المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الحدود الشمالية
مركز النشر العلمي
والتأليف والترجمة

مجلة الشمال

للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المجلد (5) العدد (2) يوليو 2020م / ذو القعدة 1441 هـ

www.nbu.edu.sa

طباعة ردمد: 1658-7006
إلكتروني ردمد: 1658-6999

© 2020 (1441هـ) جامعة الحدود الشمالية

جميع حقوق النشر محفوظة. لا يسمح بإعادة نشر أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها دون الحصول على موافقة مكتوبة من مجلة الشمال.

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

تصدر عن

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة في

جامعة الحدود الشمالية

المجلد الخامس – العدد الثاني

يوليو 2020 م – ذو القعدة 1441هـ

http://www.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa

طباعة – ردمد: 1658-7006 / إلكتروني – ردمد: 1658-6999

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

هيئة التحرير

رئيس التحرير

الدكتور / مانع بن قراش الدعجاني
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

مدير التحرير

الأستاذ الدكتور / عبدالله أحمد الحجوجي
جامعة الحدود الشمالية- السعودية

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور / عبد الله بن عبد العزيز الموسى
مدير الجامعة السعودية الإلكترونية
الرياض-المملكة العربية السعودية

الأستاذ الدكتور / محمد عبد الحليم
جامعة لندن-بريطانيا

الأستاذ الدكتور / عبدالقادر الفاسي الفهري
جامعة محمد الخامس- الرباط – المملكة المغربية

الأستاذ الدكتور / محمد الزحيلي
جامعة الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

الأستاذ الدكتور / عبدالعزيز بن سعيد بن صقر
مدير جامعة نايف العربية
للعلوم الأمنية سابقاً- السعودية

الأستاذ الدكتور / أسامة حسانين سيد
جامعة الحدود الشمالية- السعودية

الدكتور / سعود رغيان السمني الرويلي
جامعة الحدود الشمالية- السعودية

الدكتور / سعود بن فرحان محمد العنزي
جامعة الحدود الشمالية- السعودية

الدكتورة / جيهان الطاهر محمد عبدالحليم
جامعة الحدود الشمالية- السعودية

الهيئة الاستشارية الدولية

الأستاذة الدكتورة / ميمونة خليفة الصباح
كلية الآداب- جامعة الكويت- الكويت

الأستاذ الدكتور / أحمد زكريا الشلق
كلية الآداب- جامعة عين شمس- مصر

الأستاذ الدكتور / جون بورتن
كلية الفنون والآداب- جامعة فيرجينيا تكنولوجي
الولايات المتحدة الأمريكية

الأستاذ الدكتور / سعد بن بردي الزهراني
كلية التربية– جامعة أم القرى
المملكة العربية السعودية

الدكتور / محمد منذر عياشي
كلية الآداب- جامعة البحرين- البحرين

الدكتورة / أميرة أحمد الجعفري
عميدة كلية الآداب - جامعة الدمام
المملكة العربية السعودية

الدكتور / مراد عمار الزمامي
جامعة تونس ـ تونس

التدقيق اللغوي

الأستاذ الدكتور / عبدالله أحمد الحجوجي
مدقق اللغة العربية

الدكتور / مبارك عبدالله التويجي
مدقق اللغة الإنجليزية

سكرتير التحرير

الأستاذ / محمد عبدالحكم

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعريف بالمجلة

تعنى المجلة بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، باللغتين العربية والإنجليزية، كما تهتم بنشر جميع ما له علاقة بعرض الكتب ومراجعتها أو ترجمتها، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والندوات العلمية، وتصدر مرتين في السنة (يناير . يوليو).

الرؤيـة

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكمة، وتصنيف المجلة ضمن أشهر الدوريات العلمية العالمية.

الرسـالة

نشر البحوث العلمية المحكمة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية وفق معايير عالمية متميزة.

أهداف المجلة

1) أن تكون المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في العلوم الإنسانية والاجتماعية.
2) تلبية حاجة الباحثين إلى نشر بحوثهم العلمية، وإبراز مجهوداتهم البحثية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.
3) المشاركة في بناء مجتمع المعرفة بنشر البحوث الرصينة التي تؤدي إلى تنمية المجتمع.
4) تغطية أعمال المؤتمرات العلمية المحكمة.

شروط قبول البحث

1) الأصالة والابتكار، وسلامة المنهج والاتجاه.
2) الالتزام بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المتبعة في مجاله.
3) الدقة في التوثيق والمصادر والمراجع والتخريج.
4) سلامة اللغة.
5) أن يكون غير منشور أو مقدم للنشر في أي مكان آخر.
6) أن يكون البحث المستل من الرسائل العلمية غير منشور أو مقدم للنشر، وأن يشير الباحث إلى أنه مستلٌ من رسالةٍ علميةٍ.

للمراسلة

رئيس تحرير مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية،
ص.ب 1321، عرعر91431، المملكة العربية السعودية
هاتف: 0146615499 – فاكس: 0146614439

البريد الإلكتروني: h.journal@nbu.edu.sa
الموقع الإلكتروني: http:// www.nbu.edu.sa

الاشتراك والتبادل

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة، جامعة الحدود الشمالية، ص.ب. 1321، عرعر 91431
المملكة العربية السعودية.

سعر النسخة الواحدة : 40 ريالاً سعودياً أو 20 دولاراً أمريكياً (شاملاً البريد).

ISSN 1658-7006
9 771658 700604 >

www.nbu.edu.sa

إرشادات للمؤلفين

أولاً – ضوابط النص المقدم للنشر :

1) ألا تزيد صفحاته عن (45) صفحة من القطع العادي (A4).
2) أن يحتوي على عنوان وملخص باللغتين العربية والإنجليزية في صفحة واحدة، بحيث لا يزيد عن (200) كلمة لكل ملخص، وأن يتضمن البحث كلمات مفتاحيةٍ دالـةٍ على التخصص الدقيق للبحث باللغتين، لا يتجاوز عددها (6) كلمات، توضع بعد نهاية كل ملخص.
3) أن يذكر اسم المؤلف وجهة عمله وعنوان المراسلة بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والإنجليزية.
4) أن تقدم الأبحاث العربية مطبوعة بخط (Simplified Arabic)، بحجم (14) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (12) للهوامش.
5) أن تقدم الأبحاث الإنجليزية مطبوعة بخط (Times New Roman) بحجم (12) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (9) للهوامش.
6) كتابة البحث على وجه واحد من الصفحة، مع ترك مسافة 1.5 سم بين السطور، وتكون الحواشي 2.54 سم على الجوانب الأربعة للصفحة، بما يعادل 1.0 إنش (بوصة واحدة).
7) التزام الترتيب الموضوعي الآتي:

المقدمة: وتكون دالة على موضوع البحث، والهدف منه، ومنسجمة مع ما يرِدُ في البحث من معلومات وأفكار وحقائق علمية، كما تشير باختصار إلى مشكلة البحث، وأهمية الدراسات السابقة.

العرض: ويتضمن التفاصيل الأساسية لمنهجية البحث، والأدوات والطرق التي تخدم الهدف، وترتب المعلومات حسب أولويتها.

النتائج والمناقشة: ويجب أن تكون واضحة موجزة، مع بيان دلالاتها دون تكرار.

الخاتمة: وتتضمن تلخيصاً موجزاً للموضوع، وما توصل إليه من نتائج، مع ذكر التوصيات والمقترحات.

8) أن تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وتكون باللونين الأبيض والأسود، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها والملاحظات التوضيحية أسفلها.
9) أن تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها أعلاها، وأما الملاحظات التوضيحية فتكتب أسفل الجدول.
10) وضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب.
11) لا تنشر المجلة أدوات البحث والقياس، وتقوم بحذفها عند طباعة المجلة.
12) أن يراعى في منهج توثيق المصادر والمراجع داخل النص نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA)، الإصدار السادس، وهو نظام يعتمد ذكر الاسم والتاريخ داخل المتن، ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل النص، وتوثق المصادر والمراجع داخل المتن بين قوسين حسب الأمثلة الآتية: يذكر اسم عائلة المؤلف متبوعا بفاصلة،

فسنة النشر، مثلا: (خيري، 1985م). وفي حالة الاقتباس المباشر يضاف رقم الصفحة مباشرة بعد تاريخ النشر، مثلا: (خيري، 1985م، ص:33). أما إذا كان للمصدر مؤلفان فيذكران مع اتباع الخطوات السابقة، مثلا: (القحطاني والعدناني، 1426هـ). وإذا زاد عددهم عن اثنين تذكر أسماء عوائلهم أول مرة، مثلا: (زهران والشهري والدوسري، 1995م)، وإذا تكرر الاقتباس من المصدر نفسه يشار إلى اسم عائلة المؤلف الأول فقط، ويكتب بعده وآخرون، مثل: (زهران وآخرون، 1995م)، على أن تكتب معلومات النشر كاملة في قائمة المصادر.

13) بالنسبة لأبحاث العلوم الشرعية والأدبية، فيسمح بترقيم المصادر والمراجع داخل المتن، مع وضع حاشية أسفل الصفحة، ويشار إليها برقم أو نجمة، ويكون الخط فيها بحجم (12) للعربي و(9) للإنجليزي.

مثال ذلك؛ كأن يكتب في المتن: قال الذهبي: « وأما جامع البخاري الصحيح، فأجَلُّ كتب الإسلام، وأفضلها بعد كتاب الله تعالى»[1].

وفى الحاشية يكتب هكذا:

(1) إرشاد الساري في شرح صحيح البخاري، ج:1، ص:29.

14) تخرج الأحاديث والآثار على النحو الآتي: (صحيح البخاري، ج:1، ص:5، رقم الحديث 511).

15) توضع قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث مرتبة ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ووفق نظام (APA)، وبحجم 12 للعربي و9 للإنجليزي، وترتب البيانات الببليوغرافية على النحو الآتي:

- **الاقتباس من كتاب:**

الجوير، إبراهيم مبارك. (2009م). الأسرة والمجتمع: دراسات في علم الاجتماع العائلي. ط.1، الرياض: دار عالم الكتب.

الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف. (1403هـ). المهذب في فقه الإمام الشافعي، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي. ط.2، بيروت: دار الكتب العلمية.

- **الاقتباس من دورية:**

عودة، أحمد. (2011م). معايير ضمان الجودة المشتقة من المتأثرين بنتائج التقييم في المدرسة: مدخل مقترح لتحفيز الاعتماد والجودة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7(2)، 163- 193.

- **الاقتباس من رسالة ماجستير أو دكتوراه:**

القاضي، إيمان عبدالله. (1429هـ). *النباتات الطبيعية للبيئة الساحلية بين رأسي تنورة والملوح بالمنطقة الشرقية: دراسة في الجغرافيا النباتية وحماية البيئة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب للبنات، الدمام: جامعة الملك فيصل.

- **الاقتباس من الشبكة العنكبوتية (الإنترنت):**

مثال للاقتباس من كتاب:

المزروعي، م. ر.، و المدني، م. ف. (2010م). *تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي*. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x)، أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http:// www....)، أو الرقم المعياري الدولي للكتاب (ISBN: 000-0-00-000000-0).

ومثال للاقتباس من مقالة في دورية:

المدني، م. ف. (2014م). مفهوم الحوار في تقريب وجهات النظر. *المجلة البريطانية لتكنولوجيا التعليم*، 11(6)، 225-260. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x) أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http:// onlinelibrary.wiley.com journal/10.1111) أو الرقم المعياري التسلسلي الدولي للمجلة (ISSN: 1467-8535).

16) يلتزم الباحث بترجمة أو (رومنة) أسماء المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية وإضافتها إلى قائمة المصادر والمراجع. مثال:

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود– العلوم التربوية، 3(1)، 143–170.

Al-Gabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University Educational Sciences, 3*(1), 143-170.

17) تستخدم الأرقام العربية الأصلية (0 ، 1 ، 2، 3، ....) في البحث.

ثانياً – المرفقات المطلوب إرسالها للمجلة :

1) نسخة إلكترونية من البحث بصيغة (Word).
2) السيرة الذاتية للباحث، متضمنة اسمه باللغتين العربية والإنجليزية، وعنوان عمله الحالي، ورتبته العلمية.
3) نموذج طلب نشر بحث في المجلة. (تجدونه بموقع المجلة).
4) نموذج تعهد بأن البحث غير منشور أو مقدم للنشر في مكان آخر. (تجدونه بموقع المجلة).

- **ترسل كافة المرفقات على البريد الإلكتروني:**

h.journal@nbu.edu.sa

ثالثاً – تنبيهات عامة :

1) أصول البحث التي تصل إلى المجلة لا تردّ سواء أنشرت أم لم تنشر.
2) الآراء الواردة في الأبحاث المنشورة تعبر عن وجهة نظر أصحابها.
3) تؤول جميع حقوق النشر للمجلة في حال إرسال البحث للتحكيم وقبوله للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر دون إذن كتابي مسبق من رئيس هيئة التحرير.
4) عند رفض البحث يبلغ صاحبه بالرفض دون إبداء الأسباب.

المحتويات

الأبحاث باللغة العربية

- إدارة الذات وأثره على عقيدة المسلم: دراسة عقدية ميدانية
صالح نعمان وخلود عبد الله عيسى الرنيني 3
- العنف الأسري أسبابه وآثاره وعلاجه في الفقه الإسلامي
محمد البيومي الراوي ونَايف بن دخيل العنزي 41
- الاستجابة الجمالية في نقد السيرة الذاتية السعودية: جماليات تلقي الصورة السردية
مريم إبراهيم غبان 79
- الإيقاع الصوتي وأثره في تماسك النص مقاربة نصية في قصة (عندما طارت النجمة يون)
رائدة بنت حسن المالكي 105
- فعالية نموذج تدريسي مقترح في التاريخ قائم على التعلم السريع لتنمية المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط
إبراهيم عبد الفتاح إبراهيم رزق 127
- درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعناصر التعلم النشط
محمد بن سعد بن عبدالعزيز الشريف 179
- التَّحصيل الأكاديميُّ للطَّالب المعلِّم (تخصُّص التَّربية الإسلاميَّة) وعلاقته بالأداء التَّدريسيِّ من وجهة نظر المشرف الأكاديميِّ
مصعب بن مطلق العنزي 235
- المبالغة في التعليم لدى موظفي جامعة طيبة بالمدينة المنورة
علي حسين حورية 255
- فعالية العلاج النفسي الواقعي في خفض اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية وتحسين المسئولية الاجتماعية لدى المكفوفين
محمد مسعد عبد الواحد مطاوع 287
- دور المُؤسَّساتِ والجمعيات الخيريَّة في المسؤوليَّة الاجتماعيَّة: دراسةٌ ميدانيَّةٌ مطبقة على العاملين في المؤسسات والجمعيات الخيرية بمدينة الرياض
المامون الســـر كـــرار 317
- أثر سياسات الحوكمة على النمو الاقتصادي: دراسة تحليلية من منظور إقليمي في الدول النامية
سلطان عقلا المرشد 361

الأبحاث باللغة العربية

إدارة الذات وأثره على عقيدة المسلم: دراسة عقدية ميدانية

صالح نعمان(*) **خلود عبدالله الرنيني (**)**

جامعة الملك خالد

(قدم للنشر في 1439/6/6هـ، وقبل للنشر في 1439/9/14هـ)

ملخص البحث : إن الحرص على العقيدة الإسلامية من أي شائبة قد تخدش فيها أمر في غاية الأهمية لابد من التفطن له، ولكثرة ما دار حول التنمية البشرية من تأييد ومعارضة فقد هدف هذا البحث لمعرفة مدى تأثير الانغماس في موضوع (إدارة الذات) وتطويرها على عقيدة المسلم من عدة فرضيات وهي: التوكل على الله والاستعانة به، الإيمان بالقضاء والقدر، تركيزها على النجاح المادي الدنيوي، اعتقاد الشخص بأنه يخلق فعل نفسه، وأن النجاح نابع من ذاته وليس توفيقاً من الله. وقد استخدمت الدراسة أداة الاستبانة في قياس هذا الأثر، و توصلت إلى: أن تنمية الذات في الاتجاه الصحيح أمر مطلوب ومرغوب، ولكن يتحتاج إلى الوسطية وعدم التطرف، فالانغماس المبالغ فيه قد يؤثر في عقيدة الفرد خصوصا مع المبالغات والادعاءات الموجودة بها، على قدر درجة وعي الفرد وعلمه بالعقيدة الإسلامية يكون تأثيرها إيجابيا أو سلبياً، وأن جميع ما أثبتت صحته في التنمية الذاتية له أصول في الشريعة الإسلامية، ولذلك أوصت الدراسة : التركيز على التوعية بالعقيدة الإسلامية بين فئة الشباب في كل المجالات الإعلامية، وأن لا تؤخذ هذه البرامج من شخصيات أخذوا خبراتهم ومهاراتهم من مصادر بها عقائد ضالة قديمة أو حديثة، وعلى مدربي التنمية البشرية أن يبذلوا جهداً عظيماً في بحث وتنقيح موادهم ودراسة خلفياتها الفكرية، وعلى العلماء المفكرين استخراج كنوز التنمية الذاتية من الشريعة الإسلامية (الكتاب والسنة) ونشرها بأساليب سهلة ومختصرة وجذابة.

كلمات مفتاحية : إدارة الذات ، العقيدة الإسلامية .

*****

Self-Management and Its Impact on the Muslim's Faith: A Field Doctrinal Study

Saleh Nuamani (*) **Khulood Abdellah Al-Ranini (**)**

King Khaled University

(Received 22/2/2018, accepted 29/5/2018)

Abstract : The concern of the Islamic faith of any defect is very important. To elaborate on the aforementioned statement, this research aimed to identify the impact of indulgence in the subject of self-management and its development through several hypotheses such as dependence on Allah, seeking his support and believing in destiny. The study focuses also on the temporary mortal success, a person's belief that he creates his behavior and his notion that man but not Allah brings success. The study used questionnaire to measure this issues and concluded that: self-development in the right direction is required and desirable but needs moderation but not extremism. Over-extremism may affect a person's faith particularly with allegations existent in it and his knowledge of the Islamic belief. Whatever is proved true in the concept of self-development has basis in Islamic belief. Therefore, the study recommended equipping the youth with Islamic belief. Such knowledge should be taken from authentic Islamic sources. Therefore, human development professionals have to pay greater efforts in refining their sources of knowledge. Scholars, thinkers and scientists have to extract self-development knowledge from Quran and Sunnah and spread it in an easy, concise and attractive way.

Key words: self-management, Islamic Belief.

(*) للمراسلة:

أستاذ، قسم العقيدة والمذاهب المعاصرة، كلية الشريعة وأصول الدين، جامعة الملك خالد، ص ب: 960، رمز بريدي: 61421، عسير-أبها، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Professor, College of Sharia and Fundamentals of Religion, King Khalid University, PO Box 960, Postal Code: 61421, Aseer-Abha, Saudi Arabia.

e-mail: salahnaamane.lmd@gmail.com, sshnamane@kku.edu.sa

ejournal.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0055713

مقدمة :

الحمد لله والصلاة والسلام على خير خلق الله سيدنا محمد وآله وصحبه وسلم وبعد:

ركز الإسلام في تعاليمه على تنمية الفرد والمجتمع من أجل إعمار الأرض وتحقيق التنمية والحياة الاجتماعية المتكاملة، ويتبين هذا في كثير من الآيات والأحاديث، قال تعالى: ﴿وَإِلَىٰ ثَمُودَ أَخَاهُمْ صَالِحًا قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَٰهٍ غَيْرُهُ هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَاسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي قَرِيبٌ مُّجِيبٌ﴾ (سورة هود:61).

وقال تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَائِفَ الْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ الْعِقَابِ وَإِنَّهُ لَغَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾ (سورة الأنعام:165).

وقال تعالى: ﴿وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَىٰ لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّن بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا يَعْبُدُونَنِي لَا يُشْرِكُونَ بِي شَيْئًا وَمَن كَفَرَ بَعْدَ ذَٰلِكَ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ﴾ (سورة النور:55).

ويكون الاستخلاف في الأرض بالعمل والعمارة والتنمية المتواصلة في شتى الميادين، وباعتبار الفرد هو لبنة المجتمع فقد جاء الإسلام ليحارب كل سلوك سيئ مثل الكسل والاتكالية والسلبية، وكل ما ينتج عنه من التخلف والفقر والضعف، والإنسان بفطرته يسعى دائماً للأفضل في جميع مجالات حياته، ويطلب التغيير والتطوير، وهذا حق مشروع لبني البشر.

إن الإسلام منهج متكامل، ليس منهجاً دنيوياً محضاً يعتني بتدبير شؤون الإنسان وتنظيمها على المستوى الفردي والاجتماعي فقط ، بل هو منهج أعمق من ذلك بكثير، فهو ينظر للإنسان على أنه روح وجسد، وأن حياة الجسد وسعادته تنبع من حياة وسعادة الروح، فإن الهدف الأسمى في حياة الإنسان هو عبادة الله سبحانه وتعالى على وجه يرضيه، قال تعالى: ﴿وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ ۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا ۖ وَأَحْسِن كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ ۖ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ ۖ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ﴾ (سورة القصص:77).

مشكلة الدراسة :

مع التطور الاقتصادي والصناعي في العصر الحديث أصبح الإنسان هو محور الحياة التنموية بأشكالها المادية، و كل ما يدور حول تطوير النفس الإنسانية واستغلال طاقاتها لاستلهام النجاح الدنيوي هو جوهر التنمية البشرية. إن فن التنمية البشرية بصورته المنتشرة اليوم والذي يقصد به تحديداً علم تنمية الذات سعياً بها نحو النجاح والتطور، والذي أخذ منحى آخر وهو وصفه كعلم خاص دخل به جانب الكسب المادي، ويلجأ إليه كثير من الناس انجذاباً لعناوين براقة

توحي لهم بأنه باب السعادة المنتظر، وأنه الحل لجميع المشاكل الحياتية .

وبما أن فن التنمية البشرية (الذاتية) علم له كثير من المجالات منها ما يتوافق مع العقيدة الإسلامية ومنها ما يخالفها من جهة ومنها ما يقدح فيها، ولا يمكن جمعها في بحث كهذا ولكن يمكننا أن نقول: إن غالب مواضيع التنمية البشرية تدور حول الإنسان من عدة جوانب متداخلة بشكل كبير وأننا سنحاول التركيز على الجانب الشخصي والاجتماعي، وسنبتعد عن الجانب الصحي المتمثل في استخدام فنون التنمية وعلوم الطاقة في الاستشفاء والصحة لكون هذا الموضوع طويل ومتشعب وفيه من الخلاف والأخطار العقدية الشيء الكثير الواضح للجميع، ولقد تعرض هذا الموضوع لكثير من النقد والرفض من بعض العلماء الإسلاميين، ولسنا نقصد هنا ما ينافي العقيدة فهذا مرفوض ولا مجال لذكره في هذا البحث ولكن ما هو منتشر على الساحة ومقبول بين المسلمين و يلقى رواجا وإقبالاً كبيراً تحت عدة مسميات نستطيع أن نختصرها في تأكيد الذات أو إدارة الذات فهذا ما يحتاج دراسة متعمقة لمعرفة أثره على عقيدة المسلم وعلى سلوكه.

وهنا تثار بعض الاستفهامات:

- ما حقيقة إدارة الذات؟
- إلى أي مدى تؤثر إدارة الذات في عقيدة المسلم وسلوكه؟

أسباب اختيار الموضوع :

1. للإشكالات المطروحة آنفاً.
2. كثرة الأخطاء العقدية المنتشرة بين المسلمين في العصر الحالي .
3. أهمية الموضوع ووجوب معرفة تفاصيله وآثاره.
4. انتشار هذا الاتجاه لدى كثير من الشباب والفتيات وانخراطهم فيه دون تحصن عقدي .

أهمية الموضوع:

تلقى التنمية البشرية إقبالاً كبيراً في المجتمعات وخصوصاً من فئة الشباب المندفع نحو الحياة بكل مغرياتها، فمنهم من يبحث عن النجاح، وآخر عن التفوق، وآخر عن الثراء، والبعض يرغب التخلص من بعض العادات السيئة كالخجل أو القلق أو التفكير السلبي .. إلخ ، وتحت العناوين البراقة لها على الكتب والتي أصبحت من أكثر الكتب مبيعاً على مستوى العالم، وكذلك الدورات التدريبية ومواقع الإنترنت وقنوات التواصل الاجتماعي، فقد اجتذبت الشباب والفتيات الذين تقل لديهم خبرات الحياة أو تقل لديهم الحصانة العلمية والفكرية فلا يفرقون فيها بين المفيد والضار وما يمكن أن

يؤخذ منها أو يترك، فمن المهم معرفة تأثير هذه المواضيع على العقيدة الإسلامية للحفاظ عليها من أي شائبة تشوبها .

الهدف من الدراسة :

1. التعرف على حقيقة التنمية البشرية ووسائلها الدارجة على الساحة في الوقت الحاضر.
2. اكتشاف آثارها الإيجابية والسلبية على المسلم عقيدةً وسلوكاً.
3. التعرف على طبيعة العلاقة بين تنمية الذات وأصول العقيدة الإسلامية.
4. معرفة الحدود التي يجب أن يتوقف عندها الفرد حتى لا تتأثر عقيدته.

الدراسات السابقة:

يوجد عدد من الدراسات حول التنمية البشرية تحدثت عنها وعن أصولها في الشريعة الإسلامية أو عن بعض الأخطار العقدية فيها،ولكن الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو الوصول لأثر الانغماس المبالغ في تطوير الذات تحديداً على عقيدة المسلم، ومن الدراسات التي بحثت في التنمية البشرية وعلاقتها بالشريعة :

1. التنمية البشرية في السنة النبوية (دراسة موضوعية)، وهي رسالة ماجستير بالجامعة الإسلامية بغزة، كلية أصول الدين، قسم الحديث وعلومه، سنة 1432هـ/ 2011م، للباحثة سماح طه غندور. وكان بحثاً تأصيلياً لموضوع التنمية البشرية المعاصرة في السنة النبوية وإبراز عناية السنة النبوية بتنمية المسلم والمجتمع الإسلامي.
2. أسس التفكير الإيجابي وتطبيقاته تجاه الذات والمجتمع في ضوء السنة النبوية، وهو بحث علمي محكم ومنشور في إحدى المجلات العلمية قُدم كورقة عمل في المؤتمر الدولي عن تنمية المجتمع تحديات وآفاق، في الجامعة الإسلامية بماليزيا عام (2008م) وقد كتبه الدكتور سعيد صالح الرقيب الأستاذ المشارك بقسم الدراسات الإسلامية بجامعة الباحة، وهو مدرب معتمد لعدد من برامج تطوير الذات، وقد تحدث فيه عن أسس التفكير الإيجابي في السنة النبوية لغرض توضيح منهج النبي صلى الله عليه وسلم في بناء النفوس المسلمة والمجتمع المسلم، وإيجاد منهج علمي مدروس للتفكير الإيجابي مبني على أسس شرعية يطمئن لها قلب المسلم.
3. تعزيز القيم النبوية في الدورات التدريبية، وكان بحثاً تكميلياً لرسالة الماجستير بجامعة الملك خالد، كلية أصول الدين، قسم السنة النبوية، للباحثة منيرة سعد

عسيري، هدفت فيه إلى كيفية تعزيز القيم النبوية في الدورات التدريبية عموماً، إيماناً منها بوجود كنوز تنموية للفرد والمجتمع في سنة الحبيب صلى الله عليه وسلم.

4. التطبيقات المعاصرة لفلسفة الاستشفاء الشرقية، دراسة عقدية. وهي رسالة دكتوراه قدمت بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بكلية الشريعة، قسم العقيدة والمذاهب المعاصرة، للدكتورة هيفاء الرشيد، وقد كان بحثاً قيماً، أوصت اللجنة المناقِشة بطباعته وتداوله بين الجامعات، ولقد طبع سنة 1432هـ - 2011م، وقد قدمت فيه الباحثة عن أصول فلسفات الاستشفاء الشرقية، وما تجلى عنها من عقائد إلحادية، ودور حركة العصر الجديد في نشرها.

5. تعريف التنمية وخصائصها، بحث في السياسة الشرعية، وهو بحث للدكتور صلاح السعداوي في كلية العلوم الإسلامية بجامع المدينة بماليزيا قسم الفقه وأصوله، تحدث فيه عن معنى التنمية وخصائصها.

منهج البحث:

1. المنهج الاستقرائي: في دراسة إدارة الذات من خلال استقراء مظاهرها ووسائلها وتطبيقاتها.
2. المنهج التحليلي المقارن: في تناول تحليل قضايا تنمية الذات وتحليل أصول الاعتقاد فيها، والدراسة التي سنتناولها ستكون مقارنة تحليلية بين مظاهر إدارة الذات ومبادئ العقيدة.

أدوات البحث:

توظيف الاستبانة في قياس أثر التنمية الذاتية على عقيدة المسلم.

إجراءات البحث:

1. قمت بالبحث والاستقراء للوصول إلى مفاهيم محددة عن تنمية الذات ومعرفة نشأتها وفنونها .
2. بحثت عن تأصيل هذا الفن شرعياً.
3. أعددت استبياناً (http://goo.gl/forms/OMc6UA3fWe) لاستطلاع آراء شريحة عشوائية عن أثر تنمية الذات على عقيدة المسلم، واستخدمت فيها برنامج قوقل درايف كونه يعطي النتائج في صورة رسوم بيانية مباشرة اختصاراً للوقت.
4. جمعت نتيجة الاستبيان وعرضت الفرضيات كسلبيات لمناقشة تأثيرها على العقيدة ومن ثم ذكرت الحل في ظل الشريعة الإسلامية.

خطة البحث:

تشمل الخطة ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: مفهوم تنمية الذات ونشأتها وأهم قضاياها .

المبحث الثاني: الدراسة الميدانية للبحث وتشمل:

1 – الغرض من الدراسة.

2 – فرضيات البحث.

3 – عينة البحث.

4 – أداة البحث.

5 – مناقشة نتائج الاستبيان .

المبحث الثالث :أثر إدارة الذات على عقيدة المسلم :

1 – الجوانب التأصيلية لإدارة الذات .

2 – الجوانب السلبية في إدارة الذات وأثرها على عقيدة الفرد وسلوكه.

خاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.

تمهيد :

قال تعالى: ﴿وَفِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِّلْمُوقِنِينَ * وَفِي أَنفُسِكُمْ ۚ أَفَلَا تُبْصِرُونَ﴾ (سورة الذاريات: 21-22).

إن هذا الكون الذي نعيش فيه مليء بالآيات العظيمة، من الذرة ومكوناتها إلى عالم الفضاء الخارجي المتناهي في الكبر، وما فيه من حركات وسكنات، وآلاف من الظواهر العجيبة والحقائق المثيرة، كل ذلك في نظام عجيب تحكمه قوانين صارمة، حتى ليعجز العقل عن إدراك كل ما فيه، يقابله عالم آخر لا ينقص عنه عظمة وإعجازاً، وهو النفس الإنسانية. قال تعالى: ﴿سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ﴾ (سورة فصلت: 53).

يقول الدكتور محمد التكريتي: «النفس الإنسانية عالم فسيح، رحب، مثير، فإضافة إلى سر الحياة وتخصص الأعضاء في جسم الإنسان تركيباً ووظائف، وتناسقها في نظام بديع، فإن للإنسان إدراكاً وشعوراً وعواطف وقدرة على التفكير والتذكر والتخيل، وسلوكاً متميزاً عن بقية الخلائق، مما يجعله أعجوبة للمتأملين وآيةً للناظرين» (التكريتي، 2001م، ص19:) ومع هذا الخلق العظيم للإنسان سخر الله له ما في السموات والأرض، قال تعالى: ﴿وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (سورة الجاثية:13)، لذلك لابد من العلم والوعي بالذات الإنسانية فجهل الإنسان بنفسه يسبب له الارتباك ويشوه تعامله مع الحياة ويحرمه الفرص المتاحة ويوقعه في الأخطار،ومهما بلغ الناس من الكمال يظلون ناقصين ويبقى لديهم ما يضيفونه إلى ذواتهم، مما يعني أن تنمية الذات عملية مستمرة يجب أن لا تتوقف مهما وصل الإنسان إليه من مستوى .

ومع تطورات العصر الحديث أصبح الإنسان بحاجة إلى تطوير ذاته ومهاراته العلمية والعملية والنفسية والاجتماعية، وبدأ البحث عن الوسائل

المؤدية لذلك،فكانت التنمية البشرية أولى هذه الوسائل وأصبح مفهوم تطوير الذات هدفاً للكثير من الأشخاص.

المبحث الأول:

مفهوم إدارة الذات ونشأتها وأهم قضاياها وتقنياتها:

تنمية الذات لها عدة مرادفات منها: توكيد الذات، تطوير الذات، صناعة الذات، وإدارة الذات الذي هو الأشهر على الإطلاق ويمكن تجزئة التعريف إلى معنى الإدارة ومعنى الذات، فالإدارة: هي نشاط يسعى إلى تحقيق الهدف عن طريق الموارد والإمكانيات، وحسن التوجيه والاستغلال،والذات: هي اتجاهات الشخص ومشاعره عن نفسه، وقيل هي العمليات النفسية التي تحكم الشعور (كردي، 2016م). ويمكن القول إن إدارة الذات هي قدرة الفرد على توجيه مشاعره وأفكاره وإمكانياته نحو الهدف الذي يصبو إلى تحقيقه، فالذات هي ما يملكه الشخص من مشاعر وأفكار وإمكانات وقدرات، وإدارتها تعني استغلال ذلك كله استغلالاً أمثل في تحقيق الأهداف والآمال (كريم،2015م). كما يقصد بها أيضاً: الطرق والوسائل التي تعين المرء على الاستفادة القصوى من وقته في تحقيق أهدافه وخلق التوازن في حياته، ما بين الواجبات والرغبات والأهداف (كردي،2016م)،يقول الدكتور أكرم رضا: «إن إدارة الذات ليست الوقوف عند حدود القدرات ولكن الاستغلال الأمثل والتوظيف المفجر للطاقات لهذه القدرات» (رضا، 2015م، ص:7)، وتطوير الذات هو تنميتها وصقل مهاراتها الأساسية في جميع الجوانب الروحانية والنفسية والاجتماعية والعملية،فالإنسان يحتاج إلى التطوير ليواكب أمور الحياة خصوصاً مع التطور العلمي والتقني في العصر الحالي وتطوير الإنسان لنفسه يحتاج منه أن يتعلم كيف يديرها ويستغل طاقاتها.

وإذا قلنا إنها صناعة الذات، فالصناعة هي من الفعل صنع، صنع الشيء: أي عمله،وصناعة الذات هي إكسابها مهارات وعادات وقدرات جديدة لأجل تحقيق أهداف مطلوبة، ويمكن القول إن صناعة الذات قبل إدارة الذات، ومع تعدد المرادفات إلا أن المعنى المراد، وهو تغير وضع الذات إلى الأفضل وتحقيق الأهداف التي تسعى إليها.

لا يصنف مفهوم إدارة الذات كعلم مستقل يدرس في الجامعات ولكن يمكن أن يسمى فناً يستخدم عدداً من العلوم المهتمة بتطوير الإنسان مثل علم النفس، علم الاجتماع، والطب النفسي، والفلسفة والإدارة،ونحن كمسلمين يجب أن نضيف الدين الإسلامي لأن به من الأصول

في تنمية الذات والمجتمع ما يجعل الشخصية الإنسانية شخصية سوية متكاملة.

نشأة إدارة الذات:

نشأ هذا المصطلح في العالم الغربي بأواخر الخمسينات وأخذ ينتشر بسرعة بجانب مصطلحات أخرى مثل: (الذات المثالية) و(تقدير الذات). وارتبط المفهوم ببعض نظريات علم النفس التي تناولت تقدير الذات مثل نظرية روزنبرج (1979م) والتي تقول بأن تقدير الذات يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وأن احترامه لذاته هو نتيجة اقتناعه بأهميتها ورفعتها المعنوية فيعامل نفسه بمستوى عالٍ من التقدير والكرامة،ونظرية كوبر سميث (1967م) الذي يرى أن تقدير الذات ينقسم إلى قسمين: التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته، والتعبير السلوكي الذي يفصح عن تقدير الفرد لذاته،ونظرية انشتاين (1955م) التي تقول: إن كل شخص يصنع هيئة أو صياغة لذاته اعتماداً على قدراتها وصلاحيتها بشكل غير مقصود طبقاً لخبراته المختلفة،ونظرية روجرز (1987م) التي جعلت الذات جوهر الشخصية،وغيرها من النظريات التي تدور حول الذات الإنسانية ومعالجتها ومساعدتها على النجاح والتطوير(شقفه،2008م،ص:25) وكذلك بعض نظريات علم النفس الاجتماعي مثل نظرية ماسلو(1970م) العالم النفسي الأمريكي الذي يرى أن الإنسان يولد ولديه حاجات أساسية بشكل هرمي يبدأ بالحاجات الفسيولوجية مروراً بحاجات الأمن والسلامة، ثم حاجات الانتماء والتقبل الاجتماعي، ثم الحاجة إلى تحقيق الذات والتي هي في قمة الهرم ثم يجاهد لتحقيق أسمى مراحل الاكتفاء الذاتي وهي السلام (الرضيان،2009م).

كما ارتبط المفهوم بنشأة البرمجة اللغوية العصبية إلى حد كبير، والتي نشأت عام (1973م) على يد كل من ريتشارد باندلر وجون غريندر اللذَين كانا مقتنعين بأنهما وجدا طريقاً لتفهم ومحاكاة التفوق الإنساني، وبدءا بإلقاء المحاضرات حول هذا الموضوع مجتذبين إليهما أعداداً متزايدة من الناس، وقاما بتأسيس أول شركة للبرمجة اللغوية العصبية (الفقي،2009م،ص:11-14) .وارتبط المفهوم كذلك بتنمية الموارد البشرية حيث كان أحد صورها ومجالاتها، و كذلك التنمية الإدارية، وأصبحت تؤلف فيه الكتب وتقام له الدورات وتُنشأ المواقع على الإنترنت. وبدأت الدعوة إلى التغيير والتطوير والنجاح تنتشر بسرعة هائلة، وتكوِن ما يشبه الفن الذي أصبح له رجاله والداعين إليه.

ومن أهم رجال التنمية البشرية في العصر الحالي بريان تريسي الذي كان مندوب مبيعات بسيط وأصبح مدرباً ومستشاراً في أكثر من ألف شركة، وأنتوني روبنز الذي يسمى رجل التحفيز الأول في أمريكا والذي يروي قصة كفاح انتقل

فيه من كونه بواباً لإحدى العمارات إلى أهم رجال التنمية البشرية، وكذلك ستيفن كوفي والذي هو أقوى مدربي الإدارة في العالم، واشتهر بكتابه «العادات السبع للأشخاص الأكثر فاعلية»، والذي بيع منه أكثر من 15 مليون نسخة حول العالم. وديل كارنجي مدير معهد تاريخي للعلاقات الإنسانية. ود. فيل ماكجرو مقدم برنامج تلفزيوني شهير كاتب وعالم نفس، صاحب كتاب «حياة حقيقة» .

وقد أدخل هذا الفن إلى العالم العربي على يد كل من د. إبراهيم فقي، صلاح الراشد، جاسم المطوع، طارق السويدان، وأكرم رضا، في مدة لا تزيد عن الثلاثين سنة الماضية، وغيرهم الكثير ممن برز على الساحة العربية مثل: أحمد الشقيري، عمرو خالد، ماجد أيوب، ومصطفى حسني ، ويعد كتاب محمد التكريتي «آفاق بلا حدود» أولى المحاولات في نقل البرمجة اللغوية العصبية إلى العالم العربي، وبدأت الدورات التدريبية في هذا المجال بالانتشار حتى بلغت المئات في فترة وجيزة، وزاد عدد المراكز المانحة شهادات التأهيل، كما زاد عددها في بقية الدول العربية مثل سوريا ولبنان والأردن ومصر (البريدي،2007م، ص: 137-139).

وقد أدى الاستقرار المعيشي للغالبية من الناس والذي لُبّيت فيه احتياجاتهم الأساسية من المأكل والمأوى ووسائل الحياة المريحة إلى تحويل انتباههم حول التفكير في حياة أكثر رفاهية وثراءً وسعادة ونجاحاً، مما جعلهم يتجهون لبرامج الدورات والتطوير، وقد ساهم ذلك في نشوء مجال عمل مريح لهؤلاء المدربين والمؤلفين من إلقاء الدورات وتأليف الكتب التي تباع بملايين النسخ ومواقع الإنترنت والمواد المسموعة وفيها من الزعم بتحقيق السعادة والثراء والنجاح واللياقة،ولا نزعم أن كل العاملين في هذا المجال يسعون للربح المادي أو الشهرة، كلا، فبعضهم لديه من المؤهلات والمعرفة ما استطاع به مساعدة الكثير من الناس في التخلص من مشاكلهم والأخذ بأيديهم نحو النجاح.

أهم قضايا إدارة الذات:

إن تطوير الذات يشمل عدة جوانب في شخصية الإنسان أهمها الجانب الروحي، الجانب الفكري، الجانب العملي، الجانب الصحي، والجانب الاجتماعي،وكل جانب يحوي عدداً من الموضوعات التي تندرج تحته، وجميع الجوانب متداخلة وكل جانب مكمل للآخر،وحتى تكتمل الشخصية الإنسانية فيجب العمل على جميع جوانبها وألا يطغى جانب على آخر.

ومن أهم الموضوعات : النجاح أو مبادئ النجاح ، تحديد الأهداف ، إدارة الوقت، حل المشكلات، التعامل مع الضغوط، مهارات التواصل الاجتماعي، اكتساب العادات أو التخلص منها مهارات التفكير الإبداعي .

أما أهم التقنيات المستخدمة في تطوير الذات ما يلي :

1. **البرمجة اللغوية العصبية NLP:**

هي مجموعة طرق وأساليب تعتمد على مبادئ نفسية تهدف لحل بعض الأزمات النفسية ومساعدة الأشخاص على تحقيق نجاحات وإنجازات أفضل في حياتهم، وتوصف بأنها وسيلة علاج سلوكي (الفقي،2009م،ص:15) وتسمى «الهندسة النفسية»، وتقوم على ركنين أساسيين: الأول هو نظام الإيمان والاعتقاد بمعناه اللغوي العام، والثاني هو كيفية تعاقب الأفكار والتصورات وما ينتج عن هذه التصورات من فعل أو قول أو سلوك، فالهندسة النفسية في اعتبارهم طريقة أو وسيلة تعين الإنسان على تغيير نفسه وإصلاح تفكيره وتهذيب سلوكه وتنقية عاداته وشحذ همته وتنمية مهاراته، وكذلك تعينه على التأثير في غيره ويذكر التكريتي في كتابه أن الهندسة النفسية «تعني أن الإنسان يستطيع تغيير العالم عن طريق تغيير ما في ذهنه» (التكريتي، 2001م،ص: 23-30).

2. **العقل الباطن (اللاواعي):**

ويسمى (اللاشعور)، وهذا المصطلح يشير إلى مجموعة من العناصر التي تتألف منها الشخصية وتكون بمنأى عن الوعي، إن العقل الباطن هو مركز العواطف والانفعالات والإبداع ويحتوي على محركات ومحفزات السلوك (ميرفي، 2004م، ص:15) وتستخدم هذه التقنية عن طريق الإيحاء بالفكرة المطلوبة سواءً كانت تطويرية أو علاجية إلى العقل اللاواعي بالتكرار والمران، ثم يبرمجها العقل اللاواعي في السلوك، وتستخدم هذه الطريقة في التخلص من عادة سيئة أو اكتساب عادة مرغوبة، وذكر البعض أيضاً أن لهذه الطريقة القدرة في الشفاء من الأمراض والحصول على الثراء ومعالجة ترسبات الماضي والتخلص من الذكريات المؤلمة ... إلخ

3. **قانون الجذب:**

ويقصد به أن كل شيء يحدث في حياة الشخص قد انجذب إليه عن طريق الصور التي احتفظ بها عنه في عقله، بمعنى أن ما يفكر به الشخص أياً كان هذا الشيء الذي يدور في عقله فإنه يجذبه إليه،ويستخدم قانون الجذب في دورات تطوير الذات بشكل كبير سواء بهذا الاسم أو بغيره، أو صياغة الفكرة بصورة أخرى، بغرض الحصول على ما يريد الشخص سواء كان مالاً أو نجاحاً أو شريك حياة أو علاجاً ،والطريقة المنتشرة دون الدخول في أعماق هذا القانون هي أن يدرب الشخص نفسه على التفكير في الأمر المطلوب وإقناع نفسه بأنه سوف يتحقق بعبارة: «إن ما تفكر فيه ستحصل عليه».

4. **علوم الطاقة:**

وهي مبدأ فلسفي أخذ عن الديانة الطاوية الصينية القديمة التي ما تزال حية إلى اليوم و ترجع إلى القرن السادس قبل الميلاد، تقوم في جوهر فكرتها على العودة إلى الحياة الطبيعية والوقوف

موقفاً سلبياً من الحضارة والمدنية،وتسمى طاقة الحياة أو الطاقة الكونية، ويطلق عليها اسم (برانا)، ويذكر أنها ترتبط بتصورهم الفلسفي للوجود، وتسمى (طاقة الشفاء)، ومن هنا دخلت في دورات تطوير الذات، لاستخدامها في النواحي العلاجية والصحية والمحافظة على جسم صحي وحيوي من خلال تجاربها في جسم الإنسان،وتقسم إلى نوعين: طاقة إيجابية وأخرى سلبية وكلاهما تسمى (تشي)، فيتعلم الشخص كيف يتخلص من الطاقة السلبية ويحصل على الطاقة الإيجابية، ويدخل تحت هذا العلم فلسفات كثيرة مثل فلسفة الهالة والشاكرات والعلاج بالريكي والماكروبيوتك واليوغا والتأمل والأيورفيدا والعلاج بالألوان والأحجار الكريمة، وتحليل الشخصيات والفراسة وبعض نظريات علم النفس (الرشيد،2011م، ص:218-221).

هذه أمثلة لأهم العلوم في هذا الفن والتي لا نحصرها، فكما ذكرنا أن تنمية الذات يستخدم كل علم يمكن أن يفيد في تطوير الإنسان في أي جانب من جوانب شخصيته.

المبحث الثاني:

الدراسة الميدانية للبحث:

عمدت إلى هذه الدراسة الميدانية لقياس أثر تنمية الذات على عقيدة المسلم، كصورة منهجية تسمح لنا بالوصول إلى نتائج سليمة وتصور صحيح عن الموضوع قبل الحكم عليه بالقبول أو الرفض، فالدراسة الميدانية تهتم بدراسة الظاهرة في الواقع العملي من خلال رأي من يمارسها ويركز عليها في الوضع الحاضر بصورة شاملة ولا علاقة للماضي ولا المستقبل بذلك.

1 -الغرض من الدراسة الميدانية:

إن الهدف الرئيسي من الاستبيان هو استطلاع آراء شريحة عشوائية عن تنمية الذات إن كان لها أثر فعلي على عقيدة المسلم وذلك لكثرة الكلام بين مخالف ومؤيد ومحايد عن موضوعات التنمية الذاتية، ولرغبتي في معرفة ما إذا كان هناك وعي تام بمواضيع التنمية الذاتية وآثارها، فوجدت أن عمل استبيان سيقودنا إلى تصور صحيح، وذلك لارتباط الدراسة الميدانية بالواقع، فهي تعطي نتائج أكثر مصداقية تدعم البحث النظري، والذي قد يكون وجهة نظر شخص واحد، بينما الدراسة الميدانية تعطي رأي فئة كاملة تستطيع من خلالها أن تبني تصوراً وتعطي رأياً وحكماً بناءا عليه، وقد استخدمت الاستبيان كأداة لعمل هذه الدراسة بعنوان «أثر إدارة الذات على عقيدة المسلم».

2 -فرضيات البحث:

أ. أنه كلما زاد تعظيم الإنسان لقدراته الشخصية وإمكاناته أدى إلى ضعف استعانته بالله وتوكله عليه.

ب. أن مواضيع التنمية الذاتية تركز على

النجاح الدنيوي و تهمل النجاح الأخروي.

ج. أن نجاحات الشخص غير المحصن عقدياً قد تؤدي به إلى اعتقاد أن الإنسان يخلق أفعال نفسه.

د. فكرة (ما تفكر به هو ما تحصل عليه) الدارجة في مواضيع التنمية البشرية تؤثر في الإيمان بالقضاء والقدر وتؤثر عليه سلباً.

هـ. كلما زادت نجاحات الشخص غير المحصن عقدياً زاد اعتقاده بأن النجاح نابع من ذاته وليس توفيقاً من الله عز وجل.

و. أن التنمية البشرية تجعل المشاهير من نجوم الفن والسوشال ميديا نجوماً ونماذج للأشخاص الناجحين.

3 – عينة البحث:

وزع الاستبيان على عينة عشوائية من طلبة في المرحلة الجامعية وما فوقها نساء ورجال، وكانت المعايير المختلفة هي مدى اهتمام هؤلاء الأشخاص بالتنمية الذاتية من عدمها.

4 – أداة البحث:

وضع استبيان يتكون من مجموعة من الأسئلة تتعلق بالفرضيات لغرض استطلاع آرائهم في هذا الموضوع، وقد بلغ عدد المشاركين في الاستبانة 640 شخصاً، وكان الاستبيان كالتالي:

ما مدى اهتمامك بموضوع تطوير الذات؟

- o مهتم بشدة
- o غير مهتم
- o إلى حد ما

ما هي الوسائل التي تستخدمها لتطوير الذات؟

- o قراءة كتب
- o حضور دورات
- o شبكة الإنترنت
- o غير ذلك

ما هو الهدف من وراء اهتمامك بتنمية الذات؟

- o النجاح والتطوير
- o البحث عن الثقة بالنفس
- o التخلص من عادات سيئة
- o اكتساب عادات جيدة

هل الاهتمام بالتنمية الذاتية يركز على النجاح الدنيوي ويهمل النجاح الأخروي؟

- o نعم
- o لا
- o إلى حد ما
- o غير ذلك

هل ترى أن المبالغة في تطوير الذات تعظم قدرات الإنسان بشكل يؤثر على استعانته بالله وتوكله عليه؟

- o نعم
- o لا

o إلى حد ما

هل الانغماس في مجال تطوير الذات يجعل الإنسان يعتقد بأنه يخلق أفعال نفسه؟

o نعم

o لا

o إلى حد ما

هل الاعتقاد بفكرة أن ما تفكر به ستحصل عليه (أي إذا فكرت بأمر إيجابي حصلت عليه وإن فكرت بأمر سلبي حصل لك) تؤثر على الإيمان بالقضاء والقدر؟

o نعم

o لا

o إلى حد ما

هل تعتقد أن تطوير الذات قد يجعل الشخص يعتقد أن النجاح من ذاته وليس توفيقاً من الله سبحانه وتعالى؟

o نعم

o لا

o إلى حد ما

ما تأثير الانغماس في تطوير الذات على عقيدة المسلم الفرد؟

o يؤثر إيجاباً

o يؤثر سلباً

o لا يؤثر

ما تأثير الانغماس في تطوير الذات على سلوك المسلم الفرد؟

o يؤثر إيجاباً

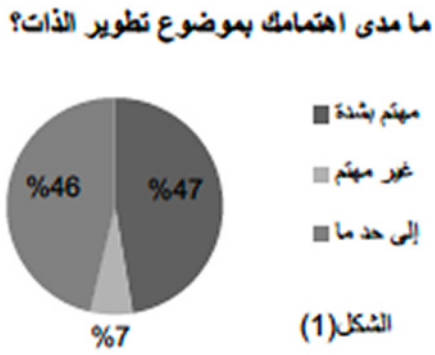
o يؤثر سلباً

o لا يؤثر

o غير ذلك

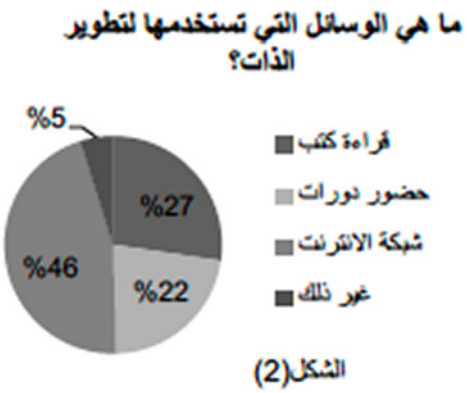
5 – مناقشة النتائج:

أ. الأسئلة المتغيرة وهي التي تقيس لنا الفئة التي شاركت في الاستبيان من ثلاث نواحي، هي: مدى الاهتمام بالتنمية البشرية، والوسائل المستخدمة في ذلك، والهدف من وراء الاهتمام بها. وكانت النتائج كالتالي:



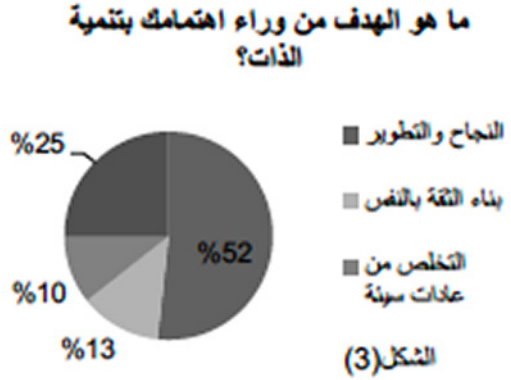
الشكل(1)

بلغ عدد المهتمين بشدة 47.3٪، و46.3٪ مهتمين إلى حد ما، و6٪ فقط غير مهتم. لذلك نستطيع القول إن تسمية العصر الحالي بعصر تطوير الذات تسمية صحيحة، لأن 92٪ من العينة مهتم بتطوير نفسه، واختلاف درجة الاهتمام يرجع إلى بيئة ومشاغل كل شخص منهم.



الشكل(2)

بالنسبة للوسائل المستخدمة في تطوير الذات كان مستخدمو وسيلة شبكة الإنترنت بالمركز الأول، حيث بلغت النسبة 45.5٪ وهذا غير مستغرب كونها أسهل الطرق وأسرعها للوصول إلى المعلومة، تلاها قراءة الكتب حيث بلغت نسبة مستخدميها 27.3٪، وجاء حضور الدورات بعدها بنسبة 22.3٪.

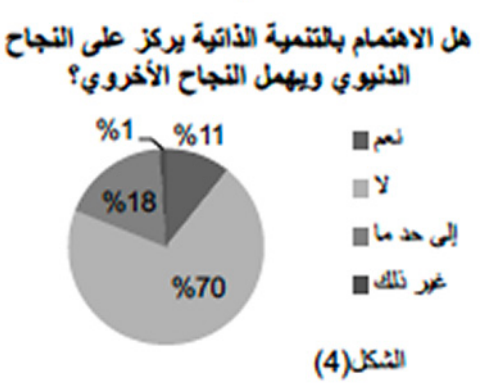


الشكل(3)

أما نتيجة الهدف من وراء الاهتمام بتنمية الذات فكان النجاح والتطوير هو الهدف الأول عند 51.7٪ من المشاركين ثم جاء بعدها الرغبة في اكتساب عادات جيدة بنسبة 25٪، وأما الباحثون عن الثقة بالنفس فبلغوا 12.7٪، والرغبة في التخلص من عادة سيئة كانوا 10.6٪ فقط.

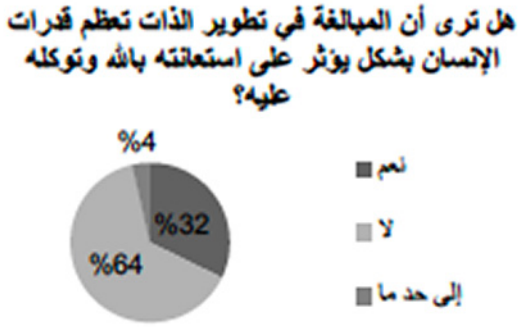
والبحث عن النجاح هدف للجميع، وهذا حق مشروع، ونجد نسبة جيدة تؤمن بأن تنمية الذات وسيلة في اكتساب أو التخلص من العادات، وكذلك وسيلة لاكتساب الثقة بالنفس.

ب. الأسئلة التي تساعد في التأكد من فرضيات البحث، وتعطينا آراء المشاركين في الاستبيان، وكانت على النحو التالي:



الشكل(4)

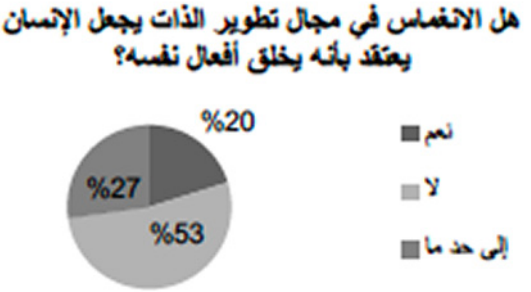
وقد كانت النتيجة إيجابية حيث إن 70.3٪ يرون أنها لا تركز على النجاح الدنيوي فقط، و17٪ ذكروا وجود تأثير بنسبة معينة، ومن المؤكد أن هذا التأثير يرجع لمدى تدين الشخص، و10.8٪ فقط رأوا أنه يركز على النجاح الدنيوي ويهمل النجاح الأخروي.



الشكل(5)

رأى 64٪ أن المبالغة في تطوير الذات لا تؤثر على استعانة الإنسان بالله وتوكله عليه، و32٪ يرون ذلك، و4٪ يرون أنها تؤثر إلى حد ما.

ومن المؤكد أننا لو افترضنا أن الذين شاركوا في الاستبيان لديهم معلومات علمية مؤصلة في العقيدة الإسلامية لكانت النسبة لوجود تأثير أكبر، وهذا يجب أن يؤخذ في الاعتبار بالنسبة للنتيجة.

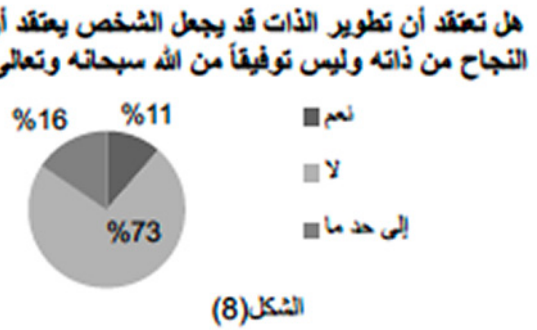


الشكل(6)

بالنسبة للتأثير على اعتقاد الإنسان بأنه يخلق أفعال نفسه فقد جاءت النتيجة 52.7٪ برفض وجود هذا التأثير، و27.2٪ يرون بمحدودية التأثير، و20.2٪ يرون بأنها تؤثر في اعتقاد الفرد، وهذا نابع من اقتناع الشخص بأنه يستطيع عمل ما يريد إذا لم يغرس معها صدق التوكل والاستعانة بالله.

الشكل(7)

كانت النتيجة أن 60٪ رفضوا تأثير هذه الفكرة، وهي مستوحاة من قانون الجذب بأن الإنسان إذا فكر بأي أمر إيجابي سيحصل عليه، وإذا فكر بأمر سلبي حصل له، وقد رفضوا تأثير ذلك على الإيمان بالقضاء والقدر، بينما 25٪ يرون أن هذه الفكرة قد تؤثر في الإيمان بالقضاء والقدر، و14.5٪ يرون أنها تؤثر بنسبة معينة.

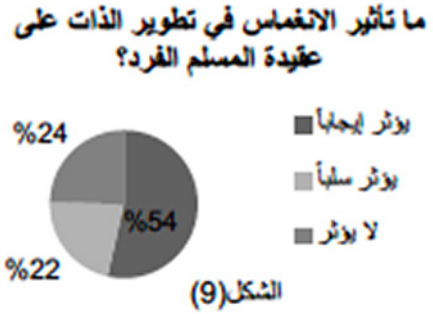


الشكل(8)

وهذه نتيجة جيدة، حيث 73.1٪ يرفضون هذه الفكرة، وهذا بناءً على قوة الإيمان وانغراس

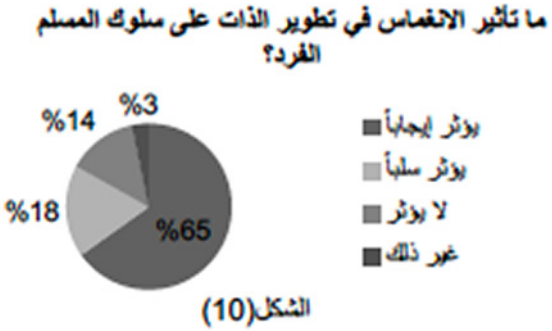
عقيدة أن توفيق الإنسان بيد الله، وأنه لا تأثير للتنمية الذاتية في ذلك، بينما رأى 15٪ بوجود ذلك، و11.4٪ يقولون أن التعمق في برز المهارات وتحقيق النجاحات قد يجعل الإنسان يعتقد أنه هو سبب النجاح وينسى توفيق الله له.

ج. أسئلة لمعرفة الرأي العام عن تأثير الموضوع وكانت كالتالي:



الشكل(9)

جاءت النتيجة الأكبر وهي 53.6٪ يرون أن تأثيرها على العقيدة تأثير إيجابي، و22٪ يرون أنها تؤثر سلبياً، بينما 24٪ يرون أنه لا علاقة بين التنمية والتأثير على عقيدة الفرد.



الشكل(10)

بالنسبة لتأثير التنمية على السلوك فكانت النتيجة أن 65.2٪ يرون أنها تؤثر على سلوك الفرد تأثيراً إيجابياً، و18 ٪ يرون أن تأثيرها سلبي، و13٪ يرون عدم تأثيرها على السلوك.

وكما نرى أن نتيجة الاستبيان أقرب إلى إيجابية التنمية الذاتية على الفرد بنسبة 75٪، وهذا جيد ولكن يجب الأخذ في الاعتبار أن الخلفية العقدية عند أفراد العينة مختلفة، وأنه من الممكن أن البعض غير مدرك لبعض الأخطار التي قد تبدأ صغيرة لا يتنبه لها، وتكبر مع الوقت وتكرار تلقيه لها، وأن العينة المتبقية التي ترى تأثير التنمية الذاتية سلبية قد تكون ذات ثقافة عقدية أو من الفئة التي ترفض كل جديد، ولذلك فنتيجة الاستبيان تقريبية وسنوضح ذلك في المبحث التالي بإذن الله.

المبحث الثالث: أثر إدارة الذات على عقيدة المسلم:

1 – الجوانب التأصيلية لإدارة الذات :

إن تربية الفرد هي من لب المنهج الإسلامي المتكامل العظيم فقد خلق الله الإنسان وجعله خليفة في الأرض، قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ (سورة البقرة: 30)، وأرسل له منهجاً متكاملاً يعيش به يشمل عناصر الكينونة الإنسانية ويلبي حاجات كل جانب من جوانبها،

ويحقق الهدف الأسمى من خلق الإنسان، وهو عبادة الله وحده،قال الله تعالى: ﴿إِنَّ هَٰذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا﴾ (سورة الإسراء: 9)، وهذا المنهج الرباني في القرآن الكريم والسنة النبوية هو ما يضبط ويوجه حياة الإنسان من حيث التوازن بين ظاهره وباطنه وبين مشاعره وسلوكه وعقيدته وعمله، والموازنة بين التكاليف والطاعة في العبادات، والموازنة في علاقات الناس بعضهم ببعض أفراداً وأزواجاً وحكومات وشعوباً ودولاً وأجناساً (المقبل، 2012م، ص:308-309) .

ولكن ابتعاد المسلمين عن القرآن وعن فهم أسلوبه الخاص وتطبيق ما جاء به بفهم صحيح هو سبب كل تخلف أو ضعف يعيشه المسلمون،إن اتباع المنهج الإسلامي يخرج لنا شخصيات هي أعظم ما كتبه التاريخ، وأولها شخصية رسول الله صلى الله عليه وسلم،يقول مايكل هارت (2011م) في مقدمة كتابه العظماء المائة: «إن اختياري محمداً ليكون الأول في أهم وأعظم رجال التاريخ قد يدهش القراء، ولكنه الرجل الوحيد في التاريخ كله الذي نجح أعلى نجاح على المستويين الديني والدنيوي ...، ولكن محمداً عليه الصلاة والسلام هو الوحيد الذي أتم رسالته الدينية وتحددت أحكامها وآمنت به الشعوب بأسرها في حياته، ولأنه أقام جانب الدين دولةً جديدةً في هذا المجال الدنيوي، أيضاً وحد القبائل في شعب، والشعوب في أمة، ووضع لها كل أسس الحياة» (هايل، 2019م، ص:13).

إن شخصية الرسول صلى الله عليه وسلم أعظم مثال للشخصية الناجحة العظيمة، التي حققت نجاحاً عظيماً في الرسالة والهدف التي عاش من أجلها سائراً على منهج قويم، يشمل جميع جوانب الشخصية قال الله تعالى: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ (سورة القلم:4). وكذلك من صحابته رجال فتحت على أيديهم البلدان، وقادوا الجيوش وأذهلوا الملوك والقياصرة، رجال سجل التاريخ نجاحاتهم وأفعالهم رضي الله عنهم أجمعين.

إن إيماننا بأن ديننا الإسلامي هو منهج حياة متكامل ونؤمن بتكامله وتحقيقه السعادة لنا،فإننا عندما نتناول أي موضوع معاصر ونحن أمة إسلامية يجب أن نتناوله بنظرة عقدية تفرض علينا فهم الموضوع وتمحيصه لأخذ الفائدة والحكمة ورفض ما يمكن أن يخالف أو يجرح عقيدتنا ومنهجنا في الحياة، ويجب أن تستند هذه النظرة على علم راسخ وعقل واعٍ وفكرٍ منفتح.

ولا نبالغ في قولنا إن معظم ما صح وأثبتت فائدته من فن وتنمية الذات سواءً على المستوى الفردي أو الاجتماعي ثبت أن له أصل في الشريعة الإسلامية. يقول الشيخ محمد الغزالي (1996م): «وظيفة الدين بين الناس أن يضبط مسالكهم

وعلائقهم على أسس بين الحق والقسط، حين يحيوا في هذه الدنيا حياة لا جور فيها ولا جهل، فالدين للإنسان كالغذاء لبدنه» (الغزالي، 2010م، ص:18) .

وقد عمد بعض علماء المسلمين إلى تأصيل بعض كتب تنمية الذات، مثلما فعل الشيخ الغزالي في تأصيل كتاب (دع القلق وابدأ الحياة) لديل كارنجي(1995م) في كتابه الرائع (جدد حياتك)، وعندما تقرأ الكتابين تجدهما نفس الأفكار ولكن تجدد الروحانية والمتعة في كتاب الغزالي ،كما كتب أحد المفكرين مقالة رائعة بعنوان: (هل اقتبس ستيفن كوفي العادات السبع للنجاح من القرآن والسنة؟) أراد أن يوضح من خلال مقاله بأن ما جاء به ستيفن كوفي(2012م)ليس منهجاً جديداً وإنما هو من شريعتنا الإسلامية.

ولو أردنا حصر كل ما في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهره من استنباطات العلماء وآرائهم لاستغرق سنين وأخذ مجلدات ولم ننته، فمع تطور العلم والنظريات كل يوم يثبت لنا عظمة كتاب الله وسنة نبيه .

أمثله على أهم الجوانب التأصيلية في التنمية الذاتية:

o تدعو التنمية للإيجابية وهي من لب شريعتنا حيث نجد أن الله يفرق بين الشخصية الإيجابية والشخصية السلبية، قال الله تعالى: ﴿وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلاً رَّجُلَيْنِ أَحَدُهُمَا أَبْكَمُ لَا يَقْدِرُ عَلَىٰ شَيْءٍ وَهُوَ كَلٌّ عَلَىٰ مَوْلَاهُ أَيْنَمَا يُوَجِّههُّ لَا يَأْتِ بِخَيْرٍ ۖ هَلْ يَسْتَوِي هُوَ وَمَن يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ ۙ وَهُوَ عَلَىٰ صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ﴾ (سورة النحل:76). وبين لنا إن السلبية أخطر ما يصيب الفرد والمجتمع، وإن الإيجابية هي وسيلة الحياة(عامر، 2013م) .

قال تعالى: ﴿وَمَا كَانَ رَبُّكَ لِيُهْلِكَ الْقُرَىٰ بِظُلْمٍ وَأَهْلُهَا مُصْلِحُونَ﴾ (سورة هود:117)، ولم يقل صالحون، فالمصلح يصلح نفسه ويدعو غيره.

وإيجابية رسولنا في تطلعاته للمستقبل عندما خرج إلى الطائف بعد أن اشتد عليه الأذى، وأوذي من قبائل ثقيف ورموه بالحجارة، فقرر الرجوع إلى مكة، يقول صلى الله عليه وسلم: «انْطَلَقْتُ وَأَنَا مَهْمُومٌ عَلَى وَجْهِي، فَلَمْ أَسْتَفِقْ إِلَّا وَأَنَا بِقَرْنِ الثَّعَالِبِ فَرَفَعْتُ رَأْسِي، فَإِذَا أَنَا بِسَحَابَةٍ قَدْ أَظَلَّتْنِي، فَنَظَرْتُ فَإِذَا فِيهَا جِبْرِيلُ، فَنَادَانِي فَقَالَ: إِنَّ اللَّهَ قَدْ سَمِعَ قَوْلَ قَوْمِكَ لَكَ، وَمَا رَدُّوا عَلَيْكَ، وَقَدْ بَعَثَ إِلَيْكَ مَلَكَ الْجِبَالِ لِتَأْمُرَهُ بِمَا شِئْتَ فِيهِمْ، فَنَادَانِي مَلَكُ الْجِبَالِ فَسَلَّمَ عَلَيَّ، ثُمَّ قَالَ: يَا مُحَمَّدُ، فَقَالَ، ذَلِكَ فِيمَا شِئْتَ، إِنْ شِئْتَ أَنْ أُطْبِقَ عَلَيْهِمُ الأَخْشَبَيْنِ؟ فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: بَلْ أَرْجُو أَنْ يُخْرِجَ اللَّهُ مِنْ أَصْلاَبِهِمْ مَنْ يَعْبُدُ اللَّهَ وَحْدَهُ، لاَ يُشْرِكُ بِهِ شَيْئًا"(صحيح مسلم، ج:3، ص:1420هـ، رقم الحديث:1795).

ويرشدنا صلى الله عليه وسلم إلى الإيجابية والمداومة على العمل والحرص على الخير وحماية

النفس من المشاعر السلبية الداخلية. قال صلى الله عليه وسلم: «الْمُؤْمِنُ الْقَوِيُّ، خَيرٌ وَأَحَبُّ إِلَى اللهِ مِن الْمُؤْمِنِ الضَّعِيفِ، وَفِي كُلٍّ خَيْرٌ احْرِصْ عَلَى مَا يَنْفَعُكَ، وَاسْتَعِنْ بِاللهِ وَلَا تَعْجَزْ، وَإِنْ أَصَابَكَ شَيْءٌ، فَلا تَقُلْ لَوْ أَنِّي فَعَلْتُ كَانَ كَذَا وَكَذَا، وَلَكِنْ قُلْ قَدَرُ اللهِ وَمَا شَاءَ فَعَلَ، فَإِنَّ لَوْ تَفْتَحُ عَمَلَ الشَّيْطَانِ)(صحيح مسلم، ج:4، ص:2052، رقم الحديث:2664)(الرقيب، 2008م، ص:25) ومن عظم أسلوبه صلى الله عليه وسلم أن يقول: «وفي كلٍ خير» حتى لا يستحقر أحد نفسه، وفي الحديث من معاني الإيجابية والتحفيز الكثير.

o أن يعيش الحاضر ولا يفكر بالماضي ولا يقلق من المستقبل، وأن يعيش بالقناعة التي هي سر السعادة، وهذا يشهد له قول رسولنا الكريم: « مَنْ أَصْبَحَ مِنْكُمْ آمِنًا فِي سِرْبِهِ مُعَافًى فِي جَسَدِهِ عِنْدَهُ قُوتُ يَوْمِهِ فَكَأَنَّمَا حِيزَتْ لَهُ الدُّنْيَا » حديث حسن غريب (الترمذي، ج: 4، ص:152، رقم الحديث: 2346) .

o المبادرة والعمل وعدم الكسل ولدينا الدعوة إلى العبادة والتسابق إلى الخير، قال الله تعالى: ﴿وَلِكُلٍّ وِجْهَةٌ هُوَ مُوَلِّيهَا فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ أَيْنَ مَا تَكُونُوا يَأْتِ بِكُمُ اللَّهُ جَمِيعًا إِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ (سورة البقرة:148).

o تدعو التنمية إلى تحديد الإمكانات والعمل وفقها، وهذا مصداقه في كتاب الله تعالى قوله: ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ﴾ (سورة البقرة:286)، وقوله صلى الله عليه وسلم: «خُذُوا مِنَ العَمَلِ مَا تُطِيقُونَ، فَإِنَّ اللَّهَ لاَ يَمَلُّ حَتَّى تَمَلُّوا » (البخاري، ج:3، ص:39، رقم الحديث:930) .

o تدعوا التنمية الذاتية إلى النظر للجانب المشرق في كل موضوع يمر بالإنسان، وقد قال تعالى : ﴿وَعَسَىٰ أَن تَكْرَهُوا شَيْئًا وَهُوَ خَيرٌ لَّكُمْ﴾ (سورة البقرة:216).

o كما تدعوا التنمية الذاتية إلى أن يقف الإنسان و يعيد ترتيب نفسه وحياته ويجدد حياته ويبني الأمل في داخله،مثل ما جاء في الحديث القدسي يقول رسول الله صلى الله علية وسلم: (قال الله تعالى: «يَا ابْنَ آدَمَ إِنَّكَ مَا دَعَوْتَنِي وَرَجَوْتَنِي غَفَرْتُ لَكَ عَلَى مَا كَانَ فِيكَ وَلاَ أُبَالِي، يَا ابْنَ آدَمَ لَوْ بَلَغَتْ ذُنُوبُكَ عَنَانَ السَّمَاءِ ثُمَّ اسْتَغْفَرْتَنِي غَفَرْتُ لَكَ، وَلاَ أُبَالِي، يَا ابْنَ آدَمَ إِنَّكَ لَوْ أَتَيْتَنِي بِقُرَابِ الأَرْضِ خَطَايَا ثُمَّ لَقِيتَنِي لاَ تُشْرِكُ بِي شَيْئًا لأَتَيْتُكَ بِقُرَابِهَا مَغْفِرَةً» حديث حسن غريب (الترمذي، ج:5، ص:440، رقم الحديث: 3540). يقول الغزالي في هذا الحديث: «فيه جرعة تحيي الأمل في الإرادة المخدرة، وتنهض العزيمة الغافية وهي خجلى، لتستأنف السير إلى الله ولتجدد حياتها بعد ماضٍ ملتوٍ مستكين» (الغزالي، 2010م، ص:17).

o وكذلك دعوتها لضبط العواطف والانفعالات وهو منهج رباني في كتابنا العظيم،

كما قال الله تعالى: ﴿لِّكَيْلَا تَأْسَوْا عَلَىٰ مَا فَاتَكُمْ وَلَا تَفْرَحُوا بِمَا آتَاكُمْ﴾ (سورة الحديد:23)، وقوله صلى الله عليه وسلم:: «ليس الشديد بالصرعة، إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب» (البخاري ، ج:8، ص:28، رقم الحديث: 6114).

o وكذلك إدارة الوقت، فقد اهتم بها الإسلام وجعل الإنسان مسئولاً عن وقته ومحاسباً عليه، قال الله تعالى: ﴿وَالْعَصْرِ * إِنَّ الْإِنسَانَ لَفِي خُسْرٍ﴾ (سورة العصر:1-2)، وقوله صلى الله عليه وسلم: «لاَ تَزُولُ قَدَمُ ابْنِ آدَمَ يَوْمَ القِيَامَةِ مِنْ عِنْدِ رَبِّهِ حَتَّى يُسْأَلَ عَنْ خَمْسٍ، عَنْ عُمُرِهِ فِيمَ أَفْنَاهُ، وَعَنْ شَبَابِهِ فِيمَ أَبْلاَهُ، وَمَالِهِ مِنْ أَيْنَ اكْتَسَبَهُ وَفِيمَ أَنْفَقَهُ، وَمَاذَا عَمِلَ فِيمَا عَلِمَ» حديث غريب، (الترمذي، ج:4، ص:190رقم الحديث: 2416).

o تدعو التنمية للاهتمام بالصحة الجسمانية لأنها تنعكس على الصحة النفسية والإسلام لم يهمل هذا الجانب بل اهتم بالصحة الجسدية من خلال توجيهات النظافة والطهارة وآداب الطعام والنهي عن أن يشق المسلم على نفسه أو تحميلها ما لا تطيق. قال: صلى الله عليه وسلم «إِذَا شَرِبَ أَحَدُكُمْ فَلاَ يَتَنَفَّسْ فِي الإِنَاءِ»(البخاري، ج:1، ص:42، رقم الحديث:153) وقال: « ما ملأ آدمي وعاء شرا من بطن. بحسب ابن آدم أكلات يقمن صلبه، فإن كان لا محالة فثلث لطعامه وثلث لشرابه وثلث لنفسه » هذا حديث حسن صحيح. (الترمذي، ج:4، ص:186، رقم الحديث:2380) إلى آخر ما ورد في هذا الجانب.

o تدعو التنمية البشرية الإنسان أن يعطي نفسه حقوقها وما تشتهي والإسلام أعطى المؤمن حقه من لذة العيش في الدنيا قبل الآخرة، ولكن بضابط الوسطية، قال رسول الله « صلى الله عليه وسلم: أَمَا وَاللَّهِ إِنِّي لَأَخْشَاكُمْ لِلَّهِ وَأَتْقَاكُمْ لَهُ، لَكِنِّي أَصُومُ وَأُفْطِرُ، وَأُصَلِّي وَأَرْقُدُ، وَأَتَزَوَّجُ النِّسَاءَ، فَمَنْ رَغِبَ عَنْ سُنَّتِي فَلَيْسَ مِنِّي» (البخاري، ج:7، ص:2، رقم الحديث: 5063) وقال الله تعالى: ﴿يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا﴾ (سورة الأعراف:31).

o ومما تدعو إليه التنمية أيضاً الجلوس مع الإيجابيين والابتعاد عن الأشخاص السلبيين لأن الإنسان يتأثر بمن حوله ،فقد أتى منهج الإسلام بالأمر بالابتعاد عن السلبيين، قال تعالى: ﴿فَلَا تَقْعُدُوا مَعَهُمْ حَتَّىٰ يَخُوضُوا فِي حَدِيثٍ غَيْرِهِ ۚ إِنَّكُمْ إِذًا مِّثْلُهُمْ﴾ (سورة النساء:140)، لأن الشخص يتأثر بمن معه، والأمر بالجلوس مع الإيجابيين وهم من يعرفون الله ويخشونه، قال تعالى: ﴿وَاصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُم بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ ۖ وَلَا تَعْدُ عَيْنَاكَ عَنْهُمْ﴾ (سورة الكهف:28).

o وتدعو إلى قوة الإرادة في تحقيق الهدف وهو مبدأ موجود في شريعتنا الإسلامية كما في قول الله:

﴿رِجَالٌ لَّا تُلْهِيهِمْ تِجَارَةٌ وَلَا بَيْعٌ عَن ذِكْرِ اللَّهِ وَإِقَامِ الصَّلَاةِ وَإِيتَاءِ الزَّكَاةِ يَخَافُونَ يَوْمًا تَتَقَلَّبُ فِيهِ الْقُلُوبُ وَالْأَبْصَارُ﴾ (سورة النور:37)،يقول الدكتور عائض القرني في كتابه (لا تحزن): «إنها إرادة الإيمان وقوة اليقين وسلطان التوحيد، إرادة خبيب بن عدي عندما رُفع على مشنقة الموت فأنشد:

ولست أبالي حين أقتل مسلماً

على أي جنب كان في الله مصرعي»

o في التنمية الذاتية من لا يطبق لا يتعلم، وفي شريعتنا ذم لمن يقول ولا يفعل قال الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ * كَبُرَ مَقْتًا عِندَ اللَّهِ أَن تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾ (سورة الصف:2-3).

o ويذكر دائما في تطوير الذات تقبل الطرف الآخر بصفاته وطبائعه ، وقد وجهنا لذلك رسول الله صلى الله عليه وسلم قد قال: «لَا يَفْرَكْ مُؤْمِنٌ مُؤْمِنَةً، إِنْ كَرِهَ مِنْهَا خُلُقًا رَضِيَ مِنْهَا آخَرَ»(مسلم، ج:2، ص:1091، رقم الحديث: 1469).

o ومما تدعو إليه التنمية ألا ينظر الشخص إلى الماضي إلا ما يتعلم منه درساً يدفعه للأمام، قال تعالى: ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا ۖ فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَٰكِن تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ﴾ (سورة الحج:46).

o ويقول جل شأنه: ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ﴾ (سورة الرعد:11). وهذا المبدأ الذي تدعو إليه التنمية فيذكرون أن التغيير يبدأ من الداخل وأن أفكار الشخص تحدد حياته، عاد النبي أعرابياً يتلوى من شدة الحمى فقال له: « لاَ بَأْسَ عَلَيْكَ طَهُورٌ إِنْ شَاءَ اللَّهُ « فقال الأعرابي: طَهُورٌ؟ بَلْ هِيَ حُمَّى تَفُورُ عَلَى شَيْخٍ كَبِيرٍ تُزِيرُهُ القُبُورَ. فقال النبي: «فنعم إذن» (البخاري، ج:9، ص:139، رقم الحديث: 7470). قال الشيخ الغزالي(1996م) رحمه الله في هذا الحديث: «بمعنى أن الأمر يخضع للاعتبار الشخصي، فإن شئت جعلتها تطهيراً ورضيت، وإن شئت جعلتها هلاكاً وسخطت، إن العمل الواحد بما يصاحبه من حال نفسي يتغير تقديره تغيراً كبيراً» (الغزالي، 2010م، ص:89) .

o كما يذكر فيها أن يعدد الإنسان إنجازاته ليعرف نفسه ويزيد ثقته بها، فقد فعله النبي عليه الصلاة والسلام عندما قال:«أَنَا النَّبِيُّ لاَ كَذِبْ، أَنَا ابْنُ عَبْدِ المُطَّلِبْ»(البخاري، 1422هـ، ج:4، ص:31، رقم الحديث: 2864)، و(أنا) هنا لا غرور فيها ولا استعلاء، بل هي لنصرة حق وفاتحة عمل لدعم الإيمان وتعهد بأداء الواجب.

o ومن أهم ما تدعو إليه التنمية هو تحديد الهدف والمبدأ. يقول د. عبد الكريم بكار في كتابه (مدخل للتنمية المتكاملة): «إن المبدأ أشبه بالنظارة إذا وضعناها على أعيننا فإن كل

شيء يتلون بلونها، فصاحب المبدأ له طريقته الخاصة في الرؤية والإدراك والتقويم» (بكار، 1999م، ص:168).

نكتفي بهذا القدر اختصاراً، ونقول: إن الدين الإسلامي قدم منهجاً متكاملاً يبني الفرد والمجتمع ولكن بمنهجية التوسط فلا إفراط كما فعل المتطرفون في الفرق الدينية، ولا تفريط كما فعل الغرب المادي.

فالإسلام منهج حياة يعنى بتدبير شؤون الإنسان المادية والروحانية وتنظيمها من حيث هو فرد في تحقيق السلام الداخلي والتقييم الإيجابي للنفس والرضا عنها والثقة بها وكسب الرزق وتنظيم الوقت، ومن حيث هو جزء من المجتمع بتحقيق النجاح العملي وتنظيم العلاقات والمعاملات وتوزيع المسؤوليات، بل الإسلام يؤدي ذلك كله بأهدى سبيل مع إعطاء جوهر الحياة الحق وهو عبادة الله العبادة الحقة التي تحقق السعادة الدنيوية والأخروية معاً كما حققها سيد البشرية محمد صلى الله عليه وسلم .

وفن إدارة الذات فن جميل ومفيد إذا ما عرف الإنسان كيف يأخذ أفضل ما فيه ويستفيد منه في حياته كأي علم وأي فن. فمعظم العلماء والمفكرين والناجحين هم أناس عرفوا كيف يديرون ذواتهم وتوصلوا إلى مهاراتهم وقدراتهم وحققوا بها أحلامهم وطموحهم، وتغلبوا على الصعوبات التي واجهتهم، وعملوا بجد حتى وصلوا لما هم عليه.

2 -الجوانب السلبية في تنمية الذات وأثرها على عقيدة الفرد

لا أحد ينكر الفوائد العديدة التي نجدها في فن تطوير الذات والتي استفاد منها الكثيرون وساعدتهم في تخطي العديد من العوائق النفسية وجعلتهم يرون الحياة بشكل أفضل وبإيجابية، ومنهم من ساعدتهم على تحقيق النجاح في حياتهم الخاصة والمهنية،ولكن انتشار هذه الظاهرة وتعمق البعض فيها وخاصة من فئة الشباب والذين يحاولون أن يظهروا أنفسهم بأجمل صورة وأفضل روح إيجابية مقبلة على الحياة، وكأنهم مثال حي للنجاح وكمال الشخصية، والعناوين البراقة على أغلفة كتب التنمية البشرية والتي يتصور القارئ من العنوان بأن هذا الكتاب هو مفتاح السعادة والنجاح، يجعلنا نفكر في إيجاد حلول لهذه الظاهرة حتى نحافظ على إيجابياتها وننميها ولا تكبر سلبياتها وتنتشر.

ويعد هذا الموضوع نوعاً من التحول الثقافي الذي بدأ في الغرب ثم انتشر في أنحاء العالم، وقد ظهر هذا الفن بالشكل الحالي ونشأ في بيئة غربية ومادية بعيدة عن روحانية الإسلام ، لذلك ليس بغريب أن يكون فيها ما يخالف الشريعة الإسلامية.

ويجب أن نفرق بين ما يقوم على تنمية الفرد وتهذيب أفكاره وإرشاده إلى الأساليب الصحيحة

في التفكير وحل المشكلات، والتي تنمي مهاراته وتضبط انفعالاته وتعلمه التعامل الصحيح مع الآخرين، وبين الدورات التي يختلجها بعض الغموض أو فيها من التلبيس والمبالغة والمخالفات العقدية.

فلو تعلمنا مثلاً دورات في إدارة الوقت والتخطيط والتنظيم والإدارة وحسن التعامل مع الرؤساء والمراجعين، أو دورات في مهارات الخط والتصميم ... الخ، فهذا أمر مطلوب ومرغوب.

أما ما تعرض منها للنقد والرفض فهو على درجات مختلفة، ويحتاج إلى التدقيق والتمحيص، فمثلاً: ما يدخل منها في مجال الاستشفاء، كدورات الريكي واليوغا والأيورفيدا والعلاج بالألوان والأحجار الكريمة والطاقة الكونية والماكروبيوتيك مرفوضة بشكل كامل،لأنها تفرعت عن الديانات الشرقية الهندوسية (ديانة وضعية وثنية تنتشر في الهند ويطلق عليها أيضاً البرهمية، وهي مجموعة من العقائد والعادات والتقاليد التي تشكلت عبر مسيرة طويلة من القرون،وتضم القيم الروحية والخلقية إلى جانب المبادىء القانونية والتنظيمية متخذة عدد آلهة بحسب الأعمال المتعلقة بكل إله)،والبوذية (فلسفة وضعية ظهرت في الهند بعد الديانة البرهمية الهندوسية وكانت في البداية تناهض الهندوسية أما حاليا هي تعاليم بوذا مختلطة بآراء فلسفية وقياسات عقلية عن الكون والحياة) والطاوية(سبق تعريفها) ، وفلسفة الاستشفاء الشرقية والتي تبنى على عقائد إلحادية، أبرزها فلسفة الطاقة الكونية وفلسفة التصور الشرقي للوجود القائم على إنكار الصانع والقول بالفيض، وجميع الفلسفات الفرعية هي صور متنوعة للتعبير عن وحدة الوجود وهي مذهب فلسفي لا ديني يقول بأن الله والطبيعة حقيقة واحدة، وأن الله هو الوجود الحق، ويعتبرونه – تعالى الله عما يقولون علواً كبيراً – صورة هذا العالم المخلوق، أما مجموع المظاهر المادية فهي تعلن عن وجود الله دون أن يكون لها وجود قائم بذاته ،وكان سبب انتشارها (حركة العصر الجديد) التي رفضتها حتى الكنائس النصرانية بسبب عقائدها الباطنية التي تتعارض مع النصرانية، وإن الدخول في تعلم هذه الفلسفات خطر عظيم على العقيدة الإسلامية لما فيها من الوقوع في الشرك والابتداع في الدين والقول بوحدة الوجود (الرشيد،2011م، ص:611-612)،أما ما يدعو إلى النجاح والتطوير لا نرفضه بالكلية، ولا نسلم إليه كل التسليم، بل يحتاج إلى عقلٍ واعٍ ناقد يعرف ما يؤخذ وما يترك.

وسنبدأ بمفهوم العقل الباطن، وهو من المصطلحات التي أثارت الجدل واختلف في نفيه وإثباته وتحريمه وإباحته، وهذا المفهوم يطلق على معنيين (مارك، 2012م) :

الأول: العقل الباطن بمعناه النفسي الطبي

(اللاشعور) مثل ما يخزن في اللاشعور عند الإنسان من عوامل وعمليات ودوافع تؤثر في سلوك الفرد وتفكيره،وقد استخدمه الأطباء العرب المسلمون منذ قديم الزمان ويسمى ذلك العلاج الإيحائي أو بالإيحاء وهي طريقة استعملها كل من ابن سينا والرازي في علاج الأمراض النفسية، ويقول د. علي الوردي في كتابه (خوارق اللاشعور): «إن الطريقة الحديثة في استثمار العقل الباطن هي طريقة الإيحاء والتكرار، فالإنسان يستطيع أن يوحي لنفسه ويكرر عليها قبل النوم وفي أي وقت مما يشاء من معاني في سبيل حل المشاكل أو شفاء الأمراض أو نوال النجاح» (الوردي، 2015م، ص:176).

الثاني: المعنى الفلسفي الباطني، وله أكثر من معنى، ولا يرتبط بمفهوم واحد، فالبعض ربطه بالمعرفة الباطنية، مثل ما يذكر عند أهل التصوف كالفارابي وابن سينا، وهو ما يسمونه بالعقل الفعال، وأنه يمر بمراحل متدرجة إلى أن يصل لمرحلة الفيض والإلهام، وهي السعادة التي لا تبلغها إلا النفوس الطاهرة، والفيض هو مقولة فلسفية ترتبط بالنظرة الجدلية للعالم، أي إنها تحاول تفسير العلاقة بين العالم المفارق والعالم المادي المحسوس. ويقوم مذهب الفيض على القول إن الموجودات صدرت أو فاضت عن الأول، أي الله، كما يفيض النور عن الشمس. وقد فاضت هذه الموجودات عن الله وفق نظام متراتب الدرجات، وليس دفعة واحدة، فالواحد لا يصدر عنه إلا واحد، ثم يصدر عن هذا الواحد واحد آخر، وهكذا إلى آخر مراتب العقول والأنفس والأجسام (وهبة،2007م، ص:482).

ولكن هذا ليس المعنى المستخدم في التنمية البشرية، لأن المعنى المطلوب هو برمجة العقل اللاواعي، لأنه ما يتحكم بالعقل الواعي عن طريق الاعتقاد الجازم بأفكار معينة ليترجمها العقل الواعي إلى الواقع، واستخدام ذلك في تحقيق كل ما يريد الإنسان من ثراء وشفاء من أمراض، وحصول على كل ما يريد في الحياة، وأن بمقدور العقل الباطن أن يعمل المعجزات والعجائب في حياة الإنسان، وكتب العقل الباطن والجذب والبرمجة اللغوية تذكر من العبارات الغريبة التي تبالغ في تصوير إمكاناته في كتب التنمية هي ما يرفضه الشخص الواعي العاقل .

يقول جوزيف في كتابه (قوة عقلك الباطن): «إنك إذا اعتقدت في قوة الشفاء الكامنة في نوع معين من الماء فإنك تحصل على النتائج بسبب قوة الافتراض والإيحاء الذي دخل عقلك الباطن، فإنه هو الذي ينفذ عملية الشفاء» (مير في، 2004م،ص: 55).

أما البرمجة اللغوية فتقول عنها د. فوز كردي في كتابها (حقيقة البرمجة اللغوية العصبية): «إنه من الصعب تعريف البرمجة؛ لأن الذين بدؤوها والذين ساهموا في إخراجها استخدموا لغة

غامضة مبهمة غير واضحة، ولذلك البرمجة تعني أشياء كثيرة يختلف فيها الناس، ويدعي أهل البرمجة أنها تساعد الإنسان على التغيير بتعليمه كيف يبرمج دماغه، فيقولون: إننا أعطينا أدمغة ولم نُعطَ معها دليل تعليمات التشغيل، فالبرمجة اللغوية العصبية تقدم لك دليل مستخدم للدماغ، ولذلك يطلق عليها أحياناً برامج الدماغ» (كردي، 1425هـ، ص:8) .

وتفتقر البرمجة اللغوية للمنهج العلمي، ولذلك لم تجد ترحيباً في الأوساط العلمية فهي مبنية على مشاهدات ليس لها مصداقية في الإحصائيات تجعلها مقبولة علمياً، ولم يعترف بها كعلم يدرس في الجامعات ولا علاج في المستشفيات، وأكثر ما ذكر في البرمجة من فوائد له أسس موجودة في الأدلة الشرعية مثل الإيحاء والتكرار والمشاركة الإيجابية (القدومي، (د.ت)، ص:40-41، 71)، ولهذا لا بد من قراءة فاحصة ودقيقة لهذا العلم ثم صياغته بطريقة تتفق مع الشريعة الإسلامية.

أما قانون الجذب فقد ورد في كتاب السر « كل شيء في حياتك فأنت قمت بجذبه إلى حياتك وقد انجذب إليك عن طريق الصور التي احتفظت بها في عقلك، أي ما تفكر فيه أيا كان الشيء الذي يدور في عقلك فإنك تجذبه إليك» (بايرن، (د.ت)، ص:9).

وأهم الأسباب التي لأجلها انتقد قانون الجذب:

- أنه يدعو إلى ترك العمل والاعتماد على التركيز المزعوم لتحقيق الهدف.
- فيه ادعاء بأن الإنسان يملك قدرات مطلقة وإمكانات خارقة تمكنه من خلق الأحداث حوله وخلق فعله بنفسه.
- فيه دعوة للتعلق بالكون رغبةً وسؤالاً وطلباً.
- معارض لعقيدة القضاء والقدر، وكأن الله لم يكتب مقادير الخلائق (العجيري ، 2008م، ص:2-3) .

إن تأثير هذا القانون على إيمان الشخص بالقضاء والقدر وتعلقه بالكون ليحقق له طلبه هو بلا شك مخالف للعقيدة الإسلامية التي تتضمن أن الله سبحانه وتعالى يخلق أفعال العباد، قال الله تعالى: ﴿وَاللَّهُ خَلَقَكُمْ وَمَا تَعْمَلُونَ﴾ (سورة الصافات:96)، وقال جل جلاله: ﴿اللَّهُ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ ۖ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ وَكِيلٌ﴾ (سورة الزمر:62)، والمتضمنة الإيمان بالقضاء والقدر، وأن الله كتب كل شيء في اللوح المحفوظ، قال تعالى: ﴿إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ﴾ (سورة القمر: 49)، وقال: ﴿ مَا أَصَابَ مِن مُّصِيبَةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا فِي أَنفُسِكُمْ إِلَّا فِي كِتَابٍ مِّن قَبْلِ أَن نَّبْرَأَهَا ۚ إِنَّ ذَٰلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرٌ﴾ (سورة الحديد: 22)، وقد ورد عن رسول الله صلى الله عليه وسلم «لاَ يَرُدُّ القَضَاءَ إِلاَّ الدُّعَاءُ، وَلاَ يَزِيدُ فِي العُمْرِ إِلاَّ البِرّ»حديث حسن غريب (الترمذي، ج:4،

ص:16، رقم الحديث: 2139) فنحن كمسلمين مأمورون بالتفاؤل والدعاء واللجوء لله، فقد يستجيب الله الدعاء ويرد القضاء بمشيئته جل وعلا.

ولا نستطيع حصر النقد الذي تعرضت له التقنيات السابق ذكرها، كونه كثير جداً ومفصل، ولأنه ليس ضمن محور البحث، ولكن لارتباطها الوثيق بتنمية الذات ذكرنا أهم ما فيها، أما تطوير الذات والانغماس فيه، فنذكر سلبياته في عدد من النقاط جاءت بعد تجربة شخصية واستقراء ودراسة ميدانية في استبيان وزع على حوالي 640 شخصاً، وهي كالتالي:

1. **كونها تبالغ في تعظيم قدرات الإنسان لدرجة يشعر بها الإنسان أن بإمكانه فعل أي شيء**، خصوصاً من يتعمق بها ويحقق نجاحات كبيرة، ويذكر ذلك في كثير من العبارات الموجودة في كتب تنمية الذات، مثل: (فك قيود المعجزة الفاعلة) (ميرفي،2004م،ص:4) (أيقظ العملاق الذي بداخلك)، (أعظم اكتشاف هذا القرن هو معرفتنا بأن الإنسان يستطيع تغيير مستقبله بمجرد تغيير اعتقاداته) (عرفة، 2014م، ص:19). وهذا الأمر قد يؤثر على الشخص من عدة نواحي، أولها أن هذا قد يجعل الإنسان يعيش تحت ضغط نفسي إذا لم يستطع تحقيق أهدافه أو ما يطلب منه، ولكن في شريعتنا حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم «عَجَبًا لِأَمْرِ الْمُؤْمِنِ، إِنَّ أَمْرَهُ كُلَّهُ خَيْرٌ، وَلَيْسَ ذَاكَ لِأَحَدٍ إِلَّا لِلْمُؤْمِنِ، إِنْ أَصَابَتْهُ سَرَّاءُ شَكَرَ، فَكَانَ خَيْرًا لَهُ، وَإِنْ أَصَابَتْهُ ضَرَّاءُ، صَبَرَ فَكَانَ خَيْرًا لَهُ» (مسلم، ج:4، ص:2295، رقم الحديث:2999).

يقول الدكتور ستيفن برايرز (طبيب نفسي بريطاني متخصص في علم النفس وله عدد من الكتب في تطوير الذات ولكنه أراد أن يوضح بعض المبالغات وذكر في كتابه هذا 123 أسطورة من خرافات تطوير الذات)في كتابه (نسف خرافات جيل المساعدة الذاتية): «أننا نضع أنفسنا تحت ضغوط هائلة لمواصلة السير حتى عندما لا تتطور الأمور، ينبغي أن تكون الحياة غير ضاغطة بقوة، فقد يعتقد البعض أن الصمود والتثبت من علامات القوة الكبيرة، ومع ذلك فأحياناً ما تحتاج إلى معرفة الوقت المناسب للانسحاب، والانسحاب فعلاً لقوة أعظم». (برايرز، 2014م، ص:147) وهذا صحيح إذا كان الشخص بعيداً عن الله وعن العقيدة الصحيحة.

وعلى الاتجاه المعاكس قد تقوي الأنا الذاتية إذا زاد الشخص وبالغ في ذلك مما يجعله يعتقد في قوته وقدرته، فيؤثر على توكله على الله واستعانته بالله قبل البدء بأي عمل. وفي الاستبيان المقدم كانت كالتالي:

54٪ أجابوا بـ(لا)، وهذا جيد و27 ٪ قالوا نعم، و19٪ قالوا إلى حد ما. وهذا يعني وجود تأثير على التوكل على الله والاستعانة بالله تتدرج

من البداية وحتى 48٪، وهذه نسبة كبيرة إذا ذُكرت في موضوع مهم في العقيدة وهو التوكل والاستعانة،والتوكل هو أهم العبادات القلبية التي يجب أن تملأ قلب المسلم.

قال تعالى: ﴿فَاعْبُدْهُ وَتَوَكَّلْ عَلَيْهِ﴾ (سورة هود:123)، وقال جل جلاله: ﴿وَاذْكُرِ اسْمَ رَبِّكَ وَتَبَتَّلْ إِلَيْهِ تَبْتِيلاً * رَّبُّ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ لَا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ فَاتَّخِذْهُ وَكِيلاً﴾ (سورة المزمل:8-9)، وقال سبحانه: ﴿وَمَن يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَل لَّهُ مَخْرَجًا * وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ ۚ وَمَن يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ﴾ (سورة الطلاق:2-3).

والتوكل هو صدق الاعتماد على الله في تسيير الأمور، واستجلاب المصالح، ودفع مضارّ الدنيا والآخرة، فيكون العبد واثقاً مما عند الله تعالى، وراضياً به، ويائساً ممّا في أيدي الناس، قال تعالى: (وَعَلَى اللَّهِ فَتَوَكَّلُواْ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ) (سورة المائدة:23)، وقال تعالى: (إِن كُنتُمْ آمَنتُم بِاللَّهِ فَعَلَيْهِ تَوَكَّلُواْ إِن كُنتُم مُّسْلِمِينَ) (سورة يونس:84). وهو أشمل وأعم من الاستعانة؛ لأنه يكون على طلب المنافع ودفع المضار، والاستعانة تكون على العادة، وهما عبادتان مرتبطتان، ولا يجوز أن يصرف منها شيء لغير الله، قال الله: ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾ (سورة الفاتحة:5). ومن عوائق التوكل إصابة النفس بالغرور والزهو فتشعر بأنها ليست بحاجة أحد أو الاعتماد على المخلوقين في قضاء الحاجات والركون إليهم مما يتنافى مع معنى التوكل على الله الحقيقّي والصادق وهذا يوجِد حاجزاً بين العبد والتوكل على الله تعالى فيجب على المسلم أن يحرص أن يستعين بالله وذكر الله ويدعو الله قبل أي عمل مع الأخذ بالأسباب، ومهما بلغت قوة الإنسان ونجاحاته يجب ألا يغتر بذاته وأن يجعل هذه القوة والنجاح دافعاً أكبر لحمد الله وشكره واستعمالها في مرضاته جل وعلا.

ونذكر قول الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ أَنتُمُ الْفُقَرَاءُ إِلَى اللَّهِ ۖ وَاللَّهُ هُوَ الْغَنِيُّ الْحَمِيدُ﴾ (سورة فاطر:15)، وليعلم أنه مهما نجح وعظمت مهاراته وقدراته أنه فقير لله عز وجل، وهو ضعيف أمام عظمة الله تعالى، كما قال الله: ﴿وَخُلِقَ الْإِنسَانُ ضَعِيفًا﴾ (سورة النساء:28)، وألا يسمح أن يكون ذلك سبباً في ضعف افتقاره لله أو توكله عليه والاستعانة به.

2. **ركز تطوير الذات بصورته الحالية على النجاح الدنيوي فقط**، ويبدو واضحاً في برامج وكتب تطوير الذات ، وهذا الأمر ليس بمستغرب، حيث إن بدايته ونشأته في مجتمعات غربية، فنجدها تدعو إلى الكسب المادي السريع والنجاحات التي هي عبارة عن مناصب أو إدارات أو شركات أو نجاح دراسي، وما إلى ذلك، وفي الاستبيان جاء السؤال: هل التنمية الذاتية تركز على النجاح الدنيوي وتهمل النجاح الأخروي؟ فكانت الإجابة لنسبة 70٪ هي أنهم

يرفضون تركيزها على النجاح الدنيوي وإهمالها النجاح الأخروي، ويرى 18٪ ذلك إلى حد ما، و11٪ يرون ذلك ،وهي نسبة قليلة إذا عرفنا أن كثيراً من العلماء والمفكرين والمؤثرين في المجتمع الإسلامي هم أشخاص عرفوا ذاتهم وأهدافهم واستفادوا من هذا الفن ،والبحث عن النجاح في الدنيا أمر مشروع في الدين الإسلامي فقد أمر بالعمل والجد والاجتهاد، قال الله تعالى: ﴿وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا﴾ (سورة القصص:77)، ولكن دون أن ينسى أن الهدف الأساسي هو رضا الله الذي هو سبب فلاح المسلم في الدنيا والآخرة، لإن المسلم الحق يعرف أن هذه الدنيا دار عبور وأن الدار الآخرة هي دار القرار، وأن النجاح الحقيق هو الفوز في الآخرة، يقول الله جل جلاله: ﴿فَأَمَّا مَنْ أُوتِيَ كِتَابَهُ بِيَمِينِهِ * فَسَوْفَ يُحَاسَبُ حِسَابًا يَسِيرًا * وَيَنقَلِبُ إِلَىٰ أَهْلِهِ مَسْرُورًا * وَأَمَّا مَنْ أُوتِيَ كِتَابَهُ وَرَاءَ ظَهْرِهِ * فَسَوْفَ يَدْعُو ثُبُورًا * وَيَصْلَىٰ سَعِيرًا﴾ (سورة الانشقاق:7-12)، فمن فرحته واستبشاره ينقلب إلى أهله مسروراً ويقول لهم: ﴿هَاؤُمُ اقْرَءُوا كِتَابِيَهْ * إِنِّي ظَنَنتُ أَنِّي مُلَاقٍ حِسَابِيَهْ * فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَّاضِيَةٍ * فِي جَنَّةٍ عَالِيَةٍ﴾ (سورة الحاقة:19-22)، وأن يعلم أن الفشل والنجاح أمر طبيعي يمر بكل إنسان، فلا يحزن ولا يضيق على ما فاته من أمر الدنيا لأن للمؤمن راحة أبدية في الآخرة بإذن الله ﴿وَالْآخِرَةُ خَيْرٌ وَأَبْقَىٰ﴾ (سورة الأعلى:17).

3. **إن الانغماس في تنمية الذات قد يجعل الإنسان يعتقد بأنه يخلق أفعال نفسه**، إذ أنه بوعي أو بدون وعي قد تجعل منه التنمية بمبادئها وكلامها المادي الجاف من الإيمان والعبودية، وخصوصاً عندما يكون من كتب مترجمة أو مدربين غير مؤهلين شرعياً؛ ففيها ما يقنع الإنسان بقدرته على فعل ما يريد، فمن أهم مبادئها إقناع الإنسان بقدراته الهائلة التي تمكنه من الوصول لأهدافه ،وقد وافق في الاستبيان المقدم على وجود هذه الفكرة ما يزيد عن 47٪ منهم (20.2٪ أجابوا بنعم، و27.2٪ إلى حد ما) و52.7٪ رفضوا هذا الرأي وأجابوا بلا، وهذه نسبة كبيرة إذا ذكرت في موضوع يمس عقيدة الإنسان.

وهذا من النقاط المأخوذة على أساليب تنمية الذات في العصر الحالي، وقد ذكر الدكتور ستيفن برايرز أن مؤلفي كتب مساعدة الذات يريدون أن نتبنى قناعة أنه «لا يوجد إنسان حي لا يستطيع أن يفعل أكثر مما يعتقد أنه يستطيع أن يفعله» ويذكر أن هذه الفكرة تريح الإنسان لأنه يعتقد أن لديه نبع كبير من القدرات، ومن المؤكد أن بعض الناس يستطيعون إنجاز أشياء مذهلة، وأن قوة الإرادة والعزيمة الهائلة غالباً ما تمثل جزءاً أساسياً من المعادلة، ولكن توزيع قوة الإرادة والعزيمة والتركيز بين البشر مثل توزيع أي هبة أخرى مثل الذكاء والجمال، وأن هؤلاء

الاستثنائيين هم عملوا لساعات طويلة فحسب. (برايرز، 2014م، ص:139-141)، وهذا يعني أن الإرادة والقدرة تختلف من شخص لآخر، وهذا معروف وملاحظ في واقع الحياة، فالبشر يختلفون،فالبعض مع تحقيق النجاح والتفوق قد يصيبه الغرور، وقد يعتقد أن عنده القدرة على فعل ما يريد، وهذا ما يجعله يعتقد بوعي منه أو بلا وعي أنه يخلق أفعال نفسه، فإن كان بوعي منه فقد وقع فيما يخالف العقيدة الإسلامية، وإن كان دون وعي منه فقد يدخل في عقيدته ضعف، وأقل ما فيها عدم الافتقار إلى الله والتضرع إليه في طلب العون وتيسير الأمور والاستعانة به واعتقاد أن كل أعماله من تسخير الله وتوفيقه، فالفعل لا يكون إلا بثلاثة أشياء هي: (الطحاوي، 2014م، ج2، ص: 236 -261).

أ. القدرة التامة التي يحصل بها الفعل، مثل البصر للقراءة، فالأعمى ليست لديه القدرة على القراءة.

ب. الإرادة الجازمة غير المترددة، والتي تكون مع القدرة، مثلاً شخص يريد السفر ولكن ليس لديه مال، فلديه إرادة ولكن ليس معها قدرة فلا يتحقق الفعل.

ج. مشيئة الله سبحانه وتعالى حصول هذا الفعل، فما شاء كان وما لم يشأ لم يكن، ومشيئة الله كونية في هذا، إذا شاء أن يكون الفعل ممن عنده قدرة وإرادة فإنه يعين العبد على حصول هذا الفعل بالتوفيق وبعدم المعارض.

والإرادة الكونية هي المشيئة التي لا يخرج عنها أحد، وتعني أن الشيء شاءه الله قدراً أو كوناً، وكل ما يفعله العبد من خير أو سوء فهو لم يحصل ابتداءً منه دون قدر سابق بل قدرة الله عليه وكان في علم منه وكتبه عليه وأعانه عليه بالأدوات والقدرة والإرادة (السابق، ج: 2، ص:242) يقول الله تعالى: ﴿وَاللَّهُ خَلَقَكُمْ وَمَا تَعْمَلُونَ﴾ (سورة الصافات:96)، وقال: ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَآمَنَ مَن فِي الْأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا ۚ أَفَأَنتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّىٰ يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ * وَمَا كَانَ لِنَفْسٍ أَن تُؤْمِنَ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ ۚ وَيَجْعَلُ الرِّجْسَ عَلَى الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ﴾ (سورة يونس:99-100)، وقال تعالى: ﴿وَمَا رَمَيْتَ إِذْ رَمَيْتَ وَلَٰكِنَّ اللَّهَ رَمَىٰ﴾ (سورة الأنفال:17) وقال جل جلاله: ﴿إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَن يَقُولَ لَهُ كُن فَيَكُونُ﴾ (سورة يونس:82)، فالله هو الخالق للفعل، وأعطى العبد إرادة وقدرة، وهي الإرادة الشرعية التي يفعل بها الفعل، خيراً أو شراً.

فعلى المسلم أن يعمل ويبذل الأسباب ولكن بإيمان وعقيدة راسخة بأن الله قدر له ذلك، وأن ما عنده من إرادة وقدرة هي من تهيئة الله له وإرادة الله سبحانه وتعالى، وعليه ألا يترك الاستعانة بالله والتوكل عليه في كل أمر من أمور حياته، لأن الله تعالى يقول: ﴿وَلَا تَقُولَنَّ لِشَيْءٍ

إِنِّي فَاعِلٌ ذَٰلِكَ غَدًا * إِلَّا أَن يَشَاءَ اللَّهُ﴾ (سورة الكهف:23-24)، ويقول عز وجل: ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾ (سورة الفاتحة:5).

4. **(إن ما تفكر به ستحصل عليه) هذه العبارة من أقوى ما تدعو إليه تنمية الذات**، ويقصد بها أن الإنسان إذا فكر في أمر إيجابي سيحصل عليه، سواءً كان مالاً أو نجاحاً أو تحقيق هدف ... الخ، وإذا فكر بأمر سلبي كحصول مكروه أو خسارة شيء معين فإنه يحصل له، وهذه الفكرة أشبه بقانون الجذب الذي ذكر في كتاب السر وانتشرت في جميع موضوعات تنمية الذات، وهي خطأ عقدي مرفوض في الإسلام، وقد تحدث عنها الدكتور برايرز فقال: «والمعنى الضمني الذي قد نخرج به أن كل إنسان مسؤول تماماً عن مصيره، ورأيي الشخصي أن فكرة أن البعض قد يكونون مستعدين للكوارث والمعاناة بغيضة جداً، وأنا كعالم نفس أقر تماماً بأننا جميعاً لدينا بواعث لتدمير الذات، ومع ذلك فمن المؤكد أن استحضار الفيضانات أو المجاعات أو الطاعون يتجاوز نطاق أفكار أعتى المرضى النفسيين، أليس كذلك؟».(برايرز، 2014م، ص:153-145)

ويذكر أن ادعاءاتهم هذه محصنة ضد الدحض، فبمقدور هذا النسق المعتقدي على حد قوله تبرير كل ما ينتج عنه، فإذا لم تحصل على ما طلبته فهذا لأنك لم تركز تفكيرك بما فيه الكفاية، أو لم تشبع عقلك بالنتيجة المرجوة لدرجة استبعاد كل الاحتمالات الأخرى.

وقد يفرق البعض بينها وبين التفكير فيقول: لا نقصد قانون الجذب بشكله ومعتقده الفلسفي الشرقي وما فيه من قوة كونية، ولكن مجرد ما تفكر به ستحصل عليه، وهذا لا يعارض الإيمان بالقضاء والقدر.

وفي الاستبيان 60٪ ذكروا أن هذه الفكرة لا تؤثر على الإيمان بالقضاء والقدر، و25.5٪ ذكروا بأنه يؤثر، و14.5٪ ذكروا أنه يؤثر إلى حد ما، بمعنى أن 40٪ يذكرون وجود تأثير لهذه الفكرة، فكأن الإنسان يحدد قدره عبر ما يفكر به، من خلال علاقة بين العقل والكون بمعزل عن فعل الله وإرادته، وهذا انحراف عقدي خطير، لا بد أن يعيه المسلم حتى لا يقع فيه،فاعتقاد الإنسان أنه إذا فكر بشيء سيحصل عليه، سواءً كان خيراً أو شراً مثل من يفكر أنه سيخسر في الصفقة الفلانية فإنه سيخسر، أو من يفكر أنه سيربح أو ينجح فإنه سيحدث، فهذا مناقض للإيمان بالقضاء والقدر، وهو أشبه بالقدرية الذين ينكرون علم الله، وبالمعتزلة (إحدى الفرق الإسلامية اعتمدت على العقل المجرد في فهم العقيدة الإسلامية لتأثرها ببعض الفلسفات المستوردة مما أدى إلى انحرافها عن عقيدة أهل السنة والجماعة) الذين يقولون إن الله لا يقدر على الهداية ولا يقدر على خلق أفعال العباد،فالأصل الثاني من الأصول الخمسة عند المعتزله هو: العدل(ومعناه برأيهم

أن الله لا يخلق أفعال العباد، ولا يحب الفساد، بل إن العباد يفعلون ما أمروا به وينتهون عما نهوا عنه بالقدرة التي جعلها الله لهم وركبها فيهم وأنه لم يأمر إلا بما أراد ولم ينه إلا عما كره، وأنه ولي كل حسنة أمر بها، بريء من كل سيئة نهى عنها، لم يكلفهم ما لا يطيقون ولا أراد منهم ما لا يقدرون عليه . وذلك لخلطهم بين إرادة الله تعالى الكونية وإرادته الشرعية .

إن الإيمان بالقضاء والقدر وأن ما يحدث للإنسان من تقدير الله وتدبيره هو الركن السادس من أركان الإيمان، ومعنى القدر: أي التقدير، وهو تقدير الآجال وتقدير الحوادث، وأن الله هو الذي قدرها وعلمها(بن جبرين، 2013م، ص:171).

وللقدر أربع مراتب هي :

أ. العلم: أي أن الله علم الأشياء قبل وجودها، وعلم أعمال الخلق قبل أن يخلقهم، قال تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ (سورة التوبة:115).

ب. الكتابة: وهي أن الله تعالى كتب في اللوح المحفوظ ما هو كائن إلى يوم القيامة. قال تعالى: ﴿أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ مَا فِي السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ ۗ إِنَّ ذَٰلِكَ فِي كِتَابٍ ۚ إِنَّ ذَٰلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرٌ﴾ (سورة الحج:70)، وفي الحديث: «إِنَّ أَوَّلَ مَا خَلَقَ اللَّهُ الْقَلَمَ، فَقَالَ لَهُ: اكْتُبْ، فَجَرَى بِمَا هُوَ كَائِنٌ إِلَى الأَبَدِ»(الترمذي،1998م، ج:5، ص:281)

وقال تعالى: ﴿وَعِندَهُ مَفَاتِحُ الْغَيْبِ لَا يَعْلَمُهَا إِلَّا هُوَ ۚ وَيَعْلَمُ مَا فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ ۚ وَمَا تَسْقُطُ مِن وَرَقَةٍ إِلَّا يَعْلَمُهَا وَلَا حَبَّةٍ فِي ظُلُمَاتِ الْأَرْضِ وَلَا رَطْبٍ وَلَا يَابِسٍ إِلَّا فِي كِتَابٍ مُّبِينٍ﴾ (سورة الأنعام:59).

ج. المشيئة: وهي أن الله تعالى قد شاء كل ما في السموات والأرض، ولا يكون شيء إلا بمشيئته، فما شاء كان وما لم يشأ لم يكن.

د. الخلق: وهي أن الله خالق كل شيء، قال تعالى: ﴿اللَّهُ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ ۖ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ وَكِيلٌ * لَّهُ مَقَالِيدُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ (سورة الزمر:62 - 63) (المرجع السابق، ص:175-179)

هـ. فالله خالق العباد وخالق أفعالهم وإرادتهم وأقوالهم، وإن إرادة الله ومشيئته الكونية القدرية فوق إرادة العباد الشرعية التي أعطاهم الله ليعملوا ويجازوا بها، يقول الله تبارك وتعالى: ﴿لِمَن شَاءَ مِنكُمْ أَن يَسْتَقِيمَ * وَمَا تَشَاءُونَ إِلَّا أَن يَشَاءَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ﴾ (سورة التكوير:28-29).

وقد ربط البعض هذه الفكرة بالحديث القدسي عن رسول الله صلى الله عليه وسلم «يَقُولُ:(قال اللَّهُ عز وجل: أَنَا عِنْدَ ظَنِّ عَبْدِي بِي، فَلْيَظُنَّ بِي مَا شَاءَ) وهو حديث صحيح الإسناد (مسند الإمام أحمد، ج:25، ص:398، رقم الحديث:16016)، وقول رسول الله :

«تفاءلوا بالخير تجدوه»حديث موضوع لا أصل له (سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها، ج:13، ص:829، رقم الحديث: 6375) والاستدلال بهذين الحديثين غير صحيح، فحسن الظن بالله لا يعني أن كل ما يستحضره الإنسان في عقله يحصل له بالضرورة، فكل ما يقع له بتقدير الله عز وجل، وهو من جنس التوكل على الله والدعاء وهو من الأسباب التي جعلها الشارع سبيلاً لنيل المطالب، ولا يعني استقلالها حصول المطلوب(العجيري، 2008م، ص:77).

أما حديث «تفاءلوا بالخير تجدوه» فهو من الأحاديث الموضوعة، وإن قيل أن له وجه حسن فهو الفأل ضد التشاؤم والطيرة المنهي عنها، والتفاؤل للإقبال على العمل وترك العجز.

والمنهج الشرعي الصحيح الذي جعله الشارع سبباً لتحصيل المقاصد وطلب خيري الدنيا والآخرة قائم على ركيزتين:

الأولى: عقيدة إيمانية بقلب المؤمن تدور على التوكل على الله والثقة به سبحانه وتعالى وتفويض الأمور إليه وحسن الظن به.

الثانية: الأخذ بالأسباب، وهي نوعين: أسباب شرعية كالدعاء والطاعة والتوبة والاستغفار، وأسباب كونية قدرية وهي ما كانت حسية مثل الشرب للإرواء والأكل للإشباع، والعمل لنيل الرزق. (السابق ، ص:79).

5. **الانغماس في تطوير الذات قد يجعل الشخص يعتقد أن النجاح نابع من ذاته هو**، بسبب ما عنده من مهارات أو قدرات، وينسى أن ذلك من توفيق الله، وقد كانت نتيجة الاستبيان عن السؤال حول هذا الموضوع هي أن 73٪ أجابوا بلا، و16٪ إلى حد ما، و11٪ أجابوا بنعم، وهذا جيد إلى حد ما مقارنة بنتيجة الاستبيان في النقاط السابقة، ولكن 27٪ يرون ذلك وهذا من منطلق إذا حقق الإنسان نجاحات أو مناصب فقد يرد ذلك إلى أن لديه إمكانات وجهود وقدرات أوصلته إلى هذا النجاح. وهذا يبعد الإنسان عن الله وعن الافتقار إليه والتذلل له إلا إذا كان الفرد متعلق بالله قوي الإيمان، يقول الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ أَنتُمُ الْفُقَرَاءُ إِلَى اللَّهِ ۖ وَاللَّهُ هُوَ الْغَنِيُّ الْحَمِيدُ﴾ (سورة فاطر:15).

إن النجاح في إنجاز الأهداف وإدارة المواعيد يستحيل أن يتم دون انشراح صدر وقوة إرادة، وهذا لا يتم إلا بتحقيق العبودية لله ، لأنها الطريق لتحصيل قوة النفس والانشراح والثقة والأمان وفهم معاني الحياة والكون، وبالتالي تحقيق النجاح في الحياة. كما في قول الله تعالى: ﴿وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ ۚ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾ (سورة هود:88).

6. **قد يقدم المشاهير من أهل الفن ورجال الأعمال على أنهم نماذج للشخصيات الناجحة**، وقد جاءت نتيجة الاستطلاع مختلفة، فذكر 76٪ من المشاركين بأنه لا يوجد ارتباط بالمشاهير،

و25٪ المتبقين كانت إجاباتهم جيدة، حيث ذكروا شخصيات إيجابية في المجتمع ممن هم يظهرون على الساحة الإعلامية بكثرة، أول هذه الشخصيات هو النبي محمد وممن ذكروا في نتيجة الاستبيان من الجيل الحالي: د. محمد العريفي، د.طارق السويدان، البروفيسور طارق الحبيب، د. أيوب الأيوب، د. سلمان العودة، د. إبراهيم الفقي، أحمد الشقيري، د. عائض القرني، د. علي الشبيلي، د. عبد الكريم بكار، عبد الله المغلوث، د. عمر عبد الكافي، د. جاسم المطوع، الشيخ عبد العزيز آل الشيخ، الشيخ عبد الله السبيل، طه حسين، الشيخ صالح المغامسي، د. خالد المنيف،كما ذكرت بعض الأسماء النسائية في مجال الأزياء والزينة،والنتيجة إيجابية بنسبة جيدة،ولكن على المسلم أن يكون فطناً حريصاً وأن يتحصن عقدياً، لأن ليس كل ما يقدم يكون خالياً تماماً من المخالفات، وأن يربي نفسه وأبناءه على المشاهدة الفاحصه الناقدة وعلى طرق البحث عن المعلومة الصحيحة.

7. **من السلبيات الموجهة أيضاً لتنمية الذات غياب البعد الأخلاقي فيها، فهي تركز على الذات الإنسانية**، وهذا ينمي الفردية (الفردية بمعناها العام هي إحدى التوجهات الفكرية في أوروبا والولايات المتحدة، والتي من أهم مبادئها التركيز على الفرد، وأن العلاقات بين الفرد والآخرين يمكن أن تكون فقط لمصلحة، ولها معنيان: الأول: الفردية بمعنى الأنانية وحب الذات. والثاني: بمعنى استقلال الفرد من خلال العمل المتواصل والاعتماد على النفس، وهو الاتجاه البراجماتي، وهو مفهوم حديث (الخراشي، (د.م)، 1429هـ، ص:22). من المفاهيم السائدة في المجتمع الأوروبي، وهي تبالغ في رفع سقف الحقوق وتلبية رغبات النفس، وهذا له تأثير، إذ تصبح الشخصية شخصية استهلاكية همها جمع المال وتحقيق مطالب النفس وتلبية رغباتها، وكثيراً ما نرى تلك الرسائل والتي باتت تلقى قبولاً كبيراً في مجال النساء، مثل: من حقك الاسترخاء وإعطاء نفسك حقها، لا تهلكي نفسك لإرضاء زوجك وخدمة الأبناء، دللي نفسك بمساج والذهاب للصالونات واخرجي مع صديقاتك ... الخ، إن مثل هذه الرسائل إذا أعطيت لعقل غير واعي أو مدرك أو مثقف قد تحصل منها نتيجة عكسية قد تؤثر على علاقتها الزوجية أو اهتمامها بأبنائها وبيتها، وهذه الأفكار تندرج تحت المذهب البراجماتي (النفعي) وهي فلسفة أمريكية خالصة تركز على فردية الإنسان ونفعيته بصورة عملية مستقبلية، يقول وليم جيمس(1901م): «دع الإنسان يؤثر الجانب الذي يرتضيه، أعني الجانب الذي يجلب له السعادة في نفسه ويهيئ له حياة مطمئنة يعيش فيها بمقتضى ما اقتنع به واترك للمستقبل أن يحكم على موقفه بالصواب أو الخطأ»،ومن مبادئ البراجماتية إطلاق كافة

القدرات الفردية لتحقيق التقدم والعمل على إزالة كل العوائق المثبطة لهمة التفوق والأفكار لدى الأفراد (العجيري، 2008م، ص:44) .

وهذا ما لا يرضاه الدين الإسلامي الذي جعل العلاقات بين أفراد المجتمع قائمة على الحب والإيثار والعطاء وخدمة الغير، قال تعالى ﴿وَيُؤْثِرُونَ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ﴾ (سورة الحشر:9)، وقال صلى الله عليه وسلم: «مَثَلُ الْمُؤْمِنِينَ فِي تَوَادِّهِمْ، وَتَرَاحُمِهِمْ، وَتَعَاطُفِهِمْ مَثَلُ الْجَسَدِ إِذَا اشْتَكَى مِنْهُ عُضْوٌ تَدَاعَى لَهُ سَائِرُ الْجَسَدِ بِالسَّهَرِ وَالْحُمَّى» (البخاري، ج:8، ص:10، رقم الحديث6011) وقال: «أَكْمَلُ الْمُؤْمِنِينَ إِيمَانًا أَحْسَنُهُمْ أخلاقاً» (الترمذي، ج:2، ص: 457، رقم الحديث:1162) .

وأنا لم أقصد بتوضيح ومناقشة هذه السلبيات رفض تنمية الذات أو انتقاصها، لأنها اتجاه إيجابي بالأصل ولها شرعيتها الإسلامية، بالإضافة أننا لا نرفض أي علم غربي كونه جاء من الغرب فقط، وإنما كي نوضح أن هذه السلبيات قد تكبر ويكبر تأثيرها من الفرد إلى المجتمع، وقد جاءت نتيجتها إيجابية أكبر من كونها سلبية وهذا يدل على وجود وعي وتحصين في المجتمع بنسبة كبيرة والحمد لله .

خاتمة:

إن العقيدة الإسلامية هي أهم ما يجب أن نحافظ عليه في حياتنا كمسلمين، وهي تواجه اليوم الكثير من الأخطار التي قد تجرح فيها أو تؤثر فيها بقليل أو كثير، لذلك لا بد من الحرص ورفض ما يمكن أن يمسها أو يؤثر فيها لتبقى عقيدةً إسلاميةً صحيحة .

وبعد هذا البحث المتواضع عن تنمية الذات وصلنا إلى النتائج التالية:

1. أن تنمية الذات في الاتجاه الصحيح أمر مطلوب ومرغوب من المسلم لمعايشة العصر ومواجهة تحدياته.
2. أن تنمية الذات كأي موضوع يحتاج إلى الوسطية وعدم التطرف فيه، فهو سلاح ذو حدين.
3. الانغماس المبالغ في اللهث وراء النجاحات والكسب المادي وتطوير النفس في المجال قد يؤثر على عقيدة الفرد.
4. يوجد الكثير من المبالغات في دورات وكتب تنمية الذات، وقد تعرضت للنقد من كثير من المفكرين والعلماء، وجميع ما أثبتت صحته في التنمية الذاتية كان له أصول في الشريعة الإسلامية، وهو ما يؤثر إيجاباً على الفرد والمجتمع.
5. أن التأثير السلبي في التنمية الذاتية على عقيدة الفرد يكون على حسب درجة وعي الفرد وعلمه بالعقيدة الإسلامية، ودرجة إيمانه، فكلما جهل الفرد بأمور عقيدته كان من السهل التأثير السلبي

عليه، وكلما فهم أركان العقيدة الصحيحة وفهم علاقته بربه وعرف معنى العبودية الحقيقية كان التأثير إيجابياً، فنستطيع القول أن ثقة الفرد بنفسه ونجاحه تنبع من قوة إيمانه وثقته بالله.

ونتيجة لهذا البحث فإني أقدم هذه التوصيات:

1. أن كثيراً من مواضيع التنمية هي مهارات يجب أن نربي عليها أبناءنا منذ الصغر وفي المدارس، بدلاً من أن يبحثوا عنها وتشترى بالمال.
2. أن لا تؤخذ هذه البرامج من شخصيات أخذوا خبراتهم ومهاراتهم من مصادر بها عقائد ضالة قديمة أو حديثة ،فكثير من الأخطاء العقدية تدخل للإنسان عن طريق غير مباشر خفي وتكون عن طريق الوهم والإيحاء وهي منتشرة بكثرة في بعض الدورات والكتب،فتكون مدمرة لذت الإنسان لا مطورة لها .
3. التركيز على التوعية بالعقيدة الإسلامية بين فئة الشباب في كل المجالات الإعلامية وخصوصاً صفحات التواصل الإلكتروني وبرامج السوشيال ميديا.
4. على مدربي التنمية البشرية أن يبذلوا جهداً عظيماً في بحث وتنقيح موادهم ودراسة خلفياتها الفكرية، ولا يسوقوا لأفكار وأنماط حياة مادية مخالفة لرؤية الإسلام في الحياة الاجتماعية والشخصية .
5. على العلماء المفكرين استخراج كنوز التنمية الذاتية من الشريعة الإسلامية (الكتاب والسنة) ونشرها بأساليب سهلة ومختصرة وجذابة، حتى تنتشر بين فئات المجتمع ،وتحافظ على هوية الفرد الإسلامية وفق منهج السلف الصالح .

تم بحمد الله والله تعالى أعلم وهو المستعان وعليه التكلان ولا حول ولا قوة إلا به، والحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المصادر والمراجع:

أولاً/ المراجع العربية:

آل الشيخ ، صالح عبد العزيز(2014م). شرح العقيدة الطحاوية للإمام أبي جعفر الطحاوي، تحقيق: عادل محمد مرسي، القاهرة: مكتبة دار الحجاز للنشر والتوزيع.

ابن حنبل ، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني.(2001م).المسند، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون. ط.1، بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن عثيمين، محمد صالح. (2013م). شرح عقيدة أهل السنة والجماعة، شرح عبد الله بن جبرين رحمه الله، ط.1، الرياض: دار الصميعي للنشر والتوزيع .

الأمير علاء الدين علي بن بلبان الفارسي.(1988م). الاحسان في تقريب صحيح ابن حبان، تحقيق: شعيب الأرناؤوط. ط.1، بيروت: مؤسسة

الرسالة.
البخاري ، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله.(1422هـ). صحيح البخاري ، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، ط.1،بيروت : دار طوق النجاة .
باير، نروندا. السر، د.م.ن، د.ت.ط.
برايرز ، ستيفن.(2014م). نسف خرافات جيل المساعدة الذاتية. ط.1، الرياض: مكتبة جرير للنشر .
البريدي ، عبد الله. (2007م). نظرات نقدية للبرمجة اللغوية العصبية، نقد الأسس الفلسفية والمنهجية والثقافية والنفسية، مجلة إسلامية المعرفة، 12: 48.
بكار ، عبد الكريم.(1432هـ/ 2011م) اكتشاف الذات دليل التميز الشخصي. ط.6. الرياض: مؤسسة الإسلام اليوم للنشر والتوزيع.
بكار، عبد الكريم. (2001م). مدخل للتنمية المتكاملة – رؤية إسلامية. ط.1، دمشق: دار القلم.
التكريتي، محمد. (د.ت).آفاق بلا حدود. ط.4، ألفا للنشر والتوزيع .
الترمذي ، محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك أبو عيسى.(1998م). الجامع الكبير – سنن الترمذي، تحقيق: بشار عواد معروف، بيروت: دار الغرب الإسلامي .
الرشيد ، هيفاء ناصر.(2011م) .التطبيقات المعاصرة لفلسفة الاستشفاء الشرقية. ط.1، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
الرشيد، هيفاء ناصر.(د.ت). العقل الباطن، منوعات صيد الفوائد، د.ت.ن، http: / /www.saaid. net /Minute /632.htm.
رضا ، أكرم.(2013م) . إدارة الذات دليل الشباب إلى النجاح،بورسعيد: دار التوزيع والنشر الإسلامية.
الرضيان ، فهد. هرم الاحتياجات الإنسانية، مجلة المعرفة، 2/ 7/ 2009، http: / /almarefh.net /show_ content_sub.php?CUV=359&Model=M &SubModel=136&ID=365&ShowAll= On
الرقيب ، سعيد صالح. (2008). أسس التفكير الإيجابي وتطبيقاته تجاه الذات والمجتمع في ضوء السنة. مطبوعات الجامعة الإسلامية بماليزيا.
شقفه ، عطا أحمد.(2008م). تقدير الذات وعلاقته بالمشاركة السياسية ، رسالة ماجستير،القاهرة، معهد البحوث والدراسات العربية، قسم الدراسات التربوية وعلم النفس،جامعة الدول العربية، .
عامر ، حسين. المسلم بين الإيجابية والسلبية، مقالات طريق الإسلام، 15/ 12/ 1434 – 20/ 10/ 2013. http: / /cutt.us /TUws0
العجيري ، عبد الله صالح.(2008م). خرافة السر (قراءة تحليلية لكتاب السر وقانون الجذب)، ت. محمد صالح المنجد، د.م.ن .
عرفة، شريف.(2014م). لماذا من حولك أغبياء، ط.5، الدار المصرية اللبنانية.
الغزالي ، محمد.(2010م). جدد حياتك. ط.1، صوت القلم العربي للنشر .
الفقي ، إبراهيم.(2009م). البرمجة اللغوية العصبية، الراية للنشر والتوزيع، المركز الكندي للتنمية البشرية.
القدومي ، سامي وديع عبد الفتاح.(د.ت). الحقيقة الشرعية للبرمجة اللغوية العصبية. عمان: دار الوضاح.
القرني ، عائض.(2005م). لا تحزن. العبيكان للنشر .
كردي ،أحمد السيد. مفهوم إدارة الذات، الموقع الرسمي للدكتور أحمد السيد كردي، أستاذ مساعد بقسم الإدارة بكلية التجارة، جامعة الأزهر، خبير تنمية بشرية ومدرب ومعد برامج تدريب بمراكز التدريب المعتمدة بجمهورية مصر العربية. http: / / kenanaonline.com /users /ahmedkordy / posts /665182
كردي ، فوز.(1425هـ)، حقيقة البرمجة اللغوية العصبية (الأصول، المضامين، المخرجات). ط.1.
كريم، مصطفى. إدارة الذات المعنى والأهمية، مفكرة الإسلام، السعودية، 4 يناير 2015م / /:http islammemo.cc /fan-el-edara /Edara-html.224683 /04 /01 /Elzat /2015
مارك ، ليونير. علم النفس التربوي، مدونة علم النفس والتربية، الشعور واللاشعور، 4 أبريل 2012م.

مركـز الإسـلام ويـب.(2010م). نظريـة العقـل اللاواعـي في ميـزان الـشرع طـب وإعـلام وقضايـا معـاصرة. http://fatwa.islamweb.net/fatwa/index.php?page=showfatwa&Option=FatwaId&Id=141521

مسـلم ، ابـن الحجـاج أبـو الحسـن القشـيري النيسـابوري. (1412هـ). المسند الصحيح المختصر، تحقيق: محمد فـؤادعبـدالباقـي،بـيروت: دارإحيـاءالـتراث العـربي.

المقبـل ، عمـر عبـد الله.(2012م). قواعـد قرآنيـة؛ خمسـون قاعـدة قرآنيـة في النفـس والحيـاة. ط.3، الريـاض: دار الحضـارة للنـشر والتوزيـع .

المنجـد ، محمـد صالـح. (2009). ،سلسـلة أعـمال القلـوب: التـوكل. ط. 1، الريـاض: مجموعـة زاد للنـشر.

مـيرفي ، جوزيـف.(2004م). قـوة عقلـك الباطـن. ط.10، حقـوق الترجمـة العربيـة، النـشر لمكتبـة جريـر .

هايـل، مـارت. (2016م). أعظـم مائـة شـخص في التاريـخ، ترجمـة أنيـس منصـور. القاهـرة: جـدران المعرفـة للنـشر الالكـتروني. http://download-story-pdf-ebooks.com/5777-free-book.

الـوردي ، عـلي.(2015م). خـوارق اللاشـعور وأسرار الشـخصية الناجحـة، العـراق: الـوراق للنـشر والتوزيـع.

ثانياً / المراجع الأجنبية والعربية المترجمة:

Al Wardi, Ali. (2015). Super Consciousness and Successful Personal Secrets. Iraq: Al-Warraq *Publishing and Distribution*.

Al-Ajiri, Abdullah Saleh. (2008). *The myth of the mystery (analytical reading of the book of mystery and law of attraction*), Investigation by Mohammed Saleh Al-Munajjid, d.m.n

Al-Bareedi, Abdullah. (2007). Critical Approaches to Neuro-Linguistic Programming Criticism of the Philosophical, Methodological, Cultural and Psychological Principles. *Journal of Islamic Knowledge*, 12(48).

Al-Bukhari, M. bin Ismail Abu Abdullah. (1422). *Sahih al-Bukhari, Investigated by Muhammad Zuhair bin Nasser Al-Nasser* (1st ed.). Lebanon: Dar Tuq Al-Najat.

Al-Faki, Ibrahim. (2009). *Neuro-linguistic programming (NLP)*. Riyadh: Al-Raya Publishing and Distribution, Canadian Center for Human Development.

Al-Garni, Ayedh. (2005). *Do not be sad*. Riyadh: Obeikan publishing.

Al-Ghazali, Muhammad. (2010). *Renew your life, first edition*. Egypt: Sout Al Qalam Al Arabi for Publishing.

Al-Kaddoumi, Sami Wadea Abdel-Fattah. (2008). *The Legal Truth of Neuro-linguistic programming (NLP)*. Amman, Jordan: Dar Al-Wadah.

Al-Moqbel, Omar Abdullah (2012). *Quranic Rules: Fifty Quranic Rules in soul and life* (3rd ed.). Riyadh: Dar al-Hadhara for publication and distribution.

Al-Munajjid, M. S. (1430). *Selselat Aamal AlQoloob. Al: Tawakul* (1st ed.). Riyadh: Zad publishing group.

Al-Raqeeb, Saeed Saleh. (2008). *Foundations of Positive Thinking and its Applications towards Self and Society in the Light of Sunnah*. Islamic University of Malaysia Press.

Al-Rasheed, Haifa Nasser. (2011). *Contemporary Applications of Oriental Recovery Philosophy* (1st ed.). Riyadh: King Fahad National Library.

Al-Tahawi, Abi Jaafar, Salama. (2014). Explanation of Tahawi Doctrine, investigation by Adel Mohammed Morsi, Dar Al-Hijaz library for publication and distribution.

Arafa, Sherif. (2014). *Why Those around you are Fools* (5th ed.). Cairo, Egypt: Egyptian-Lebanese House.

Atta, Ahmed. (2008). *Self-Esteem and its Relationship to Political Participation* (Unpublished master thesis, *in Arabic*), Cairo, Institute of Arab Research and Studies, Department of Educational Studies and Psychology, League of Arab States.

At-Tirmidhi, Muhammad bin Isa, At-Tirmidhi, Abu Issa. (1998). *Sinan al-Tirmidhi (Al Jami` Al Kabeer)*, Investigator: Bashar Awwad Marouf. Beirut: Dar al-Gharb al-Islami.

Bakkar, Abdul Karim. (1999). *Introduction to Integrated Development - an Islamic Vision* (1st ed.). Damascus, Syria: Dar Al-Qalam.

Bakkar, Abdul Karim. (2011). *Self-Discovery Guide to Personal Excellence* (6th ed.).. Riyadh: Islam today foundation for publishing and distribution.

Bayern, Ronda. (2006). *Al Sir* "*The Secret*", D.M.N, D.T.T.

Briers, Stephen. (2014). *Denial of the Myths of the Jeel Almusadah Althatiah* (1st ed.). Riyadh: Jarir Bookstore.

Hail, Mart. (2016). The 100 Greatest People in Histo-

ry, Translated by Anis Mansour. Cairo: Knowledge Walls for Electronic Publishing. http://download-story-pdf-ebooks.com/5777-free-book.

Ibn Habban, M. (1988). *Al-Ihsan Fi Taqreeb Al Saheeh Ibn Habban, Investigated by: Shu'ayb al-Arnaout* (1st ed.). Beirut: AL Resala Foundation.

Ibn Hanbal, Abu Abdullah A. (2001). *Musnad Imam Ahmad bin Hanbal, Investigated by Shu'ayb al-Arnaout et al*. (1st ed.). Syria: AL Resala Foundation.

Ibn Uthaymeen, M. S. (2013). *Explanation of the doctrine of Ahl al-Sunnah wa al-Jama'ah by Abdullah bin Jibreen* (1st ed.). Riyadh: Dar al-Sumai'i for publication and distribution.

Kurdi, Foz Bint Abdul Latif. (1425H). *The Reality of Neuro-linguistic programming: Origins, Contents, Outputs* (1st ed.). D.T.N.

Mark, LeNoir. (2012). *Educational Psychology, Psychology and Education, Consciousness and unconsciousness*.

Murphy, Joseph. (2004). *The Power of Your Sub-consciousness* 10(th ed.) *(Arabic Translation Rights)*. Riyadh: Jarir bookstore publishing.

Muslim, bin al-Hajjaj, al-Nisaburi. (1412). *Al-Musnad Al-Sahih al-Mukhtasar bi Naql Al Adal*. Investigation by: Mohamed Fouad Abdel Baqi. Beirut: The House of Revival of Arab Heritage.

Reza, Akram. (2013). *Self-Management Guide of Youth to Success*. Egypt, Port Said: Islamic House of Distribution and Publishing.

Tikriti, M. (2001). *Horizons without Borders* (4th ed.). Damascus, Syria: Alpha for publication and distribution.

Websites:

http://almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=359&Model=M&SubModel=136&ID=365&ShowAll=On: Radian, Fahd, The Hierarchy of Human Needs, Knowledge Magazine, 2/7/2009,

http://cutt.us/TUws: Amer, Hussein, the Muslim between positivity and negativity, articles of Islam Road, 15/12/1434 - 20/10/2013.

http://fatwa.islamweb.net/fatwa/index.php?page=showfatwa&Option=FatwaId&Id=141521: Islam Web Center, the theory of unconscious mind in the balance of Sharia, medicine, media and contemporary issues, 26/10/2010.

http://islammemo.cc/fan-el-edara/Edara-Elzat/2015/01/04/224683.html: Karim, Mustafa, Self-management: Meaning and Importance, Islam memo: Saudi Arabia, January 4, 2015,

http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/665182: Kordy, A. El Sayed. The concept of self-management, the official website

http://www.saaid.net/Minute/632.htm: Al-Rasheed, Haifa Nasser, Al-Aqal Al-Batin, Monawaat Saaid Al Fouad, TNA.

العنف الأسري أسبابه وآثاره وعلاجه في الفقه الإسلامي

محمد البيومي الراوي بهنسي و نايـف بن دخيـل صعفق العنزي (*)
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1439/6/26هـ، وقبل للنشر في 9/14 /1439هـ)

ملخـص البحـث: هـذا البحـث الموسـوم ب «العنـف الأسري أسـبابه، آثـاره، وعلاجـه في الفقـه الإسـلامي»، يتلخّـص في أنـه: يبـيّنُ مفهـومَ العنـف الأسري، ويوضّـح أهميـةَ الأسرة في الإسـلام، ويقـف عـلى الأسـباب المؤديـة إلي العنـف الأسري، والتـي منهـا: مـا يتعلـق بالمعنِّـف (القائـم بالعنـف)، ومنهـا: مـا يتعلـق بالمعنَّـف (مـن وقـع عليـه العنـف)، كـما أنـه يبـيّن الحُكـمَ الفقهـي للعنـف الأسري، ويوضّـح آثـاره الضـارة عـلى كُلٍّ مـن الفـرد والأسرة والمجتمـع، ويضـع العـلاجَ الناجـعَ والحلـولَ اللازمـة للقضـاء عـلى هـذه الظاهـرة.

كلمات مفتاحية: العنف، الأسرة، الزواج، الفقه الإسلامي.

*****

Domestic violence: Causes, Effects and Treatment in Islamic Jurisprudence (Fiqh)

Mohamed Elbayoumy Elrawy Bahnasy
Nayif Bin Dakhyl Aleanzi
Northern Border University

(Received 14/3/2018 accepted 29/5/2018)

Abstract: This study investigates the concept of domestic violence and the importance of family in Islam and highlights the factors leading to domestic violence. Among these factors are related to the perpetrator and the factors that are related to the victim. The study also investigates the Islamic view on domestic violence and clarifies the harmful effects of such violence on individual, family, and society. The study also recommends an effective treatment for such phenomenon.

Keywords: Violence – Family – Marriage - Islamic Fiqh

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 1321، رمز بريدي: 91431، عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Dept. of Islamic Studies, Faculty Education and Arts, Northern Border University, P.O. Box: 1321, Postal Code: 91431, Arar, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: rawi1966@yahoo.com

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0055714

مقدمـــــة :

الحمـد لله رب العالمـين، والصـلاة والسـلام عـلى البشـير النذيـر، والـسراج المنـير، محمـد صـلى الله عليـه وسـلم، وعـلى آلـه وصحبـه الطيبـين الطاهريـن، والتابعـين ومـن تبعهـم بإحسـان إلى يـوم الديـن.

أما بعد:

فلقـد حَظِيـتْ الأسرةُ في الإسـلام بقسـط وافـر مـن العنايـة والاهتـمام، يتـلاءم مـع أهميتهـا في كيـان المجتمـع، وأثرهـا في حيـاة الأمـة ومسـتقبلها، فقـد شـملها الإسـلامُ بتوجيهاتـه التربويـة، وحـدّد لهـا مـن قواعـده التشريعيـة مـا يَكفُـلُ قيامَهـا عـلى أُسـس سـليمة ويدعـم كيانهـا، ويوثـق أواصر العلاقـات بـين أفرادهـا، ويوفّـر لهـا الحمايـة مـن عوامـل التحلـل والفسـاد؛ كـي تـؤدي رسـالتَها في إعـداد الجيـل الجديـد وتربيتـه عـلى القيـمِ الفاضلـة والمُثُـلِ الساميـة.

وعـلى الأسرة ودورهـا التربـوي يتوقـف صـلاح المجتمـع أو فسـاده؛ وذلـك لأن الأسرة هـي الرافـد الأول المسـؤول عـن إمـداد الأمـة بالفـرد الصالـح والجيـل السـليم، فـإذا سـلم بنيانهـا واسـتقام أمرهـا سـلم المجتمـع واسـتقام أمـره، وإذا فسـدت أحوالهـا وسـاءت؛ فسـدت أحـوال المجتمـع معهـا وانهـارت حياتـه الخلقيـة والاجتماعيـة؛ لانهيـار أهـم أسسـه وأركانه.

ونظـراً لأن العنـف داخـل الأسرة أصبـح يهـدّد الأسرة، ويزعـزع كيانهـا، ويصـدع بنيانهـا. لـذا: كان موضـوع البحـث «العنـف الأسري، أسـبابه و آثـاره، وعلاجـه في الفقـه الإسـلامي»؛ ليضـع الحلـولَ اللازمـة والعلاجـات الناجعـة لهـذه المشـكلة، عسـانا بهـذا العمـل المتواضـع أن نُفيـدَ المكتبـةَ الشرعيـةَ، والقـارئَ الكريـمَ مـن خـلال بحـث هـذا الموضـوع وجمـع شـتاته، فـإن نكـن قـد وُفقنـا فتلـك منّـةٌ مـن الله وفضـلٌ، وإن كانـت الأخـرى فحسـبُنا إخـلاصُ النيّـة، وأننـا قـد بذلنـا قصـاري جهدنـا.

واللهَ نسـأل: أن ينفـع بهـذا العمـل المسـلمين، وأن يجعلـه ذخـراً لنـا ولوالدينـا يـوم الديـن، إنـه وليّ ذلك والقـادرُ عليـه ...وآخـرُ دعوانـا أن الحمـدُ لله ربِّ العالمـين.

أهمية الدراسة :

تَكمُنُ أهميةُ الدراسةِ في النقاطِ التالية :

أولاً: أن هـذا الموضـوع يتنـاول جانبـاً مـن أهـم جوانـب الحيـاة، وهـو الأسرة، فهـو يتنـاول قضيـة تمـس حيـاة النـاس العمليـة.

ثانيـاً: محاولـة كل مجتمـع الإدلاء بدلـوه في معالجـة هـذه المشـكلة عـلى اختـلاف توجهاتهـم، وتباين شرائعهـم، ممـا يـدل عـلى أهميـة هـذا الموضـوع.

ثالثـاً: الاهتـمام بـالأسرة المسـلمة، والمشـاركة في التثقيـف حـول مشـكلة العنـف الأسري، وذلـك مـن خـلال طـرح هـذه المشـكلة، وإيجـاد الحلـول الشرعيـة اللازمـة لهـا.

رابعـاً: حاجـة العلـماء والقضـاة إلى بحـث هـذه

المشـكلة، وبيـان أحكامهـا.

خامسـاً: أن العنـف الأسري أصبـح الاهتـمام بـه متزايـداً، بـل إن هـذا الموضـوع أصبـح مـن أحاديـث الخـاص والعـام في المنتديـات، وفي وسـائل الإعـلام.

سادسـاً: حاجـة المجتمـع المسـلم-بصفة خاصّـة- لاسـيّما في مجـال الأسرة إلى مثـل هذه الدراسـة التـي تحـدّد الـداء، وتضـع لـه الـدواء والعـلاج الشـافي.

سـابعاً: أهميـة إظهـار أبعـاد هـذه المشـكلة (العنـف الأسري)، وأسـبابها، وأثرهـا، ومخاطرهـا عـلى الأسرة والمجتمـع.

ثامنـاً: سـعياً لوضـع آليـات لحمايـة شرائـح المجتمـع -خاصـة الأطفـال والنسـاء- مـن ممارسـة العنـف بمختلـف أشـكاله.

أهداف البحث:

يهـدف البحـث إلى تحقيـق عـدد مـن الأهـداف، منهـا لا عـلى الحـصر :

1. الإسـهام في دراسـة مشـكلة العنـف الأسري، وبيـان خطـورة هـذه المشـكلة وانتشـارها في المجتمـع.
2. الوقـوف عـلى الأسـباب المؤديـة إلى العنـف الأسري وبيـان علاجهـا.
3. بيـان آثـار العنـف الأسري الضـارة عـلى الفـرد والأسرة والمجتمـع.
4. المسـاهمة في تقديـم الحلـول اللازمـة للقضـاء عـلى هـذه المشـكلة.
5. إظهـار كـمال الشريعـة الإسـلامية، وصلاحيتهـا لـكل زمـان ومـكان، وقدرتهـا عـلى إيجـاد العلاجـات الناجعـة لمشـكلة العنـف الأسري.

الدراسات السابقة:

الدراسـة الأولى: «إيـذاء المـرأة وأثـره في الفقـه الإسـلامي، دراسـة فقهيـة مقارنـة»، أطروحـة ماجسـتير، إعـداد: عبـير محمـد العمـري، إشراف: أ.د.عبـد الله بـن عبـد الواحـد الخميـس.

الدراسـة الثانيـة: «العنـف الأسري ضـد المـرأة، دراسـة فقهيـة تطبيقيـة»، بحـث تكميـلي لنيـل درجـة الماجسـتير، إعـداد: ماجـد بـن عبـد العزيـز القـرشي، المرشـد العلمـي: د. نـاصر الـراكان.

الدراسـة الثالثـة: «تجريـم العـنف الأسـري في الشـريعة الإسـلامية والقانـون الوضعـي»، أطـروحة دكتـوراه، إعـداد: عبـد الرحمـن بن عبـد العـزيز المحـرج، إشراف: د. محمـد فضل المـراد.

وهـذه الدراسـات السـابقة تختلـف عـما أطرقـه في هـذه الدراسـة؛ حيـث إن الدراسـة الأولى والثانيـة تناولتـا موضـوع المـرأة فقـط، دون بقية أفـراد الأسرة، بينـما موضـوع البحـث في العنـف الأسري-بصفـة عامة-أسـبابه، آثـاره، علاجـه.

أما الدراسة الثالثة: وإن كانت داخل إطار العنف الأسري إلا أنها مختلفة اختلافاً كبيراً؛ حيث إن الدراسة المشار إليها في تجريم العنف الأسري، بينما دراسة هذا البحث في معالجة العنف الأسري من خلال ذكر الإحاطة به من جميع جوانبه خاصّة الجانب الشرعي في علاجه.

خطة البحث:

يتكون هذا البحث من مقدمة، وستة مباحث، وخاتمة، وفهارس، وذلك على النحو التالي:

أما المقدمة: فهي لبيان أهمية هذا البحث، وهدفه، وخطته، ومنهجه.

المبحث الأول: تعريف العنف والأسرة في اللغة والاصطلاح، وبيان مفهوم العنف الأسري.

المبحث الثاني: أهمية الأسرة في الإسلام.

المبحث الثالث: أسباب العنف الأسري .

المبحث الرابع: الأحكام الفقهية المتعلقة بالعنف الأسري.

المبحث الخامس: أثر العنف الأسري على الفرد والمجتمع.

المبحث السادس: علاج العنف الأسري.

أما الخاتمة: فهي لبيان أهم النتائج والتوصيات التي يتم التوصل إليها من خلال هذا البحث، وهي الآتي:

- **أولاً: النتائج**
- **ثانياً: التوصيات**

وأما الفهارس: فهي للمصادر والمراجع.

منهج البحث:

ومنهجنا في طريقة العمل في البحث ما يلي:

1. توثيق المادة العلمية من مصادرها الأصيلة .
2. ذكر أقوال العلماء في المسألة محل البحث من المصادر الأصيلة.
3. ذكر الأدلة للأقوال الواردة في المسألة المختلف فيها، ومناقشتها، والوصول إلى الرأي الراجح بناء على قوة الأدلة .
4. وضع بعض الرموز للاختصار، فإذا ورد رمز(ب. ت) عند ذكر المرجع أو المصدر، فالمقصود به: بدون تاريخ.
5. عزو الآيات إلى سورها من القرآن الكريم، مع بيان رقم الآية.
6. تخريج الأحاديث من المصادر الأصيلة المعتمدة، فإن كان الحديث في الصحيحين أو أحدهما نكتفي بذكره، وإذا كان في غيرهما نذكر مصدره، ثم حكم العلماء المتخصصين في ذلك.
7. بيان وجه الاستدلال من الآيات والأحاديث عند الخفاء، وعدم الوضوح .
8. نختم البحث بخاتمة تبرز أهم النتائج والتوصيات ، ثم نضع فهرساً للمصادر

والمراجـــع.

هـــذا: وقـــد بذلنـــا في البحـــث جهـــداً، فـــما كان فيـــه مـــن صـــواب، فمحـــض فضـــل الله وتوفيقـــه، ولله المنّـــة وحـــده، ومـــا كان فيـــه مـــن خطـــأ، فـــالله بـــريء منـــه وكتابـــه ورســـوله، ونســـتغفر الله منـــه، والحمـــد لله أولاً وآخـــراً وظاهـــراً وباطنـــاً.

المبحث الأول

تعريف العنف والأسرة في اللغة والاصطلاح، وبيان مفهوم العنف الأسري،

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: تعريف العنف لغة واصطلاحاً:

أولاً: تعريف العنف في اللغة:

يُعـــرّف العنـــف لغـــة: بأنـــه الخُـــرق بالأمـــر، وقلـــة الرفـــق بـــه، وهـــو ضـــد الرفـــق، يقـــال: أعنفتـــه تعنيفـــاً: أي عيرتـــه ولمتـــه ووبختـــه بالتقريـــع، والعنيف: الشـــديد القـــول، والعنـــف: الغلـــظ والصلابـــة، واعتنـــف الأمر: إذا أخـــذه بعنـــف، وأعنـــف الـــشيء أخـــذه بشـــدة، وعنَّفـــه: لامـــه بعنـــف وشـــدة، والتعنيـــف: التوبيـــخ والتقريـــع واللوم (الأزهـــري، 2001 م، ج:3، ص:5؛ الـــرازي، 1415هـــ، ص:192؛ الفيومـــي، 1990م، ص:164؛ ابـــن فـــارس، 1423هـــ، ج:4، ص:158؛ ابـــن منظـــور، 1414هـــ، ج:9، ص:257-259) فتبـــيّن أن العُنـــف يعنـــي في اللغـــة: الشـــدَّة وخـــلاف الرفـــق.

ثانياً: تعريف العنف في الاصطلاح:

العنـــف اصطلاحـــاً: هـــو ضـــد الرفـــق، والرفـــق: هـــو حســـن الانقيـــاد لمـــا يـــؤدي إلى الجميـــل (المنـــاوي، 1356هـــ، ج:1، ص:25) ، وقيـــل: الرفـــق هـــو التوســـط والتلطـــف في الأمر(المنـــاوي، محمـــد عبـــد الـــرؤوف، (ب. ت)، ص:248)، والعنـــف: معالجـــة الأمـــور بالشـــدّة والغلظـــة (قلعجـــي، 1408هـــ، ص:323)، فيكـــون العنـــف بمعنـــى: الغلـــو والشـــدّة والغلظـــة في معاملـــة الآخريـــن.

وقـــد عـــرّف بعـــضُ القانونيـــين العنـــف بقولـــه: «هو الاســـتخدام الفعـــلي للقـــوة أو التهديـــد باســـتخدامها لإلحـــاق الأذى والـــضرر بالأشـــخاص والإتـــلاف للممتلـــكات» (جمعـــة، 2013م، ص:40).

كـــما عرّفـــه بعـــضُ علـــماء الاجتـــماع بقولـــه: «اســـتخدام القـــوة بشـــكل غـــير مـــشروع، وغـــير مطابق للقانـــون»، فالعنـــف في المفهـــــوم الاجتـــــماعي: هـــو اســـتعـــــمال غير مشـــــروع لوســـائل القســـــر المـــــادي بغيـــــة تحقيـــق غايـــات شـــخصية أو اجتماعية (عامـــر2010م، ص:9).

والمفهـــوم الســـيكولوجي(النفـــسي) للعنـــف: هـــو ســـلوك الفـــرد البـــدني واللفظـــي الـــذي يتســـم بالتطرف في العـــدوان الصريـــح والمبـــاشر، وذلـــك بهـــدف إلحـــاق الأذى بدنيـــاً ونفســـياً بالآخريـــن، وهـــو ميـــل انفعـــالي عـــدواني مبـــاشر وخارجـــي، موجـــه إلى آخـــر توجيهـــاً مبـــاشراً ماديـــاً أو لفظيـــاً، ويـــؤدي بصاحبـــه إلى أن يفكـــر ويـــدرك بطريقـــة غـــير عاديـــة (جمعـــة، 2013م،

ص:39).

ويلاحظ: أن التعريف اللُغوي والاصطلاحي للعنف، بأنه ضد الرفق، والرفق يعني: الرحمة والتلطف في الأمر وعدم القسوة، وأن العنف يعني: معالجة الأمور بالشدة والغلظة والقسوة، ومن ثَمّ يكونان أقرب إلى مقصود الشريعة الإسلامية التي تحثّ على الرفق، ونبذ العنف، وأعم وأشمل من تعريف بعض القانونيين، وبعض علماء الاجتماع، حيث إنهما قد حصرا التعريف في استخدام القوة أو التهديد بها، في حين نجد أن التعريف اللغوي والاصطلاحي شمل ما وراء ذلك من سوء الأدب، والتلفظ على الآخرين والجفاء لهم، ولو كان في أمور لا علاقة لها بالقوة المادية، مما يدل على نبذ العنف والشدّة والغلظة في معاملة الآخرين.

المطلب الثاني : تعريف الأسرة لغة واصطلاحاً:

أولاً: تعريف الأسرة في اللغة:

لفظ الأسرة مشتق من الفعل الثلاثي (أسر)، والأسر: شدة الخلق قال تعالى -:﴿نَّحْنُ خَلَقْنَٰهُمْ وَشَدَدْنَآ أَسْرَهُمْ ﴾[سورة الإنسان، من الآية:28]، وتعرّف الأسرة في اللغة بالدرع الحصين، ويراد بها عشيرة الرجل وأهل بيته ورهطه الأدنون، مأخوذة من مادة (أسر) التي تفيد معنى القوة والشدّة؛ لأن أفراد الأسرة يتقّوى بعضهم ببعض(ابن منظور، 1414هـ، ج:1، ص:77؛ الفيومي، 1990م، ص:6 ؛ ابن الأثير، 1399هـ، ج:1، ص:52).

فالأُسْرة مفرد، والجمع أُسَر، وإذا أردتَ أن تنسب إلى الأسرة نسبتَ إلى المفرد عند جمهور النحاة فتقول: أُسْرِي-بإسكان السين-، وعند بعضهم تنسب إلى الجمع، فتقول: أُسَرِي-بفتح السين-، وكلا الوجهين جائز هنا (الصبان، 1417هـ، ج:4، ص:228 ؛ حسن، (ب. ت)، ج:4، ص:772)، فبناءً على ذلك يجوز أن يُقال: العُنف الأُسْرِي، والعُنف الأُسَرِي.

ويُفهم من كلام الثعالبي: أن الأسرة هي الوحدة الاجتماعية الدُنيا في الترتيب العددي، إذ يأتي الشعب أولاً، ثم الفصيلة، ثم العشيرة، ثم الذرية، ثم العترة، ثم الأسرة (الثعالبي، 1420هـ، ص: 252).

وهكذا فإن الأسرة لغة: لفظ ينبئ عن وحدة اجتماعية صغرى، تتميز بوجود حالة من التماسك والارتباط القوي بين أفرادها، حتى يبدو كأنهم ربطوا بحبل يجمعهم بعضهم إلى بعض بقوة وإحكام، فكان أحدهم للآخر كالدرع الحصينة.

ثانياً: تعريف الأسرة في الاصطلاح:

لم نجد للأسرة تعريفاً لدى الفقهاء السابقين، وقد عرّفها بعضُ المعاصرين بقوله: «هي الجماعة التي ارتبط ركناها بالزواج الشرعي، والتزمت بالحقوق والواجبات بين طرفيها، وما اتصل بهما

مـن أقـارب» (رضـا، 1425هـ، ص:50 ؛ صقـر، 1400هـ، ج:1،ص:33).

وعرفهـا البعـضُ الآخـر بأنهـا «جماعـة مـن الأشـخاص يرتبطـون بروابـط الـزواج والـدم أو التبنـي، ويعيشـون معيشـة واحـدة ويتفاعلـون كل مـع الآخـر في حـدود أدوار الـزوج والزوجـة، الأم والأب، الأخ والأخـت، ويشـكلون ثقافـة مشـتركة(غيث، 1995م، ص:3) .

ويلاحـظ: أن مصطلـح الأسرة المـراد بحثـه هنـا: قـاصر عـلى الزوجـين وأولادهـم، وهـي التـي تسـمى لـدى بعـض الباحثـين ب«الأسرة النووية»(عبـد الباقـي، 1399هـ، ص:6-9 ؛ الحامـد، 1428هـ، ص:18)، أي أنهـا النـواة التـي نشـأت منهـا القرابـات، ويتكـون منهـا المجتمـع، ويمكـن أن تسـمى ب «الأسرة الصغـيرة»، أو «الأسرة الخاصَّـة»، خلافـاً لـلأسرة المركبَّـة والتـي تتألـف مـن عـدة أُسر أُحاديـة ترتبـط معـاً بربـاط التسلسـل مـن جهـة القرابـة، وقـد تتألـف مـن أكثـر مـن جيلـين، جيـل الأجـداد، وجيـل الآبـاء، وجيـل الأحفـاد، وقـد تسـمى «الأسرة الممتـدة» (ريـاض،(ب. ت)، ص:510).

المطلب الثالث: بيان مفهوم العنف الأسري:

عُرّف العنف الأسري بتعريفات عدّة منها :

1. عرّفـه الدكتـور الجبريـن بقولـه: « أيّ تـصرف مقصـود يلحـق الأذى أو الـضرر المـادي أو المعنـوي بأحـد أفـراد الأسرة، ويكـون صـادراً مـن قِبَـل عضـو آخـر في نفـس الأسرة » (الجبريـن، 1426م، ص:29).

ونـرى: أن هـذا التعريـف ورد فيـه تكـرار في كلمتـي : الأذى والـضرر مـع أن إحداهمـا تغنـي عـن الأخـرى، كـما أن هـذا التعريـف غـير مانـع، فلـم يقيـد بقيـد يمنـع مـن دخـول حـق التأديـب الشرعي.

2. وعرّفـت منظمـة الصحّـة العالميـة العنـف الأسري بأنـه : « كلُّ سـلوك يصـدر في إطـار علاقـة حميمـة، ويسـبب أضراراً أو آلامـاً جسـمية، أو نفسـية، أو جنسـية لأطـراف تلـك العلاقـة «(طريـف،2002م،ص:7).

وأرى: أن هـذا التعريـف بـه تكـرار لا مسـوغ لـه –مـن وجهـة نظـري- فكلمـة الـضرر تقـوم مقـام الألم، وأنـه لا يلـزم في العنـف أن يكـون ضرره شـاملاً لأطـراف الأسرة، بـل يكفـي تـضرّر فـرد منهـا في تحقيـق مفهـوم العنـف، كـما أن التعريـف لم يُقيّـد بقيـد يمنـع مـن دخـول حـق التأديـب الشرعـي في مفهـوم العنـف الأسري.

3. وجـاء في قـرار المجلـس الأوربي للإفتـاء رقـم 8/ 14 بشـأن العنـف الأسري في الـدورة العاديـة، الرابعـة عـشرة بدبلـن بأيرلنـدا في الفـترة مـن 8-14/ 1/ 1426هـ، بقولـه: العنـف الأسري« اسـتخدام القـوة الماديـة، أو المعنويـة لإلحـاق الأذى بالآخـر، اسـتخداماً غـير مـشروع ».

ويلاحظ: أن هذا التعريف – من وجهة نظرنا- إنما هو تعريف للعنف بعمومه، وليس خاصّاً بالعنف الأسري، ومن ثمّ فهو أشمل من العنف الأسري، وبالتالي يدخل فيه المؤذي من خارج الأسرة .

4- وجاء في قرار مجمع الفقه الإسلامي في دورته التاسعة عشرة في إمارة الشارقة ، بدولة الإمارات في الفترة من1-5/ 5/ 1430هـ بأن العنف الأسري هو: « أفعال وأقوال، تقع من أحد أفراد الأسرة على أحد أفرادها، تتصف بالشدة والقسوة، وتلحق الأذى المادي أو المعنوي بالأسرة أو بأحد أفرادها ».

ويلاحظ: أن تعريف مجمع الفقه الإسلامي أيضاً لم يسلم من النقد؛ لأنه يمكن أن يصدر من فرد أو أكثر على فرد أو أكثر من أفراد الأسرة؛ ولتكرار كلمة «أفراد» ثلاث مرات؛ وأنه لم يُقيّد بقيد يمنع من دخول الحقوق الشرعية، كحق التأديب بضوابطه الشرعية والقوامة وغيرهما في مفهوم العنف الأسري.

تعريف الباحثين: يمكن تعريف العنف الأسري- من وجهة نظرنا- بأنه « سلوك أو تصرف داخل الأسرة - بغير حق شرعي- يُلحق أذىً مادياً أو معنوياً بالأسرة أو بأحد أفرادها، وذلك في غياب لغة الحوار البنّاء».

وقلنا: «بغير حق شرعي» ليخرج الحقوق الشرعية، كحق التأديب بضوابطه الشرعية، والقوامة ونحوهما، فلا يدخلان في مفهوم العنف الأسري.

المبحث الثاني

أهمية الأسرة في الإسلام

لقد اهتم الإسلام بالأسرة اهتماماً كبيراً، وحرص كل الحرص على استقرارها واستمرارها، باعتبارها اللبنة الأساسية في بناء المجتمع، فقوة الأسرة قوة للمجتمع، وتماسكها تماسك له، فهي أساس وجوده ومحور استقراره، ومن هنا أولاها الإسلام هذه العناية، فتعددت النصوص الشرعية التي تؤكد على أهمية الأسرة وترسم معالمها، وتضع القواعد المنظمة لكل أمورها، ونوضّح ذلك فيما يلي:

1. الأسرة بداية انطلاق الحياة الإنسانية على هذه الأرض، وهي أساس استمرارها واستقرارها قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفۡسٖ وَٰحِدَةٖ وَخَلَقَ مِنۡهَا زَوۡجَهَا وَبَثَّ مِنۡهُمَا رِجَالٗا كَثِيرٗا وَنِسَآءٗۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِي تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلۡأَرۡحَامَۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيۡكُمۡ رَقِيبٗا﴾ [سورة النساء: الآية 1].
2. رغبّ الإسلام في الزواج بذات الدين، وحث الأزواج على حسن الاختيار، وفي الحديث «يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج، فإنه أغض للبصر،

وأحصن للفرج ... الحديث» (صحيح البخاري، ص:1293، رقم الحديث 5066؛ صحيح مسلم، ج:2، ص:1019، رقم الحديث 1400)، وقالﷺ«تنكح المرأة لأربع: لمالها، ولحسبها، ولجمالها، ولدينها، فاظفر بذات الدين تربت يداك»(صحيح البخاري، ص:1298، رقم الحديث 5090؛ صحيح مسلم، ج:2، ص:1086، رقم الحديث 1466).

3. كما حثّ القرآن على تزويج من لا زوج له؛ لأنه طريق الستر والصلاح، وتكوين الأسرة والاستقرار، قال سبحانه وتعالى : ﴿وَأَنكِحُوا۟ ٱلْأَيَـٰمَىٰ مِنكُمْ وَٱلصَّـٰلِحِينَ مِنْ عِبَادِكُمْ وَإِمَآئِكُمْ ۚ إِن يَكُونُوا۟ فُقَرَآءَ يُغْنِهِمُ ٱللَّهُ مِن فَضْلِهِۦ ۗ وَٱللَّهُ وَٰسِعٌ عَلِيمٌ﴾ [سورة النور، الآية:32].

4. جعل الإسلام عقد الزواج من أهم العقود التي تتعلق بالأسرة، وبيّن أنه ميثاق غليظ، قال تعالى: (وَأَخَذْنَ مِنكُم مِّيثَـٰقًا غَلِيظًا)[سورة النساء، من الآية:21]، أي: عهداً وثيقاً (مخلوف، 1418هـ، ص:50)، فوصفه الله بالميثاق الغليظ؛ لقوته وعظمته (الطبري، 1420هـ، ج:4، ص:315).

5. العلاقة بين الزوجين أساسها المودة والرحمة، والتعاون والتحاب، بحيث يسكن كل من الزوجين إلى الآخر، قال سبحانه وتعالى: (وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَـٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ) [سورة الروم، الآية:21].

6. لكل من الزوجين حقوق على الآخر، أساسها المساواة والتكافل وتوزيع الواجبات والمسؤوليات على أساس من التكامل والتعاون في إقامة الحياة الطيبة على هذه الأرض.

7. شدّد الإسلام على ضرورة أن يتعامل الزوجان بالحسنى، قال سبحانه وتعالى: ﴿وَعَاشِرُوهُنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ﴾ [سورة النساء، من الآية:19]، والمعروف كل ما تعارف عليه الناس من المعاملة الحسنة، فلا تصح المضارة والمضايقة والإهانة، ولا يصح الأذى والعدوان والتعدي، وقالﷺ: «خيركم خيركم لأهله وأنا خيركم لأهلي» (المنذري،1417هـ،ج:3، ص:49)، وأوصى رسولُ الله-ﷺ-بالزوجة خيراً حيث قال: «من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فلا يؤذي جاره، واستوصوا بالنساء خيراً، فإنهن خلقن من ضلعٍ ، وإن أعوجَ شيء في الضلع أعلاه ، فإن ذهبت تقيمه كسرته، وإن تركته لم يزل أعوج ، فاستوصوا بالنساء خيراً» (العسقلاني، 1430هـ،

ص:441، 442).

8. أنّ للرجال القوامة على المرأة، كما في قوله سبحانه وتعالى: ﴿ٱلرِّجَالُ قَوَّٰمُونَ عَلَى ٱلنِّسَآءِ بِمَا فَضَّلَ ٱللَّهُ بَعۡضَهُمۡ عَلَىٰ بَعۡضٖ وَبِمَآ أَنفَقُواْ مِنۡ أَمۡوَٰلِهِمۡ﴾[النساء، من الآية:34]، وأن للرجال عليهن درجة في رئاسة الأسرة وإدارة شؤونها، كما جاء قوله سبحانه وتعالى: ﴿وَلَهُنَّ مِثۡلُ ٱلَّذِي عَلَيۡهِنَّ بِٱلۡمَعۡرُوفِ ۚ وَلِلرِّجَالِ عَلَيۡهِنَّ دَرَجَةٞۗ﴾ [سورة البقرة، من الآية:228]، وقد جاء قوله سبحانه وتعالى: ﴿وَلِلرِّجَالِ عَلَيۡهِنَّ دَرَجَةٞۗ﴾ في سياق التحدث عن الطلاق وحق الزوج في رد زوجته إلى عصمته، إن أراد الإصلاح بعد وقوع الطلاق الرجعي، مما يؤكد أن هذه الدرجة تتعلق برئاسة الأسرة وإدارتها.

9. اهتم الإسلام برعاية الأولاد، والإنفاق عليهم، وحسن تربيتهم، والاهتمام بعقيدتهم وثقافتهم وحبهم لله تعالى، وتنفيذهم لأحكامه، فأوجب النفقة على الأب، والحضانة على الأم، وأوجب تعليمهم القرآن الكريم، وأَمْرَهم بالصلاة والصوم، وجميع العبادات الإسلامية، قال ﷺ: «كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه» (صحيح البخاري، ص:334، رقم الحديث1385)، وقال ﷺ: «كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته، الإمام راع ومسؤول عن رعيته، والرجل راع في أهله ومسؤول عن رعيته، والمرأة راعية على بيت زوجها ومسؤولة عن رعيتها، والخادم راع في مال سيده ومسؤول عن رعيته، وكلكم راع ومسؤول عن رعيته» (صحيح البخاري، ص:216-217، رقم الحديث893)، وقال سبحانه وتعالى: ﴿لِيُنفِقۡ ذُو سَعَةٖ مِّن سَعَتِهِۦۖ وَمَن قُدِرَ عَلَيۡهِ رِزۡقُهُۥ فَلۡيُنفِقۡ مِمَّآ ءَاتَىٰهُ ٱللَّهُۚ لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفۡسًا إِلَّا مَآ ءَاتَىٰهَاۚ سَيَجۡعَلُ ٱللَّهُ بَعۡدَ عُسۡرٖ يُسۡرٗا﴾ [سورة الطلاق، الآية:7]، إذاً: الإسلام أوْلى الأسرة عنايةً فائقة؛ لأهميتها البالغة.

المبحث الثالث

أسباب العنف الأسري

للعنف الأسري أسباب، منها: ما يتعلق بالمعنِّف، وهو القائم بالعنف، ومنها ما يتعلق بالمعنَّف: أي الشخص الضحية الذي وقع عليه العنف، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

المطلب الأول: الأسباب التي تتعلق بالمعنِّف (القائم بالعنف):

أ-ضَعف الوازع الديني:

فالوازع الديني أمر باطني يذكّر المسلم بالله-سبحانه وتعالى-، فهو موجود في باطن الإنسان المسلم، منبعث من العلم بالله والخوف منه (الجوزية، 1416هـ، ج:2، ص:168)، وهذا الوازع سُمي في

الحديث الصحيح بواعظ الله في قلب المسلم، كما في قول المصطفىﷺ: «ضرب الله مثلاً صراطاً مستقيماً وعلى جنبي الصراط سوران فيهما أبواب مفتحة، وعلى الأبواب ستور مرخاة، وعلى باب الصراط داع يقول: أيها الناس ادخلوا الصراط لا تعوجوا، وداع يدعو من جوف الصراط، فإذا أراد أحد أن يفتح شيئاً من تلك الأبواب قال: ويحك لا تفتحه؛ فإنك إن تفتحه تلجه، والصراط الإسلام، والسوران حدود الله تعالى ، والأبواب المفتحة محارم الله، وذلك الداعـــي على رأس الصـــراط كتـــاب الله عز وجـــل، والداعي فـــوق الصـــراط واعـــظ الله في قلب كل مسلم» أخرجه الشيباني(1420هـ، رقم الحديث 17634) والنسائي(1406هـ، رقم الحديث11233) وصححه الألباني((ب. ت)، ج:2، ص:294).

وجـه الدلالـة مـن الحديـث: كـما يقـول شـيخ الإسـلام(ابن تيمية،1416هـ، ج:20، ص:45) «فقد بـيَّن هـذا الحديـث العظيـم الـذي مـن عرفـه انتفـع بـه انتفاعـاً بالغـاً إن سـاعده التوفيـق، واسـتغنى بـه عـن علـوم كثـيرة ».

ولا شـكّ أن في قلـب كل مسـلم واعظـاً فطريـاً يـزع المسـلم وينهـاه عـن الـشر عندمـا تحدثـه بـه نفسـه، وهـذا عـام في كل المحرمـات، ومنـه ظلـم الآخريـن، وأذيتهـم كـما في العنـف الأسري، فـإذا ضعـف هـذا الـوازع كثـر الظلـم والبغـي.

ب-الجهل بالحقوق الزوجية:

فالجهـل بالحقـوق الزوجيـة يجعـل المـرء يتصـور أن أمـراً مـا حـق واجـب، وهـو ليـس كذلـك، أو العكـس بـأن يرفـض الاسـتجابة لحـق واجـب عليـه عـلى أنـه نافلـة؛ نتيجـة لجهلـه بالحقـوق الزوجيـة، وما لـه ومـا عليـه، أو التشـدد في هـذه الحقـوق، ممـا يجعلـه يلجـأ في غالـب الأحيـان إلى العنـف الأسري(جمعـة، 2013م، ص:118- 119).

ج- التربية الخاطئة:

وهـي التنشـئة التـي يتلقاهـا الفـرد في بيئتـه ومجتمعه وأسرتـه، والتـي تُصّـور لـه فعـل العنـف وكأنـه أمـر طبيعـي يحصـل في كل بيـت تعيـش في كنفـه كل أسرة، وقـد يكـون الـزوج قـد تربّـى عـلى العنـف منـذ صغـره، ممـا يجعـل هـذا الأمـر ينطبـع في ذهنـه، ويجعلـه أكثـر عُرضـة لممارسـة هـذا العنـف في المسـتقبل، وقـد ثبـت أن الطفـل الـذي يتعـرض للعنـف مـن أسرتـه إبـان فـترة طفولتـه، يكـون أكثـر ميـلاً نحـو اسـتخدام العنـف، مـن ذلـك الطفـل الـذي لم يتعـرض للعنـف فـترة طفولته(سـتور، 1975م، ص:153).

ومـن التصـورات الذهنيـة الخاطئـة العائـدة إلى سـوء التربيـة، ذلـك الاعتقـاد بـأن في ضرب الزوجـة- بـدون مبرر-إصـلاح لهـا، أو أن ضرب الزوجـة يرتبـط بإثبـات الرجولـة وفـرض الهيبـة، وأن اسـتخدام الـضرب سـيجعل المـرأة أكثـر طاعـة واحترامـاً للـزوج وتنفيـذاً لأوامـره.

د-العوامل النفسية :

وهـي تفريـغ الانفعـالات النفسـية لدى الشـخص القائـم بسـلوك العُنـف، وهـو شـعور المعنِّـف النفـسي

في حياته اليومية بالغضب والضغط الذي يلاقيه من المجتمع، خاصّة من رؤسائه في العمل، إلى جانب الشعور بالغيرة التي هي انفعال مركب من حب التملك والشعور بالغضب، ويعاني الكثير من النساء في العالم بما يعرف بغيرة الزوج العمياء التي يراها دليل محبة، بينما هي تراها دليلاً على الشك وعدم الثقة، وهذه الأسباب التي يغلب عليها الطابع النفسي تفقد المعنِّف عقله وتخرجه عن طوعه وعقله، ومن نماذج الأمراض النفسية التي قد تؤدي إلى العدوان «السيكوباتية»، وهي ما يعرف بحالة التخلق النفسي أو الروحي، وإذ يبدأ تطور الحاسّة الخلقية عند السيكوباتيين منذ الطفولة، حيث يبدي السيكوباتيون سلوكاً عدوانياً منذ السنين الأولى في العمر وتستمر معهم حتى بقية حياتهم (رمسيس، 1983م، ص:219).

هـ-المشكلات الاقتصادية:

وهي المشكلات التي تحدث في محيط الأسرة، والتي لا يطيقها ربّ الأسرة، والتي تدفعه أحياناً إلى استخدام العنف إزاء أسرته، سواء زوجته أو أبناؤه، وهي تفريغ لشحنة الخيبة والفقر الذي تنعكس آثارها بقيام سلوك العنف من قِبَل الأب إزاء أسرته .

فالبطالة والفقر والديون ...وما إلى ذلك من أمور، تزيد من الضغوط النفسية على الزوج، وتزيد من شعوره بالعجز والضعف والانهزامية، ولا يعتبر الفقر مؤثراً على شخصية الفرد إلا في حال استمراره مدة زمنية طويلة، فالإنسان إذا عانى ضيقاً مادياً مؤقتاً، وكان يتمتع بالتربية الدينية والأخلاقية، فإنه نادراً ما يلجأ إلى استعمال العنف، فالعنف إذاً ليس رهناً بضغط ظروف اقتصادية سيئة في وقت ما بقدر هو رهن بتوتر هذا الضغط، واستمرار تأثيره على الفرد وعلى سلالته على مرّ الأوقات.

فللعامل الاقتصادي أثره الكبير في حدوث العنف الأسري، فإذا كان رب الأسرة فقيراً، فإنه يعجز عن توفير ما تحتاجه الأسرة، فربما استدان من أجل أسرته، وقاده ذلك إلى الإحساس بالضغوط المالية فنتج عن ذلك تبرمه من أسرته؛ لأنها تحمله بأثقال لا يستطيعها، وإن أعياه الفقر عن القيام بواجباته تجاه أسرته أدى ذلك إلى تفكك الأسرة بالطلاق أو الإهمال (مجدي، 2013م،ص: 116- 117).

وقد أثبتت بعض الدراسات أن الأسرة الفقيرة تتضاعف لديها أجواء العنف الأسري خمسة أضعاف الأسر الغنية (الجبرين، 1426هـ، ص: 90).

كذلك إذا طالبت الزوجة بالمزيد من النفقة وأرهقت الزوج بذلك، فإن ذلك قد يؤدى إلى شحن جو الأسرة بالعنف والتوتر ولو كان الزوج غنياً، ومثل الزوجة باقي أفراد الأسرة كالأولاد حينما يطالبون الوالد بصرف ما يجحف بماله.

وما يتعلق بالأمور المالية: محاولة الزوج أو

الـولي أخـذ مـال مـن تحـت يـده كراتـب الزوجـة أو الأخـت أو أخـذ مكافـأة الأولاد، فالاسـتغلال المـالي الـذى يقـوم بـه الـولي قـد يفجـر كثـيراً مـن قضايـا العنـف الأسري: مـن هجـر، وضرب وغـير ذلـك.

ومـما يتعلـق بالأمـور الماليـة: الاختـلاف عـلى الإرث والوصيـة، فهـو سـبب يكثـر حـدوث العنـف مـن جرائـه، ومـما يحـدث العنـف والتنافـر العائـلي عـدم العـدل بـين الأولاد في العطايـا، والمسـاعدات الماليـة ممـا يوجـد فرصـاً كبـيرة للعنـف بـين الوالـد والمسـتفيد مـن الإخـوة مـن جهـة، وبـين الإخـوة الآخريـن مـن جهـة أخـرى، وكذلـك يحصـل العنـف حينـما ينعـدم العـدل بـين الزوجـات في الأمـور المالية.

و- تعاطي المسكرات والمخدرات:

فالانحرافـات الأخلاقيـة مثـل: شرب الخمـور والمسـكرات تؤجـج وتزيـد مـن الخلافـات العائليـة، وتـؤدي بالتـالي إلى اللجـوء للعنـف ضـد أفـراد الأسرة، فتعاطـي المخـدرات يزيـد وبشـكل كبـير مـن خطـر العنـف الأسري، ومـن الأمـور المسـلم بهـا نظـراً وواقعـاً أن تعاطـى المسـكرات والمخـدرات، ويُعـدُّ الإدمـان عـلى شرب الخمـور والمسـكرات والمخـدرات مـن أكـبر أسـباب العنـف الأسري(الحضيـف، 1994م، ص: 73)، ولا شـك أنهـا مـن أكـبر المشـكلات التـي تؤجـج الخلافـات العائليـة، وأن هـذه المحرمـات لا تصـدر إلا مـن شـخص منحـرف أخلاقيـاً ودينيـاً.

ز- وسائل الإعلام المختلفة:

كثـيراً مـا تقـدم أجهـزة الإعـلام وخاصّـة المرئيـة وقنواتهـا المختلفـة، والتـي لا حـصر لهـا مـن مشـاهد تشـجع عـلى العنـف، ومـن ذلـك مشـاهدة الأفـلام العنيفـة التـي تدفـع بالـزوج إلى تطبيـق مـا رأى عـلى أسرتـه، وقـد أثبتـت الدراسـات مـدى صحـة هـذه النظريـة، إذ أن التعـرض لوسـائل الإعـلام خاصَّـة التـي تعـرض الممارسـات العنيفـة، لا تنفّـس عـلى الفـرد بقـدر مـا تدفعـه وتحرّضـه عـلى ممارسـة السـلوك العنيـف.

وقـد دلّـت الأبحـاث عـلى وجـود علاقـة بـين ارتفـاع نسـبة الجريمـة، وبـين العنـف المشـاهد مـن خلال التلفزيـون، عمـلاً بنظرية «التعلُّـم الاجتماعي»، فقـد نـشرت منظمـة الائتـلاف الـدولي ضـد العنـف التلفزيـوني بحثـاً اسـتغرق حـوالي (22 عامـاً) تقريبـاً، أظهـر الأثـر التراكمـي للتلفزيـون الـذي يمتـد حتـى أكثـر مـن عشريـن سـنة لتظهـر نتائجـه، والتـي تقـول: «بـأن هنـاك علاقـة مبـاشرة بـين عـرض أفـلام العنـف التـي تعـرض بالتلفزيـون في السـتينات وارتفـاع الجريمـة في السـبعينات والثمانينـات»، وقالـت المنظمـة: إن مـا يـتراوح بـين 25 ٪ إلى 50٪ مـن أعـمال العنـف في سـائر العـالم سـببها عـرض أفـلام العنـف في التلفزيـون والسـينما(الحضيف، 1994م، ص:73 ؛ كجـك، 1986م، ص:129).

ح- أسباب عائدة إلى الآخرين (كتدخل بعض الأقارب):

لا شـك أن تدخـل بعـض الأقـارب في شـؤون

أسر أقاربهم بدون مسوغ، والإفساد بين أفراد الأسرة بالنميمة التي قد تؤدي إلى العنف، خاصّة إذا وافق ذلك استعداد الآخر للعنف، إما لجهله، أو لضعف شخصيته، وتحكم الآخرين به (التير، 1996م، ص:38).

ويعدُّ من الأسباب العائدة إلى الآخرين - أيضاً - التأثر بما تعرضه وسائل الإعلام من مشاهد تشجع على العنف - كما وضّحنا -، ومن ذلك مشاهد الأفلام العنيفة التي تدفع إلى اللجوء للعنف داخل الأسرة (الحضيف، 1994م ص:73).

المطلب الثاني: الأسباب التي تتعلق بالمعنَّف (الضحية أو من وقع عليه العنف):

تساهم بعض الاعتقادات الخاطئة والتصرفات السيئة التي تقوم بها الضحية في تعرضها للعنف داخل الأسرة، ومن هذه الاعتقادات والتصرفات- لا على الحصر- ما يلي:

أ-الاستهانة بالجاني، ومحاولة التقليل من شأنه أمام الآخرين، مما يدفعه إلى الانتقام منه بعد ذلك انتقاماً يرد فيه الإذلال، ويسترد فيه كرامته التي سُلبت حيال هذا الموقف، ومن هذه النماذج المستفزة: مجادلة الزوج، وتحقير أفكاره، وانتقاد تصرفاته انتقاداً لاذعاً أمام الآخرين، الأمر الذي يؤدي إلى إثارة سخرية الآخرين الحاضرين من جهة، وإحساس الزوج إحساساً دونياً يثير حفيظته، ويدفعه أحياناً إلى الاعتداء على زوجته بالضرب المبرح انتقاماً منها؛ وذلك لتحقيرها وإهانتها له أمام مشهد من الناس.

كذلك من النماذج: استفزاز الأبناء لوالديهم حين يهملون دراستهم، أو يثيرون ضوضاء في المنزل، حينما يرغب الأب في الراحة والهدوء، أو حين يعتدون على أخوتهم، أو حين يرفضون الالتزام بأداء الفروض الدينية(طريف، 2002م، ص:60).

ب-امتناع الزوجة عن المعاشرة الزوجية عندما يطلبها الزوج، وتمنّعها المستمر عن زوجها حين يرغبها، ففي الحديث الشريف، عن أبي هريرة-رضي الله عنه-عن النبي-صلى الله عليه وسلم-قال: «إذا دعا الرجل امرأته إلى فراشه فأبت أن تجيء [فبات غضبان] لعنتها الملائكة حتى تصبح»، قال ابن حجر العسقلاني» متفق عليه واللفظ للبخاري» (العسقلاني،1430هـ. ص:444).

وأسباب تمنّع المرأة عن زوجها في هذا العصر تختلف قليلاً عما كان في السابق، خاصَّة عند المرأة العاملة التي تعاني من العمل داخل وخارج البيت، الأمر الذي زاد من تعرضها للضغوط النفسية وأثقل قدرتها الجسدية، مما جعلها تمتنع عن زوجها في كثير من الأحيان تحت تأثير التعب والإرهاق، وهذا يؤدي إلى أن يتخذ الزوج سلوكاً غير مرغوب فيه من قِبَل الزوجة، أحياناً يصل حتى إلى الطلاق(طريف، 2002م، ص:19-20).

ج-كذلك رضا الضحية بالعُنف المُمارس

ضدهـا، وعـدم محاولتهـا تغيـيره، بـل إن الزوجـة تدعوهـا الـضرورة إلى أن تتـصرف تصرفـات مدافعـة عـن الجـاني، ممـا يجعـل المعنِّـف يسـتمر في عنفـه ضدهـا، مثـل خـوف الأم عـلى أطفالهـا مـن أن تتركهـم تحـت رحمـة أب ظـالم يعتـدي عليهـم في كل حـين وآخـر، إلى جانـب خـوف الضحيـة مـن الطلاق ومـا ينتـج عنـه مـن ظلـم المجتمـع للمطلقـة، أضـف إلى ذلـك حـب المـرأة الضحيـة للجـاني حبـاً يدفعهـا إلى الصـبر محاولـة منهـا لإصلاحـه وتعديـل تصرفاتـه (عويـض، 2003م، ص:57-58).

المبحث الرابع

الأحكام الفقهية المتعلقة بالعنف الأسري

تمهيد:

لقـد حثَّـت الشريعـة الإسـلامية عـلى الرفـق عمومـاً، وعـلى الرفـق بـالأسرة بصفـة خاصّـة، ونهـت عـن الظلـم والاعتـداء عـلى الآخريـن، ولا شـكّ أن العنـف الأسـري فيـه ظلـم واعتـداء عـلى المعنَّف-المعتـدى عليـه-، فيكـون محرّمـاً، وقـد تضافـرت الأدلـة عـلى تحريـم العنـف الأسري، ويمكـن توضيـح ذلـك فيـما يـلي:

أولاً: حثّ الشريعة على الرفق عموماً:

أمـرت الشريعـة الإسـلامية بالرفـق، ودعـت إلى اتخـاذ الرفـق منهجًـا يسـير عليـه المسـلم في كل أمـوره، كـما في قولـه سـبحانه وتعـالى: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمْ ۖ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّوا۟ مِنْ حَوْلِكَ﴾ [سـورة آل عمـران، مـن الآيـة:159]، وقولـهﷺ: «إن الله يحـب الرفـق في الأمـر كله»(صحيـح البخـاري، ص:1510، رقـم الحديـث6024).

وحذّرت الشريعة من العنف، كما في قولهﷺ:«إن الله رفيق يحب الرفق، ويعطى على الرفق ما لا يعطى على العنف، وما لا يعطى على سواه » (صحيح مسلم، ج:4، ص:2003 - 2004، رقم الحديث2593).

ثانياً: حثّ الشريعة على الرفق بالأسرة:

ونظـراً لأهميـة الرفـق بأهـل البيـت، وعظيـم أثـره الحسـن عـلى الأسرة، فـإن الشريعـة الإسـلامية الغـراء حثّـت عليـه، قـالﷺ: «إذا أراد الله بأهـل بيـت خـيراً أدخـل عليهـم الرفـق» أخرجـه الشـيباني(1420هـ، رقـم الحديـث24427) والبيهقي(1414هـ، رقـم الحديـث7722)، وصححـه الألباني(1405هـ،ج:3، ص:293). وصـدور التوجيـه الشرعـي حاثّـاً عـلى الرفـق محـذراً مـن العنـف، يـدل عـلى أن الرفـق هـو الطريـق الأمثـل للحيـاة الطبيعيـة وتحصيـل المـراد، فبالرفـق تحقـق الأمـور حـالاً، وتحسـن العاقبـة مـآلاً، مـع حصـول الأجـر، ويـدل عـلى ذلـك قولـهﷺ: «مـن يحـرم الرفـق يحـرم الخـير «(صحيـح مسـلم، ج:4، ص:2003، رقـم الحديـث2592)، وقولهﷺ: « مـا كـان الرفـق في شيء إلا زانـه، ومـا نـزع مـن شيء إلا شانـه»(صحيح مسلم، ج:4، ص:2004م، رقـم الحديـث2594).

وأمـا العنـف فهـو بضـد ذلـك، تفسـد بـه الأمور، ويسـوء بـه الذكـر، وقـد يكتـب بـه الوزر(اليحصبـي، 1419هـ، ج:8، ص:31 ؛ النـووي، 1392هـ،

ج:16، ص:145).

ثالثاً: تحريم الشريعة الظلم والاعتداء على الآخرين:

لقد حرَّمت الشريعة الإسلامية الظلم، والدليل على ذلك ما يلي:

أ-قوله سبحانه وتعالى: ﴿أَلَا لَعۡنَةُ ٱللَّهِ عَلَى ٱلظَّٰلِمِينَ﴾ [سورة هود، من الآية:18].

ب-وقوله ﷺ: «اتقوا الظلم؛ فإن الظلم ظلمات يوم القيامة»(صحيح البخاري، ص:592، رقم الحديث2447؛ وصحيح مسلم، ج:2، ص:1996، رقم الحديث2578)، وفي الحديث القدسي قال الله تعالى « يا عبادي إني حرمت الظلم على نفسي، وجعلته بينكم محرماً، فلا تظالموا « (صحيح مسلم، ج:2، ص:1994، رقم الحديث2577).

وجه الاستدلال بتحريم الظلم على تحريم العنف الأسري: أن العنف الأسري متضمن للظلم، فهو مندرج في عموم هذه النصوص المحرّمة للظلم.

كما حرّمت الشريعة الإسلامية الاعتداء على الآخرين سواء كانوا أقارب، أو أباعد، والأدلة على ذلك:

الدليل الأول: قوله سبحانه وتعالى: ﴿وَلَا تَعۡتَدُوٓاْۚ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُعۡتَدِينَ﴾ [سورة البقرة، من الآية:190] ، والعنف الأسري فيه اعتداء، فيكون منهياً عنه بنص الآية.

الدليل الثاني: عن أبي هريرة-رضي الله عنه- أن رسول الله ﷺ قال: « أتدرون ما المفلس ؟ قالوا: المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع، فقال: إن المفلس من يأتي يوم القيامة بصلاة، وصيام، وزكاة، ويأتي وقد شتم هذا، وقذف هذا، وأكل مال هذا، وسفك دم هذا، وضرب هذا، فيعطى هذا من حسناته، وهذا من حسناته، فإن فنيت حسناته قبل أن يقضى ما عليه، أخذ من خطاياهم فطرحت عليه ثم طرح في النار» (صحيح مسلم، ج:2، ص:1997، حديث رقم2581).

وجه الاستدلال: يشمل الحديث الضرب وغيره، فالذي يضرب غيره عُدّ من المفلسين شرعاً، المتوعدين بالهلاك والخسارة(النووي1392هـ، ج:16، ص:136)، وهذا لا يكون إلا على أمر محرّم، فدلّ ذلك على تحريم العنف الأسري.

الدليل الثالث: عن أبي مسعود البدرى -رضي الله عنه -قال: «ضربتُ غلاماً لي بالسوط فسمعت صوتاً من خلفي «اعلم أبا مسعود»، فلم أفهم الصوت من الغضب قال: فلما دنا مني إذا هو رسول الله-ﷺ-، فإذا هو يقول: «اعلم أبا مسعود، اعلم أبا مسعود»، قال: فألقيت السوط من يدي، فقال: «اعلم أبا مسعود أن الله أقدر عليك منك على هذا الغلام» ، قال: فقلت: لا أضرب مملوكاً بعده أبداً ، فقلتُ : هو حرّ لوجه الله ، فقال: «أما

لو لم تفعل للفحتك النار، أو لمستك النار» (صحيح مسلم، ج:3، ص:1281، رقم الحديث 1659).

وجه الاستدلال: أنه لو لم يكفر -رضي الله عنه- عن ضربه ظلماً للفحته النار، ولفح النار لا يكون إلا على أمر محرّم.

الدليل الرابع: عن أبي هريرة -رضي الله عنه- قال: قال رسول الله: «من ضرب سوطاً ظلماً اقتص منه يوم القيامة» أخرجه الطبراني (1415هـ، رقم الحديث 1445)، والمنذري بإسناد صحيح (1417هـ، ج:3، ص :152) والهيثمي(1412هـ، ج:11، ص:286).

الدليل الخامس: قوله ﷺ: « إن دماءكم، وأموالكم، وأعراضكم عليكم حرام، كحرمة يومكم هذا، في شهركم هذا، في بلدكم هذا » (صحيح البخاري، ص:29 ، رقم الحديث67 ؛ وصحيح مسلم، ج:3 ، ص:1305- 1306، رقم الحديث 1679).

وجه الاستدلال: شبَّه النبيُّ -ﷺ- تحريمَ الدماء والأموال والأعراض بما تأكدت حرمته لدى السامعين، وهو بيت الله، وشهر الحج، ويوم الأضحى (النووي، 1392هـ ج:8، ص:182 ؛ العسقلاني، 1379هـ، ج:1، ص:159)، وهذا تغليظ في تحريم المذكورات، فالعنف الأسري قد يصيب دماً، أو مالاً، أو عرضاً، والتعرض لهذه الأشياء المعصومة أمر محرم بالدلائل القطعية في الشريعة الإسلامية، فيكون العنف الأسري محرّماً؛ لأن فيه اعتداء هذه المحترمات.

فهذه الأدلة السابقة: تدل دلالة واضحة على تحريم الظلم والاعتداء على الآخرين -بصفة عامة- وتحريم العنف الأسري-بصفة خاصة- لأنه اعتداء وظلم، والظلم منهي عنه ومحرّم في الشريعة الإسلامية على الجميع، ومن ثم لا تجد اختلافاً لدى فقهاء العصر في أن العنف الأسري يعتبر أمراً محرّماً كما سيتضح من خلال فتاوى المعاصرين.

رابعاً: فتاوى المعاصرين في حكم العنف الأسري:

فقد أفتى العلماء المعاصرون بتحريم العنف الأسري، حيث صدر بتحريمه قرار مجمع الفقه الإسلامي رقم 19/ 6/ 180 في دورته التاسعة عشرة، المنعقدة في إمارة الشارقة في الإمارات العربية المتحدة في الفترة من 1إلى 5 / 5/ 1430هـ.

كما صدر بتحريمه كذلك قرار المجلس الأوربي للإفتاء في دورته الرابعة عشرة في مقر المجلس بدبلن في جمهورية أيرلندا في الفترة من 14-18/ 1/ 1426هـ.

المبحث الخامس

آثار العنف الأسري على الفرد والمجتمع، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: آثار العنف الأسري على الفرد:

عندما يُعنّف أحدُ أفراد أسرته طرفاً آخر منها، فالغالب أن هناك طرفين رئيسيين في العنف ظالم، ومظلوم، وآخر يشاهد، وغالباً ما يكون الطفل، أو الأطفال.

آثار العنف على المظلوم:

فأما المعنَّف المظلوم فهو أول ضحايا العنف؛ وذلك لأن العنف يضربه في جسده إن كان ضرباً، ويتبع ذلك الألم النفسي، وقد يورثه الكآبة، والإحباط، واحتقار النفس، والشعور بالظلم، ومحاولة الانتقام، مما قد يولد عنفاً عكسياً، كما أن المعنَّف يميل إلى الانطوائية، والعزلة، وتكثر أمراضه النفسية، والبدنية ذات المنشأ النفسي، ولا يستجيب للعلاج، ويستولي عليه الخوف، والقلق، وفقدان السيطرة على الأمور، ولوم النفس، وهذا هو الغالب أو الدائم في حالة العنف الأسري.

آثار العنف على الظالم:

أما الظالم فإن بعنفه ينجّر إلى عنف آخر، وتتأصل في نفسه العدوانية، ويفقد الاتزان، وقد تطوله المساءلة والعقاب.

آثار العنف على المشاهدين له:

وأما من يشاهد العنف من الأولاد، فإنهم غالباً ما يتأثرون به فعلاً، فيصيبهم ما أصاب المعنَّف الأصلي، وإذا سلموا من ذلك لحقتهم آثار العنف النفسية السابقة (الجبرين، 1426هـ ص: 125)، أضف إلى ذلك العقد النفسية، والفشل في الدراسة والعلم، وفقد الطموح والأمل في الحياة، وكراهية الذات، ومن التأثيرات الأكثر خطورة: ما يصيب الأبناء في حياتهم العلائقية مع الجنس الآخر مستقبلاً، إذ إن الكثيرين منهم وبخاصة الإناث تترسخ لديهم قناعة لا واعية بأن الحياة الزوجية عذاب في عذاب ، لذا نرى الكثير من البنات يمتنعن عن الزواج ويرفضن أي شاب يتقدم لخطبتهن؛ لأنه يمثل لهن صورة الأب الطاغية والظالم والعنيف، وأن حياة العزوبية والعنوسة مع السعي لإيجاد وظيفة، هي أفضل بكثير من الحياة الزوجية في المستقبل (شكور، 1997م، ص:113).

المطلب الثاني: آثار العنف الأسري على الأسرة:

آثار العنف الأسري لا تقف عند حدّ المعنِّف(الظالم)، أو المعنَّف(المظلوم) فحسب، بل تتعدّى ذلك، فتؤثر على الأسرة بأكملها؛ وذلك لأنها تهدد بُنيان الأسرة، وتهدم كيانها، أو تكاد أن تهدم أركانها.

آثار العنف على الزوجين:

إن العنف إذا غلب على الأسرة كَرِه الزوجان الحياة الزوجية، مما قد يسبب الطلاق، أو البقاء في حياة زوجية تعيسة؛ لأن المعنَّف يملّ من الحياة، فلا يستطيع القيام بواجباته الأسرية، فلا الزوج يقوم بنفقاته، وواجباته الزوجية، ولا الزوجة تقوم بواجبات الزوجة والأمومة،

وتبـدأ الأسرة في التفـكك وتكثـر حـالات الطـلاق بـين الزوجـين، وينعكـس ذلـك عـلى وضـع الأسـرة الاقتصـادي والذي يسـوء بسبب عدم المبـالاة وكثـرة المشـاكل داخـل الأسرة.

آثار العنف على الأولاد:

لا شـكَّ أن العنـف الأسري لـه آثـاره الوخيمـة عـلى الأولاد، ومـن ثـم يقـلّ التعاطـف، وتُصـاب الأسرة بفقـر المشـاعر، ممـا قـد يجعـل الأولاد يبحثـون عـن بديـل لهـذه الأسرة المتفككـة، فيخرجـون إلى الشـارع، وقـد يجنحـون إلى الجريمـة، وقـد يعنّـف بعضهـم بعضـاً، ناهيـك عـن تركهـم، أو إهمالهـم لفرائـض دينهـم، ومصالـح دنياهـم مـن دراسـة أو غيرهـا، فالحاصـل أن العنـف الأسري المتكـرر يشـل حركـة الأسرة الإيجابيـة، ويفقـد أفرادهـا القـدرة عـلى القيـام بواجباتهـم الأسريـة الواقعيـة، والماديـة، فالمعنِّـف الظـالم لا يأبـه، والمظلـوم قـد قهـره الظلـم، والأولاد أصبحـوا ضحيـة مـا بـين أب ظـالم غالبـاً لا يسـتطيعون دفـع ظلمـه، وقـد قلّـت قيمتُـه في نظرهـم، لتصرفاتـه السـيئة، وبـين أم مظلومـة لا تملـك لنفسـها، فضـلاً عـن ولدهـا دفعـاً ولا نـصراً (الجبريـن، 1426هـ، ص: 125 ؛ شـكور، 1997م، ص: 113).

ومـن الدراسـات التـي تناولـت آثـار العنـف عـلى الأولاد، مـا قـام بـه المركـز القومـي للبحـوث الاجتماعيـة والجنائيـة بالقاهـرة والتـي مـن أبرزهـا دراسـة «ظاهـرة العنـف داخـل الأسرة المصريـة»، والتـي تبـين مـن خـلال نتائجهـا أن الأطفـال الذيـن يتعرضـون لسـلوك عنـف سـواء كان(ضرب، جـرح، قسـوة في المعاملـة) لا يزدهـرون عاطفيـاً في المسـتقبل، وإذا أنجبـوا فإنهـم لا يعرفـون كيـف يسـتجيبون لاحتياجـات أطفالهـم العاطفيـة، وينتهـي بهـم الأمـر -أحيانـاً- للإحبـاط، فيهاجمـون أطفالهـم أو يهملونهـم (مكـي و عجـم، 1429هـ، ص: 106).

المطلـب الثالـث: آثـار العنـف الأسري عـلى المجتمـع:

أمـا آثـار العنـف الأسري عـلى المجتمـع فهـي كثيرة وخطـيرة (الجبريـن، 1426هـ، ص: 125 ومـا بعدها؛ شـكور، 1997م ص: 113 ومـا بعدهـا)، ومـن ذلك:

1 - الانحراف والوقوع في براثن الجرائم:

يـؤدي العنـف الأسري في بعـض الأحيـان إلى تهيئـة الظـروف للانحـراف، خصوصـاً الأولاد مـن البنـين والبنـات نتيجـة لشـعورهم بعـدم الأمـان الاجتماعـي، وضعـف القـدرة لديهـم عـلى مواجهـة المشـكلات، والشـاهد عـلى ذلـك هـم الأحـداث مـن الذكـور والإنـاث الذيـن ينحرفـون ويقعـون في سـلوك إجرامـي؛ نتيجـة للعنـف الأسري وتفـكك الأسرة، وغيـاب الرقابـة والمسـؤولية.

2 - تدمير القيم والمبادئ والأخلاق والأعراف:

حيـث إن العنـف الأسري يحـدث خلـلاً في نسـق القيـم الاجتماعيـة والدينيـة، الأمـر الـذي ينتـج عنـه في النهايـة جيـلاً مـن الأبنـاء مشـككاً في قيـم آبائـه ومجتمعـه.

3 – إعاقة عملية التنمية والتطوير:

فإن الأسرة التي ينتشر فيها العنف، تظهر فيها المشكلات الاجتماعية، فتؤثر على المجتمع بأسره؛ لانشغاله بعلاج هذا العنف، وتأمين الأسر منه، وهذا يتطلب جهوداً كبيرة، وأموالاً طائلة، لو بذلت في مصالح المجتمع وتنميته وتطويره؛ لأدت إلى ازدهاره .

فالعنف الأسري يؤدي إلى إعاقة عملية التنمية، أي أنه يؤدي في نهاية الأمر بالمجتمع إلى التخلف وعدم الإنتاج المادي والفكري.

4 – انشغال المجتمع برعاية الأسر المفككة:

إن الأسر المعنّفَة تصبح عالة على المجتمع، سواء في الأمور المادية، أو الأمور المعنوية، كالتربية، والتعليم، وهذا يثقل كاهل المجتمع؛ لأن مسئولياته تزيد على قدرته.

5 –الآثار الأمنية:

ويتفرّع عن ذلك ما قد يحصل من إخلال لأمن المجتمع ، بسبب بعض أفراد الأسرة المعنّفَة الذين جنحوا إلى الجريمة، كالقتل والسرقات، والاغتصاب، وجنوح الأحداث، كنتيجة حتمية لما اعترى جدران الأسرة من تصدعات كبيرة بسبب العنف الأسري.

6 –شيوع البغضاء والفُرقة بين أفراد المجتمع:

كذلك ما يحصل من التفكك داخل المجتمع، وحدوث البغضاء، والشحناء بين الأطراف ذات العلاقة بالعنف الأسري، وقد يمتد إلى أفراد كثيرين من أسر متعددة، كل طائفة تميل مع قريبها، أو من ترى الحق في جانبه، أضف إلى ذلك تشويه السمعة، ونشر السمعة السيئة عن المجتمع، حتى يؤخذ البريء بالمذنب، وقد لا يتوقف الأمر على تشويه السمعة فحسب، بل ربما امتد إلى استغلال وجود العنف في مجتمع، واتخاذه وسيلة لاتهام أنظمة هذا المجتمع، ومحاولة تغييرها.

المبحث السادس

علاج العنف الأسري في الفقه الإسلامي

تمهيد:

العنف الأسري مشكلة من المشكلات التي تحتاج إلى حلٍّ، قبل أن يستفحل خطرها، ومن ثم تؤثر على الأسرة، وكذا المجتمع، والحلول الفقهية في الشريعة الإسلامية منها: ما تكون سابقة للترافع إلى الجهات القضائية، وهي التي أسميتُها ب «الحلول الفقهية الوقائية –غير القضائية– للعنف الأسري»، ومنها: ما تكون من اختصاص القاضي الشرعي، وهي ما أسميناها ب «الحلّ القضائي »، وتفصيل ذلك فيما يلي:

الفرع الأول: الحلول الفقهية الوقائية–غير القضائية– للعنف الأسري:

ويُقصد بها: تناول التدابير الإصلاحية الشرعية التي تهدف إلى القضاء على العنف داخل الأسرة من غير أن يكون ذلك بالتدخل القضائي، وقد تكون هذه التدابير صادرة من أحد أفراد الأسرة، أو شخص من المجتمع، أو جهة تطوعية،

أو جهـة رسـمية، لكنهـا لا تأخـذ الصبغـة القضائيـة، ومـن الحلـول الوقائيـة:

أولاً: نـشر الوعـي الدينـي، والالتـزام بتعاليـم الإسـلام السـمحة:

فـإن مـن أهـم الواجبـات المسـارعة إلى عـلاج أشـكال العنـف الأسري الحاصلـة أو التـي قـد تحصـل في بعـض الأُسر، سـواء أكان العنـف عـلى الزوجـة أو عـلى الأولاد، وشـد الهمـم والمسـارعة إلى خطـوات عمليـة تسـتنقذ واقـع كثـير مـن العائـلات التـي سـقطت أو هـي آيلـة للسـقوط في براثـن عنـف أعمى نابـع عـن عُقَـد وأزمـات نفسـية وعـادات وتقاليـد مشـبوهة، وبُعـد عـن تعاليـم الديـن الإسـلامي الحنيـف، ومـن ثـمّ ينبغـي عـلى العلـماء أخـذ دورهـم الصحيـح في التوجيـه والإرشـاد بنـاءً عـلى هـدي الكتـاب والسـنة، وتركيـز جـزء مـن الخطـاب الدينـي في المراحـل المختلفـة مـن المناهـج التعليميـة لتنقيـة مفهـوم التربيـة والتأديـب عنـد الجيـل الصاعـد، وكـذا التوجـه بالخطـب والـدروس للتحذيـر مـن خطـورة هـذا الأمـر.

كـما ينبغـي عـلى وسـائل الإعـلام لا سـيما في هـذا العـصر الـذي هـو عـصر الإعـلام بامتيـاز، أن تقـوم بدورهـا في التوجيـه مـن خـلال عقـد النـدوات والمحـاضرات والبرامـج الهادفـة التـي تحـد مـن انتشـار ثقافـة الجهـل الأسري ومـا يترتـب عليهـا مـن مظاهـر العنـف الأسري.

كـما يتعـين عـلى مؤسسـات المجتمـع المـدني القيـام بعمليـات الرصـد والبحـث والإحصـاء لأشـكال العنـف الأسري المنتـشرة ضـد النسـاء والأطفـال وبحثهـا ومعرفـة مـدى انتشـارها؛ لكشـفها أمـام الجهـات المختصـة للقيـام بعمليـة الحـد منهـا، وتقديم نـدوات علميـة، ومحـاضرات ثقافيـة وورش عمـل مـن الجهـات المدنيـة المعنيـة، تبـين مخاطـر العنـف الأسري، ومـدى انعكاسـه عـلى البنـاء الأسري.

ثانيـاً: بـثّ الفهـم الصحيـح للإسـلام مـن خـلال التعريـف بالحقـوق الشرعيـة:

كـما ينبغـي بـثّ الفهـم الصحيـح للإسـلام، وذلـك مـن خـلال إنشـاء مراكـز متخصصـة لإرشـاد الخاطبـين ذكـوراً وإناثـاً، والتعريـف بالحقـوق الشرعيـة المتبادلـة بالتنسـيق مـع المحاكـم الشرعيـة المختصـة.

والمقصـود بالتعريـف بالحقـوق الشرعيـة هنـا هـو: أن يعـرف المتنازعـان في الأسرة حقهـما مـن غـير زيـادة ولا نقصـان فيـما يتنـاول موضـع الخـلاف، أو مـا يتعلـق بـه، والتعريـف يكـون مـن أحـد المتنازعـين، أو فـرد آخـر داخـل الأسرة، أو خارجهـا، أو مـن الجهـة المحتسـبة، أو الرسـمية، ويكـون هـذا التعريـف عـلى حـد الاعتـدال، فـلا زيـادة فيـه ولا نقصـان، بأن يذكـر للمتنازعـين، أو المتنـازع مـا لـه مـن الحقـوق، ومـا عليـه مـن الواجبـات، ويكـون التعريـف عنـد الخصومـة متعلقـاً بسـبب الخـلاف والتنـازع، وقـد يكـون التعريـف بجميـع الحقـوق الأسريـة، وهـذا يختلـف مـن حالـة إلى حالـة أخـرى.

فقد يلزم في بعض الحالات التعريف بجميع الحقوق الأسرية، عندما يدرك المُصلِح أن الجهل بها هو الذى أوجد العنف، وقد يكون مقتصراً على الحق الذى ثار بسببه الخلاف.

فعندما يتسلط الرجل على زوجته يلزم تعريفه بحق القوامة، ومعناه الشرعي، وأنه غير شامل للظلم، والاعتداء، وعندما تمتنع الزوجة عن الجماع يلزم تعريفها بحق الزوج في جماعها، وكذلك يعلم الأب الذى يرهق أولاده بالعمل إرهاقاً خارجاً عن الوسع، أن ذلك اعتداء وظلم لا يدخل في حقوق الوالد، وكذا يعلم الولد الذى لا ينفق على والده الفقير بوجوب نفقته على والده ...إلخ.

وأن المرأة التي تتعالَى وتتكبّر على زوجها وتمنعه حقوقه تكون ناشزاً، وعلاج النشوز كما جاء في القرآن الكريم (الوعظ، والهجر في المضجع، والضرب غير المبرح)، قال سبحانه وتعالى: ﴿ٱلرِّجَالُ قَوَّٰمُونَ عَلَى ٱلنِّسَآءِ بِمَا فَضَّلَ ٱللَّهُ بَعۡضَهُمۡ عَلَىٰ بَعۡضٖ وَبِمَآ أَنفَقُواْ مِنۡ أَمۡوَٰلِهِمۡۚ فَٱلصَّٰلِحَٰتُ قَٰنِتَٰتٌ حَٰفِظَٰتٞ لِّلۡغَيۡبِ بِمَا حَفِظَ ٱللَّهُۚ وَٱلَّٰتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَٱهۡجُرُوهُنَّ فِي ٱلۡمَضَاجِعِ وَٱضۡرِبُوهُنَّۖ فَإِنۡ أَطَعۡنَكُمۡ فَلَا تَبۡغُواْ عَلَيۡهِنَّ سَبِيلًاۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلِيّٗا كَبِيرٗا﴾ [سورة النساء، الآية:34] .

ويلاحظ: أن ضْربَ الزوجِ زوجتَه الناشز للتأديب بضوابطه الشرعية لا يدخل في العنف الأسري.

ثالثاً: نصر المظلوم:

لا شكّ أن العنف الأسري ظلم قد يقع على فرد، أو أكثر في الأسرة، فالمعنَّف مظلوم، وله حق النصرة على الظالم، والناصر له قد يكون ولي الأمر، أو نائبه، وقد يكون غيره، والمراد هنا: نصر غير ولي الأمر، ونائبه لمن وقع عليه العنف.

فإذا رأى الشخص أحداً من الناس يظلمه والده، أو أخوه، أو زوجة يضربها زوجها ظلماً، أو العكس، فهذا عنف أسري، ومن ثمّ يجب عليه أن ينصر المظلوم، ويخلصه من ظالمه، ويعينه على ظالمه، ويدل على ذلك:

1. ما روي عن أنس بن مالك–رضي الله عنه–أن النبي–ﷺ–قال: «انصر أخاك ظالماً، أو مظلوماً، فقالوا: هذا نصره مظلوماً، فكيف ننصره ظالماً ؟ قال: تأخذ فوق يديه»(صحيح البخاري، ص:591، رقم الحديث2444).
2. ما جاء عن البراء بن عازب: «أن النبي–ﷺ–أمرنا بسبع، أمرنا بعيادة المريض، واتباع الجنائز، وتشميت العاطس، وإبرار القسم أو المقسم، ونصر المظلوم، وإجابة الداعي، وإفشاء السلام..» (صحيح البخاري، ص:591، رقم الحديث2445 ؛ وصحيح مسلم، ج:3، ص:1635، رقم الحديث2066).
3. قال النبيﷺ: «من أذلّ عنده فلم ينصره، وهو

يقدر على أن ينصره، أذله الله على رؤوس الخلائق يوم القيامة» أخرجه الطبراني(1404هـ، رقم الحديث4554)، والشوكاني(1413هـ، ج:6، ص:61).

كيفية نصر المظلوم:

ومـن خـلال النصـوص السـابقة، يتبـين لنـا أنـه يجـب عـلى المسـلم إذا رأى والـده يـضرب أمـه، أو يـضرب أخـاه ، أو نحـوه مـن صـور العنـف الأسري، أنـه يحـول بـين والـده وبـين ضربـه لوالدتـه، أو أخيـه، وتكـون حيلولتـه هـذه مـن غـير أن يـضرب والـده، بـل يحـول بينـه وبـين مضروبـه بالمنـع فقـط .

رابعاً: تأهيل المتمادي في تعنيف غيره:

والمـراد بالتأهيـل: عـلاج المعنِّـف؛ ليكـون فـرداً سـوياً، خاليـاً مـن موجبـات العنـف، وهـذا التأهيـل يحصـل بتعليمـه، وتأديبـه إن كان جاهـلاً، وبمعالجتـه إن كان مريضـاً.

وهـذان الأمـران واجبـان عـلى الـولي فهـما مـن حقـوق الأب عـلى أولاده، فيجـب عـلى والـده، أو وليـه أن يعلمـه التعليـم والتأديـب المانـع لـه مـن الاعتـداء عـلى الآخريـن ، جـاء في الخـرشي((ب. ت)، ج:6، ص:130)« أن الغاصـب إذا كان مميـزاً فإنـه: يـؤدب وجوبـاً، وأدبـه لأجـل الفسـاد فقـط، لا لأجـل التحريـم... »، أو يعالجـه المعالجـات النفسـية لـدى الأطبـاء المختصـين.

هـذا إذا كان التأهيـل في مقـدرة الـولي، وضمـن الأمـور المتاحـة لـه، أمـا إذا عجـز عـن تأهيـل المعنِّـف مـن أفـراد أسرتـه، فـإن ذلـك الوجـوب ينتقـل إلى ولي الأمـر؛ لمـا تقـرر مـن وجـوب نـصر المظلـوم، وأن ذلـك الوجـوب متعـين في حـق ولي الأم، ولمـا تقـرر شرعـاً مـن أن نـصر المظلـوم عـام في كل مظلـوم، وبـكل ظلـم، وبـكل أنـواع النصر(العسـقلاني، 1379هـ، ج:12، ص:33 ؛ ابـن بطـال، 1422هـ، ج:6، ص:573).

خامساً: الإصلاح بين المتخاصمين:

الخصومـات والمنازعـات قـد تبـدأ مـن الـكلام، ثـم تمـرّ إلى الشـجار، وقـد تنتهـى بالقتـل في صـور متعـددة، وكثـيرة؛ ولذلـك أمـر الله المسـلمين بقولهسـبحانه وتعـالى: ﴿ وَقُل لِّعِبَادِي يَقُولُوا الَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ۚ إِنَّ الشَّيْطَانَ يَنزَغُ بَيْنَهُمْ ۚ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلْإِنسَانِ عَدُوًّا مُّبِينًا ﴾ [سـورة الإسراء، الآيـة:53].

ونهانـا رسـول الله-ﷺ-عـن موجبـات العنـف النفسـية قائـلاً: «لا تباغضـوا، ولا تحاسـدوا، ولا تدابـروا، وكونـوا عبـاد الله إخوانـاً ..» (صحيـح البخـاري، ص:1519، رقـم الحديـث 6065 ، ص:1521، رقـم الحديـث 6076 ؛ وصحيـح مسـلم، ج:4، ص:1983، رقـم الحديـث 2559).

وعندمـا تقـع الخصومـة وتوابعهـا جـاءت الشريعـة بتشريـع علاجـي، وهـو الإصـلاح بـين المتخاصمـين، وهـو شـامل لـكل المتخاصمـين، سـواء كانـوا أقـارب، أو أباعـد (الزركـشي، 1421هـ :ج:2، ص:284 ؛ والقرطبـي، 1408هـ، ج:5، ص:84).

حكم الإصلاح الأسري وأدلة ذلك:

الإصلاح بين المتخاصمين داخل الأسرة مستحب لكل مسلم، يستطيع الإصلاح بينهما، ويدل على ذلك:

الدليل الأول: قول سبحانه وتعالى: (وَإِنْ خِفْتُمْ شِقَاقَ بَيْنِهِمَا فَابْعَثُوا حَكَمًا مِّنْ أَهْلِهِ وَحَكَمًا مِّنْ أَهْلِهَا إِن يُرِيدَا إِصْلَاحًا يُوَفِّقِ اللَّهُ بَيْنَهُمَا ۗ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيمًا خَبِيرًا) [سورة النساء، الآية:35].

وقوله سبحانه وتعالى: ﴿لَّا خَيْرَ فِي كَثِيرٍ مِّن نَّجْوَاهُمْ إِلَّا مَنْ أَمَرَ بِصَدَقَةٍ أَوْ مَعْرُوفٍ أَوْ إِصْلَاحٍ بَيْنَ النَّاسِ ۚ وَمَن يَفْعَلْ ذَٰلِكَ ابْتِغَاءَ مَرْضَاتِ اللَّهِ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْرًا عَظِيمًا﴾ [سورة النساء، الآية:114].

قال بعضُ المفسرين: والإصلاح بين الناس عام في كل شيء يقع فيه التدابر والإعراض، والاختلاف بين المسلمين المتخاصمين، ليرجعا إلى ما فيه المحبة والألفة واجتماع الكلمة على ما أذن الله ، وأباحه (الطبري،1420هـ، ج:9، ص:202 ؛ والقرطبي، 1408هـ، ج:5، ص:84).

الدليل الثاني: قال ﷺ: «ألا أخبركم بأفضل من درجة الصيام، والصلاة والصدقة، قالوا: بلى قال: إصلاح ذات البين، وفساد ذات البين هي الحالقة» أخرجه الترمذي(1395هـ، رقم الحديث1938)وأحمد(الشيباني،1420هـ، رقم الحديث27508)وابن حبان(السبتي،1414هـ، رقم الحديث5092)والزيلعي(1418هـ،ج:4، ص:304)وصححه الألباني(1421هـ، ج:1، ص:164).

الدليل الثالث : الإجماع على مشروعية الإصلاح بين المتخاصمين(الشربيني،1415هـ، ج:2، ص:304 ؛ المقدسي، 1405هـ، ج:5، ص:3).

جواز الكذب من أجل الإصلاح:

ولقد أباحت الشريعة للمُصلح أن يكذب، مع أن الكذب فساد، لكنه فساد يسير بالنسبة لما يؤمل فيه من الصلاح، وذلك في قوله ﷺ: «ليس الكذّاب الذي يصلح بين الناس، فيقول خيراً، أو ينمي خيراً...» (صحيح البخاري، ص:658، رقم الحديث2692؛ وصحيح مسلم، ج:4، ص:2011، رقم الحديث2605).

الفرع الثاني: الحلّ القضائي، ومعوقاته:

أكثر حالات العنف الأسري لا تصل إلى القضاء، إما أن تحلّ قبل ذلك، أو يعتاد أهلها عليها خوفاً من شر أكبر، أو لغير ذلك، ولكن يبقى الحلّ القضائي أمراً في غاية الأهمية بالنسبة للعنف الأسري، ونوضّح الحلّ القضائي ومعوقاته وذلك فيما يلي:

أ- الحلّ القضائي:

العنف إما أن يكون بين الزوجين، أو بين غير الزوجين من أفراد الأسرة ، كالوالد في تعنيف ولده، والعكس، أو الأخ في تعنيف أخيه، أو أخته، والعكس، فهو ينقسم إلى حالتين:

الحالة الأولى: الحلول القضائية للعنف بين

الزوجـين:

إذا وُجـد العنـف الأسري بـين الزوجـين، ووصـل القـاضي، فلـه عـدّة حلـول:

1- الإصلاح بين الزوجين:

إذا تقـدم الزوجـان أو أحدهمـا إلى القـاضي، وقـد أعياهمـا العنـف ، والشـقاق فيجـب عـلى القـاضي أن يصلـح بينهـما ؛لأن الصلـح بـين المتخاصمـين واجـب عـلى ولي الأمـر (ابـن بطال،1422هـ، ج:6، ص:573 ؛ الشوكاني،1413هـ، ج:6، ص:61) ، فعلى القـاضي أن يبـدأ بالصلـح بـين الزوجـين ، فيبـدأ بالزوجـة فيرغبهـا في الوفـاق ، وتـرك الشـقاق، مذكّـراً لهـا بعظيـم حـق زوجهـا عليهـا، فـإن أبـت عـرض عليهـما الصلـح فيـما سـبب الشـقاق مـن نفقـة أو قسـم أو غيرهـا ، فـإن رفضـا الصلـح، أو أحدهمـا فـإن عـلى القـاضي بعـث الحكمـين (الطبري،1420هـ:ج، 4، ص:70 ؛ البغوي1417هـ، ج:2، ص: 208)، كـما قـال الله سـبحانه وتعـالى: ﴿ وَإِنْ خِفْتُمْ شِقَاقَ بَيْنِهِمَا فَٱبْعَثُواْ حَكَمًا مِّنْ أَهْلِهِۦ وَحَكَمًا مِّنْ أَهْلِهَآ إِن يُرِيدَآ إِصْلَٰحًا يُوَفِّقِ ٱللَّهُ بَيْنَهُمَآ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلِيمًا خَبِيرًا ﴿٣٥﴾ ﴾ [سـورة النسـاء، الآيـة:35].

فـإذا أصلـح الحكـمان بينهـما فذلـك المطلـوب، لكـن إن لم يصلحـا بينهـما، أو لم يوجـدا وتعـذرت العـشرة بالمعـروف، لجـأ القـاضي إلى الحلـول الأخـرى الآتيـة، والتـي تعتـبر حـلاً للعنـف الأسري بسـبب الشـقاق، أو غـيره ممـا هـو مثلـه، أو أعظـم منـه.

2- إلزامُ القاضي المُعنِّفَ الظالمَ بالحق:

مثـل إلـزام الـزوج بدفـع النفقـة إذا كان العنـف بالحرمـان مـن النفقـة، أو إلـزام الـزوج بالعـدل بـين الزوجتـين في المسـكن، والمبيـت، أو إلـزام الزوجـة بخدمـة زوجهـا بالمعـروف، أو إلزامهـا في بيـت زوجهـا، وعـدم خروجهـا إلا بإذنـه.. وغـير ذلـك.

3- الحكم بالخلع أو فسخ الزواج:

إنهـاء لمعانـاة المعنَّـف مـن الزوجـين، فعنـد ظلـم الزوجـة لزوجهـا، وامتناعهـا مـن القيـام بحقوقـه، يعـرض القـاضي عليهـا مخالعـة زوجهـا إذا لم يكـن بـدّ منـه، أو الحكـم بفسـخ الـزواج إذا تحققـت دواعيـه.

وهـذا حـلّ قضائـي يقـضى عـلى العنـف لـدى الزوجـة، ولـدى الـزوج المقـصّر في حقـه.

الحالـة الثانيـة: الحلـول القضائيـة للعنـف بـين غـير الزوجين:

إذا كان العنـف الأسري بـين غـير الزوجـين، كعنـف الوالـد لولـده ، أو العكـس، أو الأخ لأخيـه أو أختـه، أو العكـس، فـإن كان العنـف في حـق منعـه وحرمـه صاحبـه، فـإن القـاضي يلزمـه بدفعـه لصاحبـه، كالوالـد الممتنـع مـن النفقـة عـلى ولـده، أو الولـد الممتنـع مـن النفقـة الواجبـة لوالـده، فـإن القـاضي يلزمهـما بذلـك، وكالوالـد إذا طـرد ولـده، أو الولـد إذا طـرد والـده، فـإن القـاضي يلزمـه بإيـواء المظلـوم، أمـا إذا كان بسـبب سـوء العـشرة، وقـد أتـى مـن الجانبـين، أو عمـى عـلى القـاضي وجـه الحـق فيـه، فإنـه يصلـح بينهـما بـما يردهمـا إلى الوفـاق،

وهذا الصلح واجب عليه (ابن بطال، 1422هـ، ج:6 ، ص:573).

أما إذا كان العنف يتعلق بالولاية، فللقاضي حلّ هذا العنف بنزع الولاية سواء كانت متمثلة في حق الحضانة، فينزعها ممن يعنف الأطفال من الزوج أو الزوجة المطلقة، أو الولاية على النفس فيما بعد الحضانة ينزعها من الولي المضر بطفله في دينه أو دنياه، أو الولاية على التزويج، فينزعها القاضي من الولي العاضل، أو الولاية على المال فينزعها القاضي من الولي المفسد، أو الآكل لمال موليه.

ب- معوقات الحلّ القضائي: للحلّ القضائي- كما سبق- أثر كبير في القضاء على العنف الأسري، لكن هناك عوائق تمنع من فاعلية هذا الحلّ المهم، لما يترتب عليها من تأخير للحكم، أو صرف النظر عنه نهائياً، وهذا يجعل أمر العنف يبقى أو يطول، والمعوقات للحلّ القضائي تتمثّل في ثلاثة أشياء:

المعوق الأول: تعسّر الوصول إلى القاضي:

بعض المعنّفين المظلومين يعسر عليه الوصول إلى القاضي، إما لخلل نفسي فيه كغلبة الخجل، أو الخوف من المجتمع، أو الجهل بطريق الوصول إلى القاضي، وهناك سبب آخر، وهو خذلان الأهل للمرأة المظلومة من الزوج الظالم، فيتركونها وشأنها، بل قد يمنعون غيرهم من الإحسان إليها، وإيصالها إلى القاضي.

ولهذا المعوق حلّ فقهي، يتمثل في القيام بواجب نصرة المظلوم على ولي الأمر، وذلك باتصال المعنَّف المظلوم على لجان الحماية، أو الجهات ذات العلاقة المساعدة، كالشرطة وغيرها، وعلى هؤلاء القيام بواجبهم؛ لأنهم ينوبون عن ولي الأمر في القيام بهذا الواجب، وإيصال القضية إلى القضاء بطلب المعني بالأمر.

المعوق الثاني: تعسر إثبات العنف الأسري بالبيّنة المعتادة:

العنف غالباً ما يكون داخل البيت بعيداً عن الرقباء، ومن ثم أصبح إثباته-بوسائل الإثبات المعتادة ، وهي الشهادة-أمر متعسر، أو متعذر. فإن القاضي حيال قضايا العنف الأسري الغامضة أمامه في إثباتها ثلاثة حلول فقهية:

الحل الأول: التوسع في وسائل الإثبات: فلا يقتصر على الإقرار، أو الشهادة، بل يعمل بالقرائن التي تدل على الظالم وتستنطق خفايا ظلمه، والعمل بالقرائن قد عمل به كافة الفقهاء في غير الحدود، وعمل به كثير منهم في الحدود (ابن القيم،(ب. ت)، ص:60 ؛ ابن فرحون، (ب .ت)، ج:2، ص:91 ؛ العمر، ص:336)، كإثبات الزنا بالحمل، وشرب الخمر بالرائحة.

وقد وُجدت في زماننا قرائن كثيرة تصل بالنظر فيها إلى عين اليقين، أو قريب منه، كالتصوير، والبصمة، والتحاليل الطبية المتنوعة، فإذا استهدت المرأة المظلومة إلى إثبات قضية

ظُلمهـا بالتصوير-مثـلاً- فيجـب عـلى القـاضي اعتبـار ذلـك، لئـلا تضيـع الحقـوق، ويتجـرأ الظلمـة مـن الأوليـاء، الماجنـين وغيرهـم، فلـو قـدر أن بنتـاً، رفعـت ضـد أبيهـا دعـوى الاغتصـاب، وكانـت قـد صورتـه، فهـل يثبـت الحـد بالتصويـر؟

للفقهـاء في ذلـك قـولان معروفـان، مبنيـان عـلى العمـل بالقرائـن عنـد السـابقين خصوصـاً إثبـات حـد الزنـا بالحمـل، هـل يثبـت بـه أو لا ؟

فالمالكية ورواية عن أحمد، اختارها شيخ الإسلام ابن تيمية، وتلميذه ابن القيم: يرون إثبات حد الزنا بالحمل(ابن فرحون، (ب. ت)، ج:2، ص:94؛ ابن جزي، (ب. ت)، ص:310؛ ابن قدامة، 1405م، ج:12، ص: 501 ؛ ابن تيمية، 1416هـ، ج:28، ص:339 ؛ ابن القيم، (ب. ت)، ص:12)، ومذهب أبي حنيفة، والشافعي: عدم ثبوت حد الزنا بالحمل(السرخسي،1421هـ، ج:24، ص:31 ؛ الشربيني، (ب. ت)، ج:4، ص:190)، فمن رأى إثبات حد الزنا بالحمل؛ أثبت الزنا بالتصوير، ومن لم ير ذلك لم يثبته (العمر، 2009م، ص:336).

قـال ابـن القيـم: في الطـرق الحكميـة (ابـن القيـم، (ب. ت)، ص:12)- عليـه رحمـة الله- مسـتنكراً عـلى مـن يعـرض عـن الاحتجـاج بالقرائـن، ومبينـاً آثـار ذلـك:

«.. وهـذا موضـع مزلـة قـدم، مخبلـة أفهـام، وهـو مقـام ضنـك، ومعـترك صعـب فـرط فيـه طائفـة، فعطلـوا الحـدود، وضيقـوا الحقـوق، وجـرءوا أهـل الفجـور والفسـاد، وجعلـوا الشريعـة قـاصرة، لا تقـوم بمصالـح العبـاد، محتاجـة إلى غيرهـا، وسـدوا عـلى أنفسـهم طرقـاً صحيحـة مـن طـرق معرفـة الحـق، والتنفيـذ لـه، وعطلوهـا مـع علمهـم وعلـم غيرهـم قطعـاً أنهـا حـق مطابـق للواقـع؛ ظنـاً منهـم منافاتهـا لقواعـد الـشرح ولعمـر الله إنهـا لم تنـاف مـا جـاء بـه الرسـول-ﷺ-، وإن نفـت مـا فهمـوه هـم مـن الشريعـة باجتهادهـم.

والـذى أوجـب لهـم ذلـك نـوع تقصـير في معرفـة الشريعـة، وتقصـير في معرفـة الواقـع، وتنزيـل أحدهمـا عـلى الآخـر، فلـما رأى ولاة الأمـر ذلـك، وأن النـاس لا يسـتقيم لهـم أمـر إلا طويـلاً، وفسـاداً عريضـاً، فتفاقـم الأمـر وتعـذر اسـتدراكها، وعـز على العالمـين بحقائـق الـشرع تخليـص النفـوس مـن ذلك، واسـتنفاذها مـن تلـك المهالـك ..»، ثـم قـال رحمه الله «فالله-سـبحانه وتعالى-أرسـل رسـله، وأنـزل كتبـه؛ ليقـوم النـاس بالقسـط، وهـو العـدل الـذى قامـت بهـا السـماوات والأرض، فـإن ظهـرت أمـارات العـدل، وأسـفر وجهـه بـأي طريـق كان ، فثـم شرع الله ودينـه ..» (ابـن القيـم، (ب. ت)، ص:12).

فالمقصـود أن العمـل بالقرائـن المعـاصرة ممـا يسـاعد القضـاء عـلى حـلّ مشـاكل العنـف الأسري، والتصـدي للمجرمـين، سـواء كانـت القرائـن صورة، أو صوتـاً، أو بصمـة، أو بالطـب أو غـير ذلـك.

الحـلّ الثـاني: عقوبـة المتهـم إذا عـرف عنـه الفسـاد، أو الـشرّ: في مثـل اغتصـاب المحـارم، أو

الضرب الموحش للأولاد، أو التمثيل بالزوجة، أو حبس الولد، أو الأخ، أو غيرها من قضايا العنف، ولم يكن للمظلوم بينه، وأنكر المتهم، وقد عرف بالفساد، أو الشر بشهادة الناس، أو بماله من سوابق، فحينئذ يعاقبه القاضي، وينوى بعقوبته أمرين إن أخطأ أحدهما لم يخطئ الآخر:

الأول: عقوبته على جنايته الخاصة فيما يتعلق بالعنف الأسري.

الثاني: تأديبه على فساده، واشتهاره بالفساد (ابن تيمية، 1408هـ، ج:34، ص:236).

فبعض الأزواج المدمنين للمسكرات والمخدرات قد أرهقوا أسرهم ضرباً وألماً وحبساً، وتجويعاً، وقل ما شئت من صنوف العذاب، وأنواع الأذى، فهل يترك هؤلاء لعدم البينة ؟

قال شيخ الإسلام ابن تيمية: (1408هـ، ج:34، ص: 236)رحمه الله « الثالث : أن يكون المتهم معروفاً بالفجور ، والإجرام ، وأن مثله يقع في الاتهام فهذا أشد من الثاني ، وأوغل منه في الآثام ، مثل أن يكون معروفاً بالقمار ، والفواحش التي لا تأتى إلا بالمال، وليس له مال، ونحو ذلك، فهذا لوث في التهمة، ولهذا قالت طائفة من العلماء: إن مثل هذا يمتهن بالضرب يضربه الولي والقاضي حتى يقر بالمال .. ».

وقد أفاض ابن القيم–رحمه الله–في هذه المسألة، مبيناً دلالتها من نصوص الشرع وأصوله (ابن القيم، (ب. ت)، ص:12-14) ، وكذلك ذكرها الشاطبي–رحمه الله–وبيَّن أن فائدة تعذيب المتهم المعروف بالشر انقماع أهل الإجرام عن إجرامهم (الشاطبي، 1412هـ، ج:2، ص: 293).

الحلّ الثالث: حبس المتهم المجهول الحال حتى يتأكد من إدانته، أو عدمها:

فإذا رفع على زوج قضية تجويع زوجته حتى أصابها المرض، أو التمثيل بها، أو التمثيل بالولد، أو اغتصاب المحارم، أو غير ذلك، وكان المتهم مستور الحال، لا يعرف بالشر، كما تتأكد عدالته لدى مجتمعه، فالحلّ الفقهي في هذا ما قاله شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله: «والثاني من يكون مجهول الحال، لا يعرف ببر، ولا فجور، يحبس حتى يكشف عن حاله» (ابن تيمية، 1408هـ، ج:34، ص:236).

المعوق الثالث: تأخير الجلسات القضائية.

هذا المعوق يكثر التذمر منه لدى بعض ضحايا العنف الأسري، مبدين استياءهم من طول المدة بين بدء القضية، ونطق الحكم، وما بينهما من تأخير موعد الجلسات.

وقد يكون هذا التذمر واقعياً، وقد يكون غير ذلك، لكن لا ريب أن هذا الشيء موجود في الجملة.

وللقضاء عليه طرق فقهية، شرعية أهمها:

1- زيادة عدد القضاة بقدر الكفاية؛ وذلك لأن تعيين القضاة فرض على الحاكم، ويجب عليه

أن يعـين مـن القضـاة بقـدر مـا يكفـى النـاس؛ لأن أمـر النـاس لا يسـتقم بدونـه، فـكان تعيينهـم واجبـاً عليهـم كالجهـاد والإمامـة (ابـن قدامـة، 1405هـ، ج:11، ص:347 ؛ المـاوردي، 1414هـ، ج:16، ص:11)، ويجـب عـلى الحاكـم بعـث القضـاة في الأمصـار كـما فعـل رسـول الله-ﷺ- لأنـه إن لم يفعـل ذلـك شـق عـلى النـاس بسـفرهم يطلبـون القضـاة .

2- **إنشـاء محاكـم خاصّـة بـالأسرة**، أو زيـادة عـدد الدوائـر الخاصـة بها.

وإنشـاء محاكـم خاصـة بـالأسرة هـذا أمـر جائـز في الشريعـة الإسـلامية، بنـاء عـلى أن عمـوم التوليـة، وخصـوص التوليـة الصـادرة مـن الحاكـم أمـر اجتهـادي للحاكـم أن يزيـد فيـه وينقـص منـه بقـدر ما يـراه صالحـاً مصلحـاً للأمـة، وليـس أمـراً شرعيـاً منصوصـاً لا يجـوز خلافـه (ابـن فرحـون، ب. ت، ج:1، ص:21 ؛ ابـن قدامـة، 1405هـ، ج:9، ص:105) .

فللحاكـم أن يعـين بعـض القضـاة في العمـل بمحاكـم معينـة تسـمى محاكـم الأسرة، أو يزيـد مـن عـدد الدوائـر الخاصّـة بهـا، أو غـير ذلـك ممـا هـو مناسـب، ويخـص توليتهـم بقصرهـم عـلى النظـر في شـئون قضايـا الأسرة عمومـاً، أو قضايـا العنـف الأسري عـلى وجـه الخصـوص، ويكـون عددهـم كافيـاً متناسـباً مـع كثافـة المشـاكل الأسريـة.

3- **العمـل بمبـدأ القضـاء الإسـلامي في سرعـة البـت في الخصومـة**، والمبـادرة بإيصـال الحقـوق إلى أهلهـا، وتنظيـم هـذا المبـدأ تنظيـماً دقيقـاً.

وهـذا مبـدأ إسـلامي أصيـل دلَّـت عليـه طريقـة النبـي-ﷺ- في القضـاء، فقـد كان يبـادر بإعطـاء كل ذي حـق حقـه، فقـد حكـم بـين اثنـين مـن الصحابة- رضى الله عنهـما- تخاصـما في شراج الحـرة في جلسـة قضائيـة (صحيـح البخـاري، ص:568، رقـم الحديـث 2359 ، 2360 ؛ وصحيـح مسـلم،ج:4، ص: 1829، 1830؛ رقـم الحديـث 2357) ، وحكـم بـين اثنـين، أيضـاً تخاصـما في ديـن في جلسـة قضائيـة في المسـجد (صحيـح البخـاري، ص:122، 123 ؛ وصحيـح مسـلم، ج:2، ص:1192، رقـم الحديـث1558).

وعـلى هـذا النهـج درج الخلفـاء الراشـدون، وقضـاة المسـلمين في وقـت السـلف الصالـح، والمبـادرة في إنهـاء الخصومـة يعتـبر موافقـاً لأصـول الشريعـة العامـة في إيصـال الحـق إلى أهلـه، ومنـع الظـالم مـن ظلمـه، وتقليـل فـرص الخـلاف، وقطـع أسـباب الشـجار التـي تقـضى عـلى الأخـوة الإسـلامية، وعـدم إمـلال صاحـب الحـق، وحفـظ هيبـة القضـاء، وغـير ذلـك مـن المصالـح الكثـيرة (ابـن عاشـور،1988م، ص:508).

خاتـمة:

وتتضمن أهم النتائج والتوصيات التي توصلنا إليها من خلال هذا البحث :

أولاً: أهم النتائج:

وفي ختام هذا البحث المبارك يطيب لنا أن نسجل أبرز أهم النتائج التي تم التوصل إليها، وهي الآتي :

1. اهتمت الشريعة الإسلامية الغراء بالأسرة-بصفة عامة-اهتماماً بالغاً، فأوْلتها عناية فائقة؛ حيث إنها العماد الأول للمجتمع المسلم، والمحضن التربوي الأول الذي يتخرّج منه الفرد النافع للمجتمع ولنفسه ووطنه، كما اهتمت بعقد الزواج -بصفة خاصة-، وبيّنت حقوقه، وأرست القواعد الإصلاحية لما يعرض له من خلل ومشاكل.
2. يُقصد بمصطلح العنف الأسري هو: « كل سلوك أو تصرف داخل الأسرة - بغير حق شرعي- يُلحق أذىً مادياً أو معنوياً بالأسرة أو بأحد أفرادها، وذلك في غياب لغة الحوار البنّاء». وقلنا: «بغير حق شرعي» ليخرج الحقوق الشرعية، كحق التأديب بضوابطه الشرعية، والقوامة ونحوهما، فلا يدخلان في مفهوم العنف الأسري.
3. للعنف الأسري أسباب منها: ما يتعلق بالمعنِّف(القائم بالعنف)، ومنها: ما يتعلق بالمعنَّف(الضحية أو من وقع عليه العنف).
4. أسباب العنف الأسري المتعلقة بالمعنِّف(القائم بالعنف)، من أهمها: ضعف الوازع الديني، والتربية الخاطئة، والعوامل النفسية، والمشكلات الاقتصادية(كالبطالة والفقر والديون)، ومنها الانحرافات الأخلاقية، ووسائل الإعلام المختلفة، وتدخل بعض الأقارب...وغير ذلك.
5. أسباب العنف الأسري المتعلقة بالمعنَّف (الضحية)، من أهمها: الاستهانة بالجاني، ومحاولة التقليل من شأن الآخرين، وامتناع الزوجة عن المعاشرة الزوجية حين يطلبها زوجها، ومنها أيضاً: رضا الضحية بالعنف الممارس ضدها، وعدم محاولتها تغييره.
6. حكم العنف الأسري-بمفهومه الصحيح- أنه محرّم ظاهر التحريم في الشريعة الإسلامية، ولذلك أفتى العلماء، والمجامع العلمية بتحريمه؛ لما فيه من الظلم والأذى وعدم الرحمة، والإسلام من ذلك براء.
7. المنهج الشرعي في التعامل مع الأسرة هو الرفق؛ ولذلك يقول المصطفىﷺ: «ما كان الرفق في شيء إلا زانه ، وما نزع من شيء إلا شانه»، ولا يُصار إلى الشدة إلا عند الحاجة بقدرها فقط.
8. للعنف الأسري آثار سيئة تعود بالضرر على الشخص الظالم المعنِّف، وعلى

المظلـوم المعنَّـف، وعـلى الأسرة، والمجتمـع، سـواء كانـت هـذه الآثـار محسوسـة أم غـير محسوسـة: كانعـدام الثقـة بالنفـس والانطـواء والعزلـة والقلـق والاكتئـاب، والكسـور والجـروح والحـروق، وتفـكك الأسرة وتـشرد الأولاد ...إلـخ.

9. لعـلاج العنـف الأسري في الفقـه الإسـلامي تُوجـد حلـول فقهيـة وقائيـة «غـير قضائيـة»، وأخـرى حلـول قضائيـة، فـالأولى: تتمثـل في نـشر الوعـي الديني، وبـث الفهـم الصحيـح للإسـلام مـن خـلال التعريـف بالحقـوق الشرعيـة، ونـصر المظلـوم، والإصـلاح بـين المتخاصمـين، والثانيـة: الحلـول القضائيـة: فـإن كان العنـف بـين الزوجـين: فالحـل القضائـي يتمثـل في الإصـلاح بينهـما، أو إلـزام المعنِّـف الظـالم بالحـق، وإنهـاء المعانـاة بالخلـع أو فسـخ الـزواج إذا تحققـت دواعيه.أمـا إذا كان العنـف بـين غـير الزوجـين: كعنـف الوالـد لولـده أو العكـس، كعنـف الأخ لأخيـه أو أختـه أو العكـس، فـإن كان العنـف منـع حـق؛ فـإن القـاضي يلزمـه بدفعـه لمسـتحقه...إلخ.

10. للحـلّ القضائـي معوقـات منهـا: تعـسر الوصـول إلى القـاضي، وتعـسر إثبـات العنـف الأسري بالبيّنـة المعتـادة، وتأخـر الجلسـات القضائيـة، ولهـذه المعوقـات الحلـول اللازمـة لهـا.

ثانياً: أهم التوصيات:

1. يـوصي الباحثـان بالعنايـة بقضيـة أسـس اختيـار الزوجـين، وتبصـير الخاطبـين بأحكام الـزواج الشرعيـة وتوعيتهـم بـما يتضمنـه عقـد الـزواج مـن حقـوق وواجبـات، وذلـك مـن خـلال دورات تثقيفيـة مركـزة، تتـولى الجهـات الرسـمية المختصـة الإشراف عليهـا، وذلـك بعـد مرحلـة الاختيـار وقبـل إنشـاء عقـد الـزواج؛ لمـا للتوعيـة والتثقيـف مـن أهميـة كبـيرة في انحسـار ظاهـرة العنـف الأسري وتـلافي وقوعـه.

2. كـما يـوصي الباحثـان كل أفـراد الأسرة إلى الحـرص الشـديد عـلى ضبـط النفـس، والسيطرة عـلى نوبـات الغضـب والاندفاعيـة والإفـراط في العقوبـة إلى غـير ذلـك مـن الممارسـات العنيفـة، والتـي تولـد العنـف، فالأبنـاء الذيـن يُـمارس عليهـم العنـف في الصغـر، يُصـدّرون هـذا العنـف بدورهـم إلى كل مـا يحيـط بهـم حتـى يشـمل عنفهـم المجتمـع بـأسره.

3. العنايـة والاهتـمام بموضـوع العنـف الأسري عـن طريـق تعـدد الأبحـاث والدراسـات فيـه، وعقـد المحـاضرات والنـدوات التـي تشـخص الـداء وتصـف الـدواء؛ للحـدّ مـن

الخلافات الأسرية والعنف الأسري.

4. رعاية ضحايا العنف الأسري، من خلال مؤسسات الرعاية الاجتماعية الرسمية والأهلية، لا سيما الرعاية النفسية للنساء والأطفال، وذلك بإنشاء مراكز للرعاية النفسية تقدم العلاج والاستشارات للضحايا؛ تحسباً لاستفحال أدوار غير إيجابية لهم في المستقبل، حتى لا يسيئوا إلى أنفسهم ومجتمعهم ووطنهم.
5. إنشاء صندوق تأمين اجتماعي لأطفال ونساء الأسر المفككة لتأمين حياتهم، وحصر أولاد تلك الأسر، ومتابعة دراستهم، والاهتمام بتدريبهم مهنياً؛ لضمان مستقبل كريم وعمل شريف لهم بعيداً عن التشرد والانحراف.
6. تفعيل دور مراكز الإرشاد والتوعية في علاج العنف الأسري.
7. دعوة المجالس التشريعية إلى إصدار العقوبات الصارمة والرادعة بحق من يمارس العنف الأسري، وأن تسن قوانين وقائية تضمن عدم تفشي هذه الظاهرة، وقوانين رادعة للمتمادين في هذه الجريمة.
8. يوصي الباحثان بترشيد التدخل الإعلامي في قضايا العنف الأسري، وإصدار نظام يلزم الإعلاميين بعدم التدخل إلا وفق النظام المناسب، وأن تتوحد الجهود في معالجة العنف الأسري.

هذه أهم التوصيات وقد سبقها أهم النتائج: نسأل الله -عز وجل- لنا ولجميع المسلمين الإخلاص في القول والعمل، والتجاوز عن الخطأ والزلل، وأن يتقبل هذا العمل بقبول حسن، وأن يجعله زخراً لنا ولولدينا يوم الدين ... وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

الشكر والتقدير:

يتقدَّم الباحثان بجزيل الشكر والعرفان لعمادة البحث العلمي في جامعة الحدود الشمالية -عرعر- المملكة العربية السعودية؛ لتفضُّلها باعتماد وتمويل هذا المشروع البحثي بالعقد رقم: **EAR**-2016-7-6-**F**-

المصادر والمراجع:

أولاً/ المراجع العربية :

القرآن الكريم.

ابن الأثير، أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري. (1399هـ). النهاية في غريب الحديث والأثر. بيروت: المكتبة العلمية.

ابن القيّم، محمد بن أبي بكر بن أيوب.(ب. ت). الطرق الحكمية في السياسة الشرعية. القاهرة: مطبعة المدني.

ابن بطال، أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك. (1422هـ). شرح ابن بطال على صحيح البخاري.

ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم. (1408هـ). الفتاوى الكبرى. ط.1، بيروت: دارالكتب العلمية.

ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم. (1416هـ). مجموع الفتاوى. مجمع الملك فهد

لطباعـة المصحـف الشريـف.
ابـن جـزي، أبـو القاسـم محمـد بـن أحمـد.(ب. ت). القوانـين الفقهيـة. بـيروت: دار الفكـر.
ابـن عاشـور، محمـد الطاهـر. (1988م). مقاصـد الشريعـة الإسـلامية. ط.3، تونـس: الشركـة التونسـية.
ابـن فـارس، أبـو الحسـين أحمـد. (1423هـ). مقاييـس اللغة. اتحـاد الكتـاب العـربي.
ابـن فرحـون، أبـو الوفـا إبراهيـم بـن محمـد. (ب. ت). تبـصرة الحـكام في أصـول الأقضيـة ومناهـج الحـكام. ط.1، بـيروت: دار الكتـب العلميـة.
ابـن قدامـة، أبـو محمـد بـن أحمـد. (1405هـ). المغنـي. ط.1، بـيروت: دار الفكـر.
ابـن منظـور، جمـال الديـن محمـد بـن مكـرم. (1414هـ). لسـان العـرب. ط.3، بـيروت: دار صـادر.
الأزهـري، أبـو منصـور محمـد بـن أحمـد، (2001م). تهذيـب اللغـة. ط.1، بـيروت: دار إحيـاء الـتراث العـربي.
الألبـاني، محمـد ناصر الديـن. (1405هـ). سلسـلة الأحاديث الصحيحـة. ط.4،. بـيروت: المكتب الإسـلامي.
الألبـاني، محمـد نـاصر الديـن. (ب. ت). صحيـح الترغيـب والترهيـب. ط.5، الريـاض: مكتبـة المعـارف.
الألبـاني، محمـد ناصرالديـن. (1421هـ). صحيـح الأدب المفـرد. ط.1، دار الصديـق.
البخـاري، أبـو عبـد الله محمـد بـن إسـماعيل. (1421هـ). صحيـح البخـاري. ط.1، بـيروت: دار ابـن كثـير.
البغـوي، أبـو محمـد الحسـين بـن مسـعود. (1417ه). تفسـير البغـوي (معـالم التنزيـل). ط.4، دار طيبـة.
البيهقـي، أحمـد بـن الحسـين بـن علي.(1414هـ). السـنن الكـبرى، مكـة: دار البـاز.
الترمـذي، محمـد بـن عيسـى بـن سـورة. (1395هـ). سـنن الترمذي(الجامـع الصحيـح). ط.2، مـصر: مكتبةومطبعـة مصطفـى البـابي الحلبـى.
التـير، مصطفـى عمـر. (1996م). الأسرة العربيـة والعنـف: ملاحظـات أوليـة. مجلـة الفكـر العـربي،17(83).
الثعالبـي، أبـو منصـور عبـد الملـك بـن محمـد بـن إسـماعيل. (1420هـ) فقـه اللغـة وأسرار العربيـة. ط.2، بـيروت: المكتبـة العصريـة.
الجبريـن، جبريـن عـلي. (1426هـ). العنـف الأسري خـلال مراحـل الحيـاة. مؤسسـة خالـد الخيريـة.
جمعـة، مجـدي محمـد. (2013م). العنـف ضـد المـرأة بـين التـجريم وآليـات المواجـهة في الشريعـة الإسـلامية. القاهـرة: دار النهضـة العربيـة.
الجوزيـة، محمـد بـن أبي بكـر ابـن قيّـم. (1416هـ). بدائـع الفوائـد. ط.1، مكـة: مكتبـة البـاز.
الحامـد، محمـد معجـب. (1428هـ). التماسـك الأسري. ط.1، مكتبـة الرشـد.
حسـن، عبـاس.(ب. ت). النحـو الـوافي. ط.15، مـصر: دار المعارف.
الحضيـف، محمـد بـن عبـد الرحمـن. (1415هـ). كيـف تؤثـر وسـائل الإعـلام؟ ط.1، الريـاض: مكتبـة العبيـكان.
الخـرشي، أبـو عبـد الله محمـد بـن عبـد الله . الخـرشي عـلى مختـصر خليـل. بـيروت: دار الفكـر.
الـرازي، محمـد بـن أبي بكـر بـن عبـد القـادر. (1415هـ). مختـار الصحـاح. بـيروت: دار المنـار.
رضـا، أكـرم. (1425هـ). قواعـد تكويـن البيـت المسـلم. ط1. مـصر: دار التوزيـع والنـشر الإسـلامية.
رمسـيس، بهنـام. (1983م). المجـرم تكوينـاً وتقويـماً. ط.1، الإسـكندرية: منشـأة دار المعـارف.
ريـاض، محمـد.(ب. ت).الإنسان-دراسـة في النـوع والحضـارة-. ط.2 ، بـيروت: دار النهضـة العربيـة.
الزركـشي، بـدر الديـن محمـد بـن عبـد الله بـن بهـادر. (1421هـ). البحـر المحيـط في أصـول الفقـه. ط.1، بـيروت: دار الكتـب العلميـة.
الزيلعـي، عبـد الله بـن يوسـف أبي محمـد الحنفـي. (1418هـ). نصـب الرايـة لأحاديـث الهدايـة. ط.1، بـيروت: مؤسسـة الريـان.
السـبتي، محمـد بـن حبـان بـن أحمـد أبـو حاتـم التميمـي. (1414هـ). صحيـح ابـن حبـان بترتيـب ابـن بلبـان. ط.2، بـيروت: مؤسسـة الرسـالة.
سـتور، أنتـوني. (1975م). العـدوان البـشري. ط.1، القاهرة: الهيئـة العامـة المصريـة للكتاب.
السرخـسي، شـمس الديـن أبـو بكـر محمـد بـن أبـو سـهل. (1421هـ). المبسـوط. ط.1، بـيروت: دار الفكـر.

الشاطبي، أبو إسحاق. (1412هـ). الاعتصام. ط.1، السعودية: دار ابن عفان.

الشربيني، محمد بن الخطيب. (1415هـ). الإقناع في حلّ ألفاظ أبي شجاع. ط.1، بيروت: دار الفكر.

الشربيني، محمد بن الخطيب.(ب. ت). مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج. بيروت: دار الفكر.

شكور، جليل وديع. (1997م). العنف والجريمة. ط.1، الدار العربية للعلوم.

الشوكاني، محمد بن علي بن محمد. (1413هـ). نيل الأوطار من أحاديث سيد الأخيار. ط.1، مصر: دار الحديث.

الشيباني، أبو عبد الله أحمد بن حنبل. (1420هـ). مسند الإمام أحمد. ط.2، مؤسسة الرسالة.

الصبان، أبو العرفان محمد بن علي. (1417هـ). حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك. ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية.

صقر، عطية. (1400هـ). الأسرة تحت رعاية الإسلام. ط.1، مؤسسة الصباح.

الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب بن أبو القاسم. (1404هـ). المعجم الكبير.ط.2، الموصل: مكتبة العلوم والحكم.

الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب بن أبو القاسم. (1415هـ).المعجم الأوسط.القاهرة:دارالحرمين.

الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. (1420هـ). تفسير الطبري. ط.1، مؤسسة الرسالة.

طريف، شوقي. (2002م). العنف في الأسرة المصرية، من مؤتمر الأبعاد الاجتماعية والجنائية للعنف في المجتمع المصري. المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

عامر، عبلة عبد العزيز. (2010م). العنف ضد المرأة والحماية المقرر لمواجهته في الشريعة الإسلامية. القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد الباقي، زيدان.(1399هـ). الأسرة والطفولة. ط.1، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

العسقلاني، أبو الفضل أحمد بن على بن محمد بن حجر. (1379هـ). فتح الباري شرح صحيح البخاري.

العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر.(1430هـ). بلوغ المرام من أدلة الأحكام. ط.1، القاهرة: مكتبة ابن تيمية.

العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر.(1430هـ). بلوغ المرام من أدلة الأحكام. ط.1، القاهرة: مكتبة ابن تيمية.

العمر، أيمن. (2009م). المستجدات في وسائل الإثبات. الأردن: الدار العثمانية.

عويض، محمد عواض. (2003م). العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الأطفال الصم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية،الرياض:المملكةالعربيةالسعودية.

غيث، محمد عاطف. (1995م). قاموس علم الاجتماع. ط.1، الاسكندرية: الدار الجامعية.

الفيومي، أحمد بن محمد بن علي. (1990م). المصباح المنير. ط.1، بيروت: مكتبة لبنان.

القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري. (1408هـ). تفسير القرطبي(الجامع لأحكام القرآن). ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية.

قلعجي، محمد رواس. (1408هـ). معجم لغة الفقهاء. ط.2، الرياض: دار النفائس.

كجك، مروان. (1986م). الأسرة المسلمة أمام الفيديو والتلفزيون. ط.1، القاهرة: دار الكتب الطيبة.

الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب. (1405هـ). الأحكام السلطانية والولايات الدينية. ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية.

الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب. (1414هـ). الحاوي الكبير. ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية.

مخلوف، حسنين محمد، (1418هـ). كلمات القرآن: تفسير وبيان. بيروت: دار ابن حزم.

مكي، رجاء؛ وعجم، سامي.(1429هـ). إشكالية العنف: العنف المشرع والمدان. ط.1، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

المناوي، عبد الرؤوف. (1356هـ). فيض القدير. مصر: المكتبة التجارية الكبرى.

المناوي، عبد الرؤوف. (ب. ت). التوقيف على مهمات التعاريف. ط.1، بيروت: دار الفكر المعاصر.

المنـذري، أبـو محمـد عبـد العظيـم بـن عبـد القـوي. (1417هـ). الترغيـب والترهيـب مـن الحديـث الشريـف. ط.1، بـيروت: دار الكتـب العلميـة.
النسـائي، أبـو عبـد الرحمـن أحمـد بـن شـعيب. (1406هـ). سـنن النسـائي. ط2. حلـب: مكتـب المطبوعات الإسلامية.
النـووي، أبـو زكريـا محيـي الديـن يحيـى بـن شرف. (المتـوفى: 676هـ). المنهـاج شرح صحيـح مسـلم بـن الحجـاج. ط.2، بـيروت: دار إحيـاء الـتراث العـربي.
النـووي، أبـو زكريـا يحـي بـن شرف الديـن. (1392هـ). شرح النـووي عـلى صحيـح مسـلم (المنهـاج شرح
النيسـابوري، مسـلم بـن الحجـاج القشـيري. (1412هـ). صحيـح مسـلم. ط.1، دار إحيـاء الكتـب العربيـة.
الهيثمـي، نـور الديـن عـلي بـن أبي بكـر. (1412ه). مجمـع الزوائـد ومنبـع الفوائـد. بـيروت: دار الفكـر.
اليحصبـي، عيـاض بـن موسـى بـن عيـاض. (1419هـ). إكـمال المعلـم بفوائـد مسـلم. ط.1، دار الوفـاء.

ثانياً / المراجع الأجنبية والعربية المترجمة:

The Holy Quran.

Abdul Baqi, Zeidan (1399 AH). Family and Childhood (1st ed.). Cairo: The Egyptian Renaissance Library.

Al Hudaif, Mohammed ibn Abdul Rahman. (1415 AH). How Media Influence? (1st ed.). Riyadh: Obeikan Bookshop.

Al- Tair, Mustafa Omar. (1996). Arab Family Violence: Preliminary Remarks. Al-Arabi Magazine, 17 (83(.

Al-Albaani, Mohammed Nasrudin. (1405 AH). Authentic Hadiths Series (4th ed.). Beirut: Islamic Office.

Al-Albaani, Mohammed Nasrudin. (1421 AH). Sahih al-Adab al-Mufrad (1st ed.). Amman: Dar Al-Sadeeq.

Al-Albaani, Mohammed Nasrudin. (N.D.). Authentic Narrations of Targhib and Tarhib. 5th Ed. Riyadh: Al-Maarif Bookshop.

Al-Asqalaani, Abu al-Fadl Ahmed ibn Ali ibn Mohammed ibn Hajar. (1379 AH). Fat-h al-Bari for the Explanation of Sahih Bukhari.

Al-Asqalani, Ahmad bin Ali bin hajar. (1430 AH). The attainment of the objectives of the rulings evidence (1st ed.). Cairo: Ibn Taymiyyah Library.

Al-Azhari, Abu Mansour Mohammed ibn Ahmed. (2001). Language Refinement (1st ed.). Beirut: House of Revival of Arab Heritage.

Al-Baghawi, Abu Muhammad al-Husayn ibn Mas'ud. (1417 AH). Tafseer al- Baghawi (Maalim al-Tanzeel) (4th ed.). Dar Taiba.

Al-Bukhari, Abu Abdullah Mohammed ibn Ismail. (1421 AH). Sahih al-Bukhari. (1st ed.). Beirut: Dar Ibn Katheer.

AL-Byhaqi, Ahmad ibn al-husayn ibn Ali (1414 AH). The Great Sunan. Mecca: Dar Al-Baz.

Al-Fayoumi, Ahmed ibn Mohammed ibn Ali. (1990). Almusbaah Almunir (1st ed.). Beirut: Library of Lebanon.

Al-Hamed, Mohammed Mujab. (1428 AH). Family Cohesion. 1st Ed.). Al- Rushd Bookshop.

Al-Haythami, Nour al-Din Ali ibn Abi Bakr. (1412 AH). Majma' Al-Zawa'ed Wa Manba' Alfawaaed. Beirut: Dar al-Fikr.

Al-Jabreen, Jabreen Ali. (1426 AH). Family Violence during the Different Stages of Life. Khaled Al-Khairia Foundation.

Al-Jawziyyah, Muhammad ibn abi Bakr ibn al-Qayyim. (1416 AH). Badaai' Alfawaa'ed (1st ed.). Makkah: Elbaz Bookshop.

Al-Manawi, Abdel-Raouf. (1356 AH). Fayyd al-Qadir. Egypt: Great Commercial Bookshop.

Al-Manawi, Mohamed Abdel-Raouf. (N.D.). Al-Tawqeef Ala Mahamaat Altaa'reef. Beirut: Contemporary Thought House.

Al-Mawardi, Abu Hassan Ali ibn Mohammed ibn Habib. (1405 AH). Rulings of Sultan and Religious Mandates (1st ed.). Beirut: Scientific Book House.

Al-Mawardi, Abu Hassan Ali ibn Mohammed ibn Habib. (1414 AH). Al-Hawi Alkabir. 1st ed.). Beirut: Scientific Book House.

Al-Mundhiri, Abu Mohammed Abdul Azim ibn Abdul Qawi. (1417 AH). Encouraging and Discouraging (Tqrghib and Tarhib) from the Prophet's Hadiths (1st ed.). Beirut: Scientific Book House.

Al-Nasa'i, Abu Abdul-Rahman Ahmad ibn Shu'ayb. (1406 AH). Sunan al-Nasaa'I (1st ed.). Aleppo: Islamic Publications Office.

Al-Nawawi, Abu Zakaria Muhyiddin Yahya bin Sharaf. (D: 676 AH). Almenhaj explanation of Sahih Muslim bin Al-Hajjaj (2nd ed.). Beirut: Arab Heritage Revival House.

Al-Nawawi, Abu Zakaria Yahya ibn Sharaf al-Din. (1392 AH). Explanation of al-Nawawi on Sahih Muslim (1st

Ed.). Beirut: House of Revival of Arab Heritage.

Alomar, Ayman (2009). Updates on Evidencing Methods. Jordan: The Ottoman House.

Al-Qurtubi, Abu Abdullah Muhammad ibn Ahmad al-Ansari. (1408 AH). Al-Qurtubi's Interpretation of the Koran (Aljaami' Liahkaam al-Qur'an) (1st ed.). Beirut: Scientific Book House.

Al-Razi, Mohammed ibn abi Bakr ibn Abdul Qader. (1415 AH). Mukhtar al-Sahah Dictionary. Beirut: Dar Al-Manar.

Al-Sabban, Abu al-Arfan Muhammad ibn Ali. (1417 AH). Al-Sabban's Footnotes on the Commentary of al-Ashmoni on Alfiat Ibn Malik (1st ed.). Beirut: Scientific Book House.

Al-Sabti, Mohammed ibn Habban ibn Ahmed Abu Hatem al-Tamimi. (1414 AH). Sahih Ibn Hibbaan Bitarteeb Ibn Bilbaan (1st ed.). Beirut: Al Resalah Foundation.

Al-Sarkhasi, Shams al-Din Abu Bakr Muhammad ibn Abu Sahl. (1421 AH). The Fully Detailed (Al-Mabsout) (1st ed.). Beirut: Dar al-Fikr.

Al-Shatiby, Abu Ishaq. (1412 AH). Al-I'tisaam (1st ed.). Saudi Arabia: Ibn Affan House.

Al-Shawkani, Mohammed ibn Ali ibn Mohammed. (1413 AH). Nayl al-Awtaar min Ahaadith Sayed Almukhyaar (1st ed.). Egypt: Dar al-Hadith.

Al-Shaybani, Abu Abdullah Ahmed ibn Hanbal. (1420 AH). Musnad Imam Ahmad (1st ed.). Alresalah Foundation.

Al-Sheribn i, Mohammed ibn al-Khatib (N.D.). Meeting the Need to Know the Meanings of Al-Minhaaj Terminology. Beirut: Dar al-Fikr.

Al-Sheribn i, Mohammed ibn al-Khatib. (1415 AH). Resolving the Words of abi Shugaa' Decisively (1st ed.). Beirut: Dar al-Fikr.

Al-Tabaraani, Sulayman ibn Ahmad ibn Ayyub ibn Abu al-Qasim. (1404 AH). Almu'jam Alkabir (2nd ed.). Mosul: Al'ulum Walhikam Bookshop.

Al-Tabaraani, Sulayman ibn Ahmad ibn Ayyub ibn Abu al-Qasim. (1415 AH). Al-Mu'jam Alawsat. Cairo: Dar Al-Haramain.

Al-Tabari, Abu Jaafar Mohammed ibn Jarir. (1420 AH). Commentary of al-Tabari (1st ed.). Alresalah Foundation.

Al-Thaalabi, Abu Mansour Abdul Malik ibn Mohammed ibn Ismail. (1420H). Philology and the Secrets of Arabic (2nd ed.). Beirut: Modern Library.

Al-Tirmidhi, Mohammed ibn Isa ibn Surah. (1395 AH). Sunan al-Tirmidhi (The Authentic Collection) (1st ed.). Mustafa El Babi El Halaby Bookshop & Printing Press.

Al-Zarkashi, Badr al-Din Muhammad ibn Abdullah ibn Bahadir. (1421 AH). Al-Bahr Al-Muhit on the Fundamentals of Jurisprudence (1st ed.). Beirut: Scientific Book House.

Al-Zilai, Abdullah ibn Yusuf Abu Mohammed al-Hanafi. (1418 AH). Nasb Al-Rayah Liahadith Alhidayah. 1st Ed Beirut: Al Rayyan Foundation.

Amer, Abla Abdel Aziz. (2010). Violence against Women and the Established Protection to Address it in Islamic Law. Cairo: Arab Renaissance House.

Aweed, Mohamed Awaad. (2003). The Relationship between Self Concept and Aggressive Behavior in Deaf Children. Riyadh, Saudi Arabia: Naif Academy for Security Sciences.

Ayyahbasi, Ayyadh ibn Musa Ayyadh. (1419 AH). Ikmaal al-Mu'alim Bifawa'ed Muslim (1st ed.). Dar Al Wafaa.

Cajak, Marwan. (1986). Muslim Family and Video and Television (1st ed.). Cairo, Dar Alkutob Altayyiba.

Ghaith, Mohamed Atef. (1995). Dictionary of Sociology (1st ed.). Alexandria: University House.

Hassan, Abbas (N.D.). The Comprehensive Grammar (15th ed.). Egypt: Dar Al Ma'arif.

Ibn Aashour, Mohamed al-Taher. (1988). The Purposes of Islamic Law. (3rd ed.). Tunisia: The Tunisian Company.

Ibn al-Atheer, Abu al-Sa'adat al-Mubarak ibn Muhammad al-Jazri. (1399 AH). A Conclusion on Strange Hadiths and Ancestors' Transmissions. Beirut: Scientific Bookshop.

Ibn al-Qayyim, Muhammad ibn Abi Bakr ibn Ayyub (N.D). Governance Methods in Shari'a. Cairo: al-Madany Press.

Ibn Battal, Abu al-Hassan Ali ibn Khalaf ibn Abdul Malik. (1422 AH). Ibn Battal's Commentaries and Annotations on Sahih al-Bukhari. 2nd Ed. Saudi Arabia: Al-Rushd Bookshop.

Ibn Fares, Abu al-Hussein Ahmed. (1423 AH). Language Standards. Arab Writers Union.

Ibn Farhoun, Abu al-Wafaa Ibrahim ibn Mohammed. (N.D). Acquainting Rulers with Principles of Instituting Justice and Government Approaches (1st ed.). Beirut: Scientific Book House.

Ibn Jaziy, Abu al-Qasim Muhammad ibn Ahmad (N.D). Islamic Juristic Laws. Beirut: Dar al-Fikr.

Ibn Manzoor, Jamal al-Din Muhammad ibn Makram. (1414 AH). Arab Tongue (3rd ed.). Beirut: Dar Sader.

Ibn Qudaamah, Abu Muhammad ibn Ahmad. (1405 AH). Al-Mughniyy (1st ed.). Beirut: Dar al-Fikr.

Ibn Taymiyyah, Taqi al-Din Abu al-Abbas Ahmad ibn Abd al-Halim. (1408 AH). Great Fatwas. 1ST Ed. Beirut: Scientific Book House.

Ibn Taymiyyah, Taqi al-Din Abu al-Abbas Ahmad ibn Abd al-Halim. (1416 AH). Compendium of Fatwas. King Fahd Complex for Printing the Holy Quran.

Juma, Magdy Mohamed. (2013). Violence against Women between Criminalization and the Mechanisms of Confrontation in Islamic Law. Cairo: Arab Renaissance House.

Kalaji, Mohammed Rawas. (1408 AH). Dictionary of the Language of Muslim Jurists (2nd ed.). Riyadh: Dar al-Nafaa'is.

Kharashi, Abu Abdullah Muhammad ibn Abdullah. Kharashi's Commentary on Mukhtasar Khalil. Beirut: Dar al-Fikr.

Makhlouf, Hassanein Mohammed. (1418 AH). Words of the Quran: Interpretation and Statement. Beirut: Ibn Hazm House.

Makki, Rajaa; and Ajam, Sami. (1429 AH). The Problem of Violence: Lawless and Lawful Violence (1st ed.). Beirut: The University Foundation for Studies and Publishing.

Naysaburi, Muslim ibn Hajjaj al-Qushayri. (1412 AH). Sahih Muslim. 1st ed.). Arabic Books Revival House.

Ramses, Behnam. (1983). The Criminal: Formation and Correction (1st ed.). Alexandria: Dar El Maaref.

Reda, Akram. (1425 AH). Rules for the Formation of the Muslim Home (1st ed.). Egypt: House of Distribution and Islamic Publishing.

Riad, Mohamed. (N.D.). Man: A Study in Kind and Civilization (2nd ed.). Beirut: Arab Renaissance House.

Saqr, Attieh. (1400 AH). Family in Islam (1st ed.). Cairo: Al Sabah Foundation.

Shakkour, Jalil Wadih. (1997). Violence and Crime (1st ed.). Arab Science House.

Stor, Anthony. (1975). Human Aggression. I. Cairo: Egyptian General Book Organization.

Tarif, Shawky. (2002). Violence in the Egyptian Family, the Conference on Social and Criminal Dimensions of Violence in Egyptian Society. Cairo: National Center for Social and Criminal Research.

الاستجابةُ الجماليّةُ في نقدِ السّيرةِ الذاتيّةِ السّعوديّةِ: جماليات تلقي الصورة السّرديّة

مريم إبراهيم غبان (*)
جامعة الملك عبدالعزيز

(قدم للنشر في 1439/9/28هـ، وقبل للنشر في 18 /1440/3هـ)

ملخص البحث: تسعى هذه الدراسةُ إلى معاينةِ مستوى الاستجابة الجماليّةِ في نقد السّيرةِ الذاتيّةِ السعودية، لمقاربة العلاقة بين النص والقارئ، وهي زاوية بحثيّة مهمة لأنها تفترضُ إمكانيةَ نقل أبحاث (الصّورة السّرديّة) من حقل الرواية إلى حقل السيرة الذاتية.

وقد وضعتْ الدراسةُ لنفسها إطارًا محددًا، هدفه استجلاء الأبحاث التي تناولت الصورة السّرديَّة، كموضوعٍ رئيس أو تعرضت له – جزئيًا- بحكم أنَّ الصورة السّردية أداةُ تشكيل المكان والأشياء والشخصيات المتفاعلة مع المشاهِد السردية، لذا كانتْ هذه الدراسةُ تتطلبُ فحص المعالجة النقديَّة للصورة في ثلاثة مسارات؛ الأول: يتعلق بصورة المرأة، والثاني: بصورة المكان، والثالث بصورة المجتمع في السيرة الذاتيّة السعوديّة. هذا الاختيار تم بناء على ما توفرتْ عليه الدراسةُ من أبحاث تتعلق بالصورة في أدب السيرة الذاتية السعودية، لتقديم مقاربة في نقد النقد تتضمنُ جهاتٍ عدةٍ تتعلقُ بضبط مفهوم الصورة السَّردية، ووظائفها، والكشف عن الآليات والجماليات والمرجعيات المتحكمة في تلقيها.

كلمات مفتاحية: الصورة السَّردية، صورة المرأة، صورة المكان، الاستجابة الجماليّة، جماليّة التلقي، السيرة الذاتية.

*****

The Aesthetic Response in the Criticism of the Saudi Biography: The Aesthetic Perception of the Narrative Image

Maryam Ibrahim Ali Ghabban (*)
King Abdulaziz University

(Received 12/6/2018, accepted 26/11/2018)

Abstract: This study seeks to explore the level of the aesthetic response in the criticism of the Saudi biography to approach the relationship between the text and the reader. It is a significant research field because it assumes the possibility of transferring the research of (the narrative image) from the area of narration to the area of biography. The study draws for itself a specific framework whose goal is to explore the research that dealt with the narrative image as a main subject, or handled it partially, on the account that the narrative image is the tool of formulating the place, things and interactive characters with the audience. Hence, the direction of this study requires the examination of the critical analysis of the image in three tracks: the first is related to the image of women; the second is related to image of the place and the third is related to the image of the society. This selection is made on the basis of the previous available research that concerns the image in the literature of Saudi biographies in order to present an approach for the study that includes several aspects related to the concept of the narrative image, its functions and highlighting the mechanisms, the aesthetics and the references controlling its reception.

Keywords: narrative image – women's image – place image – aesthetic response –aesthetics of reception – biography.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم المواد العامة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز، ص ب: 80211، رمز بريدي: 21589، المدينة جدة-، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Dept. of General Courses, Faculty of Arts & Humanities, King Abdulaziz University, PO Box: 80211, Postal Code:21589, Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: maaghabban@kau.edu.sa

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0055715

مقدمة

حَقَّق التأليفُ النقديُّ في السّيرةِ الذاتيّةِ السّعوديّةِ تقدمًا كميًّا ونوعيًّا، أدى إلى اتساعها لقضايا مُترامية الأطرافِ منها ما يتعلق بزاوية معرفيّة ببليوغرافية تهتم برصد نتاج السيرة الذاتية إبداعًا ونقدًا (الحيدري، 2008م) وبعضها سلك مسلكًا تاريخيًّا يتتبع نشأة وتطور السيرة الذاتية في المملكة العربية السّعوديّة، وبعضها اعتنى بمكوناتِ السّردِ، وأساليبِ الخطابِ وتوجهاته الفكريّةِ، وفي الغالب لا يخلو بحثٌ مِنْ معالجةٍ منهجيّةٍ لمفهوم السيرة الذاتية ودوافع كتاباتها وعلاقتها بالأجناس الأخرى لا سيما الرواية.

وبالنظر إلى هذا الكم من الكتاباتِ النقديّةِ المتصلة بالمنهج والنشأة والتطور، وقضايا الأجناس، وبمقارنتها بما حققته أبحاثُ الصورةِ في النقد الروائيّ. ندركُ أنَّ نقدَ السّيرةِ الذاتيّةِ أقلُ الكتاباتِ النقديّةِ اتصالا بنقد الصورةِ السّرديّةِ، لذا فإنّ ما يقدّمه هذا البحث يشكل إضافة ذات قيمة في مجاله؛ لأنّه يوجِّه أبحاث نقد النقد إلى النواحي الجمالية في نقد السيرة الذاتية، خلافًا لما هو سائد.

يمكن الإشارة إلى أبرزِ الدراساتِ النقديّةِ التي اعتنتْ بنقدِ الصّورةِ السّرديّةِ في السيرة الذاتية فيما يلي :

1. دراسة عائشة الحكمي (السيرة الذاتية عند أدباء المملكة العربية السعودية)، فقد قدّمتْ الدّراسةُ استقصاءً جيدًا لأبعاد البيئة الاجتماعيّة وانعكاسها على حياة الكُتّاب، موظفةً مصطلح الصورة في أكثر مِنْ مبحثٍ لعلّ أبرزها (صور الحياة في الحارة، قيم وعادات المجتمع، علاقة الرجل بالمرأة)، والعناوين السّابقة تشيرُ إلى اتساع مفهوم الصورة لدى الدراسة.
2. دراسة بسمة القثامي (المرأة في السيرة الذاتية السعودية)، رصدتْ الدّراسةُ مُجملَ خصائصِ مكونات صورة المرأة في السيرة الذاتية السعودية من جهة علاقتها بالزمان والمكان والشخصية، ومدى تأثيرها في مسيرة حياة الكاتب. وقد أشارتْ الباحثةُ في المقدمة أنَّ الدراسةَ مُتخصصةٌ في نقد صورة المرأة إلا أنّها لمْ تُضمِنْ المفهومَ في العنوان، ولمْ تُمَهِدْ له بتنظير علميّ دقيقٍ يُحددُ مفهومَ الصورةِ وأبعادِها وفق ما تمّ تناوله في الدراسة.
3. دراسة جزّاع الشمري (أجناسية السيرة الذاتية السعودية)، هذه الدّراسةُ تعدُّ إضافةً جيدةً في مجالِ نقدِ السّيرةِ الذاتيّةِ السّعوديّة؛ لأنّها قدّمتْ دراسةً متوازنةً لأغلب الجوانب المتعلقة بنقد السيرة، من جهات عدة، تاريخيّة، اجتماعيّة، فنيّة، مُوظفةً المكتسبات النقديّة الحديثة، التي ظهرتْ في النقد الروائيّ. منها – على سبيل

المثال – دراسة العتبات، تحليل مكونات السّرد، دراسة وظائف الخطاب، آليات التناص وأبعاده الجمالية والموضوعية.

4. دراسة عبد الله الحيدريّ (السّيرة الذاتية في الأدب السّعوديّ)، وهي مِنْ أولِ الدراساتِ التي تصدرتْ لموضوع السّيرة الذاتيّة مُستفيضةً في الحديث عن مفهوم السّيرة، وعوامل النشأة والتطور، والخصائص الفنية، كما قدّمتْ فصلا خاصًا عن صورة المكان، هو إضافةٌ مميزةٌ اعتمدتْ هذه الدراسة عليها في الكشف عن جماليّة تلقي الصّورة السّرديّة في السيرةِ الذاتيّةِ السّعوديّةِ.

كان هذا العرضُ بمثابة لمحة موجزة عَنْ أبرزِ الجهودِ النقديّةِ التي تطرقتْ لنقد الصورة في السّيرةِ الذاتيّةِ، مُحقّقةً بذلك نقلةً نوعيّةً، وإضافة نقديّة جديرة بالبحث والتحليل في مجال فحص نوعيّة الاستجابةِ الجماليّة لأبحاثِ الصورةِ في السّيرةِ الذاتيّةِ.

وأمَّا في سياقِ نقدِ النقدِ، فلا نكادُ نقفُ على دراسة متخصصة في هذا المجال، مع ظهور دراساتٍ مُتخصصةٍ في الموضوع لدى بعض الباحثين السعوديين، كما نجد في نقد كتاب الأيام لطه حسين وهي دراسة قدّمَتها الباحثةُ منال آل فهيد بعنوان (تلقي كتاب الأيام لطه حسين في النقد العربي) وفيه ركزتْ الكاتبةُ على جمالياتِ هذا التلقي وأفقِ انتظارِه.

من هنا تظهرُ أهميةُ هذا البحث، والقيمة البحثيّة التي يضيفها من عدة زوايا، لعلّ أبرزها توجيه الأنظار النقدية إلى جماليات التلقي في السّيرة الذاتيّة، خاصةً وأن أغلب الأبحاث التي قُدّمتْ في نقد السيرة ركزتْ على قضايا النشأة والتطور، وعلاقة السيرة الذاتية بالرواية.

ومن الإنصاف الإشارة إلى دراسة (صالح الغامدي، 2013م) المعنونة بـ (كتابة الذات: دراسات في السيرة الذاتية)، لأنها خصصتْ فصلا مستقلا لقضايا نقد النقد في السيرة الذاتية السعودية، مشيرةً في إلماحةٍ سريعةٍ إلى مناهج النقد في السيرة الذاتية، وأبعاده التنظيريّة، إلا أنها لم تتطرق لموضوع الصورة السردية في السيرة الذاتية.

ومِنْ المُهم الإشارة هنا إلى أنّ المَنْحى الذي سلكته دراستنا، جاء بناءً على اسْتقراءٍ تامٍ، وتحليلٍ دقيقٍ لموضوعات نقد النقد في السيرة الذاتية السعودية، الأمر الذي مكَّنها من وضع تصنيف دقيق للمنجز النقديّ، ومن ثم صياغة فرضية محددة، رُسمتْ حدودها من خلال سؤال مركزيّ يدور حول جمالية تلقي الصورة السردية في نقد السيرة الذاتية السعودية، لبيان مدى الحاجة إلى دراسة الموضوع وأهميته في تطوير وتوسيع قضايا النقد، بالإضافة إلى حداثته وقلة الدراسات المُنجزة فيه قياسًا إلى ما قُدّم مِنْ أبحاثٍ تتناولُ جهود النقد والتأريخ لنشأة وتطور السيرة الذاتية

في الأدب السعوديّ، وكذلك البحث في القضايا الأجناسية المتعلقة بالموضوع نفسه، وإشكالية كتابة الذات التي استفاض معظم الباحثين في الكشف عن جوانب وأبعاد تناولها في النقد.

ومع أنّ جدليّةَ (الحقيقة والخيال) من المُرْتكزات الأساسيّة لدراسة الصورة السردية، إلا أن تداولها في نقد السيرة الذاتية ظلّ مرهونًا بالميثاق الذي تبنى عليه من جهة (الواقعية والصدق) أي مدى التطابق بين لغة السرد وموضوعها.

وبغضِ النظرِ عَنْ طبيعةِ الآراءِ التي باشرتْ هذه الزاوية، وإلى أي مدى تباينت أو تقاربت فيما بينها من جهة القول بضرورة التزام كاتب السيرة المصداقيّة التامة، أو القول بأنَّ التعبيرَ عن الذات كتابةٌ أدبيّةٌ لا يمكنُ أن تتجرد تمامًا عن الخيال، وأنَّ المسألةَ نسبيةٌ من كاتب لآخر، لذا تتطلبُ الصدقَ الواقعيَّ إلى جانب الصدق الفنيّ»(آل مريّع، 2013م، ص:124) إلا أن هذا المستوى من التعبير لا يتوفر إلا مع كتابة أصيلة وثقافة واعيّة تُعِيدُ صياغة وقائع الحياة وتمثيلها عن طريق اللغة.

ولعلّ في هذهِ السّمةِ ما يُؤهل كاتب السّيرةِ الذاتيّةِ للتعبير عن رؤيته للعالم مِنْ مَنْظورٍ شموليّ يتجاوزُ النظرةَ الذاتيةَ الضيّقة إلى بُعْدٍ إنسانيّ شُمُوليّ يعبر عن المشاعر الإنسانية كالحبّ والجوع والخوف، وهي قضايا إنسانية تعكس نظرة الإنسان وتصوراته للحياة.

وقد أشاد النقادُ بعددٍ مِنْ السير لما توفرت عليه من أصالة وتميز، ولما اتسمتْ به من روحٍ شعريّةٍ قويّةٍ وقدرةٍ تأمليّةٍ، تغوصُ في أعماقِ الظواهرِ النفسيّةِ والحالات الوجدانية مُتقصيّة أدق التفاصيل بأسلوبٍ سلسٍ رصينٍ، وحسٍ مُرهفٍ يعكس رؤية الكاتب وتصوره للكون والحياة من حوله، في تصوير جماليّ مشحون بالدلالاتِ الفكريّة؛ من هذه السير سيرة غازي القصيبي، وعزيز ضياء، والسباعي (الزهراني، 2013م، ص: 21) هذا يفسح المجال لفحص إمكانيات هذا التناول الحيويّ بعيدًا عن قضايا التجنيس والسؤال عن كتابة الذات، إلى قضايا أكثر عمقًا تتصلُ بأساليب السرد والتخييل.

ومِنْ هنا جاءتْ مهمةُ هذا البحث لاستجواب الفكر النقديّ في مجال بلاغة الصورة السّرديّة، الأمر الذي من شأنه تقديم مقاربة في نقد النقد يذهب الاهتمام بها إلى معالجة السيرة الذاتية في زاوية محددة، ترتبطُ بالقضايا المطروحة في سياق الاستجابة الجماليّة للصورة السردية.

هذا المنحى في التناول يدفع الدراسة إلى موقع متوسط بين النقد ونقد النقد بحيث يمكن إجمال أهدافها فيما يلي:

1. تقييم الجهود التنظيريّة والإبستمولوجية، بالتركيز على الجانب العلميّ والنظريّ للجهود النقديّة من خلال فحص المفاهيم المتداولة في النقد ونقد النقد.

2. تقديم قراءة تحليليّة لنقد النقد، تقفُ على طبيعة العلاقة بين النص والناقد، ومن خلالها نقف على توجهاتِ الناقدِ وآلياتِ القراءةِ النقديّةِ.
3. تحقيق استجابة جمالية، تكشفُ الأبعاد الفنيّة للصورة السّرديّة في السيرة الذاتية، وهي إضافة تتوخى الدراسةُ فيها الحذر من الخروج عن منحى البحث واختصاصه في مجال نقد النقد.

الاستجابة الجمالية: تلقي الصورة السردية مدخل تنظيريّ ودراسة تطبيقيّة .

أ- نظرية الاستجابة الجماليّة في ضوء تلقي الصورة السرديّة :

بمراجعة تعريفات الاستجابة الجماليّة لدى عدد من الباحثين، نجد أنها تتأثر بجملة من المؤثرات، وفي الغالب تشكل حالة سيكولوجية لها طابع مميز وخصائص محددة قابلة للدراسة، لكن موضوعها لا يزال قيد البحث، ولم يحسم بعد، وكل ما طرق فيها قابل للإثبات أو الدحض، لأنها تعبر عن وجهاتِ نظرٍ قد تتفق أو تختلف إلى حد التعارض. ولعلّ أبرزَ ما يركز عليه المتخصصون البعد الوجدانيّ؛ لأنه هو المؤثر في الاستجابة الجمالية؛ فهو يتضمن القيّم الشخصية، والاتجاهات والميول والدوافع، وخصائص الشخصية، وكلّ ذلك يلعبُ دورًا بارزًا في تشكيل الخلفية الجمالية التي يعبر بموجبها القارئ عن تلقي نص ما.

وفقًا لما سبق يحسنُ بنا الوقوفُ عند أبرز تعريفات الاستجابة الجمالية، للإحاطة التامة بحدود المفهوم والمحددات اللازمة للتعامل مع النص في حدوده.

عرّف (ريد، 1975م، ص: 71) الاستجابة الجمالية بأنها: «استعداد للإحساس باكتمال حادثة ما في خبرتنا باعتبارها صحيحة ومناسبة، فتشكل ما أطلق عليه اسم العامل الجمالي في الإدراك الحسي». وهذا يقتضي أنها سلوك يمتد في معظم استجاباتنا وينعكس في إحساسنا بالجمال بشكل ملحوظ يؤدي إلى تقبل موضوع الجمال أو رفضه، من خلال ما يُثار فينا من أحاسيس عديدة مثل الإحساس بالسرور، والنشوة، والمتعة...إلخ

أما (ستولنيتز، 1981م) فيعرفها بأنها: تجربة نقبل فيها موضوعًا ونستمتع به لذاته فحسب فلا نستخدمه أداة لأغراض علميّة، ولا نسعى إلى استخلاص معرفة منه ولا نهتم بنتائجه من حيث الخير والشر (ستولنيتز، 1981م، ص:577). كما عرّفها (عبد المجيد، 2001م) بأنها: عملية مركبة تشتمل على مقارنات، ومميزات، واختبارات بين البدائل الجمالية المتاحة، يتم التعبير عنها من خلال تعبيرات لفظية أو اختبارات سلوكية معينة (عبد المجيد، 2001م،ص: 72). وهي عند (أحمد،

2008م) القدرة على تنظيم إدراك المتلقي للجمال داخل أُطُر استطيقية يحملها المتلقي في مجاله النفسي، ولهذا فهو يرى أن الاستجابة للجمال في الفن كامنة في كل شخص، وقابلة للنمو (أحمد، 2008م، ص: 199).

مما تقَدَّم مِنْ تعريفاتٍ يمكننا فهم الاستجابة الجمالية ضمن فعاليات العلاقة بين القارئ والنص؛ لأنّ دراسةَ النص الأدبيّ من زاوية جمالية تتعلق بالصورة السّرديّة يتطلبُ التركيز على التأثير الذي يدرك في عملية القراءة ويتجاهل المؤلف.

من زاوية تنظيريّة أخرى جرى تعريفُ الصورة السّرديّة عمومًا على أنها «نقل معطيات الواقع الخارجي بواسطة اللغة» (أنقار، 1994م، ص: 13) لكن الصورة السردية لها روابط ذهنية متداولة في الفلسفة وعلم النفس، وروابط دلاليّة أخرى ترتبط بالرمز والأسطورة. كما أن لها علاقة بالحقل البلاغيّ ففيه تتحقق فنيتها بالمفهوم الشامل للصورة اللغويّة، وهذا مما يقتضي تعميق البحث الأسلوبي بها. أي بالنظر إلى وظائفها التعبيريّة، وموضوعاتها وروافدها، وعناصرها، وأنواعها، ودلالاتها لدى كل جنس أدبي، لأننا لا نقصدُ الصورةَ بمفهومها البلاغيّ الضيق، بل بمفهومٍ شاملٍ مِنْ حيثُ هي صورة تخييليّة إبداعية وإنسانية تتشكلُ في باطن السرد، وتتفاعلُ مع مجموعةٍ مِنْ المكوناتِ التي تشكل الحَبْكة السّردية.

ومع كثرة الأبحاث في بلاغة الصورة الروائيّة السعوديّة خصوصًا، الأمر الذي يجعلها كافيةً لتتبوأ مكانًا مناسبًا في ميدان نقد النقد الأدبيّ، وما قُدّم من أبحاثٍ في هذا الميدان، مناسبٌ لإجراء دراسة فاحصة، تَخلص إلى لملمة نتائج أبحاث كثيرة تناولتْ الصورة. إلا أنّ نطاق هذا البحث يتطلبُ تخصيصَ الحديثِ عن الصورة في نوعها السرديّ، المحدد بالسيرة الذاتية، **فما الذي يميزه عن التناول في المجالات السردية الأخرى؟**

وهل تتأثرُ الصورةُ بالخصائص المميزة لسرد السّيرة الذاتيّة؟

مِمّ تستقي الصورةُ السّرديةُ حدودها العامة، وما المعطياتُ المعرفيةُ والأدواتُ النقديّةُ التي تحدد إطار تناولها في السيرة الذاتية؟

للإجابة عن هذه التساؤلات تمتْ معاينةُ الدراسات النقديّة التي باشرت الموضوع، ضمن شبكة من الصور الكلية والجزئية التي شكلتْ انطباعًا عن طبيعة الصورة السردية في جنس السيرة الذاتية، اعتمادًا على مُرْتكزاتٍ نقديّةٍ مُحددةٍ؛ فقد عمل كلُّ باحثٍ بطريقته الخاصة في التناول والطرح والتشريح والاستنتاج، وفهم الأبعاد النفسيّة والاجتماعيّة لموضوع الصورة تبعًا للإطار المحدد لها، الأمر الذي يتطلبُ التساؤل: **هَلْ تغيرتْ بِنْيةُ وملامحُ الصورةِ ودلالاتها مِنْ باحثٍ لآخرٍ، ومن موضوع لآخر؟**

أمْ أنّ النتائـجَ تتلاحـمُ لتشـكلَ جسـدًا واحـدًا يحمـلُ سـماتٍ وخصائـصَ مشـتركةً؟

لكـي نقـررَ هـذهِ الحقيقـةَ علينـا معالجـة الموضـوع في ضـوءِ توجهـاتٍ عـدةٍ تُطـالُ المناهـجَ والمفاهيـمَ النقديّـةَ، وتوجهـاتِ النقـادِ، والعلاقـة بـين النـص والناقـد.

عنـد فحـص المنجـز النقـديّ لأبحـاثِ الصـورةِ في نقـد السـيرة، نجـده ينحـصر في مجـالات تتعلـق بعنـاصر الـسرد كالشـخصية والزمـان والمـكان وكل مـا يتعلـق بالفضـاء الـسردي مـن أثـاث وعـادات وتقاليـد.

ولئـلا يتشـعب البحـثُ، تـمّ حـصرُ نطاقِـهِ في ثلاثـةِ مواضيـعَ أولهـا: يتعلـق بصـورة المـرأة، وهـي الأكثـر تنـاولا مـن قبـل الدارسـين، وقـد ظهـرتْ دراسـةٌ كاملـةٌ متخصصـةٌ في الموضـوع، قدّمتها بسـمةُ القثامـي في كتـاب (المرأة في السـيرة الذاتية،1435هـ)، أمـا الثـاني فهـو: صـورة المـكان، وهـي دراسـة وحيـدة، قدمهـا عبـد الله الحيـدري في كتابـه (السـيرة الذاتيـة في الأدب السـعودي، 2003م). والثالـث: صـورة المجتمـع السـعوديّ مـن خـلال أبحـاث موضوعـات الصـورة الذاتيـة (العـادات والتقاليـد، الاحتفـالات والأعيـاد، الملابـس والأطعمـة... إلـخ، والموضـوع الأخـير هـو الأكثـر ورودًا عـلى ألسـنة الدارسـين، فـلا تـكادُ تقـفُ عـلى دراسـةٍ نقديّـةٍ واحـدةٍ، إلا وتجـد فيهـا تفصيـلا لقضايـا المجتمـع في السـير الذاتيـة. يمكـن أن نلحـظ ذلـك في الدراسـتين السـابقتين بالإضافـة إلى دراسـة (الحكمـي، 2015م). وسـوف يتـم التنـاول وفقًـا لهـذا التوزيـع.

ب: موضوعات الصورة في السيرة الذاتية :

1- صـورة المـرأة في نقـد السـيرة الذاتيـة السـعودية: خصوصيـة النـوع وإشـكالية الحضـور:

إن الأبحـاث التـي تطرقـتْ إلى صـورة المـرأة في السـيرة الذاتيـة السـعودية، بـاشرتْ الموضـوع ضمـن مقتضيـات البحـث في قضايـا السـيرة بصفـة عامـة مـن منظـور نقـديّ اجتماعـيّ. ماعـدا دراسـة الباحثـة بسـمة القثامـي (المـرأة في السـيرة الذاتيـة السـعودية)، فقـدْ تخصصـتْ في الموضـوع.

حيـثُ قُسـمت الدراسـة السـابقة إلى فصلـين رئيسـين؛ الأول وفيـه مبحثـان: أحدهمـا، يتنـاول (تشـكلات صـورة المـرأة) مـبرزًا أهـم الشـخصيات النسـائية المؤثـرة في شـخصية الكاتـب، منوهـة إلى شـعوره نحوهـا، وتطلعـه إليهـا، محـددة خمسـة وظائـف هـي: الأم، الجـدة، الابنـة، الزوجـة، ونسـاء أُخريـات مـن عمـة، وأخـت، وجـارة، (القثامـي،2014م، ص:11). وأمـا المبحـث الثـاني في هـذا الفصـل؛ فيتنـاول القضايـا الاجتماعيـة المتعلقـة بالمـرأة (التعليـم، الطـلاق، العنوسـة، الـزواج، التقاليـد والانفتـاح) ومـن خـلال هـذا التقسـيم تـمّ رصـدُ جوانـبِ معانـاةِ المـرأةِ. أمـا الفصـل الثـاني، فقـد جـاء معنيًـا بالبنـاء الفنـيّ للسـيرة الذاتيـة، مُجمـلا أبـرز خصائصهـا الجماليّـة، وأبعادهـا الدلاليّـة.

والجديرُ بالذكر أنّ الدراسة السابقة لم تُضمنْ مصطلح الصورة في العنوان، إلا أن طبيعة البحث اقتضتْ الإشارةَ إلى مفهوم الصورة (في المقدمة) من حيث هي معطى حسيّ وعقليّ يعمق الإدراك لموضوع المرأة في السيرة الذاتية السعودية.

فهل كانَ حجبُ لفظ (الصورة) عن العنوان إيذانًا بالتحرج من التصريح به في سياق النص السيري، أمْ أنّ صورةَ المرأةِ في السيرةِ الذاتيّةِ السّعوديّةِ لمْ تكنْ مِنْ الوضوح والتفاعل داخل النصوص بشكلٍ يشجعُ الدراسةَ على التصريح بلفظ الصورة في صفحة العنوان...؟

ومع ذلك فإن الدراسة تركز على أبعاد صورة المرأة في السيرة الذاتية السعودية، بكثير من التفصيل، محددةً موضوعاتها، وروافدها، وعناصرها، ووظائفها، ودلالاتها. ولئن كانتْ الدراسةُ السابقة قد باشرت الموضوع دون التنظير المسبق لمفهوم الصورة السّرديّة، إلا أنها اعتمدتْ التنظير للصورة في حقلها الجماليّ المتعلق بالبناء الفني لمكونات السرد السيري وأبعاده الدلاليّة المرتبطة بصورة المرأة.

فقدْ تناولتْ الدراسةُ ضمن إطار اللغة التقريرية، مفهوم الصورة المتحركة، والصورة الساكنة، وهو إجراء نقديّ يتجاوبُ مع مفهوم الصورة مِنْ حيث هي مُعطى يعمق إدراكها وعلاقتها بمكونات الجنس السردي وإمكاناته التصويرية. إلا أن الصورة السردية، لا تقتصرُ على تلك الحدود، بل تعبرُ عن دائرة دلالية بالغة التعقيد تمتد إلى بنية السياق الحاضن لعوالم السرد.

إنَّ منهجيةَ العرضِ تشير بأنّ مفهوم الصورة السّرديّة لم يتبلور في البحث، فالصورة السردية ليستْ مجردَ مشهدٍ يقع عليه بصر الأديب، فيصوره تصويرًا واقعيًا، ويبرزه في تشخيص معبر، كما ورد في الدراسة السابقة من الاقتصار على مفهومي الصورة المتحركة والصورة الثابتة. بل إنّ الصّورةَ السّرديّةَ ينتقلُ مفهومُها إلى أبعادٍ أرحبَ تصل إلى الرمز الدال على معنى إنسانيّ عام كالميل إلى السلم والتعايش أو إلى الدموية والعنف.

بالإضافة للدراسة السابقة، يمكننا أن نلامس صدى لصورة المرأة في ثنايا دراسات عديدة، مثلما نجد في دراسة عائشة الحكمي؛ حيث ضمَّنتْ قضايا المرأة مبحثًا خاصًا معنونًا بـ (صورة علاقة الرجل بالمرأة) مقسمة إياها إلى جوانب متعددة حسب المراحل العُمريّة لصاحب السيرة، (الحكمي، 2015م، ص:331) محددة إياها بجملة من المؤشرات هي (الاستمرار والانقطاع، السطحية والعمق)، ويظهر من خلال التناول أن مفهوم الصورة عندها ارتبط بثيمة أساسيّة لها علاقة بالأثر الذي تتركه في الذات الكاتبة حين تتفاعل وجدانيًا مع واقع المرأة، وتُلقي بظلالها على مكونات السرد الأخرى.

وإذن فطبيعة تناول الصورة في الدراسة

السابقة جاءت في سياق جزئيّ يحاول مقاربة الشكل الذي نما في عقل القارئ، بالنظر إلى فكرة معينة تظهر من خلال سلسلة من الأحداث والمواقف المختلفة التي يتفاعل بها السارد مع امرأة ما، بحيث تعمل هذه الصورة على تشكيل تصور ما في ذهن القارئ، ليُصاغ من خلاله عوالم جزئية أسهمت في تشكيل مراحل عمرية معينة في حياة الكاتب، أو في عالم كليّ يظهر أثره جليًا وبشكل مباشر في إعطاء قسم كبير من الملامح والتفاصيل، التي تخلق عبر الصورة انطباعًا عامًا وتأملا وجوديًّا يتجاوب مع قضايا المرأة بشكل عام، وُيسْهمُ بدرجة كبيرة في وضع تصور واضح عنها.

ولأنّ دراسةَ عائشة الحكمي قدْ باشرتْ الموضوع في إطار العلاقات الغراميّة، بعيدًا عن العلاقات الأخرى كالأم والابنة ولذلك فهي قد تميزتْ عن غيرها من الدراسات في محاولة تفنيد الصورة من هذه الزاوية، في حين نجده يقتصر على تقصي العلاقات الأسرية لدى الدراسات الأخرى.

وبناءً على ما سبق يمكنُ أنْ نخلصَ إلى أنّ المرجعيّة المعرفيّة لصورة المرأة في السيرة السعودية، تشكلتْ من خلال سرد الرجل، ولذلك شغلت ثيمة (الغياب / الحضور) كثيرًا من الدارسين لقضايا المرأة في السيرة الذاتية، الأمر الذي قادهم إلى فحصها عبر مسارين:

الأول: المرأة الذات: وقدْ أجمعتْ جميعُ الدّراساتِ النقديّةِ على ضعف نتاج المرأة في السيرة الذاتية السعودية، أو ربما غيابه تمامًا، ومعظم الدارسين يرجعون السبب إلى الأعراف الاجتماعية التي فرضت على المرأة خصوصيّة النظرة الاجتماعية لأدبها، وخصوصًا الكتابات التي تسجل فيها اعترافات تتعلق بحياتها الشخصية.

ولعلّ أكثرَ الباحثين استفاضةً في الموضوع، هو الناقد معجب الزهراني، فقد باشر الموضوع بشيءٍ من التفصيل، مُؤكدًا أنّ كتاباتِ المرأةِ تحاسبُ أكثر من غيرها في مجتمع أبويّ ذكوريّ لا يزالُ يتشبثُ بمنظومة أفكار متشددة متحيزة ضد المرأة. كما أشار إلى أن كتابة السيرة الذاتية عند المرأة السعودية اتخذتْ شكلَ المقالات، وهي لا تزالُ في طور البدايات، كما أنّ السيرَ التي بدأتْ في الصحفِ توقفت عن الصدور، ولا تبرزُ لنا كيفَ كانتْ صورة المرأة (الزهراني،2013م، ص:16).

من المنصف أنْ نذكرَ هنا، أنّ كتابة السيرة الذاتية قد سجلتْ غيابًا نسبيًا لدى المرأة في العالم العربيّ بشكلٍ عامٍ، فهناك عوامل دينية وثقافية واجتماعية تحكمت في إنتاجه وتلقيه (التميمي،2015م، ص: 115-178) والرأي السابق يعكس المعيار الأخلاقي والإسقاط الأيديولوجي على أدب المرأة.

الثاني: المرأة الموضوع: أغلبُ الدراسات النقديّة التي كشفتْ عن صورة المرأة في السيرة الذاتية السعودية، وجدت منثورة في سرد الرجل فقط، ولهذا ينطلقُ الدارسُ لها من كونها موضوعًا معالجًا في سيرة الرجل. مما يخول القول بأنّ موضوع المرأة وصورتها وجهان لعملة واحدة في الأبحاث التي تناولت البُنى الموضوعيّة لقضايا المرأة في السيرة الذاتية السعودية.

هذا الحضور قد لا يتقاربُ تمامًا مع ثيمة صورة المرأة في السيرة الذاتية، إلا أنه لا يتعارض البتة مع منهجيّة البحث الساعية إلى فحصٍ ينطلقُ من معيار جماليّ، لأنّ الموضوع هو المادة التي يبني عليها صاحب السيرة كلامه، ولكل موضوع إمكاناته الصُوَرية، بحيث تتداخل معها مستويات جماليّة أخرى، مرهونةً بالنوع السّرديّ نفسه، ومن خلاله يستطيع المتلقي إدراك دلالات المعنى وتشكله ضمن أداة جامعة بين الشكل والموضوع على نحو ما ظهر في محاولة بسمة القثامي (المرأة في السيرة الذاتية السعودية).

ومع أنّ المرأةَ الكاتبة قد شكلتْ غيابًا في كتابة السيرة الذاتية، إلا أنها قدمتْ جهودًا تشاطرُ جهودَ الرجلِ في نقد وتحليل السيرة الذاتية السّعوديّة، إلى الحد الذي جعل الحيدري يُؤرّخُ نشأةَ دراسة السيرة الذاتية في الأدب السعوديّ برسالته العلمية (السيرة الذاتية في الأدب السعودي، 1413هـ)، ورسالة عائشة الحكمي (السيرة الذاتية عند أدباء المملكة، 1417هـ).

2- صورة المكان في نقد السيرة الذاتية: الوظائف والأنماط:

التصور الذي تضعه هذه الدراسة لحدود صورة المكان في السيرة الذاتية، يتحددُ مِنْ خلال دراسة الحيدري في كتابه (السيرة الذاتية في الأدب السعودي)، حيث عقد فصلا كاملا لصورة المكان، وهي الدراسة الوحيدة التي قُدّمت في هذا الموضوع.

في الدراسة السابقة مباحث مفصلة للمكونات السردية جميعها (الزمن/ الشخصية/ المكان)، لكن تقنيات المكان جاءتْ مقرونةً بمصطلح الصورة، مدركة لآلياتِ اشتغال المكان السردي عبر الخيال والذاكرة المختزنة أكثر من ارتباطه بالأماكن الواقعية. مُؤكدةً على الفرق بين المكان المعاش والمكان الأدبيّ؛ فالمكان الفعلي« مسافة لها أبعاد هندسية وطبوغرافية، ويتكون من أشياء محسوسة»، وأما المكان الأدبيّ فله « أبعاد اجتماعية وثقافية وأيديولوجية تعبر عن موقف الكاتب من المجتمع» (الحيدري، 2003م، ص: 521).

ومن هنا جاء تقسيم المكان متنوعًا، ومُتوفرًا على أبرز الأشكال والجماليات، التي استنبطها الباحثُ مشيرًا إلى ثلاثة أنماط معروفة، هي المكان الأليف، والمعادي، والمحايد (الحيدري، 2003م، ص: 520). فجاء تناوله لصورة المكان مُحِيلا إلى ثلاثة توجهاتٍ، اعتمدها الأدباءُ في تسجيل

مشاعرهم، وهي كالتالي:

الأول: توجه يُعْنى بالرصد الجغرافيّ، وهو ما يعرف بالمكان «الفوتوغرافي» (النابلسي، 1994م، ص: 17). ويُعدّ ذكره في العمل الأدبي عيبًا، وقد توفرت هذه الصورة المكانية بكثرة عند حمد الجاسر في سيرته (من سوانح الذكريات)، وعدها الباحثُ « استطرادًا يخرجُ عن المنهج الذي يجب أن يلتزم به كاتب السيرة الذاتية» (الحيدري، 2003م، ص: 527). ويسميه الباحث « بصورة المكان العلميّ»، وهو وصف بأسلوبٍ علميّ يميل إلى تقصي الأماكن بدقة وضبط مسمياتها وتصحيح الخطأ الشائع في تسميتها لفظًا وكتابة.

وأما التوجُّه الثاني؛ فيهتم برصد الجوانب الاجتماعية المرتبطة بالمكان، ويظهر في صورة المكان الارتباط الوثيق بالأديب، وكأنّه جزء لا يتجزأ من مشاعره وعواطفه، وتأخذ صورة المكان لدى عبد العزيز الربيع (ذكريات طفل وديع) طابعًا اجتماعيًا، وهو ما لوحظ أيضًا لدى الجاسر في وصفه للأماكن اللصيقة به كالبيت والمدرسة، والربيع في وصفه الحرم المدنيّ، حين ينقل لنا الارتباط الوثيق لسكان المدينة بالحرم، فهو جزء لا يتجزأ من مشاعرهم، وعلى هذا النحو يصنف تعلق حسين الزيدان (ذكريات العهود الثلاثة) بالحرم المدنيّ أيضًا؛ فهو يشكل صفحة مهمة في حياته،(الحيدري، 2003م، ص:522).

التوجُّه الثالث: الصورة النفسية والعاطفية للمكان، والأمثلة المرتبطة بهذا النوع متعددة، تستوعب المفهوم الأدبي للمكان محيلة إلى الأنماط الأساسية المحددة التي سعت الدراسة إلى حصرها في: المكان الأليف -المكان المعادي-المكان المحايد.

ومن خلال هذا التقسيم، أوجد الحيدري صورتين متضادتين للمكان الواحد، مستدلا على ذلك بصورة لبنان في سيرة محمد عمر توفيق (أيام في المستشفى)؛ حيث بدت صورة المكان كئيبة موحشة معادية، وذلك خلال رحلته للعلاج ووصفه للمستشفى، على حين نجد صورة المكان مشرقة في رحلته الأولى إلى لبنان، ويُلاحظ أنّ صورةَ المكان المعادي تتسم بالعمق والخصوصيّة، وهو ما أشار إليه أيضًا في سيرة حسن كتبي (هذه حياتي) في وصفه للسجن؛ حيث جاءتْ صورةُ المكان كئيبة تدعو للشفقة مُقارنًا تحوله من المكان الأنيق (المنزل) إلى المكان المعادي (السجن).

أما صورة المكان المحايد، فنجد وصفها بوضوح في سيرة غازي القصيبي (سيرة شعرية)، في وصفه لصدمة الحضارة وإحساسه بالاغتراب في القاهرة، ثم الاغتراب الأكبر بانتقاله إلى أمريكا. (الحيدري، 2003م، ص: 538-539).

هذا المقدار من التحديد الشامل أتاح للناقد التنقيبَ والتحليلَ بشكلٍ واسعٍ ومنظمٍ، ليكرس الجهد في الكشف عن صور الأماكن مُحددًا إياها بجملة من الصور التي يمكن أن نذكرها فيما

يلي:

المكان الصوتيّ: وتبرز جماليته من خلال الصوت، كما ظهر لدى عزيز ضياء (حياتي مع الجوع والحب والحرب)، في تصويره للمكان؛ فهو يمتلك وصفًا متناهيًا في الدقة، ومن زوايا متعددة، حتى إنه يسعى إلى نقل الأصوات التي كانت تتردد في المكان، ومن أمثلة ذلك قوله: «لم يكن هذا هو المكان الوحيد الذي أخذ يعلن عن فتح الباب على السلعة التي يعرضها للبيع، إذ ما هي إلا لحظاتٌ أو دقائقٌ حتى امتلأت ساحة الحراج، ليس بالجمهور الكبير من الناس، وإنما بصيحات هؤلاء الذين يعرضون الأمتعة...»(الحيدري، 2003م، ص: 533). طبيعة الوصف هنا أضفت على المكان حيويّة أسبغتها الخصوصيةُ الصوتيّةُ والصّخب المصاحب للمكان.

المكان الحنينيّ: كما ظهر في سيرة زاهر الألمعي (رحلة الثلاثين عامًا)، حيث وصفَ مسقطَ رأسه وصفًا جغرافيًا تتخلله مشاعرُ الحنينِ والشوقِ بعد انقطاع. يقول الألمعي: « وكنت أطل فأرى بالعين المجردة في رجال ألمع جبالا وسهولا كنْتُ أتدرجُ في ربوعها وأسرح وأمرح في شغافها ووهادها» (الحيدري، 2003م، ص: 543). هذا الاسترجاع الصّوريّ لذاكرة المكان يُشكل علاقة حميمية مع المكان الأمومي الذي نشأ فيه، وقد علق الحيدري على هذا الوصف مشرا إلى أنّ شدةَ الشّوقِ جعلتْ صورة المكان عالقة في الذاكرة وكأنها تُرى «بالعين المجردة».

المكان الشامل: ويحتوي على الأزمنة الثلاثة: التي ذكرها (النابلسي، 1994م، ص:18)، الماضي والحاضر، والمستقبل في اللحظة النصيّة الواحدة. تظهرُ هذهِ الصورةُ الشاملةُ في سيرة ابن عقيل الموحية بشاعرية المكان في ميله إلى محاورة الأماكن والتأمل فيها واستبطان تاريخها، وهو ما يسميه (الحيدري، 2003م، ص:539) بـ «نفسية المكان»، ليعلق عليه قائلا: «نلحظ أن حديث ابن عقيل عن المكان وصورته في مخيلته حديثٌ يتسمُ بالعاطفة الجياشة الصادقة، وأنّهُ حديثٌ يمتزج فيه المكان بالإنسان». ومن الشواهد الدالة على ذلك «إنني أحنُّ حنينًا إلى القرية، ولكنّ القريةَ أصبحتْ مدينةً صغيرةً، وانسحبت عنها رويدًا ذكرياتُ الماضي» (الحيدري، 2003م، ص:541). هذا الشاهد جاء في سياق الكشف عن العلاقة بين الإنسان والأماكن الأثيرة يصفها ويتأملها كما أشار الحيدري معلقًا على وصف ابن عقيل.

ومن هنا نلاحظ أنّ كلَّ نمط من الأنماط، قُرِنَ بمثال من سيرة مناسبة له، فتعددت الصور لتعدد الكتاب وتنوع طرقهم في التناول. ويمكننا أنْ نعدَّ هذه الدراسة خطوةً جيدةً تتناسب مع هذا النتاج الضخم من السير الذاتية. ليكون مماثلا لنظرية الصورة في الرواية. وقد استفادت الدراسة من منهج (باشلار، 1984م) ووصفه الظاهراتي في تحليله للمكان، ولكنها لم تلتزم به

حرفيًّا، وإنما سارتْ بمنحى موازٍ له منطلقة من التجارب السيرية ذاتها، دون إقحام أو تعسف في الطرح، لتأخذ بالاعتبار العوامل النفسية والاجتماعية المحيطة بالسرد والسارد.

3- صورة المجتمع السعودي من خلال نقد السيرة الذاتية:

وصف الظواهر الاجتماعية من أكثر الموضوعات التي عُني بها النقد، إذ لا تكاد تخلو دراسة نقدية واحدة من عناية واضحة بهذا الجانب المهم، والاستفاضة فيه بالشرح والتحليل وبيان أهميته، وما اندثر من العادات وما بقي وما تطور.

ومن الجدير بالذكر أنّ جُلَّ الدراسات التي تصدتْ لهذا الجانب تؤكد تمسك المجتمع السعودي بعاداته وتقاليده على اختلافها بين المناطق، كما تؤكد مشاعر القلق والتوجس من التغيرات التي طرأت على المجتمع، والحنين الدائم إلى الماضي.

لكن موقف أصحاب السير، لم يكن على درجة مماثلة من الحرص والتمسك بالعادات والتقاليد السائدة؛ فقد وجه بعضهم نقدًا لاذعًا لعادات المجتمع وسعى إلى تغييرها، كما فعل السباعي فيما نقله عن جدته من أنها كانت تنهى عن كَنس البيت وقت خروج المسافرين، وكيف أنّ مثل هذه المعتقدات الفاسدة، قد ولدت لديه أثرًا عكسيًا، بحيث أصبحت شخصيته ثائرةً على العادات والتقاليد بشكل عام (الحيدري،2003م، ص: 268).

وكما أشار الحيدري إلى رفض السباعي لبعض التقاليد، أشارتْ عائشة الحكمي إلى انتقاد عزيز ضياء عادة تقبيل يد الكبير، محيلة إلى قوله: «والعجيب أن الرجال في تلك الأيام لا يسحبون أيديهم ...» (الحكمي، 2015م،ص: 349)، مثل هذه التعليقات تؤكد رفضًا تامًا، ومحاولة لتغيير الصورة النمطية التي يراها كاتب السيرة مُترسخةً في المجتمع.

هذا الرفض التام للعادات، والرغبة الجادة في الخروج عن السائد، دفعت النقاد إلى محاولة تبريرها والكشف عن عوامل ظهورها، وقد ذكرت (الحكمي، 2015م،ص: 350) أن سبب رفض عزيز ضياء لعادة تقبيل أيدي كبار السن، أنّ والدته كانت تعلمه ذلك، وقد شددت عليه يوم الخِتَان أن يحترم الخَاتِن لأنه رجل كبير في السن. ولكن في مقابل هذا الانتقاد نجد الباحثة تقابل سلوك عزيز ضياء بسلوك الربيع في لومه لأبناء الجيل الجديد وتمردهم على القيم والتحلل من كل القيود ومنها عدم احترام الكبير، مما يبين أنَّ مثل هذه الانتقادات للعادات والتقاليد السائدة قد تمت معالجتها في سياق الظروف البيئية، وعوامل النشأة التي تحدد شخصية الثائر. وهذا مما يوحي بأنَّ صورةَ المجتمع والنظرة إليه،

تختلف من كاتب لآخر.

من المهم – هنا- الوقوف على منهجية النقاد في تناول الظواهر الاجتماعية، ففي مثل هذه الدراسات من البديهي أن يبدأ الباحثون بالاستقراء الدقيق للظواهر، ثم السعي إلى تصنيفها، وتحليلها تبعًا لعوامل الظهور أو التطور، وجميعهم ركّـزَوا على التغيرات التي ظهرت في المجتمع السعودي، وأشاروا إلى علاقة الذات الكاتبة بالثقافة السائدة.

ولئن كان تناول (الحيدري، 2003م) يتسم بإجمال، ثم تفصيل لأبرز ملامح الحياة الاجتماعية، إلا أنه سعى إلى تحليل الظواهر في ظل محيطها الاجتماعي، مُراوحًا بين التحليل النفسيّ والتحليل الاجتماعيّ معًا؛ وهذه إضافة جيدة عمَّقتْ محاولة الناقد في تقصي الظواهر الاجتماعية وإبراز صورة المجتمع في السيرة الذاتية.

على سبيل المثال، نذكر -مثلا- أنه في سياق حديثه عن أثر المعتقدات على نفسية الكاتب، أشار إلى أهمية هذا الجانب وأدرجَ شواهدَ من وصف السباعي وتصويره للباس في البيئة المكية، قائلا: «هذا الوصف للهيئة قبل نحو تسعين عامًا يعدُّ تاريخًا له أهميته الفائقة لدارسي علم الاجتماع والمهتمين باللباس وتطوره من زمن لآخر (الحيدري،ص: 266).

ومن الأمثلة التي يجدر ذكرها ما ساقه الحيدري من تحليل في سياق حديثة عن اختلاف مظاهر احتفالات الخِتان مُؤكدًا على وجود اختلاف ملحوظ في العادات والتقاليد بين مناطق المملكة الشاسعة، مرجعًا ذلك إلى اختلاف الطبقة الاجتماعية ومُؤيدًا رأيه بثلاثة نماذج:

الأول: محمد حسن زيدان ويمثل ختان الطبقة المتوسطة (البرجوازية)، التي ينتمي إليها الكثيرون من سكان المدينة.

الثاني: يمثلها عزيز ضياء وهو من أهالي المدينة من الطبقة (الأرستقراطية)، حيثُ أُعد له سريرٌ مُزخرفٌ وأُحضرتْ فرقةٌ موسيقيّةٌ للاحتفاء بحدث خِتانه. وقد أجاد (الحيدري، 2003م، ص: 263) في تحليل مشاعر الكاتب من جهة حصول ارتباط شرطي بين السرير المزخرف ومشاعر الرعب والخوف من الخِتان. كما أنّ مشاعرَ الخوف عنده ارتبطت بسماع الموسيقى العسكرية، التي كانت تصدح وقت دخول الخادمة عليه مسرعة لتخبره أنهم جاءوا.

الثالث: حمد الجاسر ويمثل طبقة الفلاحين، وقد كان ختانه عاديًا ليس فيه «بَهْرج ولا زخرفة ولا احتفال»، ولذلك يُعلق الحيدري عليه قائلا: «الملاحظ أن أهالي المنطقة الوسطى وبخاصة أهالي القرى والأرياف لا يعطون الختان الاهتمام والاستعداد كما يصنع إخوانهم في الحجاز» ويعلل ذلك بقوله: « ربما فارِق المدينة عن القرية له أثره الكبير في التباين» (الحيدري، 2003م، ص:270)

على أن التغيرات التي ظهرت في المجتمع من جهة السلوك السائد، والعادات والتقاليد، وما يتبعها من تسليط الضوء على نظام البيت في الماضي، ولباس كل من الرجل والمرأة، وأوقات الفراغ وكيف يتم قضاؤها داخل وخارج الأسرة، والطرق التربوية المتبعة من الآباء والأمهات إلى غير ذلك من العادات والتقاليد التي تم رصدها وتصنيفها من قبل الباحثين، تظهر بجلاء صورة المجتمع السعودي في السيرة الذاتية، ويمكن ذكر أبرز خصائصها فيما يلي:

1- اختفاء المجتمع التقليديّ، وظهور المجتمع المتحضر، وما يتبع ذلك من صراع بين القديم والحديث، لعلّ أبرزها ما ذكره الحيدريُّ عن موقف أهل المدينة من ركوب الدراجات، مُستشهدًا بقول عبدالعزيز الربيع: «كان مما يُعاب في المدينة المنورة، لأنّ الناس كانوا ينظرون إلى راكبيها نظرةً تفيضُ بالسخرية والاستخفاف، وكانوا يتهمون راكبيها بالانحطاط وسوء التربية»، كما أنه نقل عن حسين زيدان مبررات هذا الرفض في قوله: «أن آباءهم كانوا يمنعونهم من ركوبها لأنها حصان إبليس» (الحيدري، 2003م، ص:272).

وبالعودة إلى الدراسات النقديّة التي تناولتْ السير، يمكن الوقوف على مظاهر أخرى، تعبر عن رفض بعض مظاهر التجديد والتحضر في المجتمع، على سبيل المثال ما ذكره عبد الله الحيدري، 2003م) وذكرته(عائشة الحكمي، 2015م، ص:383) من استنكار المجتمع السعودي لعادة لبس النظارة، «فلم تكن مألوفة لدى الناس ولا يستعملها إلا كبار السن من الرجال والنساء» . هذا الموقف الذهنيّ العام يستند إليه (الزهراني، 2013م) في تسديد سهام النقد للنظرةِ المُحافظة التي يتمتع بها أغلب الناس، ومن وجهة نظره أنّ هذا الموقف العام كان من المفترض أن يعود إلى مرجعية مشتركة تسوغه وتضمن تحرره من ربقة القديم وبخاصة في أوساط النخب المثقفة التي ينتمي إليها الكُتّاب بالضرورة، إلا أنه في النهاية يستدركُ قائلا: «لكن هذا ما لا نجد له أثرًا قويًّا هنا؛ لأنَّ الذهنيةَ المحافظة تظلُّ بطبيعتها حذرةً من كلّ جديدٍ قلقة من كل تغيير، وخصوصًا فيما يتعلقُ بمنظوماتِ الأفكارِ والقيمِ الرمزيّة» (الزهراني، 2013م، ص:23).

وقد نبّهَ (الزهراني، 2013م) إلى وجود فروقات واضحة في النظرة المحافظة لدى كُتّاب السير، مشيرًا إلى عددٍ مِنْ السّيرِ التي تعاملتْ مع صورة الماضي بواقعية وتجنبت التحليل والنقد إلا في أقلِّ المواضع، من هذه السير (رحلة الثلاثين عامًا)، و(حكاية الفتى مفتاح)، و(أي بني)، و(ما لم تقله الوظيفة)، (ذكريات طفل وديع)، و(ذكريات العهود الثلاثة).

2- التمسك بالموروث والمحافظة عليه، ومن ذلك احتفالات الأعياد التي تفيض بمشاعر

الحبّ والتكافل الاجتماعيّ، وقد أوردتْ (عائشة الحكمي،2003م، ص:350) مقارنةَ العطار بين احتفال الأطفال في نجد والحجاز، وخروجه من ذلك بتشابه بعض المظاهر واختلاف بعضها.

2- صورة الماضي والحنين إلى صفائه ونقائه، مع صعوبة الأوضاع الأمنيّة والاقتصاديّة التي عانى منها إنسانُ هذا العصر، ويتمثلُ ذلك في عدة أوجهٍ، يمكنُ الاكتفاءُ بذكرها فقط طلبًا للإيجاز وتجنبًا للاستطرادِ المُخِلِّ(القيلات أو الرحلات- الألعاب الشعبية والأغاني والرقصات- صور الحياة في الحارة- الأثاث والأطعمة)، ويمكن مراجعة تفصيل ذلك لدى (الحكمي، 2015م، ص:356-385).

الحدود المؤطرة لتلقي الصورة في نقد السيرة الذاتية في الأدب السعودي

أ- منهجية التلقي وأساليب التأويل:

يعتمد النقدُ الأدبيّ للصورة في سرد السيرة الذاتية تصورًا منهجيًّا يكشف عن جماليتها والمنطق المتحكم في تكوينها، لكن دون الاتكاء على المنجز النقدي الذي أوجدها. وهنا لا بد من التساؤل عن منهجية هذا التناول، وعن المرجعيات المعرفية التي يتكئ عليها الباحثون.

ولو رجعنا لمعظم الدراسات النقديّة التي تناولت البنية الموضوعية لصورة المرأة لدى عدد من الباحثين، أبرزهم بسمة القثامي، ومعجب العدواني، وعائشة الحكمي، أو رجعنا إلى البنية السردية لصورة المكان لدى الحيدري، نجد التحليلات بعضها مُوجَّهاً للذات الكاتبة (المؤلف) وتحليل انفعالاتها، وبعضها يسلط الضوء على المتلقي (القارئ)، وهو مدار الفرق بين دراسة وأخرى بالنظر إلى وظيفة الأدب الأساسية.

ومما يظهر في الاتجاه النقديّ الأول (المُوجّه للذات الكاتبة) من ملامح استجابة إيجابية، إخضاع الحكم النقدي لنظرة العقل، والتعليل المفصل المستند إلى قوانين المنطق ومنها قانون السببيّة، وفي ضوئه فسّر النقاد غياب سرد المرأة في السيرة الذاتية السعودية، وفق ما أشارت إليه عائشة الحكمي حول حساسية قضية المرأة في السيرة الذاتية عند الأدباء، مشيرة إلى أنها شكلتْ عقبةً لدى بعض الكتاب وعلى رأسهم حمزة بوقري، الذي ألمح إلى هذا الموضوع بشكلٍ غيرِ مباشر في سيرته (الحكمي، 2015م، ص: 95). وفي ضوء الباعث الديني والتقاليد الخاطئة فسّرتْ الباحثةُ الأسبابَ التي جعلتْ الأديبُ يُسقِطُ المرأةَ من حسابه وهو يدون سيرته، عدا إشارات خاطفة تحيل إلى دور الأم أو الأخت أو الزوجة...، ثم خلصت من ذلك إلى التساؤل التالي: **ما الذي يُضير إذا تحدّث أديب عن دور زوجته واستقراره الأسريّ في تنمية إبداعه؟**

هذا ما لفتت النظر إليه عائشة الحكمي في

تفاوت أصحاب السير في التناول؛ فبعضهم كان حديثه عن المرأة شاملا مثل بوقري وبعضهم كان مختصرًا مثل: (عطار)، وبعض أصحاب السير لمْ يُشرْ إلى اسمها، وربما أشار بعضهم إلى كنيتها، وبعضهم ذكر اسمها صريحًا وهم (السباعي، وبوقري، والقصيبي، وزيدان، وضياء)، مرجعة ذلك إلى طبيعة التقاليد العربية (الحكمي، 2015م، ص:335).

كما فطن الدارسون إلى أهمية التطبيق في الممارسة النقدية دون الاكتفاء بالأحكام المُعَمّمَة، ليمتد الجهد إلى تفسير المشاهد التصويرية، والمقابلة بين المبدعين، ومحاولة تقسيم وظائف الصورة السردية، بالنظر إلى أبعاد مهمة تتصل بعناصر العمل الفنيّ نفسه (الزمان / المكان/ الشخصيات/ طبيعة الأحداث/ طبيعة النتاج والبيئة)، وهذا ما ظهر جليًا في دراسة (الحيدري، 2003م)، حيث جاءت تقسيمات الصورة عنده مرتبطة بأعمال معينة تم انتقاؤها بعناية، ليتم التناولُ وفقَ رؤية نقدية موضوعية يقترن فيها الوصف بالتطبيق، مُعَنونًا لكل صورة بعنوان مناسب ينتقي أبرز الكتاب الذين تتجسد لديهم الظاهرة. يمكن التمثيل لذلك بالعناوين التالية: الربيع والطابع الاجتماعي، تعلق زيدان بالمكان وعشقه له، بالخير والارتباط الوجداني بالمكان، ابن عقيل ومحاورة الأماكن وتأملها، الألمعي والحنين إلى المكان.

هكذا استطاع النقاد استقصاء ديناميَّة الصورة ضمن التكوين الذي يتيحه طبيعة الجنس السردي، وطبيعة موضوعها، وهي ديناميّة حيّة ومهمة في تحليل الخطاب الاجتماعي، لأنها تعمل على تجميع عدة صور متراكمة ومتفاوتة من كاتب لآخر. أي بالنظر إلى ما يُطالها مِنْ امتداد وتوتر ناتج عن اختلاف الرؤية لدى كتاب السير.

والواضح أنّ هذهِ الدراسات لا تعتمد توجهًا محددًا في النقد والتحليل، ولكنها قلّما تلجأ إلى التعميم وإطلاق أحكامٍ غيرِ مُعلّلة أو الاكتفاء بالتنظير دون التطبيق. وإن ظهر صدى التيارات النقدية الجديدة مع مراعاة طبيعة النتاج الأدبي نفسه وخصوصيته البيئية والفنية.

الأمر الذي يجعله مقبولا ومفيدًا في تطوير مناهج الدراسة الأدبية في النقد السعودي. بالتزام منهجية موضوعية تقربه من النقد الإبداعي، والقراءة النقديّة التأمليّة. ذلك أنّ القراءةَ النقديّة الثرية هي التي تُصغي إلى ما يقوله النص دون إقحام فيه أو إسقاط عليه، لأن مهامها تنطلق من السعي إلى فك الرموز الدلالية للنص، وإعادة تركيبها للكشف عن الخفي والقبض على المقموع في ظل سلطة النص والسياق الاجتماعي.

هناك أبعادٌ أخرى تتعلق بتلقي صورة المرأة، وهي رؤية لها قيمة نقدية تتصل بطبيعة المتلقي للعمل الأدبي (الاتجاه الثاني المتعلق

بالمتلقي) بالنظر إلى الطبيعة المحافظة للمجتمع السعوديّ، بحيثُ نجدُ صورة المرأة مقتصرةً على العلاقات الأسرية في الغالب، ومنها مكانة الأم العظيمة في ثقافتنا الإسلامية؛ فهي الملهم الأول، والعامل الأساسي للنجاح، لأنّ برها مفتاحُ التوفيق والعناية الإلهية، هذا ما أشار إليه معجب الزهراني في سياق حديثه عن الرؤية المحافظة، واختلاف وجهات نظر الكُتّاب تبعًا لاختلاف ظروف النشأة، لكنّ الباحثَ في النهاية يخلص إلى أنّ هذه النزعة المحافظة وفقت في اكتساب دلالات إنسانية مطلقة مستمدة مِنْ إيمانِ الكُتّابِ وعقيدتهم الإسلامية الراسخة، مُدلِّلا على ذلك بمقطعٍ من سيرة (حكاية الفتى مفتاح) «واجبنا أخلاقيًا تجاه الآخرين من الأسرة وبخاصة تلك الأم التي غرست في الابن بذور هذه القيم، وظلَّ وفيًّا لها بارًا بها» (الزهراني، 2013م، ص: 24). وفي ظل الإشارة إلى إلحاح الكاتب على الأثر الإيجابي لدعاء الأم، يمكننا أنْ نشيرَ هنا إلى الاحتفاء بالأثر العاطفي للنص الأدبي، والاهتمام بالانفعال النفسيّ الذي يجده السامعُ. هذا المنجز يظهر أنّ الناقدَ قد جمع بين التنظير والتطبيق لرفد الظواهر الفنية بما يؤيدها من النصوص المدعمة للقضايا النقدية المطروحة.

وعلى نحو آخر نجدُ تباينَ وجهات النظر حول الموضوعات المتعلقة بتجارب الحياة العاطفية للذات الكاتبة؛ فنجد معجب الزهراني يعلن غيابها التام في قوله: «الموضوعات المتعلقة بالتجارب العاطفية للذات الكاتبة لا أثر لها في هذه الكتابات» (الزهراني، 2013م، ص: 29) مُسوّغًا ذلك الغياب بأنه نتاج التزام الكاتب بفضائل المجتمع المحافظ الذي ينتمي إليه.

بينما نجد خلاف هذا الرأي، لدى عائشة الحكمي، فهي تقرُّ بوجودِ جوانبٍ متعددةٍ لعلاقات الرجل العاطفية بالمرأة؛ فهي متباينة الأدوار، ومتعددة الصور. حيث ترجح الحكمي أن هناك عوامل كثيرة تتحكم في العلاقة لعلّ أبرزها المرحلة العُمريّة للذات الكاتبة، والمكان الذي يجمعهما، ودرجة العلاقة من حيث إمكانية الانقطاع والاستمرارية، ونوعها من حيث السطحية والعمق، وقد أشارت إلى وجود هذه العلاقات عند كل من (الربيع، وقنديل، والقصيبي، وعطار، وبوقري، وضياء، والمشري). وقد ذكرت الحكمي أنّ هناكَ ثُلة من أصحاب السير لمْ يظهرْ لديهم تصريحٌ عن أية علاقة بالمرأة مثل:(السباعي، أحمد علي، وصباغ، والألمعي، وأبو مدين، وزيدان، ومحمد عمر توفيق) (الحكمي، 2015م، ص:328). انطلاقًا مِنْ هذا التناول، يسفر هذا النقد عن الجانب المعرفيّ ودوره في تشكيل خصائص الصورة السردية للمرأة في السيرة الذاتية السعودية.

على أنه من المفيد والضروريّ الإشارة إلى أن هناك من اختطّ لنفسه منهجًا بين النقد ونقد

النقد المتضمن التطبيق العملي في حدود التعامل المباشر مع جماليات الأعمال الأدبية، مع الالتزام بعرض المفاهيم والقضايا المطروحة من زوايا متعددة تعمل على تفنيد المنجز النقدي[1].

وبصفة عامة فإن الدراسات التي تعرضنا لها لا تظهر اهتمامًا بالأطر المنهجية لنقد الصورة، وإنما تكتفي بالرصد والتوثيق على نحو ما رأينا في دراسة بسمة القثامي، أو بالوصف والتحليل كما رأينا في دراسة الحيدري لصورة المكان، وكان ينبغي الاشتغال على التنظير المنهجي للصورة السردية وتبني مفاهيمها المختلفة لأن الدراستين تخصصتا في هذا الجانب.

ب-جماليات التلقي وأثرها في تطور نقد السيرة الذاتية في الأدب السعودي:

وهنا نعالج موضوع الصورة في حدّها الجمالي، من جهة طاقتها التعبيرية وحمولتها الفكرية وعلاقة ذلك بخصوصية الجنس الأدبي، مما يستوجب تسليط الضوء على الاستجابة الجمالية للصورة السردية في السيرة الذاتية السعودية، وأوجه تناولها في النقد. وهي وجهة نظر تداولية ذات أثر فعال في الكشف عن أدبية النص، حيث يبرز القارئ كعنصرٍ فاعلٍ في التلقي، حين يضعُ أصبعَهُ على بؤرة الجمال في النص الأدبيّ، لأنّ القارئَ كما يقول (إيكو، 2001م) جزءٌ لا يتجزأ من عملية الكتابة، بل إنه بمنزلة قطب الرحا.

وقد أشارتْ أغلبُ الدراساتِ أنّ السيرة الذاتية السعودية لها خصوصية اجتماعية لا يمكن تعميمها على الأنواع الأدبية الأخرى من جهة قضية البوح وتحري المصداقيّة، ولأنّ الصّورة السردية لا تدرك مجردة وإنما تتفاعل مع باقي مكونات النص وبناء عليه يمكن أن نجمل أبرز خصائصها وفقًا لما تم معاينته في الدراسات النقدية التي تناولت الصورة.

1-الصدق الفني:

الصورة السردية ما هي إلا « تجريد جماليّ للواقع، ولكنها ليستْ ترديدًا دقيقًا له»(أنقار، 1994م، ص: 23). لكن النظرة للواقع تتفاوت من كاتب لآخر.

فهل المصداقية هي معيار يحتكم إليه النقاد في الحكم على جماليات الصورة، وهل الصدق الفنيّ يتطلبُ مطابقة الواقع؟

ما مدى مساحة الحرية التي ينتهجها الأديب السعودي في كتابة السيرة الذاتية؟

وإذا كان الصدق آلية تتحكم في الإنتاج، فما موقف النقاد من ذلك؟

هذه الأسئلة تتطلب فحص المنجز النقدي، ومقارنة مواقف النقاد في ذلك.

أكَّدَ الباحثون على أن السرد لا يمثل الواقع، وإنما يعيد إنتاجه، لأنَّ السرد يبني عالمه على التخييل، لكن المساحة في الرواية أوسع؛ وذلك

1. يظهر هذا المنحى لدى الناقد معجب الزهراني.

نظرًا لخصوصية السيرة الذاتية ونزوعها إلى تخليد الذات عن طريق الكتابة.

ومع ذلك نجد لدى بعض الباحثين رغبة للتأكيد على أن سمة المباشرة في السيرة الذاتية، هي صفة ملازمة لها، لكن تسخير الطاقة البلاغية وإسعافاتها التعبيرية، تلازم فيض المشاعر إلى حد يقبل الإبداع في التخييل ويسهم في بلورة خصوصية الصورة السردية في السيرة الذاتية.

وأما عن صورة المرأة، فنجدها تتجلى في مستويات أسلوبية متباينة، ولكن جميعها في تواصل دائم مع الواقع، مما يخلقُ سمةً بارزة وخاصية مميزة دالة على تفوق نوعي في سيرة عبد الفتاح أبو مدين، ومرد ذلك إلى «نبرة الصدق التي تخترق النص في كل مقاطعه» (الزهراني، 2013م، ص: 13) وهو ما أشار إليه معجب الزهراني في سيرة مدين وفي سيرة غازي القصيبي، وعبدالعزيز مشري.

وخلاصة ما يصل إليه الدرس النقديّ في هذا الشأن أنّ لكل نص سيري إفرازه الخاص به، وجميعهم يرضخ لبنية الخفاء والتجلي، التي توجه القارئ إلى إدراك الأبعاد التي توجه مسار الصورة وتحدُّ من قدرتها على التحليق. وإذا كان الأمر يتعلق بصورة المرأة فالوضع يكون أكثر تحرزًا وأضيق مساحة للتعبير.

وقد أجمع الباحثون على أنّ هناك نمطًا من التوتر الأسلوبيّ، نتيجة للقيود المفروضة على كل ما يخص المرأة، سواء أكانت ذاتاً أم موضوعاً، لذا اُعْتبرتْ صورةُ المرأة في السيرة الذاتية قاصرةً عن نقل الواقع بصورة صادقة أمينة ولم ينظر إليها نظرة فنية تخييلية، تخول لها الخلق والإبداع والتجديد في بِنية النص توافقًا مع طبيعة جنس السيرة، لاسيما من جهة ارتباطها بحياة الكاتب نفسه، وحساسية هذا الموقف في مجتمع مسلم محافظ، وإن كانت المرأة تشاطر الرجل عالمه، وتشغل مساحة لا يُسْتهان بها في فكره ووجدانه (الزهراني، 2013م، ص:16).

وعلى العكس من ذلك جاءت صورة المكان، لأنّ ذاكرتَه ترتهن إلى الخيال، وهو بدوره يلغي موضوعية الصورة المكانية، أي كونها ظاهرة هندسية، ليظهر دور التخييل الذي يمارس القارئ فيه دوره من خلال اكتشاف جمالية المكان وتذوقها والتمتع والتلذذ بها.

ومع أن الدراسة النقدية الوحيدة (الحيدري، 2003م)، التي باشرت موضوع صورة المكان، قد اختزلته في زاوية محددة تتعلق بعلاقة الشخصية بالمكان، إلا أنها ربطته بمعيار الصدق الفني، ملحة على أهمية هذه الرؤية، ودورها في تشكيل جمالية الصورة، وذلك على نحو ما نجد من الإشادة بتعلق الزيدان بالمكان وعشقه له، وأنّ حديثه عن المكان يتسمُ بالصدق الفني « بوصفه بطولة تعمل في داخله، وتدفعه إلى الأمان، وتشعره بالقوة» (الحيدري، 2003م، ص: 526).

أو كما أشاد ابن عقيل بالمكان وصورته، فحديثه عنه يتسم «بالعاطفة الجياشة الصادقة؛ لأنها ترتبط بذكريات غالية، وأشخاص لهم مكانة في نفسه» (الحيدري، 2003م، ص: 542).

هكذا تكون صورة المكان أداة جمالية لها وظائف محددة وموجهة بالدرجة الأولى إلى القارئ الذي يسعى إلى تفسيرها والبحث في مكوناتها لكي يتوفر على المتعة الحقيقية في التعايش مع النص الأدبي.

2-الطاقة التعبيرية :

تتجلى الطاقة التعبيرية للصورة السردية في السيرة الذاتية، في إطار يخضع لخصائص جنسها الأدبي، من حيث الانطلاق والتوالي والتسلسل والترابط والامتداد، ليتم إخراج الصورة من مستواها اللغوي إلى سياقها السردي، باستحضار جميع الوظائف التي تنوط بها من حيث هي تجسيم وتمثيل وذلك ما يميزها بقدرتها على بعث الحياة في لغة السرد.

وقد أشارتْ بسمةُ القثامي إلى إمكانات تحليق صورة المرأة في فضاء المتن السردي وتراتب تفاعلها مع باقي مكوناته. متتبعة جماليات توظيف الصورة في معناها الحسي، الذي يحيل إلى الصورة السينمائية والصورة الدرامية بالمفهوم البلاغيّ الجديد، في مقابل الصورة الساكنة التي تعتمد على الوصف الثابت (القثامي، 2014م، ص: 193).

حول هذا الفهم يمكننا الاصطلاح على مفهوم (المجاز السردي) أو مفهوم الصورة السردية من حيث هي نقل فني، ومحاولة لتجسيم معطيات الواقع الخارجي بواسطة اللغة. فاللغة كما ذكرتْ (القثامي، 2014م، ص:187) هي مَنْ يُجَسِّمُ الخيال ويبرز العاطفة، وهي التي تعطي النص شكله، وتجسد وظائفه من خلال تقديم الشخصيات، ووصف المناظر، والأحداث.

يضاف إلى ذلك ما يسفر عنه السرد المشهدي (التصوير المتحرك) من دلالات تكشف عن الانفعالات النفسية للذات الكاتبة وعلاقتها بالحدث من جهة أثره في تشكيل ذاته وتكوينه النفسي، مُدلِّلة على ذلك بمشهد من سيرة السباعي:

« وقامت أمي إلى علبتها الصغيرة، ثم أسلمتني الجنيه وهي تهيب بي: لكن ما تقول: إيش الصنعة إلى بدك تسويها» (القثامي، 2014م، ص: 196) أو في سرد عزيز ضياء حين كشف عَنْ موقف أمه وتعاملها الصارم مع مشاغبات الطفولة، حيثُ تعملُ الصورةُ المتحركةُ هنا على رسم تصور واضح عن شخصية الأم ودورها في تعديل سلوكه: « ولا أكاد اقترب منها أو تقترب مني حتى أجد نفسي مشدودًا مِنْ أذني بين أصابعها» (القثامي، 2014م، ص: 197). في المشهد الأول أشادت الدراسةُ السابقةُ بتوظيف الأفعال لدفع حركة السرد وتشكيل الصورة المتحركة التي

تمكن من التقاط البعد الجسمي في صوره مكتملة يقف القارئ متأملا لها في وعيها الكامل ووقارها وموقفها المتزن تجاه تربية ابنها، وفي الثاني أشارتْ إلى لغة الوصف ودورها في تجسيد أبعاد الشخصية بشكل يسهم في رسم صورة ذهنية عن شخصية الأم الحازمة.

وسواء كانتْ الصورةُ ساكنةً أمْ متحركةً، فإنها في كلتا الحالتين تعطي تصورًا عن طبيعة المكان والأشياء والشخصيات المتفاعلة مع المشاهد، وقد بدتْ شعرية المكان واضحة في السيرة الذاتية، من جهة تعلقه بالحيز الذي تجري فيه الأحداث، ومن جهة كونه الأداة الفاعلة في تطوير مسار السّرد، ويسهم في تشييد الحبكة.

ذلك أنّ الصورةَ في السرد شاسعةٌ واسعةٌ بامتداد السرد نفسه، عند هذا الحد لا تبقى الصورة المنتزعة بسيطة جزئية، وإنما تمتد بالنظر إلى السياق النصي، والسياق الاجتماعي، وقواعد الجنس الأدبي، ومنه تتشكل هوية النص، والطاقة اللغوية والبلاغية المكونة له.

على مستوى السياق النصي، والسياق الاجتماعي، وقواعد الجنس الأدبي، أكّدتْ الدراساتُ النقديّةّ أنّ عناصرَ الصورة السردية تُبْنى على أساس التخييل، الذي يعمل على خلق الواقع في مستويات أسلوبية متباينة، يمكن استقراؤها على مستوى الجملة أولا، ثم على مستوى السياقين النصيّ والاجتماعيّ ثانيًا، ولا يمكن لهذه الخطوة أن تتحقق إلا بوجود قارئ قادر على الارتقاء بالصورة السردية من حقلها اللغوي، إلى حقلٍ دِيْناميّ يخضع لماهية السرد، وفقًا لهذا المفهوم فُسرت جماليات الصورة المكانية في سيرة حسين زيدان، ومبعثها «استخدامه لأسلوب التشخيص، أو التجسيد»، الذي يصور نظرته للمكان بوصفه بطولة تعتمل في داخله وتدفعه إلى الأمان وتشعره بالقوة(الحيدري، 2003م، ص:525)، والصورةُ بهذا المنحى أداةُ تشكيلٍ تعملُ على إحداث تلاحم وجداني بين المكان والشخصيات التي تحل فيه.

وحين يسعى الناقد إلى استجلاء علاقة الصورة بالمدركات الحسية، التي تشكل العنصر الأساسي الداعم إلى تكوينها، يصبحُ للون دورٌ حاسمٌ في تجسيد هيئة العناصر المكوِنة للصورة المكونة، ومعلوم أنّ تشكيلَ المكانِ يعتمدُ على عالم الألوان والصور والروائح والأشكال واللباس والأثاث وما إلى ذلك من الأشياء الدالة عليه.

ومن المهم الإشارة إلى أن الصورة اللونية المكونة للمكان يصعب عزلها، لأنها تتلبس بالشخصية وبالزمن، ومن ناحية أخرى لأنها تتعلق بالدلالة الكلية للنص السردي. هذا من خلال ما يُبث في البنيةِ السّرديّة من تعبيرات لونية ذات تأثير فاعل، يحيل اللون إلى قوة مؤثرة في المكان.

ويرتكز الوصف والتحليل هنا على ملاحظة

المتلقي وشعوره ومعاناته تجاه الألوان التي يصطبغ بها عالم السرد، ليبدو المكانُ حميميًا أليفًا أو ومعاديًا بصورة موحشة، وهما «الصورتان المتضادتان»، اللتان عبر عنهما الحيدري، حين قابل بين صورة لبنان في زيارتين متفرقتين لمحمد توفيق في سيرته، وذلك في قوله: «إنها لصورة ترتعد لها الأطراف تلك التي يصف فيها محمد عمر توفيق غرفة العمليات بما تحويه من أغطية بيضاء وضمادات وأبخرة التعقيم المتصاعدة في المكان. «ويقابلها بصورة أليفة للمدينة نفسها بأنها صورة «جميلة تهش لها النفس». ووفقًا لهذه الملاحظة جاء الحكم على الصورة الأولى (المعادية) أنها داخلية عميقة تتسم بالخصوصية والصدق، في حين أنّ الصورةَ الثانيةَ خارجيةٌ تتسم بالسطحية. (الحيدري، 2003م، ص: 543). وعلى هذا الأساس تغدو الصورة السردية للمكان ذات قيمة فنية عليا، وأداة نقدية فاعلة يمكن من خلالها مقاربة الوظيفة الجمالية في السيرة الذاتية. هذه الظاهرة الفنية جديرة بالبحث والتحليل من خلال نماذج إضافية من سير مختلفة، لكن الحيدري اكتفى بالبحث في سيرة واحدة.

خاتمة :

استقرأ البحثُ جملةً من الدراسات النقديّة المتعلقة بالصورة السردية في السيرة الذاتية، بُغْيَةَ الكشف عن ملامح الاستجابة الجمالية، من خلال الوقوف على التصور العام الذي يقف عنده النقد لكلٍ مِنْ:

1. صورة المرأة في نقد السيرة الذاتية السعودية.
2. صورة المكان في نقد السيرة الذاتية السعودية.
3. صورة المجتمع السعودي في نقد السيرة الذاتية.

وقد كانَ الاختيارُ بناءً على توفر دراسة مستقلة أُفرِدت لصورة المرأة هي دراسة بسمة القثامي (المرأة في السيرة الذاتية السعودية) بالإضافة إلى توفر جملة من الدراسات على مباحث مهمة تتناول قضايا المرأة، وملامح صورتها في السيرة الذاتية السعودية.

وقد توفرت دراسة (عبد الله الحيدري، 2003م) على صورة واضحة للمكان، هذا بالإضافة إلى استفاضة الباحثين في تناول قضايا المجتمع في السيرة الذاتية مِمّا هَيَّأ لهذا البحث الكشف عن صورة المجتمع السعودي من خلال أبحاث نقد السيرة الذاتية.

وفي ضوء تتبع هذا النقد أمكنَ الوقوفُ عند مفهوم الصورة السّرديّة في نقد الصورة الذاتيّة، وبدراسة المصطلحات التي تمّ تداولها في هذا الحقل ظهرتْ سِماتٌ محددةٌ للصورة السردية في السيرة يمكنُ أنْ نجملها فيما يلي:

أولا: يتعامل النقد مع الصورة بمفهومها الشامل، بوصفها تصوير لغويّ وتعبير فنيّ وتخييل جماليّ، يعبرُ عن خَلْقٍ وإبداعٍ تتشكلُ من خلاله هيئة أجناسية، من خلالها تتمثل أدبيةُ النصّ وشعريته، دون الفصل بين أبعاده الفنيّة من جهتي الشكل والمضمون، ومن خلال هذا الفهم حاول هذا البحثُ تقديمَ إضافاتٍ تنظيريّةٍ وتطبيقيّة، بالنظر إلى مفهوم الصّورة السّردية الشامل بشكلٍ منهجيّ دقيقٍ.

ثانيا: يتعامل النقد مع الصورة السّرديّة في ظل مصطلحات نقدية مدروسة، وإنْ لمْ يسعَ إلى بحثها وتوضيحها في ظل تداولها النقدي المرتبط بالصورة السردية، مثل الحديث عن تشكيلات الصورة، وأنماط اشتغالها، الاستعارة الكلية والاستعارة الجزئية، الصورة المتحركة، والصورة الثابتة، اللقطة والمشهد، إلى غير ذلك من المصطلحات النقدية المتداولة في حقل الصورة السّرديّة.

ثالثًا: طريقة التعامل مع النصوص تفرض مقاربة الصورة في سياقها النوعيّ بطريقة جزئية لا تتصل بالسياق العام للنص هذا فيما يخص صورة المرأة، وأما نقد صورة المكان فيبدو الدرس النقديّ أكثر التصاقًا بالوظيفة الجمالية، وأكثر ارتباطًا بالسياق النصيّ.

رابعًا: اتَّسمَ التناولُ الجماليُّ للسيرة الذاتية، بشيء من التفصيل في البحث عن خصائص اللغة والأسلوب وكلها زوايا تصب في صالح التناول الجمالي للصورة، ويمكن أن تشكل هذه الخصيصة إحدى الركائز الأساسية التي تعتمد عليها أي دراسة تستهدف المنحى الجماليّ في النقد.

خامسا: اختلفت منهجية التناول تبعًا لاختلاف أهداف الدارسين، وطريقتهم في التناول، وإن كان المنهج التاريخيّ هو الذي يطغى على معظم الدراسات، ذلك لأن الظواهر العظمى التي ترتكز عليها أبحاث السيرة الذاتية تتعلق بدراسة الجنس الأدبي، وإشكالية كتابة الذات، وقضايا أخرى ذات صلة بكتابة السيرة الذاتية لعل أبرزها العلاقة بين السيرة الأدبية والرواية، ومراحل تطور كتابة السيرة في الأدب السعودي.

على أننا نلمسُ تطورًا ملموسًا في أدوات النقد، مُتأثرًا بالدراسات النقديّة الحديثة، من جهة محددة تتعلق بالنقد الجماليّ والتحليل الأسلوبي المعتمد في أحيان كثيرة على التحليل النفسي أو الاجتماعي كما لمسنا عند معجب الزهراني، وعبد الله الحيدري، وإن بدا الحيدري أكثر ميلا

إلى التحليل النفسي.

و مع قلة الدراسات التي تنزع إلى جماليات تلقي الصورة في السيرة الذاتية، إلا أنّ هذِهِ المحاولات تظل تحمل ملامح كثيرة للغةٍ نقديّةٍ مقبولةٍ، ومألوفة لدى عدد كبير من النقاد، وإن كان تداولُها في سياق النقد الروائيّ أوسع وأشمل.

وقدْ جاءت الاستجابةُ الجماليّةُ للصّورةِ السّرديّةِ في أبحاث نقد الصورة الذاتية إيجابيةً في أغلبِ المواضع، وإنْ ظهر الرفضُ والاستهجانُ في بعض المواضع على نحو ما ظهر في تحليل كل من معجب الزهراني وعائشة الحكمي في تعاملهما مع صورة المرأة في السيرة الذاتية، واستهجانهما التغييب القصديّ لملامح صورة المرأة من قبل بعض كتاب السِّير. إلا أنه ينبغي الإشارة إلى أن غالبية الأحكام النقدية منطقية ومعللة، لأنها تستند إلى شواهد متنوعة من داخل السير التي تمت دراستها.

وعلى أيَّةِ حالٍ فإن العناية بالصورة السّرديّة في مجال السيرة الذاتية في الأدب السعوديّ، باستخلاصِ القيمِ الجماليّةِ والفنيّة للنص، وبتتبع الجهود النقدية المختلفة، كشف لنا مدى التباين والاتفاق في الانطباعات الصادرة عن مختلف النقاد، بناء على تفسيرهم للنصوص في ضوء شروط اجتماعيّة وثقافيّة شكلتْ مكوناتِ نصوص السيرة الذاتية لغويًّا وفنيًّا ودلاليًا.

المصادر والمراجع:

أولاً/ المراجع العربية:

آل مريّع، أحمد. (2013م).في نظرية السيرة الذاتية (المصطلح، الأنواع، الحقيقة والخيال).منشور ضمن أبحاث كرسي الأدب السعودي، الرياض: جامعة الملك سعود.

أحمد، غادة مصطفى.(2008م). لغة الفن بين الذاتية والموضوعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو

إيكو، أمبرتو.(2001م). الأثر المفتوح، ترجمة عبد الرحمن بو علي، اللاذقية: دار الحوار.

أنقار، محمد. (1994م). بناء الصورة في الرواية الاستعمارية (صورة المغرب في الرواية الاستعمارية). الرباط: مكتبة الإدريسي.

باشلار، غ. (1984م). جماليات المكان، ترجمة غالب هلسا. ط.4، بيروت: المؤسسة العامة للدراسات والنشر.

التميمي، أمل. (2005م). السيرة الذاتية النسائية في الأدب العربي المعاصر، بيروت: المركز الثقافي العربي.

الحكمي، عائشة. (2015م)، السيرة الذاتية عند أدباء المملكة العربية السعودية في مرحلة الطفرة (1390-1418هـ). عمان: كنوز المعرفة.

الحيدري، عبد الله. (2003م). السيرة الذاتية في الأدب السعودي. ط.2، الرياض: دار طويق.

الحيدري، عبد الله. (2008م). السيرة الذاتية في المملكة العربية السعودية(ببليوجرافيا). جدة: النادي الأدبي الثقافي.

ريد، هربرت. (1975م). حاضر الفن، ترجمة سمير علي، بغداد: دائرة الشؤون الثقافية.

الزهراني، معجب. (2013م). السيرة الذاتية في الأدب السعودي، الرياض: كرسي الأدب السعودي بجامعة الملك سعود.

ستولنيتز، جيروم. (1981م)، النقد الفني: دراسة جمالية وفلسفية، ترجمة فؤاد زكريا. ط.2، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

عبد الحميد، شاكر. (2001م)، التفضيل الجمالي: دراسة سيكولوجية التذوق الفني، الكويت: سلسلة عالم

المعرفة.

الغامدي، صالح. (2013م). كتابة الذات: دراسات في السيرة الذاتية، بيروت: المركز الثقافي العربي. ASIN:9789953685.

القثامي، بسمة. (2014م). المرأة في السيرة الذاتية السعودية. إصدارات المجلة العربية، الرياض، (174).

النابلسي، شاكر. (1994م). جماليات المكان في الرواية العربية. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

ثانياً / المراجع الأجنبية والعربية المترجمة:

Abdul Hamid, Shaker. (2001*). Aesthetic preference: the study of the psychology of artistic taste*, Kuwait: World of Knowledge Series.

Ahmed, Ghada Mostafa (2008). *The Language of Art between Objectivity and Subjectivity*, Egyptian Anglo Bookshop.

Al-Ghamdi, S. (2013). *Studies in the biography*. Beirut: Arab Culture Center. ASIN: 9789953685.

Al-Haidari, Abdullah. (2003). *Biographies in the Saudi Literature* (2nd ed.). Riyadh:Dar Twaig.

Al-Haidari, Abdullah. (2008). *Biographies in Saudi Arabia (Bibliography)*. Jeddah: The Cultural Literary Club.

Al-Hekami, 'Aisha. (2015). *Biographies in the Writings of Saudi Men of Letters during The Boom Time*. (1390-1418H.). Amman: Konooz Al-Ma'erefah.

Al-Merriyae, Ahmad. (2013). *On the Theory of Biographies (The term, types, truth and imagination)*. King Saud University: Riyadh.

Al-Nabulsi, Shaker. (1994). *The Aesthetics of the Place in the Arab Novel*. Beirut: The Arab Est. for Studies and Publishing.

Al-Zahrani, Mu'ajeb. (2013). *Biographies in the Saudi Literature*. Riyadh: Chair of Saudi Literature in King Saud University.

Angar, Muhammad. (1994). *Constructing the Image in the Imperialist Novel (The Image of Morocco in the Imperialist Novel)*. Rabat: Al-Edrissi Bookshop.

Asl-Qethami, Basmah. (2014). *Women in Saudi Biographies*. The Arab Magazine Publications, Riyadh, (174).

Attamimi, Amal. (2005). *Women Biographies in Arab Contemporary Literature*, Beirut: The Arab Cultural Center.

Bashlaar, G. (1984). *The Aesthetics of the Place*, (translated by: Ghaleb Halsa) (4th ed.). Beirut: The General Est. for Studies and Publishing.

Eco, U. (2001). *The Open Impact'*, translated by: Bu Ali, A., Lattakia, Dar Al- Hewar.

Eissawi, A. (1884). *The Psychology of the Superstitions and the Scientific Thinking"*, Beirut: Dar Al- Nahdha.

Reed, Herbert. (1975). Contemporary Art: *An Introduction to theory of Modern Painting and Sculpture, translated* by: Samir Ali, Baghdad: Department of Culture Affairs.

Stolentis, Jerome. (1981). *Art of Criticism: An aesthetic and philosophical study*, translated by Fouad Zakaria, Beirut: Arab Foundation for Studies and Publishing.

الإيقاع الصوتي وأثره في تماسك النص
مقاربة نصية في قصة (عندما طارت النجمة يون)

رائدة بنت حسن المالكي (*)
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

(قدم للنشر في 1439/8/29هـ، وقبل للنشر في 1440/7/4هـ)

ملخص البحث : تناول البحث الظواهر الصوتية الإيقاعية في قصة من قصص الأطفال في الأدب السعودي، مقاربة نصية لقصة (عندما طارت النجمة يون) للكاتبة: نوف العصيمي 2011م، لإظهار أهم عناصر الإيقاع الصوتي فيها (اللفظي، والتركيبي، والدلالي)، وتسليط الضوء على دور الإيقاع في تحقيق التماسك النصّي، ودعم استمرارية وترابط النصّ بأكمله؛ مما يضمن نجاح الرسالة التواصلية مع المتلقي .

كلمات مفتاحية: النصّ ، التماسك، الإيقاع، الصوت، قصص الأطفال .

*****

Rhythm and its impact on text cohesion: Textual approach in When the Yoon star flew

Raedah bint Hassan Al Malki (*)
Princess Nora bint Abdul Rahman University

(Received 15/5/2018, accepted 11/3 /2019)

Abstract: This research deals with the rhythmic phenomena in one of the kids' stories in Saudi literature; a textual approach in the story titled When the Yoon Star Flew (2011) by Nouf ALOsaimi. The study aims to unveil the most significant elements of the vocal rhythm (verbally, syntactically and semantically), and to highlight the role of rhythm in achieving textual cohesion, as well as to support the continuity and consistency through the entire text; thus ensuring the success of the communication message with the recipient.

Keywords: Text – cohesion - rhythm - sound – kids' stories

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، ص ب: 84428، رمز بريدي: 11671، الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Dept. of Arabic Language, Faculty of Arts, Princess Nora bint Abdul Rahman University, P.O. Box: 84428, Postal Code: 11671, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0055716

e-mail: raedah-m@hotmail.com - rhalmalky@pnu.edu.sa

مقدمة:

تطورت الدراسات اللغوية في العقود الأخيرة من القرن العشرين فلم تعد ترى في الجملة أكبر وحدة للتحليل ، بل تجاوزتها إلى فضاء النصّ.

وشكّل « النصّ» مفهومًا مركزيًا في الدراسات اللسانية المعاصرة، إذ اتجه الدارسون نحو الاهتمام به، وتناولوه بالوصف والتحليل وبحثوا علاقاته الداخلية والخارجية، وأثره في الاتصال اللغوي، وقد ركّزت الدراسات اللسانية على التماسك النصّي؛ وهو قائم على علاقات الاتساق بين الوسائل اللغوية التي تصل العناصر المكوّنة له .

وفي ضوء هذه المقاربات النصية انصرفت هذه الدراسة إلى تناول ظاهرة الإيقاع الصوتي وأثرها في تحقيق تماسك النصّ، وعُنيت برصد الظواهر الصوتية الإيقاعية في قصة من قصص الأطفال في الأدب السعودي، وتسليط الضوء على أثرها في تحقيق تماسك النص بها. ولا يخفى بأن أدب الطفل من أحوج الفنون إلى هذا الإيقاع، فقد أكّد الباحثون المهتمون به أن مرحلة الطفولة المبكرة (3-6 سنوات) هي المرحلة التي يتعلم فيها الطفل اللغة وتنمو قدراته على الاستماع ، وفي هذه المرحلة تستهويه موسيقى الكلمات وجرسها(العمري،2013م)، لذا فإن إتقان القاصّ لهذا الفن يُسِهم في سبك أحداث قصته من جانب ، ويضمن وقوع الطفل في شَرَكِ إيقاعه من جانب آخر، وستجيب مقتضيات الدراسة النصية التطبيقية على التساؤلات التالية:

1. **ما الوسائل الصوتية التي يقوم عليها الإيقاع الصوتي ؟**
2. **ما وظيفة الإيقاع الصوتي في نصوص قصص الأطفال ؟**
3. **أي الوسائل الصوتية أكثر شيوعًا في النص ؟**
4. **ما أثر الإيقاع الصوتي في تماسك القصة وترابطها ؟**

وتتجلى أهمية البحث في الكشف عن آلية متميزة من الآليات المحققة لتماسك النص في الأدب المطروح للطفل وهي (الإيقاع الصوتي)، وبيان قدرة هذا الإيقاع على أن يقدم نصًا أدبيًا شديد التماسك ، كما يسلط الضوء على مدى كفاءة كُتّاب قصص الأطفال ونجاحهم في تقديم الأدب المناسب للطفل، ومسالكهم الخطابية في التأثير على فكر الطفل ومفاهيمه وتصوّراته عامة، من خلال آليات الترابط الصوتي خاصة.

الدراسات السابقة :

من الدراسات التي تناولت الإيقاع والربط الصوتي:

أ/ التطريز الصوتي لسطح النص لنوال إبراهيم الحلوة (2017م)، (دراسة لبنى التوازن في ضوء خطب الشيخ: صالح ابن حميد)، من منشورات مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية.

ب/ الإيقاع الداخلي في القصيدة المعاصرة لهدى الصحناوي(2014م)، مجلة جامعة دمشق، المجلد:30، العدد 1-2.

ج/ جماليات الإيقاع الصوتي في القرآن الكريم لمحمد الصغير ميسة(2012م)، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علوم اللسان العربي، جامعة محمد خيضر- الجزائر.

د/ الإيقاع وأثره البياني في أسلوب القرآن الكريم لعبدالعزيز إسحاق(2007م)، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية – السودان .

هـ/ التنوع الصوتي الإيقاعي في العربية الفصحى لهالة عيوشي (1999م)، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، جامعة اليرموك- الأردن .

أهداف البحث :

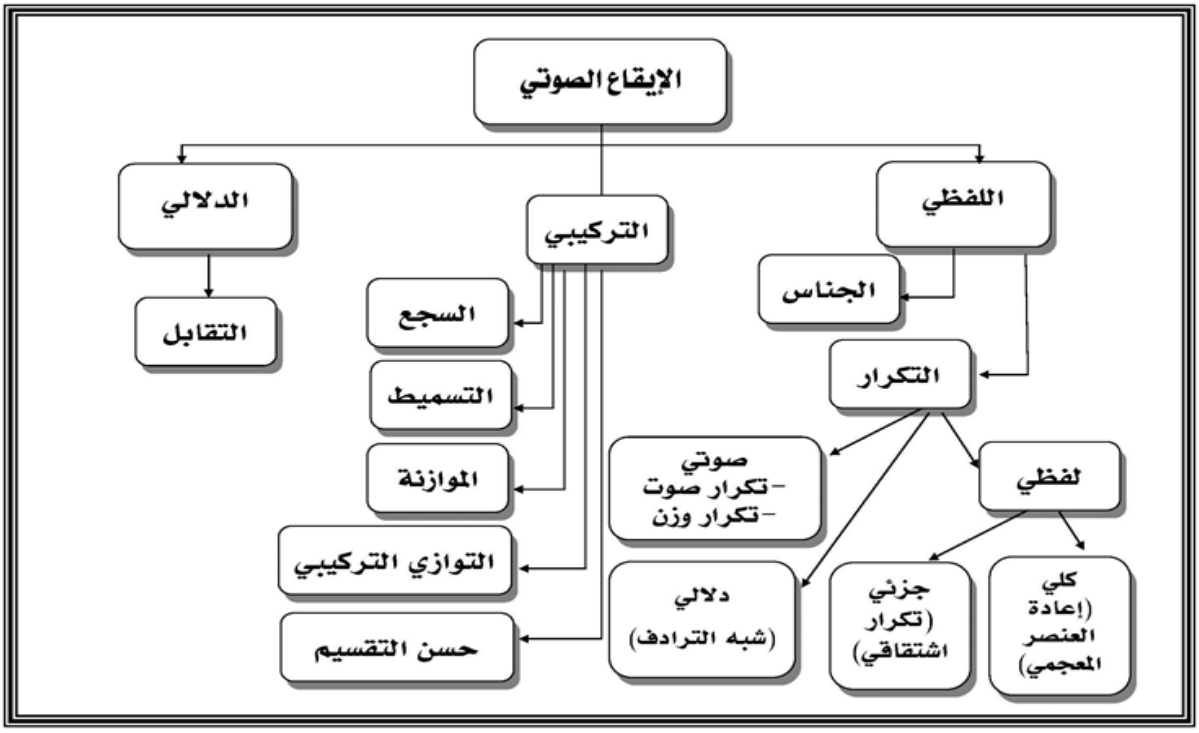
وتتمثل في ما يلي:

1. استجلاء الظواهر الصوتية (اللفظية– والتركيبية – والدلالية) التي يقوم عليها الإيقاع الصوتي في النصّ المنجز.
2. بيان أثر الإيقاع الصوتي في تماسك النصّ.
3. بيان قدرة الكاتبة على توظيف هذه الآليات الصوتية واستثمارها؛ لتحقيق التماسك النصي في القصة (مدونة البحث).
4. تسليط الضوء على أهمية الإيقاع الصوتي في نصوص قصص الأطفال .

منهجية البحث :

قام هذا البحث على مقاربة لغوية في ضوء لسانيات النصّ تتكئ على دراسة نصّ لغوي معاصر في الأدب السعودي، وفي قصص الأطفال على وجه الخصوص؛ يتمثل في قصة قصيرة بعنوان (عندما طارت النجمة يون) للكاتبة : نوف العصيمي (2011م) ، باستخدام إستراتيجيات تحليل الخطاب، وفي ضوء منهج وصفي استقرائي تحليليّ، وذلك بتتبع ظاهرة الإيقاع الصوتي بأنواعه: (اللفظي، والتركيبي، والدلالي) ، لاستجلاء دوره في اتساق النصّ ، وتحقيق الانسجام فيه بما يضمن تماسكه .

وتُلخِّص الخطاطة التالية مضامين البحث والقضايا التفصيلية التي تناولها :



مصطلحات البحث :

- **النصّ:**

تعددت تعريفات علماء لغة النصّ لمفهوم النصّ ، وأكثرها شمولًا تعريف «دي بوجراند» الذي عرَّفه بأنه : « تشكيلة لغوية ذات معنى تستهدف الاتصال، ويضاف إلى ذلك ضرورة صدوره عن مشارك أو أكثر ضمن حدود زمنية معينة»(بوجراند، 2007م،ص: 101).

- **لسانيات النص :**

تعنى بدراسة نسيج النصّ انتظامًا، واتساقًا، وانسجامًا؛ بمعنى أنها تبحث عن الآليات اللغوية والدلالية التي تسهم في بناء النصّ وتأويله، فهي تدرس النصّ على أساس أنه مجموعة أو فضاء ممتد من الجمل والفقرات والمقاطع والمتواليات المترابطة شكلاً ودلالة ووظيفة ضمن سياق تداولي وتواصلي معين .

وقد وُظِفت لسانيات النصّ من أجل تحليل النصوص والخطابات على مستويات عدّة صوتية، وصرفية، وتركيبية ومعجمية، ودلالية، وتداولية من أصغر وحدة في النصّ إلى آخر جملة منه، عبر عمليات التتابع والترابط والتتالي .

إضافة إلى ذلك تعين الباحث في معرفة آليات تماسك النصّ موضوعيًا، وكيف يخلق تشاكل النصّ، وما الوظائف التي يؤديها ؟ (حمداوي، 2015م).

وتجمع الدراسات النصية على أن تتابع الجمل والعبارات لا يحقق صفة النصية إلا إذا اجتمعت له عدة معايير لخصّها دي بوجراند في سبعة هي: الربط والتماسك والقصدية والمقبولية والإخبارية والموقفية والتناص(بوجراند، 2007م) ، وأشدُّ هذه المعايير تعلقًا : الربط والتماسك ، فقد ركّزت الدراسات اللسانية على التماسك النصيّ؛ وهو قائم على علاقات الاتساق بين الوسائل اللغوية التي تصل العناصر المكونة للنصّ، وعلى علاقات الانسجام وتشمل العلاقات المعنوية الظاهرة والمخفية والمعطيات المُشكِّلة لإطار تلقي النصّ .

- **الاتساق** (السبك):

مصطلح مترجم عن الكلمة الإنجليزية Co-hesion، وهو مجموعة من الروابط التي تتحكم في تنضيد الجمل وتماسكها وترابطها لغويًا وتركيبيًا، وعليه يبنى النص بواسطة مجموعة من الروابط (الشكلية) اللغوية والتركيبية، فمفهوم الاتساق مفهوم دلالي، يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النص، والتي تحدده كنصّ(خطابي ، 2006م حمداوي، 2015م).

ومن هنا يعتمد الاتساق على مجموعة من العناصر اللغوية والتركيبية الظاهرة مثل: الإحالة والاستبدال والحذف والوصل والاتساق المعجمي وأكثر من هذا، فالنصّ عبارة عن وحدة دلالية كبرى، تتحقق بوجود جمل مترابطة، ووسائل لغوية تخلق النصيّة ، وتسهم في تأسيس البنية الكبرى .

- **الانسجام (الحبك):**

مصطلح مترجم عن الكلمة الإنجليزية Coherence، وهو يعتمد على عمليات ضمنية غير ظاهرة، يوظّفها المتلقي لبناء النصّ ، ويبحث عن العلاقات الممكنة (المتطلبة) من أجل بناء انسجامه، وبالتالي الوصول إلى قصد الرسالة التي ينقلها (خطابي،2006م) .

فالانسجام مفهوم معنوي يهتم بالمضمون الدلالي في النصّ، وطرق الترابط الدلالية بين أفكار النص من جهة، وبينها وبين ما يحيط بالنصّ من سياقات أخرى (عبدالكريم، 2009م) .

ويمكن التمييز بين الاتساق والانسجام؛ فالأول يتمثل في (البنية الداخلية) وتتضمن الروابط اللغوية والتركيبية الظاهرة التي تربط أواصر مقطع ما، في حين يستند الانسجام (البنية الخارجية) إلى مراعاة المقام، أي مجموعة العمليات الضمنية الخفية التي تسعف المتلقي في قراءة النصّ وبناء انسجامه .

فالتماسك هو الذي يُفرّق بين النصّ وغيره، ويتحقق من خلال عددٍ من الظواهر اللغوية المنتظمة التي تشدُّ النصّ باعتباره صرحًا دلاليًا، وتلعب وسائل الربط الصوتي دورًا بارزًا في إنتاج النصّ وفي تلقيه أيضًا، فتؤدي إلى سهولة التلقي والاستيعاب والحفظ؛ وقد قدّمت البلاغة العربية من خلال علم (البديع) إسهامات لها أهميتها في الكشف عن أنواع الروابط الصوتية في النصوص العربيّة، وهي العناصر التي ستتناولها الدراسة في مدونة البحث(شبل،2009م).

- **القصة القصيرة للطفل :**

« جنسٌ أدبيٌ نثريٌ قصصي، موجّه للطفل، ملائم لعالمه، يضم حكاية شائقة، لها موضوع محدد وطول معين، شخصياتها واضحة الأفعال، ولغتها مستمدة من معجم الطفل، تطرح قيمًا ضمنية، وتعبِّر عن مغزى ذي أساس تربوي مستمد من علم نفس الطفل »(الفيصل، 2012م، ص:134) .

- **الإيقاع :**

كلمة مشتقة من اليونانية بمعنى الجريان أو التدفق والمقصود به عامة هو التواتر المتتابع، وهو وحدة النغمة التي تتكرر على نحوٍ ما في الكلام أو البيت الشعري ؛ أي توالي الحركات والسكنات على نحوٍ منتظم في فقرتين أو أكثر من فِقَر الكلام، أو في أبيات القصيدة (صالح، 1985م، ص: 47).

ويرى ياكبسون أنّ لفظة (إيقاع) مُلبِسة مما بلغ ببعضهم إلى القول بأنه لا يمكن تحديد الإيقاع بنظرية واحدة (ياكبسون، 1988م،ص: 43)

وفي الدرس العربي القديم ارتبط معنى الإيقاع بالوزن المتمثل في بحور الخليل وقواعد الشعر؛ ولكن في الحقيقة الإيقاع ظاهرة صوتية في الكلام المنطوق بعامة، ولكنه في الكلام المنظوم يكتسب معنى آخر .

فالوزن والإيقاع يكمل أحدهما الآخر في تناسب وتلاحم ، ولكن ثمة فارقًا بينهما فالوزن يتخذ الطابع الكمي ويتجسد في المقاطع المتساوية التي تكرر بانتظام وثبات ، بينما يتخذ الإيقاع طابعًا كيفيًا وما الوزن إلا أحد مظاهره ، ونمطٌ من أنماطه (ياكبسون، 1988م).

ويُعدُّ الإيقاع الصوتي أكثر أنماط الإيقاع بروزًا ومباشرة؛ لما للصوت من أهمية خاصة إذ عليه يقوم الانسجام الإيقاعي والتجانس الصوتي، ويقصد بالإيقاع الصوتي: التلوين الصوتي الصادر عن الألفاظ المستعملة ذاتها.

ويُعرّفه عزالدين إسماعيل بقوله:« الإيقاع الداخلي للكلمات أي إيقاع الحركات والسكنات بما فيها من قوة أولين، ومن طول أو قصر، ومن جهر أو همس»(إسماعيل،ص:53).

وهو شحذ وتسخير لإمكانات اللغة الصوتية التي تتناغم مع بعضها البعض تساويًا وتناسبًا على السواء لإحداث لون من الانسجام، ويشمل الخصائص والتنظيمات اللغوية والصوتية والتركيبية حيث يتولد الإيقاع الداخلي من موسيقى اللغة سواء أكانت مفردة أم جملة أم عبارة؛ فاللغة في ذاتها تبعث إمكانات نغمية ممتدة تتمثل في جرسها، وائتلاف حروفها، وما تحققه مع غيرها من المفردات أو العبارات من تجانس، أو ترادف، أو تقابل، أو توازي إلى غير ذلك من علاقات (جدوع،2013م).

فالإيقاع ليس حلية خارجية فحسب؛ بل هو

صفة صوتية تخلع على التركيب توازنًا وانسجامًا، وعلى الجملة تعادلًا وتوازنًا ، وقد أُولع العرب به ، وأدركوا قيمته الجمالية والتعبيرية ولم يكتفوا باستعماله في صياغة الشعر، بل زيّنوا به كثيرًا من أصناف كلامهم المنثور ، فأكثروا فيه من التوازن والتناسب، والازدواج والسجع ، وغير ذلك من المحسنات التي تُعدّ من عناصر الإيقاع.

وتغير الإيقاع داخل النص سمة من سمات جماله؛ فالإيقاع الجيد يجمع بين الانتظام والاضطراب، والثابت والمتغير، فهو مجموعة من العلاقات المتناقضة والمعقدة التي هي محاكاة للحياة الإنسانية بكل تناقضاتها، وبكل صورها؛ مما يجعل المعنى أكثر كثافة وعمقًا وإمتاعًا .

الجانب الإجرائي :

أولاً: الإيقاع الصوتي اللفظي :

ويتناول الإيقاع الموسيقي والجرس الصوتي على مستوى اللفظ ، وتوظيفها في البناء الفني للنصّ، وما تحدثه من قوّة في السبك وجمالٍ في التناسق ، ويتمثل في الظواهر التالية :

1- **التكرار :**

يُعدّ التكرار أو المعاودة من الكليّات الإيقاعية في كل الآداب ، ويتطلب إعادة عنصر معجمي أو ورود مرادف له أو شبه مرادف أو عنصرًا مطلقًا أو اسمًا عامًا(خطابي،2006م. عبدالمجيد،1998م. مطلوب،2006م، ج:2، ص:340) وقد اقتضت طبيعة البحث تقسيمه إلى: لفظي(كلي- جزئي)، ودلالي ، وصوتي .

1-1 **التكرار اللفظي :**

والتكرار اللفظي نوعان : كلي وجزئي

1-1-1**التكرار اللفظي الكلي :**

ويتمثّل في إعادة العنصر المعجمي نفسه مرة أخرى داخل النصّ دعمًا للترابط الدلالي، كما أنه يضيف أبعادًا دلالية أخرى تخدم الخطاب، وبلا شك فإن هذه التتابعات الصوتية المتكررة تحدث إيقاعًا صوتيًا جماليًا يهدف إلى تحقيق الانفعال في المتلقي، ولفت انتباهه، وتدعم تماسك النصّ وترابطه ، وهو من أكثر الظواهر الإيقاعية حضورًا في القصة ،وقد ورد لدى الكاتبة في : ثمانية وتسعين موضعًا .

وكان أعلاها نسبةً تكرار كلمة (النجمة) فقد وردت في (28) موضعًا من القصة، كما في قولها : (اسمها النجمة يون) ،(فردت النجمة بتعجب)، (متراكمة كالبرج فوق النجمة) ،(فغضبت النجمة) ،(فوجئت النجمة) ،(ألقت بها على رأس النجمة) ....

فهذا التكرار لكلمة (النجمة) هو تكرار التبئير المتمثل في تكرار عنصر معجمي في نصّ ما بهدف إدارة النصّ عليها وجعلها محورًا لها، وقد حشدت الكاتبة لها الأحداث والأدلة من أول القصة لآخرها ؛ لتثبت في النهاية أن النجمة

لا تستحق السقوط ؛ فقام التكرار بوظيفة دلالية تتمثل في تبئير المعنى وترسيخه عند القارئ ، وعملت على استمرارية النصّ وترابطه .

كما ورد التكرار الكلي الثنائي بصورة واضحة في النصّ في عدة مواضع منها :

(من برجها العالي تدور وتدور... كغمامة من نور... تسقط وتسقط)

(يالـه من عالم جديد..جديد!) ،(آه..أجنحة! أجنحة!) ، (فصاحت بملل: صبرًا صبرًا)

(ينسكب المطر في قطرات صغيرة صغيرة، متناثرًا مرة بعد مرة) ، (فجعلت تبكي وتبكي)، (صعدت يون إليها وهي تعلو وتعلو أكثر وأكثر) .

(عادت تحمل أخرى وأخرى) ،(بينما يون تفكر وتفكر) ،(فانبعث منه الدفء دوائر ... دوائر) .

فهذا التماثل في التكرار يُعدّ وسيلة مهمة لإحداث التوازن داخل النصّ ، كما أن قصر المسافة بين التتابعات الصوتية يرفع من انسجامها الصوتي ،ويُشكّل لها بنية تكرارية ذات إيقاعٍ وتنغيمٍ صوتي خاص يعزّز ترابط النصّ واتساقه ، وقد برعت الكاتبة في تحقيق ذلك؛ فصنعت من التكرار وظيفة جمالية تعكس إلحاحها على دلالة معينة تنشدها .

كما نلحظ تكرار ضميري المتكلم والمخاطب (أنا) و (أنتِ) في عدة مواضع من القصة منها:

(أنا أنا النجمة)،(أنا ملكة الضياء! وأنت متطاير) .

(أنتِ لابرج لك) ، (فكري أنتِ! أنتِ من وقع! وليس أنا!) ،(ردّ عليها القنفذ: وأنا القنفذ) ،(فأنا أحبُّ الليل) ، (أنا عاجزة) ،(ما أنا إلا نجمة صغيرة!)

(وما أنا إلا عجوز نائم !) ، (أنا المرتفع المنيف) ،(أنا أيضًا لدي حكاية!)

(أنا غيمة عالية) ،(لمَ أنتِ هنا ؟) .

وهذان الضميران يمتلكان دلالة إشارية تتقوى في حال التكرار حتى تصل إلى مرحلة الشخوص والامتثال والحضور في حركية النصّ ، وهذا بدوره يسهم في تكوين مشهد حواري مع المتلقي يتميز بحدة الأنا وقوة النبرة الخطابية ، مما يحدثُ إيقاعًا صوتيًا يؤكد استمرارية النص وحيويته (محمد،2008م)، ويكسبه تماسكًا وانسجامًا .

ولم يظهر التكرار الكلي للجمل في القصة إلا في شاهدين تكرر ذكرهما في القصة :

(أنا نجمة .. أنا نجمة)

(وتكون لي أجنحة)

وتكرارها يؤكد أنها القضية الأساسية في النصّ ؛ ولعل الكاتبة لم تلجأ إلى الإكثار منه لمناسبة الخطاب للطفل في هذه المرحلة العمرية، وحتى لاتنقص الإبلاغية في خطابها .

2-1-1 التكرار اللفظي الجزئي :

وهو إعادة أصل البنية مع وجود بعض جوانب الخلاف في شكل الصيغة وبالتالي الدلالة(محمد،2008م)، ويسمّى بـ (التكرار الاشتقاقي)، ويقوم على تنويع الصورة اللغوية لمادة لغوية واحدة داخل النصّ، وهذا النوع من التكرار يدل على تملُّك الكاتب لأدواته، وخلق نوعٍ من الألفة الأسلوبية بين القارئ والأسلوب؛ مما يكسب النصّ إيقاعًا ينأى به عن رتابة التكرار الكلي ، ويسهم في تماسكه .

وقد ورد التكرار في القصة بأشكال متعددة ، وفي مواضع متنوعة بلغت : خمسة عشر موضعًا، ومن أمثلته :

(لمَ لا تصمتين قليلًا ! أصمتُ!) ، (واختفت واختفى بريقها!)

(رأت بومةً كبيرةً حطّت على عشها الكبير)، (وبحلقت بعينيها المستديرتين!وبحلق صغارها)، (تعجبت الأم! فتعجب الصغار) ، (تجرُّ نفسها جرًّا) .

(له أنف صغير ، وعينان صغيرتان)، (ونظرت نظرة إلى الضوء) ، (يسرُّكِ ويسرُّ غيرك).

فالتكرار الاشتقاقي في هذه النماذج حقّق تجاوبًا صوتيًا، ومطابقةً بين الوحدات الصوتية داخل النصّ، ونسج منها أداءً لغويًا له وظيفة إيقاعية تقوي الدلالة ، وتدعم النصّ وترابطه.

2-1 التكرار الدلالي :

يبنى هذا النوع على تكرار المضمون أو المحتوى بمكوّنات لغوية شبه مترادفة أو مشتركة في جزءٍ من المعنى؛ ويسهم في التنوع المعجمي داخل النصّ ، كما ينفي الشعور بالملل ، ويضفي على النص تنوّعًا إبداعيًا دلاليًا .

وقد حظيت القصة بعددٍ من المكوّنات اللغوية شبه المترادفة منها :

(يحكى أنه في زمان مضى..وعهد انقضى)، (تتألق بضوء وبريق)

(شعرت باختلال واضطراب) ،(غريب! عجيب ! النجوم لا تسقط)

(منفوشة ! منكوشة!) ، (فقالت: بفخرٍ وخيلاء)

(أمام دهشة الصغار وحيرة يون) ،(وقال: فرحًا فخورًا)

(قد شحب ضياؤها وذوى شعاعها) ،(أنا المرتفع المنيف)

(في كل ماخلق الله تعالى جمال وبهاء) .

وجاءت أغلب التراكيب في هذه النماذج بلغة الاقتران على شكل ثنائيات لفظية شبه مترادفة ، ومتساوية في البنية والإيقاع ؛الذي اكتسبته إما عن طريق (السجع) الحاصل من توافق نهايتها على حرف واحد ، أومن (التوازي) القائم على تكرار البنية النحوية، أو من تكرار الوزن الصرفي؛ فهذه العناصر الإيقاعية المتكررة عضّدت التنوع

الـدلالي، وجعلـت النـصّ أكثـر إيقاعًـا ، وأشـد انتظامًـا وتناسـقًا، وبذلـك حققـت الكاتبـة نظريـة التماثـل في البنيـة والدلالـة .

3-1 التكرار الصوتي :

وهـو الـذي يتحقـق عـلى مسـتوى التشـكيل الصـوتي ، والبنيـة الصرفيـة للوحـدات المعجميـة، فقـد يحصـل مـن تكـرار الصـوت داخـل الكلمـة، أو تكـرار معظـم أصواتهـا في كلمـة أخـرى بعدهـا، فيحـدث بينهـما تقـارب صـوتي (يقصـد الجنـاس وسـيرد لاحقًـا) ، أو اتفـاق في الصيغـة الصرفيـة.

ومـن النـماذج عـلى تكـرار الصـوت داخـل الكلمـة (الأفعـال الرباعيـة) :

(همهمت)

(أرعبها صوت خشخشة)

(فتنحنح)

(وصوت غطيط تُحيف)

(تمتمت) – (تمتم).

وقـد برعـت الكاتبـة في حسـن توظيـف تناغـم الأصـوات وانسـجامها في هـذه الأمثلة؛ فهـذا التكرار الصـوتي للحرفـين يسـمح بعـودة النقـر عـلى الوتـر ذاتـه، ويحـدث التجـاوب مـع سـابقتها فتأنـس الأذن بازدواجهـما وتآلفهـما ، ممـا يعكـس إيقاعًـا وتناغـمًا يشـد النـصّ ويقـوّي تماسـكه .

ومـن النـماذج التـي تكـرر بهـا الـوزن الـصرفي (في غـير الفواصـل) :

- **أفعل : (الأكثـر لمعانًـا، والأحسـن بريقًـا، والأكمـل ضيـاءً)**
- **فعيل :(وحشرات عجيبة غريبة)**
- **مفعولة (منفوشة! منكوشة!)**
- **افتعال :(شعرت باختلال واضطراب)**

فشـبكة الأوزان المتشـاكلة تُحـدث إيقاعًـا صوتيًـا داخـل النـصّ ، ولهـا دورهـا في تماسـكه وترابطـه مـن خـلال اسـتمرارية القـرع عـلى ذلـك الـوزن ، ممـا يثبـت أن التشـاكل الصـوتي الـذي أحدثـه تكـرار الـوزن هـو أشـبه بصـدى للفكـرة التـي تريـد الكاتبـة التعبـير عنهـا .

كـما يـتأتى التكـرار الصوتي مـن تكرار الأسـلوب الإنشـائي (صيغـة الاسـتفهام) في المواضـع التالية :

(فمـن مثلهـا في وهجهـا الذهبـي ؟ ومـن يسـتحق أن يتمتـع بنورهـا ؟)

(لا أعلم كيف ؟ ومن أين ؟)

(أنـتِ نجمـة ؟ أليسـت النجـوم تسـكن السـماء ؟ كيـف وصلـتِ إلى هنـا ؟)

(هل تفنى ؟ هل تصير ذكرى ؟)

وأسـلوب الاسـتفهام في اللغـة العربيـة نمـطٌ تركيبـي مـن الجمـل الإنشـائية الطلبيـة ، يحمـل دلالات مختلفـة؛ للإثـارة أو الاسـتنكار أو غـير ذلـك، كـما يحـوي شـحنة انفعاليـة؛ لاسـتمالة المتلقـي إلى مـا سـيلقيه بعـد الاسـتفهام مـن إثـارة وتشـويق حتـى لا يكـون خطابـه عـلى وتـيرة واحـدة فيفقـد تأثـيره، وعنـد تكـرار الصيغـة الاسـتفهامية فإنـه يعكـس

جـوًا مـن الحواريـة مـع المتلقـي ، ويخلـق تنغيـمًا صوتيًـا يسـهم في زيـادة زخـم الإيقـاع الصـوتي؛ ممـا يحقـق انسـجامًا في تماسـك النـصّ ككل .

2- الجناس :

وهـو اتحـاد شـكلي (كلي أو جزئـي) بـين لفظتـين أو أكثـر داخـل سـياق الـكلام ، بمعنـى أن يـورد المتكلـم كلمتـين تُجانِـس كل واحـدة منهـما صاحبتهـا في تأليـف حروفهـا (العسـكري،1998م)

ويقـوم في شـقه الصـوتي عـلى مبـدأ التناسـب ، بينـما في شـقه الـدلالي يقـوم عـلى المفارقـة الدلاليـة، وبذلـك جمـع بـين التشـاكل والتبايـن معًـا، وهـذا هـو سره الجـمالي وقيمتـه الفنيـة .

كـما أنّ التنويـع في التراكيـب المتماثلـة يُخـرِج مـن الإعـادة الكليـة التـي تكـون فيهـا النغمـة واحـدة رتيبـة إلى الإعـادة النسـبية التـي تتلـوّن فيهـا النغمـة ، وتتنـوّع في كنـف المماثلـة ، وبـلا شـك فـإن التناسـب والائتـلاف بـين الألفـاظ المتجانسـة يجعـل القرابـة الصوتيـة تشـتد بينهـا، وتكسـب الـكلام جرسًـا موسـيقيًا لـه تأثـيره ووقعـه في النفـس، ويسـهم في ترابـط النـصّ بصـورة عامـة .

وقـد ورد الجنـاس في القصـة في اثنـي عـشر موضعًـا ، مـن أمثلتـه :

(حتـى وقعـت عـلى شـجرة كبـيرة، أغصانهـا كثـيرة)

(كلـما سـارت تعـالى الصـوت! وإذا وقفـت عـمّ الصمـت)

(أصغـت بشـعورٍ غريـب إلى صـوت هـذا العجيـب)

(ضعيفـة البـصر، قليلـة الصـبر) ، (منفوشـة! منكوشـة !)

(الخير ردائي ... المطر ندائي)

(أقبلت تتهادى ، وفي السرور تتمادى) .

ونلحـظ أن الجنـاس التام(وهـو اتفـاق الكلمتـين في نـوع الحـروف وعددهـا وهيئتهـا وترتيبهـا) لم يـرد في القصـة ، وأن مـا ورد مـن أمثلـة الجنـاس هـو النـوع الناقـص، و غلـب اسـتخدام الكاتبـة للجنـاس (المضـارع) (وهـو اختـلاف الكلمتين في نـوع الحرف. لاشـين،1999م،ص:165) ومـن أمثلتـه: كبـيرة / كثـيرة ، منفوشة/ منكوشـة، الصوت/ الصمـت ، تتهادى/ تتـمادى ، ردائـي/ ندائـي ، غنّـاء/ عنـاء ، كما ورد الجنـاس (المقلـوب) (مـا تسـاوت حـروف ركنيـه عـددًا، وتخالفـت ترتيبًا.لاشـين،1999م،ص:165) في قولهـا : البـصر / الصـبر .

وقـد كـوّن الجنـاس بـين هـذه الكلـمات سلاسـل صوتيـة متوازنـة متتابعـة ، خلقـت تشـاكلاً صوتيًـا عاليًـا في النـصّ ، إذ زاد مـن تلاحـم الصـوت والمعنـى مـن خـلال النغـمات المنبثقـة مـن أبنيـة النـصّ الصوتيـة الداخليـة، وحقّـق النغمـة الإيقاعيـة في النـصّ؛ وهـذا يـؤدي إلى سـبكه وتماسـكه مـن خـلال التشـابه الصـوتي الـذي وقـع بـين كلماتـه؛ فالجنـاس أداة غنيـة ذات طبيعـة ترتكـز عـلى قاعـدة صوتيـة

إيقاعيـة، وتمتـد إلى آفـاق تعبيريـة دلاليـة ثريـة.

ثانيًا : الإيقاع الصوتي التركيبي :

ويتنـاول الإيقـاع الموسـيقي والجـرس الصـوتي عـلى مسـتوى الجملـة ، ومـا تحدثـه مـن قـوة تماسـك في النـص ، ويتمثـل في الظواهـر التاليـة :

أ- السجع و الفاصلة :

عُـرّف بأنـه : « تواطـؤ الفواصـل في النثـر عـلى حـرفٍ واحـد» (لاشـين،1999م،ص:128) فهـو يقـوم عـلى تماثـل الصوامـت بـين كلمتـين أو مجموعـة مـن الكلـمات .

وقـد عـدّه البلاغيـون حليـة لفظيـة ومُحسِّـنًا بديعيًـا يضفـي عـلى نهايـات الجمـل جمـالاً وتناسـقًا ، بينـما اهتـم بـه علـماء النـصّ بأنـه أحـد آليـات الربـط الصـوتي ؛ ويتحقـق مـن خـلال التكـرار الصـوتي عـلى مسـتوى السـجعة الواحـدة ، وقـد يمتـد إلى أكثـر مـن سـجعة داخـل الفقـرة ليكـوّن وحـدة صوتيـة ذات إيقـاع مسـتمر ومتتابـع ، يجـذب المتلقـي، ويزيـد الأثـر التفاعـلي في الخطـاب ، وينتـج عنـه تماسـكًا صوتيًـا يـؤدي إلى التماسـك النـصّي .

والسـجع وصـفٌ لإيقـاع مـتردد في كلمتـين مفردتـين داخـل تركيـب الجملـة ، أمّـا الفاصلـة فهـي الكلمـة التـي ينتهـي بهـا معنـى الجملـة ، ويحسـن السـكوت عندهـا ،فـلا توجـد إلا في تركيـب داخـل سياق(سـلطان، 1986م،ص:41).

وتشـهد القصـة حضـورًا مكثفًـا لفـنّ السـجع واتفـاق الفاصلـة ، ومـن أمثلتـه :

(يحكى أنه في زمن مضى ، وعهد انقضى)

(كانـت فيـه نجمـة فريـدة ، في عمـر الكـون مازالـت صغـيرة)

(مـن برجهـا العـالي تـدور وتـدور ... كغمامـة مـن نـور)

(حتـى وقعـت عـلى شـجرة كبـيرة ، أغصانهـا كثـيرة)

(أشجار خضراء،وأخرى صفراء وحمراء)

(وهـي تشـير إلى السـماء ، مـن الأعـلى مـن الفضـاء)

(نفضـت الشـجرة أغصانهـا ، وبشـدة هـزت أوراقهـا)

(انشرحت أساريرها ! ولمعت عيناها)

(جسمك كبير ، وعقلك صغير)

(تحمل كومة غريبة ، تحوي ضفادع كثيرة)

(يخـرج متدحرجًـا كالكـرة! مرسـلاً أشـواكه نافـرة)

(قد شحب ضياؤها وذوى شعاعها)

(في الروضة الغنّاء ... أطير بلا عناء)

(الخير ردائي .. المطر ندائي)

(فأقبلت تتهادى ...وفي السرور تتهادى)

(في كل ماخلق الله جمال وبهاء ! الكل سواء).

فهـذا التنويـع في الفواصـل ، وإخـراج الفقـرات المسـجوعة مجموعـات مختلفـة يكسـبان الإيقـاع غِنًـى وجمـالاً ، وينأيـان بـه عـن الرتابـة ، كـما أنهـا تُعـدّ محطـات اسـتراحة في الخطـاب ، تحقـق

للنصّ جانبًا جماليًا، وتُحدث تماسكًا نصّيًا من خلال هذا التكرار الذي يشيع إيقاعًا متشابهًا في النص .

وقد استخدمت الكاتبة نوعين من السجع :

السجع المتوازن: (وهو أن تتفق اللفظة الأخيرة من القرينة مع نظريتها في الوزن والروي) (مطلوب،2006م، ج:2، ص:152)، كقولها: كبيرة / صغيرة ، خضراء / حمراء ، السماء/ الفضاء ، أغصانها/ أوراقها ،غنّاء/ عناء، ردائي/ ندائي، تتهادى/ تتمادى، بهاء/ سواء .

والسجع المطرف: (وهو أن تتفق اللفظة مع نظريتها في الحرف الأخير دون الوزن) (المرجع السابق)، كقولها : **مضى / انقضى، تدور/ نور، كرة / نافرة ، المستديرة / الكبيرة ، ابنتي / أمي.**

واعتمدت على الجمل المسجوعة القصيرة؛ وبلا شك فإن تتابع سلاسل السجع داخل المستوى الصوتي للنصّ يوفِّر إيقاعًا متشابكًا ومترابطًا ، يجذب المتلقي ، ويجعل إيقاع الخطاب متسارعًا ، كما يدلّ على قوة المنشئ وتمكنه من الصناعة ، ويخلع على النص ألوانًا من التنغيم والانسجام الموسيقي ، وبدوره يحقق تماسكه.ويظهر لنا تأثر الكاتبة بأسلوب القرآن الكريم الذي وظّف السجع في صياغة الآيات المكية خاصة ؛ فقد أتت مسجوعة قصيرة ؛ ليكون وقعها في الأسماع أسرع وأكثر انتظامًا.

ب- التسميط :

(وهو أن يعتمد الشاعر على جعل بعض مقاطع الأجزاء أو كلها في البيت على سجع يخالف قافيته) (مطلوب،2006م، ج:2، ص:155).

بمعنى أن يأتي بجملتين على سجع واحد ، ثم يأتي بالثالثة بقافيةٍ مختلفة ، والفرق بينه وبين السجع كون أجزاء السجع على روي وقافية وليس كذلك التسميط .

وقد جاء هذا الفنّ في القصة في المواضع التالية:

(حسنها وضّاء، ونورها ذو بهاء، اسمها النجمة يون)

(من برجها العالي تدور وتدور ،كغمامة من نور، وتسقط)

(انشرحا أساريرها، ولمعت عيناها، فقد رأت بومة كبيرة)

(متدحرجًا كالكرة! مرسلاً أشواكه نافرة ! متجنبًا ضوء النجمة)

(لابد أن ضعيفة البصر، قليلة الصبر ! هي من أسقطتك على ظهري)

(فأقبلت تتهادى، وفي السرور تتمادى، قائلة بمكر)

(النجمة التي أظلم ماحولها، واختفت واختفى بريقها ، فصمتت من المفاجأة)

(سامحني ياربي ، وأعدني إلى بيتي ومكاني ، ودخلت في سجود عميق) .

وهذه المفارقة في الغلق كسرت الرتابة والتكرار من جانب، وشدّت انتباه المتلقي من جانبٍ آخر ، وأوجدت إيقاعًا خاصًا للنصّ ، مما يحقق التماسك النصي ويلوّن سطح النصّ به .

ج- الموازنة :

وهي أن تكون الفاصلتان متساويتين في الوزن دون التقفية (جدوع،2008م،ص:232).

فهي شبيهة بالوزن الشعري حيث تعتمد على تناسب الحركات بالنسبة إلى السكنات، ولكنها تكون بين الكلمات لا الأبيات(بودوخة،2018م)، ومن علماء البلاغة من عدّها أحد أنواع السجع، وسمّاه (سجع الموازنة)(القزويني،1991م.وعرّفه بقوله: أن تكون الفاصلتان متساويتين في الوزن دون التقفية)، أو جاء بمصطلح آخر (المماثلة) ، وهذا النوع من الكلام أخو السجع في المعادلة دون المماثلة ، وعلى هذا يقال : كلّ سجعٍ موازنة، وليس كلّ موازنةٍ سجعا ؛ فالسجعُ أخصُ من الموازنة ، ويمكن أن تندرج الموازنة في إطار السجع .

ومن المواضع التي جاءت شاهدًا على هذه الظاهرة الإيقاعية قولها :

(كانت فيه نجمة فريدة، في عمر الكون ما زالت صغيرة)

(بعضها طويل ،وبعضها قصير)

(تتألق بضوء وبريق ، وتسكن في برج من حرير)

(من الأعلى ! من الأسفل)

(نفضت الشجرة أغصانها ، وبشدة هزّت أوراقها)

(تحمل كومة غريبة، تحوي ضفادع كثيرة) .

وكما يبدو من تحليلات البلاغيين فالموازنة تتعلق بالوزن الصرفي للكلمات لا الوزن العروضي، بمعنى أنها تتحقق عن طريق تماثل كلمتين أو مجموعة من الكلمات في البنية الصرفية(اختصت بتكرار البنية الصرفية في الفواصل خاصة) ؛ وهي بلا شك إحدى ظواهر التناسب الصوتي التي يمكن إلحاقها بالوزن العروضي ، وتؤدي ما يؤديه الوزن من إيقاع صوتي، وجرس موسيقي مؤثر، فتضفي على الكلام رونقًا وبهاء ، ويعكس هذا الإيقاع تناسب النص واعتداله وتماسكه .

د- التوازي التركيبي :

ويقصد بالتوازي التركيبي : تكرار أنماط تركيبية تختلف في مفرداتها وتتوازى في مكوناتها (لوتمان، 1995م،ص: 129).

وقد شرحه ياكبسون بقوله : « هناك نسق من التناسبات المستمرة على مستويات متعددة: في مستوى تنظيم وترتيب البُنى التركيبية، وفي مستوى تنظيم وترتيب الأشكال والمقولات النحوية، وفي مستوى تنظيم وترتيب الترادفات المعجمية، وفي الأخير في مستوى تنظيم وترتيب

تأليفات الأصوات والهياكل التطريزية. وهذا النسق يُكسِب الأبيات الشعرية المترابطة بواسطة التوازي انسجامًا واضحًا وتنوّعًا كبيرًا في الآن نفسه»(ياكبسون، 1988م،ص: 106).

وليس التوازي مقصورًا على اللغة الشعرية فحسب؛ إنما هناك أنماطٌ من النثر الأدبي تتشكّل وفق مبدأ الانسجام بالتوازي، فهو عبارة عن تماثل أو تعادل المباني أو المعاني في سطور متطابقة الكلمات، أو العبارات القائمة على الازدواج الفني وتسمى عندئذٍ بالمتطابقة أو المتعادلة أو المتوازية سواء في الشعر أو النثر؛ فالتوازي تماثل وليس تطابق (ياكبسون،1988م. الشيخ،1999م،ص:7).

كما يسمّى بـ (الازدواج) ويقصد به توازن جملتين متتاليتين توازنًا عروضيًا ؛ بمعنى أن إيقاع الجملة الأولى هو إيقاع الجملة الثانية، فتكون مثلها في الحركات والسكنات، وتضفي إيقاعًا منتظمًا على الأذن؛ عن طريق النغمات المتساوية (سلطان،1986م).

فالتوازي قائم على التنسيق الصوتي عن طريق توزيع الألفاظ في العبارة أو الجملة توزيعًا متكئًا على الإيقاع؛ مما يُكسِب النصّ حُسنَ السبك، وجودة التأليف، وخفةً على الأذن؛ تطرب لها نفس السامع .

وجاء في النص بصورة تسترعي الانتباه؛ حتى إن النص في مجمله يكاد يكون مجموعة من البنى المتوازية، وهي على النحو التالي :

* توازي تام في زنة الوحدات وعددها وهيئة ترتيبها وفي الفاصلة ، ومن ذلك :

(**منكوشة لكني مثمرة ! منفوشة لكني مزهرة**)

(**الأكثر لمعانًا، الأحسن بريقًا ، والأكمل ضياءً**)

(**بعضها طويل، وبعضها قصير**)

(**جسمك كبير، وعقلك صغير**)

(**شحب ضياؤها ، وذوى شعاعها**) .

* توازي بين الأجزاء بالاتفاق في زنة وحداتها اتفاقًا ناقصًا ، والاتفاق في الترتيب والفاصلة :

(**إذا سارت تعالى الصوت! وإذا وقفت عمّ الصمت**)

(**متدحرجًا كالكرة! مرسلاً أشواكه نافرة**)

(**هل تفنى ؟ هل تصير ذكرى ؟**) .

* توازي بين الأجزاء بالاتفاق في الترتيب والفاصلة دون زِنة الوحدات :

(**فأقبلت تتهادى، في السرور تتمادى**)

(**جمال وبهاء! الكل سواء**) ، (**سامحني ياربي، وأعدني إلى بيتي**)

(**تدور وتدور ...كغمامة من نور**) ، (**حسنها وضّاء ، ونورها ذو بهاء**)

(**انشرحت أساريرها ، لمعت عيناها**) .

* التوازي بالاتفاق في ترتيب الوحدات فقط

دون الفاصلة :

(ذهب المساء، وجاء الصباح)

(ترتفع حينًا ، وتهبط أخرى)

(نور يلمع ، وصوت يرعد)

(ملكة هي في السعادة، ملكة هي في التواضع)

(لايسير كالقنفذ ! ولا يطير كالبومة! ولا يقف كالشجرة) .

وتدل هذه الجمل المتوازية على آداءٍ متفق ، وصياغةٍ هندسية مقنعة ، قامت على التناسق الوضعي- المكاني- والصوتي ، وعملت على توظيف مفردات جديدة مترابطة فيما بينها دلاليًا، محافظة على التقسيم الصوتي الداخلي ؛ مما يعطي دفعة إيقاعية للنصّ ، وتجعله بأكمله يكاد يكون مجموعة من البنى المتوازية ما يشبه الأزواج من الأعمدة التي يقام عليها البيت ، أو حلقات متّصلة من حلقات السلسلة ، وهذا يجعلها معلمًا هامًا من معالم ترابط النص وتماسكه وتناسقه .

هـ- حسن التقسيم:

ويقصد به : أن يستوفي المتكلم أقسام المعنى الذي هو آخذٌ فيه (مطلوب،2006م، ج:2، ص: 329).

وهذا النمط البلاغي قائمٌ على تقسيم الجمل ، وملاحظة التوازن والتوازي بينها، ويُحدث تناغمًا موسيقيًا من التوافق الصوتي المنبعث من هذا التقسيم (الشيخ،1999م،ص:46).

وورد في القصة في الأمثلة التالية فقط :

(أشجار خضراء، وأخرى صفراء وحمراء، بعضها طويل ، وبعضها قصير !)

(وحشرات عجيبة غريبة ، صغيرة وكبيرة ، تدب أو تقفز أو تطير)

(فإذا هو مخلوق صغير ، له أنف صغير، وعينان صغيرتان ، ويغطيه الشوك)

(فجعلت تفكر حائرة : لمَ غضبوا جميعهم ! القنفذ والبومة والشجرة !) .

إذ نلحظ أن هذه الشواهد ماهي إلا وقفات قائمة على التنغيم الصوتي ، متسلسلة بأكملها، والجمل متوازنة متوازية ، وهذا التوازن والتوازي جاء من تقسيم الجمل ، وبلا شك فالتقسيم الجملي يدل على قدرة الكاتبة البارعة في بناء هذه الجمل والتناسق بين أجزائها ، كما أن استخدامها لواو العطف بين هذه التقسيمات يُصعِّد وتيرة الإيقاع، ويدعم الاستمرارية في النصّ ويجذب المتلقي .

ثالثًا : الإيقاع الصوتي الدلالي :

ويقوم على توظيف المعنى من حيث الإيقاع والتنغيم الصوتي والموسيقي معتمدًا على التقابل والتوازي المعنوي المبني على التضاد بين الألفاظ المفردة ، وأيضًا الجمل المركبة ، وهو ما يُسمّى بـ (إيقاع التقابل) .

فإذا كان التقابل (التضاد) في البلاغة القديمة

حِلية لفظية من محسّنات المعنى ومما يتناول في باب البديع ، فإنه في الدرس اللغوي الحديث نوع من الإيقاع يسم الأعمال الفنية على اختلافها بحركة أو انتقال من المعنى إلى ضده ، يشبه الانتقال من إيقاع إلى إيقاع يضاده ، ويسهم هذا في الانسجام المتجانس للبناء الصوتي ككل .

كما لايخفى أثر هذا اللوّن الإيقاعي وقدرته على الإيحاء وإثارة الانفعال لدى المتلقي، من خلال الجمع المفاجئ بين وحدتين متقابلتين، ينتج عنه تجادلٌ وتوازٍ دلالي يُفعِّل الرسالة الإقناعية التي يقدمها صاحب الخطاب .

وقد حشدت الكاتبة النص بعددٍ من المتقابلات جاءت على النحو التالي :

* تقابل المفردات :

(حشرات غريبة صغيرة وكبيرة) ، (كلما ارتفعت وقعت) ،(من البداية حتى النهاية) (الليل-كما النهار) ،(محلقات في الشرق والغرب)، (وهي بين السماء والأرض)، (من ذلك الزمن البعيد إلى الآن) ،(بعضها طويل وبعضها قصير)، (من الأعلى! من الأسفل) ،(ترتفع حينًا وتهبط أخرى)،(تدب أو تقفز-أو تطير) ،(كان ضياؤها يخفت) ،(لايسير كالقنفذ ، ولايطير كالبومة).

* تقابل الجمل :

(كلما سارت تعالى الصوت ! وإذا وقفت عمّ الصمت)

(ذهب المساء ، وجاء الصباح)

(جسمك كبير ،وعقلك صغير)

(نور يلمع ، وصوت يرعد)

(ما أنا إلا نجمة صغيرة ! ما أنت إلا عجوز نائم) .

* تقابل السلب والإيجاب :

(من يراها يظنها ترقص ! ولكنها لا ترقص)

(أطير وارتفع ! لكن أمام هذا الجبل الذي لايطير ولا يرتفع)

(أنتِ من وقع ، وليس أنا) .

ونلحظ أن هذه المتقابلات تقوم على التوحيد بين النّوافر وصهر الأضداد ، والتآلف في الإيقاع، وهذا العرض الحركي المتعاكس داخل النص له دوره في تماسك النصّ وترابطه ،كما أن الإيقاع العقلي والصوتي يحدث نوعًا من التأثير بالمنطق والإيقاع .

خاتمة :

اللغة العربية بطبيعتها لغة إيقاعية، لذا جاء القرآن الكريم متمثلًا هذه الصفة، ومحقّقًا لها، فقد تفرّد ببنية إيقاعية جمالية لا تأتي على وتيرة واحدة؛ وتعني بالإيقاع كل ما يحدث نغمًا صوتيًا مؤثرًا ، وهو وجه من التوازن والنظام والتناغم ، وتمكن براعته في إنشاء أزواج من الكلمات بينها تجانس صوتي يؤدي إلى المعنى ؛ ونظرًا للطبيعة

التركيبية للعربية فقد تمرّست على فنية تعادل الأصوات وتوازنها ،والرقة في تجانس ألفاظها ، المؤدي إلى الانسجام .

وقد أكّدت الدراسات النصّية أن وظيفة التعبير البليغ لا تنتهي عند الدلالة المعنوية للألفاظ والعبارات ، بل تضاف إلى هذه الدلالة مؤثرات أخرى يكمُل بها الأداء الفني ومنها الإيقاع الصوتي للكلمات والعبارات؛ فالبنية الإيقاعية تُعدّ من أهم الوسائط التي ينعقد لها دور الإقناع النصّي الفعّال والمؤثر، مما يساعد على استقرار الفكرة لدى المتلقي ، ويقوم بمهمة التوظيف الصوتي في البناء الفني ، ويدعم استمرارية وترابط النصّ بأكمله ، وهو ما يؤيده قول محمد خطابي : « لكي يكون لأي نصّ نصّيته ينبغي أن يعتمد على مجموعة من الوسائل اللغوية التي تخلق النصية ، وتسهم في وحدته الشاملة» (خطابي،2006م،ص:13) .

ولا يخفى أهمية تحقق الإيقاع الصوتي في قصص الأطفال خاصة؛ فالطفل بطبيعته شديد الحساسية نحو الموسيقى بصورة عامة ، ولاستخدام الموسيقى في أثناء سرد القصة أثره الفاعل في تحقيق أهدافها ، وإحداث التفاعل المنشود بين الطفل والقصة؛ فالأطفال الصغار إيقاعيون بالفطرة ؛ يستميل سمعهم النغم ، ويستهويهم الإيقاع الموسيقي (أحمد،2004م، ص: 124).

وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية :

1. ظواهر البديع في مجملها عناصر إيقاعية اهتمّ بها البلاغيون في تناولهم لمظاهر الجمال في فنّ القول بمختلف أشكاله ، بينما اهتمّ بها علماء النصّ لأنها أدوات وآليات تحقق التماسك النصي .
2. إن موسيقى الإيقاع الصوتي في القصة كان لها تأثير إيجابي على التحرّر من التوتر والقلق لدى الطفل، كما أنها تثير الانتباه واليقظة لديه إذ يتجاذب فيها الحسي مع الفكري مما رفع من كفاءة التعبير في القصة .
3. عمدت الكاتبة إلى تقديم خطاب متماسك ومترابط من خلال الاتكاء على آليات صوتية إيقاعية متنوعة هي:

* لفظية تتمثل في (التكرار، والترادف، والجناس) .

* تركيبية تتمثل في (السجع، والتسميط، والموازنة، والتوازي، وحسن التقسيم).

* دلالية تتمثل في (التقابل) ؛ وعملت على استثمارها لجذب المتلقي (الطفل)، وزيادة الأثر التفاعلي لرسالتها، فكان الإيقاع فيها صدى للمعنى .

4. براعة الكاتبة في استثمار موسيقى اللغة أسهم في تحقيق القصة لأهدافها، مما سيربي الطفل على الذوق الجمالي الرفيع،

واللغة العذبة الجميلة ، فحقّق في حبكة القصة التشويق وجذب المتلقي .

5. أثبت المنهج الإحصائي غلبة استخدام الإيقاع الصوتي اللفظي إذ بلغ (125) موضعًا؛ وهو يحقق درجة تواصلية أعلى مع المتلقي.

6. جاء التكرار مؤديًّا دورًا محوريًا في النصّ، فهو يسلِّط الضوء على العنصر المكرّر ، ويجعله العنصر السيِّد في النصّ وفي ذهن المتلقي ، مما يحقق مهمة ثنائية في تشكيل بنية النص السطحية ، وبنية المضمون، ويصنع حالةً من التواصل والإيقاع المستمر في النص ، لاسيما التكرار في قصص الأطفال يزيد من قوة التأثير، ويمهّد لوضوح المعاني .

7. كوّن الجناس بين الكلمات سلاسل صوتيّة متوازنة ومتفقة ، خلقت نوعًا من التشاكل اللفظي، وإيقاعًا لدى المتلقي شدَّ النص وقوّى تماسكه .

8. إن تتابع سلاسل السجع داخل النص وفّر إيقاعًا متشابكًا جميلاً في الذهن ، مما يدفع الملل عن المتلقي؛ فيتعلق به، ويتدبر معناه؛ ويضمن نجاح الرسالة التواصلية.

9. إن بنية التوازي التركيبي في النص حافظت على التقسيم الصوتي الداخلي ، وأعطت دفعة إيقاعية للنصّ، إذ تدل الجمل المتوازية على أداء متفق ، وصياغة هندسية مقنعة .

10. خلق التقابل الدلالي نوعًا من الإيقاع والتموّج الصوتي في النصّ ، فنتج عنه تجادل وتوازٍ دلالي يُفعّل الرسالة الإقناعية التي يقدمها صاحب الخطاب ، ويحدث نوعًا من التأثير بالمنطق والإيقاع مما يجعل النصّ أكثر تماسكًا .

11. حقق الإيقاع الصوتي بكافة أشكاله تشاكلاً في النصّ لفت الانتباه وجذب المتلقي ، ودعم استمرارية النصّ ، وصنع خطابًا ملتحمًا .

المصادر والمراجع:

أولاً/ المراجع العربية :

أبو زنيد، عثمان .(2010م). نحو النص : إطار نظري ودراسات تطبيقية. ط.1، الأردن :عالم الكتب الحديث.

أبو زيد، أحمد.(1992م). التناسب البياني في القرآن: دراسة في النظم المعنوي والصوتي.الرباط: منشورات كلية الآداب.

أحمد : سمير عبدالوهاب.(2004م). قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها العملية. ط.1، الأردن: دار المسيرة .

بحيري، سعيد حسن .(2004م). علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات . مصر: مؤسسة المختار.

ابن الأثير، ضياء الدين الجزري.(1998م). المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر. ط.1، لبنان: دار الكتب العلمية.

بن سلامة، نادرة .(2016م). مظاهر النغمية في العربية الفصحى خصائصها ومعالجاتها. ط.1، تونس: الدار المتوسطية للنشر.

بودوخة، مسعود .(2018م) . البلاغة العربية وتطورها. ط.1، الأردن: مركز الكتاب الأكاديمي .

جدوع، عزة محمد.(2008م). البديع دراسة في البنية والدلالة. ط.1، الرياض : مكتبة الرشد.

الحلوة، نوال إبراهيم . (2012م). التطريز الصوتي لسطح النص. منشورات مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية .

حمداوي، جميل.(2015م). محاضرات في لسانيات النص. ط.1، المغرب: مكتبة المثقف .

حنون، مبارك. في التنظيم الإيقاعي للغة العربية. الرباط: دار الأمان.

الحولي، فيصل حسان.(2015م). التكرار في الدراسات النقديةبينالأصالةوالمعاصرة.الأردن:داراليازوري.

خطابي ، محمد .(2006م) . لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب. ط.2، المغرب: المركز الثقافي العربي.

دي بوجراند: روبرت دي.(2007م). النص والخطاب والإجراء. ط.2، القاهرة : عالم الكتب .

الزنَّاد، الأزهر.(1993م). نسيج النص: بحث في ما يكون به الملفوظ نصًا. ط.1، المغرب: المركز الثقافي العربي.

سلطان، منير.(1986م). البديع تأصيل وتجديد. الإسكندرية : منشأة المعارف.

الشيخ، عبدالواحد حسن .(1999م). البديع والتوازي. ط.1، مصر : مكتبة الإشعاع الفنية

صالح، عبدالفتاح. (1985م). عضوية الموسيقى في النص الشعري الحديث. الأردن: مكتبة المنار.

عبدالكريم، جمعان.(2009م). إشكالات النص :دراسة لسانية نصية. ط.1، الرياض: النادي الأدبي .

عبدالمجيد، جميل .(1998م). البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية. مصر : الهيئة المصرية العامة للكتاب .

عبيد، محمد صابر(2001م). القصيدة العربية الحديثة بين البنية الدلالية والبنية الإيقاعية. دمشق : منشورات اتحاد الكتاب العرب .

العسكري، أبوهلال الحسن.(1998م). كتاب الصناعتين الكتابة والشعر. بيروت: المكتبة العصرية .

العمري، عبدالله بن عبدالوهاب.(2013م). الخطاب في قصص الأطفال السعودية .الرياض: منشورات كرسي الأدب السعودي بجامعة الملك سعود.

العمري، محمد .(2001م) . الموازنات الصوتية .المغرب: دار أفريقيا الشرق .

عياد، شكري.(1978م) . موسيقى الشعر العربي ط.2، مصر: دار المعرفة .

فاخوري، محمود.(1996م). موسيقى الشعر العربي. سوريا: منشورات جامعة حلب كلية الآداب.

الفقي، صبحي إبراهيم.(2009م). علم اللغة النصي :دراسة تطبيقية على السور المكية. ط.1، القاهرة : دار قباء .

القزويني، جلال الدين .(1991م). الإيضاح في علوم البلاغة. ط.2، بيروت: دار ومكتبة الهلال .

لاشين، عبدالفتاح أحمد.(1999م). البديع في ضوء أساليب القرآن . القاهرة : دار الفكر العربي .

المتوكل، أحمد.(2001م). قضايا اللغة في اللسانيات الوظيفية :بنية الخطاب من الجملة إلى النص. الرباط: دار الأمان.

مجيد، هارون.(2014م). الجمال الصوتي للإيقاع الشعري. ط.1، الجزائر: دار ألفا للوثائق

محمد، جودة مبروك.(2008م). التكرار وتماسك النص. ط.1، القاهرة : مكتبة الآداب.

محمد، وداد مكاوي.(2012م). التوازي في القرآن الكريم . الأردن: دار مجدلاوي.

مطلوب ، أحمد .(2006م). معجم مصطلحات البلاغة وتطورها. ط.1، بيروت: الدار العربية للموسوعات.

هاينه، فولفجانج.(1999م). مدخل إلى علم اللغة النصي . الرياض: مطابع جامعة الملك سعود .

ياكبسون، رومان.(1988م).قضايا الشعرية . ترجمة: محمد الولي- مبارك حنون .المغرب: دار توبقال .

ثانياً / المراجع الأجنبية والعربية المترجمة:

Abdalkrim, Jmean. (2009). *Text Problematics: Linguistic Textual Study (1st ed.).* Riyadh: Literary Club.

Abdul Majid, Jamil. (1998). *The Magnificent (Albadea) between Arabic Rhetoric and Textual linguistics*. Egypt: General Egyptian Book Organization (GEBO).

Abu Zeid, Ahmed. (1992). *Graphical Proportion of Quran: A Study in Moral and Phono System:* Rabat: Faculty of Arts' Publications.

Abu Zneid, Osman. (2010). *Towards Text: Theoretical framework and applied studies* (1st ed.). Jordan: Modern World of Books.

Ahmed, Samir Abdel Wahab. (2004). *Kids Stories and Tales, its Scientific Applications (1st ed.)*. Jordan: Dar Al Masira.

Al Amri, Mohamed. (2001). *Phonetic Balance*. Morocco: Dar Afrique Orient.

Aleaskari, Abw hlal Al Hasn. (1998). *Book of writing and poetry industry.* Beirut: Modern library.

Al-Houli, Faisal Hassan. (2015). *Repetition in Critical Studies between Originality and Modernity*. Jordan: Dar Al Yazuri.

Alhulawatu, Nawal Ibrahim. (2012). *Phonetic Embroidery to Text*. Arabic Language Academy publications on world wide.

Almutawakil, Ahmad. (2001). *Language issues in functional linguistics: structure of speech from sentence to text*. Morocco: Dar Al'aman

Alqazwiniu, Jalal El Diyn. (1991). *Clarification in Rhetoric Science* (2nd ed.). Beirut: Dar & Library Alhilal.

Alshiykh, Abdullah Hasan. (1999). *Al-Badea and Parallelism* (1st ed.). Egypt: Al'iisheae Alfaniya Bookstore.

Alznnad, Al Azhar. (1993). *Text Structure: How can an utterance be a text* (1st ed.). Morocco: The Arab Cultural Center.

Ayad, Shikri. (1878). *Arabic Poetry Music* (2nd ed.). Egypt: Dar Almaerifa.

Bahiri, Said Hassan. (2004). *Science of Text Language: Concepts and Trends*. Egypt: Al Mokhtar Foundation.

Ben Salamah, Nadra. (2016). *Characteristics of Tonality Manifestations of Standard Arabic, Trends and Critique* (1st ed.). Tunisia: Dar Al Mtostia for publishing

Bogrand, Robert D. (2007). *Text, Rhetoric and procedure* (2nd ed.). Cairo: World of book.

Budouha, Massoud. (2018). *Arabic Rhetoric and its Evolution* (1st ed.). Jordan: Center of academic book.

Elfaqi, Sabhi Ibrahim. (2009). *Texual Frame: applied studying of alsuwr almakia* (1st ed.). Cairo: Dar Qabaa.

Fakhwri, Mahmud. (1996). *Arabic Poetry Music*. Surya: Publication of Faculty of Arts, Aleppo University.

Hamadawi, Jamil. (2015). *Lectures on Text Linguistics* (1st ed.). Morocco: Mothakaf Lib.

Hanoun, Mubarak. (2017). *In Rhythmic Organization of The Arabic Language*. Al-Rabāt: Dar Al'aman.

Heine, Wolfgang. (1999). *Introduction to textual linguistics*. Riyadh: King Saud University Press.

Ibn al-Atheer, Diaa Al-Din Al-Jazri. (1998). *The common parable of the literature of the writer and the poet* (1st ed.). Lebanon: Scientific Books Publishing house.

Jacobson, Roman. (1988). ***Poetic Issues***, *Translated by Mohammed ALWaly – Mubarak Hanoun*. Morocco: Toubkal Publishing House

Jdoa, Azza Mohammed. (2008). *Al-Badea; A study of structure and Semantics* (1st ed.). Riyadh: Al Rashed Bookstore.

Khitabi, Mohamad. (2006). *Linguistic features of the text: Introduction to Speech Harmony* (2nd ed.). Morocco: The Arab Cultural Center.

Lashin, Abdalftah Ahmad. (1999). *Al-Bdea in Quranic Style*. Cairo: Dar Alfikr alearabi.

Matlub, Ahmed. (2006). *Rhetoric dictionary and its development* (1st ed.). Beirut: Arab Encyclopedia House.

Mohamed, Joda Mabruk. (2008). *Repetition and coherence the text* (1st ed.). Cairo: Al Adab Publishing House.

Mohamed, Wadad Makawy (2012). *Parallelism in the holy Qura'n.* Jordan: Dar Mujdlawy.

Mujyd, Harwn. (2014). *Voice beauty of poetic rhythm* (1st ed.). Algeria: 'Alfa Publishing House for documents.

Obaid, Mohammed Saber. (2001). The modern Arabic Poem between Semantic structure and rhythmic structure. Damascus: Publications of the Arab Writers Union.

Omri, Abdullah bin Abdul Wahab. (2013). *The Art of Address for Saudi children's stories*. Riyadh: Chair of Saudi Literature Publications at King Saud University.

Saleh, Abdulfattah. (1985). *Existence of Music in Modern Poetic Text*. Jordan; ALMmanar Bookstore.

Sultan, Manyr. (1986). *Al-Badea*. Alexandria: Al Marref establishment.

فعالية نموذج تدريسي مقترح في التاريخ قائم على التعلم السريع لتنمية المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط

إبراهيم عبد الفتاح إبراهيم رزق (*)
جامعة حفر الباطن

(قدم للنشر في1439/1/22هـ، وقبل للنشر في 1439/8/2هـ)

ملخص البحث: هدف البحث إلى التعرف على فعالية استخدام نموذج تدريسي مقترح لمقرر التاريخ قائم على التعلم السريع لتنمية المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط. وتكونت عينة البحث الأساسية من (60) تلميذا من تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدرسة جابر بن عبد الله المتوسطة ـ إدارة التعليم بحفر الباطن، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وتم استخدام تصميم شبه تجريبي من مجموعتين؛ إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية، ولتحقيق الهدف من البحث تم اعداد وحدة « حياة النبي (ﷺ) في المدينة » من المنهج المقرر وفق النموذج التدريسي المقترح في صورة سجل نشاط التلميذ ودليل المعلم ، كما تم إعداد مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس التنظيم الذاتي واختبار تحصيلي، وتم التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث من خلال تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس المهارات الاجتماعية ومقياس التنظيم الذاتي تطبيقا قبليا، حيث وجدث الفروق بين مجموعتي البحث غير دالة إحصائيا ، ثم تم تدريس الوحدة وفق النموذج التدريسي المقترح للمجموعة التجريبية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة. وقد كشفت نتائج البحث عن فعالية النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم السريع في تنمية المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

كلمات مفتاحية: التعلم السريع ، المهارات الاجتماعية ، التنظيم الذاتي ، تدريس التاريخ.

*****

Effectiveness of Using Teaching Model (Accelerated Learning) in History on Developing the Grade Seven Students' Social Skills, Self-Management and Achievement

Ibrahim.....
University of Hafr Albatin

(Received 13/10/2017, accepted 18/4/2018)

Abstract: The purpose of this research is to identify the effectiveness of using a proposed teaching model in history based on Accelerated Learning for the development of social skills and self-regulation among Grade Seven students. The research sample comprised 60 grade seven students randomly selected from Jabir Bin Abdullah Intermediate School, Department of Education in Hafr Al-Batin. Semi-experimental design of two groups was used; control group and experimental group. In order to achieve the objective of the research, a unit was prepared according to the proposed teaching model in the form of a student's activity and the teacher's guide. Further, social-skills scale, self-regulation scale and achievement test were prepared. The research study made sure of the equality of the two groups through social-skills scale, self-regulation scale and achievement and found insignificant statistical differences between the two groups. The unit was taught for the experimental group according to the proposed teaching model which based on Accelerated Learning and taught traditionally to the control group. The results of the study show the effectiveness of using such a model on the development of social skills, self-regulation and achievement among grade seven students.

Keywords: Accelerated learning - Social Skills - Self-Regulation - Teaching History.

(*) للمراسلة:

مدرس المناهج وطرق تدريس التاريخ، كلية التربية، جامعة العريش، مصر.
حاليا: أستاذ مساعد، كلية التربية، جامعة حفر الباطن، ص.ب: 1803، رمزبريدي: 31991، حفر الباطن، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Lecturer, Al-Arish University, Egypt.
Assistant Professor, College of Education, Hafar Al-Batin University, PO Box 1803, Postal Code: 31991, Hafar Al-Batin, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: rezq70@hotmail.com

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0055717

مقدمة:

تشهد الألفية الثالثة تطورا شاملا- في شتى ميادين المعرفة العلمية والتكنولوجية-مدعوما بتقدم كبير في تقنية الاتصالات، والتي أثرت وما تزال تؤثر بشكل واضح في حياة الأفراد في مختلف جوانب الحياة. وعليه فإن دور المؤسسات التربوية يزداد خاصة في تنمية قدرات المتعلمين المعرفية والوجدانية والمهارية لمواكبة هذا التطور العالمي، كما يفرض هذا على التربية أن تتواءم مع هذه المتغيرات لكي توجد العقل المبدع الفعال القادر على التعامل والتفاعل مع المتغيرات المتعددة التي يفرضها هذا العصر ومستحدثاته (الجهوري، 2009م، ص:46).

ومناهج الدراسات الاجتماعية عموما ، ومناهج التاريخ يجب أن تعلم الأبناء أن يكونوا نشطين ومفكرين، ويجب أن تعلمهم كيف يتحملون المسؤولية الاجتماعية والشخصية، وكيف يشتركون بفاعلية في الجماعات، وتزودهم بالفرص الفعالة التي تمكنهم من استعمال المهارات والمعارف في مجالات الحياة الحقيقية (Shumer, 1999).

وتسعى مناهج التاريخ أيضا إلى تعليم التلاميذ تقدير الذات وأنماط الحياة والقيم والآراء والأفكار والمعتقدات والاتجاهات والمواقف، كما تسعى إلى تعليمهم تراثهم، وكيف يقدرون ويحترمون المجموعات الثقافية والاجتماعية الأخرى (Escamilla, 1992)، إذ إنه يدرس الماضي في مختلف مراحله، ويزودنا بدراسة الثقافات والاختلافات بين المجتمعات، ويسعى إلى زيادة وعي المتعلمين بدورهم السياسي والاقتصادي والثقافي والإنساني في مجتمعهم، وزيادة وعيهم بمكانة مجتمعهم في العالم (الخريشة، 1998م).

وتلعب مناهج التاريخ دورا كبيرا في إظهار أثر التطور المستمر في جميع جوانب الحياة سواء أكانت اجتماعية أم سياسية أم اقتصادية، والعمل على مواكبة التطورات المعرفية في حقل العلوم الاجتماعية والتربوية (العماري، 1995م).

وتعد المهارات الاجتماعية مهارات حياتية يحتاجها الناس كافة؛ لذا ينبغي إكسابها وتنميتها لدى المتعلمين في مراحلهم الدراسية جميعا حتى يكونوا أكثر تفاعلا مع العالم المحيط بهم، ولكونها تلعب دورا أساسيا في توافق الفرد مع المحيط الذي يعيش فيه ليصبح متكيفا اجتماعيا. ولقد زاد الاهتمام بالمهارات الاجتماعية منذ سبعينيات القرن الماضي؛ نتيجة تطور تطبيقات النظريات الاجتماعية في علم النفس، ولما لها من أهمية حاسمة في الصحة العقلية والنفسية للفرد.

ويسهم اكتساب الفرد للمهارات الاجتماعية في تحقيق قدر كبير من الاستقلال والاعتماد على النفس؛ حيث تزداد ثقته بنفسه، وتجعله يشارك الآخرين أنشطتهم بما يحقق له الاستمتاع بالحياة، والتمتع بصحة نفسية جيدة (فرج، 2003م).

وقد اهتمت بعض الدراسات بالتعرف على

فعالية برامج مقترحة أو إستراتيجيات تدريس محددة في تنمية المهارات الاجتماعية كدراسة عبد المقصود (1995م) والتي استهدفت التعرف على فعالية إستراتيجيات متكاملة في تعلم بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي ، ودراسة محمود (1997م) والتي تناولت مدى فعالية برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال المرحلة الابتدائية، ودراسة يوسف (1998م) والتي استهدفت التعرف على فعالية برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية ، ودراسة محمد (1999م) والتي استهدفت التعرف على فاعلية مجموعة من الأنشطة الوظيفية لتنمية مهارات الحوار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، ودراسة عبد العزيز(2005م) والتي استهدفت تحديد أثر استخدام أسلوب لعب الدور والمحاكاة في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، ودراسة الحصري (2005م) والتي استهدفت التعرف على فعالية برنامج مقترح قائم على الأنشطة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الإعدادية .

ولا تقل مهارات التنظيم الذاتي أهمية في القرن الحادي والعشرين عن المهارات الاجتماعية؛ حيث يؤكد علماء النفس التربويون على أهمية تنظيم المتعلمين لذاتهم بما يمكنهم من اكتساب المعرفة وتكاملها واسترجاعها (Gonzalez, S. et al. 2009).

ويعد التنظيم الذاتي من أكثر الموضوعات التي تلقى قبولا في مجال التعلم، حيث يكون المتعلم مشاركا بصورة إيجابية وفعالة في تعلمه، ويزيد من درجة اعتماده على نفسه في عملية التعلم (Vrgut, 2008, p.12).

وقد أكدت عدة دراسات على أهمية التنظيم الذاتي بالنسبة للمتعلمين، وأن المتعلم المنظم ذاتيا يظهر مزيدا من الوعي بمسؤوليته عن تنظيم التعلم لديه ليصبح ذا معنى، ومراقبة أدائه الذاتي (كمال، 2003م، ص: 367)؛ (Baker, et al., 2009. p. 303)، مما يفرض تغيير دور المعلم من المهيمن والملقن إلى الموجه والمرشد والميسر، والمتعلم من متلقي سلبي إلى متفاعل ونشط وباحث ومتواصل، وبالتالي تغيير شكل ومضمون العملية التعليمية من إرسال وتلقي إلى اتصال وتفاعل، ويتضح أهمية ذلك أيضا في ظل التغيرات المتلاحقة في شتى مجالات الحياة وما تبعها من ثورة معلوماتية وتكنولوجية.

وإذا كانت العملية التربوية منظومة ذات حلقات مترابطة ومتفاعلة يؤثر بعضها على بعض ويتأثر به، وتشتمل هذه الحلقات على الأهداف التربوية ، ومحتوى المناهج الدراسية، وأساليب التعليم والتعلم، والوسائل التعليمية، ونظم التقويم التربوي، فإن أي تحديث في أحد هذه

المكونات يؤثر في المكونات الأخرى ، وأساليب التعليم والتعلم تمثل إحدى حلقات المنظومة التعليمية، إلا أنه يكاد يكون أكثر هذه الحلقات أثرا في المنظومة كلها؛ باعتباره المكون الذي يحول الأهداف والمحتوى إلى ممارسات ونواتج ، ومن هنا يعد تطوير أساليب التعليم والتعلم مدخلا لتطوير النظام التعليمي بأسره وعلاجا للكثير من المشكلات التربوية.

وتشير الدراسات إلى أن كل فرد قابل للتعلم، وكل متعلم قابل للوصول إلى مستوى التمكن، وكل متمكن قابل للإبداع إذا ما توافرت له إستراتيجيات وأساليب التدريس المناسبة (النادي، 2009م، ص: 315).

وفي ظل ذلك زادت الحاجة إلى توظيف إستراتيجيات وأساليب تعتمد على إثارة التفكير، والانتقال من حالة السلبية والخمول إلى وضعية النشاط والحيوية بحيث يكون للمتعلم الدور الإيجابي في عملية التعلم، ويظهر التعلم السريع كأحد الأساليب الذي يؤكد على ذلك، حيث إنه يزود المتعلم بخبرات تعلم نشطة وممتعة وتعاونية ومغذية ومرحة، وهو يسعى لتقديم بيئة تعلم غنية التنوع تناسب كل أنماط التعلم (اللحياني، 2012م، ص: 3).

فضلا عن أن الأساليب المتبعة في التعلم السريع تساعد على استقبال عقلي نشط، واستخدام لكل من النصف الأيمن والأيسر للمخ بعكس التدريس المعتاد الذي يفترض فيه أن التعلم يحدث بالتركيز وبالإعادة المتكررة للمادة المراد تعلمها، كما أنه يستخدم فيه أحد نصفي الدماغ فقط (Rose, 1987)، وقد ساعدت ثلاثة اتجاهات في نمو وظهور هذا المفهوم وهي:

الاتجاه الأول ـ اهتمام علماء النفس بالبحث عن الطريقة التي يتعلم بها الإنسان، واكتشاف الكيفية التي يعمل بها المخ البشري، وأهم الحقائق التي من شأنها أن تسرع، وتساعد على حفظ المعلومات في الذاكرة.

الاتجاه الثاني ـ قيام عالم النفس البلغاري لوزانوف Lozanov بمجموعة من التجارب حول التعلم بمصاحبة أصوات الطبيعة والموسيقى، بينت أن التعلم المصاحب لتلك الأصوات كان أسرع وأفضل.

الاتجاه الثالث ـ ظهور نظرية هوارد جاردنر Howard Gardner في الذكاء التي من خلالها تم تصنيف الذكاء إلى ثمانية مجالات مختلفة، ومن ثم لفتت تلك النظرية اهتمام باحثي التعلم السريع إلى أن هناك طريقة مفضلة لتعلم كل فرد من شأنها أن تحسن من عملية التعلم وسرعتها (المحبوب وآخرون، 2002م، ص: 74).

وقد توجت كل هذه الجهود بتأسيس جمعية التعليم والتعلم المتسارع The Society for Accelerative Learning and Teaching (SALT) في الولايات المتحدة الأمريكية في عام 1975م،

والتي أعادت تسمية نفسها لتصبح « التحالف الدولي للتعلم » The International Alliance for Learning (IAL)، والتي يشارك فيها محترفون من جميع أنحاء العالم ، ومنذ ذلك الحين يشهد هذا الموضوع اهتماما متزايدا من جانب الباحثين والخبراء في مجال علم النفس والتربية (الكندري، 2001م)، كإحدى الآليات المعتمدة لتنمية مهارات التلاميذ (Baenen et al, 2002) واستثمار العقل البشري والجسم وجميع الحواس في التعلم واستخدامها معا لتحقيق أفضل النتائج، والحصول على أفضل تعلم من خلال التطبيقات العملية والتمرين (هلال، 2007م، ص: 12).

ويعد التعلم السريع نموذجا تعليميا تكامليا يقوم ببناء النماذج التدريسية التي تساعد المعلم على تشجيع المتعلمين للانخراط في الأنشطة التعليمية التي تدعم جميع المهارات اللازمة للتعلم؛ على نحو يساعد الطلاب على تحقيق إنجاز تعليمي أكثر عمقا (اللحياني، 2012م، ص: 20).

وتشير الأدبيات والدراسات السابقة للتعلم السريع إلى أهميته في تحقيق العديد من التطبيقات التربوية المهمة، وتدريب المتعلمين على استخدام الإجراءات والعمليات والمهارات في إنجاز وظائف التعلم والتفكير بشكل يجعلهم متعلمين مستقلين يستطيعون تعليم أنفسهم مدى الحياة، (Harker&perry,2007؛ Kim, 2008 ؛ الكندري، والمحبوب، 2010م).

وقد قام (Brenznits., 1997) بإجراء دراسة استهدفت تقييم كفاءة برنامج للقراءة السريعة على معدل التذكر لدى من يعانون من صعوبات القراءة، كشفت نتائجها عن تحسن دال في موضوع التذكر للمادة المقروءة، فضلا عن تحسن في مهارات القراءة.

وأجرى(Mayer, 1997) تجربتين بهدف التحقق من مدى كفاءة برنامج للتعلم السريع فيأ تحسين مهارات اكتساب المعلومات لدى عينة من طلاب الجامعة، وقد أظهر طلاب المجموعة التجريبية تحسنا واضحا في الإجابة عن الأسئلة وذلك مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وأجرى (Mento et al., 1999) دراسة استهدفت التعرف على فعالية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية التفكير الإبداعي وكفاءة عمل شقي المخ والتعلم السريع لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، كشفت عن وجود تحسن دال في التفكير الإبداعي ومهارات التعلم السريع لدى الطلاب في اعقاب تعرضهم للتدريب مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وكشفت دراسة (Erland, 1999) عن فعالية برنامج للتعلم السريع في تحسين الإنجاز الأكاديمي لدى مجموعة من تلاميذ المدارس.

وكشفت دراسة (Cooper et al., 2000)عن ارتفاع حجم المشاركة الطلابية في برامج التعلم السريع في

المدارس الصيفية، وأن المعرفة والمهارات التي اكتسبها طلاب المدرس المتوسطة ممن شاركوا في هذه البرامج كانت أفضل بشكل دال من الطلاب الذين لم تتح لهم المشاركة.

وأجرى (Fuller, 2001) فحصا لآراء المعلمين في التغيرات التي طرأت على أساليبهم التدريسية، وأثر ذلك على طلابهم نتيجة تعرضهم لبرنامج في التعلم السريع في العلوم والرياضيات أشارت نتائجه إلى فعاليته في تطوير التفكير الناقد وأساليب التعلم، وبينت أن البرنامج كان فعالا داخل الفصل وفي المجتمع المدرسي.

وكشف مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالتعلم السريع (Kim, 2008 ؛ Harker& Perry, 2007 ؛ الكندري والمحبوب، 2010م؛ Tomas, 2013)والتنظيم الذاتي Pleco, E &Reed, (E, 2007؛ مصطفى، 2012 م؛ الجندي، 2013م) عن أهمية التعلم السريع في تدريب المتعلمين على استخدام الإجراءات والعمليات والمهارات في إنجاز وظائف التعلم والتفكير بشكل يجعلهم متعلمين مستقلين يستطيعون تعليم أنفسهم مدى الحياة.

والملاحظ لواقع تعليم التاريخ في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية يلاحظ أنه على الرغم من الزخم الذي يقدمه محتوى منهج التاريخ إلا أن بيئة التعلم بصفة عامة تركز على التحصيل القائم على التقبل والاستدعاء من قبل المتعلم الذي يتلقى بسلبية إلقاء المعلم دون محاولة ربط هذا المحتوى بحياته أو ما يواجهه من مشاكل ذاتية تتعلق بوعيه تجاه نفسه وتجاه الآخرين، وكيفية التعامل معها في سياق من الكفاءة الوجدانية والعقلية.

وقد نبهت العديد من الدراسات إلى هذا القصور في البيئة التعليمية العربية ومنها : دراسة (محمود، 1987م ؛ سليمان، 1988م ؛ حزين، 1989م؛ سليمان، 1993م ؛ عثمان، 1997م ؛ علي، 1997م)، وأوصت بضرورة تطوير مناهج التاريخ في مختلف المراحل التعليمية؛ من أجل تحقيق الأهداف التعليمية بشكل متوازن ومتكامل ، وعدم الاهتمام بجانب على حساب جانب آخر، وقد قام الباحث بدراسة استطلاعية استهدفت ملاحظة الأداء التدريسي لعينة من معلمي التاريخ داخل بعض فصول الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية؛ لتحديد مدى الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم، كشفت نتائجها عن قصور في الاهتمام بالمهارات الاجتماعية، على الرغم من كونها ضمن تصنيف المهارات الحياتية اللازمة للمتعلم ، والتي ينبغي تنميتها من خلال تدريس التاريخ (World Health Organization, 1993)، كما تبين للباحث أن التدريس لازال يركز على الجانب المعرفي ويهمل تنمية القدرات والمهارات، وفي مقدمتها مهارات التنظيم الذاتي اللازمة لمساعدة التلاميذ على تطوير قدراتهم المعرفية والتنظيمية،

وتحقيق استقلاليتهم وجعل التعلم متمركز حولهم . الأمر الذي يهدر فرص التنمية المتكاملة لقدرات التلاميذ منذ المراحل التعليمية الأولى.

وقد كشفت المقابلة الشخصية التي أجراها الباحث مع عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة عن أن معظمهم ليس لديه معرفة جيدة بالتعلم السريع والتنظيم الذاتي لعمليات التعلم.

وعندما قام الباحث بقياس بعض مهارات التنظيم الذاتي (شملت مهارات وضع الأهداف، والتنظيم والتحكم الذاتي، والاحتفاظ بالسجلات، والمراقبة الذاتية) لدى عينة شملت 32 تلميذا بالصف الثاني المتوسط كشفت نتائجها أن 66 ٪ من العينة حصلوا على أقل من نصف درجة المقياس مما يدل على تدني مهارات التنظيم الذاتي لديهم.

في ضوء ما سبق يتضح أن مشكلة البحث تتمثل في تدني مستويات المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي لعمليات التعلم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، لذا قام الباحث بإعداد نموذج تدريسي مقترح في التاريخ قائم على التعلم السريع، ويسعى البحث للتعرف على فعاليته في تنمية المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي لعمليات التعلم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

مشكلة البحث:

يحاول البحث الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

ما فعالية نموذج تدريسي مقترح في التاريخ قائم على التعلم السريع لتنمية المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم السريع في التاريخ لتلاميذ الصف الأول المتوسط؟
2. كيف يمكن إعادة صياغة وحدة دراسية من منهج التاريخ للصف الأول المتوسط وفق النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم السريع؟
3. ما فعالية تدريس الوحدة الدراسية وفق النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم السريع في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط؟
4. ما فعالية تدريس الوحدة الدراسية وفق النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم السريع في تنمية التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط؟
5. ما فعالية تدريس الوحدة الدراسية وفق

النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم السريع في تنمية التحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط؟

أهداف البحث : هدف البحث الحالي إلى:

1. تصميم نموذج تدريسي للتاريخ قائم على التعلم السريع.
2. تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.
3. تنمية التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.
4. رفع مستوي تحصيل التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

1. يقيس البحث فعالية تدريس التاريخ وفق النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
2. يقيس البحث فعالية تدريس التاريخ وفق النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
3. يقيس البحث فعالية تدريس التاريخ وفق النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع في تنمية التحصيل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
4. يقدم مقياسا للمهارات الاجتماعية، ومقياسا للتنظيم الذاتي لعمليات التعلم، واختبارا تحصيليا يمكن أن يستفيد منه معلمو الاجتماعيات في تقويم أداء التلاميذ.
5. يقدم البحث دليل المعلم للتدريس وفقا لمبادئ التعلم السريع؛ يمكن أن يفيد في تطوير التدريس، ويمكن أن يكون نواة لتدريب المعلمين.

حدود البحث:

1. وحدة « حياة النبي(ﷺ) في المدينة » المقررة على تلاميذ الصف الأول المتوسط في الفصل الدراسي الثاني (وزارة التعليم، 1438هـ/ 2017م).
2. عينة مقصودة من تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدينة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية.
3. قياس المهارات الاجتماعية التالية : (مهارات العلاقات الاجتماعية، القيادة، الاتصال الفعال، الضبط الانفعالي، التعبير عن المشاعر) لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط عينة البحث.
4. قياس التنظيم الذاتي للتعلم بأبعاده :

(التخطيط ووضع الأهداف، إدارة الوقت، البحث عن المعلومات، تعلم الأقران، طلب العون الأكاديمي، التنظيم، التقويم الذاتي، الاحتفاظ بالسجلات) لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط عينة البحث.

5. قياس التحصيل في مستوى التذكر والفهم والتطبيق لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط عينة البحث.

مواد وأدوات البحث: قام الباحث بإعداد المواد التالية:

1. سجل نشاط التلميذ.
2. دليل المعلم.
3. مقياس المهارات الاجتماعية.
4. مقياس التنظيم الذاتي للتعلم.
5. اختبار تحصيلي في الوحدة موضع الدراسة.

منهج البحث: استخدم البحث كلا من المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي:

1. المنهج الوصفي التحليلي لاستقراء الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث.
2. المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين (الضابطة ـ التجريبية) لتجريب النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم السريع، وتحديد فعاليته في تنمية المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

عينة البحث:

تم اختيار عينة مقصودة من تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدرسة جابر بن عبد الله المتوسطة بنين بمدينة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية عددها 30 تلميذاً، ومجموعة ضابطة عددها 30 تلميذاً.

فروض البحث:

1. يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
2. يوجد أثر دال إحصائيا لاستخدام النموذج التدريسي المقترح في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.
3. يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التنظيم الذاتي للتعلم؛ وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
4. يوجد أثر دال إحصائيا لاستخدام النموذج التدريسي المقترح في تنمية

التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

5. يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي؛ وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
6. يوجد أثر دال إحصائيا لاستخدام النموذج التدريسي المقترح في تنمية التحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

مصطلحات البحث:

1ـ النموذج التدريسي: هو خطة توجيهية تعتمد على نظرية معينة ومجموعة نواتج وإجراءات مسبقة؛ تسهل على المعلم عملية تخطيط نشاطاته التدريسية على مستوى الأهداف والتنفيذ والتقويم، وتنظيم عمله ومهامه من مواد وخبرات تعليمية وتدريسية (قطامي وآخرون، 2002م، ص: 172).

ويقصد به في البحث الحالي بأنه نموذج يعتمد على التعلم السريع ومبادئه، يوضح عمل المعلم ومهامه المرحلية، ويبرز الدور المنتظر من المتعلم، والظروف البيئية المناسبة والحافزة لبيئة التعلم.

2ـ التعلم السريع Accelerated learning: يعرف قاموس المصطلحات التعلم السريع بأنه الجمع بين نظرية التعلم السريع وأبحاث الدماغ في بيئة تعلم إيجابية؛ لتحقيق أسرع معدل نمو (Glossary of Terms, 2014).

ويعرفه بيتر جوليان (Peter. 2006) بأنه «مصطلح واسع جدا يشمل مختلف المنهجيات والتقنيات والأساليب في التدريس والتعلم وبعض الأساليب التي تندرج تحت عنوان التعلم السريع وهي خرائط العقل، وتحفيز الدماغ، وتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة، وتقنيات الذاكرة المختلفة، واستخدام الموسيقى؛ للتأثير على الحالة العاطفية والنفسية للمتعلمين، وتنفيذ البرمجة اللغوية والعصبية، واستخدام الدراما».

ويقصد به في البحث الحالي نموذج يتم فيه تهيئة خبرات وأنشطة تناسب أنماط المتعلمين وذكاءاتهم المتعددة، وذلك من خلال توفير بيئة تعليمية ممتعة ومشجعة لتعلم التاريخ، واستخدام بعض التقنيات التربوية الحديثة التي تجعل تعلم التاريخ أيسر وأسرع وأكثر إمتاعا.

3ـ المهارات الاجتماعية: المهارات الاجتماعية هي القدرة على التواصل مع الآخرين، وإقامة علاقات إيجابية فعالة تعتمد على تطبيق مهارات الاتصالات الشخصية والتخاطب والتحليل الاجتماعي، والتي تساعد جميعها على إدارة الحياة والتعايش مع متطلباتها بنجاح (علي، 2008م، ص: 49).

ويقصد بها في البحث الحالي مجموعة من المهارات تشمل مهارات التعبير عن المشاعر، والعلاقات الاجتماعية، ومهارات القيادة،

ومهـارات الضبـط الانفعـالي، ومهـارات الاتصـال الفعـال، والتـي تشـير إلى قـدرة المتعلـم عـلى إنشـاء العلاقـات الاجتماعيـة وتنميتهـا والحفـاظ عليهـا.

4ـ التنظيـم الـذاتي للتعلـم Self-Regulated Learning يعـرف بأنـه عمليـة ذهنيـة نشـطة ترتبـط بعمليـات معرفيـة ومـا وراء معرفيـة، يعتمـد المتعلـم فيهـا عـلى اسـتخدام إسـتراتيجيات مختلفـة؛ مـن أجـل تحسـين وتطويـر تعلمـه باعتبـار أن المتعلـم محـور العمليـة التعليميـة، ولـه مكونـات تتعلـق بذاتـه ودافعيتـه، وأخـرى بالمـادة العلميـة، وأخـرى متعلقـة بالبيئـة المحيطـة (الحسـينان، 2010م).

ويشـير زيميرمـان Zimmerman إلى أن التنظيـم الـذاتي للتعلـم هـو اسـتخدام المتعلمـين لإسـتراتيجيات معينـة، تسـاعدهم عـلى تحقيـق الأهـداف التعليميـة في ضـوء إدراك فعاليـة الـذات، وهنـا يتشـكل تعلـم منظـم ذاتيـا حيـث ينشـط المتعلمـون ويشـاركون معرفيـا وسـلوكيا ووجدانيـا ممـا يضبـط تفكيرهـم وسـلوكهم ووجدانهـم أثنـاء اكتسـاب المعرفـة والمهـارات (Zimmerman B., 1989).

ويعرفـه الباحـث إجرائيـا بأنـه درجـة مشـاركة المتعلمـين بفاعليـة في عمليـة تعلمهـم معرفيـا ومـا وراء معرفيـا ودافعيـا وسـلوكيا بشـكل ذاتي؛ لتحقيـق الهـدف المرغـوب أو المهمـة المطلوبـة منهـم، وتعـبر عنهـا الدرجـة التـي يحصـل عليهـا التلميـذ في مقيـاس التنظيـم الـذاتي للتعلـم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

التعلم السريع:

يعـد التعلـم السريـع واحـدا مـن أحـدث أسـاليب التعلـم في العـصر الحـالي، ويقـوم عـلى الأبحـاث التـي عنيـت بكيفيـة عمـل الدمـاغ، والتـي أثبتـت خطـأ النظريـة القائلـة: إن التعلـم هـو مجـرد عمليـة شـفهية ومعرفيـة تحتـاج جهـدا عقليـا بحتـا، وبينـت أن التعلـم جهـد شـامل لكامـل الجسـد والحـواس وأبعـاد الشـخصية والمشـاعر، واسـتحالة وجـود نمـوذج تعليمـي واحـد قابـل للتطبيـق في كل الحـالات، فلـكل فـرد نمطـه التعليمـي المفضـل، وإذا عرفـت واسـتخدمت التقنيـات التـي تتطابـق مـع هـذا النمـط المفضـل فسـيكون تعلمـه أكثـر تلقائيـة وعفويـة؛ ولأنـه أكثـر عفويـة وطبيعيـة لـه فإنـه أسـهل، ولأنـه أسـهل فهـو أسرع، ومـن هنـا أتـت تسـميته التعلـم السريـع ولتوضيـح هـذا الأسـلوب تـم عرضـه في المحـاور التاليـة:

مفهوم التعلم السريع:

التعلـم السريـع هـو الترجمـة العربيـة لعبـارة The Accelerated Learning في اللغـة الإنجليزيـة والتـي تعنـي حرفيـا التعلـم الـمُسرع، ويقـوم المفهوم الأسـاسي للتعلـم السريـع عـلى تقديـم خيـارات تعلـم مختلفـة تناسـب أنـماط التعلـم المختلفـة؛ ممـا يتيـح لجميـع المتعلمـين تحقيـق التعلـم بالطريقـة الأنسـب لهـم والأكثـر فعاليـة.

ويعتمـد التعلـم السريـع عـلى فكـرة بسـيطة

وهي أن التعلم يحدث نتيجة لما يقوله أو يفعله المتعلم، لا ما يقوله أو يفعله المعلم، إن مهمة المعلم ببساطة أن يوقد العملية التعليمية، ومن ثم أن يفسح الطريق أمام التعلم كي يتم، ففي نهاية المطاف ليس التعلم مسألة تجميع معلومات من قبل المتعلم، وإنما هو عملية تحويل هذه المعلومات إلى معرفة ذاتية شخصية وقابلة للحياة.

يهدف التعلم السريع إلى توفير الوقت، وفي الوقت ذاته إحراز نتائج أفضل، وذلك عن طريق تصميم برامج تعليمية متمحورة حول المتعلم، وقائمة على النشاطات بدلا من المواد والعروض، ومما لا شك فيه أن المعلم سيحتاج بين الفينة والفينة من حين لأخر إلى تقديم العروض ـ هذا أمر مؤكد ـ ولكن مهمة هذه العروض لا يجب أن تتعدى دعم الأنشطة التعليمية لا أن تحل محل هذه الأنشطة.

إن أفضل التعلم هو ما يأتي من خلال القيام بالمهمة بشكل مباشر، نحن جميعا متفقون على أن الطريقة الوحيدة لتعلم السباحة هي السباحة، وليس حضور عرض شرائح أو قراءة كتاب، إن هذه الحقيقة تنطبق على كل شيء في عالم التعليم دون استثناء: نحن نتعلم من خلال الفعل.

وهذا معناه أن مهمة المعلم لم تعد تقديم المعلومات، بل أن يهندس بيئة تعليمية حقيقية، أن يبدع السياق الذي يتيح للمتعلمين من خلال التعاون فيما بينهم أن ينتجوا خبرتهم الخاصة في موضوع التعليم، وأن يصلوا إلى المعرفة المطلوبة، ويبنوا في طريق ذلك المهارات اللازمة، يجب على المعلم أن يثير التحدي لدى المتعلمين ليوسعوا آفاقهم، وعليه أن يصمت قدر المستطاع، تاركا الحديث لهم، ولفهمهم الجديد للمادة العلمية، وألا يعطي أجوبه، بل أن يطرح أسئلة، وأن يمزق الخطط المعدة مسبقا في بعض الأحيان، ليترك المجال لإبداعه وإبداع متعلميه أن يوصلا المجموعة إلى ما هو أفضل وأكثر إشراقا (مايز، 2008م، ص: 2).

ويقوم التعلم السريع على دراسات علمية للدماغ والتعلم، وأنماط التعلم المختلفة، كما يقوم على مبدأ التجريب وإعادة التجريب، وهو ما ينص عليه جوهر هذه الفلسفة التعليمية وشعارها الأساسي « تطبيق الوسائل الناجحة، والاستمرار في البحث عن وسائل أكثر نجاحا» (Pienaar, 2008, p.5).

والتعلم السريع هو نموذج يستخدم مجموعة من الأنشطة التعليمية صممت بطريقة تجعل الطالب نشطا يحلل ويستنتج ويحل المشكلات من خلال مصادر التعلم، ومناقشة أوراق العمل مع زملائه، وربط المعارف والحقائق مع الحياة العملية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2000م).

ويعرفه (Boyd 2007, p.42) بأنه نموذج متعدد الأبعاد يعتمد على التجربة العملية والمشاركة الفعالة، والنشطة للمتعلمين أكثر من التلقين.

وتؤكد دراسة (Ganiron, 2013) أن التعلم السريع يساعد التلاميذ على المشاركة النشطة في الأنشطة الصفية الفردية والجماعية، وأداء عملهم بشكل جيد، وتطبيق ما تعلموه في مواقف تعليمية جديدة، وتؤكد على ضرورة تدريب المتعلمين على التفكير الذاتي، وعلى كيفية التعلم والتخيل، واستخلاص النتائج من خلال البحث والابتعاد عن التخزين البنكي للمعلومات.

والتعلم السريع هو نظام متكامل لجعل التعلم أكثر فعالية بوقت أقصر وتكلفة أقل؛ لأنه يعتمد على الدراسات النفسية والدماغية.

ويعد التعلم السريع أحد التوجهات الحديثة في القرن الحالي، وهو من أحدث أساليب التعلم المعاصرة، وله طرقه وأساليبه واستراتيجياته التي تركز على إيجابية التلاميذ وفاعليتهم في المواقف التعليمية المختلفة (اللحياني، 2012م، ص: 16).

ويظهر مما سبق إجماع المربين على أن التعلم السريع يشترك في:

- التركيز على إشراك المتعلمين ـ جسدا وعقلا ومشاعر ـ في عملية التعلم.
- يهتم بتنمية الدافعية والإنجاز والثقة بالنفس، ويوفر بيئة ملائمة للتعلم ومريحة وإيجابية، ويؤكد على أهمية التفاعل والتعاون بين الطلاب في تنمية المعارف الجديدة، وهو أسلوب تعلم باستخدام الحواس المتعددة والدماغ والتعلم ذي المعنى.

المبادئ الأساسية للتعلم السريع:

يعتمد التعلم السريع على المبادئ الأساسية التالية:

1. **البيئة الإيجابية:** يتعلم التلاميذ بشكل أفضل في بيئة صحية: ماديا وعاطفيا واجتماعيا، ونعني بالصحية تلك المريحة والمحفزة.
2. **المشاركة الفعالة من قبل المتعلمين:** يتعلم الأفراد بشكل أكثر فعالية عندما يشتركون في العملية التعليمية بشكل حقيقي ويتحملون مسؤولية تعلمهم بأيديهم، ليس التعلم رياضة نشاهدها بل هو رياضة نلعبها، وليست المعرفة شيئا يمتصه المتعلم سلبيا، بل هي ما يخلقه المتعلم بشكل فعال.
3. **التعاون بين المتعلمين:** يتعلم الأفراد بشكل أفضل في بيئة تعاونية، أي أن أفضل أنواع التعلم هو التعلم الاجتماعي.
4. **ينسجم التعلم مع الطريقة التي يعمل بها الدماغ،** فالدماغ ليس معالجا تتابعيا خطيا، بل هو معالج متعدد المسارات.
5. **التعلم ضمن السياق:** يتعلم الطلاب بشكل أكثر فعالية في بيئة العالم الحقيقي، وحين يمارس المادة عمليا مع وجود تغذية راجعة.

6. **يتحسن التعلم عندما يقدم بطرق متنوعة:** لكل منا أسلوبه المميز في استقبال المعلومات ومعالجتها، ولكي يستفيد التلميذ أكبر استفادة ممكنة من التعلم لابد أن تقدم له مائدة متنوعة الأطباق غنية بخيارات متنوعة للتعلم.
7. **تحسن المشاعر الإيجابية التعلم بشكل كبير:** تحدد المشاعر كمية ونوعية التعلم التي يمكن للشخص إنجازه. (مركز دبي للتعلم السريع، 2012 م؛ Meier, 2010 ؛ السيد، 2009م ؛ Pienaar, 2008,p.29).

وهذه المبادئ هي أساس التعلم السريع، حيث يتم تعريف المتعلم بالمخرجات التي ينبغي تحقيقها، وتشجيعه على التعلم، وزيادة ثقته بنفسه من خلال المشاركة والحوار والمناقشة، وتبادل الأفكار مع الطلاب بعضهم البعض، والقيام بالأنشطة المصاحبة لكل تعلم، ودعم عملية التعلم من خلال توظيف الحواس، وسرد القصص المثيرة في بعض الدروس، ومناقشة الطلاب حول ما دار في الدرس، واستخدام العرض اللفظي والسمعي المرئي، وتنظيم الدروس بصورة تسمح بالحركة والتعاون، وتوفير جو من المتعة والمرح، كاستخدام المؤثرات الصوتية والأناشيد والتنويع في الأسلوب، كالألعاب التعليمية وتمثيل الأدوار والألغاز، كما يمكن الاستفادة من هذه المبادئ فيما يخص البيئة التعليمية بمكونيها المادي والنفسي.

المقارنة بين التعلم التقليدي والسريع:

(جدول 1)

المقارنة بين التعلم التقليدي والتعلم السريع

يميل التعلم التقليدي لأن يكون صلبا	يميل التعلم السريع لأن يكون مرنا
تنافسيا، سلوكيا، شفهيا، متحكما	تعاونيا، إنسانيا، متعدد الحواس
ذا اتجاه واحد	متعدد الاتجاهات
مركزا على المواد	مركزا على النشاطات
مهما كانت المكافآت المقدمة للمتعلمين بسبب مشاركتهم بطرح الأسئلة أو بسبب تقديم الإجابة الصحيحة يبقى التحفيز خارجيا، ولا يتجاوز التعليم كونه الحصول على مكافأة.	ينشئ التعلم السريع بيئة ملهمة ومحاكية للواقع، يرتبط فيها كل متعلم مع المحتوى على المستوى الشخصي والعاطفي، وذلك من خلال ما يعنيه التعلم له شخصيا.
يجلس المتعلم ويتلقى المعلومات من مقدمة القاعة حيث يقف المدرس ويلقي.	التعلم عملية اجتماعية مليئة بالدعم من كل المصادر المتاحة، يتعلم كل شخص من خلال التفاعل مع معلمه والبيئة والمحتوى وزملائه.

ويتضح من الجدول السابق أن التعلم السريع يجعل التعلم أسهل وأسرع وأبقى لمدة أطول؛ ويتيح استخدام المخ بجزئيه في التعلم، ويمتلك المتعلم من خلاله القدرة على توظيف أحدث الوسائل التكنولوجية؛ لجعل التعلم ممتعا، والمتعلم إيجابيا نشطا على عكس التعلم التقليدي (Swenson, 2003 ؛ Williams, 2008, p.17 ؛ Meier,2010, p. 29 ؛ Ganiron,2013, p. 29 ؛ عبد الله، 2016م).

مكونات النجاح في التعلم السريع:

لكي يحقق التعلم السريع هدفه هناك مكونات ودعائم أساسية للنجاح يجب أن تكون متوفرة: وفيما يلي وصف لكل مكون من مكونات نجاح التعلم السريع كما ذكرها (جنسن، 2010م، ص:116 ؛ Meier,2010, p. 171-233).

أولا ـ استعداد الطالب وتكيفه: معلم التعلم السريع يفترض أن المتعلم يحمل في داخله مشاعر سلبية تحول دون التعلم منها الخوف من الفشل، والاعتقاد بأن التعليم عملية شاقة، ويمكن تخطي هذه المشاعر من خلال التفاعل الإيجابي من قبل المعلم، والتعزيزات اللفظية، والعمل الجماعي، والتعاون.

ثانيا ـ التعلم القائم على المتعلم: التعلم المعتمد على المتعلم ينمي لديه حس المسؤولية، فيزيد مستوى الإنجاز، وتزيد نسبة استمتاع الطالب بالتعلم، ويمكن تطبيق ذلك من خلال العمل الجماعي، ومطالبتهم بابتكار لعبة متوافقة مع هذه المادة أو تمثيل الأدوار، وتوفير روح الاحترام والثناء والقبول.

ثالثا ـ توظيف المشاعر: يعد التعلم أكثر سهولة بالنسبة للطالب حينما يحتوي على قدر من المشاعر، فالمشاعر تسهل العملية التعليمية، وتثير الكيمياء الإيجابية داخل العقل، مما يمكن أن يقود إلى الشغف الدراسي في المستقبل، وفيما يلي بعض الأمثلة لطرق توظيف المشاعر: المسرح والتمثيل، الأناشيد، الألعاب القائمة على التعاون، المسابقات، الألعاب باستخدام البطاقات.

رابعا ـ البيئة المادية الإيجابية للتعلم: يجب أن تكون البيئة المادية مريحة وجذابة ومجهزة بالإشارات البصرية والأصوات، كما يمكن وضع بعض اللوحات التي تؤكد على النجاح، بالإضافة إلى توفر وسائل الإضاءة الطبيعية وبعض الروائح العطرية التي تضفي جوا من الراحة والمتعة إلى حجرة الصف، ويجب أيضا أن تتوفر خرائط ذهنية يشارك المتعلم في رسمها تعبر عن المحتوى الدراسي، كما يمكن تغيير وضع وترتيب المقاعد لدعم أهداف التعلم.

خامسا ـ الإيحاءات الإيجابية: يخفي الكثير من المتعلمين مشاعر سلبية تجاه عملية التعلم، حيث يختزنوا في لاوعيهم صورة التعليم الرسمي، ويربطونها بالألم والضغط النفسي، كما يمكن للمعلم أن يكون له دور في زرع الإيحاءات السلبية

لدى الطلاب، كأن يقول: أعلم أن الموضوع ليس بسهل وقد يصيبكم بالملل لكن حافظوا على تركيزكم، وحتى يتمكن المعلم من إزالة هذه المشاعر السلبية، فعليه أن يقدم للمتعلم إيحاءات إيجابية، وبذلك يكون لهذه الإيحاءات أثر عميق على العملية التعليمية، ومن الإيحاءات الإيجابية كأن يقول المعلم: سوف تكون حصة ممتعة، وهذا الدرس يفيدكم في الحياة العملية، هذا الدرس سهل للغاية، وستتعلمون بسهولة، والملصقات التي تعبر عن تعزيزات لفظية إيجابية، تحية المتعلمين عند باب الفصل بابتسامة أو مصافحة.

سادسا ـ أنماط التعلم: أنماط التعلم حسب الحواس المستخدمة:

- نمط التعلم البصري.
- نمط التعلم السمعي.
- نمط التعلم الحركي.
- نمط التعلم الفكري.

سابعا ـ مفاتيح الذاكرة: هناك مجموعة من التقنيات والأدوات التي يمكن للمعلم أن يستخدمها في غرفة الصف والتي تضفي جوا من المتعة والحماس، وتجعل التعلم أبقى أثرا، كما أنها تستثير دافعية الطلاب للتعلم، وتؤثر على الدماغ نذكر منها: الإيقاع والأصوات، استخدام فنون الذاكرة، السمات، الألوان، تقنية استثارة الأسئلة، الألعاب التعليمية، الصور، الذكاءات المتعددة.

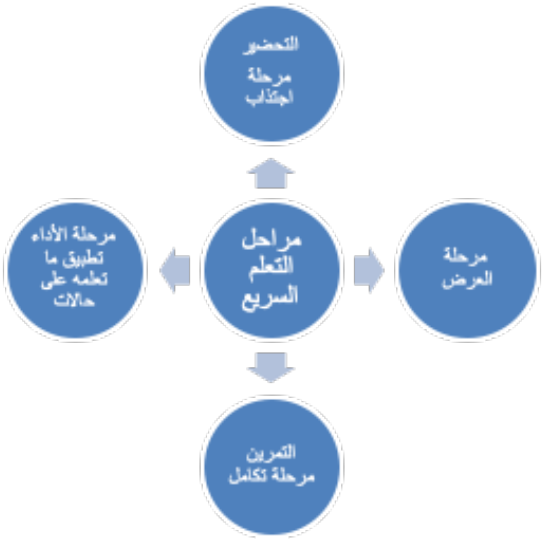
مميزات التعلم السريع:

- يمتلك القدرة على توظيف أحدث الوسائل التكنولوجية.
- منفتح يسعى لجعل التعلم مرنا.
- يضمن مشاركة المتعلمين الفعالة في العملية التعليمية.
- يزيد الحيوية في العملية التعليمية ويعيد إليها إنسانيتها.
- يقدم أسلوبا جديدا لاستثمار العقل وجميع الحواس في التعلم من خلال التطبيقات العملية والتمارين؛ لتحقيق أفضل النتائج.
- يحقق مناخاً تعليمياً صحياً ومناسباً لسرعة اكتساب المعرفة.
- يهيئ الظروف لفتح آفاق واسعة من التصور والتخيل والابتكار والإبداع في مجالات التعليم المختلفة.
- يعزز تعلم الطلاب والسماع لهم لتحقيق أهدافهم بشكل أسرع (هلال، 2007م، ص: 25؛ Serdyukov, et al,2005, p. 23 ؛ Meier, 2010, p. 18 ؛ Richards, 2009, p.11).

مراحل التعلم السريع:

تشير الدراسات (Benhamu, A, 2007, p. 13-14 ؛ Amelia, 2014, p. 531 ؛ Meier, 2010, p. 107 ؛ Smith et al., 2010, p. 105) إلى أن التعلم السريع يمر بأربع مراحل هي: مرحلة التحضير ـ مرحلة

العرض ـ مرحلة التمرين ـ مرحلة الأداء، وهي مراحل متكاملة ومترابطة مع بعضها البعض ويمكن تمثيلها في الشكل التالي:



شكل (1) مراحل التعلم السريع

من خلال الشكل السابق نجد أن التعلم السريع عبارة عن حلقة دائرية مترابطة تتكون من أربع مراحل متداخلة، ولابد من توفر هذه المراحل الأربعة جميعا وبتوازن منطقي؛ حتى يتم التعلم الحقيقي، وفي كل مرحلة يمكن استخدام مجموعة من التقنيات المختلفة التي يمكن للمعلم أن يستخدمها في حجرة الصف؛ والتي تجعل التلاميذ أكثر تفاعلا في العملية التعليمية، وهذه المراحل الأربعة للعملية التعليمية تصلح لجميع أنواع التعلم، إنها أساسية في كل مكان، وفي كل زمان.

وقد صاغ كليمنت نظاما وضعه في ديناميكية منظمة للتعلم السريع، يتضمن عقل الإنسان وتفكيره وجسمه في عملية التعلم، ويتطلب من المتعلم امتلاك مهارة الأداء والقيادة ومهارة التعلم والإبداع والتفكير، ويتطلب هذا النظام أيضا من الفرد الاهتمام بنجاح تعلمه، مع الإيمان بقدرته على التعلم، ومن شأن هذا النظام أن يعلم الفرد كيف يفكر، وكيف يتعلم، وكيف يبدع، وكيف يقود، وكيف يعيش بنجاح.

ويرى الكندري والمحبوب (2010م، ص: 152) أن التعلم السريع هو أداء بشري له ثلاث خصائص رئيسة هي: السرعة، والفاعلية، والتأثير، أما السرعة فيقصد بها اكتساب المتعلم للسلوك بأقصى سرعة ممكنة، والفاعلية يقصد بها إيجابية في التحصيل والاكتساب، ويقصد بالتأثير مساعدة المتعلم على توظيف ما تعلمه في حياته العملية.

المهارات الاجتماعية:

مفهوم المهارة: كلمة مهارة لغويا تعني إحكام الشيء، وهي القدرة على عمل شيء بطريقة جيدة وبدراية وخبرة (الخولي وخير الله، 2009م، ص: 133).

وتعرف المهارة «بأنها القدرة العالية المكتسبة لأداء الأنشطة المعقدة بسهولة»، وهي« القدرة على أداء أعمال حركية بسهولة ودقة وتوافق مع الظروف المتغيرة» وهذا يعني وجود ثلاثة عناصر رئيسية متضمنة في المهارة هي: الإحساس، والدقة، والزمن (عبابنة، 2010م).

ويتوقف اكتساب المهارة على عدة عوامل منها: درجة نضج المتعلم، وتكوينه وبنائه الحسي، وتنظيم وحدات العمل، ودرجة تعقد المهارة التي يراد تعلمها، ودافعية المتعلم، والتدريب المستمر تحت الإشراف والتوجيه، وعليه يمكن القول بأن المهارة سلوك مكتسب يقوم على الممارسة وتحتاج إلى وقت وجهد وتدريب مقصود لتعلمها، وتأخذ أشكالا إما لفظية أو غير لفظية، ويمكن قياسها.

مفهوم المهارات الاجتماعية: المهارات الاجتماعية هي وظائف معرفية وسلوكيات ظاهرة تحدث خلال التفاعل مع الآخرين، والوظائف المعرفية مثل: الانتباه والتنظيم والذاكرة وتقييم النتائج المترتبة على السلوك الاجتماعي تحدث في الدماغ، ولا يمكن ملاحظتها، أما السلوكيات الظاهرة التي تعكس المهارات الاجتماعية فتشمل الأفعال اللفظية وغير اللفظية التي يمكن ملاحظتها في المواقف الاجتماعية (Williamson & Dorman, 2002)، وهي تمثل أهمية للشخص للمحافظة على عملية التفاعل الاجتماعي الإيجابي؛ بما يحقق النمو والتواصل الاجتماعي وإشباع الدوافع والحاجات النفسية (حسن، 2001م، ص: 76).

أهمية المهارات الاجتماعية: للمهارات الاجتماعية أهمية بالغة في حياة الأفراد؛ لأنها تدخل في كل مظهر من مظاهر حياتهم؛ وتؤثر في تكيفهم وسعادتهم في مراحل حياتهم، ويمكن تحديد تلك الأهمية في الجوانب التالية:

- تمكين الفرد من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين به والحفاظ عليها، من منطلق أن ذلك يعد من المؤشرات المهمة للكفاءة في العلاقات الشخصية.
- تيسير إدارة علاقات العمل سواء مع الزملاء أو الرؤساء أو المرؤوسين، وتجنب الفرد نشوء الصراعات معهم، وحلها بصورة فعالة إذا حدثت.
- مواجهة المواقف الحرجة والتخلص من المآزق بكفاءة، ومن ثم شعور الفرد بفعاليته الذاتية نتيجة لذلك.
- التخفيف من التوتر الشخصي الزائد؛ للاستمتاع بالحياة.
- تساعد الفرد على الاستفادة من الآخرين.
- تسهم جزئيا في تحديد طبيعة تصورات الفرد عن نفسه.
- تعتبر عاملا في تحقيق التكيف الاجتماعي للأفراد داخل الجماعات التي ينتمون إليها.
- تفيد الأفراد في التغلب على مشكلاتهم.
- تساعد في إشباع الحاجات النفسية.
- تساعد الأفراد على تحقيق قدر من الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس.
- تساعد الأفراد على مشاركة الآخرين في الأعمال التي تتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لهم للابتكار

والإبداع في حدود طاقاتهم الذهنية والجسمية. (بهادر، 2003م، ص: 30 ؛ فرج، 2003م ؛ Smart & Sanson, 2001).

ويعد إتقان المتعلمين لمهارات مثل: التعاون، والمشاركة، وطلب المساعدة، وطرح الأسئلة، والاستماع للتعليمات، والحوار والحديث مع الآخرين، ومدح الخصائص الشخصية للآخرين، مهارات اجتماعية مهمة للنجاح الدراسي، فضلا عن أنها تؤدي دورا بارزا في تجنب الاستجابات السلبية من الآخرين (Knapczyk & Rodes, 2001) .

مكونات المهارات الاجتماعية:

1. المهارات الاجتماعية العامة: وتشمل السلوكيات المختلفة المقبولة اجتماعيا، والتي يمارسها الفرد بشكل لفظي أو غير لفظي أثناء التفاعل مع الآخرين.
2. المهارات الاجتماعية الشخصية: ويقصد بها التعامل بشكل إيجابي مع الأحداث والمواقف الاجتماعية.
3. مهارات المبادأة التفاعلية: وتتمثل في القدرة على المبادرة بالحوار والمشاركة والتفاعل.
4. مهارات الاستجابة التفاعلية: القدرة على الاستجابة لمبادرات الغير من حوار أو شكوى أو طلب المساعدة أو المشاركة في الأنشطة.
5. المهارات الاجتماعية ذات العلاقة بالبيئة المدرسية: وتتمثل في القدرة على إظهار المهارات اللازمة للتفاعل مع أفراد ومجريات وأحداث البيئة المدرسية، وتشمل العلاقات مع الأقران، والمعلمين، وطاقم الإدارة، وأصحاب الوظائف المساندة مثل: الكاتب، وأمين المعمل، والعمال، وحراس المدرسة.
6. المهارات الاجتماعية المتعلقة بالبيئة المنزلية (المخطي، 2005م).

تصنيف المهارات الاجتماعية:

صنف فرج (2003م) المهارات الاجتماعية إلى ما يلي:

1. مهارات توكيد الذات: وتتعلق بمهارات التعبير عن المشاعر والآراء، والدفاع عن الحقوق، وتحديد الهوية وحمايتها، ومواجهة ضغوط الآخرين.
2. مهارات وجدانية، وتسهم في تيسير إقامة علاقات وثيقة وودية مع الآخرين، وإدارة التفاعل معهم وتشمل التعاطف والمشاركة الوجدانية.
3. المهارات الاتصالية، وتنقسم بدورها إلى قسمين: الأول ـ مهارات الإرسال ويقصد بها قدرة الفرد على توصيل المعلومات التي يرغب في نقلها للآخرين لفظيا أو غير لفظي (التحدث، والحوار، والإشارات

الاجتماعية)، والثاني ـ مهارات الاستقبال: وتعني مهارة الفرد في الانتباه إلى الرسائل، وتلقيها من الآخرين، وإدراكها، وفهم مغزاها، والتعامل معهم في ضوئها.

4. مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية: وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم بصورة مرنة في سلوكه اللفظي وغير اللفظي، خاصة في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتعديله بما يتناسب مع ما يطرأ على تلك المواقف من مستجدات؛ لتحقيق أهداف الفرد.

تدريس التاريخ وتنمية المهارات الاجتماعية:

يتتبع التاريخ قصة الإنسان ونشأته وتطوره وعلاقاته ومشكلاته وتطورها ، الأمر الذي يشارك في إيضاح جذور الحاضر الذي نعيش فيه ويحدد مسارات اتجاهات المستقبل (اللقاني، وآخرون ، 2009م، ص: 14) أي أن دراسة التاريخ تدور حول علاقة الإنسان بذاته من حيث وعيه بخبراته الحسية وقدرته على التعامل معها بكفاءة عبر فعاليته الذاتية؛ من أجل إيجاد رؤية توجيهية نحو مستقبله المتوقع، في سياق مجابهة التحديات التي تواجهه، عبر كفاءة مجموعة المهارات الوجدانية العقلية التي تساعده على تحقيق التكيف مع هذا الحاضر في إصدار الأحكام المناسبة والمتوافقة مع وجدانه وعقله، وتتفق مع مقتضيات ومتطلبات الواقع الذي يعيشه.

وعلى هذا فإن التاريخ يصف الماضي لفهم الحاضر واستشراف المستقبل، ومن أهم خصائصه التسلسل والترابط والوصف لما وقع والتصور لما يمكن أن يقع، في سياق من الموضوعية القائمة على تحليل الأحداث والقصص التي تقدم قضايا جدلية متنوعة يمكن أن يستخلص منها المدركات التي تعطي للفرد وعيا بذاتيته وكيفية إدارتها وإمكانية التعاطف وتوظيف المهارات الاجتماعية التي تعينه على إدراك فكرة التغير تجاه نفسه والآخرين.

ولا شك أن الدراسة التاريخية قادرة على تنمية المهارات الاجتماعية، ويمكن أن يحدث ذلك عبر مسارين: يتجه الأول إلى استخلاص تلك المهارات من خلال دراسة وتحليل وقائع حياة الشخصيات والمجتمعات الإنسانية في مسيرتها التاريخية، بمعنى قراءة المشاعر وتحديد طبيعة الاهتمام بها ومدى التناغم معها، أما المسار الثاني فهو يرتبط تكامليا بكيفية توظيف الفائدة المستقاة من المسار الأول على حياة المتعلمين، وذلك من خلال تصميم مواقف حياتية حاضرة في حياة المتعلم ولها صلة ووجه شبه بالأحداث التاريخية في إطار الربط بين الحاضر والماضي، أو إعطاء الحرية الموجهة إلى المتعلم في طرح ما يراه من مواقف إنسانية تحوز على اهتمامه وترتبط بدراسة التاريخ والمهارات الاجتماعية المستخلصة منه، ومن ثم العمل على

تنميتها من خلال أعمال المقارنة والمقاربة والإقرار والتبني لما هو مرغوب في أن يكون في سمات شخصية المتعلم، وهذا بالتوافق مع قيم وعادات وثقافة المجتمع (علي ، 2008م، ص: 61).

ويتطلب تنمية المهارات الاجتماعية العمل على:

- إعادة تصميم محتوى مناهج التاريخ بما يخدم تنمية المهارات الاجتماعية وتوظيف التقنيات والإستراتيجيات والتكتيكات المناسبة التي تتيح بيئة تعليمية تؤثر تأثيرا مباشرا على نمو شخصية المتعلم في جميع جوانبه.
- قدرة المعلم على إدراك مشاعر المتعلمين وتقبلها، وإبداء روح التعاون والتعاطف معهم، في سياق الاهتمام بمشكلاتهم العاطفية، مع وجود المرونة التي تتصف بالموضوعية، مع التحلي بروح مرحة؛ تبعث على الراحة النفسية، وزيادة دافعية التعلم.
- التنوع في استخدام إستراتيجيات وتكتيكات التدريس وأنشطة التعلم التي تركز على فعالية المتعلم، وقيام المتعلمين بتعليم بعضهم البعض برعاية وتوجيه من جانب المعلم مثل: التعلم التعاوني والنمذجة وحل المشكلات ولعب الأدوار والمشروعات وغيرها؛ مما يساعد على ممارسة المهارات الاجتماعية عبر الحوار والمناقشة، والتدريب في الوقت نفسه على التنظيم الذاتي للتعلم.
- توظيف التقنيات التعليمية بشكل يسهم في ترجمة محتوى المادة الدراسية إلى صورة حسية يكون لها أثر قوي على مشاعر المتعلم، مع تحليل المهارات الاجتماعية المتضمنة التي يمكن التأكيد على أهميتها في حياة المتعلم.

التنظيم الذاتي لعمليات التعلم:

Self-regulation

نشأة مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم وعناية الدراسات به:

يمكن القول: إن الفرق بين المتعلم الناجح والمتعلم الضعيف ليس في كمية المعلومات التي يتعلمها الأول، ولكن في قدرته على التنظيم الجيد لما يكتسبه من معلومات، وقدرته على استخدام وتوظيف تلك المعلومات؛ إذ إن الكم الهائل من المعلومات لا يمكن لأي إنسان مهما بلغت قدراته العقلية الإلمام بها، وعليه يسعى التربويون إلى جعل الثقل الأكبر في التعلم مسؤولية المتعلم نفسه، وهذا يتفق مع اعتقاد علماء النفس بأن المتعلم يستطيع توجيه حياته وتغيير سلوكه نحو الأفضل بناء على معايير يحددها ويقتنع بفائدتها ويوجهها من خلال التعزيز، أي بناء على قدرته على تنظيم ذاته.

وبعد أن تحولت الأسس السيكولوجية للتعلم من السلوكية إلى المعرفية ، وكانت دراسات علم النفس التربوي في السبعينيات مركزة على دور المتغيرات المعرفية بدأت في الثمانينات والتسعينات التركيز على الدافعية (سالم، زكي، 2009م) انطلاقا من أهمية معرفة الفرد لقدراته ودوافعه وأهدافه ووسائل الوصول إليها، وقد بدأ مفهوم التنظيم الذاتي يتشكل بعد أن وضع كانفر وآخرون Kanfer et al نماذج عديدة لتنظيم الذات والأساليب السلوكية لتخفيف العجز في التنظيم الذاتي (Kanfer, F. H. & Goldstein, A. P., 1986) .

ويشير كاين وكاين Cain & Cain في نظريته (التعلم المستند على نصفي الدماغ) إلى أن الدماغ مزود فطريا بمجموعة من القدرات الكامنة، منها: القدرة على التنظيم الذاتي، والتأمل الذاتي، وتحليل البيانات (نوفل، 2007م) حيث تؤدي ميكانيزمات الجهاز العصبي وفاعلاته دورا فاعلا في تفعيل تلك القدرات. ويرى جولمان Golman أن المخ وجداني ينشطه الأمن ويحجمه التوتر، أي أن المثيرات والانفعالات لها دورا فاعلا في البناء النفسي للفرد (عبيدات، السميد، 2005م)، وبذلك أخذ الاهتمام يتزايد ويؤكد على ضرورة تدريب المتعلمين على التنظيم الذاتي، وذلك من خلال تنمية دافعيتهم وجعلهم مسؤولين وقادرين على تطوير ذاتهم.

ويعد التنظيم الذاتي من متطلبات التعلم مدى الحياة؛ لمواكبة عصر العولمة والانفجار المعرفي، وهو يؤكد على نشاط المتعلم ومشاركته بفاعلية في عملية تعلمه (مصطفى، 2007م، ص: 24).

ويشير التنظيم الذاتي إلى دمج المهارة مع الإرادة، فالمتعلم المنظم ذاتيا يعرف كيف يتعلم، ويكون مدفوعا ذاتيا، ويعرف إمكانياته وحدوده، وبناء على هذه المعرفة فهو يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعدلها لتلائم أهداف المهمة، وظروف الأداء (Montalvo & Gonzalez, 2004, p. 28).

والتنظيم الذاتي للتعلم هو عملية بنائية نشطة يقوم المتعلم فيها بوضع أهدافه، ثم يراقب وينظم ويحكم توجهاته معرفيا ودافعيا وسلوكيا نحو الأهداف، والخصائص المميزة للبيئة وأنشطة التنظيم تتوسط العلاقة بين الفرد والبيئة والإنجاز المرتفع (Pintrich, 2000, p. 453).

والتنظيم الذاتي من المنظور المعرفي هو التفاعل الثلاثي بين الفرد (معتقداته عن نجاحه)، وسلوكه (مشاركته في المهمة)، والبيئة (التغذية الراجعة من المعلم)، وللتنظيم الذاتي سمات ثلاثة تميزه هي:

- ملاحظة الذات ومراقبة أنشطة الفرد.
- التفاعل الذاتي لمخرجات التعلم.
- التقويم الذاتي للأداء (Wikipedia, 2010) .

وقد اهتمت الدراسات بالتنظيم الذاتي للتعلم ومنها : دراسة العمري (2013م) والتي استهدفت الكشف عن درجة امتلاك طلبة

المرحلة الأساسية العليا لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مادة العلوم بمدينة إربد، وتأثرها بالجنس والمستوى الأكاديمي، وقد أظهرت نتائجها وجود فروق في درجة امتلاك الطلاب لمكونات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير التحصيل، ولصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى لاختلاف الجنس أو المستوى الصفي، وقد أوصت بضرورة تقديم مجموعة من الأنشطة والتدريبات التي من شأنها تعزيز ممارسات التنظيم الذاتي للتعلم.

ودراسة الحسينان (2010م) التي استهدفت فحص إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء عدد من المتغيرات ذات الأهمية في الموقف التعليمي (التحصيل، والتخصص، والمستوى الدراسي، والأسلوب المفضل للمتعلم) لطلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي، أوضحت نتائجها وجود علاقة موجبة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأسلوب كل من التعلم الجماعي والتنافسي والفردي، وكذلك وجود فروق بين التخصصات الأدبية والعلمية في بعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح التخصصات العلمية، وعدم وجود فروق لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في متغير السن إلا في بُعد ما وراء المعرفة .

ودراسة عبد الفتاح (Abd-el-Fattah, 2010) التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام نموذج جاريسون للتعلم المنظم ذاتيا في الدافعية والتحصيل الأكاديمي، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الطلبة القادرين على مهارات التنظيم الذاتي يتمتعون بدافعية ومراقبة ذاتية مرتفعة بشكل يساعدهم على استخدام إستراتيجيات التعلم بشكل أفضل ومواءمتها مع الموقف التعليمي.

دراسة أحمد (2007م) استهدفت التعرف على العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية بالتحصيل الأكاديمي، وقد حدد الباحث عددا من أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم (وضع الهدف والتخطيط ـ الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ـ التسميع والحفظ ـ طلب المساعدة الاجتماعية) وكذلك تحددت أبعاد الدافعية الداخلية في (تفضيل التحدي ـ حب الاستطلاع ـ الرغبة في الإتقان باستقلالية). وقد أوضحت الدراسة الدور الفعال لأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم ولأبعاد الدافعية الداخلية في رفع التحصيل الأكاديمي، كما أوضحت الدراسة أن تفضيل التحدي والرغبة في الإتقان باستقلالية كبعدين للدافعية الداخلية ، وكذلك وضع الهدف والتخطيط والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة كبعدين للتنظيم الذاتي للتعلم هي الأكثر تأثيرا في التحصيل الأكاديمي عن بقية الأبعاد .

ودراسة كليري (Cleary, 2006) استهدفت تحديد مستوى إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى

عينة من طلاب الصف التاسع، وبينت نتائجها تفوق الإناث على الذكور في تطبيق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ووجود تباين بين فئة الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل في استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح مرتفعي التحصيل.

دراسة ماتيوجا(Matuga, 2009) : استهدفت الكشف عن العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية، وكشفت نتائجها وجود علاقة إيجابية.

وقد أكدت نتائج الدراسات السابقة على أن المتعلم الذي يمتلك مهارات التنظيم الذاتي للتعلم يمتلك مهارات معرفية وما وراء معرفية، إضافة الى امتلاكه قدرات وجدانية إيجابية نحو الذات، كما يتفوق في التحصيل الدراسي، وقد استفاد الباحث من الإطار النظري للدراسات السابقة في تحديد مفهوم وطبيعة التنظيم الذاتي، وأبعاده، والمهارات التي يستخدمها المتعلم المنظم ذاتيا، وكيفية قياسها.

وجدير بالذكر أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في أن الدراسة الحالية تتناول التنظيم الذاتي للتعلم على أنه متغير تابع وليس مستقل كما هو الحال في الدراسات السابقة.

أهمية التنظيم الذاتي للتعلم:

تكمن أهمية التنظيم الذاتي في كثرة المعلومات التي تتزايد يوما بعد يوم في شتى المجالات المعرفية، والحاجة إلى مجموعة عمليات تساعد في معالجة تلك المعلومات، وتنظيمها، وفهمها، والقدرة على تخزينها، واسترجاعها بسهولة.

ويعد التنظيم الذاتي أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة، بحيث تنعكس فاعلية وجودة التعلم على التفوق المعرفي في كافة أنشطة العمل المدرسي، بل وعلى إنجاز أنشطة ومهام الحياة بصفة عامة (الهواري، الخولي، 2006م).

فالمتعلم القادر على تحديد أهدافه بدقة، والتخطيط لكيفية تحقيق تلك الأهداف، واستخدام الوسائل والإستراتيجيات، والاحتفاظ بالدافعية الإيجابية المستمرة طوال إنجاز المهمة لتحقيق تلك الأهداف، وتقويم الذات، هو القادر على مواجهة المشكلات والتحديات، بل ومواجهة كل جديد في مجالات الحياة المختلفة، ولتحقيق ذلك لابد من استخدام الإستراتيجيات والطرق التدريسية التي تدرب المتعلم على مخاطبة ذاته، وإدراك عملياته العقلية وإستراتيجياته التعليمية، وكيفية إدارة ذاته ووقته والبيئة المحيطة به، وكذلك تقييم طريقة تعلمه ومدى تحقيق الهدف المطلوب، وكل ذلك يساعد على بناء متعلم واعي مدرك لاحتياجاته المستقبلية ومتطلبات بيئته (Bembenutty, 2006, p. 223).

خصائص المتعلم المنظم ذاتيا:

المتعلمون المنظمون ذاتيا ناجحون بسبب قدرتهم على مواجهة المهام الأكاديمية بطريقة إستراتيجية، حيث يحللون المهمة ويضعون أهدافا في ضوء المهام المطلوبة، ويراقبون أداءهم، ويعدلوا ويكيفوا استراتيجياتهم في ضوء التغذية الراجعة إلى أن تتم المهمة المطلوبة، ويمكن تلخيص خصائص المتعلم المنظم ذاتيا في أنه:

1. يمتلك معرفة بالإستراتيجيات المعرفية وكيفية استخدامها مثل (التسميع ـ استخدام التفاصيل ـ التنظيم).
2. يعرف كيف يخطط ويتحكم ويوجه عملياته العقلية نحو تحقيق الأهداف المطلوب منه تحقيقها.
3. يمتلك مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالية التكيفية مثل (الإحساس بفاعلية الذات ـ تبني الأهداف التعليمية ـ تنمية الأحاسيس الإيجابية نحو المهمة ـ الرضا ـ الحماس)، إلى جانب القدرة على التحكم بالظروف وتعديلها تبعا لمتطلبات الموقف التعليمي.
4. يخطط ويتحكم في الوقت والمجهود المستخدم في إنهاء المهمة، وكذلك كيفية تهيئة بيئة المذاكرة وطلب المساعدة من المعلمين والزملاء عند مواجهة الصعوبات.
5. يستخدم إستراتيجيات تحمي جهده من المشتتات الداخلية والخارجية.
6. يتحكم في الفشل، ويعمل على تصحيح الأخطاء، وتعديل السلوك نحو تحقيق الهدف المطلوب.
7. يمتلك من الكفاءة الذاتية وتقدير الذات ما يمكنه من تخطي العقبات والتغلب على الصعوبات.
8. يمتلك القدرة على تنظيم وتعديل البيئة المحيطة، وطلب العون من المصادر الخارجية، ولديه القدرة على العمل الجماعي(رشوان، 2006م ؛ Montalvo & Gonzalez, 2004؛ Zimmerman B. J. & Martinez-Pons, 1988).

مكونات التنظيم الذاتي ـ يقدم بوردي (Purdie) نموذجا يتضمن أربع مكونات للتعلم المنظم ذاتيا وهي:

- وضع الهدف والتخطيط: ويتمثل في قدرة المتعلم على وضع أهداف عامة وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.
- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: وتتمثل في قدرة المتعلم على مراقبة النشاطات التي يقوم بها؛ لتحقيق الأهداف وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها.

- التسميع والحفظ: ويتمثل في قدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة.
- طلب المساعدة الاجتماعية: ويتمثل في لجوء المتعلم إلى المعلمين أو أحد أفراد الأسرة أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية أو أداء الواجبات (الجراح، 2010م، ص: 335).

وقد حدد (Pintrich 2004, P. 390) أبعاد التنظيم الذاتي المتمثلة في الاستثارة، والتنشيط، والمراقبة، والتحكم، ورد الفعل، والتأمل، والبعض الآخر مثل (Gonzalez, et al, 2009) حددوا ستة أبعاد للتنظيم الذاتي هي: التحدث مع الذات، التعزيز المرتبط بالبيئة، التعزيز المرتبط بموضوعات الدراسة، الأداء المرتبط بالقدرة على الحديث الذاتي، مكافأة الذات.

وقد حدد الهواري والخولي (2006م) أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم وهي: التسميع، التنظيم، التفصيل، تحديد الأهداف.

وقد تم تحديد أبعاد التنظيم الذاتي في البحث الحالي في ضوء أراء الخبراء والمتخصصين، وطبيعة المرحلة العمرية للتلاميذ عينة الدراسة في ثمانية أبعاد:

1. التخطيط ووضع الأهداف: تحديد التلميذ لأهدافه من القيام بعمل ما وإعداده لخطة للوصول لهذه الأهداف وتحقيقها.
2. إدارة الوقت: جدولة الوقت وتقسيمه في صورة تتيح الاستخدام الأمثل له.
3. البحث عن المعلومات: البحث عن معلومات إضافية تفيد في تحقيق المزيد من الفهم للمادة المقروءة أو العمل المطلوب.
4. تعلم الأقران: مشاركة المتعلم في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم، بمعنى الاستفادة من العمل الجماعي.
5. طلب العون الأكاديمي: طلب المساعدة من الأقران والمعلمين عند الحاجة.
6. التنظيم: ترتيب المعلومات؛ لكي يسهل فهمها، وذلك عن طريق عمل الملخصات والجداول والأشكال، وتكوين أفكار مختصرة بالنسبة للمتعلم، والعنونة.
7. التقويم الذاتي: مقارنة المتعلم للمخرجات بالمعايير الموضوعة للأداء، أو بالأهداف المراد تحقيقها.
8. الاحتفاظ بالسجلات: عمل المتعلم للتقارير أو السجلات التي يسجل فيها نتائج أدائه لعمل ما، أو أحداث معينة يتم دراستها.

النموذج التدريسي المقترح:

قام الباحث بإعداد النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم السريع في ضوء: مبادئ التعلم السريع، ومراحل التعلم السريع، ومراجعة

الدراسات السابقة، وخصائص تلاميذ المرحلة المتوسطة، وأهداف تدريس التاريخ في المرحلة المتوسطة.

مراحل النموذج المقترح ـ يتكون النموذج المقترح من خمس مراحل أساسية تشمل كل مرحلة على عملية التقويم التكويني، والتغذية الراجعة، في ضوء بيئة تعليمية تتميز بغياب التهديد، وهذه المراحل هي:

المرحلة الأولى ـ تحفيز العقل: تستهدف إثارة اهتمام التلاميذ وإعطائهم مشاعر إيجابية، وجذب انتباه التلاميذ نحو التعلم. ويتم تحقيق ذلك من خلال ما يلي: استثارة الدماغ وتهيئته لعملية التعلم وتزويده بأفكار إيجابية، وتوضيح النواتج التعليمية التي سيجنيها المتعلم، ووضع أهداف واضحة وذات معنى، وإثارة الدافعية، وخلق بيئة ومشاعر إيجابية، وبناء شعور اجتماعي إيجابي، وطرح أسئلة ومشكلات، والبحث عن أجوبة وحلول، وتشجيع التلاميذ على الانخراط في العملية التعليمية، وتحفيز أنماط التعلم السمعية والبصرية والفكرية والحركية.

المرحلة الثانية ـ البحث عن المعنى والحصول على المعلومات : مساعدة التلاميذ للاطلاع على المعلومات الأساسية اللازمة في الموضوع، وإعطاء الفرصة لهم لمواجهة المادة التعليمية الجديدة بشكل ممتع ومترابط ومتعدد الحواس ويقارب كل الأنماط التعليمية، ويمكن القيام بذلك من خلال عروض تفاعلية، ومواد توضيحية مثيرة للاهتمام ومليئة بالألوان، ومشاريع تعتمد على العمل التعاوني في مجموعات، بالإضافة إلى تبادل الأدوار ووسائل أخرى، مثل القصص أو استخدام الوسائل التعليمية البصرية والإلكترونية، أو عمل جداول أو خرائط ذهنية لتصوير المعلومات، ومواجهة الطلاب ببعض التحديات.

المرحلة الثالثة ـ مرحلة التفكير النشط والقراءة السريعة: في هذه المرحلة يطرح المعلم أسئلة على التلاميذ ويطلب منهم القيام بالتوضيح والربط والتفضيل للإجابة على الأسئلة، مع تقديم توجيهات لهم (استمر ـ أعد القراءة ـ تحدث عن الصورة ـ اعرض الفكرة ـ أضف اليها جزءا جديدا ـ لخص ما فكرت فيه)، وقراءة الأسئلة أكثر من مرة وتحويل الأفكار العشوائية إلى أفكار منظمة.

المرحلة الرابعة ـ المعالجة السريعة: تشجيع التلاميذ على توسيع المعرفة، واستيعاب المعرفة الجديدة، وربطها بالخبرات السابقة من خلال نشاطات المعالجة والتجربة العملية من خلال (التجريب ـ والتأمل ـ التغذية الراجعة)، التعلم والمراجعة ضمن فريق، وتحليل المشكلة واستخدام المقارنة والمقابلة لتحديد أوجه الشبه والاختلاف في الأفكار الصحيحة.

المرحلة الخامسة ـ تطبيق التفكير السريع (تطبيق الخبرة المكتسبة في مواقف جديدة في مجتمع المدرسة

وخارجها): تطبيق ما تعلمه التلاميذ من معلومات ومهارات وقيم في مجتمع المدرسة وخارجها على مواقف تعليمية جديدة، وإعطاء الفرصة للتلاميذ لتجميع كل ما تعلموه في إطار واحد، واستخدامه في مواقف تعليمية أخرى، وحل المشكلات في العالم الحقيقي، وعمل بروفات تعليمية، وتعزيز التعلم بالتطبيق المباشر والتدريب العملي، وتقديم التغذية الراجعة والتقويم النهائي.

إجراءات البحث: للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه، اتبع الباحث ما يلي:

أولا ـ تصميم وحدة حياة النبي (ﷺ) في المدينة المنورة وفق النموذج التدريسي المقترح:

1. **اختيار الوحدة**: تم اختيار وحدة «حياة النبي (ﷺ) في المدينة » المقررة على تلاميذ الصف الأول المتوسط بالفصل الدراسي الثاني مجالا للبحث وذلك للأسباب التالية:
   - تتضمن مفاهيم أساسية تمثل جانبا مهما من البنية المعرفية للمتعلم.
   - موضوعات الوحدة مترابطة مما يساعد على ترابط وتكامل الخبرات التي سيكتسبها المتعلم.
2. **تحليل محتوى الوحدة**: تم تحليل محتوى وحدة «حياة النبي (ﷺ) في المدينة» لتحديد ما تتضمنه من جوانب التعلم (معرفي ـ وجداني ـ مهاري).
3. **إعداد سجل نشاط التلميذ** في شكل أنشطة متنوعة، يمارسها التلميذ بصورة فردية وجماعية، تراعي مبادي التعلم السريع وتركز على جوانب التعلم المتضمنة في الوحدة، وتعد هذه الأنشطة بمثابة مشروعات ينفذها التلاميذ.
4. **ضبط سجل نشاط التلميذ**: تم عرض سجل النشاط على مجموعة من المحكمين، لتحديد مناسبته للمرحلة العمرية ولمبادئ التعلم السريع، وخطوات النموذج التدريسي المقترح، وتم تعديل بعض الأنشطة والمهام في ضوء توجيهاتهم.

ثانيا ـ إعداد دليل المعلم: تم إعداد دليل المعلم لتدريس وحدة «حياة النبي (ﷺ) في المدينة » لتلاميذ الصف الأول المتوسط باستخدام النموذج التدريسي القائم التعلم السريع، وقد احتوى الدليل على مقدمة وفكرة عامة عن التعلم السريع، والنموذج التدريسي المقترح ومراحله والأهداف العامة للوحدة، وتوجيهات المعلم بشأن تدريس الوحدة في ضوء مبادئ التعلم السريع والنموذج

التدريسي المقترح، والتوزيع الزمني لموضوعات الوحدة.

ضبط الدليل: تم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين؛ للتحقق من سلامة الأهداف، وملاءمة خطط الدروس وفقا للنموذج التدريسي المقترح، والحكم على مناسبة الأنشطة المستخدمة، وأساليب التقويم، وتم إجراء التعديلات اللازمة، وبذلك أصبح الدليل في صورته النهائية.

ثالثا ـ إعداد أدوات البحث:

1ـ إعداد مقياس المهارات الاجتماعية: لبناء مقياس المهارات الاجتماعية اتبع الباحث الخطوات التالية:

أ. **تحديد الهدف من المقياس**: يهدف المقياس إلى تحديد فعالية النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

ب. **تحديد أبعاد المقياس**: قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة، وعمل مسح للأدب التربوي في مجال المهارات الاجتماعية؛ لتحديد أبعاد (مجالات) المهارات الاجتماعية، وقد تم تحديدها في خمسة مجالات رئيسة هي: مهارات العلاقات الاجتماعية، مهارات القيادة، ومهارات الاتصال الفعال، ومهارات الضبط الانفعالي، ومهارات التعبير عن المشاعر، وقد قام الباحث بتحليل الأبعاد الرئيسة وتحديد المهارات الفرعية فبلغ عددها 66 مهارة موزعة على المجالات الخمسة على النحو التالي:

جدول (2)

عبارات مقياس المهارات الاجتماعية منسوبة إلى أبعاده

البعد	رقم العبارات	الإجمالي
1- مهارات العلاقات الاجتماعية	1 - 9	9
2 - مهارات القيادة	10 - 22	13
3 - مهارات الاتصال الفعال	23 - 35	13
4 - مهارات الضبط الانفعالي	36 - 50	15
5 - مهارات التعبير عن المشاعر	51 - 66	16
المجموع		66

ج. تحديد نوع القياس: حددت تعليمات المقياس وطريقة القياس في أن يقوم التلميذ بوضع علامة (√) في الخانة المناسبة من الخانات الثلاثة (دائما، أحيانا، نادرا).

د. صدق المقياس: للتأكد من صدق المقياس تم عرض الصورة الأولية له على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي في: مدى ملائمة الفقرة للمجال الذي تنتمي إليه، وشمول المجال ووضوح فقراته، ودقة الصياغة اللغوية وسلامتها، واقتراح أو إضافة مجال جديد يرونه مناسبا، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات وحذف الفقرات غير المناسبة وإضافة فقرات أخرى، حتى أصبح المقياس في صورته النهائية في (66) فقرة.

هـ. ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس المهارات الاجتماعية عن طريق إعادة تطبيقه على عينة مكونة من 40 تلميذاً من خارج عينة الدراسة وكانت الفترة الزمنية بين التطبيقين أسبوعين، وقد بلغ معامل الثبات 0.86

2ـ إعداد مقياس التنظيم الذاتي للتعلم:

تم الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث السابقة ومنها دراسة (الجراح، 2010م؛ البراهيم، 2011م؛ علي، 2012م ؛ حسن، 2013م ؛ السيد، 2015م ؛ عبد الله، 2016م) والتي تناولت إعداد مقياس التنظيم الذاتي للتعلم للاستفادة منها في تحديد أبعاد المقياس وبناء عباراته.

وقد تم بناء المقياس وفقا للخطوات التالية:

أ. **تحديد الهدف من المقياس:** قياس مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط عينة البحث ومدى امتلاكهم لتلك المهارات.

ب. **تحديد أبعاد المقياس:** في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة، ونتائج الدراسة الاستطلاعية، تم تحديد ثمانية أبعاد لقياس التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط وهي:

- **التخطيط ووضع الأهداف:** ويقصد بها تحديد التلميذ لأهدافه من القيام بعمل ما،وإعدادخطةلتحقيقهذهالأهداف.
- **إدارة الوقت:** ويقصد جدولة الوقت وتقسيمه في صورة تتيح الاستخدام الأمثل له.
- **البحث عن المعلومات:** البحث عن معلومات اضافية تفيد في تحقيق المزيد من الفهم للمادةالمقروءةأوالعمل المطلوب.
- **تعلم الأقران:** مشاركة المتعلم في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم، بمعنى الاستفادة من العمل الجماعي.
- **طلب العون الأكاديمي:** طلب المساعدة من الأقران والمعلمين عند الحاجة.
- **التنظيم:** ترتيب المعلومات لكي يسهل فهمها، وذلك عن طريق عمل الملخصات والجداول والأشكال، وتكوين أفكار مختصرة بالنسبة للمتعلم والعنونة.

- **التقويم الذاتي**: مقارنة المتعلم للمخرجات بالمعايير الموضوعة للأداء، أو بالأهداف المراد تحقيقها.
- **الاحتفاظ بالسجلات**: عمل المتعلم للتقارير أو السجلات التي يسجل فيها نتائج أدائه لعمل ما، أو أحداث معينة يتم دراستها.

3ـ تحديد نوع القياس: تم استخدام طريقة الأداء المتدرج ذي الاستجابات الثلاثة، حيث يقدم للتلميذ عبارات المقياس وأمام كل عبارة يوجد ثلاثة استجابات هي:«دائما»، «أحيانا»، «نادرا»، وعلى التلميذ اختيار الاجابة التي تتناسب مع سلوكه، وذلك بوضع علامة (√) أمام كل عبارة، وهذه الاستجابات لها أوزان تتراوح من 3-1 حسب نوع كل عبارة (إيجابية ـ سلبية).

4ـ صياغة مفردات المقياس: وقد روعي عند صياغة المفردات عدد من الشروط من أهمها: أن تكون عبارات المقياس سهلة ومباشرة، وألا تصاغ العبارات بصيغة النفي، والبعد عن العبارات التي تحمل أكثر من فكرة، ومناسبة العبارات لمهارات التنظيم الذاتي.

5ـ وضع تعليمات المقياس: تم تحديد تعليمات المقياس بحيث تضمنت الآتي: بيانات التلميذ (المدرسة، الفصل، اسم التلميذ (اختياري)، الإشارة إلى عدم ترك أي عبارة بدون استجابة.

6ـ تقدير الدرجات وطريقة التصحيح: تم تحديد مفتاح توزيع درجات المقياس حسب نوع العبارة (موجبة، سلبية) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (3)

ميزان تقدير الدرجات على مقياس التنظيم الذاتي

العبارة	دائما	أحيانا	نادرا
الموجبة	3	2	1
السالبة	1	2	3

ومن ثم فإن الدرجة الكلية للبعد الواحد تتراوح بين 12، 4، والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين: 96، 32.

7ـ إعداد الصورة الأولية للمقياس: قام الباحث بإعداد الصورة الأولية للمقياس، وقد تضمن (32) عبارة موزعة بالتساوي على أبعاد المقياس الثمانية، حيث خصصت أربع عبارات لكل بعد من الأبعاد الثمانية.

8ـ عرض المقياس على السادة المحكمين: بعد الانتهاء من إعداد المقياس في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى صلاحيته وإبداء الرأي فيما يلي:

- سلامة الصياغة العلمية واللغوية لكل مفردة من مفردات المقياس.
- مدى مناسبة العبارات التي تضمنها المقياس لما وضعت من أجله.
- مدى مناسبة المقياس لمستوى تلاميذ الصف الأول المتوسط.
- صحة التعليمات الموجهة للتلميذ.

وبناء على آراء السادة المحكمين تم إجراء تعديل في صياغة بعض العبارات، وإعادة ترتيب عبارات المقياس.

التجربة الاستطلاعية للمقياس: تم عرض المقياس على عينة من تلاميذ الصف الأول المتوسط؛ للتعرف على مدى وضوح عبارات المقياس ومناقشتهم في بعض العبارات والألفاظ، وقد تم تغيير بعض العبارات التي صعب عليهم فهمها، وتم تطبيق المقياس بعد تعديل عباراته على مجموعة من تلاميذ الصف الأول المتوسط مكونة من (34) تلميذاً، وتم تصحيح الإجابات ورصد الدرجات تمهيدا لعمليات الضبط الإحصائي الآتية:

1ـ ثبات القياس: تم حساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان وبراون، وحيث إن معامل الارتباط بين نصفي المقياس بلغ 94، فإن معامل الثبات بلغ 96، وهو معامل مرتفع يمكن الوثوق به.

2ـ صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بطريقتين:

أ ـ الصدق المنطقي: قام الباحث بعرض المقياس على بعض الأساتذة المتخصصين في المجال، وتم تعديل المقياس في ضوء آرائهم، وبهذا يمكن القول بأن المقياس صادق منطقيا.

ب ـ الصدق الذاتي: تم حساب الصدق الذاتي للمقياس حيث بلغ 97,.

المقياس في صورته النهائية: تكون المقياس في صورته النهائية من (32) عبارة موزعة على أبعاد المقياس الثمانية، يتضمن كل بعد (4) عبارات، وقد قسمت عبارات المقياس إلى (18) عبارة موجبة و (14) عبارة سالبة، وروعي توزيع عبارات المقياس على الأبعاد المختلفة بصورة دائرية. ويوضح جدول (4) عبارات المقياس منسوبة إلى أبعاده.

جدول (4)

عبارات مقياس التنظيم الذاتي منسوبة إلى أبعاده

البعد	رقم العبارات	الإجمالي
1ـ التخطيط ووضع الأهداف	1، 9، 17، 25	4

2 ـ إدارة الوقت	2، 10، 18، 26	4
3 ـ البحث عن المعلومات	3، 11، 19، 27	4
4 ـ تعلم الأقران	4، 12، 20، 28	4
5 ـ طلب العون الأكاديمي	5، 13، 21، 29	4
6 ـ التنظيم	6، 14، 22، 30	4
7 ـ التقويم الذاتي	7، 15، 23، 31	4
8 ـ الاحتفاظ بالسجلات	8، 16، 24، 32	4
المجموع		32

وقد اشتمل المقياس في صورته النهائية على التعليمات الخاصة به متضمنة البيانات الأولية، والتعليمات الواجب اتباعها في الإجابة على المقياس، وتدور هذه التعليمات حول وضع علامة (√) تحت الخانة التي تتفق مع رأي الطالب في العبارة، وذلك في استمارة الإجابة المرفقة.

3ـ إعداد الاختبار التحصيلي: مر إعداد الاختبار بالمراحل التالية:

أولا ـ تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار التحصيلي إلى قياس مستوى تحصيل تلاميذ الصف الأول المتوسط «عينة البحث» للحقائق والمفاهيم والتعميمات المتضمنة في الوحدة.

ثانيا ـ تحليل محتوى الوحدة بهدف:

- تحديد المعارف التاريخية التي يستهدف الاختبار قياسها.
- تحديد الأهداف السلوكية لكل موضوع على مستويات التذكر والفهم والتطبيق.

وفيما يلي توضيح المقصود بكل منها:

- **التذكر**: ويقصد به قدرة الطالب على تذكر واسترجاع الحقائق والمعلومات التاريخية سواء أكانت مصطلحات أم حقائق أم مفاهيم أم مبادئ أم قوانين أم تعميمات.
- **الفهم**: ويقصد به مدى قدرة الطالب على معرفة ما تعنيه المعلومات والحقائق التي تعرض عليه واستخدام ما تتضمنه من أفكار.
- **التطبيق**: ويقصد به مدى قدرة الطالب على استخدام ما درسه من معلومات في مواقف جديدة تختلف عن تلك التي تم فيها تناول المعلومات أثناء دراستها.

ثالثا ـ إعداد جدول المواصفات وفقا للخطوات التالية:

- **تحديد الأهمية «الأوزان النسبية» لكل موضوع من الموضوعات**: وقد تم ذلك في ضوء آراء المعلمين، والأنشطة والمهام التي يتضمنها

كل موضوع، والزمن المتوقع لتعلم كل موضوع حسب التوزيع الزمني لتدريس الوحدة.

- **تحديد الأهمية « الأوزان النسبية» لأهداف تدريس الموضوعات:**

في ضوء الأوزان النسبية لكل موضوع من الموضوعات، والأوزان النسبية للأهداف يتم إعداد جدول الأوزان النسبية للاختبار، وهو جدول توضع فيه الأوزان النسبية للموضوعات رأسيا والأوزان النسبية للأهداف أفقيا، ويتم تحديد الوزن النسبي لكل خانة من خانات الجدول باستخدام المعادلة التالية (فؤاد، أبو حطب وآخرون، 1987م، ص: 13):

$$\text{ز} = \frac{\text{أ} \times \text{ب}}{\text{ن}}$$

حيث(ز) الوزن النسبي للخانة، (أ)الوزن النسبي للهدف، (ب) الوزن النسبي للموضوع ، (ن) المجموع الكلي للأوزان.

وفيما يلي جدول يوضح الأوزان النسبية للاختبار.

جدول (5)

الأوزان النسبية للاختبار التحصيلي

م	الأوزان النسبية للموضوعات	التذكر	الفهم	التطبيق	المجموع	الأهمية النسبية للموضوعات
1	طبيعة المدينة الجغرافية، وأسباب الهجرة إليها	4	2	1	7	% 18
2	أعمال النبي (ﷺ) في المدينة	5	4	2	11	% 27
3	الغزوات الكبرى: بدر، أحد، الخندق	4	3	1	8	% 21
4	صلح الحديبية، فتح خيبر، فتح مكة	3	2	1	6	% 15
5	غزوة حنين، حجة الوداع، وفاة النبي (ﷺ)	1	1	1	3	% 7
6	قصص من حياة النبي (ﷺ)	1	2	2	5	% 12
	المجموع	18	14	8	40	% 100
	الأهمية النسبية للأهداف	% 45	% 35	% 20		

وفي ضوء جدول الأوزان النسبية للاختبار تم إعداد جدول المواصفات، وهو جدول ثنائي توضع فيه الأهداف أفقيا والموضوعات رأسيا، ويتم تحديد عدد المفردات لكل خلية من خلايا الجدول بأن يضرب الوزن النسبي للصف الذي تقع فيه الخلية × الوزن النسبي للعمود الذي تقع فيه الخلية نفسها، ثم يضرب الناتج في العدد الكلي لمفردات الاختبار، وهو هنا 48 مفردة.

جدول (6)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

م	المستوى المعرفي/ الموضوعات	التذكر	الفهم	التطبيق	المجموع
1	طبيعة المدينة الجغرافية، وأسباب الهجرة إليها	4	3	2	9
2	أعمال النبي (ﷺ) في المدينة	6	4	2	12
3	الغزوات الكبرى: بدر، أحد، الخندق	5	4	1	10
4	صلح الحديبية، فتح خيبر، فتح مكة	3	2	1	6
5	غزوة حنين، حجة الوداع، وفاة النبي (ﷺ)	3	2	1	6
6	قصص من حياة النبي (ﷺ)	2	1	2	5
	المجموع	23	16	9	48

يتضح من جدول (6) أن عدد مفردات الاختبار التحصيلي في التاريخ لتلاميذ الصف الأول المتوسط (48) مفردة منها (23) مفردة على مستوى التذكر، وتشمل المفردات من (1 ـ 23)، (16) مفردة على مستوى الفهم وتشمل المفردات من (24 ـ 39)، (9) مفردات على مستوى التطبيق وتشمل المفردات من (40 ـ 48).

رابعا ـ بناء الاختبار :

1. **تحديد نوع مفردات الاختبار**: تم تحديد أسئلة الاختبار على أن تكون من نوع الاختيار من متعدد؛ لأنها تعد أكثر أنواع المفردات فاعلية في قياس نواتج تعليمية متعددة ذات مستويات معرفية مختلفة، كما أنه يمكن تصحيح هذه المفردات بسرعة وموضوعية.
2. **صياغة مفردات الاختبار**: روعي عند صياغة مفردات الاختبار أن تكون في صورة جملة لفظية تليها أربعة اختيارات أو بدائل، بحيث تكون هناك إجابة واحدة صحيحة والإجابات الأخرى خاطئة وعلى الطالب اختيار البديل الصحيح، وروعي عند صياغة مفردات الاختبار ما يلي:
   - صياغتها بأسلوب يلائم تلاميذ المرحلة المتوسطة.
   - خلو بنود الاختبار من أية تلميحات أو إشارات إلى الإجابة الصحيحة.
   - عدم وجود تداخل بين المفردات المختلفة.
   - توزيع ترتيب الإجابات الصحيحة عشوائيا.
3. **تحديد نظام تقدير الدرجات وطريقة تصحيح الاختبار**: حدد الباحث درجة واحدة لكل مفردة من مفردات الاختبار، كما أعد الباحث مفتاح تصحيح مثقب؛

لسرعة ودقة وسهولة عملية تقدير الدرجات، وبذلك تكون الدرجة العظمى للاختبار 48 درجة.

4. **مواد الاختبار**: تم تحديد مواد الاختبار في: كراسة الأسئلة، وورقة الإجابة.

خامسا ـ الضبط الإحصائي للاختبار:

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من 33 طالبا من طلاب الصف الأول المتوسط تمهيدا لعملية الضبط الإحصائي الآتية:

1ـ ثبات الاختبار: لحساب معامل ثبات الاختبار استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان وبراون، وحيث إن معامل الارتباط بين نصفي المقياس بلغ 83، فإن معامل الثبات بلغ 90 ، وهو معامل مرتفع من الثبات ويمكن الوثوق به.

2ـ صدق الاختبار: تم حساب صدق الاختبار بطريقتين :

أ ـ الصدق المنطقي: قام الباحث بعرض الاختبار على بعض الأساتذة المتخصصين في المجال، وتم تعديل الاختبار في ضوء آرائهم، وبهذا يمكن القول بأن الاختبار صادق منطقيا.

ب ـ الصدق الذاتي: تم حساب الصدق الذاتي للاختبار حيث بلغ 94.

3ـ تحليل مفردات الاختبار:

أ ـ حساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار: وقد وجد الباحث أن مفردات الاختبار لها معامل سهولة يتراوح ما بين (0.2-0.8) وهو معامل سهولة مناسب؛ لأن الاختبار يقيس مستويات مختلفة للتحصيل.

ب ـ حساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار: وقد تراوحت معاملات التمييز لمفردات الاختبار بين (0.22-0.88) وهو معامل تمييز ملائم؛ لأن جميع المفردات زاد معامل تمييزها عن 20.

4ـ حساب معامل سهولة الاختبار ككل: تم حساب معامل سهولة الاختبار ككل بالمعادلة التالية:

$$\text{حساب معامل سهولة الاختبار ككل} = \frac{\text{مجموع درجات الطلاب}}{\text{الدرجة النهائية} \times \text{عدد الطلاب}}$$

وقد بلغ 44، مما يدل على أن الاختبار متوسط في سهولته وصعوبته.

5ـ حساب زمن الإجابة على الاختبار: بلغ الزمن المناسب للإجابة على الاختبار 45 دقيقة.

سادساً ـ التصميم التجريبي واختيار عينة البحث: للتأكد من صحة الفروض استخدم البحث المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تم اختيار عينة مقصودة من تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدرسة جابر بن عبد الله المتوسطة بنين بحفر

الباطن بالمملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2016/ 2017م)؛ لقربها من عمل الباحث آنذاك، تم تقسيمها الى مجموعتين إحداهما تجريبية تم تدريس الوحدة لها بالنموذج المقترح ، والأخرى ضابطة درست الوحدة باستخدام الطريقة المعتادة ، ثم تمت المقارنة بين نتائج المجموعتين في القياس القبلي والبعدي لكلتا المجموعتين، وذلك في الاختبار التحصيلي ، ومقياس المهارات الاجتماعية ، ومقياس التنظيم الذاتي للتعلم.

ب ـ ضبط متغيرات البحث:

1. **المتغير المستقل**: ويتمثل في استخدام النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم السريع في تدريس وحدة «حياة النبي (ﷺ) في المدينة» لتلاميذ الصف الأول المتوسط.
2. **المتغيرات التابعة**: المهارات الاجتماعية، التنظيم الذاتي للتعلم، التحصيل الدراسي.
3. **المتغيرات الضابطة**: تم تثبيت المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على نتائج العامل التجريبي على المتغيرات التابعة، وفيما يلي بعض المتغيرات التي تم ضبطها:

- **العمر الزمني**: تم اختيار مجموعتي البحث من التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم من 11 الى 12 سنة، وذلك من واقع سجلات المدرسة، واستبعاد ما عداهم.
- **المستوى الاجتماعي والاقتصادي**: تم اختيار مجموعة البحث من المدارس الحكومية وهي مدرسة جابر بن عبد الله المتوسطة بنين بحي المحمدية ـ محافظة حفر الباطن ـ السعودية، وهي تقبل جميع التلاميذ بالحي ولا تشترط مستوى اجتماعي أو اقتصادي معين، مما يدل على تقارب المستوى الاقتصادي والاجتماعي لمجموعة البحث.
- **مستوى الذكاء**: تم اختيار تلاميذ مجموعتي البحث بطريقة عشوائية حيث إن تلاميذ الصف الأول المتوسط يتم توزيعهم بطريقة عشوائية دون مراعاة التحصيل السابق أو الذكاء خاصة في المدارس الحكومية.
- **الجنس**: لا يدخل عامل الجنس وأثره ضمن حدود البحث، فقد كانت مجموعتا البحث من مدرسة حكومية للبنين.
- **القائم بالتدريس**: تم اختيار اثنين من المعلمين للقيام بالتدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة، وقد روعي فيهما أنهما يحملان

نفس المؤهل العلمي، ومتساويان في عدد سنوات الخبرة، وقام أحدهما بالتدريس للمجموعة التجريبية باستخدام النموذج المقترح القائم على التعلم السريع، بينما قام الآخر بالتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

- **التحقق من تكافؤ المجموعتين في المتغيرات التابعة قبليا**: للتحقق من تكافؤ المجموعتين في كل من المهارات الاجتماعية، والتنظيم الذاتي للتعلم، والتحصيل الدراسي قام الباحث بتطبيق مقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس التنظيم الذاتي، والاختبار التحصيلي قبليا على مجموعتي البحث، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين كالتالي:

(جدول 7)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس التنظيم الذاتي، والاختبار التحصيلي

نوع الاختبار	المجموعة التجريبية ن = 30		المجموعة الضابطة ن = 30		ت	الدلالة الاحصائية
	م1	ع1	م2	ع2		
مقياس المهارات الاجتماعية	124.87	19.65	125.8	19.2	0.18	غير دالة إحصائيا
مقياس التنظيم الذاتي	34.46	8.22	33.96	7.57	0.24	غير دالة إحصائيا
الاختبار التحصيلي	12.03	4.76	11.80	5.06	0.18	غير دالة إحصائيا

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس التنظيم الذاتي للتعلم والاختبار التحصيلي؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات التابعة قبل تنفيذ تجربة البحث.

سابعاً ـ تدريس الوحدة لمجموعتي البحث:

أ ـ بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأدوات البحث على مجموعتي البحث التقى الباحث مع معلم الفصل للمجموعة التجريبية وناقشه في هدف البحث وفكرته وطبيعة التعلم السريع، وخطوات التدريس وفق النموذج المقترح، وتم تزويده بدليل المعلم وكتيب نشاط التلميذ، أما المجموعة الضابطة فقد تم التدريس لها بالطريقة المعتادة، وتم إجراء التجربة للبحث في الفترة من 13 جمادى الثاني إلى 29 رجب 1438هـ، الموافق 12 مارس إلى 26 أبريل 2017 م وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني 2016 / 2017م.

ب ـ التطبيق البعدي لأدوات البحث: بعد الانتهاء من تدريس الوحدة لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة قام الباحث بتطبيق مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس التنظيم الذاتي والاختبار التحصيلي على عينة البحث، وقام الباحث بالتصحيح ورصد الدرجات ومعالجتها إحصائيا.

اختبار صحة فروض البحث وتفسير النتائج:

أولا ـ عرض النتائج (التحقق من صحة فروض الدراسة):

يعرض الباحث فيما يلي خطوات التحليل الإحصائي للبيانات التي تم الحصول عليها من خلال الدراسة التجريبية، وقد تم إجراء التحليل الإحصائي باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة بالاستعانة بالحاسب الآلي مع حزمة برنامج SPSS الإحصائي؛ للتحقق من مدى معالجته للفروض التجريبية للدراسة كما يلي:

[1] **الفرض الأول - «يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية».**

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية، والانحرافات المعيارية، وقيمة«ت» للفرق بين المتوسطين، وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (8).

جدول (8)

قيمة « ت » للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية

المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	الدلالة
التجريبية	30	164.87	17.92	6.13	دالة عند 0.01
الضابطة	30	135.30	19.38		

يتضح من جدول (8) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية، حيث بلغت «ت» المحسوبة بينهما (6.13) وهذه القيمة توضح أن الفرق بين المجموعتين له دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح المجموعة التجريبية، ومن ثم تتحقق صحة الفرض الأول.

[2] الفرض الثاني - « يوجد أثر دال إحصائيا لاستخدام النموذج التدريسي المقترح في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط ».

وللتأكد من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب حجم الأثر *Effect Size* بدلالة قيم «ت» وتحويلها إلى d التي تعطي قيمتها مؤشرا لحجم التأثير باستخدام جدول مرجعي كما يتضح في المعادلة الآتية:

$$d = \frac{2\,t}{\sqrt{df}}$$

t قيمة «ت» ، df درجات الحرية (رشدي فام منصور ، 1997م ، ص:69).

جدول (9)

الجدول المرجعي لحجم التأثير

d	*Effect Size*		
	Small	***Medium***	***Large***
	0.2	***0.5***	***0.8***

وبناء عليه تم حساب حجم تأثير المتغير المستقل « النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع» على المتغير التابع وهو: المهارات الاجتماعية ويوضح جدول (10) ذلك.

جدول (10)

حجم تأثير البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة «ت» *t*	درجة الحرية	*d*	حجم التأثير
النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع	مقياس المهارات الاجتماعية	*6.13*	*58*	*1.6*	كبير

يتضح من خلال النتائج المستقاة من جدول (10) أن حجم تأثير النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع في تدريس التاريخ كبير في تنمية المهارات الاجتماعية مما يؤكد فعاليته.

[3] الفرض الثالث -« يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التنظيم الذاتي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية».

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التنظيم الذاتي، والانحرافات المعيارية، وقيمة «ت» للفرق بين المتوسطين، وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (11).

جدول (11)

قيمة « ت » للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التنظيم الذاتي

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	الدلالة
التجريبية	30	63.2	8.4	12.35	دالة عند 0.01
الضابطة	30	38.23	7.19		

تظهر البيانات الموضحة بجدول(11) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التنظيم الذاتي حيث بلغت «ت» المحسوبة بينهما (12.35) وهذه القيمة توضح أن هناك فرقا له دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، ومن ثم تتحقق صحة الفرض الثالث.

[4] الفرض الرابع -« يوجد أثر دال إحصائيا لاستخدام النموذج التدريسي المقترح في تنمية التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط».

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب حجم تأثير المتغير المستقل « النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع » على المتغير التابع وهو: التنظيم الذاتي ويوضح جدول (12) ذلك.

جدول (12)

حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات التنظيم الذاتي

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة «ت» t	درجة الحرية	d	حجم التأثير
النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع	التنظيم الذاتي	12.35	58	3.24	كبير

يتضح من خلال النتائج المستقاة من جدول (12) أن حجم تأثير النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع في تدريس التاريخ كبير في تنمية مهارات التنظيم الذاتي مما يؤكد فعاليته.

[5] **الفرض الخامس -«يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية»**

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، والانحرافات المعيارية، وقيمة «ت» للفرق بين المتوسطين، وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (13).

جدول (13)

قيمة «ت» للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	الدلالة
التجريبية	30	41.1	4.82	6.76	دالة عند 0.01
الضابطة	30	30.33	7.25		

تظهر البيانات الموضحة بجدول(13) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التنظيم الذاتي حيث بلغت «ت» المحسوبة بينهما (6.76) وهذه القيمة توضح أن هناك فرقا له دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، ومن ثم تتحقق صحة الفرض الخامس.

[6] **الفرض السادس -« يوجد أثر دال إحصائيا لاستخدام النموذج التدريسي المقترح في تنمية التحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط».**

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب حجم تأثير المتغير المستقل « النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع » على المتغير التابع وهو: التحصيل، ويوضح جدول (14) ذلك.

جدول (14)

حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات التنظيم الذاتي

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة «ت» t	درجة الحرية	D	حجم التأثير
النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع	التحصيل	6.76	58	1.77	كبير

يتضح من خلال النتائج المستقاة من جدول (14) أن حجم تأثير النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع في تدريس التاريخ كبير على التحصيل مما يؤكد فعاليته.

ثانيًا ـ مناقشة النتائج وتفسيرها :

[1] نمو المهارات الاجتماعية :

يتضح من خلال النتائج المستقاة من جدول (8) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وتشير نتائج جدول (10) إلى وجود تأثير كبير للنموذج التدريسي المقترح في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

ويمكن تفسير ذلك بأن ما تضمنه النموذج التدريسي من أساليب تدريسية وأنشطة متنوعة منها لعب الدور والمحاكاة وحل المشكلات كان له أثر إيجابي في تنمية المهارات الاجتماعية؛ لأنها سمحت للتلاميذ بلعب دور الأبطال لتوضيح مواقف معينة، والتوصل إلى حل بعض المشكلات من خلال ذلك ، وأسهمت في تزويد التلاميذ بخبرات أقرب إلى الواقع من خلال محاكاة الخبرة لتصبح حقيقة ، إضافة إلى أنها تكسب التلميذ جوانب تعلم مهمة ذات وظيفة اجتماعية ، وتعد مدخلا مهما في إحياء موضوعات التاريخ وجعلها أكثر تشويقا وواقعية؛ لأنها تساعد التلاميذ على أن يتخيلوا أنفسهم مكان الشخصيات التي شاركت في الحدث التاريخي، ثم يفكروا كيف كانوا سيتصرفون والقرارات التي كانوا سيتخذونها في ضوء معطيات الزمان والمكان مع التدعيم بالأدلة التاريخية (Barrel, 1983, p.47.؛ عبد المقصود، 1995م ؛ الحصري، 2005 م؛ محمد، 1999م؛ محمود، 1997 م؛ يوسف، 1998م؛ Gregory, 2002 ؛ Geoff, 2001 ؛ Neomi, 2002 ؛ Dianna, 2003) .

ويتفق هذا مع نتائج دراسة (Cooper et. al, 2000) التي كشفت عن ارتفاع حجم المشاركة الطلابية في برامج التعلم السريع؛ الأمر الذي ساعد على نمو المعارف والمهارات على نحو أفضل بشكل دال مقارنة بالتلاميذ الذين لم تتح لهم المشاركة .

[2] نمو مهارات التنظيم الذاتي :

تشير النتائج الخاصة بالتنظيم الذاتي إلى فعالية النموذج التدريسي المقترح والقائم على التعلم السريع في نمو التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية حيث كان حجم التأثير كبيرا ، ويمكن تفسير ذلك إلى أن معظم الدراسات التي تناولت إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم أشارت إلى أن الدافعية الداخلية هي الموجه والمحرك الأساسي للسلوك ، فكلما شعر

المتعلم برغبة ودافع داخلي للتعلم كلما استمتع بتعلمه بل وبحث عن المزيد من المعرفة، وهذا ما حققه النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع حيث اهتم بالتحفيز العقلي ووفر لتلاميذ المجموعة التجريبية فرصا للمشاركة والمتعة أثناء التعلم من خلال العمل الجماعي ، ومن خلال استخدام الرسوم والخرائط الذهنية سواء التي قام التلاميذ بإعدادها، أو التي حصلوا عليها من الإنترنت، مما زاد من فعالية الذات لديهم والثقة فيما يمتلكونه من معارف حول الوحدة.

كما أتاح النموذج التدريسي الفرصة للتعلم من خلال الأقران، حيث توزيع المهام، وتقييم الإنجازات بناء على معايير واضحة ومحددة مسبقا، مما أعطى لكل تلميذ فرصة تحمل مسؤولية تعليم زميله، ويتفق ذلك مع تأكيد باندورا على أهمية العوامل الاجتماعية والمعرفية في شعور التلاميذ بالفعالية الذاتية في التعلم؛ مما يؤثر في مظاهر عدة من السلوك مثل الأنشطة والأهداف والإصرار على بذل الجهد لإنجاز المهام المطلوبة (القمش، 2008م)، (رشوان، 2006م).

كما أن إتاحة الفرصة للتلاميذ لمعالجة معلوماتهم، وإعطاءهم وقتاً للتفكير لترتيب أفكارهم والتعبير عنها ، وتهيئة التلاميذ لتحمل المسؤولية في التعلم ، ومحاولة تطبيق التعلم في مواقف جديدة ، ومساعدتهم في تقديم وعمل ربط بين الأحداث والمواقف التاريخية ، وتوفير التغذية الراجعة ، وترك الحرية لهم لاختيار المشروعات التي يرغبون العمل بها ، كل ذلك ساعد على تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في تنظيم معارفهم ذاتيا من حيث التحكم الذاتي ، والمراقبة والتسميع الذاتي وعمليات ما وراء المعرفة في عملية التعلم ، الأمر الذي يشير إلى أن استخدام التعلم السريع ذو أثر إيجابي على تنظيم الذات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

وتتفق نتائج البحث مع نتائج دراسة عبد الله (2016م) والتي أثبتت فعالية التعلم السريع في تنمية التنظيم الذاتي، ودراسة (Arsal, 2010) التي توصلت إلى أن كتابة المذكرات قد ساعد على تنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين.

[3] نمو التحصيل :

تشير نتائج الفرض الخامس والسادس الخاصة بالتحصيل إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، ويرجع ذلك إلى أن النموذج المقترح القائم على التعلم السريع بما يتضمنه من خطوات قد ساعد على التعلم الفعال وإعطاء التلاميذ فرصة لاستثمار قدراتهم في التعلم ، وتوسيع وتعميق فهمهم لجوانب التعلم المتضمنة بالوحدة، وتزويدهم بخبرات تعلم نشطة وممتعة، وتقديم بيئة تعلم غنية بالمثيرات والتي تناسب كل أنماط التعلم، وتوفير أنشطة تعليمية مشوقة

تدفع التلاميذ إلى التفاعل الدائم والاعتماد على النفس وزيادة الثقة بأنفسهم ، مما يجعلهم أكثر رضا وتتقبلا وحبا للمادة .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه نتائج دراسة كل من ؛ (Erland, 1999 Nicolette&Birony,2010 ؛ Wilkins et al., 2010 Jenkins, et al., 2010) ؛ والتي أشارت نتائجها إلى فاعلية التعلم السريع في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ.

ثالثا – توصيات البحث:

على ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يوصي الباحث بـ:

- إعادة النظر في مناهج التاريخ وتضمين المهارات الاجتماعية ومهارات التنظيم الذاتي داخل مناهج التعليم العام ابتداء من رياض الأطفال وحتى التعليم الجامعي.
- تدريب وتشجيع معلمي التاريخ في مراحل التعليم المختلفة على استخدام نماذج التعلم السريع في تدريس التاريخ لتنمية المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي للتعلم.
- توفير مصادر التعلم المختلفة من : كتب ومراجع ووثائق ومذكرات تاريخية وأفلام تاريخية وصور وتسجيلات صوتية بالمدارس ، وخرائط ذهنية فضلا عن المصادر الإلكترونية الملائمة من خلال شبكة الإنترنت، وضرورة توجيه التلاميذ للمصادر الأكثر أهمية وفائدة؛ بحيث تساعدهم على تصميم وتنفيذ الأنشطة المختلفة.
- تنوير المعلمين والموجهين ومديري المدارس إلى أن تبني هذا الاتجاه في تدريس التاريخ وتعلمه لا يقلل من قيمة المعارف والحقائق التاريخية، بل يجعل منها مادة للتفكير، ويتيح للطلاب فرصة تعميقها، واستخدامها استخداما ذا معنى في واقع الحياة.
- تطوير أساليب تقويم التاريخ في المرحلة المتوسطة في ضوء الاتجاهات الحديثة في التقويم، القائمة على توفير معايير للأداء يتم التقويم من خلالها ؛ لما لهذه الأساليب من فعالية في تنمية المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي للتعلم.
- أن يعرض دليل المعلم في كل صف من صفوف المرحلة المتوسطة للأساليب والطرق التي يمكن لمعلم التاريخ من خلالها تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذه، ويقدم دروسا نموذجية فعلية لكيفية التدريس وفق هذه النماذج.

- إشاعة مناخ مدرسي محفز على تنمية المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي لمهارات التعلم، وذلك من خلال تطوير رؤية العاملين بالمدرسة لطبيعة المعرفة في ظل ثورة المعلومات ، وكيف أن الحقيقة ـ وبخاصة التاريخية ـ صارت نسبية دائمة التطور والتغير في ضوء ما يستجد من معلومات، وأن دور المتعلمين صار المراجعة الدائمة؛ لما لديهم من مسلمات ترسخت عبر سنوات التعليم وتطويرها في ضوء التحليل التاريخي لكل جديد.
- الاهتمام بتنمية المهارات منذ المراحل التعليمية الأولى، والتدرج في ذلك من البساطة إلى التعقيد مع اتساع مجالات الاستخدام في الحياة العملية.
- ضرورة استخدام التعلم السريع في كليات التربية لتعريف الطلاب المعلمين عمليا بماهيته وأهميته وكيفية استخدامه في التدريس، ودور كل من الطالب والمعلم خلاله، مما يعد تدريبا عمليا لهم على استخدامه.
- أهمية التنوع في أساليب تدريس التاريخ في المرحلة المتوسطة، والبعد عن الأساليب التقليدية التي تركز على مجرد اكتساب المعارف، وضرورة التركيز على الأساليب والنماذج والإستراتيجيات التي تستند إلى فلسفة تربوية واضحة ، والتي تسهم بشكل فعال في تنمية المهارات.
- ضرورة تشجيع التلاميذ على الاعتماد على النفس والتعاون والتنظيم الذاتي في جمع البيانات وتحليلها ومناقشتها بطريقة مبتكرة كضرورة لا غنى عنها للتعلم المستمر في عصر المعلومات.

مقترحات البحث:

استكمالا لموضوع البحث الحالي يقترح الباحث إجراء البحوث والدراسات التالية:

1. أثر استخدام برنامج قائم على التعلم السريع في تعليم التاريخ على تنمية بعض مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب كلية التربية.
2. برنامج لتدريب معلمي التاريخ بالمرحلة المتوسطة على استخدام التعلم السريع في تدريس التاريخ.
3. مقارنة نموذج التدريس المقترح بنماذج تدريسية أخرى في تحقيق أهداف تدريس التاريخ في المراحل التعليمية المختلفة.
4. فعالية برنامج لتدريب الطلاب المعلمين بكلية التربية على كفايات تنمية المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي.
5. العلاقة بين تدريب المعلمين على المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي

وامتلاك تلاميذهم لتلك المهارات.

6. أثر استخدام نموذج تدريسي مقترح قائم على التعلم السريع في تدريس التاريخ لتنمية التفكير البصري وعادات العقل.

المصادر والمراجع:

أولاً/ المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد ؛ عثمان، سيد ؛ صادق، آمال. (1987م). التقويم النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، إبراهيم إبراهيم. (2007م). التنظيم الذاتي والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية). مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مجلد 3، العدد 31، ص: 69 – 135.

البراهيم، فاطمة منصور. (2011م). أثر تصميم بيئات التعلم المدمج وفق نموذج ديك وكاري على عمق التعلم والتنظيم الذاتي لعمليات التعلم لدى المتعلمين. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، المنامة، البحرين.

بهادر، سعدية. (2003م). برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة. عمان: دار المسيرة.

الجراح، عبد الناصر.(2010م). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6 (4)،333-348.

الجندي، إيمان عبد المقصود. (2013م). برنامج قائم على إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وتحسين العزو وأثره في قلق الاختبار وتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، القاهرة: جامعة القاهرة.

جنسن، إيريك. (2010). التدريس الفعال. ترجمة مكتبة جرير، الرياض: مكتبة جرير.

الجهوري، ناصر بن علي محمد. (2009م)، المناهج الدراسية : تخطيطها وإستراتيجيات تدريسها في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، ندوة المناهج الدراسية: رؤى مستقبلية، 16-18 مارس، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، سلطنة عمان.

حزين، محمد عبد المجيد. (1989م). منهج المواد الاجتماعية للصف السابع الأساسي من وجهة نظر الموجهين. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الخامس، يناير.

حسن، أحمد حسين. (2001م). دور المسرح في إكساب بعض المهارات الاجتماعية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي. رسالة ماجستير، جامعة المنصورة.

الحسينان، إبراهيم عبد الله. (2010م). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم. رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية.

الحصري، كامل دسوقي. (2005م). فعالية برنامج مقترح قائم على الأنشطة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

الخريشة، علي كايد. (1998م). مستوى معرفة معلمي الدراسات للمرحلة الثانوية في الأردن لطبيعة التاريخ وأثر متغير الجنس والمؤهل والتخصص فيها. مجلة جامعة جرش للبحوث والدراسات، 3 (1)، 135ـ 174.

الخولي، هشام عبد الرحمن ؛ خير الله، سحر عبدالفتاح. (2009م). التعليم الحاني الملطف (النظرية والإستراتيجيات). عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

رشوان، ربيع عبده. (2006م). التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز: نماذج ودراسات معاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

سالم، محمود ؛ زكي، أمل. (2009م). صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر.

سليمان، يحيى عطية (1988م). الصعوبات التي تواجه تدريس التاريخ في مراحل التعليم العام في ضوء أراء كل من التلاميذ والمعلمين. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (3).

سليمان، يحيى عطية. (1993م). دراسة تقويمية لبرامج تدريب معلمي التاريخ لفصول الفائقين بالمرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (21).

السيد، حسين حبيب. (2009م). مبادئ التعلم السريع.

http: / /annajah.net /Arabic /show_article.thtmi?id=13

السيد، علياء علي عيسى علي. (2015م). فاعلية إستراتيجية مخطط البيت الدائري في تدريس وحدة التفاعلات الكيميائية لتنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري والتنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي. مجلة التربية العلمية، مصر، 18(4)، 19-79.

عبابنة، نهاد محمود. (2010م). تطوير كتاب التاريخ للصف التاسع الأساسي في ضوء أساليب التقويم البديلة وأثر ذلك في تحسين المهارات الاجتماعية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الأردن: جامعة اليرموك .

عبد العزيز، السعيد الجندي. (2005م). أثر استخدام أسلوب لعب الدور والمحاكاة في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، (4)، 173-201.

عبد الله، علي محمد غريب. (2016م). نموذج تدريسي مقترح قائم على التعلم السريع لتنمية التفكير الجانبي والتنظيم الذاتي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة تربويات الرياضيات، مصر، 19(2)، 31-83.

عبدالمقصود، محمد إسماعيل. (1995م). فعالية استراتيجيات متكاملة في تعلم بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي. مجلة مستقبل التربية العربية، 1(2)، 128-158.

عبيدات، ذوقان ؛ السميد، سهيلة. (2005م). الدماغ والتعلم والتفكير. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

علي، رضا محمد توفيق. (1997م). تطوير منهج التاريخ في المرحلة الثانوية في ضوء مفهوم الوعي الكوني. مجلة كلية التربية ببنها، (2).

علي، رضا محمد توفيق. (2008م). فعالية برنامج تدريبي في مكونات الذكاء الوجداني لدى معلمي التاريخ وأثره على تنمية المهارات الاجتماعية والتعاطف والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، (17)، 45-85.

علي، سر الختم عثمان. (1997م). واقع تدريس التاريخ في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين بمدينة الرياض. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (41).

علي، نجوى حسن. (2012م). مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية جامعة القصيم. مجلة العلوم التربوية، 1(2).

العماري، فوزي سعيد عبد الله. (1995م). تقييم منهاج التربية الوطنية في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية في ضوء أسس المنهج. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن ، إربد: جامعة اليرموك.

العمري، وصال هاني. (2013م). درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 4 (21)، 95-127.

فرج، طريف شوقي محمد. (2003م). المهارات الاجتماعية

والاتصالية. دراسات وبحوث نفسية، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف ؛ أبو جابر، ماجد ؛ قطامي، نادية. (2002م). تصميم التدريس. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

القمش، مصطفى نوري مصطفى. (2008م). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الأردن. فلسطين، مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، 22(1)، 167-198.

كمال، مصطفى محمد. (2003م). التنظيم الذاتي نماذج نظرية. المؤتمر العلمي الثامن، التعلم الذاتي وتحديات المستقبل، كلية التربية، جامعة طنطا، 11-12 مايو، 364-430.

الكندري، عبد الله. (2001م). التعلم السريع. ورشة عمل. مكتبة الاقتصاد الفني للاستشارات الإدارية والاقتصادية، الكويت، 14-16 يناير.

الكندري، عبد الله عبد الرحمن؛ المحبوب، شافي فهد. (2010م). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التعلم السريع لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي بدولة الكويت: دراسة تجريبية ميدانية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، (155)، 144-179.

اللحياني، فاطمة بنت مطلق. (2012م). أثر استخدام التعلم السريع في التحصيل الدراسي لمادة المكتبة والبحث والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: كلية التربية، جامعة أم القرى.

اللقاني، أحمد حسين؛ محمد، فارعة حسن؛ رضوان، برنس أحمد. (2009م). تدريس المواد الاجتماعية. ط. 5، القاهرة: عالم الكتب.

مايرز، دايف. (2008م). التعلم السريع دليلك المبدع لتصميم وتنفيذ برامج تدريبية أسرع وأكثر فعالية. ترجمة علي محمد، دمشق: ايلاف ترين للنشر.

المحبوب، شافي فهد؛ يونس، سمير ؛ الكندري، عبد الله. (2002م). المنهج والمكتبة. الكويت: مكتبة الطالب الجامعي.

محمد، بثينة محمود. (1999م). فاعلية مجموعة من الأنشطة الوظيفية لتنمية مهارات الحوار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

محمد، محمد يوسف. (1998م). برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية. رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة: كلية التربية، جامعة الأزهر.

محمود، صفية محمد. (1997م). مدى فعالية برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.

المخطي، جبران يحي. (2005م). المهارات الاجتماعية. مقالة تربوية، موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. استرجعت من:
http / /www.gulfkids.com /ar /index.php? action=-show-res&r-id=68&xtopic-id=968

مركز دبي للتعلم السريع. (2012م). ما هو التعلم السريع؟ استرجعت من: http://dalc.illaf.net/arabic/what_is_al.thtmi

مصطفى، أمينة بهلول. (2007م). أثر استخدام إستراتيجية التفاعل الاجتماعي التعاوني على تنمية مهارات التفكير الناقد وتنظيم الذات في الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة: معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

مصطفى، ميساء محمد. (2012م). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التنظيم الذاتي وقراءة النص الفلسفي لدى طلاب شعبة الفلسفة والاجتماع بكليات التربية. رسالة دكتوراه غير منشورة، بنها، مصر: كلية التربية، جامعة بنها.

منصور، رشدي فام. (1997م). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 1(16) 57- 75.

النادي، عزة جاد. (2009م). أثر التفاعل بين تنويع إستراتيجيات التدريس وأنماط التعلم على تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات المرحلة الإعدادية. دراسات اجتماعية وتربوية، مصر، 15(3)، 313 – 349.

نوفل، محمد بكر. (2007م). الذكاء المتعدد في غرفة الصف. النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

هلال، محمد عبد الغني. (2007م). مهارات التعلم السريع القراءة السريعة والخريطة الذهنية. مركز تطوير الأداء والتنمية: القاهرة.

الهواري، جمال فرغل ؛ الخولي، منال علي. (2006م). التعلم المنظم ذاتيا لدى مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد 16(25)، 113 – 160.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2000م). دراسة بحثية حول أثر مشروع تسريع التفكير من خلال تدريس العلوم والرياضيات على النمو المهني ومستويات التفكير لدى طلبة المشروع. رام الله، فلسطين.

وزارة التعليم. (2017م)، الدراسات الاجتماعية والوطنية، للصف الأول المتوسط، الفصل الدراسي الثاني. الرياض، المملكة العربية السعودية.

ثانياً / المراجع الأجنبية والعربية المترجمة:

Abd-el-Fattah, S., (2010). Garrison model of self-directed learning: preliminary validation and relationship to academic achievement. *The Spanish Journal of Psychology, 13* (2), 586-596.

Amelia, S. (2014). *The Influence of Accelerated Learning Cycle on Junior High School Students, Mathematics Connection Abilities*. International Seminar on Innovation in Mathematics Education 1st ISIM-MED 2014 "Innovation and Technology for Mathematics and Mathematics Education", Department of Mathematics Education. Yogyakarta: Yogyakarta State university.

Baker, S. (2009). Teaching Writing to At-Risk students: the quality of evidence for Self-regulation strategy developments. *Exceptional Children, 7*(3), 303-318.

Bembenutty, H. (2006). Self-regulation of Learning. *Academic Exchange Quarterly, 10*(4), 221-248.

Benham, A. (2007). *Train the trainer in Accelerated Learning Techniques*. Session Number TU108., http://www.pocs-international.com

Boyd, D. (2007). Effective Teaching in Accelerated Learning Programs. *Adult Learning, 15*(2), 40-43.

Brenznits, Z. (1997). Effects of Accelerated Reading Ration Memory for Text any Dyslexic. *Journal of Education Psychology, 89*(2), 289-297.

Cleary, T. (2006). The Development and Validation of the Self-Regulation Strategy Inventory-Self-Report. *Journal of School Psychology, 44*, 307-322.

Cooper, H., Charlton, K., Valentine, J., & Muhlenbruck, L. (2000). Making the most of Summer School: A Meta Analytic & Narrative Review. *Monographs of the society for Research in child development, 65*(1), 11-18.

Erland, J. (1999). Brain Based Learning Longitudinal Study Reveals Solid Academic Achievement Maintenance with Accelerated Learning Practice. *Journal of accelerated learning & Teaching, 24(*1&2), 3-32.

Escamilla, K. (1992). Integrating Mexican-American History and Culture into the Redress Social Studies (ERIC Document Reproduction Service No. ED348200).

Fuller, J. L. (2001). *An Integrated Hands-on Inquiry Based Cooperative Learning Approach: The Impact of the PLAMS approach on student Growth*. Paper presented at the Annual meeting on the American Education Research Association.

Gendron, T. (2013). Application of Accelerated Learning in Teaching Environmental Control System in Qassim University. *International Journal of Education and Learning,* 2(2), 27-38. http://dx.doi.org/10.14257/ijel,2013.2.2.03

Glossary of terms. (2014). Retrieved from: http://www.sdac-celerate.com/wp-content/uploads/2013/04/ glossary.htm.

Gonzalez, S. (2009). Self-Regulation of Academic Motivation: Advances in Structure and Measurement. Retrieved from: www.aare.edu.au/05pop/gon05371.pdf

Harker, D., & Perry, C. (2007). Accelerated Learning in marketing education using teams: principles and practice. *Journal of Business Education & Scholarship of Teaching, 1*(1). Retrieved from: http://www.ejbest.org

Jenkins, D., Speroni, C., Belfield, C. Jaggars, S., & Smith, S. (2010). Model for Accelerating Academic Success of Community College Remedial English Students: Is the Accelerated Learning Program (ALP) Effective and Affordable?. *CCRC Working Paper, No.55.*

Kanfer, F. H., & Goldstein, A. P. (1986). *Helping people change* (3rd ed.). Elsevier: Pergamon press Inc.

Kim, T. (2008). *Accelerated Learning: a study of the impact on adult learning, attention, and attitudes* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University. Retrieved from: http//books.google.com.eg/books?id=bl000FgSKIKC&pg=Pa4lpg= PA4&dq=studies ineffective.

Knapczuk, D., & Rode's. P. (2001). *Teaching Social Competence: Social Skills and Academic Success*. Verona: IEP Resources publication.

Matuga, J. (2009). Self-regulation, Goal origination and academic achievement of Secondary Student in online University Course. *Educational Technology and Society, 12* (3), 4-11.

Mayer, J. (1997). Computerized slideshows: A modem extension of accelerated learning techniques. *Journal of Accelerated learning & Teaching, 22*(3&4), 3-32.

Meier, D. (2010). *The Accelerated Learning Handbook: A creative Guide to Designing and Delivering Faster, More Effective Training Programs*. Retrieved from: http://www.sst5.com/books/The-Accelerated-Learning-Handbook.pdf.

Mento, A., Martinelli, P., & Jones, R. (1999). Mind Mapping in Executive Education: Applications and Outcomes. *Journal of Management Development, 18*(4), 390-407.

Montalvo, F. T., & Gonzalez, M. C. (2004). Self-Regulated Learning and Future Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2* (1), 1-34.

Nicolette, L., & Briony, H. (2010). Accelerated Learning: A Study of Faculty and Student Experiences. Innovative Higher Education, 95(9), 320-390.

Pelco, E., & Reed, E. (2007). Self-regulation and Learning Related Social Skills: Intervention Ideas for Elementary School Students. *Preventing School Failure, 51*(3), Pro Quest, No 1045988.

Peter, J. (2006). Definition: Accelerated Learning. Retrieved from: http://www.selfgrowth. com/articles/definition_Accelerated-Learning.html

Pienaar, H. (2008). Application of Accelerated Learning techniques with reference to multiple intelligences. (Unpublished master thesis). Pretoria: University of South Africa.

Richards, J. (2009). *The Benefits of an Accelerated Learning Format in Teacher Education Programs*. National University 11255 North Torrey Pines Road La Jolla, Ca 92037 School of Education.

Rose, C. (1987). *Accelerated Learning*. New York: Dell publishing Co.

Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-regulated of Learning. In M. Puustinen, & models of Self-regulated learning: a review Scandinavian. *Journal of Educational Research, 45*(3), 269-286.

Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual framework for assessing motivation and Self-regulated learning in college students educational. *Psychology Review, 16*(4), 385-407.

Serdyukov, P., Tatum, B., Greiner, C., Subbotin, U., & Serdyukova, N. (2005). What Ineffective in Teaching and Learning: Instructional methodologies, tools, and student learning experiences. *81st Annual Meeting of the Western Association of Schools and Colleges,* San Diego, CA.

Shumer, R. (1999). *Service School Studies and Citizenship: Connections for the New Century*. ERIC Document Reproduction Service no. ED430907.

Smart, D., & Samson, A. (2001). Children's Social Competence: the Role of Temperament and Behavior. *Family Matters, 59* (1) 10-15.

Smith, A. (2010). *Accelerated Learning Users Guide,* Translation: Allen Khoury. Damascus: Dar value, Dubai: ILLAF Train to post.

Swenson, C. (2003). Accelerated and traditional formats: using Learning as a criterion for quality New Directions for Adult and Continuing Education. Retrieved from: Ebsco database.

Tomas, G. (2013). Application of Accelerated Learning in Teaching Environmental Control System in Qassim University. *International Journal of Education and Learning, 2*(2).

Vrgut, A. (2008). Metacognitive, Achievement Goals, Study Strategies and Academic Achievement: Pathways to Achievement. Metacognition and Learning, Vol. 3, No. 2, 123-146.

Wikipedia (2010). Self-Regulated Learning the Free Encyclopedia. Retrieved from: http://en,wikipedia.org/wiki/self-regulated.

Wilkins, S., Martin, S., & Walker, I. (2010). Exploring the Impacts of Accelerated Delivery on Student Learning, Achievement and Satisfaction. *Research in Post-Compulsory Education, 5*(9), 920-955.

Williams, R. L. (2008). The Impact of Accelerated Versus

Traditional Learning with a Practical Test in Advanced Culinary Skills at Fox Valley Technical College. USA: The Graduate School University of Wisconsin-Stout.

Williamson, G., & Dorman, W. j. (2002). *Promoting Social Competence*. New York: Therapy skill builders.

WHO. (1993). *Life Skills Education in Schools*. Geneva: Division of Mental Health Publication.

Zimmerman, B. J., Martinez-Pons, M. (1989). Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, (80), 274-290.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81* (3), 329-339.

درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعناصر التعلم النشط

محمد بن سعد بن عبد العزيز الشريف (*)
جامعة المجمعة

(قدم للنشر في 1439/5/19هـ، وقبل للنشر في 1439/8/2هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة الحالية التعرف على درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعناصر التعلم النشط. وهدفت أيضاً الوقوف على واقع المعلمين والمعلمات، في تنويعهم في استخدام عناصر التدريس المختلفة، كما هدفت تزويد القائمين على تأليف المناهج بمعلومات وبيانات حول واقع الميدان التربوي من حيث استخدام المعلمين والمعلمات لعناصر التعلم النشط. ولتحقيق هذه الأهداف، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما اعتمدت هذه الدراسة الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وبعد التحقق من صدقها وصلاحيتها للتطبيق الميداني تم تطبيقها. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أبرز استخدامات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر القراءة تتمثل في طلبهم من الطلاب القراءة الصامتة واستخراج الفعل المضارع والماضي والأمر ووضعها في جداول، أما أبرز استخدامات معلمات اللغة العربية لعنصر القراءة تتمثل في حثهن الطالبات على ممارسة القراءة الناقدة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في آراء أفراد عينة الدراسة من المعلمين حول عنصر القراءة، عنصر الكتابة، عنصر المحادثة والاستماع، عنصر التفكير والتأمل باختلاف متغير الجنس.

كلمات مفتاحية : التعلم ، النشط ، إستراتيجيات ، المرحلة الثانوية.

*****

The Degree of Using Active Learning Elements by Arabic Language Teachers in Secondary Schools

Mohammed bin Saad bin Abdulaziz Al-Sharif
Majmaah University

(Received 5/2/2018, accepted 18/4/2018)

Abstract: The objective of this study was to identify the degree to which male and female teachers of the Arabic language in secondary schools use the elements of active learning. It also aimed to identify the degree of using different active learning elements by Arabic language teachers in the secondary schools. Further, the study aimed to provide curriculum designers with information and data which are related to the use of active learning elements. To achieve these objectives, the analytical descriptive method was used, and the questionnaire was adopted as a data collection tool. After its validation has been verified, it was used in field application.

This study reached several results. Among these results is that Arabic language teachers' use of the reading component consists in asking students to read silently, extract the present, past and imperative verbs, and put them in tables. Moreover, female teachers of Arabic language use the reading component to encourage the students to practice insightful reading. The study also finds that there are no statistically significant differences at the level of 0.05 or less, in the views of the study sample of teachers about the reading element, the writing element, the conversation and listening element, the element of thinking and reflection on the variable sex.

Keywords: Learning – Active – Strategies - High school

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة المجمعة، ص.ب: 66، رمز بريدي: 11952، المجمعة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Majmaah University, PO Box 66, Postal Code: 11952, Majmaah, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: ms.alsharif@mu.edu.sa

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0055718

مقدمة:

يحظى التعليم في الدول المتقدمة باهتمام القيادات على اختلاف مسؤولياتهم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والصحية والتربوية ؛ حيث تتميز تلك القيادات بالوعي التام بأهمية التعليم في تطور البلدان ونموها وازدهارها، ولذلك تبذل كل ما تستطيع من جهد ومال ووقت في سبيل الرقي والتطور في مجال التربية والتعلم، وكثيراً ما أشادت المجتمعات بمهنة التعليم وخصوصاً المجتمع المسلم، فقد وردت عدة آيات كريمة وأحاديث شريفة ترفع من شأن أهل العلم منها قوله عز وجل:(يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ). (سورة المجادلة، 11). كما روى الترمذي رضي الله عنه عن المعلم الأول رسول الله صلى الله عليه وسلم قوله: (إن الله وملائكته وأهل السموات والأرضين، حتى النملة في جحرها، وحتى الحوت؛ ليصلّون على معلم الناس الخير). كما وصفهم سيدنا رسول الله صلى الله عليه وسلم بأنهم ورثة الأنبياء، والأنبياء لم يُوَرّثوا ديناراً ولا درهماً، إنما وَرّثوا العلم.

كما يركز التربويون على العناية بالطلاب في مختلف المراحل الدراسية فلكل مرحلة أهميتها؛ إلا أن طلاب المرحلة الثانوية يتميزون بمرحلة عمرية تحتاج عناية ورعاية واهتماماً من قبل القائمين على الشؤون التربوية في كل دولة ، فلهذه الفئة خصائصها النفسية والصحية والاجتماعية والتي تختلف كلياً عن الفترات السابقة.

ولذلك تعد مسؤولية المعلم في المرحلة الثانوية كبيرة وعليه الحمل الأكبر في مراعاة طلاب هذه الفئة العمرية الحساسة ، ومحاولة كسبهم واحتوائهم وفهمهم، وهذا يستوجب على وزارة التعليم التأني في اختيار معلمي ومعلمات هذه المرحلة الخطيرة، وتتواصل مع كليات التربية للاتفاق على برامج لإعدادهم علمياً ومهارياً وسلوكياً واجتماعياً ونفسياً وأكاديمياً ليستطيعوا من خلاله اكتساب العلوم المتخصصة، ويتمكن – عند توظيفه – من فهم الخصائص النفسية للطلاب ومن ثم التعامل معهم بسهولة وحل مشكلاتهم المختلفة التي تواجههم وتربيتهم وتعليمهم دون معوقات.

إن عملية إعداد المعلم غاية في الأهمية، وهي من مسؤوليات كليات التربية وإعداد المعلمين. فالعناية ببرنامج تأهيل المعلمين؛ يعني العناية بالأجيال التي ستمر من بوابة المعلم، ومن هنا تكمن أهمية مسؤولية كليات التربية التي تسعى لمواكبة مستجدات العصر ومتابعة ما يظهر من نماذج إعداد المعلم وتطويره وفق تلك النماذج، كإعداده في ضوء مفهوم الكفايات، حيث يزود بالكفايات المطلوبة. ثم مروره بخبرات تعليمية محددة تساعده على ممارسة عمله دون إخلال، وتزويده بالمهارات التدريسية الضرورية للقيام

بعمله دون عقبات تعوقه. وقد اتفق أهل التربية على أن المعلم – مهما كان تخصصه – يقوم بدور حيوي في بناء، وتشكيل شخصية الطالب ورسم معالمها وتوجهاتها، وأفكارها، مع تقبل الطلاب لكلام المعلم واستجابتهم لتوجيهاته وإرشاده، فهو المؤهل لتولي العملية التربوية للطلاب وتزويدهم بالعلم والمعرفة والخبرة وإدارة عملية التعليم والتعلم داخل الفصل. ويؤكد (الكثيري والنصار، 1426هـ، ص: 7) الدور الحيوي الذي يقوم به المعلم، ومن أجل هذا الدور النبيل «فقد اهتمت الأمم – قديماً وحديثاً – بإعدادهم وبينت صفاتهم وواجباتهم ، وحددت أدوارهم ومهامهم، وأنشئت مؤسسات وكليات إعداد المعلمين التي تسعى إلى تزويد المعلمين بالمهارات والمعارف والخبرات اللازمة التي تعينهم على أداء مهامهم بكل اقتدار ونجاح». ويعد معلم اللغة العربية من أهم المعلمين في المدرسة نظراً لتنوع العلوم التي يدرسها وترابطها، مما يتطلب منه الاطلاع الواسع على نظريات التعلم وما يستحدث في التعليم بشكل عام وفي تعليم اللغة العربية على وجه الخصوص، والتنويع في أساليب وطرق وإستراتيجيات التدريس حتى يستطيع جذب انتباه الطلاب وتركيزهم ليحقق أهداف اللغة العربية، وهذا يساعد معلم اللغة العربية على إدارة عملية تعلم الطلاب بمهارة، وإتقان.

إن نجاح المعلم في المرحلة الثانوية يتوقف بدرجة كبيرة على فهم طالب تلك المرحلة ومرحلته العمرية التي غالباً ما تكون بين سن الخامسة عشر والسابعة عشر وتتميز بعدة خصائص تجعلها مختلفة عن الفئات العمرية التي قبلها والتي بعدها، حيث تنمو قدرات الطالب العقلية وتتسع مداركه وتزداد حماسته للعمل والابتكار، ويشعر بالمسؤولية، و رغبته في إثبات وجوده، إضافة إلى حبه للاستقلال ورفضه للملامة والعتب أمام الآخرين. فمتى ما استوعب المعلم تلك الخصائص أمكنه السيطرة التامة على مشاعر الطالب وأحاسيسه ومعرفة رغباته وميوله واتجاهاته. ومن الأمور التي تسهل على معلم اللغة العربية التنويع في عرض دروسه؛ توفر البيئة المدرسية المناسبة لاستخدام إستراتيجيات حديثة في التدريس مثل توفر الوسائل التعليمية، وإجادة المعلم لتقنيات التعليم مع عدد الطلاب المعقول داخل الفصل، وفوق هذا اطلاع المعلم وشغفة على نظريات التعليم والتعلم، وإتقانه لإستراتيجيات تدريسية متنوعه ليتنقل بينها في عرض دروسه بشكل يومي، ويختار منها ما يناسب الدرس، كل تلك الأمور تساعد على نجاح المعلم .

إستراتيجيات التدريس:

الإستراتيجية كلمة تستخدم عادة في الأمور العسكرية، إلا أنها الآن تستخدم في كل فنون

الحياة، وأصلها مأخوذ من اللغة اليونانية (إستراتيجوس) وتعني فن القيادة. كما أنها تعني أيضاً الإطار الذي ينظم ويوجه العمل ، ويعرفها (قنديل، 1418هـ ، ص: 32) بأنها :«سياق من طرق التدريس الخاصة والعامة المتداخلة والمناسبة لأهداف الموقف التدريسي، والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانات، وعلى أجود مستوى ممكن».

وتُعرَّف أيضاً بأنها « تحركات المعلم داخل الصف ، وأفعاله التي يقوم بها، والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل ، ولكي تكون تحركات المعلم فعالة فإنه مطالب بمهارات التدريس: الحيوية والنشاط ، الحركة داخل الفصل، تغيير طبقات الصوت في أثناء التحدث، والإشارات، والانتقال بين مراكز التركيز الحسية» (الكبيسي، 2008م ، ص: 65).

أهمية إستراتيجيات التدريس:

إن وضع الأطر محددة وتوزيع الأدوار في العملية التعليمية يحقق الأهداف التربوية وتعم الفائدة في العمل التربوي؛ ولذا كان من وجود إستراتيجية تدريسية يتعلمها المعلم ويتبناها ويطبقها داخل الفصل حتماً سيستطيع جذب الطلاب وإشراكهم في عملية التعلم وتفاعلهم مع ما يطرحه، إضافة إلى أن التربية الحديثة تجعل من الطالب شريكاً في عملية التعلم وليس مستمعاً يتلقى ما يقوله المعلم دون أدنى دور يقوم به سوى الحفظ والتسميع. كما أن وجود إستراتيجية تدريسية سيحد من القصور الناتج عن استخدام الطرق التقليدية في التدريس في تنمية مهارات الطلاب، إضافة إلى مواكبة المعلم للاتجاهات الحديثة في التدريس والتي تجبر المعلم على تغيير أساليب تدريسه باستمرار كلما رأى أن الطلاب لا يتفاعلون مع المعلم ،وهذا يبين أهمية وجود إستراتيجية تدريسية تنظم عرض الدرس وتساعد الطلاب على التعلم والتفاعل والمشاركة، وبناء معرفته بجهده، ومن تلك الإستراتيجيات؛ إستراتيجية التعلم النشط حيث تساعد الطلاب على المشاركة الإيجابية، وتجعل الطلاب يتفاعلون مع المعلم وفيما بينهم، وهذا يؤدي إلى التآلف النفسي والاجتماعي بينهم مما يجعل عملية التعلم، وتبادل المعلومات واكتشافها أمراً ماتعاً وهذا ما تسعى إليه إستراتيجية التعلم النشط. ويشير رافيشانكر (Ravishankar,2009) إلى أن التعلم النشط يقوم على مشاركة التلاميذ في النشاطات الصفية، يشاركون المعلم عملية التعلم ويطورون مهاراتهم ويكتسبون المعرفة.

ومما يجب ذكره هنا أن إستراتيجية التعلم النشط تتفاعل مع نظريات التعلم وتتداخل في الوقت نفسه، وتؤكد دراسة (ياسين، 2013م ، ص:41) أن إستراتيجية التعلم النشط اعتمدت على « النظرية البنائية، والتي تؤكد على أن يبني المتعلم معارفه وفهمه بنفسه، من خلال التفاعل

مع ما يعرفه من أفكار وأحداث وأنشطة مر بها من قبل». كما تؤكد العديد من الدراسات أن إستراتيجية التعلم النشط لها دور كبير في تنمية تفكير الطالب وبناء شخصيته وتوسيع مداركه حيث تشير دراسة هولزر و أندروت (Holzer & Andruet ,2002) إلى أن التعلم النشط يجعل الطالب يبني معارفه بجهده أثناء تفاعله مع الآخرين، كما أنه يساعد على نمو مستويات التفكير العليا لدى المتعلمين.

أهمية التعلم النشط :

للتعلم النشط أهمية في العملية التعليمية لحاجة المعلم والمتعلم إلى استخدام إستراتيجيات حديثة تساعدهما على تحقيق الأهداف التعليمية بأقل تكلفة وجهد، مع تحقيق المتعة والمشاركة والتفاعل أثناء التعلم، حيث يشير مكيني (Mckinney,2010) إلى أن التعلم النشط ليس مجرد استماع لمحاضرة بل لأن المتعلم يفعل أموراً تساعده على الاكتشاف واكتساب المعلومات وتطبيقها، وهذا يتوفر في التعلم النشط حيث تكمن أهميته في عدة أمور. فقد أكد جيم (Jim 2010) وسيمون (Simon2001) وخليل وآخرون (2012م) والسيد (2017م) تلك الأهمية في النقاط التالية:

1. يزيد دافعية المتعلم ويعمل على تكوين اتجاهات إيجابية لديه نحو مادة الدراسة.
2. يُحسن مستوى التحصيل لدى المتعلم.
3. يُعزز التعلم الذاتي لدى المتعلم وينمي ثقته بقدرته على التعلم.
4. يجعل التعليم ماتعاً.
5. يُنمي العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين بعضهم البعض وبين المتعلمين والمعلم.
6. يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
7. يُنمي قدرات المتعلمين على البحث والتفكير.
8. يُعزز التنافس الإيجابي بين المتعلمين.
9. زيادة نسبة استبقاء المتعلمين للمعرفة.
10. تقديم مجموعة واسعة من فرص التعلم.

أهداف التعلم النشط:

لكل إستراتيجية تدريسية أهداف محددة إذا استطاع المتعلم أن يحقق تلك الأهداف ستتحقق له الفائدة، حيث يشير كولهو (Coelho, 2005) إلى أن المتعلم في التعليم النشط يحلل ويركب ويقوِّم ويستقصي ويبحث ويفسر ويحل مشكلات ويفكر مستقلاً عن الآخرين.

ويرى سيد، والجمل (2012م) و سعادة وآخرون (2011 م) و شارلز(Charles, 1991) أن من أهم أهداف التعلم النشط ما يلي:

- تشجيع الطلاب على اكتساب مهارات التفكير الناقد العديدة
- تشجيع الطلاب على القراءة الناقدة.
- التنويع في الأنشطة التعليمية ومراعاة حاجات المتعلمين.

- تنمية قدرات المتعلمين على بناء الأفكار الجديدة وتنظيمها.
- دعم الثقة بالنفس لدى الطلاب نحو ميادين المعرفة المتنوعة.
- مساعدة الطلاب على اكتشاف القضايا المهمة.
- تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة المختلفة.
- تمكين الطلاب من العمل بشكل إبداعي.
- تشجيع الطلاب على المرور بخبرات تعلمية وحياتية حقيقية.
- تشجيع الطلاب على اكتساب مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.
- مساعدة الطلاب على اكتساب المهارات العملية الواردة في المواد الدراسية ذات الطابع العملي.
- العمل على ربط الطلاب بالبيئة والواقع المجتمعي الذي يمارس فيه دوره كفرد متعلم.
- تشجيع روح التعارف والعمل الجماعي بين الطلاب.
- المساهمة في تعويد الطلاب على تبادل المعلومات والخبرات المكتسبة فيما بينهم.
- مساعدة الطلاب على توظيف المعارف وتطبيقها، وعدم الاكتفاء بحفظها واستبصارها.
- تشجيع الطلاب على حل المشكلات.

عناصر التعلم النشط:

أكدت بعض الدراسات التربوية على أهمية عناصر أساسية للتعلم النشط يعتمد عليها بعض المعلمين، في تخطيطهم، لشرح الدروس، وغرس القيم والمبادئ الحميدة في نفوس الطلاب حيث «تؤدي عناصر التعلم النشط دوراً مهماً في تحقيق الأهداف التعليمية، والارتقاء بمهارات الطلبة في حل المشكلات التي تواجههم، وتساعد المتعلم في تحقيق وظيفة المعرفة بتطبيق ما تم اكتسابه من معرفة ومهارات في حياتهم اليومية بحيث يتمكن المتعلم من الحوار والنقاش وطرح الأسئلة، وتقبل آراء الآخرين واستيعابها»(الرشيدي، والمساعيد،2015 م ، ص: 17).

كما يشير سعادة وآخرون(2011 م)، وسعادة، وأشكناني(2013 م)، و الرشيدي، والمساعيد، (2015 م) إلى وجود أربعة عناصر أساسية للتعلم النشط تكمن في العناصر الأربعة التالية:

1- الحديث والإصغاء. 2- القراءة. 3- الكتابة. 4- التفكير والتأمل.

أولاً / الحديث والإصغاء:

توجد صلة وثيقة بين حواس الإنسان وصفاته الخَلْقية، ومن أهم تلك الصلات الترابط الوثيق بين الحديث والاستماع، فلا يمكن لإنسان أن يتكلم وهو أصمٌّ لا يسمع منذ الولادة حيث

يؤكد أبوحمزة (2017 م) على صفحته الإلكترونية « أن الطفل الذي افتقد السمع منذ ولادته يكون له خصائص وصفات يختلف فيها عن الطفل الذي افتقد حاسة السمع بعد تعلم الكلام، فالطفل المحروم من حاسة السمع منذ الميلاد لم تتكون لديه أية معلومات عن البيئة التي يعيش فيها، وبالتالي فإنه يعيش في عالم صامت خالٍ من الأصوات - بعكس الطفل الذى حرم من حاسة السمع بعد نمو اللغة عنده في أي مرحلة ، فإنه قد تكونت لديه خبرات تساعده على أن يكون أكثر توافقا واندماجا مع من يحيطون به عن الآخر» فمهارة الاستماع شرط ضروري لاكتساب اللغة وتكوين حصيلة لغوية كبيرة لدى الإنسان تمكنه من التحدث ومخاطبة الآخرين، فالمستمع الواعي هو متكلم واعي، ولا يمكن الفصل بين الاستماع والكلام. وتشير (الرشيدي، والمساعيد، 2015م، ص:18) إلى أن« مهارة الحديث والإصغاء من أبرز المهارات التي يجب إكسابها للناشئة من أبناء الأمة، وهذا لا يتحقق إلا بتوفير بيئة تعليمية تعلمية آمنة، تتضمن العديد من الأساليب والأنشطة التي من شأنها الانتقال إلى التعلم النشط، الذي يحمل في طياته العديد من الإيجابيات، ويحقق أهدافاً متنوعة تدعم نتاجات التعلم وشخصية الطالب».

ثانياً / القراءة:

يعد تعلم القراءة أمراً ضرورياً في حياة المسلم بالذات لورود آيات تحث على التعلم والقراءة منها قوله عز وجل في سورة العلق:{اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ(5)}. فالقراءة إحدى المهارات اللغوية المهمة لإكساب الطلاب العلم والمعرفة وهذا يتطلب من المعلم التنويع في استخدام إستراتيجيات التعليم في تعليمه الطلاب للقراءة، فهي مفتاح العلوم إن اتقنها فهماً، وتحليلاً لرموزها.

ثالثا/ الكتابة:

الكتابة من أهم مهارات الحياة ومن أهم الوسائل التي تعين الإنسان على الإفصاح عما بداخل من شعور وأفكار، يشير (الرقيب، 2010م، ص: 52) إلى أن الكتابة هي « عملية رسم الحروف أو الكلمات ، بالاعتماد على الشكل والصوت ، وللتعبير من خلالها عن الذات الإنسانية بما فيها من مفاهيم ومعانٍ وتخيلات، إنما هي شكل من أشكال التواصل اللغوي، ومهارة لا تقل أهمية عن مهارة القراءة». ومن خلال استراتيجية التعلم النشط يستطيع المعلم أن ينمي مهارة الكتابة عند طلابه في أي مرحلة من مراحله الدراسية بجعله يمارس الكتابة والتعبير الكتابي والتصحيح المباشر للأخطاء ليتلقى الطالب تغذية راجعة سريعة تعدل المعلومة الخاطئة ليستوعبها الطالب، فالتدريب المستمر كفيل بتصويب الأخطاء الكتابية.

رابعاً / التفكير والتأمل:

الإسلام دين التفكير والتفكر وقد وردت آيات كثيرة في القرآن الكريم وأحاديث المصطفى سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم تحث على إعمال الفكر في الكون والحياة والإنسان والمخلوقات، والتربية الحديثة تؤكد على جانب التفكير والتأمل ، وبات من الضروري تنمية هذه المهارة في الطلاب والارتقاء بمستوى تفكيرهم لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها صناع المناهج التعليمية في وزارات التربية والتعليم. تؤكد (قطامي، 2004م ، ص: 48) أنه « لابد من إثراء البيئة التربوية بمواقف تعليمية تخرج بالطالب من الطريقة التقليدية القائمة على التلقين والحفظ والاستظهار إلى تعلم نشط يستند إلى تنمية التفكير والتأمل واستخدام مهارات عقلية عليا لتنمية القدرة على حل المشكلات».

الدراسات السابقة:

إستراتيجيات التعلم النشط من الإستراتيجيات الحديثة التي أثبتت نجاحها في تحقيق أهداف الدرس، وهي من أشهر إستراتيجيات التدريس التي لاقت عناية وقبولاً عند التربويين في مختلف البلدان، لذا نجد الباحثين يولون عناية ببحث ودراسة إستراتيجية التعلم النشط، وسأستعرض بعض هذه الدراسات وأهدافها وأهم نتائجها، حيث قام الحربي (2017 م) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لمهارات التعلم النشط داخل غرفة الفصل، واستخدم الملاحظة أداة لجمع بيانات الدراسة، حيث طبقها على عينة الدراسة المكونة من (25) معلماً للرياضيات، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن معلمي الرياضيات يمارسون التعلم النشط داخل الفصل بدرجة متوسطة، كما توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الرياضيات تعزى لدرجة المؤهل، مع وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لاختلاف سنوات الخدمة.

وهدفت دراسة إبراهيم (2017م) إلى توضيح أهمية إستراتيجية (زاوِج – فكِّر – شارك) وإستراتيجية (حوض السمك) في تنمية التحصيل الدراسي في مادة علم الاجتماع في المرحلة الثانوية، وكانت طبيعة الدراسة نظرية رجعت فيها الباحثة إلى الدراسات السابقة والأدبيات التربوية ذات الصلة بالموضوع، وتوصلت إلى عدة نتائج منها: أهمية تضمين أهداف علم الاجتماع للمرحلة الثانوية مهارات تفكير عليا، وتنمية الوعي بقضايا الفرد والمجتمع، والتفاعل معها بشكل إيجابي، وكذلك الاستفادة من التعلم النشط في تنفيذ الوحدات الدراسية بمنهج علم الاجتماع

كما هدفت دراسة النفيعي (2016 م) إلى التعرف على درجة تطبيق معلمي الرياضيات في التعليم العام للتعلم النشط، في مراحل التخطيط،

و التنفيذ، والتقويم، وقد استخدم الباحث بطاقة الملاحظة وطبقها على عينة بحثه المكونة من (16) معلماً، وتوصل إلى عدة نتائج من أبرزها: أن درجة معلمي الرياضيات للتعلم النشط في مرحلة التخطيط و التنفيذ، والتقويم متوسطة، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات عينة الدراسة حول محوري (التخطيط والتنفيذ) تعزى لعدد سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة الشمري (1437هـ) إلى تقصي فعالية استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؛ وبلغ عدد العينة (52) تلميذاً من الصف الثاني المتوسط وزعوا على مجموعتين الأولى: تجريبية، وعددها (26) تلميذاً، والثانية ضابطة وعددها (26) تلميذاً ، وكان من نتائج الدراسة: التوصل إلى قائمة بمجالات التعبير الإبداعي (12 مجالاً شفهياً- 12 مجالاً كتابياً)، مناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط. وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي للمجموعتين(التجريبية- الضابطة) لصالح القياس البعدي؛ نتيجة لاستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الإبداعي(الشفهي- والكتابي).

كما هدفت دراسة الأكوع (2016 م) إلى استقصاء أثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر الأجهزة الطبية على التحصيل لدى طلبة المستوى الرابع مقارنة بطرق التدريس المعتادة، وقد استخدم في هذا البحث التصميم التجريبي المعروف بتصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعتين؛ إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية، وتكونت عينة البحث من مجموعتين بالمستوى الرابع بكلية الهندسة؛ حيث مثل إحدى المجموعتين المجموعة التجريبية وعدد طلابها (20) طالباً ، ومثل المجموعة الثانية المجموعة الضابطة وعدد طلابها (20) طالباً، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر الأجهزة الطبية له أثر إيجابي في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة المستوى الرابع بقسم الهندسة الطبية الحيوية.

وهدفت دراسة سعداوي (2015 م) إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجيات التدريس التفاعلي النشط في تدريس طالبات الإعداد التربوي تخصص الكيمياء بكلية التربية جامعة أم القرى في تحصيلهن الدراسي الآجل في مقرر طرق تدريس العلوم والكيمياء. وقد اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي لمعالجة مشكلة هذه الدراسة، واختارت تصميم المجموعتين المتكافئتين ذات الاختبار القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (78) طالبة قسمت إلى مجموعتين (39) طالبة

في المجموعة التجريبية، و (39) طالبة في المجموعة الضابطة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قيمتي متوسطي درجات طالبات- تخصص الكيمياء في الاختبار التحصيلي (الآجل) لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج أن أداء الطالبات في المحاضرات والتدرب على الأنشطة التدريبية مباشرة ساعدهن على زيادة تحصيلهن في مقرر طرق التدريس بنسبة جيدة ظهر أثرها في ارتفاع درجات الطالبات في التحصيل الدراسي الآجل.

وهدفت دراسة الرشيدي، والمساعيد (2015م) إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لعناصر التعلم النشط الأربعة، في ضوء بعض من المتغيرات من وجهة نظر الموجهين والمديرين، واختارت الباحثة عينة عشوائية تكونت من (23) مديراً، و(22) مديرة ومجموعهما (45) مديراً ومديرة. كما اختارت (25) موجهاً تربوياً، و (35) موجهة تربوية بمجموع (60)موجهاً وموجهة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها؛ أن درجة ممارسة المعلمين لعناصر التعلم النشط من وجهة نظر الموجهين والمديرين؛ متوسطة، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لعناصر التعلم النشط تعزى لمتغير المؤهل العلمي للموجه على الدرجة الكلية وكان الفرق لصالح من يحملون البكالوريوس في عنصر القراءة.

وهدفت دراسة سعادة وأشكناني (2013 م) إلى التعرف على درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط. وقد تمّ اختيار عينة مقصودة من معلمات رياض الأطفال بلغ عددها (250) معلمة. ولتحقيق هذا الغرض قام الباحثان بتطوير بطاقة ملاحظة تكونت في صورتها النهائية من (40) فقرة، تم التحقق من صدقها وثباتها، كما تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون واختبار (ت) (t-test) وتحليل التباين الأحادي One-Way Anova . وقد أسفرت الدراسة عن نتائج منها: أن درجة تطبيق عناصر التعلم النشط من قبل معلمات رياض الاطفال في دولة الكويت بدرجة مرتفعة على جميع العناصر، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي.

مشكلة الدراسة:

يبذل المعلمون والمعلمات جهوداً كبيرة لمواكبة التطور الذي يشهده العصر، يصاحب هذا التطور تغيرات في جميع نواحي الحياة، ومنها التربية والتعليم، حيث تتفاعل كل عناصر المنهج وانتقالها من المفهوم التقليدي للمنهج إلى المفهوم الحديث،

وهذا يتطلب من المعلمين والمعلمات الاطلاع على المستجدات الحديثة التي تحدث للتدريس وعملياته ومنها ما يتعلق بأساليب وطرق وإستراتيجيات التدريس، مما يجعل فهم واقع الميدان أول خطوة لتحديد احتياجات المعلمين والمعلمات للرقي بمستواهم العلمي والمهني. وقد لاحظ الباحث إبان عمله في الإشراف التربوي في التعليم العام وعمله في الإشراف على الطلاب المعلمين في التربية الميدانية أن المعلمين يختلفون في طريقة عرض الدروس، ويتفاوتون في استخدامهم إستراتيجيات توفر عليهم الجهد والوقت، فأجرى الباحث دراسة استطلاعية على عينة من المعلمين تكونت من ستة معلمين، وست معلمات، استفتاهم فيها عن مدى استخدامهم لعناصر التعلم النشط (القراءة والكتابة والمحادثة والإصغاء ، والتفكير والتأمل) فكانت النتائج متباينة، حيث بينت النتائج أن (58 ٪) من عينة الدراسة الاستطلاعية يستخدمون الطرق التقليدية في عرض الدروس بينما(42 ٪) ينوعون في استخدام الإستراتيجيات ومنها إستراتيجية التعلم النشط ،مما جعل الباحث يتوسع في العينة لتشمل جميع مناطق مدينة الرياض التعليمية؛ لتكون النتائج قريبة من الواقع، وتلخصت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي : **ما درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعناصر التعلم النشط؟**

أسئلة الدراسة:

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية :

السؤال الفرعي الأول: ما درجة استخدام معلمي اللغة العربية في الثانوية لعناصر التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الفرعي الثاني: ما درجة استخدام معلمي اللغة العربية في الثانوية لعناصر التعلم النشط من وجهة نظر المعلمات؟

السؤال الفرعي الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة استخدام معلمي، ومعلمات اللغة العربية لعناصر التعلم النشط تعزى لمتغير الجنس؟

السؤال الفرعي الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعناصر التعلم النشط تعزى لمتغير (المؤهل – الخبرة التدريسية للمعلم)؟

السؤال الفرعي الخامس : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعناصر التعلم النشط تعزى لمتغير (المؤهل – الخبرة التدريسية للمعلمة)؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعناصر التعلم

النشـط .

2. التعـرف عـلى درجـة اسـتخدام معلـمات اللغـة العربيـة في المرحلـة الثانويـة لعنـاصر التعلـم النشـط.
3. معرفـة الفـروق الدالـة إحصائيـاً بـين المعلمـين والمعلـمات في درجـة اسـتخدام عنـاصر التعلـم النشـط في ضـوء متغـيرات (الجنـس ، التخصـص ، الخـبرة).

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة فيما يلي:

1. أهميـة الدراسـة مـن أهميـة تدريـس اللغـة العربيـة بإسـتراتيجيات حديثـة لأنهـا مفتـاح العلـوم.
2. أن نتائـج وتوصيـات ومقترحـات الدراسـة تـزود القائمـين عـلى تأليـف المناهـج بواقـع الميـدان التربـوي مـن حيـث اسـتخدام المعلمـين والمعلـمات لعنـاصر التعلـم النشـط.
3. أن التدريـس باسـتخدام عنـاصر التعلـم النشـط يكسـب مهـارات متنوعـة في التفكـير والتأمـل والطلاقـة في الحديـث، والكتابـة الإبداعيـة، والقـراءة بإتقـان.
4. تواكـب الدراسـة مـا تبذلـه وزارة التعليـم مـن جهـود في تفعيـل دور الطالـب في العمليـة التعليميـة.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على المحددات التالية:

أولاً: الحـدود المكانيـة: اقتـصرت الدراسـة عـلى عينـة مـن معلمـي ومعلـمات المجلـة الثانويـة في مدينـة الريـاض موزعـين عـلى بعـض المـدارس الثانويـة للبنـين والبنـات في جهـات مدينـة الريـاض الخمس(الشـمال، والجنـوب، والغـرب، والـشرق، والوسـط).

ثانيـاً: الحـدود الزمانيـة: طبقـت هـذه الدراسـة في الفصـل الـدراسي الثـاني مـن العـام الـدراسي 1437هـ/ 1438هـ.

ثالثـاً: الحـدود الموضوعيـة : معرفـة درجـة اسـتخدام معلمـي ومعلـمات اللغـة العربيـة في المرحلـة الثانويـة لعنـاصر التعلـم النشـط ؛(القـراءة والكتابـة والحديـث والإصغـاء والتفكـير والتأمـل).

مصطلحات الدراسة:

التعلم النشط:

تعرفـه (قـرني، 2013م، ص: 39) بأنـه: «التعلـم الـذي يجعـل المتعلـم عضـواً فاعـلاً ومشـاركاً في عمليـة التعلـم، مسـئولاً عـن تعلمـه، وعـن تحقيـق أهـداف التعليـم، ويتعلـم بالممارسـة وعـن طريـق البحـث والاكتشـاف، ويشـارك في اتخـاذ القـرارات المرتبطـة بتعلمـه، ويشـارك في متابعـة تقدمـه الدارسي، وفي تقييـم إنجازاتـه، وفي الأنشـطة الصفيـة وغـير الصفيـة، ويكـون فيـه المعلـم موجهـاً ومرشـداً

وميسراً لعملية التعلم».

ويقصد بمصطلح التعلم النشط في هذه الدراسة التعلم الذي يحفز الطلاب على التفاعل مع المواقف التعليمية تحت توجيه وإشراف المعلم.

عناصر التعلم النشط: هي العناصر الأربعة المهمة التي تمثل الدعائم الأساسية لإستراتيجيات التعلم النشط، وتتمثل في الحديث والإصغاء، والقراءة ، والكتابة ، والتفكير والتأمل . سعادة وأشكناني (2013م).

ويقصد بها في هذه الدراسة، عناصر التعلم النشط الأربعة وهي، القراءة، والكتابة، والحديث والإصغاء، والتفكير.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها، والمنهج الوصفي لا يتوقف عند وصف الظاهرة المدروسة بل يتعدى ذلك إلى محاولة الكشف عن العلاقة بين الظاهرة المدروسة والمتغيرات التي تؤثر فيها، مع وجود علاقة مترابطة بين أسئلة الدراسة والمتغيرات. فالسؤال الفرعي الأول تعلق بالمعلمين، بينما السؤال الثاني يتعلق بالمعلمات، أما السؤال الفرعي الثالث فتعلق بمتغير الجنس (معلم – معلمة)، وارتبط السؤال الفرعي الرابع والخامس بمتغير المؤهل والخبرة عند المعلمين والمعلمات.

وسوف تتضمن هذه الدراسة؛ مجتمع وعينة الدراسة، والتعريف بالأدوات المستخدمة، وطرق جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة.

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية خلال فترة إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1437/ 1438هـ. وبلغ عددهم حسب إحصائية إدارة التعليم بالرياض (1380) معلماً ومعلمة، منهم (474) معلماً ،و (908) معلمة.

عينة الدراسة:

تم أخذ عينة عشوائية بسيطة مكونة من (120) من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية خلال فترة إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1437/ 1438هـ. حيث أُخذ (60) معلماً؛ منهم (45) معلماً يحمل درجة البكالوريوس و (15) معلماً يحمل درجة الماجستير. كما تم أخذ (60) معلمة منهم (42) معلمة تحمل درجة البكالوريوس و(18) معلمة تحمل درجة الماجستير .

وصف أفراد عينة الدراسة:

يبين جدول(1) أفراد عينة الدراسة حيث إن (45) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته

50.0 ٪ من إجمالي أفراد عينة المعلمين ، بينما (60) منهم يمثلون ما نسبته 50.0 ٪ من إجمالي أفراد عينة معلمات.

جدول رقم (1)
توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
معلم	60	50.0
معلمة	60	50.0
المجموع	120	% 100

يوضح جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة من المعلمين وفق متغير المؤهل، حيث إن (45) من أفراد عينة الدراسة من المعلمين يمثلون ما نسبته 75.0 ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة من المعلمين، مؤهلهم العلمي بكالوريوس وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة من المعلمين ، بينما (15) منهم يمثلون ما نسبته 25.0 ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة من المعلمين مؤهلهم العلمي ماجستير.

جدول رقم (2)
توزيع أفراد عينة الدراسة من المعلمين وفق متغير المؤهل

المؤهل	معلم		معلمة		الكلي	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
بكالوريوس	45	75.0	42	70.0	87	72.5
ماجستير	15	25.0	18	30.0	33	27.5
المجموع	60	% 100	60	% 100	120	% 100

يتضح من الجدول (2) أن عدد (42) من مفردات عينة الدراسة من المعلمات يمثلن ما نسبته 70.0 ٪ من إجمالي العينة مؤهلهن العلمي بكالوريوس وهن الفئة الأكثر من مفردات العينة، بينما (18) منهن يمثلن ما نسبته 30.0 ٪ من إجمالي مفردات عينة المعلمات مؤهلهن ماجستير.

الجدول رقم (3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة من المعلمين وفق متغير سنوات الخبرة، حيث إن (22) يمثلون ما نسبته 36.7 ٪ من إجمالي العينة خبرتهم من 10 – 15 سنة وهم الفئة الأكثر و ما نسبته 31.7 ٪ خبرتهم من 15 –20 ، وما نسبته 13.3 ٪ خبرتهم من 5 – 10 ، وما نسبته 10.0 ٪ خبرتهم من 20 – 25 سنة، ما نسبته 8.3 ٪ من العينة خبرتهم من 1 – 5سنوات.

جدول رقم (3)

توزيع أفراد عينة الدراسة من المعلمين وفق متغير سنوات الخبرة

الخبرة	معلم		معلمة		الكلي	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
من 1-5سنوات	5	8.3	7	11.7	12	10.0
من 5 -10سنوات	8	13.3	10	16.7	18	15.0
من 10 -15سنة	22	36.7	27	45.0	49	40.8
من 15 -20سنة	19	31.7	11	18.3	30	25.0
من 20 -25سنة	6	10.0	5	8.3	11	9.2
المجموع	60	% 100	60	% 100	120	% 100

كما يتضح من الجدول رقم (3) أن ما نسبته 45.0 ٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة من المعلمات سنوات خبرتهن من 10 -15سنة وهن الفئة الأكثر. و ما نسبته 18.3 ٪ خبرتهن من 15 -20 سنة ، وما نسبته 16.7 ٪ خبرتهن من 5 -10سنوات، وما نسبته 11.7 ٪ خبرتهن من 1-5سنوات، و(5) منهن يمثلن ما نسبته 8.3 ٪ خبرتهن من 20 - 25 سنة.

أداة الدراسة :

تم اعتماد الاستبانة أداةً لجمع بيانات الدراسة وقد تم تصميمها بالاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة المشابهة وبعد تصميمها تم اتباع الخطوات التالية للتحقق من صلاحيتها للتطبيق الميداني:

أ – الصدق الظاهري للأداة :

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم سبعة محكمين متخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتم تعديل بعض العناصر التي رأى المحكمون تعديلها أو حذفها، وفي ضوء آرائهم تم إعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية.

ب – صدق الاتساق الداخلي للأداة :

تم حساب معامل بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما في الجداول (4)، (5) ، (6)؛ (7) التالية:

جدول رقم (4)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.964	9	**0.942
2	**0.855	10	**0.879
3	**0.878	11	**0.874
4	**0.848	12	**0.872
5	**0.918	13	**0.934
6	**0.856	14	**0.934
7	**0.914	15	**0.969
8	**0.903	-	-

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

جدول رقم (5)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.838	6	**0.805
2	**0.854	7	**0.788
3	**0.884	8	**0.811
4	**0.912	9	**0.931
5	**0.907	10	**0.953

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

جدول رقم (6)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.750	7	**0.658
2	**0.784	8	**0.892
3	**0.751	9	**0.877
4	**0.839	10	**0.872
5	**0.871	11	**0.837
6	**0.907	12	**0.838

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

جدول رقم (7)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الرابع بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.864	6	**0.759
2	**0.818	7	**0.832
3	**0.821	8	**0.847
4	**0.845	9	**0.859
5	**0.889	10	**0.867

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجداول (4 – 7) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

ثبات أداة الدراسة :

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ ((Cronbach's Alpha (α) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (8) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (8) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
عنصر القراءة	15	0.9835
عنصر الكتابة	10	0.9637
عنصر المحادثة والاستماع	12	0.9411
عنصر التفكير والتأمل	10	0.9532
الثبات العام	47	0.9859

يتضح من الجدول رقم (8) أن معامل الثبات العام عال حيث بلغ (0.9859) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة .

- **أساليب المعالجة الإحصائية :**

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة ، تم حساب المدى(5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي(4/ 5= 0.80) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي :

- من 1.00 إلى 1.80 يمثل (لا أفعل) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 1.81 إلى 2.60 يمثل (نادراً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 2.61 إلى 3.40 يمثل (أحياناً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 3.41 إلى 4.20 يمثل (غالباً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 4.21 إلى 5.00 يمثل (دائماً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية :

1. التكرارات والنسب المئوية للتعرف

على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

2. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) (Weighted Mean) وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

3. المتوسط الحسابي (Mean) وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

4. تم استخدام الانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

5. تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample T-test) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة عن محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين .

6. تم استخدام (تحليل التباين الأحادي) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة عن محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين .

7. تم استخدام اختبار شيفيه للتحقق من صالح الفروق التي بينها اختبار تحليل التباين الأحادي.

ثانيا : النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة :

السؤال الرئيس: ما درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعناصر التعلم النشط؟

للتعرف على درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعناصر التعلم النشط تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد

الدراسة على أبعاد درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعناصر التعلم النشط وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (9) التالي:

جدول رقم (9)
استجابات أفراد الدراسة على أبعاد درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعناصر التعلم النشط

م	البعد	المعلم			المعلمة		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	عنصر القراءة	3.49	0.937	دائماً	3.17	0.926	أحياناً
2	عنصر الكتابة	3.47	0.864	دائماً	3.34	0.976	أحياناً
4	عنصر المحادثة والاستماع	3.29	0.901	دائماً	3.14	0.925	أحياناً
3	عنصر التفكير والتأمل	3.42	0.858	دائماً	3.30	0.905	أحياناً
	درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعناصر التعلم النشط	3.42	0.825	دائماً	3.23	0.897	أحياناً

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعناصر التعلم النشط دائماً بمتوسط (3.42 من 5) ، بينما استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعناصر التعلم النشط أحياناً بمتوسط (3.23 من 5)، وأتضح من النتائج أن أبرز ملامح استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعناصر التعلم النشط تمثلت في عنصر القراءة بمتوسط (3.49 من 5) للمعلمين و بمتوسط (3.17 من 5) للمعلمات يليه استخدام عنصر الكتابة بمتوسط (3.47 من 5) للمعلمين وبمتوسط (3.34 من 5) للمعلمات يليه عنصر التفكير والتأمل بمتوسط (3.42 من 5) للمعلمين وبمتوسط (3.30 من 5) للمعلمات وأخيراً جاء استخدام عنصر المحادثة والاستماع بمتوسط (3.29 من 5) للمعلمين وبمتوسط (3.14 من 5) للمعلمات.

السؤال الفرعي الأول: ما درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعناصر التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين ؟

أولا / درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر القراءة:

للتعرف على درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر القراءة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على عبارات محور درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر القراءة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (10) التالي:

جدول رقم (10)

استجابات المعلمين على عبارات محور درجة استخدام المعلمين اللغة لعنصر القراءة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أفعل			
15	أطلب من الطلاب القراءة الصامتة واستخراج الفعل المضارع والماضي والأمر ووضعها في جداول.	ك	10	26	17	5	2	3.62	0.976	1
		%	16.7	43.3	28.3	8.3	3.3			
1	أشجع الطلاب على تحقيق الأهداف من خلال الأنشطة القرائية.	ك	10	25	17	6	2	3.58	0.996	2
		%	16.7	41.7	28.3	10.0	3.3			
7	أطلب من الطلاب استخدام بعض الكلمات في تكوين جمل مفيدة	ك	9	26	17	6	2	3.57	0.981	3
		%	15.0	43.3	28.3	10.0	3.3			
11	أطلب من الطلاب تلخيص المعلومات التي يقرؤونها.	ك	10	25	15	8	2	3.55	1.032	4
		%	16.7	41.7	25.0	13.3	3.3			
5	أحث الطلاب على ممارسة القراءة الناقدة.	ك	10	22	19	7	2	3.52	1.017	5
		%	16.7	36.7	31.7	11.7	3.3			
14	أقوم بالقراءة وأتعمد الخطأ في بعض الكلمات وأطلب من الطلاب التصحيح المباشر للخطأ.	ك	10	24	15	9	2	3.52	1.049	6
		%	16.7	40.0	25.0	15.0	3.3			
13	أجعل الطلاب يتنافسون من خلال القيام بنشاط الكلمات ومرادفاتها وأضدادها.	ك	10	24	15	9	2	3.52	1.049	7
		%	16.7	40.0	25.0	15.0	3.3			
8	أحفز الطلاب على القراءة بالمسابقات التنافسية بينهم داخل الفصل.	ك	9	22	19	8	2	3.47	1.016	8
		%	15.0	36.7	31.7	13.3	3.3			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أفعل			
6	أقوم بتلخيص الفقرات القرائية في النص ليسهل فهم الطلاب للأفكار أثناء القراءة.	ك	9	23	17	9	2	3.47	1.033	9
		%	15.0	38.3	28.3	15.0	3.3			
9	أساعد الطلاب على القراءة لتكوين المعارف والمهارات لديهم.	ك	10	19	21	8	2	3.45	1.032	10
		%	16.7	31.7	35.0	13.3	3.3			
3	أنفذ طرق التقييم التي تناسب كل نشاط من نشاطات القراءة .	ك	9	22	18	9	2	3.45	1.032	11
		%	15.0	36.7	30.0	15.0	3.3			
2	أوازن في اختيار النشاطات القرائية المختلفة.	ك	9	22	18	8	3	3.43	1.064	12
		%	15.0	36.7	30.0	13.3	5.0			
12	أشجع الطلاب على نشاط تحديد كل فقرة يقرؤونها.	ك	10	22	15	9	4	3.42	1.139	13
		%	16.7	36.7	25.0	15.0	6.7			
10	أقدم تغذية راجعة مباشرة بعد إنجاز الطلاب نشاطات القراءة.	ك	10	19	19	9	3	3.40	1.092	14
		%	16.7	31.7	31.7	15.0	5.0			
4	أشجع طلابي على الاستزادة من المعلومات حول الموضوع من كتب خارج المقرر.	ك	9	19	18	12	2	3.35	1.071	15
		%	15.0	31.7	30.0	20.0	3.3			
المتوسط العام								3.49	0.937	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين موافقون غالبا على درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر القراءة بمتوسط (3.49 من 5.00) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20) وهي الفئة التي تشير إلى خيار غالبا على أداة الدراسة من المعلمين.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين على درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر القراءة حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر القراءة ما بين (3.35 إلى 3.62) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس

الخماسي واللتين تشيران إلى (أحياناً / دائماً) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين على درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر القراءة حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين موافقون غالبا على ثلاثة عشر من استخدامات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر القراءة أبرزها تتمثل في العبارات رقم (15 ، 1 ، 7 ، 11 ، 5) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين عليها غالبا كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (15)وهي «أطلب من الطلاب القراءة الصامتة واستخراج الفعل المضارع والماضي والأمر ووضعها في جداول» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين عليها غالبا بمتوسط (3.62 من 5).
2. جاءت العبارة رقم (1) وهي« أشجع الطلاب على تحقيق الأهداف من خلال الأنشطة القرائية » بالمرتبة الثانية من حيث موافقة العينة من المعلمين عليها غالبا بمتوسط (3.58 من 5).
3. جاءت العبارة رقم (7) وهي: أطلب من الطلاب استخدام بعض الكلمات في تكوين جمل مفيدة بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة عينة الدراسة من المعلمين عليها غالبا بمتوسط (3.57 من 5).
4. جاءت العبارة رقم (11) وهي« أطلب من الطلاب تلخيص المعلومات التي يقرؤونها» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين عليها غالبا بمتوسط (3.55 من 5) .
5. جاءت العبارة رقم (5) وهي« أحث الطلاب على ممارسة القراءة الناقدة» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين عليها غالبا بمتوسط (3.52 من 5).

ويتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين موافقون أحياناً على اثنين من استخدامات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر القراءة تتمثلان في العبارتان رقم (10 ، 4) واللتين تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين عليهما أحياناً كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (10) وهي« أقدم تغذية راجعة مباشرة بعد إنجاز الطلاب نشاطات القراءة » بالمرتبة الأولى من حيث موافقة عينة الدراسة من المعلمين عليها أحياناً بمتوسط (3.40 من 5).
2. جاءت العبارة رقم(4)وهي «أشجع طلابي على الاستزادة من المعلومات حول الموضوع من كتب خارج المقرر»

بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين عليها أحياناً بمتوسط(3.35 من 5).

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز استخدامات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر القراءة تتمثل في طلبهم من الطلاب القراءة الصامتة، واستخراج الفعل المضارع والماضي والأمر ووضعها في جداول، وتفسر هذه النتيجة بأن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية منوط بهم تعزيز مهارات اللغة لدى طلابهم مما يجعلهم يطلبون من الطلاب القراءة الصامتة واستخراج الفعل المضارع والماضي والأمر ووضعها في جداول.

ثانيا / درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر الكتابة:

للتعرف على درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر الكتابة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على عبارات محور درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر الكتابة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (11) التالي:

جدول رقم (11)

استجابات أفراد عينة المعلمين على عبارات محور درجة استخدام المعلمين لعنصر الكتابة مرتبة تنازلياً

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	لا أفعل			
10	أجعل الطلاب يمرون بخبرات علمية عملية وأطلب منهم الكتابة عنها.	ك	10	25	18	5	2	3.60	0.978	1
		%	16.7	41.7	30.0	8.3	3.3			
1	أساعد الطلاب على اكتساب معلومات جديدة والكتابة عنها.	ك	12	21	19	6	2	3.58	1.030	2
		%	20.0	35.0	31.7	10.0	3.3			
9	أطلب من الطلاب كتابة الأفكار الجديدة التي اكتشفوها.	ك	11	22	19	6	2	3.57	1.015	3
		%	18.3	36.7	31.7	10.0	3.3			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	لا أفعل			
4	أنوع في تكليف الطلاب بالنشاطات الكتابية لمساعدتهم على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المطلوبة.	ك	8	26	18	6	2	3.53	0.965	4
		%	13.3	43.3	30.0	10.0	3.3			
5	أدرب الطلاب على كتابة الأفكار بصيغة واضحة.	ك	11	21	19	7	2	3.53	1.033	5
		%	18.3	35.0	31.7	11.7	3.3			
3	أجعل الطلاب يتعاونون في الكتابة حول موضوعات محددة.	ك	9	21	21	7	2	3.47	0.999	6
		%	15.0	35.0	35.0	11.7	3.3			
2	أشجع الطلاب على تنظيم كتابة أفكارهم.	ك	9	20	21	8	2	3.43	1.015	7
		%	15.0	33.3	35.0	13.3	3.3			
8	أعطي الطلاب وقتاً كافياً للكتابة في موضوعات مختلفة.	ك	6	21	23	8	2	3.35	0.954	8
		%	10.0	35.0	38.3	13.3	3.3			
6	أشجع الطلاب على التعبير السليم للخواطر والأفكار وكتابتها.	ك	6	20	23	9	2	3.32	0.965	9
		%	10.0	33.3	38.3	15.0	3.3			
7	أوجه الطلاب على الاستفادة من خبراتهم في موضوعات الكتابة.	ك	7	17	24	10	2	3.28	0.993	10
		%	11.7	28.3	40.0	16.7	3.3			
المتوسط العام								3.47	0.864	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين موافقون غالبا على درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر الكتابة بمتوسط (3.47

من 5.00) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20) وهي الفئة التي تشير إلى خيار غالبا على أداة الدراسة من المعلمين.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين على درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر الكتابة، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر الكتابة ما بين (3.28 إلى 3.60) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي واللتين تشيران إلى (أحياناً/ غالبا) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين على درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر الكتابة، حيث يتضح من النتائج أن العينة موافقون غالبا على سبعة من استخدامات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر الكتابة، أبرزها تتمثل في العبارات رقم (10 ، 1 ، 9 ، 4 ، 5) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين عليها غالبا كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (10) وهي«أجعل الطلاب يمرون بخبرات علمية والكتابة عنها » بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين عليها غالبا بمتوسط (3.60 من 5).
2. جاءت العبارة رقم (1) وهي« أساعد الطلاب على اكتساب معلومات جديدة والكتابة عنها » بالمرتبة الثانية من حيث موافقة عينة الدراسة من المعلمين عليها غالبا بمتوسط (3.58 من 5).
3. جاءت العبارة رقم (9) وهي«أطلب من الطلاب كتابة الأفكار الجديدة التي اكتشفوها» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين عليها غالبا بمتوسط (3.57 من 5).
4. جاءت العبارة رقم (4)وهي «أنوع في تكليف الطلاب بالنشاطات الكتابية لمساعدتهم على تحقيق الأهداف المطلوبة» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة العينة عليها غالبا بمتوسط (3.53 من 5) .
5. جاءت العبارة رقم (5) وهي«أدرب الطلاب على كتابة الأفكار بصيغة واضحة» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين عليها غالبا بمتوسط (3.53 من 5).

ويتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين موافقون أحياناً على ثلاثة من استخدامات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر الكتابة أبرزها تتمثل في العبارات رقم (8 ، 6 ، 7) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب

موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين عليها أحياناً كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (8) وهي« أعطي الطلاب وقتاً كافياً للكتابة في موضوعات مختلفة» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين عليها أحياناً بمتوسط (3.35 من 5).
2. جاءت العبارة رقم (6) وهي« أشجع الطلاب على التعبير السليم للخواطر والأفكار وكتابتها » بالمرتبة الثانية من حيث موافقة عينة الدراسة من المعلمين عليها أحياناً بمتوسط (3.32 من 5).

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز استخدامات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر الكتابة تتمثل في جعلهم الطلاب يمرون بخبرات علمية عملية والطلب منهم الكتابة عنها، وتفسر هذه النتيجة بأن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية منوط بهم تعزيز مهارات التعبير العلمي لدى طلابهم مما يجعلهم يجعلون الطلاب يمرون بخبرات علمية عملية ويطلبون منهم الكتابة عنها.

ثالثا/ درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر المحادثة والاستماع:

للتعرف على درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر المحادثة والاستماع تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على عبارات محور درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر المحادثة والاستماع، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (12) التالي:

جدول رقم (12)

استجابات العينة على عبارات محور استخدام المعلمين لعنصر المحادثة والاستماع مرتبة تنازلياً

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أفعل			
1	أكلف الطلاب بنشاط استخراج الكلمات المؤثرة في المادة المسموعة.	ك	12	21	18	5	4	3.53	1.112	1
		%	20.0	35.0	30.0	8.3	6.7			
9	أُسْمِع الطلاب مقاطع وأطلب منهم نقدها سلباً أو إيجاباً.	ك	10	23	18	5	4	3.50	1.081	2
		%	16.7	38.3	30.0	8.3	6.7			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أفعل			
5	أنوع في طريق التدريس لأمنح الطلاب فرصة التحاور فيما بينهم.	ك	9	24	18	5	4	3.48	1.066	3
		%	15.0	40.0	30.0	8.3	6.7			
12	أشجع الطلاب على الحديث أمام الجميع بطلاقة.	ك	13	17	19	7	4	3.47	1.157	4
		%	21.7	28.3	31.7	11.7	6.7			
8	أساعد الطلاب على اكتشاف جودة الأسلوب من خلال السماع.	ك	13	17	20	5	5	3.47	1.171	5
		%	21.7	28.3	33.3	8.3	8.3			
6	أحفز الطلاب على التفاعل مع الأقران والتواصل معهم.	ك	12	18	18	7	5	3.42	1.183	6
		%	20.0	30.0	30.0	11.7	8.3			
4	أمنح الطلاب فرصة إبداء الرأي حول ما سمعوه من نصوص.	ك	13	15	20	7	5	3.40	1.196	7
		%	21.7	25.0	33.3	11.7	8.3			
10	أشجع الطلاب على التحاور فيما بينهم في حلقات النقاش المصغرة.	ك	12	18	17	7	6	3.38	1.223	8
		%	20.0	30.0	28.3	11.7	10.0			
11	أطلب من الطلاب إبداء رأيهم حول بعض القضايا التربوية ورفضها أو قبولها مع التعليل للرفض أو القبول.	ك	10	20	17	8	5	3.37	1.164	9
		%	16.7	33.3	28.3	13.3	8.3			
3	أخبر الطلاب بتعليمات وإرشادات الدرس.	ك	12	16	19	7	6	3.35	1.219	10
		%	20.0	26.7	31.7	11.7	10.0			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أفعل			
2	أنمي في الطلاب مهارة التمييز من خلال نبرات الصوت المسموع بين السؤال، والتعجب، والأمر وغيرها.	ك	11	17	19	7	6	3.33	1.203	11
		%	18.3	28.3	31.7	11.7	10.0			
7	أسعى لتنظيم لقاءات حوارية مع بعض المشاهير في المجتمع ليحاورهم الطلاب.	ك	1	5	10	10	34	1.82	1.097	12
		%	1.7	8.3	16.7	16.7	56.7			
المتوسط العام								3.29	0.901	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين موافقون أحياناً على درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر المحادثة والاستماع بمتوسط (3.42 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من 2.61 إلى 3.40)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار أحياناً على أداة الدراسة من المعلمين.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين على درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر المحادثة والاستماع، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر المحادثة والاستماع ما بين (1.82 إلى 3.53)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية و الرابعة من فئات المقياس الخماسي واللتين تشيران إلى (نادراً / غالبا) على أداة الدراسة، مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين على درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر المحادثة والاستماع، حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين موافقون غالبا على ستة من استخدامات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر المحادثة والاستماع، أبرزها تتمثل في العبارات رقم (1 ، 9 ، 5 ، 12 ، 8)، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين عليها غالبا كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (1) وهي« أكلف الطلاب بنشاط استخراج الكلمات المؤثرة في المادة المسموعة» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة العينة عليها غالبا بمتوسط (3.53 من 5).
2. جاءت العبارة رقم (9) وهي« أُسْمِع الطلاب مقاطع وأطلب منهم نقدها سلباً أو إيجاباً » بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين عليها غالبا بمتوسط (3.50 من 5) .
3. جاءت العبارة رقم (5) وهي« أنوع في طريق التدريس لأمنح الطلاب فرصة التحاور فيما بينهم » بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة العينة عليها غالبا بمتوسط (3.48 من 5).
4. جاءت العبارة رقم (12) وهي« أشجع الطلاب على الحديث أمام الجميع بطلاقة» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين عليها غالبا بمتوسط (3.47 من 5).
5. جاءت العبارة رقم (8) وهي«أساعد الطلاب على اكتشاف جودة الأسلوب من خلال السماع »بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة العينة عليها غالبا بمتوسط (3.47 من 5).

يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين موافقون أحياناً على خمسة من استخدامات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر المحادثة والاستماع، تتمثل في العبارات رقم (4 ، 10 ، 11 ، 3 ، 2)، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين عليها أحياناً كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (4) وهي« أمنح الطلاب فرصة إبداء الرأي حول ما سمعوه من نصوص» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة العينة عليها أحياناً بمتوسط (3.40 من 5).
2. جاءت العبارة رقم (10) وهي«أشجع الطلاب على التحاور فيما بينهم في حلقات النقاش المصغرة» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين عليها أحياناً بمتوسط (3.38 من 5) .
3. جاءت العبارة رقم (11) وهي «أطلب من الطلاب إبداء رأيهم حول بعض القضايا التربوية ورفضها أو قبولها مع التعليل للرفض أو القبول» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين عليها أحياناً بمتوسط (3.37 من 5).
4. جاءت العبارة رقم (3) وهي« أخبر الطلاب بتعليمات وإرشادات الدرس» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين عليها أحياناً بمتوسط (3.35 من 5).

ويتضح من النتائج أن العينة موافقون نادراً على واحدة من استخدامات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر المحادثة والاستماع، تتمثل في العبارة رقم (7) وهي«أسعى لتنظيم لقاءات حوارية مع بعض المشاهير في المجتمع ليحاورهم الطلاب» بمتوسط (1.82 من 5).

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز استخدامات معلمي اللغة العربية لعنصر المحادثة والاستماع، تتمثل في تكليفهم طلابهم بنشاط استخراج الكلمات المؤثرة في المادة المسموعة وتفسر هذه النتيجة بأن معلمي اللغة العربية يحرصون على تعزيز مهارات المحادثة لدى طلابهم، مما يجعلهم يكلفون طلابهم بنشاط استخراج الكلمات المؤثرة في المادة المسموعة.

رابعا / درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر التفكير والتأمل:

للتعرف على درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر التفكير والتأمل، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على عبارات محور درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر التفكير والتأمل، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (13).

جدول رقم (13)

استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على عبارات محور درجة استخدام معلمي العربية في الثانوية لعنصر التفكير والتأمل

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أفعل			
1	أساعد الطلاب على التنبؤ بالأفكار المستقبلية.	ك	11	19	23	6	1	3.55	0.964	1
		%	18.3	31.7	38.3	10.0	1.7			
2	أوجه أسئلة للطلاب عن مدى تأثير النص المقروء حول قضية معينة على تفكيرهم.	ك	11	20	20	8	1	3.53	0.999	2
		%	18.3	33.3	33.3	13.3	1.7			
9	أساعد الطلاب على اكتساب مهارة حل المشكلات ليستخدمها في حياته.	ك	12	16	23	8	1	3.50	1.017	3
		%	20.0	26.7	38.3	13.3	1.7			
10	أطلب من الطلاب تكوين صورة ذهنية عن توجهات الكاتب الفكرية من خلال النص المقروء.	ك	11	17	22	8	2	3.45	1.048	4
		%	18.3	28.3	36.7	13.3	3.3			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أفعل			
4	أساعد الطلاب على النقاشات لتحفيزهم على التفكير.	ك	10	19	19	11	1	3.43	1.031	5
		%	16.7	31.7	31.7	18.3	1.7			
8	أشجع الطلاب على اكتشاف الأفكار التي يبثها الكاتب في النص المقروء.	ك	9	18	24	7	2	3.42	0.996	6
		%	15.0	30.0	40.0	11.7	3.3			
3	أساعد الطلاب على التفاعل مع النشاطات التي تنمي مهارات التفكير.	ك	10	16	23	10	1	3.40	1.012	7
		%	16.7	26.7	38.3	16.7	1.7			
5	أنمي في الطلاب مهارة التمييز بين الآراء الشخصية والحقائق الثابتة.	ك	8	17	24	9	2	3.33	1.003	8
		%	13.3	28.3	40.0	15.0	3.3			
7	أساعد الطلاب على التفكير التأملي من خلال الحوارات والمناقشات بين الطلاب في الفصل.	ك	9	17	20	12	2	3.32	1.066	9
		%	15.0	28.3	33.3	20.0	3.3			
6	أطلب من الطلاب ربط الأفكار ببعضها في فقرات النص المقروء.	ك	10	14	21	13	2	3.28	1.091	10
		%	16.7	23.3	35.0	21.7	3.3			
المتوسط العام								3.42	0.858	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين موافقون غالبا على درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر التفكير والتأمل بمتوسط (3.42 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار غالبا على أداة الدراسة من المعلمين.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين على درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر التفكير والتأمل، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر التفكير والتأمل ما بين (3.28 إلى 3.55)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من

فئات المقياس الخماسي واللتين تشيران إلى (أحياناً/ غالبا) على أداة الدراسة، مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين على درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر التفكير والتأمل. حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين موافقون غالبا على ستة من استخدامات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر التفكير والتأمل، أبرزها تتمثل في العبارات رقم (1 ،2 ، 9 ، 10 ، 4) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين عليها غالبا كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (1) وهي«أساعد الطلاب على التنبؤ بالأفكار المستقبلية » بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين عليها غالبا بمتوسط (3.55 من 5).
2. جاءت العبارة رقم (2) وهي« أوجه أسئلة للطلاب عن مدى تأثير النص المقروء حول قضية معينة على تفكيرهم» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين عليها غالبا بمتوسط (3.53 من 5).
3. جاءت العبارة رقم (9) وهي«أساعد الطلاب على اكتساب مهارة حل المشكلات ليستخدمها في حياته» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة العينة عليها غالبا بمتوسط (3.50 من 5).
4. جاءت العبارة رقم (10) وهي«أطلب من الطلاب تكوين صورة ذهنية عن توجهات الكاتب الفكرية من خلال النص المقروء» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين عليها غالبا بمتوسط (3.45 من 5).
5. جاءت العبارة رقم (4) وهي«أساعد الطلاب على النقاشات لتحفيزهم على التفكير» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين عليها غالبا بمتوسط (3.43 من 5).

ويتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين موافقون أحياناً على أربعة من استخدامات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر التفكير والتأمل تتمثل في العبارات رقم (3 ، 5 ، 7 ، 6) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين عليها أحياناً كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (3) وهي«أساعد الطلاب على التفاعل مع النشاطات التي تنمي مهارات التفكير» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة العينة عليها احياناً بمتوسط (3.40 من 5).
2. جاءت العبارة رقم (5) وهي«أنمي في الطلاب مهارة التمييز بين الآراء الشخصية والحقائق الثابتة» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة العينة

عليها احياناً بمتوسط (3.33 من 5) .

3. جاءت العبارة رقم (7) وهي «أساعد الطلاب على التفكير التأملي من خلال الحوارات والمناقشات بين الطلاب في الفصل» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين عليها احياناً بمتوسط (3.32 من 5).

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز استخدامات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر التفكير والتأمل تتمثل في مساعدتهم الطلاب على التنبؤ بالأفكار المستقبلية، وتفسر هذه النتيجة بأن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية يحرصون على تعزيز مهارات التفكير لدى طلابهم، مما يجعلهم يساعدون الطلاب على التنبؤ بالأفكار المستقبلية.

ويرى الباحث أن هذه النتائج تتوافق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الحربي (2017م) حيث أثبتت الدراسة أن معلمي الرياضيات يمارسون التعلم النشط داخل الفصل بدرجة متوسطة.

السؤال الفرعي الثاني: ما درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعناصر التعلم النشط من وجهة نظر المعلمات ؟

أولا / درجة استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر القراءة:

للتعرف على درجة استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر القراءة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة من المعلمات على عبارات محور درجة استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر القراءة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (14).

جدول رقم (14)

استجابات مفردات عينة الدراسة من المعلمات على عبارات محور درجة استخدام المعلمات عنصر القراءة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أفعل			
5	أحث الطالبات على ممارسة القراءة الناقدة.	ك	10	18	19	11	2	3.38	1.075	1
		%	16.7	30.0	31.7	18.3	3.3			
9	أساعد الطالبات على القراءة لتكوين المعارف والمهارات لديهن.	ك	10	17	20	11	2	3.37	1.073	2
		%	16.7	28.3	33.3	18.3	3.3			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أفعل			
1	أشجع الطالبات على تحقيق الأهداف من خلال الأنشطة القرائية.	ك	8	19	19	12	2	3.32	1.049	3
		%	13.3	31.7	31.7	20.0	3.3			
15	أطلب من الطالبات القراءة الصامتة واستخراج الفعل المضارع والماضي والأمر ووضعها في جداول.	ك	10	15	18	15	2	3.27	1.118	4
		%	16.7	25.0	30.0	25.0	3.3			
7	أطلب من الطالبات استخدام بعض الكلمات في تكوين جمل مفيدة.	ك	8	17	19	14	2	3.25	1.068	5
		%	13.3	28.3	31.7	23.3	3.3			
6	أقوم بتلخيص الفقرات القرائية في النص ليسهل فهم الطالبات للأفكار أثناء القراءة.	ك	8	16	19	14	3	3.20	1.102	6
		%	13.3	26.7	31.7	23.3	5.0			
8	أحفز الطالبات على القراءة بالمسابقات التنافسية بينهن داخل الفصل.	ك	8	18	15	16	3	3.20	1.132	7
		%	13.3	30.0	25.0	26.7	5.0			
10	أقدم تغذية راجعة مباشرة بعد إنجاز الطالبات نشاطات القراءة.	ك	6	18	20	13	3	3.18	1.049	8
		%	10.0	30.0	33.3	21.7	5.0			
3	أنفذ طرق التقييم التي تناسب كل نشاط من نشاطات القراءة.	ك	7	14	21	16	2	3.13	1.049	9
		%	11.7	23.3	35.0	26.7	3.3			
14	أقوم بالقراءة وأتعمد الخطأ في بعض الكلمات وأطلب من الطالبات التصحيح المباشر للخطأ.	ك	7	15	18	17	3	3.10	1.100	10
		%	11.7	25.0	30.0	28.3	5.0			
11	أطلب من الطالبات تلخيص المعلومات التي يقرأنها.	ك	5	17	20	14	4	3.08	1.062	11
		%	8.3	28.3	33.3	23.3	6.7			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أفعل			
4	أشجع طلابي على الاستزادة من المعلومات حول الموضوع من كتب خارج المقرر.	ك	5	17	18	17	3	3.07	1.056	12
		%	8.3	28.3	30.0	28.3	5.0			
2	أوازن في اختيار النشاطات القرائية المختلفة.	ك	5	15	22	14	4	3.05	1.048	13
		%	8.3	25.0	36.7	23.3	6.7			
13	أجعل الطالبات يتنافسن من خلال القيام بنشاط الكلمات ومرادفاتها وأضدادها.	ك	6	14	18	17	5	2.98	1.127	14
		%	10.0	23.3	30.0	28.3	8.3			
12	أشجع الطالبات على نشاط تحديد كل فقرة يقرأنها.	ك	5	15	17	19	4	2.97	1.089	15
		%	8.3	25.0	28.3	31.7	6.7			
المتوسط العام								3.17	0.926	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة من المعلمات موافقات أحياناً على درجة استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر القراءة بمتوسط (3.17 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من 2.61 إلى 3.40) وهي الفئة التي تشير إلى خيار أحياناً على أداة الدراسة من المعلمات.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تجانس في موافقة مفردات عينة الدراسة من المعلمات على درجة استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر القراءة، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على درجة استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر القراءة ما بين (2.97 إلى 3.38)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى (أحياناً) على أداة الدراسة، مما يوضح التجانس في موافقة مفردات عينة الدراسة من المعلمات على درجة استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر القراءة، حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة من المعلمات موافقات أحياناً على خمسة عشرة من استخدامات معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر القراءة أبرزها تتمثل في العبارات رقم (5 ،9 ، 1 ، 15 ، 7) والتي تم

ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة من المعلمات عليها أحياناً كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (5) وهي«أحث الطالبات على ممارسة القراءة الناقدة » بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة من المعلمات عليها أحياناً بمتوسط (3.38 من 5).
2. جاءت العبارة رقم (9) وهي«أساعد الطالبات على القراءة لتكوين المعارف والمهارات لديهن» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة من المعلمات عليها أحياناً بمتوسط (3.37 من 5).
3. جاءت العبارة رقم (1) وهي«أشجع الطالبات على تحقيق الأهداف من خلال الأنشطة القرائية» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة من المعلمات عليها أحياناً بمتوسط (3.32 من 5).
4. جاءت العبارة رقم (15)وهي «أطلب من الطالبات القراءة الصامتة واستخراج الفعل المضارع والماضي والأمر ووضعها في جداول» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة من المعلمات عليها أحياناً بمتوسط (3.27 من 5).
5. جاءت العبارة رقم (7) وهي«أطلب من الطالبات استخدام بعض الكلمات في تكوين جمل مفيدة» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة المعلمات عليها أحياناً بمتوسط (3.25 من 5).

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز استخدامات معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر القراءة تتمثل في حثهن الطالبات على ممارسة القراءة الناقدة، وتفسر هذه النتيجة بأن معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية منوط بهن تعزيز مهارات النقد لدى طالباتهن مما يجعلهن يحثن الطالبات على ممارسة القراءة الناقدة .

ثانيا / درجة استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر الكتابة:

للتعرف على درجة استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر الكتابة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة من المعلمات على عبارات محور درجة استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر الكتابة. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (15).

جدول رقم (15)

استجابات مفردات عينة الدراسة من المعلمات على عبارات محور درجة استخدام المعلمات عنصر الكتابة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أفعل			
10	أجعل الطالبات يمررن بخبرات علمية عملية وأطلب منهن الكتابة عنها.	ك	11	18	19	10	2	3.43	1.079	1
		%	18.3	30.0	31.7	16.7	3.3			
8	أعطي الطالبات وقتاً كافياً للكتابة في موضوعات مختلفة.	ك	10	18	19	11	2	3.38	1.075	2
		%	16.7	30.0	31.7	18.3	3.3			
3	أجعل الطالبات يتعاونَّ في الكتابة حول موضوعات محددة.	ك	9	17	22	11	1	3.37	1.008	3
		%	15.0	28.3	36.7	18.3	1.7			
4	أنوع في تكليف الطالبات بالنشاطات الكتابية لمساعدتهن على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المطلوبة.	ك	9	19	19	11	2	3.37	1.057	4
		%	15.0	31.7	31.7	18.3	3.3			
2	أشجع الطالبات على تنظيم كتابة أفكارهن.	ك	9	17	21	12	1	3.35	1.022	5
		%	15.0	28.3	35.0	20.0	1.7			
9	أطلب من الطالبات كتابة الأفكار الجديدة التي اكتشفنها.	ك	9	18	20	10	3	3.33	1.084	6
		%	15.0	30.0	33.3	16.7	5.0			
1	أساعد الطالبات على اكتساب معلومات جديدة والكتابة عنها.	ك	8	19	19	12	2	3.32	1.049	7
		%	13.3	31.7	31.7	20.0	3.3			
6	أشجع الطالبات على التعبير السليم للخواطر والأفكار وكتابتها.	ك	9	16	21	12	2	3.30	1.062	8
		%	15.0	26.7	35.0	20.0	3.3			
7	أوجه الطالبات على الاستفادة من خبراتهن في موضوعات الكتابة.	ك	9	17	20	11	3	3.30	1.094	9
		%	15.0	28.3	33.3	18.3	5.0			
5	أدرب الطالبات على كتابة الأفكار بصيغة واضحة.	ك	8	19	18	12	3	3.28	1.001	10
		%	13.3	31.7	30.0	20.0	5.0			
المتوسط العام								3.34	0.976	

مـن خـلال النتائـج الموضحـة أعـلاه يتضـح أن مفـردات عينـة الدراسـة مـن المعلـمات موافقـات أحيانـاً عـلى درجـة اسـتخدام معلـمات اللغـة العربيـة في المرحلـة الثانويـة لعنـصر الكتابـة بمتوسـط (3.34 مـن 5.00)، وهـو متوسـط يقـع في الفئـة الثالثـة مـن فئـات المقيـاس الخـماسي (مـن 2.61 إلى 3.40) وهي الفئـة التـي تشـير إلى خيـار أحيانـاً عـلى أداة الدراسـة مـن المعلـمات.

ومـن خـلال النتائـج الموضحـة أعـلاه يتضـح أن هنـاك تفـاوت في موافقـة مفـردات عينـة الدراسـة من المعلـمات على درجـة اسـتخدام معلـمات اللغـة العربية في المرحلـة الثانويـة لعنـصر الكتابـة، حيـث تراوحـت متوسـطات موافقتهـن عـلى درجـة اسـتخدام معلـمات اللغـة العربيـة في المرحلـة الثانويـة لعنـصر الكتابـة مـا بـين (3.28 إلى 3.43)، وهـي متوسـطات تقـع في الفئتـين الثالثـة والرابعـة مـن فئـات المقيـاس الخـماسي، واللتـين تشـيران إلى (أحيانـاً / غالبـاً) عـلى أداة الدراسـة مـن المعلـمات، ممـا يوضـح التفـاوت في موافقـة مفـردات عينـة الدراسـة مـن المعلـمات عـلى درجـة اسـتخدام معلـمات اللغـة العربيـة في المرحلـة الثانويـة لعنـصر الكتابـة، حيـث يتضـح مـن النتائـج أن مفـردات عينـة الدراسـة مـن المعلـمات موافقـات غالبـاً عـلى واحـد مـن اسـتخدامات معلـمات اللغـة العربيـة في المرحلـة الثانويـة لعنـصر الكتابـة تتمثـل في العبـارة رقـم (10) وهي«أجعـل الطالبـات يمـررن بخـبرات علميـة عمليـة وأطلـب منهـن الكتابـة عنهـا» بمتوسـط (3.43 مـن 5).

يتضـح مـن النتائـج أن مفـردات عينـة الدراسـة مـن المعلـمات موافقـات أحيانـاً عـلى تسـعة مـن اسـتخدامات معلـمات اللغـة العربيـة في المرحلـة الثانويـة لعنـصر الكتابـة، أبرزهـا تتمثـل في العبـارات رقـم (8 ، 3 ، 4 ، 2 ، 9) والتـي تـم ترتيبهـا تنازليـاً حسـب موافقـة مفـردات عينـة الدراسـة مـن المعلمات عليهـا أحيانـاً كالتـالي:

1. جـاءت العبـارة رقـم (8) وهي«أعطـي الطالبـات وقتـاً كافيـاً للكتابـة في موضوعـات مختلفـة» بالمرتبـة الأولى مـن حيـث موافقـة عينـة الدراسـة مـن المعلـمات عليهـا أحيانـاً بمتوسـط (3.38 مـن 5).
2. جـاءت العبـارة رقـم (3) وهي«أجعـل الطالبـات يتعـاونَّ في الكتابـة حـول موضوعـات محددة»بالمرتبـة الثانيـة مـن حيـث موافقـة عينـة المعلـمات عليهـا أحيانـاً بمتوسـط (3.37 مـن 5).
3. جـاءت العبـارة رقم(4)وهـي «أنـوع في تكليـف الطالبـات بالنشـاطات الكتابيـة لمسـاعدتهن عـلى تحقيـق الأهـداف التربويـة والتعليميـة المطلوبة»بالمرتبـة الثالثـة مـن حيـث موافقـة مفـردات عينـة الدراسـة مـن المعلـمات عليهـا أحيانـاً بمتوسـط(3.37 مـن 5).
4. جـاءت العبـارة رقـم (2) وهـي« أشـجع

الطالبات على تنظيم كتابة أفكارهن» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة من المعلمات عليها أحياناً بمتوسط (3.35 من 5).

5. جاءت العبارة رقم (9) وهي«أطلب من الطالبات كتابة الأفكار الجديدة التي اكتشفنها» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة عينة الدراسة من المعلمات عليها أحياناً بمتوسط (3.33) من 5

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز استخدامات معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر الكتابة تتمثل في جعلهن الطالبات يمرن بخبرات علمية عملية والطلب منهن الكتابة عنها، وتفسر هذه النتيجة بأن معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية منوط بهن تعزيز مهارات التعبير العلمي لدى طالباتهن، مما يجعلهن يجعلن الطلبات يمرن بخبرات علمية عملية، ويطلبن منهن الكتابة عنها.

ثالثا / درجة استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر المحادثة والاستماع:

للتعرف على درجة استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر المحادثة والاستماع تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة من المعلمات على عبارات محور درجة استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر المحادثة والاستماع، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (16).

جدول رقم (16)

استجابات مفردات عينة الدراسة من المعلمات على عبارات محور درجة استخدامهن عنصر المحادثة والاستماع مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أفعل			
1	أكلف الطالبات بنشاط استخراج الكلمات المؤثرة في المادة المسموعة.	ك	12	16	17	12	3	3.37	1.164	1
		%	20.0	26.7	28.3	20.0	5.0			
11	أطلب من الطالبات إبداء رأيهن حول بعض القضايا التربوية ورفضها أو قبولها مع التعليل للرفض أو القبول.	ك	10	17	19	12	2	3.35	1.087	2
		%	16.7	28.3	31.7	20.0	3.3			
12	أشجع الطالبات على الحديث أمام الجميع بطلاقة.	ك	8	20	19	10	3	3.33	1.088	3
		%	13.3	33.3	31.7	16.7	5.0			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أفعل			
6	أحفز الطالبات على التفاعل مع قريناتهن والتواصل معهن.	ك	9	18	18	11	4	3.28	1.136	4
		%	15.0	30.0	30.0	18.3	6.7			
5	أنوع في طرق التدريس لأمنح الطالبات فرصة التحاور فيما بينهن.	ك	9	16	19	13	3	3.25	1.114	5
		%	15.0	26.7	31.7	21.7	5.0			
2	أنمي في الطالبات مهارة التمييز من خلال نبرات الصوت المسموع بين السؤال، والتعجب، والأمر.	ك	8	19	17	11	5	3.23	1.155	6
		%	13.3	31.7	28.3	18.3	8.3			
10	أشجع الطالبات على التحاور فيما بينهن في حلقات النقاش المصغرة.	ك	10	16	17	12	5	3.23	1.198	7
		%	16.7	26.7	28.3	20.0	8.3			
8	أساعد الطالبات على اكتشاف جودة الأسلوب من خلال السماع.	ك	10	16	16	13	5	3.22	1.209	8
		%	16.7	26.7	26.7	21.7	8.3			
3	أخبر الطالبات بتعليمات وإرشادات الدرس.	ك	11	14	16	14	5	3.20	1.232	9
		%	18.3	23.3	26.7	23.3	8.3			
4	أمنح الطالبات فرصة إبداء الرأي حول ما سمعنه من نصوص.	ك	7	18	18	12	5	3.17	1.137	10
		%	11.7	30.0	30.0	20.0	8.3			
9	أُسْمِع الطالبات مقاطع وأطلب منهن نقدها سلباً أو إيجاباً.	ك	10	14	17	14	5	3.17	1.210	11
		%	16.7	23.3	28.3	23.3	8.3			
7	أسعى لتنظيم لقاءات حوارية مع بعض المشهورات في المجتمع لتحاورهن الطالبات.	ك	1	8	8	10	33	1.90	1.175	12
		%	1.7	13.3	13.3	16.7	55.0			
المتوسط العام								3.14	0.925	

من خلال النتائج أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة من المعلمات موافقات أحياناً على درجة استخدام المعلمات لعنصر المحادثة والاستماع بمتوسط (3.14 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من 2.61 إلى 3.40)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار أحياناً على أداة الدراسة من المعلمات. ومن النتائج أعلاه يتضح أن هناك تفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة من المعلمات على درجة استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر المحادثة والاستماع، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على درجة استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر المحادثة والاستماع ما بين

(1.90إلى3.37) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية و الثالثة من فئات المقياس الخماسي واللتين تشيران إلى (نادراً-أحياناً) على أداة الدراسة، مما يوضح التفاوت في موافقة عينة المعلمات على درجة استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر المحادثة والاستماع، حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة من المعلمات موافقات أحياناً على إحدى عشرة من استخدامات معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر المحادثة والاستماع، أبرزها تتمثل في العبارات رقم(5،6،12،11،1)والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة من المعلمات عليها أحياناً كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (1) وهي«أكلف الطالبات بنشاط استخراج الكلمات المؤثرة في المادة المسموعة» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة من المعلمات عليها أحياناً بمتوسط (3.37 من 5) .
2. جاءت العبارة رقم(11)وهي « أطلب من الطالبات إبداء رأيهن حول بعض القضايا التربوية ورفضها أو قبولها مع التعليل للرفض أو القبول» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة عينة المعلمات عليها أحياناً بمتوسط(3.35 من 5).
3. جاءت العبارة رقم (12) وهي«أشجع الطالبات على الحديث أمام الجميع بطلاقة» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة من المعلمات عليها أحياناً بمتوسط (3.33 من 5).
4. جاءت العبارة رقم (6) وهي«أحفز الطالبات على التفاعل مع قريناتهن والتواصل معهن» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة من المعلمات عليها أحياناً بمتوسط (3.28 من 5).

كما يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة من المعلمات موافقات نادراً على واحدة من استخدامات معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر المحادثة والاستماع أبرزها تتمثل في العبارات رقم (7) وهي» أسعى لتنظيم لقاءات حوارية مع بعض المشهورات في المجتمع لتحاورهن الطالبات» بمتوسط (1.90 من 5) .

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز استخدامات معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر المحادثة والاستماع تتمثل في تكليفهن طالباتهن بنشاط استخراج الكلمات المؤثرة في المادة المسموعة، وتفسر هذه النتيجة بأن معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية يحرصن على تعزيز مهارات المحادثة لدى طالباتهن، مما يجعلهن يكلفن طلابهن بنشاط استخراج الكلمات المؤثرة في المادة المسموعة.

رابعاً/ درجة استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر التفكير والتأمل:

للتعرف على درجة استخدام معلمات العربية في الثانوية لعنصر التفكير والتأمل تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة من المعلمات على عبارات محور درجة استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر التفكير والتأمل، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (17).

جدول رقم (17)

استجابات مفردات عينة الدراسة من المعلمات على عبارات محور درجة استخدامهن لعنصر التفكير والتأمل مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أفعل			
1	أساعد الطالبات على التنبؤ بالأفكار المستقبلية.	ك	12	17	21	9	1	3.50	1.033	1
		%	20.0	28.3	35.0	15.0	1.7			
2	أوجه أسئلة للطالبات عن مدى تأثير النص المقروء حول قضية معينة على تفكيرهم.	ك	12	18	18	11	1	3.48	1.066	2
		%	20.0	30.0	30.0	18.3	1.7			
3	أساعد الطالبات على التفاعل مع النشاطات التي تنمي مهارات التفكير.	ك	12	14	22	11	1	3.42	1.062	3
		%	20.0	23.3	36.7	18.3	1.7			
10	أطلب من الطالبات تكوين صورة ذهنية عن توجهات الكاتب الفكرية من خلال النص المقروء.	ك	8	21	16	12	3	3.32	1.097	5
		%	13.3	35.0	26.7	20.0	5.0			
5	أنمي في الطالبات مهارة التمييز بين الآراء الشخصية والحقائق الثابتة.	ك	10	14	18	17	1	3.25	1.099	6
		%	16.7	23.3	30.0	28.3	1.7			
9	أساعد الطالبات على اكتساب مهارة حل المشكلات لتستخدمها في حياتهن.	ك	9	16	17	16	2	3.23	1.110	7
		%	15.0	26.7	28.3	26.7	3.3			
4	أساعد الطالبات على النقاشات لتحفيزهن على التفكير.	ك	8	15	20	15	2	3.20	1.070	8
		%	13.3	25.0	33.3	25.0	3.3			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أفعل			
7	أساعد الطالبات على التفكير التأملي من خلال الحوارات والمناقشات بين الطالبات في الفصل.	ك	7	14	23	14	2	3.17	1.028	9
		%	11.7	23.3	38.3	23.3	3.3			
8	أشجع الطالبات على اكتشاف الأفكار التي يبثها الكاتب في النص المقروء.	ك	7	16	18	16	3	3.13	1.096	10
		%	11.7	26.7	30.0	26.7	5.0			
المتوسط العام								3.30	0.905	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة من المعلمات موافقات أحياناً على درجة استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر التفكير والتأمل بمتوسط (3.30 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من 2.61 إلى 3.40) وهي الفئة التي تشير إلى خيار أحياناً على أداة الدراسة من المعلمات.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة من المعلمات على درجة استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر التفكير والتأمل، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على درجة استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر التفكير والتأمل ما بين (3.13 إلى 3.50)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى (أحياناً / غالباً) على أداة الدراسة، مما يوضح التجانس في موافقة مفردات عينة الدراسة من المعلمات على درجة استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر التفكير والتأمل. حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة من المعلمات موافقات غالباً على ثلاثة من استخدامات معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر التفكير والتأمل، تتمثل في العبارات رقم (1 ، 2 ، 3) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة من المعلمات عليها غالباً كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (1) وهي«أساعد الطالبات على التنبؤ بالأفكار المستقبلية» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة من المعلمات عليها غالباً

بمتوسط (3.50 من 5) .

2. جاءت العبارة رقم (2) وهي«أوجه أسئلة للطالبات عن مدى تأثير النص المقروء حول قضية معينة على تفكيرهن» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة من المعلمات عليها غالباً بمتوسط (3.48 من 5).

3. جاءت العبارة رقم (3) وهي«أساعد الطالبات على التفاعل مع النشاطات التي تنمي مهارات التفكير» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة من المعلمات عليها غالباً بمتوسط (3.42 من 5).

يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة من المعلمات موافقات أحياناً على سبعة من استخدامات معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر التفكير والتأمل، أبرزها تتمثل في العبارات رقم (6 ، 10 ، 5 ، 9 ، 4)، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة من المعلمات عليها أحياناً كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (6) وهي«أطلب من الطالبات ربط الأفكار ببعضها في فقرات النص المقروء» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة من المعلمات عليها أحياناً بمتوسط (3.33 من 5) .

2. جاءت العبارة رقم (10) وهي«أطلب من الطالبات تكوين صورة ذهنية عن توجهات الكاتب الفكرية من خلال النص المقروء» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة من المعلمات عليها أحياناً بمتوسط (3.32 من 5).

3. جاءت العبارة رقم (5) وهي«أنمي في الطالبات مهارة التمييز بين الآراء الشخصية والحقائق الثابتة» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة المعلمات عليها أحياناً بمتوسط (3.25 من 5).

4. جاءت العبارة رقم (9) وهي«أساعد الطالبات على اكتساب مهارة حل المشكلات لتستخدمها في حياتهن» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة المعلمات عليها أحياناً بمتوسط (3.23 من 5).

يتضح من النتائج الموضحة اعلاه أن أبرز استخدامات معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعنصر التفكير والتأمل تتمثل في مساعدتهن الطالبات على التنبؤ بالأفكار المستقبلية، وتفسر هذه النتيجة بأن معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية يحرصن على تعزيز مهارات التفكير لدى طالباتهن، مما يجعلهن يساعدن الطلبات على التنبؤ بالأفكار المستقبلية.

ويرى الباحث أن هذه النتائج تتوافق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الحربي (2017م)، حيث أثبتت الدراسة أن معلمي الرياضيات

يمارسون التعلم النشط داخل الفصل بدرجة متوسطة، وكذلك نتائج دراسة الأكوع (2016م) والتي كان من أهم النتائج التي توصلت إليها أن استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر الأجهزة الطبية له أثر إيجابي في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

السؤال الفرعي الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة استخدام معلمي ، ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعناصر التعلم النشط تعزى لمتغير الجنس؟

الفروق باختلاف متغير الجنس:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس تم استخدام اختبار « ت : Independent Sample T-test » لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (18).

جدول رقم (18)
نتائج اختبار«ت: Independent Sample T-test »
للفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
عنصر القراءة	معلمة	60	3.17	0.926	1.862-	0.065
	معلم	60	3.49	0.937		
عنصر الكتابة	معلمة	60	3.34	0.976	0.733-	0.465
	معلم	60	3.47	0.864		
عنصر المحادثة والاستماع	معلمة	60	3.14	0.925	0.908-	0.366
	معلم	60	3.29	0.901		
عنصر التفكير والتأمل	معلمة	60	3.30	0.905	0.735-	0.464
	معلم	60	3.42	0.858		

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين عن (عنصر القراءة ، عنصر الكتابة ، عنصر المحادثة والاستماع ، عنصر التفكير والتأمل) باختلاف متغير الجنس.

ونتائج السؤال الفرعي الثالث التي توصلت لها هذه الدراسة تتوافق مع نتائج دراسة سعادة وأشكناني (2013م)التي أظهرت أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لعناصر التعلم النشط تعزى لمتغير الجنس (مدير – مديرة).

السؤال الفرعي الرابع/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعناصر التعلم النشط تعزى لمتغيري (المؤهل – الخبرة التدريسية للمعلم)؟

1 – الفروق باختلاف متغير المؤهل:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل تم استخدام اختبار « ت : Independent Sample T-test » لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (19).

جدول رقم (19)

نتائج اختبار « ت : Independent Sample T-test »

للفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل

المحور	المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
عنصر القراءة	**بكالوريوس**	45	3.53	0.872	0.601	0.550
	ماجستير	15	3.36	1.134		
عنصر الكتابة	**بكالوريوس**	45	3.52	0.793	0.861	0.393
	ماجستير	15	3.30	1.063		
عنصر المحادثة والاستماع	**بكالوريوس**	45	3.28	0.825	0.226-	0.822
	ماجستير	15	3.34	1.133		
عنصر التفكير والتأمل	**بكالوريوس**	45	3.35	0.783	0.983-	0.338
	ماجستير	15	3.64	1.054		

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين عن (عنصر القراءة، عنصر الكتابة ، عنصر المحادثة والاستماع، عنصر التفكير والتأمل) باختلاف متغير المؤهل.

2 – الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة تم استخدام « تحليل التباين الأحادي « (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (20).

الجدول رقم (20)
نتائج « تحليل التباين الأحادي » (One Way ANOVA)
للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
عنصر القراءة	بين المجموعات	1.377	4	0.344	0.376	0.825
	داخل المجموعات	50.385	55	0.916		
	المجموع	51.763	59			
عنصر الكتابة	بين المجموعات	0.635	4	0.159	0.201	0.937
	داخل المجموعات	43.398	55	0.789		
	المجموع	44.033	59			
عنصر المحادثة والاستماع	بين المجموعات	1.739	4	0.435	0.517	0.723
	داخل المجموعات	46.199	55	0.840		
	المجموع	47.937	59			
عنصر التفكير والتأمل	بين المجموعات	2.232	4	0.558	0.744	0.566
	داخل المجموعات	41.250	55	0.750		
	المجموع	43.482	59			

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين عن (عنصر القراءة ، عنصر الكتابة ، عنصر المحادثة والاستماع ، عنصر التفكير والتأمل) باختلاف متغير سنوات الخبرة.

وتتوافق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الرشيدي، والمساعيد (2015م) حيث أظهرت نتائج دراستهما وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لعناصر التعلم النشط تعزى لمتغير المؤهل العلمي للموجه على الدرجة الكلية وكان الفرق لصالح من يحملون البكالوريوس في عنصر القراءة.

السؤال الفرعي الخامس : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعناصر التعلم النشط تعزى لمتغير (المؤهل – الخبرة التدريسية للمعلمة)؟

1 –الفروق باختلاف متغير المؤهل:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مفردات عينة المعلمات طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل تم استخدام اختبار «ت : Independent Sample T-test» لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات عينة المعلمات وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (21).

جدول رقم (21)
نتائج اختبار « ت : Independent Sample T-test »
للفروق بين إجابات مفردات عينة الدراسة من المعلمات طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل

المحور	المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
عنصر القراءة	**بكالوريوس**	42	3.16	0.877	0.163-	0.871
	ماجستير	18	3.20	1.059		
عنصر الكتابة	**بكالوريوس**	42	3.33	1.027	0.149-	0.882
	ماجستير	18	3.37	0.873		
عنصر المحادثة والاستماع	**بكالوريوس**	42	3.14	0.951	0.010-	0.992
	ماجستير	18	3.14	0.887		
عنصر التفكير والتأمل	**بكالوريوس**	42	3.20	0.893	1.361-	0.179
	ماجستير	18	3.54	0.911		

يتضح من النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في إجابات المعلمات عن (عنصر القراءة ، عنصر الكتابة ، عنصر المحادثة والاستماع ، عنصر التفكير والتأمل) باختلاف متغير المؤهل.

2 – الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مفردات عينة الدراسة من المعلمات طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة تم استخدام « تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة من المعلمات طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (22).

جدول رقم (22)
نتائج « تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA)
للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة من المعلمات طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
عنصر القراءة	بين المجموعات	11.167	4	2.792	3.890	**0.007
	داخل المجموعات	39.468	55	0.718		
	المجموع	50.635	59	-		

عنصر الكتابة	بين المجموعات	11.646	4	2.911	3.595	*0.011
	داخل المجموعات	44.542	55	0.810		
	المجموع	56.187	59	-		
عنصر المحادثة والاستماع	بين المجموعات	11.393	4	2.848	4.010	**0.006
	داخل المجموعات	39.069	55	0.710		
	المجموع	50.462	59	-		
عنصر التفكير والتأمل	بين المجموعات	8.633	4	2.158	2.991	*0.026
	داخل المجموعات	39.687	55	0.722		
	المجموع	48.319	59	-		

** دالة عند مستوى 0.01 فأقل * دالة عند مستوى 0.05 فأقل

يتضح من النتائج أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في إجابات المعلمات عن (الكتابة ، التفكير والتأمل) باختلاف متغير سنوات الخبرة، كما يتضح من النتائج أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل في إجابات المعلمات عن (عنصر القراءة ، عنصر المحادثة والاستماع) باختلاف متغير سنوات الخبرة، ولتحديد صالح الفروق بين فئات سنوات الخبرة تم استخدام اختبار شيفيه ، والذي جاءت نتائجه بالجدول (23) كالتالي:

جدول رقم (23)
يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	5-1	10- 5	15- 10	20- 15	25- 20
عنصر القراءة	**من 1-5سنوات**	7	2.29	-	*			
	من 5 -10سنوات	10	3.79		-			
	من 10 -15سنة	27	3.29			-		
	من 15 -20سنة	11	3.10				-	
	من 20 -25سنة	5	2.65					-

عنصر الكتابة	**من 1-5سنوات**	7	2.49	-	*				
	من 5 -10سنوات	10	3.99		-				
	من 10 -15سنة	27	3.48			-			
	من 15 -20سنة	11	3.24				-		
	من 20 -25سنة	5	2.76					-	
عنصر المحادثة والاستماع	**من 1-5سنوات**	7	2.23	-	**				
	من 5 -10سنوات	10	3.82		-				
	من 10 -15سنة	27	3.22			-			
	من 15 -20سنة	11	3.09				-		
	من 20 -25سنة	5	2.75					-	
عنصر التفكير والتأمل	**من 1-5سنوات**	7	2.57	-	*				
	من 5 -10سنوات	10	3.94		-				
	من 10 -15سنة	27	3.32			-			
	من 15 -20سنة	11	3.33				-		
	من 20 -25سنة	5	2.90					-	

**** دالة عند مستوى 0.01 فأقل** *** دالة عند مستوى 0.05 فأقل**

يتضح من النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين العينات اللاتي خبرتهن من 1 – 5 سنوات والعينات اللاتي خبرتهن من 5 – 10 حول (القراءة،والكتابة ،والتفكير والتأمل)، لصالح المعلمات اللاتي خبرتهن من 5 – 10 سنوات، كما يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل بين مفردات العينات اللاتي سنوات خبرتهن من 1 – 5 سنوات ومفردات العينات اللاتي خبرتهن من 5 – 10 سنوات حول (عنصر المحادثة والاستماع)، لصالح مفردات عينة الدراسة من المعلمات اللاتي سنوات خبرتهن من 5 – 10 سنوات.

وهذه النتائج تختلف مع ما جاءت به نتائج دراسة النفيعي (2016م) ، و دراسة سعادة وأشكناني (2013م) حيث كشفت النتائج تلك الدراستين عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات عينة الدراسة حول محوري (التخطيط والتنفيذ) تعزى لعدد سنوات الخبرة.

أبرز النتائج :

استخدام معلمي العربية في الثانوية دائماً لعناصر التعلم النشط بمتوسط (3.42من5)،بينما يستخدم معلمات العربية في الثانوية لعناصر التعلم النشط أحياناً بمتوسط (3.23 من 5)، واتضح من النتائج أن أبرز استخدام معلمي ومعلمات العربية في الثانوية لعناصر التعلم النشط تمثلت في عنصر القراءة بمتوسط (3.49من5) للمعلمين وبمتوسط(3.17من5) للمعلمات يليه

استخدام عنصر الكتابة بمتوسط(3.47 من5) للمعلمين وبمتوسط (3.34 من5)للمعلمات يليه عنصر التفكير بمتوسط (3.42 من 5) للمعلمين وبمتوسط (3.30 من5) للمعلمات وأخيراً جاء استخدام عنصر المحادثة والاستماع بمتوسط (3.29 من 5) للمعلمين وبمتوسط (3.14 من 5) للمعلمات، وأبرزت النتائج استخدام معلمي، ومعلمات العربية في الثانوية للعناصر التالية:

أولاً/ المعلمون:

عنصر القراءة: تتمثل في طلبهم من الطلاب القراءة الصامتة واستخراج المضارع والماضي والأمر ووضعها في جداول.

عنصر الكتابة: تتمثل في جعلهم الطلاب يمرون بخبرات علمية عملية والطلب منهم الكتابة عنها.

عنصر المحادثة والاستماع: تتمثل في تكليفهم طلابهم بنشاط استخراج الكلمات في المادة المسموعة.

عنصر التفكير والتأمل: تتمثل في مساعدتهم الطلاب على التنبؤ بالأفكار المستقبلية

ثانياً/ المعلمات:

عنصر القراءة: تتمثل في حثهن الطالبات على ممارسة القراءة الناقدة.

عنصر الكتابة: تتمثل في جعلهن الطالبات يمرن بخبرات علمية عملية والطلب منهن الكتابة عنها.

عنصر المحادثة والاستماع: تتمثل في تكليفهن بنشاط استخراج كلمات مؤثرة في المادة المسموعة.

عنصر التفكير والتأمل: تتمثل في مساعدتهن الطالبات على التنبؤ بالأفكار المستقبلية.

كما أظهرت نتائج المعلمين، والمعلمات؛ عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 فأقل في إجابات المعلمين عن (القراءة، والكتابة، والمحادثة والاستماع، والتفكير والتأمل) باختلاف متغير الجنس. كما أظهرت نتائج المعلمين؛ عدم وجود فروق دالة إحصائياً في إجاباتهن عن (القراءة، والكتابة، والمحادثة والاستماع، والتفكير والتأمل) بمتغير؛ المؤهل، و الخبرة.

وأظهرت نتائج المعلمات؛ عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 فأقل في إجابات المعلمين حول (القراءة، والكتابة، والمحادثة والاستماع، والتفكير والتأمل) باختلاف متغير المؤهل، ومن النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 فأقل في متغير الخبرة التدريسية بين المعلمات اللاتي سنوات خبرتهن من 1 – 5 سنوات واللاتي سنوات خبرتهن من 5 – 10 سنوات حول (القراءة ، عنصر الكتابة، التفكير والتأمل)، لصالح مفردات عينة الدراسة من معلمات الدراسة اللاتي سنوات خبرتهن من 5 – 10 سنوات، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 فأقل بين مفردات عينات الدراسة اللاتي سنوات

خبرتهن من 1 – 5 سنوات ومفردات عينات الدراسة اللاتي سنوات خبرتهن من 5 – 10 سنوات حول (عنصر المحادثة والاستماع)، لصالح المعلمات اللاتي سنوات خبرتهن من 5 – 10 سنوات، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 فأقل بين اللاتي سنوات خبرتهن من 1 – 5 سنوات واللاتي سنوات خبرتهن من 5 – 10 سنوات حول (القراءة، والكتابة، والتفكير والتأمل)لصالح المعلمات اللاتي سنوات خبرتهن من 5 – 10 سنوات، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 فأقل بين مفردات عينات الدراسة اللاتي سنوات خبرتهن من 1 – 5 سنوات ومفردات عينات الدراسة اللاتي سنوات خبرتهن من 5 – 10 سنوات حول (عنصر المحادثة والاستماع)، لصالح المعلمات.

التوصيات:

توصي هذه الدراسة بما يلي :

1. إقامة الدورات التدريبية للمعلمين والمعلمات تختص بإستراتيجية التعلم النشط في كل مراحل التعليم العام.
2. العناية بإستراتيجيات التدريس وتصميم المناهج بما يتلاءم مع تطور التعليم.
3. حصر الدراسات والبحوث المتعلقة بالتعلم النشط وإستراتيجياته وإتاحتها للمعلمين والمعلمات إلكترونياً عن طريق موقع إلكتروني للاستفادة من تلك الدراسات.

المقترحات :

1. إجراء دراسات وبحوث عن عناصر التعلم النشط في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، للبنين والبنات.
2. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول إستراتيجيات التعلم المختلفة في مدارس البنين والبنات.

المصادر والمراجع:

أولاً/ المراجع العربية:

إبراهيم، هدى عصام الدين. (1437هـ). فعالية إستراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي لمادة علم الاجتماع لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، (190) .

أبوحمزة، عيد جلال .(11/ 4/ 2017م). مفهوم الإعاقة السمعية تاريخ الاطلاع 3/ 12/ 2017 من الموقع الإلكتروني: http://www.gulfkids.com/ar/ .

الأكوع ، فضل. (2016م). أثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر الأجهزة الطبية على تحصيل طلبة المستوى الرابع هندسة طبية حيوية بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية. المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم الجامعي ،9 (24).

الألباني، محمد ناصر. صحيح الجامع ، حديث رقم : 1838.

جودت، سعادة؛ فواز عقل؛ مجدي زامل؛ هدى أبو عرقوب؛ جميل، اشتيه. (2011م) . التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع. .

الحربي، عبيد بن مزعل عبيد. (2017م). درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية مهارات التعلم النشط داخل غرفة الصف. مجلة تربويات الرياضيات، 20 (2).

خليل، انتصار؛ أبو عواد، فريال؛ الشلبي إلهام؛ رسمي، إيمان. (2012م). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية. مجلة جامعة دمشق، 42 (1).

الرشيدي، دلال محمد ؛ المساعيد ، جودت أحمد. (2015م). درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط من وجهة نظر الموجهين والمديرين.رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن : كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

الرقيب، سعيد محمد عبدالرحمن. (2010م). تقويم مهارات الكتابة في اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى. بحث مقدم في ملتقى الموسم الثقافي الثامن والعشرين لمجمع اللغة العربية الأردني – عمان: الأردن

الشمري، زيد بن مهلهل بن عتيق. (1437هـ). فعالية إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط. المجلة التربوية، (44).

رواشدة، إبراهيم؛ فيصل،نوافلة؛ وليد حسين . (2015م). درجة ممارسة التعلم النشط في تدريس العلوم في البادية الشمالية الشرقية من الأردن. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 13 (3).

سعادة، جودت أحمد ؛ أشكناني، شيماء مصطفى. (2013م). درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال لعناصر التعلم النشط في دولة الكويت . مجلة دراسات العلوم التربوية 40 (4). عمان: الأردن.

سعداوي، هنية. (2015م). أثر استخدام إستراتيجيات التدريس التفاعلي النشط على التحصيل الآجل لمقرر طرق تدريس شعبة الكيمياء لطالبات التربية جامعة أم القرى. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، (30).

السيد، أحمد عبدالحميد . (2007م). إستراتيجيات معاصرة في تعلم الرياضيات وتعليمها. كلية التربية ، جامعة المنوفية: القاهرة.

سيد، محمد ؛الجمل، عباس . (2012م). أساليب التعلم النشط، دسوق، مصر: دار العلم والإيمان للطباعة.

الصيفي، عاطف. (2009م). المعلم وإستراتيجيات التعليم الحديث. عمان،الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عبدالله، نشوة عبدالمنعم؛ أبو هدرة ، سوزان محمود. (2015م). أثر استخدام إستراتيجيتين للتعلم النشط في خفض أعراض النشاط الزائد وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مفرطي النشاط بالمرحلة الابتدائية.مجلة التربية الخاصة والتأهيل. مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل ، 2(6).

فريد أبو زينه. (1417هـ). الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها . ط.4، عمان، الأردن: مكتبة دار الفرقان.

قرني، زبيدة محمد. (2013م). إستراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب وتطبيقاتها في المواقف التعليمية، القاهرة: المكتبة العصرية.

قطامي، نايفة. (2004م). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية.عمان،الأردن: دار الفكر.

الكبيسي، عبد الواحد حميد ثامر. (2008م). طرائق تدريس الرياضيات. عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي.

الكثيري راشد بن حمد ؛النصار صالح بن عبد العزيز. (1426هـ). المدخل للتدريس، ط.1. الرياض.

النفيعي، ضواي بن شبيب ضواي. (2017م). درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعلم النشط. مجلة تربويات الرياضيات،19(6).

ياسين ، ثناء محمد . (2013م). إستراتيجيات التعلم النشط و تنمية عمليات العلم : الأهمية و المعوقات

من وجهة نظر معلمات العلوم . مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية.
يس، قنديل . (1418هـ).التدريس وإعداد المعلم، ط.2، الرياض: دار النشر الدولي.
اليونسكو. (2012م). التعلم النشط . دليل إستراتيجيات التعلم النشط. باريس : مطابع اليونسكو .

ثانياً / المراجع الأجنبية والعربية المترجمة:

Abdullah, A. Abu H., & Suzan M. (2015). The Effect of Using Two Strategies of Active Learning on Reducing Hyperactivity and Improving Academic Performance among student Having Learning Difficulties in Primary Schools. *Special Education Journal, Egyp*t, 2.

Abo Hamzah, Eid Jalal. (2017). Hearing Disability. Retrieved from: www.gulfkids.com/ar

Abu Zainah, F. (1995). *Principles of Teaching Mathematics. Jordan*: Dar AlFurqan.

Alakwaa, Fathel. (2016). The Effects of Using Active Learning Strategies on Teaching Topics of Medical Devices on Academic Performance of Fourth Level Students of Medical Engineering in Science and Technology University in Yemen. *The Arabic Journal of quality in high education, Yemen,* 24.

Albani, Mohammad Nasser, *Saheeh AlJamee*, hadith number 1838.

Alharbi, Obeed Muzael. (2017). The Level of Applying Active Learning Skills Inside Class Room by Math Teachers. *Mathematics education Journal, Egypt*, 20.

Alkobesi, Thamer. (2008). *Methods of Teaching Mathematics*. Amman, Jordan: Arab Society Library.

Alnofaee, Dhaway. (2017). Level of Applying Active Learning by Math Teachers. *Mathematics education Journal, Egypt,* 19.

Alrageeb, Saeed Abdulrhaman. (2010). *Evaluating Writing Skills of Arabic Language in the First Three Classes.* Educational meeting number 28, Amman. Jordan.

Alrashedy, Dalal, & Almasaeed, Jawdat Ahmed. (2015). *The Level of Applying Active Learning Skills by Teachers of Primary Schools in Kuwait* (Unpublished master's thesis). Jordan: Faculty of Education, Middle East University.

Alsayed, Ahmad Abdulhameed. (2007). Modern Strategies in Learning and Teaching Math. Faculty of Education Journal, Menofia University, Egypt.

Alsayfi, Atef. (2009). The Teacher and the Modern Teaching Strategies. Jordan: Osama house for publication.

Alshemari, Zeid ben Mohalal. (2015). The Effectiveness of Active Learning Strategies on Creative Expressing Among High School Students. *Education Journal*.

Charles C. Bonwell, & James A. Eison. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. NY: Wiley. ISBN: 1878380087.

Coelho, J., D. Designing for Learning: an active Learning Approach. 2005. Teaching Elementary Physical Education.

Ibrahim, Hoda Esam Aldeen. (2015). The Effectiveness of Active Learning Strategies on Academic Performance in Sociology Topics in Secondary Schools. *Reading and Knowledge Journal, Egypt*, 190.

Jawdat, Saadah. (2011). *Active Learning Between Application and Theory*. Amman: Dar Shuroq publicity.

Jim, E. (2012). *Using active Learning Instructional Strategies to Create Excitement and Enhance Learning* (Unpublished doctoral dissertation). USA, Florida: University of South Florida.

Khalil, E., Abu Awwad, F., Al-Shalabi, I., & Rasmey, E. (2012). The Effectiveness of Using Active Learning Strategies in Developing Self-abilities and Academic Performance of Education Faculty Students. *Damascus University Journal*, 42.

Mckinney, K. (2012). Active learning. Illinois State University Center of Teaching, Learning and Technology Press.

Qandeel, Yasen.1996)). *Teaching and Preparing Teachers*. Riyadh: International Publishing Center.

Qatami, N. (2004). *Teaching of Thinking Skill for Primary Level*. Amman Jordan: Dar Al Fikr.

Qurani, Z. M. (2013). *Strategies of Active Learning Focusing on Student, and its applications in Education*. Cairo, Egypt: The modern library.

Ravishankar, A., Pritchard A., McNulty, J., & R. Breach, R. (2009). Comparing the impact of active learning in a secondary school with research-led teaching in a medical school, Published online by Cambridge University Press. DOI: https://doi.org/10.1017/S0029665109990516.

Rawashdeh, E., Nawafleh, W. (2015). The Level of Practicing Active Learning in Teaching Science in Northern Rural Region of Jordan, Jordan. *Journal of the Arabic Universities union for psychology, Syria*, 13(3).

Saadah, J., Eshkanani, M. (2013). The Level of Applying Active Learning by Female Teachers in Kindergarten in Kuwait. *Educational Studies Journal, Jordan*, (40).

Saadawi, H. (2015). The Effect of Using Active Learning Strategies on Academic Performance Among Students of Chemistry class in Umm al-Qura University. Research *Journal,* Egypt, (30).

Sayed, M., Abbas A. (2012). *Active learning methods*. Egypt: Eman house for Publication.

Simon, T. (2009). *Active Learning: Theory and Applications* (Unpublished doctoral dissertation). UAS: Stanford University.

UNESCO. (2012). Active Learning, Active Learning Strategies. Paris: UNESCO Press.

Yasen, M. (2013). Strategies of Active Learning and Developing Learning Process: Importance and Obstacles. *Psychology research Journal*, *KSA*.

التَّحصيل الأكاديميُّ للطَّالب المعلِّم (تخصُّص التَّربية الإسلاميَّة) وعلاقته بالأداء التَّدريسيِّ من وجهة نظر المشرف الأكاديميِّ

مصعب بن مطلق العنزي (*)
جامعة الحدود الشَّماليَّة

(قدم للنشر في 1439/8/15هـ، وقبل للنشر في 1439/12/29هـ)

ملخص البحث : هدف البحث إلى دراسة علاقة التحصيل الأكاديمي للطلاب المعلمين في قسم الدراسات الإسلامية، بأدائهم التدريسي، وكشف الفروق في التحصيل الأكاديمي والأداء التدريسي لهم في ضوء متغير الجنس، عبر تطبيق بطاقة ملاحظة من تصميم الباحث، ضمت (5) أبعاد للأداء التدريسي، هي: (التخطيط، التنفيذ، إدارة الصف، التقويم، التأمل)، على عينة شملت (59) طالبًا وطالبة في المستوى الثامن، منهم (42) طالبًا و(17) طالبة. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية، ما بين التحصيل الأكاديمي في مواد التخصص، والأداء التدريسي، وما بين التحصيل الأكاديمي في المواد التربوية، والأداء التدريسي، وما بين التحصيل الأكاديمي في مواد الإعداد العام، والأداء التدريسي، وما بين التحصيل الأكاديمي الكلي، والأداء التدريسي. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ما بين الجنسين في التحصيل الأكاديمي لمواد التخصص ومواد الإعداد التربوي ومواد الإعداد العام، والتحصيل الكلي. بينما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ما بين الجنسين في الأداء التدريسي لصالح الإناث.

كلمات مفتاحية: التحصيل الأكاديمي، الأداء التدريسي، الطالب المعلم، التربية الإسلامية.

*****

Academic Achievement of Teachers Studying Islamic Course and its Relationship to Teaching Performance from Supervisor's Viewpoint

Mosab Mutlak Alenaz
Northern Border University

(Received 1/5/2018, accepted 10/9/2018)

Abstract:: The study aimed at investigating the relationship between academic achievement of teachers opting for Islamic Studies and their teaching performance. It also tries to find out the differences between their academic achievement and teaching performance in the light of gender variable. The study used a note card designed by the researcher comprising 5 dimensions of teaching performance, namely planning, implementation, class management, evaluation and meditation. It is used on a sample that included 59 level eight male and female students: 42 male students and 17 female students. The results concluded that there is no statistically significant correlation between academic achievement in the subjects of specialization, teaching performance and academic achievement in educational subjects and teaching performance. Further, there is no statistically significant correlation between academic achievement in general preparation subjects, teaching performance, and overall academic achievement and the academic performance. The results also revealed the absence of statistically significant differences between the males and females in the academic achievement of specialization subjects, educational preparation materials, general preparation materials, and total achievement. The study also found that there are statistically significant gender differences in teaching performance in favor of the females.

Keywords: Academic achievement - Teaching Performance – Teachers opting for higher qualification - Islamic Education.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 1321، رمز بريدي: 91431، عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Dept. of Curriculum and Teaching Methods, Faculty Education and Arts, Northern Border University, P.O. Box: 1321, Postal Code: 91431, Arar, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: mmdk2827@gmail.com

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0055719

مقدمة:

يعد المعلم العنصر الأكثر أهمية في أي نظام تعليمي، لذا تهتم الأنظمة التعليمية المتميزة بانتقائه، ومن ثم إعداده، وتأهيله؛ ليكون قادرًا على ممارسة مهامه التدريسية، بكل جدارة واقتدار. كما أن تحسين نوعية التعليم تعتمد قبل كل شيء على المعلمين أكثر من اعتمادها على التنظيم، والإدارة، والمباني الصالحة، والإمكانات المادية المتاحة، والمناهج المخطَّطة؛ فبدون المعلم المعَدِّ إعدادًا جيِّدًا، والمؤهَّل تأهيلاً كافيًا، تفقد هذه العوامل أهميتها (الكوري، 2004م).

واستنادًا إلى ما تشير إليه الدراسات، من أنَّ دور المعلم مؤثِّرٌ في تكوين المتعلِّم بنسبةٍ تقترب من (60٪)، بينما تشترك عناصر العملية التربوية، والتعليمية الأخرى بحوالي (40٪) من نسبة التأثير، وعليه؛ فإن العملية التربوية، والتعليمية لا تستقيم ما لم يتمتع المعلمون العاملون فيها بكفاءة عالية (عبد الله، 2013م).

ويتَّصف المعلم الكفء بامتلاك كفايات شخصية، وفنية، ومهنية، تجعل من المعوَّل عليه إحداث كل تقدم تعليمي متميز؛ فهو مفتاح أي نظام تعليمي يسعى إلى تحقيق معايير عالية التنافسية، والجودة (نصار، 2017م).

ومن اللازم لضمان بلوغ مؤسسات إعداد المعلمين أهدافها، التي تنطوي على إعداد معلمين ذوي كفاية عالية في الأداء التدريسي، العمل على تحقيق عدة معايير، تتمثل في أن يكون الطلاب المقبولين في كليات التربية من ذوي الرغبة بمهنة التعليم، وأن يكونوا قادرين على الإفادة من دراستهم فترةَ إعدادهم للتعليم، وأن تمتلك هذه الكليات ملكات تدريسية متخصصة متمكنة من مادتها العلمية، وأدائها التدريسي، ما يجعل من الضروري رفد برامج إعداد المعلمين ببعض التقنيات الحديثة في جانبي الإعداد، والتدريب؛ تماشيًا مع التطور التقني الحادث (العيساوي، 2015م).

وتوضح دراسة (Mohanty, 2000) أنَّ أداء المعلم هو أهم المدخلات في مجال التعليم، وأن جدوى أدائه التدريسي يعتمد على مجموعة من العوامل، منها التأهيل، كما يأتي إتقان المقررات الدراسية التخصصية مقيسًا بالمعدل الأكاديمي في مقدمة أكثر العوامل تأثيرًا في الإعداد المهني للطالب المعلم (Ahmed, Hussen, Ahmed, Ahmed & Ud Din, 2012)، ما يؤكد أهمية العناية بتأهيل الطالب المعلم في تخصصه، الذي يدرسه في مؤسسات إعداد المعلمين.

وسيرًا مع هذا التوجه، اهتم قسم الدراسات الإسلامية، في كلية التربية، بجامعة الحدود الشمالية، بتضمين خطته الدراسية لإعداد الطلاب المعلمين الملتحقين بالقسم، ما مجموعة (128) ساعة دراسية، منها (87) ساعة للمقررات الدراسية التخصصية؛ أي ما نسبته (68٪)، في

حين يدرس الطالب (11) ساعة دراسية في المجال التربوي؛ أي ما نسبته (8.6٪)، وما تبقى في ساعات؛ فيوجَّه لدراسة مقررات السنة التحضيرية، والثقافة العامة؛ أي (30) ساعة دراسية، بنسبة (23.4٪).

ويتضح، وفق النسب المشار إليها، تركيز هذه الخطة الدراسية على إكساب الطالب المعلم المعرفة التخصصية؛ ليكون قادرًا، بعد تخرجه، على أداء مهامه التدريسية بكل اقتدار.

ويشير الأدب التربوي إلى أن ثمة عوامل مؤثرة في التحصيل الأكاديمي للطلاب المعلمين تؤدي إلى وجود فروق فيما بينهم، ومن أهم تلك العوامل: الاتجاهات نحو مهنة التدريس، والفعالية الذاتية، والدافعية الذاتية، وتقدير الذات، وتوجهات الأهداف، إضافةً إلى عوامل أخرى أقلَّ تأثيرًا.

وفي هذا السياق، أثبتت دراسة (D'Agostino & Powers, 2009) قدرة المعدل الأكاديمي التراكمي للطلاب المعلمين في برنامج إعداد المعلمين على التنبؤ بأدائهم التدريسي؛ لوجود علاقة ارتباطية دالة ما بين معدل الطالب المعلم التراكمي، وأدائه التدريسي، كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنَّ هذا المعدل التراكمي منبِّئٌ قويٌّ بمهاراته التدريسية.

ويشير الأدب التربوي في هذا الجانب، إلى مجموعة عوامل مؤثرة في الأداء التدريسي للطالب المعلم، منها عوامل داخلية؛ كالاستعداد، والاتجاه، وإتقان المقررات التخصصية، والقدرة العقلية العامة (الذكاء)، ونمط الشخصية، إضافة إلى عوامل أخرى خارجية؛ كبيئة الصف، والعلاقات مع كل من الطلاب، والزملاء، وأولياء الأمور، وزيادة العبء التدريسي، وانخفاض الأجور، وتدني مستوى التقدير المجتمعي.

خلفية البحث:

من خلال قيام الباحث بالبحث في قواعد البيانات العربية، والأجنبية حول العلاقة ما بين التحصيل الأكاديمي للطالب المعلم، وأدائه التدريسي، لاحظ ندرة الدراسات، التي هدفت إلى كشف هذه العلاقة، حيث وقف الباحث –في حدود علمه– على (5) دراسات فقط تناولت هذه العلاقة، وجاءت نتائجها متباينة.

حيث أشارت دراسة (Vecaldo, 2017) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة ما بين أبعاد مؤشرات الأداء المهني، والأداء الأكاديمي للمعلمين قبل الخدمة في المرحلة الابتدائية، عدا مؤشر الخدمة المجتمعية، حيث وُجِدَتْ علاقة ارتباطية سالبة دالة على أدائهم الأكاديمي، وتوصلت دراسة مطر وبريح (2013م) إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين الأداء التدريسي والمعدل الأكاديمي التراكمي للطلاب المعلمين، كما توصلت دراسة رواقه ومحمود والشبلي (2005م) إلى أن العلاقة ما بين المعدل التراكمي للمعلمين

حديثي التخرج، وأدائهم التدريسي غير دالة إحصائيًّا.

وعلى الضد من ذلك، توصلت دراسة (D'Agostino & Powers, 2009) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة، ما بين الأداء الأكاديمي -مقيسًا بالمعدل الأكاديمي-، والأداء التدريسي، كما أشارت إلى أنَّ الأداء الأكاديمي منبئ قوي بالمهارات التدريسية، كما أشارت دراسة (Diaz,2015) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا ما بين الأداء التدريسي، والتحصيل الأكاديمي للمعلمين المبتدئين.

ويتضح مما سبق عرضه، وجود تناقض ما بين نتائج الدراسات؛ إذ أشارت دراستا (Diaz, 2010; D'Agostino & Powers, 2009) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين التحصيل الأكاديمي، مقيسًا بالمعدل التراكمي، والأداء التدريسي، في حين أشارت دراسة (Vecaldo et al, 2017)، ودراسة مطر وبريح (2013م)، ودراسة رواقة وآخرين (2005م) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة ما بين هذين المتغيرين.

ومن هنا، ظهرت حاجة إلى إجراء مثل هذا البحث؛ كمحاولة لحل هذا التناقض، شجع على القيام بها، ما لاحظه الباحث أثناء عمله؛ كمشرف أكاديمي على طلاب الدراسات الإسلامية في التربية الميدانية، من وجود تميز في الأداء التدريسي للطلاب ذوي معدلات تحصيل أكاديمي تراكمي منخفضة، في حين وجد من ضَعُفَ أداؤهم التدريسي، رغم ارتفاع معدلات تحصيلهم الأكاديمي التراكمي.

مشكلة البحث:

تأسيسًا على ما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث في محاول الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. **هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا ما بين متوسطي التحصيل الأكاديمي (مقيسًا بالمعدل الأكاديمي التراكمي) والأداء التدريسي (مقيسًا باستجابة المشرف الأكاديمي) للطلاب المعلمين في قسم الدراسات الإسلامية بجامعة الحدود الشمالية؟**

- وينبثق من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية ا لتا لية :

أ- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا ما بين درجات الطلاب في التحصيل الأكاديمي في مواد التخصص والأداء ا لتد ر يسي ؟

ب- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا ما بين درجات الطلاب في التحصيل الأكاديمي في المواد التربوية والأداء التدريسي؟

ج- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا ما بين درجات الطلاب في التحصيل الأكاديمي في مواد الإعداد العام والأداء التدريسي؟

د- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا ما بين درجة التحصيل الأكاديمي الكلي والأداء ا لتد ر يسي ؟

2. **هل توجد فروق دالة إحصائيًّا ما بين متوسطي الجنسين في التحصيل الأكاديمي (مقيسًا بالمعدل الأكاديمي التراكمي)؟**

3. **هل توجد فروق دالة إحصائيًّا ما بين متوسطي الجنسين في الأداء التدريسي (مقيسًا باستجابة المشرف الأكاديمي)؟**

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي ما يلي:

1. الكشف عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا ما بين متوسطي التحصيل الأكاديمي للطلاب المعلمين في قسم الدراسات الإسلامية، وأدائهم التدريسي.
2. الكشف عن الفروق بين الجنسين في التحصيل الأكاديمي.
3. الكشف عن الفروق بين الجنسين في الأداء التدريسي.

أهمية البحث:

من المؤمَّل؛ كأهمية للبحث، أن يفيد في الآتي:

1. التوصل إلى نتيجة علمية لتحديد مستوى العلاقة ما بين التحصيل الأكاديمي للطالب المعلم، وأدائه التدريسي، بما يساهم في حل تناقض نتائج الدراسات السابقة، وبخاصة الدراسات العربية على ندرتها.
2. تقديم المعلومات اللازمة للمختصين القائمين على تطوير الخطط الدراسية الخاصة ببرامج كلية التربية، التي تعنى بتأهيل، وتدريب الطلاب المعلمين؛ في سبيل تطوير أدائهم التدريسي.
3. ما يسفر عنه من توصياتٍ، في ضوء ما يتوصل إليه من نتائج، بما يمكن أن يساهم في تطوير مستوى التمكن التدريسي للطلاب المعلمين.

حدود البحث:

-**الحدود الزمانية والمكانية:** أُجْرِيَ البحث في الفصل الدراسي الثاني، من العام الجامعي 1438/ 1439هـ، على الطلاب المعلمين، والطالبات المعلمات المسجلين في التدريب الميداني، بحسب خطة قسم الدراسات الإسلامية في كلية التربية والآداب، بجامعة الحدود الشمالية.

-**الحدود الموضوعية**: يقتصر قياس الأداء التدريسي للطلاب المعلمين على (5) أبعاد، كما في بطاقة الملاحظة، التي أعدها الباحث، وتشمل كفايات: (التخطيط، التنفيذ، التقويم، إدارة الصف، التأمل).

مصطلحات البحث:

تبنّت الدراسة، التَّعريفات الإجرائيَّة التَالية لمصطلحاتها:

1) **التحصيل الأكاديمي**: «النسبة المئوية لمتوسط درجات التحصيل الأكاديمي للطالب في مواد التخصص، والإعداد التربوي، والإعداد العام خلال سنوات دراسته».

2) **الأداء التدريسي**: «الدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم -أو الطالبة المعلمة- في ضوء استجابة المشرف الأكاديمي -أو المشرفة الأكاديمية- على مقياس الأداء التدريسي، الذي أعده الباحث، ويضم (5) أبعاد: (التخطيط، التنفيذ، التقويم، إدارة الصف، التأمل الذاتي)».

الإطار النظري:

يتناول الباحث في هذا الإطار كُلاً من العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي للطالب المعلم، والعوامل المؤثرة في الأداء التدريسي للمعلم بشكل عام.

- **أولا: العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي للطالب المعلم:**

يشغل موضوع التحصيل الأكاديمي اهتمام المجتمعات، والمؤسسات، والأفراد، ومن ذلك البحث في العوامل، التي تؤدي إلى وجود فروق في التحصيل الأكاديمي، بين الأفراد، وهي عوامل كثيرة، ومتنوعة، من أهمِّها ما يلي:

1) **الاتجاه نحو مهنة التدريس:**

يعد الاتجاه الذي يتشكل لدى الطالب المعلم أثناء إعداده لمهنة التدريس عاملاً مؤثِّرًا في مستوى تحصيله الأكاديمي؛ إذ يؤثر ذلك الاتجاه في إقباله على التعلم، ويدفع به نحو التقدم في التحصيل المعرفي، ويجعله أكثر إقبالاً على المادة التي يدرسها، ما يجعل لهذا الاتجاه الإيجابي قيمةً؛ فيشعر بسهولتها، ومتعتها.

وأشارت دراسة (Alkhateeb, 2013)، التي هدفت إلى دراسة اتجاهات الطلاب المعلمين في كلية التربية نحو مهنة التدريس في قطر، إلى أن لدى أفراد الدراسة اتجاهات إيجابية متوسطة نحو التدريس؛ كمهنة، وأن هذا الاتجاه أثر أيضًا في التحصيل الأكاديمي لديهم، وبالتالي، يكون تشكيل الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب المعلمين أثناء مرحلة إعدادهم المهني ذا قيمة في التنبؤ بتحصيلهم الأكاديمي (المجيدل والشريع، 2012م).

ودعمت نتائج دراسة (Bartan, Oksal &

(Sevi, 2013 ما سبق، حيث أكدت على وجود علاقة ارتباطيه إيجابيه ما بين اتجاهات الطلاب المعلمين وتحصيلهم الأكاديمي.

2) الفعالية الذاتية:

يشير عديدٌ من الدراسات إلى أن الفعالية الذاتية، التي هي معتقدات الأفراد حول قدراتهم على إكمال المهام الموكلة إليهم بنجاح، تؤثر في المجهود المبذول، والمثابرة، ووضع الأهداف، ومن ثمَّ التحصيل الأكاديمي. (Liem, Lan & Nie, 2008; Devonport & Lane, 2006)وأكَّدت نتائج دراسة(Castro, Villarreal, Guerra, Sass, Hseih, 2014)& ذلك، بإشارتها إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ما بين الفعالية الذاتية الأكاديمية من جهة، وكلٍّ من الدافعية الأكاديمية، والاتجاه نحو التدريس، والتحصيل الأكاديمي، من جانب آخر، لدى (251) معلِّمًا قبل الخدمة، في تركيا.

3) الدافعية الذاتية:

تعتبر الدافعية، التي هي قوة توجه السلوك نحو تحقيق الهدف، واحدة من المفاهيم النفسية الهامة في مجال التربية، وقد تعددت النظريات التي فسرتها؛ كنظرية التعزيز الذاتي، التي تعد واحدة من النظريات الجديدة، والمؤثرة في فهم دافعية الأفراد؛ فهي تشير إلى أن الحافز وراء السلوك الدافع، متمثِّلٌ في امتلاك خبرة الاختيار (الحكم الذاتي)، وعاطفة الفاعلية في الإجراءات (الكفاءة)، إضافةً إلى توفر الاهتمام العالي، الذي يختلف عنه عند الاخرين في بيئة الفرد (الارتباط). (Ryan & Deci, 2000, b)

وأهم ما يميز هذه النظرية، عن النظريات الأخرى، التي تفسر الدافعية، أنها ترى الدافعية مفهومًا متعدد الأبعاد، لا تتغير في المستوى فحسب، بل في النوع أيضًا؛ إذ يشير (Deci & Ryan ,1995,1991) إلى أن هناك (3) أنواع من الدافعية، هي: الدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية، والدافعية غير الواعية.

وتشير الدافعية الداخلية إلى المشاركة في أي نشاط؛ للمتعة، والارتياح المستمدَّين من المشاركة، وتلعب هذه الدافعية دورًا هامًّا لدى المعلم قبل الخدمة؛ فالتدريس مهنة تكافح من أجل جذب الخريجين الجدد ذوي الكفاءة العالية، والاحتفاظ بهم، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى الدور الذي تلعبه الدافعية الداخلية في الأداء الأكاديمي للطلاب المعلمين ما قبل الخدمة. (Albrech, Hapanen & Hall, 2009; Spittle, Jackson & Casey, 2009).

واعتبرت دراسة (Ariojul, 2009) أنَّ الدافعية الداخلية للمعلمين الأتراك ما قبل الخدمة في اللغة الإنجليزية أحد مؤشرات التنبؤ بأدائهم الأكاديمي، كما أشارت دراسة (Eymur & Geb-an, 2011) إلى وجود أثر إيجابي للدافعية الداخلية

في التحصيل الأكاديمي لمعلمي ما قبل الخدمة.

4) تقدير الذات:

يعد مفهوم تقدير الذات من أهم المفاهيم المنبثقة عن مفهوم الذات؛ كأحد الأبعاد المهمة في تشكيل الشخصية، كما أنه يشكل طاقة نفسية مهمة صنفها «ماسلو» في نظريته، الخاصة بهرم الحاجات، ضمن الحاجات العليا المهمة، من باب أنَّ إشباع هذه الحاجة يُشْعِر الفرد بقيمته، وبثقته بذاته، ما يحفزه، ويدفعه صوب التحصيل، والإنجاز، ويظهر ذلك في قيامه بأفعال مفيدة، ذات قيمة له، وللآخرين.

وقد أكدت جملةُ دراساتٍ العلاقة الإيجابية ما بين تقدير الذات، والتحصيل الأكاديمي؛ كدراسة الردعان والصويلح (2014م)، ودراسة زايد (2004م).

5) توجهات الأهداف:

تمثل الأهداف، التي اعتادها الطلاب في مسيرتهم العلمية، أحد العوامل، التي تؤدي إلى وجود فروق في التحصيل الأكاديمي، وتمثل توجهات أهداف الإنجاز المتمثلة في (مدخل الإتقان، الأداء، تجنب الإتقان، تجنب العمل) أغراضًا متباينة للمشاركة المرتبطة بالمهام الأكاديمية، وقد تم ربطها بالعمليات، وبالنواتج المختلطة المتعلقة بالإنجاز، اعتمادًا على عديدٍ من الأُطُر النظرية، وعلى نتائج الأبحاث.

وبصورة أكثر دقَّةً، يشير (Ames & Arsher, 1988) إلى أن أهداف الطلاب الأكاديمية تؤثر في التحصيل الأكاديمي، كما بيَّنت دراسة حسانين (2010م)، التي استهدفت كشف العلاقة الارتباطية ما بين التحصيل الأكاديمي، وتوجهات الهدف، إلى وجود علاقة ارتباطية عند مستوى دلالة (0.01)، ما بين درجات الطلاب على بُعْد توجُّه هدف المهمة، ودرجاتهم في التحصيل الأكاديمي؛ نظير اهتمام الطلاب ذوي التوجه نحو هدف المهمة بتحدي المهام، بحيث تحركهم دافعية داخلية للانشغال بالمهمة؛ إذ يعتقدون بأن ذلك ربما يساعدهم في الإنجاز، بما يكفل لهم الحصول على إنجاز أكاديمي يرضون عنه، كما تشير دراسة (Hanna, Hanna & Hall, 2015) إلى وجود علاقة ارتباطية، ما بين توجهات أهداف الإنجاز، والتحصيل الأكاديمي، لدى طلاب الجامعة.

وينظر بعض الباحثين إلى أن التحصيل الأكاديمي للطالب، ما هو إلاَّ أحد العوامل الاعتيادية، التي يمكن أن تفسر نسبة بسيطة من التباين في الأداء التدريسي في الميدان، في حين يشير بعضٌ آخَرُ إلى تأثر الأداء التدريسي بعدد من العوامل، التي تصاحب الأداء، ويتأثر بها سلبًا أو إيجابًا؛ كالرضا الوظيفي، والتفاؤل الأكاديمي، وامتلاك إستراتيجيات فعالة لمواجهة ضغوط

العمل. (Duckworth, Quinn & Seligman, 2009)

- ثانيًا: العوامل المؤثرة في الأداء التدريسي للمعلم:

يوضح (Mohanty, 2000) أن المعلمين هم الأكثر أهمية في أي نظام تعليمي، وأن أداءهم أهم مدخلات مجال التعليم، كما تعتمد جدوى أدائهم التدريسي على الدافعية، والتأهيل، والخبرة، والتدريب، والاستعداد، وعوامل أخرى كثيرة.

وأشار (Smith & Smith, 1994) إلى أن العوامل الداخلية لها تأثير في شعور المعلمين بالنجاح، كما أنَّ هناك عواملَ خارجية، يمكن أن تساعد، أو أن تعيق نجاح المعلم؛ كزيادة العبء التدريسي، وانخفاض الأجور، والطلاب المزعجين؛ فهي عوامل تؤثر تأثيرًا دالاًّ على اتجاهات المعلمين نحو وظائفهم، يضاف إلى ذلك الأثر السلبي لنقص دعم، ومساندة المعلمين، على أدائهم.

وقد تناولت دراسة (Nadeem, Rana, Lone, Maqbool, Naz & Ali, 2011) تحليل العوامل المؤثرة في أداء المعلمات، في مناطق إقليم جنوب البنجاب في باكستان، وأشارت نتائج الدراسة إلى تأثير (3) عواملَ بشكلٍ دالٍّ، أوَّلها: انخفاض المستوى الاقتصادي، والاجتماعي لمجتمع المدرسة المحلي؛ إذ يؤدي إلى التقليل من دافعية المعلمين، وثانيها: التقدير المجتمعي، حيث يقدر المجتمع عمل المعلمات مقارنة بعمل المعلمين، ما يؤثر على الأداء التدريسي لهم سلبًا، وإيجابًا، وثالثها: التدخل السياسي غير المبرر، حيث يؤثر ذلك سلبًا على أداء المعلمات.

ويرى الباحث أن التدخل الخارجي في عمل المدرسة، وأداء المعلمين بصفة عامة، مما ينعكس على الأداء التدريسي للمعلمين، ومن صور هذا التدخل ما يشاهَدُ من تدخلات بعض قادة المدارس، وبعض المشرفين التربويين، فيما يتعلق بمنح درجاتٍ، تجعل مجموعة من الطلاب تتقدَّم على أقرانهم، وبما يؤدي أحيانًا إلى تأخر آخرين، أو رسوبهم، وهو أمر يرفضه المعلمون، ويستاؤون منه.

ومن العوامل الأخرى الخارجية: ضعف الأجور، وانخفاض الروح المعنوية، وانخفاض التقدير المجتمعي، وزيادة كثافة الطلاب في الفصل الدراسي، وبعض أنماط الإدارة المدرسية أحادية الجانب (Nadeem et al, 2011)

ويشير (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003) إلى أن الوضع الاجتماعي للمعلم يُعد أحد العوامل المؤثرة في أدائه التدريسي، حيث يرى أن وضعه الاجتماعي أقل من أقرانه الأطباء، والمهندسين، وبعض الموظفين المدنيين، ما يؤدي إلى انخفاض التقدير الذاتي له، وهو

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية (ISSN: 1658- 7006)، المجلد (5)، العدد (2)، جامعة الحدود الشمالية (1441هـ / 2020م)

ما يؤثر سلبًا على أدائه التدريسي.

وتشير نتائج دراسة (Ahmed, Hussain, Ahmed, Ahmed & Din, 2012) إلى أن أكثر العوامل تأثيرًا في النمو المهني للمعلمين على مستوى التعليم العالي في باكستان، قد تمثل في إتقان المقررات التخصصية، وفاعلية طريقة التدريس، والخصائص الشخصية للمعلمين، واتجاهات المعلمين نحو الطلاب.

منهجية البحث وإجراءاته:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي؛ لملاءمته طبيعة البحث، المتمثلة في الكشف عن العلاقة ما بين التحصيل الأكاديمي للطالب المعلِّم، مقيسًا بالمعدل التراكمي، وأدائه التدريسي، مقيسًا بالدرجات الَّتي يحصل عليها من خلال بطاقة القياس المصممة لذلك.

- **مجتمع البحث وعينته:**

تكوَّن مجتمع البحث من جميع طلاب، وطالبات قسم الدراسات الإسلامية في العام الجامعي (1437/ 1438هـ)، المسجلين في المستوى الثامن، وعددهم (87) طالبًا، وطالبة، منهم (62) طالبًا، و(25) طالبةً.

وبلغت عينة البحث الأساسية (59) طالبًا، وطالبة، منهم (42) طالبًا، و(17) طالبة، تراوحت أعمارهم ما بين (22–24) سنة، أما عينة البحث الاستطلاعية، التي أُجْرِيَ عليها تقنين أدوات البحث؛ فتكونت من (28) طالبًا، وطالبة، منهم (20) طالبًا، و(8) طالبات، تمَّ اختيارهم عشوائيًّا، من مجتمع البحث.

- **أداة البحث (بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي للطلاب المعلمين):**

هدف البحث إلى محاولة كشف العلاقة الارتباطية ما بين التحصيل الأكاديمي للطلاب المعلمين، في قسم الدراسات الإسلامية بجامعة الحدود الشمالية -مقيسًا بالمعدل التراكمي- وأدائهم التدريسي، ما تطلَّب إعداد بطاقة ملاحظة؛ لقياس هذا الأداء التدريسي، في التربية الميدانية.

وقد قام الباحث ببناء هذه الأداة البحثية؛ للإجابة عن أسئلة البحث، مستفيدًا من الدراسات السابقة، التي تناولت الموضوع ذاته، بحيث تمثل هدف الأداة في قياس الأداء التدريسي لهؤلاء الطلاب المعلمين.

وجاءت مكوَّنة في صورتها الأولية من (5) أبعاد، هي: (التخطيط، التنفيذ، إدارة الصف، التقويم، التأمل)، بحيث يمثل كل بعد من الأبعاد بعدد من العبارات، ويبين الملحق (1) الصورة الأولية لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي.

ويوضح الجدول (1) الأبعاد، والعبارات الممثلة لكل بعد، كما يلي:

الجدول (1):
"أبعاد بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في صورتها الأولية والعبارات الممثلة لكل بعد"

م	البعد	عدد العبارات الممثلة	العبارات
1	التخطيط	9	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9
2	التنفيذ	12	10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21
3	إدارة الصف	5	22، 23، 24، 25، 26
4	التقويم	8	27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34
5	التأمل	7	35، 36، 37، 38، 39، 40، 41

- **طريقة الاستجابة والتصحيح:**

قام الباحث بتطبيق بطاقة الملاحظة، عبر رصد قيم الأداء التدريسي للطلاب المتدربين، في ضوء مشاهدتهم، في مواقف تدريس حقيقية داخل صفوفهم الدراسية، وفق مقياس ليكرت الخماسي المتدرج: [(5) تنطبق تمامًا، (4) تنطبق، (3) تنطبق بدرجة متوسطة، (2) لا تنطبق، (1) لا تنطبق تمامًا].

كما قام الباحث بتدريب إحدى الزميلات من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس -شطر الطالبات-، على القيام بمثل هذا الدور، فيما يخص تطبيق بطاقة الملاحظة، ورصد قيم الأداء التدريسي للطالبات المتدربات، بحيث وضَّح لها أهداف الدراسة، وأهميتها، والدلالات الإجرائية للعبارات محل الملاحظة، والقياس. وقد تم تصحيح هذا المقياس وفقًا للدرجات، التي تقابل عباراته، وحيث إن عدد عبارات المقياس بلغ (41) عبارة؛ فعليه تكون الدرجة العظمى على المقياس (205) درجات، بينما تكون الدرجة الصغرى على المقياس (41) درجة.

- **الخصائص السيكومترية للأداة:**

- **الصدق**: استخدم الباحث طريقة صدق المحكمين؛ للتأكد من مدى مناسبة كل عبارة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى ملاءمتها من حيث الصياغة؛ إذ تم عرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الحدود الشمالية، بلغ عددهم (5) أعضاء، وأبدى المحكمون اتفاقهم على انتماء العبارات للأبعاد، وقد تركزت ملاحظاتهم حول إعادة صياغة بعض العبارات، وهو ما التزم الباحث بتنفيذه.
- **الاتساق الداخلي للبطاقة**: اسْتُخْدِمَ معامل ارتباط بيرسون؛ لإيجاد معامل ارتباط العبارات بالبعد الذي تنتمي إليه، وارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس، وارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس؛ فأسفرت نتائج التحليل عن استبعاد عباراتٍ لم تظهر لمعاملات ارتباطها دلالة عند أيٍّ من مستويي الدَّلالة (0,05)، و(0,01).

ويوضح الجدول (2) نتائج تحليل الاتساق الداخلي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، كما يلي:

الجدول (2):
"نتائج تحليل الاتساق الداخلي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي"

البعد	م	ارتباط البعد بالفقرات	ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية	ارتباط البعد بالدرجة الكلية
التخطيط	1	0,269	0,205	**0,899
	2	0.319	0,288	
	3	0,487**	*0,391	
	4	0,122	0,066	
	5	**0,518	*0,455	
	6	*0,405	*0,368	
	7	0,278	0,269	
	8	*0,380	*0,368	
	9	0,026	0,100	
التنفيذ	10	0,198	0,240	**0,933
	11	0,174	0,148	
	12	0,215	0,201	
	13	*0,370	*0,378	
	14	*0,469	*0,469	
	15	*0,374	*0,389	
	16	*0,385	*0,372	
	17	0,139	0,140	
	18	*0,418	*0405	
	19	0,252	0,227	
	20	0,238	0,221	
	21	**0,501	*0,513	

البعد	م	ارتباط البعد بالفقرات	ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية	ارتباط البعد بالدرجة الكلية
إدارة الصف	22	0,165	0,171	**0,619
	23	0,074	0,032	
	24	**0,418	**0,516	
	25	**0,439	**0,670	
	26	*0,374	*0,390	
التقويم	27	*0,344	*0,369	0,268
	28	*0,475	*0,356	
	29	*0,454	**0,615	
	30	0,194	0,266	
	31	0,158	0,195	
	32	*0,393	**0,507	
	33	0,176	0,095	
	34	*0,410	*0,482	
التأمل	35	0,207	0,058	**0,872
	36	0,255	0,072	
	37	**0,529	*0,378	
	38	0,292	0,131	
	39	*0,375	*0,374	
	40	*0,380	*0,385	
	41	*0,372	*0,357	

مستوى دلالة (0,05)* مستوى دلالة (0.01)**

ويبيِّن الجدول (2)، أنَّ عدد عبارات أداة الدِّراسة (بطاقة الملاحظة)، بعد استبعاد تلك العبارات، الَّتي لم تكن ذات دلالة، قد بلغ (22) عبارة، تمثِّل الصِّورة النهائية للأداة، وجاءت هذه العبارات موزَّعة على (5) أبعاد.

ويبيَّن الجدول (3) عدد عبارات بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية، موزعة على أبعادها:

الجدول (3):
"أبعاد بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في صورتها النهائية والعبارات الممثلة لكل بعد"

م	البعد	عدد العبارات الممثلة	العبارات
1	التخطيط	4	3، 5، 6، 8
2	التنفيذ	6	13، 14، 15، 16، 18، 21
3	إدارة الصف	3	24، 25، 26
4	التقويم	5	27، 28، 29، 32، 34
5	التأمل	4	37، 39، 40، 41

- **ثبات أداة البحث:**

تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة التجزئة النصفية، باستخدام معادلة سبيرمان–براون؛ فبلغ معامل الثبات القيمة (0.688)، كما تم حسابه باستخدام معامل ألفا كرونباخ؛ فبلغت قيمته (0.734)، وهما قيمتان دالتان إحصائيًّا عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.01$)** .

- **الأساليب الإحصائية:**

أفاد الباحث في معالجة البيانات إحصائيًّا، من أساليب إحصائية تناسب أهداف البحث، وطبيعة متغيراته، وهي:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- معامل ارتباط بيرسون؛ لتحديد مستوى الدلالة للعلاقة الارتباطية ما بين التحصيل الأكاديمي، والأداء التدريسي.
- اختبار T-Test لمتوسطين غير مرتبطين؛ لتحديد الفروق في التحصيل الأكاديمي، والأداء التدريسي، تبعًا لمتغيِّر النوع.

نتائج البحث ومناقشتها:

أمكن عرض، ومناقشة نتائج البحث، على النحو التالي:

- **إجابة السؤال الأول:**

تمَّ حساب معاملات ارتباط بيرسون؛ للكشف عن وجود أية علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا ما بين متوسطي التحصيل الأكاديمي، مقيسًا بالمعدل الأكاديمي التراكمي (مواد التخصص، المواد التربوية، مواد الإعداد العام، الكلي)، وبين الأداء التدريسي، مقيسًا باستجابة المشرف الأكاديمي، للطلاب المعلمين في قسم الدراسات الإسلامية بجامعة الحدود الشمالية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (4)؛ كالتالي:

الجدول (4):

"قيمة معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة للعلاقة الارتباطية بين درجات التحصيل الأكاديمي والأداء التدريسي"

م	المتغيران	قيمة معامل ارتباط بيرسون	مستودى الدلالة
1	التحصيل الأكاديمي (مواد التخصص)، الأداء التدريسي	0.046	0,731
2	التحصيل الأكاديمي (المواد التربوية)، الأداء التدريسي	0.068-	0.610
3	التحصيل الأكاديمي (المواد العامة)، الأداء التدريسي	0.088-	0,508
4	التحصيل الأكاديمي (الكلي)، الأداء التدريسي	0.041-	0.760

مستوى دلالة (0,05)* مستوى دلالة (0.01)**

وتشير القيم الإحصائيَّة في الجدول (4) إلى عدم وجود أية علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية، ما بين التحصيل الأكاديمي، في أي من فئاته، وكليًّا، وبين الأداء التدريسي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كلٍّ من (Vecaldo et al, 2017) ومطر وبريح (2013م)، ورواقه وآخرين (2005م)، في حين خالفت هذه النتيجة ما توصلت إليه دراستا (Diaz, 2015)، و(D'Agostino & Power, 2009).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ما أشارت إليه دراسة (Mohanty, 2000) من اعتماد الأداء التدريسي على عوامل كثيرة؛ كالتدريب، والدافعية، التي تعني مستوى ثقة الطالب المعلم في قدرته على النجاح في أداء المهام الموكلة إليه، وهي دافعية تعتمد داخلية أم خارجية على كفاءته الذاتية. وتبدو هذه الكفاءة الذاتية منخفضة لدى الطلاب المعلمين، وهو ما لمسه الباحث؛ كمشرف تعليمي على كثير منهم، ويظهر هذا الانخفاض في أشكال متعددة، منها انخفاض مستوى حماستهم، ما انعكس سلبًا على مستوى دافعيتهم التدريسية.

أما انخفاض دافعيتهم الخارجية؛ فيمكن عزوه إلى عدم وجود نظام للحوافز يدفع بهم نحو التميز، باستثناء درجات الأداء، التي لم تعد -من وجهة نظر الباحث- محفِّزًا كبيرًا لهم، حيث اعتاد كثير منهم الحصول على تقديرات عالية، لا تعبر عن الواقع الفعلي للأداء.

أما عامل التدريب؛ فيرى الباحث؛ كمشرف أكاديمي ضعف توفر مقومات البيئة الداعمة والمساندة لدى مدارس التدريب، حيث يكتفي المعلم الرسمي؛ كمعلم متعاون ببعض التوجيهات، التي لا تساعد الطالب المعلم على التمكن من المهارات التي تعلمها نظريًّا، وهي مهارات يحتاج إتقانها إلى فهم، وتطبيق عمليين، ما أضعف كفاءتهم الذاتية، وخفض مستويات حماستهم، ودافعيتهم نحو التميز التدريسي.

ويشير الباحث إلى أن بعض مدارس التدريب تتعامل مع المعلم الطالب؛ بوصفه معلِّمًا رسميًّا من حيث الحقوق، والواجبات، وهو ما يخالف ما يجب أن تكون عليه العلاقة ما بين مدرسة التدريب، وهذا الطالب المعلم، الذي هو في مرحلة الممارسة الأولى، ما يعني ضرورة تخفيف العبء التدريسي عنه، مقابل

تكثيف جهود تطوير مهاراته التدريسية، وكفاءته المهنية.

ومما يدعم الفهم السابق قصر فترة المشاهدة بداية برنامج التدريب، وضعف جدّية المعلم المتعاون في متابعة، وتوجيه الجهد التدريسي للطالب المعلم، ما يجعل هذا المتدرب يقع في حرج مهني كبير؛ نتيجة ضعف قدرته على الأداء الجيد لما يجب عليه القيام به من مهام، وأدوار متنوعة، ومتكاملة في ضوء طبيعة مهنته، أو تخصصه الأكاديمي.

ويقع هذا التقصير في مقابل أنه كان يحسُن بمدرسة التدريب أن توفر لهذا المعلم تحت التجربة فرص النمذجة في اكتساب مهارات لازمة؛ كمهارات التخطيط، وإعداد الدروس، وتنفيذها، وتقويم الطلاب، وإدارة الصف، إضافة إلى أهمية تعاهد أدائه التدريسي بتغذية راجعة آنية، ومستمرة، وهي أدوار مهمة، لكنها غائبة عن واقع معظم مدارس التدريب، رغم وجود معلم متعاون تنص لائحة مهامه على وجوب تقديم الدعم، والمساندة إلى هذا الطالب المعلم، كلما كانت هناك حاجة إلى ذلك.

- **إجابة السؤال الثاني:**

تم بحث الفروق الدالة إحصائيًّا، ما بين متوسطي الجنسين في التحصيل الأكاديمي، مقيسًا بالمعدل الأكاديمي التراكمي (مواد التخصص، المواد التربوية، مواد الإعداد العام، الكلي)، باستخدام اختبار T-Test لمتوسطين غير مرتبطين، وجاءت نتائج ذلك، كما يوضِّحها الجدول (5)، على النحو التالي:

الجدول (5):

« نتائج اختبار T-Test للفروق في التحصيل الأكاديمي بين الذكور والإناث"

م	المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T-Test	الدلالة
1	مواد التخصص	ذكور	42	78.15	9.27	57	0.120	0.905
		إناث	17	78.46	7.98			
2	المواد التربوية	ذكور	42	74.17	9.59	57	0.062	0.950
		إناث	17	74	8.17			
3	مواد الإعداد العام	ذكور	42	73.46	7.62	57	1.319	0.193
		إناث	17	70.66	6.73			
4	الكلي	ذكور	42	225.78	22.24	57	0.427	0.671
		إناث	17	223.12	19.48			

مستوى دلالة (0,05)* مستوى دلالة (0.01)**

وتبيِّن نتائج الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ما بين الذكور والإناث في التحصيل الأكاديمي في أيٍّ من فئاته (مواد التخصص، مواد الإعداد التربوي، مواد الإعداد العام)، وكذلك في التحصيل الكلي، وهو ما يعزوه الباحث إلى تماثل العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي لدى الجنسين، في بيئة البحث، تلك العوامل التي تشمل: (الاتجاه نحو مهنة التدريس، الفعالية الذاتية، الدافعية الذاتية، تقدير الذات، توجهات الهدف).

وفضلاً عن تماثل الجنسين في العوامل المؤثرة السابقة؛ فإن هناك عوامل أخرى يتضح للباحث عدم وجود فروق ما بين الجنسين فيها؛ كالمستوى الاقتصادي، والاجتماعي، والمهارات الدراسية، والمسؤولية التحصيلية، تلك المسؤولية المتمثلة في حضور المحاضرات، والقيام بالواجبات، والتكليفات.

- **إجابة السؤال الثالث:**

تمَّ استخدام اختبار T-Test لمتوسطين غير مترابطين؛ لبحث الفروق الدالة إحصائيًّا ما بين الجنسين في الأداء التدريسي، مقيسًا باستجابة المشرف الأكاديمي، ويوضح الجدول (6) نتائج ذلك؛ كالتالي:

الجدول (6):
« نتائج اختبار T-Test للفروق في الأداء التدريسي بين الذكور والإناث"

م	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T-Test	الدلالة الإحصائيَّة
1	ذكور	42	58.26	16.89	57	-6.116	0.000**
	إناث	17	86.48	13.66			
مستوى دلالة (0,05)* مستوى دلالة (0.01)**							

ويبيِّن الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيًّا في الأداء التدريسي، لصالح الإناث، وهو ما يعزوه الباحث إلى تفوق الطالبات المعلمات؛ نظير تميز بيئة التدريب الميداني في مدارس الطالبات، من حيث المناخ المدرسي، والإمكانات المادية، ما انعكس إيجابًا على حماسة الطالبات المعلمات، وزاد من دافعيتهن، وعطائهن التدريسي.

وتتفق هذه النتيجة، مع ما بيَّنته دراسة الكوري (2004م)، من وجود فروق دالة إحصائيًّا ما بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين، والطالبات المعلمات في الأداء الكلي لمهارات التدريس العامة، لصالح الطالبات المعلمات.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث؛ فإن الباحث يوصي بالآتي:

1. ضرورة عناية كليات التربية، والأقسام الأكاديمية فيها بالطالب المعلم، من حيث رفع مستوى تحصيله الأكاديمي، وتبصيره بالعوامل المؤثرة في ذلك، ومن هذا مساعدته في بناء شخصيته العلمية ذات الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس، الواثقة بفعاليتها الذاتية، التي تمتلك توجهاتٍ، وأهدافًا عالية، محفزة دائمًا نحو الإنجاز.
2. تطوير التدريب الميداني للطلاب المعلمين؛ كمرحلة مهمة من البناء الأكاديمي، وإعادة النظر في كيفية تفعيل أدوار كلٍّ من المعلم المتعاون، وقائد المدرسة، وتكامل هذه الأدوار مع أدوار المشرف الأكاديمي.
3. توجيه قادة المدارس صوب التعامل مع الطالب المعلم؛ بوصفه متدرِّبًا يحتاج إلى تمكينه من المهارات التدريسية، التي تلقَّاها نظريًّا، عبر نمذجة الأدوار، التي يقوم بها، والإفادة من المعلم المتعاون في ذلك، وعدم تكليفه بأعباء تدريسية لا تتناسب مع ما يمتلكه من معارف، ومهارات.
4. التأكيد على أهمية البيئة الداعمة داخل مؤسسات إعداد المعلم، أو مدارس التدريب الميداني؛ لما لجهودها من أثر واضح في مساعدته على التمكن التدريسي، واكتسابه خبرات التدفق التدريسي Teaching Flow.

مقترحات البحث:

يقترح الباحث إجراء الأبحاث الآتية:

1. أبحاث مماثلة على الأقسام الأكاديمية الأخرى في كليات التربية؛ إذ يصعب تعميم نتائج البحث الحالي في ظل صغر حجم عينته.
2. أبحاث مماثلة تأخذ بالمنهج المختلط (الكمي-الكيفي)، المستند إلى الاستبانات، والمقابلات شبه المنظمة، التي تعطي تفسيرات أعمق، وأوسع للظاهرة المدروسة.
3. أبحاث تهدف إلى تطوير أدوات موحَّدة، تأخذ بالتوجهات العالمية الحديثة، في مجال تقييم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين.

المصادر والمراجع:

أولاً/ المراجع العربية:

الردعان، دلال؛ الصويلح، بدر. (2014م). تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. مجلَّة العلوم التربوية، مصر، 2(3)، 37-97.

رواقه، غازي ضيف الله؛ محمود، يوسف سيد؛ الشبلي،

عبد الله علي. (2005م). تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية للمعلمين والمعلمات في سلطنة عُمان. مجلة جامعة دمشق، 21(2) :131-158.

زايد، كاشف. (2004م). تقدير الذات لدى طلاب قسم التربية الرياضية بجامعة السلطان قابوس وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي. مؤتمر التربية الرياضية: الرياضة نموذج للحياة المعاصرة، ج(1)، الأردن، عَمَّان: الجامعة الأردنية، 321-932.

الصوفي، محمَّد عبد الله. (1998م). اتجاهات طلبة كلية التربية-صنعاء: نحو مواد علم النفس. مجلة البحوث والدراسات التربوية، 5(13) 11-30.

عبد الله، عزَّة شديد محمَّد. (2012م). تقويم أداء الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية في ضوء معايير أداء الطالب المعلم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 4(24)، 255-305.

العيساوي، داخل محمد علوان. (2015م). تقويم برنامج إعداد المعلمين من وجهة نظر الطلبة. مجلة الكلية الإسلامية بجامعة النجف، (33)،717-745.

الكوري، عبد الله علي. (2004م). مدى إسهام برنامج التربية العملية في تنمية مهارات التدريس العامة والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة صنعاء. المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر- التعليم الجامعي العربي آفاق الاصلاح والتطوير، ج(2)، القاهرة: مركز تطوير التعليم الجامعي-جامعة عين شمس ومركز الدراسات المعرفية، 184-321.

نصار، أنور شحادة حسين. (2017م). واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة بجامعات غزَّة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 25(1)، 160-174.

ثانياً / المراجع الأجنبية والعربية المترجمة:

Ahmed, M., Hussain, I., Ahmed, M., Ahmed, S., & Din, M. (2012). A study of the factors affecting the professional performance of the teachers at higher education level in Khyper Pakhtunkhwa. *Academic Research International Journal, Pakistan, 2*(2), 336-341.

Albrecht, E., Haapanen, R., & Hall, E. (2009). *Improving Secondary School Students' Achievement using Intrinsic Motivation, (On-line)*. Retrieved on September 2010, from: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED504829.pdf

Alkhateeb, H. M. (2013). Attitudes towards teaching profession of education students in Qatar. *Innovative Teaching*, 2(9), 1-5.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, (80), 260-267.

Bartan, M., Oksal, A., & Sevi, L. (2013). Analysis of attitudes of pre-school prospective teachers towards teaching profession and their professional self-esteem -Kutahya Sample. *Ozean Journal of Social Sciences*, 6(2), 35-42.

Baumeister, R. F., Campbell, J. K., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological Science Public Interest*, 4, 1-44.

Castro-Villarreal, F., Guerra, N., Sass, D., & Hseih, P. (2014). Models of pre-service teachers' academic achievement: The influence of cognitive motivational variables. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14, 71-95.

D'Agostino, J., & Powers, S. (2009). Predicting teacher performance with test scores and grade point average: A meta-analysis. *American Educational Research Journal*, *46*(1), 146-182.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 39-41). New York: Plenum

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, (11), 227-268.

Devonport, T., & Lane, A. (2006). Relationship between self-efficacy, coping and student retention. *Social Behavior and Personality, 34*(2), 127-138.

Diaz, R. V. (2015). Teaching performance of novice teachers: Its relationship with academic achievement and teacher testing. *The Online Journal of Quality in Higher Education, 2*(3), 115-120.

Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology, 4*(6), 540-547.

Eymur, G., & Geban, O. (2011). An investigation of the relationship between motivation and academic achievement of pre-service chemistry teachers. *Education and Science*, 36(161), 246-255.

Hall, M., Hanna, L-A., Hanna, A., & Hall, K. (2015). Associations between Achievement Goal Orientations and Academic Performance Among Students at a UK Pharmacy School. *American Journal of Pharmaceutical Education, 79*(5), 64. DOI: 10.5688/ajpe79564.

Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self- efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement Outcome. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 486-512.

Mohanty J. (2000). *Current Trends in Higher Education*. New Delhi: Deep and Deep Publications.

Nadeem, M., Rana, M. S., Lone, A. H., Maqbool, S., Naz, K., & Ali, D. A. (2011). Teacher's Competencies and Factors Affecting the Performance of Female Teachers in Bahawalpur (Southern Punjab) Pakistan. *International Journal of Business and Social Science, 2*(9), 217-222.

Smith, J. K., & Smith, L. G. (1994). *Education today the foundations of a profession*. St. Martin's press Inc.

Spittle, M., Jackson, K., & Casey, M. (2009). Applying Self-Determination Theory to Understand the Motivation for Becoming a Physical Education Teacher. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 25*(1), 190-197.

Vecaldo, R. (2017). Epistemological beliefs, academic performance and teaching competence of pre-service teachers. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research, 5*(2), 114-124.

المبالغة في التعليم لدى موظفي جامعة طيبة بالمدينة المنورة

علي حسين حورية (*)

جامعة طيبة

(قدم للنشر في 1439/9/2هـ، وقبل للنشر في1440/2/20هـ)

ملخص الدراسة: هدفت الدراسة التعرف إلى درجة توفر المبالغة في التعليم لدى موظفي جامعة طيبة بالمدينة المنورة، والتعرف على الاختلافات بين استجابات أفراد العينة في درجة توفر المبالغة في التعليم تبعاً لمتغيرات الدراسة الخمس (الجنس، المؤهل العلمي، أسلوب الدراسة، التخصص، والرتبة). تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من 189 فرداً، تم اختيارهم عشوائياً من 1842 فرداً. وقد أخذت استجاباتهم على استبانة مكونة من 16 مؤشراً، موزعة على محورين: (المؤشرات الوظيفية، والمؤشرات الذاتية). أظهرت النتائج أن متوسط توفر المبالغة في التعليم لدى الموظفين بلغ 1.85، وبدرجة توفر متوسطة. وأن متوسط توفر «المؤشرات الوظيفية» بلغ 2.11، وبدرجة توفر متوسطة. بينما بلغ متوسط توفر «المؤشرات الذاتية» 1.60، وبدرجة توفر منخفضة. وكشفت الدراسة عن معدلات مبالغة في التعليم تراوحت بين 17.5 ٪ و59.8 ٪ لمحور «المؤشرات الوظيفية»، وبين 10.1 ٪ و18.5 ٪ لمحور «المؤشرات الذاتية». كما كشفت الدراسة عن عدم وجود اختلافات بين استجابات أفراد العينة في درجة توفر «المؤشرات الذاتية» تبعاً لمتغيرات الدراسة جميعها، وعن عدم وجود اختلافات بين استجابات أفراد العينة في درجة توفر «المؤشرات الوظيفية» تبعاً لمتغيرات الدراسة، عدا متغير الجنس؛ الذي جاء لصالح الإناث، ومتغير المؤهل العلمي؛ الذي جاء لصالح البكالوريوس والماجستير. وقدمت الدراسة عدة توصيات منها، تعزيز جهود المواءمة بين مؤهلات الخريجين ومتطلبات السوق، وخلق جو من التوافق والتطابق بين سوق العمل وسياسات التعليم، إضافة إلى التوسع في مجالات عمل المرأة المتعلمة.

الكلمات المفتاحية: مؤشرات، المبالغة في التعليم، الموظفون، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

*****

Overeducation among Taibah University Employees in Madinah

Ali Hussein Houriah
Taibah University

(Received 17/5/2018, accepted 29/10/2018)

Abstract: This study aimed to find the degree of overeducation among Taibah University employees in Madinah. Specifically, the study used six variables (Gender, academic qualification, method of study, specialization, ranke) to find out if there are any significant differences among respondents. The descriptive analytical method was used, and the sample study consisted of 189 participants, randomly selected from a population of 1842 employees. A survey questionnaire consisting of 16 indicators divided in two domains (Functional indicators, self-indicators), was administered to the sample. Analysis of the data showed that the mean score of overeducation of the sample is 1.85, with medium degree; and that of functional indicators is 2.11, with medium degree. While the mean score of self-indicators is 1.60, with low degree. The study revealed that the rates of over-education ranged from 17.5% to 59.8% for functional indicators and 10.1% to 18.5% for the Self-indicators. It also revealed that there are no differences between responses of the sample based on Self-indicators. Similarly, there are no differences between respondents based on functional indicators, except for the sex, favoring females; and the scientific qualification, favoring the bachelor's degree and above. Based on these findings, it is recommended to promote harmonization efforts between the qualifications of graduates and the requirements of the labor market; ensure compatibility between the labor market and educational policies; and expand the employability market for women.

Keywords: indicators, overeducation, employees, Taibah University, Medinah

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة طيبة، ص ب: 344، رمز بريدي: 41411، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Dept. of Educational Administration, Faculty of Education, Taibah University, P.O. Box: 344, Postal Code: 41411, Al-Madina Al-Monawara, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: ahuriyyah@taibahu.edu.sa

DOI: 10.12816/0055720

مقدمة :

شهدت المملكة العربية السعودية كغيرها من الدول العربية تطوراً سريعاً في قطاع التعليم بعامة، وفي قطاع التعليم العالي والجامعي بخاصة. ووفقاً لوزارة التعليم زاد إجمالي الالتحاق بالتعليم العالي من 116208 عام 1407هـ إلى 1622441 عام 1437هـ، كما زاد عدد الجامعات في الفترة ذاتها من 8 جامعات إلى 29 جامعة (وزارة التعليم، 1407هـ)، (وزارة التعليم، 1437هـ). والواقع أن التعليم العالي، بالنسبة للبلدان النامية، أصبح عنصراً هاماً لتحقيق النمو الاقتصادي المستدام.

ويُعد التعليم رافداً من روافد الاقتصاد، وعاملاً مؤثراً في النمو الاقتصادي للدول، كما أن العلاقة الطردية بينه وبين الاقتصاد، أثبتت أن نجاح المجتمعات وتقدمها يتوقف على استثمار مخرجات التعليم المتمثل في رأس المال البشري أفضل استثمار. وهذا ما يؤكده ليم (Lim, 2013) بأن العمالة الماهرة التي ينتجها قطاع التعليم العالي، قادرة على الشروع في أنشطة البحث والتطوير، مما قد يؤدي إلى المزيد من الابتكارات وارتفاع الإنتاجية. وعلى المستوى الفردي، فإن التعليم العالي يُعد تذكرة للوصول إلى النجاح الاقتصادي، وسلماً لأولئك الأقل حظاً للانتقال إلى مستوى أعلى. وبالتالي، من المتوقع أن يسفر الاستثمار في التعليم العالي، سواء من جانب الفرد أو الحكومة، عن عائد مرتفع.

وبالمقابل، هناك صعوبات ومعوقات تعتري خريجي التعليم العالي، قد تفسد حلاوة الاستثمار فيه؛ فالحصول على عمل والوصول إلى وظيفة بات مطلباً لخريجي الجامعات، والبطالة، والعمل غير المناسب وغير المريح، قد تُخيب الآمال في الحصول على العوائد المتوقعة. فقد أظهرت إحصاءات (البنك الدولي، 2017م) أن مؤشرات البطالة من القوى العاملة في كل من بريطانيا وأمريكيا واليابان وفرنسا وسنغافورة بلغت 4.3 ٪، 4.4 ٪، 2.8 ٪، 9.7 ٪، 2 ٪، بينما وصلت إلى 11.6 ٪، 14.9 ٪، 15.2 ٪، 16 ٪، 27.9 ٪ في كل من مصر والأردن وتونس وعُمان والضفة الغربية، مقابل 5.7 ٪، 1.7 ٪، 2.1 ٪، 1.3 ٪، 0.2 ٪ في السعودية والإمارات، والكويت والبحرين وقطر.

كما أظهرت العديد من الدراسات، أن عدداً كبيراً من خريجي الجامعات، بعدما حصلوا على وظائف وجدوا أنها لا تتناسب والمؤهلات التي يحملونها، (Dolton and Vignoles, 2000; Sloane P. J., Battu, H., & Seaman, P. T., 1999).

وفي هذا الإطار أبرزت الأدبيات ظاهرة التعليم الزائد Over-education والتعليم الناقص Under-education لدى خريجي التعليم العالي في سوق العمل، واصفة إياها بعدم التطابق التعليمي بين المؤهلات العلمية التي يحملونها وبين الأعمال التي يمارسونها. وقد أطلق على هذه الظاهرة اسم المبالغة أو المبالغة في التعليم Over-education.

وترتبط ظاهرة المبالغة في التعليم بعدة متغيرات

كالأجور والرضا الوظيفي والمشاركة في التدريب (Verhaest & Omey, 2006). كما ترتبط بالشخص المؤهل تأهيلاً عالياً ويعمل في مجال لا يتطلب ذلك. واستمرار هذه ظاهرة وانتشارها؛ دليل على أن اقتصاد السوق لا يعمل بالشكل الصحيح، وأن عروض الأيدي العاملة في السوق لا تتطابق مع طلباته، مما قد يؤدي إلى عدم المساواة في الدخل، والبطالة لفترة طويلة (Wronowska, 2017). ويؤكد على ذات المعنى دالتون وسيلز (Dolton & Silles, 2008)بأن المبالغة في التعليم تحدث عندما يكون هناك تناقضاً بين المستويات الفعلية والمطلوبة من التعليم. ينتج عنه بطء في الحراك المهني، وانخفاض في معدل العائد على الاستثمار في التعليم. وقد يُحدث ذلك فائضاً من خريجي الجامعات، مسبباً قبولهم العمل بوظيفة تتطلب مستوى أقل من المؤهلات الحاصلين عليها (كالدبلوم مثلاً) لأن الوصول إليها أسرع وأسهل (Melosik, 2013).

ويلاحظ أن مفهوم المبالغة في التعليم Over-education قد ارتبط بوجود حد معين من التعليم، كمتطلب وظيفي في العمل، وأن تجاوز هذا الحد، من خلال الحصول على ما هو أعلى منه في تلك الوظيفة هو الذي يؤدي إلى بروز ظاهرة المبالغة في التعليم، وبالتالي فالمبالغة في التعليم هو تجاوز الحد التعليمي المطلوب لوظيفة ما.

وقد تناول الباحثون مفهوم المبالغة في التعليم Over-education ، وحاولوا إيضاحه والكشف عن أبعاده. فمنهم من أشار إلى أنه يقتصر على الشخص الذي تلقى تعليماً يزيد عن المستوى المطلوب للوظيفة (Mehta, Felipe, Quising and Camingue, 2011). ومنهم من بيّن أن المفهوم مرتبط بالفرق بين مستوى التعليم الذي تلقاه الفرد ومستوى التعليم المطلوب لشغل الوظيفة التي يحل بها(Leuven & Oosterbeek, 2011) .

كما ذكر جونز (2000م) أسلوب تقصي ظاهرة المبالغة في التعليم، الذي نهجه سكيرمان (Sicherman, 1991) خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي من خلال دراسة متوسط عدد سنوات التعليم التي تتطلبها الوظائف التي يعمل بها عدد من الأفراد. وقد تبين أن حوالي 40 ٪ من المستهدفين، يحملون مؤهلات تعليمية، تفوق ما تتطلبه الوظائف التي يعملون بها، وأن هؤلاء أكثر ميلاً إلى تغيير وظائفهم التي يشغلونها؛ إذ إنهم يختارون العمل في مثل هذه الوظائف لفترة قصيرة من أجل اكتساب الخبرة. كما تبين أن الفئة الأكثر تعليماً، لديها فرص الترقية لمناصب إدارية ولوظائف أخرى، أكبر من الفئة الأقل تعليماً. وبالتالي فالأفراد الحاصلين على مؤهلات علمية أعلى، والأكثر دوراناً في وظائفهم، والأسرع كسباً للترقيات، أكثر عرضة لظاهرة الإفراط والمبالغة في التعليم Over-educated.

وقد حاولت العديد من الدراسات الأجنبية الكشف عن هذه الظاهرة، محاولة تحديد أسبابها، وطرق قياسها وعلاقتها بخفض الكلفة، وجودة الأداء والرضا الوظيفي. أما الدراسات العربية في هذا المجال، فتكاد تكون نادرة إن لم تكن معدومة –على حد علم الباحث–؛ إذ لم يستطع الباحث الحصول على أي دراسة باللغة العربية. وبالتالي تركزت أدبيات الدراسة بحثاً في الدراسات الأجنبية وتم ترتيبها تصاعدياً من الأقدم إلى الأحدث وفي الآتي:

أجرى شوفالير، وليندلي (Chevalier & Lindley, 2009) دراسة تحليلية في ألمانيا حول السعي المبكر لدخول الخريجين لسوق العمل مع التركيز على الإفراط في التعليم. أخذت البيانات من لوحة المسوحات الاجتماعية والاقتصادية للأسر، وتم تعريف التعليم المفرط عن طريق المطابقة بين المؤهلات والوظيفة، وتم تحديد ثلاث مجموعات من الخريجين: الأولى متطابقة، والثانية على ما يبدو مفرطة في التعليم، والثالثة مفرطة بالتعليم حقاً. وبمقارنة قبلية وبعدية بين مجموعات الخريجين توصلت الدراسة إلى أن نسبة الخريجين المبالغ في تعليمهم قد تضاعفت، على الرغم من أن أجور المبالغ في تعليمهم ظلت مستقرة. ولا يوجد أي من المؤسسات قد يؤثر على احتمالية الإفراط في التعليم الحقيقي. كما أن الخريجين المفرطين لا يمكن تمييزهم عن الخريجين المتطابقين، بينما يفتقر الخريجون بشكل أساسي إلى المهارات غير الأكاديمية، ويعانون من مشكلة تدني الأجور.

وفي ماليزيا درس ليم (Lim, 2013) المبالغة في التعليم بين الخريجين، ومدى ارتباط ذلك بمستوى سعادتهم في حياتهم العامة. استخدم الباحث المنهج الوصفي، من خلال استبانتين: وزعت الأولى على عينة من طلاب السنة النهائية في الجامعة، ووزعت الثانية على الخريجين الجدد في سوق العمل. أظهرت النتائج أن هناك نسبة كبيرة من الخريجين يعانون من المبالغة في التعليم. وأن الخريجين الذين عبروا عن سعادتهم في الحياة، هم أقل عرضة للإفراط في التعليم. كما أن المبالغة في التعليم ترتبط بشكل كبير وسلبي بمستوى السعادة أثناء العمل؛ أي أنه كلما زاد مستوى السعادة قل مستوى المبالغة بالتعليم، وبالتالي يكون مستوى السعادة أحد الأسباب التي تجعل المبالغة في التعليم ظاهرة مستمرة ودائمة.

وفي إسبانيا أجرى راموس وسانروما (Ramos & Sanromá, 2013) دراسة هدفت إلى تحليل تأثير المتغيرات الفردية وبعض خصائص التنقل المكاني لأسواق العمل الإقليمية بشأن المبالغة في التعليم بإسبانيا. وقد توصلت الدراسة إلى أن أحجام أسواق العمل المحلية، وإمكانية توسيع نطاق البحث عن عمل، في أسواق عمل أخرى، عن طريق التنقل، قد تكون عوامل مفسرة لظاهرة المبالغة في التعليم بأسواق العمل الإسبانية.

وأجرى كل من بول، وليبين، وروسين، وولف (Boll, Leppin, Rossen, & Wolf, 2016) دراسة

مسحية حول أدلة جديدة على المبالغة في التعليم لخمسة وعشرين دولة أوروبية. بحثت الدراسة حالات الإفراط في التعليم بين العاملين في الاتحاد الأوروبي من خلال الاعتماد على مسح القوى العاملة الأوروبي عام 2013م، من أجل إلقاء الضوء على التفاعل بين العوامل التفسيرية لظاهرة الإفراط في التعليم مثل: الخصائص الأسرية، ومجال الدراسة، والكشف عن اختلافاتها تبعاً للقطر أو الدولة. لذلك تتميز هذه الدراسة بالعدد الكبير من المحددات والدول التي تم تحليل بياناتها في وقت واحد، مع التمييز بين العمال ذوي المهارات العالية والمتوسطة أثناء التحليل. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تباين كبير في المحددات المحتملة للإفراط في التعليم عبر البلدان، وكذلك عبر مستويات المهارة. وتبين أن الاختلاف لا يقتصر على الخصائص الوظيفية ذات الصلة ، بل يتعلق أيضاً بالمتغيرات المنزلية. كما تبين أن الجنسية وحيازة وظيفة، والعمل المؤقت، ووجود أفراد عاطلين في الأسرة تُعد من المحددات التي تُظهر إلى حد كبير تأثيراً واضحاً على ظاهرة الإفراط في التعليم.

وقد أجرى المزاج (Elmazaj, 2016) دراسة بعنوان « التعليم المفرط وعدم التوافق في سوق العمل – حالة ألبانيا» هدفت إلى تغطية شاملة لسوق العمل لقياس معدلات الإفراط في التعليم لدى الخريجين بألبانيا، وتقديم تقديرات لها على المستوى الوطني. كما تهدف الدراسة إلى تقديم توجيهات وتوصيات لصانعي السياسات، والجهات الحكومية ذات الصلة، ومؤسسات التعليم العالي، والأباء، وأصحاب المصلحة المشاركين في قطاع التعليم العالي. ومن أجل تحقيق هذه الأهداف اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك زيادة مستمرة في دخول الخريجين إلى سوق العمل في ألبانيا، الذي قد يؤدي إذا ما استمر إلى مخاطرة وتشوه في توزيع الطلاب بما لا يتوافق واحتياجات سوق العمل. وأظهرت النتائج أن التوسع في إقبال المتخرجين على سوق العمل مبني على افتراض أن المزيد من التعليم يستفيد منه الأفراد والمجتمع ككل، ليس من الناحية الاقتصادية مثل الأجور أو التوظيف فحسب، بل من الناحية الاجتماعية والصحية والثقافية. وأظهرت الدراسة أن التوسع في التعليم أثار مجموعة من الأسئلة حول الخريجين منها: هل أدت الزيادة في الخريجين إلى زيادة في عدد العمال ذوي المؤهلات العليا، وبالتالي انخفاض «قيمة الشهادة؟»، في حال كان التعليم المفرط يسبب اختلالاً مؤقتاً أو دائماً للاقتصاد، أو إذا كان التخصص يؤثر على احتمال أن يكون التعليم مبالغاً فيه.

أما رونوسكا (Wronowska, 2017) فقد أجرى دراسة هدفت إلى عرض ومناقشة ظاهرة المبالغة في التعليم من حيث النظريات الاقتصادية المختارة، وتحديد أهم أسبابها في بولندا. توصلت الدراسة، إلى أن المبالغة في التعليم ظاهرة معقدة، وأن أهم أسباب حدوثها، يتمثل في: النمو الديناميكي لسوق العمل

وقطاع الخدمات التعليمية، ورغبة المجتمع في الحصول على التعليم العالي، وعدم توافق هيكلية سوق العمل وسياسة التعليم المشترك في الاتحاد الأوروبي.

ظاهرة المبالغة في التعليم:

في الأدب نظريات شرحت أسباب ظاهرة المبالغة في التعليم في سوق العمل وبررت وجودها. هذه الظاهرة، وإن لم تكن بارزة في بعض البيئات إلا أنها موجودة، وقد تظهر على المدى البعيد أو القريب من خلال الدراسات والقراءات المختلفة لسوق العمل، لاسيما وأنها ترتبط بشكل مباشر أو غير مباشر بعدم التطابق مع متطلبات السوق؛ نتيجة للتفاوت بين عروض العمل والهيكل التعليمي للعمال (Kiersztyn, 2013).

ويقابل عروض العمل، اندفاع واضح من قبل الأفراد للحصول على مؤهلات علمية في التعليم العالي، هذا الاندفاع من قبل الخريجين مستمر في ظل التنافس على مجموعة محدودة من الوظائف. وهذا ما أكدته نظرية المنافسة الوظيفية Job Competition Theory؛ التي حاولت تفسير ظاهرة المبالغة في التعليم، حيث أشارت إلى أنه قد لا تتوفر وظائف مدفوعة الأجر كافية لكل شخص لديه المهارات العالية، وبالتالي فإن الذين لا يحصلون على مثل هذه الوظائف سيضطرون للعمل في وظائف أقل أجراً وأقل مهارة (Thurow, 1972).

وقد يقود ذلك إلى حصر العمالة المتعلمة في أداء أعمال بسيطة، مما يزيد من عدد العاطلين عن العمل في حال أن ليس لديهم عمل مناسب يمارسونه. ومع أن بعض أرباب العمل يفضلون توظيف هذا الصنف لاعتقادهم أنهم أكثر كفاءة، وأن تدريبهم سيكون أقصر وأقل تكلفة، إلا أن وضع الذين لم ينجحوا في دخول السوق بمؤهلاتهم العالية أكثر صعوبة من الذين دخلوا السوق من خلال التنافس بالمؤهل الأعلى؛ كونهم قد يعملون في وظائف دون مؤهلاتهم، وفي كثير من الأحيان لا يستطيعون التنافس على الوظائف الجذابة مع ذوي المؤهلات الأعلى.

كما حاولت نظرية التنقل الوظيفي (job mobility Sicherman & Galor,1990)، تفسير الظاهرة من خلال إشارتها إلى أن الخريجين الجدد، ربما يقبلون بوظائف أقل من مؤهلاتهم وقدراتهم في سوق العمل، لغايات اكتساب الخبرة المهنية والاستعداد بشكل أفضل للترقية والحصول في المستقبل على الموقع الوظيفي المستهدف. ووفقاً لهذه النظرية، فإن المبالغة في التعليم لدى الخريجين تكون مرحلة عابرة وقصيرة، يتم التعامل معها كمرحلة من المراحل الأولى في الحياة المهنية. وكون أن الدوافع المرتبطة باكتساب الخبرة في سوق العمل بهذه الطريقة مفهومة ومبررة، إلا أنها تؤدي إلى انخفاض رأس المال البشري، من حيث الاستثمار والجدوى، والاستخدام القائم على الاقتصاد.

كما كشفت الأدبيات عن نظرية ثالثة حاولت تفسير وجود ظاهرة المبالغة في التعليم في سوق

العمل، من خلال سعي بعض مؤسسات التعليم العالي، وبشكل رئيس في القطاع الخاص لجذب الطلاب والتنافس عليهم من خلال خفض سعر التعليم، دون مراعاة لمستوى التعليم ونوعيته. مما قد ينتج عن ذلك تنوع في رأس المال البشري، وتباين في مستوى المهارات التي يمتلكها. وتؤكد هذه النظرية على أن السوق لديه القدرة على التحقق من هذه الاختلافات، إذ إن المهارات والإمكانيات المطلوبة للقيام بالمهام الوظيفية قد تكون مختلفة. لذلك، يُشّرع لسوق العمل، ويُبرر له استخدام بعض الأشخاص دون مؤهلاتهم، بحجة أن المبالغة سببها نوعية التعليم الذي حصل عليه الخريج من المؤسسات التعليمية (Hurn,1993).

قياس ظاهرة المبالغة في التعليم :

يمكن التعرف على وجود ظاهرة المبالغة في التعليم في سوق العمل باستخدام البيانات، التي يمكن الوصول إليها من خلال أدوات بحثية، بعد معالجتها وتحديد المؤشرات الدالة عليها. وقد بين كيرزتين (Kiersztyn, 2013) ثلاثة أساليب لقياس ظاهرة المبالغة في التعليم. ثنتان منها ذات طابع موضوعي Objective Character ، تستند إلى مستوى تعليم الأشخاص المستهدفين والمهن التي يؤدونها، ومدى علاقتها بالمؤهلات الحاصلين عليها. والثالثة ذات طابع شخصي Subjective Character، تستند إلى رأي العاملين حول مستوى استخدامهم للمهارات المكتسبة من التعليم في مكان العمل، إضافة إلى مدى راحتهم ورغبتهم في العمل، ودرجة رضاهم عنه.

وقد توافق كل من هالابي وهارتوغ والمزاج (Halaby, 1994; Hartog, 2000; & Elmazaj, 2016) مع ما ذهب إليه كيرزتين (Kiersztyn, 2013) على أن هناك ثلاثة أساليب لحساب المبالغة في مستوى التعليم وانخفاضه، تمثلت في: التقييم الذاتي، والتحليل الوظيفي، والمطابقة الإحصائية. ويعتمد الأسلوب الذاتي أو الشخصي في تحديد مؤشرات المبالغة في التعليم على الاستفادة من جميع المعلومات التي يقدمها الموظف عن نفسه أثناء إجراء المقابلة معه؛ كأن يجيب عن أسئلة مثل: ما المؤهل المطلوب لدخول هذه الوظيفة؟، وما عدد الموظفين الذين لديهم مؤهلات أقل من مؤهله؟، ما درجة رغبته بالاستمرار في العمل؟، وهل هو مرتاح ومستمتع في عمله؟. ويؤكد أسلوب التحليل الوظيفي على تحليل بيانات الموظفين ومؤهلاتهم لقياس مدى تطابقها مع العمل. ويلاحظ أن التركيز هنا، منصب على المتطلبات التعليمية للوظيفة دون غيرها من الخصائص لرأس المال البشري مثل الخبرة والمهارة. أما أسلوب المطابقة الإحصائية فيعتمد على حساب معدل مستويات التعليم الفعلية للعاملين في مهنة معينة كأساس للإفراط في التعليم، ومن ثم يُحدد انحراف معياري واحد فوق المعدل أو تحته كمعيار للإفراط في التعليم.

عدم التطابق التعليمي في سوق العمل :

عـدم التطابـق التعليمـي ظاهـرة موجودة في سـوق العمـل، ولهـا مـا يبررهـا سـواء على مسـتوى الفـرد أم عـلى مسـتوى المجتمـع، إضافـة إلى مـبررات أخـرى تتعلـق بالبعـد عـن الأسـواق القويـة؛ إذ إن دراسـات حديثـة توصلـت إلى أن العوامل المكانيـة كمثال، يمكن أن تلعـب دوراً هامـاً في تفسـير ظاهرة عـدم التطابق أو التوافـق التعليمـي في السـوق (Hensen & De Vries & Cörvers, 2009; Quinn & Rubb, 2011; Jauhiainen, 2011) ، وخصوصـاً إذا كانـت قـدرة العـمال ذوي المهـارات العاليـة عـلى الهجـرة أو الانتقال مـن مـكان إقامتهـم محـدودة أو صعبـة، ممـا يجعلهـم مضطريـن للبحـث عن وظائـف في أسـواق عمل محلية قريبـة. وفي هـذه الحالـة، تنخفـض احتماليـة اختيـار وظائـف تتناسـب مـع مسـتوياتهم التعليميـة بشـكل كبـير؛ لأن أسـواق العمل الكبـيرة في العـادة توفر عدداً أكـبر وفرصـاً أكثـر مـن الأسـواق الصغيرة.

وبالتـالي، يمكـن القول بـأن العـمال ذوي المؤهلات والمهـارات العالية في الأماكن البعيـدة، يواجهون قيوداً مكانيـة، تحـول دون اختيارهـم للوظيفـة المناسـبة؛ فهم أمـام خيارين:إمـا البطالـة أو القبـول بوظيفـة مسـتوى متطلباتهـا أقـل مـن مسـتوى مؤهلاتهـم ومهاراتهـم. وعليـه، فمـن المتوقـع أن يكـون معـدل المبالغـة في التعليم في أسـواق العمـل الصغيرة والبعيـدة، أعلى منه في الأسـواق ذات الأفـق المـكاني الأوسـع والأكـبر.

وتؤكـد الأدبيـات البحثيـة على دور نوعـين مختلفين مـن العوامـل التـي تحـد مـن المرونـة المكانيـة: الأول يتعلـق بخصائـص الأفـراد وصعوبة تنقلهـم من مكان الإقامـة إلى سـوق العمـل. ويـبرر هـذا النـوع في أن المبالغـة في التعليـم سـتؤثر في المقـام الأول عـلى النسـاء المتزوجـات لأن البحـث عـن عمـل لهن سـيقتصر على السـوق المحـلي الذي يَعشـن فيـه، في حـين، أن بإمكان أزواجهن البحث بشـكل أوسـع عن وظائف تتناسـب بشـكل أفضل مع مسـتوياتهم التعليمية في سـوق عمل. أما النـوع الثـاني فيتعلـق بالخصائـص الإقليمية، حيث لاحـظ بوشـل وفـان هـام (Büchel & Van Ham 2003)، أن حجـم سـوق العمل في المناطـق البعيدة كان لـه تأثـير واضح عـلى ظاهرة المبالغـة في التعليـم. كما أن دراسـات أخـرى، بحثـت عـدداً مـن العوامـل المتعلقة بوجـود أطفال صغـار، أو بالموافقة على قـرارات التنقل والوصـول إلى وسـائل نقـل خاصـة (Büchel & Van Ham 2003; Büchel & Battu, 2003; Hensen et al, 2009).

وقـد يبـدو مـن خـلال مـا سـبق أن ظاهـرة المبالغة في التعليـم تظهـر بجـلاء في الأسـواق الصغـيرة، وهذا مـا درسـه فـان هـام(Van Ham, 2002) مضيفـاً أن المبالغـة في التعليـم، يمكـن أن تحـدث في الأسـواق الكبـيرة كذلـك. ويـرى الباحـث أن فـرص العمـل في الجامعـات بخاصـة، ومؤسسـات التعليـم بعامـة، تُعد مـن الأسـواق الكبيرة، التـي تـزداد المنافسـة عليها بين المتعلمـين تعليمـاً عاليـاً؛ من أجـل الحصول عـلى فرصة وظيفية مناسـبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ظل ارتفاع عدد الجامعات وزيادة الطلب على شراء سلعة التعليم خلال العقدين الماضيين، وأمام التحديات التي تواجه القوى العاملة في المملكة العربية السعودية؛ المتمثلة في وصول معدل البطالة إلى 12.8 من السكان السعوديين، وإلى أكثر من 5.5 من القوى العاملة فيها (الهيئة العامة للإحصاء، 2017م)، يسعى خريجو الجامعات ومؤسسات التعليم العالي للحصول على عمل في مجالٍ ما؛ سواءً أكان مُرتبطاً بدراستهم، أم غير مرتبط. لكن الكثير منهم يواجه صعوبة في إيجاد العمل المناسب؛ بسبب عدم توفر الفرص الوظيفية المتاحة دائماً، أو لعدم توافق المؤهلات والخبرات التي لديهم مع الأعمال المطلوبة لسوق العمل، وقد يؤدي ذلك إلى تأخرهم في الحصولِ على العمل المناسب، أو قد يتوقف البعض عن البحث عن الوظيفة، مما يزيد من نسبة عدد العاطلين عن العمل، أو قد يدخلون سوق العمل (مضطرين) والقبول بوظائف تحتاج إلى مؤهلات أقل من مؤهلاتهم. وبالتالي نحن أمام ظاهرة هدر تعليمي (إفراط ومبالغة في التعليم) سببها المؤهلات الزائدة عن متطلبات السوق، تحتاج إلى تكاليف ونفقات ليست بالقليلة، تسدد من خلال الأسر على مستوى الأفراد، أو تتحملها الدول عن المجتمعات والمؤسسات التعليمية.

وقد توصل كيرزتين (Kiersztyn, 2013) إلى أن 20 ٪ من العاملين في بولندا تميزوا بفرط التعليم والمبالغة فيه خلال الفترة (1988 – 2008م) بشكل عام، ووصلت النسبة إلى أكثر من 30 ٪ في الفئة العمرية (21 – 25). وهذه إشارة إلى أن حجم الظاهرة مستقبلاً، آخذ في الازدياد.

وقد كانت الدول المتقدمة مثل: الولايات المتحدة الأمريكية، والاتحاد الأوروبي، وإسبانيا، وماليزيا، سباقة لدراسة هذه الظاهرة من جميع جوانبها؛ إذ تناول الباحثون فيها، خلال العقود الأربعة الماضية ظاهرة المبالغة في التعليم Over-education، وحاولوا إيضاحها والكشف عن أبعادها وتحديد مؤشراتها. أما في الدول العربية فلم يتم الوصول -في حدود استقصاء الباحث وخبرته- إلى من تناول الظاهرة من الباحثين خلال الفترة ذاتها وما بعدها.

وعليه، فإن هذه الدراسة تُعد من أوائل الدراسات الاقتصادية المستحدثة في مجال الهدر التعليمي الممثل بالمبالغة والإفراط في التعليم على مستوى العالم العربي بعامة، وعلى مستوى المملكة العربية السعودية بخاصة. وبناء على ذلك، أجريت هذه الدراسة للتعرف على درجة توفر مؤشرات المبالغة في التعليم لدى موظفي جامعة طيبة من الإداريين والإداريات في المركز الرئيسي بالمدينة المنورة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1 -ما درجة توفر مؤشرات المبالغة في التعليم لدى موظفي جامعة طيبة بالمدينة المنورة؟

2 -هل هناك اختلاف في درجة توفر مؤشرات المبالغة في التعليم لدى موظفي جامعة طيبة تعود لمتغيرات: الجنس (ذكر، أنثى)؛ المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى، بكالوريوس، دبلوم فأقل)، أسلوب الدراسة (انتظام، انتساب)، التخصص (علمي، أدبي)، المرتبة (رابعة فأقل،

خامسة أو سادسة، سابعة فاكثر)؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

الموضوع المبحوث، الذي يَطرح فكراً تربوياً جديداً في مجال الاستثمار والهدر التعليمي؛ حيث لم تتناول ظاهرة المبالغة (الإفراط) في التعليم ومؤشراتها من قبل الباحثين والمهتمين في العالم العربي في العقود الماضية، في حدود الاستقصاء الذي قام به الباحث في المصادر العربية والأجنبية.

فنتائجها المتعلقة بدرجة توفر ظاهرة المبالغة في التعليم، والتي قد تفيد في تغيير توجهات الأفراد عند قدومهم على شراء سلعة التعليم والاستثمار فيه، أو عند رغبتهم بالحصول على المؤهلات التعليمية التي تتوافق ومتطلبات سوق العمل.

كما أن نتائج الدراسة قد تساعد أصحاب القرار في وزارة التعليم، في الحصول على معلومات دقيقة حول درجة توفر ظاهرة المبالغة في التعليم ومؤشراتها؛ مما يمكنهم من تفعيل الأنظمة والقوانين المتعلقة بالمحافظة على ترشيد الإنفاق، والحد من الهدر التربوي الذي يؤثر سلباً في ميزانية التعليم، من خلال تخفيض طرح البرامج التي تمنح مؤهلات لا تتوافق مع متطلبات السوق.

مصطلحات الدراسة:

المبالغة في التعليم: Over-education

عرف لوفين وأوستربيك (Leuven & Oosterbeek, 2011) المبالغة في التعليم بأنها: الفرق بين مستوى التعليم الذي تلقاه الفرد، ومستوى التعليم المطلوب لشغل الوظيفة التي يحل بها.

ويقصد بالمبالغة في التعليم لدى موظفي الجامعة في هذه الدراسة بأن: كل موظف أو موظفة من منسوبي الجامعة يقوم بأعمال لا تتناسب والمؤهلات العلمية التي يحملها، أو يعمل مع موظفين آخرين لديهم مؤهلات أقل من مؤهله، أو يتقاضى أجراً يقل عن المستوى الذي من المفترض أن يحصل عليه، مقابل الخبرات والمؤهلات التي لديه.

مؤشرات المبالغة في التعليم: Indicators of over-education

يقصد بها في هذه الدراسة: مجموعة من المعلومات الوظيفية، والرغبات الذاتية، تم الحصول عليها، من عبارات وجمل صيغت في نموذج خاص تم تصميمه، عُبئَ من الموظفين والموظفات؛ تدل على ظاهرة المبالغة في التعليم لدى منسوبي جامعة طيبة بالمدينة المنورة، من خلال التعرف على درجة ونسبة توفرها لديهم.

موظفو جامعة طيبة: Employees of Taibah University

يقصد بموظفي جامعة طيبة في هذه الدراسة: مجموعة الموظفين والموظفات الذين يمارسون أعمالاً إدارية في الفرع الرئيسي للجامعة بالمدينة المنورة.

حدود الدراسة:

تحدد موضوع الدراسة في التعرف على درجة توفر مؤشرات المبالغة في التعليم لدى موظفي جامعة طيبة،

وفق مؤشرات وبدائل وردت في الأدب السابق، وقد وضحها الباحث بحكم خبرته وتخصصه في طريقة وإجراءات تطبيق الأداة. وتم تطبيق الدراسة على عينة من موظفي وموظفات منسوبي الجامعة الإداريين، في المركز الرئيسي بالمدينة المنورة، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2017/ 2018م.

الطريقة ولإجراءات :

منهج الدراسة: اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتنفيذ الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع موظفي وموظفات منسوبي جامعة طيبة، من الإداريين في المركز الرئيسي بالمدينة المنورة، والبالغ عددهم حوالي 1842 إدارياً (1148 إدارياً و694 إدارية). أما عينة الدراسة فقد تم التواصل مع حوالي 13 ٪ من أفراد المجتمع، بلغ عددهم 230 إدارياً (160 إداري و70 إدارية)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، أُستجيب على 189 نموذجاً؛ بواقع 143 نموذجاً من الإداريين، و46 نموذجاً من الإداريات، وبنسبة إجمالية قدرها 82 ٪ من العينة المختارة، لتمثل العدد المبحوث من المجتمع.

خصائص عينة الدراسة: تم عرض خصائص أفراد العينة في الجداول (1-6) وفق متغيرات الدراسة التالية: الجنس (ذكر، أنثى)؛ المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى، بكالوريوس، دبلوم فأقل)، أسلوب الدراسة (انتظام، انتساب)، التخصص (علمي، أدبي)، المرتبة (رابعة فأقل، خامسة أو سادسة، سابعة فاكثر)، وذلك على النحو الآتي:

جدول (1):
توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	المجموع	النسبة
الجنس	ذكر	143	189	% 76
	أنثى	46		% 24
المؤهل	ماجستير فأعلى	19	189	% 10
	بكالوريوس	111		% 59
	دبلوم متوسط	59		% 31
أسلوب الدراسة	انتظام	123	189	% 65
	عن بعد أو انتساب	66		% 35
التخصص	التخصصات العلمية	82	189	% 43
	التخصصات الأدبية	107		% 57
المرتبة	رابعة فأقل	44	189	% 23
	خامسة أو سادسة	79		% 42
	سابعة فاكثر	66		% 35

أداة الدراسة و إجراءات تطبيقها:

كانت أداة الدراسة عبارة عن نموذج صمم خصيصاً لتسهيل جمع بيانات وافية من أفراد العينة، تم توزيعه عليهم بشكل مباشر، أو من خلال تقنيات التواصل الإلكتروني المتوفرة، أو الاتصال الهاتفي في بعض الحالات لدى شطر الطالبات.

وقد جاء النموذج على شكل استبيان، تم بناؤه لجمع البيانات والمعلومات، التي تحقق أهداف الدراسة، وتسهم في الإجابة عن أسئلتها. تضمن النموذج جزأين: الأول بيانات أولية عن أفراد عينة الدراسة، شملت متغيراتها الستة: الجنس، والمؤهل العلمي، وأسلوب الدراسة، والتخصص، والمرتبة الوظيفية. أما الجزء الثاني، فقد شمل محوري الدراسة وفقراتها، وتم الاعتماد في بنائها وتصميمها، على ما ذكرته دراسات سابقة، حول كيفية قياس المبالغة في التعليم وتحديد مؤشراته، مثل: دراسة(Halaby, 1994) ، ودراسة (Hartog, 2000)، ودراسة (Kiersztyn, 2013). وبالتالي تم تصنيف محوري هذا الجزء على النحو التالي:

1 –**محور «المؤشرات الوظيفية» لظاهرة المبالغة في التعليم وعددها (8 مؤشرات)**، وقد جاءت هذه المؤشرات على شكل أسئلة، يرى الباحث أنها تعبر عن الوظيفة التي يشغلها الموظف أو الموظفة، وعلاقتها بالمؤهل العلمي وفق الآتي: هل العمل الحالي يحتاج إلى مؤهل أعلى من مؤهلي، أم نفس مؤهلي، أم أقل من مؤهلي؟؛ وهل العمل الحالي في مجال التخصص، أم قريب منه، أم بعيد عنه؟؛ وكم عدد سنوات الانتظار للحصول على العمل بعد التخرج؟؛ وما درجة الاستفادة من المؤهل العلمي في العمل الحالي؟؛ وما درجة اعتقادك بأن العمل الذي تمارسه لا يحتاج إلى مؤهلاتك؟؛ وما درجة اعتقادك بأن المهارات التي تملكها تزيد عن المهارات التي تمارسها في العمل؟؛ وكم عدد زملاء العمل الذين يحملون مؤهلاً علمياً أقل من مؤهلك؟؛ وكم مرة غيرت عملك؟.

2 –**محور «المؤشرات الذاتية» لظاهرة المبالغة في التعليم وعددها (8 مؤشرات)**. وقد جاءت هذه المؤشرات على شكل أسئلة، من المتوقع أن تعبر (حسب رأي الباحث) عن رغبة شخصية أو شعور بالرضا، أو متعة وراحة وسعادة في العمل، وذلك وفق الآتي: ما درجة رغبتك بالاستمرار في العمل الحالي؟؛ وما درجة شعورك بالراحة في العمل الحالي؟؛ وما درجة شعورك بالمتعة أثناء ممارستك للعمل الحالي؟؛ وما درجة شعورك بأنك تحقق ذاتك في العمل الحالي؟؛ وما درجة شعورك بالرضا عن العمل الحالي؟؛ وما درجة شعورك بأن مؤهلك العلمي يمثل هدراً مالياً؟؛ وما درجة شعورك بأن مؤهلك العلمي يمثل هدراً مالياً بالنسبة لأسرتك؟؛ وما درجة شعورك بأن مؤهلك العلمي يمثل هدراً مالياً بالنسبة للدولة؟

وللتحقق من درجة توفر مؤشرات المبالغة في التعليم، لدى أفراد العينة، من خلال محوري الدراسة وفقراتها، تم استخدام التدرج الثلاثي وفق

مقياس ليكرت على النحو الآتي: عالية (3درجات)، ومتوسطة (درجتان)، ومنخفضة (درجة واحدة). ومن أجل تفسير النتائج وتقييم استجابات أفراد العينة على مجالات الاستبانة وفقراتها، تم اعتماد المعايير التالية: أقل من 1.67 (درجة منخفضة)؛ من 1.67 إلى أقل من 2.34 (درجة متوسطة)؛ ومن 2.34 فأكثر(درجة عالية).

كما تم حساب معدلات المبالغة في التعليم، من خلال تحديد نسبة البديل لكل مؤشر من المؤشرات الثمانية، والتي يرى الباحث أنها تُعبر عن الحد الأدنى من نسبة المبالغة في التعليم لدى الموظفين في «المؤشرات الوظيفية» الثمانية ودرجة توفرها، ويمكن توضيح الفكرة من خلال المثال الآتي:

في المؤشر الأول الذي نصه «هل العمل الحالي يحتاج إلى مؤهل ...؟» هذا السؤال يمكن أن يجاب عنه ببديل من البدائل التالية: أعلى من مؤهلي، أو نفس مؤهلي، أو أقل من مؤهلي. وبالتالي فالحالة التي يمكن أن تمثل المبالغة في التعليم، هي عندما يتطلب العمل مؤهلاً أقل من مؤهلي، وفي هذه الحالة أجبر للعمل فيه، لأنه لا توجد فرص عمل أخرى مناسبة لمؤهلي العلمي. بعد اختيار البديل تم حساب النسبة المئوية لعدد المستجيبين الذين اختاروا هذا البديل، لتمثل معدل المبالغة في التعليم على هذا المؤشر.

وبالتالي، فإن البدائل التي تمثل معدلات المبالغة في التعليم في حدها الأدنى (من وجهة نظر الباحث) لدى الموظفين في «المؤشرات الوظيفية» تكون على النحو الآتي:

العمل الحالي يحتاج إلى مؤهل أقل من مؤهلي، العمل الحالي بعيد عن تخصصي، الانتظار أكثر من سنتين بعد التخرج للحصول على العمل، الاستفادة من المؤهل العلمي في العمل الحالي بدرجة منخفضة، الاعتقاد بأن العمل الذي أمارسه لا يحتاج إلى مؤهلاتي بدرجة عالية، الاعتقاد بأن المهارات التي أمتلكها تزيد عن المهارات التي أمارسها في العمل بدرجة عالية، عدد زملاء العمل الذين يحملون مؤهلاً علمياً أقل من مؤهلي خمسة فأكثر، عدد مرات تغيير العمل ثلاث مرات فأكثر.

وكذلك، فإن البدائل التي تمثل معدلات المبالغة في التعليم في حدها الأدنى لدى الموظفين في «المؤشرات الذاتية» تكون على النحو الآتي:

الرغبة بالاستمرار في العمل الحالي بدرجة منخفضة، الشعور بالراحة في العمل الحالي بدرجة منخفضة، الشعور بالمتعة أثناء ممارسة للعمل الحالي بدرجة منخفضة، الشعور بتحقق الذات في العمل الحالي بدرجة منخفضة، الشعور بالرضا عن العمل الحالي بدرجة منخفضة، الاعتقاد بأن المؤهل العلمي يمثل هدراً مالياً بدرجة عالية، الاعتقاد بأن المؤهل العلمي يمثل هدراً مالياً بالنسبة للأسرة بدرجة عالية، الاعتقاد بأن المؤهل العلمي يمثل هدراً مالياً بالنسبة للدولة بدرجة عالية.

صدق الأداة: بعد أن تم بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية، جرى التحقق من صدقها بعرضها

على ستة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في عدد من الجامعات الأردنية والسعودية؛ المختصين في مجالات الإدارة والتخطيط التربوي واقتصاديات التعليم وأصول التربية والقياس والتقويم، وقد اعتمد موافقة جميع المحكمين على عبارات ومجالات الأداة؛ إذ أبدى عدد منهم جملة ملاحظات على عبارات الاستبانة تتعلق بإعادة الصياغة والانتماء، فتم التعديل والحذف ليصبح عدد فقرات الاستبانة في الصورة النهائية 16 فقرة.

ثبات أداة الدراسة: للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم استخراج معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لمؤشرات محوري الدراسة (16 مؤشراً)، وقد دّلت النتيجة على أن الأداة صالحة للتطبيق بثبات مرتفع بلغت قيمته (0.803).

المعالجة الإحصائية: لمعالجة البيانات التي جُمعت إحصائياً، وبهدف الحصول على إجابات عن أسئلة الدراسة، تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، لحساب المتوسطات الحسابية، واختبارT-test، وتحليل التباين الأحادي ANOVA One Way، واختبار شيفيه Scheffe Test للمقارنات البعدية، للتعرف على اتجاه الفروقات.

عرض النتائج ومناقشتها:

لتحديد درجة توفر مؤشرات المبالغة في التعليم لدى موظفي جامعة طيبة بالمدينة المنورة، أجريت التحليلات الإحصائية اللازمة، وتم التوصل إلى مجموعة من النتائج، صُنفت وعُرضت وفق سؤاليّ الدراسة على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة توفر مؤشرات المبالغة في التعليم لدى موظفي جامعة طيبة بالمدينة المنورة؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول توفر مؤشرات المبالغة في التعليم لدى موظفي جامعة طيبة بالمدينة المنورة على مستوى أداة الدراسة ككل، كما هو موضح في جدول (2).

جدول (2):

المتوسّطات الحسابية لدرجة توفر مؤشرات المبالغة في التعليم لدى موظفي جامعة طيبة بالمدينة المنورة

م	المحاور	المتوسط الحسابي	درجة التوفر	الرتبة
1	محور المؤشرات الوظيفية الوظيفية	2.11	متوسطة	1
2	محور المؤشرات الذاتية	1.60	منخفضة	2
	الإجمالي	1.85	متوسطة	

عـلى مسـتوى أداة الدراسـة، يتضح من الجـدول (2) أن درجـة توفر مؤشرات ظاهـرة المبالغـة في التعليم لدى موظفـي وموظفـات جامعـة طيبـة بالمدينة المنـورة كانت متوسـطة، إذ بلـغ المتوسـط الحسـابي الـكلي 1.85، أمـا عـلى مسـتوى محـوري الأداة، فقـد جـاءت درجـة توفـر مـؤشرات ظاهـرة المبالغـة في التعليـم متوسـطة للمحور الأول، ومنخفضـة للمحـور الثـاني؛ حيث بلغ المتوسـط الحسـابي لمحور «المـؤشرات الوظيفية» لظاهـرة المبالغة في التعليـم لـدى موظفـي وموظفات منسـوبي جامعـة طيبة بالمدينـة المنـورة 2.11، في حـين بلـغ المتوسـط الحسـابي لمحـور «المـؤشرات الذاتيـة» لظاهـرة المبالغـة في التعليـم لـدى موظفـي وموظفـات منسـوبي جامعة طيبـة بالمدينة المنـورة 1.60. وقـد يعـزى ذلـك إلى أن فقـرات المحـور الأول كانـت عـلى شـكل مـؤشرات جـاءت لتحاكـي الواقـع وتوافقـه، وتَطلـبَ التحقـق منها مـن خلال جمع بيانـات ومعلومـات مـن الوصـف الوظيفـي لمسـميات الوظائـف، والمهـام المسـندة للموظفـين، وربطهـا بالمؤهـلات العلميـة الحاصلـين عليهـا؛ إذ تـم الحصـول عليهـا مـن الموظفـين والموظفـات أنفسـهم، كـما تـم التحقـق منهـا، مـن واقـع البيانـات والمعلومـات المتوفرة لـدى عـمادة شـؤون أعضـاء هيئـة التدريـس والموظفـين بالجامعـة بعـد مخاطبتهم من خـلال القنوات الرسـمية في الجامعة.

أمـا عـلى مسـتوى محـوري الأداة، فقـد تم اسـتخراج المتوسـطات، لـكل مـؤشر من مـؤشرات المحوريـن، كما تـم تحديـد النسـبة المئويـة لـكل مـؤشر مـن مـؤشرات المبالغـة في التعليـم، ودرجة توفـره لدى موظفـي جامعة طيبـة، وذلـك من خلال اسـتخراج التكرارات والنسـب المئويـة للمـؤشرات وبدائلهـا، وقـد تم توضيـح ذلك في كل محـور كـما في الجدولـين (3، 4).

محور «المؤشرات الوظيفية» Functional Indicators

وفقـاً لأدبيـات البحـث، تـم تحديـد البدائـل لـكل مـؤشر مـن المـؤشرات الثمانيـة، والتـي يـرى الباحـث أنهـا تُعـبر عن الحـد الأدنى مـن نسـبة المبالغـة في التعليم لـدى الموظفـين في «المـؤشرات الوظيفيـة» الثمانية ودرجة توفرهـا (انظـر أداة الدراسـةو إجـراءات تطبيقهـا).

وبعـد ذلك تـم تحديد معـدل المبالغـة في التعليم لكل مـؤشر، ودرجة توفـره كما هو في جـدول (3).

جدول (3):
المتوسّطات الحسابية والتكرارات والنسب والرتبة لدرجة توفر المؤشرات الوظيفية لظاهرة المبالغة في التعليم لدى موظفي جامعة طيبة بالمدينة المنورة

م	المؤشر	البدائل	التكرار	النسبة %	المتوسط الحسابي	الرتبة	معدل المبالغة %	درجة التوفر
1	هل العمل الحالي يحتاج إلى مؤهل ....؟	أعلى من مؤهلي	11	5.8	2.270	2	32.8	متوسطة
		نفس مؤهلي	116	61.4				
		أقل من مؤهلي	62	32.8				

2	هل العمل الحالي... ؟	في مجال تخصصي	41	21.7	2.206	3	42.3	متوسطة
		قريب من تخصصي	68	36.0				
		بعيد عن تخصصي	80	42.3				
3	كم عدد سنوات الانتظار للحصول على العمل بعد التخرج؟	لم ينتظروا	55	29.1	2.069	6	36.0	متوسطة
		انتظروا سنة أو سنتين	66	34.9				
		انتظروا أكثر من سنتين	68	36.0				
4	ما درجة الاستفادة من المؤهل العلمي في العمل الحالي؟	عالية	72	38.1	1.873	7	25.4	متوسطة
		متوسطة	69	36.5				
		منخفضة	48	25.4				
5	ما درجة اعتقادك بأن العمل الذي تمارسه لا يحتاج إلى مؤهلاتك؟	عالية	65	34.4	2.159	4	34.4	متوسطة
		متوسطة	89	47.1				
		منخفضة	35	18.5				
6	ما درجة اعتقادك بأن المهارات التي تمتلكها تزيد عن التي تمارسها؟	عالية	113	59.8	2.545	1	59.8	عالية
		متوسطة	66	34.9				
		منخفضة	10	5.3				
7	ما عدد زملاء العمل الذين يحملون مؤهلاً أقل من مؤهلك؟	اثنان فأقل	62	32.8	2.143	5	47.1	متوسطة
		ثلاثة إلى خمسة	38	20.1				
		خمسة فأكثر	89	47.1				
8	كم مرة غيرت عملك؟	لم يغيروا العمل	105	55.6	1.619	8	17.5	منخفضة
		غيروا مرة أو مرتين	51	27.0				
		غيروا 3 مرات فأكثر	33	17.5				
الإجمالي					2.110	-	37	متوسطة

يتضح من الجدول (3) أن درجة توفر «المؤشرات الوظيفية» لدى موظفي جامعة طيبة كانت بدرجة توفر متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمؤشرات المحور ككل 2.110، كما أن معدل المبالغة في التعليم

وفق استجابات أفراد العينة على هذا المحور بلغت 37 ٪ من عينة الدراسة. أما على مستوى كل مؤشر من المؤشرات، فقد توفر المؤشر رقم 6، الذي نصه: «ما درجة اعتقادك بأن المهارات التي تمتلكها تزيد عن المهارات التي تمارسها في العمل؟» بدرجة توفر عالية، وحصل على الرتبة الأولى بمتوسط حسابي 2.545، ويلاحظ أن 113 فرداً من أفراد العينة، اختاروا البديل الأول (عالية)، ومثلوا نسبة 59.8 ٪ ، وهو البديل الدال على معدل المبالغة في التعليم، وفق استجابات أفراد العينة على هذا المؤشر. تلاه المؤشر رقم 1، الذي نصه: «هل العمل الحالي يحتاج إلى مؤهل: أعلى من مؤهلي، أم نفس مؤهلي، أم أقل من مؤهلي؟» بمتوسط حسابي 2.270، وبدرجة توفر متوسطة، ويلاحظ أن 62 فرداً من أفراد العينة، اختاروا البديل الثالث (أقل من مؤهلي)، ومثلوا نسبة 32.8 ٪، وهو البديل الدال على معدل المبالغة في التعليم، وفق استجابات أفراد العينة على هذا المؤشر.

وقد حصل على الرتبة الأخيرة المؤشر رقم 8، الذي نصه: « كم مرة غيرت عملك؟» بمتوسط 1.619 ، وبدرجة توفر منخفضة، ويلاحظ أن 33 فرداً من أفراد العينة، اختاروا البديل الثالث (غيروا 3 مرات فأكثر)، ومثلوا نسبة 17.5 ٪، وهو البديل الدال على معدل المبالغة في التعليم، وفق استجابات أفراد العينة على هذا المؤشر.

مما سبق، يلاحظ أن نتائج محور «المؤشرات الوظيفية» تشير إلى أن 37 ٪ من المستهدفين في جامعة طيبة بالمدينة المنورة، يحملون مؤهلات علمية تفوق ما تتطلبه وظائفهم التي يعملون بها، وهذه النتيجة زادت عن النسبة التي توصلت إليها دراسة كيرزتين (Kierztyn, 2013) في بولندا؛ إذ إن 20 ٪ من العاملين تميزوا بالمبالغة بالتعليم، وارتفعت النسبة إلى 30 ٪ بين الفئة العمرية (21-25). بينما تقاربت النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة سكيرمان,Sicherman) (1991وهي أن 40 ٪ من العاملين خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين يمتلكون مؤهلات علمية زائدة عما يتطلبه سوق العمل. وقد يعزى ارتفاع نسبة توفر هذه الظاهرة إلى نمو سوق العمل وقطاع الخدمات التعليمية بشكل خاص؛ مما ساعد على تلبية رغبات كثير من الأفراد في الحصول على مؤهل علمي عالٍ، كما قد يعود ارتفاعها إلى ضعف التوافق بين سوق العمل وسياسة التعليم. أما بالنسبة لموظفي جامعة طيبة من الموظفين والموظفات، فقد يكون سبب ارتفاع مستوى توفر مؤشرات المبالغة في تعليم لديهم، هو زيادة الطلب على التعليم العالي في العقدين الماضيين، بعد أن تضاعف عدد الجامعات في المملكة، وتوسعت في فتح العديد من البرامج والتخصصات، سواء كان ذلك بأسلوب الانتظام أم بأسلوب التعليم عن بعد.

ثانياً: محور «المؤشرات الذاتية» Self-Indicators

وفقاً لأدبيات البحث، تم تحديد البدائل التي

يرى الباحث أنها تُعبر عن الحد الأدنى من نسبة المبالغة في التعليم لدى الموظفين في «المؤشرات الذاتية» الثمانية، ودرجة توفرها (انظر أداة الدراسة وإجراءات تطبيقها).

وبعد ذلك تم تحديد نسبة المبالغة لكل مؤشر، ودرجة توفره كما هو مبين في جدول (4).

جدول (4):

المتوسّطات الحسابية والتكرارات والنسب والرتبة لدرجة توفر المؤشرات الذاتية لظاهرة المبالغة في التعليم لدى موظفي جامعة طيبة بالمدينة المنورة

م	المؤشر	البدائل	التكرار	النسبة %	المتوسط الحسابي	الرتبة	معدل المبالغة	درجة التوفر
9	ما درجة رغبتك بالاستمرار في العمل الحالي؟	عالية	111	58.7	1.529	7	11.6	منخفضة
		متوسطة	56	29.6				
		منخفضة	22	11.6				
10	ما درجة شعورك بالراحة في العمل الحالي؟	عالية	99	52.4	1.577	5	10.1	منخفضة
		متوسطة	71	37.6				
		منخفضة	19	10.1				
11	ما درجة شعورك بالمتعة أثناء ممارستك للعمل الحالي؟	عالية	111	58.7	1.513	8	10.1	منخفضة
		متوسطة	59	31.2				
		منخفضة	19	10.1				
12	ما درجة شعورك بأنك تحقق ذاتك في العمل الحالي؟	عالية	93	49.2	1.693	1	18.5	متوسطة
		متوسطة	61	32.3				
		منخفضة	35	18.5				
13	ما درجة شعورك بالرضا عن العمل الحالي؟	عالية	95	50.3	1.630	3	13.2	منخفضة
		متوسطة	69	36.5				
		منخفضة	25	13.2				
14	ما درجة اعتقادك بأن مؤهلك العلمي يمثل هدراً مالياً؟	عالية	24	12.7	1.577	6	12.7	منخفضة
		متوسطة	61	32.3				
		منخفضة	104	55.0				
15	ما درجة اعتقادك بأن مؤهلك العلمي يمثل هدراً مالياً لأسرتك؟	عالية	33	17.5	1.656	2	17.5	منخفضة
		متوسطة	58	30.7				
		منخفضة	98	51.9				
16	ما درجة اعتقادك بأن مؤهلك العلمي يمثل هدراً مالياً للدولة؟	عالية	33	17.5	1.587	4	17.5	منخفضة
		متوسطة	45	23.8				
		منخفضة	111	58.7				
الإجمالي					1.595		13.9	

يتضح من الجدول (4) أن درجة توفر «المؤشرات الذاتية» لدى موظفي جامعة طيبة، جاءت بدرجة منخفضة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل 1.595، كما أن معدل المبالغة في التعليم وفق استجابات أفراد العينة على هذا المحور بلغت 13.9 ٪ من عينة الدراسة. ويلاحظ أن جميع المؤشرات توفرت بدرجة منخفضة، عدا المؤشر رقم 12، الذي نصه: «ما درجة شعورك بأنك تحقق ذاتك في العمل الحالي؟»، فقد حصل على أعلى الرتب بمتوسط حسابي 1.693، وبدرجة توفر متوسطة، ويلاحظ أن 35 فرداً من أفراد العينة اختاروا البديل الثالث (منخفضة)، وقد مثل هؤلاء نسبة 18.5 ٪، وهو البديل الدال على معدل المبالغة في التعليم وفق استجابات أفراد العينة على هذا المؤشر. تلاه المؤشر رقم 15، الذي نصه: «ما درجة شعورك بأن مؤهلك العلمي يمثل هدراً مالياً بالنسبة لأسرتك؟» بمتوسط حسابي 1.656، وبدرجة توفر منخفضة، ويلاحظ أن 33 فرداً من أفراد العينة اختاروا البديل الأول (عالية) مثلوا نسبة 17.5 ٪، وهو البديل الدال على معدل المبالغة في التعليم وفق استجابات أفراد العينة على هذا المؤشر.

بينما حصل المؤشر رقم 11 الذي نصه: «ما درجة شعورك بالمتعة أثناء ممارستك للعمل الحالي؟» بمتوسط حسابي 1.513، وبدرجة توفر منخفضة على الرتبة الأخيرة،، ويلاحظ أن 19 فرداً من أفراد العينة اختاروا البديل الثالث (منخفضة) مثلوا نسبة 10.1 ٪، وهو البديل الدال على معدل المبالغة في التعليم وفق استجابات أفراد العينة على هذا المؤشر.

مما سبق، يلاحظ أن نتائج محور «المؤشرات الذاتية» تشير إلى أن 13.9 ٪ من المستهدفين في جامعة طيبة بالمدينة المنورة، عبروا من خلال توجهاتهم ورغباتهم أن لديهم مؤهلات علمية تفوق ما تتطلبه وظائفهم التي يعملون بها؛ حيث إن معدلات المبالغة وفق مؤشرات المحور الثاني الثمانية، تراوحت ما بين (10.1 ٪ - 18.5 ٪)، في حين أن معدلات المبالغة وفق محور «المؤشرات الوظيفية» السابق، تراوحت ما بين (59.8 ٪ - 17.5 ٪). وقد يعزى الفرق الواضح في معدل المبالغة في التعليم بين المحورين إلى أن المحور الأول مثّل مؤشرات واقعية تستند إلى وثائق وحقائق موثقة، ومتوفرة في الأرشيف الورقي والإلكتروني لدى عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين بالجامعة وتم حسابها بعيداً عن رغبات وتوجهات المستجيبين. بينما مثّل المحور الثاني مؤشرات تعبر عن الرضا والراحة والمتعة والسعادة أثناء العمل، التي جاءت بمعدلات مرتفعة، ودالة على انخفاض معدل المبالغة في التعليم لدى موظفي جامعة طيبة؛ إذ إن المبالغة في التعليم يرتبط بشكل سلبي بمستويات الرضا والراحة والمتعة والسعادة أثناء العمل، وقد توافقت هذه النتيجة بشكل جزئي، مع دراسة ليم (Lim, 2013) التي أجريت في ماليزيا، وتوصلت إلى أن المبالغة في التعليم يرتبط بمستوى السعادة، فكلما زاد مستوى السعادة، قل

مستوى المبالغة في التعليم. وبالمقابل فإن مؤشرات الاعتقاد بإن المؤهل العلمي يمثل هدراً مالياً في العبارات الثلاث الأخيرة، جاءت بدرجات توفر منخفضة، ودالة على معدلات إفراط في التعليم قليلة، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن 65 ٪ من الموظفين والموظفات حصلوا على مؤهلات علمية بأسلوب الانتظام، وأن النسبة الباقية (35 ٪) حصلوا عليها من خلال أسلوب الانتساب أو التعليم عن بعد؛ وكلا الأسلوبين في المملكة العربية السعودية يُقدم للمواطنين المؤهلين بشكل مجاني أو شبه مجاني. وبالتالي فإن الموظف أو الموظفة لم يدرك مفهوم الهدر المالي في المؤهل العلمي الذي حصل عليه؛ المتمثل في كلفة تدريس الطالب السنوية، التي تقدر من خلال النفقات الجارية والرأسمالية، أو النفقات العامة والخاصة التي تدفع من قبل الدولة أو الأسرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك اختلاف في درجة توفر مؤشرات المبالغة في التعليم لدى موظفي جامعة طيبة تعود لمتغيرات الدراسة: الجنس، المؤهل العلمي، أسلوب الدراسة، التخصص، والمرتبة؟

أولاً: إظهار الاختلاف بين استجابات موظفي جامعة طيبة في درجة توفر مؤشرات المبالغة في التعليم تبعًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

تم استخدام اختبار «ت» للعينات المستقلة؛ لمعرفة فيما إذا كان هناك اختلافات دالة إحصائيًا بين آراء أفراد العينة في درجة توفر مؤشرات المبالغة في التعليم تبعًا لمتغير الجنس، وذلك بعد التحقق من تجانس التباين باستخدام اختبار ليفين؛ إذ وجِد أن قيمة «ف» بلغت 1.471 لمحور المؤشرات الوظيفية، و 3.623 لمحور المؤشرات الذاتية؛ أيّ أنها غير دالة إحصائيًا؛ وهذا يدّل على أن العينتين متجانستين؛ وبالتالي تم تطبيق اختبار «ت»، كما في الجدول رقم (10).

جدول (5):

قيم اختبار «ت» للعينات المستقلة المتجانسة لدلالة الاختلاف بين استجابات موظفي الجامعة في درجة توفر مؤشرات المبالغة في التعليم تبعًا لمتغير الجنس (ن=189)

م	المحور	ن=143 ذكر	ن=46 أنثى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة الفعلية	مستوى الدلالة عند 0.05
		المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي			
1	"المؤشرات الوظيفية"	2.045	2.315	-4.960	0.000	دالة
2	"المؤشرات الذاتية"	1.556	1.717	-1.724	0.89	غير دالة

يوضح الجدول (5) وجود اختلاف دال إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجة توفر المؤشرات الوظيفية تبعاً لمتغير «الجنس»، حيث إن مستوى الدلالة لقيمة «ت» أقل من 0.05، وبمقارنة المتوسطات الحسابية في ذات الجدول، يتضح أن الفروق جاءت لصالح الإناث مقابل الذكور، أي أن درجة المبالغة في التعليم لدى موظفات جامعة طيبة أعلى منها لدى الموظفين؛ وقد يعزى ذلك إلى أن النساء المستجيبات يحملن مؤهلات علمية أعلى من المؤهلات العلمية التي يحملها الرجال، وحيث إن فرص العمل المتاحة للنساء أقل من فرص العمل المتاحة للرجال؛ فالعوامل المكانية (قرب مكان العمل أو بعده)، والارتباط بالزوج والأبناء، والعادات والتقاليد المجتمعية، كلها عوامل تقلل من خيارات عمل المرأة، وبالتالي فإن المرأة قد تقبل (مجبرة) بأي عمل تكون متطلباته الوظيفية أقل من مؤهلاتها العلمية، خاصة إذا كان مكان العمل قريب، وتستطيع من خلاله التغلب على العوامل السابقة. وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما، مع عدد من الدراسات التي أشارت إلى أن زيادة الإقبال على التعليم العالي وخاصة عند النساء، والقيود التي تحد من عملهن هي من أسباب انتشار ظاهرة المبالغة في التعليم مثل:(Ramos & Sanromá, 2013; Kiersztyn,2013; Büchel & Van Ham 2003; Büchel & Battu, 2003; Hensen et al, 2009).

كما يبين الجدول عدم وجود اختلاف دال إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدرجة توفر المؤشرات الذاتية تبعاً لمتغير الجنس، حيث إنّ درجة الدلالة لقيمة ت أكبر من (0.05)؛ وهي غير دالة إحصائيًا؛ ويشير ذلك إلى أن هناك توافقاً بين وجهات نظر الموظفين والموظفات في جامعة طيبة حول درجة توفر مؤشرات المبالغة الذاتية، لا سيما وأن هذه المؤشرات تعبر عن رغبات واعتقادات وآراء شخصية. وقد يعود هذا التوافق إلى تشابه في ظروف العمل الإداري بالجامعة، إضافة إلى التشابه في مستوى الإعداد والتأهيل، والخبرات والمهارات التي يتطلبها العمل من الطرفين بغض النظر عن مستوى المؤهل العلمي للموظف أو الموظفة.

ثانياً: إظهار الاختلاف بين استجابات موظفي جامعة طيبة في درجة توفر مؤشرات المبالغة في التعليم تبعًا لمتغير المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى، بكالوريوس، دبلوم فأقل)

جدول (6):

تحليل التباين الأحادي لدلالة الاختلاف في درجة توفر مؤشرات المبالغة في التعليم تبعًا لمتغير المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى، بكالوريوس، دبلوم فأقل) (ن=189)

م	المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة الفعلية	مستوى الدلالة عند 0.05
1	المؤشرات الوظيفية	بين المجموعات	0.893	2	0.446	3.947	0.021	دالة
		داخل المجموعات	21.036	186	0.113			
2	المؤشرات الذاتية	بين المجموعات	0.498	2	0.249	0.980	0.377	غير دالة
		داخل المجموعات	47.225	186	0.254			

يوضح جدول (6) عدم وجود اختلاف بين استجابات موظفي جامعة طيبة في درجة توفر المؤشرات الذاتية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى، بكالوريوس، دبلوم فأقل)؛ حيث إن مستوى الدلالة لقيمة ف أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، أيّ أنها غير دالة إحصائيًا؛ وقد يعزى ذاك لتشابه المهام والأدوار التي تمارس من قبل حاملي المؤهلات المختلفة من الموظفين والموظفات، فلا فرق بين من يحمل ماجستير أو بكالوريوس أو دبلوم في طبيعة العمل الإداري الممارس ومستواه. كما أن طبيعة المؤشرات الذاتية في الغالب تعبر عن وجهات نظر موظفي الجامعة ورغباتهم ورضاهم عن العمل، وبالتالي توافقت الآراء والرغبات، لعدم اختلاف العمل الممارس في الجامعة.

كما يوضح الجدول (6) وجود اختلاف بين استجابات موظفي جامعة طيبة في درجة توفر المؤشرات الوظيفية لمتغير المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى، بكالوريوس، دبلوم فأقل)، وللتعرف على مصدر الاختلاف الجوهري الدال إحصائياً، تم استخدام اختبار المقارنات (LSD) كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7):

اختبار LSD لمتغير المؤهل العلمي (ن=189)

م	محور المؤشرات الوظيفية	المتوسط الحسابي	ماجستير فأعلى	بكالوريوس	دبلوم فأقل	الفرق لصالح
1	ماجستير فأعلى	2.224	-	-	.2089*0	الماجستير فأعلى
2	بكالوريوس	2.142		-	.1271*0	البكالوريوس
3	دبلوم فأقل	2.015			-	-

يبين الجدول (7) أن دلالة الاختلاف في درجة توفر «المؤشرات الوظيفية» للإفراط في التعليم تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، جاءت بين الماجستير فأعلى والدبلوم فاقل، لصالح الماجستير فأعلى؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي له (2.224)، وبين البكالوريوس والدبلوم فأقل لصالح البكالوريوس؛ حيث بلغ متوسطه الحسابي له (2.142). وقد يعزى ذلك إلى أن من يحمل مؤهل البكالوريوس أو الماجستير فأعلى هم الذين عانوا من ظاهرة المبالغة في التعليم؛ جرّاءَ قبولهم للعمل بمتطلبات عمل أقل من مؤهلاتهم؛ أو أن نسبة من زملائهم بالعمل لديهم مؤهلات أقل من مؤهلاتهم؛ أو أن الراتب الذي يتقاضونه لا يتناسب مع مستوى المؤهلات الحاصلين عليه.

وترتبط هذه النتيجة إلى حد ما، مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات السابقة (Melosik, 2013; Kiersztyn, 2013)، في عدم التوافق بين احتياجات سوق العمل، المتمثل بالعمل في جامعة طيبة، وهيكلية الموظفين والموظفات الذين يحملون مؤهلات علمية أكثر من دبلوم متوسط، البالغ عددهم (130) موظفاً وموظفة. كما أن هذه النتيجة تتوافق مع الأدبيات التي أشارت إلى أن المؤهلات العلمية الأعلى أكثر عرضة للإفراط في التعليم (جونز، 2000م).

ثالثاً: إظهار الاختلاف بين استجابات موظفي جامعة طيبة في درجة توفر مؤشرات المبالغة في التعليم تبعًا لمتغير أسلوب الدراسة (انتظام، انتساب).

يوضح الجدول (8) عدم وجود

جدول (8):

قيم اختبار «ت» للعينات المستقلة المتجانسة لدلالة الاختلاف بين استجابات موظفي الجامعة في درجة توفر مؤشرات االمبالغة في التعليم تبعًا لأسلوب الدراسة (ن=189)

م	المحور	ن=123 انتظام المتوسط الحسابي	ن=66 انتساب المتوسط الحسابي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة الفعلية	مستوى الدلالة عند 0.05
1	المؤشرات الوظيفية	2.104	1.572	- 0.372	0.710	غير دالة
2	المؤشرات الذاتية	2.123	1.638	- 0.859	0.391	غير دالة

اختلاف دال إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدرجة توفر المؤشرات الوظيفية، والمؤشرات الذاتية تبعاً لمتغير «أسلوب الدراسة»، حيث إنّ درجة الدلالة لقيمة ت أكبر من (0.05)؛ وهي غير دالة إحصائيًا؛ ويشير ذلك إلى أن هناك توافقاً في درجة توفر مؤشرات المبالغة في التعليم (الوظيفية والذاتية) بين موظفي جامعة طيبة سواء كانت دراستهم بأسلوب الانتظام أم بأسلوب الانتساب، وقد يعود ذلك لتشابه مسمى المؤهل الذي يحصل عليه الموظف أو الموظفة بعد الانتهاء من الدراسة بأي الأسلوبين،، كما قد يعود ذلك إلى أهمية المؤهل ومدى فائدته للموظف أو للموظفة بغض النظر عن أسلوب الدراسة، إضافة إلى تشابه ظروف العمل، ومستوى الإعداد والتأهيل، والخبرات والمهارات التي يتطلبها العمل لكل من الطرفين، دون التركيز على أسلوب دراسة الموظف أو الموظفة؛ إذ لا يوجد تمييز في طلب الوظيفة، والتنافس عليها في نظام الخدمة المدنية بين حاملي المؤهلات بأسلوب الدراسة المنتظمة وحامليها بأسلوب الدراسة عن بعد أو الانتساب.

رابعاً: إظهار الاختلاف بين استجابات موظفي جامعة طيبة في درجة توفر مؤشرات المبالغة في التعليم تبعًا لمتغير التخصص (علمي، أدبي).

يوضح الجدول (9) عدم وجود اختلاف

جدول (9):

قيم اختبار «ت» للعينات المستقلة المتجانسة لدلالة الاختلاف بين استجابات موظفي الجامعة في درجة توفر مؤشرات المبالغة في التعليم تبعًا للتخصص (ن=189)

م	المحور	ن=82 علمي	ن=107 أدبي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة الفعلية	مستوى الدلالة عند 0.05
		المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي			
1	المؤشرات الوظيفية	2.145	2.084	1.213	0.227	غير دالة
2	المؤشرات الذاتية	1.646	1.556	1.222	0.223	غير دالة

دال إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدرجة توفر المؤشرات الوظيفية، والمؤشرات الذاتية، تبعاً لمتغير «التخصص»، حيث إنّ درجة الدلالة لقيمة ت أكبر من (0.05)؛ وهي غير دالة إحصائيًا؛ ويشير ذلك إلى أن هناك توافقاً في درجة توفر مؤشرات المبالغة في التعليم (الوظيفية والذاتية)، بين موظفي جامعة طيبة، سواء كانت دراستهم تخصصات علمية أم تخصصات أدبية، وقد يعود ذلك لتشابه ظروف العمل، وعدم التمييز بين موظفي الجامعة من ذوي التخصصات العلمية، وموظفيها من ذوي التخصصات الأدبية، كما قد يعود ذلك إلى التشابه في مستوى النظرة إلى أهمية التخصص في العمل الأداري بالجامعة، وقد يعود ذلك إلى أن الخبرات والمهارات التي يتطلبها العمل، لا تحتاج إلى تخصص بعينه دون آخر؛ كأن تكون الأفضلية للتخصصات العلمية أو للتخصصات الأدبية. وتختلف هذه النتيجة مع الأدبيات التي ذكرها جونز (2000م) بأن العاملين الحاصلين على مؤهلات في التخصصات العلمية أكثر عرضة للإفراط في التعليم من غيرهم.

خامساً: إظهار الاختلاف بين استجابات موظفي جامعة طيبة في درجة توفر مؤشرات المبالغة في التعليم تبعًا لمتغير المرتبة (رابعة فأقل، خامسة أو سادسة، سابعة فأكثر).

جدول (10):

تحليل التباين لدلالة الاختلاف في درجة توفر مؤشرات المبالغة تبعًا للمرتبة (ن=189)

م	المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة الإحصائية عند 0.05
1	المؤشرات الوظيفية	بين المجموعات	0.335	2	0.167	1.441	.239	غير دالة
		داخل المجموعات	21.594	186	0.116			
2	المؤشرات الذاتية	بين المجموعات	0.116	2	0.058	.226	.798	غير دالة
		داخل المجموعات	47.607	186	0.256			

يوضح الجدول (10) عدم وجود دلالة إحصائية . في درجة توفر المبالغة في التعليم لمحوري «المؤشرات الوظيفية»، و«المؤشرات الذاتية» تبعاً لمتغير المرتبة، حيث إنّ مستوى الدلالة لقيمة ت أكبر من (0.05)؛ وهي قيم غير دالة إحصائيًا؛ ويشير ذلك إلى مستوى التوافق بين استجابات أفراد العينة، من الموظفين والموظفات على اختلاف مرتبتهم الوظيفية في درجة توفر المبالغة في التعليم لدى موظفي الجامعة. وقد يعزى ذلك إلى أن موظفي الجامعة يمارسون أعمالاً روتينية بغض النظر عن المرتبة الوظيفية التي هم عليها؛ فما يمارسه الموظف الذي على المرتبة «الرابعة فأقل» لا يختلف كثيراً عن ما يمارسه من هو على المرتبة «الخامسة أو السادسة»، أو من هو على المرتبة «السابعة فأكثر»، وبالتالي جاءت تقديراتهم واتجاهاتهم حول توفر المؤشرات الوظيفية والمؤشرات الذاتية متوافقة ولم تظهر أي دلالة. وقد يعزى ذلك أيضاً، إلى أن 77 ٪ من أفراد عينة الدراسة كانوا في المرتبة الخامسة فأكثر؛ وهذا يشير إلى أنهم بدأوا في الاستقرار بالعمل، وأن فوارق المبالغة في التعليم فيما بينهم بدأت تتلاشى، وبالتالي اختفت الفروق بينهم.

النتائج والتوصيات والمقترحات:

تم عرض أهم النتائج والتوصيات والمقترحات التي توصلت إليها الدراسة وفق الآتي:

النتائج:

1. النتائج المتعلقة بدرجة توفر مؤشرات المبالغة في التعليم لدى موظفي جامعة طيبة بالمدينة المنورة، وقد جاءت على النحو الآتي:

- بلغ المتوسط الحسابي لدرجة توفر مؤشرات المبالغة في التعليم للأداة ككل (1.85)، وبدرجة متوسطة.

- بلغ المتوسط الحسابي لدرجة توفر مؤشرات المبالغة في التعليم لمحور المؤشرات الوظيفية (2.11)، وبدرجة متوسطة.
- بلغ المتوسط الحسابي لدرجة توفر مؤشرات المبالغة في التعليم لمحور المؤشرات الذاتية (1.60)، وبدرجة منخفضة.
- تراوحت متوسطات درجة توفر «المؤشرات الوظيفية» لظاهرة المبالغة في التعليم بين (1.619 – 2.545)، وبدرجات متوسطة إلى عالية.
- تراوحت معدلات المبالغة في التعليم لدرجة توفر «المؤشرات الوظيفية» بين (17.5 ٪ – 59.8 ٪).
- تراوحت متوسطات درجة توفر «المؤشرات الذاتية» لظاهرة المبالغة في التعليم بين (1.513 – 1.693)، وبدرجات منخفضة إلى متوسطة.
- تراوحت معدلات المبالغة في التعليم لدرجة توفر «المؤشرات الذاتية» بين (10.1 ٪ – 18.5 ٪).

2. النتائج المتعلقة بإظهار الاختلاف في درجة توفر مؤشرات المبالغة في التعليم، لدى موظفي جامعة طيبة وفقاً لمتغيرات الدراسة، وقد جاءت على النحو الآتي:

- عدم وجود اختلاف دال إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة في درجة توفر «المؤشرات الذاتية» لظاهرة المبالغة في التعليم تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث). بالمقابل، أظهرت النتائج وجود اختلاف دال إحصائياً بين استجابات أفراد العينة في درجة توفر «المؤشرات الوظيفية» تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الإناث.
- عدم وجود اختلاف دال إحصائياً بين استجابات أفراد العينة في درجة توفر «المؤشرات الذاتية» لظاهرة المبالغة في التعليم تبعًا لمتغير المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى، بكالوريوس، دبلوم فأقل). في حين، أظهرت النتائج وجود اختلاف بين استجابات موظفي جامعة طيبة في درجة توفر «المؤشرات الوظيفية» لمتغير المؤهل العلمي؛ وجاءت النتيجة لصالح مؤهل الماجستير فأعلى مقابل مؤهل الدبلوم فأقل، وكذلك أظهرت النتائج وجود اختلاف لصالح البكالوريوس مقابل الدبلوم فأقل.
- عدم وجود اختلاف دال إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة في درجة توفر «المؤشرات الوظيفية»، ودرجة توفر «المؤشرات الذاتية» تبعاً لمتغير أسلوب الدراسة.
- عدم وجود اختلاف دال إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة في درجة توفر

«المؤشرات الوظيفية»، ودرجة توفر «المؤشرات الذاتية»، تبعاً لمتغير التخصص.

- عدم وجود اختلاف دال إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة في درجة توفر «المؤشرات الوظيفية»، و«المؤشرات الذاتية» تبعاً لمتغير المرتبة.

التوصيات :

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدراسة بما يلي:

- تعزيز جهود المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، من خلال بناء قاعدة بيانات ومعلومات على مستوى الدولة؛ تشمل: أعداد الملتحقين بالمؤسسات التعليمية والخريجين منها، ومتطلبات سوق العمل من الخريجين في كافة التخصصات والمجالات التعليمية المختلفة.
- مراجعة السياسة التعليمية المطبقة في وزارة التعليم؛ من أجل تخفيض الهدر الناتج عن المبالغة في التعليم لدى خريجي مؤسسات التعليم العالي، وذلك من خلال مراجعة سياسة مجانية التعليم، وسياسة دفع المكافآت المالية للطلبة في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي.
- وضع سياسات اقتصادية تستهدف الفرص المثمرة في التعليم، ومبنية على تحقيق الاستفادة القصوى من طاقات خريجي التعليم العالي، من خلال إكسابهم المهارات اللازمة لتحقيق أهدافهم، وربط ذلك بالاستغلال الأمثل للموارد، لغايات خفض معدلات المبالغة في التعليم، ومعدلات البطالة؛ التي تسهم في تقليل الهدر المالي على قطاع التعليم.
- استجابة لنمو سوق العمل، وقطاع الخدمات التعليمية، والرغبة المتزايدة في الحصول على التعليم العالي؛ ينبغي خلق جو من التوافق والتطابق بين سوق العمل وسياسة التعليم، من خلال خلق فرص عمل جديدة ومتنوعة، تتناسب ومؤهلات الخريجين، مع تبنّي ثقافة الجزاء مقابل العمل، بإتاحة فرص التنافس للحصول عليها أمام الجميع.
- كون أن معدلات المبالغة في التعليم لدرجة توفر «المؤشرات الوظيفية» كانت أعلى من معدلات المبالغة في التعليم لدرجة توفر «المؤشرات الذاتية»؛ لذا على الجهات المعنية بالاستثمار وتلبية متطلبات سوق العمل العناية بأن لا يعمل خريجو الجامعات في مجالات بعيدة عن تخصصاتهم، وأن لا تكون دخولهم أقل من مستوى مؤهلاتهم العلمية، وأن لا يمارسوا مهارات أقل من المهارات التي يمتلكونها، والحرص على الاستفادة من مؤهلاتهم وخبراتهم بأقصى حد؛ تجنباً للهدر والمبالغة في المخزون المعرفي والمهاري، ومن أجل الحفاظ على مكتسبات الوطن من رأس

المال الفكري.

- نظراً لأن مؤشرات المبالغة في التعليم لدى النساء تفوق مؤشرات المبالغة لدى الرجال، وذلك لمحدودية مجالات العمل المتاحة لها، (التي قد تكون محصورة في نطاق الوظائف التعليمية). ونظراً لأنها تعد عنصراً من عناصر قوة المجتمع، إذ إنها تشكل أكثر من (50 ٪) من إجمالي عدد الخريجين الجامعيين؛ لذا ينبغي التوسع في مجالات عمل المرأة المتعلمة، وذلك من خلال تنمية مواهبها واستثمار طاقاتها، وزيادة فرص عملها في مجالات الحياة العملية الممكنة لبناء مستقبلها والإسهام في تنمية المجتمع واقتصاده.
- نظراً لأن الحاصلين على مؤهلات علمية عالية (البكالوريوس، والماجستير فأعلى)، أظهروا مستوى أعلى من المبالغة في التعليم؛ لذا ينبغي وضع آليات للقطاع العام، ولدى أرباب العمل في القطاع الخاص للاستفادة من مؤهلاتهم واستثمارها في زيادة مستوى الجودة ورفع الإنتاجية، مقابل أن يعملوا في مجال تخصصاتهم، وحصولهم على دخول مالية تتناسب والمؤهلات التي يحملونها.
- لغايات تخفيض مستوى المبالغة في التعليم لدى خريجي مؤسسات التعليم العالي؛ ينبغي تحديد حاجاتهم من الخبرات المهارية والمعرفية، والاستثمار في تدريبهم وتعليمهم لإكسابهم المهارات والمعارف اللازمة لوظائف المستقبل. ويمكن أن يتم ذلك من خلال التعاقد والتعاون مع قطاعات العمل المختلفة للقيام بذلك أثناء سنوات التعليم الأخيرة أو بعد التخرج مباشرة.

المقترحات :

في ضوء النتائج والتوصيات السابقة، وفي ضوء ندرة الدراسات العربية في مجال المبالغة والمبالغة في التعليم؛ قدمت الدراسة المقترحات التالية:

- إجراء دراسات حول واقع المبالغة والمبالغة في التعليم لدى العاملين في جامعات أخرى في المملكة العربية السعودية، سواء كانت جامعات حكومية أم خاصة.
- إجراء دراسات حول واقع المبالغة والمبالغة في التعليم لدى العاملين في قطاع التعليم العام، سواء على مستوى القيادات المدرسية، أم المشرفين، أم المعلمين.
- إجراء دراسات وبحوث تتعلق بمعدلات المبالغة في التعليم لدى العاملين في القطاع الحكومي.
- إجراء دراسات وبحوث تتعلق بمعدلات المبالغة في التعليم لدى العاملين في القطاع الخاص.
- إجراء دراسات حول العوامل والأسباب

المؤثرة في معدلات المبالغة والمبالغة في التعليم.

- إجراء دراسات وبحوث حول أساليب وطرق قياس معدلات المبالغة في التعليم ودرجة توفرها.

المصادر والمراجع:

أولا/ المراجع العربية:

البنك الدولي. (2017م). بنك البيانات، استرجع بتاريخ 22/ 4/ 2018م من الموقع:
https://data.albankaldawli.org/indicator/SL.UEM.TOTL.ZS

جونز، ج. (2000م). اقتصاديات التعليم، (ترجمة أنور غالب السعيد). عمان: الجامعة الأردنية.

وزارة التعليم (1407هـ). وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات، مركز إحصاءات التعليم، استرجع بتاريخ 24/ 4/ 2018م من الموقع:
https://departments.moe.gov.sa/PlanningInformation/RelatedDepartments/Educationstatisticscenter/EducationDetailedReports/Pages/default.aspx

وزارة التعليم. (1437هـ). وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات، مركز إحصاءات التعليم، أُسترجع بتاريخ 24/ 4/ 2018م من الموقع:
https://departments.moe.gov.sa/PlanningInformation/RelatedDepartments/Educationstatisticscenter/EducationDetailedReports/Pages/default.aspx

ثانياً /المراجع الأجنبية والعربية المترجمة:

Boll, C., Leppin, J. S., Rossen, A., & Wolf, A. (2016). *Overeducation-new evidence for 25 European countries* (No. 173). HWWI Research Paper.

Büchel, F., & Battu, H. (2003). The theory of differential overqualification: Does it work?. *Scottish Journal of Political Economy*, *50*(1), 1-16.

Büchel, F., & Van Ham, M. (2003). Overeducation, regional labor markets, and spatial flexibility. *Journal of Urban Economics*, *53*(3), 482-493.

Chevalier, A., & Lindley, J. (2009). Overeducation and the skills of UK graduates. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, *172*(2), 307-337.

Dolton, P. & Vignoles, A. (2000). Incidence and Effects of Overeducation in the UK Graduate Labour Market, *Economics of Education Review, 19* (2), 179-198.

Dolton, P. J., & Silles, M. A. (2008). The effects of over-education on earnings in the graduate labour market. *Economics of Education Review*, *27*(2), 125-139.

Elmazaj, M. (2016). Overeducation and Mismatches at the Labour Market-Albania Case. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, *1*(1), 211-225.

Halaby, C. N. (1994). Overeducation and skill mismatch*Sociology of education*, *67*(1), 47-59.

Hartog, J. (2000). Overeducation and earnings: where are we, where should we go?, *Economics of Education Review, 19*, pp. 131–147.

Hensen, M. M., De Vries, M. R., & Cörvers, F. (2009). The role of geographic mobility in reducing education-job mismatches in the Netherlands. *Papers in Regional Science*, *88*(3), 667-682.

Hurn, C. J. (1993). *The limits and possibilities of schooling: An introduction to the sociology of education*. Pearson College Division.

Jauhiainen, S. (2011). Overeducation in the Finnish regional labour markets. *Papers in Regional Science*, *90*(3), 573-588.

Jones, J. (2000). The Economics of Education. Translated by Anwar Ghaleb Al-Saeed. Amman: University of Jordan.

Kiersztyn, A. (2013). Stuck in a mismatch? The persistence of overeducation during twenty years of the post-communist transition in Poland. *Economics of Education Review*, *32*, 78-91.

Leuven, E., & Oosterbeek, H. (2011). Overeducation and mismatch in the labor market. *In Handbook of the Economics of Education (Vol. 4*, pp. 283-326).

Lim, H. E. (2013). Overeducation and happiness in the Malaysian graduate labour market. *International Journal of Business and Society*, *14*(1), 93.

Mehta, A., Felipe, J., Quising, P., & Camingue, S. (2011). Overeducation in developing economies: How can we test for it, and what does it mean?. *Economics of Education Review*, *30*(6), 1334-1347.

Melosik, Z. (2013). Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, *3*(1), 21-46.

Ministry of Education. (1407AH). Ministry Deputy for Planning and Information. Education Statistics Center. Retrieved at 4/24/2018 from: https://departments.moe.gov.sa/ PlanningInformation/RelatedDepartments/ Educationstatisticscenter/EducationDetailedReports/ Pages/default.aspx.

Ministry of Education. (1437AH). Ministry Deputy for Planning and Information. Education Statistics Center. Retrieved at 4/24/2018 from: https://departments.moe.gov.sa/ PlanningInformation/RelatedDepartments/ Educationstatisticscenter/EducationDetailedReports/ Pages/default.aspx.

Quinn, M. A., & Rubb, S. (2011). Spouse overeducation and family migration: Evidence from the US. *Journal of family and economic issues*, *32*(1), 36-45.

Ramos, R., & Sanromá, E. (2013). Over education and local labor markets in Spain. *Tijdschrift voor economische en sociale geografie*, *104*(3), 278-291.

Sicherman, N. (1991). Overeducation in the Labor Market.*Journal of labor Economics*,*9*(2), 101-122.

Sicherman, N., & Galor, O. (1990). A theory of career mobility. *Journal of political economy*, *98*(1), 169-192.

Sloane, P. J., Battu, H., & Seaman, P. T. (1999). Overeducation, Undereducation and the British Labour Force. *Applied Economics, 31* (11), 1437-1453.

The International Bank. (2017). Data bank. Retrieved at 22/4/2018 from: https://data. albankaldawli.org/ indicator/SL.UEM.TOTL.ZS.

Thurow, L. (1972). Education and economic equality. The Public Interest, 28. Verhaest, D., & Omey E. (2010). The determinants of overeducation: different measures, different outcomes?. *International Journal of Manpower, 31*(6).

Van Ham, M. (2002). *Job access, workplace mobility, and occupational achievement* (Unpublished Doctoral dissertation). Netherlands: Utrecht University

Verhaest, D., & Omey, E. (2006). The impact of overeducation and its measurement. *Social Indicators Research*, *77*(3), 419-448.

Wronowska, G. (2017). Overeducation in the labour market. *Ekonomia i Prawo. Ecomomics and Law, 16*(2): 219–228.

فعالية العلاج النفسي الواقعي في خفض اضطراب الشخصية السلبية–العدوانية وتحسين المسئولية الاجتماعية لدى المكفوفين

محمد مسعد عبد الواحد مطاوع (*)
جامعة الملك خالد

(قدم للنشر في 1439/8/18هـ، وقبل للنشر في 1440/1/21هـ)

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة التعرف على فعالية العلاج النفسي الواقعي في خفض اضطراب الشخصية السلبية–العدوانية وتحسين المسئولية الاجتماعية لدى المكفوفين، باستخدام المنهج شبه التجريبي. وقد استخدمت الأدوات التالية: مقياس: اضطراب الشخصية السلبية–العدوانية والمسئولية الاجتماعية، والبرنامج العلاجي، وتضمنت العينة التجريبية (5) طلاب مكفوفين بجامعة الملك خالد، تراوحت أعمارهم بين (20)، (24) عامًا، تم استخراجها من العينة الكلية للدراسة. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي، على مقياسي الدراسة، لصالح القياس البعدي. وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي والتتبعي، على مقياسي الدراسة.

الكلمات المفتاحية: العلاج الواقعي، اضطراب الشخصية السلبية–العدوانية، المسئولية الاجتماعية.

*****

The Effectiveness of Psychotherapy on Reducing the Passive-Aggressive Personality Disorder and Improving the Social Responsibility of the Blind

Mohamed Mosaad Abdelwahed Metawee
king Khalid University

(Received 4/5/2018, accepted 1/10/2018)

Abstract: The purpose of this study was to identify the effectiveness of the real psychotherapy on reducing the passive-aggressive personality disorder and improving the social responsibility of the blind using the quasi-experimental method. The PAPD scale, SR scale, and therapeutic program were used. The experimental sample of this study consisted of (5) blind students in King Khalid university whose ages ranges from (20) to (24) years, chosen from the whole sample of study. The results of this study showed statistically significant differences between mean ranks of the scores obtained by members of the experimental group, in pre-test and post-test, on passive-aggressive personality scale, and social responsibility scale, favoring post-testing. The results also showed no statistically significant differences between mean ranks of the scores obtained by members of the experimental group of study in post-test and follow-up test, on the two scales of study.

Keywords: Real therapy, Passive-aggressive personality, Social Responsibility

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، ص ب: 157، رمز بريدي: 61411، أبها، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Dept. of Special Education, Faculty of Education, King Khalid University, P.O. Box: 960, Postal Code: 61421, Abha, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: mmmotaewa@kku.edu.sa- dr.mosaad2018@gmail.com

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0055721

أولاً: مقدمة:

تُعد فئة المكفوفين من الفئات الخاصة، التي تحتاج إلى مزيد من الرعاية والاهتمام، على المستوى النفسي والاجتماعي والتربوي؛ لما يعانيه كثير من المكفوفين من مشاكل واضطرابات عديدة، قد لا يظهرها الكثيرون؛ لكنها تبدو واضحةً خلال تفاعلاتهم في السياقات الاجتماعية والشخصية المختلفة؛ حيث تلعب الإعاقة البصرية دورًا كبيرًا في تحديد نمط شخصية المعاق، وتمثل عوقًا كبيرًا في حياته، وحاجبًا عن العالم المادي المرئي، بكل ما يكتظ به من ماديات، وعالم المبصرين، بكل ما يتضمن من خبرات، لا يدركه إلا سماعيًا، وقد يأتي إدراكه له بصورة مشوهة؛ مما يترك أثرًا سيئًا في بنائه النفسي بكامل أبعاده (كفافي وعلاء الدين، 2006م، ص: 91).

إن اضطراب الشخصية لدى الكفيف بمثابة أوجه نقص في نسق شخصيته، يؤثر سلبًا على كيفية مواجهته للمواقف بين الشخصية والاجتماعية، كما يؤدي إلى حدوث خللٍ ملحوظٍ في الأداء الوظيفي لديه، وما يتبع ذلك من شعورٍ بالضيق والتعاسة وسوء التكيف الشخصي والاجتماعي، وقد يتزامن اضطراب الشخصية أو يتلو العديد من الاضطرابات النفسية الأخرى -خاصة اضطرابات القلق والاكتئاب- إلا أن اضطراب الشخصية يمثل بذلك حالةً نمائية، قد تظهر في الطفولة أو المراهقة، وتستمر في الرشد (مطاوع، 2012م، ص: 6-7)، فظهور أعراض اضطراب الشخصية في الطفولة والمراهقة منبئ قوي باضطراب الشخصية في الرشد، وأن التدخل العلاجي المبكر يكون مفيدًا في علاج هذا الاضطراب، كما أنه يصبح أكثر ضرورةً لتقليل المعاناة (Chanen& Thompson, 2018, pp. 132-133). ولقد شهدت السنوات القليلة الماضية اهتمامًا متزايدًا بمفهوم ودراسات اضطراب الشخصية، ويُعدُّ اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية (PAPD) Passive-aggressive personality Disorder واحدًا من تلك الاضطرابات، التي تؤثر بشدة على البناء النفسي للكفيف، وتسمه بطابع من السلبية أحيانًا، والعدوانية أحيانًا أخرى، والتي تتبدى عبر العديد من المواقف بين الشخصية والاجتماعية. كما أنه نمط اضطرابٍ لبعض سمات الشخصية، وليس تدهورًا فيها، لذا؛ فهو من الاضطرابات التي يسهل إخضاعها للقياس والتشخيص؛ وتشير الأدلة إلى أن بعض اضطرابات الشخصية كاضطرابات الفئة-ج ويتشابه معها -في الفئة التصنيفية- اضطراب الشخصية السلبية؛ تُعدُّ أكثر قابليةً للعلاج، وأن المرضى يستجيبون فيها للعلاج بشكلٍ أو بآخر مقارنةً باضطرابات شخصية أخرى (Honeyman, 2015, p. 12).

إن انخفاض مستوى المسئولية الشخصية والاجتماعية من خصائص ذوي اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية، وقد يُنظرُ إليها كأحد خصائص المكفوفين، وقد أشارت

دراسة مبروك (2012م) إلى وجود انخفاض في مستويات المسئولية الشخصية والاجتماعية لدى المكفوفين، وأن الكفيف يلجأ إلى العديد من أشكال السلوك اللامسئول لمواجهة الإحباط المتكرر لديه، فيقل اندماجه مع الآخرين، ويزداد اندماجه الذاتي، وسلبيته في المواقف الاجتماعية المختلفة.

ويعدُّ علاج أو خفض اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية، وما يلازمه، أو يتبعه من تحسن في المسئولية الشخصية والاجتماعية؛ مطلبًا إنسانيًا واجتماعيًا وتربويًا، وذلك لإتاحة الفرصة للعديد من المكفوفين -كأفراد في المجتمع- أن يكونوا أكثر فعاليةً وتكيفًا على المستويين: الشخصي والاجتماعي، وأقل معاناةً، فالعلاج الواقعي Reality Therapy واحد من العلاجات النفسية الحديثة، التي تعمل على تخفيف أعراض الاضطرابات النفسية والشخصية، من خلال العمل على تحسين الوظائف الشخصية لدى الأفراد، في ضوء مبدأ الواقع، وما يمليه على الفرد، وهو طريقةٌ في الإرشاد والعلاج النفسي طورها Glasser (1965)، ودعمت عن طريق الدراسات والأبحاث؛ حيث يؤكد على أهمية العلاقة التي تكون أساسًا لفعالية نتائج العلاج، كما يمد الأفراد بآليات فعالة؛ لمساعدتهم على التحكم بفعالية في حياتهم، فضلاً عن أنه يؤثر على الإنجاز الأكاديمي للطلاب، ويساعد الأفراد على التنمية الشخصية والاجتماعية ومهارات صنع القرار (Mason& Duba, 2009, pp. 3-5).

وترجع أهمية استخدام العلاج الواقعي في مساعدة المكفوفين على خفض أعراضهم المرضية وغير التكيفية إلى تحقيق العديد من الأهداف؛ حيث يساعد على تنمية السلوك المسئول لدى الكفيف؛ سواء كان سلوكًا اجتماعيًا أو شخصيًا، وتنمية المهارات الاجتماعية والحياتية ومهارات صنع القرار، كما يساعد في علاج الكثير من جوانب الضعف في الشخصية؛ كالقلق والاكتئاب والوحدة النفسية والسلوك الانسحابي، وأعراض اضطراب الشخصية (أحمد،2015م؛ علي،2012م؛ Pasha& Amini 2009).

ويمثل الهدف الرئيس للعلاج والإرشاد بالواقع في تخفيض السلوك اللامسئول والسلوك الانهزامي، الذي يعمل على إيذاء الذات وإيذاء الآخرين، وتطوير صورة إيجابية عن الذات (سفيان، 2018م، ص: 546)، ولقد اهتمت العديد من الدراسات باستخدام العلاج الواقعي لتحقيق أهداف علاجية متعددة، حيث أسفر العلاج الواقعي عن خفض اضطراب الشخصية الاعتمادية (أحمد، 2015م)، وخفض السلوك الانسحابي لدى المكفوفين (علي، 2012م)، وكشفت نتائج دراسات: المشيخي (2016م)، والخرافي والقحطاني (2016م)، والحمد والمؤمني (2014م)، والعشري (2013م)، والجبوري (2010م)، Pasha& Amini (2009) عن فعالية العلاج الواقعي في تنمية المسئولية الاجتماعية

والمهارات الاجتماعية والأحكام الخلقية، وخفض السلوك العدواني والانسحابي، والوحدة النفسية، والقلق، والفوبيا الاجتماعية، والاكتئاب لدى عينات مختلفة من الشباب وطلاب الجامعة من العاديين والمعاقين، واهتمت دراسات أخرى بعلاج اضطرابات الشخصية لدى المكفوفين كدراسة Honeyman (2015)، ومطاوع (2012م)،Magnavita(1994)، وغيرها من الدراسات.

ثانيًا: مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تأتي الدراسة الحالية في إطار الاهتمام المتزايد بموضوع اضطرابات الشخصية لدى المكفوفين من ناحية، وفي إطار إحساس الباحث بمعاناة فئات كثيرة من المكفوفين، وضرورة مساعدتهم على تخفيف حجم المعاناة، وإتاحة الفرصة لتحقيق قدر من التكيف الشخصي لديهم. وتشير الملامح الرئيسة لاضطرابات الشخصية إلى وجود إعاقة في الوظائف بين الشخصية والوظائف الاجتماعية لدى الكفيف، ويعد العلاج النفسي الاجتماعي علاجًا أوليًا ضروريًا لاضطراب الشخصية؛ وخاصة أنه ينظر إليه على أنه نتاج التفاعل المعقد بين العوامل النمائية والجينية، والتي تنعكس خلال أحداث الحياة، وتنعكس في صعوبات العلاقات الشخصية والاجتماعية للفرد (Bateman, Gunderson & Mulder, 2015, pp. 735-736)، وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

التساؤل الأول: هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية من المكفوفين على مقياس اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية وأبعاده في القياسين: القبلي-البعدي؟

التساؤل الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية من المكفوفين على مقياس المسئولية الاجتماعية وأبعادها في القياسين: القبلي-البعدي؟

التساؤل الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية من المكفوفين على مقياس اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية وأبعاده في القياسين: البعدي-التتبعي؟

التساؤل الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية من المكفوفين على مقياس المسئولية الاجتماعية وأبعادها في القياسين: البعدي-التتبعي؟

ثالثًا: أهداف الدراسة:

أ- اختبار فعالية العلاج النفسي الواقعي في خفض اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية لدى المكفوفين.

ب- اختبار فعالية العلاج النفسي الواقعي في تحسين المسئولية الاجتماعية لدى المكفوفين.

ج- تحديد مدى استمرارية فعالية العلاج

النفسي الواقعي في خفض اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية وتحسين المسئولية الاجتماعية لدى المكفوفين.

رابعًا: أهمية الدراسة:

أ- أهمية موضوعها؛ حيث إن دراسة اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية، ومحاولة إيجاد سبل للتخفيف من حدته؛ يعد مطلبًا إنسانيًا وضروريًا، وأن دراسة المسئولية الاجتماعية لها جدوى على المستويين: الشخصي والاجتماعي لدى المكفوفين.

ب- تناولها أحد الجوانب التي لم تلق الاهتمام الكافي من الدراسة، والمتمثل في العلاج النفسي للمكفوفين، واستخدام العلاج الواقعي يمثل أهمية كبرى للمكفوفين لاعتماده على أساليب وإجراءات واقعية وبسيطة.

ج- تقدم للمكتبة العربية في التربية الخاصة برنامجًا علاجيًا ومقياسين للمكفوفين.

د-وتتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة فيما توصلت إليه من نتائج يمكن توظيفها في المؤسسات التربوية والنفسية ومؤسسات رعاية المكفوفين، من خلال توجيه الباحثين والمختصين إلى أهمية تطبيق الممارسات العلاجية والارشادية مع المكفوفين.

خامسًا: مصطلحات الدراسة:

أ- **اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية:** يعرفه الباحث بأنه اضطراب الأداء الوظيفي للجوانب النفسية والاجتماعية لدى الكفيف، يبدو في صورة عدوان سلبي موجه نحو الذات والآخرين، ويظهر في صورة مقاومة سلبية، وشكاوى مستمرة، وانتقادات غير مبررة، وسخط واستياء، وعرقلة الآخرين، أو في بعضها، يبدأ في مراحل مبكرة ويستمر في المراهقة والرشد، ويُحدد إجرائيًا بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها الكفيف على مقياس اضطراب الشخصية المستخدم في الدراسة.

ب- **المسئولية الاجتماعية:** يُعرفها الباحث بأنها مسئولية الفرد الشخصية ذات الطابع الاجتماعي، والتي تدفع به لأن يتحمل مسئوليته في الاعتداد بذاته، وتحقيق أهدافه ورغباته، ومشاركة الآخرين في تحمل مسئولية جماعته ومجتمعه على المستوى الأخلاقي والسلوكي في تحقيق أهدافه، وتُحدد إجرائيًا بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها الكفيف على مقياس المسئولية الاجتماعية المستخدم في الدراسة.

ج- **العلاج الواقعي:** يُعرفه الباحث بأنه طريقة في العلاج والإرشاد تقوم على تدعيم مبدأ الإدراك الصحيح للواقع، والعمل على مساعدة الكفيف على تحمل مسئوليته الشخصية، في فهم ذاته، وتقييم سلوكه والتخطيط لتحقيق أهدافه، وإشباع رغباته، في ضوء الواقع، خلال علاقة علاجية قائمة على الاندماج الكامل والاحترام والتقدير، ويُحدد

إجرائيًا بأنه مجموع الإجراءات والأساليب والفنيات العلاجية المتضمنة في جلسات البرنامج العلاجي الواقعي المستخدم في الدراسة الحالية.

سادسًا: الإطار النظري والدراسات السابقة وفرضيات الدراسة:

أ- اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية (PAPD): يُعد من الاضطرابات الأكثر تكرارًا لدى الشباب، وقد تبدو الشخصية السلبية-العدوانية سهلة التمييز -أحيانًا- حيث تبدو مسالمة في الظاهر؛ إلا أنها تحمل في داخلها بركانًا من العدوان السلبي، والذي يظهر بطريقة أو بأخرى خلال التفاعلات الشخصية والاجتماعية. ويعرف بأنه نمط شامل من المقاومة السلبية لمقتضيات الأداء الاجتماعي والمهني الملائم، يظهر مع بدايات الرشد، ويتبدى في سياقات متنوعة ومتعددة (محمد، 2000م، ص: 376)، كما يعرف بأنه نمط للشخصية من المقاومة السلبية، والشكاوى من سوء فهم وتقدير الآخرين لهم، والغضب والاتجاهات التشاؤمية، ونقدهم بطريقة غير منطقية، وازدراء السلطة، وحسد الأوفر حظًا منهم، وتعريف ذواتهم كأفراد سيئي الحظ، والتبديل بين التأكيد الاستقلالي والتوبة الاعتمادية (جعيص، 2015م، ص: 131).

ويعتبر الدليل التشخيصي في إصداره الخامس DSM-5 (2013) وما قبله من إصدارات اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية نمطًا غير محدد على نحو آخر Personality disorder not otherwise specified وهو النمط الذي لا تنطبق عليه المحكات الكاملة لأي من اضطرابات الشخصية العشرة الرئيسة في المحور الثاني، وغالبًا ما تتمثل مشكلات السلوك في الشخصية السلبية-العدوانية في الإهمال.

إن سمات العدائية والاكتئاب، والشعور بسوء المعاملة، والميل للدخول في صراع عنيف حول موضوعات تتعلق بذوي السلطة، والاتجاهات المنتقدة للآخرين، والميل للتصرف بطريقة سلبية عدوانية؛ من الملامح التشخيصية المهمة لاضطراب الشخصية السلبية-العدوانية (Bradley, Shelder& Westen, 2006, p. 527)، كما تبدو الشخصية السلبية-العدوانية متناقضة، ويظهر هذا التناقض في ترددها بين: السلبية والعدوانية، والاستقلالية والتبعية، واللامبالاة والجمود، والعدائية والشعور بالذنب، والطاعة العمياء والعراك المفاجئ، كما تتسم بانخفاض تقدير وتوكيد الذات، والتوقعات المستقبلية الجيدة، والغضب (Renick& Snell, 2002)، وتسهم بعض النماذج والنظريات النفسية في تفسير اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية؛ حيث تتكامل فيما بينها لتقدم نموذجًا أكثر وضوحًا لفهم الاضطراب، فنموذج العوامل الخمسة للشخصية يركز على أبعاد الشخصية الرئيسة؛ في محاولة لفهمها، ويكشف نموذج التحليل النفسي عن سبر الشخصية المضطربة، وكيف نشأت؛ في محاولة للبحث عن

الأسباب الكامنة، بينما يكشف النموذج البيولوجي عن أوجه الخلل الفسيولوجي أو التشريحي -إن وجد- ويعول على أهمية الأدوية المساعدة في العلاج، كما يؤكد النموذج المعرفي على الخلفية والإطار المعرفي لمضطربي الشخصية السلبية-العدوانية، ويؤكد على أهمية تعديل المخططات والبنى المعرفية المضطربة كأساس لعلاج الشخصية المضطربة (Morey, 1997, p. 930؛ عبد الرحمن، 2009م، ص: 388؛ سفيان، 2018م، ص: 647 - 648). ولقد وضحت المحكات التشخيصية لاضطراب الشخصية السلبية-العدوانية منذ صدور الإصدار الرابع DSM-IV ثم الخامس DSM-V، والتي تشير إلى أنه لابد من توفر خمسة من المحكات التشخيصية التالية لتشخيص الاضطراب: المقاومة السلبية لإنجاز المتطلبات الاجتماعية والمهنية الروتينية، الشكوى والتذمر كونه غير مفهوم وغير مقدر من الآخرين، الامتعاض والتبرم، الانتقاد وازدراء السلطة دون مبرر، الحقد والحسد والاستياء ممن هو أوفر حظًا، الشكوى من سوء الحظ الملازم له، تقلب السلوك بين التحدي العدائي للآخرين والندم على ذلك ؛ (APA, 1994 APA, 2013).

وقد اهتمت العديد من الدراسات باضطراب الشخصية PAPD، ومنها؛ دراسة جعيص (2015م) التي أسفرت نتائجها عن وجود ارتباط موجب دال بين اضطراب الشخصية PAPD وبعد العصابية لدى العينة الكلية، وارتباط سالب دال بين أبعاد اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية: الانتقادات وازدراء السلطة، وتناوب التحدي العدائي والندم عليها مع بعد الانبساط، والانفتاح على الخبرة، وارتباط سلبي دال بين أبعاد اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية: الشكاوى المستمرة والانتقادات وازدراء السلطة وبعد يقظة الضمير، وتوصلت دراسة مصطفى (2013م) إلى وجود ارتباط دال موجب بين اضطراب الشخصية PAPD والفراغ الوجودي لدى عينة من الشباب، وتوصلت دراسة حنور (2012م) إلى وجود ارتباط بين إساءة المعاملة الوالدية في الطفولة واضطراب الشخصية PAPD في المراهقة، وتوصلت دراسة قاسم (2001م) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين درجات طلبة الجامعة على مقياس اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية ودرجاتهم على مقاييس تقدير وتوكيد الذات والتوقعات المستقبلية، وأسفرت نتائج دراسة Renick& Snell (2002) عن وجود ارتباط موجب دال بين اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية وبين الغضب لدى عينة من الشباب.

ب- المسئولية الاجتماعية Social Responsibility:

وهي من المتغيرات التي لاقت اهتماماً كبيرًا من الباحثين في مجالات عدة، وقد اعتبرها Glasser مؤشرًا للصحة النفسية للفرد؛ حيث يمثل التزام الفرد بمسئولياته الشخصية والاجتماعية عاملاً مساهمًا في بنائه النفسي السليم، وفي تكيفه على المستويين: الشخصي والاجتماعي، ولقد تعددت

تعريفات الباحثين للمسئولية الاجتماعية، وإن كانت تتفق على أهميتها، على الجانبين: النظري والتطبيقي، وهي تدور حول التزام الفرد تجاه نفسه ومجتمعه وجماعته، بما يحقق النهوض الشخصي والاجتماعي، ويزيل العقبات في طريق رقيه وتكيفه وتقدمه.

وعُرِّفت المسئولية الاجتماعية بأنها شعور الأفراد بالواجب المطلوب تجاه المجتمع اعتمادًا على الالتزام الأخلاقي، والذي ينعكس على السلوكيات الاجتماعية المتعددة، والتي تدفع الأفراد كي ينتبهوا لأداء السلوك المطلوب منهم (Park, Shin& Yun, 2009, p. 708)، وهي مدى ما يلتزم به الفرد تجاه ذاته وتجاه جماعته التي ينتمي إليها؛ كالأسرة والزملاء والجيران المحيطين به، وحرصه على تماسكها واستمرارها، والقيام ببذل أقصى ما لديه من جهد لتنفيذ ما يوكل إليه من أعمال، والتزامه بتعاليم المبادئ الأخلاقية والسلوكية، وشعوره بالانتماء تجاه وطنه (الديب، وخليفة، 2014م، ص: 126)، أو أنها إحساس الفرد بالفاعلية والنشاط وأداء الواجبات الاجتماعية المختلفة والتزامه بالقيم والمعايير الاجتماعية الموجودة في المجتمع وتحمله المسئوليات الاجتماعية وإحساسه بهويته وقدرته على المشاركة في الأحداث والمواقف التي تدور حول مدى انتمائه لوطنه الذي يعيش فيه وحرصه على الدفاع عنه (العباسي، 2016م، ص: 203).

ويمكن وضع تعريفات المسئولية الاجتماعية في صنفين: الأول مسئولية الإلزام، وتنظر للمسئولية الاجتماعية باعتبارها التزام الفرد بواجباته تجاه ذاته ومجتمعه، سواء كان الالتزام إلزاماً من داخل الشخص، أو إلزاماً اجتماعياً مفروضاً عليه، والثاني مسئولية الصفة، وتعرف المسئولية الاجتماعية في ضوء صفات الشخص المسئول اجتماعيًا، وتتمثل عناصر أو مكونات المسئولية الاجتماعية في: الاهتمام والفهم والمشاركة، وقد اتفق البعض على تحديد أبعاد المسئولية الاجتماعية في: المسئولية الذاتية، الجماعية، الدينية والأخلاقية، الوطنية (رجيعة، 2012م؛ المشيخي، 2016م؛ المعنا، 2012م؛ الديب وخليفة، 2014م؛ عليوة، 2013م).

وقد اهتمت العديد من الدراسات بتحسين المسئولية الاجتماعية لدى العديد من فئات المجتمع؛ نظرًا لأهميتها في النهوض بالأشخاص وأسرهم ومجتمعاتهم، ودورها في إشباع الحاجات الشخصية، والأهداف المجتمعية، وتحقيق التكيف الشخصي والاجتماعي للفرد، ومنها؛ دراسة المشيخي (2016م) والتي توصلت إلى فعالية برنامج واقعي في تنمية المسئولية الاجتماعية لطلاب الجامعة، وتوصلت دراسة العنزي (2015م) إلى فعالية برنامج إرشادي في تنمية المسئولية الاجتماعية لطلاب الجامعة، وتوصلت دراسة السيد (2014م) إلى فعالية برنامج انتقائي في تحسين مستوى المسئولية الاجتماعية لدى طالبات الجامعة ، وتوصلت دراسة المعنا (2012م) إلى فعالية برنامج إرشادي في تنمية المسئولية وخفض السلوك العدواني لدى عينة من طلاب الثانوية،

وأسفرت دراسة محمد (2011م) عن فعالية العلاج الواقعي في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى المراهقات، وتؤكد نتائج الدراسات السابقة على أهمية تحسين المسئولية الاجتماعية لدى فئات المجتمع وخاصة طلاب الجامعة، ويرى الباحث أن تحسين المسئولية لدى الكفيف يساعده في الاضطلاع بمسئولياته الشخصية والاجتماعية ويعمل على خفض السلبية-العدوانية لديه؛ لما تفعله مهارات المسئولية من كف للعديد من مظاهر السلبية لديه.

ج- العلاج النفسي الواقعي Reality Psychotherapy: يعتبر أحد الاتجاهات الحديثة نسبيًا في العلاج والإرشاد النفسي، وهو يعتمد بشكل كبير على الإدراك وإعمال التفكير، ويركز على فكرة أن الإنسان مسئول عن سلوكياته وتصرفاته، وإشباع وتحقيق رغباته واحتياجاته، وأن السلوك اللامسئول هو السلوك الانهزامي التصادمي المؤلم غير المحقق للحاجات الشخصية والأهداف، والذي يتطور لدى الشخص مسببًا الاضطراب، ويجب مواجهته بسلوك واقعي مسئول، وهو ما أطلق عليه العلاج بالواقع. وينظر العلاج الواقعي للاضطرابات والمعاناة كنتيجة للفشل، أو عدم القدرة على إشباع الحاجات الأساسية؛ حيث يلجأ الفرد إلى أشكال من السلوك السلبي أو المرضي أو غير المقبول وفقًا لمعايير الواقع، وتؤكد طريقة Glasser وفقًا لنظرية الاختيار Choice على أهمية تدعيم فكرة السلوك المسئول واللامسئول، واختيار السلوك المناسب كحرية شخصية، وأن المريض هو المسئول عن سلوكه واختياراته؛ حيث يقوم العلاج على دعم فكرة السيطرة على الواقع الحياتي للشخص، والمساعدة في اختيار ما هو مناسب لتحقيق الرغبات والحاجات النفسية الأساسية؛ حتى يتيح له فرص التكيف النفسي والاجتماعي الصحيح. ويؤكد العلاج بالواقع على الحاضر والفعل وتقييم الذات والتخطيط، ولقد وسعت ممارسات العلاج بالواقع وتوظيف نظرية الاختيار لتكون أساسًا للممارسة العيادية؛ عن طريق تقديم تفسيرات متصلة بحاجات الفرد وسلوكه الكلي، وكذلك توقعاته ورغباته(Wubbolding, 2002, p. 489) .

ويهدف العلاج الواقعي إلى: خفض أو إزالة السلوكيات غير المسئولة، واستبدالها أخرى مسئولة أو هادفة، وتطوير صورة إيجابية للذات؛ وتحقيق أكبر قدر ممكن من المسئولية للفرد؛ من خلال إشباع حاجاته الخاصة، والسماح للآخرين بإشباع حاجاتهم؛ وتزويده بمهارات عامة ومعرفية مختلفة تمكنه من التعايش والاندماج مع الآخرين، ومواجهة الواقع الذي يعيشه، ومساعدته على تقييم أهدافه (سفيان، 2018م، ص: 558)، ويقوم العلاج الواقعي على بعض المفاهيم الأساسية في العلاج، مثل: الواقع Reality؛ ويتضمن الخبرات

الواقعية الشعورية، حيث يعد إنكار الواقع جزئيا أو كليا سببًا لاضطراب السلوك، والمسئولية Responsibility؛ ويتضمن تدريب الأفراد على أن يصبحوا أكثر مسئولية في تحقيق أهدافهم ورغباتهم، وتحقيق التكيف الشخصي والاجتماعي، والصواب Right؛ ويتضمن التدريب على مبدأ الصواب والخطأ في ضوء معايير واقعية واضحة.

ولقد وضع Glasser عدة مبادئ تمثل وتعكس الأساليب التي تم استخدامها في الممارسات الإرشادية والعلاجية في ضوء مدخله العلاج بالواقع، والتي تتمثل في: الاندماج وبناء العلاقات والثقة، والتركيز على السلوك الحاضر، والتركيز على الأفعال وتجنب تذكر أسبابها، وتقييم السلوك، والتخطيط ووضع خطط جيدة، وعدم تقبل الأعذار، واستبعاد العقاب، وعدم الاستسلام لليأس. وقد اهتمت العديد من الدراسات بفعالية العلاج الواقعي؛ حيث توصلت دراسة الخرافي، والقحطاني (2016م) إلى فعالية العلاج الواقعي في خفض السلوك العدواني لدى طلاب الجامعة، وتوصلت دراسة المشيخي (2016م) إلى فعالية العلاج الواقعي في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، وتوصلت دراسة أحمد (2015م) إلى فعالية العلاج الواقعي في خفض اضطراب الشخصية الاعتمادية لدى طلاب الجامعة، وتوصلت دراسة الحمد، والمؤمني (2014م) إلى فعالية العلاج الواقعي في خفض الشعور بالاكتئاب النفسي، وتوصلت دراسة العشري (2013م) إلى فعالية العلاج بالواقع في تخفيف الفوبيا الاجتماعية لدى المعاقين حركيًا، وكشفت دراسة Schmertz (2013) عن فعالية العلاج الواقعي في تخفيف القلق الاجتماعي لدى المراهقين، وأسفرت دراسة علي (2012م) عن فعالية العلاج الواقعي في خفض السلوك الانسحابي لدى عينة من المراهقين المكفوفين، وتوصلت دراسة Pasha & Amini (2009) إلى فعالية العلاج الواقعي في توقعات الحياة وخفض القلق لدى عينة من الشاب. ومما سبق لم يعثر الباحث على دراسة تناولت أو حققت أهداف الدراسة الحالية لدى المكفوفين، وفي ضوء ما سبق من نتائج الدراسات السابقة، وما تضمنه الإطار النظري من معطيات؛ يمكن صياغة فرضيات الدراسة الحالية فيما يلي:

1. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية وأبعاده في القياسين: القبلي-البعدي، لصالح القياس البعدي.
2. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المسئولية الاجتماعية وأبعادها في القياسين: القبلي-البعدي، لصالح القياس البعدي.
3. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية

على مقياس اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية في القياسين: البعدي-التتبعي.

4. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المسئولية الاجتماعية في القياسين: البعدي-التتبعي.

سابعًا: إجراءات الدراسة:

أ- منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ تصميم المجموعة التجريبية الواحدة، والقياسات المتعددة؛ لاختبار فعالية العلاج الواقعي في متغيري الدراسة.

ب- مجتمع الدراسة وعينتها: يمثل الطلاب المكفوفون بالجامعة بالمملكة العربية السعودية مجتمعًا عامًا للدراسة، وقد تضمنت العينة الكلية للدراسة (29) طالبًا كفيفًا، والذين يمثلون الطلاب المكفوفين بمرحلة البكالوريوس بجامعتي: الملك خالد وبيشة، (18) طالبًا بجامعة الملك خالد، (11) طالبًا بجامعة بيشة، تراوحت أعمارهم بين (20)، (24) عامًا، بمتوسط (21.93)، وانحراف معياري (1.01)، تم اختيارهم جميعًا ليمثلوا العينة الكلية للدراسة، وقد طبقت عليهم جميعًا أدوات الدراسة، وتم استخراج عينة البحث التجريبية من بين الطلاب المكفوفين بجامعة الملك خالد، الحاصلين على أعلى الدرجات على مقياس اضطراب الشخصية السلبية العدوانية، وأقل الدرجات في المسئولية الاجتماعية، وعددهم (5) طلاب، بمتوسط عمر (22.5) عامًا، وانحراف معياري (1.29).

ج- أدوات الدراسة:

I - مقياس اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية PAPD Scale (إعداد الباحث):

أعد الباحث المقياس للمكفوفين بطريقة Braille؛ لتحقيق أغراض الدراسة، وقد أمكن الاستفادة من المقاييس السابقة؛ كمقاييس: تشخيص الشخصية لعسكر (2004م)، واضطراب الشخصية السلبية-العدوانية لجعيص (2015م)، واضطرابات الشخصية لغانم وآخرين (2005م)، وتحققت الاستفادة من المحكات التشخيصية لاضطراب الشخصية PAPD بالدليل التشخيصي DSM في إصداريه الأخيرين، وتضمن المقياس في صورته الأولية (28) فقرة، وتم إخضاع المقياس للدراسة الاستطلاعية، بعد تحكيمه؛ لحساب الصدق والثبات؛ بتطبيقه على (29) طالبًا كفيفًا، بمتوسط عمر (21.93) سنة وانحراف معياري (1.01) سنة، وتم حذف الفقرات التي لم تحصل على معاملات صدق وثبات دالة، وعددها (4) فقرات، وبالتالي تضمن المقياس في صورته النهائية (24) فقرة، موزعة على أبعاد المقياس السبعة، والتي تمثل انعكاسًا لمحكات تشخيص اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية، وقد تضمن بعد المقاومة السلبية الفقرات: (1، 8، 18)، وبعد

الشكاوى المستمرة الفقرات: (2، 9، 19)، وبعد الشجار والتهيج الفقرات: (3، 10، 20)، وبعد الانتقادات وازدراء السلطة الفقرات: (4، 14، 21)، وبعد الحسد والسخط الفقرات: (5، 11، 15، 22)، وبعد عرقلة الآخرين الفقرات: (6، 12، 16، 23)، وبعد تناوب التحدي العدائي والندم الفقرات: (7، 13، 17، 24).

(أ) صدق المقياس:

(1) **صدق المحكمين؛** حيث حازت فقرات المقياس على اتفاق المحكمين بنسبة اتفاق (95٪) فأكثر، وذلك بعرضه على (7) من أساتذة الصحة النفسية والتربية الخاصة.

(2) **صدق المحك؛** حيث بلغ معامل الارتباط بين درجات (29) كفيفًا على المقياس الحالي ودرجاتهم على مقياسي: غانم، الدمرداش، وزينة (2005م)، والمسئولية الاجتماعية للباحث: (0.79)، (0.81-) على التوالي وهي دالة عند (0.01)، وكلاهما يعد محكًا خارجيًا للمقياس الحالي.

(3) **الصدق الظاهري؛** حيث تمثل فقرات مقياس اضطراب الشخصية الحالي ترجمة إجرائية للمحكات التشخيصية لاضطراب الشخصية السلبية-العدوانية DSM-V.

(ب) ثبات المقياس:

(1) **إعادة التطبيق؛** تم حساب ثبات المقياس بإعادة تطبيقه على (23) كفيفًا، وبلغ معامل الارتباط بين درجات العينة على المقياس ككل في التطبيقين بفاصل زمني أسبوع (0.94) وهو دال عند (0.01)، وبلغت معاملات ارتباط درجات العينة على أبعاد المقياس (1 - 7) في التطبيقين كالتالي: (0.80)، (0.85)، (0.82)، (0.83)، (0.81)، (0.82)، (0.83)، على التوالي وهي جميعًا دالة عند (0.01).

(2) **معامل ألفا كرونباخ؛** بلغ معامل ألفا لدرجات العينة على فقرات المقياس في التطبيق الأول (0.92).

(ج) الاتساق الداخلي للمقياس: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس كما يلي:

1. **معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها؛** حيث تراوحت معاملات ارتباط درجات (29) كفيفًا على فقرات البعد الأول ودرجاتهم لنفس البعد (0.74)، (0.66)، (0.87)، وفقرات البعد الثاني (0.81)، (0.83)، (0.61)، وفقرات البعد الثالث (0.75)، (0.69)، (0.83)، وفقرات البعد الرابع (0.84)، (0.71)، (0.82)، وفقرات البعد الخامس (0.77)، (0.60)، (0.76)، (0.63) وفقرات البعد السادس (0.85)، (0.70)، (0.84)، (0.76)، وفقرات البعد السابع (0.61)، (0.57)، (0.86)، (0.60) وهي جميعًا دالة عند (0.01).
2. **معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس؛** حيث بلغت معاملات الارتباط بين درجات

الأبعـاد (1-7) والدرجـة الكليـة للمقياس لـ (29) كفيفًـا (0.82)، (0.80)، (0.81)، (0.72)، (0.91)، (0.85)، (0.80)، عـلى التـوالي، وهـي دالة عنـد (0.01).

3. **معامـلات الارتبـاط بـين الأبعـاد بعضهـا البعـض**؛ تراوحـت معامـلات الارتبـاط بـين درجـات أبعـاد المقيـاس بعضهـا البعـض لـ (29) كفيفًـا بـين (0.44)، (0.82)، وهـي دالـة عنـد (0.01) للمعامـلات ≤ (0.50) ودالـة عنـد (0.05) للمعامـلات > (0.50).

4. **معامـلات الارتبـاط بـين الفقـرات والمقياس**؛ بلغـت معامـلات الارتبـاط بـين درجـات الفقـرات (1 - 24) والدرجة الكلية للمقياس لـ (29) كفيفًـا كالتـالي: (0.75)، (0.59)، (0.57)، (0.70)، (0.70)، (0.85)، (0.40)، (0.51)، (0.64)، (0.70)، (0.62)، (0.41)، (0.44)، (0.42)، (0.70)، (0.84)، (0.78)، (0.62)، (0.60)، (0.60)، (0.58)، (0.50)، (0.57)، (0.51)، عـلى التـوالي، وهـي دالـة عنـد (0.01) للمعامـلات ≤ (0.50) ودالـة عنـد (0.05) للمعامـلات < (0.50).

II - مقيـاس المسـئولية الاجتماعيـة SR Scale (إعـداد الباحـث): أعد الباحـث المقيـاس للمكفوفين بطريقـة Braille، ليتناسـب وأغـراض الدراسـة، وقد تمـت مراجعـة المقاييـس السـابقة للمسـئولية، ومنهـا؛ مقاييـس: قاسـم (2008م)، الحارثـي (2001م)، عليـوة (2013م)، والمشـيخي (2016م)، وعثـمان (1986م)، وقـد اتفقـت معظم الدراسـات على تحديد أبعـاد المسـئولية الاجتماعية في: المسـئولية تجـاه الذات، الأخـلاق، الجماعـة والمجتمـع، الوطـن. وقـد تضمـن المقيـاس في صورتـه الأوليـة (32) فقـرة موزعـة عـلى أبعـاد المقيـاس، كـما خضـع للدراسـة الاسـتطلاعية، بعـد تحكيمـه؛ لحسـاب الصـدق والثبـات، وذلـك بتطبيقـه عـلى (29) كفيفًـا، وتم حذف الفقـرات ذات المعامـلات غير الدالـة، وعددها (8) فقـرات، وبالتالي أصبـح المقيـاس في صورتـه النهائيـة متضمنًـا (24) فقـرة؛ حيـث تضمـن بعـد المسـئولية الشـخصية (تجاه الـذات) الفقـرات: (1، 5، 9، 13، 15، 19، 23)، وبعـد المسـئولية الأخلاقيـة الفقـرات: (2، 6، 10، 16، 20)، وبعـد المسـئولية الجماعية الفقـرات: (3، 7، 11، 17، 21، 22، 24)، وبعـد المسـئولية المجتمعيـة والوطنيـة الفقـرات: (4، 8، 12، 14، 18).

(أ) صدق المقياس:

1. **صـدق المحكمـين**؛ حيـث حـازت فقـرات المقيـاس عـلى اتفـاق المحكمـين بنسـبة اتفـاق (95٪) فأكثـر، وذلـك بعرضـه عـلى (7) مـن أسـاتذة الصحـة النفسـية والتربيـة الخاصـة.
2. **صـدق المحـك**؛ حيـث بلـغ معامـل ارتبـاط درجـات (29) كفيفًـا عـلى مقيـاس المسـئولية الاجتماعيـة ودرجاتهـم على مقيـاس اضطراب الشـخصية السـلبية-العدوانية باعتبـاره محـكًا

لها (0.81-) وهو دال عند (0.01).

3. **الصدق الظاهري؛** حيث تتفق أبعاد المقياس الحالي مع أبعاد معظم مقاييس المسئولية الاجتماعية السابقة؛ غير أنها وضعت لتناسب المكفوفين؛ حيث اتفقت (7) دراسات على نفس الأبعاد من بين (8) دراسات.

(ب) ثبات المقياس:

1. **إعادة التطبيق؛** تم حساب ثبات المقياس بإعادة تطبيقه على (23) كفيفًا، وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات العينة في التطبيقين بفاصل زمني أسبوع (0.92) وهو دال عند (0.01) للمقياس ككل، وبلغت معاملات ارتباط أبعاد المقياس (4-1) (0.83)، (0.85)، (0.88)، (0.87) على التوالي وهي دالة عند (0.01).
2. **معامل ألفا كرونباخ؛** بلغ معامل ألفا لدرجات العينة على فقرات المقياس في التطبيق الأول (0.95).

(ج) الاتساق الداخلي للمقياس: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس كما يلي:

1. **معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها؛** حيث تراوحت معاملات ارتباط درجات (29) كفيفًا على فقرات البعد الأول ودرجاتهم لنفس البعد (0.95)، (0.85)، (0.40)، (0.95)، (0.72)، (0.70)، (0.75)، وفقرات البعد الثاني والبعد نفسه (0.96)، (0.49)، (0.92)، (0.90)، (0.91)، وفقرات البعد الثالث والبعد نفسه (0.70)، (0.91)، (0.61)، (0.60)، (0.50)، (0.48)، (0.86) وفقرات البعد الرابع والبعد نفسه (0.57)، (0.82)، (0.57)، (0.64)، (0.84)، وهي دالة عند (0.01) للمعاملات ≤ (0.47) ودالة عند (0.05) للمعاملات < (0.47).
2. **معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس؛** حيث بلغت معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد (4 - 1) والدرجة الكلية للمقياس لـ (29) كفيفًا (0.94)، (0.96)، (0.92)، (0.89)، على التوالي، وهي دالة عند (0.01).
3. **معاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها البعض؛** تراوحت معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس بعضها البعض لـ (29) كفيفًا بين (0.74)، (0.96)، وهي جميعًا دالة عند (0.01).
4. **معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس؛** بلغت معاملات الارتباط بين درجات الفقرات (1 - 24) والدرجة الكلية للمقياس لـ (29) كفيفًا كالتالي: (0.95)، (0.95)، (0.45)، (0.57)، (0.86)، (0.46)، (0.84)، (0.82)، (0.45)،

(0.95)، (0.60)، (0.57)، (0.95)، (0.64)، (0.51)، (0.96)، (0.63)، (0.84)، (0.61)، (0.85)، (0.56)، (0.40)، (0.72)، (0.78)، على التوالي، وهي دالة عند (0.01) للمعاملات ≤ (0.47) ودالة عند (0.05) للمعاملات < (0.47).

III - برنامج العلاج النفسي الواقعي (إعداد الباحث)

(أ) **الهدف من البرنامج**: تحدد الهدف العام للبرنامج في خفض حدة أعراض اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية، وتحسين المسئولية الاجتماعية لدى المكفوفين.

(ب) **مصادر إعداد البرنامج**: الأطر النظرية للعلاج الواقعي واضطراب الشخصية السلبية والمسئولية الاجتماعية، وتمت الاستفادة من البرامج والدراسات المرتبطة.

(ج) **التحقق من صلاحية البرنامج**: تم عرض البرنامج الإجرائي على ثلاثة من أساتذة الصحة النفسية والتربية الخاصة؛ للوقوف على مدى صلاحيته ومناسبته لأهدافه.

(د) **الفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج**: تم توظيف الفنيات والأساليب التالية في البرنامج: طرح الأسئلة، المرح، الاندماج، النمذجة، لعب الدور، التعزيز، تقييم السلوك، التغذية الراجعة، الواجبات المنزلية، المناقشة والحوار، استخدام القصة، الاسترخاء، وتضمن أنشطة أخرى.

(هـ) **عدد الجلسات**: (21) جلسة بواقع (3) جلسات أسبوعيًا.

(و) **مكان تطبيق البرنامج**: معمل الإعاقة البصرية بكلية التربية- جامعة الملك خالد.

(ز) **الأدوات المستخدمة في البرنامج**: بيركينز، أوراق برستول، كرسي الاسترخاء.

(ح) **جلسات البرنامج**:

الجلسة (1): موضوعها؛ التعارف والتعريف بالبرنامج، أهدافها؛ تعارف الباحث والأعضاء، تعريف بالبرنامج وأهدافه وأهميته، أهم فنياتها؛ المحاضرة، طرح الأسئلة.

الجلسة (2): موضوعها؛ الأهداف والرغبات الأساسية، أهدافها؛ التدريب على إستراتيجيات تحديد الأهداف والحاجات في ضوء الواقع، أهم فنياتها وأساليبها؛ طرح الأسئلة، المرح، الاندماج، التعزيز، الواجبات المنزلية.

الجلسة (3)، (4): موضوعها؛ الواقع والسلوك الشخصي المسئول، أهدافها؛ تعريف السلوك المسئول وأهميته وفوائده ومظاهره، والتدريب عليه، أهم فنياتها وأساليبها؛ المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، الاندماج، النمذجة، التعزيز، الواجبات المنزلية.

الجلسة (5): موضوعها؛ تقييم السلوك والمراقبة الذاتية، أهدافها؛ التدريب على المراقبة الذاتية وتقييم السلوك، أهم فنياتها وأساليبها؛ المناقشة والحوار،

طرح الأسئلة، المرح، الاندماج، التغذية الراجعة، المراقبة الذاتية، تقييم السلوك، لعب الدور، التغذية الراجعة.

الجلسة (6): موضوعها؛ المهارات الاجتماعية، أهدافها؛ التدريب على المهارات الاجتماعية، أهم فنياتها؛ لعب الدور، أسلوب القصة، التغذية الراجعة، الواجبات.

الجلسة (7): موضوعها؛ المهارات التوكيدية، أهدافها؛ التدريب على المهارات التوكيدية، أهم فنياتها وأساليبها، لعب الدور، النمذجة، أسلوب القصة، التعزيز، الواجبات المنزلية.

الجلسة (8): موضوعها؛ المرح والدعابة كنمط حياة، أهدافها، تنمية روح المرح، التدريب عليها، أهم فنياتها وأساليبها؛ طرح الأسئلة، المرح، النمذجة، الواجبات المنزلية.

الجلسة (9): موضوعها؛ الاندماج ومشاركة الآخرين ومساعدتهم، أهدافها؛ التدريب على أسلوب الاندماج وأنماط المشاركة الجيدة، أهم فنياتها وأساليبها؛ الاندماج، المرح، لعب الدور، النمذجة، التعزيز، الواجبات المنزلية.

الجلسة (10): موضوعها؛ الاستقلالية والاعتماد على النفس، أهدافها؛ تعريف الاستقلالية الشخصية ومظاهرها، التدريب عليها، أهم فنياتها وأساليبها؛ المناقشة والحوار، الاندماج، طرح الأسئلة، المرح، لعب الدور، النمذجة، الواجبات المنزلية.

الجلسة (11): موضوعها؛ مواجهة الوجدان والتفكير السلبيين بالسلوك المسئول والواقعي، أهدافها؛ التدريب على التخلص من الوجدان السلبي بالسلوك المسئول، وأهم فنياتها وأساليبها؛ المناقشة والحوار، تقييم السلوك، الاسترخاء، الاندماج، طرح الأسئلة، المرح، التعزيز، الواجبات المنزلية.

الجلسة (12): موضوعها؛ المشكلات الحالية وطرق حلها، أهدافها؛ تعريف المشكلات الحاضرة، التدريب على آليات تحديدها ومهارات حلها، وأهم فنياتها وأساليبها؛ المحاضرة، تقييم السلوك، طرح الأسئلة، الاندماج، التغذية الراجعة، الواجبات المنزلية.

الجلسة (13): موضوعها؛ مهارات اتخاذ القرار، أهدافها؛ التدريب على مهارة تحديد القرار المناسب، وطرق طرح الخيارات، وخطوات اتخاذ القرار المسئول، وأهم فنياتها وأساليبها؛ المحاضرة، تقييم السلوك، طرح الأسئلة، الاندماج.

الجلسة (14): موضوعها؛ الالتزام السلوكي، أهدافها؛ التدريب على الالتزام السلوكي المسئول، وأهم فنياتها؛ المناقشة والحوار، لعب الدور، النمذجة، طرح الأسئلة، التعزيز.

الجلسة (15): موضوعها؛ تحمل المسئولية تجاه الذات، أهدافها؛ تعريف المسئولية الشخصية تجاه الذات والتدريب عليها، وأهم فنياتها وأساليبها؛ المحاضرة، لعب الدور، النمذجة، طرح الأسئلة، المرح، الاندماج، التعزيز، أسلوب القصة، الواجبات المنزلية.

الجلسة (16): موضوعها؛ المسئولية الشخصية والاجتماعية تجاه الآخرين، أهدافها؛ التدريب على السلوك المسئول تجاه الآخرين، وأهم فنياتها وأساليبها؛ المناقشة والحوار، لعب الدور، النمذجة، طرح الأسئلة،

الاندماج، تقييم السلوك، التعزيز، الواجبات.

الجلسة (17): موضوعها؛ المسئولية الاجتماعية تجاه الجماعة والمجتمع، أهدافها؛ التدرب على السلوك المسئول تجاه الأسرة والزملاء والأصدقاء، وأهم فنياتها وأساليبها؛ لعب الدور، النمذجة، طرح الأسئلة، الاندماج، تقييم السلوك، التعزيز، الواجبات المنزلية.

الجلسة (18): موضوعها؛ المقاومة السلبية كمظهر للسلبية-العدوانية، أهدافها؛ التدريب على طرق التخلص من المقاومة السلبية، وأهم فنياتها وأساليبها؛ طرح الأسئلة، الاسترخاء، تقييم السلوك، لعب الدور، المرح، التعزيز، الواجبات المنزلية.

الجلسة (19): موضوعها؛ الشكاوى المستمرة كمظهر للسلبية-العدوانية، أهدافها؛ التدريب على التخلص من الشكاوى المستمرة في ضوء السلوك المسئول، وأهم فنياتها؛ الاندماج، طرح الأسئلة، المرح، الاسترخاء، تقييم السلوك، التعزيز، المناقشة والحوار.

الجلسة (20): موضوعها؛ دعم التنافسية الأكاديمية كمظهر للسلوك المسئول، أهدافها؛ تعريف التنافسية الأكاديمية ومظاهرها وأهميتها، التدريب عليها، أهم فنياتها وأساليبها؛ المحاضرة، أسلوب القصة، التعزيز، التغذية الراجعة، الواجبات المنزلية.

الجلسة (21): موضوعها؛ ختام البرنامج، وأهدافها؛ تقييم البرنامج، تقديم كتيب للبرنامج العلاجي بطريقة Braille، إجراء القياس البعدي، وأهم فنياتها وأساليبها؛ التقييم.

ثامنًا: نتائج الدراسة وتفسيرها:

أ- نتائج الدراسة:

1 - النتائج المتعلقة بتساؤل وفرض الدراسة الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول تم إجراء اختبار Wilcoxon للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي على مقياس اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية، وأبعاده الفرعية، والجدول يوضح ذلك:

جدول (1)

نتائج اختبار Wilcoxon لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي على مقياس اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية، وأبعاده الفرعية

القياس القبلي-البعدي	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية على مقياس اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية PAPD	موجبة	0	0.00	0.00	-2.032	0.05 دال
	سالبة	5	3.00	15.00		
	متعادلة	0	0.00			
البعد (1) المقاومة السلبية	موجبة	0	0.00	0.00	-2.041	0.05 دال
	سالبة	5	3.00	15.00		
	متعادلة	0	0.00			

القياس القبلي-البعدي	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
البعد (2) الشكاوى المستمرة	موجبة	0	0.00	0.00	-2.070	0.05 دال
	سالبة	5	3.00	15.00		
	متعادلة	0	0.00			
البعد (3) الشجار والتهيج	موجبة	0	0.00	0.00	-1.633	0.102 غير دال
	سالبة	3	2.00	6.00		
	متعادلة	2	0.00			
البعد (4) الانتقادات والازدراء	موجبة	0	0.00	0.00	-2.121	0.05 دال
	سالبة	5	3.00	15.00		
	متعادلة	0	0.00			
البعد (5) الحسد والسخط	موجبة	0	0.00	0.00	-2.121	0.05 دال
	سالبة	5	3.00	15.00		
	متعادلة	0	0.00			
البعد (6) عرقلة الآخرين	موجبة	0	0.00	0.00	-2.070	0.05 دال
	سالبة	5	3.00	15.00		
	متعادلة	0	0.00			
البعد (7) تناوب التحدي العدائي والندم	موجبة	0	0.00	0.00	-1.732	0.08 غير دال
	سالبة	3	2.00	6.00		
	متعادلة	2	0.00			

يتضح من الجدول أن قيم Z دالة إحصائيًا فيما يتعلق بالدرجة الكلية على مقياس PAPD وجميع أبعاده الفرعية عند مستوى دلالة (0.05) عدا البعدين: (3)، (7)؛ حيث انخفض مستوى الثقة إلى (0.1)، و(0.08) على التوالي، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة في القياسين: القبلي والبعدي على مقياس اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية وأبعاده عدا البعدين: (3)، (7)، وهذه الفروق لصالح القياس البعدي، وتم حساب حجم الأثر للتوقف على مقدار التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية عن طريق المعادلة التالية: حجم الأثر (قT)= [4 T/ N (N-1)] -1، وبالتعويض في المعادلة؛ نجد أن قيم ق T = -1 في الدرجة الكلية والأبعاد؛ حيث تشير قيمة قT إلى وجود تأثير قوي للبرنامج، وتشير هذه النتائج إلى تحقق صحة الفرض الأول للدراسة؛ فيما عدا البعدين: (3)، و (7).

2 - **النتائج المتعلقة بتساؤل وفرض الدراسة الثاني:**

لاختبار صحة الفرض الثاني تم إجراء اختبار Wilcoxon للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي والتتبعي على مقياس المسئولية الاجتماعية، والجدول التالي يوضح نتائج الفرض الثاني:

جدول (2)

نتائج اختبار Wilcoxon لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي على مقياس المسئولية الاجتماعية، وأبعاده الفرعية

القياس القبلي-البعدي	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية على مقياس المسئولية الاجتماعية SR	موجبة	5	3.00	15.00	-2.023	0.05 دال
	سالبة	0	0.00	0.00		
	متعادلة	0	0.00			
البعد (1) المسئولية الشخصية	موجبة	5	3.00	15.00	-2.06	0.05 دال
	سالبة	0	0.00	0.00		
	متعادلة	0	0.00			
البعد (2) المسئولية الأخلاقية	موجبة	5	3.00	15.00	-2.07	0.05 دال
	سالبة	0	0.00	0.00		
	متعادلة	0	0.00			
البعد (3) المسئولية الجماعية	موجبة	5	3.00	15.00	-2.06	0.05 دال
	سالبة	0	0.00	0.00		
	متعادلة	0	0.00			
البعد (4) المسئولية المجتمعية والوطنية	موجبة	4	3.25	13.00	-1.518	0.129 غير دال
	سالبة	1	2.00	2.00		
	متعادلة	0	0.00			

يتضح من الجدول أن قيم Z دالة إحصائيًا فيما يتعلق بالدرجة الكلية على مقياس S.R وأبعاده الفرعية عند مستوى دلالة (0.05) عدا البعد (4)؛ حيث انخفض مستوى الثقة إلى (0.1)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة في القياسين: القبلي والبعدي على مقياس المسئولية الاجتماعية وأبعاده عدا البعد الأخير، وهذه الفروق لصالح القياس البعدي؛ حيث تحسنت درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد البرنامج العلاجي على المقياس المستخدم، كما تم حساب حجم الأثر للتوقف على مقدار التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية عن طريق المعادلة سالفة الذكر، وبالتعويض في المعادلة؛ نجد أن قيم ق T = -1 في الدرجة الكلية والأبعاد؛ حيث تشير قيمة ق T إلى وجود تأثير قوي للبرنامج، وتشير هذه النتائج إلى تحقق صحة الفرض الثاني للدراسة؛ فيما عدا البعد: (4).

3 - النتائج المتعلقة بتساؤل وفرض الدراسة الثالث:

لاختبار صحة الفرض الثالث تم إجراء اختبار Wilcoxon للكشف عن دلالة الفروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي والتتبعي على مقياس اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول (3)

نتائج اختبار Wilcoxon لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي والتتبعي على مقياس اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية، وأبعاده الفرعية

القياس البعدي-التتبعي	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية على مقياس اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية	موجبة	4	2.50	10.00	-1.85	غير دالة
	سالبة	0	0.00	0.00		
	متعادلة	1	0.00			
البعد (1) المقاومة السلبية	موجبة	1	1.00	1.00	-1.00	غير دالة
	سالبة	0	0.00	0.00		
	متعادلة	4	0.00			
البعد (2) الشكاوى المستمرة	موجبة	1	1.00	1.00	-1.00	غير دالة
	سالبة	0	3.00	0.00		
	متعادلة	4	0.00			
البعد (3) الشجار والتهيج	موجبة	2	1.50	3.00	-1.41	غير دالة
	سالبة	0	0.00	0.00		
	متعادلة	3	0.00			
البعد (4) الانتقادات والازدراء	موجبة	2	1.50	3.00	-1.414	غير دالة
	سالبة	0	0.00	0.00		
	متعادلة	3	0.00			
البعد (5) الحسد والسخط	موجبة	1	1.50	1.50	0.00	غير دالة
	سالبة	1	1.50	1.50		
	متعادلة	3	0.00			
البعد (6) عرقلة الآخرين	موجبة	2	2.00	4.00	-0.577	غير دالة
	سالبة	1	2.00	2.00		
	متعادلة	2	0.00			
البعد (7) تناوب التحدي العدائي والندم	موجبة	2	1.50	3.00	-1.41	غير دالة
	سالبة	0	0.00	0.00		
	متعادلة	3	0.00			

يتضح من الجدول أن جميع قيم Z غير دالة إحصائيًا فيما يتعلق بالدرجة الكلية على مقياس PAPD وجميع أبعاده الفرعية؛ مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة في القياسين: البعدي والتتبعي على مقياس اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية، وأبعاده، وهذا يشير إلى استمرار فعالية البرنامج خلال فترة المتابعة، وبما أن نتائج الفرض الأول فيما يخص البعدين: (3)، (7) لم تكن دالة؛ فإن فعالية البرنامج خلال فترة المتابعة أيضًا لهذين البعدين لم تختلف حيث كان تأثير البرنامج عليها ضعيفًا على خلاف الدرجة الكلية وبقية الأبعاد، وتشير هذه النتائج إلى تحقق صحة الفرض الثالث للدراسة.

4 - النتائج المتعلقة بتساؤل وفرض الدراسة الرابع:

لاختبار صحة الفرض الرابع تم إجراء اختبار Wilcoxon للكشف عن دلالة الفروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي والتتبعي على مقياس المسئولية الاجتماعية، وأبعاده الفرعية، كالتالي:

جدول (4)

نتائج اختبار Wilcoxon لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي والتتبعي على مقياس المسئولية الاجتماعية، وأبعاده الفرعية

القياس البعدي-التتبعي	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية على مقياس المسئولية الاجتماعية SR	موجبة	0	0.00	0.00	-1.73	غير دالة
	سالبة	3	2.00	6.00		
	متعادلة	2	0.00			
البعد (1) المسئولية الشخصية	موجبة	0	0.00	0.00	-1.414	غير دالة
	سالبة	2	1.50	3.00		
	متعادلة	3	0.00			
البعد (2) المسئولية الأخلاقية	موجبة	0	0.00	0.00	-1.414	غير دالة
	سالبة	2	1.50	3.00		
	متعادلة	4	0.00			
البعد (3) المسئولية الجماعية	موجبة	2	2.00	4.00	-0.577	غير دالة
	سالبة	1	2.00	2.00		
	متعادلة	3	0.00			
البعد (4) المسئولية المجتمعية والوطنية	موجبة	1	1.50	1.50	0.000	غير دالة
	سالبة	1	1.50	1.50		
	متعادلة	3	0.00			

يتضح من الجدول أن جميع قيم Z غير دالة إحصائيًا فيما يتعلق بالدرجة الكلية على مقياس المسئولية الاجتماعية وجميع أبعاده الفرعية؛ مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة في القياسين: البعدي والتتبعي على مقياس المسئولية الاجتماعية وأبعاده، وهذا يشير إلى استمرار فعالية البرنامج خلال فترة المتابعة مع الأخذ في الحسبان عدم فعاليته فيما يتعلق بالبعد (4) حيث لم تكن الفروق دالة في القياس البعدي، وهذه النتائج تشير إلى تحقق صحة الفرض الرابع للدراسة.

ب- تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها:

1 - تفسير نتائج الفرضين: الأول والثاني للدراسة:

تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه بعض الدراسات، ومنها؛ Honeyman (2015) Magnavita (1994)، المشيخي (2016م)، الخرافي والقحطاني (2016م)، والسيد (2014م)، وعلي (2012م)، والمعنا (2012م)، ومحمد (2011م)، وغيرها، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء بعض المعطيات؛ كالفلسفة والمبادئ والأسس والأهداف والأساليب التي يقوم عليها العلاج الواقعي، والتي تسهم بشكل كبير في التركيز على السلوك المضطرب، والجوانب المضطربة لدى الشخص، وبالتالي تختصر وقتًا غير قليل في العمل على مواجهة جوانب الاضطراب، وبشكل مباشر؛ حيث تركز على السلوكيات المضطربة وغير السوية، كشكل من أشكال السلوك غير المسئول، الذي يتطلب تحديده وتقييمه بدقة، والعمل على استبداله بسلوك أكثر مسئولية؛ خلال العديد من التدريبات الواقعية، المتضمنة في برامج العلاج بالواقع، ومع أن السلبية في الشخصية المضطربة تميل إلى الثبات؛ إلا أن تعرض الشخص لعوامل مختلفة -كالعلاج الواقعي- يؤثر في الشخصية -بشكل أو بآخر- كما أن العوامل البيئية تؤثر في تغيير الشخصية بشكل كبير، وذلك عندما يمتلك الفرد القدرة على تغيير شخصيته بالإرادة والممارسة (Hopwood& Bloidorn, 2017, p. 7).

كما تُفسَّر في ضوء حرص العلاج الواقعي على مساعدة العميل على تعلم أفضل الطرق لإشباع حاجاته، والطرق التي تقود إلى التغيير؛ من خلال التأكيد على افتراضين أساسيين؛ الأول: أن السلوك غير المسئول لا يساعد في إشباع الرغبات، والثاني: أن البشر مدفوعون للتغيير عندما يؤمنون أن بقدرتهم اختيار سلوكياتهم التي تقودهم لإشباع رغباتهم، وتأكيد العلاج الواقعي على أهمية العلاقة العلاجية، التي تكون أساسًا للنتائج الفعالة للعلاج، ويكون المعالج أو المرشد قادرًا على تنمية علاقة إيجابية مع العميل؛ من خلال التقبل والفهم والاهتمام، كما يمدهم العلاج بأسلوب فعال لمساعدتهم على التحكم في حياتهم بفعالية,Mason& Duba, 2009) (pp. 5-6.

ويمكن تفسير تلك النتائج في ضوء حرص البرنامج العلاجي على تنمية السلوكيات المسئولة،

باعتبارها الأكثر واقعية في إشباع حاجات ورغبات الشخص الكفيف؛ بعيدًا عن تشتت المشاعر والوجدانات السالبة، التي تنأى بالكفيف بعيدًا عن الواقع الذي يعيشه، والمليء بالأفكار الهازمة للذات والانهزامية والدونية، وغيرها، ويعد تنمية السلوك المسئول لب العلاج الواقعي، والشخص المسئول في نظر العلاج الواقعي هو الشخص الذي يمتلك الدعم النفسي الداخلي الكافي؛ لتحديد ماذا يريد من الحياة، ويسعى إلى تلبية وإشباع حاجاته بمشروعية وواقعية.

ويعتمد برنامج العلاج الواقعي على بعض الفنيات الخاصة؛ كفنية طرح الأسئلة، والتي تساعد الكفيف في اكتشاف ذاته بصورة أكثر واقعية، واكتشاف نقاط ضعفه، ومساعدته على تحديد الأعراض السلبية-العدوانية، مما أعطى الفرصة في تحديد خطة واضحة وهادفة في مساعدة الكفيف على التخلص من هذه الأعراض، كما عمل على توظيف فنية الفكاهة والمرح في تيسير سير الجلسات، وخاصة في أوقات المقاومة السلبية من الأعضاء، كما أن تحقيق مبدأ الالتزام والتعهدات ساعد في التزامهم بتنفيذ ما طلب منهم من أنشطة منزلية، كما ساعد في ذلك التدريب على بعض المهارات الاجتماعية ومهارات تأكيد الذات، وكلها دعمت صفات الهوية الناجحة. ولا شك أن التدريب على المهارات التوكيدية يساهم في كف العديد من الاستجابات العدوانية والانهزامية -أيضًا- لدى الأفراد، كما أن العمل على تحسين المهارات التوكيدية يعد ضروريًا ومهمًا للشخصية السلبية العدوانية(Freeman, et al., 1990, pp. 299-300).

كما يؤدي التدريب على المهارات التوكيدية إلى إحداث تغيير في النظرة إلى العلاقات الاجتماعية وبين الشخصية؛ مما يقلل من سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، ويؤثر على شخصية الكفيف، ويساعده على تقبله لذاته بدرجة ما، أو حتى تجاوزه كل ذلك إلى الاعتداد بالذات وتحمل المسئولية الشخصية، والانشغال بتحقيق أهداف أكثر إيجابية، بدلاً عن النزوع الانسحابي أو العدواني (مطاوع، 2012م).

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء التدريب على تحمل المسئولية تجاه الذات، وأن العلاج الواقعي يقوم في الأساس على تدريب السلوك المسئول على المستوى الشخصي والاجتماعي، وأن تحمل المسئولية الشخصية يعتبر الوجه الأكثر وضوحًا للتمتع بقدر من التكيف النفسي والصحة النفسية -على حد قول Glasser- حيث يسعى إلى جعل الفرد يعيش واقعه وحاضره، والتأكيد على السلوك الحاضر والانشغال به؛ يدفع الفرد إلى الاندماج مع الآخرين، في محاولة منه لإشباع وتحقيق رغباته، والتي لا تتم بمعزلٍ عن المجتمع الذي يعيشه؛ ما يساهم في العمل على تحسين مسئوليته تجاه ذاته، من ناحية وتجاه الآخرين وتجاه جماعته من ناحية أخرى.

كما أن عدم وجود فروق دالة على بعدي: الشجار والتهيج و تناوب التحدي العدائي والندم

يمكن تفسيره في ضوء أن كف الاستجابات السلبية- العدوانية في أبعاد الشخصية الأخرى –هنا- ربما وجد منفسًا وحيدًا له للتعبير عن الشحنات السلبية لدى الشخصية؛ من خلال الشجار مع الذات، وحالة التهيج، أو من خلال الشعور بالندم العدائي -إذا صح المصطلح- والذي يبدو فيه الكفيف في حالة إقدام على شكل من أشكال السلبية العدائية، وإحجام بسبب الشعور بالندم على ذلك، وربما الشعور بالندم لتذكره السلبية القديمة، على الرغم من حرص العلاج الواقعي على التأكيد على الحاضر، وتجنب ذكريات الماضي، وقد يرجع هذا إلى طبيعة اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية كنمط شخصية يحاول اتخاذ شكل من أشكال الثبات في الشخصية، والذي قد يتطلب المزيد من الجلسات العلاجية لكسر هذا النمط بشكل أو بآخر، وربما أن وجود الاكتئاب في بعض حالات اضطراب الشخصية، وقد يجعل من العلاج الكامل أمرًا صعبًا (Vilaplana, et al., 2009, p. 5).

2 - تفسير نتائج الفرضين: الثالث والرابع للدراسة:

تشير نتائج الفرضين: الثالث والرابع إلى أن درجات الأعضاء في القياس التتبعي لم تتغير كثيرًا عن درجاتهم في القياس البعدي، وهذا يشير إلى استمرار فعالية البرنامج الواقعي في خفض اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية، وتحسين المسئولية الاجتماعية، لدى المكفوفين، ويمكن تفسير ذلك في إحداث العلاج الواقعي تغيرًا كبيرًا في بنية الشخصية للأعضاء؛ ما يشير إلى تغيير في النظرة والرغبة السلبية في البرنامج في بدايته، إلى النظرة الإيجابية، والإصرار على التغيير والإيجابية، كما يمكن الإشارة إلى أن تغيرًا إيجابيًا في النظرة للذات قد حدث، وأصبحت أقل اضطرابًا وأقل سلبيةً بشكل كبير، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يترتب على العلاج الواقعي من تغيير في اتجاهات الشخص نحو ذاته وقدراته ومستقبله ونحو الآخرين، في محيطه الاجتماعي -وهو لا شك محدود بالنسبة للكفيف- إلى اتجاهات أكثر إيجابية، وأكثر واقعية، ولا شك أن العمل على تغيير اتجاهات الكفيف نحو ذاته والآخرين في محيطه الاجتماعي خلال العلاج الواقعي؛ له دور كبير في تخفيض حجم معاناته النفسية، وسوء تكيفه الشخصي والاجتماعي، وتقليص حجم السلبية الكامنة لديه، فضلاً عن تكوين اتجاهات مقبولة، تبدو خلال تفاعلاته الاجتماعية؛ ما يشير إلى حدوث تحسن في الأداء للوظائف الشخصية والاجتماعية لديه.

ويفسر ذلك –أيضًا- حرص الكفيف على ممارسة الأنشطة العلاجية في المواقف الحياتية والاجتماعية والحياة اليومية، والذي انعكس على شخصيته، ومنحه الثقة في نفسه، وفي قدراته، ما ساعده على التخلص التدريجي من الكدر الذي يخبره باستمرار، والكرب غير المبرر إلا بإصابته بكف البصر؛ إلى التركيز على حاضره، ومحاولة الاستمتاع بحياته، كما أن مساعدة الكفيف على

التخلص من التقوقع حول الذات؛ إلى الانفتاح على علاقات اجتماعية مشبعة، وتحمل مسئولية جماعته وأفراد أسرته، على أقل تقدير؛ قد انعكس إيجابيًا على شخصيته، ومنحه شعورًا بشيءٍ من الاطمئنان النفسي والاجتماعي، كما ساعده على الانتباه إلى أهمية ما يقوم به من انخراطٍ في علاقات اجتماعيةٍ جديدةٍ، ومن تحمل تبعات مسئوليته في اتخاذ قرار الاندماج مع الآخرين، والانتباه إلى دور كل ذلك في تخليصه من المشاعر السلبية. كما يعمل العلاج الواقعي على مساعدة الأعضاء على أن يكونوا أكثر ميلاً للتوجه الواقعي، والتوجه النشط في الحياة، من خلال التدريب على المسئولية الشخصية، وتحمل مسئولية الذات، ومسئولية تحقيق الأهداف الشخصية، وتحمل المسئولية الأخلاقية تجاه نفسه والآخرين في جماعته، وهذا كله له الدور في استمرار فعالية البرامج الواقعية، كما أن تدعيم مهارات اتخاذ القرار لها دور مهم في استمرار فعالية العلاج في تحسن مستوى المسئولية لديهم.

تاسعًا: توصيات الدراسة ومقترحاتها:

أ- توصي الدراسة الحالية بما يلي:

1. الاهتمام بتفعيل برامج الإرشاد النفسي، وتفعيل الإرشاد الواقعي كمدخل حيوي للإرشاد المدرسي وتأهيل الطلاب؛ لأهميته في تدريب الطلاب على المسئولية والاعتداد بالذات ما يقلل من فرص تعرضهم لاضطرابات الشخصية.
2. الاهتمام بالتأهيل النفسي للمكفوفين خلال فترات الدراسة الجامعية، وإتاحة البرامج الإرشادية والعلاجية لهم ما يضمن تقديم خدمات إرشادية هادفة للجميع.
3. الاهتمام بالفحوصات النفسية للمكفوفين، واعتبارها شيئًا ضروريًا؛ لتقديم الخدمات النفسية والتربوية، فبها يمكن اكتشاف مثل اضطرابات الشخصية حتى يسهل التعامل معها مبكرًا.

ب- تقترح الدراسة الحالية ما يلي من موضوعات دراسية:

1. العوامل المنبئة باضطرابات الشخصية في المراهقة لدى المكفوفين دراسة كلينيكية.
2. فعالية العلاج متعدد المحاور في خفض حدة اضطراب الشخصية السلبية-العدوانية لدى المكفوفين.

المصادر والمراجع:

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أحمد، أمير حسين. (2015م). أثر الإرشاد الواقعي عند جلاسر في خفض اضطراب الشخصية الاعتمادية لدى طلبة المرحلة المتوسطة. (رسالة ماجستير غير منشورة). العراق: كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.

الجبوري، جمال طلب. (2010م). أثر برنامج إرشادي بأسلوب العلاج الواقعي لرفع مستوى الأحكام الخلقية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. (رسالة دكتوراه غير منشورة). العراق: جامعة سانت كليمنتس العالمية.

جعيص، عفاف محمد. (2015م). اضطراب الشخصية العدوانية-السلبية وفق نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى المعلمين من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بأسيوط. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 26(101)، 2، 123-199.

الحارثي، زايد عجير. (2001م). واقع المسئولية الشخصية والاجتماعية لدى الشباب السعودي وسبل تنميتها. الرياض: مطبوعات جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الحمد، نايف، والمؤمني، حازم. (2014م). دور الإرشاد والعلاج بالواقع في خفض الشعور بالاكتئاب النفسي لدى المراهقين. مجلة المنارة، 20(1)، 9-42.

حنور، قطب عبده خليل. (2012م). خبرات إساءة المعاملة الوالدية في الطفولة وعلاقتها باضطرابات الشخصية في المراهقة. مجلة كلية التربية، جامعة دمنهور، 4(1)، 49- 108.

الخرافي، نورية مشاري، والقحطاني، هيفاء محمد. (2016م). فعالية العلاج الواقعي في التخفيف من السلوك العدواني لدى طالبات المرحلة الثانوية في دولة الكويت. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 32(3)، 480-513.

الديب، محمد مصطفى، وخليفة، وليد السيد. (2014م). فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسئولية الاجتماعية وتخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3(2)، 123-182.

رجيعة، عبد الحميد عبد العظيم. (2012م). بنية العلاقات السببية بين كل من المساندة الاجتماعية والمسئولية الاجتماعية والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات جامعة طيبة بالمدينة المنورة. مجلة كلية التربية، جامعة دمنهور، 4(2)، 79-110.

سفيان، نبيل صالح. (2018م). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي الحديثة وما بعد الحداثة. جدة: دار جمال العلمية.

السيد، فاطمة خليفة. (2014م). فعالية برنامج إرشادي انتقائي لتنمية المسئولية الاجتماعية لدى طالبات الجامعة. مجلة كلية الآداب، جامعة طنطا، 3(29)، 1297-1339.

الصمادي، أحمد عبد المجيد، والزعبي، فايز كريم. (2007م). أثر الإرشاد الجمعي بطريقة العلاج الواقعي في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى عينة خاصة من الأطفال الأيتام. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 8(1)، 111-132.

العباسي، غسق غازي. (2016م). الأمن الاجتماعي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية لدى المعلمين والمعلمات. مجلة الأستاذ، (28)، 195-216.

عبد الرحمن، محمد السيد. (2009م). علم الأمراض النفسية والعقلية الأسباب والأعراض والتشخيص والعلاج (ج2). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عثمان، سيد أحمد. (1986م). المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة. القاهرة: الأنجلو المصرية.

عسكر، عبد الله. (2004م). استبانة تشخيص الشخصية. القاهر: الأنجلو المصرية.

العشري، فتحي رزق. (2013م). فعالية مدخل العلاج بالواقع في تخفيف حدة الفوبيا الاجتماعية لدى المراهقين المعاقين حركيًا. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 4(38)، 111-160.

علي، إبراهيم علي. (2012م). فاعلية البرنامج العلاجي الواقعي في خفض السلوك الانسحابي لدى عينة من المراهقين المكفوفين. مجلة القراءة والمعرفة، 130، 174-204.

عليوة، سهام عبد الغفار. (2013م). المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق المهني والرضا عن الحياة لدى معلمي التربية الخاصة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، (50)، 1-69.

العنزي، يوسف سطام. (2015م). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية المسئولية الاجتماعية والمواطنة لدى عينة من طلاب جامعة اليرموك. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، 31(63)، 195-232.

غانم، محمد حسن، دمرداش، عادل، وزينة، محمد. (2008). اختبار اضطرابات الشخصية، الكتيب الأول، الإطار النظري التأصيل لاضطرابات الشخصية. القاهرة: دار غريب.

قاسم، آمنة قاسم. (2001م). اضطراب الشخصية

العدوانية-السلبية وعلاقتها بتوكيد الذات وتقديرها والتوقعات السلبية لدى طلاب الجامعة والدراسات العليا دراسة سيكومترية-كلينيكية. (رسالة دكتوراه غير منشورة). مصر: كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.

قاسم، جميل محمد. (2008م). فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، غزة: الجامعة الإسلامية.

كفافي، علاء الدين أحمد، وعلاء الدين، جهاد. (2006م). موسوعة علم النفس التأهيلي (الإعاقات، مجلد2). القاهرة: دار الفكر العربي.

مبروك، كريمان محمود. (2012م). تحمل الإحباط في علاقته بقوة الأنا والهدف في الحياة والمسئولية الاجتماعية لدى المكفوفين. (رسالة ماجستير غير منشور). مصر : كلية التربية، جامعة الفيوم.

محمد، إيمان محمد. (2011م). فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية جلاسر في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى المراهقات وأثره على تقدير الذات. (رسالة دكتوراه غير منشورة). مصر: كلية التربية، جامعة الزقازيق .

محمد، عادل عبد الله. (2000م). العلاج المعرفي السلوكي أسس وتطبيقات. القاهرة: دار الرشاد.

المشيخي، غالب محمد. (2016م). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب جامعة الطائف. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5(9)، 2، 508-528.

مصطفى، سارة حسام الدين. (2013م). الفراغ الوجودي وعلاقته باضطرابات الشخصية لدى عينة من الشباب الجامعي. (رسالة ماجستير غير منشورة). مصر : كلية التربية، جامعة عين شمس .

مطاوع، محمد مسعد عبد الواحد. (2012م). أثر التدريب التوكيدي في خفض بعض اضطرابات الشخصية لدى المعوقين بصريًا. (رسالة دكتوراه غير منشورة،). مصر: كلية التربية، جامعة الفيوم .

المعنا، طلال محمد سويلم. (2012م). مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية المسئولة الاجتماعية للحد من السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية. (رسالة ماجستير غير منشورة). المملكة العربية السعودية: كلية التربية، جامعة طيبة.

ثانياً / المراجع الأجنبية والعربية المترجمة:

Abdurrahman, M. (2009). The psychological and mental pathology: The reasons, random, diagnosis and treatment (in Arabic, 2nd ed.). Cairo: Zahraa el-sharq Library.

Ahmed, H. (2015). Realistic Counseling on impact (glasser) in reducing the reliability of personality disorder in middle school students (Unpublished Master's thesis, in Arabic). College of specific education, Iraq: Al-Mustansiriyah University.

Al-Ashri, F. (2013). The Effectiveness of the real therapy approach in alleviating social phobia among physically cabled adolescents (in Arabic). *Journal of Arabic students in education and psychology, 4*(38), 111-160.

Albbasi, G. (2016). Social Security and its relationship to social responsibility to the teachers (in Arabic). *Journal of Austaz, 2*(28), 195-216.

Al-Deep, M. & Khalifa, W. (2014). Effectiveness of training program based on cooperative learning skills on Development of Social Responsibility and reducing Social and emotional learning Disabilities at elementary school students in Taif (in Arabic). *International Journal of specifically educational, 3*(2), 123-182.

Al-Eenanzi, Y. (2015). Effectiveness of counseling program in developing social and national responsibility among a select sample of University of Tabuk Students: A semi-Empirical study (in Arabic). *Arabic Journal of Security and training studies, 31*(63), 195-232.

Al-Hamd, N. & Al-Moameni, H. (2014). The role of counseling and reality therapy in reducing adolescents feeling of psychological Depression (in Arabic). *Journal of Al Manarah, 20*(1), 9-42.

Al-Harthy, Z. (2001). The real of interpersonal and social responsibility with Saudi Youth and approach to improve it. (in Arabic). Riyadh: Naif Arab University for Security Sciences NAUSS.

Ali, E. (2012). The effectiveness of reality therapy program in reduce avoidant behavior with sample of blind adolescents (in Arabic). *Journal of reading and knowledge,* 130, 174-204.

Al-Juboree, J. (2010). Effect of counseling program in reality therapy style to rising the ethical judgment level for secondary stage students (Unpublished doctoral dissertation, in Arabic). Iraq: St-Clements international University.

Al-Khrafi, N. & Al-Qahtani, H. (2016). The effectiveness of the reality therapy in reducing aggressive behaviour with adolescents (in Arabic). *Journal of Manarah, 20*(1), 9-42.

Almaana, T. (2012). The Activity of a Guidance program in developing social Responsibility to central Aggressive behavior in secondary school students (Unpublished master's thesis, in Arabic), Faculty of education. Medina, KSA, University of Taibah.

Al-Mashiki, G. (2016). The Effectiveness of counseling program for the development of social responsibility among Taif University Students (in Arabic). *Specific international educational Journal, 5*(9), 2, 508-528.

Al-Sayed, F. (2014). The Effectiveness of selective counseling program to improve social responsibility among female Saudi university students (in Arabic). Journal of Arts college, Tanta University, 3(29), 1297-1339.

Al-Summadi, A. & Al-zubi, F. (2007). Effect of A Reality Group counseling upon social responsibility among selected orphan children (in Arabic). *Journal of educational and psychological science, 8*(1), 111-132.

American psychiatric Association. (1994). DSM. (4th ed.). Washington, DC: Author.

American psychiatric Association. (2013). DSM. (5th ed.). Arlington, VA: Author.

Askar, A. (2004). *Personality diagnosis Questionnaire* (in Arabic). Cairo: Egyptian Anglo.

Bateman A.M., Gunderson J. & Mulder R. (2015). Treatment of personality disorders. Journal of the Lancet, 385(9969), 735-743.

Bradley R., Shelder J. & Westen P. (2006). Empirical examination of depressive, Passive-aggressive (negativistic) Sadistic and self-defeating personality disorders. *Journal of personality disorder, 20*(5), 524-540.

Chanen A. & Thompson K. (2018). Early intervention for personality disorder. *Journal of current opinion in psychology*, 21, 132-135.

Digiueseppe R. & Tafrate R. (2007). Understanding anger disorder. USA: Oxford University.

Elywa, S. A. (2013). Social responsibility and its relationship with occupational adjustment and life satisfaction with special education teachers (in Arabic). Journal of education college, Tanta University, (50), 1-69.

Eslami R., Hashemian P., Jarahi L. & Modarres G. (2013). Effectiveness of group Reality therapy on Happiness and Quality of life in unsupervised adolescents in Mashhad. *Medical Journal of Mashhad University of medical sciences, 56*(5), 300-306.

Freeman A., Pretzer J., Fleming B. & Siman K. (1990). Clinical Applications of Cognitive therapy. New York: Plenum Press.

Gayes, A. (2015). Passive-aggressive personality disorder According to A big five-factor model of personality with the teachers of post study in Asuot education college (in Arabic). Journal of education college, Benha University, 26(101), 2, 123-199.

Ghanim, M., Dimirdash, A. & Zina, M. (2008). Personality Disorders test, the first book: Theorical frame of personality disorders. (in Arabic). Cairo: Dar-Ghareep.

Glasser (1998). Choice theory. New York: A new psychology of personal freedom. Harper Collins Publishers.

Hannour, Q. (2012). Parents abuse of childhood and its relationship with personality disorders in adolescents (in Arabic). *Journal of education, Damanhur University, 4*(1), 49-108.

Honeyman V. (2015). Systematic review exploring the effectiveness of psychological treatment for Cluster-C personality disorders. (Unpublished doctoral dissertation). Edinburgh: UK, University of Edinburgh.

Hopwwod C. & Bleidorn W. (2017). Stability and change in personality and personality disorders. Doi:org/01.1016/j.copsyc. 1-17.

Kafafi, A. & Alaa Eldeen, G. (2006). Encyclopedia of rehabilitation psychology (impairments, vol.2). Cairo: Dar alfikr alaraby.

Mabrouq, K. (2012). Tolerance of frustration in relationship of ego-strength and life aim and social responsibility with blind (Unpublished master thesis, in Arabic), College of Education. Fayoum, Egypt: Fayoum University.

Magnavita J. (1994). The treatment of passive-aggressive personality disorder: a review of current approaches. *International Journal of short-term psychotherapy, 8*(1), 29-41.

Mason C. & Duba J. (2009). Using reality therapy in schools: its potential impact on the effectiveness of the ASCA national model. *International Journal of reality therapy, 29*(2), 5- 12.

Metawee, M. (2012). The Effect of the assertive training on reducing some of the personality disorders with the Visually Handicapped (Unpublished doctoral dissertation, in Arabic), College of Education. Fayoum, Egypt: Fayoum University.

Mohamed, A. (2000). Cognitive behavioral therapy: basis and applications. Cairo: Dar El-Rashad.

Mohamed, E. (2011). The effectiveness of counseling program based on Glasser theory in improving of social responsibility with girl's adolescents and effect on self-esteem (Unpublished doctoral dissertation, in Arabic), College of Education, Zaqazig, Egypt: Zaqazig University.

Morey L. (1997). Handbook of personality psychology. New York: Academic Press.

Mustafa, S. (2013). Existential Vacuum and relationship to personality disorder with sample of University Youth (Unpublished master thesis, in Arabic), College of education. Cairo, Egypt: Ain-shams University.

Osman, S. (1986). *Social Responsibility and Islamic personality* (In Arabic*)*. Cairo: Egyptian Anglo.

Park H., Shin Y. & Yun D. (2009). Differences between white American and Asian American for social responsibility, individual right and intentions regarding organ donations. *Journal of health psychology, 14*(5), 707-712.

Pasha G. & Amini S. (2009). The effect of reality therapy on life expectancy and anxiety of martyr wives. *Journal of social psychology, 3*(9), 37-50.

Qasem, J. (2008). *The effectiveness of counseling program for development of the social responsibility among secondary school students* (Unpublished master's thesis, in Arabic). Education college, Gaza: Islamic University.

Qasim, A. (2001). Passive-aggressive personality disorder and its relationship with self-assertion and passive expectation with the post graduate students of university: psychometric-clinical study (Unpublished doctoral dissertation, in Arabic), Education college. Egypt: Ganoub El Wadi University.

Rienck N. & Snell W. (2002). Clinical anger and personality disorders students Research in psychology at southeast Missouri State University. Missouri, USA.

Rigeeah, H. (2012). Negative Relationship Structure between Social Cooperation and Social Responsibility among the Female Students of Taibah University in Madinah al-munawwarah (in Arabic). Journal of education college. Egypt: Damanhour University.

Schmertz (2013). Virtual reality therapy for social anxiety disorder. USA American psychological association. *Journal of consulting and clinical psychology, 81*(5), 1-75.

Sofian, S. (2018). The theories of psychological counseling and therapy: modern and after modern. Jeddah: Dar-Gameel.

Vilaplana M., Mckenney K., Riesco K., Autonell J. & Cervilla J. (2010). Depressive co morbidity in personality disorders. *Rev psiquiatr salnd Ment (Barc)*, (1), 4-12.

Wubbloding R. (2002). Choice theory. In Hersen M. & Sledgew. (Editors). Encyclopedia of psychology (2nd ed.). USA: Elsevier science.

دور المُؤسَّساتِ والجمعيات الخيريَّة في المسؤوليَّة الاجتماعيَّة
دراسةٌ ميدانيَّةٌ مطبقة على العاملين في المؤسسات والجمعيات الخيرية بمدينة الرياض

المامون السـر كـرار (*)
جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 1440/3/8هـ، وقبل للنشر في 1440/8/24هـ)

ملخص: هدفت هذة الدراسة التعرف على دور المؤسسات والجمعيات الخيرية في المسؤولية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية. وهذه الدراسة بحثية وصفية تحليلية اعتمدت على منهج المسح الاجتماعي. وقد طبقت على عيِّنة قوامُها (320) جمعية ومُؤسَّسةً خيريَّة بمدينة الرياض، وتوصَّل إلى عدد من النتائج من أهمها: أن درجة استخدام الأساليب التي تتبعها المُؤسَّسات في التَّواصُل مع أصحاب المصلحة مُتوسِّطة. وأن ودورها في التَّنمية الاجتماعيَّة كان بدرجة عالية. في حين جاء دور المُؤسَسات والجمعيات الخيريَّة في التَّنمية الاقتصاديَّة بدرجة مُتوسِّطة، أمَّا دَّور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في المحافظة على البيئة، فقد جاء بدرجة مُنخفضة. كما تبين أن مُعوِّقات المسؤوليَّة الاجتماعيَّة حصلت على درجة عالية، ما يعني أنّ تلك المسؤوليَّة تُعاني من مُعوِّقات تنظيميَّة وإداريَّة وتَّشريعيَّة كثيرة.

الكلمات المفتاحيَّة: المسؤوليَّة الاجتماعيَّة، المُؤسَّسات الخيريَّة، التَّنمية.

*****

The Role of Charities in Social Responsibility in the Kingdom of Saudi Arabia: A Case Study on Charity Organizations in Riyadh

Al Mamoun Al Sir Karrer
King Saud University

(Received 17/11/2018, accepted 29/4/2019)

Abstract: The aim of this research is to identify the role of charities in social responsibility in the Kingdom of Saudi Arabia. It is an analytical descriptive study using the social survey, on a sample of 320 associations and charity organizations in Riyadh. The study reached a number of results. The study finds that the methods used by the associations and charitable organizations to communicate with beneficieries are of a medium effect. It also finds that the role the associations and charity organizations in social development is of high exercise. As for the strategic role of charity institutions in economic development, it is of a medium effect. Moreover, the strategic role of charity institutions in preserving the environment is of low effect. The obstacles to social responsibility are at a high level. This means that, social responsibility suffers from a number of organizational, administrative and legislative constraints.

Keywords: Social Responsibility, Charities, Development

(*) للمراسلة:

أستاذ، قسم الدراسات الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، ص ب: 2456، رمز بريدي: 11451، الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Professor, Dept. of Social Studies, College of Arts, King Saud University, P.O. Box: 2465, Postal Code:11451, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: karrer@ksu.edu.sa

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0055722

الإطار العام للدراسة:

تمهيد:

تعدّ المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة إحدى أهم مُكوِّنات المُجتمع المدني، كما يُعَدُّ تطوُّرها وحجم مُشاركتها أحد مُقوِّمات تحقيق التَّنمية؛ لأن وجود مثل هذه المُؤسَّسات والجمعيات يحفّز المُواطنين ويشجعهم على المشاركة في التَّنمية الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة، وكلما زاد عددها كان دليلًا على رُقيِّ المجتمع وتقدُّمه من جانب، وزيادة المُشاركة الفاعلة في التَّنمية من جانب آخر، كذلك مُشاركة الأطراف كافة بفاعلية وكفاءة ضروريَّة في تحقيق التَّنمية المُستدامة في المُجتمع؛ إذ لم تعد التَّنمية الشاملة والمُستدامة مسؤوليَّة الدولة وحدها بل أصبحت مسؤوليَّة مشتركة بين القطاعين العام والخاص، بالإضافة إلى كل مُنظَّمات المُجتمع المدني الذي تُشكِّل المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة جزءًا كبيرًا منه.

وتكون مُشاركة المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة فاعلةً أكثر عندما تتبنَّى معاييرَ مهنية تُعزِّز دورها في التَّنمية المُستدامة مثل: المسؤوليَّة الاجتماعيَّة التي تعدّ إحدى وسائل تحقيق هذا النوع من التَّنمية، ولأهمية ذلك كرَّست دول العالم بعد مؤتمر الأمم المتحدة المعني بالبيئة والتَّنمية (UNCED) في ريو دي جانيرو عام (1992م)، فكرة الاستدامة لكونها هدفًا نموذجيًا عالميًا، وسعت أغلب الدول في الاتحاد الأوروبي إلى تقديم إطار متكامل لمفهوم المسؤوليَّة الاجتماعيَّة من خلال إرساء قواعد وبرامج محددة، والإعلان عن أفضل المُمارسات في هذا المجال، وكذلك أفضل الابتكارات لتأكيد مدى فاعلية هذه البرامج ومصداقيتها المغربل، وفؤاد، (2008م). وفي الصدد ذاته تعدّ معايرة الأداء والقُدرات في المُؤسَّسات الخيريَّة بالمرجعيات والمعايير العالمية، مثل: المسؤوليَّة الاجتماعيَّة، وإحدى الأدوات التي تُساعد على إحداث نقلة نوعية في أداء التنمية الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة بما تُوفِّره من أدوات تستهدف تعظيم القيمة المُضافة، والقدرة على الإبداع وتعظيم القدرة والتعبئة للموارد وتوظيفها بما يخدم التَّنمية.

مُشكلة الدراسة:

أصبحت المسؤوليَّة الاجتماعيَّة في مستوياتها المختلفة (الفردي- الجماعي- المجتمعي) من الآليات والوسائل المهمة في إحداث التنمية الاجتماعية والتغير الاجتماعي في المجتمعات، وهي إحدى أهم الأدوات التي تستخدمها معظم المُؤسَّسات من أجل الإسهام الفاعل في التَّنمية الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة. والتَّنمية المتوازنة تتطلب مُشاركة كل القطاعات، والتكامل فيما بينها لتحقيق التَّنمية الشاملة والمنشودة، من ثم يكون المأمول من المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة رسم السياسات الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة، وفق إستراتيجيَّة واضحة المعالم، وربط مشاريعها وبرامجها وأعمالها بما يتوافق مع توجهات التَّنمية الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة، وتكون الداعم الرئيس

للمُؤسَّسات الحكومية في تحقيق تطلعات الدولة في التَّنمية المُستدامة. وبالنظر إلى ما تتمتَّع به المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة من قدرة مالية كبيرة، وتنظيم عال، وكذلك طاقات بشريَّة هائلة، فإن مُشاركتها يمكن أن تكون مُؤثِّرة عند تبنِّيها معاييرَ تميُّز في الأداء المُؤسَّسي طبق المعايير الدولية، وذلك لتحقيق نقلة نوعية للعمل التنموي المستهدف بالمُجتمع السعودي.

يتجلَّى دور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة من مجرد تقديم الخير إلى تعظيم أثره، والتَّحوُّل من الدور الإغاثي إلى الدور التنموي المبنيّ على التمكين بأخذ مجموعة من التدابير الوقائية والعلاجية تجاه هذه المُؤسَّسات ودورها في المسؤوليَّة الاجتماعيَّة، ووضع واقتراح تصوُّر إستراتيجي وفق المواصفات العالمية (كالأيزو26000) التي تُعدّ دليلًا مرشدًا في وضع الإستراتيجيات المُتعلِّقة بالمسؤوليَّة الاجتماعيَّة.

وبناء على ذلك تتلخص مُشكلة هذا البحث في مُحاولة الإجابة عن التَّساؤل الآتي:

ما دور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في المسؤوليَّة الاجتماعيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة؟

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية هذا البحث في بُعدين رئيسين هما:

أ. الأهمية العلمية، وبيانها كالآتي:

1. تعدّ هذه الدراسة من الدِّراسات المتخصصة في مجال المسؤوليَّة الاجتماعيَّة للمُنظَّمات؛ وذلك لحداثة هذا المفهوم في المُجتمع العربي.
2. اختبار النَّظريات التي طبَّقت المسؤوليَّة الاجتماعيَّة في الغرب باعتبار أن المُجتمع السعودي يختلف عن المُجتمعات الأخرى، من حيث العقائد أو العادات والتقاليد.
3. يتوقع من هذه الدِّراسة المساعدة في التَّعرُّف على المشكلات التي تُواجه وضع الإستراتيجيات العامَّة لعمل المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في المجتمع العربي على وجه العموم والمملكة العربيَّة السعوديَّة على وجه الخصوص.
4. يُمكن أن تسهم هذه الدِّراسة في مُساعدة الباحثين في هذا المجال على إعداد مزيد من الدِّراسات حول العمل الخيري، والمؤسسي بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، ووضع الإستراتيجيات المُختلفة التي تخدم هذا المنهج.
5. تتوافق هذه الدِّراسة مع الاتِّجاهات الحديثة في إدارة العمل التنموي التي تؤكد دور المسؤوليَّة الاجتماعيَّة وأهميتها لتحقيق التنمية المُستدامة.

ب- الأهمية العملية: وتتمثل في الآتي:

1. قد تسهم نتائج هذه الدِّراسة في تحديد بعض المشكلات التي تُواجه عمل المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة تحديدًا دقيقًا، مع بيان كيفية حلها.
2. يُمكن أن تُساعد نتائج هذه الدِّراسة في وضع الخطط والبرامج؛ لمعرفة أفضل المُمارسات

التي تحتاج إليها المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة عند وضعها الإستراتيجيات الخاصة بها .

3. يتوقع أن تسهم نتائج هذه الدِّراسة في إعداد برامج إرشادية للعمل المُؤسَّسي في المجتمع العربي على وجه العموم، والمجتمع السعودي على وجه الخصوص.
4. يمكن أن تكون نتائج هذه الدِّراسة وما خرجت به من توصيات رافدًا مهمًّا من روافد العمل المُؤسَّسي الخيري في المُجتمع السعودي.
5. يؤمل من نتائج هذه الدِّراسة أن تمدّ أصحاب القرار والقائمين على المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة بقواعد بيانات ومعلومات تساعدهم على رسم الخطط ووضع الإستراتيجيات التي تسهم في تطوير مُؤسَّساتهم.

أهداف الدراسة:

تمثل الهدف الرئيس لهذه الدراسة في محاولة التعرف على دور المؤسسات والجمعيات الخيرية في المسؤولية المجتمعية بالمملكة العربية السعودية، وتفرع عنه الأهداف الفرعية المتمثلة في محاولة التعرف على:

1. دور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التَّنمية الاجتماعيَّة.
2. دور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التَّنمية الاقتصاديَّة.
3. دور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في المُحافظة على البيئة.
4. الأساليب التي تستخدمها المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التواصل مع أصحاب المصلحة.
5. المُعوِّقات التي تحدّ من تطبيق محور المسؤوليَّة الاجتماعيَّة داخل المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة.

تساؤلات الدراسة:

تلخص التساؤل الرئيس لهذه الدراسة في الآتي:

ما دور المؤسسات والجمعيات الخيرية في المسؤولية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية؟ وانبثقت منه التساؤلات الفرعية الآتية:

1. ما دور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التَّنمية الاجتماعيَّة؟
2. ما دور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التَّنمية الاقتصاديَّة؟
3. ما دور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في المُحافظة على البيئة؟
4. ما الأساليب التي تستخدمها المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التواصل مع أصحاب المصلحة؟
5. ما المُعوِّقات التي تحدّ من تطبيق محور المسؤوليَّة الاجتماعيَّة داخل المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة؟

مفاهيم الدِّراسة:

تتمثَّل المفاهيم الرئيسة لهذه الدِّراسة فيما يلي:

المسؤوليَّة الاجتماعيَّة:

Social Responsibility:

التعريف اللغوي للمسؤوليَّة:

المسؤوليَّة: مصدر لكلمة سَأَلَ، وأصلها من (السين، والهمزة، واللام)، يُقال: سؤال، وسأله، ومسألة، والأمر منه سَلْ، واسأل، واسأله، وسُؤله، ومسألته. وسَأَلَ يتعدَّى إلى المسؤول عنه بنفسه، وتُطلق المسؤوليَّة ويُراد فيها: التزام الشخص بما يصدر عنه قولًا وعملًا، فهي تعني المُؤاخذة، والتَّبِعة، والمسؤوليَّة: مُساءلة مُحتكمة إلى معيار، ومُساءلة عن مهام، أو سلوك، أو تصُّرف، وتحديد مدى موافقته لمتطلبات بعينها. وتُعرف كلمة المسؤوليَّة في معجم اللغة والإعلام بأنها «مايكون به الإنسان مسؤولًا ومُطالبًا عن أمور وأفعالاً أتاها (انظر: الفيروزآبادي، 1407هـ؛ والمحمود، 2015م؛ وعثمان، 2010م؛ وشويخ، 2016م).

التعريف الاصطلاحي للمسؤوليَّة الاجتماعيَّة للجمعيات والمُؤسَّسات:

عرَّفت مُواصفة المسؤوليَّة الاجتماعيَّة (26000ISO) الصادرة من المنظمة الدولية للمعايير (ISO) في عام (2010م)المسؤوليَّة الاجتماعيَّة بأنها: مسؤوليَّة المُنظَّمات عن قراراتها ونشاطاتها التي تُؤثِّر في المُجتمع والبيئة، من خلال التزامها بالشفافية والسلوك الأخلاقي الذي يجب أن يتَّسق مع التَّنمية المُستدامة ورفاهية المُجتمع، وأيضًا يضع في اعتباره توقعات أصحاب المصلحة، وأن يضع في اعتباره القوانين، ويتفق مع المعايير العالمية للسلوك، وأن يكون مُتكاملًا في المنظمة نفسها (ISO,26000,2010).

واستنادًا إلى ما سبق يُعرِّف الباحث المسؤوليَّة الاجتماعيَّة تعريفًا إجرائيًّا بأنها: التزامٌ المُؤسَّسات والجمعيات بتطبيق القانون والقيم والمبادئ الأخلاقيَّة، والمُمارسات التي من شأنها تحسين حياة مُوظَّفيها وأسرهم، والمُجتمعين المحلي والعالمي وفق الضوابط الشرعية؛ للإسهام في تحقيق التَّنمية المُستدامة بجميع أبعادها الاجتماعية، والاقتصادية، والبيئية.

مفهوم المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة الأهلية:

التَّعريف اللغوي للمُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة:

يُعرِّف مُعجم روبير المُؤسَّسات بأنها: «جُملة الأشكال أو البنى الأساسية في التنظيم الاجتماعي على نحو تُقرِّره القوانين أو العادات في جماعة إنسانية» (دوجيه، 1964م، ص:104).

وفي وصف لطبيعة الأعمال الخيريَّة ذُكر مُصطلح الخيري(Philanthropy) مُرادفًا للمعنى اليوناني (حُبّ البشريَّة) الذي يرمز إلى الجهود العمليَّة الهادفة إلى تحسين الصالح العام وخدمته، عبر بذل الأغنياء وميسوري الحال المُساعدات المادية أو العينية... إلخ، ومصطلح الخيري مُرادف لمُصطلح (Charity)، ومُصطلح

(Benevolence)،ومُصطلح(Charitable) (البريثن، 2014م)، Non-profit Foundation، في حين تعني المُؤسَّسات غير الرِّبحية.

أمّا موسوعة الخدمة الاجتماعيَّة فتُعرِّف الجمعية الأهلية بأنها: «ذلك الجُهد الذي يفعله الإنسان لمُجتمعه بدافع منه، ودون انتظار مقابل له قاصدًا بذلك تحمل بعض المسؤوليات في مجال العمل الاجتماعي المُنظَّم الذي يستهدف تحقيق الرفاهية الإنسانية، على أساس أنّ الفُرص التي تُتاح لمُشاركة المُواطنين في الجهود المُجتمعية المُنظَّمة ميزة يتمتع بها الجميع، وأنّ المُشاركة تعهد يلتزمون به» (الكحلاوي، 2016م، ص:17).

التعريف الاصطلاحي للمُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة:

«تعني المنظمة الخيريَّة (Charitable Trust) أنها منظمة ترعى شؤون المُجتمع كُليًّا أو شرائح كبيرة من ذلك المُجتمع بهدف الإحسان، وتحسين مستوى المعيشة. أمّا الإحسان(Charity) فقد دخل هذا المُصطلح إلى اللغة الإنجليزية عن طريق الفرنسية القديمة، اللاتينية الأصل، ويعني كلّ ما يُبذل من مفيد من قبيل البر أو الإحسان للمُحتاجين، وغالبًا ما يكون المبذول مالاً نقديًّا، وقد شاعت في الوقت الرَّاهن مُنظَّمات خيريَّة تُمارس مهمة جمع التَّبرُّعات والهبات رسميًّا، وتقدمها للمُحتاجين بطريقة علمية وتقنية، بل وأصبحت هناك مُنظَّمات متخصصة في أنشطة محددة: كالإغاثة، وإدارة شؤون المكفوفين والمُعوَّقين، وغيرهم، وتؤدي المُنظَّمات الخيريَّة دورًا حيويًّا في إنشاء مهنة الخدمة الاجتماعيَّة وتطوُّرها» (البريثن، 2014م:، ص: 27).

وتُعرِّف الأمم المتحدة المُؤسَّسات الأهلية بأنها: «مُنظَّمات لها رؤية محددة تهتم بتقديم خدمات للجماعات والأفراد، وتحسين أوضاع الفئات التي تتجاوزها التوجهات الإنمائية، كما يتحدد عملها في ميادين المشاريع الإنمائية والطوارئ وإعادة التأهيل، وكذلك تهتم بثقافة المُجتمع والدفاع عن الحقوق الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة فيه (www.un.org). والمُؤسَّسة الخيريَّة(Foundation) هي مؤسسة أو جمعية خيريَّة غير ربحية تُوقف غالبًا مالاً لتأمين نفقاتها المبذولة في وجوه الخير والبر والإحسان، سواء للأفراد أو لمُؤسَّسات أخرى» (البريثين، 2014م، ص: 72).

أمّا التعريف الإجرائي للمُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في هذه الدراسة فكالآتي: كل جماعة مدنية منظمة تنظيمًا مستمرًا، وباقيًا لمدة زمنية معينة أو غير معينة، تتكوَّن من مجموعة من الأشخاص أيًّا كان عددهم؛ بهدف تخصيص جزء كبير أو صغير من المال لخدمة المُجتمع وتنميته، فترة طويلة من الزمن، مُعيَّنة أو غير مُعيَّنة، دون أن يهدفوا إلى تحقيق أي أرباح أو مكاسب مادية» (الكحلاوي، 2016م،

ص: 13).

الإطار النَّظري والدراسات السابقة:

النَّظريـــات الاجتماعيَّـــة المُفـــسِّرة للمســـؤوليَّة الاجتماعيَّـــة

نظريَّة الدور:

ظهـرت هـذه النظريَّـة في مطلـع القـرن العشريـن، وهي مـن النَّظريـات الحديثـة في علم الاجتـماع. وترى أنّ سـلوك الفـرد وعلاقاتـه الاجتماعيَّـة تعتمـد عـلى الـدور أو الأدوار الاجتماعيَّـة التي يشـغلها في المُجتمع، كذلـك تعتمـد منزلـة الفـرد الاجتماعيَّـة ومكانتـه عـلى أدوراه الاجتماعيَّـة، وأنّ الـدور الاجتماعـي ينطوي على واجبـات وحقـوق اجتماعيَّة.

حيـث يُحـدِّد الـدور الـذي يشـغله الفـرد واجباتـه، أمّـا حقوقـه فتُحدِّدهـا الواجبـات والمهام التـي يُنجزها في إطـار المُجتمـع، مـع الوضـع في الحسـبان أنّ الفـرد لا يشـغل دورًا اجتماعيًّـا واحـدًا، بـل يشـغل عـددًا من الأدوار التـي تـؤدي في مواقع مُختلفة، ثـم إن الأدوار لا تتسـاوى في المؤسسـة الواحـدة، بـل تكـون ذات طابع مُختلـف، فمنهـا أدوار قياديـة، وأخرى وسـيطة، وثالثة قاعدية.

والـدور يُعَدُّ الوحدة البنائيَّة للمؤسسـة، والمُؤسَّسـة هـي الوحـدة البنائيـة للتركيـب الاجتماعـي، كـما أن الـدور هـو حلقـة الوصـل بـين الفـرد والمُجتمـع (الحسـن، 2005م، ص: 159).

«وترتبـط بالمكانـة أيضًـا مجموعـة من المسـؤوليات المتوقعـة التـي يقـوم بهـا شـاغل المكانـة، والتـي يُطلـق عليهـا اسـم الأدوار الاجتماعيَّـة، فالـدور الاجتماعـي بهـذا المعنـى هو السـلوك الذي يقـوم به شـاغل المكانة، وهـو سـلوك مُتعـارف عليـه اجتماعيًّـا، وبالتَّـالي يُمكن توقُّعـه، والتنبُّـؤ بـه بدرجـة كبـيرة مـن الدقـة» (خمش، 1999م، ص: 139).

وقـد عُـرِّف الدور بأنه: «السـلوك المتوقـع من الفرد في الجماعـة والجانـب الديناميكـي لمركـز الفـرد، فبينـما يُشـير المركـز إلى مكانـة الفـرد في الجماعـة، فـإن الـدور يُشـير إلى أنمـوذج السـلوك الـذي يتطلبـه المركز».

وثقافـة الـدور (Role Cultur) تُؤكِّـد نوعيـة التَّخصُّصـات والأدوار الوظيفيـة أكثـر مـن أي عامـل آخـر، كـما تُعطـي أهميـة للقواعـد والأنظمـة، وتُوفِّـر هـذه الثقافـة الأمـن الوظيفـي، وتسـاعد عـلى الاسـتمرارية فيـه، والثبـات في الأداء، وتكـون مُلائمـة للمُنظَّـمات البيروقراطيـة والمُؤسَّسـات العامـة التـي تُركِّـز عـلى تحقيـق المسـؤوليَّة الوظيفيـة (النجيبـي، 2016م،ص: 29).

وتعـدّ المُؤسَّسـات الخيريَّـة أبنيـة اجتماعيَّـة تشـغل عـددًا مـن الأدوار في آنٍ واحـدٍ، سـواء أدورهـا كان في تقديـم الخدمـات للمُجتمـع، أم مـع العاملـين ومُتلقِّي الخدمـة، والمُنظَّـمات الاجتماعيَّـة والحكوميـة الأخـرى عـلى جميـع المسـتويات الإداريـة، والتَّأثـير عمومًـا في المُجتمـع.

ويُمكـن توظيـف نظريَّـة الـدور نطـاق المسـؤوليَّة الاجتماعيَّـة عـلى نحـو فاعـل: إذا مـا وُجـدت في المُؤسَّسـات التَّطوُّعيـة مظلَّـة تنظيميـة عامـة من شـأنها

تنظيم تلك المُؤسَّسات؛ لتُؤدِّي عملها أداء يكفل للمُجتمع تحقيق الرفاهية. إذن كلما كانت المسؤوليَّة الاجتماعيَّة الملقاة على عاتق تلك المُؤسَّسات التَّطوُّعية قائمةً على معايير اجتماعيَّة عمليَّة، كان نفعها أفضل، أمّا إذا كان العمل التَّطوُّعي قائمًا على العشوائية والحدس؛ فإن نفعه سيكون ضعيفًا، وفي حيز محدود (بدري، 2016م).

نظريَّة النَّسَق الاجتماعي:

أصبح مفهوم النَّسَق من المفاهيم ذات الانتشار الواسع في الحقبة الأخيرة في مجال العلوم الاجتماعيَّة والإنسانيةعلى مستوى العالم عمومًا وفي أمريكا خصوصًا. وأصبح ضروريًّا لكثير من مجالات الحياة المُعاصرة. وتنتمي نظريَّة النَّسَق الاجتماعي إلى النظريَّة البنائية الوظيفية التي ترى أن المُجتمع بمنزلة نسق من الأجزاء المُترابطة التي لا يُمكن فهم أي جزء بمعزل عن الكُل، وتُؤكد ثلاثة عناصر رئيسة هي :

أ- الارتباط العام والاعتماد المُتبادل بين الأجزاء المُكوِّنة للنَّسَق.

ب- الحالة الطبيعية للأمور والتوازن مقارنة بالحالتين الطبيعية والصحية للكائن الحي.

ج- اتجاه الأنساق نحو صيانة النظام فيها وتحقيق التوازن والاستقرار، وعرَّف بارسونز Parsons النَّسَق الاجتماعي بأنه: «عدد من الأشخاص الفاعلين والمُتبادلين الذين يتفاعلون مع بعضهم بعضًا في موقف ذي جانبين فيزيقي وبيئي على الأقل، وتضمن الفاعلين المدفوعين بالنزعة إلى كمال الإشباع أو الرضاء(حجازي، 1980م).

وذهب بارسونز إلى وجود أربعة متطلبات وظيفية أساسية يتعين على النَّسَق مواجهتها، وهي: التكيف، وتحقيق الهدف، والتكامل، والكُمون.

فمتطلب التكيف يعتمد على مدى استطاعةالنَّسَق استثمار الإمكانات والموارد البشريَّة والمادية الموجودة لصالح تحقيق أهدافه. أما متطلب تحقيق الهدف فيعتمد على مدى استفادة النَّسَق من استخدام الإمكانات والموارد البشريَّة والمادية داخله إلى أقصى حدّ ممكن، ويرى بارسونز أنّ هناك مُؤسَّسات أو أبنية معينة تُحافظ على التوازن عبر إشباع المطالب، وحل المشكلات المتكررة، مثل ما يفعله الكائن البيولوجي في بيئته الطبيعية (حجازي، 1980م).

وترتبط هذه النظريَّة بدراسة الحالة عبر وصف المُؤسَّسات الخيريَّة بأنها نسق اجتماعي، حيث إن هذا النَّسَق يُؤثِّر ويتأثَّر بالأنساق العامَّة في المُجتمع، ويمكن وصف إدماج المسؤوليَّة الاجتماعيَّة في المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة كالآتي:

مُدخلات: وهي احتياجات أصحاب المصلحة: كالعاملين، والمستهلكين، والمُجتمع، والبيئة، وتخرج من الالتزام بمعايير المسؤوليَّة الاجتماعيَّة أعمال ومُبادرات تتَّفق مع تطلعات ورغبات أصحاب المصلحة.

العمليات التحويلية: وهي المنهج الذي تدمج

بـه المسـؤوليَّة الاجتماعيَّـة في صلـب أعمال المُؤسَّسـات الخيريَّـة وتعاملاتهـا مـع أصحـاب المصلحـة عـلى نحو إسـتراتيجي.

المُخرجـات: وهـي التـي يفـترض أن يسـتفيد منهـا المُجتمـع مـن جـراء تطبيـق المسـؤوليَّة الاجتماعيَّـة للمُؤسَّسـات، ومن ثـم تطوير العنصر البـشري العامل فيهـا وتحقيـق العدالـة، مـع الاتفـاق العام عـلى المعايير المقبولـة في خدمـة المُجتمـع، كذلـك المُحافظـة عـلى المقُـدرات العامـة للمُجتمـع في البيئة الطبيعيـة ومراعاة الاسـتهلاك العـام، وتعظيـم الأعـمال الخيريَّة بـما يحقق الاسـتثمار الأمثل في مجالاتهـا، وزيادة أثـره في المُجتمع.

نظريَّة التَّبادُل الاجتماعي:

انطلقـت فكـرة التَّبـادُل الاجتماعـي مـن الجـذور الاقتصاديَّـة والسـلوكية التي سـادت عـام (1920م)، لكـن بروزهـا الحقيقـي كان عـام (1960م) عـلى يـد بعـض العلـماء، مثـل: (بيـوت وكيـلي1959م، وجورجهومانـس1961 George C. Homans، وبيتربـلاو 1964 Peter Blau)، وركَّـزت عـلى التقويم العقـلاني للمصلحـة الذاتيـة والعلاقـات الاجتماعيَّـة والإنسـانية، وتفـترض أنّ خـير الأنظمـة هـي تلـك التـي تـأتي بأعظـم قدر مـن الفائـدة والرفاهيـة والحرية لأكـبر عـدد مـن النـاس، وقـد أخـذ علـماء الاجتـماع مبـدأ المنفعـة، وضمـوا إليـه مضامـين تناسـب مُحتـوى الدِّراسـات الاجتماعيَّـة، وذكـروا أنـه نـادرًا مـا يُحـاول الفـرد تحقيـق الانتفـاع المـادي بدرجـة قصوى، كـما أنه لا يتـصَّرف تصرفًـا عقلانيًّا دائـمًا، والتَّبـادُل الاجتماعي يخضـع لمؤثـرات خارجيـة تؤثـر في عمليَّـة التَّبـادُل نفسـها، ولا يسـتلزم ذلك وجـود معلومـات كافية عن البدائـل التفاعليـة، كـما أنّ التَّبـادُل يشـمل النشـاطين الملمـوس وغـير الملمـوس، وخاصـة نشـاط المكافـآت والتكاليـف؛ فإنـه يعمـل عـلى تبـادل المنافع، ويسـتمر ذلـك بنـاءً عـلى المنفعـة (Milan, 2005).

وتؤكـد تلـك النظريـة أنّ الأفراد ينظمـون تفاعلهم مـع غيرهـم بنـاءً عـلى تحليـل للمصلحـة الذاتيـة والتكاليـف والفوائـد المترتبـة عـلى هـذا النـوع مـن التفاعـل، والحصـول عـلى المُعاملـة بالمثـل.

ويؤكـد بـلاو أنّ الأفـراد يشـتركون في التفاعـل الاجتماعـي عـلى أمـل أن يـؤدي هـذا التفاعـل إلى تحصيـل مكافـآت اجتماعيَّـة: كالاحـترام، والقبـول، ويتوقـع المتفاعلـون أنّ إسـهامهم يترتـب عليـه بنـاء سُـمعة جيـدة، وتحسـين هـذه السُّـمعة داخـل الطائفـة الاجتماعيَّـة تعـدّ من الفوائـد، وتشـجيعها بمنزلة عامل تحفيـزي مهـم (Liang,at.al, 2008).

ويـرى بـلاو أنّ القيـم والمعايـير المتفـق عليهـا تعمـل وسـيطًا للحيـاة الاجتماعيَّـة وصـلات للتعامـل الاجتماعـي؛ أي: أنهـا تجعـل التَّبـادُل الاجتماعـي غـير المبـاشر مُمكنًـا، كـما أنهـا تحكـم عمليـات التكامـل والتبايـن داخـل الأبنيـة الاجتماعيَّـة الكـبرى، إضافـة إلى إنشـاء النظـم الاجتماعيَّـة، وإعـادة تنظيمهـا (أحمد، 2000م، ص: 161).

وقـد حلَّـل العالِمـان ثيبـو وكيـلي مبـادئ التَّبـادُل الاجتماعـي، وأشـارا إلى اسـتطاعة مفاهيـم التَّبـادُل

الاجتماعي تفسير جميع أنماط العلاقات الاجتماعيَّة والسلوك الاجتماعي عند الأفراد والجماعات؛ فعلاقات الأفراد الاجتماعية تعتمد على نسب التكاليف والأرباح التي تنطوي عليها، إذ إن لكل علاقة اجتماعيَّة تكاليف وأرباحًا، والعلاقة بين الجماعات يُمكن أن تقوى وتستمر إذا تساوت كفة التكاليف مع كفة الأرباح، أمّا إذا اختلَّ التوازن فالعلاقة تضعف، ثم تزول زوالًا كُليًّا (القحطاني، 2012م، ص: 85-86).

الدِّراسات السَّابقة التي تناولت الموضوع:

الدراسات التي تناولت موضوع المسؤوليَّة الاجتماعيَّة.

دراسة الغرفة التجارية بالرياض، (2016م)، بعنوان: «دور القطاع الخاص في تعزيز المسؤوليَّة الاجتماعيَّةالمُستدامة»، وهدفت إلى التَّعرُّف على دور القطاع في تعزيز المسؤوليَّة الاجتماعيَّة المُستدامة، واعتمدت على المنهج الوصفي التَّحليلي المرتكز على الوثائق، وتوصلت إلى نتائج من أهمها ما يلي: يُواجه القطاع الخاص مجموعة من العقبات المحيطة بتوجُّهه نحو المسؤوليَّة الاجتماعيَّة، ومن أبرزها اختلاط مفهوم المسؤوليَّة الاجتماعيَّة بمفاهيم أخرى، وقلَّة الوعي بمردودات المسؤوليَّة على المنشآت، وعدم وجود البنية التحتية عناصر مرتبطة بأداء المسؤوليَّة الاجتماعيَّة، وضآلة المبالغ المخصصة في ميزانيات الشركات العاملة في القطاع الخاص المهتمه ببرامج المسؤوليَّة الاجتماعيَّة، وقلَّة الكوادر المُؤهِّلة لاختيار برامج المسؤولية الاجتماعية والتخطيط لها وتنفيذها، وعدم وضع معايير لتقويم أداء المسؤوليَّة الاجتماعيَّة، وقلة الحوافز المقدمة لتشجيع المنشآت، وضعف التنسيق بين الجهات المنفذة لتلك البرامج، وغياب دور الإعلام في نشر ثقافة المسؤوليَّة الاجتماعيَّة وتفعيلها، وجود ضعف في مستوى مُشاركة القطاع الخاص بالمملكة العربيَّة السعوديَّة في برامج التَّنمية المُجتمعية، فهناك على الجانب الآخر ملامح إيجابية تُبشِّر بدور واعد لبرامج المسؤوليَّة الاجتماعيَّة، وتُوجد أولويات ينبغي التركيز عليها، وتحتاج إلى مزيد من العناية، وهي أولويات ينبغي توجيه برامج المسؤولية الاجتماعية إليها: كتوفير فُرص عمل للحد من البطالة، وإتاحة فُرص التدريب والتوظيف لذوي الاحتياجات الخاصة، ودعم الأيتام وتأهيلهم، وتمويل المشاريع الصغيرة ودعمها، ودعم التعليم الأساسي للأطفال، وتطوير البنية التحتية للمُجتمع، ومؤازرة حقوق الإنسان، وتأهيل المُطلَّقات، وتبني حملات مُكافحة التدخين، ودعم البحوث الطبية. وقد حددت هذه الأولويات الدراسة ميدانية أعدّت عن المسؤوليَّة الاجتماعيَّة في الشركات من واقع تجربة أداء المسؤوليَّة الاجتماعيَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة.

دراسة حيزوم(2016م)، بعنوان: «المسؤوليَّة الاجتماعيَّة من خلال نظام الوقف الإسلامي». وهدفت إلى التعرف على الدور الوظيفي للعمل

الاجتماعـي عمومًـا، وفي مجـال تمويـل مرافـق الخدمـة الخاصـة: كالتعليـم، والصحة، وتثبيت دعائـم التكامل الاجتماعـي، ومحاربـة الفقـر، ودراسـة حراسـة الثغور، وحفـظ بيضـة الدولـة.

وتوصلـت إلى نتائج منها: أنّ المسـؤوليَّة الاجتماعية متأصلـة في الإسـلام حيـث ذكـرت في سـياق آيـات قرآنيـة وأحاديـث نبويـة شريفـة وقواعـد فقهيـة ونظم مُختلفة، وليسـت جديدة كـما تدعي الأنظمـة الوضعية. والمسـؤوليَّة الاجتماعيـة ضرورة شرعيـة وواجـب على المسـلمين أداؤهـا طاعـة لله تعالى ورسـوله الكريم صلى الله عليـه وسـلم، والمسـؤوليَّة الاجتماعيـة باختصـار تعنـي: أن نعـود إلى قيمنـا وديننـا وأخلاقنـا؛ لنسـهم جميعًـا في تنميـة مُجتمعاتنـا، ومـن ذلـك تبنِّـي الوقـف كإحـدى أدوات المسـؤوليَّة الاجتماعيـة لـدى الأفـراد والمُؤسَّسـات؛ إذ يُمكن أن يسـهم الوقـف في تطوير كل المجـالات المتعلقـة بالمسـؤوليَّة الاجتماعيـة.

دراسـة العبـدان، (2014م) بعنـوان: «مُعوِّقـات أداء المسـؤوليَّة الاجتماعيَّـة للقطـاع الخـاص في المُجتمع السـعودي»، وهدفـت إلى التَّعـرُّف عـلى مـدى التـزام بعـض شركات القطـاع الخـاص ممثلـة في شركة سـابك وبنـك الريـاض ومـصرف الراجحـي بتطبيـق مفهـوم المسـؤوليَّة الاجتماعيَّة، ودرجة اهتمامهـا بتحقيق التَّنمية الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة. واسـتخدمت الدِّراسـة منهج الحـصر الشـامل، وتوصلـت إلى عـدَّة نتائج مـن أهمها: كان مـن أهـم أنـماط وأشـكال مُمارسـة المسـؤوليَّة الاجتماعيَّـة تجـاه المُجتمـع الإسـهام في معالجة مُشـكلة البطالـة، والعمـل عـلى إقامـة علاقـات طيبـة مـع عُملائهـا، وتلبيـة وتحديـد احتياجاتهـم مـن الخدمـات التـي تقدمهـا، أمّـا في مجـال البيئـة فتبـين أنّ الـشركات تهتـم بتنظيـم خطـة طـوارئ في حـال حـدوث كوارث بيئيـة، وتسـهم مـع الجهـات ذات العلاقـة في المُحافظة عـلى نظافة البيئـة، وأكثـر المُعوِّقات التـي تُواجهها تلك الـشركات، وتحـدُّ مـن مُمارسـة المسـؤوليَّة الاجتماعيَّـة هـي: نُـدرة الدِّراسـات المتخصصـة في هـذا الموضوع؛ للاسـتفادة منهـا في تطويـر إسـهامات الشركـة في التَّنميـة الاجتماعيَّـة، وعـدم اقتنـاع رجال الأعـمال بأن المسـؤوليَّة داخلـه ضمـن واجباتهـم الأساسـية.

دراسـة العـربي، طربيـا (2012م)، وهدفـت إلى معرفـة مـدى اهتـمام المصـارف الإسـلامية بمُمارسـة المسـؤوليَّة الاجتماعيَّـة بمجالاتهـا المُختلفـة تجـاه الأطـراف ذات المصلحـة. وتنتهج هذه الدِّراسـة المنهج الوصفـي التَّحليـلي اعتـمادًا عـلى المصـادر الموثقـة مـن التقاريـر والدِّراسـات الصـادرة التـي تناولـت جوانب مـن موضـوع الدِّراسـة نفسـه عـبر مُعالجـة إشـكالية البحـث، وانتهـى الأمر إلى الخروج بالنَّتائـج الآتية: تُعد المسـؤوليَّة الاجتماعيَّـة عنـصرًا أصيـلا في ثقافـة البنوك الإسـلامية، وتسـتمد شرعيتهـا مـن القوانـين والنظـم الإسـلامية، وليـس عنـصرًا مسـتوردًا مـن الغـرب، لا يعد قيـام المصارف الإسـلامية بمسـؤوليتها الاجتماعيَّة مـع تحمُّـل تبعتها ومُراعـاة متطلباتهـا مندوبًـا في حقها، ولكنـه يُعـد واجبًـا تعبُديًّـا أخلاقيًّـا تجـاه المُجتمعـات الموجـودة فيهـا، وقـد يرتقـي إلى درجـة الواجـب

التَّعبُّدي الأخلاقي المُلزم، ويقتضي التزام المصرف الإسلامي باستشعار المسؤوليَّة الاجتماعيَّة وتطبيقها ضرورة الإيمان بقضية المسؤوليَّة الاجتماعيَّة رئيسًا ومرؤوسين، وأن هذا الأمر يبقى واجبًا يؤدِّيه الجميع للمُجتمع، وليس تفضلًا عليه، وتمسُّ المسؤوليَّة الاجتماعيَّة للمصارف الإسلامية جميع مراحل الحياة الاجتماعيَّة، وهو ما يضمن تنمية اقتصاديَّة للمُجتمع متوازنة ومُستدامة، وكان من بين العوامل المهمة في نجاح المصرف أن يكون مرتبطًا ارتباطًا عضويًّا ببيئته الاجتماعيَّة، والمصرف الإسلامي أحرى بذلك من البنوك التقليدية؛ فقد دلَّت الأبحاث العلمية على أن أكثر البنوك إرهافًا في حساسيَّتها لبيئتها الاجتماعيَّة قد استطاعت فعلًا أن تكون أكثر ربحية على المدى الطويل، على الرغم من وجود مؤشرات جيدة على اهتمام المُؤسَّسات المالية بالمسؤوليَّة الاجتماعيَّة، فإن المقادير التي تسهم فيها المصارف الإسلامية تجاه الخدمات الإنسانية والاجتماعيَّة ضئيلة، ولا تتناسب مع آمال وطموحات المُجتمعات التي تنشط فيها، ويؤدي البنك الإسلامي للتنمية دورًا رائدًا في مجال المسؤوليَّة الاجتماعيَّة؛ إذ استطاع أن يقدم يد العون للمُجتمعات الإسلامية في ميادين شتَّى: كالتعليم والصحة، وغيرها.

دراسة وهيبة (2011م)، بعنوان: «المسؤوليَّة الاجتماعيَّة للشركات من منظور الاقتصاد الإسلامي»، وهدفت إلى لفت أنظار المعنيين من فقهاء الأمة واقتصادييها إلى ضرورة التأصيل الشرعي لمفهوم المسؤوليَّة الاجتماعيَّة، واستنباط كل الأحكام الشرعية المُتعلِّقة بها، والواردة في النصوص الشرعية، والتأكيد أنّ الإسلام كان أسبق إلى الاهتمام بهذا المجال من أي نظريَّة وضعية؛ إذ كان الوازع الديني للمسلم هو الدافع الحقيقي له نحو تبني برامج المسؤوليَّة الاجتماعيَّة. والمنهج العلمي المُستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التَّحليلي، وقد توصلت الدراسة إلى النَّتائج الآتية: أداء المسؤوليَّة الاجتماعيَّة في الإسلام واجب ديني، وفضيلة إسلامية سبق الإسلام إليها قبل أن تتطرق لها الأفكار والنُّظُم المُعاصرة. ومن هذا المنطلق أداء المسلمين لهذه المسؤوليَّة استجابةً لأمر الله – عزَّ وجلَّ– وأمر رسوله – صلى الله عليه وسلم – قبل أن يكون تقليدًا أو تنفيذًا لاتفاق عالمي أو دعوات من نُظُم مُستوردة. فمبادئ المسؤوليَّة الاجتماعيَّة مُتأصِّلة في الإسلام؛ لورودها في آيات قرآنية وأحاديث شريفة وقواعد فقهية، وليست مُستحدثة كما تدعي الأنظمة الوضعية، وقد حثَّ التشريع الإسلامي على أداء المسؤوليَّة الاجتماعيَّة، ونظَّم كيفية أدائها باتباع أساليب مُحددة بدقَّة. مثل: فقه الزكاة، وفقه الوقف، والحقوق الواجبة للعُمَّال، والإحسان إلى العُملاء والمُوردين، والصدقات، وغيرها، كما أن أداء المسؤوليَّة الاجتماعيَّة واجب على كل مسلم ومسلمة لصلة ذلك بصحة العقيدة، وليس الهدف من ورائها التكسب المادي، وإنما رضا الله هي الغاية الأولى والأخيرة، وتتعدَّى المسؤوليَّة الاجتماعيَّة في

الإسلام العملين الخيري والتَّطوُّعي أو الهبات المالية إلى بناء المساجد والمراكز التعليمية والصحية وكفالة الأيتام والأرامل، ورعاية المُسنِّين، والحفاظ على حقوق الأُجراء، وكذا حماية الموارد الطبيعية، والحفاظ على البيئة من مُختلف أشكال الفساد، والمُشاركة في التَّنمية الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة. وتتميَّز المسؤوليَّة الاجتماعيَّة في الإسلام بنظرتها الشمولية، فهي لا تُركِّز على النواحي المادية فقط كما هو حال الأنظمة المادية الوضعية، وإنما تشمل سائر المناحي الأدبية والروحية من: حُبٍّ وتعاطُف، وأمر بالمعروف، ونهي عن المنكر.

دراسة السعدي، (2010م) بعنوان: «المسؤوليَّة الاجتماعيَّة لشركات القطاع الخاص ودورها في دعم الجمعيَّات الأهلية بسلطة عمان: دراسة ميدانية على محافظة مسقط»، هدفت إلى التَّعرُّف على واقع المسؤوليَّة الاجتماعيَّة للشركات في سلطنة عمان، والوقوف على الصعوبات والمُعوِّقات التي تعوقها من الوفاء بالتزاماتها الاجتماعيَّة وسبل تطويرها، إضافة إلى تقديم المُقترحات التي من شأنها توظيف برامج المسؤوليَّة الاجتماعيَّة في مُساعدة الجمعيَّات الأهلية على إيصال خدماتها الاجتماعيَّة إلى الشرائح المُستهدفة، وتعزيز قُدراتها على أداء رسالتها، وأخيرًا رفع مستوى وعي المُجتمع بالمسؤوليَّة الاجتماعيَّة وبيان أهميتها للشركة والمُجتمع. وقد اعتمدت الدِّراسة على المنهج الوصفي باتباع طريقة الأنموذج النَّظري. وتوصلت إلى النَّتائج الآتية: تُمارس الشركات المبحوثة المسؤوليَّة الاجتماعيَّة أساسًا؛ لتحسين صورتها لدى المُجتمع والحفاظ على سُمعتها بحيث تكون جيدة طويلة الأمد، ولا تُولي الشركات المبحوثة عند مُمارستها للمسؤوليَّة الاجتماعيَّة صون البيئة الطبيعية أهمية كبيرة، وأبدت الشركات تخوُّفًا كبيرًا من تزايد مطالب المُؤسَّسات المُنتفعة من برامج المسؤوليَّة الاجتماعيَّة للشركات، وقد تبين أن هناك ضعفاً في التنظيم والمتابعة لدى الشركات في مجال المسؤوليَّة الاجتماعيَّة، وكان من أهم الصعوبات التي تعوق انتشار المسؤوليَّة الاجتماعيَّة ضعف دور وسائل الإعلام في التعريف بأهميتها للشركات، ونشر ثقافتها في المُجتمع.

الدراسات التي تناولت المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة:

دراسة مؤسسة الملك خالد الخيريَّة(2016م) بعنوان: «المُؤسَّسات الخيريَّة المانحة في المملكة العربيَّة السعوديَّة حقائق وإحصاءات في عام 2016م»، وهدفت إلى معرفة توجُّهات الدَّعم الخيري لدى المُؤسَّسات، وقد اعتمدت الدِّراسة على المنهج المسحي، وتوصلت إلى نتائج من أهمها: قطاع التعليم من أكثر القطاعات التي تتلقى الدَّعم من المُؤسَّسات الخيريَّة المانحة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، والمُؤسَّسات الخيريَّة المانحة تعتمد على (الوقف) بكونه مصدرًا من مصادر دخلها، والمؤسَّسات الخيريَّة المانحة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة تعرض

المنح والبرامج التي تنفذها رسميًا للتقويم والمتابعة، وقد أشارت المُؤسَّسات الخيريَّة المانحة إلى اللوائح والقوانين على أنها من أبرز العقبات التي تُواجهها، كما أن القطاع الخيري يسهم إسهامًا كبيرًا في تنمية المُجتمع السعودي وفقًا لآراء المُؤسَّسات الخيريَّة المانحة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة.

دراسة مؤسسة أول إنجاز، (2014م)، بعنوان: «التوجهات الجديدة للعمل الخيري بالمملكة العربية السعودية لعام 1433-1437هـ الدمام: بدعم مؤسسة فرحان المبارك الخيري» وهدفت إلى معرفة التوجُّهات الجديدة للعمل الخيري بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، واستخدمت أسلوب دلفي بدعوة (173) شخصاً للمُشاركة في ورش العمل، وشارك فيها (97) شخصًا، بالإضافة إلى عمل مقابلات شخصية ومجموعات تركيز. وكان من أهم نتائجها: أنّ العمل الخيري يتأثَّر بمتغيرات كثيرة في الفترة المقبلة، ويشمل التطوُّر التقني، وزيادة الحضور النسائي في العمل الخيري، كما سيكون قادته من ذوي الكفاءة والمؤهلات العلمية المناسبة وينهجون نهج التخطيط الإستراتيجي، وكذلك يعملون على بناء تحالفات وشراكات، ويتَّبعون أسلوب القيادة الجماعية. ويتَّجه العمل الخيري في المملكة نحو المجال الإغاثي لمُساعدة الفقراء، كما يتبنَّى المجالين التقني والإعلامي بتأسيس جمعيَّات افتراضية ثقافية ودعوية واجتماعيَّة.

دراسة الصالح(2012م)، بعنوان: «المعونة بجهود المُؤسَّسات الخيريَّة المانحة في تنمية المُجتمع المحلي». وهدفت إلى تحديد دور المُؤسَّسات الخيريَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة في خدمة قضايا المُجتمع، ثم بيان رؤية العاملين في تلك المُؤسَّسات. ومن أهم المشروعات التي تمولها في المجال الدعوي: حلقات تحقيق التَّنمية الاجتماعيَّة من النواحي الدعوية والثقافية والتعليمية والأسرية والاقتصاديَّة والمُؤسَّسيَّة والصحية والبيئية والإعلامية، ومُعالجة الفقر. وهي دراسة وصفية اعتمدت على المسح الاجتماعي الشامل.

وتوصلت إلى نتائج من أهمها: اتّسام معظم مجالات الدَّعم في المُؤسَّسات الخيريَّة بالشمولية إزاء تعاملها مع مجالات التَّنمية المُختلفة، بيد أنّ هذه المُؤسَّسات تُركِّز على المجال الدعوي، ومُعالجة الفقر، أمّا من حيث إعداد البرامج فتبنى على أساس الحاجة إلى تحفيظ القرآن الكريم. وفي المجال الثقافي فيهتم بتنظيم الندوات والمُلتقيات العلمية، ونشر الثقافة الإسلامية. في حين تتمثل المشروعات التي تُموِّلها في المجال التعليمي في البرامج الموجَّهة إلى الشباب واللقاءات العلمية. وأمّا في مجال الأسرة فتُركِّز برامجها على تأهيل المُقبلين على الزواج ومُساعدتهم. وفي المجال المُؤسَّسي تسهم بنشر ثقافة العمل المُؤسَّسي، وتطوير القيادات المحلية. بينما المجال الاقتصادي يتمثَّل في نشر ثقافة العمل. وأمّا المجال الصحي فيتمثَّل في علاج المرضى وتجهيز العيادات المُتنقلة. أمّا المشروعات التي تُموِّلها في المجال الإعلامي فتتمثَّل في المواقع الإلكترونية، وفي سعيها إلى مُعالجة الفقر تُركِّز على رعاية الأيتام،

ومُساعدة المُعسرين وأسر السُّجناء. وأمّا المشروعات التي تدعمها في المجال البيئي فمنها: توفير المياه النقية للشرب، ومُكافحة التلوُّث البيئي. أمّا المُعوِّقات التي تُواجه المُؤسَّسات الخيريَّة فتتمثَّل في قلة الدِّراسات العلمية الخاصة بتحديد تلك الاحتياجات.

وحسب ما ورد في معظم الدِّراسات السَّابقة المتوافرة نجد أنّ مفهوم المسؤوليَّة الاجتماعيَّة يتخذ من مُنطلق أُحادي، وقد صعُب تحليله وربطه بمفاهيم أخرى، كما افتقرت بعض الدِّراسات إلى تحليل المفهوم في إطار نظري علمي شمولي؛ ما صعَّب على بعضهم إدراج هذا المفهوم تحت العلوم الاجتماعيَّة أو التربوية أو الإنسانية، وتحديدًا علم الاجتماع أو الاقتصاد أو التربية الإسلامية أو ما يُمكن تصنيفه تصنيفًا تخصصيًّا ضمن إطار علم الاجتماع والتَّنمية (بدري، 2016م).

أظهرت الدِّراسات السَّابقة، أنّ أغلبها تناولت المسؤوليَّة الاجتماعيَّة للقطاع الخاص والشركات الرِّبحية، وبيّنت أن بعض المُؤسَّسات الحكومية ركزت على جانب الوعي بالمسؤوليَّة الاجتماعيَّة، بالإضافة إلى تأكيدها أهمية المسؤوليَّة الاجتماعيَّة في التَّنمية المُستدامة وفوائدها للمُؤسَّسات والمُجتمع، إذن نجد أن بعض الدراسات تناولت المسؤوليَّة الاجتماعيَّة من جوانب محددة، إمّا من حيث الوعي وإما من حيث الأهمية أو الواقع، وفي حين أن أغلب الدِّراسات التي تناولت المُؤسَّسات الخيريَّة ركزت على جوانب الرعاية أكثر من تركيزها على الجوانب التنموية في مسارات تقديم الخدمات لدى هذه المُؤسَّسات.

تعد هذه الدِّراسة الأولى من نوعها – حسب علم الباحث – في العالم العربي؛ لتناولها دور المُؤسَّسات الخيريَّة في المسؤوليَّة الاجتماعيَّة، بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، وكل الدِّراسات التي اطَّلع عليها الباحث تتناول الشركات، ولم يعثر الباحث على دراسة واحدة تتناول المسؤوليَّة الاجتماعيَّة للمُؤسَّسات الخيريَّة والاجتماعيَّة.

وقد زوّدت هذه الدراسة الباحث بنتائج مهمة، لبعضها صلة وثيقة بالدارسة الحالية، ممّا أدى إلى تحديد معالمها الرئيسة، وتحقيق أهدافها، كما استفاد الباحث منها في وضع الإطار النَّظري لهذه الدِّراسة، وإعداد استبانتها. كما أسهمت الدِّراسات السَّابقة في مُناقشة تساؤلاتها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1 – نوع الدِّراسة ومنهجها:

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية، المعتمدة على منهج المسح الاجتماعي.

2 – أداة الدِّراسة وطريقة تصميمها:

صمّم الباحث أداة الدراسة وهي الاستبانة التي شملت عددًا من الأسئلة والفقرات التي تعكس الجوانب المختلفة من أبعاد موضوع الدراسة، وتحقيق أهدافها، والإجابة عن تساؤلاتها المُختلفة، وعرضت على عدد من الأساتذة والمختصين في علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية بجامعة الملك سعود، حيث استفيد من مرئياتهم، كما أعيدت صياغة بعض الأسئلة

والفقـرات وحـذف بعضها الآخر، كذلـك أضيفت عدد مـن الفقـرات والأسـئلة وفق مـا اقترحه المحكمـون. كما لجـأ الباحث إلى اسـتخدام أسـلوب صـدق المضمون، أو صـدق المُحتوى؛ بغـرض التأكُّد من أن مُحتوى الاسـتبانة بعناصرهـا وعباراتهـا مفهومـة للمُجتمع الذي سـيجيب عنهـا، وذلـك عـبر تطبيـق الاسـتبانة تطبيقًـا مبدئيًّـا على عيِّنة صغيرة مـن المُهتمين بالعمل الاجتماعي والمسـؤوليَّة الاجتماعيَّـة، وبلـغ عددهـم (30) فردًا، وتبـيَّن من جرَّاء هـذا التطبيـق وجـود بعض الأسـئلة التي لم يتسـنَّ فهمها لبعـض المبحوثـين، وبعـد معرفـة ذلـك أعيـد النظـر في صياغة العبـارات والأسـئلة والفقرات مـن جديد، ومن ثم حـذف بعضهـا، وتبديـل بعـض الكلـمات والفقرات بأخرى.

كما اسـتخدم معامـل ارتباط بيرسـون لقيـاس صدق الأداة. والجـداول الآتيـة تُبـين صـدق أداة الدراسـة في محاورهـا وعباراتهـا المُختلفـة:

جدول رقم (1):

معامـل ارتبـاط بيرسـون بيـن الدرجـة الكليـة للمحـور ودرجـة كل عبـارة للمحـور الأول: الدور الإسـتراتيجي للمُؤسَّسـات والجمعيـات الخيريَّة في التَّنمية الاجتماعيَّـة.

م	العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
9	الدور الإستراتيجي للمُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التَّنمية الاجتماعيَّة	.692**	**0.05**
10		.709**	**0.05**
11		.595**	**0.05**
12		.832**	**0.05**
13		.767**	**0.05**
14		.669**	**0.05**
15		.691**	**0.05**
16		.645**	**0.05**
17		.477**	**0.05**
18		.456**	**0.05**

جدول رقم (2):

معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمحور ودرجة كل عبارة للمحور الثاني، دور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التَّنمية الاقتصاديَّة.

م	العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
19	دور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التَّنمية الاقتصاديَّة	.735**	**0.05**
20		.719**	**0.05**
21		.810**	**0.05**
22		.864**	**0.05**
23		.792**	**0.05**
24		.672**	**0.05**

جدول رقم (3):

معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمحور ودرجة كل عبارة للمحور الثالث، دور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في المُحافظة على البيئة

م	العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
25	دور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في المُحافظة على البيئة	.592**	**0.05**
26		.602**	**0.05**
27		.733**	**0.05**
28		.849**	**0.05**
29		.762**	**0.05**

جدول رقم (4):

معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمحور ودرجة كل عبارة للمحور الرابع، الأساليب التي تتخذها المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التَّواصُل مع أصحاب المصلحة

م	العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
30	الأساليب التي تتخذها المؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التَّواصُل مع أصحاب المصلحة	.753**	**0.05**
31		.742**	**0.05**
32		.841**	**0.05**
33		.667**	**0.05**
34		.752**	**0.05**
35		.813**	**0.05**
36		.753**	**0.05**
37		.775**	**0.05**
38		.834**	**0.05**
39		.871**	**0.05**
40		.761**	**0.05**

جدول رقم (5):

معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمحور ودرجة كل عبارة للمحور الخامس مُعوِّقات المسؤوليَّة الاجتماعيَّة

م	العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
41	مُعوِّقات المسؤوليَّة الاجتماعيَّة	.673**	**0.05**
42		.717**	**0.05**
43		.637**	**0.05**
44		.759**	**0.05**
45		.829**	**0.05**
46		.880**	**0.05**
47		.831**	**0.05**
48		.801**	**0.05**
49		.675**	**0.05**

تبيَّن من نتائج الجدول الأول والثاني والثالث والرابع والخامس أنّ جميع معامل الارتباط لجميع المحاور تتمتَّع بدرجة عالية من الصدق؛ إذ كانت المعامل كلها قوية، ودالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05).

ولقياس ثبات مُحتوى الاستبانه في محاورها وعباراتها المُختلفة، فقد استخدم معامل ألفا كرونباخ، والجدول الآتي يُبين ذلك كما يلي:

جدول رقم (6):

ثبات المُحتوى باستخدام معامل ألفا كرومباخ لمحاور الأداة وعباراتها.

م	محاور الأداة	عدد العبارات	ثبات المحور	الترتيب
1	دور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التَّنمية الاجتماعيَّة	10	0.85	6
2	دور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التَّنمية الاقتصاديَّة	6	0.86	5
3	دور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في المُحافظة على البيئة	5	0.75	7
4	الأساليب التي تتخذها المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التَّواصُل مع أصحاب المصلحة	11	0.94	1
5	مُعوِّقات المسؤوليَّة الاجتماعيَّة	9	0.90	4
		69	0.893	

يتضح من الجدول رقم (6) أنّ قيمة معامل الثبات العام للاستبانه عالية، حيث بلغت (0.89)، كما تراوحت معاملات الثبات ما بين)0.75-0.92(؛ ما يُشير إلى أن الاستبانه في محاورها المُختلفة تتمتع بخصائص الاختبار الجيد.

وتدل نتائج الصدق والثبات المُشار إليها سابقًا على تمتُّع الأداة بخصائص الاختبار الجيد.

مُجتمع الدراسة وعينتها:

أ- مجتمع الدراسة:

حدّد المُجتمع بنحو (527) جمعية ومؤسسة خيريَّة ولجنة تنمية اجتماعيَّة في مدينة الرياض، والجدول رقم (7) يوضح تفاصيل ذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (7):

المُؤسَّسات والجمعيَّات الخيريَّة ولجان التنمية الاجتماعية بمدينة الرياض.

جمعيَّات أهلية	مُؤسَّسات أهلية	جمعيَّات تعاونية	لجان تنمية	ضيافة أطفال	إرشاد أسري أهلي	إرشاد خيري	بحوث ودراسات	المجموع
188	105	46	100	58	13	10	7	527

ب- عيِّنة الدراسة:

بلغ حجم العيِّنة (26) جمعية ومؤسسة خيرية ولجنة تنمية اجتماعية. وبلغ مجموع العاملين في تلك المؤسسات والجمعيَّات تقريبًا نحو (2200) فرداً، وأمّا حجم عيِّنة الدراسة في حال كون مُجتمعها (2.200) فرد، (327) مُفردة وفقًا لمُعادلة (Crejcie & mowgan, 1970) عند نسبة خطأ 5 ٪.

بناء على ذلك، اختار الباحث (16) مُفردة من كل جمعية ومؤسسة ولجنة تنمية اجتماعيَّة، وبذلك بلغ حجم العيِّنة (327) مُفردة. وبعد جمع البيانات تبيَّن عدم اكتمال (7) استبانات، ومن ثم انحصر حجم العيِّنة في (320) مُفردة تمثل المُؤسَّسات والجمعيَّات الخيريَّة ولجان التَّنمية الاجتماعيَّة بالرياض.

خصائص عينة الدراسة:

يحاول هذا الجزء التعريف بخصائص أفراد عيِّنة الدراسة، من حيث (الجنس، والسن، والمُؤهِّل العلمي، والتَّخصُّص العلمي، وسنوات الخبرة في العمل، والوظيفة الحالية، ومجال عمل المُؤسَّسة، ونوعها)، وفيما يلي بيان ذلك كالآتي:

جدول رقم (8):
توزيع أفراد العينة حسب خصائصهم المختلفة (ن=320)

المتغير	التكرار	النسبة %
وفق الجنس		
ذكر	216	٪67.5
أنثى	104	٪32.5
وفق السن		
أقل من 30 سنة	121	٪37.8
من 30 إلى أقل من 40 سنة	115	٪35.9
من40 إلى أقل من50سنة	64	٪20.0
50 سنة فأكثر	20	٪6.3
وفق المستوى التعليمي		
ثانوي وما دون	44	٪13.8
جامعي	231	٪72.2
ماجستير	34	٪10.6
دكتوراه	11	٪3.4
وفق التخصص العلمي		
علوم اجتماعيَّة	51	٪15.9
علوم نفسيَّة	18	٪5.6
علوم إداريَّة	65	٪20.3
علوم شرعيَّة	119	٪37.2
أخرى	67	٪20.9
وفق سنوات الخبرة		
أقل من 5 سنوات	124	٪38.8

من 5 إلى أقل من10 سنوات	92	٪28.7
من 10 إلى أقل من 15 سنة	49	٪15.3
15سنةفأكثر	55	٪17.2
وفق الوظيفة		
عضومجلس إدارة	30	9.4
مديرتنفيذي	21	6.6
مديرقسـم	55	17.2
مُوظَّف	190	59.4
أخرى	24	7.5
وفق نوع المؤسسة		
جمعية خيريَّة	162	%50.6
مؤسَّسة خيريَّة	37	%11.6
جمعية تعاونيَّة	28	٪٨,٨
لجنة التَّنمية الاجتماعيَّة	91	٪28.4
أخرى	2	٪٠,٦
وفق مجال عمل المؤسسة		
الرعاية الصحية	20	٪6.3
الرعاية الاجتماعيَّة	123	٪38.4
الآبار والمساجد	7	٪2.2
مهنية تدريبية	20	٪6.3
المشاريع التعليمية	48	٪15.0

يعكس الجدول رقم (8) توزيع أفراد عيِّنة الدراسة حسب الجنس، حيث تبيَّن أنّ نسبة الذكور بلغت (67.5 ٪)، في حين بلغت نسبة الإناث (32.5 ٪)، وهذه نتيجة منطقية؛ إذ بدأت تظهر جمعيَّات نسائية بالمملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال العمل الاجتماعي، ويتركَّز أغلبها في المدن الكبرى، ومنها: مدينة الرياض، كما تُشير النتائج إلى تنوُّع أفراد العيِّنة ما بين الذكور والإناث، مما يُعطي آراءً أكثر شمولياً حول مُمارسة نشاطات المُؤسَّسات والجمعيَّات والخيريَّة المسؤوليَّة الاجتماعيَّة.

كما يوضح الجدول نفسه أنّ نسبة (37.8 ٪) كانت من نصيب الفئة التي أعمارها أقل من (30)

سنة، تليهم الفئة التي أعمارها تبدأ من (30) سنة إلى أقل من (40) سنة بنسبة بلغت (35.9 ٪)، وهناك نسبة بلغت (20 ٪) للفئة العُمرية المتراوحة ما بين (40 إلى أقل من 50) سنة، وهناك نسبة بلغت (6.3 ٪) للفئات التي أعمارها تبدأ من (50) سنة فأكثر، وهذا يُبيِّن أنّ معظم أفراد العيِّنة من الشباب والشابات، وهذه النتيجة منطقية أيضًا، حيث إن أغلب سكان المملكة العربيَّة السعوديَّة من فئة الشباب؛ بدليل أن أعمار أغلبية أفراد عيِّنة الدِّراسة بلغت أكثر من 30 سنة؛ وهذا ما ساعد العيِّنة على امتلاك معارفَ وخبرات حول مُمارسات العمل في المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة.

أما من حيث توزيع أفراد العينة حسب التخصص فقد اتضح أنّ نسبة الجامعيين هي العليا وبلغت (72.2 ٪)، في حين يأتي حمله المؤهل الثانوي في المرتبة الثانية؛ إذ بلغت نسبتهم (13.8 ٪)، أما حملة درجة الدكتوراه فبلغت النسبة (3.4 ٪) وهي نسبة معقولة يمكن أن تسهم في تحسين الأداء وتوجيه الأفراد نحو تحمل المسؤولية، والاهتمام بالعمل الطوعي، وبلغت نسبة حملة درجة الماجستير (10 ٪)؛ مما يعكس أنّ أغلب أفراد العينة من حملة الشهادة الجامعية أو الشهادات العليا التي يمكن أن تسهم في التوعية المجتمعية والتنمية المستدامة.

أمّا بخصوص توزيع أفراد عينة الدراسة وفق التخصص فقد تبين من نتائج الجدول رقم (21) الذي يُوضِّح توزيع أفراد عيِّنة الدراسة حسب التَّخصُّص أنّ نسبة أصحاب التَّخصُّصات الشرعية بلغت (37.2 ٪)، في حين بلغت نسبة الذين لم يذكروا تخصصاتهم (20.9 ٪)، وأمّا الذين ذكروا أن تخصصهم في العلوم الإدارية فبلغت نسبتهم (20.3 ٪)، أمّا في مجال العلوم الاجتماعيَّة فكانت نسبتهم (15.9 ٪)، وهناك نسبة بلغت (5.6 ٪) للذين ذكروا أنّ تخصصهم في العلوم النفسية، وهذا النتيجة منطقية، لارتباط العمل الخيري في المملكة العربيَّة السعوديَّة بالثقافة الدينية والالتزام الديني أكثر من ارتباطه بالعمل الاجتماعي المُؤسَّسي.

أمّا فيما يخص توزيع أفراد عيِّنة الدراسة حسب سنوات الخبرة، فهناك نسبة بلغت (38.8 ٪) من نصيب الذين سنوات خبرتهم أقل من خمس سنوات، وهذه النتيجة منطقية أيضًا، لأن أغلب أفراد العينة حديثو العمل في المُؤسَّسات الخيريَّة، ثم يليهم أصحاب الخبرة من خمس إلى عشر سنوات بنسبة بلغت (28.7 ٪)، ثم يليهم من كانت نسبتهم أكثر من (15) سنة، وبلغت (17.2 ٪)، أمّا الذين كانت سنوات خبرتهم تتراوح ما بين (10 و15) سنة فبلغت نسبتهم (15.3 ٪)، وتعد منطقية، لأن الجمعيَّات في عمومها والمُؤسَّسات الخيريَّة تعتمد على التَّطوُّع اعتمادًا كبيرًا. ومن وجهة نظر الباحث، فإن هذا الأمر غير جيِّد لتلك الجمعيات والمُؤسَّسات، حيث ينبغي أن توفر لعامليها استقرارًا وظيفيًّا، لا أن تكون محطة عبور لوظائف أخرى: كالمُؤسَّسات الحكومية أو الشركات.

وتعكس هذه النتيجة في الوقت نفسه تنوُّع الخبرات العمليَّة؛ فالخبرة تُعد من أكثر العوامل المُؤثِّرة في إبداء الآراء نحو مُمارسات المُؤسَّسات.

يُلحظ من نتائج الجدول السابق أنّ النسبة العُظمى كانت من نصيب المُوظَّفين (59.4 ٪)، في حين بلغت نسبة الذين يشغلون وظيفة مدير قسم (17.2 ٪)، ثم يليهم الذين ذكروا أن وظيفتهم الحالية أعضاء مجلس إدارة وبلغت نسبتهم (9.4 ٪)، أما الذين يشغلون وظائف أخرى غير مُحدَّدة فكانت نسبتهم (7.5 ٪)، وهناك نسبة بلغت (6.6 ٪) للذين ذكروا أنّ مسمى وظيفتهم الحالية مديرون تنفيذيون، وهذه نتيجة منطقية؛ لأن عيِّنة البحث تستهدف المُوظَّفين العاملين بالجمعيَّات والمُؤسَّسات الخيريَّة، وتنوُّع الفئات الوظيفية لأفراد العيِّنة يُعطي خبرات أكثر حول مُمارسة المسؤوليَّة الاجتماعيَّة في المُؤسَّسات الخيريَّة.

أمّا فيما يتعلق بتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب نوع المؤسسة فقد تبين أن نصف أفراد العيِّنة يعملون في جمعيَّات خيريَّة، بنسبة بلغت (50.6 ٪)، ثم يليهم الذين يعملون في لجان التَّنمية الاجتماعيَّة بنسبة بلغت (28.4 ٪) ثم الذين ذكروا أنهم يعملون في مُؤسَّسات خيريَّة بنسبة بلغت (11.6 ٪)، أمّا الجمعيَّات التعاونية فبلغت نسبة الذين يعملون فيها (8.8 ٪)، وأخيرًا الذين ذكروا أنهم يعملون في مُؤسَّسات أخرى بنسبة بلغت (0.6 ٪) ، وهذه نتيجة منطقية أيضًا، حيث يغلب على العمل الخيري والاجتماعي التوجُّه الخيري رغم وجود مُؤسَّسات مُتعدِّدة في جوانب الخدمة الاجتماعيَّة.

أمّا فيما يخص توزيع أفراد عيِّنة الدراسة حسب مجال عمل المُؤسَّسة، فقد بينت النتائج نسبة (38.4 ٪) كانت من نصيب الذين يعملون في مجال الرعاية الاجتماعيَّة، ثم يليهم الذين يعملون في مُؤسَّسات مُتعدِّدة الأغراض بنسبة بلغت (31.9 ٪)، ثم تليهم الذين يعملون في مجال المشاريع التعليمية بنسبة بلغت (15 ٪)، وتساوت مجالات الرعاية الصحية والمهنية التدريبية بنسبة بلغت (6.3 ٪) لكل منهما، وأخيرًا بلغت نسبة الذين يعملون في مجال الآبار والمساجد (2.2 ٪).

وتعدّ هذه النتيجة مقبولة، إذ بدأت المُؤسَّسات الخيريَّة والاجتماعيَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة تتنوَّع من حيث الأهداف والأغراض، وأصبحت كلمة (الخيري) نشاطًا من النشاطات الممارسة لدى هذه المُؤسَّسات حسب أنظمة وزارة العمل والتَّنمية الاجتماعيَّة، كما بدأت تنتشر جمعيَّات ومؤسسات جديدة لا تقتصر على العمل الخيري فقط، بل تهتم بجوانب أخرى: كالجانب التعليمي، والصحي، والتنموي، والتدريبي، وإن كان الهدف من نشأتها ينطلق من منطلق ديني.

نتائجُ الدِّراسة ومُناقشتُها.

أولًا: نتائج التساؤل الأول: تمثل هذا التساؤل في الآتي:-

ما دور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التَّنمية الاجتماعيَّة؟

ولقد أجيب عن هذا التساؤل عبر (10) فقرات، وطُلب من أفراد عينة الدراسة الاستجابة لتلك الفقرات بالاستناد إلى مقياس خماسي يضم الآتي: «موافق بشدة، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق بشدة». ولمعرفة رأي أفراد عيِّنة الدراسة حول دور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التَّنمية الاجتماعيَّة، يمكن استعراض نتائج الجدول رقم (9) الذي سيُجيب عن هذا التَّساؤل كما يلي:

جدول رقم (9):

البيانات الوصفية لرأي أفراد عينة الدراسة حول دور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التَّنمية الاجتماعيَّة (ن = 320).

م	العبارة	موافق بشدة		موافق		لا أدري		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
9	تشارك المُؤسَّسة في الفعاليات والمناسبات الاجتماعيَّة المُختلفة.	117	36.6	114	35.6	72	22.5	14	4.4	3	0.9	4.03	0.923	1
10	تقدم المُؤسَّسة مشاريع اجتماعيَّة تسهم في تنمية المُجتمع.	97	30.3	128	40	74	23.1	16	5	5	1.6	3.93	0.934	2
11	تقدم المُؤسَّسة برامج للمنح التعليمية لبعض الفئات.	55	17.2	78	24.4	106	33.1	57	17.8	24	7.5	3.26	1.16	10
12	تهتم المُؤسَّسة بقياس أثر المشاريع التي تدعمها أو تنفذها.	61	19.1	105	32.8	109	34.1	31	9.7	14	4.4	3.53	1.044	6
13	مشاريع المُؤسَّسة مبنية على دراسات معدّة وأولويات المُجتمع.	57	17.8	103	32.2	114	35.6	34	10.6	12	3.8	3.5	1.023	7
14	تشارك المُؤسَّسة في توعية أفراد المُجتمع في المجال الاجتماعي والاقتصادي.	75	23.4	106	33.1	105	32.8	29	9.1	5	1.6	3.68	0.982	4
15	تُتيح المُؤسَّسة فرصًا لمُؤسَّسات المُجتمع لاستخدام مرافقها.	69	21.6	102	31.9	113	35.3	30	9.4	6	1.9	3.62	0.985	5
16	تسعى المُؤسَّسة إلى عقد شراكات مع القطاع الخاص لتنفيذ مشاريع تنموية مشتركة.	102	31.9	103	32.2	85	26.6	25	7.8	5	1.6	3.85	1.009	3
17	تركز المُؤسَّسة على دعم البرامج ذات الطابع الديني أكثر من غيرها.	56	17.5	75	23.4	107	33.4	67	20.9	15	4.7	3.28	1.121	9
18	تركز المُؤسَّسة على رعاية الفئات المحتاجة أكثر من تمكينها.	69	21.6	68	21.3	126	39.4	47	14.7	10	3.1	3.43	1.078	8
المتوسط العام للمحور = 3.5														

يعكس الجدول رقم (9) البيانات الوصفية لرأي أفراد عيِّنة الدراسة حول دور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التَّنمية الاجتماعيَّة، وتبيَّن أنّ أفراد العيِّنة في عمومهم يوافقون على أنّ للمُؤسَّسات الخيريَّة دورًا في التَّنمية الاجتماعيَّة؛ إذ بلغ المتوسط العام للمحور (3.5)، وحصلت «تشارك المُؤسَّسة في الفعاليات والمناسبات الاجتماعيَّة المُختلفة» على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (4.03)، وانحراف معياري قدره (0.923)، وأمّا المرتبة الأخيرة فكانت من نصيب العبارة القائلة «تقدم المُؤسَّسة برامج للمنح التعليمية لبعض الفئات»، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (3.26)، وانحراف معياري قدره (1.16)، وجاء ترتيب العبارات الخاصة بدور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التنمية الاجتماعية وفق هذا المحور كما يلي:

1. «**تشارك المُؤسَّسة في الفعاليات والمناسبات الاجتماعيَّة المُختلفة**»: جاءت هذه العبارة في المرتبة الأوَّلى بمتوسط حسابي بلغ (4.03)، وانحراف معياري قدره (0.923) لأن مشاركة المؤسسة في الفعاليات والمناسبات الاجتماعية المختلفة في المجتمع يعدّ ذلك دورًا مهمًا في تحقيق المسؤولية الاجتماعية وذلك من خلال الرعاية والدعم المالي، والمشاركة في النشاطات المختلفة داخل المجتمع وهذا بدوره يمثل نوعاً من الدعاية للجمعية أو المؤسسة والتعريف بها .
2. «**تقدم المُؤسَّسة مشاريع اجتماعيَّة تسهم في تنمية المُجتمع**»: حصلت هذه العبارة على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.93)، وانحراف معياري قدره (0.934)، تتطلب دائماً مشاريع التنمية الاجتماعية في المجتمعات المشاركة بين القطاع العام والخاص والمواطنين حتى تحقق التنمية دورها في النهوض بالمجتمع ومؤسساته، وعندما تقوم الجمعيات أو المؤسسات الخيرية بهذا الدور تصبح قد ساهمت إسهاما فاعلًا في تحقيق المسؤولية الاجتماعية.
3. «**تسعى المُؤسَّسة إلى عقد شراكات مع القطاع الخاص لتنفيذ مشاريع تنموية مشتركة**»: أتت هذه العبارة في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.85)، وانحراف معياري قدره (1.009)، عقد شركات بين المؤسسات والجمعيات مع القطاع الخاص لتنفيذ المشروعات يعد أمرًا مهمًا لأن القطاع الخاص يحرص على نجاح مشاريعه التي ينفذها أو يشارك فيها وهذا بدوره يؤدي إلى نجاح المشروعات التي تقوم بها المؤسسات والجميعات، مما يؤدي لخدمة المجتمع وتحقيق المسؤولية الاجتماعية تجاهه بصورة ناجحة وإيجابية.
4. «**تشارك المُؤسَّسة في توعية أفراد المُجتمع في المجال الاجتماعي والاقتصادي**»: تبوأت هذه

العبارة المرتبة الرَّابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.68)، وانحراف معياري قدره (0.982)، أي عمل أو مشروع تنموي أو اقتصادي لكي ينجح لابد أن تسبقه توعية كاملة لأفراد المجتمع بأهميته ودوره في تحقيق الرفاهية لأفراد المجتمع، وتعد المشاركة في توعية أفراد المجتمع دورًا مهمًا في تحقيق المسؤولية.

5. «**تُتيح المُؤسَّسة فرصًا لمُؤسَّسات المُجتمع لاستخدام مرافقها**»: حصلت هذه العبارة على المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (3.62)، وانحراف معياري قدره (0.985)، فمن ضمن إسهام المؤسسات في تحقيق المسؤولية المجتمعية إتاحتها فرصًا لمؤسسات المجتمع لاستخدام مرافقها مما يؤدي إلى التفاعل بينها وبين مؤسسات المجتمع الأمر الذي يسهم في تحقيق المسؤولية الاجتماعية.

6. «**تهتم المُؤسَّسة بقياس أثر المشاريع التي تدعمها أو تنفذها**»: جاءت هذه العبارة في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي بلغ (3.53)، وانحراف معياري قدره (1.044)، وهذا ما يسمى بالتغذية الراجعة للتأكد من نجاح مشاريعها من عدمه والعمل على تطويرها والنهوض بها لكي تحقق تنمية المجتمع.

7. «**مشاريع المُؤسَّسة مبنية على دراسات معّدة وأولويات المُجتمع**»: كان من نصيب هذه العبارة المرتبة السابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.50)، وانحراف معياري قدره (1.023)، إذا كانت مشاريع المؤسسات منطلقة من دراسات لمعرفة أولويات المجتمع فهذا يعد دورًا إيجابيًا في تنمية المجتمع وتحقيق دورها في المسؤولية المجتمعية.

8. «**تُركِّز المُؤسَّسة على رعاية الفئات المحتاجة أكثر من تمكينها**»: استحوذت هذه العبارة على المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي بلغ (3.43)، وانحراف معياري قدره (1.078)، وهذا من القطاعات المهمة التي ينبغي الاهتمام بها في المجتمعات.

9. «**تُركِّز المُؤسَّسة على دعم البرامج ذات الطابع الديني أكثر من غيرها**»: جاءت هذه العبارة في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي بلغ (3.28)، وانحراف معياري قدره (1.121).

10. «تقدم المُؤسَّسة برامج للمنح التعليمية لبعض الفئات»، حصلت هذه العبارة على المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.26)، وانحراف معياري قدره (1.16).

كما اتضح أنّ جميع نتائج هذا المحور لها مُمارسات عالية في المُؤسَّسات الخيريَّة، وبلغ متوسطها الحسابي (3.50)، وهذه نتائج منطقية تحمل نظرة إيجابية للعاملين تجاه هذه المُؤسَّسات، ودورها في التَّنمية الاجتماعيَّة بمجالات عديدة، بالإضافة إلى إسهامها

في مجـال التدريـب والتأهيل والتوعيـة والتثقيف، وهذه مـن الوظائـف الرئيسـية لهـذه المُؤسَّسـات، وتتفق هذه النتائـج مـع مـا توصلـت إليـه دراسـة مؤسسـة الملـك خالـد (2016م)، التـي بينـت مشـاركة المُؤسَّسـات في الفعاليـات والمناسـبات الاجتماعيَّة، وتقديمها مشـاريع اجتماعيَّـة تُسـهم في تنميـة المُجتمع، وعقدهـا شراكات مع القطاع الخاص لتنفيذ مشـاريع تنموية، وإسـهامها في التوعيـة في المجالين الاجتماعي والاقتصادي، وقياسـها أثر المشـاريع التي تدعمهـا أو تنفذها، وتبنيها المشـاريع المبنيـة على الدِّراسـات والأولويـات، بالإضافة إلى علو مسـتوى ممارسـة النشـاطات المتعلقة بها.

جـاءت عبـارة « **تركـز المُؤسَّسـة على رعايـة الفئات المحتاجـة أكثر مـن تمكينهـا**» في المرتبة الثامنة بمتوسـط حسـابي بلـغ (3.43)، وانحـراف معيـاري قـدره (1.078)، وهـذا يعنـي أنّ هـذه المُؤسَّسـات تُركِّز على الرعايـة أكثـر مـن تركيزهـا عـلى التَّنميـة الاجتماعيَّـة التـي يسـعى لهـا المُجتمع، لا سـيَّما أن الرعايـة ضرورية لبعـض الفئـات التـي تحتـاج إليهـا، أمّـا عبـارة « **تُركِّز المُؤسَّسـة عـلى دعـم البرامـج ذات الطابـع الدينـي أكثر مـن غيرها**»، فقـد جـاءت في المرتبة التاسـعة بمتوسـط حسـابي بلـغ (3.28)، وانحـراف معيـاري قـدره (1.121)، وبدرجـة مُمارسـة منخفضـة؛ وهذا ما يجعل للمجتمـع أولويـات ينبغـي أن تحظـى بالاهتـمام أكثـر مـن غيرهـا، وتنعكس عـلى التَّنميـة الاجتماعيَّـة، وعلى الرغـم من أن نظـرة العاملـين كانت إيجابية تجـاه الدور التنمـوي، فقد أشـارت رؤية المملكة العربيَّة السـعوديَّة لعـام 2030م إلى أن درجة إسـهامها في التَّنمية ضعيفة؛ لذلـك وضعـت وزارة العمـل والتَّنميـة عـدَّة برامـج ومُبـادرات تطويريـة لهـذا القطـاع حتى يكون مُسـاهمًا أكثـر في التَّنميـة الاجتماعيَّـة. وتتفـق هـذه النتيجـة مـع مـا توصلـت إليـه دراسـة (**أول إنجـاز، 2014م**)، إذ أظهـرت أنّ العمـل الخـيري في المملكـة العربيَّـة السـعوديَّة يتجـه نحـو المجـال الإغاثـي: كمُسـاعدة الفقـراء، وتبنَّـى المجالـين التِّقنـي والإعلامـي عـبر تأسـيس جمعيَّـات افتراضية: ثقافية ودعويـة واجتماعيَّة، **كـما تتَّفـق هـذه النتيجة أيضًـا إلى حدٍّ ما مـع ما خلصت إليه دراسـة (الصالـح، 2012م)**، فقـد كان من نتائجها أنّ معظـم مجـالات الدَّعم في المُؤسَّسـات الخيريَّة تتَّسـم بالشُّـمولية تجـاه الجوانـب التنمويـة المُختلفـة، بيـد أنّ هـذه المُؤسَّسـات تُركِّز على المجـال الدعـوي، ومُعالجة مشـكلة الفقر.

وبذلـك تكـون نظريَّـة الـدور فاعلة إذا مـا وُجدت في المُؤسَّسـات التَّطوُّعيـة مظلَّة تنظيمية عامة من شـأنها تنظيـم تلك المُؤسَّسـات؛ لتُـؤدِّي عملهـا بطريقة تكفل للمُجتمـع تحقيـق الرفاهيـة، ورعايـة بعـض فئاتـه. كما تُؤكِّـد نظريَّـة النَّسَـق الاجتماعـي أنّ هـذه المُؤسَّسـات أبنيـة اجتماعيَّـة تُـؤدِّي دورًا اجتماعيًّا، يُـؤدِّي إلى تكافل المُجتمـع وتكاملـه، بـما يُعـزِّز التَّنميـة الاجتماعيَّـة بجميـع قطاعاتهـا، وكذلك الحـال مع نظريَّـة أصحاب المصلحـة، بحكـم أنّ المُجتمـع داخـل ضمـن أصحاب المصلحـة مـن قيـام هـذه المُؤسَّسـات، ولذلـك لا بُـدَّ أن تعمـل عـلى توفـير مـا يحتـاج إليـه المُجتمـع بتغطيـة

جوانب تنموية قد لا تستطيع المُؤسَّسات الحكومية تلبيتها. وأمّا نظريَّة النظام العالمي الحديث فتعتمد على المُشاركة المُجتمعية، وتعزيز دور المُؤسَّسات الاجتماعيَّة بما يسهم في تفعيل جميع أفراد المُجتمع؛ لتحقيق نهضته البشرية والعُمرانية، وتُشاركها أيضًا هذا الاهتمام النظريَّة المُؤسَّسيَّة الجديدة.

ثانيًا: نتائج التساؤل الثاني: حدد هذا التساؤل في الآتي:

ما دور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التَّنمية الاقتصاديَّة؟

أجيب عن هذا التَّساؤل عبر (6) فقرات، وطُلب من أفراد عينة الدراسة الاستجابة لتلك الفقرات بالاستناد إلى مقياس خماسي يضم الآتي: «موافق بشدة، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق بشدة»، ولمعرفة رأي أفراد عيِّنة الدراسة حول دور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التَّنمية الاقتصاديَّة، يمكن استعراض نتائج الجدول رقم (10) الذي سيُجيب عن هذا التساؤل على النحو الآتي:

جدول رقم (10):
البيانات الوصفية لرأي أفراد عينة الدراسة حول دور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التَّنمية الاقتصاديَّة (ن=320).

م	العبارة	موافق بشدة		موافق		لا أدري		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
19	تسهم المُؤسَّسة في دعم المشروعات الصغيرة.	67	20.9	79	24.7	118	36.9	49	15.3	7	2.2	3.47	1.053	1
20	تهتم المُؤسَّسة بدعم مشاريع الأسر المنتجة.	84	26.3	58	18.1	114	35.6	52	16.3	12	3.8	3.47	1.152	2
21	تحرص المُؤسَّسة على تبنِّي ودعم مشاريع رُوَّاد الأعمال.	53	16.6	63	19.7	126	39.4	67	20.9	11	3.4	3.25	1.071	5
22	تسعى المُؤسَّسة إلى دعم الأبحاث العلمية التي من نتائجها مشاريع تنموية.	37	11.6	72	22.5	117	36.6	68	21.3	26	8.1	3.08	1.106	6
23	تسعى المُؤسَّسة إلى دعم المشاريع التي تُولِّد فُرص عمل.	43	13.4	77	24.1	137	42.8	50	15.6	13	4.1	3.27	1.013	4
24	تقترح المُؤسَّسة مشاريع اقتصاديَّة تسهم في التَّنمية.	46	14.4	71	22.2	140	43.8	54	16.9	9	2.8	3.28	1	3
المتوسط العام للمحور = 3.30														

يعكس الجدول رقم (10) البيانات الوصفية لرأي أفراد عيِّنة الدراسة حول دور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التَّنمية الاقتصاديَّة، وقد تبين أنّ أفراد العيِّنة في عمومهم يوافقون على أنّ للمُؤسَّسات الخيريَّة دورًا في التَّنمية الاقتصاديَّة؛ إذ بلغ المتوسط العام للمحور (3.3)، وحصلت عبارة «تسهم المُؤسَّسة في دعم المشروعات الصغيرة» على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.47)، وانحراف معياري قدره (1.05)، وأمّا المرتبة الأخير فكانت من نصيب العبارة الآتية: «تسعى المُؤسَّسة إلى دعم الأبحاث العلمية التي من نتائجها مشاريع تنموية»، بمتوسط حسابي بلغ (3.08)، وانحراف معياري قدره (1.106)، وجاء ترتيب العبارات الخاصة بدور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التَّنمية الاقتصاديَّة وفق هذا المحور كما يلي:

1. «تسهم المُؤسَّسة في دعم المشروعات الصغيرة»: جاءت هذه العبارة في المرتبة الأوَّلى بمتوسط حسابي بلغ (3.47)، وانحراف معياري قدره (1.053).
2. «تهتم المُؤسَّسة بدعم مشاريع الأسر المنتجة»: جاءت هذه العبارة في المرتبة الثَّانية بمتوسط حسابي بلغ (3.47)، وانحراف معياري قدره (1.152).
3. «تقترح المُؤسَّسة مشاريع اقتصاديَّة تسهم في التَّنمية»: أتت هذه العبارة في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.28)، وانحراف معياري قدره (1).
4. «تسعى المُؤسَّسة إلى دعم المشاريع التي تُولِّد فرص عمل»: حصلت هذه العبارة على المرتبة الرَّابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.27)، وانحراف معياري قدره (1.013).
5. «تحرص المُؤسَّسة على تبنِّي ودعم مشاريع رُوَّاد الأعمال»: استحوذت هذه العبارة على المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (3.25)،وانحراف معياري قدره(1.071).
6. «تسعى المُؤسَّسة إلى دعم الأبحاث العلمية التي من نتائجها مشاريع تنموية»: تبوأت هذه العبارة المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.08)، وانحراف معياري قدره (1.106).

يعد دعم المشروعات الصغيرة والأسر المنتجة واقتراح مشاريع اقتصادية تسهم في التنمية ودعم المشاريع التي تولد فرص عمل ودعم مشاريع رواد الأعمال وكذلك الأبحاث العلمية التي تسهم في إيجاد مشاريع تنموية للمجتمع كل ذلك يعد دورًا مهمًا للمؤسسات والجمعيات الخيرية في التنمية الاقتصادية في تلك المجالات والنهوض بها مما يحقق الأثر الفعال للمسؤولية الاجتماعية.

تعدّ نتائج هذا المحور المتمثل في دور التنمية الاقتصادية منطقية ولها مُمارسات متوسطة في عمومها، حيث تهتم هذه المُؤسَّسات بدعم المشروعات الصغيرة للأفراد والأسر المنتجة لكونها من أهم

المشاريع المرسومة ضمن خططها الإستراتيجية، وجاءت الممارسات المتعلقة بالإسهام في المشروعات الصغيرة، ودعم الأسر المنتجة بدرجة عالية، في حين جاء اقتراح مشاريع تسهم في التَّنمية، ودعم المشاريع التي تُولِّد فُرص عمل، ودعم الأبحاث العلمية التي من نتائجها مشاريع تنموية بدرجة ممارسة مُنخفضة. وهذه النتيجة تنسجم مع أهداف هذه المُؤسَّسات التي تُحَّدد في سياق بعض المشاريع، في نطاق قُدراتها، وقد لا تتَّجه المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة إلى المشاريع الكبيرة المعتمدة على الوقف، كما جاء في دراسة (حيزوم، 2016م) التي حرصت على دراسة مدى فاعلية المسؤوليَّة الاجتماعيَّة من خلال نظام الوقف الإسلامي، وبيان دوره الوظيفي في العمل الاجتماعي عمومًا، وفي مجال تمويل المرافق الخدمية خصوصًا: كالتعليم، والصحة، وتثبيت دعائم التكامل الاجتماعي، ومُحاربة الفقر، ودراسة حراسة الثغور، وحفظ بيضة الدولة. وهذه النتيجة تتَّفق مع ما توصل إليه دراسة (وهيبة، 2011م)؛ عند بيانها أنّ المسؤوليَّة الاجتماعيَّة في الإسلام تتعدَّى العمل الخيري والتَّطوُّعي أو الهبات المالية إلى بناء المساجد والمراكز التعليمية والصحية، وكفالة الأيتام والأرامل، ورعاية المُسنِّين، والحفاظ على حقوق الأُجراء، وحماية الموارد الطبيعية، والحفاظ على البيئة من مُختلف أشكال الفساد، والمُشاركة في التَّنمية الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه دراسة (العربي وطربيا، 2012م)، و(مؤسسة الملك خالد، 2016م). كما تتفق النتيجة نفسها مع ما جاء في رؤية المملكة العربيَّة السعوديَّة لعام (2030م)، وذلك في إشارتها إلى رفع الميزانية المرصودة للتَّطوُّع من (22) مليونًا إلى (450) مليون ريال سعودي بحلول عام (2030م)، وهذا يُؤكِّد أن للمُؤسَّسات الخيريَّة دورًا في التَّنمية الاقتصادية، وإن كان هذا الدور دون مستوى الطموح والتطلع.

وبما أنّ المُؤسَّسات والجمعيَّات الخيريَّة تتَّجه نحو العمل الاجتماعي والإنساني والخيري، فإنّ عليها دورًا في التَّنمية الاقتصاديَّة عبر مباشرة الإنتاج، العمل على استثمار الموارد المُتاحة، سواء أمادية كانت أم مالية، أم بشريَّة، وتوظيفها وفق الضوابط الشرعية والأخلاقية بما يسهم في تحقيق التَّنمية الاقتصاديَّة؛ فالإسلام يدعو إلى تحصيل الثروة وتنميتها باتباع الأساليب المشروعة كجانب من جوانب تحقيق المسؤوليَّة الاجتماعيَّة، المعتمدة على التعاون والتكافل والتكامل؛ وكل ذلك من أجل التَّنمية الاقتصاديَّة المسهمة في التقدم الاجتماعي، وهذا يتوافق مع ما تذهب إليه نظريَّة النَّسَق الاجتماعي التي ترى أنّ المُؤسَّسات التنموية تسهم في التَّنمية الاقتصاديَّة، وكذلك الحال مع نظريَّة التَّبادُل الاجتماعي التي ترى أن وجود تبادل بين أفراد المُجتمع واستثمار القُدرات وتوظيف الإمكانات عبر مشاريع تنموية تخدم الجانب الاقتصادي، سوف يؤثر حتمًا في الجانب الاجتماعي، وهذه النتيجة أيضًا تتَّفق مع ما ذهبت إليه نظريَّة الدور، إذ إن لهذه المُؤسَّسات الاجتماعيَّة

والخيريَّـة دورًا في تحقيق التَّنمية الاقتصاديَّة باسـتحداث مشـاريع وبرامـج تسـهم في خفـض مُعـدَّلات البطالـة لـدى الأفـراد، بحيـث تُهيَّـأ الفُرص لمُمارسـة نشـاطات مُختلفـة تُـؤدِّي إلى زيـادة دخـل الفـرد في المُجتمـع، مثـل: المشروعـات الصغـيرة أو المتوسـطة أو الكبيرة أو الـشروع في برامج تنمويـة تأهيلية، تُؤدِّي إلى الاسـتثمار بمشـاريع متنوعـة، تمثـل الجوانـب المهمـة لتطبيـق المؤسسـات والجمعيـات الخيريـة معايـير المسـؤوليَّة الاجتماعيَّـة؛ للإسـهام في تحقيـق النمـو الاقتصـادي والتقـدم الاجتماعـي.

ثالثًـا: نتائـج التسـاؤل الثالث: تمثَّل هذا التَّسـاؤل في الآتي:

مـا دور المُؤسَّسـات والجمعيات الخيريَّـة في المُحافظة عـلى البيئة؟

أجيـب عـن هـذا التَّسـاؤل عـبر (5) فقـرات، وطُلـب مـن أفـراد عينـة الدراسـة الاسـتجابة لتلـك الفقـرات بالاسـتناد إلى مقيـاس خمـاسي يضـم الآتي: «موافـق بشـدة، موافـق، لا أدري، غـير موافـق، غـير موافق بشـدة»، ولمعرفـة رأي أفراد عيِّنة الدراسـة حول دور المُؤسَّسـات والجمعيـات الخيريَّـة في المُحافظـة على البيئـة، يمكـن اسـتعراض نتائـج الجـدول رقـم (11) الـذي سـيُجيب عـن هـذا التَّسـاؤل عـلى النحـو الآتي:

جدول رقم (11):
البيانات الوصفية لرأي أفراد عينة الدراسة حول دور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في المُحافظة على البيئة (ن=320).

م	العبارة	موافق بشدة		موافق		لا أدري		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
25	تعمل المُؤسَّسة على تقليص تكاليف المياه والطاقة.	45	14.1	92	28.7	128	40	50	15.6	5	1.6	3.38	0.962	2
26	تعمل على تدوير النفايات داخل المُؤسَّسة.	34	10.6	57	17.8	103	32.2	103	32.2	23	7.2	2.93	1.1	4
27	تحرص المُؤسَّسة على نظافة البيئة المُحيطة بها.	59	18.4	87	27.2	121	37.8	45	14.1	8	2.5	3.45	1.025	1
28	تدعم المُؤسَّسة المُبادرات والمشاريع المُتعلِّقة بحماية البيئة والمُحافظة عليها.	40	12.5	75	23.4	137	42.8	57	17.8	11	3.4	3.24	0.998	3
29	تُصمِّم المُؤسَّسة المباني التابعة لها وفق اشتراطات المباني الخضراء.	33	10.3	38	11.9	136	42.5	87	27.2	26	8.1	2.89	1.058	5
المتوسط العام للمحور = 3.18														

يعكس الجدول رقم (11) البيانات الوصفية لرأي أفراد عيِّنة الدراسة حول دور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في المُحافظة على البيئة، وتبيَّن أنّ أفراد العيِّنة في عمومهم يوافقون على أنّ للمُؤسَّسات الخيريَّة دورًا في المُحافظة على البيئة؛ إذ بلغ المتوسط العام للمحور (3.18)، وحصلت عبارة «تحرص المُؤسَّسة على نظافة البيئة المُحيطة بها» على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.45)، وانحراف معياري قدره (1.025)، وبدرجة مُمارسة مُرتفعة، وأمّا المرتبة الأخيرة فكانت من نصيب العبارة الآتية «تُصمِّم المُؤسَّسة المباني التابعة لها وفق اشتراطات المباني الخضراء»، وبمتوسط حسابي بلغ (2.89)، وانحراف معياري قدره (1.06)، وجاء ترتيب العبارات االخاصة بدور المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة وفق هذا المحور مرتبة كالآتي:

1. «**تحرص المُؤسَّسة على نظافة البيئة المُحيطة بها**»: وجاءت هذه العبارة في المرتبة الأوَّلي بمتوسط حسابي بلغ (3.45)، وانحراف معياري قدره (1.025).
2. «**تعمل المُؤسَّسة على تقليص تكاليف المياه والطاقة**»: حصلت هذه العبارة على المرتبة الثَّانية بمتوسط حسابي بلغ (3.38)، وانحراف معياري قدره (0.962).
3. «**تدعم المُؤسَّسة المُبادرات والمشاريع المُتعلِّقة بحمايةالبيئة والمُحافظةعليها**»: أتت هذه العبارة في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.24)،وانحراف معياري قدره(0.998).
4. «**تعمل على تدوير النفايات داخل المُؤسَّسة**»: جاءت هذه العبارة في المرتبة الرَّابعة بمتوسط حسابي بلغ (2.93)، وانحراف معياري قدره (1.1).
5. «**تُصمِّم المُؤسَّسة المباني التابعة لها وفق اشتراطات المباني الخضراء**»، حصلت هذه العبارة على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.89)، وانحراف معياري قدره (1.058).

يعدّ الاهتمام بالبيئة في جوانبها المختلفة من الأمور المهمة في هذا العصر وأصبحت هناك العديد من الجمعيات والمؤسسات التي تدعوا إلى الاهتمام بالبيئة في مختلفة أنحاء العالم ويلاحظ أن هناك اهتمام بالنواحي البيئة في أنظمة المملكة العربية السعودية المختلفة واشتراطات على المؤسسات والجمعيات الخيرية للاهتمام بالبيئة في برامجها وأنشطتها وهذا بدوره يعد من صميم تحقيق المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع.

تعدّ نتائج هذا المحور مقبولة، وقد تراوحت المُمارسة ما بين متوسطة إلى مُنخفضة، وهذا يعود إلى كون هذه المُؤسَّسات خيريَّة واجتماعيَّة تهتم بالبيئة المحيطة بها في جميع ممارساتها، وذلك من منطلق أن الدين الإسلامي يحثُّ على احترام البيئة وصونها، وذلك رغم مجئ عبارتي «تعمل على تدوير النفايات داخل المُؤسَّسات»، و« تُصمِّم

المُؤسَّسة المباني التابعة لها وفق اشتراطات المباني الخضراء.» في المرتبة الأخيرة وبدرجة مُمارسات ضعيفة .

وهذا في نظر الباحث يرجع إلى بعد الأهداف التي وضعتها هذه المُؤسَّسات عن هذا الاهتمام، وربما لا يكون لديها نفايات تستحق الاهتمام والعناية، كما أنّ الدِّراسات السَّابقة التي اطَّلع عليها الباحث، والتي تناولت المُؤسَّسات الخيريَّة والأهلية، لم تتطرق لهذا المحور، ولم تفرده بالدِّراسة، في حين توجد دراسات قريبة منها، وتتَّفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (العبدان، 2014م)، في إشارتها إلى اهتمام الشركات بتنظيم خطة للطوارئ في حال حدوث كوارث بيئية، وإسهامها مع الجهات ذات العلاقة في المُحافظة على نظافة البيئة؛ لأن طبيعة أعمالها تؤدي إلى نتائج مضرة في البيئة، ومن منطلق المسؤوليَّة الاجتماعيَّة عليها معالجة الأضرار التي تُحدثها.

وهذه المُمارسات أساسية في تطبيق المسؤوليَّة الاجتماعية لدى المُؤسَّسات والجمعيات كافة، دون استثناء، وتحتاج إلى أن توضع ضمن أهدافها وخططها الإستراتيجيَّة. وهذه النتيجة تتَّفق مع ما أسفرت عنه دراسة (وهيبة، 2011م)، في حين تختلف عما توصلت إليه دراسة (السعدي، 2010م)، التي كان من نتائجها أن الشركات لا تُولي اهتمامًا عند مُمارستها المسؤوليَّة الاجتماعيَّة البيئية وصونها من الأضرار، وتختلف الدِّراسات حول الشركات عن التي أعدّت المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة من حيث الأهداف، إذ ربما تهتم الشركات بالربح على حساب البيئة، وهذه المُمارسة تتعارض مع مبادئ المسؤولية الاجتماعيَّة، وقوانين الاهتمام بالبيئة وهو ما تُؤكِّد عليه نظريَّة أصحاب المصلحة، التي ترى أنّ البيئة جزء أساسي من مكوّنات المُجتمع، وهذا يعني أنّ المُحافظة عليها مسؤوليَّة الجميع بلا استثناء. ولا ننسى أن القاعدة الشريعة للإسلام سبّاقة للنَّظريات والقوانين الوضعية في الجانب الاجتماعي، والاهتمام بالبيئة.

رابعًا: نتائج التساؤل الرابع: تمثَّل هذا التَّساؤل في الآتي:

ما الأساليب التي تتَّخذها المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التَّواصُل مع أصحاب المصلحة؟

أجيب عن هذا التَّساؤل عبر (11) فقرة، وطُلب من أفراد عينة الدراسة الاستجابة لتلك الفقرات بالاستناد إلى مقياس خماسي يضم الآتي: «موافق بشدة، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق بشدة»، ولمعرفة رأي أفراد عيِّنة الدراسة حول الأساليب التي تتَّخذها المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التَّواصُل مع أصحاب المصلحة، يمكن استعراض نتائج الجدول رقم (12) الذي سيُجيب عن هذا التَّساؤل على النحو الآتي:

جدول رقم (12):
البيانات الوصفية لرأي أفراد عينة الدراسة حول الأساليب التي تتخذها المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة في التَّواصُل مع أصحاب المصلحة (ن = 320).

م	العبارة	موافق بشدة		موافق		لا أدري		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
30	تنظم المُؤسَّسة لقاءات دورية مع أصحاب المصلحة.	47	14.7	109	34.1	124	38.8	37	11.6	3	0.9	3.5	0.913	8
31	تتواصل المُؤسَّسة مع أصحاب المصلحة عبر وسائل التَّواصُل الاجتماعي.	112	35	117	36.6	33	10.3	2	0.6	112	35	3.58	0.916	4
32	يتم التَّواصُل من خلال الدِّراسات والمسوحات الاستطلاعية.	42	13.1	88	27.5	119	37.2	58	18.1	13	4.1	3.28	1.035	10
33	يتم التَّواصُل من خلال المقابلات مع المستفيدين من الخدمات.	62	19.4	94	29.4	127	39.7	33	10.3	4	1.3	3.55	0.959	7
34	يتم التَّواصُل عبر عقد اجتماعات مع الخبراء والمختصين بالعمل التنموي.	61	19.1	105	32.8	117	36.6	33	10.3	4	1.3	3.58	0.953	5
35	تتواصل المُؤسَّسة مع أصحاب المصلحة عبر الموقع الإلكتروني.	53	16.6	94	29.4	125	39.1	44	13.8	4	1.3	3.46	0.966	9
36	تحرص المُؤسَّسة على الاستفادة من المُقترحات والشكاوى المقدمة من المستفيدين.	62	19.4	104	32.5	116	36.3	32	10	6	1.9	3.58	0.973	6
37	توجد جهة متخصصة بالمُؤسَّسة لدراسة نتائج التَّواصُل مع أصحاب المصلحة.	48	15	70	21.9	132	41.3	44	13.8	26	8.1	3.22	1.112	11
38	المُؤسَّسة تسعى إلى تعزيز صورتها الذهنية في المُجتمع.	116	36.3	97	30.3	92	28.7	10	3.1	5	1.6	3.97	0.958	1
39	المُؤسَّسة تصدر تقارير دورية عن الأداء الإداري والمالي بشفافية.	85	26.6	87	27.2	100	31.3	33	10.3	15	4.7	3.61	1.123	3
40	تهتم المُؤسَّسة بقياس مستوى الرضا عن خدماتها.	79	24.7	91	28.4	115	35.9	28	8.8	7	2.2	3.65	1.016	2
المتوسط العام للمحور = 3.5														

يُوضِّح الجدول رقم (12) البيانات الوصفية لرأي أفراد عيِّنة الدراسة **حول الأساليب التي تتخذها المُؤسَّسة في التَّواصُل مع أصحاب المصلحة**، وتبيَّن أنّ أفراد العيِّنة في عمومهم يوافقون على هذه الأساليب؛ إذ بلغ المتوسط العام للمحور (3.5)، وجاءت عبارة «**المُؤسَّسة تسعى لتعزيز صورتها الذهنية في المُجتمع**» في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.97) وانحراف معياري قدره (0.958)، وأمّا المرتبة الأخير فكانت من نصيب العبارة «**توجد جهة متخصصة بالمُؤسَّسة لدراسة**

نتائج التَّواصُل مع أصحاب المصلحة»، وبمتوسط حسابي بلغ (3.2)، وانحراف معياري قدره (1.12)، وجاءت العبارات الخاصة بالأساليب التي تتخذها المؤسسات والجمعيات الخيرية في التَّواصُل مع أصحاب المصلحة وفق هذا المحور مرتبة كما يلي :

1. «**المُؤسَّسة تسعى لتعزيز صورتها الذهنية في المُجتمع**»: أتت هذه العبارة في المرتبة الأوَّلى بمتوسط حسابي بلغ (3.97)، وانحراف معياري قدره (0.958).
2. «**تهتم المُؤسَّسة بقياس مستوى الرضا عن خدماتها**»: جاءت العبارة في المرتبة الثَّانية بمتوسط حسابي بلغ (3.65)، وانحراف معياري قدره (1.016).
3. «**المُؤسَّسة تصدر تقارير دورية عن الأداء الإداري والمالي بشفافية**»: حصلت هذه العبارة على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.61)، وانحراف معياري قدره (1.123).
4. «**تتواصل المُؤسَّسة مع أصحاب المصلحة عبر وسائل التَّواصُل الاجتماعي**»: تبوأت هذه العبارة المرتبة الرَّابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.58)،وانحراف معياري قدره(0.916).
5. «**يتم التَّواصُل عبر عقد اجتماعات مع الخبراء والمختصين بالعمل التنموي**»، جاءت هذه العبارة في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (3.58)، وانحراف معياري قدره (0.953).
6. «**تحرص المُؤسَّسة على الاستفادة من المُقترحات والشكاوى المقدمة من المستفيدين**»: حصلت هذه العبارة على المرتبة السادسة بمتوسط حسابي بلغ (3.58)، وانحراف معياري قدره (0.973).
7. «**يتم التَّواصُل من خلال المقابلات مع المستفيدين من الخدمات**»: جاءت هذه العبارة في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.55)،وانحراف معياري قدره(0.959).
8. «**تنظم المُؤسَّسة لقاءات دورية مع أصحاب المصلحة**»: أتت هذه العبارة في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي بلغ (3.50)، وانحراف معياري قدره (0.913).
9. «**تتواصل المُؤسَّسة مع أصحاب المصلحة عبر الموقع الإلكتروني**»: حصلت هذه العبارة على المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي بلغ (3.46)، وانحراف معياري قدره (0.966).
10. «**يتم التَّواصُل من خلال الدِّراسات والمسوحات الاستطلاعية**»: جاءت هذه العبارة في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي بلغ (3.28)، وانحراف معياري قدره (1.035).
11. «**توجد جهة متخصصة بالمُؤسَّسة لدراسة نتائج التَّواصُل مع أصحاب المصلحة**»:

استحوذت هذه العبارة على المرتبة الأخيرة بمتوسط بلغ (3.22)، وانحراف معياري قدره (1.112).

تعدّ جميع النَّتائج المستخلصة من هذا المحور منطقية، كما أنّ درجة مُمارساتها عالية؛ لأن جميع الجهات تسعى إلى التَّواصُل مع جميع أصحاب المصلحة تواصلًا فعّالًا؛ حتى تحسن من صورتها أمام المُجتمع باستخدام جميع الوسائل المُتاحة للحصول على الدَّعم المالي، ولا سيَّما أن هذا النوع من التَّواصُل يعدّ من أهم الوسائل التي تستخدمها المُؤسَّسات في تعزيز موقفها لدى أصحاب المصلحة، بل هي من المُمارسات المهمة في تحقيق المسؤوليَّة الاجتماعيَّة، لأن نتائج تطبيق إستراتيجيات التَّواصُل تنعكس على المُنظَّمات عمومًا، والمُؤسَّسات الخيريَّة خصوصًا، وذلك باستثناء التَّواصُل من خلال الدِّراسات والمسوحات الاستطلاعية، فقد جاءت درجة الممارسة منخفضة، وذلك على الرغم من أهمية هذه الوسيلة لتلك المُؤسَّسات، كذلك حصلت عبارة: «توجد جهة متخصصة بالمؤسسة لدراسة نتائج التَّواصُل مع أصحاب المصلحة»، على درجة منخفضة، مما يعني أن الوسائل السَّابقة ربما تكون مجرد وسائل غير فاعلة، وفي حال عدم وجود جهة تدرس نتائج هذا التَّواصُل واللقاءات، فإنّ هذا يجعل التعامل مع الوسائل السَّابقة مضيعة للوقت.

وحريّ بالذكر أن الباحث لم يطَّلع على دراسات سابقة تناولت هذا المحور في إطار المسؤوليَّة الاجتماعيَّة، لا على مستوى الشركات ولا على مستوى المُؤسَّسات الخيريَّة والأهلية، وهنا تبرز أهمية هذه الدِّراسة في كونها الدِّراسة الأولى التي تناولت هذه المُؤسَّسات في محيط هذا الجانب.

وهذه النتيجة تتفق مع ما ذهبت إليه نظريَّة أصحاب المصلحة، فكلما كان هناك تواصل جيِّد مع أصحاب المصلحة بكل شرائحهم وباستخدام جميع الوسائل المُتاحة، المباشرة منها وغير المباشرة، كان العائد جيدًا على المُؤسَّسة وسبل أداء برامجها، وهذا ما تؤكده أيضًا نظريَّة التَّبادُل الاجتماعي، حيث يفترض أن تتبادل هذه المُؤسَّسات والجمعيات الخيريَّة المعلومات والبرامج مع أصحاب المصلحة، سواء أكان ذلك داخل المُؤسَّسة أم خارجها، وينتج عن هذا التَّبادُل الاجتماعي ولاء وظيفي للمؤسسة، وأداء العاملين العمل بإتقان، وتقليل التكاليف. وعلى المستوى الخارجي ينتج قبولٌ اجتماعيٌّ ودعمٌ ماليٌّ ومعنويٌّ يساعد على أداء أدوارها؛ وكلما كانت لدى هذه المُؤسَّسات الخيريَّة إستراتيجيَّة واضحة، وتُناسب كل شريحة، وتختار الوسائل المناسبة لها، انعكس ذلك على تطوُّرها وتقدمها، ومن ثم يتحقق الإسهام الفعَّال في المسؤوليَّة الاجتماعيَّة التي تعدّ هدفًا من أهداف التَّنمية المُستدامة.

خامسًا: نتائج التساؤل الخامس: تمثل هذا التساؤل في الآتي:

ما المُعوِّقات التي تحدّ من تطبيق المسؤوليَّة الاجتماعيَّة في المؤسسات والجمعيات الخيرية؟

أجيب عن هذا التَّساؤل عبر (9) فقرات، وطُلب من أفراد عينة الدراسة الاستجابة لتلك الفقرات بالاستناد إلى مقياس خماسي يضم الآتي: «موافق بشدة، موافق، لا أدري، غير موافق،غير موافق بشدة»، ولمعرفة رأي أفراد عيِّنة الدراسة حول المُعوِّقات التي تحدّ من تطبيق المسؤوليَّة الاجتماعيَّة في أوساط المؤسسات والجمعيات الخيرية، يمكن استعراض نتائج الجدول رقم (13) الذي سيُجيب عن هذا التَّساؤل على النحو الآتي:

جدول رقم (13):
البيانات الوصفية لرأي أفراد عينة الدراسة حول المُعوِّقات التي تحدّ من تطبيق المسؤوليَّة الاجتماعيَّة (ن=320).

م	العبارة	موافق بشدة		موافق		لا أدري		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
41	عدم وجود خطة استراتيجيَّة للمسؤوليَّة الاجتماعيَّة بالمُؤسَّسة.	55	17.2	83	25.9	121	37.8	47	14.7	14	4.4	3.37	1.066	9
42	قلة المخصصات المالية لبرامج المسؤوليَّة الاجتماعيَّة في موازنة المُؤسَّسة.	81	25.3	95	29.7	104	32.5	31	9.7	9	2.8	3.65	1.049	5
43	عدم اقتناع أصحاب المُؤسَّسات بأهمية المسؤوليَّة الاجتماعيَّة.	58	18.1	85	26.6	121	37.8	43	13.4	13	4.1	3.41	1.059	8
44	عدم وجود معايير واضحة لتقويم المسؤوليَّة الاجتماعيَّة بالمُؤسَّسات.	69	21.6	79	24.7	136	42.5	32	10	4	1.3	3.55	0.978	7
45	قلة الكوادر المتخصصة في مجال المسؤوليَّة الاجتماعيَّة	79	24.7	87	27.2	116	36.3	36	11.3	2	0.6	3.64	0.995	6
46	نُدرة الدِّراسات العلمية المُتعلِّقة بالمسؤوليَّة الاجتماعيَّة للمُؤسَّسات الخيريَّة.	83	25.9	86	26.9	124	38.8	24	7.5	3	0.9	3.69	0.97	3
47	عدم إشراك العاملين وأفراد المُجتمع في تحديد نشاطات المسؤوليَّة الاجتماعيَّة.	86	26.9	86	26.9	113	35.3	29	9.1	6	1.9	3.68	1.026	4
48	التداخل بين مفهوم العمل الخيري والمسؤوليَّة الاجتماعيَّة في المُؤسَّسة.	103	32.2	83	25.9	104	32.5	24	7.5	6	1.9	3.79	1.037	2
49	توجد بعض القيود من المُؤسَّسات الحكومية على تقديم الخدمات الاجتماعيَّة.	100	31.3	110	34.4	82	25.6	21	6.6	7	2.2	3.86	1.006	1
المتوسط العام للمحور = 3.62														

يعكس الجدول رقم (13) البيانات الوصفية لرأي أفراد عيِّنة الدراسة حول المُعوِّقات التي تحدّ من تطبيق المسؤوليَّة الاجتماعيَّة في أوساط المؤسسات والجمعيات الخيرية، وتبيَّن أنّ أفراد العيِّنة في عمومهم يوافقون على تلك المُعوِّقات؛ إذ بلغ المتوسط العام للمحور (3.62)، وجاءت عبارة «توجد بعض القيود من المُؤسَّسات الحكومية على تقديم الخدمات الاجتماعيَّة» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.86) وانحراف معياري قدره (1.01)، أمّا المرتبة الأخيرة فكانت من نصيب العبارة الاتية: «عدم وجود خطة إستراتيجيَّة للمسؤوليَّة الاجتماعيَّة بالمُؤسَّسة» بمتوسط حسابي بلغ (3.37)، وانحراف معياري قدره (1.06)، وجاء ترتيب العبارت الخاصة بالمُعوِّقات التي تحّد من تطبيق المسؤولية الاجتماعيَّة وفق هذا المحور مرتبة كالآتي:

1. «توجد بعض القيود من المُؤسَّسات الحكومية على تقديم الخدمات الاجتماعيَّة»: جاءت هذه العبارة في المرتبة الأوَّلى بمتوسط حسابي حسابي بلغ (3.86)، وانحراف معياري قدره (1.006).
2. «التداخل بين مفهوم العمل الخيري والمسؤوليَّة الاجتماعيَّة في المُؤسَّسة»: حصلت هذه العبارة على المرتبة الثَّانية بمتوسط حسابي بلغ (3.79)، وانحراف معياري قدره (1.037).
3. «نُدرة الدِّراسات العلمية المُتعلِّقة بالمسؤوليَّة الاجتماعيَّة للمُؤسَّسات الخيريَّة»: أتت هذه العبارة في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.69)، وانحراف معياري قدره (0.97).
4. «عدم إشراك العاملين وأفراد المُجتمع في تحديد نشاطات المسؤوليَّة الاجتماعيَّة»: حصلت هذه العبارة على المرتبة الرَّابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.68)، وانحراف معياري قدره (1.026).
5. «قلة المخصصات المالية لبرامج المسؤوليَّة الاجتماعيَّة في موازنة المُؤسَّسة»: جاءت هذه العبارة في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (3.65)، وانحراف معياري قدره (1.049).
6. «قلة الكوادر المتخصصة في مجال المسؤوليَّة الاجتماعيَّة»: أتت هذه العبارة في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي بلغ (3.64)، وانحراف معياري قدره (0.995).
7. «عدم وجود معايير واضحة لتقويم المسؤوليَّة الاجتماعيَّة في المُؤسَّسات»: حصلت هذه العبارة على المرتبة السابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.55)، وانحراف معياري قدره (0.978).
8. «عدم اقتناع أصحاب المُؤسَّسات بأهمية المسؤوليَّة الاجتماعيَّة»: جاءت هذه العبارة في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي بلغ (3.41)، وانحراف معياري قدره (1.059).

9. «**عـدم وجـود خطـة إسـتراتيجيَّة للمسـؤوليَّة الاجتماعيَّـة بالمُؤسَّسـة**»: أتـت هـذه العبـارة في المرتبة الأخيرة بمتوسـط حسـابي بلغ (3.37)، وانحـراف معيـاري قـدره (1.066).

ناقـش هـذا المحـور عـددًا مـن المعوقـات التـي تحـد مـن تطبيـق المسـؤولية الاجتماعيـة في المؤسسـات والجمعيـات الخيريـة حيـث يسـهم ضعـف مسـتوى ثقافـة المسـؤولية الاجتماعيـة، لـدى معظـم أصحـاب القـرار في المؤسسـات والجمعيـات الخيريـة، في إعاقـة تنفيـذ عديـد مـن البرامـج، أو عـدم تحقيـق غيرهـا للأهـداف المنشـودة منهـا، ويخلـق في الوقـت نفسـه فجـوة بـين توجهـات ومقاصد تلـك البرامـج والنتائج المتحققـة منهـا، والتداخـل بـين مفهوم العمـل الخيري والمسـؤولية الاجتماعيـة ونـدة الدراسـات المتعلقـة بهـا إلى جانـب غيـاب التخطيـط الإسـتراتيجي لأعـمال المسـؤولية الاجتماعيـة. ولمـا للمسـؤولية الاجتماعيـة مـن آثـار اقتصاديـة واجتماعيـة وتنموية عـلى القطاعين العـام والخـاص في أي بلـد في العـالم لا بـد مـن العمـل عـلى حـل هـذه المعوقـات

تعـدّ جميـع هـذه النَّتائـج منطقيـة؛ إذ جـاءت هذه المُعوِّقـات بدرجـات عاليـة، ما عدا عبـارة «عدم وجود خطـة إسـتراتيجية للمسـؤوليَّة الاجتماعيَّة بالمُؤسَّسـة»، فقـد جـاءت بدرجة منخفضـة، وتتَّفق هـذه النتيجة مع أغلـب مـا توصلـت إليه الدِّراسـات السـابقة كدراسـة كل مـن: (الغرفـة التجاريـة بالريـاض، 2016م)، و (العبـدان، 2014م)، و(مؤسسـة الملك خالـد الخيريَّة، 2016م)، و (الصالـح، 2012م)، وكلهـا أشـارت إلى وجـود بعـض القيـود مـن المُؤسَّسـات الحكوميـة عـلى تقديـم الـشركات أو المُؤسَّسـات الخيريَّـة والاجتماعيَّـة الخدمـات الاجتماعيَّـة، وكانت أبـرز هـذه المعوقات في هـذا السـياق، وذلـك في ظـل غيـاب الدِّراسـات التي تُحـدِّد الأولويات.

وتتَّفـق هـذه النَّتائـج الكميـة مـع مـا أسـفرت عنـه الدِّراسـات السَّـابقة التـي تناولـت المسـؤوليَّة الاجتماعيَّـة، عـلى مسـتوى الـشركات والمُؤسَّسـات الخيريَّـة.

توصيات:

تعـد المسـؤوليَّة الاجتماعيَّـة إحـدى الأدوات المُهمَّة في تحقيـق التَّنميـة المُسـتدامة، والمؤسسـات والجمعيات الخيريـة هـي الدعامـة الأساسـية في تحقيـق ذلـك، ونجاحهـا في القيـام بدورهـا في المسـؤولية الاجتماعيـة يمثـل المنطلـق الإسـتراتيجي لأنشـطة العديـد مـن المنظـمات في المجتمعـات الحديثـة حيـث أصبـح توجيه المؤسسـات والجمعيـات الخيريـة نحـو خدمـة المجتمع هاجسًـا مثلـه مثل المنافسـة عـلى العمـلاء، ومن خلال مـا توصلـت إليـه الدراسـة مـن نتائـج فقـد خرجـت بالتوصيـات الآتيـة:-

1. العمل على تفعيل دور المؤسسات والجمعيات الخيرية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية، وذلك من خلال التزمها بثلاث مبادئ هي: الاحترام والمسؤولية تجاه العاملين وأفراد المجتمع، دعم

المجتمع ومساندته، حماية البيئة، ونشر الوعي من خلال أجهزة الإعلام المختلفة، ووسائل التواصل الاجتماعي بثقافة المسؤولية الاجتماعية وتعزيزها، وذلك بوضع برامج توعوية لها تتناولها من حيث مفهومها، وأهميتها في تحقيق التَّنمية المُستدامة.

2. أكدت نتائج الدراسة الدور الكبير للمؤسسات والجمعيات الخيرية في التنمية الاقتصادية في المجتمع وعليه توصي الدراسة بتفعيل هذا الدور عن طريق إيجاد ودعم برامج اجتماعية، اقتصادية، وثقافية مستدامة مستقاة من الاحتياجات والأولويات الوطنية، والاستثمار في الموارد البشرية وخلق فرص عمل وإيجاد بيئة صحية آمنة، وحل المشكلات الاجتماعية في البلاد من خلال تفعيل مفهوم المسؤولية المجتمعية في المؤسسات والجمعيات الخيرية.

3. حيث عكست نتائج الدراسة ما للمؤسسات والجمعيات الخيرية من دور في المحافظة على البيئة، وعليه توصي بضرورة إلزام الشركات بالقوانين المختلفة خاصة في ما يتعلق بالحفاظ على البيئة، واهتمام بهموم المجتمع والبيئة اهتمامًا كافيًا، والأخذ بعين الاعتبار ثلاثية أضلاع التنمية المستدامة وهي النمو الاقتصادي والتقدم الاجتماعي، وحماية البيئة. سواء من حيث الالتزام بتوافق المنتج الذي تقدمه الشركة للمجتمع مع البيئة أو من حيث المبادرة بتقديم ما يخدم البيئة ويحسن من الظروف البيئية في المجتمع، ومعالجة المشاكل البيئية المختلفة.

4. يتضمن مفهوم المسؤولية الاجتماعية للمؤسسات والجمعيات الخيرية ضرورة وجود علاقات ووسائل اتصال مع أصحاب المصلحة بها والمجتمع بشكل عام، وعليه توصي الدراسة بضرورة دمج المسؤولية الاجتماعية في رسالة ورؤية وفلسفة المؤسسات والجمعيات الخيرية، وكذلك تقوية العلاقات مع أصحاب المصلحة من خلال الإجابة عن التساؤلات التي تشغلهم، والاستمرار في الحوار مع كافة الأطراف المعنية في المجتمع.

5. أكدت نتائج الدراسة وجود العديد من المعوقات التي تواجه دور المؤسسات والجمعيات الخيرية في المسؤولية الاجتماعية، وعليه توصي الدراسة بإزالة تلك المعوقات من خلال العمل على نشر المسؤولية الاجتماعية لديها، والعمل على إيجاد أطر عمل جذابة للمسؤولية الاجتماعية للشركات، وتحفيز الشركات للقيام بمسؤوليتها الاجتماعية لتشمل

مسـؤوليتها تجـاه أفـراد المجتمـع المتعاملـين معهـــا، والعمـــل إيجـــاد فـــرص عمـــل للشـــباب لاســـتيعاب مشـــكلة البطالـــة، وأن تصبـح المسـؤولية المجتمعيـة مأثـرة في المجتمـع وفي التنيمـة المسـتدامة مـن خـلال أخذهـــا شـــكلا تنظيميـــاً ومؤسســـيًا لـــه خطـــة وأهـــداف محـــددة.

المصادر والمراجـــــــع:

أولًا/ المصادر والمراجع العربية:

أحمد، عمر عبد الجبار محمد. (2000م). نظريات اجتماعية معاصرة. ط. 1، الخرطوم: مطابع جامعه الخرطوم.

بـدري، أميرة يوسـف بابكـر. (2016م). المسـؤولية الاجتماعية تحليل مضمون معرفي، الرياض: الشبكة السـعودية للمسـؤولية الاجتماعيـة.

البريثـن، عبـد العزيـز عبـد الله. (2014م). معجـم المصطلحـات الاجتماعيـة. ط. 1، الريـاض: مؤسسـة الملـك خالـد الخيريـة.

حجـازي، محمـد فـؤاد. (1980م). النظريـات الاجتماعيـة. ط. 1، ،القاهـرة: مكتبـة وهبـة.

حجـازي، مصطفـى. (2012م). نحـو سياسـة اجتماعيـة خليجيـة لـلأسرة مـن الرعايـة إلى التمكـين. ط. 1، البحريـن: المكتـب التنفيـذي لمجلـس وزراء الشـؤون الاجتماعيـة لـدول مجلـس التعـاون.

الحسـن، احسـان محمـد. (2005م). النظريـات الاجتماعيـة المتقدمـة: دراسـة تحليليـه في النظريـات الاجتماعيـة المعاصرة،عـمان: دار وائـل.

حيـزوم، عبـد الرحيـم. (2016م). المسـؤولية المجتمعيـة مـن خـلال نظـام الوقـف الاسـلامي، المؤتمـر العلمـي الـدولي الاول للمسـؤولية المجتمعيـة، الدوحـة.

خمـش، مجـد الديـن عمـر خـيري. (1999م). علـم الاجتـماع: المنهـج والموضـوع. ط. 1، عـمان: دار مجـدلاوي للنـشر.

السـعدي. سـيف بـن نـاصر (2010م). المسـؤولية الاجتماعيـة لـشركات القطـاع الخـاص ودورهـا في دعـم الجمعيـات الاهليـة في سـلطة عمان. رسـالة ماجسـتير غير منشـورة، كليـة الآداب، سـلطنة عـمان: جامعـه السـلطان قابـوس.

شـويخ، هنـاء احمـد. (2016م). دور بعـض المحـددات الديموغرافيـة والنفسـية في القيـام بسـلوك المسـؤولية الاجتماعيـة بـين طـلاب الجامعـة، المؤتمـر الـدولي العلمي الاول للمسـؤولية الاجتماعيـة: الدوحـة.

الصالـح، عبدالكريـم عبدالرحمـن. (2012م). جهـود المؤسسـات الخيريـة المانحـة في تنميـة المجتمـع المحـلي. رسـالة ماجسـتيرغير منشـورة، كليـة العلـوم الاجتماعية. الريـاض: جامعـه الامـام محمـد بـن سـعود الاسـلامية.

العبـدان، الاء محمـد عبـد العزيـز. (2014م). معوقـات اداء المسـؤولية الاجتماعيـة للقطـاع الخـاص في المجتمـع السـعودي. رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، الريـاض: جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية.

عثـمان، سـيد أحمـد. (2010م). التحليـل الاخلاقـي للمسـؤولية الاجتماعيـة. ط. 1، القاهـرة: مكتبـة الانجلـو المصريـة.

العـربي، مصطفـى، طربيـا نذيـر. (2012م). المسـؤولية الاجتماعيـة للمصـارف الإسـلامية تحليـل تجربـة المـصرف الإسـلامي للتنميـة، الملتقـى الـدولي الثالـث لمنظـمات الأعـمال والمسـؤولية الاجتماعيـة. بشـار، الجزائـر: جامعـه بشـار.

عرعـور، مليكـة. (2017م)، المسـؤولية الاجتماعيـة وافرازاتهـا مـن منظـور سوسـيولوجي، المؤتمـر الـدولي العلمـي الثـاني للمسـؤولية الاجتماعيـة، الدوحـة.

الغرفـة التجاريـة بالريـاض. (2016م). دور القطـاع الخـاص بالمسـؤولية الاجتماعيـة المسـتدامة، الريـاض.

الفيـزوز، آبـاد. (1407). القامـوس المحيـط. ط. 2، بـيروت: مؤسسـة الرسـالة.

القحطاني، سلطان مناحي. (2012م). تقويم فاعليه المشروعات الصغيرة بالجمعيات الخيرية. ط. 1، الرياض: وزارة الشؤون الاجتماعية.

الكحلاوي، رجب محمد السيد. (2016م). حدود الرقابة الإدارية على الجمعيات والمؤسسات الأهلية، القاهرة: دار النهضة العربية.

المحمود، محمد عبد العزيز. (2015). المسؤولية الجنائية عن إساءة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي. ط. 1، الرياض: دار جواهر التراث للنشر.

مؤسسة الملك خالد الخيرية. (2014م). تصنيف الجمعيات الخيرية في المملكة العربية السعودية. ط. 1، الرياض: المملكة العربية السعودية.

مؤسسة الملك خالد الخيرية. (2016م). المؤسسات الخيرية المانحة: حقائق وإحصاءات. الرياض: إصدارات مؤسسة الملك خالد الخيرية.

مؤسسة اول انجاز. (2014م). التوجهات الجديدة للعمل الخيري بالمملكة العربية السعودية لعام 1433-1437هـ الدمام: مؤسسة فرحان المبارك الخيري.

وهيبة، مقدم. (2011م). المسؤولية الاجتماعية للشركات من منظور الاقتصاد الإسلامي. الملتقى الدولي الأول:»الاقتصاد الإسلامي: الواقع ورهانات المستقبل». الجزائر: المركز الجامعي بغرداية، معهد العلوم الاقتصادية.

ثانياً / المراجع الأجنبية والعربية المترجمة:

Ahmad, Omar Abdelgabar Mohammed. (2000). Contemporary Social Theories (1st ed., in Arabic). Khartoum Khartoum: University Press.

Al-Abdan, Alaa Mohammed Abdul Aziz. (2014). Obstacles to the Performance of Social Responsibility of the Private Sector in Saudi Society (Unpublished Master Thesis, in Arabic). Riyadh: Imam Muhammad bin Saud University.

Al-Arabi, Mustafa, Tarbia Nazir. (2012). Social Responsibility of Islamic Banks-Analysis of the Experience of the Islamic Development Bank, 3rd International Forum of Business Organizations and Social Responsibility (in Arabic). Bashar, Algeria: University of Bashar.

Al-Barthin, Abdul Aziz Abdullah. (2014). Glossary of Social Terms (in Arabic). Riyadh: King Khalid Foundation.

Al-Kahlawi, Rajab Mohamed Al-Sayed. (2016). The limits of administrative control on associations and private institutions (in Arabic). Cairo: Dar Al-Nahda Al-Arabiya.

Al-Mahmoud, Muhammad Abdul Aziz. (2015). Criminal Responsibility for Misuse of Social Media (in Arabic). Riyadh: Jawahar Al-Tarath Publishing House.

Al-Qahtani, Sultan Menahi. (2012). Evaluation of Small Projects in Charity Societies (in Arabic). Riyadh: Ministry of Social Affairs.

Al-Saadi, Saif Nasser. (2010). *Social Responsibility of Private Sector Companies and Their Role in the Work of NGOs in Amman Sultanat (in Arabic*). Unpublished Master Thesis, Faculty of Arts. Oman: Sultan Qaboos University.

Al-Saleh, Abdul Karim Abdulrahman. (2012). The Efforts of Charity Institutions in Community Development, Master Thesis (in Arabic). Riyadh: Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Faculty of Social Sciences.

Aroar, Malika. (2017). Social Responsibility and its Implications from a Sociological Perspective (in Arabic). The 2nd International Conference on Social Responsibility, Doha: Qatar.

Badri, Amira Youssef Babeker. (2016). Social Responsibility-Content Analysis of knowledge, Riyadh (in Arabic). Riyadh: Saudi Social Responsibility Network.

First Achievement Foundation, (Awal Enjaz). (2014). *New Directions for Charitable Work in the Kingdom of Saudi Arabia for the year 1433-1437H*. Dammam: Supported by Farhan Al-Mubarak Al-Khairi Foundation.

Hassan, Ihsan Mohamed. (2005). *Advanced social theories: Analytical study in contemporary social theories* (in Arabic). Amman: Dar Wael.

Haysoum, Abdul Rahim. (2016). Social Responsibility through the Islamic Endowment System, the First International Conference on Community Responsibility (in Arabic), Doha: Qatar.

Hijazi, Mohamed Fouad. (1980). Social Theories, (in Arabic, 1st ed.). Cairo: Wahba Library.

Hijazi, Mustafa. (2012). Towards a Gulf Social Policy for the Family from Care to Empowerment (in Arabic, 1st ed.). Bahrain: Executive Office of the Council of Ministers of Social Affairs of the GCC States.

Khamesh, Majd al-Din Omar Khairy. (1999). Sociology: the curriculum and the subject, (I 1), Amman (in

Arabic): Dar Majdlawi Publishing.

King Khalid Charity Foundation. (2014). Classification of Charity Associations in the Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic, 1st ed.). Riyadh: KSA.

King Khalid Charity Foundation. (2016). Donor Charitable Institutions (in Arabic). Facts and Statistics. Riyadh: KSA.

Liang, Ting-Peng. (2008). *Can Social Exchange Theory Explain Individual Knowledge-Sharing Behavior? A Meta-Analysis*. International Conference on Information Systems, (ACIS) ICIS Proceedings, Association for Information Systems, (http://aisel.aisnet.org/icis2008/171).

Milan, Zafirovski. (2005). Social Exchange Theory under Scrutiny: A Positive Critique of its Economic-Behaviorist Formulations, Electronic *Journal of Sociology*, (10-11), (ISSN: 1198 3655).

Othman, Sayed Ahmed. (2010). *The Ethical Analysis of Social Responsibility (in Arabic*), Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Riyadh Chamber of Commerce. (2016). *The role of the private sector in sustainable social responsibility (in Arabic)*. Riyadh: KSA.

Shuwaikh, Hanaa Ahmed. (2016). *The role of some demographic and psychological determinants in the conduct of social responsibility among university students, (in Arabic)*. The 1st international scientific conference of social responsibility. Doha: Qatar.

Tamkeen. (2010). *The Evolution of CSR in Saudi Arabia, Tamkeen Company (in Arabic*). Riyadh: Tamkeen Company.

Wahiba Mogaddam. (2011). *Social Responsibility from the Perspective of the Islamic Economy.* The 1st international forum "The Islamic Economy: Reality and Future Bets" (in Arabic). Algeria: Ghardaia University Center, Institute of Economic Sciences.

أثر سياسات الحوكمة على النمو الاقتصادي: دراسة تحليلية من منظور إقليمي في الدول النامية

سلطان عقلا المرشد (*)
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 5 /3 /1440هـ ، وقبل للنشر في 1440/9/16هـ)

ملخص البحث: تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الحوكمة ومستوى النمو الاقتصادي في الدول النامية. وقد اعتمدت الدراسة على مؤشرات الحوكمة المقترحة من قبل البنك الدولي (السيطرة على الفساد، فعالية الحكومة، الاستقرار السياسي، سيادة القانون، جودة التشريع، إبداء الرأي والمساءلة)، بإستخدام بيانات السلاسل الزمنية المقطعية (Panel Data) التي تم تطبيقها على عينة تتكون من 100 دولة نامية خلال الفترة 2002 – 2016م. وفي المرحلة الأولى عمدت الدراسة إلى اختبار النموذج على العينة الإجمالية للدول النامية، حيث أظهرت النتائج التأثير الواضح لكل مؤشرات الحوكمة على النمو الاقتصادي، وبينت النتائج الأهمية النسبية لمؤشرات فعالية الحكومة، ومحاربة الفساد، وجودة التشريعات التنظيمية وتطبيقاتها مقارنة بمؤشرات الاستقرار السياسي وعدم اللجوء إلى العنف وسيادة القانون وإبداء الرأي والمساءلة. وفي مرحلة ثانية تم اختبار النموذج على عينات تمثل مجموعات إقليمية حسب تصنيفات البنك الدولي ذات العلاقة بالتنمية والنمو والاقتصادي. وقد أظهرت النتائج أهمية مؤشري محاربة الفساد وكفاءة الحكومة لرفع مستوى النموالاقتصادي في الدول الإفريقية ودول شمال إفريقيا والشرق الأوسط والدول الأسيوية على حد سواء. أما فيما يخص دول أمريكا اللاتينية، فقد أظهرت النتائج أن مسألة إبداء الرأي والمساءلة وفاعلية الحكومة تعتبر من الأولويات التي من شأنها دعم مسارات التنمية ورفع مستوى النمو الاقتصادي.

كلمات مفتاحية: النمو الاقتصادي، الحوكمة، الدول النامية، السلاسل الزمنية المقطعية.

*****

The Impact of Governance Policies on Economic Growth in Developing Countries: Empirical Study from Regional Perspective

Sultan O. Almarshad (*)
Northern Border University

(Received 14/11/2018, accepted 21/5/2019)

Abstract: This study seeks to identify the interrelationship between governance and the level of economic growth in developing countries. The study used indicators of good governance adopted by the World Bank (control of corruption, government effectiveness, political stability and absence of violence, role of law regulatory quality, voice and accountability). Panel data covering 100 developing countries during the period 2002-2016 were analyzed. At the first stage of analysis, the model has been applied to the whole sample of developing countries, and the results showed the relative importance of the indicators of government effectiveness, control of corruption, regulatory quality, compared with the indicators of political stability and absence of violence, the role of law, and voice and accountability. In the second stage, the model was tested on samples of countries representing regional groups— according to World Bank classification. The results of the second test highlighted the importance of the control of corruption and government effectiveness to economic growth in regional groups of Africa, North Africa, the Middle East, and Asian counties. While the same test showed the strong link between indictors of voice and accountability and control of corruption are important for the economic growth in Latin American countries.

Keywords: Economic Growth, Governance, Time Series Data (PANEL), Developing Countries

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم الإدارة العامة، كلية إدارة الأعمال، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 321، رمز بريدي: 91431، عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Associate Professor, Public Administration Department, College of Business Administration, Northern Boarder University, P.O. Box: 1321, Posta Code: 91431, Arar, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: sulshad@hotmail.com

DOI: 10.12816/0055723

مقدمة:

تعتبر الحوكمة المحرك الأساسي للفاعلية والكفاءة في إدارة التنمية وتعزيز قدرة الإقتصاد الوطني للمنافسة والنمو نحو تحقيق تنمية إقتصادية متوازنة ومستدامة. والحوكمة هي الوسيلة الناجعة للحكومات لممارسة سلطاتها على الوجه الأمثل وتحسين أدائها بالتخطيط السليم وإتاحة الفرصة للجميع للمشاركة في صنع القرار في إطار مجموعة من القوانين والأنظمة والاجراءات التي تهدف إلى تحقيق الجودة وتطوير الأداء من خلال رسم وتنفيذ إستراتيجيات فعالة تساعد في تحقيق أهداف التنمية المستدامة التي تلبي احتياجات المواطنين من خلال منظومة متكاملة من العلاقات والنشاطات التي تعكس تفاعل السلطات مع محيطها الداخلي والخارجي بطريقة تمكنها من أداء دورها المنشود في التنمية الوطنية الشاملة.

لقد تزايدت في الآونة الأخيرة أهمية الدراسات الخاصة بتحليل تطبيقات الحوكمة في القطاع الحكومي مع التحول الكبير في مفهوم العلاقة بين الحاكم والمحكوم، ومع تنامي الدور الذي تلعبه منظمات المجتمع المدني في الرقابة على أعمال الحكومة، وجودة الخدمات العامة في إطار تعزيز المفاهيم والقيم المتعلقة بالشفافية والمساءلة وسيادة القانون، والمشاركة الشعبية في توجيه السياسات وصنع القرارات. وبالرغم من الدور الكبير الذي تلعبه المؤسسات الرسمية في إدارة التنمية الاقتصادية إلا أن التركيز على فعالية الحكومة وجودة أدائها لم ينل النصيب المطلوب من الإهتمام خاصة فيما يتعلق بتطبيقات الحكم الرشيد مقارنة بالاهتمام الذي توليه الكثير من الدراسات لمفهوم حوكمة الشركات . ويعدّ تحسين الحوكمة في القطاع الحكومي أمراً حيوياً لدفع جهود التنمية والتوسع في النشاط الاقتصادي وزيادة النمو في الدخل الوطني، الذي ينعكس إيجابا على دخل الفرد ومستوى الرفاهية الاقتصادية. وهذا يستلزم جهوداً كبيرة لوضع الإستراتيجيات الضرورية لتفعيل تطبيقات الحوكمة، لرفع مستوى الفاعلية والكفاءة في الأداء الحكومي.

تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين الحوكمة وبين مجموعة من المتغيرات الاقتصادية يأتي في مقدمتها متغير التنمية الاقتصادية. وتعتبر هذه الدراسة ذات أهمية كبرى باعتبار أن العديد من الدول عملت على الالتزام بمعايير الحوكمة وذلك لرفع نسبة النمو الاقتصادي. وتشير معظم أدبيات البحث المهتمة بظاهرة الحوكمة إلى دور الاستقرار السياسي وكفاءة الحكومات، وبصفة عامة الالتزام بمبادىء الحكم الرشيد في رفع مستوى النمو الاقتصادي. ومن هذا المنطلق تسعى هذه الدراسة إلى تقليص الفجوة في اتجاهات البحث في هذا الجانب في الدول النامية، من

خلال التعرف على أثر تطبيق أساليب الحوكمة الرشيدة في النهوض بمستوى التنمية الاقتصادية بوجه عام، والنمو الاقتصادي بوجه خاص.

مشكلة الدراسة:

يعد موضوع النمو الاقتصادي من أهم المواضيع التي تشغل بال المحللين الاقتصاديين، وصانعي السياسات العامة، لما له من أثر كبير على تطور ورفاهية المجتمعات. وبناءًا على ما تقدم تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على مساهمة الالتزام بتطبيق معايير الحوكمة في الدول النامية في رفع نسب النمو الاقتصادي. وتحاول هذه الدراسة من هذا المنطلق الإجابة عن السؤال التالي: ما مدى أثر تطبيق معايير الحوكمة على النمو الاقتصادي في الدول النامية ؟

منهجية الدراسة :

استخدمت هذه الدراسة منهج الأساليب القياسية، وبصفة خاصة نماذج بيانات السلاسل الزمنية المقطعية والتي تسمى كذلك (بنماذج البانل) لإبراز تأثير تطبيق معايير الحوكمة المعتمدة من طرف البنك الدولي (السيطرة على الفساد، فعالية الحكومة، الاستقرار السياسي، سيادة القانون، جودة التشريع، إبداء الرأي والمساءلة)، على النمو الاقتصادي في عينة تتكون من 100 دولة نامية خلال الفترة الممتدة بين 2002-2016 م.

محاور الدراسة :

للإجابة عن مشكلة الدراسة اشتمل هذا البحث، بالإضافة إلى المقدمة على أربعة محاور رئيسة. تناول المحور الأول الإطار المفاهيمي للنمو الاقتصادي والحوكمة، في حين اهتم المحور الثاني بأدبيات البحث والدراسات السابقة، وجاءت الدراسة التطبيقية في المحور الثالث. وقد اعتمدت على تطبيق نموذج البانل (Panel Model) لتحليل نوعية العلاقة بين معايير الحوكمة من جهة والنمو الاقتصادي من جهة أخرى، وأخيرا تضمن المحور الخامس الخاتمة والتوصيات.

الإطار المفاهيمي للنمو الاقتصادي والحوكمة

النمو الاقتصادي ومحدداته:

يعرف النمو الاقتصادي بأنه الزيادة في كمية السلع والخدمات التي ينتجها اقتصاد معين. ويمكن تعريفه كذلك بأنه ذلك التغير الإيجابي في مستوى إنتاج السلع والخدمات بدولة ما في فترة معينة من الزمن. وتتصف هذه الزيادة في الإنتاج بالاستمرارية لفترة طويلة من الزمن، وهذه الاستمرارية تميز النمو عن التوسع الاقتصادي الذى يمثل زيادة الإنتاج لفترة قصيرة نسبيا. ويتم قياس النمو الاقتصادي باستخدام النسبة المئوية لنمو الناتج المحلي الإجمالي GDP، وتقارن النسبة في سنة معينة بسابقتها. كما يمكن قياس النمو الاقتصادي عن طريق نسبة الزيادة في حصة الفرد في الإنتاج. (Per capita GDP)

ويرى عالم الاقتصاد (Kuznets, 1955) أن النمو الاقتصادي يمثل ارتفاعاً طويل الأجل في

إمكانيات العرض للبضائع الاقتصادية المتنوعة بشكل متزايد، والتي تعتمد بشكل كبير على التنامي المطرد في التقنيات المتقدمة والقدرة على التكيف المستمر مع المتطلبات المؤسسية والأيديولوجية المحيطة. وبصفة عامة يمثل النمو الاقتصادي مرحلة تحول في الاقتصاد تعكس زيادة تدريجية مطردة في الإنتاج أو الرفاهية (غانية، 2016 م). وحسب (Joseph) Schumpeter فإن النمو الاقتصادي هو نتيجة متلازمة للنمو السكاني وكذلك نمو الإدخار (عجيمة والليثي، 2004م، ص : 91). وبصفةٍ أدق فإنه يمكن تعريف النُّمو بأنه الزيادة في إجمالي الدخل الوطني مع كل ما يحققه من ارتفاع في نصيب الفرد من الدخل الحقيقي.

وترى النظرية الاقتصادية أن النمو الاقتصادي مرتبط بعوامل كثيرة، لعل من أهمها العمل ورأس المال الحقيقي والتقدم التكنولوجي. فعنصر العمل يشمل القدرات المادية والثقافية التي يمكن للإنسان استخدامها في إنتاج السلع والخدمات. أما عنصر رأس المال الحقيقي فهو يشمل مجموعة الاستثمارات التي تستعمل في عملية الإنتاج في وقت معين، وفي هذا المجال يشير مفهوم التقدم التقني إلى الاستخدام الأمثل لعوامل الإنتاج في العملية الإنتاجية من خلال الاختراع أو الابتكار. فرأس المال المادي والبشري يؤثر بشكل إيجابي على الإنتاجية وتنمية القوى العاملة من حيث التدريب والتأهيل إلى الحد الذي يزيد من نسبة القوى الفاعلةِ اقتصاديًّا. ويرتبط النمو الاقتصادي كذلك بعوامل أخرى إنسانية وهيكلية وثقافية مثل: طريقة الحكم والإدارة ، وكفاءة الأداء ، والمشاركة المجتمعية، وفاعلية المجتمع المدني، و مستوى التعليم والبحث والتطوير، والبنية التحتية، والصحة والخدمات.

مفهوم الحوكمة ومعاييرها :

بالرغم من عدم وجود تعريف محدد وشامل للحوكمة إلا أنه يمكن ببساطة تعريفها بأنها الطريقة التي تتبعها السلطة لإدارة الموارد الاجتماعية والاقتصادية للدولة من أجل تحقيق التنمية المستدامة. ومن هذا التعريف يتضح أن مصطلح الحوكمة يرتبط ارتباطاً مباشراً بإدارة عملية التنمية في القطاعين العام والخاص. كما أن هذا التعريف يتسعُ ليشمل قدرة القطاع العام في خلق إطارٍ عامٍ لإدارة التنمية وتسيير الأعمال بأساليبَ فعالةٍ ورشيدةٍ، بما في ذلك الشفافية والمساءلة في الأداء الاقتصادي والمالي (World Bank, 1991). وبصفة عامة يتعلق مفهوم الحوكمة بالبيئة المؤسساتية التي يتفاعل فيها المواطنون فيما بينهم ومع الجهات الحكومية والمسؤولين.

ولقد اهتمت العديد من المنظمات مثل برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وكذلك البنك الدولي بموضوع الحكم الرشيد؛ حيث تم ربطه بعملية صنع القرارات الرشيدة، وبصفة عامة تشتمل

الحوكمة على القيم والسياسات والمؤسسات التي تمكن المجتمعات من إدارة شؤونها السياسية والاقتصادية والاجتماعية. وبحسب أدبيات برنامج الأمم المتحدة الإنمائي فإن الحكم الرشيد والديمقراطي يتميز بمبادىء المشاركة والشفافية والكفاءة والفعالية والاستجابة والمساءلة والعدالة والشمولية وحكم القانون (UNDP, 1998) . وفي هذا الإطار تؤكد تعريفات البنك الدولي على وجود أبعاد عديدة للحوكمة تتمثل أساسا في إدارة القطاع العام والشؤون المالية والمحاسبية والإطار القانوني للتنمية والشفافية.

وعلى وجه التحديد يحتوى مفهوم الحكم الرشيد على مؤشرات لإبداء الرأي والمساءلة، والاستقرار السياسي وعدم اللجوء إلى العنف وفعالية الحكومة والجودة التنظيمية وسيادة القانون والسيطرة على الفساد، وبالتالي فإن الحكم الرشيد يضم أبعاداً غير كمية يصعب إخضاعها للقياس الكمي وهذه الأبعاد ذات حساسية كبيرة لعلاقتها بسياسة الدولة وتوجهات القادة، لكن رغم ذلك تم وضع مؤشرات لقياس الحكم الرشيد تتمثل في صنفين رئيسين هما: المؤشرات الموضوعية والمؤشرات غير الموضوعية. وتقوم المؤشرات الموضوعية على أساس قياس متغيرات لا تقبل الجدل في مظهرها الشكلي مثل: نسبة المشاركة ونسبة الانخراط في النقابات وعدد المنظمات غير الحكومية وتاريخ حصول المرأة على حق الانتخاب ونسبة النساء المنتخبات في البرلمان. أما المؤشرات غير الموضوعية فهي المؤشرات التي تقوم على أساس استقصاء آراء عينة من الخبراء الدوليين والسكان وهذه الآراء غير موضوعية لأنها تعبر عن وجهات نظر شخصية حسب الخلفيات السياسية والاجتماعية والثقافية والعقائدية لهؤلاء الخبراء. وعادةً ما تكون المؤشرات غير الموضوعية محل اهتمام ودراسة من طرف المنظمات غير الحكومية ومراكز الأبحاث المجتمعية والمنظمات الدولية كالبنك الدولي ومنظمة الشفافية الدولية. وتتمثل أهم المؤشرات غير الموضوعية في: الحريات المدنية، وحرية الصحافة والحقوق السياسية، والحق في إبداء الراي، ودولة القانون، والاستقرار السياسي، وغياب العنف ومؤشر الفساد المالي.

والجدير بالذكر أنه مع بداية تسعينيات القرن الماضي بدأت مجموعة كبيرة من المنظمات الدولية تهتم بموضوع الحوكمة ومؤشراتها فعلى سبيل المثال أصدرت مجموعة.(The Political Risk Services،(PRS) المؤشر المركب للمخاطر القطرية المدرج في الدليل الدولي للمخاطر القطرية (International Country Risk Guide،(ICRG). وبصفة عامة تشمل هذه البيانات مجموعة من مؤشرات تعبر عن الحوكمة، مثل الاستقرار السياسي، وبيئة الأعمال، والصراع الداخلي والخارجي، والفساد، وتدخل الجيش والدين في السياسة، والصراع الديني والطائفي، وكفاءة

الإدارة والديمقراطية. ومن ناحية أخرى فقد اقترحت منظمة الشفافية الدولية مؤشر مدركات الفساد(Corruption Perception Index،CPI) أما منظمة (Freedom House) فقد اهتمت بقياس الحوكمة من خلال تقييم احترام القوانين المنظمة للحياة السياسية من ناحية والحريات العامة من ناحية أخرى. وقد قام البنك الدولي بإنشاء قاعدة بياناتWorld Wide Governance) (Research Indicators. وهذه االقاعدة اعتمدت ستة مؤشرات للحوكمة، وهي السيطرة على الفساد، وفعالية الحكومة أو كفاءة الحكومة، والاستقرار السياسي، وعدم اللجوء إلى العنف، وجودة التشريعات التنظيمية وتطبيقها، وسيادة القانون، وإبداء الرأي والمساءلة.

الحوكمة والنمو : أدبيات البحث والدراسات السابقة

إنه من الشائع في أدبيات السياسة والاقتصاد الربط بين الحوكمة وفاعلية أساليب الحكم والإدارة والكفاءة في إدارة التنمية الاقتصادية، بما يضمن الاستغلال الأمثل للموارد المختلفة، ورفع القدرة التنافسية للاقتصاد، وتحسين مستوى الناتج المحلي الإجمالي(Badun, 2005; Dixit, 2007; World Bank, 2003). ولقد توصلت العديد من الأبحاث والدراسات التي أُجريت حول موضوع الحوكمة والنمو الاقتصادي إلى نتائج مفادها: أن كل الدول التي تتميز بمؤسسات ذات شفافية يكون فيها دائماً ارتفاع كبير في الدخل القومي والثروات الوطنية، ويكون النمو الاقتصادي فيها مرتفعاً (سارة وحسيبة، 2012م). وفي هذا الإطار توكد العديد من الدراسات النظرية والتطبيقية على أن الالتزام بتطبيق معايير الحوكمة يؤدي بصفة مباشرة إلى رفع مستوى أداء القطاعات والوحدات الاقتصادية، ويساهم بصفة فعالة في رفع مستوى النمو الاقتصادي. لذلك فإن الحوكمة تساهم في تعزيز العمل الحكومي، وإدارة التنمية، وتساعد على الاستخدام الأمثل للموارد الوطنية ودعم القدرات التنظيمية والمالية للاقتصاد الوطني، وخلق فرص عمل جديدة، وتعزيز المساءلة والتوزيع العادل للثروة والخدمات. ويرى البعض أنّ الحكم الرشيد في الأساس هو مكون اقتصادي، وأنّ فشل برامج الإصلاح في كثير من الدول يرجع لعدم قدرة هذه الدول على إدارة الموارد الوطنية بشكل متوازن ورشيد (فريد، 2014 م).

وحسب أدبيات البنك الدولي تعتبر الحوكمة هي إحدى مقومات الإصلاح والتطوير على كافة المستويات المؤسسية، والمحرك الأساسي للتطور والنمو الاقتصادي، من خلال حسن تدبير وإدارة الموارد، وتحسين الأداء الحكومي في التنمية الاقتصادية (World Bank, 1997) . فمفهوم الحكم الرشيد بأبعاده المختلفة يهدف بشكل أساسي إلى تحسين أساليب الحكم والإدارة من أجل رفع مستوى المعيشة والخدمات للمواطنين،

وذلك بتوجيه كافة الطاقات والموارد نحو تحقيق التقدم والنماء من خلال إستراتيجيات فاعلة في الإدارة والتنمية، وبناء اقتصادٍ وطنيٍ يدعم التنمية المستدامة والنمو الاقتصادي المستمر(United Nation, 2011). وفي هذا الإطار يرى (Kemp, Parto, & Gibson, 2005): أن الحكم الرشيد أداةٌ للحكم والإدارة يساعد في وضع الإطار القانوني والخطط التنظيمية والإجراءات اللازمة للاستخدام الأمثل لكافة الموارد الوطنية، بشكل يحقق التوزيع العادل للثروة، ومحاربة الفقر، وخلق فرص جديدة للعمل. ويؤكد برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2010م) كذلك على الترابط الوثيق بين تبنى أساليب الحكم الرشيد وتحقيق أهداف التنمية المستدامة بجوانبها المختلفة المادية والبشرية، فالحكم الرشيد يعزز الشفافية، ويقلل من فرص الفساد، ويوسع قاعدة المشاركة في صنع القرار، ويزيد من فعالية وكفاءة الحكومة بإدارتها للتنمية والاقتصاد . (United Nations, 2010). أما دراسة (Kato, Kaplan, Sophal, & Sopheap, 2000 فقد أشارت إلى أهمية أساليب الحكم الرشيد مثل: المُساءلة والشفافية والمشاركة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، من خلال لامركزية الإدارة المالية، وتنوع واستدامة مصادر التمويل، وبناء منظومة وطنية للتكامل الاقتصادي بين القطاعات الحكومية والخاصة.

ومن ناحية أخرى أكدت العديد من الدراسات على أن الحوكمة هي الطريقة الفاعلة للحكم والإدارة والاستغلال الأمثل للموارد الوطنية من خلال تأثيرها الإيجابي على أداء القطاعات الاقتصادية المختلفة وزيادة الناتج المحلي الاجمالي (Dixit, 2007; Kaufmann, Kraay, & Mastruzzi, 2011; Knack & Keefer, 1995; Mauro, 1995). ومن جوانب الحكم الرشيد بحسب (Kaufmann et al., 2011) الفاعلية الحكومية وقدرة الحكومة على إدارة المقدرات والموارد الوطنية والأموال العامة بشكل يخدم عملية التنمية والنمو الاقتصادي وتحفيز القطاعات المنتجة. والحكم الرشيد من هذا المنظور يعتبر أداة للإصلاح الاقتصادي لتحسين إدارةِ واستغلالِ الموارِدِ الطبيعيةِ، وتوسيع سوق العمل، وتشجيع حرية السوق والمنافسة، ورفع مستوى النمو الاقتصادي، وزيادة الاستثمار والتبادل التجاري. وفي هذا السياق فقد بينت دراسة (Weiss, 2000) أهمية تطبيق أساليب الحكم الرشيد في تحقيق أهداف التنمية الاقتصادية من خلال المساءلة والشفافية والرقابة المالية على إدارة موارد الدولة . وربطت دراسة(Edison, 2003) بين أساليب الحكم الرشيد وفاعلية وكفاءة الموسسات الحكومية كعوامل محفزة لإدارة التنمية ورفع مستوى النمو الاقتصادي (Abdellatif, 2003).

وأكدت دراسة (Kaufmann, Kraay, & Mastruzzi, 2006) حول العلاقة بين الحكم

الرشيد والنمو الاقتصادي والتي شملت 209 دولة على العلاقة بين أساليب الحكم الرشيد والنمو الاقتصادي ممثلا بدخل الفرد. وبينت دراسة (Gray, 2007) حول العلاقة بين الحوكمة والنمو الاقتصادي أن معايير الحوكمة التي تشكل الأساس في كثير من سياسات الإصلاح المؤسسي والاقتصادي كان لها تأثير ملموس على إعادة الهيكلة الاقتصادية وتسريع النمو ورفع مستوى المعيشة في كثير من الدول. وكذلك أكدت دراسة (Mehanna, Yazbeck, & Sarieddine, 2010) التي شملت أكثر من عشرين دولة نامية أن الحوكمة محفز أساسي للتنمية والنمو الاقتصادي خاصة في مايتعلق بمحاربة الفساد المالي، وتنافسية القطاعات المنتجة، وورفع مستوى الأداء الاقتصادي. وقد بينت العديد من الدراسات الأخرى الأثر المباشر للحوكمة على كفاءة الإدراة الحكومية للتنمية والاقتصاد، وفي تحفيز القطاعات المنتجة، ورفع مستوى دخل الفرد، والدخل الإجمالي للدولة (Aizenman & Spiegel, 2006; Maiti & Mukherjee, 2013). حيث أشارت هذه الدراسات إلى أهمية أساليب الحوكمة والإدارة الرشيدة في زيادة مستوى النمو والرفاه الاقتصادي وخلق بيئة محفزة للاستثمار وتعزيز التنافسية في الأسواق (Globerman & Shapiro, 2002; Maiti & Mukherjee, 2013; World Bank, 2005). وهناك عدد من الدراسات التي تناولت موضوع العلاقة بين الحكم الرشيد والتنمية الاقتصادية والنمو الاقتصادي بشكل خاص في الدول النامية يمكن إيجاز بعضها كما يلي:

دراسة أحمد المطوري (2011م) حول أثر مؤشرات إدارة الحكم الرشيد على النمو الاقتصادي في العراق. وقد بينت هذه الدراسة أن معظم هذه المؤشرات غير متوفرةٍ على مستوى التطبيق، مما يفسرُ ضعف التنمية والنمو الاقتصادي في العراق، بسبب ضعف الإشراف والرقابة على المشاريع، وتفشي الفساد المالي والإداري. وأكدت الدراسة على الترابط الوثيق بين مؤشرات الحكم الرشيد حيث لايمكن تحقيق أي منها على حساب الآخر، بل يجب تطبيقها معا في آن واحد للرفع من مستوى التنمية الاقتصادية، مع ضرورة المشاركة الفاعلة من جميع القطاعات الحكومية، والقطاع الخاص، ومؤسسات المجتمع المدني، للعمل باتجاه رفع مستوى الفاعلية التنظيمية والكفاءة الاقتصادية.

دراسة البراوي (2012م) حول محددات الحوكمة وعلاقتها بالتنمية الاقتصادية لعينة من أربعة عشر بلداً عربيا أظهرت أن تدني مستوى التنمية الاقتصادية، وانخفاض مستوى الرفاهية، يعزى لضعف الشفافية والرقابة، وانعدام المساءلة، وإساءة استغلال النفوذ، وانتشار الفساد مما انعكس سلباً على فعالية النشاط الاقتصادي، وأدى إلى الحد من النمو الاقتصادي.

دراسة سايح بوزيد (2012م) حول دور الحكم الرشيد في تحقيق التنمية المستدامة بالجزائر بينت الدراسة أنه على الرغم من جهود الاصلاح التنموي والاقتصادي في الجزائر كما هو الحال في معظم الدول العربية، فإن تعثر هذه الجهود يعزى إلى ضعف الهياكل التنظيمية والقانونية، وتدني مستوى المشاركة السياسية، وفشل الأساليب التقليدية للحكم والإدارة، وضعف مشاركة القطاع الخاص والمجتمع المدني في النشاط الاقتصادي والتنموي، وغياب الرؤية الإستراتيجية الواضحة لإدارة التنمية، وعدم القدرة على تهيئة البيئة المحفزة للاستثمار، بالإضافة لهشاشة مقومات البنية التحتية ودعائم التنمية المستدامة.

دراسة محمد العجلوني (2013 م) حول أثر الحكم الرشيد على التنمية الإقتصادية المُستدامة في الدول العربية. وقد أشارت هذه الدراسة إلى وجود أثر لأساليب الحكم الرشيد على معدل النمو الاقتصادي في الدول العربية، حيث أظهرت النتائج أن معدل النمو الاقتصادي مرتبط إيجابياً بمستوى تطوير المؤسسات وحوكمتها في الدول العربية، بغض النظر عن الناتج الإجمالي ومعدل دخل الفرد، وأكدت الدراسة أن تأثيرات مؤشرات الحوكمة تتفاوت في التأثير على النمو الاقتصادي، حيث كان للتشريع وسلطة القانون ومحاربة الفساد تأثير أكبر على النمو الاقتصادي، مقارنةً بالمشاركة والمساءلة والاستقرار السياسي، وعزت ذلك للضعف الواضح في الهياكل السياسية ذات الطابع الديموقراطي في معظم الدول العربية.

دراسة البسام (2014م) حول حالة الحوكمة في المملكة العربية السعودية أكدت أن ارتفاع الناتج المحلي الإجمالي للسعودية لا يؤكد وجودعلاقة قوية بين النمو الاقتصادي وتحقيق مستويات عالية لمؤشرات الحوكمة على الأقل في المدى القصير، وأنه من غير الدقيق تعميم العلاقة الإيجابية بين النمو الاقتصادي والحوكمة، حيث بينت نتائج الدراسة أنه على الرغم من تبنّي الحكومة السعودية للكثير من الإصلاحات السياسية والاقتصادية، وتطوير الهياكل التنظيمية والأنظمة واللوائح، وإنشاء مجالس وهيئات الغرض منها هو تعزيز ودعم الحوكمة الرشيدة، إلا أن أداء الحكومة في مؤشرات الحوكمة الرشيدة مازال أقلَ من المأمول. وخلصت الدراسة إلى ضرورة تفعيل سياسات الإصلاح على أرض الواقع لرفع كفاءة وفعالية أداء الحكومة، وضمان جودة التشريعات وتطبيقها، ومكافحة الفساد وزيادة المشاركة، وتعزيز مبدأ المساءلة والشفافية.

دراسة (Campos & Nugent, 1999) حول العلاقة بين الحوكمة والأداء الاقتصادي في منطقتي أمريكا اللاتينية وشرق أسيا والتي شملت 28 بلدا تبين وجود علاقة بين أساليب الحوكمة وبين الأداء الاقتصادي في هاتين المنطقتين، مع اختلاف تأثير هذه العوامل على مستوى المناطق والدول.

فبينما يعتبر مؤشر فعالية الحكومة والإدارة عاملا فاعلا في التنمية الاقتصادية في دول شرق آسيا، فإن عامل سيادة القانون هو المحدد الأهم في الأداء الاقتصادي لدول أمريكا اللاتينية. وأكدت نتائج الدراسة على ضرورة تفعيل دور المجتمع المدني وكذلك الشفافية والمشاركة لتحسين الأداء الاقتصادي للدول في كلتا المنطقتين.

وفي دراسة (Roll & Talbott, 2003) حول العلاقة بين الحكم الرشيد والنمو الاقتصادي في سبع دول في منطقة البلقان أشارت النتائج إلى أن التمايز الإيجابي في النمو الاقتصادي وخاصة على مستوى الدخل القومي الإجمالي يمكن تفسيره باختلاف الالتزام بمعايير الحوكمة مثل المشاركة السياسية وحرية التعبير وحقوق الملكية، ، بينما يمكن ربط ضعف النمو الاقتصادي وانخفاض مستوى الدخل القومي ببعض العوامل السلبية مثل البيروقراطية، وضعف الأداء الاقتصادي، والعوائق الرسمية للانفتاح الاقتصادي.

وأشارت دراسة (Kurtz & Schrank, 2007) حول العلاقة بين الحوكمة والنمو الاقتصادي إلى إشكالية إيجاد معايير موحدة تنطبق على جميع الدول مع اختلاف الأنظمة السياسية والاقتصادية ونظم الإدارة المتنوعة حول العالم. وأظهرت نتائج الدراسة على عكس معظم الدراسات السابقة أن التأثير المباشر للنمو الاقتصادي والتنمية الاقتصادية على تحسين سبل الحكم الرشيد أكبر من تأثير الحوكمة على النمو الاقتصادي، وأن تحسين إدارة الاقتصاد والانفتاح السياسي ماهو إلا انعكاس للتطور الاقتصادي وعمل آليات السوق بحرية، بعيداً عن المؤثرات السياسية في الاقتصاد، وحركة السوق الطبيعية.

ومن ناحية أخرى فقد أكدت دراسة (Khan, 2008) التي ركزت على مؤشرات البنك الدولي للحكم الرشيد واللامركزية خاصة فيما يتعلق بسبل تطوير التنمية في الدول النامية على أهمية دور الحكم الرشيد في التنمية الاقتصادية وزيادة دخل الفرد في هذه البلدان التي تحتاج لتعزيز البنية الأساسية للاقتصاد من خلال مبادرات الحوكمة لتسريع فعالية السوق المحلي ورفع مستوى الإنتاج.

تبين هذه الدراسات وغيرها الدور المحوري للحوكمة الرشيدة وأثرها على التنمية الاقتصادية، مما يستدعي ضرورة إعطاء أهمية قصوى لهذا الموضوع في الدول النامية، من خلال البحث والتحليل، خاصة وأن أغلب الدراسات السابقة قد ركزت على التنمية المستدامة بتشعبها وتعدد مؤشراتها، حيث تحاول هذه الدراسة التركيز بشكل أساسي على العلاقة المباشرة بين الحوكمة والنمو الاقتصادي في الدول النامية. وعلى وجه التحديد تعمل هذه الدراسة على التعرف على أثر مؤشرات الحوكمة المعتمدة من قبل البنك الدولي على معدل النمو الاقتصادي ممثلا بنسبة نمو

حصة الفرد من الناتج المحلي الإجمالي.

الدراسة التطبيقية:

النموذج القياسي :

لتقييم أثر الحوكمة على النمو الاقتصادي في الدول النامية تم الاعتماد على نموذج قياسي يوظف منهجية نماذج البانل. ولأغراض الدراسة تم اختيار نسبة نمو حصة الفرد من الناتج المحلي الإجمالي كمتغير تابع بينما تم استخدام مؤشرات الحوكمة ومجموعة من المؤشرات الاقتصادية الأخرى كمحددات للنمو (متغيرات مستقلة). وعلى هذا الأساس يمكن كتابة النموذج القياسي على النحو التالي :

$$GGDPH_{it} = \alpha_0 + \beta' X_{it} + \delta' Z_{it} + \varepsilon_{it}$$

حيث أن: (i) ترمز للدولة و (t) ترمز للفترة الزمنية، وتمثل (T) عدد الفترات الزمنية لكل دولة محل الدراسة $(T = n \times t)$ و (ε_{it}) الحد العشوائي أو الخطأ العشوائي.

ويحتوي هذا النموذج المقترح على المتغيرات التالية:

- المتغير التابع: تم قياس هذا المتغير بنسبة نمو نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي (GDPPC).
- المتغيرات التفسيرية الأساسية للنمو(X): وهي المتغيرات المستقلة التي تمثل المتغيرات الأساسية للنمو، وفي هذه الدراسة سيتم استخدام المتغيرات التالية:
  - GC:الإنفاق الحكومي كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي.
  - INV: الاستثمار كنسبة من الناتج المحلي الاجمالي.
  - HC: رأس المال البشري الذي يتم قياسه بنسبة الملتحقين بالتعليم الثانوي
  - INV: نسبة التضخم.
- متغيرات الحوكمة(Z): وهي كذلك متغيرات مستقلة وقد تم في هذه الدراسة استخدام المؤشرات الستة للبنك الدولي وهي:
  - السيطرة على الفساد (Control of Corruption (CC)).
  - فعالية الحكومة: (Government Effectiveness (GE)).
  - الاستقرار السياسي وعدم اللجوء إلى العنف:.(Political Stability and Absence of Violence (PS))
  - سيادة القانون .(Rule of Law (RL))
  - جودة التشريعات التنظيمية وتطبيقها: (Regulatory Quality (RQ)).
  - إبداء الرأي والمساءلة (Voice and Accountability (VA)).

وانطلاقا من هذه التعريفات يمكن كتابة النموذج كما يلي :

$$GGDPH_{it} = \alpha_0 + \beta_1 GC_{it} + B_2 INV_{it} + \beta_3 HC_{it} + \beta_4 INF_{it} + \beta_5 CC_{it} + \beta_6 GE_{it} + \beta_7 PS_{it} + \beta_8 RL + \beta_9 RQ_{it} + \beta_9 VA_{it} + \varepsilon_{it}$$

العينة، فترة الدراسة ومصادر البيانات:

تغطي الدراسة عينة تتكون من 100 دولة نامية والتي تتوفر بياناتها لجميع المتغيرات التي تم استخدامها في إطار النموذج القياسي[1]. وقد تم تطبيق النموذج خلال الفترة الممتدة بين 2002-2016م، وتم الاعتماد على قاعدة بيانات البنك الدولي (Worldwide Governance indicators, 2017) الخاصة بنسبة النمو، ونسب الاستثمار والتضخم، والانفاق الحكومي، ونسبة التمدرس. في حين تم الاعتماد على قاعدة البنك الدولي (Worldwide Governance indicators, 2017) للحصول على البيانات الخاصة بمؤشرات الحوكمة (السيطرة على الفساد، فعالية الحكومة، الاستقرار السياسي وعدم اللجوء إلى العنف، سيادة القانون، جودة التشريعات التنظيمية وتطبيقها، وإبداء الرأي والمساءلة)

ويعرض الجدول رقم (1) تعريفاً مفصلا لمؤشرات الحوكمة ومصادر البيانات.

جدول رقم (1) :
مؤشرات الحوكمة

المؤشر	التعريف	المصدر
السيطرة على الفساد (CC)	التصورات حول مدى ممارسة السلطة العامة لتحقيق مكاسب خاصة، فضلاً عن السيطرة على الدولة من قبل النُّخَبِ والمصالح الخاصة.	Worldwide Governance indicators (2017)، The World Bank
فعالية الحكومة (GE)	التصورات حول نوعية الخدمات العامة، ونوعية الخدمة المدنية ودرجة استقلالها عن الضغوط السياسية، ونوعية صياغة السياسات وتنفيذها، ومصداقية التزام الحكومة بهذه السياسات.	Worldwide Governance indicators (2017)، The World Bank
الاستقرار السياسي وعدم اللجوء الى العنف (PS)	التصورات المتعلقة باحتمال عدم الاستقرار السياسي والعنف ذي الدوافع السياسية، بما في ذلك الإرهاب.	Worldwide Governance indicators (2017)، The World Bank
سيادة القانون (RL)	التصورات حول مدى ثقة الأفراد في قواعد وقيم المجتمع والالتزام بها، ولا سيما طريقة تطبيق العقود وحقوق الملكية والشرطة والمحاكم، فضلاً عن احتمال وقوع الجريمة والعنف.	Worldwide Governance indicators (2017)، The World Bank
جودة التشريعات التنظيمية (RQ)	التصورات حول قدرة الحكومة على صياغة وتنفيذ سياسات ولوائح سليمة، تسمح بتشجيع و تنمية القطاع الخاص.	Worldwide Governance indicators (2017)، The World Bank
إبداء الراي والمساءلة (VA)	التصورات حول مدى قدرة الأفراد على المشاركة في اختيار حكوماتهم، فضلاً عن حرية التعبير، وحرية تكوين الجمعيات، وحرية الإعلام.	Worldwide Governance indicators (2017)، The World Bank

1. يبين جدول رقم (2) أ/ دول العينة.

جدول رقم (2 أ) :

قائمة دول العينة (100 دولة)

دول شمال اقريقيا و الشرق الأوسط (18دولة)	دول إفريقيا (41 دولة)	دول أمريكيا اللاتينية (22 دولة)	دول أسيا (19 دولة)
الجزائر	أنغولا	الأرجنتين	أفغانستان
البحرين	بنين	جزر البهاما،	بنغلاديش
مصر	بوتسوانا	بربادوس	كمبوديا
إيران	بوركينا فاسو	بوليفيا	الصين
العراق	بوروندي	البرازيل	فيجي
الأردن	الكاميرون	تشيلي	الهند
الكويت	جمهورية افريقيا الوسطى	كوستا ريكا	أندونيسيا
لبنان	تشاد	جمهورية الدومنيكان	كازاخستان
موريتانيا	جزر القمر	الإكوادور	ماليزيا
المغرب	الكونغو،	السلفادور	منغوليا
سلطنة عمان	جمهورية الكونغو الديمقراطية.	غواتيمالا	ميانمار
دولة قطر	كوت ديفوار	هايتي	نيبال
المملكة العربية السعودية	جيبوتي	هندوراس	باكستان
السودان	غينيا الإستوائية	جامايكا	الفلبين
تونس	أثيوبيا	المكسيك	سنغافورة
تركيا	الغابون	نيكاراغوا	سيريلانكا
الإمارات العربية المتحدة	غامبيا،	بناما	تايلاند
اليمن	غانا	باراغواي	أوزبكستان
	غينيا	بيرو	فيتنام
	غينيا بيساو	ترينداد وتوباغو	
	كينيا	أوروغواي	
	ليسوتو	فنزويلا	
	ليبيريا		
	مدغشقر		
	مالاوي		
	مالي		
	موزمبيق		
	ناميبيا		
	النيجر		
	نيجيريا		
	رواندا		
	السنغال		
	سيشيل		
	سيرا ليون		
	جنوب أفريقيا		
	السيشال		
	تنزانيا		
	طوقو		
	أوغندا		
	زامبيا		
	زيمبابوي		

تقدير النموذج وتحليل النتائج :

تم في هذه الدراسة تطبيق النموذج القياسي على 100 دولة نامية وذلك خلال الفترة الممتدة بين 2002 و 2016م. ومن هذا المنطلق فقد تم الاعتماد على نماذج البانل (Panel data Models) أونموذج بيانات السلاسل المقطعية الذي يهتم بأثر المتغيرات المستقلة على المتغير التابع، وذلك حسب التغير في الزمن، وحسب التغير في المشاهدات المقطعية في نفس الوقت.

تقدير النموذج عل العينة الإجمالية :

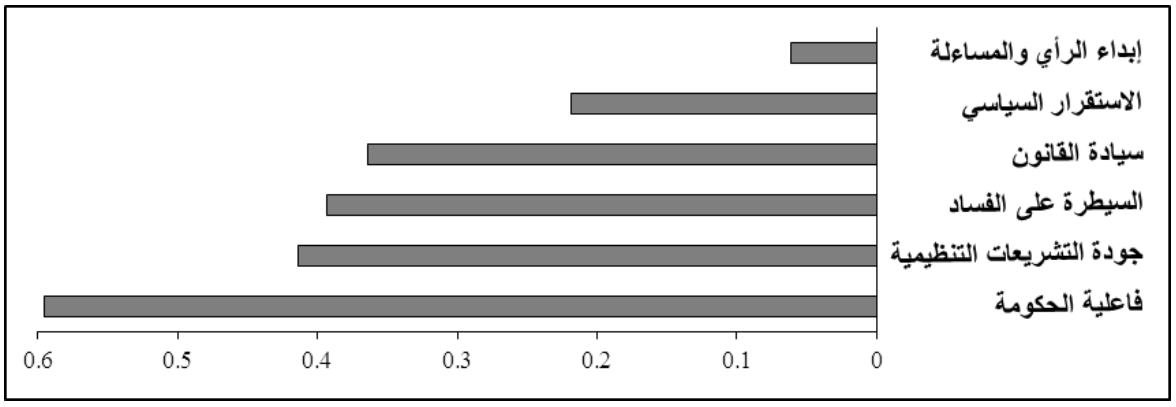
تستهدف المنهجية المتبعة في هذا البحث تقديرَ أثرِ المتغيرات المستقلة المستخدمة في النموذج القياسي وخاصة منها المتعلقة بالحوكمة على النمو الاقتصادي وذلك بالنسبة لجميع الدول المكونة للعينة وخلال الفترة الممتدة بين 2002-2016م. والجدول رقم (2ب) يبين تقدير النموذج بالنسبة للعينة الإجمالية.

الجدول (2ب) :
أثار الحوكمة على النمو في الدول النامية (العينة الإجمالية)

Constant	3.125*** (3.25)	2.905*** (3.59)	5.665*** (7.39)	2.847*** (3.28)	1.544** (1.99)	4.865*** (6.45)
الإنفاق الحكومي	-0.124*** (-3.18)	-0.049 (-1.41)	-0.068** (-2.00)	-0.047 (-1.31)	0.011 (0.29)	0.078** (2.33)
الاستثمار	0.083*** (4.96)	-0.034 (-1.31)	0.035 (1.14)	0.032 (1.41)	0.079*** (4.69)	0.112 (4.15)
نسبة التضخم	0.598*** (3.42)	0.743*** (4.34)	0.015 (0.09)	0.645*** (3.50)	0.858*** (5.24)	0.743*** (4.34)
رأس المال البشري	0.033*** (66.01)	0.029*** (56.89)	0.035*** (88.34)	0.033*** (70.88)	0.033*** (60.50)	0.029*** (56.89)
السيطرة على الفساد	0.393*** (14.84)	–	–	–	–	–
فاعلية الحكومة	–	0.595*** (23.78)	–	–	–	–
الاستقرار السياسي وعدم اللجوء إلى العنف	–	–	0.219*** (13.31)	–	–	–
سيادة القانون	–	–	–	0.364*** (15.68)	–	–
جودة التشريعات التنظيمية	–	–	–	–	0.414*** (16.16)	–
إبداء الرأي والمساءلة	–	–	–	–	–	0.061** (2.55)
عدد الدول	100	100	100	100	100	100

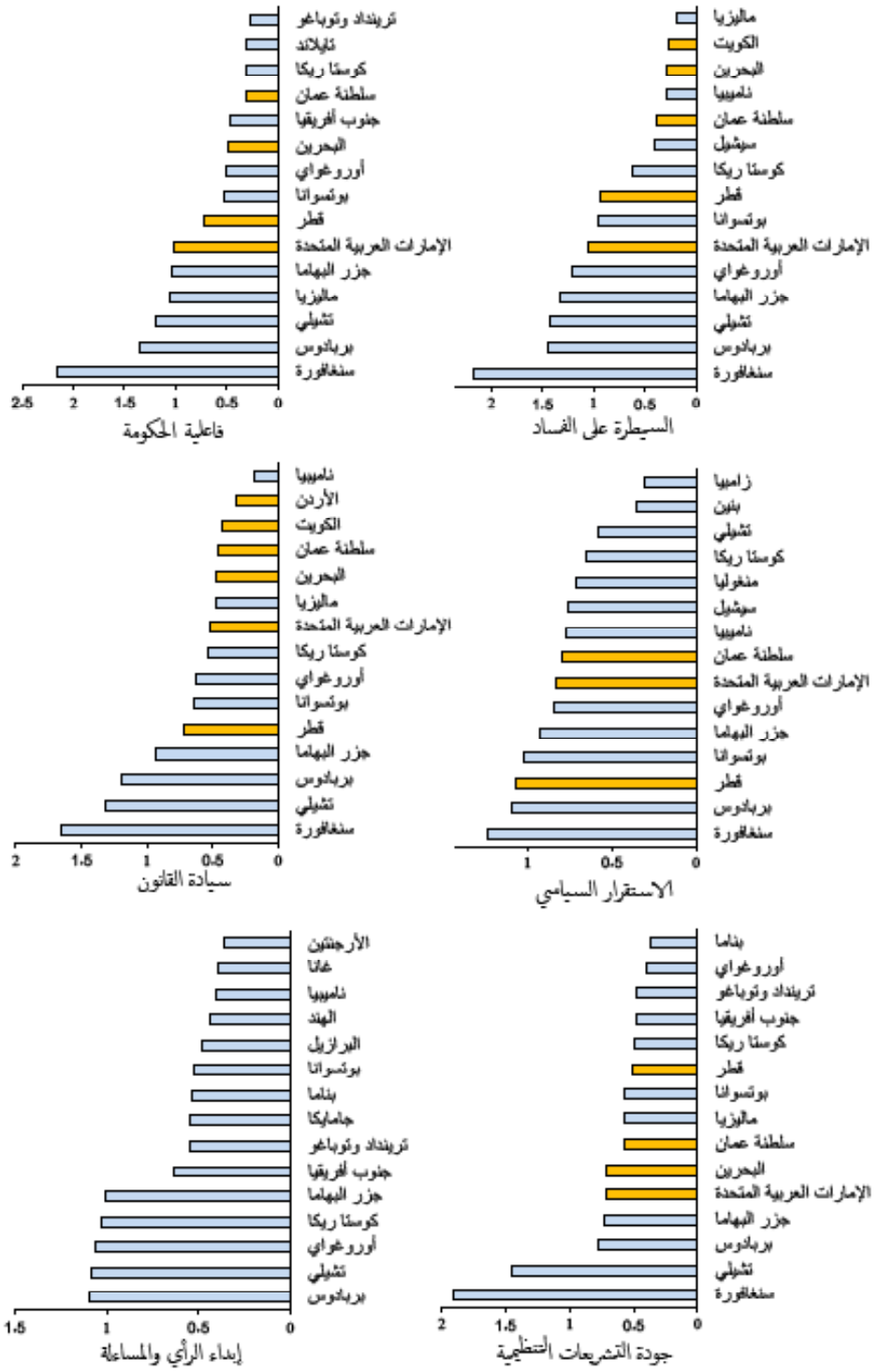
أظهرت النتائج في هذه الدراسة أن المتغيرات الخاصة بالحوكمة: محاربة الفساد، والاستقرار السياسي، وعدم اللجوء إلى العنف، وجودة التشريعات التنظيمية، وسيادة القانون، بالإضافة لمؤشر إبداء الرأي والمساءلة تمثل محددات رئيسة للنمو الاقتصادي. وهذه النتيجة تتوافق مع الفكرة السائدة التي تعتبر أن الالتزام بتطبيق معايير الحوكمة يعتبر محفزا أساسيا للنمو الاقتصادي في البلدان النامية.

ويظهر الشكل رقم (1) نتائج التأثيرت النسبية لمؤشرات الحوكمة على النمو، حيث أظهرت النتائج في هذا السياق مدى الأهمية النسبية لمؤشرات فعالية الحكومة وجودة التشريعات التنظيمية والسيطرة على الفساد وسيادة القانون، مقارنة بمؤشرات الاستقرار السياسي وعدم اللجوء إلى العنف، و سيادة القانون، وإبداء الرأي والمساءلة.



الشكل رقم (1) ترتيب الأهمية النسبية لمؤشرات الحوكمة في افريقيا

ويبين الشكل رقم (2) ترتيب الخمس عشرة دولة المتحصلة على المراتب الأولى في مجال مؤشرات الحوكمة. ويظهر هذا الشكل إجمالاً جهود كل من سنغافورة وبربادوس وتشيلي في مجال تحسين معاييرها الخاصة بالحوكمة. وبصفة خاصة: فإن سنغافورة تحتل المرتبة الاولى على مستوى الدول النامية في خمس مؤشراتٍ للحوكمة، وهي: السيطرة على الفساد، وفعالية الحكومة، والاستقرار السياسي، وعدم اللجوء إلى العنف، وسيادة القانون، وجودة التشريعات التنظيمية وتطبيقها، في حين تحتل بربادوس المرتبة الأولى في مجال إبداء الراي والمساءلة.



الشكل رقم (2) مؤشرات الحوكمة، العينة الإجمالية

تقدير النموذج عل العينات الصغرى :

تـم في هـذا الجـزء مـن الدراسـة اختبـار النمـوذج، ولكــن هــذا الاختبــار للنمــوذج كان في عينــات صغـرى تـم تكوينهـا مـن منظـور إقليمـي اعتـمادا عـلى تصنيفـات البنـك الـدولي، وبالتـالي تـم تكويـن أربـع عينـات: اشـتملت العينـة الأولى عـلى الـدول الأفريقيـة، فقـط في حـين اشـتملت العينـة الثانيـة عـلى دول شـمال إفريقيـا والـشرق الأوسـط، أمـا العينـة الثالثـة فقـد اشـتملت عـلى الـدول الأسـيوية، وأخـيراً احتـوت العينـة الأخـيرة عـلى دول أمريـكا اللاتينيـة.

والجـدول التـالي يحتـوي عـلى هـذه الاختبـارات حسـب هـذا التقسـيم الإقليمـي.

جدول (3) :

تأثير الحوكمة على النمو الإقتصادي، العينة حسب التوزيع الجغرافي

	شمال أفريقيا والشرق الأوسط					
السيطرة على الفساد	0.896*** (12.53)	–	–	–	–	–
فاعلية الحكومة	–	0.797*** (9.49)	–	–	–	–
الاستقرار السياسي	–	–	0.354*** (6.91)	–	–	–
سيادة القانون	–	–	–	0.776** (14.43)	–	–
جودة التشريعات التنظيمية	–	–	–	–	0.592*** (14.10)	–
إبداء الرأي والمساءلة	–	–	–	–	–	0.149** (2.59)
عدد الدول	18	18	18	18	18	18
	إفريقيا					
السيطرة على الفساد	0.224*** (5.52)	–	–	–	–	–
فاعلية الحكومة	–	0.473** (11.49)	–	–	–	–
الاستقرار السياسي	–	–	0.143*** (5.59)	–	–	–
سيادة القانون	–	–	–	0.192*** (3.90)	–	–
جودة التشريعات التنظيمية	–	–	–	–	0.139*** (3.29)	–
إبداء الرأي والمساءلة	–	–	–	–	–	0.014 (0.677)
عدد الدول	41	41	41	41	41	41

جدول (4) :
تأثير الحوكمة على النمو الإقتصادي، العينة حسب التوزيع الجغرافي

	أمريكا اللاتينية					
السيطرة على الفساد	0.430*** (14.96)	–	–	–	–	–
فاعلية الحكومة	–	0.576*** (18.33)	–	–	–	–
الاستقرار السياسي	–	–	0.387*** (13.18)	–	–	–
سيادة القانون	–	–	–	0.455*** (16.20)	–	–
جودة التشريعات التنظيمية	–	–	–	–	0.317** (9.27)	–
إبداء الرأي والمساءلة	–	–	–	–	–	0.675*** (16.22)
عدد الدول	22	22	22	22	22	22
	أسيا					
السيطرة على الفساد	1.028*** (12.37)	–	–	–	–	–
فاعلية الحكومة	–	1.021*** (29.64)	–	–	–	–
الاستقرار السياسي	–	–	0.303*** (5.12)	–	–	–
سيادة القانون	–	–	–	0.885*** (13.09)	–	–
جودة التشريعات التنظيمية	–	–	–	–	0.898*** (16.52)	–
إبداء الرأي والمساءلة	–	–	–	–	–	0.121* (1.91)
عدد الدول	19	19	19	19	19	19

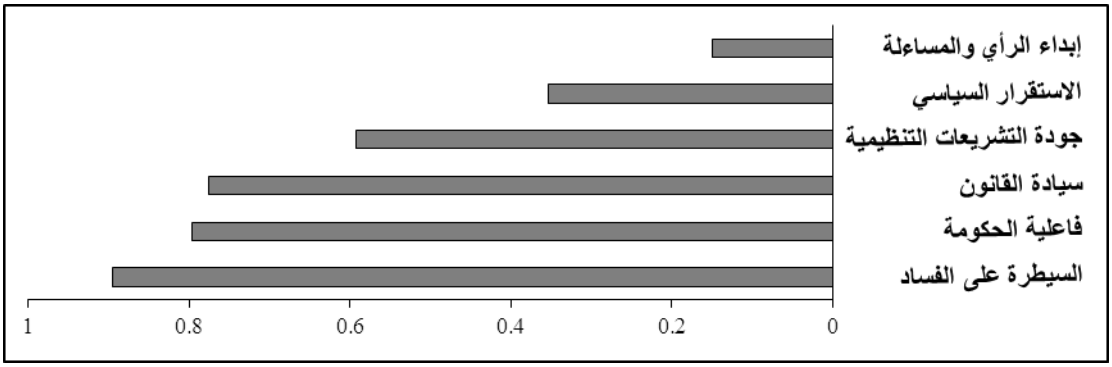
من خلال هذه الجداول نلاحظ الدور الهام الذي تلعبه مختلف أوجه الحوكمة في رفع نسب النمو في معظم الدول النامية. فعلى مستوى مجموعتي الدول الإفريقية ودول شمال إفريقيا والشرق الأوسط أظهرت النتائج أن كل مؤشرات الحكومة تؤثر على النمو الاقتصادي، إلا أن مؤشري محاربة الفساد وفاعلية الحكومة كان تأثيرهما أكبر في المجموعتين مقارنةً بالمؤشرات

الأخرى، مع ملاحظة أن الأولوية في حالة الدول الأفريقية تأتي لمؤشر فاعلية الحكومة، بينما تظهر أهمية موشر محاربة الفساد على النمو الاقتصادي في دول مجموعة شمال أفريقيا والشرق الأوسط بشكل أكبر. وربما يمكن تفسير ذلك بالجهود المتزايدة في كثير من الدول لمحاربة الرشوة وكذلك لتحسين كفاءة الحكومة تزامنا مع الدور المتنامي لمنظمات المجتمع المدني في مراقبة أعمال الحكومات خاصة، وأن ترتيب هذه الدول في مجال الشفافية والحوكمة متدني نسبيا ويمثل أحد عوائق النمو والتنمية المستدامة بصفة عامة، وقد ثبت أن الكثير من الشركات العالمية العاملة في هذه الدول قد طُلِبَ منها رشاوى مقابل الاستثمار، مما يقلل الموارد المتاحة للاستثمار، ويولد تأثيرا سلبيا على النمو الاقتصادي.

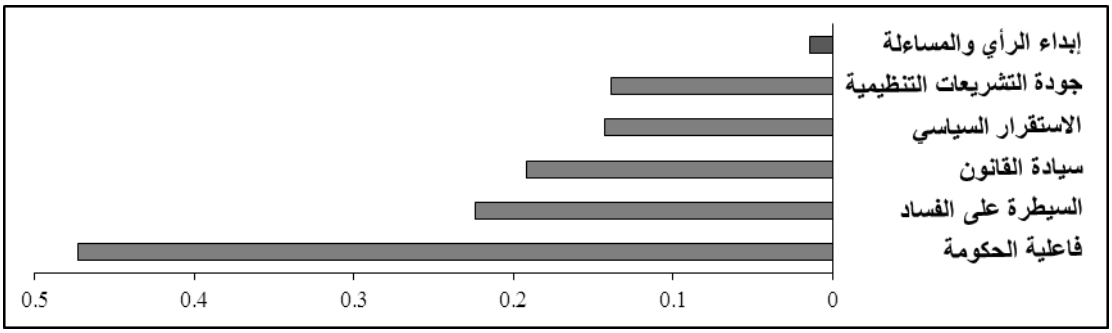
أما فيما يخص مجموعتي الدول الأسيوية ودول أمريكا اللاتينية، فقد أظهرت النتائج أن مسألة فاعلية الحكومة كما هو الحال في المجموعتين السابقتين تعتبر من الأولويات التي من شأنها دعم مسار التنمية في هذه المناطق. وعلى الأخص فقد أظهرت النتائج ضرورة مضاعفة جهود مكافحة الفساد وتعزيز جودة التشريعات التنظيمية وتطبيقاتها بالنسبة لبلدان أسيا، وإبداء الرأي والمساءلة وإرساء مبادىء سيادة القانون بالنسبة لبلدان أمريكا اللاتينة. وربما يعزى اختلاف أهمية الموشرات في المجموعتين لاختلاف محركات التنمية والنمو الاقتصادي السريع الذي تشهده الكثير من دول المجموعتين خاصة على مستوى الدول الآسيوية. وتتسم اقتصاديات هاتين المجموعتين بالتنوع النسبي لمصادر الاقتصاد وكذلك بالدور الملحوظ للقطاع الخاص مما يجعل مؤشرات الحوكمة الخاصة بإرساء مبادئ القانون وسن التشريعات المنظمة للاستثمار وحركة السوق أكثر أهمية.

ولعله من المهم إبراز الأهمية النسبية لكل مؤشرات الحكومة في العينات الصغري التي تم تكوينها من منظور إقليمي. وتوضح الأشكال رقم (3) و(4) و(5) و(6) ترتيب مؤشرات الحوكمة في كل عينة. وبصفة عامة أظهرت النتائج ترتيب معايير الحوكمة بالنسبة لعينةِ دول شمال إفريقيا والشرق الأوسط كما يلى: جاء متغير السيطرة على الفساد أولاً ، وفاعلية الحكومة ثانياً، ومتغير سيادة القانون ثالثاً، ومتغير جودة التشريعات التنظيمية رابعاً، وجاء الاستقرار السياسي خامساً، وقد جاء متغير إبداء الرأي والمساءلة في المرتبة الأخيرة. أما فيما يخص منطقة إفريقيا أظهرت النتائج بصفة عامة أهمية مؤشرات فاعلية الحكومة والسيطرة على الفساد، وسيادة القانون والاستقرار السياسي، وجودة التشريعات مقارنة بمؤشر إبداء الرأي والمساءلة. وفيما يخص منطقة أمريكا اللاتينية: فقد كانت مؤشرات إبداء الرأي، والمساءلة، وفاعلية الحكومة، وسيادة القانون، والسيطرة على الفساد،

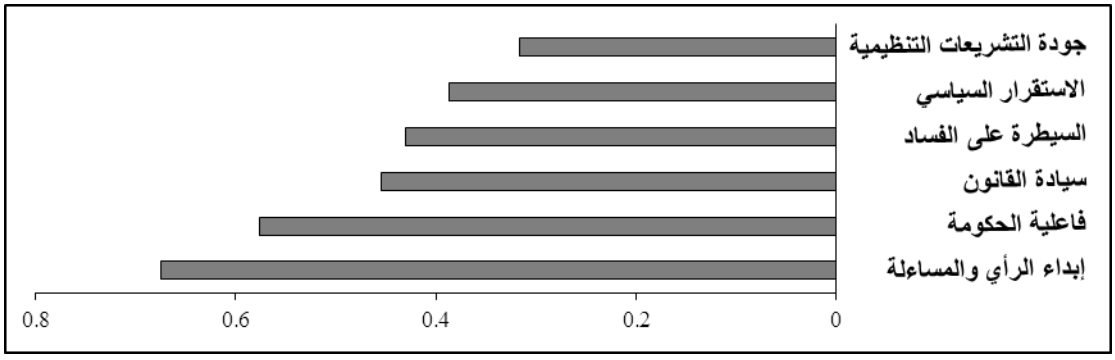
والاستقرار السياسي هي الأهم في مسار دفع النمو الاقتصادي مقارنة بمؤشر جودة التشريعات التنظيمية . وأخيراً: فقد أشارت النتائج فيما يخص الدول الأسيوية الأهمية النسبية لمؤشرات الحوكمة والتي أبرزت دور السيطرة على الفساد وفاعلية الحكومة وجودة التشريعات التنظيمية وسيادة القانون مقارنة بمؤشرات الاستقرار السياسي وإبداء الرأي والمساءلة.



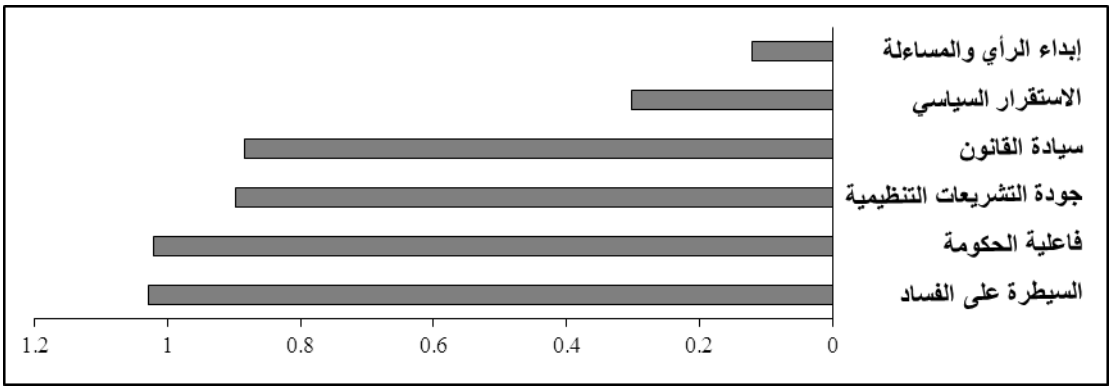
الشكل رقم (3) ترتيب الأهمية النسبية لمؤشرات الحوكمة في دول شمال أفريقيا والشرق الأوسط



الشكل رقم (4) ترتيب الأهمية النسبية لمؤشرات الحوكمة في أفريقيا



الشكل رقم (5) ترتيب الأهمية النسبية لمؤشرات الحوكمة في دول امريكا اللاتينية



الشكل رقم (6) ترتيب الأهمية النسبية لمؤشرات الحوكمة في آسيا

خاتمة وتوصيات :

تناول هذا البحث دراسة أثر الالتزام بتطبيق معايير الحكم الرشيد المعتمدة من البنك الدولي والمتمثلة في محاربة الفساد ووجودة التنظيمات التشريعية، وفعالية الحكومة، وسيادة القانون، والمشاركة، والشفافية والمساءلة، والاستقرار السياسي، وغياب العنف على النمو الاقتصادي، وذلك من خلال دراسة عينة تتكون من 100 دولة نامية خلال الفترة 2002 – 2016م . ولقد اعتمدت الدراسة التطبيقية في هذا البحث على استخدام بعض النماذج القياسية في إطار ما يعرف بنماذج البانل. وقد توصلت الدراسة إلى أن كفاءة الحكومة، ونوعية التشريعات التنظيمية ، ومحاربة الفساد، والاستقرار وعدم اللجوء إلى العنف جميعها عوامل توثر بصفة إيجابية وذات دلالة على نسبة النمو في الدول النامية. كما توصلت الدراسة إلى أن تأثيرات مؤشرات الحوكمة تختلف نسبيا حسب التوزيع الإقليمي للدول. ولقد أكدت نتائج الدراسة بوجه عام على الفكرة السائدة من أن الالتزام بآليات الحكم الرشيد من شأنه أن يعزز النمو الاقتصادي. وعلى وجه الخصوص فقد بينت تلك النتائج حقيقةً أنه على الرُّغم من أهمية جميع موشرات الحكم الرشيد للنمو الاقتصادي في الدول النامية إلا أن الأهمية النسبية لكل مؤشر تختلف باختلاف المجموعات الإقليمية بناءًا على الاختلافات في أنظمة الحكم والإدارة وكذلك الاختلاف في هيكلية القطاعات الاقتصادية في تلك المجموعات والدول.

المصادر والمراجع:

أولاً/ المراجع العربية:

البراوي، أنمار أمين. (2012 م). محددات الحوكمة دراسة قياسية لعينة مختارة من الدول. مؤتمر عولمة الإدارة في عصر المعرفة ، 15 – 17 ديسمبر ، جامعة الجنان، طرابلس، لبنان.

البسام، بسام عبد الله. (2014م). الحوكمة الرشيدة: دراسة حالة العربية السعودية. بحوث اقتصادية

عربيـة. العـددان 67-68: 176-200.
بوزيـد، سـايح. (2012م). دور الحكـم الراشـد في تحقيـق التنميـة المسـتدامة بالـدول العربيـة، حالـة الجزائـر. أطروحـة دكتـوراه، كليـة الاقتصـاد، جامعـة تلمسـان، الجزائـر.
سـارة، بـركات؛ وزايـدي حسـيبة. (2012م). الحوكمـة الجيدة ومحاربـة الفساد والرشـوة شروطٌ أساسية لتحقيق التنمية في الشرق الأوسـط وشـمال إفريقيا. الملتقـى الوطنـي حـول حوكمـة الـشركات كآليـة للحـد مـن الفسـاد المـالي والإداري، 6-7 مايـو ، مخـبر ماليـة، بنـوك وإدارة الأعـمال، جامعـة بسـكرة، الجزائـر.
العجلـوني، محمـد محمـود. (2013م). أثـر الحكـم الرشـيد عـلى التنميـة الاقتصاديـة المُسـتدامة في الـدول العربيـة، بحـث مقـدم إلى المؤتمـر العالمـي التاسـع للاقتصـاد والتمويـل الإسـلامي (ICIEF) حـول النمـو والعدالـة والاسـتقرار مـن منظـور إسـلامي، 9-11 سـبتمبر، للمعهد الإسـلامي للبحوث والتدريـب ، إسـطنبول، تركيـا.
عجميـة، محمـد عبـد العزيـز؛ و الليثـي، محمـد عـلي. (2004م). التنميـة الاقتصاديـة: مفهومهـا، نظرياتهـا، وسياسـاتها، الـدار الجامعيـة، الإسـكندرية.
غانيـة، نذيـر. (2016م). إسـتراتيجية التسـيير الأمثـل للطاقـة لأجـل التنميـة المسـتدامة: دراسـة حالـة بعـض الاقتصاديـات. رسـالة دكتـوراه، الجزائـر، جامعـة قاصـدي مربـاح.
فريـد، ابرادشـة .(2014م). الحكـم الراشـد في الجزائـر في ظـل الحزب الواحـد والتعدديـة الحزبيـة، رسـالة دكتـوراه، كليـة العلـوم السياسـية والعلاقـات الدوليـة، جامعـة الجزائـر، الجزائـر.
المطـوري، أحمـد. (2011م) . مـدى توافـر مـؤشرات إدارة الحكـم الرشـيد وأثرهـا عـلى النمـو الاقتصـادي في العـراق. مجلـة الاقتصـادي الخليجـي، 19(1): 12-32.
مـؤشرات الحوكمـة العالميـة (2017). البنـك الـدولي. نسـخة اتلكترونية عـلى الرابـط: www.govindicators.org

ثانياً / المراجع الأجنبية والعربية المترجمة

Abdellatif, A. M. (2003, 20-31 May). *Good governance and its relationship to democracy and economic development.* Paper presented at the Global Forum III on Fighting Corruption and Safeguarding Integrity, Seoul.
Aizenman, J., & Spiegel, M. (2006). Institutional efficiency and the investment share of foreign direct investment. *Review of International Economics, 14*(4), 683-697.
Ajamia, M. A. A., & Ali El-Lithi, a. M. (2004). *Economic development: concept, theories and policies*. Alexandria: University House.
Ajlouni, M. M. (2012). *The Impact of Good Governance on Sustainable Economic Development in the Arab Countries*. Paper presented at the 9th International Conference on Islamic Economics and Finance (ICIEF) on Growth, Equity and Stability from an Islamic Perspective, Islamic Institute for Research and Training, Istanbul, Turkey.
Al-Barawi, A. A. (2012, , December 15-17). *Determinants of Governance: A Standard study of a Selected Sample of Countries (in Arabic)*. Paper presented at the Globalization of Management in the Knowledge Age, Al-Jinan University, Tripoli, Lebanon.
Al-Mutawari, A. (2011). The availability of good governance indicators and their impact on economic growth in Iraq (in Arabic). *Gulf Economic Journal, 19*(1), 12-32.
AlBassam, B. A. (2014). Good Governance: A Case Study of Saudi Arabia (in Arabic). *Arab Economic Research, 67,68*, 176-200.
Badun, M. (2005). The quality of governance and economic growth in Croatia. *Financial theory and practice, 29*(4), 279-308.
Bouzid, S. (2012). *The Role of Good Governance in Achieving Sustainable Development in Arab Countries: The Case of Algeria (in Arabic)*. (Dissertation), University of Tlemcen, Alger.
Campos, N. F., & Nugent, J. B. (1999). Development Performance and the Institutions of Governance: Evidence from East Asia and Latin America. *World Development, 27*(3), 439-452.
Dixit, A. (2007). *Governance, Institutions and Development*. NJ: Princeton University.
Dunnett, A. (1998). *Understanding the economy: an introduction to macroeconomy*. London: Longman.

Edison, H. (2003). How strong are the links between institutional quality and economic performance? *Finance and Development, 40*(2), 35-37.

Farid, I. (2014). *Good Governace in Algeria under the Rule of One Party and Multi-party Sytem.* (PhD thesis), University of Algiers, Algeria.

Ghania, N. (2016). *Energy Management Strategy for Sustainable Development: A Case Study of Some Economies (in Arabic)* (PhD thesis), University of Qasdi Merbah, Algeria.

Globerman, S., & Shapiro, D. (2002). Global foreign direct investment flows: The role of governance infrastructure. *World Development, 30*(11), 1899-1919.

Gray, H. (2007). *Governance for economic growth and poverty reduction: empirical evidence and new directions reviewed*. Washington Dc:: Department for International Development / World Bank.

Kato, T., Kaplan, J. A., Sophal, C., & Sopheap, R. (2000). *Cambodia: Enhancing governance for sustainable development*. Mandaluyong, Philippines: Asian Development Bank.

Kaufmann, D., Kraay, A., & Mastruzzi, M. (2006). *Measuring governance using cross-country perceptions data*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

Kaufmann, D., Kraay, A., & Mastruzzi, M. (2011). The worldwide governance indicators: methodology and analytical issues. *Hague Journal on the Rule of Law, 3*(2), 220-246.

Kemp, R., Parto, S., & Gibson, R. B. (2005). Governance for sustainable development: moving from theory to practice. *International Journal of Sustainable Development, 8*(1-2), 12-30.

Khan, M. (2008). *Governance and development: the perspective of growth-enhancing governance*. Tokyo: National Graduate Institute for Policy Studies.

Knack, S., & Keefer, P. (1995). Institutions and economic performance: Cross-country tests using alternative institutional indicators.

Kurtz, M. J., & Schrank, A. (2007). Growth and governance: Models, measures, and mechanisms. *Journal of Politics, 69*(2), 538-554.

Kuznets, S. (1955). Economic growth and income inequality. *The American Economic Review, 45*(1), 1-28.

Maiti, D., & Mukherjee, A. (2013). Governance, foreign direct investment and domestic welfare. *International Review of Economics & Finance, 27*, 406-415.

Mauro, P. (1995). Corruption and growth. *The quarterly journal of economics, 110*(3), 681-712.

Mehanna, R.-A., Yazbeck, Y., & Sarieddine, L. (2010). Governance and Economic Development in MENA Countries: Does Oil Affect the Presence of a Virtuous Circle? *Journal of Transnational Management, 15*(2), 117-150.

Roll, R., & Talbott, J. (2003). Political and economic freedoms and prosperity. *Journal of Democracy, 14*(3), 75-89.

Sarah, B., & Hasiba, Z. (2012). *Sarah, Barakat, and Zaidi Hasiba (2012). Good governance, Control of Corruption and Bribery as Essential Conditions for Development in the Middle East and North Africa*. Paper presented at the National Forum on Corporate Governance as a Mechanism for Reducing Financial and Administrative Corruption, Financial Center, Banks and Business Administration, University of Biskra, Algeria.

UNDP. (1998). *Factors to Consider in Designing Decentralized Governance Policies and Programmes to Achieve Sustainable People-Centered Development*. New York: The World Bank, Management Development and Governance Division.

United Nation. (2011). *The Millennium Development Goals Report 2011*. New York: United Nation.

United Nations. (2010). *The Real Wealth of Nations: Pathways to Human Development; Human Development Report 2010*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Weiss, T. G. (2000). Governance, good governance and global governance: conceptual and actual challenges. *Third World Quarterly, 21*(5), 795-814.

World Bank. (1991). *Managing Development: The Governance Dimension*. Washington, DC: World Bank.

World Bank. (1997). *World Development report 1997 the State in a Changing World*. New York, N.Y.: Oxford University Press.

World Bank. (2003). *Better Governance for Development in the Middle East and North Africa. Enhancing Inclusiveness and Accountability*. Retrieved from Washington DC.

World Bank. (2005). *Middle East and North Africa 2005 Economic Developments and Prospects: Oil Booms and Revenue Management*. Washington, D.C: World Bank.

Contents

Manuscripts in Arabic Language

- **Self-Management and Its Impact on the Muslim's Faith: A Field Doctrinal Study**
  Saleh Nuamani, Khulood Abdellah Al-Ranini 3
- **Domestic violence: Causes, Effects and Treatment in Islamic Jurisprudence (Fiqh)**
  Mohamed Elbayoumy Elrawy Bahnasy, Nayif Bin Dakhyl Aleanzi 41
- **The Aesthetic Response in the Criticism of the Saudi Biography: The Aesthetic Perception of the Narrative Image**
  Maryam Ibrahim Ali Ghabban 79
- **Rhythm and its impact on text cohesion: Textual approach in When the Yoon star flew**
  Raedah bint Hassan Al Malki 105
- **Effectiveness of Using Teaching Model (Accelerated Learning) in History on Developing the Grade Seven Students' Social Skills, Self-Management and Achievement**
  Ibrahim Abdel Fattah Ibrahim Rizk 127
- **The Degree of Using Active Learning Elements by Arabic Language Teachers in Secondary Schools**
  Mohammed bin Saad bin Abdulaziz Al-Sharif 179
- **Academic Achievement of Teachers Studying Islamic Course and its Relationship to Teaching Performance from Supervisor's Viewpoint**
  Mosab Mutlak Alenaz 235
- **Overeducation among Taibah University Employees in Madinah**
  Ali Hussein Houriah 255
- **The Effectiveness of Psychotherapy on Reducing the Passive-Aggressive Personality Disorder and Improving the Social Responsibility of the Blind**
  Mohamed Mosaad Abdelwahed Metawee 287
- **The Role of Charities in Social Responsibility in the Kingdom of Saudi Arabia: A Case Study on Charity Organizations in Riyadh**
  Al Mamoun Al Sir Karrer 317
- **The Impact of Governance Policies on Economic Growth in Developing Countries: Empirical Study from Regional Perspective**
  Sultan O. Almarshad 361

intermediate schools in Saudi Arabia *(in Arabic)*. *Journal of King Saud University Educational Sciences,* 3(1), 143-170.

17. Numerals should be the original Arabic numbers (0,1, 2, 3) in the manuscript.
18. All accepted manuscripts devolve their property to the Journal of the North for Humanities and even during review processes.

Required documents

Researchers are required to submit the following:

1) An electronic copy of their submissions in two formats: Microsoft Word document and PDF, all the required documents must be sent to the following email:

h.journal@nbu.edu.sa

2) The author's CV, including his/her full name in Arabic and English, current work address, and academic rank.
3) The author must fill out and submit the application for publishing in the Journal of the North, and the Pledge Statement that his/her manuscript has not been published before or is not submitted for publication elsewhere.

NB

1) The submissions received by the journal will not be returned whether published or not.
2) The published papers reflect only the authors' points of view.

Bibliographical references

Books

Al Juwayr, I. M. (2009). *Family and society: Studies in the sociology of family* (1st ed.). Riyadh: Dar Alam Al-Kutub.

Periodicals

Awda, A. (2011). Criteria of quality assurance derived from school assessment results: An introduction to stimulating quality and accreditation implementation. *The Jordanian Journal of Educational Science*, 7(2), 163-193.

Doctoral dissertations and master's theses

Al-Qadi, I. A. (1429H). *Natural plants in a coastal environment between Rassi Tanoura and Elmalouh in the Eastern Region: A study in botanical geography and the protection of environment* (Unpublished doctoral dissertation). College of Arts for Girls, Dammam, Kingdom of Saudi Arabia: King Faisal University.

Al-balwy, S. (2014). *The contribution of using educational technology in the motivation of students with learning disabilities to learn in schools at the governorate of Alea (in Arabic)*, (Unpublished master's thesis), Amman, Jordan: Yarmouk University.

Internet references

Citing an online book

Al-mazroui, M. R., & Al-Madani, M. F. (2010). Evaluation of performance in higher education institutions. The Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://www...), or the International Standard Book Number (ISBN: 000-0-00-000000-0) must be mentioned.

Citing an article in a periodical

Al-Madani, M. F. (2014). The concept of debate in reaching a compromise. *The British Journal of Educational Technology*, 11(6), 225-260. Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111), or the International Standard Serial Number of the journal (ISSN: 1467-8535) must be mentioned.

16. It is the researcher's responsibility to translate into English the Arabic bibliographical references. For example:

الجبر، سليمان. (1991 م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، 3(1)، 143-170.

Al-Gabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in

numbered and given titles, and explanatory notes beneath them.

9. Tables should be also included in the main text, and consecutively numbered, and given titles and explanatory notes beneath them.
10. Samples of scanned manuscripts must be included in the proper place of the manuscript.
11. The Journal of the North does not publish research and measurement tools (instruments). However, they must be included in the submissions for review by reviewers.
12. Documentation must follow the 6th edition of the American Psychological Association (APA) reference style in which both the author's name and year of publishing are mentioned in the main text, i.e. (name, year). Numbering the references inside the main text and adding footnotes is not allowed.
    - Researchers' documentation must be as follows: the author's family name followed by a comma and the publishing year like (Khayri, 1985).
    - Page numbers are mentioned in the main text in case of quotations, like (Khayri, 1985, p. 33).
    - If a work has two authors, they must be cited as shown previously, for example (Al-Qahtani & Al-Adnani, 1426H).
    - If there are multiple (more than two) authors, their family names must be mentioned for the first time only, like (Zahran, Al-Shihri, & Al-Dusari, 1995); if the researcher is quoting the same work several times, the family name of the first author followed by "et al." [for papers in Engish], and by "وآخـرون" [for papers in Arabic] must be used, like (Zahran et al., 1995) / (1995 وآخرون، زهران). Full publishing data must be mentioned in the bibliography.
13. Regarding Islamic studies and Arabic language studies it is permitted to number references and sources within the main text and add footnotes indicated by number or asterisk in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.
14. Hadith documentation must follow the following example: (Sahih Al-Bukhari, vol.1, p.5, hadith number 511).
15. The bibliography, list of all the sources used in the process of researching, must be added in alphabetical order using the author's last name according to the APA reference style, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

Submission Guidelines

Formatting your manuscript

1. The manuscript must not exceed 45 pages of plain paper (A4).
2. The manuscript must have a title and a summary in both Arabic and English in one page; each summary should not be more than 200 words. The manuscript should include, in both languages, keywords that indicate the field of specialization. The keywords are written below each summary and should not be more than six.
3. The author(s)' name(s), affiliation(s) and address must be written immediately below the title of the article, in both Arabic and English.
4. Arabic manuscripts should be typed in Simplified Arabic, in 14-font size for the main text, and 12-font size for notes.
5. English manuscripts should be typed in Times New Roman, in 12- font size for the main text, and 9-font size for notes.
6. The manuscript is to be typed on only one side of the sheet, and line spacing should be 1.5 cm. Margins should be 2.54 cm (or 1.00 inch) on all four sides of the page.
7. The manuscript must have the following organization:

Introduction

The introduction shows the topic and aims of the research paper. It should be consistent with the research ideas, information and the established facts. The research problem and its importance should be stated. In addition, a review of related literature should be introduced.

Body

The manuscript body includes all necessary and basic details of the research approach, tools and methods. All stated information should be arranged according to priority.

Findings and discussion

Research findings should be clear and brief, and the significance of these findings should be elucidated without repetition.

Conclusion

It is a brief summary of the research topic, findings, recommendations and suggestions.

8. Figures, diagrams and illustrations should be included in the main text, in black and white, and consecutively

Correspondence

Editor-in-Chief

Journal of the North for Humanities

Northern Border University

P.O.Box 1321, Arar 91431

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966(014)6615499

Fax: +966(014)6614439

email: h.journal@nbu.edu.sa

Website: http://www.nbu.edu.sa

Subscription and Exchange

Scientific Publishing Center, Northern Border University,

P.O.Box 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia

Price: SAR 40 or $ 20 (Including mailing)

Journal of the North for Humanities

About

The Journal of the North is concerned with the publication of original, genuine scholarly studies and researches in humanities and social science both in Arabic and in English. It publishes original papers, review papers, book reviews and translations, abstracts of dissertations, reports of conferences and academic symposia. It is a biannual publication (January and July).

Vision

The journal seeks to achieve leadership in the publication of refereed scientific papers and rank among the world's most renowned scientific journals.

Mission

The mission of the journal is to publish refereed scientific researches in the field of humanities and social science according to well-defined international standards.

Objectives

The Journal of the North aims to:

1. Serve as a scholarly academic reference for researchers in the field of humanities and social science.
2. Meet the needs of researchers, publish their scientific contributions and highlight their efforts at the local, regional and international levels.
3. Participate in building a knowledgable community through the publication of research that contributes to the development of society.
4. Cover the refereed works of scientific conferences.

Terms of Submission

1.Originality, innovation, and soundness of both research methodology and orientation.

2. Sticking to the established research approaches, tools and methodologies in the respective discipline.

3. Accurate documentation.

4. Language accuracy.

5.The manuscript must not be published or not submitted for publication elsewhere.

6.The research extracted from a thesis/dissertation must be unpublished or not submitted for publication elsewhere and the researcher must indicate that the research submitted for publication in the journal is extracted from a thesis/dissertation.

Journal of the North for Humanities

Editorial Board

Editor-in-Chief

Dr. Manea K. Aldajany
Northern Border University, KSA

Managing Editor

Prof. Abdellah A. Lahjouji
Northern Border University, KSA

Editorial Board

Prof. Abdullah bin Abdul-Aziz M. Al-Mosa
President of Saudi Electronic University, Riyadh, KSA.

Prof. Muhammad A. S. Abdel Haleem
University of London, UK.

Prof. Abdelkader Al Fassi Fehri
Mohammad V University, Rabat, Morocco.

Prof. Muhammad Al-Zuhili
University of Sharjah, UAE.

Prof. Abdul-Aziz bin Saeed bin Saqr
Ex- president of Naif Arab University for Security Sciences, KSA.

Prof. Osama H. S. Hassanein
Northern Border University, KSA.

Dr. Saud R. Alrwaili
Northern Border University, KSA.

Dr. Saud Farhan M. Alenizi
Northern Border University, KSA.

Dr. Gihan A. Abdel Haleem
Northern Border University, KSA.

International Advisory Editors

Prof. Maimonah AL-Sabah
Kuwait University, Kuwait.

Prof. Ahmed Zakaria Elshalak
Ain Shams University, Egypt.

Prof. Jhon Knox Burton
Virginia Tech University, Blacksburg,USA.

Prof. Saad bin Bardi Al-Zahrani
Umm Al-Qura University, KSA.

Dr. Mohammed Monthir Al-Ayashi
University of Bahrain, Bahrain.

Dr. Amera Ahmed Aljaafary
University of Dammam. KSA.

Dr. Mourad Zmami
University of Tunis, Tunisia.

Language Editors

Prof. Abdellah A. Lahjouji
(Arabic Lang.)

Dr. Mubarak A. Altwaiji
(English Lang.)

Journal Secretary

Mr. Mohamed Abdelhakam

Journal of the North for Humanities

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Published by
Scientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 5, Issue No. 2
July 2020 / Dhu Al-Qi'dah 1441H

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006 - e-ISSN: 1658-6999

© 2020 (1441H) Northern Border University

All publishing rights are reserved. No part of this journal may be reproduced, republished, transmitted in any form or by any means: electronic, mechanical, photocopying, recording or stored in a retrieval system, without the written permission from the Journal of the North.

IN THE NAME OF ALLAH,
THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
NORTHERN BORDER UNIVERSITY
SCIENTIFIC PUBLISHING CENTER

Journal of the North for Humanities

J N H

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Volume (5) Issue No (2) July 2020 / Dhu Al-Qi'dah 1441H

www.nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006
e-ISSN: 1658-6999