013). User Acceptance of Key Performance Indicators Management Systems in a Higher Education Institution in Malaysia: A Pilot Study, ***International Online Journal of Educational Sciences***, 2013, 5 (1), 22-31, ISSN: 1309-2707

Rigby D.K. (2001). "Management Tools and Techniques: A Survey", ***California Management Review,*** Vol.43, No.2

Salmi, J., & Saroyan, A. (2007). League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses. ***Higher Education Management & Policy***, 19(2), 31-68.

Tohidi, Hamid, Jafari, Aida. , Afshar, Aslan Azimi. (2010). ***Procedia - Social and Behavioral Sciences,*** Volume 2, Issue 2, 2010, Pages 5544-5548

Dyke, Van N. (2005). Twenty Years of University Report Cards. ***Higher Education In Europe***, 30(2), 103-125. doi:10.1080/03797720500260173

Williams, Ross & Rassenfosse, Gaétan de. (2016). Pitfalls in aggregating performance measures in higher education, ***Studies in Higher Education,*** 41:1, 51-62, DOI: https://doi.org/10.1080/03075079.2014.914912.

البحث الثامن

جامعة تبوك
University of Tabuk

المجلد الثالث | العدد (1)شعبان 1444 هـ - مارس 2023 - رمدد:8797 - 1658

مدى الوعي بثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب كلية إدارة الأعمال في جامعة تبوك وسبل تفعيلها

The extent of awareness of the culture of entrepreneurship among students of the Faculty of Business Administration At the University University of Tabuk and activation mechanism

د.هـــاني سعيـــد عبـــده

DR. Hani Said Mahmoud Abdoh

مدى الوعي بثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب كلية إدارة الأعمال في جامعة تبوك وسبل تفعيلها

The extent of awareness of the culture of entrepreneurship among students of the Faculty of Business Administration At the University University of Tabuk and activation mechanism

معلومات البحث

د.هاني سعيد عبده

Dr.Hani Said Mahmoud Abdoh

الرتبة: أستاذ مشارك

التخصص: إدارة الأعمال

البريد الالكتروني:h.abdoh@ut.edu.sa

2021 م

ملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى وعي طلاب كلية إدارة الأعمال في جامعة تبوك بمفهوم ثقافة ريادة الأعمال، وإظهار الفروقات فيما بينهم في مدى الوعي الثقافي بريادة الأعمال وفقاً لمتغيرات النوع، والمستوى الدراسي، والتخصص. وقد تم الاعتماد في البحث على المنهج الوصفي، وشمل مجتمع البحث جميع طلاب الكلية من مختلف مستوياتهم الدراسية، وتمّ اختيار عينة عشوائية شملت (٣٦٠) طالباً وطالبة وزعت استبانة البحث عليهم، وتمّ استرجاع (٣٠٠) استبانة، كما تم استبعاد (٩) استبانات لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي، وبلغت نسبة الاستجابة (٨٣٪). استنتج الباحث مجموعة من النتائج أهمها: وجود وعي مرتفع بثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب كلية إدارة الأعمال في جامعة تبوك، دون أن يكون هناك تأثير لمتغير النوع والتخصص في مستوى الوعي، فيما اتضح أن المستوى الدراسي يؤثر إيجابياً على مستوى الوعي بثقافة ريادة الأعمال، خاصة من هم على وشك التخرج ، وتبين أيضا وجود اتجاه إيجابي لطلاب كلية إدارة الأعمال نحو ممارسة الأعمال الريادية دون وجود أي تأثير يذكر لمتغيرات النوع والتخصص والمستوى الدراسي، وتوصلت الدراسة أيضا إلى أهمية دور الجامعة في نشر ثقافة العمل الريادي وتوجيه الشباب نحو ممارسة الأعمال الريادية بعد تخرجهم من خلال اتباع عدة وسائل من أهمها اعتماد تدريس مقررات تعليمية في مجال ريادة الأعمال والتركيز على التطبيقات العملية أثناء مرحلة التدريب التعاوني قبل التخرج، وتنظيم الندوات والمؤتمرات والدورات التدريبية للطلاب،والنشاطات والزيارات العلمية.

الكلمات المفتاحية للبحث: ثقافة، وعي،اتجاهات، ريادة الأعمال.

Abstract:

The study aimed to determine the extent of awareness Tabuk Business Administration students with the concept of the culture of entrepreneurship, and to show the differences among them in the extent of cultural awareness of entrepreneurship according to the variables of gender, specialization and academic level. The research was based on the descriptive approach, and the research community included all college students of all academic levels, a random sample was selected that included (360) male and female students, and a questionnaire was distributed to them, the response rate was (83%).The researcher concluded that there is a high awareness of the culture of entrepreneurship among respondents, without significant effect of the variable of gender and specialization in the level of awareness, while it became clear that the academic level positively affects the level of awareness of the culture of entrepreneurship, especially those who are On the verge of graduation, it was also found that there is a positive attitude of the respondents towards establishment of entrepreneurial work without any significant impact on the variables of gender, specialization and academic level, The study also found the importance of the university's role in spreading the culture of entrepreneurial work and directing young people towards entrepreneurship after their graduation by following several methods, the most important of which are offering educational courses in the field of entrepreneurship and focusing on practical applications in the cooperative training required for graduation, and organizing seminars, conferences and training courses for students scientific activities and visits.

Keywords: Culture, Awareness, Attitudes, Entrepreneurship

مقدمة:

تزايد الاهتمام من قبل الاقتصاديين والسياسيين والأكاديميين منذ أواخر القرن العشرين بموضوع ريادة الإعمال باعتبارها جزءاً هاماً من الحلول الاقتصادية لمشكلة البطالة التي بدأت بالتفاقم في مختلف الدول مسببة مشكلات اجتماعية واقتصادية وسياسية، ومتزامنة مع تنامي المشكلات الاقتصادية الأخرى كالركود والتضخم ومشكلات العولمة الاقتصادية، مما أدى إلى قيام كثير من حكومات دول العالم بوضع سياسات لتشجيع الشباب الخريجين على الدخول إلى عالم الأعمال الريادية في مظلة الدعم الحكومي، ومساعدتهم على شق طريقهم مقابل التخلي عن فكرة الانضمام إلى طوابير العاطلين عن العمل، وانتظار فرص العمل في القطاع الحكومي.

وقد اعتبر (النجار والعلي،٢٠١٠) أنَّ قطاع الأعمال الريادية من الحقول الهامة والواعدة في اقتصاديات الدول الصناعية المتقدمة، والدول النامية على حد سواء، و أشار (العتيبي وموسى، ٢٠١٥) إلى أنَّ الأعمال الريادية والمنشآت الصغيرة في الولايات المتحدة الأمريكية تشكّل نسبةً تزيد على (٩٩٪) من عدد الشركات الكلي، ويعمل فيها ما يقارب (٥٠٪) من القوى العاملة في القطاع الخاص، كما أنها تولد ما يصل إلى (٦٠٪) من الوظائف الجديدة سنوياً، وعلى مستوى مؤشرات الاقتصاد الكل فإنّ إنتاجيتها تشكّل ما يقارب الناتج المحلي الإجمالي. وتشير التقارير في الصين إلى أن مساهمة رواد الأعمال بلغ ما يقارب (٦٠٪) في الاقتصاد القومي ونسبة (٧٠٪) في هونج كونج.*

وقد ترجمت المملكة العربية السعودية الاهتمام بقطاع المنشآت الصغيرة من خلال إنشاء الهيئة العامة للمنشآت الصغيرة والمتوسطة «منشآت» في عام (٢٠١٦م)، وحددت أهدافها بتنظيم قطاع المنشآت الصغيرة والمتوسطة في المملكة، ودعمه، وتنميته، ورعايته وفقاً لأفضل الممارسات العالمية، كما ضمنت هذا التوجه في رؤية المملكة (٢٠٣٠) بالسعي لرفع إنتاجية هذه المنشآت وزيادة مساهمتها في الناتج المحلي الإجمالي من (٢٠٪ إلى ٣٥٪) بحلول عام ٢٠٣٠م.**

وتؤكد الدراسات الحديثة تزايد الوعي في أوساط المواطنين السعوديين في مجال ممارسة الأعمال الريادية والحرة، إذ ورد في تقرير المرصد العالمي لريادة الأعمال لعام ٢٠١٩، أن حوالي (٧٦,٣٪) من سكان المملكة البالغين يدركون فرصًا جيدة لبدء عمل تجاري خاص –كما أشار التقرير إلى أنَّ المملكة احتلت المرتبة الثانية من بين (٤٩) دولة شملتها الدراسة.***

كما برزت أهمية مؤسسات التعليم والتدريب وفي مقدمتها الجامعات في توعية وتثقيف الشباب الملتحقين بالبرامج الدراسية في نشر الوعي بثقافة ريادة الأعمال، فمن جهة فقد شرعت العديد من الجامعات باستحداث برنامج بكالوريوس وماجستير في حقل ريادة الأعمال والابتكار، بينما عدلت الكثير من الجامعات الخطط الدراسية بإدخال مساقات تهدف لنشر ثقافة العمل الريادي لدى طلابها، وتدعم غالبية الجامعات أيضا تقديم برامج تدريبية، وتثقيفية للطلاب في مجال إنشاء وإدارة المنشآت الريادية، والمساهمة في تغيير اتجاهات الشباب نحو العمل الريادي، مما أدى إلى أن تصبح ريادة الأعمال ثقافة عالمية واسعة الانتشار، وتبين من خلال توجيه الخريجين إلى مشاريع ريادية وجود آثار واضحة على الأوضاع الاقتصادية للأفراد والبلدان. ويركز هذا البحث على فكرة هامة تتلخص بضرورة نشر الوعي بثقافة ريادة الأعمال في أوساط طلاب الجامعات في المملكة العربية السعودية، وبشكل خاص طلاب كلية إدارة الأعمال في جامعة تبوك لما لهم من دور مهم باعتبارهم عنصراً أساسياً في الموارد البشرية التي ستضطلع خلال السنوات المقبلة بمهمة التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المملكة.

هوامش

*(https://www.alarabiya.net/ar/aswaq/2016/07/28/)

**(https://www.monshaat.gov.sa/ar/about)

***(https://entrepreneuralarabiya.com/2019/07/31/23167)

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في تدني نسبة خريجي الجامعات الذين يتوجهون لممارسة العمل الريادي في معظم المجتمعات، ولعل من أبرز أسباب هذا الإحجام عن الأعمال الريادية تدني الوعي الثقافي بريادة الأعمال، وأهميتها في التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع، وفي توفير سبل العيش الكريم للشباب وإيجاد فرص وظيفية مجزية قابلة للنمو.

وتزداد أهمية الأعمال الريادية في مجتمع ترتفع فيه نسبة البطالة بشكل مطَّرد كمجتمع المملكة، حيث يشير تقرير الهيئة العامة للإحصاء إلى أن نسبة التعطل عن العمل بلغت للربعين الأول والثاني من العام ٢٠٢١ على التوالي (١١,٧٪، ١١,٣٪) ، وتتركز في أوساط الشباب وخاصة الإناث من أعمار(٢٠-٢٩) سنة، إذ تبلغ نسبتهم ما يقارب (٦٥٪) من إجمالي العاطلين عن العمل، ونظراً لأهمية دور مؤسسات التعليم العالي في نشر الوعي الثقافي في مجال الأعمال الريادية، فيؤكد عدد من الباحثين أمثال: عبد الفتاح، ٢٠١٦، العثيم، ٢٠١٢، Regni,2010 وجود تقصير في القيام بهذه المهمة من قبل الجامعات في مختلف الدول العربية مقارنة مع بعض الدول مثل: الهند، التي تقدم نصف جامعاتها جهوداً في بناء ونشر الوعي بثقافة ريادة الأعمال، فيما نجد أنّ نسبة منخفضة تصل إلى (٩٪) فقط من جامعات المملكة أدخلت مقررات في حقل ريادة الأعمال إلى جانب تطوير الخطط الدراسية؛ لتساعد على تعزيز ثقافة الأعمال الريادية لدى الطلاب (العتيبي، و موسى،٢٠١٥،ص٦٢١). ومن هنا تتناول هذه الدراسة مشكلة تدني جهود الوعي الثقافي بريادة الأعمال لدى طلاب الجامعات السعودية، من خلال الوقوف على واقع الوعي بثقافة ريادة الأعمال في أوساط طلاب كلية إدارة لأعمال في جامعة تبوك، والتعرف على كيفية زيادة درجة وعيهم للتوجه نحو ممارسة الأعمال الريادية بعد تخرجهم، مما يساهم في تخفيف مشكلة البطالة في المجتمع المحلي.

- **أهداف الدراسة:**

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تحديد درجة الوعي لدى طلاب كلية إدارة الأعمال في جامعة تبوك بثقافة ريادة الأعمال.

٢- الكشف عن الفروقات في درجة الوعي بثقافة ريادة الأعمال بين أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات النوع، والمستوى الدراسي والتخصص في حقول إدارة الأعمال.

٣- التعرّف على اتجاهات طلاب كلية إدارة الأعمال في جامعة تبوك نحو ثقافة ريادة الأعمال.

٤- تقديم توصيات إلى إدارة الجامعة والجهات المعنية لتفعيل نشر ثقافة إدارة الأعمال في أوساط طلاب الجامعة.

- **تساؤلات الدراسة:**

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما مدى وعي طلاب كلية إدارة الأعمال في جامعة تبوك بريادة الأعمال؟
- هل توجد فروقات جوهرية عند مستوى الثقة(a=0.05) في مدى انتشار الوعي بثقافة الأعمال الريادية تعزى إلى اختلاف نوع المستجيبين: تخصص المستجيبين، اختلاف المستويات الدراسية للمستجيبين؟
- هل لدى طلاب كلية إدارة الأعمال في جامعة تبوك اتجاهات إيجابية نحو ممارسة الأعمال الريادية بعد التخرج؟
- ماهي **الطرق والممارسات الصحيحة** التي يمكن من خلالها زيادة درجة وعي الطلاب بثقافة ريادة الأعمال وممارستها في الواقع العملي بعد التخرج؟

- **أهمية الدراسة:**

تتلخص أهمية الدراسة في زيادة نشر الوعي الثقافي بريادة الأعمال، والمساهمة في تطوير إستراتيجيات وأساليب التدريس في الجامعات السعودية من خلال تحقيق ما يلي:

- التركيز في موضوع ريادة الأعمال كأحد الحلول الناجحة لمشكلة البطالة من خلال توجيه الشباب إلى إنشاء مشاريع قادرة على استيعاب أعداد من الكفاءات وقابلة للنمو والتوسع مستقبلاً، بحيث تكون مشاريع اقتصادية رابحة مستقبلاً.
- استكشاف مدى انتشار الوعي بثقافة ريادة الأعمال لطلاب كلية إدارة الأعمال في جامعة تبوك مع توضيح السبل لتفعيل نشر الوعي بثقافة الريادة لديهم.
- المساهمة في فتح مجال لدراسات علمية لاحقة؛ لبيان مدى انتشار الوعي بثقافة ريادة الأعمال من وجهة نظر أطراف أخرى غير الطلاب مثل: أعضاء هيئة التدريس، ومسؤولي الجهات الموظفة للخريجين، وغيرهم.
- تقديم منهجية، وأداة لقياس مدى الوعي بثقافة الأعمال الريادية في مؤسسات، وجهات أخرى.

- **منهجية الدراسة:**

تم استخدام المنهج الوصفي لإجراء هذا البحث؛ لكونه ملائماً لوصف مدى الوعي بثقافة ريادة الأعمال، والاتجاه نحوها لدى طلاب كلية إدارة الاعمال بجامعة تبوك، ويتطلب ذلك تجميع البيانات والمعلومات الدقيقة عن ظاهرة معينة خلال فترة زمنية محددة، وتم الاعتماد على مؤشرات الإحصاء الوصفي للإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها.

- **نوع البيانات ومصادر الحصول عليها:**

اعتمد البحث على نوعين من البيانات وهما: البيانات الثانوية التي تم الحصول عليها من الكتب والدوريات والدراسات السابقة في مجال انتشار ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب الجامعات السعودية والعالمية، والبيانات الأولية التي تم جمعها من خلال عينة من طلاب وطالبات كلية إدارة الأعمال في جامعة تبوك حول مدى وعيهم بثقافة ريادة الأعمال، وسبل تفعيل نشر هذه الثقافة لديهم.

- **مجتمع وعينة الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من الطلاب المنتظمين في مرحلة البكالوريوس والمسجلين في كلية إدارة الأعمال لجميع المستويات، وبلغ عددهم: (٥٧٨٧) طالباً وطالبة (تقرير الجامعة رقم ١٣-١٤٣٩/١٤٤٠هـ). موزعين حسب ما يلي:

م	التخصص	عدد الطلاب	عدد الطالبات	المجموع	النسبة من طلاب الكلية
١	الإدارة	٦٩٧	١٠١٠	١٧٠٧	٪٢٩
٢	التسويق	٤٩٣	٧٧٠	١٢٦٣	٪٢٢
٣	المحاسبة	٥٩٦	٧٤٢	١٣٣٨	٪٢٣
٤	التمويل والاستثمار	٥٥٣	٧٣١	١٢٨٤	٪٢٢
٥	نظم المعلومات الإدارية	٨٧	١٠٨	١٩٥	٪٤
	الإجمالي			٥٧٨٧	٪١٠٠

وقد تم اختيار عينة بأسلوب العينة العشوائية الطبقية من كل فئة من طلاب الكلية، وذلك وفقا لمعادلة (ستيفن ثامبسون) وصيغتها: $n = N*P (1-P)/[[N-1*(q2 /Z2)] + P(1-P)]$

حيث إن: N :حجم المجتمع

: **(Z) الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (٠,٩٥) وتساوي (١,٩٦) .**

: **(q) نسبة الخطأ وتساوي (٠,٠٥) .**

: **(P) نسبة توفر الخاصية والمحايدة وتساوي(٠,٥٠) .**

حيث تم توزيع (٣٦٠) استبانة على عينة الدراسة وفقاً **للتوزيع التناسبي للطلاب في كل تخصص**، وأيضا حسب نسبة كل من الطلاب والطالبات مع مراعاة شمول طلاب وطالبات في جميع المستويات الدراسية على النحو التالي:

- ١٠٦ استبانة لطلاب وطالبات قسم الإدارة.
- ٧٩ استبانة لطلاب وطالبات قسم التسويق.
- ٨٣ استبانة لطلاب وطالبات قسم المحاسبة.
- ٨٠ استبانة لطلاب وطالبات قسم التمويل والاستثمار.
- ١٢ استبانة لطلاب وطالبات قسم نظم المعلومات الإدارية.

وذلك خلال فترة الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤١/١٤٤٢هـ، وتم استرجاع (٣٠٠) استبانة تم تحليلها أي بواقع معدل استجابة (٨٣٪) من الاستبانات التي تم توزيعها.

- **الخصائص الديمغرافية للعيّنة:**

يوضح الجدول رقم (١) الخصائص الديموغرافية للمستجيبين من طلاب كلية إدارة الأعمال وكانت على النحو التالي:

الجدول رقم (١)

الخصائص الديمغرافية للمستجيبين

الخصائص	العدد	النسبة من الاستبانات التي تم تحليلها
النوع		
طلاب	١٢١	٤١,٨٪
طالبات	١٧٠	٥٨,٢٪
المجموع	٢٩١	١٠٠ ٪
التخصص		
الإدارة.	٨٨	٣٠٪
التسويق.	٧٢	٢٥٪
المحاسبة.	٦٤	٢٢٪
التمويل والاستثمار.	٥٨	٢٠٪
نظم المعلومات الإدارية.	٩	٣٪
المجموع	٢٩١	١٠٠ ٪
المستوى الدراسي		
السنة الأولى (المستويان ١-٢)	٧٤	٢٦٪
السنة الثانية (المستويان ٣-٤)	٦٢	٢١٪
السنة الثالثة (المستويان ٥-٦)	٥٢	١٨٪
السنة الرابعة (المستويان ٧-٨)	١٠٣	٣٥٪
المجموع	٢٩١	١٠٠ ٪

ويتضح من الجدول أعلاه أن نسبة الطالبات الإناث في عيّنة الدراسة تزيد على نسبة الذكور؛ بسبب زيادة أعداد الطالبات المقبولات في الكلية، كما نلاحظ انخفاض نسبة المستجيبين من قسم نظم المعلومات؛ وذلك نظراً لحداثة تفعيل التدريس في هذا القسم.

- **أداة البحث:**

تم إعداد استبانة خاصة لجمع البيانات الأولية لهذه الدراسة، ويتضمن الجزء الأول من الاستبانة خصائص أفراد العيّنة ذات الصلة بالدراسة وهي: النوع (ذكر وأنثى)، التخصص حسب القسم العلمي المسجل فيه المستجيب، والمستوى الدراسي للمستجيب، أما الجزء الثاني فهو مقسم إلى (٣) محاور، ويتكّون المحور الأول فيها من (٢٤) فقرة، ويركز على درجة انتشار الوعي بثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب كلية إدارة الأعمال في جامعة تبوك، أما المحور الثاني فيتكّون من (١٩) فقرة، ويركز على التعرّف على اتجاهات المستجيبين نحو الأعمال الريادية، أما المحور الثالث فيتكّون من (١٣) فقرة، ويركز على سبل تفعيل نشر ثقافة ريادة الأعمال في أوساط طلاب الكلية بشكل خاص وطلاب الجامعة بشكل عام. وتم استخدام مقياس (ليكرت الخماسي) للتعرّف على درجة موافقة أفراد العيّنة على كل فقرة في الاستبانة، على النحو التالي: (موافق بدرجة عالية، موافق، موافق بدرجة متوسطة، غير موافق، غير موافق بدرجة عالية). حيث أعطيت القيمة (٥) للإجابة (موافق بدرجة عالية)، والقيمة (١) للإجابة (غير موافق بدرجة عالية)، مما يسهل على أفراد العينة اختيار درجة موافقتهم حول فقرات الاستبانة لمحاورها الثلاثة.

وتجدر الإشارة بأن الباحث لأغراض إعداد استبانة هذا البحث قد استفاد من عددٍ من الدراسات السابقة في مجال الوعي بثقافة الأعمال الريادية في الجامعات السعودية والعالمية منها: دراسة (سليمان،٢٠١٩)، (عبد الفتاح،٢٠١٦)، (العتيبي وموسى،٢٠١٥) مع مراعاة طبيعة هذه الدراسة.

- **صدق أداة الدراسة:**

تم التأكد من الصدق الظاهري لاستبانة البحث من خلال عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس في الكلية من مختلف التخصصات في إدارة الأعمال بغرض تحكيمها وإبداء ملاحظاتهم بشأن مدى ملاءمة الفقرات لقياس محاور الدراسة، وقد استفاد الباحث من خبراتهم ومخزونهم العلمي، وتم أخذ ملاحظاتهم بعين الاعتبار عند إعداد الصيغة النهائية لأداة جمع البيانات لهذا البحث.

- **ثبات المقياس:**

تم التحقق من ثبات فقرات استبانة البحث، وتم استخدام معادلة ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الدراسة، وقد تبين أن هناك ثبات بدرجة عالية لأداة جمع البيانات ككل، إذ بلغ معامل ألفا كرونباخ (٠,٨١) لكافة الفقرات، كما يشير إلى وجود ثبات لجميع العبارات المكونة للاستبانة مما يجعل منها أداة مناسبة لجمع بيانات الدراسة ويوضح الجدول رقم (٢) مقدار معامل ألفا لكل محور من محاور الاستبانة:

جدول رقم (٢)

قيمة ألفا كرونباخ

المحور	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
الوعي بثقافة ريادة الأعمال	٢٤	٠,٨٣
الاتجاهات نحو ريادة الأعمال	١٩	٠,٧٨
سبل تفعيل نشر ثقافة ريادة الأعمال	١٣	٠,٨٣
مجموع فقرات الاستبانة	٥٦	٠,٨١

ويتضح أن درجة الثبات لاستبانة الدراسة مرتفعة وتبلغ (٠,٨١) للاستبانة ككل، ولا تقل عن (٠,٧٨) في أيٍّ من محاورها، وتدعم هذه النتائج دقة وموثوقية البيانات التي تم جمعها بواسطة الاستبانة؛ لاستخراج نتائج دقيقة للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

- **أساليب تحليل البيانات:**

تم استخدام برنامج SPSS الإحصائي (النسخة ٢٥) لتحليل البيانات التي جمعت، وقام الباحث بتطبيق عدد من الأساليب الإحصائية منها:

أ. التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.

ب. المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للحكم على مدى انتشار الوعي بثقافة ريادة الأعمال، واتجاهات الطلاب نحو ممارسة الأعمال الريادية، والوسائل والسبل لتفعيل نشر ثقافة الأعمال الريادية.

ت. مقارنة المتوسطات اختبار (t) واختبار (f) للتعرف على الفروقات في متوسطات الإجابات لفئات المستجيبين بخصوص مدى انتشار الوعي الثقافي بريادة الأعمال واتجاهاتهم نحو ممارسة الأعمال الريادية.

- **حدود البحث:**

نظراً لضخامة عدد الطلاب المسجلين لمرحلة البكالوريوس في جامعة تبوك وفروعها في المحافظات والذي يزيد عن (٣٣٠٠٠) طالباً وطالبة، حسب تقرير الجامعة السنوي لسنة ١٤٤٠هـ، فقد اقتصر الباحث دراسته على طلاب كلية إدارة الأعمال في أقسام الطلاب والطالبات في المركز الرئيس للجامعة، ومنهم تم اختيار عينة الدراسة.

- **الإطار النظري للبحث:**

  - **مفهوم الوعي الثقافي:**

يعبر الوعي عن حالة وجدانية مرتبطة بالمعرفة والفهم اللذان من خلالها يمكن للفرد أن يدرك بشكل سليم ما يحيط به من قضايا ومشكلات (رمضان،٢٠٠٦)، فيما يوسع بعض الباحثين مفهوم الوعي للتعبير عن المعارف، والاتجاهات، والقيم، والممارسات السلوكية للفرد في مختلف المواقف التي تمثل واقعه الاجتماعي كالتعليم، والزواج، والعمل، والمشاركة السياسية، وغيرها من المواقف (الجهني، ٢٠١٩)، كما ينظر للوعي على أنه "الطريقة التي يفكر بها الإنسان في الأشياء فضلاً عن تلك الوسائل التي تساعده على فهم هذه الأشياء والعالم من حوله، باعتبار أن الوعي اتجاه عقلي يمكن الفرد من الوعي بنفسه في الوسط المحيط به (عبد المعطي،١٩٧٩)، وقد وضع (عبد الفتاح،٢٠١٦) تعريفاً إجرائياً لقياس الوعي الثقافي آخذا بعين الاعتبار المستويات المختلفة للوعي، وهي المستوى المعرفي، والمستوى الوجداني، والمستوى السلوكي، وهو يرى أن الوعي الثقافي يعبر عن إدراك الأفراد لثقافة ريادة الأعمال وما يرتبط بها من ميول واتجاهات وقيم، وما يطلبه ذلك من وعي بأسلوب الفهم والتحليل والتركيب، وعملية التقييم من جانب الفاعلين وتصرفهم، مع امتلاك القدرة على مواجهة المشكلات والمعيقات التي تحول دون الإقبال على إنشاء مشاريع الأعمال الريادية، مع الوعي بأهمية ممارسة العمل الحر، واستكشاف الفرص للبدء بمشروعات ريادية، إضافة إلى إدارة الثقافة المجتمعية السلبية تجاه ممارسة الأعمال الريادية.

- **مفهوم ريادة الأعمال وأهميتها:**

وردت كلمة الريادة (Entrepreurship) في أدبيات الدراسات والمؤلفات للدلالة على العديد من المعاني، وقد اشتقت كلمة الريادة من كلمتين في اللغة اللاتينية هما: (Under Takes) (Wickham,2001)، واستخدم مصطلح (Entrapreneurship) للدلالة على قيام الفرد داخل المنظمة بنشاطات وإجراءات إبداعية (Hisrich,2005).

وقد أطلق مصطلح « الريادي» (Entrepreneur) في العصور الوسطى على الشخص الذي يؤدي أدواراً تمثيلية، وكذلك العاملين في مجالات الأعمال الاقتصادية، وإدارة المشاريع الإنتاجية الكبيرة (Hirsch, et.al ,2007)، ومنذ مطلع القرن التاسع عشر أطلق مصطلح الريادي على من يسعى للحصول على مكتسبات فردية بامتلاك وإدارة مشروع شخصي، من خلال توفير الموارد المالية للإنفاق على المشروع والموظفين، واستخدام المهارات والخبرات الذاتية، مع إمكانية التعرض للمخاطرة والخسائر (Roberts and Christine, 2005)، وفي هذا السياق فقد عرّف الاقتصادي الفرنسي (say,1816) الريادي بأنّه: المقاول الذي يحول المصادر الاقتصادية من مجال ذي مردود منخفض إلى آخر ذي مردود أعلى وأعظم (Drucker,1985)، وربط بعض من المفكرين بين الريادة والابتكار والإبداع، فبالنسبة للمفكر (Schumpeter,1952,) فإن الأهمية الأكبر هي للشخص الذي يملك رأس المال الذي يقوم بتنظيم شكل الإنتاج في مشروع معين باستغلال اختراع معين أو وسيلة تكنولوجية جديدة، أو إنتاج سلعة قديمة بطريقة جديدة، أو إدخال مصدر تزويد جديد من خلال تنظيم صناعة جديدة، ويرى (Daft, 2010) أن أعمال الريادة آخذة بالتزايد مع مرور الزمن في مختلف بلاد العالم، حيث يقبل الكثير من الأشخاص على بدء مشروع تجاري وتنظيم الموارد الضرورية له، مع افتراض المخاطر والمنافع المرتبطة بهذا العمل. كما قدمت تعريفات عديدة لريادة الأعمال ومن بينها: تعريف (Hisrich and Peter,2002) بأنها تنطوي على تقديم شيء مختلف عن المعتاد له قيمة لدى الزبائن، ينطوي على مخاطر نفسية واجتماعية، ويتطلب بذل مجهودات، ولكن بنفس الوقت يمكن أن تكون له عوائد مجزية، أما (Sethi ,2005) فنظرت لريادة الأعمال بأنها إحساس الريادي بفرصة تلوح في الأفق بشكل واضح فيما لا يراها الأخرون بالوضوح نفسه، وتحويل هذه الفرصة إلى عمل رائد. ويرى (النجار والعلي، ٢٠١٠،٢٨) أنها عملية إنشاء مشروع جديد ذي قيمة، وتخصيص الوقت والجهد والمال اللازم للمشروع، وتحمل المخاطر المصاحبة، واستقبال المكافأة الناتجة؛ لذا تعتبر الريادة عملية ديناميكية لتأمين تراكم الثروة، وعرّف (الشميمري، والمبيريك،٢٠١١،٢٦) الريادة بأنها القدرة على استحداث عملٍ حرٍّ يتسم بالإبداع ويتصف بالمخاطرة، كما عرفت الريادة بأنها إنشاء مشروع جديد بإمكانيات محدودة نسبياً، مع الاعتماد بشكل أساسي على الإبداع والابتكار (الحمالي والعربي،٢٠١٦). أما (العتيبي وموسى،٢٠١٥،٦٢٦) فعرّفا ريادة الأعمال بأنها إنشاء عمل خاص وإدارته من خلال إنفاق الجهد والوقت والمال، وتحمل تبعاته النفسية والاجتماعية والمالية، واستثمار عوائده لتحقيق الرفاهية الاقتصادية والاجتماعية وبناء المستقبل.

ومن خلال التعريفات السابقة لريادة الأعمال فإن الباحث يلاحظ أنّ هناك فكرة موحدة تدور حولها التعريفات، وهي أنّ ريادة الأعمال تتطلب جهداً يقوم به فرد يسخِّر مواهبه ومهاراته لإيجاد مشروع خاص ينطوي على مخاطرة، وإن تم إحسان إدارته ورعايته فإن المشروع سيدر دخلا مرضياً لصاحب المشروع، ويجدر القول بأن الريادية لا ترتبط بفئة اجتماعية معينة، فربما يكون الريادي شاباً أو فتاة، من الطبقة الغنية، أو الوسطى، أو الطبقة الفقيرة، أو شخصا مؤهلا ومتخصصا في المعرفة وتقنية المعلومات، أو من تنقصه هذه المعرفة، وسواء كان قائداً في العمل أو يعمل في وظيفة مهنية: كالأطباء والمهندسين، أو عاملاً يدوياً، ولا يوجد فرق إن كان ما يزال طالباً أو خريجاً، أو متقاعداً من عمله، كما تجدر الإشارة إلى أنّ هناك شبه إجماع بين الباحثين والمفكرين والممارسين حول أهمية دور قطاع المنشآت الريادية في النمو الاقتصادي في كافة البلدان باعتبارها قوى محركة للنشاط الاقتصادي، ووسيلة لخلق فرص عمل، وسبيلا لتراكم الثروات، ومحفزة للسلوك القيادي(الرميدي، ٢٠١٨)، (Mokaya et al, 2012)، (Kraus & Kauranen, 2009)، (المليجي، ١٤٣٣هـ)، (غوشة،١٤٢٩).

وفي مجال تأثير ثقافة ريادة الأعمال على الإتجاهات نحو ممارسة الأعمال الريادية، اعتبر (المبيريك والجاسر،٢٠١٤) أنّ

الثقافة الريادية من العوامل الهامة التي تحدد اتجاهات الأفراد نحو مبادرات ريادة الأعمال؛ لكونها تشجع لأفراد على السلوكيات الريادية كالمخاطرة والاستقلالية، والإنجاز، وغيرها، كما أن الثقافة الريادية تساعد في الترويج لإمكانية حدوث تغيرات وابتكارات جذرية في المجتمع، وقد ربط (أبو قرن،٢٠١٥) مفهوم الثقافة الريادية بالاتجاه الاجتماعي الإيجابي لتشجيع الأفراد نحو المغامرة الشخصية التجارية، حيث يساعد هذا الاتجاه في دعم النشاط الريادي، واعتبر (العتيبي، و موسى،٢٠١٨) أن ثقافة ريادة الأعمال هي "مجموعة المعارف، والقيم، والاتجاهات، والمهارات التي تدعم المبادرات الفردية، والنشاط الريادي، والتشغيل الذاتي، والعمل الحر، وتشجع على تملك المشروعات وإدارتها، وتسهم في نشر روح الطموح، والمخاطرة المحسوبة من أجل رفع مستوى الحياة للفرد والمجتمع، أما (صالح،٢٠٠٩) فعرّف ثقافة ريادة الأعمال بأنها الثقافة التي يحترم المجتمع فيها الإقدام، ويكافئ أخذ المغامرة عبر الإتاحة للأفراد؛ لتحقيق أرباح من خلال ممارسة أنشطة شرعية.

ومما سبق يمكن القول أنّ انتشار ثقافة القبول بالمخاطرة وروح المبادرة لتأسيس المشاريع يساعد في ظهور المشاريع الريادية، كما تشجع الرياديين لتقديم مبادرات أعمال ريادية، إضافة إلى السلوكيات المرتبطة بالريادة كالمخاطرة والاستقلالية والإنجاز.

ومن جانب آخر اهتم كثير من الباحثين بدور مؤسسات التعليم في نشر ثقافة ريادة الأعمال، وتشجيع الشباب على إنشاء مشاريع ريادية وتقديم مبادرات وابتكارات في مجتمعاتهم المحلية، وأدرج بعضهم نشاط التعليم بكل مكوناته ومستوياته، وما يتلقاه الفرد في أسرته التي تمارس الأعمال الريادية من تشجيع منذ طفولته حتى التعليم العالي ضمن محاور الثقافة الريادية. (المبيريك، والجاسر،٢٠١٤)، وقام بعض الباحثين بوضع أهداف محددة لبرنامج التعليم الريادي الذي تتولى تنفيذه مؤسسات التعليم العالي، حيث لخّص (عيد،٢٠١٤) أهداف التعليم الريادي بأنه يساعد في توفير المعارف، وتنمية المهارات والمواهب اللازمة لريادة الأعمال، وتأسيس وإدارة المشروعات، والمساعدة في تغيير اتجاهات جميع فئات المجتمع، وغرس ثقافة العمل الحر في مختلف مجالاته، واعتبر كثير من الباحثين التعليم الريادي ركيزة أساسية ذات أثر واضح في نجاح المشروعات الريادية، والتوجه نحو الاقتصاد المعرفي لبناء مجتمع المعرفة (Irwin,D,2000)، (Kawabe,Nobuo,2002). وقد عبّر (عبد الفتاح،٢٠١٦) عن الحاجة لزيادة الاهتمام بتنمية الوعي بثقافة العمل الريادي في جميع مراحل التعليم وربطها بالواقع العملي مع التركيز على المرحلة الجامعية.

- **الدراسات السابقة:**

فيما يلي سيتم استعراض عدد من أبرز الدراسات السابقة في مجال مستوى الوعي والمعرفة بريادة الأعمال:

- ❖ قامت (الجهني،٢٠١٩) بدراسة للتعرف إلى واقع الوعي بثقافة الريادة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى طالبات كليتي التربية، وإدارة الأعمال في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، مع الأخذ في الاعتبار عدد من المتغيرات هي: الكلية، والمستوى الدراسي، وطبيعة عمل الأب والأم، باستخدام المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى وجود وعي ثقافي مرتفع بريادة الأعمال مع وجود فروق في الاستجابات وفقاً لمتغير جهة عمل الأب والأم، وذلك لصالح العمل لدى جهة حكومية، وتمتلك المستجيبات درجة مرتفعة من المهارات المطلوبة للأعمال الريادية مثل: مهارت التخطيط والتواصل والابتكار، مع وجود فروق في درجة امتلاك المهارات الريادة وفقاً للكلية التي تنتمي إليها المستجيبة، وذلك لصالح كلية ريادة الأعمال.
- ❖ أجرى (سليمان،٢٠١٩) دراسة لتحديد مدى الوعي بثقافة ريادة الأعمال لدى عينة من طلاب السنتين (الثالثة والرابعة) في كلية الاقتصاد بجامعة تشرين في سوريا، وإظهار الفروق في إجاباتهم تبعاً لمتغيري النوع والتخصص الدراسي. اعتمد البحث على المنهج الوصفي، وقد توصل البحث إلى وجود وعي كبير بثقافة ريادة الأعمال لدى عينة الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة معنوية في مدى الوعي بثقافة ريادة الأعمال تبعاً لمتغير النوع، بينما تبين وجود فروق تبعاً لمتغير التخصص، ولصالح تخصص إدارة.

- أجرى (عبد الفتاح،٢٠١٦) دراسة للتعرف على مستوى وعي طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود بثقافة ريادة الأعمال واتجاهاتهم نحو الأعمال الريادية، والمعوقات التي تعترض انتشارها من وجهة نظرهم، والتعرف على الفروق في استجابات الطلاب تبعاً لمتغير النوع والتخصص/(إنساني، علمي)، وقد استنتجت الدراسة بأن درجة معرفة طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود مرتفعة، فيما تبين أن لديهم اتجاهات بدرجة متوسطة نحو ريادة الأعمال، دون وجود فروق ذات دلالة معنوية بين استجابات أفراد العينة تبعا لمتغيري النوع، أو مسار التخصص/ (إنساني، علمي).

- أجرى (عبده،٢٠١٦) دراسة للتعرف على الخصائص الريادية المتوفرة لدى طلاب كلية إدارة الأعمال في جامعة تبوك، وفهم العوامل المؤثرة في تكوينها، وتم استخدام الأسلوب الوصفي والتحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أنّ العوامل الثقافية، والعوامل الشخصية، والتربوية البيئية تؤدي دوراً تكاملياً في تكوين الخصائص الريادية لدى المستجيبين، ولم تظهر نتائج الدراسة وجود تأثير لتخصص الطالب في مدى توفر الخصائص الريادية، فيما وجد تأثير واضح لمتغيري النوع والترتيب بين الأشقاء في الأسرة في توفر تلك الخصائص.

- أجرى (العتيبي وموسى،٢٠١٥) دراسة لتحديد مستوى الوعي بثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب جامعة نجران، والتعرف على اتجاهاتهم نحو أعمال الريادة، والتعرف على معوقات ريادة الأعمال في المجتمع السعودي من وجهة نظر الطلاب، وتحديد الفروق ما بين المستجيبين تبعاً لمتغير النوع والتخصص، وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة وعي الطلاب بريادة الأعمال مرتفعة، فيما كانت اتجاهاتهم نحو ريادة الأعمال بدرجة متوسطة، وتبين للباحثين أن هناك معوقات تحول دون انتشار ثقافة ريادة الأعمال في المجتمع السعودي، ولم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق بين الاستجابات تبعاً لمتغيري النوع والتخصص.

- أجرى (عبده،٢٠١٥) دراسة لمدى توفر الخصائص الشخصية والسلوكية الريادية لدى عينة من طلاب جامعتي تبوك والأمير فهد بن سلطان، وتأثير هذه الخصائص في تكوين اتجاهات إيجابية نحو تأسيس مشاريع ريادية بعد التخرج، مستخدماً الأسلوب الوصفي والتحليلي، واستنتجت الدراسة توفر الخصائص الريادية بدرجة عالية لدى أفراد العينة، مع اتجاهات إيجابية نحو تأسيس مشاريع ريادية، وبينت الدراسة أن العوامل الثقافية، والعوامل الأسرية، وتوفر مصادر التمويل هي أبرز العوامل المساعدة في تكوين اتجاهات إيجابية نحو تأسيس المشاريع الريادية لدى أفراد العينة.

- أجرى (المري، ٢٠١٣) دراسة للتعرف على واقع ريادة الأعمال في المملكة العربية السعودية والمعوقات التي تحد من دورها في مواجهة البطالة، وتحديد سبل التغلب عليها، واستنتج الباحث أن الخصائص التي تعبر عن واقع ريادة الأعمال الصغيرة والمتوسطة في المملكة تحتاج إلى إصدار أنظمة تشجع على ترويج منتجاتها، وتعاني من ضعف التمويل المالي، ويتعرض رواد الأعمال لضغوط عمل شديدة، واستعجالهم في الحصول على الربح يؤدي إلى تفضيل العمالة الأجنبية وانخفاض هامش الربح في بداية المشروعات الريادية.

- أجرى (الهرامشة،٢٠١٣) دراسة للتعرف على اتجاهات طلاب تخصص إدارة الأعمال في جامعة الزرقاء نحو إقامة المشروعات الريادية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، واستنتج أن المستجيبين يفضلون الأعمال الأكثر استقراراً، وأن هناك أهمية لتوجيه وتشجيع الطلاب على إقامة المشروعات الريادية، والتركيز على الجوانب العملية في تدريس مقرر إدارة المشروعات الصغيرة من خلال تبادل الخبرات مع منظمات الأعمال وتدريس مقررات لريادة الأعمال، وتوجيه مشاريع التخرج لتدريب الطالب على كيفية إنشاء المشروعات الصغيرة وإدارتها.

- أجرى (Almobaireek, Manolova,2012) دراسة لقياس اتجاهات طلاب جامعة الملك سعود نحو ريادة الأعمال، وتم استطلاع رأي عينة طلاب وطالبات من عدة تخصصات للتعرف على نواياهم وتوجهاتهم نحو إنشاء مشروعات ريادية بعد التخرج، و توصلت الدراسة إلى وجود نسبة تصل إلى١٢ (٪) من المستجيبين فعلياً كانوا

قد بدأوا بإنشاء مشروعاتهم الخاصة أثناء دراستهم، في حين أن ما يقارب(٨٪) من المستجيبين أفادوا بشعورهم بامتلاك التأهيل والتدريب المناسب لإنشاء مشروع ريادي بعد تخرجهم.

- ❖ أجرت (رمضان،) ٢٠١٢دراسة للتعرف على أثر موقف واتجاهات الطلاب لريادة الأعمال على نيتهم للشروع بأعمال ريادية، وتم اختيار عينة من طلاب جامعة دمشق، وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة الطلاب الذين يفضلون العمل لحسابهم الخاص أكبر ممن يفضلون العمل لدى الغير في القطاعين العام والخاص، كما استنتجت وجود تأثير لمتغير الفعالية الذاتية، وموقف الطالب من العمل الريادي، ورأي الأهل والأصدقاء، والمعايير الاجتماعية في النية للبدء بمشروع ريادي مع وجود فروق في نية الطالب نحو ريادة الأعمال، تعزى لمتغير النوع، وإلى كون أحد الوالدين أو كليهما يملك عملا ريادياً.

- ❖ أجرى (الكساسبة،٢٠٠٨) دراسة على عينة من طلاب تخصص إدارة الأعمال في جامعة البتراء الخاصة في الأردن بهدف استكشاف مدى استعدادهم وتوجهاتهم نحو العمل الريادي، واستنتج أن لدى نسبة (٤٨,٤٪) من المستجيبين اتجاهات إيجابية نحو الأعمال الريادية، في حين نسبة (49.3٪) منهم اتجاهاتهم منخفضة نحوها، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروقات بين الطلبة المستجيبين تعزى للجنس، أو العمر، أو مستوى السنة الدراسية.

وقد تناول عدد من الباحثين دور مؤسسات التعليم العالي في نشر ثقافة ريادة الأعمال، وفيما يلي عرض لأهم تلك الدراسات:

- ❖ قام (Carlos Virginia-Sáncheza & Carlos Atienza,2018) بدراسة للتعرف على تأثير كليات الهندسة في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلابها، ومعرفة المعوقات لتنمية الدافعية لإنشاء مشروعات ريادية، وتم استخدام المنهج الوصفي، واستنتجت الدراسة أنّ للجامعات دورًا كبيرًا في تنمية الثقافة الريادية، وأوصت الدراسة بالشراكة ما بين الجامعة ومؤسسات المجتمع الاقتصادية؛ لتحفيز الطلاب على الأعمال الريادية.

- ❖ قام (الرميدي، ٢٠١٨) بدراسة لتقييم دور الجامعات المصرية في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلاب، والتعرف على معوقات تنمية هذه الثقافة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والهيئة، واستنتج أن هناك قصورًا واضحًا في دور الجامعات في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلاب في محاور تشمل الرؤية والرسالة والاستراتيجية، والقيادة والحوكمة، والموارد والبنية التحتية، والتعليم للريادة، والدعم الجامعي، والتدويل والعلاقات الجامعية الخارجية، وتقويم ريادة الأعمال.

- ❖ أجرى (العيسى،٢٠١٦) دراسة للتعرف على أبرز أسباب بطالة خريجي الجامعات السعودية، وما هو دور الجامعات السعودية في الحد من بطالة خرجيها، وتم استخدام المنهج الوصفي الوثائقي حيث قام بجمع وتصنيف دقيق للبيانات اللازمة للبحث، وتحليلها بشكل شامل لاستنتاج الأدلة والبراهين المتصلة بمشكلة البحث، ومن أبرز توصيات الدراسة أهمية غرس ثقافة العمل الحر بين طلاب الجامعات وتشجيعهم على ذلك، والتعاون مع الجامعات الأخرى والجهات الداعمة لإنشاء حاضنات أعمال تكون نواة لمشاريع ناجحة للخريجين، وتبادل الخبرات حول التجارب التي تساهم في تسويق مخرجات الجامعة، إضافة إلى أهمية انفتاح الجامعات على سوق العمل، والتواصل معه، للمشاركة في رسم سياسة القبول، وتطوير المناهج، ودعم البحث العلمي التطبيقي لتحسين مستوى المخرجات؛ لتتوافق مع احتياجات التنمية، وسوق العمل، وتطلعات المجتمع.

- ❖ أجرى (Hill.2011) دراسة للتعرف على أثر التعليم لريادة الأعمال على توجهات خريجي ماجستير إدارة الأعمال في إيرلندا نحو المبادرة لإطلاق مشروعات تجارية، وتم باختيار عينة عشوائية من خريجي الجامعات الإيرلندية خلال الفترة فترة (١٩٩٢-٢٠٠٤) الذين درسوا مقررات في مجال ريادة الأعمال، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة بين التعليم الريادي، والسلوك الريادي بعد تخرج طلاب ماجستير إدارة الأعمال.

- قام (Mansor & Othman,2011) بدراسة تطبيقية في مؤسسات التعليم الماليزية باستخدام برنامج طُوّر خصيصاً وأُطلق عليه (CoBLAS) بهدف تدريب الطلاب ليكونوا رياديين مستقبلا، مع الإشارة إلى أهمية اطّلاعهم على تجارب ريادية ناجحة؛ ليكتسبوا المهارات الريادية، والتأكيد على أهمية التعليم الريادي في الجامعات، وفي نهاية البرنامج تبين لهم أن الطلاب اكتسبوا مهارات تساعدهم على تنفيذ عدد من المهام الإدارية للمشاريع الريادية.
- أجرى (Zain,et al.2010) دراسة لفحص قضايا مختلفة منها السمات الشخصية والعوامل البيئية التي تؤثر في دفع الرغبة في الأعمال الريادية لدى طلاب كلية الأعمال بمختلف تخصصاتهم في جامعة عامة في ماليزيا، واستنتجت الدراسة أن نسبة كبيرة تصل (٦٧٪) من المستجيبين تتوفر لديهم نية في ممارسة الأعمال الريادية، إضافة إلى وجود تأثير للعوامل الثقافية التي تأتي من توجيه العائلات والأساتذة والمناهج الدراسية في تنمية الميل والدافعية نحو للعمل الريادي لدى أفراد العينة.

ومن خلال اطِّلاع الباحث على الكثير من الدراسات السابقة التي أجريت في حقل ريادة الأعمال، حيث ركز بعضها على خصائص الرياديين ومهارات الريادة، فيما تناول بعضها دور مؤسسات التعليم والتدريب في تشجيع العمل الريادي، وقد قام عدد من الباحثين بدراسة دور حاضنات الأعمال، ودور المؤسسات الرسمية في تشجيع الإقبال على ريادة الأعمال، كما أن دراسات تناولت الوعي بثقافة ريادة الأعمال من وجهة نظر الأساتذة أو المسؤولين، و هناك العديد من الدراسات جاء في نفس إطار هذه الدراسة التي تهتم بمدى وعي الطلاب في الجامعات والمدارس العليا، يرى الباحث أن هناك دروسا مستفادة منها تتمثل في الحاجة إلى توضيح كيفية ترجمة نتائج تلك الدراسات إلى تشجيع الخريجين للإقبال على ممارسة الأعمال الريادية، إذ أنّ أهم ما يلاحظ أنّ عددا محدودا جدا من الدراسات عملت على إكمال الحلقة بتقديم اقتراحات لسبل تطوير وتفعيل نشر ثقافة ريادة الأعمال، وهذا ما سعت إليه هذه الدراسة باعتبار أنّ الاكتفاء بالحكم على مستوى الوعي الثقافي للطلاب في الجامعة وحده لن يحقق الأغراض والمنافع التي يجنيها المجتمع من توجه الشباب نحو المشاريع الريادية، إذ لابد من إيجاد آليات وطرق لتفعل نشر ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب الجامعات.

- **تحليل البيانات والإجابة عن تساؤلات الدراسة ومناقشتها:**

أ- ما هو مدى انتشار الوعي بثقافة الأعمال الريادية في أوساط طلاب كلية إدارة الأعمال في جامعة تبوك؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونسبة استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المحور، كما في الجدول رقم (٣) التالي:

جدول رقم (٣)

استجابات أفراد العيّنة حول عبارات المحور الأول: مدى انتشار الوعي بثقافة ريادة الأعمال:

الرقم	محور الاهتمام بالمهارات والخصائص الفردية للطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الاستجابة ٪	درجة الموافقة
١	العمل الريادي يعني لي ممارسة عمل حر.	٣,٩٥	٠,٣٥٣	٧٩٪	موافق
٢	أعتقد أنّ طبيعة العمل الريادي تتطلب فكرة ابتكارية.	٣,٧٥	٠,٤٣٩	٧٥٪	موافق
٣	الأعمال الريادية تساعد على امتصاص البطالة في القوى العاملة الوطنية.	٤,٥	٠,٥٣٧	٩٠٪	موافق بدرجة عالية
٤	لكي أتمكن من إنشاء مشروع ريادي عليّ أنْ أعتمد على نفسي تماماً.	٣,٣٣	٠,٥٣٢	٦٧٪	موافق بدرجة متوسطة
٥	لكي أمارس عملي الخاص يجب أنْ أكونَ واثقًا من نفسي ومن نجاحي.	٤,٦٨	٠,٥٠٨	٩٤٪	موافق بدرجة عالية
٦	لكي أنجح في عملي الخاص يجب أنْ أكونَ مثابراً.	٤,٧٥	٠,٥٠١	٩٥٪	موافق بدرجة عالية

٧	لكي أنجح في مشروعي الريادي يجب أنْ أكونَ على معرفة ودراية بالسوق.	٢,٣٥	٠,١٨٧	٪٤٧	غير موافق
٨	من الطبيعي أنْ يجد صاحب المشروع الريادي منافسة مع أصحاب المشروعات المشابهة الأخرى في السوق.	٣,٩٦	٠,٢٦٠	٪٧٩	موافق
٩	نجاح الشخص في ممارسة العمل الريادي يفرض عليه أنْ يكونَ طموحاً.	٣,٩٣	٠,٣٨٦	٪٧٩	موافق
١٠	تتطلب الأعمال الريادية مرونة عالية وإجراء تغييرات حسب الظروف ومتطلبات السوق.	٣,٨٢	٠,٥٩٩	٪٧٦	موافق
١١	تنطوي ممارسة الأعمال الريادية على درجة من المخاطرة المدروسة.	٣,٠٦	٠,٣١٢	٪٦١	موافق بدرجة متوسطة
١٢	تتنافى ممارسة الأعمال الريادية مع الروتين في العمل.	٣,٨٩	٠,٩٥٠	٪٧٨	موافق
١٣	تحتاج الأعمال الريادية من صاحب المشروع أنْ يكونَ قادرا على التكيف مع التغيرات في احتياجات الأسواق والزبائن.	٢. ٢٨	٠,٢٦٠	٪٤٦	غير موافق
١٤	لا يمكن لغير العمالة المؤهلة والمدربة أنْ تعملَ في الأعمال الريادية.	٣,٩٣	٠. ١٨٧	٪٧٩	موافق
١٥	تساعد المشروعات الريادية على تقديم سلع/خدمات جديدة للسوق.	٣,٩٣	٠. ٤٤٧	٪٧٩	موافق
١٦	الشخص الريادي هو شخص يتمتع بدافعية قوية للعمل والإنجاز وتحقيق الأهداف.	٣,٩٦	٠. ٤٤٩	٪٧٩	موافق
١٧	تعتبر المشروعات الريادية ركيزة أساسية في الاقتصاد الوطني.	٣,٧٨	٠,١٨٤	٪٧٦	موافق
١٨	إنشاء المشروعات الريادية يعتبر فرصة للتوظيف الذاتي في ظل شح الوظائف المتاحة في القطاع العام.	٣,٩٨	٠. ٤٨٦	٪٨٠	موافق
١٩	تساعد المشروعات الريادية على تحقيق دخل مالي أفضل من الراتب أو الأجر الشهري الذي يمكن الحصول عليه من الوظائف في القطاع العام.	٣,٧٣	٠,٧٣٨	٪٧٥	موافق
٢٠	برأيي أنّ هناك سهولة في توفير مصادر تمويل للمشاريع الريادية.	٢. ٢٣	٠,٢٩٠	٪٤٥	غير موافق
٢١	لكي ينجح الشخص الريادي في مشروعة يجب أنْ تتوفر لديه الرغبة في المشاركة الإيجابية مع الآخرين.	٣,٧٨١	٠,٣٥٣	٪٧٦	موافق
٢٢	تتطلب مشروعات الأعمال الريادية توظيف التكنولوجيا الحديثة في تنفيذ الأعمال.	٤,٣٨	٠,٦٧٦	٪٨٨	موافق
٢٣	باعتقادي أنّ كل شخص لديه طاقات كامنة يجب أنْ يستثمرها لإنشاء مشروعه الخاص.	٤,١٨	٠,٨٣٤	٪٨٤	موافق
٢٤	للنجاح في تسيير المشروع الريادي لابد من الالتزام الصارم بالأوقات والمواعيد.	٤,٢٤	٠,٦٠٢	٪٨٥	موافق
	المتوسط الحسابي العام للإجابات عن عبارات المحور		**٣,٧٦**		

ويتضح من الجدول أعلاه أن المتوسط العام لمحور مدى انتشار الوعي بثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب كلية إدارة الأعمال في جامعة تبوك مرتفع إذ بلغ (٣,٧٦)، والذي تمثل نسبة ٧٥٪، ومن خلال التحليل التفصيلي للإجابات على الفقرات يلاحظ أنّ أغلبَ فقرات هذا المحور حصلت على إجابات «موافق بدرجة عالية»، و»موافق»، وقد حصلت الفقرة «لكى أنجح في عملي الخاص يجب أنْ أكونَ مثابراً « على أعلى متوسط حسابي (٤,٧٥)، أي بنسبة (٩٥٪)، تليها الفقرة « لكى أمارس عملي الخاص يجب أنّ أكونَ واثقًا من نفسي ومن نجاحي» بمتوسط حسابي للإجابات (٤,٦٨) أي بنسبة (٩٤٪)، فيما وجد أنّ هناك تدنياً في مستوى الوعي ببعض جوانب ثقافة ريادة الأعمال، فقد حصلت الفقرة «برأيي أنَّ هناك سهولة في توفير مصادر تمويل للمشاريع الريادية» على أدنى متوسط حسابي للإجابات(٢,٢٣)، أي بنسبة (٤٥٪)، تليها الفقرة «تحتاج الأعمال الريادية من صاحب المشروع أنْ يكون قادراً على التكيف مع التغيرات في احتياجات الأسواق والزبائن» بمتوسط حسابي للإجابات (٢,٢٨)، أي بنسبة (٤٦٪)، ثم الفقرة «لكى أنجح في مشروعي الريادي يجب أنْ أكونَ على معرفة ودراية بالسوق» بمتوسط حسابي (٢,٣٥)، أي بنسبة (٤٧٪)، مما يشير إلى أنّ الإجابات لتلك الفقرات بدرجة «غير موافق». وبشكل عام يمكن القول أنّ الإجابة على التساؤل الأول للدراسة بأن هناك وعياً بدرجة كبيرة بثقافة ريادة الأعمال لدى أفراد عيّنة الدراسة.

ب-التساؤل الثاني: هل توجد فروقات جوهرية عند مستوى الثقة(a=0.05) في مدى انتشار الوعي بثقافة الأعمال

الريادية تعزى إلى اختلاف نوع المستجيبين: تخصص المستجيبين، اختلاف المستويات الدراسية للمستجيبين؟
تمت الإجابة عن هذا التساؤل (إضافة إلى التساؤلين الثالث والرابع) من خلال استخدام تحليل مقارنة المتوسطات، وتم الاستناد إلى قيمة اختباري (T و F)، وقيمة الدلالة المعنوية عند مستوى الثقة (a=0.05)، وقد كانت النتيجة على النحو المبين في الجدول رقم (٤) الآتي:

جدول رقم (٤):

نتائج اختبار T واختبار F للإجابات حسب النوع، والتخصص، والمستوى الدراسي لفقرات محور مدى انتشار ثقافة ريادة الأعمال

الخصائص	النوع	المتوسط الحسابي للإجابات لفقرات المحور	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	قيمة اختبار f	مستوى الدلالة
النوع	ذكور	٤,٠٤	٠,٢٠	٠,٦٧٤	–	٠,٥٤٠
	إناث	٤,٠٠٠٧	٠,٢٢			
التخصص	الإدارة	٤,٠٢	٠,١٤	–	٣,٣٠	٠,٠١٤
	التسويق	٤,١٩	٠,١٧			
	المحاسبة	٣,٩٥	٠,٢٢			
	التمويل والاستثمار	٤,٠٦	٠,٢٩			
	نظم المعلومات الإدارية	٣,٠٩٤	٠,١٨			
المستوى الدراسي	السنة الأولى (المستويان 2-1)	4.01	0.21	-	2.51	**0.041
	السنة الثانية (المستويان 4-3)	4.02	0.23			
	السنة الثالثة (المستويان 6-5)	4.13	0.14			
	السنة الرابعة (المستويان 8-7)	3.98	0.23			

** هناك دلالة معنوية قوية للاختبار (F).

تظهر النتائج في الجدول أعلاه أنّ قيمة (T) المحسوبة بالنسبة لاختبار مقارنة المتوسطات لفئتي الذكور والإناث، وقيمة (F) بالنسبة لاختبار مقارنة المتوسطات لكل من المجموعات الفرعية للتخصص أصغر من القيمة الجدولية، وتشير نتائج الاختبارين إلى عدم وجود دلالة معنوية قوية عند مستوى الثقة (a=0.05)، مما يؤكد عدم وجود فروقات جوهرية بين المتوسط الحسابي لإجابات المستجيبين على محور مدى انتشار ثقافة ريادة الأعمال بين فئات المستجيبين تبعاً لمتغيري النوع والتخصص، فيما وجدت فروقات ذات دلالة معنوية في مجال انتشار الوعي بثقافة ريادة الأعمال بين المستجيبين تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، وقد تم إجراء اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية؛ لتحديد الفئة الأكثر وعياً بثقافة ريادة الأعمال، ويظهر الجدول رقم (٥) نتائج اختبار (شيفيه).

الجدول (٥)

اختبار شيفيه للفروقات بين متوسطات متغير فئة المستجيب:

المستوى الدراسي		فروق المتوسطات	مستوي الدلالة
السنة الأولى	السنة الثانية	٠,٠١٥	٠,٩٩٩
	السنة الثالثة	٠,١٢٥	٠,٤٧٠
	السنة الرابعة	٠,٠٣٧	٠,٩٧٢
السنة الثانية	السنة الأولى	٠,١٠٥	٠,٩٩٩
	السنة الثالثة	٠,٠١٥	٠,٤٧٠
	السنة الرابعة	٠,٠٤٣	٠,٩١٠
السنة الثالثة	السنة الأولى	٠,١٢٥	٠,٤٧٠
	السنة الثانية	٠,١١٣	٠,٤٧٠
	السنة الرابعة	٠,١٥٤	٠,٠٤١**
السنة الرابعة	السنة الأولى	٠,٠٣٢	٠,٠٣٣
	السنة الثانية	٠,٠٤٥	٠,٠٤٤
	السنة الثالثة	٠,١٥٢	٠,٠٤١**

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥)

ويتضح من نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية للفروق وجود فروقات جوهرية في متوسطات الإجابات تعزى إلى اختلاف فئة المستجيب مابين الفئتين: السنة الثالثة، والرابعة، والفروق تميل إلى صالح السنة الرابعة.

ت- التساؤل الثالث: هل هناك اتجاهات إيجابية للمستجيبين نحو ممارسة الأعمال الريادية بعد التخرج:

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونسبة استجابات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات محور اتجاهات أفراد العيّنة نحو ممارسة الأعمال الريادية بعد التخرج، وهي موضحة في الجدول رقم (٦) التالي:

جدول رقم (٦)

استجابات المشاركين حول فقرات المحور: اتجاهات أفراد العينة نحو ممارسة الأعمال الريادية بعد التخرج:

الرقم	محور الاهتمام بالمهارات والخصائص الفردية للطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الاستجابة ٪	درجة الموافقة
١	أرى أن التدريب على إنشاء وإدارة المشاريع الخاصة خلال المرحلة الجامعية ضرورياً لكي ينجح الشخص في إنشاء مشروعه الخاص.	٣,٩٠	٠,٥٢٠	٪٧٨	موافق
٢	أعتقد أنني لست مضطراً لتقديم طلب للحصول على وظيفة في القطاع العام لأني أنوي إنشاء مشروع خاص بي.	٣,٢٥	٠,٧١٤	٪٦٤	موافق بدرجة متوسطة
٣	أعتقد أن مكانتي في عائلتي وبين معارفي ستتعزز إنْ تمكنت من إنشاء مشروع خاص بي بعد تخرجي.	٤,٠٢	٠,٧١٤	٪٨٠	موافق
٤	أجد في نفسي قدرة على التنافس الشريف مع أصحاب المشاريع المشابهة للمشروع الذي أنوي إنشاءه بعد تخرجي والتفوق عليهم.	٣,٩٣	٠,٢٦	٪٧٩	موافق
٥	أنا مهتم بدراسة تجارب الآخرين في إنشاء مشروعاتهم الخاصة للاستفادة منها في عملي الخاص.	٣,٢٦	٠,٢٢٧	٪٦٥	موافق بدرجة متوسطة
٦	أعتقد أنني من خلال امتلاك مشروع ريادي سأكتسب احتراماً من الآخرين في المجتمع.	٣,٩٦	٠,٤٩٤	٪٧٩	موافق
٧	أعتقد أن إنشاء مشروعات ريادية يساعد الرياديين على تقديم أفكار ابتكارية في العمل.	٣,٩٢	٠,٣١٢	٪٧٨	موافق
٨	برأيي أنّ الإقبال على إنشاء المشروعات الريادية يؤدي إلى تحسين المستوى المعيشي للشباب في المجتمع.	٣,٩٥	٠,٢٢٧	٪٧٩	موافق

٩	أعتقد أنّ ممارسة الأعمال الريادية تعزز ثقة الشباب بأنفسهم وتحسّن قدرتهم على تحمل المسؤولية.	٤,٦٠	٠,١١٧	٪٩٢	موافق
١٠	أعتقد أنّ امتلاك المعرفة الفنية لإدارة المشاريع الريادية متوفرة لكل فرد.	٤,٢٤	١,٣١٤	٪٨٥	موافق
١١	أعتقد أنّ إنشاء المشاريع الخاصة تسهم في بناء استقلالية الفرد.	٤,٥٣	٠,٢٦٠	٪٩١	موافق بدرجة عالية
١٢	أعتقد أنّ الشخص ممكن أن يصبح رجل/سيدة أعمال ناجح/ ناجحة من خلال البداية بإنشاء مشروع ريادي صغير، ثم ينمو ويتوسع تدريجياً.	٣,٩٥	٠,٢٩٧	٪٧٩	موافق
١٣	أعتقد أنّ بإمكاني إدارة رأس المال الذي يتوفر لدي لإنشاء مشروع ريادي.	٣,٩٧	٠,٢٢٧	٪٧٩	موافق
١٤	أشعر أنّ لدي القدرة على تحمل مسؤولية تسيير العمل في المشروع الخاص بي.	٣,٩٤	٠,٥٤٧	٪٧٩	موافق
١٥	من المهم للشباب أنْ يقوموا بإنشاء مشاريع ريادية كنوع من المساهمة في تنمية مجتمعهم.	٣,٩٣	٠,٩٧	٪٧٩	موافق
١٦	ليس الاستقرار والأمان هو المهم في الحياة وإنما الطموح أكثر أهمية.	٢,٠٩	٠,٩٢٧	٪٤٢	غير موافق
١٧	أفضّل المغامرة في الحياة من خلال ممارسة العمل الحر لتوفير حياة كريمة لنفسي وأسرتي.	٢,١٧	٠,٧١٧	٪٤٣	غير موافق
١٨	أعتبر الفشل الذي يمكن أن أتعرض له في إنشاء وتنمية مشروعي سبيلاً للنجاح في المرة التالية.	٣. ٩	٠,٤٤٧	٪٧٨	موافق
١٩	ممارسة العمل الحر تتوافق مع القيم الدينية التي تحض المسلم على كسب رزقه.	٤,٦٣	٠,٥٥٣	٪٩٣	موافق بدرجة عالية
المتوسط الحسابي العام للإجابات على عبارات المحور		**٣,٧**			

يتضح من الجدول أعلاه أنّ مستوى الاتجاه العام للمستجيبين نحو ممارسة الأعمال الريادية هو بدرجة «مرتفع»، إذ أنّ المتوسط الحسابي العام للإجابات بلغ (٣,٧)، والتي تمثل نسبة (٧٤٪)، و يلاحظ أن أكثر الفقرات حصلت على إجابة «موافق بدرجة عالية»، و»موافق»، وحصلت المتعلقة بتوافق ممارسة العمل الحر مع القيم الدينية على أعلى متوسط حسابي للإجابات (٤,٦٣)، ويليها الفقرة (٩) والمتعلقة بأن ممارسة الأعمال الريادية تعزز ثقة الشباب بأنفسهم وتحسن قدرتهم على تحمل المسؤولية، ومتوسط حسابي للإجابات (٤,٦)، كما تبين أنّ هناك اتجاهاً سلبياً نحو كل من (الفقرة ١٦) المتعلقة بعدم التركيز على الاستقرار والأمان في الحياة، ومتوسط حسابي للإجابات (٢,٠٦)، والفقرة (١٧) المتعلقة بالمغامرة في الحياة من خلال ممارسة العمل الحر لتوفير حياة كريمة، ومتوسط حسابي للإجابات (٢,١٧).

واستناداً إلى النتائج الموضحة أعلاه يمكن الإجابة عن التساؤل الثالث لهذه الدراسة بأنّ الاتجاه العام لأفراد عيّنة الدراسة نحو ممارسة العمل الريادي بعد التخرج هو اتجاه إيجابي بنسبة مثلت (٧٤٪)، أي ما يقارب ثلاثة أرباع المستجيبين.

ث-التساؤل الرابع: هل هناك فروقات جوهرية عند مستوى الثقة (٠,٠٥) في اتجاهات المستجيبين نحو ممارسة الأعمال الريادية بعد التخرج تعزى إلى اختلاف: (النوع، التخصص، المستوى الدراسي) للمستجيبين؟

تمت الإجابة عن هذا التساؤل من خلال استخدام تحليل مقارنة المتوسطات، وتم الاستناد إلى قيمة اختباري (T و F)، وقيمة الدلالة المعنوية عند مستوى الثقة (a=0.05)، وقد كانت النتيجة على النحو المبين في الجدول رقم (٧) الآتي: **جدول رقم (٧):**

نتائج اختبار T واختبار F لإجابات أفراد العيّنة حسب النوع حول فقرات محور مدى انتشار ثقافة ريادة الأعمال

الخصائص	النوع	المتوسط الحسابي للإجابات لفقرات المحور	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	قيمة اختبار f	مستوى الدلالة
النوع	ذكور	٣,٨٨	٠,١٤	٠,١٨٤	-	٠,٦٨٠
	إناث	٣,٨٩	٠,٢٠			
التخصص	الإدارة	٣,٩٢	٠,١٤	-	٢,١٠٨	٠,٠٨٥
	التسويق	٣,٩٨	٠,٠٨			
	المحاسبة	٣,٨٤	٠,٠٨			
	التمويل والاستثمار	٣,٩٣	٠,٢٤			
	نظم المعلومات الإدارية	٣,٨١	٠,١٨			
المستوى الدراسي	السنة الأولى (المستويان 2-1)	٣,٨١	٠,٢٠	-	٣,٠٨٧	٠,٠٦
	السنة الثانية (المستويان 4-3)	٣,٩٠	٠,١٣			
	السنة الثالثة (المستويان 6-5)	٤,٠٠	٠,٠٨			
	السنة الرابعة (المستويان 8-7)	٣,٨٧	٠,١٩			

تظهر النتائج في الجدول أعلاه أن قيمة (T) المحسوبة بالنسبة لاختبار مقارنة المتوسطات لفئتي الذكور الإناث، وقيمة (F) بالنسبة لاختبار مقارنة المتوسطات بين المجموعات الفرعية للتخصص والمجموعات الفرعية للمستوى الدراسي أصغر من القيمة الجدولية، وفي جميع الاختبارات تشير إلى عدم وجود دلالة معنوية قوية عند مستوى الثقة (a=0.05)، مما يؤكد عدم وجود فروقات جوهرية بين المتوسط الحسابي لإجابات المستجيبين على فقرات محور مدى انتشار ثقافة ريادة الأعمال بين فئات المستجيبين تبعاً لخصائص (النوع، والتخصص، والمستوى الدراسي) .

ج- التساؤل الخامس: ماهي سبل تفعيل نشر ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلاب؟

ولتحليل فقرات هذا المحور تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونسبة استجابات أفراد عيّنة الدراسة على الفقرات الفرعية مع إعادة ترتيبها تسلسليا حسب أهميتها بالنسبة للمستجيبين، وهي موضحة في الجدول رقم (٨) التالي:

جدول رقم (٨)

استجابات المشاركين حول فقرات المحور: سبل تفعيل نشر ثقافة ريادة الأعمال

الترتيب	عبارات محور سبل تفعيل نشر ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الاستجابة ٪	درجة الموافقة
١٠	التركيز في توزيع الطلاب في مقرر التدريب التعاوني للتدرب في المنشآت الريادية للاطلاع على أعمالها، والاستفادة منها مستقبلاً في إنشاء منشآت مشابهة.	٤,٦٢	٠,٨٣١	٪٩٢	موافق بدرجة عالية
٩	تنظيم زيارات رسمية دورية لطلاب الكلية إلى منشآت ريادية في تبوك/ وخارجها للاطلاع على تجاربها والاستفادة منها مستقبلاً	٤,٥٩	٠,٥٨٦	٪٩٢	موافق بدرجة عالية
٣	تنظيم ورشة عمل متخصصة في الأقسام العلمية يشارك فيها الطلاب بمناقشة موضوعات في ريادة الأعمال.	٤,٥٥	٠,٧٢١	٪٩١	موافق بدرجة عالية
٤	عقد برامج تدريبية متخصصة في الأقسام العلمية في مجالات إدارة المشروعات الريادية، والتعامل مع المخاطرة وضغوط العمل.	٤,٥٥	٠,٤٢١	٪٩١	موافق بدرجة عالية
٢	عقد مؤتمر علمي في رحاب الجامعة/الكلية لريادة الأعمال.	٤,٥١	٠,٧٣٧	٪٩٠	موافق بدرجة عالية
٨	قيام أعضاء هيئة التدريس بالتطرق لأهمية الأعمال الريادية أثناء الحصص الصفية وتثقيف الطلاب بها.	٤,٤٦	٠,٨٩٥	٪٨٩	موافق بدرجة عالية
١	تدريس مساقات إجبارية لطلاب الكلية في مجال الأعمال الريادية وإدارتها.	٤,٤١	٠,٨١١	٪٨٨	موافق
١١	تنظيم فعاليات ونشاطات لنشر القيم الثقافية المساندة لريادة الأعمال ثقافة العمل الحر، ومشاركة المرأة في سوق العمل.	٤,٤١	٠,٦٤٤	٪٨٨	موافق
٥	توفير مطبوعات وبروشورات تثقيفية للطلاب في مجال ريادة الأعمال والمشروعات الريادية.	٤,٣٦	٠,٩٠١	٪٨٧	موافق
٧	التركيز في مشروعات تخرج الطلاب في مقرر التدريب التعاوني على موضوعات هامة كالمشروعات الريادية.	٤,٣٣	٠,٥٣٨	٪٨٧	موافق
١٢	توفير مادة علمية، ومقالات، وأبحاث في المكتبات الإلكترونية، وقواعد البيانات الخاصة بالجامعة في مجال الأعمال الريادية ليستفيد منها الطلاب.	٣,٩٨	١,٠٣٢	٪٨٠	موافق
6	تكليف الطلاب في مختلف المقررات الدراسية بواجبات يخصص لها درجات في التقييم النهائي لإعداد أبحاث وتقارير حول الأعمال الريادية في المملكة وخارجها.	٣,٨	٠,٨٧٦	٪٧٦	موافق
	المتوسط الحسابي العام للإجابات على عبارات المحور الثالث	**٤,٣٦**			

يتبين من الجدول أعلاه أن هناك مجموعة من السبل والوسائل التي يرى المستجيبون فاعليتها في نشر ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب الجامعة، إذ حصلت جميع فقرات هذا المحور على استجابات بدرجة «موافق بدرجة عالية»، أو بدرجة «موافق»، ولعل من أبرزها توزيع طلاب مقرر التدريب التعاوني للتدرب في مؤسسات ريادية، والمتوسط الحسابي للإجابات (٤,٦٢)، ويليها تنظيم زيارات لطلاب الكلية إلى منشآت ريادية في تبوك وخارجها للاطّلاع على التجارب، (الفقرة ٩) ومتوسط حسابي (٤,٥٩)، ويليها الفقرتان (٣ و٤)، وهما تنظيم ورشة عمل متخصصة في الأقسام العلمية لمناقشة موضوعات في ريادة الأعمال، وعقد برامج تدريبية متخصصة في الأقسام العلمية في مجالات إدارة المشروعات الريادية والتعامل مع المخاطرة والضغوط وحصلت كلتا الفقرتين على متوسط حسابي (٤,٥٥).

- **استنتاجات الدراسة والمناقشة:**

يمكن تلخيص نتائج الدارسة ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة على النحو التالي:

١. يعد مستوى انتشار الوعي بثقافة ريادة الأعمال في أوساط طلاب جامعة تبوك مرتفع، وذلك مؤشر واضح على التوجه نحو تأسيس مشاريع ريادية بعد انتهاء الطلاب من الدراسة الجامعية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات في مجال انتشار الوعي الثقافي لدى طلاب جامعات سعودية (الجهني، ٢٠١٩)، (عبد الفتاح،٢٠١٦) (العتيبي وموسى،٢٠١٥)، وأيضاً جامعات خارجية كدراسة (سليمان،٢٠١٩) لطلاب جامعة تشرين في سوريا.

٢. لا يتأثر مدى الوعي الثقافي بريادة الأعمال لطلاب الكلية بمتغيري: النوع، أو التخصص، ويرى الباحث أنّ بعض التوجهات الاجتماعية كزيادة نسبة التحاق الإناث بالتعليم الجامعي خففت كثيراً من فروقات الوعي الثقافي بين النوعين، كما أنّ البرامج التعليمية والتثقيفية التي تقدمها الكلية موجهة لجميع الطلاب في مختلف التخصصات والأقسام العلمية، وقد جاءت نتيجة الدراسة متوافقة مع نتائج لدراسات سابقة في هذا المجال من بينها (عبد الفتاح،٢٠١٦) (عبده،٢٠١٥)، (العتيبي وموسى،٢٠١٥)، في حين نجد أن (سليمان،٢٠١٩) توصل إلى وجود فروقات في مستوى الوعي بثقافة ريادة الأعمال تبعاً لتخصص الطالب.

٣. يعد المستوى الدراسي للمستجيبين مصدراً للفروقات في مستوى الوعي الثقافي بريادة الأعمال، وتميل الفروقات لصالح الطلاب في المستويين (٧، ٨)، وهم المتوقع تخرجهم من الدراسة الذين أكملوا غالبية المقررات الدراسية خاصة التدريب التعاوني الذي يتطلب انخراط الطالب بتدريب يحاكي الممارسة الفعلية للعمل وتقديم تقرير عما استفاد أثناء فترة تدريبه، بالإضافة إلى المشاركة في العديد من النشاطات والدورات التدريبية التي تنعقد في الكلية، ولعل ذلك مما يساعد في اكتمال مستوى وعي الطالب بنوعية الأعمال وطبيعة سوق العمل الذي سيلتحق به بعد تخرجه، ولم تتوصل أي من الدراسات السابقة إلى وجود علاقة مابين المستوى الدراسي ومستوى الوعي بالريادة.

٤. هناك اتجاه إيجابي لدى الطلاب المستجيبين نحو ممارسة العمل الريادي، واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات سابقة أجريت على طلاب جامعات سعودية وعالمية، (عبده، ٢٠١٥)،(رمضان،٢٠١٢)، (Zain ,et al.2010) ، فيما توصل بعض الباحثين إلى وجود درجة اتجاه متوسطة نحو العمل الريادي (عبد الفتاح،٢٠١٦)، (العتيبي وموسى،٢٠١٥)، (Almobaireek, Manolova,2012) في حين وجد (الهرامشة، ٢٠١٣)، (الكساسبة، ٢٠٠٨) أنّ نسبة المبحوثين ذوي الاتجاهات للأعمال التقليدية ذات الأمن والاستقرار أكثر من نسبة الميالين إلى الأعمال الريادية؛ ولعل السبب في اختلاف النتائج هو الاختلاف في طبيعة بيئة الأعمال والسوق وحاجاته للعمل الريادي، إضافة إلى ثقافة المجتمع.

٥. لاتوجد فروقات ذات دلالة معنوية بين فئات المستجيبين في مستوى اتجاهات المبحوثين نحو ممارسة الأعمال الريادية تبعاً لمتغيرات النوع، والتخصص، والمستوى الدراسي، وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Hill,2011) (عبد الفتاح،٢٠١٦).

٦. هناك أهمية للترتيبات والإجراءات التي تتخذها الجامعات بشكل عام وجامعة تبوك بشكل خاص لتوجيه وتشجيع الطلاب على الأعمال الريادية، ونشر ثقافة الريادة، وخاصة فيما يتعلق بطرح مقررات تعليمية في مجال ريادة الأعمال، والتركيز على التطبيقات العملية في التدريب التعاوني المطلوب للتخرج، وتنظيم الندوات، والمؤتمرات، والدورات التدريبية للطلاب، والنشاطات، والزيارات العلمية وهذه النتيجة جاءت متوافقة مع العديد من الدراسات السابقة: (Carlos Virginia- Sáncheza & Carlos Atienza,2018)،(العيسى،٢٠١٦)،(عبده،٢٠١٥)، (Mansor&Othman,2011)،(الرميدي، ٢٠٠١٨)، (الهرامشة،٢٠١٣)، (Zain,et al.2010)، في حين توصل (Hill,2011) إلى عدم وجود علاقة بين التعليم الذي يتلقاه الخريج من برنامج ماجستير إدارة الأعمال، واتجاهاته نحو ممارسة الأعمال الريادية، ولعله يمكن القول أنّ اتجاهات الشباب نحو مستقبلهم العملي ربما تتكون لديهم في مرحلة مبكرة أثناء المرحلة الثانية والجامعية الأولى.

- **توصيات ومقترحات الدراسة**:في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من النتائج فإنّ الباحث يوصي إدارة كلية إدارة الأعمال، والجهات المعنية بجامعة تبوك، وجامعات المملكة بما يلي:

١. العمل على تطوير الخطط الدراسية، والمناهج التعليمية بإضافة مقررات في مجال ريادة الأعمال، وتطبيقات عملية على المشاريع الريادية.

٢. الاهتمام بتطوير مقرر (التدريب التعاوني) بحيث يركز على تدريب الطلاب المتوقع تخرجهم في مؤسسات ومشاريع ريادية لا

كتساب الخبرة في هذا المجال.

٣. تطوير أساليب التدريس في الكلية بحيث يتم توجيه الطلاب لكتابة أوراق علمية في مجال الأعمال الريادية، ومناقشتها في القاعات الدراسية بهدف زيادة الوعي بثقافة ريادة الأعمال عبر جهود ذاتية من الطلاب.

٤. توفير مخصصات كافية لدعم تنظيم زيارات ميدانية ورحلات علمية لطلاب المقررات المختلفة إلى مؤسسات وشركات ريادية بهدف الاطّلاع على سير الأعمال، والاستفادة من خبرات، وتجارب الأشخاص الرياديين الذين أنشأوها.

٥. اعتبار محور ريادة الأعمال، ونشر الوعي الثقافي بالأعمال الريادية من محاور الموضوعات البحثية التي يتم تقديم الدعم المالي لها سواء من عمادة البحث العلمي، أو من المراكز البحثية والكراسي العلمية في الجامعة.

٦. كما يوصي الباحث بأهمية قيام وزارة التعليم بعقد اتفاقيات مع الجهات الراعية والمانحة والممولة للمشاريع الريادية؛ لتساهم من خلال نشاطات التوعية المختلفة كالزيارات الميدانية، والنشرات العادية، والإلكترونية بتعريف طلاب الجامعات بدورها في دعم الأعمال والمشاريع الريادية.

قائمة المراجع

- **المراجع العربية**

- **أبو قرن، سعيد محمد.** « واقع ريادة الأعمال بالجامعات الفلسطينية بقطاع غزة: دراسة مقارنة بين قسمي التعليم في جامعتي الأزهر والإسلامية، رسالة ماجستير، كلية التجارة-الجامعة الإسلامية بفلسطين، (٢٠١٥).
- الحمالي، راشد محمد؛ العربي، هشام يوسف (٢٠١٦). «واقع ثقافة ريادة الأعمال بجامعة حائل وآليات تفعيلها، من وجهة نظر الهيئة التدريسية»، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد السادس والسبعون، أغسطس، (387-442).
- رمضان، ريم (٢٠١٢). تأثير موقف الطلاب من ريادة الأعمال في نيتهم للشروع بأعمال ريادية»، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 28 – العدد الثاني2 .
- **رمضان، عبد الرحيم أمين.** «فاعلية برنامج مقترح قائم على منظومة المعتقدات الفلسفية في تنموية الوعي ببعض القضايا المعاصرة والأداء التدريسي والاتجاه نحو مادة الفلسفة لدى طلاب كلية التربية «، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا، (٢٠٠٦).
- سليمان، غفار (٢٠١٩). «مدى الوعي بثقافة ريادة الأعمال لدى الشباب الجامعي دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية الاقتصاد بجامعة تشرين»، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية المجلد (٤١)، العدد (١).
- **الشميمري، أحمد عبد الرحم، والمبيريك، وفاء ناصر** () ٢٠١١. ”ريادة الأعمال»، ط٢ الرياض، مكتبة الشقري.
- **صالح، إدريس محمد.** «المشاريع الصغيرة والمتوسطة في ليبيا ودورها في عملية التنمية»، رسالة ماجستير غير منشورة، ص:٥٣، الأكاديمية العربية في الدنمارك، (٢٠٠٩).
- عبد الفتاح، محمد زين العابدين (٢٠١٦). «الوعي بثقافة ريادة الأعمال لدى طلبة السنة التحضيرية/ جامعة الملك سعود واتجاهاتهم نحوها، دراسة ميدانية»، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد ١٧ لسنة ٢٠١٦م.
- **عبد المعطي، عبد الباسط** (١٩٧٩). « الإعلام وتزييف الوعي، القاهرة، دار ا لثقافة الجديدة.
- **عبده، هاني** (٢٠١٦). « العوامل المؤثرة في تكوين الخصائص الريادية دراسة لطلاب كلية إدارة الأعمال في جامعة تبوك»، منشور مجلة الاقتصاد والتنمية البشرية-جامعة البليدة٢/الجزائر يونيو-٢٠١٦م العدد رقم ١٣.
- **عبده، هاني** (٢٠١٥). « أثر خصائص الريادة في تكوين الاتجاهات نحو تأسيس المشاريع الريادية بعد التخرج: دراسة مقارنة لطلاب جامعة تبوك، وجامعة فهد بن سلطان»، مجلة مركز صالح كامل للاقتصاد الإسلامي-جامعة الأزهر.
- **العتيبي، منصور، ومحمد فتحي، موسى** (٢٠١٥). «الوعي بثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب جامعة نجران، واتجاهاتهم نحوها»، مجلة كلية التربية -جامعة الأزهر. مج. ٣٤، ع. ١٦٢، ج. ٢، يناير،٢٠١٥، ص. ص ٦١٧-٦٦٩.
- **العثيم علي** (٢٠١٢). « آليات الدعم ومسائد رياض الأعمال في المملكة: يوم شباب الإبداع وريادة الأعمال»، قاعة الملك عبد العزيز التاريخية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة،١٦مايو ٢٠١٢م.
- **عيد، أيمن عادل** (٢٠١٤). « التعليم الريادي، مدخل لتحقيق الاستقرار الاقتصادي والأمن الاجتماعي «، المؤتمر السعودي الدولي لجمعيات، الرياض خلال الفترة ٩-٢٠١٤/٩/١١.
- **العيسى، سليمان بن عبد الله.** « دور الجامعات السعودية في الحد من بطالة خريجيها»، ٢٠١٦، مجلة كلية التربية في جامعة بنها، المجلد ٢٧، الجزء ١، ص ٣٢١-٣٤١.
- غوشة، ياسر، ١٤٢٩هـ. « التميز وأثره في تطوير منشأة القطاع الخاص، وتجربة مراكز الملك عبد الله الثاني للتميز بالأردن «، ملتقى الجودة-عرض أفضل الممارسات لجائزة الملك عبد العزيز للجودة، (٢١-٢٢ شوال ١٤٢٩).

- **الكساسبة، محمد.** «الاستعداد للريادة: دراسة استكشافية على طلبـــة الأعمال في جامعة البتراء في الأردن»، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البتراء، الأردن، (٢٠٠٨).
- المبيرك، وفاء ناصر، والجاسر، نورة (٢٠١٤). «النظام البيئي لريادة الأعمال في المملكة العربية السعودية»، كتاب المؤتمر السعودي الدولي لجمعيات ريادة الأعمال، ٢٠١٤.
- **المري، ياسر سالم.** «ريادة الأعمال الصغيرة والمتوسطة ودورها في الحد من البطالة في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية مقارنة»، دراسة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض(٢٠١٣).
- **المليجي، رضا إبراهيم** (١٤٣٣). «إدارة التميز المؤسسي بين النظرية والتطبيق «، عالم الكتب، القاهرة–جمهورية مصر.
- **النجار، فايز؛ والعلي، عبدالستار** (2006). «الريادة وإدارة الأعمال الصغيرة ".عمان، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الهرامشة، حسين، (٢٠١٦). «اتجاهات طلاب إدارة الأعمال نحو إقامة المشروعات الصغيرة الريادية (دراسة حالة طلبة جامعة الزرقاء) «، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية – المجلد السادس عشر – العدد الأول ٢٠١٦.

- **المراجع الأجنبية:**

- **Daft. R.** (2010). "*New era of management*", 9th, south Western, Cengage Learning. Australia. Rucker, P.F1985," Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principle", Harper Collins Publisher
- Hill, E, S.(2011)"The impact of entrepreneurship education-an exploratory study of MBA graduates in Ireland. Thesis for degree of master of business studies. University of Limerick.
- Irwin, D., (2000),"Seven Ages of Entrepreneurship", Journal of Small business and Enterprise Development, Vol. 7, No. 3.
- Hisrich,R.D.,(2005), " Entrepreneurship education and research". In K.Anderseck & K. Walterscheid (Eds.), Grundungsforschung and grund-ungslehre [Entrepreneurship research and entrepreneurship education](pp. (17–94). Wiesbaden, Germany: Deutsche University Press.
- Hisrich ,Robert , Janice Langan-Fox and Sharon Grant, (2007), " Entrepreneurship Research and Practice: A Call to Action for Psychology". American psychology,62(6),pp:575-589.
- Hisrich, R and Peter,M.,(2002), *" Entrepreneurship*", McGrawHill Companies,Fifth Edition .
- Kawabe, Nobuo , (2002) ,"Japanese Entrepreneurs In An Historical Perspective", Paper Presented At The Delphi Conference On Entrepreneurship In Theory And History.
- Kraus, Sascha, Kauranen, Ilkka,(2009) "Strategic Management and entrepreneurship: Friends or foes?", Journal of Business Science and Applied Management Volume 4, ssue1

- Mansor Mazura & Othman Norasmah,(2011), “Inculcating Entrepreneurial Culture among Higher Education Institutions’ Students”, https://www.researchgate.net/publication/271295693
- Mokaya, S ; Namusonge, M & Sikalieh, D. (2012). “The Concept of Entrepreneurship; in pursuit of a Universally Acceptable Definition”, International Journal of Arts Commerce. 6 (1).
- Roberts David, and Christine Rachel Woods,(2005),” Changing the World on a Shoestring: The Concept of Social Entrepreneurship”, https://www.research gate.net/publication.
- Regni, R,(2010), “Entrepreneurship:methods of preparing student in a classroom environment through the use of simulation, the techniques of opening a small business), the international journal of learning,12.16
- Schumpeter, Joseph, A.,(2003) ,”*Capitalism , Socialism, Democrcy* “,First published in the USA This edition published in the Taylor & Francis e-Library, , https://eet.pixel-online.org/files/etranslation/original/
- Sethi, J., 2005,” Lesson-1 Entrepreneur and Entrepreneurships “, Available at: http://ar. Scribd.com/doc/220023758
- Wickham, P.A.,(2001) “*Strategic Entrepreneurship: A Decision-Making Approach to New Venture Creation and Management*”, 2nd Edition, Financial Times/Prentice Hall, London.
- Zain, Zaharia , Akram, Amalina,Ghani , Erlane,”Entrepreneurship Intention Among Malaysian Business Students”. 2010. CANADIAN SOCIAL SCIENCE Vol. 6, No.3 www.cscanada.org.www.cscanda.net.by Internet at 29-11-2010.

- المواقع الالكترونية:

- https://www.alarabiya.net/ar/aswaq/2016/07/28/
- https://www.monshaat.gov.sa/ar/about(
- https://entrepreneuralarabiya.com/2019/07/31/23167(
- https://www.stats.gov.sa/_2021

1) Hisrich, R. D. (2005). Entrepreneurship education and research. In K.
2) Anderseck & K. Walterscheid (Eds.), Grundungsforschung and grund-
3) ungslehre [Entrepreneurship research and entrepreneurship education]
4) (pp. 17–94). Wiesbaden, Germany: Deutsche University Press.
5) Hisrich, R. D., Honig-Haftel, S., McDougall, P. P., & Oviatt,

البحث التاسع

جامعة تبوك
University of Tabuk

المجلد الثالث | العدد (1)شعبان 1444 هـ - مارس 2023 - رمدد:8797 - 1658

الضمانات القانونية و القضائية

لحماية البيئة من التلوث في المملكة العربية السعودية

Legal and judicial guarantees to protect the environment .from pollution in the Kingdom of Saudi Arabia

د. محمود أحمد حلمي محمد حمزة

Dr. Mahmoud Ahmed Helmy Mohamed Hamza

عنوان البحث

«الضمانات القانونية و القضائية لحماية البيئة من التلوث في المملكة العربية السعودية»

Legal and judicial guarantees to protect the environment from

pollution in the Kingdom of Saudi Arabia.

د. محمود أحمد حلمي محمد حمزة

Dr. Mahmoud Ahmed Helmy Mohamed Hamza

أستاذ القانون المساعد في جامعة جازان

as.ude.unazaj@ikamm

ملخص البحث

تعد مشكلة التلوث البيئي من أهم القضايا على المستوى الداخلي، أو على المستوى الدولي، وأصبحت هذه المشكلة منبعاً للقلق؛ لذلك كانت مشكلة التلوث البيئي، وكيفية توفير حماية قانونية وقضائية هي أساس هذا البحث ، حيث تم إيضاح مفهوم التلوث البيئي، وماهي عناصره وأنواعه، ثم بيان اهتمام المجتمع الدولي بالمشكلة، عن طريق اعتماد مبدأ الحيطة والحذر في المعاهدات الدولية، لمكافحة التلوث البيئي قبل حدوثه، وكان للقضاء السعودي الدور البارز في توفير الحماية القضائية، والفعالية للنصوص النظامية المتعلقة بحماية البيئة من التلوث، فكان لإقراره نظرية المسؤولية المطلقة أبلغ الأثر في حصول المتضرر من التلوث البيئي على التعويض في الحالات التي لا يستطيع فيها إثبات الخطأ من جانب الغير، حيث يكتفي بوقوع الضرر، وتوافر علاقة السببية بين الفعل والضرر الواقع، وأخيرًا أخذ القضاء السعودي بمبدأ التعويض العيني لإزالة الضرر، والتعويض النقدي لجبر الضرر.

الكلمات المفتاحية

(البيئة)، (حماية البيئة)، (التلوث البيئي)، (الضمانات القانونية)، (الضمانات القضائية)

Research obstract

The problem of environmental pollution is one of the most important issues at the domestic and international levels, so the problem of environmental pollution, and how to provide legal and judicial protection is the basis of this research, where the concept of environmental pollution was clarified, and then a statement of the international community's interest in the problem, by adopting the principle of precaution and Caution in international treaties to combat environmental pollution, and the Saudi judiciary had a prominent role in providing judicial protection for the environment from pollution, so its adoption of the theory of absolute liability had the greatest impact in obtaining compensation for those affected by environmental pollution in cases where they could not prove the fault on the part of others, as It is sufficient for the occurrence of damage and the existence of a causal relationship between the act and the damage, as the Saudi judiciary adopted the principle of in-kind compensation to remove the damage, and monetary compensation to redress the damage.

key words

(environment), (environmental protection), (environmental pollution),

(legal guarantees), (judicial guarantees)

تمهيد:

البيئة هي كل ما هو خارج كيان الإنسان وكل ما يحيط به من موجودات، فالهواء الذي يتنفسه الإنسان و الماء الذي يشربه، والأرض التي يسكن عليها ويزرعها، وما يحيط به من كائنات حية أو جماد، هي عناصر البيئة التي يعيش فيها، وأهم ما يميز البيئة الطبيعية هو ذلك التوازن الدقيق القائم بين عناصرها المختلفة، ويمثل الإنسان أحد العوامل المهمة في هذا النظام البيئي (إسلام ،١٩٩٠م، ص١٠-١٢).

ويتفق العلماء في الوقت الحاضر على أن مفهوم البيئة يشمل جميع الظروف والعوامل الخارجية التي تعيش فيها الكائنات الحية، فالبيئة بالنسبة للإنسان تعد الإطار الذي يعيش فيه والذي يحتوي على التربة والماء والهواء. (كاتوت،٢٠١٠م، ص٥)

ومع ازدياد التقدم العلمي في العصر الحديث يوماً بعد يوم، وانتشار صور التدهور البيئي بأشكاله المختلفة، وجد الإنسان نفسه أمام معضله حقيقية لم يواجهها من قبل، وهي: كيف يستطيع التوفيق بين متطلبات التقدم العلمي الحتمي للبشرية وبين التأثيرات الضارة على البيئة والإنسان التي تؤدي إلى تدهور صحة الإنسان ومعاناته من أمراض لم يسبق له التعرف عليها؟ لذلك توجد علاقة بين البيئة وصحة الإنسان، وكلاهما يؤثر ويتأثر بالآخر، وينعكس عليه سلباً أو إيجاباً. (محمدين،٢٠٠٦، ص١١)

أهمية البحث:

يهدف البحث إلى بيان التأثير الضار للتلوث على البيئة، وما يصاحب ذلك من أضرار على البيئة بصفة عامة، وعلى صحة الإنسان بصفة خاصة، مع إلقاء الضوء على الضمانات القانونية التي تهدف إلى حماية البيئة من التلوث، وكذلك دور القضاء في تأكيد تلك الحماية.

إشكالية البحث:

يهدف البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١-ما هو التلوث البيئي؟ وماهي عناصره وطبيعة أضراره؟

٢-ما هي الضمانات القانونية والقضائية التي تكفل حماية البيئة من التلوث؟

منهجية البحث:

يعدُّ المنهج الوصفي التحليلي هو المنهج العلمي المتبع في هذا البحث.

خطة البحث:

مقدمة:

المبحث الأول: ماهية التلوث البيئي وطبيعة أضراره.

المطلب الأول: مفهوم التلوث البيئي، وعناصره، وأنواعه.

المطلب الثاني: طبيعة أضرار التلوث البيئي.

المبحث الثاني: الضمانات القانونية للحماية من التلوث البيئي.

المطلب الأول: التشريعات الدولية لحماية البيئة.

المطلب الثاني: الضبط الإداري البيئي في المملكة العربية السعودية.

المبحث الثالث: الضمانات القضائية للحماية من التلوث البيئي.

المطلب الأول: الأساس القانوني للمسؤولية عن أضرار التلوث البيئي.

المطلب الثاني: التعويض عن الأضرار الناجمة عن تلوث البيئة.

الخاتمة: وبها أهم النتائج والتوصيات.

قائمة المراجع والمصادر.

مقدمة:

لقد بذلت المملكة العربية السعودية جهودها لضمان مساهمتها في معركة حماية البيئة ومواردها، وسنجد التحديات البيئية في المملكة حول الحياة البرية والبحرية، والثروة الحيوانية والسمكية، والبيئة الزراعية بشكل عام، بالإضافة إلى تلوث الطقس والهواء والمياه والتربة، وجهود المملكة في الحدِّ منها، كذلك الجهود الدولية للمملكة في حماية البيئة، وبرامج ومبادرات إعادة تدوير النفايات، بالإضافة إلى التراخيص البيئية والطاقة المتجددة والتشريعات البيئية القائمة على الأنظمة والإستراتيجيات الدولية للحفاظ على الحياة البرية؛ لذلك صدر نظام البيئة السعودي بالمرسوم الملكي رقم (م/١٦٥) وتاريخ ١٤٤١/١١/١٩هـ ، واللائحة التنفيذية لنظام البيئة للإدارة المستدامة للبيئة البحرية و الساحلية.

ولا يظن أحدٌ أنَّ اهتمامَ السعودية بحماية البيئة أمرٌ نادرٌ، بل هذا يمثلُ مسلكًا دائمًا لها، فهناك جهودٌ كثيرةٌ في هذا الصدد، مثل: حماية الحياة الفطرية، والعمل على تطور وسائل التنمية المستدامة في جميع مناطق السعودية، وفي سبيل تحقيق ذلك استعانت السعودية بالخبراء والمتخصصين في هذا المجال من الاتحاد العالمي لصون الطبيعة، وتمَّ إجراء الكثير من الدراسات العلمية، والمسوح الميزانية الإحيائية اللازمة لإعداد منظومة متميزة للمناطق المحمية.

وتحرص المملكة العربية السعودية على حماية البيئة، وتهتم بإصدار الأنظمة التي تحافظ على المناطق المحمية للحياة الفطرية والنباتية، وتنظم عملية صيد الحيوانات والطيور البرية، والاتجار بالكائنات الفطرية ومنتجاتها، وخصوصًا الفصائل النادرة منها أو المهددة بالانقراض. (المنصة الوطنية الموحدة https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/aboutksa/envi-ronmentalProtection)

كما عقد ديوان المظالم ورشة عمل بشأن حماية البيئة، حيث قدَّم عددٌ من القضاة أوراق عمل تتعلق بدور الديوان في حماية البيئة (بوابة ديوان المظالم، المركز الإعلامي https://www.bog.gov.sa/MediaCenter/news/Pages/news-٢٤١.aspx، بتاريخ ١٥/ ٤/ ١٤٣٦هـ)

المبحث الأول

ماهية التلوث البيئي وطبيعة أضراره

يعدُّ التلوث البيئي من أخطر المشاكل التي يتسم بها عصرنا الحاضر، كما حظيت مشكلة التلوث البيئي بالدراسة والاهتمام، سواء من جانب رجال العلم أو القانون، وذلك لأن آثار التلوث الضارة شملت الإنسان وممتلكاته، كما أخلَّت بالكثير من النظم البيئية، حيث أصاب التلوث كل عناصر البيئة المحيطة بالإنسان.

لذلك نرى تقسيم هذا المبحث إلى المطلبين الآتيين:

المطلب الأول: مفهوم التلوث البيئي، وعناصره، وأنواعه.

المطلب الثاني: طبيعة أضرار التلوث البيئي.

المطلب الأول

مفهوم التلوث البيئي، وعناصره، وأنواعه.

تعدُّ قضية التلوث البيئي من أهم القضايا التي بدأت دول العالم توليها اهتماما متزايدًا خاصة بعد النصف الثاني من القرن العشرين، ويعود ذلك الاهتمام لعدة أسباب، من أهمها: ارتباط الإنسان بالبيئة بشكل دائم ومباشر، وزيادة مستويات التلوث البيئي بكافة أشكاله، وبدرجة أصبح يهدد حياة وبقاء جميع الكائنات الحية على الأرض. (نويران،٢٠١٧م، ص١٣٤-١٤٨)

أولاً: مفهوم التلوث البيئي

ليس من السهل تحديد مدلول التلوث، أو بعبارة أدق تعريفه، بل إنَّ هذا التحديد، أو التعريف يبدو في نظر البعض مستحيلاً (Barros.J، 1974، p:4)، وهذا يرجع في واقع الأمر إلى طبيعة التلوث ذاته، فهو كثير القنوات، ومتنوع المسالك، ومتعدد الأسباب، ومتشابك الآثار يغطي تقريبًا كل مجالات الحياة البشرية (صباريني وآخرون ،١٩٧٩م، ص١٤٩)؛ لذلك يجب إلقاء الضوء على تعريف التلوث لغويًا واصطلاحيًا وقانونيًا.

١-المعنى اللغوي للتلوث:

جاء في مختار الصحاح: «لوث» ثيابه بالطين «تلويثًا»: أي لطخها، و(لوث) الماء: كدره بمعنى: غيَّره. (الصحاح،١٩٧٩م، ص٥٣٤)، ويلاحظ أن معنى كلمة (تلوث)، اسم من فعل (يلوث)، يدور حول تغيير الحالة الطبيعية للأشياء، بخلطها بما ليس من ماهيتها، أي بعناصر غريبة عنها، فيكدرها ويغير من طبيعتها.

٢-المعنى الاصطلاحي للتلوث:

عرَّف البعض (Odum.E، 1975، p:244) التلوث بأنه « أيّ تغير فيزيائي، أو بيولوجي مميز يؤدي إلى تأثير ضار على الهواء أو الماء أو الأرض، أو مضر بصحة الإنسان، والكائنات الحية الأخرى».

كما جاء تعريف التلوث في الموسوعة البيئية الصادرة في لندن عام ١٩٩٤م بأنه «انسياب أو إفراغ مادة بصورة عمدية أو غير عمدية، تضر أو تهدد البيئة بالضرر» (The environment Encyclopedia and directorg، 1994، p:101)

وعرَّفه البعض الآخر (قاسم،١٩٩٧، ص٣٦) بأنه» كل تغيّر كمي أو كيفي في مكونات البيئة الحية أو غير الحية، لا تقدر الأنظمة البيئية على استيعابه دون أن يختل توازنها».

يتضح مما سبق، ومن وجهة نظري أن تعريف التلوث البيئي هو «الاختلال في التوازن البيئي سواء في البيئة كلها أو في أحد عناصرها، بفعل الإنسان أو بفعل الطبيعة، يؤدي إلى أضرار مباشرة أو غير مباشرة على صحة الإنسان أو الحيوان أو النبات».

٣-المعنى القانوني للتلوث:

أ-في النظام السعودي

نصت المادة الأولى من قرار مجلس الوزراء رقم (٧١٣) وتاريخ ٤٣٨/١١/٣٠هـ بشأن نظام البيئة على أنَّه «كل تغيير سلبي أو إيجابي يؤثر في البيئة نتيجة ممارسة أي نشاط».

ب-في القانون المصري

نصت المادة الأولى فقرة (٤) من قانون حماية البيئة المصري (القانون رقم ٤ لسنة ١٩٩٤) على أنَّه « أي تغيير في خواص البيئة مما قد يؤدي بطريق مباشر أو غير مباشر إلى الإضرار بالكائنات الحية أو المنشآت أو يؤثر على ممارسة الإنسان لحياته الطبيعية».

ثانياً عناصر التلوث البيئي:

تتفق كافة التعريفات المتعلقة بتلوث البيئة، على أنَّ التلوث يقوم على عناصر أساسية هي:

١-حدوث تغيير في البيئة، أو الوسط الطبيعي المائي، أو الجوي، أو الأرضي، وهذا التغيير يتحقق بسبب إدخال مواد ملوثة (صلبة، أو سائلة، أو غازية)، أو طاقة، أيّاً كان شكلها كالحرارة، أو الإشعاع في الوسط الطبيعي.

٢-عمل الإنسان هو السبب في هذا التغيير البيئي سواء كان ذلك بطريقة مباشرة أم غير مباشرة.

٣-إلحاق، أو احتمال إلحاق الضرر بالبيئة، أو أحد عناصرها، أياً كان مصدره، قد لا يسترعي الاهتمام، إذا لم تكن له نتائج عكسية على النظم البيئية. (سلامة،١٩٩٧، ص٧٣)

ثالثاً: أنواع التلوث البيئي

١-أنواع التلوث بالنظر إلى طبيعة التلوث

أ-التلوث البيولوجي

يعتبر هذا النوع من التلوث من أقدم صور التلوث التي عرفها الإنسان. وينشأ هذا النوع من التلوث نتيجة وجود كائنات حية مرئية أو غير مرئية نباتية أو حيوانية، في الوسط البيئي كالماء أو الهواء أو التربة، كالبكتيريا والفطريات وغيرها. (عطية،١٩٩٢م، ص١٢٧)

ب-التلوث الإشعاعي

وهو من الأنواع الخطيرة جداً من التلوث، ويعني تسرب مواد مشعة إلى أحد مكونات البيئة من ماء، وتربة، وهواء، ومن أهم أسبابه حوادث المفاعلات الذرية.

ج-التلوث الكيميائي

ينتج هذا النوع من التلوث عن طريق بعض المواد الكيميائية التي يتم تصنيعها لأغراض خاصة، أو التي تلقى في المجاري المائية مع مخلفات الصناعة مثل: مركبات الزئبق، والسيانيد، والزرنيخ.

٢-أنواع التلوث بالنظر إلى مصدره:

أ-التلوث الطبيعي

وهو الذي يجد مصدره في الظواهر الطبيعية التي تحدث من وقت لآخر مثل: البراكين، والصواعق، والعواصف التي تحمل معها كميات هائلة من الرمال والأتربة.

ب-التلوث الصناعي

ينتج هذا النوع من التلوث نتيجة أنشطة الإنسان الصناعية، والخدمية، ومن أهم مصادر التلوث الصناعي: المخلفات الصناعية، وما يخرج من مداخن المصانع.

٣-أنواع التلوث بالنظر إلى آثاره على البيئة:

أ-التلوث المعقول

وهو درجة محددة من درجات التلوث البيئي لا تكاد تخلو منه منطقة من مناطق العالم، ولا يصاحب هذا النوع من التلوث أية مشاكل بيئية، أو أخطار على الإنسان.

ب-التلوث الخطير

وفي هذا النوع من التلوث تتعدى فيه كميات ونوعية الملوثات خط الأمان البيئي، وتبدأ في التأثير السلبي على عناصر البيئة الطبيعية، أو البشرية بشتى أشكالها.

ج-التلوث المدمر

وفيه تتعدى الملوثات الحد الخطير، لتصل إلى الحد القاتل أو المدمر، وفيه ينهار النظام البيئي نظرًا لاختلال التوازن البيئي. (الفقي،١٩٩٩م، ص٣٧)

المطلب الثاني

طبيعة أضرار التلوث البيئي

تتميز أضرار التلوث البيئي بخطورتها الشديدة وتأثيراتها السلبية على الإنسان والحيوان والنبات بصفة عامة؛ لذلك يجب التعامل مع تلك الأضرار بطريقة تتماشى مع خصائصها التي تتمثل في الآتي:

أولاً: أضرار التلوث البيئي غير محدودة، بمعنى أن هذه الأضرار لا تعرف حدودًا، وإنما تمثل مشكلة عالمية أكثر منها محلية. (العناني،١٩٩٢م، ص٢).

ثانياً: أضرار التلوث البيئي تتميز بالاحتمالية الدائمة، وطول الفترة الزمنية بين حدوث الفعل المسبب للتلوث وحدوث الضرر.

ومن المؤكد أن ثبوت الضرر يوجب التعويض، والتعويض إما أن يكون عينياً، وإما أن يكون نقدياً، أما التعويض العيني فيكون برد الحال إلى ما كان عليه قبل حدوث الضرر، ويرى بعض الفقهاء أنّ هذا النوع من التعويض يتعذر حدوثه في منازعات التلوث إن لم يكن مستحيلًا، مثل: هلاك بعض الكائنات الحية من جراء التلوث (عبد الهادي،١٩٨٦م، ص٦٣)؛ لذلك يتم اللجوء إلى التعويض النقدي حيث يكون الهدف منه جبر الضرر الحادث، إلا أنّه يصعب تحديد مقدار الأضرار التي تصيب المصطافين الناتجة عن عدم تمتعهم بشاطئ البحر نتيجة تلوثه بالزيت.

ويذكر بعض الفقهاء (التركاوي ،٢٠٠٧م، ص٣٢٣) بأنه إذا كانت الغاية من التعويض هي إصلاح الضرر، وإذا كان هدف القاضي أن يكون التعويض متناسبًا مع ما ثبت لديه من ضرر، فإن طبيعة الضرر البيئي تحول دون تقدير التعويض بهذه الكيفية؛ لأن الضرر البيئي طويل الأمد، وهناك فترة طويلة بين وقوع فعل التلوث واكتشاف ضرره مما يقطع معه علاقة السببية بين الفعل والضرر، وبالتالي يتعذر التعويض عن أضرار التلوث.

ثالثاً: تتميز أضرار التلوث البيئي بأنها أضرار كبيرة، وقد تشمل أكثر من قطاع في آن واحد، وهذه الأضرار تنتج عن ممارسة مختلف الأنشطة الصناعية أو العلمية.

رابعاً: تأخذ معظم الأضرار الناتجة من التلوث البيئي صورة الأضرار غير المباشرة أو المؤجلة، فانبعاث الملوثات في الهواء أو الماء يصيب أولًا الهواء أو الماء باعتبارهما من العناصر الطبيعية للبيئة، ثم ينعكس هذا الضرر على الإنسان، أو الحيوان، أو النبات.

كذلك قد يمارس النشاط في مكان معين، ويتحقق الضرر في مكان آخر سواء كان هذا المكان في نفس الدولة أم في دولة أخرى، فقد يتم التلوث في عرض البحر مثلًا، وتصل آثار التلوث وأضراره إلى شاطئ دولة أخرى.

خامساً: يلاحظ أن أضرار التلوث البيئي لا تحرك دعوى المسؤولية؛ لأن الضرر الذي يصيب البيئة قد لا ينعكس على الإنسان أو الكائنات الأخرى، فأغلب حالات التلوث قد لا يوجد فيها مضرور مباشر، كما في حالة تلوث البحار وخاصة المياه الإقليمية من جراء إلقاء مخلفات السفن، وخاصة البترولية منها. (سعد،١٩٩٤م، ص٣٨٤)

المبحث الثاني:

الضمانات القانونية للحماية من التلوث البيئي

التعريف اللُغوي للضمانات: هي «من كلمة ضَمِنَا، لشَّيْءَ بِالْكَسْر، ضَمَانًا، كَفَلَ بِهِ فَهُوَ ضَامِنٌ». (الرازي، ١٩٩٩م، ص١٨٥).

التعريف الاصطلاحي للضمانات: هي «التزام حق ثابت في ذمة الغير، أو إحضار من هو عليه، والضمان عكس الإبراء، فهو يفيد انشغال الذمة، في حين يطلق الإبراء على خلوها، ولصلة الضدية هذه وضع الشافعية أكثر أحكام الإبراء في باب الضمان» (الشافعي،١٩٩٤م، ص١٩٨).

التعريف اللُغوي للقانون: هو «مقياس كل شيء وطريقه، جمع قوانين وهي الأصول» (الرازي ،١٩٩٩م، ص٢٦١).

التعريف الاصطلاحي للقانون: هو «أمر كلي منطبق على جميع جزئياته التي يتعرف على أحكامها» (أبو زيد،٢٠٠٢م، ص١٨٥).

تعريف فقهاء القانون للقانون: هو «مجموعة القواعد العامة الملزمة، والمنظمة لسلوك الأفراد في بلد معين وزمن معين» (لطفي،٢٠٠٣م، ص١٤).

وعندما أصبحت الحاجة مُلِحة لقواعد قانونية أو نظامية تضبط سلوك الإنسان في تعامله مع بيئته، على نحو يحفظ عليها توازنها الإيكولوجي، كان ميلاد قانون حماية البيئة، وهو قانون ليس كغيره من أفرع القانون المختلفة، حيث إنَّ له من الخصائص الذاتية ما يميزه، سواء من حيث الخصائص، أو المصادر، أو الموضوعات التي يعالجها. (سلامة،٢٠٠٨م، ص١٣).

وبناء على ما تقدم فإنَّ هذا المبحث ينقسم إلى المطلبين الآتيين:

المطلب الأول: التشريعات الدولية لحماية البيئة.

المطلب الثاني: الضبط الإداري البيئي في المملكة العربية السعودية.

المطلب الأول

التشريعات الدولية لحماية البيئة

الضمانات القانونية الدولية:

أولاً: مبدأ الحيطة والحذر

ضُمِنَ هذا المبدأ في المادة (١٥) من إعلان «ريو دي جانيرو» (١) حيث نصت على أنَّه» في حالة حدوث إنذار، أو ما يهدد بضرر خطير يتم اتخاذ قرار إيجابي لحماية البيئة دون تأجيل أو تسويف حتى يتبين دليل علمي مؤكد على هذا الضرر، وهو يمثل أداة هامة لاتخاذ القرار في حالة عدم اليقين العلمي بهذا الضرر» (عبد الأمير،٢٠١٤م، ص٦١).

وفي الحقيقة يعد مبدأ الحيطة والحذر – في إطار القانون الدولي – قاعدة قانونية تجد مصدرها في المبادئ العامة للقانون، كما يعتبر قاعدة قانونية اتفاقية في إطار قانون الجماعات الأوربية، أو الاتحاد الأوربي.

ثانياً: الإعلانات الدولية بشأن التنمية

إعلان استكهولم ١٩٧٢

هو إعلانٌ معنيٌّ بالبيئة البشرية، وأكَّد على ضرورة حماية البيئة، واعتماد خطة عمل لحقوق البيئة، وهو يعتبر بمثابة اللبنة الأولى في صرح القانون الدولي للبيئة، ويتألف من (٢٦) مبدأ لتطوير القانون البيئي.

إعلان ريو دي جانيرو

اعتمدَ الإعلانُ جدولَ أعمال القرن (٢١)، وهو برنامج شامل، كما أنشا المؤتمرُ لجنةَ التنمية المستدامة، وأجرى تقييمًا لتنفيذ جدول أعمال القرن (٢١) من خلال الدورة الاستثنائية للجمعية العامة للأمم المتحدة.

التلازم بين مبدأ الحيطة والحذر والحق في التنمية المستدامة

تكرّس مبدأ الحيطة والحذر كمبدأ عامٍ ضمن السياسة البيئية من طرف اللجنة الاقتصادية للأمم المتحدة بموجب إعلان مؤتمر برغان حول التنمية المستدامة، فالبيئة التي تمثل المكان الذي نعيش فيه والتنمية التي نعمل من خلالها على تحسين نظم الحياة نجد أنَّ كليهما مفهومان متلازمان يتعذر فصلهما عن بعض (عبد الأمير ،٢٠١٤م، ص٤٢).

طبيعة الحماية المقررة للبيئة

اختلف الفقهاء حول ما إذا كانت الحماية للبيئة ذاتها أم أنَّ الإنسان هو الغاية من حماية البيئة، حيث انقسموا في ذلك إلى اتجاهين:

الاتجاه الأول: تقرير الحماية للبيئة

وفقاً لهذا الاتجاه تكون حماية البيئة ذات طبيعة ذاتية، وهي بالتالي لا ترتبط فقط بإشباع حاجات الإنسان وينتشر هذا الاتجاه في الدول الصناعية الغنية، فواجب قانون البيئة ليس حماية الصحة العامة فقط، بل إدارة الموارد الطبيعية ذات الصلة بالبيئة، وبذلك تأخذ الأضرار البيئية حكم الأضرار التي تقع تحت طائلة القانون المدني، والتي تعالج بجبر الضرر.

الاتجاه الثاني: تقرير الحماية للإنسان

---

١ (ريو دي جانيرو (بالبرتغالية Rio de Janeiro ثاني مدن البرازيل سكانًا بعد ساو باولو، وثالث حواضر أمريكا الجنوبية بعد ساو باولو وبيونس آيرس.

وفقاً لهذا الاتجاه تكون جميع النصوص المتعلقة بحماية البيئة تستهدف حماية الإنسان والحفاظ على بقائه، فهي تحظر التلوث من زاوية تأثيره على صحة الإنسان، وحماية الإنسان تكون من حيث اعتباره فردًا في المجتمع، فحماية البيئة ما هي إلا وسيلة غير مباشرة لحماية صحة الإنسان (مخلف،٢٠٠٧، ص١٠٨)، ومن وجهة نظري أرى أنَّ الاتجاه الثاني هو الأولى بالإتباع، وذلك لسببين:

الأول: أنَّ الإنسانَ ورفاهيته هي الغاية القصوى لأيِّ قاعدة قانونية.

الثاني: أنَّ الأرضَ ــوفقاً لتعاليم الشريعة الإسلاميةــ إنّما خلقت لخدمةِ الإنسان.

المطلب الثاني

الضبط الإداري البيئي في المملكة العربية السعودية

قبل دراسة الضبط الإداري البيئي في المملكة العربية السعودية علينا بيان الضبط الإداري بصفة عامة، وماهي أهدافه؟ ثم الجهات المختصة بالضبط الإداري البيئي، وأخيرًا وسائل الضبط الإداري في نظام البيئة السعودي.

أولاً: تعريف الضبط الإداري

«هو نشاط تقوم به بعض الهيئات الإدارية في صورة أوامرٍ ونواهٍ تقيّد من حريات الأفراد بهدف المحافظة على النظام العام» (أبو زيد،٢٠١٣م، ص٢١٢).

ثانياً: أهداف الضبط الإداري

تتمثل أهداف الضبط الإداري في الآتي:

١-الأمن العام

ويقصد به المحافظة على حياة المواطنين وأموالهم وأعراضهم، وفي سبيل ذلك الهدف يجب اتخاذ الإجراءات اللازمة لحماية أفراد المجتمع من الأخطار التي تهددهم.

٢-الصحة العامة

ويقصد بها وقاية صحة أفراد المجتمع من خطر الأمراض، والمحافظة على نظافة الأماكن العامة، ويعتبر تلوث البيئة من أهم عوامل الإضرار بصحة الإنسان؛ لذلك تعد مكافحة التلوث من أهم وسائل المحافظة على الصحة العامة.

٣-السكينة العامة

ينصرف مفهوم السكينة العامة إلى المحافظة على الهدوء والسكون لوقاية الناس من الضوضاء والصخب والإزعاج خاصة في أوقات راحتهم.

٤-الآداب العامة

ويقصد بها القيم والمبادئ الأخلاقية التي تواضع الناس في مجتمع معين على احترامها، والالتزام بها. (الطهراوي،١٤٤٠هـ، ص٢٠٥)

ثالثاً :الجهات المختصة بالضبط الإداري البيئي وفقاً لنظام البيئة السعودي

يتولى مفتشون -يصدر بتحديدهم قرار من الوزير، أو رئيس مجلس إدارة الجهة المختصة (بحسب الأحوال) -مجتمعين أو منفردين ضبطَ مخالفات أحكام النظام واللوائح، والتحقيق فيها وإثباتها، وتحدد اللوائح آليات عملهم، وذلك دون إخلال بما ورد في الفقرة (٢) من هذه المادة، والمادة (الثانية والأربعين) من النظام.

على المفتش قبل دخول المنشآت بغرض تفتيشها والاطِّلاع على سجلاتها وبياناتها، وضبط المخالفات فيها، التنسيق في ذلك مع الجهة المشرفة، وتحدد اللوائح الآليات اللازمة لذلك، وتصنيف المنشآت المشمولة بهذه الفقرة. (م٣٦)

ودون إخلال بما ورد في المادة (السادسة والثلاثين) من النظام، تتولى وزارة الداخلية -بالتنسيق مع الجهة المختصة-القيام بالآتي:

- المراقبة الأمنية لتحقيق الالتزام البيئي، واتخاذ جميع التدابير الأمنية اللازمة لمنع ارتكاب أي مخالفة لأحكام النظام.
- ضبط مخالفي أحكام النظام واللوائح وإحالتهم إلى الجهة المعنية؛ لاتخاذ الإجراءات النظامية المتبعة.
- تقديم المساندة والدعم الأمني -عند الطلب-للمفتشين المشار إليهم في المادة (السادسة والثلاثين) من النظام، وذلك فيما يتصل بأعمال التفتيش وضبط المخالفات. (م٣٧)

رابعاً: وسائل الضبط الإداري البيئي في نظام البيئة السعودي

يتم الضبط الإداري البيئي عن طريق الترخيص، الحظر، توقيع الجزاء.

١-اشتراط الترخيص لممارسة النشاط

لا يجوز لأي شخص ممارسة أيّ من الأنشطة البيئية، أو التي لها أثر بيئي إلا بعد الحصول على تصريح أو ترخيص؛ وذلك وفقاً لما تحدده اللوائح. (م٣)

وعلى كل من المصرح له والمرخص له الالتزام بأحكام النظام، واللوائح، وشروط التصريح أو الترخيص، والتعليمات والقرارات -ذات العلاقة-التي تصدرها الجهة المختصة. (م ٤)

كما يُحظر استغلال، أو نقل، أو تخزين، أو بيع، أو الترويج لأيّ من الموارد الطبيعية ومنتجاتها الموجودة في إقليم المملكة الذي يشمل أراضيها -بما في ذلك الجزر-ومجالها الجوي، والمياه الداخلية، والبحر الإقليمي وقاعهما، وباطن أرضهما، والحيز الجوي فوقهما، وجميع المناطق البحرية الأخرى التي تمارس عليها المملكة حقوق السيادة، أو حقوق الولاية طبقاً للقانون الدولي دون الحصول على تصريح أو ترخيص؛ وذلك وفقاً لما تحدده اللوائح. (م٧)

ويُحظر إلقاء مياه الصرف، أو أي من المكونات السائلة -المعالجة-أو تصريفها أو حقنها في الآبار الجوفية أو أي وسط بيئي، دون الحصول على تصريح؛ وذلك وفقاً لما تبينه اللوائح. (م١١)

٢-الحظر

- لا يجوز تملك أراضي الغابات، والمراعي، والمنتزهات الوطنية، والبرية، والجيولوجية، بأي وجه من أوجه التصرف الناقل للملكية.
- لا يجوز التعدي -سواء أكان بالتوسع أم بالإحداث-على أراضي الغابات، والمراعي، والمنتزهات الوطنية، والبرية، والجيولوجية. (م١٢)
- مع مراعاة ما ورد في المادة (الثامنة عشرة) من النظام؛ يُحظر كل ما من شأنه الإضرار بأراضي الغطاء النباتي، أو الإخلال بالتوازن الطبيعي فيها، وعلى وجه خاص ما يأتي:

- قطع الأشجار، أو الشجيرات، أو الأعشاب، أو النباتات، أو اقتلاعها، أو نقلها، أو تجريدها من لحائها أو أوراقها أو أي

جزء منها، أو نقل تربتها أو جرفها، أو الاتجار بها.

- ترك النفايات داخلها، أو دفنها، أو حرقها، أو رميها في غير الأماكن المخصصة لها التي تحددها الجهة المختصة.
- إشعال النار داخلها في غير الأماكن المخصصة لذلك التي تحددها الجهة المختصة.
- إتلاف منشآتها الثابتة أو المنقولة، أو قطع السياجات التي تضعها الجهة المختصة داخلها أو إتلافها، أو العبث في علاماتها الحدودية، أو الإرشادية.
- الرعي في المواقع والمدد المحظورة من الجهة المختصة.
- إطلاق فيها أي من أنواع الكائنات الفطرية الحيوانية الدخيلة على البيئة، أو الغازية. (م١٩)

كما يُحظر كل ما من شأنه الإضرار بالمناطق المحمية، أو الإخلال بالتوازن الطبيعي فيها، وعلى وجه خاص ما يأتي:

- الإضرار بمكوناتها الحية، وغير الحية.
- قطع الأشجار، أو الشجيرات، أو الأعشاب، أو النباتات، أو اقتلاعها، أو نقلها، أو تجريدها من لحائها، أو أوراقها، أو أي جزء منها، أو نقل تربتها، أو جرفها، أو الاتجار بها.
- إشعال النار في غير الأماكن المخصصة لذلك التي تحددها الجهة المختصة.
- ترك النفايات فيها، أو دفنها، أو حرقها، أو رميها في غير الأماكن المخصصة لها التي تحددها الجهة المختصة.
- الرعي، أو الزراعة في غير المواقع والمدد التي تحددها الجهة المختصة.
- إطلاق فيها، أو في المواقع المحيطة بها؛ أي من أنواع الكائنات الفطرية الدخيلة، أو الغازية، أو استزراعها.
- إتلاف منشآتها الثابتة أو المنقولة، أو قطع السياجات التي تضعها الجهة المختصة داخلها وحولها، أو إتلافها، أو العبث في علاماتها الحدودية أو الإرشادية.
- سير المركبات –وما في حكمها–في غير المسارات المخصصة لها. (م٣٢)

٣–توقيع الجزاء

يعاقب كل من يخالف أيًّا من أحكام النظام واللوائح بواحدة أو أكثر من العقوبات الآتية:
أ– غرامة لا تزيد على (٢٠,٠٠٠,٠٠٠) عشرين مليون ريال.
ب– تعليق الترخيص أو التصريح لمدة لا تتجاوز ستة أشهر.
ج– إلغاء الترخيص أو التصريح.

يُصدر الوزير –بالتنسيق مع الجهة المختصة–بقرار منه جداولَ تصنيف للمخالفات، وتحديد للعقوبات ضمن حدها المنصوص عليه في هذه المادة؛ تراعى فيها طبيعة كل مخالفة وجسامتها، والظروف المشددة والمخففة لها.

للجان –المشار إليها في الفقرة (٢) من المادة (التاسعة والثلاثين) من النظام– ما يأتي:
أ– فرض غرامة عن كل يوم يستمر فيه المخالف في مخالفته بعد تبليغه بقرار اللجنة، على أن يبدأ احتساب هذه الغرامة من التاريخ الذي يحدده قرار اللجنة.
ب– مضاعفة العقوبة –الواردة في الفقرتين الفرعيتين (أ) و(ب) من الفقرة (١) من هذه المادة– الموقعة على المخالف في حالة تكرار المخالفة نفسها خلال سنة من تاريخ صيرورة قرار العقوبة السابقة نهائيًّا.
ج– تضمين القرار الصادر بالعقوبة النص على نشر ملخصه على نفقة المخالف في صحيفة محلية تصدر في مكان إقامته، فإن لم يكن في مكان إقامته صحيفة ففي أقرب منطقة له، أو نشره في أي وسيلة أخرى مناسبة، وذلك بحسب نوع المخالفة المرتكبة، وجسامتها، وتأثيرها، على أن يكون نشره بعد تحصن القرار بمضي المدة المحددة نظاماً، أو كان الحكم الصادر في شأنه مكتسباً الصفة القطعية.
د– الطلب من المحكمة المختصة الحكم بمصادرة المضبوطات محل المخالفة.

كما يجب على المخالف إزالة الآثار المترتبة على المخالفة، وإعادة التأهيل ودفع التعويضات، وذلك وفقًا لما تحدده اللوائح. (م٤٣)

ونصت المادة الرابعة والأربعون من نظام البيئة السعودي على أنّ «للوزير، أو رئيس مجلس إدارة الجهة المختصة (بحسب الأحوال)، أو من يفوضانه اتخاذ إجراء احترازي -بعد التنسيق مع الجهة المشرفة- بإيقاف النشاط جزئيًّا أو كليًّا لمدة لا تزيد على (١٥) خمسة عشر يومًا في حال ضبط أي مخالفة تتطلب اتخاذ إجراء عاجل لتفادي وقوع كارثة بيئية، واتخاذ ما يلزم لإحالة المخالفة إلى المحكمة المختصة، أو اللجنة المعنية -المنصوص عليها في الفقرة (٢) من المادة (التاسعة والثلاثين) من النظام- (بحسب الأحوال) خلال (٥) خمسة أيام من تاريخ الإيقاف، على أن تنظر المحكمة، أو اللجنة -بحسب الأحوال- خلال مدة لا تتجاوز (١٠) عشرة أيام من تاريخ الإحالة في مدى الحاجة لاستمرار الإيقاف من عدمه، وتحدد اللوائح الإجراءات اللازمة لذلك». (نظام البيئة السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/١٦٥) وتاريخ ١٤٤١/١١/١٩هـ)

مزايا نظام البيئة في المملكة العربية السعودية

١-تنوعت العقوبات المتعلقة بحماية البيئة بين إلغاء الترخيص، وتعليق الترخيص، وإيقاف النشاط، وفرض غرامات.

٢-تضمن النظام عقوبات رادعة تتمثل في غرامة لا تزيد عن عشرين مليون ريال على مخالفة إجراءات حماية البيئة.

٣-أخذ نظام البيئة بأسلوب تحمل التبعة بإزالة المخالفات على نفقة المخالف. (م٤٣)

المبحث الثالث

الضمانات القضائية للحماية من التلوث البيئي

التعريف اللُغوي لكلمة قضاء: هي «الْقَضَاءُ، الْحُكْمُ، وَالْجَمْعُ الْأَقْضِيَةُ. والْقَضِيَّةُ مِثْلُهُ وَالْجَمْعُ الْقَضَايَا، وقَضَى، يَقْضِي بِالْكَسْرِ قَضَاءً؛ أَيْ حَكَمَ» (الرازي،١٩٩٩م، ص٢٥٥).

تعريف القضاء في الاصطلاح: هو» الحكم بين الناس» (الشافعي،١٩٩٤م، ص٢٥٧).

انطوت نصوص الشريعة على مقاصد عامة تسعى الشريعة إلى تحقيقها من حفظ الضروريات الخمس:

الدين، النفس، العقل، المال، العِرض، واحترام الإنسان، وبسط العدل فيه.

وقضايا البيئة مما تشملها القواعد الكلية والمقاصدية في الشريعة الإسلامية؛ وهذا ما يحقق لها القدرة على مواجهة تلك النوازل، ولقد عرف الفقه الإسلامي أحكام البيئة من القواعد الكلية، والمقاصد العامة التي تعالج هذا الجانب، من قواعد دفع الضرر وإزالته، وضمان ما يترتب عليه بعامة، أو ما يتعلق ببيئة الجوار. (https://www.alukah.net/sharia/0/69150)

لا شك أن الحماية القانونية المقررة للبيئة بموجب النصوص الدولية أو الداخلية، هي حماية عديمة الجدوى مالم تكن هناك قوة تحميها من جانب القضاء، بمعنى آخر لنْ تكونَ هناك فائدة عملية من نصوص قانونية، ما لم تكن هناك أحكام قضائية تلزم الجميع باحترام تلك النصوص القانونية؛ لذلك سوف نتطرق في هذا المبحث للأحكام القضائية الصادرة عن ديوان المظالم التي نستطيع من خلالها معرفة أساس المسؤولية في الدعاوى المتعلقة بالبيئة، وهل القضاء الإداري السعودي يأخذ بالمسؤولية التقصيرية كأساس لثبوت المسؤولية (التي يشترط فيها توافر الخطأ) ؟ أم أنه يأخذ بالمسؤولية على أساس مضار الجوار (المسؤولية دون خطأ)، وبالتالي ثبوت الحق في التعويض؟ وهل يكون التعويض نقدياً؟ أم أن التعويض عينياً يقوم على أساس تحمل التبعة، وبالتالي إزالة أسباب الضرر؟

الإجابة عن هذه الأسئلة تكون من خلال تقسيم هذا المبحث إلى المطلبين الآتيين:

المطلب الأول: الأساس القانوني للمسؤولية عن أضرار التلوث البيئي.

المطلب الثاني: التعويض عن الأضرار الناجمة عن تلوث البيئة.

المطلب الأول

الأساس القانوني للمسؤولية عن أضرار التلوث البيئي

تعدُّ المسؤولية القانونية عن الأضرار البيئية جزءًا أساسيًا من كل نظام قانوني، ويستدل على فعالية النظام القانوني وإمكانية تحقيقه على مدى وضوح وتحديد قواعد المسؤولية فيه، وتفعيل المسؤولية في الواقع التطبيقي، بحيث يمكن أن تكون أداة ناجحة لتطوير القانون عمومًا؛ وذلك بما تكفله من ضمانات ضد التعسف، ومخالفة الالتزامات، والواجبات القانونية، ولقد أكدت العديد من الأعمال القانونية مبدأ المسؤولية عن الأضرار البيئية.

ومن المعلوم أن كل خطأ سبّبَ ضررًا للغير يلزم من ارتكبه بالتعويض، فالخطأ أو العمل غير المشروع هو عماد المسؤولية، فإذا انتفى هذا الخطأ فلا تترتب أي مسؤولية على المدعى عليه، حتى لو ثبت أنّ نشاطه سبب ضررًا للغير، إلا أنّ ذلك لم يعد يتلاءم مع ما جاء به التقدّم العلمي التقني الحديث من أنشطة لا يمكن تكييفها بأنها خاطئة، أو أنها مخالفة لقواعد القانون، فلا شك أن التقدّم العلمي ترتبت عليه آثار سلبية تتعلق بالبيئة. فهل يمكن الاستناد إلى تلك القواعد التقليدية لتقرير المسؤولية؟

لا شك أنها لا تناسب هذه القواعد في تقرير المسؤولية عن الأضرار البيئية في الوقت الحاضر؛ لذلك قامت عدة نظريات في هذا الشأن نوجز أهمها في الآتي:

النظرية الأولى: نظرية المسؤولية البيئة الخطئية (المسؤولية التقصيرية)

بموجب هذه النظرية فإن كل خطأ سبّبَ ضررًا للغير يلزم من ارتكبه بالتعويض، فقيام أي شخص طبيعي أو اعتباري خاص، أو عام بتلويث البيئة، أو امتنع عن اتخاذ التدابير والإجراءات اللازمة لمنع حدوث التلوث فإنّ ذلك يعرِّضه لتحمل المسؤولية والتعويض عن الأضرار التي تقع. (البحر،٢٠٠٤م، ص٣٠٩)

النظرية الثانية: نظرية المسؤولية عن العمل غير المشروع (المسؤولية العقدية)

بموجب هذه النظرية فإنه لا يلزم وقوع خطأ حتى تقوم المسؤولية عن الأضرار، بل يكفي أن يخالف المسؤول التزامًا قانونيًا مما يترتب عليه إحداث ضررًا بالغير.

النظرية الثالثة: نظرية المسؤولية البيئية المطلقة (المسؤولية بدون خطأ)

تُسمّى هذه النظرية بنظرية مضار الجوار، أي قيام المسؤولية دون اشتراط وجود خطأ، حيث ترتب على ظهور الآلات، والمعدات الحديثة إلحاق أضرارٍ بالغير دون الإمكانية من إثبات خطأ من جانب رب العمل أو صاحب المنشأة، وأنّ اللجوء إلى القواعد التقليدية في المسؤولية يترتب عليه ضياع حقوق المتضررين في الحصول على تعويض؛ لذلك استقر فقهاء القانون على أنّ منْ يستغل منشأة أو مشروع و يترتب على هذا الاستغلال مخاطر كبيرة، فيجب عليه أَنْ يتحمل ما يقع على الغير من أضرارٍ حتى لو لم يقع أيّ خطأ يسند إلى رب العمل، أو صاحب المنشأة.

والخلاصة أنّه يجب الأخذ بنظرية المسؤولية المطلقة؛ لأن اعتبارات العدالة تمنع أنْ يتحمل المضرور ما حدث له من ضرر دون أنْ يستطيع إثبات الخطأ، حيث يكتفى في هذه النظرية بوقوع الضرر وإثبات علاقة السببية. (البحر ،٢٠٠٤م، ص٣١٠)

القضاء يأخذ بنظرية المسؤولية المطلقة

ولقد أخذ ديوان المظالم في المملكة العربية السعودية بنظرية المسؤولية المطلقة، كأساس لتقرير المسؤولية عن الأضرار البيئية، والأحكام القضائية الآتية تؤكد ذلك.

القضية الأولى:

دعوى مقامةٌ من المدعِي ضد وزارة الزراعة والمياه، بشأن مطالبتِه بإلزام وزارة الزراعة والمياه بمنحِه رخصةَ حفر آبار عميقة لمزرعته، والصادر فيها القرار رقم ١١/د/و/٢ لعام ١٤٠٩هـ في القضية رقم ١٠٩٢/ق لعام ١٤٠٨هـ من ديوان المظالم بالرياض.

الوقائع:

تتلخَّص وقائع الدعوى في ادِّعاء المدعِي بأنه قد سبق منحُه ترخيصًا زراعيًّا لإنتاج الخضارِ بنظام البيوت المحمية، وكان المشروع يعتمدُ عند إنشائه على المياه المستخرجة من الآبار الموجودة بالمزرعة، إلا أن المياه أصبحت غيرَ صالحة للزراعة؛ لما طرأ عليها من مرورِ مياه فائض محطة التنقية؛ مما كان سببًا في تغيير الماء بالأملاح وغيرها، ولم تُجْدِ فيه المعالجة بمكائن التحلية، وقد طلب من وزارة الزراعة والمياه ترخيصًا على تعميق الآبار إلى تسعمائة وخمسين مترًا، إلا أنها رفضت، وأنهى المدعِي دعواه بمطالبته الحكم على وزارة الزراعة والمياه بالسماح له بحفر آبار عميقة في نفس موقع المزرعة للحصول على المياه الصالحة للزراعة، أو إعطائه ماءً مكررًا والذي يمر بجوار المزرعة واحتسابه بالسعر المناسب، أو تعويضه عن الخسائر التي لحقته من جرَّاء مرور فائض مياه محطة التنقية من مزرعته، أو أنْ تقوم وزارة الزراعة باستلام المزرعة، وتعويضه عن قيمتها.

الأسباب والأحكام:

لقد فصلتِ الدائرةُ المختصَّة في ديوان المظالِم بالرياض في القضية بحكم مبيَّن الأسباب، جاء فيها:

بما أنَّ دعوى المدعي تعتبر طعنًا في قرار الوزارة القاضي برفض منحه رخصة بئر بعمق ٩٥٠م، ومن ثَمَّ فإن نظر هذه الدعوى منوط بديوان المظالم وفقًا لنص المادة الثامنة فقرة (ب) من نظامه الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/٥١ في ١٤٠٢/٧/٧هـ.

ومن حيث طلب المدعي السماحَ له بحفر بئر عميقة، فإنه ولما كانت المادة الثامنة فقرة (أ) من نظام المحافظة على مصادر المياه، والصادر بالمرسوم الملكي رقم م/ ٣٤ في ١٤٠٠/٨/٢٤هـ تنصُّ على أن المحافظة على مصادر المياه، وتنظيم طرق الانتفاع بها، من اختصاص وزارة الزراعة والمياه، وعليها في سبيل ذلك وضعُ القواعد، والإجراءات اللازمة للمحافظة على مصادر المياه وحمايتها من التلوُّث، وعلى ذلك فإن هذه المادة أعطت الوزارة حقَّ وضع الإجراءات والضوابط التي تراها مناسبة للمحافظة على مصادر المياه من التلوث، والتي منها منع حفر الآبار قطعيًّا أو بأعماق محدَّدة إذا رأت الوزارة أنّ هذا العمل قد يؤدي إلى تلوث مصادر المياه.
إضافة إلى أنَّ الأوامر السامية رقم ٨٩٢٩ في ١٣٩١/٤/٢٠هـ، ورقم ٤٧٧٤/٤/٤ في ١٣٩٩/٤/٢هـ، ورقم ٨/٣٠٩٦ في ١٤٠٨/١١/٢٨هـ تحظر حفر الآبار في مدينة الرياض التي تكون لغير أغراض الشرب، وعلى ذلك، فإنه لا يسوغ لأحد تجاوز هذه الأنظمة والأوامر ومخالفتها.
ومن حيث طلب المدعي إعطاءه من المياه المكررة، فإنه ولما كان الثابت أن هذه المياه مخصصة لأغراض الشرب، فإنه يتعذَّر تحقيق طلب المدعي، باعتبار أن مسألة توفير المياه للمزارع بصفة عامة من مسؤولية أصحابها، فيتعيَّن عليهم التأكد من وجود المياه اللازمة لمزارعهم قبل الإقدام على إنشائها.
وأما عن طلب المدعي تعويضَه عما نتج من صرف فائض محطة التنقية من أضرار، فإنه ولما كانت المحطة المذكورة تابعة لمصلحة المياه والصرف الصحي بمنطقة الرياض، فإن دعوى المدعي في هذا الشأن تكون مقامة على غير ذي صفة مما يتعين معه عدم قَبولِها.
ومن حيث إن الترخيص الذي تُصدِرُه وزارة الزراعة والمياه لإنشاء المشاريع الزراعية، لا يُلقِي على الوزارةِ عبءَ ضمان نجاحِ هذه المشاريع، أو تحقيقها لنسبة معيَّنة من الأرباح، وإنما الغاية منه تنظيمُ عملية إنشاءِ هذه المشاريع، وأما مسألة نجاحها من عدمه،

فهو أمر منوط بأصحابها ولا عَلاقة للوزارة به، وعلى ذلك فإنْ طلب المدعِي أنْ تقوم الوزارة باستلام المزرعة وتعويضه عن قيمتها لا يمكن تحقيقه؛ لأنه لا يقوم على سند صحيح.

لذلك فقد قرَّرتِ الدائرة: رفضَ دعوى المدعِي ضد وزارة الزراعة والمياه؛ لعدم قيامه على سند صحيح.

تعليق على الحكم :

لم يكن هناك ضرر سببته الجهة الإدارية للمدعي بل قامت بتطبيق الأنظمة واللوائح بهدف المحافظة على البيئة، وبالتالي تنتفي مسؤولية الجهة الإدارية، وبالتالي لا محل للتعويض.

القضية الثانية :

دعوى مقامة من بعض أعيان قبائل... ببلدة.. ضد/ المجمع القروي... حول تظلُّمهم من تخصيص مرمى النفايات في أعلى الوادي الذي يصبُّ في بئر العادية، الصادر فيها الحكم رقم ٦/د/ف/٣٥ لعام ١٤١٥هـ في القضية رقم ١٠٦/١/ق لعام ١٤١٥هـ من ديوان المظالم بالرياض.

الوقائع:

تتلخَّص وقائع هذه القضية في أنّ عددًا من الأشخاص أقاموا دعواهم نيابةً عن قبائل... سكان.. بطلبِ إلغاء قرار المجمع القروي... بتعيين مكان مرمى القمائم فوق البئر الوحيدة للشرب لسكان البلدة، والمسماة «العادية»، لِما يُسبِّبُه ذلك من ضرر لهم، وقد سبق أن صدر خطاب إمارة منطقة... بتخصيص مرمى لكل قرية في الأرض المجاورة لها، إلا أن المجمع اختار هذا الموقع كمرمى عامٍ لبلدة... مع ما يسببه هذا الاختيار من إضرار بأهالي المنطقة؛ لتعرضهم للأمراض الوبائية بسبب شرب الماء التي تلوِّثها النفايات.

الأسباب والحكم:

لقد فصلتِ الدائرةُ المختصة في ديوان المظالم في القضية بحكم مبيَّن الأسباب، جاء فيه:

بناء على ما تقدَّم من الدعوى والإجابة، يتبيَّن أنّ المدعي يطعن في القرار المتضمن جعل مرمى قمامة ونفايات القرى التابعة للمجمع القروي... أعلى الوادي الذي يصب في البئر المسماة العادية؛ لما يسببه من أضرار.

وحيث تضمَّن خطاب فضيلة قاضي... رقم ١٢٣٦، وتاريخ ١٤١٥/٥/٢٥هـ، المبني على استخلاف الدائرة له –حيث شخص إلى الموقع ومعه عضوَا هيئةِ النظر بالمحكمة (أهل الخبرة)، ورئيسُ المجمع والمدَّعِي –أنه قد ظهر جليًّا تضرُّر البئر من وجود المرمى في رأس الوادي الذي يمر بها، والمسافة بينهما قريبة، وأن تضرر السكان المجاورين محتمل.

وبما أن مؤدَّى ما تقدَّم أن قرار تحديد موقع مرمى النفايات التابع للمجمع القروي... في الموقع محل النزاع، وإن كان هدفه التخلص من نفايات القرى المجاورة جميعها، حماية للصحة العامة، إلا أنه في ذات الوقت يُلحِق ضررًا جسيمًا بأعدادٍ غير محددة من الأفراد، بتسبُّبه في تلويث البئر التي تُسقَى منها عدد كبير من أصحاب سيارات نقل الماء إلى الأماكن المجاورة، وحرمانهم من مائها وإفسادها عليهم، وكذلك حرمان الأهالي من سُقْيا بهائمهم من الحوض المجاور لها، فإنه بالتالي يكون قرارًا غير سليم مستوجبَ الإلغاء؛ لأن سند مشروعية مثل هذا القرار هو استهداف المصلحة العامة، والمصلحة العامة تتأذى من تحقيق صالح البعض على حساب البعض الآخر، خاصة إذا تساوت الحقوق في أهميتها واعتبارها، إذ إن الضررَ الثابت واقع على مصدر المياه للكثير من أهالي المنطقة، والضرر يزال حسبما هو مقرر شرعًا.

ولا ينال من ذلك ما دفعت به المدعَى عليها من أن اللجان انتهت إلى عدم تضرر البئر من الموقع؛ إذ إن معاينة فضيلة قاضي... ومعه أهل الخبرة أثبتَت تضرُّر البئر من المرمي، وهو ما يتعيَّن الاعتداد به؛ لصدروه من جهة قضائية محايدة، وبحضور ممثِّل عن الجهة المدعَى عليها، كما لا وجه للقول بأن أي موقع آخر سيَنشَأُ عنه ضررٌ بوجه أو بآخر؛ لأن الأضرار تتفاوت، وعلى الجهة

صاحبةِ القرار مراعاةُ مهمَّتِها الأساس في المحافظة على صحة المواطنين، وتأمين حقهم في الحصول على مقومات الحياة في أمان، وتجنُّب ما يلحق الضرر بهم، تطبيقًا للقاعدة الشرعية: (لا ضرر ولا ضرار).

فلهذه الأسباب:

حكمتِ الدائرةُ: بإلغاء القرار المتضمِّن تحديدَ موقع مرمى نفايات... في الموقع الحالي أعلى الوادي الذي يمر بها ويصب في البئر المسماة العادية. (الحكم رقم ٤٢/د/١/٥، لعام ١٤١٧هـ يوم الأحد ١٤١٧/١٢/٢٧هـ، من ديوان المظالم بالرياض في القضية رقم ١/٣٦٢/ق لعام ١٤١٧هـ)

تعليق على الحكم:

رأت المحكمة أن تحديد موقع مرمى النفايات من شأنه تلويث مياه البئر، وهذا يتفق مع المبدأ الدولي في حماية البيئة، وهو مبدأ الحيطة والحذر، ولذلك ألغت قرار تحديد موقع مرمى النفايات، تطبيقاً لنظرية المسؤولية المطلقة.

المطلب الثاني

التعويض عن الأضرار الناجمة عن تلوث البيئة

يُعفى العاملون في الجهة المختصة من المسؤولية عن أيّ ضرر بيئي، نتيجة خطأ غير متعمد وغير ناتج عن إهمال، خلال عمليات إزالة تلوث ناتج عن الطوارئ والكوارث البيئية. (المادة (٣٣) من نظام البيئة السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م /١٦٥) وتاريخ ١٩/١١/ ١٤٤١هـ)

يجب على المخالف إزالة الآثار المترتبة على المخالفة وإعادة التأهيل ودفع التعويضات، وذلك وفقاً لما تحدده اللوائح (نص المادة (٤٣) من نظام البيئة السعودي السابق الإشارة اليه).

يتضح من نصوص مواد نظام البيئة السعودي أن المنظم يأخذ بنظام التعويض النقدي (كما في نص المادة ٣٣)، كما أنه يأخذ بنظام التعويض العيني (كما في المادة ٤٣).

موقف القضاء السعودي من التعويض عن الأضرار الناجمة عن تلوث البيئة

أولًا: القضاء يأخذ بمبدأ التعويض العيني

القضية الأولى: دعوى مقامة من عدد من سكان حي... من مدينة... ضد صاحب مشروع دواجن، الصادر فيها الحكم رقم ١٤ في ١٤١٨/١/١٥هـ من محكمة الطائف، والمؤيَّد من محكمة التمييز بمكة المكرمة برقم ١/١/١٨٦٩ في ١٤١٨/١٢/٤هـ، ومن الهيئة الدائمة بمجلس القضاء الأعلى برقم ٣/٣٣٠ في ١٤١٩/٥/٢٤هـ.

الوقائع:

تتلخَّص وقائع الدعوى بادِّعاء المدَّعِين بأن المدعَى عليه – منذ أعوامٍ – قد أقام مزرعةَ دواجن في حيِّهم الذي يسكنونه، وهي الآن منطقةٌ محاطة من الجهات الأربع بمساجد ومساكن وآهلة بالسكان، وفيها مدارس بنين وبنات، وأخذ في توسعةِ حظائر الدجاج في المزرعة المذكورة؛ مما زاد الضرر على عموم سكَّان الحي من روائح الدجاج الكريهة ومخلَّفاته، وهذا سببٌ لانتشار الحشرات والأمراض الوبائية من حساسية وغيرها؛ مما يُؤدِّي إلى ما لا تُحمَد عقباه، كما هو مُثبَت صحيًّا بسبب هذه المزرعة، والمبيدات الحشرية المستخدمة فيها، وأنهوا دعواهم بمطالبتهم الحكم على المدَّعَى عليه بإيقاف مزرعته المذكورة وإزالتها.

وكان مما دفع به المدعَى عليه ما حاصله: أن مشروعه سابق لإعمار الحي، وأنه ملتزم بعدم الإضرار بهم بإزالة الروائح.

الأسباب والحكم:

لقد فصل القاضي في القضيةِ بحكم مبيَّن الأسباب، جاء فيها:

ولقوله – عليه الصلاة والسلام –: ((لا ضرر ولا ضرار))، ولِما قرَّره الفقهاء أنه يتحمل الضرر الخاص لدفع ضرر عام، ولما قرَّره الفقهاء أيضًا أن الضرر يزال، وأن الضرر لا يكون قديمًا؛ ولأن تصرف الفرد المأذون له فيه شرعًا مما يجلب له مصلحة أو يدفع مفسدة إذا لزم عن تصرُّفِه المشروع في الأصل ضرر عامٌّ يلحَقُ بالمسلمين عامة، أو قطرٍ من أقطارهم، أو بلدة، أو جماعة عظيمة منهم، ويغلب على الظن وقوعُه، فعند ذلك يمنع الفرد من التصرُّف، وعليه أن يتحمَّل ضررَه الخاصَّ؛ دفعًا للضرر العام (الموافقات للشاطبي ٢/٢٠٥)؛ ولأن المدعى عليه يتصرَّف في ملكه بما يضرُّ جيرانه، إذ المزرعةُ محلُ الدعوى قد أصبحت في وسط المدينة، وأحاطت بها الأحياء السكنية من كل الجهات، ومحلُّ تربية الدواجن بهذه الكثرة الضواحي البعيدةُ عن مساكن المسلمين ومدارسِهم، رُوِي عن الإمام أحمد – رحمه الله – أنه قال: «كل ما كان على هذه الجهة، وفيه ضرر، يمنع من ذلك، فإن أجاب وإلا أجبره السلطان»؛ (جامع العلوم والحكم ص٢٦٧)؛ ولأن ما ذكره المدعى عليه من نصوصٍ فقهية على أن الضرر السابق للجارِ لا تلزم إزالته؛ لأن الطارئ عليه هو الذي أدخل الضرر على نفسه، لا ينطبق على هذه الحال، وإنما هي في مسألة الجار الفرد، يؤيِّد ذلك ما ساقه من أمثلةٍ، أما إذا كان الضررُ يتعلَّق بجمعٍ كبير من المسلمين، فإن الأمر يختلف، ولما جاء في محضر لجنة وزارة الشؤون البلدية والقروية المرفق في ١٤١٣/٢/١٢هـ، المتضمِّن أن اللجنةَ توصَّلت إلى وجود أضرار ثابتة على السكان المجاورين، وأن الأمر يستدعي إيقافَها، وحتى لا تترتَّب أضرارٌ على صاحبِ المشروع، فقد وضعتِ اللجنةُ برنامجًا زمنيًّا لإيقاف المزرعة ينتهي بنهاية عام ١٤١٧هـ؛ ولأن اللجنة الفنية توصَّلت إلى أن التقنيةِ التي ذكرها المدعى عليه لا تُزِيلُ الأضرار على السكان نهائيًّا، ولما جاء في قرار الخبرة، ولما جاء في خطاب رئيس عام مصلحة الأرصاد وحماية البيئة المؤرخ في ١٤١٦/١١/٢٢هـ، المتضمنِ أنه قد تبيَّن أن لهذه المزرعة أضرارًا على القاطنين في الحي؛ لكونها تقع وسط المنطقة، وتوصي بإزالة جميع هذه الحظائر ومخالفاتها؛ ولأن الأنظمة في التصاريح لمثل هذه المزرعة لا تزيد عن عشر سنوات، ومزرعة المدعى عليه من عام ١٣٨٦هـ؛ مما يدل على عدم موافقة الجهات الرسمية لتجديد التصريح مرة أخرى؛ لوصول العمران إليها، ولما جاء في شهادة البيئة المعدَّلة التي بلغت حد التواتر من وجود ضرر من المزرعة المذكورة على السكان، ولما ثبت من مطالبة المدَّعِين بإزالة هذه المزرعة منذ مدة طويلة – جاء في شهادة بعض الشهود أنها سبعة عشر أو ستة عشر عامًا تقريبًا – ولأن رفض المدعى عليه ما عرضته عليه اللجنة الوزارية من إمكانية تعويضِه بموقع آخرَ جديد، يدل على تعسُّفه في استعمال الحق، وقد جاءت الشريعة الإسلامية بنفي ذلك.

لذلك كله؛ فقد حكمت على المدعَى عليه بنقل جميع حظائر الدواجن المذكورة في الدعوى من المزرعة المذكورة.

تعليق على الحكم:

تأكدت المحكمة من التأثير السلبي على البيئة بصفة عامة، وعلى صحة المواطنين بصفة خاصة، وبالتالي تحقق الضرر المتمثل في تأذي الناس من الروائح الكريهة لمزارع الدواجن التي أقيمت في تلك المنطقة السكنية، وبالتالي توافرت شروط نظرية المسؤولية المطلقة، المتمثلة في الضرر وعلاقة السببية، لذلك حكمت المحكمة بالتعويض العيني المتمثل في إزالة أسباب الضرر.

القضية الثانية:

دعوى معارضة عددٍ من أهالي بلدة... ضد بلدية بلدِهم على توزيع مخطط سكني، لتبقى مرعى لدواجِّهم ومصدرًا لمياه شربهم وسُقْيا لدواجِّهم، والصادر فيها الحكم رقم ١١/٩٥ في ١٤٢١/٣/٢٤هـ من المحكمة الكبرى بالرياض، المؤيَّد من محكمة التمييز بالرياض بالقرار رقم ٦٠٤/ق/١/أ في ١٤٢١/٨/١٠هـ، ومن مجلس القضاء الأعلى بهيئته الدائمة برقم ٦٠٤/ق/١/١/في ١٤٢١/٨/١٠هـ.

الوقائع:

تتلخَّص وقائع هذه الدعوى بادِّعاء عددٍ من أهالي بلدة... ضد بلدية بلدهم، بأنها اعتَدَت على موقع معيَّن من البلدة –حدوده

-وتعزم على توزيعه سكنًا، وهذا يمنعهم من الاستفادة منه، ويلحق بهم ضررًا في مراعيهم، ومياه شربهم وسقي مزارعِهم، وأنهوا دعواهم بمطالبتهم كفَّ البلدية عن التصرف في هذه الأراضي.

الأسباب والحكم

قد فصل القاضي في هذه الدعوى بحكم مبيَّن الأسباب، جاء فيها:

ولما تقدَّم من الدعوى والإجابة، وبتأمل ما دون فيها، ولاختصاص أهالي... بالأرض مدارِ النزاع كما يظهر من شهادة الشهود، ومن الصك الصادر عام ١٣٦٨هـ، المؤيَّد من ولي الأمر، ولِما احتجَّ به المدَّعُون من الضرر كما في شهادة الشهود، ومحضر لجنة أضرار السيول، وتقرير مديرية الزراعة، وأهل الخبرة، مما يؤيِّد دعوى المدَّعِين، بخاصة ما يتعلق بالمياه، وكون الموقع المتنازع عليه امتدادًا للوادي وأسفل السد، ولأن هذا الموقع مخصَّص من قِبَل وزارة الزراعة حسب خطابها رقم ٤٢٣٤٩/٢/٣ في ١٤٢١/٩/٨هـ ليكون حقلاً للآبار السطحية لتغذية مشاريع المياه بالبلدة وما يتبعها، ولأن توزيع المخطَّط سوف يقتصر على أناسٍ معيَّنين مهما بلغت مساحتُه، وحقُّ الانتفاع بالمياه ونحوها حقٌّ عامٌّ لجميع الأهالي، والمصلحة العامة مقدَّمة على المصلحة الخاصة، ولقوله -صلى الله عليه وسلم-: (لا ضرر ولا ضرار)، ونظرًا لأن درء المفاسد مقدَّم على جلب المصالح، لا سيما وقد جاء في قرار الخبرة وجود أماكن للسكن أفضل من المكان المتنازع عليه، علاوة أن الخدمات لم تتوفَّر فيه حتى الآن.

لذلك كله؛ فقد أفهمت البلدية برفع يدِها عن الموقع مدار النزاع، وإبقائِه على ما كان عليه من اختصاص أهل... (البلدة) بمنافعه مرفقًا عامًّا للمرعى، والاحتطاب، والسقيا، ونحو ذلك، وبذلك حكمت.

التعليق على الحكم:-

تيقنت المحكمة من توافر شروط المسؤولية المطلقة حيث أن الأفراد تضرروا من عزم إقامة البلدية مناطق مخططات سكنية بما يضرّ مراعيهم وسقياهم، وبذلك تتوافر علاقة السببية بين عزم البلدية إقامة المخطط السكني والضرر الذي سوف يلحق بمراعي وسقيا السكان، ويلاحظ هنا أن الضرر لم يقع بعد، ولكن هذا لا يمنع المحكمة من نظر الدعوى لوجود المصلحة المحتملة.

القضية الثالثة:

دعوى بين شخصينِ، يُطالِب فيها المدعي بإلزام المدعَى عليه بنقل (حوش) أغنامه إلى موضعٍ بعيد عن دار المراعي، والصادر فيها الحكم رقم ١/١٢ في ١٤٢١/٢/٥هـ من محكمة حوطة سدير، والمؤيَّد من محكمة التمييز بالرياض برقم ٩١٧ في ١٤٢١/٣/٣هـ.

الوقائع :

تتلخَّص وقائع الدعوى بادِّعاء المدَّعِي بأن المدعَى عليه قد اتَّخذ بجوار دارِه بما لا يزيد عن خمسة أمتار حوشًا لأغنامه، وأن هذه الأغنام سبَّبت ضررًا عليه من جهة رائحة رَوْثِها وسمادِها، وما تُطيره من الغبار في غدوِّها ورواحها، كما سببت تكاثر الحشرات من ذباب وغيره من بعضِها إلى بيت المدعي، كما كانت هذه الأغنام سببًا في إثارة حساسية الربو لبعض أفراد العائلة، وأنهى المدعي دعواه بمطالبته إبعادَ الأغنام عن داره بما يزيل ضررها.

الأسباب و الحكم

ولثبوت ضرر هذه الأغنام على المدعي حسب إفادة البلدية؛ لِما في ذلك من روائح وغبار ناتج عن هذه الأغنام، ولأن هذا الوضع مخالفٌ للأنظمة وتعليمات صحة البيئة، وأيَّد ذلك قرارُ الخبرة بمحكمة المجمعة.

وقرَّر القاضي حكمه بقوله: لذا فقد حكم بإلزام المدعَى عليه بإبعاد ونقل أغنامه وأحواشه إلى مكان آخر بعيد عن موقعه الحالي؛ بحيث يزول الضرر، وبهذا انتهت الدعوى.

التعليق على الحكم:-

لا شك أن وجود علاقة السببية بين الضرر الذي تسبب فيه المدعى عليه نتيجة لفعله بإقامة حوش للأغنام، وما ينتج عنه من روائح كريهة للمدعي، كان له أبلغ الأثر في الحكم بنقل الأغنام، والحوش إلى مكان بعيد.

ثانياً القضاء يأخذ بمبدأ التعويض النقدي

القضية الأولى: دعوى مقامةٌ من ناظرِ وقفٍ ضد الشركة السعودية للكهرباء، في مطالبتِها بتعويض الوقف مقابل إمرارها خطوط الضغط العالي على أرض الوقف السكنية، أو إزالة هذه الخطوط، والصادر فيها الحكم رقم ١١/٥/٢١٢ في ١٤٢٠/٨/١٥هـ من المحكمة الكبرى بمكة المكرمة، والمؤيَّد من محكمة التمييز بمكة المكرمة برقم ٥٤٤/ج/١ في ١٤٢٠/٨/٢هـ، ومن مجلس القضاء الأعلى بهيئته الدائمة برقم ٤/٧١٥ في ١٤٢٢/١٢/٢٧هـ.

الوقائع:

تتلخَّص وقائع هذه الدعوى بادِّعاء المدعي بصفته ناظرًا على وقف، بأن الشركة السعودية للكهرباء قد مرَّرت على أرضينِ للوقف -وصَفَها -خطوطَ الضغط العالي للكهرباء، وأنه بعد تسوية الأرضية والشروع في بنائها، وصب سقف الدور الثاني، أوقفته شركة الكهرباء عن إتمام العمل، وأنهى المدَّعِي دعواه بمطالبة الشركة السعودية للكهرباء بتعويض الوقف عن قيمة الأرضينِ، وما أقيم عليهما من مبانٍ، وإذا امتنعت، فيطلب أن تلتزم بنقل خطوطها عن الأرضينِ المذكورتين.

الأسباب والحكم:

لقد فصل القاضي في القضية بحكم مبيَّن الأسباب، جاء فيها:

ولإقرار الشركة بوضعِ الضغط العالي على الأرضينِ موضع النزاع؛ ولأن قرار الخبرة من المختَّصين يُثبِتُ بأن موضعَ الدعوى لا يصلح للسكنِ إذا بقيت خطوط الضغط العالي على وضعها الحالي، كما أفادت الشركة المدَّعَى عليها بأنه وَفقًا للأنظمة المعمولِ بها عالميًّا لا يُنصَحُ بالسكن أسفل خطوط الكهرباء، ولِما جاء في قرار الخبرة من نقصِ قيمة الأرض بسبب مرور خطوط الضغط العالي عليها، وأن أَرْش ذلك قُدِّر بمبلغ مليون وتسعمائة واثنَي عشر ألفًا وخمسمائة ريال، ولأنه لا بيِّنةَ للشركة المدعَى عليها على ما دفعت به من أن مرور خطوط الكهرباء قبل شراء المدعي للأرضينِ، فلها يمينه، ورفضت الشركة طلب اليمين؛ ولأن الأصل هو ضمان الشركة للأضرار الناشئة عن خطوط الكهرباء دون إلزامِها بتملُّك الأرضين موضعِ النزاع وما عليها، بل المتعيَّن هو الوسط في ذلك، وهو أن تدفع الشركة قيمة الضرر الحاصل من وضع خطوط الكهرباء.

ثم قال القاضي: لذا؛ فقد حكمت على الشركة -الشركة السعودية للكهرباء -بأن تدفع للمدعي مليونًا وتسعمائة واثنَي عشر ألفًا وخمسمائة ريال.

وقد أضاف مجلس القضاء الأعلى بهيئته الدائمة عند تأييد الحكم بأن شركة الكهرباء إذا لم تدفع المبلغ المحكوم به، فعليها إزالة خطوط الكهرباء عن أرض الوقف.

تعليق على الحكم:

تيقنت المحكمة من توافر شروط نظرية المسؤولية المطلقة، حيث تضرر المدعي من شركة الكهرباء بوضعها أسلاك الضغط العالي في أرضه، وأن أسلاك الضغط العالي لها أضرار على الصحة العامة لا ينكرها أحد، بالإضافة إلى أنها منعته من إتمام البناء في أرضه؛ وبالتالي توافر الضرر، وأن هذا الضرر نتج من عمل شركة الكهرباء؛ وبالتالي توافرت علاقة السببية بين الفعل والضرر، وبذلك اكتملت أركان المسؤولية المطلقة فحكمت المحكمة بتعويض نقدي قدره (مليون وتسعمائة، واثنَا عشر ألفًا، وخمسمائة ريال).

القضية الثانية:

دعوى مقامة من المدعي يطالب فيها المدعى عليه بتعويضه عن الأضرار الحاصلة بسبب المخلفات التي قامت برميها في عقاره؛

فصدر الحكم من المحكمة الإدارية في القضية رقم ٦١٨/٧/ق لعام ١٤٣٨هـ

الوقائع:

تتلخص الوقائع القضية في قيام الجهة الإدارية المدعى عليها برمي المخلفات الناتجة عن مشروع تصريف مياه السيول في عقار المدعي؛ الذي يمتلكه بموجب صك ملكية؛ حيث تضرر عقار المدعي من ذلك.

الأسباب والحكم:

ثبت للمحكمة ركن الخطأ في جانب المدعي عليها؛ مما تسبب بوجود أضرار على العقار جراء رمي تلك المخلفات، ومن المستقر فقهًا ونظامًا أن تصرف جهة الإدارة متى كان سببًا في إلحاق ضرر بأحد الأشخاص وجب جبر هذا الضرر والتعويض عنه، وتقدر المحكمة التعويض الجابر لضرر المدعي وفقًا لسلطتها التقديرية، وبالتالي الزمت المدعى عليها بتعويض المدعي بمبلغ قدره (١٠٠,٠٠٠) مئة ألف ريال.

تعليق على الحكم:

يتضح من الحكم السابق أن المحكمة؛ طبقت قواعد المسؤولية المطلقة على الدعوى حيث ثبت للمحكمة؛ وقوع الضرر على العقار المملوك للمدعي؛ نتيجة رمي مخلفات حفر مشروع تصريف السيول في عقاره، وبالتالي وجود علاقة السببية بين الفعل والضرر المحقق؛ مما يستوجب معه قيام المسؤولية في حق الجهة الإدارية.

القضية الثالثة:

مطالبة المدعية الجهة الإدارية بتعويضها عن الأعمال التي قامت بها في تنظيف الحوض الجاف، نتيجة تلوثه؛ بسبب تسرب زيت من ناقلة إحدى الشركات أثناء إصلاحها. فصدر حكم محكمة الاستئناف الإدارية في القضية رقم ٢/٩٣٧/س لعام ١٤٣٦هـ بتاريخ ١٤٣٦/٣/٢٧هـ.

الوقائع:

تتلخص الوقائع في أنه تم إدخال ناقلة مملوكة لشركة (...) للمحروقات في حوض موكلته؛ بعد جنوحها على إحدى الشُعب المرجانية، أمام ميناء جدة الإسلامي، وأثناء رفعها؛ حدث تسرب نفطي؛ أدى إلى التأثير على الحوض، وعدة سفن راسية، حيث تم إعداد خطة لمكافحة التلوث، وذلك بالكشط والتنظيف والتخلص من الزيت، إلا أن الجهة الإدارية سمحت للناقلة بالإبحار دون سداد مصاريف إزالة التسرب النفطي.

الأسباب والحكم:

رأت المحكمة أن المواد التي تستند إليها المدعية من النظام العام للبيئة لا تقتضي بتحميل الجهة الإدارية تكاليف التعويض؛ بل إلزامها بالتنسيق والترتيب بين الأطراف التي تسببت في التلوث، ومن قامت بإزالته، ولا يترتب على ذلك دفع الجهة الإدارية تكاليف الأضرار؛ لانتفاء علاقة السببية بين خطأ الجهة الإدارية والضرر الواقع على المدعية.

تعليق على الحكم:

اتضح لمحكمة الاستئناف الإدارية عدم وجود علاقة السببية بين الضرر الذي وقع على الشركة التي قامت بتنظيف الحوض، والمتمثل في عدم الحصول على مصاريف إزالة النفط المتسرب، وبين الناقلة التي تسببت في حدوث التلوث حيث إنّ دور الجهة الإدارية يقتصر على التنسيق بين الشركة والناقلة بشأن كيفية الحصول على المبلغ المطلوب، ولا يتعدى تحصيل مصاريف إزالة التلوث من الناقلة؛ لذلك لم تحكم محكمة الاستئناف الإدارية بالتعويض لانتفاء علاقة السببية.

الخاتمة

تطرق البحث لبيان مفهوم التلوث البيئي، فالتلوث وفقاً لنظام البيئة السعودي هو كل تغيير سلبي أو إيجابي يؤثر في البيئة نتيجة ممارسة أي نشاط، وللتلوث البيئي أنواع متعددة، مثل التلوث البيولوجي، والتلوث الإشعاعي، والتلوث الكيميائي.

كما امتدت الحماية الدولية لتشمل التهديدات الاحتمالية للبيئة، حيث تم تقرير مبدأ الحيطة والحذر، والذي يعطي للدولة الحق في اختيار الوسائل المناسبة لحماية التهديدات البيئية في المستقبل، فهذا المبدأ يعد تطبيقاً للضبط الإداري البيئي، ولكن في المجال الدولي.

كما أوضحت الدراسة دور القضاء الوطني السعودي في حماية البيئة، وإعطاء الفعالية للنصوص النظامية عن طريق الأحكام القضائية.

ولقد توصلنا من خلال البحث إلى النتائج الآتية:

١-التلوث البيئي هو اختلال في التوازن البيئي سواء في البيئة كلها، أو في أحد عناصرها، بفعل الإنسان أو بفعل الطبيعة، ويؤدي إلى أضرار مباشرة، أو غير مباشرة على صحة الإنسان، أو الحيوان، أو النبات.

٢-يعد مبدأ الحيطة والحذر تطبيقاً للضبط الإداري البيئي على المستوى الدولي، وطبق هذا المبدأ المنظم السعودي في نظام البيئة السعودي والصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/١٦٥) وتاريخ ١٤٤١/١١/١٩هـ، مثال ذلك ما جاء في المادة (٣٢) من أنه» يُحظر كل ما من شأنه الإضرار بالمناطق المحمية، أو الإخلال بالتوازن الطبيعي».

٣-أخذ القضاء الإداري السعودي بنظرية المسؤولية المطلقة في تحديد المسؤولية في القضايا البيئة، وأخذ بالتعويض النقدي، والتعويض العيني في حال ثبوت المسؤولية.

كما نوصي بالآتي:

١-نشر ثقافة حماية البيئة، والتأكيد على أهميتها باعتبار أنها تؤثر في جميع أفراد المجتمع.

٢-التزام جميع الدول بالشفافية في حالة اكتشاف أي تلوث بيئي، وتنبيه باقي الدول لذلك.

٣-تكثيف الرقابة على المفاعلات النووية التي تقوم بإنتاج الكهرباء، منعاً لتكرار حادثة انفجار المفاعل النووي في تشيرنوبيل في الاتحاد السوفييتي سابقاً.

٤-عقد مؤتمرات دولية بصفة دورية، تناقش مختلف القضايا البيئية، وتقديم حلول للتحديات البيئية، مع تقديم كل دولة تقريراً سنوياً عن إنجازاتها في المجال البيئي.

قائمة المراجع والمصادر

أولًا :المعاجم اللُغوية

أبو زيد، بكر (٢٠٠٢م)، فقه النوازل، الطبعة الأولى، بيروت، دار الرسالة للنشر والتوزيع.

الرازي، زين الدين (١٩٩٩م)، مختار الصحاح، الطبعة الخامسة، بيروت، المكتبة العصرية.

الشافعي، شمس الدين (١٩٩٤م) مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج، الجزء السادس، القاهرة، دار الكتب العلمية.

ثانيًا الكتب العامة

أبوزيد، جابر (٢٠١٣م)، القانون الإداري في المملكة العربية السعودية، الطبعة السابعة، المملكة العربية السعودية، دار حافظ للنشر والتوزيع.

إسلام، أحمد (١٩٩٠م)، التلوث مشكلة العصر، الطبعة الأولى، الكويت، عالم المعرفة الصادر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بالكويت.

الرازي، محمد (١٩٩٦/١٩٩٧م) مختار الصحاح، الطبعة الأولى، دمشق، دار فيحاء.

الطهراوي، هاني (٢٠١٩م) القانون الإداري السعودي، الطبعة الخامسة، المملكة العربية السعودية، مكتبة التوبة.

الفقي، محمد (١٩٩٩م)، البيئة قضاياها ومشاكلها وحمايتها من التلوث، الطبعة الأولى، القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب.

سعد، أحمد، (٢٠٠٧م)، استقراء لقواعد المسؤولية المدنية في منازعات التلوث البيئي، الطبعة الأولى، القاهرة، دار النهضة العربية.

سلامة، أحمد، (١٩٩٧م)، قانون حماية البيئة، دراسة تأصيلية في النظم الوطنية، الطبعة الأولى، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود.

سلامة، أحمد (٢٠٠٩) قانون حماية البيئة (مكافحة التلوث-تنمية الموارد الطبيعية)، الطبعة الأولى، القاهرة، دار النهضة العربية.

صباريني، محمد (١٩٧٩م)، البيئة ومشكلاتها، الطبعة الأولى الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

عبد الهادي، عبد العزيز (١٩٨٦م)، دور المنظمات الدولية في حماية البيئة، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، القاهرة، دار النهضة العربية.

فيليب، عطية (١٩٩٢م)، أمراض الفقر، الطبعة الأولى، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

قاسم، منى (١٩٩٧م)، التلوث البيئي والتنمية الاقتصادية، الطبعة الثالثة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

كاتوت، سحر (٢٠١٠م)، موسوعة التلوث البيئي، الطبعة الأولى، الأردن، دار دجلة للنشر.

محمدين، محمد (٢٠٠٦م)، حقوق الإنسان واستراتيجيات حماية البيئة، الطبعة الأولى، القاهرة، الوكالة العربية للصحافة والنشر.

مخلف، عارف (٢٠٠٧م)، الإدارة البيئية « الحماية الإدارية للبيئة «، الطبعة الأولى، الأردن، دار اليازوري العلمية للنشر عمان الأردن.

ثانياً : الرسائل العلمية

التركاوي، عمار، مسؤولية الدولة عن أضرار التلوث البيئي، رسالة دكتوراه، القاهرة، كلية الحقوق، جامعة عين شمس ،٢٠٠٧م

عبد الأمير، نبراس، مبدأ الحيطة والحذر في القانون الدولي للبيئة، رسالة ماجستير، الأردن، قسم القانون العام، كلية الحقوق، جامعة الشرق الأوسط، ٢٠١٤م

ثالثاً : الأبحاث و المجلات العلمية

البحر، ممدوح، (٢٠٠٤م)،» المسؤولية عن الأضرار البيئية»، مجلة دراسات علوم الشريعة والقانون، المجلد (٣١) العدد(٢) ص ٣٠١-٣٢١

العناني إبراهيم، (١٩٩٢م)،» البيئة والتنمية ...الأبعاد القانونية والدولية» الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي والإحصاء والتشريع المؤتمر الأول، ص ١-٢٨

نويران، ثامر، (٢٠١٧م)،»السياسات الاقتصادية الخاصة بمواجهة التلوث البيئي» ، المجلة الأكاديمية للبحوث القانونية و السياسية، المجلد (١) العدد(١) ص ١٣٤-١٤٨

رابعاً: مواقع على الإنترنت

١-المنصة الوطنية الموحدة

https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/aboutksa/environmentalProtection

٢-شبكة الألوكة

https://www.alukah.net/sharia/0/69150

٣-بوابة ديوان المظالم، المركز الإعلامي https://www.bog.gov.sa/MediaCenter/news/Pages/news-٢٤١.aspx، بتاريخ ١٥/ ٤/ ١٤٣٦هـ

خامساً: أنظمة وقوانين

نظام البيئة السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/١٦٥) وتاريخ ١٩/١١/١٤٤١هـ

سادساً : المراجع الأجنبية

J.Barros and D.Johnston ,the international law of pollution, The freepress,Newyork,1974

The environment Encyclopedia and directorg , Europa publications limited, England , London, 1994

E.Odum, Ecology, The link between The natural and social sciences

البحث العاشر

جامعة تبوك
University of Tabuk

المجلد الثالث | العدد (1)شعبان 1444 هـ - مارس 2023 - رمدد:8797 - 1658

الاحتياجات التدريبية لأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة تبوك

Training needs for families of children with autism spectrum disorder in Tabuk City

فـارس حسنـي البكـري

Dr. Fares Hussni Abd Alrhim Bakrl

الاحتياجات التدريبية لأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة تبوك

Training needs for families of children with autism spectrum disorder in Tabuk City

الاسم : فارس حسني البكري

الرتبة العلمية : أستاذ مساعد

التخصص: تربية خاصة

(قسم التربية الخاصة – كلية التربية والآداب – جامعة تبوك)

Name: faris husni Al Bakri

Academic Rank: Assistant Professo

Major : Special Education

(Department of Special Education – College of Education and Arts – University of Tabuk)

Email : bakri@ut.edu.sa

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لأسر الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في منطقة تبوك، وقد طبقت الدراسة عينة قصدية من ٣٧ أب وأم (١٥ أب، و٢٢ أم)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة للاحتياجات التدريبية للمشاركين في الدراسة. تكوَّنت الاستبانة من خمس وثلاثين فقرة، موزعة على خمسة أبعاد، لكل بعد سبع فقرات كما يلي: البُعد المعرفي، البُعد المهارى، البُعد السلوكي، البُعد الأكاديمي والمهني، البُعد الإرشادي، وتمَّ استخراج دلالات الصدق والثبات للاستبانة. وقد تمَّ تحليل البيانات من خلال الحزمة الإحصائية (SPSS) حيث استخدم متوسطات الأداء على الاستبانة، واختبار تحليل التباين الأحادي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية لأسر أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في كافة المجالات مرتفعة على جميع فقرات الأبعاد (المعرفي، والمهارى، السلوكي، والأكاديمي، والمهني، والإرشادي). وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيا حسب متغير الجنس على البُعد الرابع (الأكاديمي، والمهني) لصالح الأمهات، ولم يكن هناك فرق دال إحصائيا حسب متغير المرحلة التعليمية للوالدين ومستوى دخل الأسرة. وفي النهاية أوصت الدراسة بعقد ورش عمل تدريبية للأسر بما يخص الأطفال ذوي التوحد، وتعزيز البرامج التعليمية والتدريبية من هذه الفئة في المدارس والمعاهد بما يتناسب احتياجاتهم واحتياجات أسرهم.

الكلمات المفتاحية: الأسر، تبوك، طيف التوحد، الاحتياجات التدريبية.

Abstract:

The current study aimed to identify the training needs for the families of children with autism spectrum disorder in Tabuk City, the study applied an intentional sample of 37 father and mother (15 father and 22 mother). studying he questionnaire consisted of thirty-five paragraphs divided into five dimensions for each dimension of seven paragraphs as follows: the cognitive dimension, the skill dimension, the behavioral dimension, the academic and professional dimension, the indicative dimension, and the indications of validity and reliability were achieved for the questionnaire. The data were analyzed through the statistical package (SPSS), by using The averages of participants performance on the questionnaire, and ANOVA analysis. The results of the study indicated that the training needs of families of children with autism spectrum disorder in all areas are high on all dimensions of dimensions (cognitive, skill, behavioral, academic and vocational). The results indicated that there is a statistically

significant difference according to the gender variable on the fourth dimension (academic and vocational) in favor mothers, and there was no statistical difference according to the variable of the educational stage of the parents and the level of family vinegar. And the promotion of educational and training programs of this category in schools and institutes to suit their needs and the needs of their families.

Key words: families, Tabuk, Autism spectrum, Training need

- **المقدمة والإطار النظري:**

يعدُّ اضطراب طيف التوحد من أكثر الاضطرابات النمائية العصبية انتشارًا خلال العقود الثلاث الماضية، وهو رقم يتوقع أن يتزايد بشكل ملحوظ في العقد المقبل حيث يتلقى التوحد ما يقرب من ٥٪ من تمويل البحوث الحكومية للحد من انتشاره، ومن جهة أخرى ما زالت معرفة أسبابه غير مؤكدة إلى الآن، حيث انتشر اضطراب التوحد بين الأطفال إلى حالة توحد لكل خمسة وأربعين طفلاً، وقد أوضح الدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات العقلية بطبعته الخامسة (DSM-5) أنَّ اضطرابَ طيف التوحد هو عبارة عن اضطراب في النمو العصبي ترميز (Autism Spectrum Disorder (F84.0-، ويتميز بإعاقة شديدة في التواصل (اللفظي، وغير اللفظي)، والتفاعل الاجتماعي، وفي الأنماط السلوكية، وتكرارها، والاهتمامات والنشاطات، (APA, 2013).

وقد عُدِّلت النسبةُ الخاصة بإصابة الذكور مقابل الإناث حيث ذكر وويرلينج(Werling, 2016) أنَّ نسبةَ انتشار اضطراب طيف التوحد بين الذكور أعلى بأربعة أضعاف منه لدى الإناث، وأصبحت النسبة الآن خمسة من الذكور مقابل اثنتين من الإناث من ذوي اضطراب طيف التوحد.

وتعرِّف منظمة الصحة العالمية اضطراب طيف التوحد بأنَّه مجموعةٌ من اضطرابات نمو الدِّماغ المعقدة، حيث يندرج ضمن هذا المصطلح: التوحدAutism))، ومتلازمة اسبيرجر((Asperger، واضطراب التفكك الطفولي Childhood Disintegrative Disorder))، واضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة (Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified). (WHO, 2013)

يتصف اضطراب طيف التوحد بأنَّه اضطرابٌ عصبي نمائي يؤدي إلى عجزٍ واضح في النمو الاجتماعي والتواصلي، ويتميز بمجموعة من السلوكيات والاهتمامات النمطية والمتكررة والمحدودة يؤثر على الفرد مدى الحياة. وتبدأ أعراض طيف التوحد في الظهور منذ الأشهر الأولى، ولكنها تتضح بشكل أكبر بعد سنتين، أو ثلاثة سنوات من عمر الطفل، وتستمر حتى مرحلة البلوغ وما بعدها. (Amaze, 2015)

وإنْ كان الدليلُ الإحصائي، والتشخيصي للاضطرابات العقلية بطبعته الخامسة (DSM-5) قد ذكر أنَّه يحدث خلال مرحلة الطفولة المبكرة (APA, 2013)، وأيا كانت فترة ظهوره فإنَّه يؤثر على كافة مجالات النمو، فاضطراب التوحد طيف من الاضطرابات التي تختلف في مدى حدة أعراضها، وعمر الطفل عند بداية الاضطراب، والارتباط مع الاضطرابات الأخرى مثل الإعاقة العقلية، أو الإصابة بالصرع، ومن ثم تؤثر تأثيرا مباشرا علي عمليات التعلم والنضج (The National Autistic Society, 2012).

وحسب (APA,2013) أنَّ المصاب باضطراب طيف التوحد يبقى في حاجة ماسة إلى الإشراف وبدرجات متفاوتة حيث حدد الدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات العقلية بطبعته الخامسة (DSM-5) درجات الإشراف والاعتمادية لدى المصاب باضطراب طيف التوحد إلى ثلاث مستويات، أو درجات وفقا لشدة الاضطراب هي: المستوى الأول، ويحتاج للدعم البسيط، المستوى الثاني: ويحتاج لدعم كبير، والمستوى الثالث: ويحتاج لدعم كبير جدا.

بيَّن أبو شعيرة، وعواد (٢٠١١) أنَّ اضطراب طيف التوحد في عمليات التعلم لدى الطفل التي من المفترض أنْ تمهد له الطريق للنمو والنضج، وبناء الشخصية، ويمكن أنْ ينظر إلى التوحد على أنَّه يؤثر على تعلم الأطفال من خلال ثلاثة أشكال، وهي:

١. أثرُ الحالة ذاتها.
٢. السلوك الناتج عن هذه الحالة.
٣. الاتجاهات التي تشكلت نحو الطفل كنتيجة لسلوكه.

هذا المستوي من التأثير هو نتيجة مباشرة لاضطراب طيف التوحد عند الطفل لا يمكن تجنبه، وخاصة لدى الأسر، والمعلمين المحيطين بالطفل ذوي اضطراب طيف التوحد.

وحين يولد الطفل، ويبدأ في النمو وتبدأ حركاته الأولى، وابتساماته، وانفعالاته، واستجاباته، واستكشافاته لما حوله داخل بيئته المنزلية المحيطة مع أسرته، فالمنزل والأسرة هما البيئة الأولى التي يعيش بها الطفل ويتعلم وينشأ فيها، فيكتسب من خلال هذه البيئة ويتعلم المهارات المختلفة التي يأتي على رأسها القدرة على الحوار، والتواصل مع من حوله، وهنا تكمن أهمية الأسرة في حياة الطفل.

قد يعتري المهارات التي يكتسبها عادة الطفل بشكل تلقائي بعض الاضطرابات، كما هو الحال في الطفل ذي اضطراب طيف التوحد، مما يكون له أكبر الأثر في تطورها بشكل سليم، وهنا تحتار الأسرة في الطريقة المثلى لمواجهة هذا الاضطراب، في هذه الفترة وخاصة بعد تشخيص اضطراب طيف التوحد يأتي دور المتخصصين في هذا المجال لمساعدة وتوجيه الأسرة لإيجاد الحل المناسب، ومع الأهمية الكبيرة للتدخل العلاجي، فلا يمكن أبدا أنْ يقلل من شأن دور أسرة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد وبيئته في علاج هذا الاضطراب، فالدور الذي تلعبه أسرة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد ومشاركتهم في البرنامج العلاجي له بالغ الأثر الإيجابي في تطوير هذه المهارات بشكلٍ فعالٍ أكثر. وبالتالي فإنَّ إعطاء الأسرة المعلومات، والنصح والتوجيه، والأساليب والإستراتيجيات المناسبة الخاصة باضطراب طفلهم سيساعدهم في تطوير المهارات المناسبة لدى هذا الطفل، ومن ثم أصبح تدريب الأسرة ((family training من أهم البرامج العلاجية التي تسهم في تعليم وتأهيل الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. (Hallahan, Kauffman, Pullen,2012)

إنَّ تشخيص طفل ما باضطراب طيف التوحد يؤثر في بيئة الأسرة، ومدى قدرتها على التكيف والنهوض بمسئولياتها، فيترك آثارا متباينة على بيئة الأسرة ووظائفها، فردود الفعل التقليدية لدى الأسر التي يوجد لديها طفل ذو اضطراب طيف التوحد لا تختلف عن تلك الردود التي تحدث لدى غيرها من أسر ذوي الإعاقات الأخرى، إلا أنَّه يمكن القول أنَّ أسر الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد ذات طبيعة خاصة، وتمتاز عن غيرها من الأسر، كونه يؤثر بشكل عميق في بنية الأسرة وأدوارها، وذلك نظراً لطبيعته، وخصائصه المميزة والغريبة من نوعها، والتي تميزه عن غيره من الاضطرابات، فعادة ما يشعر أفراده بالعزلة بشكل أكبر، كما أنَّ مشاعر الإحباط، والقلق تزداد لديهم نتيجة ضعف الارتباط الاجتماعي بين والدي الطفل والطفل نفسه. (حمدان والبلوي، ٢٠١٨).

علاوة على ذلك، فإنَّ كثيراً من الوالدين لديهم افتقار بالمعرفة، فهم قد لا يتلقون معلومات كافية، أو ربما معلومات مفقودة حول

التدخلات العلاجية الفعّالة، كذلك نقص في مصادر المعرفة حول الخدمات المتوفرة في المجتمع المحلي، ومراكز الدعم، والخدمات الإرشادية وغيرها. (Braiden, Bothwell & Duffy, 2010)).

ومن السمات البارزة في التربية الخاصة الحديثة التحول من النموذج الطبي (Medical Model) في الرعاية، والذي يركز على الطفل وحاجاته، إلى النموذج البيئي (Ecological Model) الذي يركز على الطفل وبيئته التي يعيش فيها، ويتفاعل معها ويتأثر بها، وهنا تظهر حالة احتياج الأسر للتدريب والتأهيل للتعامل مع أبنائهم من ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد عُرِّفت الاحتياجات على أنها تلك المطالب الأساسية اللازمة لمساعدة أولياء أمور الأطفال المعاقين على مواجهة متطلبات رعايتهم، ومحاولة الحفاظ على التوازن العضوي والنفسي لهم. (حمدان والبلوى،٢٠١٨)

إنّ وجود علاقة بين الأداء المنخفض للطفل ذي اضطراب طيف التوحد، وزيادة الضغوط الأسرية يخلق حاجة إضافية إلى دعم الأسرة حيث يبحث الآباء عن إستراتيجيات التكيّف المختلفة؛ لمساعدتهم مع التحديات المستمرة والجديدة، وهناك كثير من أسر الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد شهدت مشاكل أكثر كثافة مع سلوك الطفل، وزيادة الضغوط على الآباء والأمهات، وانخفاض معدلات الرضا عن العلاقة بينهما؛ نظرا لارتفاع الاحتياجات غير المشبعة لديهم. (Kira,2014)

أشار (الحياري، ٢٠١٣) إلى أنَّ وجود الإعاقة بما فيها اضطراب طيف التوحد لدى الطفل لا ينتج عنه جملة من ردود الفعل الآنف ذكرها فقط، بل يفرض على الأسرة والوالدين بشكل خاص جملة من الاحتياجات التي قد تشكل مصدراً هاماً يثقل كاهلهم في رحلتهم نحو الوصول إلى التقبل، والتكيف، وتقديم الرعاية المثلى لطفلهم. وحتى تعيش الأسرة بصورة طبيعية لا بد من تلبية حاجاتها المتمثلة فيما تعبر عنه من رغبات على شكل خدمات تحتاجها الأسرة سواء كانت هذه الحاجات كمية أو نوعية.

وفي هذا السياق، يشير الخطيب والحسن (٢٠٠٠) إلى أنّ احتياجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة، بما فيهم ذوي اضطراب طيف التوحد، تتحدد في ضوء أربعة عوامل رئيسية هي: طبيعة المشكلة، ومدى تأثيرها على الأسرة، وقدرة الأسرة على مواجهة المشكلة، وطبيعة الخدمات التي تحصل عليها الأسرة، ونظرة المجتمع وموقفه من المشكلة بشكل عام، كما أنها قد تختلف في نوعية وكمية هذه الاحتياجات، بناء على عدد من المتغيرات والعوامل السابقة.

وقد أشار حمدان والبلوي (٢٠١٨) إلى عدد من احتياجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة عموما، والأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد خصوصا، ومن هذه الاحتياجات:

١-الحاجة إلى المعلومات.

٢-الحاجات الاجتماعية والاتصال مع الآخرين.

٣-الحاجات المالية.

٤-الحاجة إلى الدعم.

٥-الحاجة للخدمات المجتمعية.

وتشكّل بيئة المنزل والأسرة البيئة الطبيعية بالنسبة للطفل ذي اضطراب طيف التوحد، والوقت الذي يقضيه مع الوالدين يساعد على نمو وتطور قدراته ومهاراته وتفاعله مع الآخرين بناء على المهارات التي يكتسبها الطفل من قبل الوالدين والإخوة وغيرهم، فالآباء يشكلون دورا مهما وحاسما في هذه المسألة؛ لذا لا بد من توجيه التدريب والتعليم اللازم لهم، وتزويدهم

بالاحتياجات اللازمة من خلال برامج تدريبية وإرشادية هادفة. كذلك معظم البرامج المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تركز على عنصر أساسي ومشترك، وهو تدريب الوالدين وضرورة مشاركتهم في عملية التدريب، وتعليم الطفل في المنزل، وتفيد البرامج التدريبية المقدمة للأسرة في أنَّها تزِّود الوالدين بمساعدة مهنية خارجية، كما أنها مفيدة للأسرة التي تقيم في المناطق النائية، وعلى اعتبار أنَّ البيت هو البيئة الطبيعية للطفل، وأنَّ سلوك الطفل يتأثر بسلوك الوالدين واتجاهاتهم.

- **الدراسات السابقة:**

وفي دراسة هوديتسوز واجينبام ونيكولاس(Hodgetts, Zwaigenbaum, Nicholas (2015 بعنوان: (مؤشرات وخدمات احتياجات أسر الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد) أجراها كلمن هدفت الدراسة الى زيادة متطلبات خدمات ذوي التوحد، وتوجيهها، وتنظيمها بشكل يلبي احتياجات الأسر، لزيادة مستوى جودة الحياة، وتقليل الاحتراق النفسي الناتج عن نظام الخدمات المقدمة لهم، حيث تمَّ اختبار ما هو الأحسن والأسوأ للخدمات التي تحتاجها الأسر، والتنبؤ بهذه الخدمات من أجل أسر الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي حيث تم تطبيق استبانة على (١٤٣) طفلا من المصابين باضطراب طيف التوحد من الأعمار (٢-١٨) سنة، وقد تم تضمين الاستبانة أسئلة ذات نهاية مفتوحة حول الخدمات، وقد أشارت النتائج إلى أنَّ أكثر احتياجات أسر الأطفال المصابين بطيف التوحد مقدمة لهم، ولكن أيضاً هناك خدمات لم تقدم لهم، وأشارت الدراسة إلى أنَّ هناك إشارات إيجابية حول الدعم المالي، وتوفر الأخصائيين، وكذلك أشارت النتائج إلى أن زيادة عمر الطفل، وعمر الأم، ونقص الدخل مؤشرات على زيادة الاحتياجات التدريبية والخدمات، كما أنّ حالة الإحباط كانت مؤشرًا على بعض الاحتياجات التدريبية، وأوصت الدراسة أصحاب العلاقة باستخدام النتائج للاستجابة لاحتياجات الأسر التدريبية.

وأجرت نفيسة (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى اختبار فعالية برنامج تدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى عيّنة من الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في المركز الطبي التربوي للمتخلفين ذهنيا. طبقت الدراسة على عيّنة مكوّنة من ستة أطفال: ثلاثة من الذكور، وثلاث من الإناث الذين تراوحت أعمارهم بين (٨-١٢) سنة، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا العينة الوحدة، وطبقت الباحثة مقياس تقدير المهارات الاجتماعية من إعدادها على عيّنة الدراسة قبل تطبيق البرنامج، وبعد تطبيقه، وتمت إعادة تطبيق المقياس على العينة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في المهارات الاجتماعية بين القياسين (القبلي والبعدي)، ولصالح القياس البعدي لدى أفراد العيّنة.

وفي دراسة أعدّتها الخفاجي (٢٠١٢) بعنوان: (أثر برنامج حركي مقترح لإطفاء بعض السلوكيات الروتينية للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد)، هدفت الدراسة إلى إطفاء بعض السلوكيات الخاطئة لدى أطفال التوحد، كما هدفت إلى إعداد ورقة لقياس السلوكيات الروتينية لدى أطفال طيف التوحد، وطبقت الدراسة على خمسة أطفال مصابين باضطراب طيف التوحد من الدرجة المتوسطة، وكان الأطفال لديهم المظاهر السلوكية الروتينية التالية: (الوقوف، والمشي على رؤوس الأصابع، والدوران حول النفس والأشياء)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ فعالية البرنامج التدريبي كان لها أثر في تقليل المظاهر السلوكية الروتينية لدى الأطفال التوحديين.

في دراسة أحمد (٢٠٠٩) هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج علاجي سلوكي في تنمية بعض التعبيرات الانفعالية لدى عينة من الأطفال التوحديين، والتحقق من مدي فعالية وكفاءة البرنامج في تحقيق الهدف، بالإضافة إلى تقديم إطار نظري

متكامل حول اضطراب طيف التوحدي من حيث مفهومه، ونظريات تفسير التوحد، وتشخيصه، وعلاجه، وقد تكونت عيّنة الدراسة من (١٠) أطفال من الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية ، وتمّ تقسيمهم إلي مجموعتين: الأولى تجريبية (تكونت من ٥ أطفال) طبّق عليها البرنامج، والثانية ضابطة (تكونت من ٥ أطفال)، وقد استخدمت الدراسة مقياس الطفل التوحدي، وقائمة تقييم أعراض اضطراب التوحد، ومقياس جوادر للذكاء، واستمارة دراسة الحالة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وقائمة المظاهر الانفعالية للطفل التوحدي، واستمارة ملاحظة لسلوك الطفل التوحدي، والبرنامج السلوكي، فأظهرت النتائج فعالية البرنامج في تنمية التعبير الانفعالي (سعيد-حزين)، وكذلك تنمية مهارات العناية بالذات، والتفاعل الاجتماعي والانفعالي والحركي.

وطبّقَ خطاب (٢٠٠٤) برنامجاً علاجياً باللعب لخفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى عيّنة من أطفال مصابين باضطراب طيف التوحد، وقد هدفت الدراسة إلى وضع مقياس للكشف عن المشكلات السلوكية لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، وحدتها، وأكثرها شيوعا لدى الطفل التوحدي، كما هدفت إلى إعداد برنامج علاجي باللعب لخفض حدة الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال التوحديين. تكونت عيّنة الدراسة من عشرين طفلاً من المصابين باضطراب طيف التوحد، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، وقد عالج البرنامج وتناول المظاهر السلوك التالية: (النشاط الحركي الزائد، ونقص الانتباه، وإيذاء الذات، ونوبات الغضب، ونقص القدرة على التواصل، والعدوان)، واستخدم الباحث أسلوب الاختبار (القبلي، والبعدي)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائية في أداء المجموعة التجريبية على الاختبار (القبلي والبعدي) لصالح البعدي يعزى إلى البرنامج التدريبي.

درس كوجيل وكوجيل (Koegel, Koege 1999) ، فعالية العلاج السلوكي في تعليم الأطفال التوحديين الضبط الذاتي، والتقليل من الأنماط السلوكية النمطية (التكرارية)، وهدفت الدراسة إلى تعليم الأطفال التوحديين إستراتيجيات للتفاعلات الإيجابية، وتحسين فرص التعلم، عن طريق تصميم مرشد مفاهيمي وعملي لتدريس الأطفال التوحديين، بطريقة تزيد من تطوير إمكانياتهم، وتكوّنت الدراسة من (٤) أطفال من المصابين بالتوحد، وأربعة من الأطفال المصابين بالتخلف العقلي أعمارهم ما بين (٤-٨) سنوات، وأشارت النتائج إلى نقص معدل السلوك النمطي، واستمرار هذا النقص في المواقف الجديدة بعد انتهاء البرنامج، وتوصلت الدراسة إلى إخراج كتاب مرشد يحتوي على عشرة فصول يتضمن التدخل المبكر لعلاج التوحدية، وكيفية الاتصال والتدخلات اللغوية، وتنمية استخدام اللغة التلقائية، ووضع الاختبارات لتشخيص التوحدية، والمهارات الاجتماعية، وكيفية تعليم الطفل التوحدي، وتنمية الدعم الاجتماعي لأسر التوحديين، وتعليم الطفل التوحدي كيفية تكوين الصداقات مع الأطفال المصابين بالتخلف العقلي، والأطفال العاديين.

أجرى لوفاسو وسمث(Lovaas& smith(1993 دراسة بهدف تحسين المشكلات السلوكية ودمج الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، وتحقيق دمج اجتماعي أفضل للأطفال التوحديين، وركزت الدراسة على سلوكي: الاستثارة الذاتية، والعدوان، واعتمدت أسلوب التجاهل، وتعليم البدائل السلوكية، وتكوّنت عيّنة الدراسة من ثلاث مجموعات من الأطفال المصابين بالتوحد في كل مجموعة تسعة أطفال، وأظهرت النتائج أنّ الأطفال الذين تلقوا تدريبًا مكثفًا حققوا نتائج أفضل، ومستوى تعليميًا عاليًا مع مستوى ذكاء أفضل من المجموعتين اللتين لم تخضعا للبرنامج نفسه.

وأجرى بانجلهوم وجلبرغ Bagenholm, Gillberg (1991) دراسة لمعرفة أثر وجود الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، واضطراب التوحد في الأسرة على أشقائهم، وقد أُجريت الدراسة على (٦٠) طفلاً وشابًا أعمارهم بين (٥-٢٠) سنة، عشرون منهم لهم أشقاء مصابون بالتوحد، وعشرون منهم لهم أشقاء مصابون بالإعاقة الفكرية، وعشرون منهم ليس لهم أخوة معاقون، وتمت مقارنة المجموعات من حيث النوع، والترتيب في الأسرة، والطبقة الاقتصادية الاجتماعية، وتم سؤال المشاركين حول أشقائهم، والمشاكل التي يعتبرونها مهمة بالنسبة لهم، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ أشقاء الأطفال المعاقين، وخاصة أشقاء الأطفال المصابين بالتوحد أكثر قلقاً بشأن المستقبل، كما أنهم يشعرون بالوحدة في كثير من الأحيان، وكثير منهم يعانون من مشاكل مع الأقران، وكثير منهم اعتبروا أنّ أشقاءهم المعاقين عبء عليهم، وهم يميلون إلى أنْ يكونَ لديهم أخٌ واحدٌ فقط، وهم لا يعرفون في العادة سبب اختلاف أشقائهم المعاقين عن الأطفال الآخرين، كذلك أظهرت نتائج الدراسة أنَّ أشقاء الأطفال المعاقين يعانون من مشكلات سلوكية.

- **مشكلة الدراسة:**

مما لا شك فيه أنَّ اضطرابَ طيف التوحد مِنْ أشدِّ مشكلات الطفولة خطورةً؛ لحاجة الطفل للرعاية والمتابعة، ومن جانب آخر لما تتركه الإعاقة من آثار على الوالدين والأخوة والأخوات، وكل مَنْ له علاقة بالطفل ذي اضطراب طيف التوحد، وبالتالي ترتفع لدى الأسرة معدلات الضغوط النفسية، وهنا تظهر حالة احتياج الأسر للتدريب والتأهيل للتعامل مع أبنائهم من ذوي اضطراب طيف التوحد، وهذه الاحتياجات هي المطالب الأساسية اللازمة لمساعدة أولياء أمور الأطفال المعاقين على مواجهة متطلبات رعاية الأطفال ذوي طيف التوحد، ومحاولة الحفاظ على التوازن لهم، ويلاحظ أنّ أعداد الأطفال ذوي التوحد يتزايد بشكلٍ ملحوظ في العقد الأخير، حيث ينتشر اضطراب التوحد بين الأطفال إلى حالة واحدة لكل خمسة وأربعين طفلا، ومن هذا المنطلق لا بد من التعرّف على الاحتياجات التدريبية لأسر الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد.

ومن خلال خبرة الباحث في الميدان، وملاحظة احتياجات أسر أطفال ذوي طيف التوحد لمزيد من التدريب، ومن خلال الاطّلاع على الدراسات السابقة، تم صياغة مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة البحثية التالية:

السؤال الاول: ما هي أهم الاحتياجات التدريبية لأسر الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في مدينة تبوك؟

السؤال الثاني: هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى$\alpha \leq 0.05$ في الاحتياجات التدريبية لأسر الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد تعزى لمتغيرات الجنس (أم ، أب)، والمرحلة التعليمية، ومستوى دخل الأسرة في مدينة تبوك؟

- **أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

1- مناقشة متغيرات مختلفة عمَّا هو موجود في الدراسات السابقة، حيث تتناول تحديد احتياجات الأسر التدريبية وفقا لعدد من المتغيرات.

2- إمكانية الاستفادة من التوصيات الصادرة من نتائج الدراسة على مستوى وضع خطط التدريب للأسرة.

3- إعداد وتقنين أداة لقياس الاحتياجات التدريبية لأسر أطفال ذوي التوحد.

- **أهداف الدراسة**

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. بناء استبانة الاحتياجات التدريبية لأسر ذوي اضطراب طيف التوحد.
٢. تحديد أولويات الاحتياجات التدريبية لأسر ذوي اضطراب طيف التوحد.
٣. مقارنة الاحتياجات التدريبية لدي أسر الأطفال المصابين بالتوحد تبعا للمتغيرات الدراسية.

- **مبررات الدراسة:**

من خلال خبرة الباحث في العمل مع الأطفال ذوي التوحد، وجد العديد من مطالبات الأسر ببرامج تدريبية مختلفة، وقد تتفق بعض الأسر في احتياجاتها التدريبية، وقد تختلف معها أسر أخرى، وبالتالي قام الباحث بتحديد الاحتياجات التدريبية وفقا لمتغيرات عدة؛ لتصبح موجهة للقائمين على عمليات الإرشاد، والتعليم، والتدريب، ووضع برامج تدريبية للأسر وفقا لأولويات الاحتياجات التدريبية للأسرة التي لديها طفل من ذوي التوحد وفق متغيرات الدراسة.

- **منهج البحث:**

يستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (٣٧) أبًا، وأمًا (١٥ أبًا – ٢٢أمًا) لديهم أطفال من ذوي طيف التوحد في منطقة تبوك، وتم اختيارهم بطريقة قصدية. حيث قام الباحث بتطبيق استبانة أُعدت لغايات الدراسة، حيث يعتبر المنهج الوصفي هو الأكثر ملاءمة لمثل هذا النوع من الدراسات. (عبيدات، واخرون،٢٠١٨)

- **متغيرات الدراسة**

– متغير الجنس، وله مستويان: ذكور وإناث.
– متغير مستوى التعليم للأسرة، وله ثلاثة مستويات: الثانوية، والبكالوريوس، والدراسات العليا.
– دخل الأسرة، وله ثلاثة مستويات: مرتفع، ومتوسط، ومتدنٍ.
– المشاركون في الدراسة: شارك في الدراسة ٣٧ أسرة موزعين حسب متغيرات الدراسة كما يلي:

جدول رقم (١): المشاركون حسب متغير جنس الوالدين

	التكرار	النسبة	النسبة	النسبة التراكمية
ذكر/ أب	١٥	٤٠,٥	٤٠,٥	٤٠,٥
أنثى/أم	٢٢	٥٩,٥	٥٩,٥	١٠٠,٠
المجموع	٣٧	١٠٠,٠	١٠٠,٠	

جدول رقم (٢): المشاركون حسب متغير دخل الأسرة

دخل الاسرة	التكرار	النسبة	النسبة التراكمية
منخفض	١٣	٣٥,١	٣٥,١
متوسط	١٤	٣٧,٨	٧٣,٠
مرتفع	١٠	٢٧,٠	١٠٠,٠
المجموع	٣٧	١٠٠,٠	

جدول رقم (٣): المشاركون حسب متغير المستوى الدراسي للأسرة

المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة	النسبة التراكمية
ثانوي	١٦	٤٣,٢	٤٣,٢
بكالوريوس	١٣	٣٥,١	٧٨,٤
دراسات عليا	٨	٢١,٦	١٠٠,٠
المجموع	٣٧	١٠٠,٠	

- **أداة الدراسة:**

لأغراض الدراسة قام الباحث ببناء استبانة تكون في صورتها الأولية من أربعين فقرة، وبعد عرضها على المحكمين تم الوصول إلى صورتها النهائية التي تكونت من خمس وثلاثين فقرة، موزعة على خمسة أبعاد، لكل بُعد سبع فقرات كما يلي: البُعد المعرفي، البُعد المهاري، البُعد السلوكي، البُعد الأكاديمي والمهني، البُعد الإرشادي، وقد تم حساب دلالات الصدق والثبات للاستبانة كما يلي:

- **صدق وثبات الأداة:**

لحساب صدق وثبات الأداة المستخدمة في البحث تم استخدام طريقتين:

الأولى: صدق المحكمين حيث تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عشرة محكمين من المتخصصين في التربية الخاصة، وكانت تتكون من أربعين فقرة، وتم اعتماد الفقرات التي أقرَّها ٩/١٠ من المحكمين مع أخذ ملاحظاتهم بعين الاعتبار أثناء تعديل الاستبانة في صورتها النهائية التي تكونت من خمس وثلاثين فقرة.

الطريقة الثانية: تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين الأداء على الأبعاد، والدرجة الكلية كما في الجدول التالي:

جدول رقم ٤ معاملات الارتباط بين الاجابة على الدرجة الكلية وابعاد الدراسة

	البعد المعرفي	البعد المهارى	البعد السلوكي	البعد الأكاديمي والمهني	البعد الإرشادي
الكلي ارتباط بيرسون	*٣٩٩.	**٧٦٢.	**٨٧٩.	**٩٢١.	**٨٣٤.

يلاحظ من الجدول السابق وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين جميع الأبعاد مع الدرجة الكلية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وتم حساب معامل الثبات الكلي من خلال معامل كرومباخ ألفا للدرجة الكلية، والأبعاد الفرعية كما يلي: الدرجة الكلية: معامل ألفا = ٠,٨٧، البعد المعرفي معامل ألفا= ٠,٧٧، البعد المهارى معامل ألفا= ٠,٨٥، البعد السلوكي معامل ألفا =٠,٦٨، البعد الأكاديمي والمهني معامل ألفا =٠,٨٥، البعد الإرشادي معامل ألفا =٠,٨٢

- **نتائج الدراسة**

للإجابة عن السؤال الأول: ما هي أهم الاحتياجات التدريبية لأسر الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في مدينة تبوك؟ قام الباحث بحساب متوسطات الأداء على الاستبانة، والانحراف المعياري كما في الجدول التالي:

جدول رقم ٥ متوسطات الأداء، والانحرافات المعيارية ودرجة الاحتياج التدريبي

البعد – الفقرة	ن	الصغرى	القصوى	Mean	الانحراف المعياري	الدرجة
1.1 خصائص الأطفال ذوي التوحد	٣٧	٢,٠٠	٥,٠٠	٤,٣٥١٤	.٦٣٣١٧	متوسطة
1.2كيفية تعليم ذوي اضطراب التوحد	٣٧	٢,٠٠	٥,٠٠	٤,٥١٣٥	.٦٥٠٧١	مرتفعة
1.3البحث عن موضوعات تخص التوحد عبر الانترنت	٣٧	٣,٠٠	٥,٠٠	٤,٤٣٢٤	.٦٠٢٨٠	مرتفعة
1.4إستراتيجيات تدريب ذوي طيف التوحد	٣٧	٤,٠٠	٥,٠٠	٤,٦٢١٦	.٤٩١٦٧	مرتفعة
1.5 الدورات التدريبية المتخصصة في التوحد	٣٧	٣,٠٠	٥,٠٠	٤,٤٠٥٤	.٦٨٥٥٤	مرتفعة
1.6طرق تفير الاطفال المصابين بالتوحد	٣٧	٢,٠٠	٥,٠٠	٤,٢١٦٢	.٧٨٦٥٢	متوسطة
1.7.أسباب حدوث اضطراب التوحد	٣٧	٢,٠٠	٥,٠٠	٤,٢٤٣٢	.٧٩٦٠١	مرتفعة
البعد المعرفي	**٣٧**	**٢١,٠٠**	**٣٥,٠٠**	**٣٠,٧٨٣٨**	**٣,١٩٨٣٩**	**متوسطة**
2.1 تناول ذوي التوحد الطعام	٣٧	١,٠٠	٥,٠٠	٤,١٠٨١	.٩٩٣٩٨	مرتفعة
2.2ارتداء الملابس و الهندمة	٣٧	١,٠٠	٥,٠٠	٣,٩٤٥٩	١,١٢٩٠٦	متوسطة
2.3استخدام الحمام التواليت ونظافة نفسه	٣٧	١,٠٠	٥,٠٠	٤,١٦٢٢	١,١١٨٣٧	مرتفعة
2.4غسيل الأسنان والرعاية الذاتية	٣٧	١,٠٠	٥,٠٠	٤,١٨٩٢	١,١٥٠٧٩	مرتفعة
2.6 التعامل مع النقود	٣٧	١,٠٠	٥,٠٠	٤,٢٤٣٢	١,٠٩٠٥٠	مرتفعة
2.7 التعبير عن الألم	٣٧	١,٠٠	٥,٠٠	٤,٤٣٢٤	١,١١٩٠٤	مرتفعة
البعد المهارى	**٣٧**	**٨,٠٠**	**٣٠,٠٠**	**٢٥,٠٨١١**	**٥,٢٧٢٤٦**	**مرتفعة**
3.1 طرق التواصل مع من حوله	٣٧	١,٠٠	٥,٠٠	٤,٤٨٦٥	١,٠٤٤٠٧	مرتفعة
3.2 طرق الانتباه والتركيز على الاشياء والاشخاص	٣٧	١,٠٠	٥,٠٠	٤,٤٥٩٥	.٩٣٠٧٩	مرتفعة
3.3 كيفية التفاعل مع المواقف الاجتماعية	٣٧	١,٠٠	٥,٠٠	٤,٣٧٨٤	١,٠٦٣٣١	مرتفعة
3.4 طرق استغلال وقت الفراغ	٣٧	١,٠٠	٥,٠٠	٤,٤٠٥٤	.٩٥٦٢٥	مرتفعة
3.5إدارة) ضبط وتعديل) سلوكه	٣٧	١,٠٠	٥,٠٠	٤,٥٩٤٦	.٩٥٦٢٥	مرتفعة
3.6 اللعب والأنشطة الحسية	٣٧	١,٠٠	٥,٠٠	٤,٤٨٦٥	.٩٨٩٤٣	مرتفعة
3.7 كيفية التدخل معه أثناء اللزمات السلوكية	٣٧	١,٠٠	٥,٠٠	٤,٥١٣٥	١,٠٤٤٠٧	مرتفعة
البعد السلوكي	**٣٧**	**٩,٠٠**	**٣٥,٠٠**	**٣١,٣٢٤٣**	**٦,٣١١٦٠**	**مرتفعة**
4.1طرق التعلم المناسبة	٣٧	١,٠٠	٥,٠٠	٤,٦٤٨٦	.٧٨٩٣٨	مرتفعة
4.2 طرق تعلم أساسيات القراءة والكتابة	٣٧	١,٠٠	٥,٠٠	٤,٣٢٤٣	.٩٧٣٣٧	مرتفعة
4.3طرق تعلم أساسيات القراءة والكتابة	٣٧	١,٠٠	٥,٠٠	٤,٣٥١٤	.٩٧٧٩٩	مرتفعة
4.4 تقدير الجماليات والفن	٣٧	١,٠٠	٥,٠٠	٤,٠٨١١	.٩٨٢٥٨	متوسطة
4.5 تعريف ابني علي المهن المناسبة	٣٧	١,٠٠	٥,٠٠	٤,٢٧٠٣	.٩٣٢٤٠	مرتفعة
4.6 استخدام الكومبيوتر بشكل مناسب	٣٧	١,٠٠	٥,٠٠	٤,٢٤٣٢	.٨٣٠١٧	مرتفعة
4.7 ممارسة الرياضة المناسبة	٣٧	١,٠٠	٥,٠٠	٤,٥٤٠٥	.٩٦٠١٧	مرتفعة

البعد – الفقرة	ن	الصغرى	القصوى	Mean	الانحراف المعياري	الدرجة
البعد الأكاديمي والمهني	٣٧	٨,٠٠	٣٥,٠٠	٣٠,٤٥٩٥	٥,٨٣٨٥٤	مرتفعة
5.1 كيفية التعامل مع الحالات النفسية المختلفة التي يمر بها ابني من ذوي التوحد	٣٧	١,٠٠	٥,٠٠	٤,٥٤٠٥	٩٠٠٤٥.	مرتفعة
5.2 التغيرات الجسدية التي سيمر بها ابني	٣٧	١,٠٠	٥,٠٠	٤,٥٦٧٦	٨٦٧٣٢.	مرتفعة
5.3 إجراءات الأمن والسلامة في مراحل حياة ابني المختلفة	٣٧	١,٠٠	٥,٠٠	٤,٥٦٧٦	٨٠٠٧١.	مرتفعة
5.4العلاقات الأسرية في وجود طفل ذوي توحد	٣٧	١,٠٠	٥,٠٠	٤,٤٠٥٤	٨٣١٩٨.	مرتفعة
5.5 المشكلات المختلفة التي يمكن أن يتعرض لها ابني وحلولها المقترحة من خلال تجار الاسر الاخرى	٣٧	٢,٠٠	٥,٠٠	٤,٤٣٢٤	٧٢٨٠٣.	مرتفعة
5.6 كيفية مواجهة المجتمع بابني	٣٧	١,٠٠	٥,٠٠	٤,٣٧٨٤	٩٢٣٥٠.	مرتفعة
5.7 أهم المراكز المتخصصة والمتخصصين الذين يمكنني اللجوء إليهم حالة احتياجهم	٣٧	١,٠٠	٥,٠٠	٤,٤٥٩٥	٩٠٠٤٥.	مرتفعة
البعد الإرشادي	٣٧	٩,٠٠	٣٥,٠٠	٣١,٣٥١٤	٥,٢٩٢٦٤	مرتفعة
الكلي	٣٧	٧٨,٠٠	١٧٠,٠٠	١٤٩,٠٠٠٠	٢٠,٦٢٩٠٠	مرتفعة

وقد تم توزيع الدرجات: متوسطة، ومرتفعة، ومنخفضة من خلال المعادلة التالية:

إذا كان متوسط الأداء على الفقرة أو البعد تكون الدرجة مرتفعة من ٣,٢٥ الى ٥، وإذا كان متوسط الأداء على الفقرة أو البعد تكون الدرجة متوسطة ٢,٥ إلى ٣,٢٤، وإذا كان متوسط الأداء على الفقرة أو البعد تكون الدرجة منخفضة إذا كان المتوسط أقل من ٢,٢,٥.

من خلال الجدول السابق تشير النتائج إلى أنَّ متوسطات الأداء مرتفعة على جميع فقرات الأبعاد بشكل عام، التي تضمنت البعد المعرفي، والمهارى، والسلوكي، والأكاديمي والمهني، والإرشادي. إلا أنَّ النتائج أشارت بأنَّ هناك فقرتين ضمن البعد المعرفي جاءت متوسطة، وهي الفقرة (١): (كيفية تعليم ذوي اضطراب)، والفقرة (٦): (طرق تغير الأطفال المصابين) في البعد الأول، وعلى البعد المهارى للفقرة (٢): (ارتداء الملابس والهندمة) في البعد الثاني، وعلى البعد الأكاديمي والمهني للفقرة (٤): (تقدير الجماليات والفن) في البعد الرابع.

وللإجابة عن السؤال الثاني: هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى$\alpha \leq 0.05$ في الاحتياجات التدريبية لأسر الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد تعزى لمتغيرات الجنس (أب ، أم)، والمرحلة التعليمية، ومستوى دخل الأسرة في مدينة تبوك ؟

قام الباحث بحساب متوسطات الاداء حسب متغير الجنس كما في الجدول رقم (٦)

جدول رقم (٦): متوسطات الأداء حسب متغير جنس الوالدين (أم، أب)

	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري
البعد الأول	ذكر	١٥	٣٠,٦٦٦٧	٣,٢٦٥٩٩	٨٤٣٢٧.
	أنثى	٢٢	٣٠,٨٦٣٦	٣,٢٢٦٣١	٦٨٧٨٥.
البعد الثاني	ذكر	١٥	٢٤,٠٠٠٠	٥,٦٣١٥٤	١,٤٥٤٠٦
	أنثى	٢٢	٢٥,٨١٨٢	٥,٠١٠٨١	١,٠٦٨٣١

البعد الثالث	ذكر	١٥	٢٩,٠٠٠٠	٩,١٤١٧٤	٢,٣٦٠٣٩
	أنثى	٢٢	٣٢,٩٠٩١	٢,٤٦٧١٠	٥٢٥٩٩.
البعد الرابع	ذكر	١٥	٢٨,١٣٣٣	٧,٩٨٠٩٣	٢,٠٦٠٦٧
	أنثى	٢٢	٣٢,٠٤٥٥	٣,٠٧٧٩٩	٦٥٦٢٣.
البعد الخامس	ذكر	١٥	٣٠,١٣٣٣	٦,٨٢٢٩٣	١,٧٦١٦٧
	أنثى	٢٢	٣٢,١٨١٨	٣,٨٩٩١٦	٨٣١٣٠.
الكلي	ذكر	١٥	١٤١,٩٣٣٣	٢٧,٦٥٩٨٤	٧,١٤١٧٤
	أنثى	٢٢	١٥٣,٨١٨٢	١٢,٦٢٨٩٠	٢,٦٩٢٤٩

يشير الجدول رقم (٦) إلى وجود فروق ظاهرية، ولمعرفة إذا كانت الفروق دالة إحصائيا تم إجراء اختبار ت للفرق بين المتوسطات كما في الجدول رقم (٦)، ولمعرفة إذا كان هناك فرق دال إحصائيا حسب متغير الجنس تم حساب قيمة ت للفرق بين المتوسطات حسب متغير الجنس كما في الجدول رقم (٧):

جدول رقم (٧): اختبار ت للفرق بين المتوسطات حسب متغير جنس الوالدين (أب، أم)

	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	متوسط التباين	تباين الخطأ المعياري
البعد الأول	١٨١.-	٣٥	٨٥٧.	١٩٦٩٧.-	١,٠٨٥٦٥
البعد الثاني	١,٠٣١-	٣٥	٣١٠.	١,٨١٨١٨-	١,٧٦٣٩٣
البعد الثالث	١,٩١٧-	٣٥	٠٦٣.	٣,٩٠٩٠٩-	٢,٠٣٩٠٠
البعد الرابع	٢,٠٩٣-	٣٥	٠٤٤.	٣,٩١٢١٢-	١,٨٦٩٢٢
البعد الخامس	١,١٦١-	٣٥	٢٥٣.	٢,٠٤٨٤٨-	١,٧٦٣٦٨
الكلي	١,٧٧١-	٣٥	٠٨٥.	١١,٨٨٤٨٥-	٦,٧١١٢٩

يشير الجدول إلى وجود فرق دال إحصائيا على البعد الرابع (الأكاديمي والمهني) فقط لصالح الأمهات.

لمعرفة إذا كان هناك فرق حسب متغير المرحلة التعليمية للأسرة تم إجراء تحليل التباين أنوفا

جدول رقم (٨): تحليل التباين أنوفا للفرق بين المتوسطات حسب متغير المرحلة التعليمية للوالدين

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
البعد الأول	بين المجموعات	٢٣,١٠٥	٣	٧,٧٠٢	٧٣٦.	٥٣٨.
	داخل المجموعات	٣٤٥,١٦٥	٣٣	١٠,٤٦٠		
	الكلي	٣٦٨,٢٧٠	٣٦			
البعد الثاني	بين المجموعات	١٩,٤٦٢	٣	٦,٤٨٧	٢١٨.	٨٨٣.
	داخل المجموعات	٩٨١,٢٩٥	٣٣	٢٩,٧٣٦		
	الكلي	١٠٠٠,٧٥٧	٣٦			
البعد الثالث	بين المجموعات	٢٠,٣٢٨	٣	٦,٧٧٦	١٥٨.	٩٢٤.
	داخل المجموعات	١٤١٣,٧٨٠	٣٣	٤٢,٨٤٢		
	الكلي	١٤٣٤,١٠٨	٣٦			

البعد الرابع	بين المجموعات	١١٩,١٦٤	٣	٣٩,٧٢١	١,١٨٣	٣٣١.
	داخل المجموعات	١١٠٨,٠٢٥	٣٣	٣٣,٥٧٧		
	الكلي	١٢٢٧,١٨٩	٣٦			
البعد الخامس	بين المجموعات	١٠٦,٨٠٦	٣	٣٥,٦٠٢	١,٣٠٣	٢٩٠.
	داخل المجموعات	٩٠١,٦٢٦	٣٣	٢٧,٣٢٢		
	الكلي	١٠٠٨,٤٣٢	٣٦			
الكلي	بين المجموعات	١٠١٨,٦٢٤	٣	٣٣٩,٥٤١	٧٨٣.	٥١٢.
	داخل المجموعات	١٤٣٠١,٣٧٦	٣٣	٤٣٣,٣٧٥		
	الكلي	١٥٣٢٠,٠٠٠	٣٦			

يشير الجدول إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المتوسطات حسب متغير المرحلة التعليمية للوالدين.

ولمعرفة إذا كان هناك فرق دال إحصائيا في الأداء على الاستبانة حسب متغير مستوى الدخل، تم إجراء اختبار أنوفا كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٩): تحليل التباين أنوفا للفرق بين المتوسطات حسب متغير مستوى الدخل

		مجموع المربعات	Df	متوسط المربعات	F	.Sig
البعد الأول	بين المجموعات	١٤,٧١١	٢	٧,٣٥٥	٧٠٧.	٥٠٠.
	داخل المجموعات	٣٥٣,٥٥٩	٣٤	١٠,٣٩٩		
	الكلي	٣٦٨,٢٧٠	٣٦			
البعد الثاني	بين المجموعات	٨,٥٥٩	٢	٤,٢٧٩	١٤٧.	٨٦٤.
	داخل المجموعات	٩٩٢,١٩٨	٣٤	٢٩,١٨٢		
	الكلي	١٠٠٠,٧٥٧	٣٦			
البعد الثالث	بين المجموعات	١٣,٨٥٦	٢	٦,٩٢٨	١٦٦.	٨٤٨.
	داخل المجموعات	١٤٢٠,٢٥٢	٣٤	٤١,٧٧٢		
	الكلي	١٤٣٤,١٠٨	٣٦			
البعد الرابع	بين المجموعات	١٢,٣٦٦	٢	٦,١٨٣	١٧٣.	٨٤٢.
	داخل المجموعات	١٢١٤,٨٢٣	٣٤	٣٥,٧٣٠		
	الكلي	١٢٢٧,١٨٩	٣٦			
البعد الخامس	بين المجموعات	١٨,٥٩٦	٢	٩,٢٩٨	٣١٩.	٧٢٩.
	داخل المجموعات	٩٨٩,٨٣٦	٣٤	٢٩,١١٣		
	الكلي	١٠٠٨,٤٣٢	٣٦			
الكلي	بين المجموعات	١٢٠,٦٥٥	٢	٦٠,٣٢٧	١٣٥.	٨٧٤.
	داخل المجموعات	١٥١٩٩,٣٤٥	٣٤	٤٤٧,٠٤٠		
	الكلي	١٥٣٢٠,٠٠٠	٣٦			

يشير الجدول إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا حسب متغير مستوى دخل الأسرة.

- **مناقشة النتائج:**

في مناقشة نتائج السؤال الأول: ما هي أهم الاحتياجات التدريبية لأسر الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في مدينة تبوك؟ أشارت النتائج إلى أنَّ الاحتياجات التدريبية في كافة الأبعاد، وهي: المعرفي، والمهارى، والسلوكي، والأكاديمي والمهني، والإرشادي كانت مرتفعة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى نقص البرامج التدريبية الموجهة نحو أسر الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، وتوافق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Bearss, Burrell, Stewart, Scahill ,2016) ، Hodgetts, Zwaigenbaum, Nicholas,(2015) حيث أشارت الدراستان إلى أنَّ هناك احتياجات تدريبية كبيرة لأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، كذلك أشارت إلى حاجة الأسر في التدريب حول التدخلات السلوكية المناسبة مع الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد.

وفي الإجابة عن السؤال الثاني: هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في الاحتياجات التدريبية لأسر الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد تعزى لمتغيرات الجنس، والمرحلة التعليمية، ومستوى دخل الأسرة في مدينة تبوك؟

أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا حسب متغيرات الدراسة (جنس الوالدين، والمرحلة التعليمية ومستوى دخل الأسرة)، ويعزو الباحث ذلك إلى تشابه حالات التوحد في المظاهر الأساسية، كما يعزو الباحث ذلك إلى قلة البرامج التعلمية والتدريبية حول اضطراب طيف التوحد سواء كانت في البرامج الدراسية أو الإعلامية، كما يعزو الباحث ذلك إلى اهتمام برامج رعاية الأطفال المصابين بالتوحد بالطفل نفسه دون الالتفات بشكل واضح وجاد نحو أسر هذه الفئة من الأطفال، كما أشارت النتائج إلى أنَّ هناك فرقاً دالاً إحصائيا لصالح الأمهات على البعد الرابع (البعد الأكاديمي والمهني)، وهذا يعود من وجهة نظر الباحث إلى حرص الأمهات أكثر من الآباء في التعرف على المهن والإمكانيات التعليمية المتوفرة للأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد، و تختلف هذه النتيجة مع دراسة الخطيب والحسن (٢٠٠٠) حيث أشارا إلى أنَّ الاحتياجات التدريبية لأسر ذوي التوحد ترتبط بطبيعة المشكلة، وليس جنس المستجيب على أداة الدراسة، أو المرحلة التعليمة، إلا أنَّ هذه النتيجة تتفق مع دراسة(Hodgetts, Zwaigenbaum, Nicholas,2015) التي أشارت إلى نَّ زيادة عمر الطفل وعمر الأم، ونقص الدخل مؤشرات على زيادة الاحتياجات التدريبية، والخدمات لأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

- **التوصيات:**

١- عمل برامج تدريبية لأسر الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في مدينة تبوك.
٢- التأكيد على الأخصائيين على التواصل، والعمل المشترك مع الأسر، والمجتمع المحلي في نشر التوعية حول مفهوم وخصائص الأطفال ذوي التوحد، وماهي الحاجات الخاصة بهم؟
٣- تعزيز البرامج التعليمية، والتدريبة للأطفال ذوي التوحد في المدارس والمعاهد بما يتناسب مع احتياجاتهم واحتياجات أسرهم.
٤- عمل مزيد من الدراسات المتعلقة باحتياجات أسر أطفال التوحد.
٥- يقترح الباحث إجراء عدد من الدراسات المتعلقة بتدريب أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مثل تنظيم بيئة العمل للمصابين بالتوحد، والتدريب على التواصل الاجتماعي في بيئة العمل للمصابين بالتوحد، وغيرها

المراجع العربية

- **أبو شعيرة، محمد اسماعيل وعواد، محمود (٢٠١١).** تعليم التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، ترجمة كتاب هنبري مارتن، ط١، جامعة الملك سعود، الرياض.

- **أحمد، فايزة، (٢٠٠٩).** فعالية برنامج علاجي سلوكي في تنمية بعض التعبيرات الانفعالية لدي عينة من الأطفال التوحديين، المؤتمر العلمي لكلية التربية بدمشق، مج ٨، ع ٢، جامعة دمشق.

- **حمدان، محمد، والبلوي، فيصل (٢٠١٨).** مدخل إلى اضطراب طيف التوحد: النشأة والتطور-الأسباب-التشخيص والتدخل، (الطبعة الأولى)، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

- **الحياري، هيثم (٢٠١٣).** حاجات أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مدينة عمان، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- **خطاب، محمد(٢٠٠٤).** فاعلية برنامج علاجي باللعب لخفض بعض المشكلات السلوكية لدى عينة من أطفال التوحد، أطروحة دكتوراه: مصر، معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس.

- **الخطيب، جمال و والحسن، محمد (٢٠٠٠).** حاجات آباء وأمهات الأطفال المعاقين، مجلة دراسات- الجامعة الأردنية، ٢٧)، ١-١٦.

- **الخفاجي، سها (٢٠١٢).** أثر برنامج حركي مقترح لإطفاء بعض السلوكيات الروتينية للأطفال المصابين بالتوحد، مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية 151 المجلد (12) العدد (1) آذار 2012.

- **عبيدات، ذوقان؛ عدس، عبد الرحمن؛ عبد الحق، كايد (٢٠١٨).** البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر، عمان.

- **نفيسة، طراد (٢٠١٣).** فاعلية برنامج تدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى عّينة من الأطفال التوحديين، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة قاصدي مرباح -ورقلة-كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية.

المراجع الأجنبية

- American Psychiatric Association(APA).(2013) (2), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, DSM-5*,Washington, DC, London, England.
- Amaze, Inc(2015). Autism Spectrum Disorder: Information Booklet. Retrieved from: *http://www.amaze.org.au/uploads/Amaze-Info-Booklet-May,2015.pdf*.
- Braiden, H.J., Bothwell, J.D., & Duffy, J. (2010). *Parents' experience of the diagnostic* Washington, DC, London, England.
- Bagenholm,A.; Gillberg, C. (1991). Psychosocial effects on siblings of children with autism and mental retardation: a population-based study .JIDR. Volume 35, Issue 4August 1991 Pages 291–307
- Hallahan, D., Kauffman, J., and Pullen, P. (2012), *Exceptional Learners: An Introduc-*

tion To Special Education, (12th edition) , Boston, MA: Allyn& Bacon.

- Hodgetts, Sandra , Zwaigenbaum, Lonnie and Nicholas, David, 2015. Profile and predictors of service needs for families of children with autism spectrum disorders. Autism, 2015 Vol. 19(6) 673-683
- Kira, Chantal (2014). *Autism Spectrum disorder. The Complete Guide to Understanding Autism*. A Perigee Book.NewYork.USA.
- Koegel , Koegel(1999). Extended Reduction In Stereotypic Behavior Of Students With Autism Through Aself Management Treatment Package*, journal Of Applied Behavior Analysis 23 p119-130.*
- Lovaas, I, et al . (1993) Long Term out com for Children with Autism who Received Early Intensive Behavioral Treatment , *American Journal on mental on mental retardation , Jun .Vol .97(4) ,p 369- 372*.
- The National Autistic Society. (2012). Early Support for children, young people and families. Retrieved from *http://ncb.org.uk/earlysupport in 9/29/2014.*
- Werling DM. 2016. The role of sex-differential biology in risk for autism spectrum . disorder. Biol Sex Differ 7:58.
- World Health Organization. (2013). *Autism Spectrum disorders & other Developmental Disorders*: from raising awareness to building Capacity, Geneva, Switzerland.

البحث الحادي عشر

جامعة تبوك
University of Tabuk

المجلد الثالث | العدد (1)شعبان 1444 هـ - مارس 2023 - رمدد:8797 - 1658

مرض اكتئاب المسنين

في مدينة الرياض: دراسة في الجغرافيا الطِّبيَّة

The Elderly's Depression Disease in Riyadh City: A Study on Physical Geography

أماني أحمد عبد العزيز الفنتوخ
Dr. Amani Ahmed Abdulaziz Al-Fantoukh

مرض اكتئاب المسنين في مدينة الرياض: دراسة في الجغرافيا الطِّبيَّة

The Elderly's Depression Disease in Riyadh City:

A Study on Physical Geography

د.أماني أحمد عبد العزيز الفنتوخ

أستاذ مساعد

Amani Ahmed Abdulaziz Al-Fantoukh

Assistant Professor

Email : dramani2025@gmail.com

ملخص الدِّراسَة:

هدفت هذه الدِّراسَة إلى معرفة التوزيع الجغرافيّ لمرض اكتئاب المسنين في مدينة الرياض والتباين المكاني لهم بين الأحياء في المدينة، وذلك من خلال رصد حجم المرضى وتباينهم المكاني، وبعض خصائصهم الديموغرافية، والاقتصادية، والاجتماعية، ومدى علاقة الإصابة بمرض الاكتئاب والإصابة ببعض الأمراض المزمنة لدى المسنين.

واعتمدت الدِّراسَة على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام عيّنة عمدية مكونة من (٢٠٠) من كبار السن الذكور والإناث البالغة أعمارهم من ٦٠ سنة فأكثر، الذين يعيشون مع أسرهم في مدينة الرياض، وقد استخدم مقياس اكتئاب المسنين المختصر إلى ١٥ بندًا (الجندي) النفسي، وبعض الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات التي أظهرت ارتفاع نسب الإصابة بمرض اكتئاب المسنين (٤٩٪) في مدينة الرياض، وعدم وجود تباين مكاني بين الإصابة باكتئاب المسنين بين أحياء مدينة الرياض بمستوى دلالة (٠,٠٩٨)، ووجود علاقة ارتباطية (٠,٠٠٠) بين الإصابة باكتئاب المسنين والإصابة ببعض الأمراض المزمنة، ووجود علاقة ارتباطية (٠,٠٠) بين الإصابة باكتئاب المسنين وخصائصهم الديموغرافية، والاجتماعية، والاقتصادية.

وأوصت الدِّراسَة بإجراء مزيد من الدراسات في مجال الجغرافيا الطبية المتعلقة بالأمراض النفسية، وضرورة الاهتمام بالكشف عن الأمراض النفسية لدى كبار السن، وخصوصًا مرض الاكتئاب بين مدن ومناطق المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحيَّة:

اكتئاب المسنين، التبايُن المكاني، الجغرافيا الطبية، مدينة الرياض، التوزيع الجغرافيّ، المملكة العربيَّة السعوديَّة.

ABSTRACT

The current study aimed at identifying the geographical distribution of the elderly's depression in Riyadh city and the their spatial variation among the neigborhoods in such a city, through observing the extent of the patients, their spatial variation, some of their demographic, economic and social characteristics, as well as the extent of the relation of getting depressed and some chronic diseases among the elderly.

The study employed the *Descritive Analytical Approach* by using a purposive sample of (200) old adults from both the males and females, whose ages are 60 years and over, and those who live with their families in Riyadh city. The study adapted a brief Depression Scale to measure the elderly's depression, 15 clauses on the psychological (soldier) and some statistical techniques for processing the data, which indicated: (i) high rates of the elderly's dpression (%49) in Riyadh city; (ii) absence of spatial variation between the elderly's depression among the neighborhoods of Riyadh city at a statistical level of (0.098); (iii) presence of a correlation at (0.000) between the elderly's depression and some chronic diseases; and (iv) a correlation at (0.00) between the elderly depression and their demographic, social and ecomomic characteristics.

The study recommended the following:

1- More studies should be conducted in the field of medical geography which is re;lated to mental illnesses.
2- Attention should be given to uncovering the mental illnesses among the elderly's, especially the depression among the cities and the regions of Saudi Arabia.

Keywords: the elderly's depression; Medical geography; Riyadh city; geographical distribution; Saudi Arabia

المقدمة:

تُعدُّ دراسة الأمراض من قبل المختصين في علم الجغرافيا أحد أهم الدِّراسات المتعلقة بفرع الجغرافيا الطبية، الذي يهتم بدراسة المرض من ناحية نوعه، وتوزيعه، وانتشاره، وعلاقته بالعوامل الطبيعية والبشرية، وذلك من أجل الوقوف على مسبباته ومحاولة الحدّ من تطوره وانتشاره، بتوفير البيانات والمعلومات الجغرافية الطبية للجهات المعنية بجوانب التخطيط الصحي والوقائي لاتخاذ الإجراءات المناسبة.

إنَّ الأمراض بمُختلف تصنيفها الدولي (الخُلقية-الوراثية-السارية-وغير المعدية-والمهنية-والاجتماعية والنفسية-والعائلية)، (الحسن، 2013م،53) تنتشر في مُختلف بقاع الأرض إلا أنَّ أمراضًا تتوطن في مناطق محددة دون غيرها، وبعضها تزداد وتنتشر بدرجة أكبر في أماكن وبيئات مُختلفة، ولعلَّ ذلك عائدٌ إلى طبيعة المرض ومسبباته، وطبيعة البيئة الجغرافية التي يظهر فيها.

ففي العقود السابقة شكَّلت الأمراض المعدية أحد أبرز الأسباب المؤدِّية إلى الوفاة في أغلب دول العالم بالدرجة الأولى، إلا أنَّه مع تطور الوضع الصحي وطول الأمد العُمري في بعض دول العالم، وخصوصًا الدول المتقدمة أصبحت الأمراض المزمنة والنفسية تُشكِّل أحد أهم أسباب الوفيات والإعاقات، ومن بينها مرض الاكتئاب الذي يُعدُّ من أكثر الأمراض النفسية انتشارًا، بل وأحد الأسباب الرئيسة للعجز في العالم، إذ تُقدر منظمة الصحة العالمية إحصاءات المصابين به بما يزيد عن ٥٠٠ مليون نسمة في العالم، وعلى الرغم مما يُشير إليه ذلك العدد من انتشار حالات الاكتئاب فإنَّ الغالبية العُظمى من مرضى الاكتئاب لا يُعرف عنهم شيء؛ لأنَّهم لا يذهبون إلى الأطباء، ولا تظهر عليهم مظاهر الاكتئاب النفسي بصورة واضحة (الاكتئاب المقنع)، وخصوصًا في نوع حالاته الخفيفة (الشربيني، ٢٠٠١م، ٣١).

ولا تتوقف خطورة مرض الاكتئاب على ذلك فقط، بل تتخطاه لتكون أحد الأمراض القاتلة بطريقة غير مُباشرة غالبًا (من خلال نقص المناعة في الجسم التي تؤدِّي للإصابة ببعض الأمراض) وبطريقة مباشرة كالانتحار، والذي بيَّنت الدِّراسات أنَّ 15% من المصابين بهذا المرض ينهون حياتهم بالانتحار، كما يتضاعف التأثير السلبي لهذا المرض عند إصابة مرضى الاكتئاب ببعض الأمراض المزمنة التي تزيد من ضُعف النشاط البدني والجسمي، مما يؤدِّي إلى قلة الإنتاج الذي له أكبر الأثر على الجانب الاقتصادي (الأعظمي، ٢٠١٣م،٧٧).

وبما أنَّ العالم اليوم يشيخ بسرعة تفوق العقود الماضية بناء على تقديرات المسنين في العالم من قبل منظمة الصحة العالمية (٢٠١٧م)، التي تُشير إلى تضاعف نسبهم من ١٢٪ إلى ٢٢٪ بين عامي ٢٠١٥-٢٠٥٠م بزيادة متوقعة من ٩٠٠ مليون نسمة إلى ملياري نسمة لمن هم في سنِّ 60 سنة فما فوق، فقد جاءت الضرورة لتسليط الضوء على (الاضطرابات النفسية والعصبية) أحد أهم أمراض هذه الفئة العمرية التي تُشكِّل نسبة ٢٠٪، والتي في مقدمتها مرض الخَرف والاكتئاب عالميًّا، في حين بلغت نسب المرضى الذين يعانون من الاضطرابات النفسية كالاكتئاب والقلق من ٣٠-٤٠٪ في مدينة الرياض لمرضى العيادات النفسية، كما تبين أنَّ 18% من السكان الراشدين في المنطقة الوسطى في المملكة العربية السعودية يُعانون من الاضطرابات النفسية (منظمة الصحة العالمية، 2008م، 135).

إنَّ الدراسات التنبؤية تُشير إلى أنَّ المسنين (٦٠ سنة فأكثر) سيُشكِّلون ثُلُث سكان المملكة العربية السعودية خلال عام ٢٠٥٠م، حيثُ بلغ عددهم خلال عام (2018م): (1836716) نسمة في المملكة العربية السعودية؛ في حين بلغ عددهم (358879) نسمة، على مستوى منطقة الرياض (الفنتوخ، ٢٠٢٢م، ٩٣)، و٢٧٢,٦٣١ نسمة في مدينة الرياض (الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض، ١٤٣٧هـ، ٢٣)؛ لذلك دعت الحاجة إلى ضرورة دراسة الأمراض التي تُصيب هذه الفئة؛ رغبة في مُحاولة وقف تقدمها والعمل على البحث عن طرق وسُبل للوقاية منها، ورفع مستوى الوعي بخطورتها؛ لذا وقع الاختيار على موضوع (مرض اكتئاب المسنين) ضمن الإطار الجغرافي المتمثل في مدينة الرياض.

مشكلة الدِّراسَة:

يُعدُّ مرض الاكتئاب أحد الأمراض النفسية الأكثر شيوعًا لدى المسنين في دول العالم، بل إنَّهُ يُمثل أحد عمالقة الشيخوخة الأربعة: (فقدان الذاكرة-سلس البول-السقوط-الاكتئاب)، كما وصفته بذلك منظمة الصحة العالمية، وذلك كونها أكثر الأمراض مُلازمة في سنِّ الشيخوخة (وزارة الصحة، ١٤٣٥هـ، ١٢٢)؛ حيثُ تظهر أعراضه لأول مرة بعد سنِّ 60 سنة، ولا تختلف أعراضه عن أعراض الاكتئاب الذي يُصيبُ غير المسنين، كما أنَّه قد يرتبط ببعض الأمراض المزمنة التي تُصيبُ الكبار، إلا أنَّ الاكتشاف

المبكر لهذا المرض مهم جدًا؛ وذلك لأنَّه يُسهل علاجه في بداية الإصابة به مما يوقف من تطوره الذي قد يصل أحيانًا إلى نوبات كبرى تؤدِّي إلى الوفاة؛ ولأنَّ أعراض مرض الاكتئاب تؤدِّي إلى فقدان الحماس والاهتمام بالعمل وفقدان العلاقات الاجتماعية، مما يؤدِّي إلى فقدان النشاط والحيوية (علي، ١٤٣٣هـ، ٩٨)، فقد جاءت هذه الدراسة لتُلقي الضوء على التوزيع الجغرافي لأحد أهم الأمراض التي تُحِدُّ من عملية « التشيخ النشط» الذي تسعى منظمة الصحة العالمية إلى تحقيقه في مُختلف دول العالم (وزارة الصحة، ١٤٣٥هـ، ٩٥)، وذلك من إطار جغرافي نفسي نظراً لندرة تناول الأمراض النفسية من قبل الدراسات الجغرافية الطبية ولتكون أحد اللبنات التي تُبنى عليها الدراسات الجغرافية الطبية النفسية في المستقبل، ومن أجل إطالة أمد الحياة مع التمتع بالصحة الجسدية، والعقلية، والنفسية للمسنين، ومشاركتهم في الأنشطة الاقتصادية، والتنموية في مدينة الرياض.

أهداف الدِّراسَة وتساؤلاتها:

يكمُن هدف الدراسة الرئيس في معرفة التوزيع الجغرافي لمرض الاكتئاب بين المسنين في مدينة الرياض، والتبايُن المكاني لهم بين أحياء مدينة الرياض، وتتفرَّع منه الأهداف التالية:

1- التعرُّف على التوزيع الجغرافي لمرض الاكتئاب بين المسنين في مدينة الرياض.
2- الكشف عن التبايُن المكاني للمسنين المصابين بالاكتئاب في مدينة الرياض.
3- إيضاح العلاقة بين الإصابة بمرض الاكتئاب والإصابة ببعض الأمراض المزمنة، لدى المسنين في مدينة الرياض.
4- تحليل العلاقة بين متوسط درجة الإصابة بالاكتئاب لدى المسنين، وبين خصائصهم الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية.

ومن خلال تلك الأهداف؛ يظهر أنَّ هناك مجموعةً من التساؤلات، تسعى الدراسة للإجابة عليها، وهي:

1- ما التوزيع الجغرافيُّ لمرض اكتئاب المسنين في مدينة الرياض؟
2- ما التبايُن المكانيُّ للمسنين المصابين بالاكتئاب في مدينة الرياض؟
3- ما العلاقة بين الإصابة بمرض الاكتئاب، والإصابة ببعض الأمراض المزمنة لدى المسنين في مدينة الرياض؟
4- ما العلاقة بين متوسط درجة الإصابة بالاكتئاب لدى المسنين، وبين خصائصهم الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية.

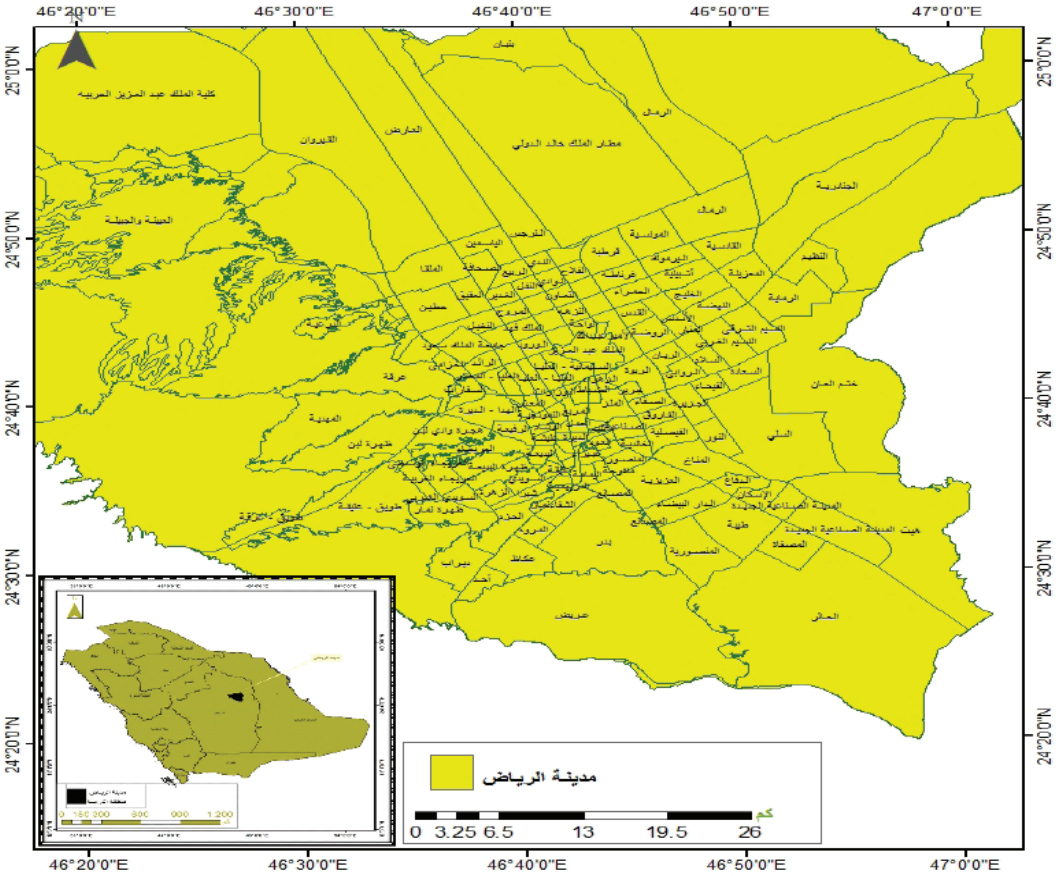
فرضيات الدِّراسَة:

1- توجد فروق دالة إحصائيًا في التباين المكاني للمسنين المصابين بالاكتئاب بين أحياء مدينة الرياض.
2- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين الإصابة باكتئاب المسنين، والمصابين بالأمراض المزمنة.
3- تُوجَد فروق دالة إحصائيًّا في متوسط درجة الإصابة بالاكتئاب لدى المسنين، وبين خصائصهم الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية.

البُعد المكاني للدِّراسَة:

يتمثل الإطار المكاني في مدينة الرياض الواقعة في منطقة الرياض وسط المملكة العربية السعودية، كما يظهر في شكل (١) عند تقاطع دائرة عرض 38َ 24° شمالًا، وخط طول 43َ 46° شرقًا، بمساحة ٣١١٥كم2 (الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض، ١٤٣٤هـ، ص ٧).

شكل (١)



موقع منطقة الدِّراسَة لمناطق المملكة العربية السعودية.

المصدر: أُعدَّت الخريطة من قِبَل الباحثة؛ اعتمادًا على خريطة أساسية من الخريطة الرقمية (الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض، ١٤٣٥هـ)؛ واعتمادًا على خريطة المملكة العربيَّة السعوديَّة من (الهيئة العامة للمساحة، ١٤٤٢هـ، الرياض).

البُعد الزمني للدِّراسَة:

تنحصر المدة الزمنيَّة لهذه الدِّراسة على بيانات الدراسة الميدانية التي جُمعت عن طريق الاستبانة، التي وُزِّعت على عينة من الأُسر بين أحياء متفرقة من مدينة الرياض لمدة شهرين من ١ أغسطس وحتى ١ أكتوبر عام ٢٠٢١م.

البُعد العلمي للدِّراسَة وأهميتها:

يظهرُ البُعد العلمي لهذه الدِّراسة في أنَّه أحد الموضوعات التي تُدرس ضمن تخصص الجغرافيا الطبية الواقعة ضمن حقول الجغرافيا البشرية، التي تهتم بدراسة العوامل الجغرافية الطبيعية والبشرية وعلاقتها بالأمراض، ومدى انتشار الأمراض في مناطق معينة دون غيرها، وذلك من خلال معرفة الأسباب الكامنة وراء نشأة تلك الأمراض لمحاولة اتخاذ التدابير اللازمة؛ لمحاولة إيقاف انتشارها والحدّ من توغلها داخل المجتمعات البشرية والعمل على محاولة الوقاية منها، كما تبرز الأهمية العلمية لموضوع الدِّراسة من خلال كثرة الكتابات والدِّراسات النفسية والطبية العربية حول اكتئاب المسنين، مُقابل قلة وندرة الدراسات الجغرافية الطبية في المكتبة العربية حول الأمراض النفسية بوجهٍ عام، ودراسات اكتئاب المسنين بوجهٍ خاص؛ لذا جاءت هذه الدِّراسة لتركز على مدى حجم انتشار مرض الاكتئاب بين فئات المسنين في مدينة الرياض، ومدى التباين المكاني لهم، مما يؤمل منها أن تكون دراسة تُثري الجانب الجغرافي الطبي النفسي من باب تكامل العلوم وترابطها، والذي يسعى البحث العلمي اليوم إلى طرقه والدخول من خلاله، ولتكون لبنة أساس في الجغرافيا الطبية العربية لبناء الأبحاث من هذا النوع في المستقبل -بمشيئة الله تعالى- ورغبة في اكتشاف العلوم البينية بين علم الجغرافيا وعلم النفس.

مُصطلحات الدِّراسَة:

التوزيع الجغرافي للأمراض Geographical Distribution Of Diseases:

ويُشير إلى التوزيع المكاني للأمراض، ويُوضِّح الكيفيَّة التي تتوزع بها الأمراض على الوحدات المكانيَّة، وغالباً ما يُمثَّل على هيئة خرائط التوزيعات، التي تُساعد على فهم الأمراض ودراستها، ومعرفة الأسباب المؤثِّرة في تَوطُّنِها وتوزيعها الجغرافيّ (الحسن، ٢٠١٣م، 236).

الاكتئاب Depression:

ويُعرَّف بأنَّه «خبرات وجدانية ذاتية تظهر في أعراض الحزن، والانطواء، والكآبة، والتشاؤم، والشعور بالفشل، وعدم الرضا، والشعور بالذنب، وكراهية الذات، وإيذاء الذات، والانسحاب الاجتماعي، والتردد وتغير وتشويه صورة الذات، واضطرابات في النوم، وظهور علامات التعب والإعياء مع فقدان مستمر للشهية» (المشوح، ٢٠١٦م، ١٢٣).

اكتئاب الشيخوخة Geriatric Depression:

ويُعرَّف بأنَّه «الاكتئاب الذي تظهر أعراضه لأول مرة بعد عمر ستين عامًا فأكثر، ولا تختلف أعراضه في الجوهر عن أعراض الاكتئاب الذي يُصيبُ غير المسنين، ولكن الاختلاف يكمن في التغيرات المرتبطة بمرحلة الشيخوخة» (الجندي، ٢٠٠٨م، ١٧٣).

ويُعرَّف الاكتئاب إجرائيًا في هذه الدِّراسَة بأنَّه الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من كبار السنِّ في الصورة المختصرة لمقياس اكتئاب المسنين.

مقياس اكتئاب المسنينScale Geriatric Depression :

هو عبارة عن مقياس قام بوضعه «كُلٌّ من (ياسفاج وشيخ، Yesavage & Sheikh, 1986) ويتكون من 30 بندًا، وقام بنقله إلى اللغة العربية شعبان (١٩٩٨م) ومبروك (٢٠٠٢م)، وقام الجندي (٢٠٠٨م) باختصاره إلى ١٥ بندًا -كما يظهر استخدامه في الجدول رقم (١)، منها 10 فقرات تؤكد على وجود الاكتئاب، والخمس المتبقية صِيغت بصورة سلبية تعكس عند تصحيح المقياس» (المشوح، ٢٠١٦م، ١٢٥).

الإطار النظري للدِّراسَة:

إن العلاقة المتبادَلة بين الإنسان والبيئة التي يعيش فيها، لا تكاد تخلو من علاقة التأثير والتأثُّر، فكما يُؤثِّر الإنسان في بيئته -سواء سلبيًّا أو إيجابيًّا-؛ فكذلك البيئة تُؤثِّر على الإنسان. ومن منطلق هذه العلاقة، ظهر دور أحد الفروع الجغرافية — الجغرافيا الطبية — التي تهتم بدراسة الإنسان والأمراض التي يعاني منها، سواء بدراسة توزيعها الجغرافي، وإبراز العلاقة بينها وبين العناصر البيئيَّة الطبيعيَّة والبشريَّة؛ أو تقويم آثارها السلبية على حياة الإنسان، وعلى أحواله المعيشيَّة -الاجتماعيَّة أو الاقتصاديَّة-، وعلى قدراته المختلفة، والبحث عن أساليب مكافحتها والوقاية منها (شرف، ١٩٩٥م، ١١).

وعلى الرغم من ظهور بوادر دراسة هذه العلاقة في كتابات العصور القديمة؛ كالفراعنة والإغريق، أمثال: الطبيب الإغريقي «هيبوقراط Hippocrates" الذي أشار إلى أهمية التفاعل البيئي والحضاري، وأثر ذلك على صحة الإنسان، في كتاباته عن (أثر الهواء والماء والتربة على الصحة، وعلاقتها بكثير من الأمراض قبل ٢٠٠٠سنة)؛ إلا أن "جاك ماي Jacuues M.May « يُعد هو رائد الجغرافيا الطبيَّة؛ حيثُ ركَّز على الاتجاه الأيكولوجي في دراسة المرض -سواء من ناحية الاهتمام بدراسة التوزيع والتحليل المكاني للمرض، أو من خلال معرفة السلوك الصحي تجاه ظاهرة المرض-، وهذا هو الاتجاه الأول -جغرافية الأمراض- في دراسة الجغرافيا الطبية، والذي تنتهجه هذه الدراسة. أما الاتجاه الثاني المعروف بجغرافية الرعاية الصحية، ويهتم بدراسة إدارة الصحة العامة، وتوزيع مراكز الرعاية الصحية، وعلاقة ذلك بالتخطيط (صديق؛ حسن، ٢٠١٧م، ٥١).

إن علم الأمراض الجغرافي Geographical Pathology من أقدم المداخل في الجغرافية الطبيَّة؛ فهو يهتم بدراسة الأنماط المكانية للأمراض، وتحليلها، وتفسيرها بمساعدة خرائط التوزيعات التي تقدَّمت تِقنيًّا مع مرور الوقت؛ فتحولت من خرائط

ورقية إلى خرائط رقمية (شرف، ١٩٩٥م، ٢٥)، فهو لا يقتصر على أمراض دون أُخرى؛ بل يهتم بدراسة جميع أنواع الأمراض العضوية أو النفسية التي يُعاني منها الإنسان؛ لذا أصبحت الجغرافيا تُشارك العلومَ المختلفة أثناء دراستها لأنواعٍ من الأمراض؛ كالعلوم الطبية والنفسية، وغيرها من العلوم ذات الصلة؛ لذا أضحى التكامل بين التخصُّص الجغرافيّ وعلم النفس، من أفضل الوسائل المعينة لدراسة الأمراض النفسية التي يُعد مرض الاكتئاب أحدها.

لايزال جانب دراسة الأمراض العقلية والنفسية أقل اهتماماً من الناحية الجغرافية الطبية؛ حيثُ إن أكثر الأمراض العقلية والنفسية انتشاراً في مجالات الدراسات الجغرافية –مرض الشيزوفرانيا Schizophrenia (صديق؛ حسن، ٢٠١٧م، ٢٦٢)؛ لذا تبرز أهمية هذه الدراسة في تناوُلِ جانبٍ لم يحظَ بدراسة جغرافية طبية في مثل هذا النوع من الأمراض، ولاسيما على فئة عمرية؛ لوحظ نُدرة الكتابة عنها من ناحية هذا المرض (نفسيًّا)؛ وهو مرض اكتئاب المسنين.

لا شك أنَّ الكثير يألفون مصطلح الاكتئاب، بل حتى البعض منهم عادة ما يُعبر عن نفسه في أحد الفترات بأنَّه مُكتئب أو يعاني من الاكتئاب، إلا أنَّ تعريفه يختلف بناءً على أنواعه وأعراضه وأسبابه.

فالاكتئاب في اللغة يعودُ إلى كلمة: كأب، وكَئِبَ، وكأبًا، وكآبةً، وتعني كان في غمٍّ وسُوء حالٍ وانكسارٍ وحزنٍ (معلوف، ١٩٨٧م، ٦٦٨).

ونظرًا لتعدد أسبابه وأنواعه وأعراضه فقد تعدَّدت تعريفاته من قبل الباحثين والمهتمين وذوي الاختصاص بهذا المرض، إلا أنَّ جمعية الطبِّ النفسي الأمريكية عرّفته بأنَّه «اضطرابٌ يتميز بوجود خمسة أعراض أو أكثر تمثل تغيرًا في الأداء الوظيفي وهي: المزاج المكتئب غالبية اليوم لمدة لا تقل عن أسبوعين، والنقص الواضح في الاهتمام والمتعة بأيِّ شيءٍ، ونقص الوزن الملحوظ بدون عمل رجيم أو زيادة الوزن، وقلة أو عدم النوم أو زيادة في النوم، هياج نفسحركي أو بطء في النشاط النفسي والحركي، الشعور بالتعب أو فقدان الطاقة على العمل، الشعور باللامبالاة أو الشعور بالذنب الزائد عن الحدِّ، النقص في القدرة على التفكير أو التركيز أو اتخاذ القرارات، أفكار متكررة عن الموت أو أفكار انتحارية متكررة بدون خطة، أو محاولات انتحارية حقيقية، وتتحدد الأعراض من خلال شكوى المريض أو ملاحظة المحيطين به، ويمكن أن يكون المزاج في الأطفال والمراهقين متهيجًا يتميز بسرعة الغضب، وتسبب هذه الأعراض اضطرابًا واضحًا في المجالات الاجتماعية والمهنية» (علي، ١٤٣٣هـ، ٩٦).

أمَّا اكتئاب الشيخوخة (المسنين) فيوصف بأنَّهُ» الاكتئاب الذي تظهر أعراضه لأول مرة بعد عمر ستين عامًا فأكثر، ولا تختلف أعراضه في الجوهر عن أعراض الاكتئاب الذي يُصيبُ غير المسنين، ولكن الاختلاف يكمن في التغييرات المرتبطة بمرحلة الشيخوخة»(علي، ١٤٣٣هـ، ٩٨).

إنَّ مرض الاكتئاب ليس مقصورًا على فئة عمرية معينة، بل يُصيبُ كافة الفئات العُمرية، إلا أنَّ نسبة الإصابة به تتفاوت بين فئة وأخرى، فالاكتئاب لدى المسنين (٦٠ سنة فأكثر) غالبًا ما يُعزى سببه إلى عدم تكيف المسنين مع التغيرات البيولوجية والفسيولوجية والاجتماعية التي تحدثُ لهم نتيجة التقدم في العمر، إضافة إلى ازدياد وقت الفراغ لديهم خصوصًا بعد التقاعد، وفقد بعض المقربين لهم كزوج أو زوجة أو صديق وعزيز لديهم، مما يُشعرهم بعدم أهميتهم ودورهم في الحياة وسيطرة فكرة الموت لدى بعضهم وانتظارها.

كما أنَّ الاكتئاب ينتشرُ بين جميع طبقات المجتمع دون استثناء وبين مُختلف الأعراق والأجناس والجماعات والأقليات، ولا يقتصر على مهنٍ محددة إلا أنَّه أكثر انتشارًا بين المتخصصين في مجالات الفنون والإنسانيات، ونظرًا لشموله فهو يُعرف بالبرد العام للأمراض العقلية والنفسية (عبكة ومكي،١٤٣٥هـ، ٣٨). فالاكتئاب بالرغم من أنَّه من أبرز أمراض عصرنا الحالي لدرجة أنَّه يطلق عليه مرض العصر، فإنَّه كان معروفًا عند القدماء؛ حيثُ وُجِد وصفه في أغلب السجلات الطبية، مما يقرب من ٤٠٠سنة قبل الميلاد، وخصوصًا في كتابات هيبوقراط ولكن بمسمَّى الميلانخوليا (الفحل، ٢٠٠٩م، ٣٨)، التي تعني سوء الطبع الأسود الذي يتحرك باتجاه المخ فيؤدِّي للمرض (موسى، 2002م،200)؛ حيثُ اكتشف الأطباء في الوقت الحاضر أنَّ الاكتئاب عبارة عن اضطرابٍ كيميائي، ينتج بسبب انخفاض بعض النواقل العصبية في بعض مراكز الدماغ كالسيروتونين، والدوبامين، والنوراديناليين، والنورابنفرين، إضافةً لاضطراب إفرازات الغدد كزيادة نشاط الغدة الكظرية، أو انخفاض نشاط الغدة الدرقية والذبذبات الهرمونية

كهرمون الجنس (محمد السيد، 2007م، 75؛ إبراهيم، 2005م، 60).

وعلى الرغم من اكتشاف بعض الباحثين والأطباء لبعض مسبباته فإنَّه من الأمراض التي لاتزال أسبابه مجهولة حتى وقتنا الحالي؛ لذا فقد ظهر اختلافٌ كبيرٌ بين الباحثين في تصنيف الاكتئاب مُقابل إجماع أغلبهم على منشَئِه، والذي يعود إلى: اكتئاب ذُهاني (عقلي)، وهو داخلي المنشأ، واكتئاب عُصابي (انفعالي)، وهو يرجع إلى عوامل خارجية أي: الأوضاع البيئية المحيطة بالفرد (علي، ١٤٣٣هـ، ٩٧)، ونتيجة لذلك يظهر أنَّ بعضًا من أنواع الاكتئاب خرجت بعدة مُسميات كالاكتئاب الاستجابي، والاكتئاب الداخلي، والاكتئاب أُحادي القطب، وثُنائي القطب، واكتئاب ما بعد الولادة، والاكتئاب الموسمي، والاكتئاب الباسم، والاكتئاب الشرطي. (الأعظمي، ٢٠١٣م، ٥٥).

إنَّ التعرف على الاكتئاب لا يكون دائمًا سهلًا، وذلك نتيجة مصاحبته لبعض الأمراض العضوية، بل ربما يخرج على هيئة أمراض عضوية وجسمية لا يستطيع الطبيب المعالج إيجاد تفسير لها يُساعده على علاجها؛ لذا فعادة ما يلجأ الأطباء والعاملون في مجال الصحة النفسية إلى استخدام طريقتين في التعرف على الاكتئاب المرضي، الأولى: وهي الطريقة الإكلينيكية المتمثلة في الفحص النفسي الإكلينيكي وهو عن طريق لقاء المريض ومقابلته وسؤاله بطريقة منهجية، وهي طريقة يتبعها الأخصائي النفسي الطبي الذي يضع تشخيصه المناسب وفقًا لما يتوافر لديه من أدلة تشخيصية للأمراض النفسية والعقلية التي تشرحها المراجع الطبية النفسية المعروفة، مثل: المرشد التشخيصي والإحصائي الرابع DSM-IV الذي أصدرته جمعية الطب النفسي الأمريكية عام ١٩٩٤م، أمَّا الطريقة الثانية: فهي الطريقة السيكومترية من خلال استخدام المقاييس النفسية والسلوكية المقننة، ونتيجة لسهولة تطبيق الطريقة الثانية على أعدادٍ كبيرة في فترة قصيرة فقد كَثُر استخدامها في الدِّراسات المسحية والوقائية (إبراهيم، ١٩٩٨م، ٦٢-٦٣)؛ لذا أُستُخدِمت ضمن الدِّراسَة الحالية.

إنَّ من أفضل النظريات الجغرافية التي يُمكن أن تتوافق مع هذه الدراسة هي نظرية التحول الوبائي التي وضعها عبد الرحيم عمران عام ١٩٧١م، وترتبط بمعدلات النمو السكاني، حيثُ أشار إلى أنَّ أي مُجتمع سكاني في أي منطقة من مناطق العالم يمُر من الناحية الصحية بثلاثة مراحل هي:

- المرحلة الأولى: وهي مرحلة الأوبئة والمجاعات، وتتميز بانتشار الجهل، والفقر، والمرض، وسهولة انتشار العدوى وتفشي الأوبئة، وتتسبب في وفيات كبيرة، ومتوسط أعمار السكان فيها يصل إلى أقل من ٣٠ سنة، وتكثر فيها أمراض القلب والأوعية الدموية نتيجة سوء التغذية.

-المرحلة الثانية: وهي مرحلة انحسار الأوبئة، وفيها ينتشر الوعي الصحي، والرعاية الصحية، والقضاء على الأمراض المعدية، ويزيد فيها متوسط عمر أفراد المجتمع ليصل ما بين ٣٠-٥٠ سنة، وتكثر فيها الوفيات الناتجة عن أمراض ارتفاع ضغط الدم، والسكتة الدماغية، وأمراض الشيخوخة.

-المرحلة الثالثة: وهي مرحلة الأمراض الانحلالية، والأمراض من صُنع الإنسان، وتتميز بتراجع أعداد الوفيات، ويكون مُعظم أسباب الوفيات ناتجا عن الأمراض المزمنة كأمراض السرطان والقلب، كما يزيد متوسط أعمار السكان فيها على 50 سنة، فتنتشر أمراض الإدمان، والسمنة، والأمراض المهنية، والأمراض النفسية، والأمراض الانحلالية الناتجة عن التفسخ الأخلاقي كمرض نقص المناعة المكتسب (الإيدز)، ونحن الآن نعيش ضمن المرحلة الثالثة وفق هذه النظرية حيثُ بدت الأمراض النفسية تنتشر على نطاق واسع من العالم وارتفعت أعداد المصابين بها.

الدِّراسَات السَّابقة:

بعد البحث والاطلاع في الدِّراسَات التي اهتمت بفئة المسنين وصحتهم، والذين يُعانون من الاكتئاب، تبين أنَّ هناك العديد من الدِّراسَات المحلية والدولية النفسية، إلا أنَّ الدِّراسات الجغرافية المتعلقة بهذه الفئة في المملكة العربية السعودية حول هذا المرض لم يُعثَر منها على أيِّ دراسة؛ لذا جاء عرض الدراسات كالتالي:

دراسات جغرافية سابقة عن الأمراض العقلية والنفسية:

- دراسة الوليعي (١٤١١هـ): التوزيع الجغرافي للأمراض في المملكة العربية السعودية، والعوامل المؤثِّرة في هذا التوزيع، مع إشارة خاصة لـ: (منطقة الرياض، إمارة الرياض، ومدينة الرياض)؛ دراسة تحليلية وميدانية في الجغرافيا الطبية، وهدف من خلالها إلى دراسة التوزيع الجغرافي الإقليمي، من خلال مسح البيانات الرسمية الصادرة من وزارة الصحة؛ لإعطاء صورة عامة عن الانتشار الجغرافي للأمراض بمناطق المملكة الجغرافية، وإفراد مدينة الرياض بدراسة توزيع الأمراض بين الأحياء، والتي كان من بينها: الأمراض النفسية والعقلية في عام ١٤٠٩هـ؛ حيثُ سجلت أحياء: (السلي، والعريجاء الجديدة، والدار البيضاء، والمرقب، والروابي، والفيصلية، والديرة، وسلطانة، والمحمدية، والحائر، والفيحاء، والسعادة، والجزيرة، وثليم، والريان، ومعكال، وجبرة، الرحمانية، وحي الملك سعود)؛ أعلى معدلات الإصابة ٦,٢٥ فأكثر بالألف؛ مُقابل انخفاضها لتصل إلى ٠,٥١ في الألف في حي: (السلام، والعريجا القديمة، والنظيم، والنسيم، وعليشة، والمنصورة، والفاخرية، والمؤتمرات، والمعذر، والرائد، والصناعية، والغرابي، وأم الحمام، والفواز، والدرعية، والربوة)، وقد بيَّن التحليل العاملي أنه كُلما ارتفع متوسط دخل الأسرة بالسنة؛ انخفض معدل الإصابة بالأمراض النفسية والعقلية.

- تُشير دراسة جيجز (Gggs,1973)، توزيع مرضى الفصام في نوتينغهام إلى: تحليل توزيعات مجموعات مرضى الفصام المختارة في المناطق الداخلية المتدهورة للمدن الكبيرة، وأن العوامل البيئية قد تُشكِّل رابطًا مهمًّا في السلسلة السببية للمرض، كما أوضحت الدراسة نُدرةَ البحوث الجغرافية النظرية والتجريبية في هذا المجال.

- دراسة ويتش وهولت وتويغ وجونز، ولويس (Weich, Holt, Twigg, Jones,& Lewis,2003)، التبايُن الجغرافي في انتشار الاضطرابات النفسية الشائعة في بريطانيا: تحقيق مُتعدِّد المستويات، التي هدفت إلى تحديد التبايُن في وقتٍ واحد، في انتشار الاضطرابات النفسية الأكثر شيوعًا؛ كالقلق والاكتئاب في بريطانيا -على مستوى الفرد والأسرة والأقسام الانتخابية-، وتم المسح على المستوى الوطني لعينة بلغت (8979)، تتراوح أعمارهم بين (16 و74) سنة، يعيشون في منازلهم في إنجلترا وويلز وإسكتلندا، باستخدام الانحدار اللوجستي والخطِّي متعدد المستويات؛ وتم تقييم الاضطرابات النفسية باستخدام استبيان الصحة العامة، وجاءت النتيجة بتباين طفيف بين المناطق في بريطانيا؛ أما على مستوى الأسرة: فقد جاء بنسبة 14,4%، 95%، بمستوى دلالة 0,001؛ وتَبيَّن عدم وجود علاقة بين الإصابة بالاضطرابات النفسية والأسر العاملة أو منخفضة الدخل، وتشابهُ الزوجين في أعراض الاكتئاب على مستوى الأسرة الواحدة.

- هدفت دراسة كروز، وجوانشن، وأراجون، وكوفنتري، وجاكوبس، وبرادي، ووايت(Cruz,Guangquan, Aragon,Coventry, Jacobs, Prady,& White,2022)، رابطة المؤشِّرات البيئيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، مع تشخيص الأمراض العقلية الخطيرة، التي تم تحديدُها من بيانات ممارسة الممارس العام في إنجلترا: دراسة نمذجة بايزي المكانيَّة، إلى التحليلات المكانية الجديدة؛ لرسم خريطة العلاقات بين نطاق واسع من العوامل البيئية والاجتماعية، وانتشار الأمراض العقلية -وخاصة الفِصام وثُنائي القُطب-، وأُجريَ التحليل بأثرٍ رجعيٍّ على البالغين الذين تم جمعهم خلال (18) سنة. وتبيَّن من الدراسة: وجود علاقة ارتباطية على مستوى المنطقة، بين العوامل البيئية وانتشار الأمراض؛ حيثُ بيَّنت أهمية التبايُن المحلي في تكوين المساحات الخضراء والزرقاء، وارتباطها بالصحة النفسية.

دراسات نفسية سابقة وفق قربها من منطقة الدراسة:

- دراسة الشمري والسبيعي(Al-Shammari, & Al-Subaie, 1999) "معدل انتشار الاكتئاب بين كبار السن السعوديين"، التي أُجريت على مناطق المملكة الإدارية عن طريق أخذ عينة ٧٩٧٠ مسنًّا من المسنين المسجلين في مراكز الرعاية الصحية الأولية ما بين يناير ١٩٩٤- وديسمبر 1995م، ومقابلتهم، ومن ثمَّ جرى تقييم حالتهم الصحية والكشف عن الاكتئاب باستخدام مقياس اكتئاب الشيخوخة، والذي أظهر أنَّ 39% من الحالات جرى الإبلاغ عنها بأنَّها حالات اكتئاب، منها ٨,٤٪ اكتئابٍ حاد، كما تبين أنَّ تدني التعليم، والحالات الاجتماعية كالترمل والطلاق، والبطالة، وانخفاض الدخل، والمشكلات الصحية، والسكن في مناطق ريفية نائية فقيرة الخدمات هي أهم العوامل المؤدِّية لانتشار الاكتئاب.

- وأوضح المشوح (٢٠١٦م) في دراسته ''الاكتئاب وعلاقته بفعالية الذات والغضب لدى المسنين المودعين بمؤسسات ودور الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية''، أنَّه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين الاكتئاب وكلّ من فعالية الذات والغضب لدى المسنين، كما أنَّ نسبته ترتفع بين المسنين بزيادة فترة البقاء في مؤسسات رعاية المسنين؛ لذا أوصت بضرورة تغيير أماكن بقاء المسنين، ومحاولة دمجهم بمنازل داخل النطاق السكني، وضمن النسيج الاجتماعي، مع التأكيد على أهمية تفعيل البرامج الإثرائية والتعليمية للمسنين، وتفعيل دور المسنين في المجتمع، وإشراكهم في صنع القرارات التعليمية والثقافية والاجتماعية.

- أمَّا دراسة الحديثي (١٤٣٣هـ) التي بعنوان ''مفهوم الذات، وعلاقته بالاكتئاب لدى المسنات في مدينة الرياض''، فهدفت إلى التعرف على أهم العوامل التي تُسهم في ظهور الاكتئاب لدى المسنات، والتعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات والاكتئاب لدى المسنات، فتبيّن أنَّ هناك علاقة سالبة عند أعلى حدود الدلالة الإحصائية بين الاكتئاب ومفهوم الذات لدى المسنات، كما أنَّ مفهوم الذات يُنبئ بدرجة كبيرة عن الاكتئاب لدى المسنات.

- أشارت نتائج دراسة الفحل (٢٠٠١م) التي بعنوان ''دراسة الفروق بين الاستجابات لبعض أعراض الاكتئاب لدى المسنين المصريين والسعوديين من الجنسين: دراسة عبر ثقافية''، إلى ارتفاع نسبة أعراض الاكتئاب (الحزن-الميول الانتحارية-توهم المرض-فقدان الشهية والوزن-والتشاؤم) بين الإناث أكثر من الذكور في العينة المصرية، والعينة السعودية، مع ارتفاع متوسط درجات الأعراض الاكتئابية بين العينة السعودية مُقارنةً بالعينة المصرية ماعدا الميول الانتحارية؛ حيثُ ترتفع في العينة المصرية مُقارنةً بالعينة السعودية.

- كما هدفت دراسة الصباحي، والسناوي، والهنائي، ويوسف (Al-Sabahi, Al Sinawi, Al-Hinai, Youssef 2014)، إلى دراسة معدل الاكتئاب، والعوامل المصاحبة له بين المسنين الذين يراجعون مراكز الرعاية الصحية الأولية في محافظة الداخلية في سلطنة عُمان، وذلك بالاعتماد على بيانات التقييم الصحي الشامل الذي أُجري في محافظة الداخلية في عُمان في الفترة ٢٠٠٨-٢٠١٠م، الذي بيّن أنَّ معدل حدوث الاكتئاب ١٦,٩٪، وهو أعلى لدى الإناث ١٩,٣٪ من الرجال ١٤,٣٪، كما بيَّنت أنَّ حدوث الاكتئاب له مسببات اجتماعية، ومرضية، إضافة إلى أنَّه قد يحدث نتيجة لضعف الإدراك، والحركة، والأنشطة اليومية، كما تبين أنَّ الاكتئاب شائع بين المسنين رغم أنَّه ليس من الشكاوى الرئيسة لديهم.

- وبيَّن الأعظمي في دراسته (٢٠١٣م)، ''الكآبة بين كبار السن من العراقيين داخل الوطن والمهجر'' أنَّ هناك علاقة بين كبر السن لدى العراقيين داخل الوطن وخارجه (المهجر) ومستوى الكآبة؛ لذا فقد أوصت الدِّراسة بضرورة وضع إستراتيجية واضحة بمشاركة الجهات الحكومية والأهلية وفئة كبار السن؛ لتحديد احتياجاتهم ونوع البرامج التي تناسبهم على أن تستند على مبدأ صون كرامة كبير السن، إضافة إلى العمل على إنشاء نوادي نهارية لكبار السن تُقدِّم الخدمات الاجتماعية والثقافية والترفيهية لهم.

- أمَّا دراسة عوض وشتيه (٢٠١٠م) فهدفت إلى معرفة المشكلات النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي يواجهها المسنين في فلسطين (محافظة طولكرم نموذجًا)، وتحديد أثر كلّ من: متغيرات العمر، ومكان السكن، والجنس على درجة المشكلات التي يعاني منها المسنين على مستوى المدينة والقرى التابعة للمحافظة؛ حيثُ بلغ متوسط الدرجة الكلية للمشكلات النفسية والاجتماعية والاقتصادية ٧٨,٩٪، وسجَّلت المشكلات المتعلقة بالجانب الاقتصادي أعلاها، تلاها الاجتماعي، ثم النفسي، كما تبيَّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) في درجة المشكلات الاجتماعية بين المسنين من سكان المدينة والمسنين من سكان القرية لصالح المسنين من المدينة، كما تبين عدم وجود فروق في درجة المشكلات النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية التي يواجهها المسنين في فلسطين بين الذكور والإناث، في حين اتضح أنَّ المشكلات الاجتماعية تزداد مع التقدم في العمر.

- أمَّا دراسة القاضي، وإبراهيم (El Kady, & Ibrahim, 2013) فهدفت إلى تقييم معدل انتشار الاكتئاب بين مجموعة من المسنين في الإسكندرية في مصر، وذلك بمقارنة خصائصهم في ثلاثة مواقع مختلفة شملت ١٠٠ مسنّ يقيمون في دور الرعاية، وفي أحد أجنحة قسم الأمراض الباطنية في المستشفى الرئيس الجامعي، وفي أحد المناطق العشوائية في الإسكندرية، باستخدام مقياس اكتئاب المسنين المختصر الذي نتج عنه ارتفاع معدل الاكتئاب ٧٩٪ لدى المودعين بالمستشفى، أو الذين لديهم أمراض العيون ٨٥,٧٪، أو الأورام ٨٠٪، أو ممن لديهم أكثر من مرضيْن مزمنيْن ٦٤,٩٪، أو الذين يعتمدون على غيرهم بدنيًا 83,3%، كما أنَّ الاكتئاب سجَّل أعلى المعدلات لدى الفئة العمرية ٧٥ سنة فأكثر بنسبة ٧٥٪، والأميين ٦٦,٧٪، والأرامل ٦٩,٧٪، كما شكَّلت نسبة الإناث ٥٧,١٪، مقابل ٣٥,٣٪ للذكور.

- أمَّا دراسة هدايات جعفري، وسمسكنده، وجودر زيان، وحيدري، وكولاي (Jafari, Semeskandeh, Goudar-zian, Heidari, & Koulaee, 2021) التي أُجريت على ٣٠ دراسة علمية لتحديد مدى انتشار الاكتئاب لدى كبار السن الإيرانيين كمراجعة منهجية وتحليل التلوي، فقد استخدمت مقياس نيوكاسل أوتاوا لقياس جودة تلك

الدراسات، والتي بيَّنت انتشار الاكتئاب بين كبار السن الإيرانيين من معتدل إلى مرتفع بنسبة ٥٢٪، وحثت الدراسة على ضرورة الاهتمام ببرامج التمكين النفسي والاجتماعي، وورش العمل لعائلاتهم حول هذا الموضوع.

- أمَّا دراسة رشيد وطاهر (Rashid, & Tahir, 2015) فاهتمت بدراسة انتشار، وتنبؤ الاكتئاب الحاد بين كبار السن في ماليزيا؛ حيثُ أُجريت على عينة عشوائية بحجم ٣٨٤ مسنًّا من كبار السن الذين تُقدَّم لهم مساعدات في ولاية بنيانغ، مستخدمةً مقياس اكتئاب الشيخوخة، والذي تبين من خلاله انتشار الاكتئاب الحادّ بين كبار السن ٦٠ سنة فما فوق بنسبة ١٩,٢٪، وأكثر من نصفهم ٦٨% من الإناث، في الفئة العمرية 60-69 سنة، و55,3% لديهم مرض مزمن.
- أمَّا دراسة يوشهيرو كانيكو، وموهوتوشي، وساساكي، وياماجي (Kaneko, Motohashi, Sasaki, & Yamaji ,2007) فقد اهتمت بدراسة انتشار الأعراض الاكتئابية وعوامل الخطر ذات الصلة بأعراض الاكتئاب بين كبار السن الذين يعيشون في المجتمع الريفي في اليابان: دراسة مقطعية، وذلك بهدف الوقاية من الانتحار؛ حيثُ أُجري مسح على مجموعة 2763 مسنًّا من كبار السنّ في محافظة (أكيتا) شمال اليابان، بالاعتماد على مقياس الاكتئاب الذاتي SDS، الذي يُصنف وجود أعراض للاكتئاب عند درجة ٥٠ فأكثر، وقد تبين من خلال النتائج أنَّ معدل انتشار الاكتئاب بلغ ١٠,٤٪، كما تبين أنَّ هناك علاقة بين كبر السن والاكتئاب مع عدم وجود رفيق، إضافة إلى الإجهاد وضعف الصحة الجسدية والعقلية كلها عوامل لها علاقة بالاكتئاب لدى كبار السن في المجتمع الريفي الياباني.
- أمَّا نتائج دراسة المحمداوي (٢٠٠٨م) التي بعنوان «دراسة بعض أعراض الاكتئاب لدى المسنين من الجالية العربية في السويد» فأشارت إلى ارتفاع متوسطات درجات الأعراض الاكتئابية لدى المسنين الذكور والإناث، إلا أنَّ الذكور هم أكثر شعورًا بالاكتئاب النفسي مُقارنةً بالإناث، كما أنَّ المترملين من المسنين أكثر شعورًا بالاكتئاب من أقرانهم المتزوجين بالنسبة لأفراد الجالية العربية من المسنين في السويد، كما أوصت الدراسة بضرورة الاكتشاف المبكر لأعراض الاكتئاب لدى المسنين؛ لأنَّ إهمال عملية التشخيص المبكر لهذه الأعراض تؤدِّي إلى العته وقد تؤدِّي إلى الانتحار.
- وأخيرًا طُبقت دراسة دانيال (Daniel, 2000) على كبار السنّ الصينيين في كندا من أجل اكتشاف نسبة الاكتئاب لديهم باستخدام مقياس اكتئاب الشيخوخة، والذي أظهر أنَّ 11,5% يعانون من اكتئاب شديد، ولكن معدل انتشاره بين الصينيين في كندا أقل من معدل المسنين في الولايات المتحدة الأمريكية، وتبين أنَّ الإصابة بالأمراض والعيش لفترة أطول في كندا، وضعف الصحة البدنية من أهم العوامل التي أدَّت إلى اكتئاب كبار السن الصينيين.

التعليق على الدراسات السابقة:

تبيَّنَ من خلال الدراسات السابقة: اتفاق البحث الحالي مع بعض الدراسات النفسية السابقة في تَناوُلِ مرض الاكتئاب لدى المسنين، وفي النتائج التي توصَّلَت لها؛ كارتفاع نسب الاكتئاب لدى إجمالي المسنين، بالرغم من اختلاف أماكن الدراسات النفسية إقليميًّا، كما اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات النفسية في ارتفاع نسب الإناث على الذكور، وارتفاع نسب ذوي التعليم المتدَنِّي، وأنه كُلما ازداد العمر ازدادت نسب الاكتئاب لدى المسنين -سواء على مستوى المحلي أو الإقليمي أو العالمي-، كما استفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات في تطبيق مقياس اكتئاب الشيخوخة؛ بينما اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات الجغرافية السابقة، في أنها دراسات تناولت الاضطرابات النفسية والعقلية -بشكل عام؛ كما في دراسة الوليعي التي استُفيد منها في إطارها المنهجي؛ في حين أن هذه الدراسة تميَّزَت بتركيزها على مرض الاكتئاب لدى المسنين، وهو موضوع لم يسبق تناولُه جغرافيًّا -سواء محليًّا أو إقليميًّا أو عالميًّا-، على حدِّ علم وبحث الباحثة-.

مصادر بيانات الدِّراسَة ومنهجيتها:

أولًا: منهج الدِّراسَة:

بناء على أهداف الدراسة فقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بدراسة المشكلة كما هي على أرض الواقع، من خلال جمع المعلومات، والبيانات، وتصنيفها، وتحليلها، وتفسيرها عن طريق المعالجة الإحصائية الكمية للمتغيرات، من أجل الوصول إلى نتائج حول حقيقة الظاهرة المدروسة؛ لذا اعتمدت الدِّراسَة في بياناتها على الدِّراسَة الميدانية التي أُجريت خلال الفترة الزمنية المحصورة بين ١ أغُسطس وحتى ١ أكتوبر عام ٢٠٢١م.

ثانيًا: مُجتمع وعينة الدِّراسَة:

يُمثل مُجتمع الدِّراسة جميع كبار السن ممن أعمارهم تقع بين (60) سنة فأكثر من الذكور والإناث في مدينة الرياض (272,361) نسمة، وقد استخدمت عينة عمدية للمسنين (٦٠ سنة فأكثر) بحجم (384) عينة وفق مستوى الدلالة (0.05) بناءً على حجم المجتمع إلا أن الاستجابات التي وصلت بلغت فقط عدد (200) من المسنين (100 ذكرٍ-100 أنثى) الذين يقطنون مع أسرهم في مُختلف أحياء مدينة الرياض، مع استبعاد جميع المسنين الموجودين في دور الرعاية من عينة الدِّراسَة، وبعد تحكيم الاستبانة التي احتوت على مجموعة من الأسئلة التي تُسهم في الوصول إلى نتائج حول أهداف الدِّراسة، إضافة إلى مقياس اكتئاب المسنين الصورة المختصرة الذي يتألف من ١٥ سؤالًا من قبل عدد من المتخصصين، ونظرًا لصعوبة الوصول إلى عينة الدراسة فقد وُزِّعت الاستبانات على الأُسر التي لديها مسنين (٦٠ سنة فأكثر) سواء من الذكور أو الإناث، وبعد الانتهاء من جمع الاستبانات جرى ترميز البيانات وإدخالها في برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، ومن ثمَّ تحليل البيانات، واستخراج نتائجها على هيئة أشكال بيانية، وجداول، وخرائط رقمية باستخدام برنامج الإكسل، وبرنامج نُظم المعلومات الجغرافية (GIS).

ثالثًا: صدق أداة الدِّراسَة:

وللتأكد من مدى شمولية الاستبانة على البيانات التي تحتاجها الدراسة وتتفق مع أهدافها، فقد قامت الباحثة بالتحري عن مدى صدق الأداة المستخدمة من خلال:

1- الصدق الظاهري للأداة:

عُرِضت أداة الدراسة بعد الانتهاء منها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الجغرافيا الطبية، وعلم النفس باختلاف درجاتهم العلمية، وذلك من أجل التأكد من مدى ملاءمة العبارات، ودقة بنائها واتصالها بموضوع الدراسة، وبعد الاطّلاع على ملاحظات ومقترحات الأساتذة المحكمين، والأخذ بآرائهم تمَّ التعديل، والحذف، والإضافة حتى بُنِيت الأداة في صورتها النهائية.

2- صدق الاتساق الداخلي لأداة الدِّراسَة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري للأداة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيًا على عيّنة استطلاعية، وبعد تجميع الاستبانات قامت الباحثة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (spss)؛ حيثُ أُستُخدم معامل (الارتباط بيرسون) لحساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وجاءت النتائج كما في جدول (١):

جدول (١) معاملات الارتباط بيرسون لفقرات مقياس اكتئاب المسنين مع الدرجة الكلية للمقياس.

رقم العبارة	معامل الارتباط
راضٍ عن حياتك.	٥٧٨.**
أتخلى عن كثيرٍ من اهتماماتي وأنشطتي.	٦١٤.**
أحسُّ أن هناك فراغًا في حياتي.	٦٢٦.**
أشعر غالبًا بالملل.	٧٠٥.**
روحي المعنوية عالية مُعظم الوقت.	٦٧٥.**
أخشى أنّ شيئًا سوف يحدث لي.	٥٩٩.**
أشعر أني سعيد مُعظم الوقت.	٦٩٢.**
أشعر غالبًا بأني عاجز.	٧٢٧.**
أُفضِّل البقاء في البيت على الخروج لعمل بعض الأشياء.	٤٦١.**

رقم العبارة	معامل الارتباط
أشعر بأنَّ لدي مُشكلة في الذاكرة أكثر من ذي قبل.	٣٧٥.**
أظن أنَّ وجودي الآن على قيد الحياة شيء رائع.	٤٩٦.**
أشعر أني أفيض حيوية.	٦٨٣.**
أشعر بأنَّ وضعي يائس.	٦٨٩.**
أشعر أنَّ مُعظم الناس أحسن حالًا مني.	٦٨٦.**

**** دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).**

المصدر: بيانات الدراسة الميدانية.

يتضح من جدول (1) أنَّ جميع قيم معامل الارتباط بين فقرات المقياس الذي يقيس الإصابة بالاكتئاب لدى المسنين ومقياس اكتئاب المسنين بوجهٍ عام دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لجميع العبارات التي جاءت بين (٠,٣٧٥)، و(٠,٧٢٧)، مما يعني أنَّ جميع فقرات المقياس تتمتع بدلالة مرتفعة من صدق الاتساق الداخلي، ويمكن الاعتماد عليه في الكشف عن مدى انتشار الاكتئاب بين أفراد العينة المدروسة.

3- ثبات أداة الدِّراسَة:

وللتأكد من مدى ثبات أداة الدراسة فقد استخدمت معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α)) التي بلغ معامل الثبات العام للمحور الذي يقيس الإصابة بالاكتئاب لدى المسنين من خلالها (0,87)، وهي قيمة مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدِّراسَة.

أساليب المعالجة الإحصائية لتحليل بيانات الدِّراسَة:

اعتمدت الباحثة في تحليل نتائج الدِّراسَة على مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تتوافق مع تحقيق أهداف الدراسة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية الاجتماعية (spss))، تمثَّلت في:

1- مُعامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlations) لقياس الاتساق الداخلي، ولقياس العلاقة الارتباطية بين الإصابة بمرض الاكتئاب والإصابة ببعض الأمراض المزمنة لدى المسنين في مدينة الرياض.
2- مُعامل ألفا كرونباخ (Alpha Cranbach) لقياس الثبات.
3- التكرارات والنسب المئوية (Frequencies and Percentages) لوصف مُتغيرات الدِّراسة.
4- اختبار مُربع كاي (Chi-SquareTest) تربيع لقياس التباين المكاني للمسنين المصابين بالاكتئاب في مدينة الرياض.
5- اختبار ت (T-test) لقياس الفروق بين المتغيرات الديموغرافية.
6- اختبار تحليل التباين (Analysis of Variance) لقياس الفروق في متوسطات المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية.

تحليل نتائج الدِّراسَة ومُناقشتها:

بناءً على هدف الدِّراسَة وهو معرفة مدى انتشار مرض الاكتئاب بين المسنين في مدينة الرياض وتباينهم المكاني بين أحياء مدينة الرياض، فقد جاء عرض نتائج الدِّراسَة بدءًا من وصف عينة الدِّراسَة وخصائصها بوجهٍ عام، ثم الانتقال إلى الإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

أولًا: البيانات الأولية عن عيّنة الدِّراسَة:

1- البيانات الديموغرافية والأحياء التي يُقيم فيها المسنين:

يُشير جدول (2) إلى تساوي عدد الذكور والإناث في عيّنة الدراسة بنسبة (50%) لكلٍّ من الذكور والإناث.

أمَّا أعمار عينة الدراسة فقد بلغت نسبة مَنْ تتراوح أعمارهم بين ٦٠ إلى ٦٩ سنة (٥٦%)، أمَّا مَنْ تتراوح أعمارهم بين ٧٠ إلى ٧٩ سنة فبلغت نسبتهم (28,5%)، في حين شكَّلت نسبة من تتراوح أعمارهم بين ٨٠ إلى ٨٩ سنة (١٤%)، أمَّا مَنْ تتراوح أعمارهم من ٩٠ سنة فأكثر فقد بلغت نسبتهم (1,5%).

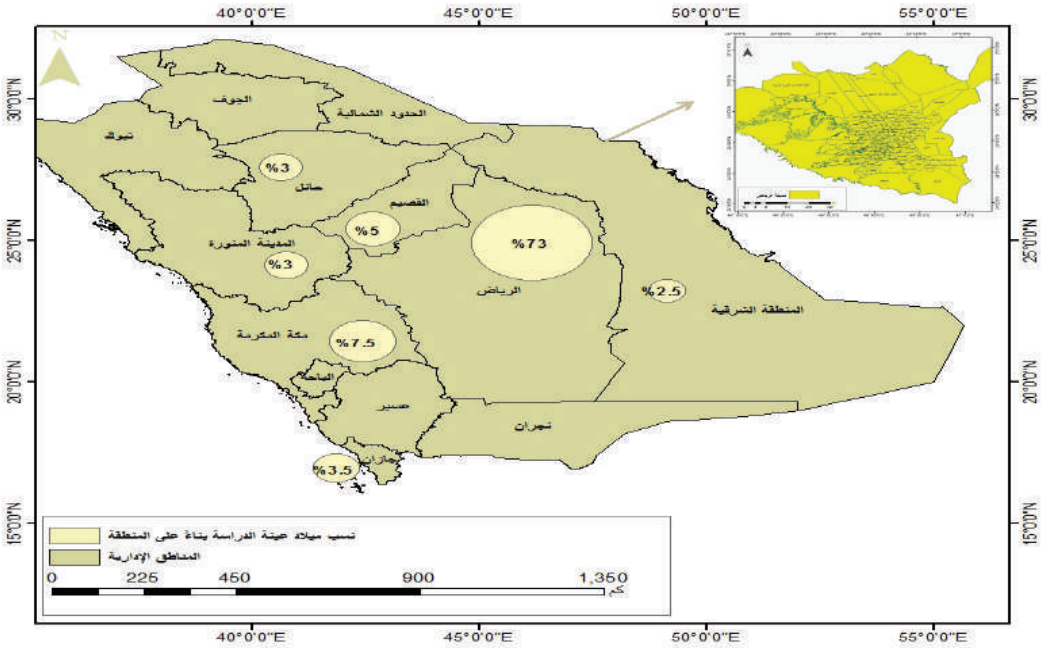
جدول (٢) توزيع أفراد عيّنة الدِّراسَة حسب البيانات الديموغرافية للمسنين في مدينة الرياض.

البيانات الديموغرافية والأحياء التي يقيم فيها المسنون		التكرار	النسبة
النوع	ذكر	١٠٠	٥٠,٠
	أنثى	١٠٠	٥٠,٠
العمر	٦٠-٦٩	١١٢	٥٦,٠
	٧٠-٧٩	٥٧	٢٨,٥
	٨٠-٨٩	٢٨	١٤,٠
	٩٠ فأكثر	٣	١,٥
المجموع الكلي لعينة الدِّراسَة		٢٠٠	١٠٠٪

المصدر: بيانات الدراسة الميدانية.

كما يتبيَّن من خلال شكل (٢) أنَّ غالبية عيِّنة الدراسة من مواليد منطقة الرياض بنسبة (٧٣%)، وأدناها من المنطقة الشرقية (2.5%).

شكل(٢)

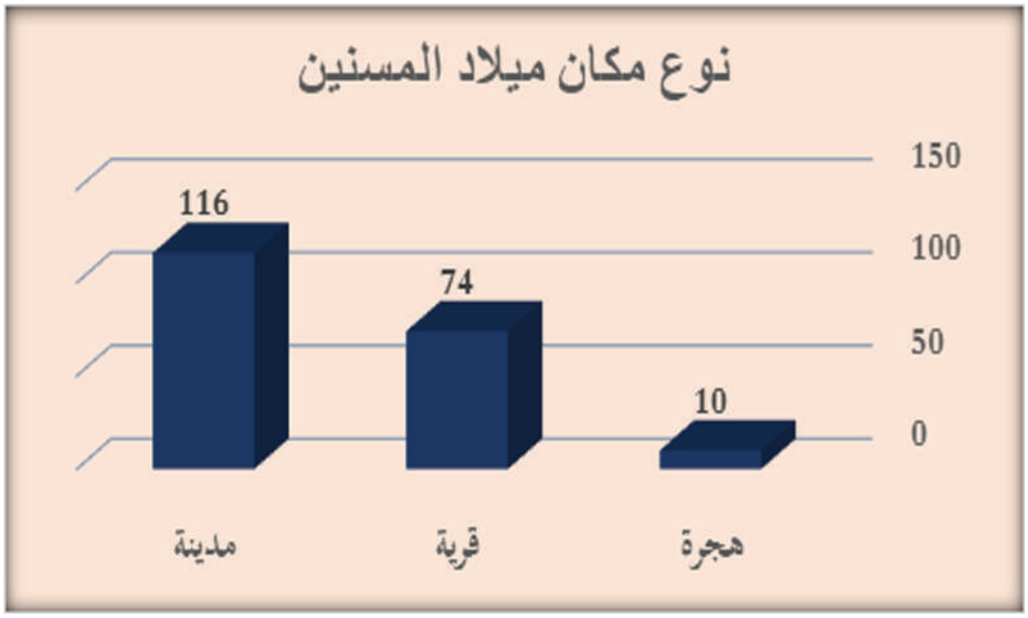


التوزيع النسبي لمناطق الميلاد لعينة الدراسة من المسنين.

المصدر: أُعدَّت الخريطة من قِبَل الباحثة؛ اعتمادًا على خريطة المملكة العربيَّة السعوديَّة من (الهيئة العامة للمساحة، ١٤٤٢هـ، الرياض)، واعتمادًا على خريطة أساسية من الخريطة الرقمية لمدينة الرياض (الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض، ١٤٣٥هـ).

كما يظهر في شكل (3) أنَّ أكثر من نصف عينة الدِّراسة (٥٨%) مولودون في المدن، و(٣٧%) منهم مولودون في القرى، و(٥%) منهم مولودون في هجر.

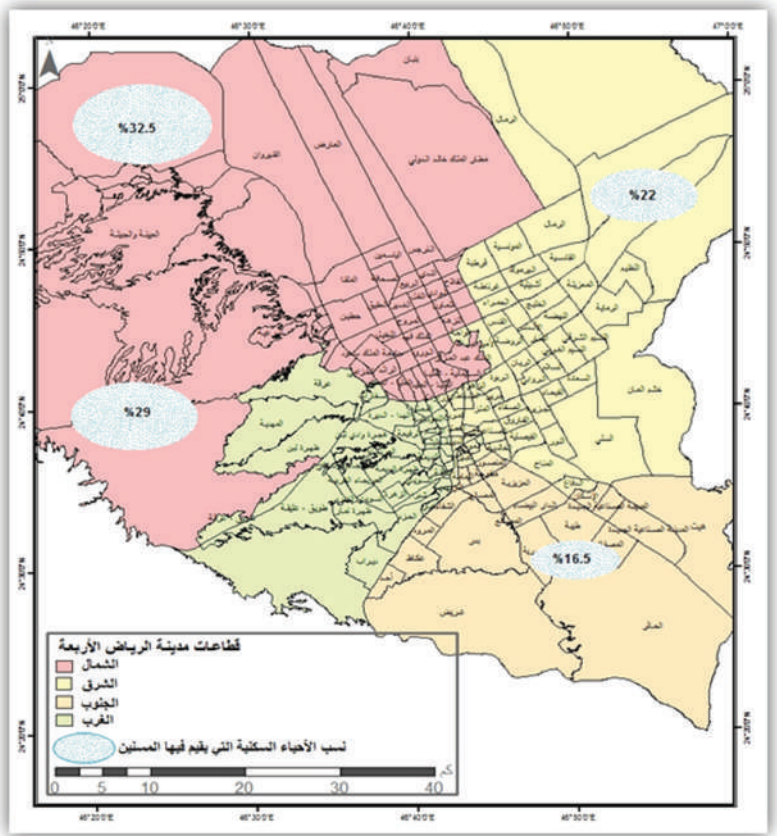
شكل (٣) التوزيع النسبي لنوع مكان الميلاد لعينة الدراسة من المسنين



المصدر: من حساب الباحثة؛ اعتمادًا على بيانات الدراسة الميدانيَّة.

أمَّا ما يتعلق بمكان الإقامة الحالية للمسنين فيظهر من شكل (٤) استجابات عينة الدراسة لمواقع سكنهم الحالي في مدينة الرياض حيثُ أنَّ (32,5%) من أفراد عينة الدِّراسَة يُقيمون في الأحياء الواقعة شمال مدينة الرياض، و(29%) منهم يُقيمون في الأحياء الواقعة غرب مدينة الرياض، و(22%) يُقيمون في الأحياء الواقعة شرق مدينة الرياض، أمَّا من يُقيمون في جنوب مدينة الرياض فقد بلغت نسبهم (١٦,٥٪)

شكل (٤) التوزيع النسبي لنوع مكان الميلاد لعينة الدراسة من المسنين



لمصدر: أُعدَّت الخريطة من قِبَل الباحثة؛ اعتمادًا على خريطة أساسية من الخريطة الرقمية (الهيئة العلتطوير مدينة الرياض، ١٤٣٥هـ

٢- لبيانات الاجتماعية والاقتصادية:

تُبيِّن بيانات شكل (5) إلى أنَّ أكثر من ثُلُثي أفراد عينة الدِّراسَة من المتزوجين بنسبة (٦٤%)، بينما بلغت نسبة الأرامل (31,5%)، وبلغت نسبة المطلقين (4%)، أمَّا العُزاب فقد بلغت نسبتهم (٥%).

كما تبين أنَّ (72,5%) منهم أُميين، و(27%) منهم من مستواهم التعليمي جامعي فما فوق، أمَّا من مستواهم التعليمي من الابتدائي إلى الثانوي فقد بلغت نسبتهم (٢٦%)، في حين من مستواهم التعليمي يقرأ ويكتب فقد بلغت نسبتهم (19,5%).

أمَّا عن الحالة العملية فقد اتضح أنَّ نسبة من لا يعملون (٤٨%) من عينة الدِّراسَة، بينما بلغت نسبة المتقاعدين ممن لا يعملون (٤١%)، وبلغت نسبة المتقاعدين ممن يعملون (٧,٥%)، أمَّا الذين يعملون فَقد بلغت نسبتهم (٣,٥%).

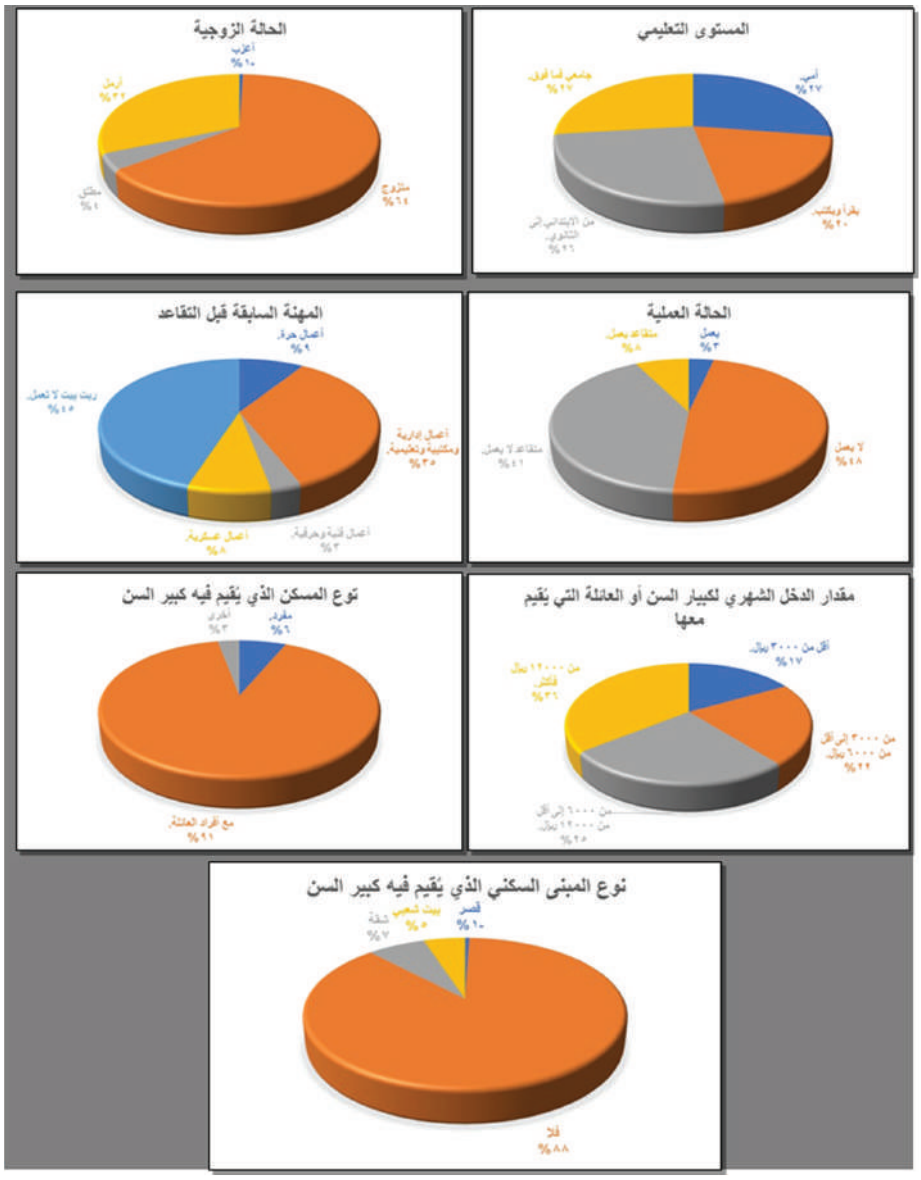
كما ظهر أنَّ نسبة ربات المنازل اللاتي لا يعملن (٤٥%)، بينما بلغت نسبة الذين مهنتهم السابقة أعمال إدارية ومكتبية وتعليمية (35%)، وبلغت نسبة الذين مهنتهم السابقة أعمال حرة (9%)، في حين بلغت نسبة من مهنتهم السابقة أعمال عسكرية (8%)، أمَّا الذين مهنتهم السابقة أعمال فنية وحرفية فقد بلغت نسبتهم (٣%).

وجاءت نسبة أفراد عينة الدِّراسَة مَنْ دخلهم الشهري من ١٢٠٠٠ ريال فأكثر بنسبة بلغت (٣٥,٥%)، بينما بلغت نسبة الذين دخلهم الشهري من 6000 إلى أقل من 12000 ريال (25,5%)، وبلغت نسبة الذين دخلهم الشهري من 3000 إلى أقل من 6000 ريال (22%)، أمَّا من دخلهم الشهري أقل من ٣٠٠٠ ريال فقد بلغت نسبتهم (١٧%).

كما تُشير بيانات الجدول إلى أنَّ أغلب (87,5%) أفراد عينة الدراسة يقطنون في نوع مسكن فيلا، بينما بلغت نسبة من يقطنون في شقة (7%)، وبلغت نسبة من يقطنون في بيت شعبي (5%)، أمَّا الذين يقطنون في قصر فقد بلغت نسبتهم (٠,٥%).

واتضح أنَّ أفراد عينة الدِّراسَة الذين يقيمون مع أفراد العائلة هم الغالبية العظمى بنسبة بلغت (٩٠,٥٪)، بينما بلغت نسبة من يقيمون بمُفردهم (٦,٥%)، أمَّا الذين يقيمون في مسكنٍ خلاف ما ذُكر فقد بلغت نسبتهم (٣%).

شكل (٥) توزيع أفراد عينة الدِّراسَة حسب البيانات الاجتماعية والاقتصادية للمسنين.



المصدر: من حساب الباحثة؛ اعتمادًا على بيانات الدراسة الميدانية.

٣- بيانات عن وجود أمراض لدى المسنين:

بالنظر في بيانات جدول (3) يتضح أنَّ غالبية أفراد عيّنة الدراسة يُعانون من أمراض بنسبة (٨٤%)، وبلغت أعلى نسبة لمن يُعاني منهم من مرضيْن (٣١%)، تلاهم من يُعاني من مرضٍ واحدٍ بنسبة (٢٩,٢٪)، ومن يُعاني من ثلاثة أمراضٍ بنسبة (٢١,٤%)، ثم من يُعاني من أربعة أمراضٍ فأكثر بنسبة (١٨,٥٪).

سجَّلت نسبة مَنْ يُعانون من مرض السكري أعلى نسب الأمراض التي يعاني منها أفراد عيّنة الدِّراسَة بنسبة بلغت (٥١%)، تلاها نسبة مَنْ يُعانون من مرض ارتفاع ضغط الدم (٤٨%)، في حين بلغت نسبة مَنْ يُعانون من مرض القلب (١٤,٥%)، وبلغت نسبة مَنْ يُعانون من مرض الاكتئاب (١٢,٥%)، وبلغت نسبة مَنْ يُعانون من مرض الربو (١٢%)، كما بلغت نسبة مَنْ

يُعانون من مرض الجلطة (٧٪)، وبلغت نسبة مَنْ يُعانون من مرض صعوبة الحركة (٥,٥%)، وبلغت نسبة مَنْ يُعانون من مرض الكلى (٥%)، وكذلك بلغت نسبة مَنْ يُعانون من مرض شلل مقعد ومرض الزهايمر بنفس النسبة (٥%)، في حين بلغت نسبة مَنْ يُعانون من مرض الكبد (٤,٥%)، وبلغت نسبة مَنْ يُعانون من مرض السرطان (٤%)، أمَّا مَنْ يُعانون مِنْ أمراض أخرى فقد بلغت نسبتهم (١٩%).

جدول (٣) توزيع أفراد عينة الدِّراسَة حسب وجود الأمراض وأنواعها بين المسنين.

بيانات عن وجود أمراض لدى كبار السنّ		التكرار	النسبة
يُعاني من المرض.	نعم	١٦٨	٨٤,٠
	لا	٣٢	١٦,٠
عدد الأمراض التي يُعاني منها:	مرض واحد.	٤٩	٢٩,٢
	مرضان.	٥٢	٣١,٠
	ثلاثة أمراض.	٣٦	٢١,٤
	أربعة أمراض فأكثر.	٣١	١٨,٥
المجموع		١٦٨	١٠٠٪
نوع الأمراض التي يُعاني منها:	السكر	١٠٢	٥١,٠
	ضغط الدم	٩٦	٤٨,٠
	القلب	٢٩	١٤,٥
	الربو	٢٤	١٢,٠
	السرطان	٨	٤,٠
	الكُلى	١٠	٥,٠
	الكبد	٩	٤,٥
	الاكتئاب	٢٥	١٢,٥
	الجلطة	١٤	٧,٠
	شلل مقعد	١٠	٥,٠
	الزهايمر	١٠	٥,٠
	صعوبة الحركة	١١	٥,٥
	أخرى	٣٨	١٩,٠

المصدر: من حساب الباحثة اعتمادًا على بيانات الدراسة الميدانية.

٤- البيانات المتعلقة بمرض الاكتئاب لدى المسنين:

بعد الاطلاع على جدول (4) يظهر أنَّ أكثر من نصف (٥٦%) من أُسر كبار السن الذين يُعانون من مرض الاكتئاب يوجد بها بعض الأفراد من يُعاني من مرض الاكتئاب، مُقابل (٤٤%) من أُسر كبار السن الذين يُعانون من مرض الاكتئاب لا يوجد لديها أفراد يُعانون من هذا المرض.

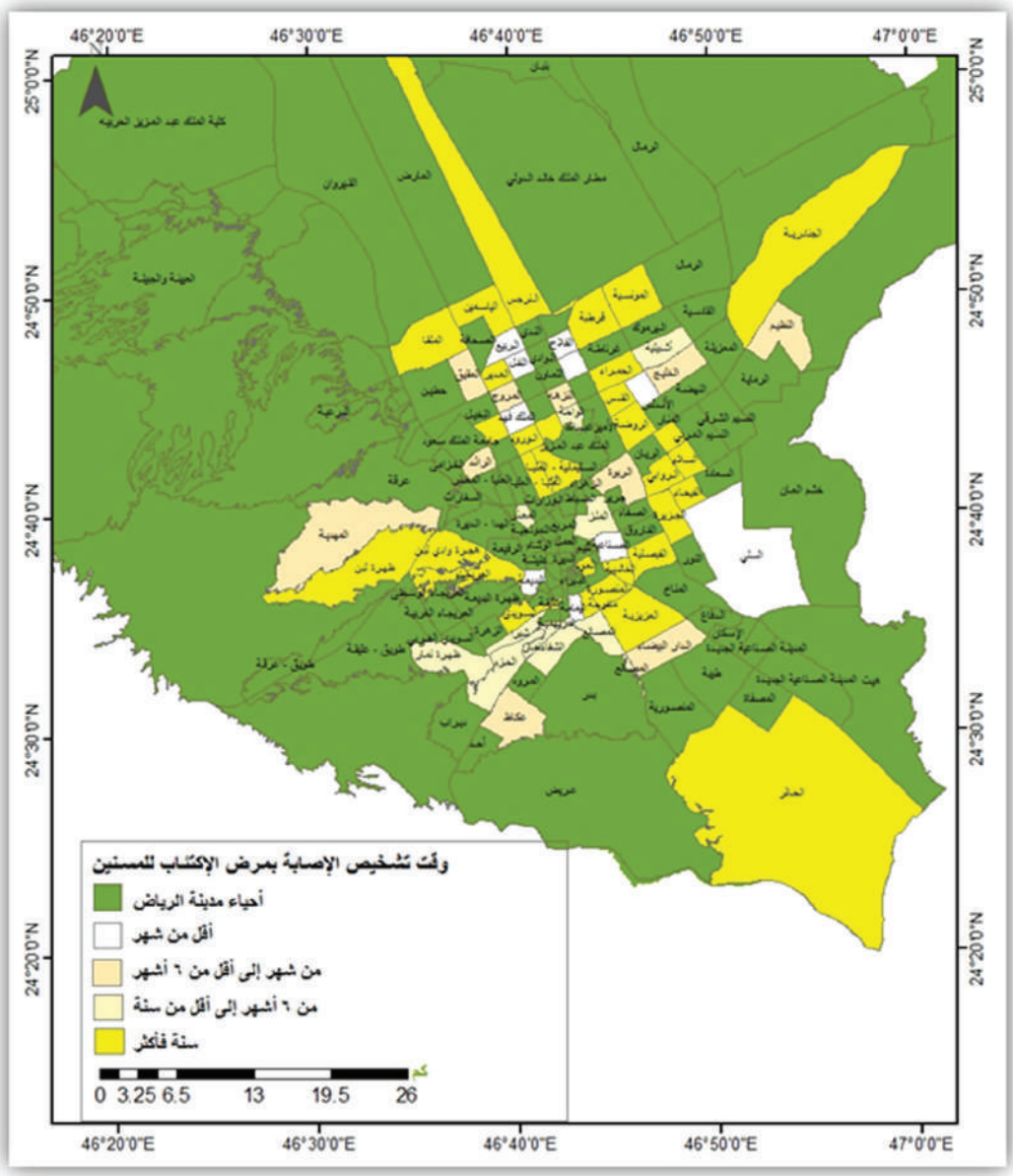
جدول (٤) توزيع أفراد عينة الدِّراسَة حسب وجود مرض الاكتئاب بين أفراد عائلة المسنين المصابين، ووقت تشخيصهم بالمرض، وأسباب بداية ظهور المرض بين المسنين.

بيانات عن المسنين المصابين بمرض الاكتئاب.		التكرار	النسبة
وجود مرض الاكتئاب بين أفراد عائلة المسنين المصابين.	نعم	١٤	٥٦,٠
	لا	١١	٤٤,٠
المجموع		٢٥	١٠٠٪

المصدر: من حساب الباحثة اعتمادًا على بيانات الدراسة الميدانية.

وتبين تقريبًا أنّ ثلاثة أرباع (٧٢٪) من كبار السنِّ الذين يُعانون من مرض الاكتئاب قد جرى تشخيص إصابتهم بمرض الاكتئاب مُنذُ أكثر من سنة، بينما بلغت نسبة الذين جرى تشخيص إصابتهم بالمرض مُنذُ ٦ أشهر إلى سنة (١٢٪)، وكذلك بلغت نسبة من جرى تشخيص إصابتهم بالمرض مُنذُ أقل من شهر (١٢٪)، أمَّا الذين جرى تشخيص إصابتهم بالمرض مُنذُ شهر إلى أقل من ٦ أشهر فقد بلغت نسبتهم (٤٪) كما في شكل (٦) الذي يظهر توزيع تشخيصهم بين الأحياء.

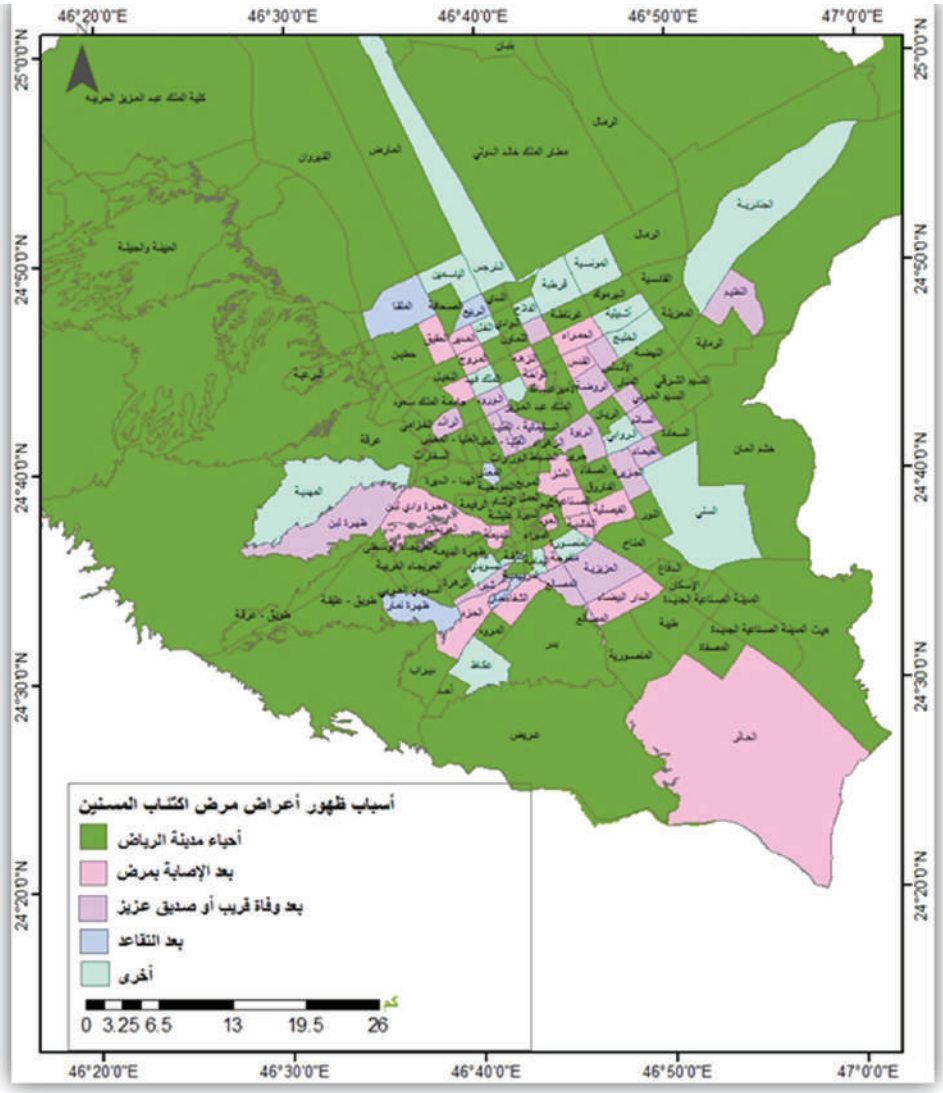
شكل (٦) توزيع وقت تشخيص الإصابة بمرض الاكتئاب لدى المسنين بين الأحياء.



المصدر: أُعدت الخريطة من قِبَل الباحثة؛ اعتمادًا على خريطة أساسية من الخريطة الرقمية (الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض، ١٤٣٥هـ).

كما اتضح أنَّ (٣٦٪) من أفراد عينة الدِّراسَة الذين جرى تشخيص إصابتهم بمرض الاكتئاب قد ظهرت عليهم أعراض المرض بعد وفاة قريبٍ أو صديق أو عزيز، بينما شكَّلت نسبة (٢٤٪) ممن ظهرت عليهم أعراض مرض الاكتئاب بعد إصابتهم بأحد الأمراض العضوية، بالمقابل مثّلت نسبة (٣٦٪) الذين ظهرت عليهم أعراض مرض الاكتئاب لأسبابٍ أُخرى، في حين بلغت نسبة (٤٪) ممَّن ظهرت عليهم أعراض المرض بعد التقاعُد، ويتَّضح في شكل (٧) توزيع أسباب الإصابة بالمرض بين الأحياء.

شكل (٧) توزيع أسباب ظهور أعراض مرض اكتئاب المسنين بين أحياء مدينة الرياض.



المصدر: أُعدت الخريطة من قِبَل الباحثة؛ اعتمادًا على خريطة أساسية من الخريطة الرقمية (الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض، ١٤٣٥هـ).

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدِّراسَة:

لغرض الإجابة عن أسئلة الدِّراسَة؛ جاءت النتائج على النحو الآتي:

١- حجم وتوزيع مرض الاكتئاب بين المسنين في مدينة الرياض:

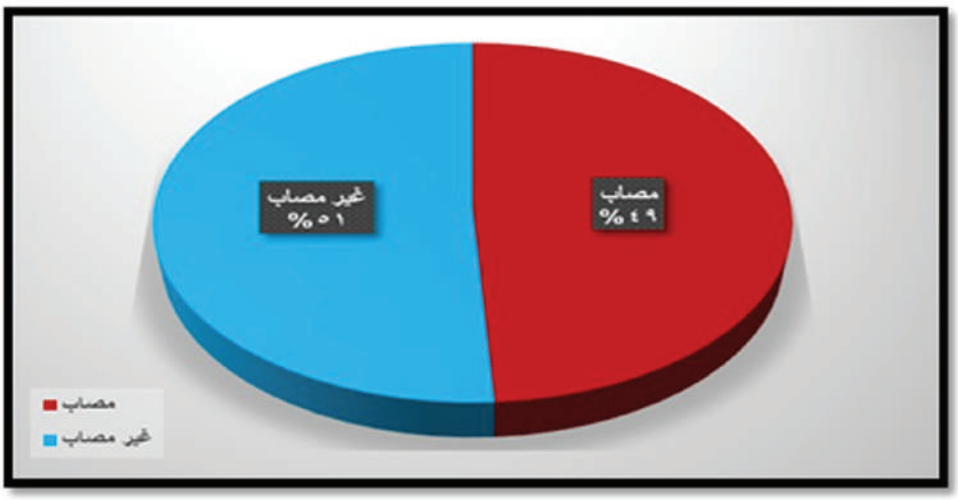
يظهر من جدول (5) أنَّ (98) من إجمالي عيّنة الدِّراسَة هم من المسنين المصابين بالاكتئاب في مدينة الرياض؛ أي ما يُشكِّل (49%) من المصابين، مُقابل (٥١%) لغير المصابين من إجمالي عينة الدِّراسَة كما في شكل (8).

جدول (٥) إجمالي التوزيع العددي والنسبي لعينة الدِّراسَة المصابين باكتئاب المسنين في مدينة الرياض.

توزيع أفراد العينة	التكرار	النسبة
مصاب	٩٨	٤٩,٠
غير مصاب	١٠٢	٥١,٠
المجموع	٢٠٠	٪١٠٠

المصدر: بيانات الدِّراسَة الميدانية.

شكل (٨) التوزيع النسبي لأفراد عينة الدِّراسَة المصابين وغير المصابين باكتئاب المسنين في مدينة الرياض.



المصدر: بيانات الدِّراسَة الميدانية.

وهذا بلا شك يُظهر مدى ارتفاع نسبة انتشار هذا المرض بين أفراد هذه الفئة العمرية، التي بدأت تتزايد نسبها مع زيادة أمد الحياة؛

نتيجة التقدم الذي يشهده الطبُّ الوقائي في المملكة العربية السعودية في الحدِّ من انتشار الأمراض الوبائية، مُقارنةً بالأمراض النفسية التي لابد من ضرورة الاهتمام بها بدرجة أكبر للسيطرة على عدم تفاقمها وانتشارها بين أفراد هذه الفئة العمرية.

٢- التباين المكاني لمرض الاكتئاب لدى المسنين في مدينة الرياض:

من الجدول (6) يتبين لنا عدم وجود فروق في المصابين باكتئاب المسنين بين أحياء مدينة الرياض؛ حيثُ بلغت قيمة مُربع كاي (٦,٢٩٦)، بمستوى دلالة إحصائية (٠,٠٩٨)، وهي أكبر من (٠,٠٥)، ولعل التبايُن يتضح لو كانت الدراسة على مستوى المناطق الحضريَّة والريفيَّة؛ حيث يتَّضحُ التبايُن في تأثير البيئة الجغرافية على توزيع المرض.

وعلى الرغم من ذلك يظهر تفاوت في نسب الإصابة باكتئاب المسنين بين أحياء مدينة الرياض كما في الشكل (9)، ولعل

ذلك يُمكن أن يُعزى إلى اتساع مساحة مدينة الرياض مع اختلاف المظاهر التضاريسية الجغرافية التي تمتد فيها أحياء مدينة الرياض، ما بين الأراضي المنبسطة المرتفعة في الأحياء الواقعة شمال مدينة الرياض، مُقارنةً بأحياء مدينة الرياض الغربية والجنوبية التي تشهد انخفاضًا في أراضيها؛ نتيجةً لامتداد روافد بعض الأودية الكبرى في المملكة مثل وادي حنيفة، إضافة إلى اختلاف مُعدلات الكثافة السكانية بين أحياء مدينة الرياض التي تزداد في أحيائها الغربية لتصل إلى (٦,٦٥٩ نسمة في كم٢) مُقارنةً بكثافة سكان أحياء شمال مدينة الرياض المنخفضة التي تصل إلى (٧٣٣ نسمة في كم٢)، (https://www.alriyadh.gov.sa)، مما يترتب عليه زيادة في مُعدلات التلوث الهوائي والضوضائي الذي له دورٌ كبيرٌ في التأثير على الجهاز العصبي؛ نتيجة الاجهاد وقلة النوم والتوتر التي تُعدُّ أحد أعراض مرض الاكتئاب، كما يمكن أن يُعزى ارتفاع نسب المصابين باكتئاب المسنين في الأحياء الجنوبية والغربية بالدرجة الأولى إلى تدني المستوى الاقتصادي لدى الأُسر التي تقطن في تلك الأحياء، وهذا يتفق مع دراسة الوليعي.

جدول (٦) التوزيع العددي والنسبي لعينة الدِّراسَة المصابين باكتئاب المسنين بين جهات أحياء مدينة الرياض.

		مصاب غير مصاب		الإصابة بالاكتئاب	المجموع	قيمة مربع كاي	الدلالة الإحصائية
الجهة التي يقع فيها الحي السكني الذي يقيم فيه.	شمال الرياض	تكرار	٢٦	٣٩	٦٥	٦,٢٩٦	٠,٠٩٨
		نسبة	٤٠	٦٠	١٠٠		
	شرق الرياض	تكرار	٢٠	٢٤	٤٤		
		نسبة	٤٥,٥	٥٤,٥	١٠٠		
	غرب الرياض	تكرار	٣٦	٢٢	٥٨		
		نسبة	٠,٦٢١	٠,٣٧٩	١٠٠		
	جنوب الرياض	تكرار	١٦	١٧	٣٣		
		نسبة	٠,٤٨٥	٠,٥١٥	١٠٠		
المجموع		تكرار	٩٨	١٠٢	٢٠٠		
		نسبة	٠,٤٩	٠,٥١	١٠٠		

المصدر: بيانات الدراسة الميدانية.

شكل (٩) توزيع حجم الإصابة باكتئاب المسنين في أحياء مدينة الرياض.

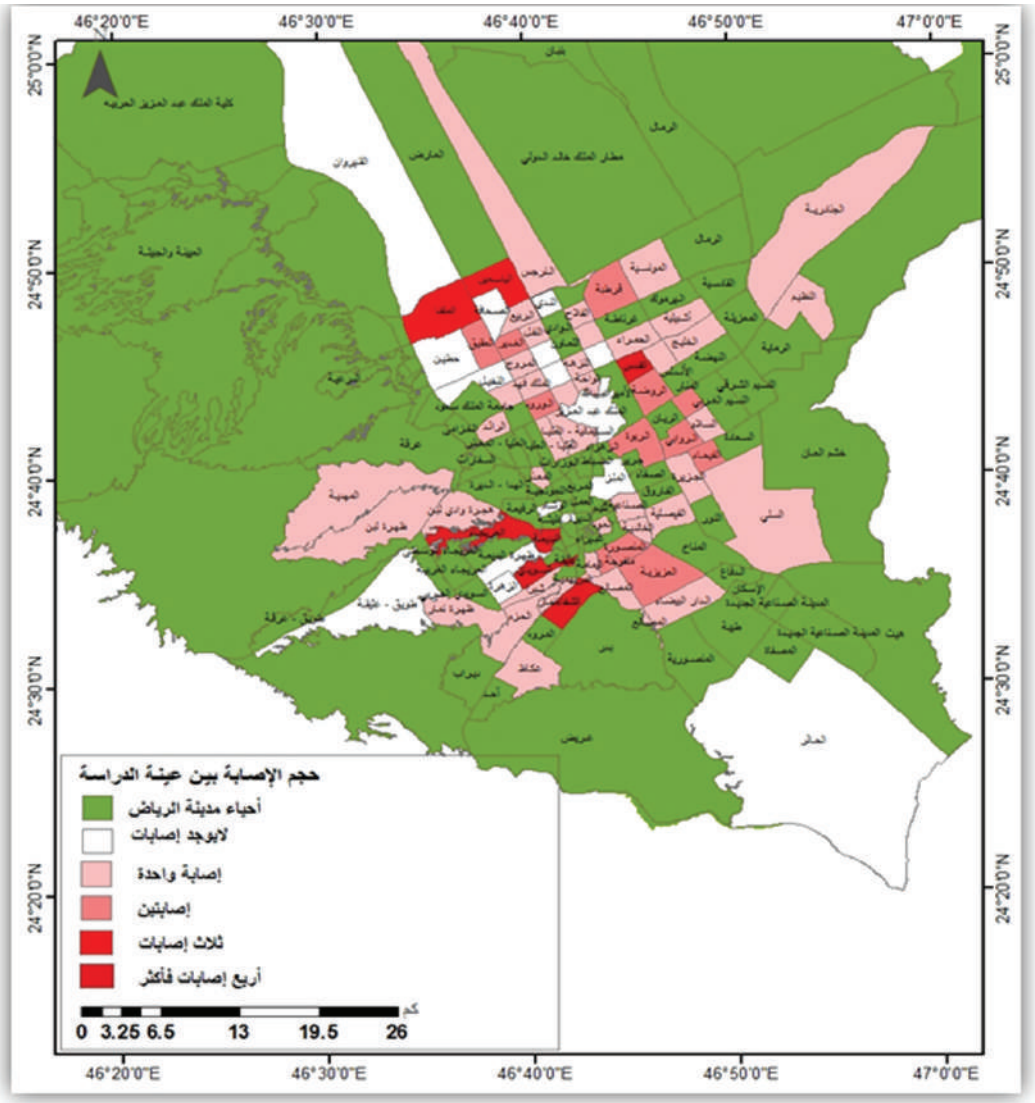
المصدر: أُعدَّت الخريطة من قِبَل الباحثة؛ اعتمادًا على خريطة أساسية من الخريطة الرقمية (الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض، ١٤٣٥هـ).

٣- العلاقة بين الإصابة بمرض الاكتئاب والإصابة ببعض الأمراض المزمنة لدى المسنين في مدينة الرياض:

بالنظر في جدول (7) يتضح أنَّ هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإصابة بمرض الاكتئاب والإصابة ببعض الأمراض المزمنة؛ كمرض الزهايمر والجلطة بمستوى دلالة (٠,٠٠٠)؛ بينما لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإصابة بمرض اكتئاب المسنين وبقية الأمراض المزمنة الأُخرى.

جدول (٧) العلاقة بين الإصابة بمرض اكتئاب المسنين والإصابة ببعض الأمراض المزمنة لدى عينة المسنين في مدينة الرياض.

أنواع الأمراض المزمنة		مرض الاكتئاب
سكر	معامل الارتباط	٠,١٠٢
	الدلالة الإحصائية	٠,١٥١
ضغط الدم	معامل الارتباط	٠,١١٥
	الدلالة الإحصائية	٠,١٠٤



أنواع الأمراض المزمنة		مرض الاكتئاب
القلب	معامل الارتباط	٠,١١١
	الدلالة الإحصائية	٠,١١٨
الربو	معامل الارتباط	٠,٠٩٣-
	الدلالة الإحصائية	٠,١٩٢
سرطان	معامل الارتباط	٠,٠٧٦
	الدلالة الإحصائية	٠,٢٨٤
كُلى	معامل الارتباط	٠,٠٣٨
	الدلالة الإحصائية	٠,٥٩٦
كبد	معامل الارتباط	٠,٠٤٥-
	الدلالة الإحصائية	٠,٥٢٨
جلطة	معامل الارتباط	٢٧٨,٠**
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠
شلل مقعد	معامل الارتباط	٠,١٢٨
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٧١
زهايمر	معامل الارتباط	٢٨٠,٠**
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠
صعوبة الحركة	معامل الارتباط	٠,١٢٤
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٨١
أخرى	معامل الارتباط	٠,٠٤٥
	الدلالة الإحصائية	٠,٥٣

المصدر: بيانات الدراسة الميدانية.

٤-. العلاقة بين الخصائص الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية للمسنين المصابين بمرض الاكتئاب في مدينة الرياض:

وللإجابة عن الفرضية الثالثة التي تُشير إلى وجود فروقٍ دالة إحصائيًا في متوسط درجات الإصابة بمرض الاكتئاب لدى المسنين، وبين خصائصهم الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية، فقد جاءت على النحو الآتي:

أولاً: من ناحية النوع: تبيّن من جدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الإصابة بمرض اكتئاب المسنين في مدينة الرياض تُعزى لمتغير النوع؛ حيثُ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة الاكتئاب لدى الإناث (٦,٤٩)، مُقابل الذكور (٤,٩٧)، مما يعني أنَّ الإناث أكثر إصابة باكتئاب المسنين من الذكور، وهذه النتيجة تتوافق مع كثيرٍ من نتائج الدراسات السابقة التي طُبقت في دول الوطن العربي مثل: عُمان ومصر، كدراسة الصباحي وآخرين، ودراسة القاضي وإبراهيم، وبعض الدول الإسلامية مثل ماليزيا، كدراسة رشيد وطاهر، بخلاف دراسة المحمداوي التي طُبقت على الجالية العربية في السويد.

جدول (٨) دلالة الفروق في متوسط درجات الإصابة بمرض الاكتئاب على حسب النوع.

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة الإحصائية
ذكر	١٠٠	٤,٩٧	٤,١٢٧٩	٢,٦٧-	٠,٠١
أنثى	١٠٠	٦,٤٩	٣,٩١١٩		

المصدر: بيانات الدراسة الميدانية.

ثانيًا: من ناحية العمر: بالنظر في الجدول (١٠) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الإصابة بمرض اكتئاب المسنين في مدينة الرياض، وبين الفئة العمرية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠).

جدول (٩) دلالة الفروق في متوسط درجات الإصابة بمرض الاكتئاب على حسب العمر.

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٤٣٦,٢٢٥	٣	١٤٥,٤٠٨	٩,٨٩٢	٠,٠٠٠
داخل المجموعات	٢٨٨١,١٩٥	١٩٦	١٤,٧		
المجموع	٣٣١٧,٤٢	١٩٩			

المصدر: بيانات الدراسة الميدانية.

ولتحديد اتجاه الفروق بين الفئات العمرية أُستُخدِم اختبار (شيفي) كما يظهر في جدول (9) الذي جاءت نتائجه كالآتي:

١- بين الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٦٠ إلى ٦٩ سنة والذين تتراوح أعمارهم ما بين ٧٠ إلى ٧٩ جاءت نتيجة الفروق لصالح الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٧٠ إلى ٧٩ سنة، أي: إنَّهم أكثر إصابة بمرض اكتئاب المسنين، وهذا يتوافق مع نتائج دراسة القاضي وإبراهيم التي بيَّنت ارتفاع نسبة مرض اكتئاب المسنين لدى الفئة العمرية 75 سنة، بخلاف دراسة رشيد وطاهر التي بيّنت ارتفاع نسبة المرض لدى الفئة العمرية الواقعة بين ٦٠ إلى ٦٩ سنة.

٢- بين الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٦٠ سنة والذين تتراوح أعمارهم ما بين ٨٠ إلى ٨٩ سنة جاءت نتيجة الفروق لصالح الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٨٠ إلى ٨٩ سنة، أي: إنَّهم أكثر إصابة بمرض اكتئاب المسنين، وهذا يُبين أنَّه كُلما ازداد العمر ازدادت فرصة الإصابة بمرض اكتئاب المسنين.

جدول (١٠) الاختبار البعدي شيفي لدلالة الفروق من حيث متغير العمر.

(I) العمر:	(J) العمر:	الفروق بين المتوسطات	الانحراف الخطأ	الدلالة الإحصائية
٦٠-٦٩	٧٠-٧٩	-٢,٥٦١٨٧*	٠,٦٢٣٨١	٠,٠٠٠
	٨٠-٨٩	-٣,١٣٣٩٣*	٠,٨١٠٠٩	٠,٠٠١

المصدر: بيانات الدراسة الميدانية.

ثالثًا: من ناحية الحالة الزواجية:

يتبين لنا من جدول (11) ظهور فروق ذات دلالة إحصائية (0,008) في متوسط درجات الإصابة بمرض اكتئاب المسنين في مدينة الرياض تُعزى لمتغير الحالة الزواجية، ولم يُبين الاختبار البعدي شيفي دلالة الفروق لصالح أي فئة، وذلك بسبب أنَّ أحد خيارات الحالة الزواجية جرى اختيارهم من مبحوث واحد فقط (أعزب)، وشرط الاختبار أن يتم اختيار أيّ خيار من الخيارات من قبل مبحوثين فأكثر.

جدول (١١) دلالة الفروق في متوسط درجات الإصابة بمرض الاكتئاب على حسب الحالة الزواجية.

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	١٩٤,٨٩	٣	٦٤,٩٦٣	٤,٠٧٨	٠,٠٠٨
داخل المجموعات	٣١٢٢,٥٣	١٩٦	١٥,٩٣١		
المجموع	٣٣١٧,٤٢	١٩٩			

المصدر: بيانات الدراسة الميدانية.

رابعًا: من ناحية المستوى التعليمي:

من جدول (12) يظهر من نتائج تحليل التباين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الإصابة بمرض الاكتئاب لدى المسنين ومستواهم التعليمي، عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١).

جدول (١٢) دلالة الفروق في متوسط درجات الإصابة بمرض الاكتئاب على حسب المستوى التعليمي.

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٥٢٨,٢٠٧	٣	١٧٦,٠٧	١٢,٣٧	٠,٠٠٠
داخل المجموعات	٢٧٨٩,٢١	١٩٦	١٤,٢٣١		
المجموع	٣٣١٧,٤٢	١٩٩			

المصدر: بيانات الدراسة الميدانية.

ولتحديد اتجاه الفروق بين المستويات التعليمية أُستُخدِم اختبار شيفي كما يظهر في جدول (13) الذي جاءت نتائجه كالآتي:

١- بين الأُميين والذين مستواهم التعليمي من الابتدائي إلى الثانوي، جاءت الفروق لصالح الأُميين أي: إنَّهم أكثر إصابة بمرض الاكتئاب.

٢- بين الذين مستواهم التعليمي جامعي فما فوق والذين مستواهم التعليمي أُميين، جاءت الفروق لصالح الأُميين أي: إنَّهم أكثر إصابة بمرض اكتئاب المسنين.

٣- بين الذين مستواهم التعليمي جامعي فما فوق، والذين مستواهم التعليمي يقرأ ويكتب، جاءت الفروق لصالح الذين يقرؤون ويكتبون أي: إنَّهم أكثر إصابة بمرض اكتئاب المسنين.

٤- بين الذين مستواهم التعليمي جامعي فما فوق، والذين مستواهم التعليمي من الابتدائي إلى الثانوي، جاءت الفروق لصالح الذين مستواهم التعليمي من الابتدائي إلى الثانوي أي: إنَّهم أكثر إصابة بمرض اكتئاب المسنين.

مما يدل على أنَّه كُلما انخفض المستوى التعليمي كُلما ازدادت نسبة الإصابة بمرض اكتئاب المسنين، ولعل ذلك يُمكن أن يُعزى إلى التحولات الثقافية والرقمية في المجتمع والتي تتطلب لمواكبتها الاطلاع المستمر لكل ما هو جديد بالقراءة والعمل على التطبيقات الإلكترونية والأجهزة الرقمية، الأمر الذي تفتقر إليه هذه الفئة من الأُميين، مما يجعلها محدودة ومحصورة في ضوء خبراتها ومهاراتها التي تمتلكها دون تجديد، ومن ثمَّ ترى أنَّها فئة معزولة عن المجتمع التي هي أحد الأسباب المؤدِّية لاكتئاب المسنين.

جدول (١٣) الاختبار البعدي شيفي لدلالة الفروق من حيث متغير المستوى التعليمي.

(I) المستوى التعليمي:	(J) المستوى التعليمي:	الفروق بين المتوسطات	الانحراف الخطأ	الدلالة الإحصائية
أمي.	من الابتدائي إلى الثانوي.	١,٨٠٨٣٩*	٠,٧٢٩٧	٠,٠١٤
	جامعي فما فوق.	٤,٣٣٩٧٣*	٠,٧٢٢٧	٠,٠٠٠
جامعي فما فوق.	يقرأ ويكتب.	-٢,٨٩٠٣١*	٠,٧٩٢٧	٠,٠٠٠
	من الابتدائي إلى الثانوي.	-٢,٥٣١٣٤*	٠,٧٣٢٩	٠,٠٠١

المصدر: بيانات الدراسة الميدانية.

خامسًا: من ناحية الدخل الشهري:

أظهرت نتيجة جدول (14) أنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية (0,000) في متوسط درجات الإصابة بمرض الاكتئاب لدى المسنين بمدينة الرياض تُعزى لمتغير الدخل الشهري.

جدول (١٤) دلالة الفروق في متوسط درجات الإصابة بمرض الاكتئاب على حسب الدخل الشهري.

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٣٢٦,٥٧٨	٣	١٠٨,٨٦	٧,١٣٤	٠,٠٠٠
داخل المجموعات	٢٩٩٠,٨٤	١٩٦	١٥,٢٥٩		
المجموع	٣٣١٧,٤٢	١٩٩			

المصدر: بيانات الدراسة الميدانية.

وجاءت نتائج الاختبار البعدي شيفي لتكشف عن نتيجة الفروق في مستويات الدخل الشهري كما في جدول (14) التي اتسمت بالآتي:

١- بين الذين دخلهم الشهري من ٣٠٠٠ إلى أقل من ٦٠٠٠ ريال، والذين دخلهم الشهري من ٦٠٠٠ إلى أقل من ١٢٠٠٠ ريال، جاءت الفروق لصالح الذين دخلهم الشهري من ٣٠٠٠ إلى أقل من ٦٠٠٠ ريال، أي: إنَّهم أكثر إصابة بمرض اكتئاب المسنين.

٢- بين الذين دخلهم الشهري من ٣٠٠٠ إلى أقل من ٦٠٠٠ ريال، والذين دخلهم الشهري من ١٢٠٠٠ ريال فأكثر، جاءت الفروق لصالح الذين دخلهم الشهري من ٣٠٠٠ إلى أقل من ٦٠٠٠ ريال، مما يعني أنَّهم أكثر إصابة بمرض اكتئاب المسنين.

٣- بين الذين دخلهم الشهري من ١٢٠٠٠ ريال فأكثر، والذين دخلهم الشهري أقل من ٣٠٠٠ ريال، جاءت الفروق لصالح الذين دخلهم الشهري أقل من ٣٠٠٠ ريال أي: إنَّهم أكثر إصابة بمرض اكتئاب المسنين.

٤- بين الذين دخلهم الشهري من ١٢٠٠٠ ريال فأكثر، والذين دخلهم الشهري من ٣٠٠٠ إلى أقل من ٦٠٠٠ ريال، جاءت الفروق لصالح الذين دخلهم الشهري من ٣٠٠٠ إلى أقل من ٦٠٠٠ ريال، مما يعني أنَّهم أكثر إصابة بمرض اكتئاب المسنين.

ولعل ذلك يُشير إلى أنَّ المستوى الاقتصادي له دور كبير في الإصابة بمرض اكتئاب المسنين، فكُلما قلَّ المستوى الاقتصادي تفاقمت فرصة الإصابة بهذا المرض، ولعل ذلك يُمكن أن يُعزى إلى أنَّ أغلب المصابين باكتئاب المسنين هم من كبار السن الذين تنخفض مستوياتهم التعليمية، ومن ثمَّ قد لا يجدون أيّ أعمالٍ يعملون بها بعد سنِّ التقاعد بناء على مؤهلاتهم التعليمية، مما يزيد من أعراض الاكتئاب لديهم وشعورهم بالانغلاق والانعزال عن المجتمع.

مُلخص نتائج الدِّراسَة:

١- بلغت نسبة الإصابة بمرض اكتئاب المسنين في مدينة الرياض (٤٩%).

٢- عدم وجود تباين مكاني للمصابين بالاكتئاب في مدينة الرياض بمستوى دلالة (٠,٠٩٨).

٣- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اكتئاب المسنين، ومرض الجلطة والزهايمر، بينما لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اكتئاب المسنين، وبقية الأمراض المزمنة الأخرى.

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الإصابة بمرض الاكتئاب لدى المسنين بمدينة الرياض تُعزى لمتغير النوع، وكانت الفروق لصالح الإناث بنسبة (٦,٤٩%).

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٠٠) في متوسط درجات الإصابة بمرض الاكتئاب لدى المسنين بمدينة الرياض وخصائصهم الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة التي جرى التوصل لها فإنَّ الباحثة تُوصي بالآتي:

١- إجراء مزيدٍ من الدراسات في مجال الجغرافيا الطبية المتعلقة بالجانب الأيكولوجي، مع التركيز على الأمراض النفسية التي تفتقر لها المكتبة الجغرافية السعودية.

٢- إجراء أبحاث مُماثلة لموضوع الدراسة وتطبيقها على مستوى المملكة العربية السعودية باختلاف قطاعاتها العمرانية.

٣- ضرورة الاهتمام بالكشف عن الأمراض النفسية لدى كبار السنِّ، وخصوصًا مرض الاكتئاب الذي يُعدُّ أحد أمراض التشيخ الرئيسة.

٤- العمل على إنشاء نوادٍ ومرافق خاصة بكبار السنِّ في كل حيٍّ من أحياء مدينة الرياض، تُنفذ فيها برامج رياضية وبرامج ثقافية وعلمية تدعم المهارات والحرف التي يمتلكونها لقضاء وقت فراغهم اليومي فيها.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، زيزي السيد، (٢٠٠٥م)، العلاج المعرفي للاكتئاب أسسه النظرية وتطبيقاته العملية وأساليب المساعدة الذاتية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

إبراهيم، عبد الستار، (١٩٩٨م)، الاكتئاب، سلسلة كتب ثقافية شهرية صادرة من المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

الأعظمي، غسان بشير، (٢٠١٣م)، الكآبة بين كبار السنِّ من العراقيين داخل الوطن والمهجر، دار دجلة ناشرون وموزعون، عمان.

أمانة منطقة الرياض، (٢٠٢١م)، بلدية العريجاء، بلدية الرياض، موقع الأمانة على شبكة الإنترنت:

*< https://www.alriyadh.gov.sa/ar/riyadh/riyadhmunic/Pages/Uraija.aspx .

الجندي، نبيل، (٢٠٠٨م)، الصورة العربية لاختبار اكتئاب الشيخوخة: دراسة عاملية على عينة من المسنين الفلسطينيين، مجلة جامعة الأقصى، المجلد (١٢)، العدد (١)، ص ١٧٣-١٩٥.

الحديثي، سهير بنت عبد الله، (١٤٣٣هـ)، مفهوم الذات وعلاقته بالاكتئاب لدى المسنات في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الحسن، عبد الرحمن محمد، (٢٠١٣م)، الجغرافيا الطبية، جامعة بخت الرضا، شركة مطابع السودان للعملة المحدودة، السودان.

الشربيني، لطفي، (٢٠٠١م)، الاكتئاب المرض والعلاج، مُنشأة المعارف، الإسكندرية.

شرف، عبد العزيز طريح، (١٩٩٥م)، البيئة وصحة الإنسان في الجغرافيا الطبيَّة، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.

صديق، عبد الفتاح؛ حسن، عبد الحميد، (٢٠١٧م)، الجغرافيا الطبيَّة أسس وتطبيقات، مكتبة الرشد، الرياض.

عبكة، حسنين صادق؛ مكي، ضي عبد الحسين، (١٤٣٥هـ)، أيهما أشد خطورة مرض السرطان أم مرض الاكتئاب، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

علي، محمد النوبي، (١٤٣٣هـ)، الاكتئاب لدى المسنين، الاتجاهات الحديثة في التشخيص والعلاج وكيفية التعامل، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

عوض، حسني؛ شتيه، عماد عبد اللطيف، (٢٠١٠م)، المشكلات النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي تواجه المسنين في فلسطين وعلاقتها ببعض المتغيرات « محافظة طولكرم نموذجًا»، أعمال المؤتمر الثالث: كبار السن بين الواقع والطموح، كلية الآداب،

جامعة عمان الأهلية، ص ٣٣٤-٣٧٦.

الفحل، نبيل محمد، (٢٠٠١م)، دراسة الفروق بين الاستجابات لبعض أعراض الاكتئاب لدى المسنين المصريين والسعوديين من الجنسين: دراسة عبر ثقافية، المؤتمر السنوي الثامن لمركز الإرشاد النفسي -الأسرة في القرن ٢١، جامعة عين شمس، ٨ نوفمبر ٢٠٠١م، ص ٤٠١-٤٣٨، مصر.

الفحل، نبيل محمد، (٢٠٠٩م)، الاكتئاب النفسي للمسنين، دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة.

الفنتوخ، أماني أحمد، (٢٠٢٢م)، ديناميكية الهيكل العمري لكبار السن في مناطق المملكة العربية السعودية (١٩٩٩-٢٠١٨م): دراسة جغرافية ديموغرافية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، [جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية]، عدد (٦٥)، ص (٧٥-١٢٠).

محمد السيد، عبد الباسط السيد، (٢٠٠٧م)، الاكتئاب أسبابه وعلاجه من القديم والحديث، مكتبة العلوم والحكم، دار ألفا للنشر والتوزيع، القاهرة.

المحمداوي، حسن، (٢٠٠٨م)، دراسة بعض أعراض الاكتئاب لدى المسنين من الجالية العربية في السويد، مركز النور للدراسات، مؤسسة النور للثقافة والإعلام.

المشوح، سعد بن عبد الله، (٢٠١٦م)، الاكتئاب وعلاقته بفعالية الذات والغضب لدى المسنين المودعين بمؤسسات ودور الرعاية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية، مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، مجلد (١)، العدد (٢)، ص ١١٥-١٤٠.

معلوف، لويس، (١٩٨٧م)، المنجد في اللغة والإعلام، الطبعة ٢٩، دار المشرق، بيروت.

منظمة الصحة العالمية، (٢٠٠٨م)، دمج الصحة النفسية في الرعاية الأولية.

ntegrating mental health into primary care. (2008). World Health Organization.>* ?Retrieved from http://search.ebscohost.com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx

منظمة الصحة العالمية، (٢٠١٧م)، الصحة النفسية وكبار السن، موقع المنظمة على شبكة الإنترنت.

*<https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-of-older-adults

الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض (١٤٣٤هـ)، المخطط الإستراتيجي الشامل لمدينة الرياض، الملخص التنفيذي رجب ١٤٣٤هـ، الرياض.

الهيئة العُليا لتطوير مدينة الرياض (١٤٣٧هـ)، الدراسة السكَّانية لمدينة الرياض (١٤٣٧هـ)، الرياض.

وزارة الصحة، (١٤٣٥هـ)، الدليل الإرشادي لبرنامج رعاية المسنين في المراكز الصحية، الوكالة المساعدة للرعاية الصحية الأولية،الرياض.

الوليعي، عبد الله، (١٤١١هـ)، التوزيع الجغرافي للأمراض في المملكة العربية السعودية، والعوامل المؤَثِّرة في هذا التوزيع؛ مع إشارة خاصة لمنطقة: (إمارة الرياض، ومدينة الرياض، مركز أبحاث مكافحة الجريمة، وزارة الداخلية، الرياض).

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Al-Sabahi SM, Al Sinawi HN, Al-Hinai SS, Youssef RM. Rate and correlates of depression among elderly people attending primary health care centres in Al-Dakhiliyah governorate, Oman. East Mediterr Health J. 2014 Apr 3;20(3):181-9.

Al-Shammari, S. A. (1,2), & Al-Subaie, A. (1). (n.d.). Prevalence and correlates of

depression among Saudi elderly. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 14(9), 739–747.

Cruz, J., Li, G., Aragon, M. J., Coventry, P. A., Jacobs, R., Prady, S. L., & White, P. C. L. (2022). Association of environmental and socioeconomic indicators with serious mental illness diagnoses identified from general practitioner practice data in England: A spatial Bayesian modelling study. *PLoS Medicine*, *19*(6), .e1004043

El Kady, H. M., & Ibrahim, H. K. (2013). Depression among a group of elders in Alexandria, Egypt. Eastern Mediterranean Health Journal = La Revue de Sante de *La Mediterranee Orientale = Al-Majallah Al-Sihhiyah Li-Sharq Al-Mutawassit,* ١٧٤–١٦٧ ,(٢)١٩.

Jafari, H., Ghasemi-Semeskandeh, D., Goudarzian, A. H., Heidari, T., & Jafari-Koulaee, A. (2021). Depression in the Iranian Elderly: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Aging Research, 1–9.*

Giggs, J. A. (1973). The Distribution of Schizophrenics in Nottingham. *Transactions of the Institute of British Geographers*, *59*, 55–76.

Kaneko Y, Motohashi Y, Sasaki H, & Yamaji M. (2007). Prevalence of Depressive Symptoms and Related Risk Factors for Depressive Symptoms among Elderly Persons Living in a Rural Japanese Community: a Cross-Sectional Study. *Community Mental Health Journal,* ٥٩٠–٥٨٣ ,(٦)٤٣.

Lai, D.W.L. (2000). Prevalence of Depression Among the Elderly Chinese in Canada. *Can J Public Health* ٩١, ٦٤–٦٦.

Rashid, A., & Tahir, I. (2015). The prevalence and predictors of severe depression among the elderly in Malaysia. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 30(1), 69–85.

Weich, S. (1,5), Holt, G. (2), Twigg, L. (2), Jones, K. (3), & Lewis, G. (4). (2003). Geographic variation in the prevalence of common mental disorders in Britain: A multilevel investigation. *American Journal of Epidemiology*, *157*(8), 730-737–737.

Yesavage, J A, Brink, T L, Rose, T L, Lum, O, Huang, V, Adey, M, Leirer, V O. (1983) Development and validation of a geriatric depression screening scale: a preliminary report. Journal of Psychiatric Research, 17, 37 – 49.

Researches of the issue

The Social and National Issues in Woman's Poetry in Tabuk

Ahmed Saleem Alatawi .....148 - 181

A proposed model for the use of the Balanced Scor card in the overall performance measurement of the Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University.

Dr. Omar Ali Alrafayia 182-212

The extent of awareness of the culture of entrepreneurship among students of the Faculty of Business Administration At the University University of Tabuk and activation mechanism

Dr. Hani Said Mahmoud Abdoh .....213 - 238

Legal and judicial guarantees to protect the environment from pollution in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr.Mahmoud Ahmed Helmy Mohamed Hamza 239-266

Training needs for families of children with autism spectrum disorder in Tabuk City

Dr.Fares Hussni Abd Alrhim Bakrl ..... 267 - 286

The Elderly›s Depression Disease in Riyadh City: A Study on Physical Geography

Dr. Amany Ahmed Abd Elaziz 287-319

Contents

The importance of the science of Occidentalism and its role in the peaceful coexistence of nations

Dr. Sarah Mohamed Al-Hasany .....17 - 36

A proposed model for evaluating the performance of faculty members in Saudi Universities in light of the executive regulations for performance management for human resources

Dr.Saad Mobark Mohammed Alrimthi.....37 - 73

Degree of Satisfaction among Teaching Staff Members of Islamic Culture and Linguistic Skills Courses at King Abdulaziz University regarding the Application of Remote

Dr.Maryam Ibrahim Ali Hamed Ghabban 74-99

The Effectiveness of A Training Program for the Professional Competencies Development for Teachers of Learning Disabilities in Light of the Professional Standards Approved by the Education and Training Evaluation Commission (ETEC) in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Faisal Nasser Eid Albalawi 100-129

Analysis of Second Year Secondary school chemistry textbook in Sudan in light of Next Generation Science Standards (NGSS)

Abaker yagoub Adam Logman - Ibrahim Osman 130-147

III. Publication Procedures:

- The researcher sends his/her research to the journal website by clicking on the "Publish your Research" icon and filling out the form and following the required procedures. The research file must be in Word and PD formats, and the journal offers no provision for research to be published via its email address or via postal mail.
- Sending the research to the journal website carries an implicit undertaking by the researcher that the research has never been published before, and would never be submitted for publication to any other journal until the arbitration procedures are concluded in the journal.
- The journal editorial board decides on the suitability of research for arbitration, or its apology for nonpublication due to research unsuitability.
- All research papers, after clearance by the editorial board, are submitted to academic arbitration in a confidential manner.
- The researcher sends the research to two specialized arbitrators in the subject matter; if they disagree, the research is sent to a third arbitrator to tip the scales in favor of one opinion over the other.
- In case of any necessary modifications deemed by the arbitrators, the research shall be sent back to the researcher to make the suggested amendments, within a period of one week as a deadline for resubmitting. This can be done via the email address of the journal.
- When the search is accepted for publication, it may not be published in any other paper or electronic publishing form, without the written permission of the chairman of the editorial board.
- The author whose research has been rejected for publication shall be informed without any explanatory reasons.

12 If the reference is in a research, documentation is as follows: The family name of the author, first name, (year of publication in parentheses), the full research title between inverted commas, the name of the journal in italics, volume number, number in parentheses, and search pages, for example:

Omaira, Halima, (2009), "Method of Praise and Criticism in Arabic: A Statistical Descriptive Study", The Jordanian Journal about Arabic Language and Literature, vol. 5 (No. 1), pp. 11-40.

13 If the reference is a scientific dissertation yet to be printed, documentation goes as follows:

The family name of the author, first name (both in bold), dissertation title in italics, and the corresponding degree of the dissertation (Master's/Doctorate in parentheses), place: Country, department, college, university, year), for example:

Al-Shahrani, Mr. Nasser bin Abdulla (Requirements of the Use of E-education in the Teaching of Natural Sciences in Higher Education from the Viewpoint of Specialists), thesis, (Ph.D.), Saudi Arabia, Methodology & Curricula Dept., Faculty of Education, Umm al-Qura University, 1429 H.

14 If the reference is from the web, then the accuracy of documentation has to be investigated.

department, college, university, and mailing address) both in Arabic and English on a separate page at the beginning of the research, directly followed by the research pages commencing with the title of the research.

6. References in the body (at the end of the quotation) are indicated by the name of the author's last name, the year of publication and the page number as in the following example: (Al Hamid, 1435 H., p. 51) and if there are more than two authors of the source, they are referred to as in the following example: (Al Hamid et al., 1435 H: P. 51). The system of reference numbering is not accepted within the body of the text.

7. Periodicals in the body are referred to in their order of name and date in parentheses at the line level.

8. The verses of the Holy Quran are written according to the electronic version of King Fahd Publishing House for the printing of the Holy Quran (size 16), with a normal light black color, followed by Suraah and Verse number.

9. The abstract is preceded by keywords expressing the subject matter of the research and the main issues to be dealt with; the keywords, no more than 6 words, come after the researcher's data, both in the Arabic and English versions.

10. At the end of the research, the Arabic references are alphabetically arranged in a separate list and the foreign references are also arranged in another separate list below them. The references in the bibliography are not given any numbers, and all the references used by the researcher should be written down.

11. If the reference is a book, it shall be documented as follows: The family name of the author, first name (both in bold), (year of publication in parentheses), the title of the book in italics, print, place of publication, publishing house, for example: Ibn Murad, Ibrahim, (2010), From Lexicon to Dictionary, I, Tunis, Islamic Dar Al-Qarb.

9. It is imperative that the full name of the researcher be written in Arabic and English (i, e. first, second and last names) in addition to nationality, biography, country of residence, academic degrees, place of work, general specialization, exact specialization, research keywords, cell phone number, landline number, fax, ZIP code, P.O. Box, email, and a CV summary__ all this required information is found in the "Publish your Research" icon on the journal website.

10. The name(s) or identitie(s) of the researcher(s) may not be explicitly revealed or indirectly alluded to in the research, on its margins or in its' bibliography. Instead, the word "researcher" or "researchers" may be used.

II.Technical rules:

1. The number of words in a research may not exceed 1000 words including the Arabic and English summaries, as well as the references.

2. Font size (16) is used for the translational Arabic text with bold print size (18) for the heading. As for the English version, font type Times New Roman (size 14) is used with a bold print heading (size 16). As for Arabic footnotes, font type Lotus Linotype (size 14) is used, while English footnotes are written with font type Times New Roman (size 10).

3. Tables, graphics and formats should be suitable for the space available on the pages of the journal (12 x 18 cm) and in a font size (11).

4. No space is used between the punctuation marks and the words that precede them; the space always goes between the punctuation marks and the following words. However, when parentheses and quotation marks are used, a space must separate them from the neighboring words before and after, but with one space separating them from the words within.

5. The data of the researcher (name, academic degree, specialization, educational institution) is written (together with the names of the

Rules of Publication:

I. General Rules:

1. The journal publishes research and academic studies in humanities and social sciences in both Arabic and English.
2. The journal publishes research which has originality, innovation, established methodology and scientific documentation, with integrity of ideas, language and style. Also, the research must be devoid of plagiarism drawn from any book or any other research.
3. The research is submitted to specialized arbitrators confidentially selected by the editorial board, and the Journal may request amendments to the research according to the opinion of the arbitrators, prior to final publication of the research.
4. The researcher is informed of the acceptance or rejection of the publication.
5. If the research is published, the researcher shall be given 5 copies of the research and one journal copy.
6. Republishing the research through any other journal is not allowed without a written permission by the editor.
7. When submitting his research to the journal, the researcher is required to confirm that the research has never been published before, and once the research has been accepted, the researcher is not entitled to publish it in any other journal.
8. The researcher shall submit his research on the website of the journal by clicking on the "Publish your Research" icon, on condition that the summary of the research shall be uploaded in both Arabic and English in no more than 200 words.

To Contact

University of Tabuk Journal
for Humanities and Social Sciences

P .Box No. :4279 Tabuk:41791
Kingdom of Saudi Arabia

E-mail :
utjhss@ut.edu.sa

website:
https://www.ut.edu.sa/ar/Journal/

Telephone No.
0144563773
0144561411

Fax :
0144561271

1427

2006

University of Tabuk

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

Refereed Scientific

Periodical Journal

Quarterly

ISSN: 1658-8797

Volume (3), Issue (1), Sha'ban 1444 AH / March 2023 AD

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

Refereed Scientific
Periodical Journal

Quarterly

ISSN: 1658-8797

VISION رؤيـــة 2030
المملكة العربية السعودية
KINGDOM OF SAUDI ARABIA

١٤٢٧
2006
جامعة تبوك
University of Tabuk

Volume (3), Issue (1), Sha'ban 1444 AH / March 2023 AD

www.ut.edu.sa/ar/Journal
ut@ut.edu.sa