المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الجوف
وكالة الدراسات العليا والبحث العلمي

جامعة الجوف
Jouf University

مجلّة جامعة الجوف
للعلوم التربويّة

Jouf University Educational Sciences Journal (JUESJ)

دوريّة ـ علميّة ـ محكّمة
تصدر عن جامعة الجوف

المجلد الخامس ـ العدد الثاني
يوليو 2019م (شوال) 1440هـ

متاحة على الشبكة العنكبوتية: http://vrgs.ju.edu.sa/jer.aspx

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية

التعريف بالمجلة:

مجلّة دوريّة – نصف سنوية – تخصصية محكّمة تصدر عن مركز النشر العلمي بوكالة جامعة الجوف للدراسات العليا والبحث العلمي بهدف إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم العلمي الذي يتصف بالأصالة والجدة في مجال العلوم التربويّة، باللّغتين العربية والإنجليزية، مع الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي، والمنهجية العلمية، وقد صدر العدد الأول منها في شهر سبتمبر عام 2014م (ذي القعدة 1435هـ) بمسمى مجلة جامعة الجوف للعلوم الاجتماعية حتّى بلغت ثلاثة مجلدات بواقع (6) أعداد في شهر يوليو من عام 2017م (شوال 1438هـ).

***

الرؤيـــة:

- الرّيادة والتميّز في نشر الدراسات التربوية لأجل تنمية مستدامة تحقّق للجامعة والمجتمع التطور والنهوض.

الرســالة:

- النهوض بالمنظومة البحثية في مجال الدراسات التربوية وفق معايير الجودة العالمية لتحقيق مجتمع المعرفة.

الأهــداف:

ترمي المجلة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. نشر الدراسات العلمية الأصيلة والمبتكرة في مجال العلوم التربويّة.
2. تعزيز الصلات العلمية والفكرية مع الجامعات المحلية ومراكز البحوث والمؤسسات المتخصصة في جوانب الفكر والتنمية، وتبادل الإصدارات العلمية معها.
3. تسليط الضوء على الاتجاهات البحثية الجديدة في مجال الدراسات التربوية.

***

Jouf University Educational Sciences Journal

Jouf University Educational Sciences Journal (JUESJ) is a refereed academic periodical Journal concerned with research in the field of educational studies in both Arabic and English. It also provides researchers in the field of educational studies worldwide with the opportunity to have their researches published. The researches have to be original and to fulfill the demands of academic ethics and scientific methodology. The first issuance of the journal was in September 2014 (Dhul Qa'dah, in the year 1435AH) under the name of Jouf University Journal of Social Sciences, three volumes (six issues) have appeared until July of 2017 (Shawwal 1438 AH).

❊ ❊ ❊

Vision, Mission, and Objectives

Vision:

The journal seeks to take the lead in publishing distinguished studies in educational sciences that fulfill the objectives of sustainable development and achieve improvement and upgrading of existing standards for the university and the community alike.

Mission:

Raising the level of academic research in educational sciences in accordance with global quality standards to serve the interests of the knowledgeable society.

Objectives:

The journal seeks to achieve the following objectives:

1. Publishing original and innovative research and studies in the field of educational sciences.
2. Consolidating academic relations with local universities, research centers and specialized institutions concerned with intellectual and development issues, and the exchange of academic publications among them.
3. Shedding light on new research trends in the discipline of educational studies.

❊ ❊ ❊

المشرف العام على المجلة

أ. د. نجم بن مسفر الحصيني
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

* * *

الهيئة الاستشارية

* * *

الأستاذ الدكتور/ محمد بن شحات الخطيب
أستاذ أصول التربية بجامعتي طيبه والملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

* * *

الأستاذ الدكتور/ فهد بن سليمان الشايع
أستاذ مناهج وتعليم العلوم بجامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

* * *

الأستاذ الدكتور/ عويد بن سلطان المشعان
أستاذ علم النفس بجامعة الكويت، دولة الكويت.

* * *

الأستاذ الدكتور/ شادية محمد التل
أستاذ علم النفس التربوي بجامعة اليرموك، المملكة الأردنية الهاشمية.

* * *

الدكتور/ ناصر صلاح الدين منصور
أستاذ تعليم العلوم المشارك، جامعة اكستر، المملكة المتحدة.

* * *

الأستاذ الدكتور/ أرسيثامبي فيلو
أستاذ القياس والتقويم، جامعة أوتارا - ماليزيا.

* * *

الأستاذ الدكتور/ رمضان محمد رمضان
أستاذ علم النفس بجامعة بنها، جمهورية مصر العربية.

* * *

الأستاذ الدكتور/ مبارك بن فهيد القحطاني
أستاذ الإدارة التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

* * *

* * *

هيئة التحرير

* * *

رئيس التحرير

أ. د. غربي بن مرجي الشمري

أستاذ إدارة التعليم العالي – قسم القيادة والسياسات التربوية

عميد كلية التربية - جامعة الجوف

* * *

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. عبد العزيز بن محمد العبد الجبار

أستاذ التربية الخاصة بجامعة الملك سعود.

أ. د. علي بن عبد الله الجفري

أستاذ التربية البدنيّة بجامعة جدة.

أ. د. نوف بنت ناصر التميمي

أستاذ أصول التربية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

أ. د. نائل محمد أخرس

أستاذ علم النفس بجامعة الجوف.

د. محمود عبد الحافظ خلف الله

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بجامعة الجوف.

د. عبد الحميد بن راكان العنزي

أستاذ تقنيات التعليم المشارك بجامعة الجوف.

* * *

مدير التحرير

د. فياض بن حامد العنزي

أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم المشارك بجامعة الجوف.

* * *

للمراسلة:

البريد الإلكتروني: eduj@ju.edu.sa ـ الموقع الإلكتروني: http://vrgs.ju.edu.sa/jer.aspx

هاتف: 14-6252271 (966+) ـ فاكس: 14-6247683 (966+)

مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية ـ جامعة الجوف ـ الجوف (سكاكا) ـ المملكة العربية السعودية

ص. ب: (2014).

ضوابط النشر في المجلة

أولاً: ضوابط عامة

1. تقبل المجلة للنشر البحوث والدراسات الأصيلة والمميزة في مختلف مجالات العلوم التربوية المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية.

2. يقدم الباحث الرئيس طلباً للنشر وإقراراً موقعاً منه، ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأنّ البحث لم يسبق نشره، وأنّه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، مع إرفاق نموذج البيانات.

3. يتم إرسال البحث إلكترونياً للبريد الرسمي للمجلة: (eduj@ju.edu.sa).

4. لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه دون إبداء الأسباب.

5. في حال قبول البحث للنشر تؤول كافة حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقي أو إلكتروني دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

6. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبّر عن وجهة نظر الباحث/ الباحثين فقط، ولا تعبّر بالضرورة عن رأي المجلة.

7. لهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.

ثانياً: ضوابط إجرائية

1. يكتب في الصفحة الأولى من البحث: عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، والمؤسسة التي ينتمي أو ينتمون إليها، وعنوان المراسلة (باللغتين العربية والإنجليزية)، والملخصين العربي والإنجليزي.

2. يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوايتهم، وإنّما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم أو الاسماء، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.

3. ينظم البحث وفق التالي: يورد الباحث مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه ومسوغاته، يلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم تحديد أهدافه، فأهميته، ثم أسئلة البحث أو فروضه. فحدوده ومصطلحاته، فالإطار النظري (دون عناوين جانبية)، والدراسات السابقة والتعليق عليها، ثم تعرض منهجية البحث؛ مشتملة على: مجتمع البحث، وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنة كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها، والتوصيات المنبثقة عنها، وتوضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

4. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس: (American Psychological Association – APA – 6th Ed.).

5. يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر (30) صفحة حجم A4، متضمنة الملخّصين: العربي، والإنجليزي، والمراجع، والملاحق إن وجدت.

6. يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوّه من جميع الأخطاء اللغوية والمطبعية.

ثالثاً: ضوابط التنسيق

1. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (3 سم)، والمسافة بين الأسطر مفردة، ويكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

2. يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Traditional Arabic)، بحجم (16)، والتباعد بين الأسطر مفرد (قبل وبعد صفر نقطة)، والجداول بحجم (12)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (12)، والجداول بحجم (10).

3. يكون نوع الخط في الملخص باللغة العربية (Traditional Arabic)، بحجم (14)، وباللغة الإنجليزية نوع الخط (Times New Roman)، بحجم (12)، ولا تتجاوز كلمات كل منهما (250) كلمة، يليهما كلماتٌ مفتاحية (Keywords) لا تزيد على خمس كلمات/ مفردات لتستخدم في التكشيف.

4. لا يتم ترقيم العناوين الرئيسة والعناوين الفرعية.

5. يترك في بداية كل فقرة مسافة بمقدار خمسة حروف أو الضغط على مفتاح (Tab)، وتترك مسافة بين الفقرات بمقدار سطر، وكذلك في نهاية كل فقرة والعنوان الرئيس أو الفرعي التالي.

6. لا بدّ من وضع (م/هـ) لجميع التواريخ في كامل البحث، وتكون ملاصقة للتاريخ بدون أي فراغ بينهما.

7. يتم استعمال الأرقام العربية (1,2,3...) طباعة يدوية ولا يتم تحويلها من خيارات (Word).

8. تعدّ علامات الترقيم كافة جزءاً من الكلمة السابقة بحيث لا يترك أيّ مسافة قبلها، بينما يتم ترك مسافة واحدة بعد كل علامة ترقيم.

9. يعدّ حرف العطف (الواو) جزءاً من الكلمة اللاحقة، بحيث لا يترك أيّ مسافة بينهما.

10. يجب أن يكون اتجاه الجدول (من اليمين لليسار/ من اليسار لليمين) حسب لغة البحث، ويكتب عنوان الجدول أعلاه، ونوع الخط للبحوث العربية (Traditional Arabic)، بحجم (12) نمط غامق، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (10) بنمط غامق أيضاً.

11. يكتب اسم الشكل أسفله، ونوع الخط للبحوث العربية (Traditional Arabic)، بحجم (12) نمط غامق، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (10) بنمط غامق أيضاً، ولا تقبل الصور والأشكال الثابتة.

12. توضع قائمة المراجع العربية بنوع الخط (Traditional Arabic) بحجم (14)، والتباعد بين الأسطر مفرد (قبل وبعد صفر نقطة)، بتعداد نقطي (ـ)، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة، تتبعها قائمة بالمراجع الأجنبية بنوع الخط (Times New Roman)، بحجم (12).

* * * *

Publishing Rules

General Rules:

1. The journal accepts original and distinguished researches and studies in various fields of educational sciences written in Arabic or English.
2. The researcher and all the participating researchers (if any) must submit a request for publication, and a signed statement that the manuscript has not been published, is not submitted for publication, and will not be submitted simultaneously for review to another journal until the publishing proceedings are completed.
3. The manuscript should be sent electronically to the official e-mail of the journal: (eduj@ju.edu.sa).
4. The editorial board has the right to decide if the research is valid to be sent to referees/ reviewer or not, without giving reasons.
5. All accepted manuscripts become the property of JUESJ, and must not be published in any other vessel whether in paper or electronically without a written permission from the editor in-chief.
6. Opinions in the manuscripts do not express JUESJ view; rather they express only the researchers' views.
7. The editorial board has the right to set priorities of publishing the researches.

Rules of Procedure:

1. The title of the research, the name of the researcher(s), the institution to which he/they belong, the mailing address, and the contact number must be written on the first page (all in Arabic and English), followed by the abstract of the study in the Arabic and English, all on the same page.
2. Name/names of the research/researchers should not be openly expressed in the manuscript or expressed by any indication that might reveal their identity; however, the word (researcher /researchers) must be used instead of the name(s).
3. The manuscript is organized according to the following: the researcher provides an introduction that begins by presenting the nature of the research, and the extent to which it is needed and its rationale. This is followed by a review of the research problem, then determining its objectives, its importance, and then its questions or hypotheses, without side titles. After that the researcher provides the previous studies and commentaries, and then the methodology of the research, including: the research community, its sample, its tools and procedures, including how to analyze its data. And then the results of the research and discussion, and recommendations emanating from it. The bibliography is placed at the end of the research using the documentation method adopted by the journal.
4. AUESJ adopts the American Psychological Association (APA) Style - 6th Ed.
5. The manuscript has to be written on A4 paper. It must not exceed (30) pages, including Arabic and English abstracts, references, appendixes, and supplementary material if any.
6. It is the responsibility of the researcher to make sure that the manuscript is free of linguistic, grammatical and typo errors.

Rules of Format Printing:

1. Page margins of the manuscript (top, bottom, left and right) must be (3 cm), and the line spacing should be single. The manuscript should include page numbers at the middle bottom of the page.
2. The font of the Arabic manuscript must be written in (Traditional Arabic- size 16), and tables must be in (Traditional Arabic, size 12), whereas the font of the English manuscript must be (Times New Roman, size 11), and the tables must be in (Times New Roman, size 8).
3. The font of the Arabic abstract must be written in (Traditional Arabic- size 14), and The font of the English abstract must be written in (Times New Roman- size 12). Each abstract must not exceed (250) words, and followed by not more than five keywords for indexing.
4. Headlines and subheadings are never numbered.
5. At the beginning of each paragraph, leave an indentation of five-character space or press the (Tab) key. Skip a line between paragraphs and between the end of each paragraph and the next headline or subheading.
6. The abbreviations of the Gregorian and the Hijri dates must be added for all dates in the entire research, and should be adjacent to the date without any space between them.
7. Arabic numerals (1, 2, 3 ...) are used throughout the entire search. They must be printed manually. They must not be converted by the options of the *Office Word*.
8. A punctuation mark is a part of the previous word, so no space is left before it. Leave only one space after each punctuation mark.
9. The conjunction letter in Arabic /wa/ is a part of the following word, so no space is left between them.
10. The table direction (left to right / right to left) should be according to the research language. The table title must be written and centralized above it. The font type for Arabic manuscript is (Traditional Arabic – size 12 -bold), and for English manuscript the font is (Times New Roman – size 10 -bold).
11. The form title must be written and centralized below it. The font type for the Arabic manuscript is (Traditional Arabic – size 12- bold), and (Times New Roman – size 8 -bold) for the English manuscript. Fixed images and shapes are not accepted.
12. The font used for the list of the Arabic references is (Traditional Arabic – size 14). For the English references list, (Times New Roman – size 12) must be used. The spacing between the lines is single (before and after zero point). Each reference must be preceded by a bullet point (-) according to the documentation style adopted by the Journal.

❋ ❋ ❋ ❋ ❋

المحتويات

العنوان **الصفحة**

✸ افتتاحية العدد (رئيس التحرير) **15**

✸ الدلالات والتأثيرات التربوية للأسماء والكنى والألقاب على أصحابها ودور المؤسسات التربوية والأمنية في الوقاية والتوجيه.

عمر بن حسن بن إبراهيم الراشدي..... **21**

✸ القيادة الخادمة لدى قادة وقائدات المدارس الثانوية بمدينة أبها وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للعاملين فيها.

محمد بن أحمد علي آل مسلط..... **51**

✸ التحديات المؤثرة على المستوى التحصيلي لطلاب كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم والحلول المقترحة.

فهد بن العوني غصاب العنزي..... **77**

✸ استراتيجية مقترحة لتمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

يوسف بن عبد الرحمن بن يوسف الشبل..... **103**

✸ كفاءة المواجهة كمتغير وسيط بين اليقظة العقلية والاحتراق التعليمي لدى المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية.

محمد بن يحيى أحمد صفحي..... **139**

* * * *

افتتاحية العدد

افتتاحية العدد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وآله وصحبه الطيبين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدّين. أمّا بعد:

يسرّ هيئة تحرير مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية أن تقدّم للقرّاء والباحثين الكرام العدد الثاني/ المجلد الخامس من مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية للعام 2019م/1440هـ، والذي تستمر فيه المجلة بنشر الأبحاث الأصيلة والمتميزة، ومواكبة الاتجاهات العلمية والفكرية الحديثة إسهاماً منها في عملية إنتاج المعرفة وتيسير تداولها بين المهتمين من الباحثين والمعنيين.

وتضمّن هذا العدد مجموعة من الدراسات التربوية التي تناولت موضوعات عدّة؛ أوّلها: الدلالات والتأثيرات التربوية للأسماء والكنى والألقاب على أصحابها ودور المؤسسات التربوية والأمنية في الوقاية والتوجيه، وثانيها: القيادة الخادمة لدى قادة وقائدات المدارس الثانوية بمدينة أبها وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للعاملين فيها، وثالثها: التحديات المؤثرة على المستوى التحصيلي لطلاب كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم والحلول المقترحة، ورابعها: استراتيجية لتمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. بينما تناولت الدراسة الأخيرة من العدد كفاءة المواجهة كمتغير وسيط بين اليقظة العقلية والاحتراق التعليمي لدى المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية.

والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل،،،

رئيس التحرير

* * * *

البحوث والدراسات

الدلالات والتأثيرات التربوية للأسماء والكنى والألقاب على أصحابها ودور المؤسسات التربوية والأمنية في الوقاية والتوجيه

عمر بن حسن بن إبراهيم الراشدي [1]

الملخص: تهدف هذه الدراسة لإيضاح الدلالات والتأثيرات التربوية للأسماء والكنى والألقاب على أصحابها، ودور المؤسسات التربوية والأمنية في الوقاية والتوجيه عن طريق التأصيل الشرعي، وإبراز نظرة التربية الإسلامية لدلالات وتأثيرات الأسماء والكنى والألقاب، وبيان الدور المطلوب من المؤسسات التربوية والأمنية في الحفاظ على الهوية الإسلامية والوطنية من خلال ضبطها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الوثائقي. ومن أبرز نتائج الدراسة أنّ التربية الإسلامية من خلال مصدريها القرآن الكريم والسنة المطهرة أولت تسمية المولود عناية خاصة، حدّدت فيها حقّه في التسمية الحسنة التي تنعكس على جوانبه النفسية وعلاقاته الاجتماعية، وأوجبت ذلك على الوالدين وجوباً. ومن النتائج أنّ الأسماء ليست كلمات للتعريف بالمسمّى فقط، وإنّما هي جزء من هوية الأمة وتاريخها، وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات منها إجراء دراسة على واقع المسميات التجارية، من حيث المدلولات في الأسماء التجارية لكثرة الانحراف في هذا الباب لما له من تأثير على الهوية الإسلامية والوطنية للبلد، وأنّ تقدم دورات المقبلين على الزواج وبرامج التنمية الأسرية بما يتعلق بحق تسمية المولود لتقديم جانب وقائي للمقبلين على الزواج.

كلمات مفتاحية: الأسماء، الألقاب، التربية الإسلامية، الأسرة، الأحوال المدنية، المؤسسات التربوية.

The Implications and Educational Effects of Names, Nicknames, and Titles on their Owners, and the Role of Educational Institutions and Security in Prevention and Guidance

Omar Hassan Ibrahim Al Rashdi [1]

Abstract: The study aims to clarify the implications and educational effects of names, nicknames and surnames on their owners, and the role of educational and security institutions in prevention and guidance through legalization. Also, it highlights the view of Islamic education of the implications and effects of names, nicknames and surnames through clarifying the required role of the educational and security institutions in preserving the Islamic and national identity. The researcher used the documentary descriptive approach. The results show that the Islamic education through its sources, the Holy Quran and Sunnah has given the naming of the newborn a special attention identifying his/her right of a good name reflecting on his/her psychological aspects and social relations, and forced parents to do that. Moreover, the results show that names are not words defining a person only, but as a part of the identity of the nation and its history. The study recommends the necessity of conducting a study on the reality of commercial names, in terms of connotations in trade names because of the large deviation in that, and because of its impact on the Islamic and national identity. In addition, there is a necessity to include courses for prospective couples and family development programs within the right of the newborn to be named a good name to provide a protective side for those who are going to get married.

Keywords, Names, Titles, Islamic Education, Family, Civil Affairs, Educational Institutions.

---

[1] أستاذ أصول التربية الإسلامية والمقارنة المشارك – المعهد العالي للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر – جامعة أم القرى.	[1] Associate Professor of Islamic and Comparative Education - Higher Institute for Promotion of Virtue and Prevention of Vice - Umm Al-Qura University.
البريد الإلكتروني: E-mail:Omar12388@hotmail.com	

المقدمة:

الحمد لله القائل في محكم التنزيل: (**يَا زَكَرِيَّا إِنَّا نُبَشِّرُكَ بِغُلَامٍ اسْمُهُ يَحْيَى لَمْ نَجْعَلْ لَهُ مِنْ قَبْلُ سَمِيًّا**) (سورة مريم، الآية رقم7)، والصلاة والسلام على النبيّ المربّي لهذه الأمة القائل صلوات ربي وسلامه عليه: "إن أحبّ أسمائكم إلى الله: عبد الله وعبد الرّحمن" (ابن حنبل، المسند، حديث رقم 18258)، أمّا بعد:

فإنّ التربية الإسلامية من خلال مصدريها الأساسين القرآن الكريم والسنة المطهّرة قد وضعت الأسس لبناء الأمة وبيان هويتها الإسلامية، وصناعة قيمها ومبادئها الوطنية، فللمسلم هويته التي يعبّر عنها اسمه، وتدل عليها كنيته ولقبه، فلا تشابه مع أمم الكفر، ولا تميّع وترقق يدعو للفجور، ولا قساوة توحي بالوحشية والنفور، بل تسمية ذات مدلولات شرعية سامية، وإيحاءات تربوية محفّزة، وصبغة إسلامية ووطنية معتزة، كل ذلك جاءت به التربية الإسلامية بصياغة منهجية فريدة، تعطي للطفل حقّه في تسمية حسنة، تكون لها تأثيراتها الإيجابية في مستقبله من ناحية التوافق النفسي، والتعايش المجتمعي، وتبيّن المنهج في الأسماء والكنى والألقاب من حيث الإيجاب والسّلب وعلاقة كل ذلك بهوية الأمة المسلمة والقيم والمبادئ الوطنية.

وقد سبقت الدراسات العلمية، وألّف جهابذة وعلماء الأمة في هذا الباب كتباً، بيّنت حقّ المولود، ودلالات الأسماء والكنى والألقاب على أصحابها، وبيّنت الضوابط الشرعية في تسمية المولود، وما يجوز وما لا يجوز شرعاً، وما يناسب العرف المجتمعي وقيم الوطن، ولكنّ هذه الدراسة ستركّز على الجوانب التربوية والأدوار المؤسساتية للجهات ذات العلاقة التربوية والأمنية لضبط الانفلات الحاصل في الأسماء، والتقليد الخطير للغرب في المسميّات، والتخلّي عن الأسماء الأصيلة المرتبطة بهوية الأمة الإسلامية والقيم الوطنية والأعراف الاجتماعية، ولذا كان لا بدّ من إعادة طرح هذا الموضوع بأسلوب تربويّ يناسب طبيعة العصر وفهمه، وبمنهجية علمية تجمع بين الأصالة العلمية للموضوع والمعالجة التربوية للفكرة، مع بيان دور المؤسسات التربوية والأمنية في ضبط الأسماء والكنى والألقاب، وبيان الدور الوقائي والإرشادي لهذه المؤسسات.

موضوع الدراسة:

يمكن الوقوف على موضوع الدراسة من خلال نظرة سريعة في واقع الأسماء اليوم، إذ تجد أنّ الناس أغربوا في التسمية لأبنائهم وبناتهم حتى أنّ بعضاً من الجيل القادم يحمل أسماءً مخالفة للشرع، ومشوهة للصورة الوطنية والهوية الإسلامية، والعجب العجاب أنّهم لا ينطلقون في هذه الأسماء من توجيه شرعي، ولا معرفة باللغة ومدلولات الأسماء والكنى والألقاب، ولا إدراك تربوي ونفسي لعلاقة الاسم بالمسمّى، وربّما كان الدافع وراء ذلك هو التفرد عن الآخرين، أو التقليد الأعمى، والإعجاب والتبعية، والجهل بالعلم الشرعي والتوجيه التربوي.

وحيث جاءت التربية الإسلامية بضبط الأسماء والكنى والألقاب، بتوجيهات صريحة ومباشرة جعلت الاسم حقّاً من حقوق المولود في التربية الحسنة، فقد

اهتم علماء الأمة في كتبهم بعقد أبواب وفصول في تسمية المولود وحقّه في الاسم، وانعكاسات التسمية على المسمّى، ومن أشهر هؤلاء العلماء ابن القيم في كتابه: "تحفة المودود بأحكام المولود". (ابن القيم، 1431هـ)

كما أنّ الجهات الأمنية ذات العلاقة حدّدت ضوابط لقبول الاسم وتسجيله في سجله الوطني، لكنّ واقع الناس يشير إلى جهل بهذا الباب، وعدم تدقيق من المؤسسات المعنية سواء كانت دينية، أو تربوية، أو أمنية في ضبط الأسماء والكنى والألقاب، ولذا كانت هذه الدراسة تحت عنوان: "الدلالات والتأثيرات التربوية للأسماء والكنى والألقاب على أصحابها ودور المؤسسات التربوية والأمنية في الوقاية والتوجيه"، للإجابة عن مشكلة هذه الدراسة المتركزة حول إبراز الإجابة العلمية على السؤال العام لهذه الدراسة وهو: ما الدلالات والتأثيرات التربوية للأسماء والكنى والألقاب على أصحابها؟ وما دور المؤسسات التربوية والأمنية في الوقاية والتوجيه؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق هدفها العام من خلال تقسيمه إلى مجموعة من الأهداف الفرعية على النحو التالي:

الهدف العام هو إيضاح الدلالات والتأثيرات التربوية للأسماء والكنى والألقاب على أصحابها، ودور المؤسسات التربوية والأمنية في الوقاية والتوجيه.

والأهداف الفرعية المشتقة من الهدف العام والتي تحققها الدراسة، هي:

1. التأصيل الشرعي لدلالات وتأثيرات الأسماء والكنى والألقاب.
2. إبراز نظرة التربية الإسلامية لدلالات وتأثيرات الأسماء والكنى والألقاب.
3. بيان الدور المطلوب من المؤسسات التربوية والأمنية في الحفاظ على الهوية الإسلامية والوطنية من خلال ضبط الأسماء والكنى والألقاب.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع المتعلقة به، حيث إنّ الأسماء والكنى والألقاب ذات أهمية وتأثير على المسمّى من جوانب متعددة. ويمكن تلخيص أهمية هذه الدراسة في الآتي:

- تؤسّس الدراسة لتربية وقائية لخطورة الاسم على المسمى، وتأثيراته النفسية والاجتماعية والسلوكية على صاحبه، ومعلوم أنّ التربية الوقائية مقدمة على التربية العلاجية، ولذا تبرز أهمية الدراسة في كونها تنشر ثقافة الوقاية في هذا الباب، وتسلّط الضوء على سلبيات وتأثيرات الأسماء والكنى والألقاب على أصحابها، ليدرك الناس التأثيرات والعواقب المتوقعة فيجتنبوها قبل وقوعها.
- للمؤسسات التربوية والأمنية دور في الجانب الوقائي والجانب العلاجي غير مفعّل، ولذا تركّز الدراسة على إبراز هذا الجانب، والتوصية لهذه المؤسسات بتفعيل أدوارها على الوجه المطلوب.
- بيان تأثيرات الاسم على المولود في جوانب حياته المختلفة، وانعكاساتها على استقرار أموره

وإيجابيته في الحياة وتفاعله في مجتمعه بعيداً عن الاضطرابات النفسية والعزلة المجتمعية.

- تكمن أهمية الدراسة في كونها تسعى لتكون مرجعاً تربويّاً في باب الأسماء والكنى والألقاب ودلالاتها وتأثيراتها على أصحابها نظراً لندرة الدراسات التربوية في هذا الباب، وقلّة الاهتمام بهذا الجانب باعتبار أنّ بعضهم ينظر إلى التسمية على أنّها حرية شخصية لكل إنسان الحق في ممارستها دون قيود، ولكنّ التربية الإسلامية ترى أنّ هذه الحرية مكفولة للوالدين وغيرهم دون إضرار بالمولود.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة على السؤال الرئيس التالي: **ما الدلالات والتأثيرات التربوية للأسماء والكنى والألقاب على أصحابها؟ وما دور المؤسسات التربوية والأمنية في الوقاية والتوجيه؟**

وتشتق منه الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما المدخل التأصيلي لدلالات وتأثيرات الأسماء والكنى والألقاب؟
2. ما نظرة التربية الإسلامية لدلالات وتأثيرات الأسماء والكنى والألقاب؟
3. ما دور المؤسسات التربوية والأمنية في الحفاظ على الهوية الإسلامية والوطنية من خلال ضبط الأسماء والكنى والألقاب؟

مصطلحات الدراسة:

- **الدلالات التربوية:** وتعرف بأنّها "جملة المفاهيم والمبادئ والمعايير والأساليب التربوية التي من شأنها أن تكوّن مقوّمات أساسية للعملية التربوية التي تستهدف بناء شخصية الإنسان" (نصر الله، 1998م، ص47). ويُقصد بها في هذه الدراسة الانطباع النفسي والتربوي المباشر وغير المباشر والذي يحصل لدى الإنسان لمجرد سماع، أو قراءة، أو رؤية الاسم أو الكنية أو اللقب والتي تفهم من دلالة اللغة، أو العرف الاجتماعي، أو طبيعة العصر، أو الاقتران بالأحداث المختلفة والتي تكون لها تأثيرات سلبية على واقع المسمّى من الناحية التربوية والنفسية والاجتماعية.
- **التأثيرات التربوية:** المراد بها النواتج والسلوكيات التي تكون على المسمّى من الناحية النفسية والتربوية والاجتماعية نتيجة دلالة الاسم عليه من الناحية الإيجابية والسلبية.
- **الاسماء:** الاسماء جمع اسم وهو ما أطلقه الوالدان على المولود، ودلّ على معنىً في نفسه، وحقيقته التعريف به وعنونته بما يميّزه، وهو العلامة عليه.
- **الكنى:** الكنى جمع كنية وهي "كلُّ مُرَكَّبٍ إضافيّ صُدِّرَ بـ(أَبٍ) ك: أبي بكر، وأبي عبد اللّه، أو(أُمٍّ) ك: أمّ كلثوم، وأمِّ عَمرو"، إذا كانت المكنّاة أنثى.
- **الألقاب:** اللقب هو كل ما أشعر بمدح أو ذمّ وليس هو اسم ولا صُدّرَ بأب أو أم، وهو اسمٌ

يُسَمَّى به الإنسانُ بعد اسمِهِ الأوّل، ويُراعَى فيه المعنى، بخلاف الأعلام، سواء كان للتشريف والرفعة والمدح كزين العابدين، والرشيد، أو أشعر بالذمّ والتحقير كالجاحظ والسفاح وغيرها". (الأنصاري، 1410هـ، ص134)

- **المؤسسات التربوية:** ويقصد بها الباحث البيئات التي تعنى بتربية الفرد، والأشدّ تأثيراً في تكوين شخصيته، الأسرة، والمدرسة، والمسجد، والإعلام، ومن خلالها يمكن توجيه رسالة للمجتمع في القضايا المتعلقة به، أو تصحيح ومعالجة الأخطاء التي تهدّده.
- **المؤسسات الأمنية:** المراد بها في الدراسة: الأحوال المدنية بوزارة الداخلية والتي تضع الضوابط والقواعد الأساسية لتسمية المولود، والتي لا يمكن قبول تسجيل الاسم إذا خالف شيء من هذه القواعد من الناحية الشرعية، أو المجتمعية، وقال المتحدث الرسمي للأحوال المدنية بالمملكة العربية السعودية: "إنّه لا يتم تسجيل أسماء المواليد غير الجائزة شرعاً مثل: (عبد الرّسول، عبد النبيّ) والأسماء غير الملائمة اجتماعياً، مثل (جحيش، وحمير) ونحوها". (الجاسر، 1435هـ)
- **الوقاية:** "الوقاية حفظ الشّيء ممّا يؤذيه ويضرّه، والوقاية تتعلّق بالإنسان في بدنه ومعاشه وممتلكاته وغير ذلك من الأمور المحسوسة، كما أنّها قد تكون من الله للإنسان أو من الإنسان لغيره" (الأصفهاني، 1430هـ، ص530)، ويراد بها في الدراسة: الدور المأمول من المؤسسات التربوية والأمنية في حماية المولود، أو المسمىّ من كل ضرر نفسي أو اجتماعي يقع عليه نتيجة إطلاق تسميه أو كنية أو لقب يشعر بذمّ أو تنقص أو يحمل دلالة تؤذيه في واقع حياته ومستقبله، أو تقترن بمعانٍ تحمل دلالات منهيّ عنها شرعاً، أو غير مقبولة عرفاً.
- **التوجيه:** الجمع توجيهات، وهي التَّعليمات والإرشادات التي يزوّد بها المسؤول من هو مسؤول عنهم، وتكون في بيان نصيحة، أو تحذير، أو تعليم، والمراد بها هنا: التوجيهات الشرعية والنظامية المنظمة للأسماء والكنى والألقاب التي تنظم حقوق المولود في التسمية ولا تضرّ به مستقبلاً بأيّ نوع من أنواع الضرر.

حدود الدراسة:

تقتصر حدود هذه الدراسة على الآتي:

- **الحدود الموضوعية:** تقف الدراسة عند حدود الأسماء والكنى والألقاب المتعلقة بالإنسان فقط، دون الخوض في المسميات التجارية، والمسميات المكانية.
- **الحدود المكانية والزمانية:** تقتصر حدود هذه الدراسة على المؤسسات التربوية والإدارة العامة

للأحوال المدنية من حيث دورها في ضبط باب الأسماء والكنى والألقاب في وقتنا المعاصر، وما استجدّ فيه من إغراب في هذا الباب، دون الخوض في دراسة الماضي إلاّ من الجانب التأصيلي، ولا استشراف المستقبل إلاّ من ناحية تصوّر ما يمكن الوصول إليه إذا لم يتم ضبط هذا الباب.

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي (الوثائقي) وهو "الجمع المتأني والدقيق للسجلات والوثائق المتوافرة ذات العلاقة بموضوع مشكلة الدراسة، ومن ثمّ التحليل الشامل لمحتوياتها بهدف استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من أدلة وبراهين تبرهن على إجابات أسئلة البحث" (العساف، 1416هـ، ص206)، كما استخدم الباحث المنهج الاستنباطي والاستقرائي في تحقيق ذلك، حيث قام الباحث بما يلي:

- دراسة الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية التي تتعلق بموضوع الأسماء والكنى والألقاب لاستنباط الجانب التأصيلي والقواعد والضوابط المحددة لتسمية المولود، وبيان دور التربية الإسلامية في تنظيم هذا الباب، وعلاقة الاسم بالمسمى واستنباط الدلالات التربوية لتأثير الاسم على المسمّى من الناحية النفسية، ومن الناحية التفاعلية والإيجابية وعدمها في محيطه المجتمعي.
- اكتفى الباحث في إيراد الحديث بلقب المؤلف، واسم المرجع ورقم الحديث.
- في حالة الاستفادة من المواقع الإلكترونية، يشير الباحث إلى المصدر بإيراد الرابط مباشرة في المراجع.

الدراسات السابقة:

يمكن استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع هذه الدراسة على النحو التالي:

دراسة "أبو زيد" (1416هـ) بعنوان "تسمية المولود آداب وأحكام"، تحدّث الباحث عن السبب الذي دفعه لكتابة الدراسة، وذكر إشارات لما احتواه بحثه فقال: الاسم عنوان المسمى، ودليل عليه، وضرورة للتفاهم معه ومنه وإليه، وهو للمولود زينة ووعاء وشعار يدعى به في الآخرة والأولى، ثمّ هو رمز يعبر عن هوية والده، ومعيار دقيق لديانته، وهو في طبائع الناس له اعتباراته ودلالاته، فهو عندهم كالثوب، إن قصر شان، وإن طال شان، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة أنّ العزوف عن الأسماء الأصيلة ظاهرة مرضيّة مؤذية، يجب على من بسط الله يده أن يصدها عن مواليد المسلمين، فليزمهم عن طريق الأحوال المدنية بالأسماء المشروعة فحسب، فلا يسجّل إلاّ ما كان شرعياً، فإذا كانت القوانين تصدر في فرنسا وغيرها لضبط اختيار أسماء المواليد حتى لا تخرج عن تاريخهم، ولا تعارض مع قيمهم الوطنية، فنحن في الالتزام بدين الله –الإسلام– أحقّ من أمم الكفر.

ودراسة فرحان (2002م) بعنوان "اسمك وأثره على نفسك" التي بيّنت أثر الاسم على المسمى فيقول: "أشياء كثيرة نستطيع اليوم أن نغيّرها بطريقة

ما! تستطيع أن تغيّر بيتك! تستطيع أن تغيّر عملك ووظيفتك، تستطيع أن تغيّر اهتماماتك وطموحك، حتى الشّكل والصورة يمكن اليوم تغييره بطريق عمليات التجميل ونحوها! غير أنّ (اسمك) الذي تُنادى به من الصعب تغييره كما تتغيّر الأشياء، ربما نستطيع اليوم تغيير الاسم في الأوراق الرسمية والثبوتية، لكن سيبقى الناس والذين هم حولك على مدى جيل أو حقبة من الزمان ينادونك بنفس الاسم السّابق، حتى التاريخ وكتب السنّة حفظت لنا أسماء أناس غيّر النبيّ- صلّى الله عليه وسلّم- أسماءهم ومع ذلك بقي التاريخ يقول كان اسمه (كذا) وغيّره إلى (فلان أو فلانة)"، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة: للاسم أثر نفسيّ على صاحبه سلباً أو إيجاباً بحسب حسن الاسم أو قبحه، فالدراسات النفسيّة تؤكّد أنّ اسم الطفل عندما يكون مقبولاً ومنتشراً بين الجماعة والبيئة فإنّه يساهم كثيراً في النمو النفسي والتكيف والتوافق مع هذه البيئة التي يعيش فيها الطفل.

وتشترك الدراسة الحالية مع دراسة (فرحان، 2002م) في بيان أثر الاسم على الجانب النفسي على صاحبه، ولكنّها تضيف دور المؤسسات التربوية والأمنية في ضبط الأسماء والكنى والألقاب والحفاظ على الهوية الإسلامية والثقافة العربية واللحمة الوطنية.

ودراسة المزروعي (2003م) بعنوان "الأسماء والكنى والألقاب في ميزان الشريعة"، يوضح الباحث فكرة دراسته بقوله: "إنّ الاسم عنوان المسمى، ودليل عليه، وضرورة للتفاهم معه ومنه وإليه، وهو للمولود زينة ووعاء وشعار يُدعي به في الدنيا والآخرة، صار حُسن الاختيار لاسم المولود من الواجبات الشرعية فيجب على الأب اختيار الاسم الحسن في اللفظ والمعنى في قالب النظر الشرعي واللسان العربي، فيكون الاسم حسناً، عذباً في اللسان، مقبولاً للأسماع، يحمل معنىً شريفاً كريماً، ووصفاً صادقاً خالياً مما دلّت الشريعة على تحريمه أو كراهته، هذه مقدمة في بيان تسمية المولود وأثر الاسم على المسمى وحسن اختيار الاسم، فاسم المولود عنوانٌ عليه، فهو يدلّ على المولود لشدة المناسبة بين الاسم والمسمّى، فلكل مسمّى من اسمه نصيب، وقلَّ أن يوجد اسم مثلاً إلاّ وهو يتناسب مع المسمّى به، لأنّ للأسماء تأثيراً في المسميات في الحُسن والقبح والخفة والثقل، واللطافة والكثافة"، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة التأكيد التأصيلي لتأثير الأسماء والكنى والألقاب على أصحابها، وبيان إثبات القرآن والسنة على وجوب التسمية الجميلة الحسنة، والبعد عن الأسماء والكنى والألقاب السيئة، وأنّ المخرج والنجاة في الالتزام بالمنهج الشرعي في هذا الباب، وخطورة التساهل فيه.

وتشترك الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في دلالة الأسماء والكنى والألقاب على المسميات من المنظور التأصيلي، وبيان المنهج الشرعي التأصيلي في ضبط الأسماء والكنى والألقاب، وتختلف عنها في كون الدراسة السابقة توقفت عند دراسة الأسماء والكنى والألقاب من الناحية التأصيلية الشرعية، وتقديم التصوّر الإسلامي، وضرورة ضبط الأسماء من المنظور الإسلامي، وضبط الخلل في التجاوزات المعاصرة بمنظور الشريعة الإسلامية، بينما الدراسة الحالية أفردت للجانب التربوي لدلالات الأسماء على المسميات مبحثاً يوضح الآثار النفسية والتربوية

للأسماء على أصحابها سواء من التأثيرات السلبية أو الإيجابية، وبيان دور المؤسسات التربوية والأمنية في الوقاية والإرشاد.

التعليق على الدراسات السابقة:

ركزت الدراستان الأولى والثالثة على الجانب التأصيلي ومعرفة تأثير الأسماء والكنى والألقاب على المسمّى، وبيان دور الإسلام في المعالجة من خلال إيراد الشواهد من القرآن والسنة، ولم تتناول التأثيرات التربوية والنفسية والاجتماعية، ولذا تضيف هذه الدراسة جانبين مهمين هما:

- الجانب التربوي للأسماء والكنى والألقاب على المسميات من حيث السّلب والإيجاب، وبين الدور الواجب على الوالدين تجاه الأبناء في سلامتهم النفسية المستقبلية.
- بيان الدور المطلوب من المؤسسات التربوية والأمنية في الحفاظ على الهوية الإسلامية والوطنية من خلال ضبط الأسماء والكنى والألقاب، وضرورة التدخل باعتبار أنّ الأسماء واجب شرعي، وهوية إسلامية.

وتناولت الدراسة الثانية دراسة (فرحان، 2002م)، الجانب النفسي للاسم على المسمّى، ولكن الدراسة الحالية تفردت ببيان دور المؤسسات التربوية والأمنية على الحفاظ على الهوية الإسلامية للأمة من حيث الوقاية والتوجيه والإرشاد، أو من حيث المعالجة للأخطاء الواقعة في هذا الباب.

المبحث الأول:
المدخل التأصيلي للأسماء والكنى والألقاب ودلالاتها وتأثيرها على أصحابها

الفرق بين الاسم والكنية واللقب:

قبل الدخول في هذا المبحث مباشرة، كان لا بدّ من الوقوف على المراد بالاسم والكنية واللقب، ومعرفة الفرق بينها، لتتضح المفاهيم المقصودة والدلالات لكل منها وذلك على النحو الآتي:

- فالكُنْيَةُ: "كلُّ مُرَكَّبٍ إضافيّ صُدِّرَ بـ(أَبٍ) كـ: أبي بكر، وأبي عبد اللّه، أو(أُمٍّ) كـ: أمّ كلثوم، وأمّ عَمرو؛ وإنّما كانوا يَعْدِلُون عن الاسم واللّقب إلى الكُنية قَصْداً إلى تعظيم المكنّى وإجلاله؛ لأنّ بعضَ النّفوس تَأْنَفُ أن تُذكَرَ باسمِها أو لَقَبها". (الأنصاري، 1410هـ، ص134)
- واللّقب: اسمٌ يُسَمَّى به الإنسانُ بعد اسمِهِ الأوّل، ويُراعَى فيه المعنى، بخلافِ الأعلام، ولِمُراعاة المعنى فيه قال الشّاعرُ: وقَلَّمَا أَبْصَرَتْ عَيْنَاكَ ذَا لَقَبٍ ... إلاّ وَمَعْنَاهُ إنْ فَتَّشْتَ فِي لَقَبِه." والأَلقاب ثلاثة: لقب تشريف، ولقب تعريف، ولقب تسخيف، وإيَّاه قصد بقوله تعالى: (وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ) (الحجرات، آية 11) (الفيروزآبادي، 1416هـ)، ص1/ 1370)، و(لفظُ اللّقب عند العرب كانَ يُطلَقُ قديماً على ما يُقصَدُ به المدحُ، وعلى ما يُقصَدُ به الذمُّ، ولكنّه كانَ أكثرَ إطلاقاً على ما يُقصَدُ به الذمُّ، حتّى قال الحماسيّ: "أكنّيهِ حِينَ أُنَادِيهِ لِأُكْرِمَهُ ... وَلاَ أُلَقِّبُهُ وَالسَّوْءَةُ اللَّقَبُ".

ولفظُ النَّبَز عندهم كانَ لا يُطلَقُ إلاّ على ما يُقصَدُ به الذمّ، وانظرْ إلى قوله تعالى: (وَلاَ تَنَابَزُوا بالأَلْقَابِ) تُدرِكْ ذلك المعنى واضحاً جَلِيّاً. (الأنصاري، 1410هـ، ص134)

وقد أورد ابن القيم رحمه الله كلاماً نفيساً في التفريق بين الاسم والكنية واللقب حيث قال: "وهذه الثلاثة وإن اشتركت في تعريف المدعو بها؛ فإنّها تفترق في أمر آخر وهو: أنّ الاسم إمّا أن يفهم مدحاً أو ذماً، أو لا يفهم واحداً منهما؛ فإن أفهم ذلك؛ فهو اللقب وغالب استعماله في الذم؛ ولهذا قال الله تعالى ((ولا تنابزوا بالألقاب)) (سورة الحجرات، آية11)، ولا خلاف في تحريم تلقيب الإنسان بما يكرهه، سواء كان فيه أو لم يكن، وأمّا إذا عرف بذلك واشتهر به، كالأعمش، والأشتر، والأصم، والأعرج، فقد اضطرد استعماله على ألسنة أهل العلم قديماً وحديثاً، وسهّل فيه الإمام أحمد".

قال أبو داود رحمه الله في (مسائله): سمعت أحمد بن حنبل سئل عن الرجل يكون له اللقب، لا يعرف إلاّ به ولا يكرهه؟ قال: "أليس يقال: سليمان الأعمش، وحميد الطويل، كأنّه لا يرى به بأساً". وإمّا إن لم يفهم مدحاً ولا ذمّاً، فإن صدر بأب (أو) أم؛ فهو الكنية؛ كأبي فلان، وأم فلان، وإن لم يصدر بذلك؛ فهو الاسم؛ كزيد، وعمرو، وهذا هو الذي كانت تعرفه العرب، وعليه مدار مخاطباتهم، وأمّا فلان الدين (وعزّ الدّين)، (وعزّ الدولة)، وبهاء الدولة، فإنّهم لم يكونوا يعرفون ذلك، وإنّما أتى هذا من قبل العجم. (ابن القيم،1431هـ، ص ص234-235). وأمّا الاسمُ: فإذا اتضح للقارئ مفهوم الكنية واللقب فإنّ الاسم ما عداهما وهو ما دلَّ على معنىً في نفسِه.

وخلاصة القول: "إنّ ما سَمَّى به الوالدان ولدَهما أوّلَ الأمر حين ولادته يُعتبر اسماً، سواء أكان صُدِّر بأبٍ أو أمٍّ أو أخٍ أو أختٍ أم لم يُصَدَّر، وسواء أشعرَ برِفعة المسمّى به أو بِضَعَته أم لم يُشعِر، وما أُطلِقَ بعد ذلك على صاحب الاسم إن كان قد صُدِّر بأبٍ أو أمٍّ أو نحوها فهو كنية، سواء أشعرَ بمدحٍ كأبي الفضل أو بذمٍّ كأبي لهب أم لم يُشعِر كأبي بكر، وما لم يُصدَّر بأحدهما فهو لقب، ولا بُدّ أن يُشعِر حينئذٍ بمدحٍ أو ذمٍّ". (تبركان، 1436هـ)

الأصول الشريعة في الأسماء والكنى والألقاب:

حقّ المولود في التسمية:

أقرّ الإسلام حقّ المولود في التسمية الحسنة، حيث قرّرت الشريعة الإسلامية أنّ من حقوق الطفل على الأبوين أن يحسنا اختيار اسمه الذي سيدعى به بين الناس حينما يكبر، جاء عند أبي داود، قول الرسول صلّى الله عليه وسلّم: "إنّكم تُدعَون يوم القيامة بأسمائكم وأسماء آبائكم؛ فأَحسِنوا أسماءكم". (أبو داود، السنن، حديث رقم 4297)

وجاء في مسند أحمد قوله صلّى الله عليه وسلّم: "تسمُّوا بأسماء الأنبياء، وأحبُّ الأسماء إليَّ عبدُ الله وعبدُ الرحمن، وأصدقها حارث وهمّام، وأقبحها حرب ومُرَّة ". (ابن حنبل، المسند، حديث رقم 18258)

وهذا أمر بالتسمية الحسنة للمولود، وحثّ في التسمي بأسماء الأنبياء، وبيان لأحبّ الأسماء، وأصدقها، وتحذير من تسمية المولود بهذه الأسماء

القبيحة وما شاكلها، والأمر بإحسان الاسم يقتضي الوجوب، حيث "يجب على الأب اختيار الاسم الحسن في اللفظ والمعنى في قالب النظر الشرعي واللسان العربي، فيكون: حسناً، عذباً في اللسان، مقبولاً للأسماع، يحمل معنىً شريفاً كريماً، ووصفاً سابقاً خالياً مما دلت الشريعة على تحريمه أو كراهته، مثل: لوثة العجمة، وشوائب التشبه، والمعاني الرخوة". ومعنى هذا ألاّ تختار اسماً إلاّ وقد قلبت النظر في سلامة لفظه، ومعناه، على علم ووعي وإدراك، وإن استشرت بصيراً في سلامته ممّا يحذر، فهو أسلم وأحكم. (أبو زيد، 1416هـ، ص13)

المنهج الشرعي في تغيير الأسماء والكنى والألقاب:

الاسم عنوان المسمّى، ودليل عليه، وضرورة للتفاهم معه ومنه وإليه، وهو للمولود زينة ووعاء وشعار يُدعي به في الدنيا والآخرة، ولذلك اعتنى الإسلام بتسمية المولود ورغّب في بعض الأسماء ومنع من بعضها، وسيعرض الباحث تحت هذا العنوان الهدي الإسلامي في تغيير الأسماء والكنى والألقاب المحرمة أو المكروهة وإيضاح المنهج الشرعي في ذلك، حيث صنف علماء الإسلام الأسماء المنهي عنها إلى محرمة ومكروهة، فالمحرمة ما عُبّد لغير الله تعالى من شمس أو وثن أو بشر أو غير ذلك، مثل: عبد الرّسول، عبد النبيّ، عبد علي، عبد الحسين، عبد الأمير.

وقد غيّر النبيّ- صلّى الله عليه وسلّم- كل اسم معبد لغير الله تعالى، مثل: عبد العزى، عبد الكعبة، عبد شمس، عبد الحارث، جاء عند أبي داود في سننه: عن هانئ أنّه لما وفد إلى رسول الله- صلّى الله عليه وسلّم- إلى المدينة مع قومه، سمعهم يكنّونه بأبي الحكم، فدعاه عليه الصلاة والسلام فقال: "إنّ الله هو الحكم وإليه الحكم فلم تكنّى بأبي الحكم، فقال: إنّ قومي إذا اختلفوا في شيء أتوني فحكمت بينهم فرضي كلا الفريقين، ولذلك كنّوني: أبا الحكم، فقال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: ما أحسن هذا، فما لك من الولد؟ قال: لي شريح ومسلمة وعبد الله، قال: فمن أكبرهم؟ قلت: شريح، قال: فأنت أبو شريح." (أبو داود، السنن، حديث رقم 4955)

ومن الأسماء المحرمة التي غيرها النبيّ- صلّى الله عليه وسلّم- التسمي باسم من أسماء الله تعالى، فلا تجوز التسمية باسم يختص به الرب سبحانه، مثل: الرّحمن، والرّحيم، والخالق، والبارئ. وقد غيّر النبيّ- صلّى الله عليه وسلّم- ما وقع من التسمية بذلك، ففي القرآن: ((هل تعلم له سميّاً)) (سورة مريم، آية 15). أي لا مثيل له يستحق مثل اسمه الذي هو الرحمن، قال النووي: "التسمي بأسماء الله تعالى المختصة به كالرّحمن والقدّوس حرام". (النووي، شرح مسلم، حديث رقم: 14/368)

"إنّ من أكبر الجرائم منازعة الله سبحانه وتعالى في اسم من أسمائه أو صفة من صفاته تطلق على مخلوق من المخلوقين، ولذلك يقول عليه الصلاة والسلام في الحديث الصحيح: "إنّ أخنع اسم عند الله: رجل تسمى ملك الأملاك؛ لا ملك إلا الله" (البخاري، الأدب المفرد، حديث رقم 6206). وقال صلّى الله عليه وسلّم: "أغيظ رجل عند الله يوم

القيامة وأخبثه: رجل كان يسمى ملك الأملاك لا ملك إلا الله." (مسلم، الصحيح، حديث رقم4001)

ويدخل في هذا ما يسمي به الأعاجم ملوكهم (شاهٍ شاه) فإنّ معنى (شاهٍ شاه): ملك الملوك، ومن تسمّى بهذا الاسم هو أغيظ رجل عند الله، وأخبث رجل، ومعنى أخنع: أي أذل وأفجر وأفحش.

وبالقياس على ذلك، أنكر بعض أهل العلم تسمية: (قاضي القضاة) لأنّه ليس قاضي قضاةٍ يقضي بالحق إلاّ الله عز وجل وهو خير الفاصلين، وإذا قضى أمراً فإنّما يقول له كن فيكون، وقس على ذلك من الأسماء كسلطان السلاطين مثلاً" (المنجد، د.ت). وأمّا الأسماء المكروهة فقد لخصها بكر أبو زيد (1416هـ، ص ص21–24) بما يلي:

- تكره التسمية بما تنفر منه القلوب، لمعانيها، أو ألفاظها، أو لأحدهما، لما تثيره من سخرية وإحراج لأصحابها وتأثير عليهم، فضلاً عن مخالفة هدي النبي– صلّى الله عليه وسلّم– بتحسين الأسماء: ومنها: حرب، مرة، خنجر، فاضح، فحيط، حطيحط، فدغوش.
- ويكره التسمّي بأسماء فيها معانٍ رخوة شهوانية، وهذا في تسمية البنات كثير، ومنها: أحلام، أريج، عبير، غادة "وهي التي تتثنى تيهاً ودلالاً"، فتنة، نهاد، وصال، فاتن، "أي: بجمالها"، "شادية، شادي" وهما بمعنى: "المغنية".
- ويكره التسمية بأسماء فيها معانٍ تدل على الإثم والمعصية، كمثل (ظالم بن سراق) فقد ورد أنّ عثمان بن أبي العاص امتنع عن تولية صاحب هذا الاسم لما علم أنّ اسمه هكذا. (الفسوي، 1401هـ، ص201/3)
- وتكره التسمية بأسماء الفراعنة والجن، ومنها: فرعون، وقارون، وهامان، ومنه التسمية بأسماء فيها معانٍ غير مرغوبة مثل: خبية بن كناز، فقد ورد أنّ عمر رضي الله عنه قال عنه: "لا حاجة لنا فيه، فهو يخبئ وأبوه يكنز". (الدار قطني، 1986م، ص1965/4)
- ويكره التسمّي بأسماء الحيوانات المشهورة بالصفات المستهجنة، ومنها التسمية بما يلي: وحنش، وحمار، وقنفذ، وقنيفذ، وقردان، وكلب، وكليب.
- وتكره التسمية بكل اسم مضاف من اسم أو مصدر أو صفة مشبهة مضافة إلى لفظ (الدين) ولفظ (الإسلام)، مثل: نور الدّين، ضياء الدّين، سيف الإسلام، نور الإسلام... وذلك لعظيم منزلة هذين اللفظين (الدين) و(الإسلام)، فالإضافة إليهما على وجه التسمية فيها دعوى فجة تطل على الكذب، ولهذا نصّ بعض العلماء على التحريم. ويلحق بها المضافة إلى لفظ الجلالة (الله)، مثل: حسب الله، رحمة الله، جبره الله، حاشا: عبد الله، فهو من أحب الأسماء إلى الله، أو المضافة إلى لفظ الرسول، مثل: حسب الرسول.
- وكره جماعة من العلماء التسمي بأسماء الملائكة عليهم السلام، مثل: جبرائيل، ميكائيل، إسرافيل. أمّا تسمية النساء بأسماء الملائكة،

فظاهر الحرمة، وقريب من هذا تسمية البنت: ملاك، مَلَكة.

- كره جماعة من العلماء التسمية بأسماء سور القرآن الكريم، مثل: طه، يس، حم. وأمّا ما يذكره العوام أنّ "يس وطه" من أسماء النبيّ- صلّى الله عليه وسلّم- فغير صحيح.

وينطبق على الكنى والألقاب ما ينطبق على الأسماء من حيث الجواز والندب لبعضها، والتحريم والكراهة للبعض الآخر، حيث جاء التحريم والتنابز بالألقاب التي فيها نوع من العيب والسخرية إلاّ إذا كان القصد التعريف بها ليتميز عن غيره بقصد عدم الذم، وأمّا إذا أمكن بغيره وهو يكره ذلك فلا شكّ في حرمته، وهو من التنابز المنهي عنه شرعاً لقول الله تعالى: ((وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ)) (الحجرات، آية11)

قال النووي: "اتفق العلماء على تحريم تلقيب الإنسان بما يكره، واتفقوا على جواز ذكره بذلك على جهة التعريف لمن لا يعرفه إلاّ بذلك "(النووي، 1414هـ، 721/2)، وتحرم الألقاب التي هي من خصائص الكفار أو القبيحة في اللفظ أو المعنى وغير ذلك، وتكره الألقاب إذا كان فيها نوع من تزكية أو نسبة إلى الدين أو الإسلام أو ما يوهم معانٍ غير صحيحة.

وتجوز الألقاب إذا كانت للتعريف بالإنسان وتميزه عن غيره أو إذا غلبت عليه اللقب ورضي به، وكذلك الألقاب التي تكسب حمداً، أو مدحاً أو تكون حقاً وصدقاً". (المزروعي، 2003م، ص 14)

ارتباط الاسم بالمسمى ودلالة التأثير:

لقد قرّر علماء الشريعة العلاقة بين الاسم والمسمى إيجاباً وسلباً، فهذا ابن القيم عليه رحمة الله يقرر هذه العلاقة، ويؤكد هذا الارتباط بالأدلة من واقع حياة النبيّ صلّى الله عليه وسلّم، فيقول: ما كانت الأسماء قوالب للمعاني، دالة عليها، اقتضت الحكمة أن يكون بينها وبينها ارتباط وتناسب، وأن لا يكون المعنى معها بمنزلة الأجنبي المحض الذي لا تعلق له بها، فإنّ حكمة الحكيم تأبى ذلك، والواقع يشهد بخلافه، بل للأسماء تأثير في المسميات، وللمسميات تأثُّر عن أسمائها في الحسن والقبح، والخفة والثقل، واللطافة والكثافة، كما قيل:

"وقلّما أبصرت عيناك ذا لقب

إلاّ ومعناه إن فكرت في لقبه".

وكان صلّى الله عليه وسلّم يستحب الاسم الحسن، وأمر إذا أبردوا إليه بريداً أن يكون حسن الاسم، حسن الوجه، وكان يأخذ المعاني من أسمائها في المنام واليقظة، كما رأى أنّه وأصحابه في دار عقبة بن رافع، فأُتوا برطب من رطب ابن طاب، فأولّه بأنّ لهم الرفعة في الدنيا، والعاقبة في الآخرة، وأنّ الدين الذي اختاره الله لهم قد أرطب وطاب، وتأول سهولة أمرهم يوم الحديبية من مجيء سهيل بن عمرو إليه.

ولما كان بين الأسماء والمسمّيات من الارتباط والتناسب والقرابة، ما بين قوالب الأشياء وحقائقها، وما بين الأرواح والأجسام عبر العقل من كل منهما إلى الآخر، وكان إياس بن معاوية يرى الشخص فيقول: ينبغي أن يكون اسمه كيت وكيت، فلا يكاد

يخطئ، وضدّ هذا العبور من الاسم إلى مسمّاه، فقد سأل عمر بن الخطاب رضي الله عنه رجلاً عن اسمه، فقال: جمرة، فقال: واسم أبيك؟ قال: شهاب، قال: ممن؟ قال: من الحرقة، قال: فمنزلك؟ قال: بحرة النار، قال: فأين مسكنك؟ قال: بذات لظى، قال: اذهب فقد احترق مسكنك، فذهب فوجد الأمر كذلك، فعبّر عمر- رضي الله عنه- من الألفاظ إلى أرواحها ومعانيها، كما عبّر النبيّ- صلّى الله عليه وسلّم- من اسم سهيل إلى سهولة أمرهم يوم الحديبية، فكان الأمر كذلك، وقد أمر النبي- صلّى الله عليه وسلّم- أمته بتحسين أسمائهم، وأخبر أنّهم يدعون يوم القيامة بها، وفي هذا- والله أعلم- تنبيه على تحسين الأفعال المناسبة لتحسين الأسماء، لتكون الدعوة على رؤوس الأشهاد بالاسم الحسن، والوصف المناسب له. (ابن القيم، 1431هـ، ص338/2)

وقد وجّه بكر أبو زيد (1416هـ) نصيحة نفيسة للأب المسلم في بيان حسن اختيار الأسماء لشدّة دلالتها على المسميات حيث يقول: إنّ الاسم عنوان المسمى فإذا كان الكتاب يقرأ من عنوانه، فإنّ المولود يعرف من اسمه في معتقده ووجهته، بل اعتقاد من اختار له هذا الاسم ومدى بصيرته وتصوره. فاسم المولود وعاء له، وعنوان عليه، فهو مرتبط به، ومن خلال دلالته يقوم المولود ووالده وحال أمته، وما هنالك من مثل وأخلاق وقيم، فهو يدل على المولود لشدة المناسبة بين الاسم والمسمى، وهذا أمر قدّره العزيز العليم، وألهمه نفوس العباد، وجعله في قلوبهم، وقلّ أن يوجد لقب مثلاً إلاّ وهو يتناسب أو يقارب مع الملقب به، والأسماء قوالب للمعاني ودالة عليها، ولهذا، فمن أصول لسان العرب: أنّ المعنى يؤخذ من المبنى ويدل عليه، ولهذا نرى- كما قال ابن القيم رحمه الله تعالى: أنّ أكثر السفلة أسماؤهم تناسبهم، وأكثر الشرفاء والعلية أسماؤهم تناسبهم، فكان بعض الناس إذا رأى شخصاً، تخيل اسمه، فكان كما تصور، فلا يكاد يخطئ.

فحقاً إنّ للأسماء تأثيرات في المسميات، في الحسن، والقبح، والخفة والثقل، واللطافة والكثافة.

فعلى المسلم أن يحسن إلى مولوده وإلى نفسه وإلى أمّته باختيار الاسم الحسن في لفظه ومعناه، وإنّ حسن الاختيار يدل على أكثر من معنىً، فهو يدلّ على مدى ارتباط الأب المسلم بهدي النبيّ- صلّى الله عليه وسلّم- ومدى سلامة تفكيره من أي مؤثر يصرفه عن طريق الرشد والاستقامة والإحسان إلى المولود بالاسم الحسن. (أبو زيد، 1416هـ، ص ص22-24)

حقّ تسمية المولود في ميزان الشريعة وضوابطه:

الأصل في تسمية المولود التشاور بين الزوجين والتفاهم واختيار الاسم المناسب لمولودهما ذكراً أم أنثى، فإنّ هذا أدعى لاستدامة العلاقة، وحسن التربية، وجبر الخواطر، فإن اختلفا ولم يتفقا"، فلا خلاف في أنّ الأب أحقّ بتسمية المولود، وليس للأم حقّ منازعته. وبناءً على ذلك فعلى الوالدة عدم المشادة والمنازعة، وفي التشاور بين الوالدين ميدان فسيح للتراضي والألفة وتوثيق حبال الصلة بينهم.

كما أنّه ثبت عن جماعة من الصحابة رضي الله عنهم أنّهم كانوا يعرضون مواليدهم على النبي- صلّى الله عليه وسلّم- فيسميهم، وهذا يدل على أنّ على

الأب عرض المشورة في التسمية على عالم بالسنة أو من أهل السنة يثق بدينه وعلمه، ليدله على الاسم الحسن بمولوده.

كما أنّ التسمية من حق الأب؛ لأنّ المولود ينسب إلى أبيه لا إلى أمّه، ويدعى بأبيه لا بأمّه، فيقال في إنشاء التسمية: فلان ابن فلان، فلا يقال: ابن فلانة، ويقال في دعاءه ومناداته والإخبار عنه: يا ابن فلان، ولا يقال: يا ابن فلانة، قال الله تعالى: ((ادعوهم لآبائهم هو أقسط عند الله)) (سورة الأحزاب، آية 5)، والدعاء يستعمل استعمال التسمية، فيقال: دعوت ابني زيداً، أي: سميته، قال الله تعالى: ((لا تجعلوا دعاء الرسول بينكم كدعاء بعضكم بعضاً)) (سورة النور، آية 63)، وذلك خطاب من كان يقول للنبي صلّى الله عليه وسلّم: يا محمد! أي: قولوا: يا رسول الله! يا نبيّ الله!

ولهذا يدعى الناس يوم القيامة بآبائهم: فلان ابن فلان، كما ثبت الحديث بذلك عن ابن عمر رضي الله عنهما عن النبي صلّى الله عليه وسلّم: "إنّ الغادر يرفع له لواء يوم القيامة، يقال: هذه غدرة فلان ابن فلان". وترجم عليه البخاري بقوله: "باب ما يدعى الناس بآبائهم". (العسقلاني، شرح الفتح، حديث رقم 5823)

والخلاصة في هذا المبحث هو عناية الشريعة بباب الأسماء والكنى والألقاب وضبطها واعتبارها مسؤولية دينية ومجتمعية على الوالدين لما قد تحدثه من أثر على حياة الإنسان مستقبلاً، ولما كانت المرأة أكثر تعلقاً بالأسماء الغريبة والنادرة ورغبة التفرد عن الآخرين، كانت التسمية من حقّ الأب، ويسقط عنه هذا الحق إذا أساء استخدامه، فإنّ للمرأة ألاّ ترضى أسماء فيه إساءة للمولود في مستقبل حياته فترفع للحاكم اعتراضها، ويسقط حق التسمية من الأب إذا ثبت صحة كلام الأم، لرفع الضرر عن الطفل.

ولذا وضع بعض العلماء ضوابطاً وشروطاً للتسمية مراعاة للتسهيل على الناس، وبيان للمنهج الشرعي في تسمية وتكنية الأبناء، ولكي يكتسب اسم المولود الصفة الشرعية وباستقراء النصوص أمراً ونهياً ودلالة وإرشاداً، وبمقتضى قواعد الشريعة وأصولها، يتبين أنّ اسم المولود يكتسب الصفة الشرعية متى توفر فيه شرطان؛ أوّلاً أن يكون عربيّاً، فيخرج به كل اسم أعجمي، ومولّد ودخيل على لسان العرب، وأن يكون حسن المبنى والمعنى لغة وشرعاً، ويخرج بهذا كل اسم محرم أو مكروه، إمّا في لفظه أو معناه أو فيهما كليهما، وإن كان جارياً في نظام العربية، كالتسمي بما معناه التزكية، أو المذمة، أو السب، بل يسمّى بما كان صدقاً وحقاً. (أبو زيد، 1416هـ، ص5)

فلذلك كان صلّى الله عليه وسلّم يحوّل الاسم إلى ما إذا دعي به صاحبه كان صدقاً ... قال: وقد غيّر رسول الله عدة أسماء" (الطبري، د.ت، ص162/4). وهذا أدب مهمّ رفيع، وإحساس مرهف لطيف، نبّه عليه العلامة الماوردي فقال: "فإذا ولد المولود، فإنّ من أول كراماته له وبره به أن يحليه باسم حسن وكنية لطيفة شريفة، فإنّ للاسم الحسن موقعاً في النفوس مع أول سماعه". (الماوردي، 1403هـ، ص 167)

وفي ختام هذا المبحث ظهر جلياً عناية الشريعة بضبط الأسماء والكنى والألقاب، ولذا كان واجباً على رجال التربية ومؤسساتها بيان الآثار التربوية والنفسية

للأسماء على المسميات، وتوجيه الأسرة المسلمة نحو المنهج الشرعي في تسمية المولود، والمساهمة في الحدّ من الانفلات الحاصل في التسمية.

المبحث الثاني:
النظرة التربوية لدلالات وتأثيرات الأسماء والكنى والألقاب على أصحابها

الدلالات النفسية على المولود:

الأسماء والكنى والألقاب القبيحة أو الحسنة تلقي بضلالها على شخصية المسمى، وتؤثر على نفسيته سلباً أو إيجاباً، فإذا كان الاسم أو الكنية أو اللقب قبيحاً دفع بالطفل بين أقرانه إلى الشعور بالدونية، وأصبح مجالاً للتندر والسخرية "والإحساس بالحقارة وهي أحدى الحالات النفسية الشاذة التي قد تصيب الإنسان منذ الأدوار الأولى من حياته، فإنّ اشتدت هذه الحالة الروحية وأوغلت في الضمير الباطن، ظهرت بصورة عقدة نفسية ربما جرت وراءها سلسلة من الآثار الوخيمة والنتائج المؤلمة والمآسي الكثيرة" (الأعلمي، 2002م، ص180)، ويمكن تناول تأثير الاسم القبيح والاسم الجميل على الحالة النفسية كنماذج فقط في هذا المقام.

التأثيرات النفسية للاسم القبيح والكنية واللقب:

إنّ الاسم القبيح واللقب الكريه الذي يضعه الوالدان للطفل يبقى معه إلى آخر لحظة من حياته، فلو كان قبيحاً ومنكراً كان سبباً لإيذائه في كل آنٍ، ومعرضاً إياه لسخرية الأطفال والكبار واستهزائهم به، والشعور بالدونية والحقارة التي تبدأ معه من سنّ مبكرة هي سنّ الطفولة، ومن الممكن أن تكون سبباً لنشوء عقدة الحقارة والتعاسة التي قد تلازمه طيلة حياته، فيعيش منكسر النفس، منعزل الناس يعشق العزلة، غير اجتماعي وغير فاعل في مجتمعه، قد امتلأت نفسه بالكراهة والأحقاد على المجتمع بأسره فضلاً عن من تسبب له بهذه التعاسة، وكم شاهدنا في قاعات الدراسة حينما ينادي أستاذ المادة بأسماء الطلاب، ويكون فيها اسماً قبيحاً، كيف تتحول القاعة مسرحاً للضحك والتندر، وكيف تتجه كل الوجوه وتلتفت كل الأعناق لصاحب الاسم، وتقرأ على محياه الانكسار والحرج، وقد يتكرر هذا المشهد في كل محاضرة، ومن أستاذ لآخر، ويزيد الطين بلّة لو صاحب ذلك تعليقاً من أستاذ المادة على الاسم، حينها تتحول القاعة إلى مسرح كمودي للوناسة والضحك، حيث وصل الأمر ببعض الحالات إلى ترك مقاعد الدراسة.

وإنّ الدراسات النفسية تشير إلى تأثير الاسم أو اللقب القبيح على المسمّى، فهناك دراسة بجامعة سايكس البريطانية قام بها عالمان، حيث لاحظا أنّ أغلب الطلبة الذين يترددون على العيادة النفسية من ذوي الأسماء الغريبة، ولقد أسفرت الدراسة التي قاما بها عن أنّ أغلبهم يتعرضون في طفولتهم لمتاعب ومضايقات لا يتحملها بعضهم فيصابون بأمراض نفسية واضطرابات عقلية، ولقد قام العالمان بعمل قائمة تحتوي على تسعة عشر اسماً شاذاً، وتسعة عشر اسماً عاديّاً، وأُعطيت لتلاميذ في سنّ السابعة، وطلب منهم أن يستخرجوا من القائمة أسماء الأولاد الذين يعتقدون أنّهم أشرار، فكانت النتيجة أنّ الأطفال اجمعوا على ستة عشر اسماً من الأسماء

الشاذة واختلفوا حول ثلاثة فقط من الأسماء العادية، وهذا دليل قاطع على أنّ الأسماء تُعطي انطباعات معينة عن الأشخاص وطبائعهم (فرحان، 2002م). ويمكن إيراد بعض التأثيرات النفسية على شكل نقاط ليسهل مطالعتها وهي على النحو التالي:

- الشعور بالدونية والنقص، ومن ثمّ اهتزاز الثقة في شخصيته وقدراته نتيجة ما تعرض له من كمّ هائل من السخرية نتيجة الاسم القبيح أو اللقب الذي يلازمه، مع سلامة أعضائه وحسن مظهره، لكن تكرار السخرية والتهكم المصاحب لنطق اسمه يجعله يشعر بالدونية ومن ثمّ اهتزاز الثقة لديه.

- الحقد والكراهية لمن سماه أو أطلق عليه هذا اللقب ومع مرور الوقت يتحول إلى كراهية للمجتمع ككلّ لأنّه لم يجد من يساعده ويحترمه ويقدر ذاته، لا سيّما وأنّ الإنسان ليس له إرادة في اختيار اسمه، وهو شبه مفروض عليه، ثمّ هو بمفرده غالباً يعاني من آثاره، وحينها يشعر بالقهر كون هذا الاسم أو اللقب الذي أطلق عليه أصبح هو سرّ تعاسته وسبب تهكّم الآخرين عليه، فيتحول الأمر إلى حقد وكراهية لكل من يناديه بهذا الاسم أو اللقب، أو يعلق عليه.

- حرمان الحقوق ونقص القدر عند الناس بسبب اسم أو لقب عرف به، فإنّ رجال الدولة وأصحاب المناصب غالباً لا يولاّها من كان صاحب اسم أو لقب قبيح، لأنّه سيكون موضع تندر وتهكم وسخرية من العامة، يقال إنّ إسحاق بن إبراهيم المعروف بابن النّديم من العلماء الذين قلّ نظراؤهم في عصره، وكان قد أجهد نفسه في علوم كثيرة كالكلام والفقه والنحو والتاريخ واللغة والشعر، وبرع في جميع ذلك براعة تامة. وكان عملاقاً عظيماً في المناظرات العلمية، وكثيراً ما كان يتغلب على فضلاء عصره. وله في مختلف العلوم ما يقرب من أربعين مجلداً، وآثاره المهمة باقية حتى اليوم.

وكان ابن النّديم ذا صوت جميل، ورغبة شديدة في الغناء. وكثيراً ما كان يشترك في مجالس طرب الخلفاء ورجال الدولة، ويؤنس الحاضرين بغنائه المطرب، ويجذب قلوبهم نحوه، ولاستمراره في هذا العمل ضعفت قيمة ثقافته العلمية شيئاً فشيئاً بالنسبة إلى غنائه حتى عرف في المجتمع بهذه الصفة ولقّبه الناس بالمغنّي والمطرب، لقد أوردت هذه الشهرة ضربة قاصمة على شخصيته، ولم يتمكن فيما بعد أن يعدّ نفسه في المجتمع كرجل عالم مطلع، وأن يظهر كفاءته العلمية، وبالرغم من قربه لدى الخلفاء والشخصيات فإنّهم لم يعهدوا إليه بمهمة أو عمل خطير في الدولة، وذلك حذراً من اضطراب الرأي العام.

وبهذا الصدد كان المأمون العباسي يقول: لو لم يكن يشتهر ابن النّديم بالطرب والغناء لولّيته القضاء، لأنّه يفوق جميع قضاة الدولة الموجودين من حيث الفضل والعلم، وأكثرهم استحقاقاً لهذا المنصب". (الأعلمي، 2002م، ص ص157-180)

- استمرار الأثر على الذريّة من بعده، وهذا من أشد الآثار النفسية على من سمي باسم قبيح أو لقب به، فربّما شدة المعاناة التي عاشها جعلته ينظر نظر الرحمة والشفقة على ذريته من بعده الذين سيحملون هذا الاسم أو ذاك اللقب، وربّما سمي الأولاد بأسماء حسنة ولكن أصبحت عقدتهم النفسية من اسم

أبيهم أو لقب عائلتهم، وهذا من الأمور التي تقلق الإنسان على ذريته بسبب اسمه أو لقبه القبيح.

التأثيرات النفسية للاسم الجميل والكنية واللقب:

كما قيل عند العرب: "وبضدها تتبيّن الأشياء"، فكما أنّ الاسم القبيح يؤثر على صاحبه كما تقدم، فإنّ الاسم الجميل له انعكاساته النفسية الإيجابية على صاحبه من حيث القوة والسعادة والرضا والتقبل وعموم الإيجابية في حياته، ولا غرو في ذلك فقد كان النبيّ- صلّى الله عليه وسلّم- يحرص على تغيير الأسماء القبيحة إلى جميلة مخافة تأثيرها على أصحابها، وطلباً للفأل الحسن، وزيادة الإيجابية في حياة الفرد ومن ذلك: روى الإمام مسلم رحمه الله تعالى في صحيحه "أنّه عليه الصلاة والسلام غيّر اسم عاصية إلى جميلة، وأتي برجل يقال له: أصرم، فسمّاه صلّى الله عليه وسلّم زُرعة" (أبو داود، السنن، حديث رقم4954)، وفي الصحيح عن سعيد بن المسيب- رحمه الله- عن أبيه عن جده قال: أتيت إلى النبي صلّى الله عليه وسلّم فقال: "ما اسمك؟" قال: حزنٌ، قال: "أنت سهلٌ" قال: لا أغيرُ اسماً سَمّانيه أبي!! قال ابن المسيب: فما زالت الحزونة فينا بعد". (البخاري، الأدب المفرد، حديث رقم839)

يقول ابن القيم رحمه الله في تأثير الأسماء الحسنة على أصحابها، وتأثيرها في شخصيتهم: "وتأمل أسماء الستة المتبارزين يوم بدر كيف اقتضى القدر مطابقة أسمائهم لأحوالهم يومئذ فكان الكفار: شيبة وعتبة والوليد ثلاثة أسماء من الضعف فالوليد له بداية الضعف وشيبة له نهاية الضعف كما قال تعالى: ((الله الذي خلقكم من ضعف ثمّ جعل من بعد ضعف قوة ثمّ جعل من بعد قوة ضعفاً وشيبة)) (سورة الروم، آية 54)، وعتبة من العتب، فدلت أسماؤهم على عتب يحلّ بهم وضعف ينالهم وكان أقرانهم من المسلمين: علي وعبيدة والحارث رضي الله عنهم ثلاثة أسماء تناسب أوصافهم وهي العلوّ والعبودية والسعي الذي هو الحرث، فعلوا عليهم بعبوديتهم وسعيهم في حرث الآخرة. (ابن القيم، 1407هـ، ص307/2)

وكان صلّى الله عليه وسلّم يتفاءل بالأسماء الحسنة، ففي حادثة "صلح الحديبية"، لما قدم من طرف كفّار قريش "سهيل بن عمرو" للمفاوضة فقال صلّى الله عليه وسلّم: "سهيل سهل أمركم".

ومن ذلك ما روي أنّه لما "وقفت حليمة السعدية على عبد المطلب تسأله رضاع رسول الله- صلّى الله عليه وسلّم- وهو صغير قال لها: ومن أنت؟ قالت: امرأة من بني سعد، قال: ما اسمك؟ قالت: حليمة، قال: بخٍ بخٍ سعدٌ وحلمٌ هاتان خلتان فيهما غناء الدهر". (ابن القيم، 1431هـ، ص124/1)

ويمكن تلخيص بعض الآثار الإيجابية النفسية للاسم والكنية واللقب الحسن على صاحبه بما يلي:

- صاحب الاسم الحسن الجميل يشعر بالزهو والفخر باسمه، فتكون نفسيته إيجابية يحب النداء بهذا الاسم أو النداء بهذه الكنية، ففيها ارتياح نفسي له، وشعور بالاحترام من الطرف الآخر.
- الاسم أو الكنية أو اللقب الحسن حينما يكون جميلاً وحسناً فإنّ تكراره على مسامع صاحبه والنداء به بصفة مستمرة تكون له من الإيحاءات النفسية على صاحبه، فحينما ينادى على شخص باسم

(سعيد)، تتكرر على نفس المسمّى دلالات التسمية، فتصطبغ نفسه بالسعادة، وتكون له عنواناً بحول الله وقوته.

- الاسم الجميل أو الكنية الحسنة لها تأثيرات يوحي بالقبول عند الآخرين، فهم يسعدهم الاسم الحسن ويتفاءلون به، ويحزنهم الاسم القبيح الكريه ويتشاءمون منه، ومن ذلك ما ورد أنّه "لما نزل الحسين رضي الله عنه وأصحابه في كربلاء سئل عن اسمها، فقيل له: كربلاء، فقال: كرب وبلاء وكان ذلك فعلاً" (ابن القيم، 1431هـ، ص124/1)، وهذا مع مرور الوقت ينعكس إيجاباً على صاحب الاسم الجميل الحسن، وسلباً على صاحب الاسم القبيح من حيث الاندماج والتفاعل مع الناس والقبول والتقبل لهم.

الدلالات الاجتماعية للاسم والكنية واللقب على المولود:

تشير الساعاتي: "أنّ الأسماء الغريبة تسبّب العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية لصاحبها نتيجة تعرّضه لسخرية الآخرين، وهذه المشاكل تبدأ منذ الصغر، أي منذ أن يدخل إلى المدرسة، حيث يجد نفسه أمام سخرية أصدقائه، وتتراكم هذه المشاكل مع الزمن إلى أن يلجأ أحياناً إلى المحاكم لتغيير الاسم. وقد أجمعت كل الدراسات النفسية والاجتماعية على أنّ من حقّ الطفل أن يكون له اسم لا يسبب له الإساءة، لأنّ البعض يسمي أولاده بأسماء غريبة خوفاً من الحسد أو للتباهي، وتزداد هذه الظاهرة في القرى. كما تؤكد الدراسات الاجتماعية والنفسية أنّ اسم الطفل عندما يكون مقبولاً ومنتشراً في مجتمعه وبيئته، يساهم كثيراً في النمو الاجتماعي والنفسي والتكيف والتوافق مع هذه البيئة التي يعيش فيها". (سالم، 2017م)

يعدّ الاسم أو الكنية واللقب من أسرار توافق الإنسان وتكيفه مع مجتمعه، أو عزوفه وانطوائه عنه، فكما أنّ للأسماء الجميلة والقبيحة تأثيرات نفسية إيجابية أو سلبية على أصحابها، فإنّ لها أيضاً تأثيرات اجتماعية لا تقلّ خطورة، وقد تكون أشد خطراً، وقد تتولد عن الآثار النفسية آثاراً اجتماعية مدمرة للإنسان بسبب اسم قبيح، وقد يكون جمال الاسم سبباً في نجاح الإنسان اجتماعياً ويجعله محبوباً مرغوباً مقبولاً، ويمكن بيان بعض الآثار الاجتماعية للاسم والكنية واللقب على النحو التالي:

- الاسم الجميل يشعر صاحبه بالعزة والفخر، فيولد في نفسه شعوراً بالرغبة في التواصل مع الناس والاختلاط بهم، فينعكس ذلك على الجانب الاجتماعي من حياته فَيَألَف ويُؤلف، ولا شكّ أنّ الألفة مطلب اجتماعي بل شرعي تستقيم به حياة الإنسان، قال صلّى الله عليه وسلّم: "الْمُؤْمِنُ يَأْلَفُ وَيُؤْلَفُ، وَلا خَيْرَ فِيمَنْ لا يَأْلَفُ وَلا يُؤْلَفُ، وَخَيْرُ النَّاسِ أَنْفَعُهُمْ لِلنَّاسِ" (الألباني، 1415هـ، ص712/1). فإذا كان الاسم أو الكنية أو اللقب قبيحاً، فقد يكون له تأثيراته الاجتماعية على المسمّى، ويوصله إلى العزلة عن مجتمعه والانطوائية ومن ثمّ عدم الألفة، فيقع الإنسان في عدم الخيرية- وَلا خَيْرَ فِيمَنْ لا يَأْلَفُ وَلا يُؤْلَفُ- وهذه خسارة لإنتاجية الفرد وضعف في علاقته بمجتمعه، بل ربما

انفصال كامل عن مجتمعه ومحيط، إذا لم يستطع تقبل التسمية والتعايش معها والتوافق مع مجتمع، ومن العجب "أنّ الكاتب والمفكر العربي (إدوارد سعيد) قال: في تغريدة له في حسابه في موقع التواصل الاجتماعي- تويتر- تعليقاً له على اسمه، حيث قال "احتجت إلى خمسين سنة لكي اعتاد على "إدوارد" وأخفف من الحرج الذي يسببه لي هذا الاسم الإنجليزي الأخرق!" لاحظوا قال لكي أعتاد ... ومتى؟ بعد خمسين عاماً!". (صوانه، 2011م)

- إنّ العقد النفسية من كراهية الاسم أو الكنية أو اللقب بسبب سخرية الآخرين منها، يجعل المسمّى تتولد لديه كراهية وبغض لمن سماه أو أطلق عليه هذه التسمية، وكراهية المجتمع الذي يسخر منه ويتندر به، ولربّما أوصله هذا إلى الحقد ورغبة الانتقام من الآخرين، وليس ذلك إلاّ بسبب اسم قبيح اطلق عليه، وقد أوردت بعض المدارس هروب طالب من المدرسة دون معرفة السبب لمدة شهر، وحينما تبيّن الأمر وجد أنّ الطالب كان يعاني حرجاً شديداً من سخرية زملائه في الفصل من اسمه، ولذلك هرب للعزلة المجتمعية بسبب تسمية لم تراع عرف محيطه المجتمعي.

- النفرة والتشاؤم من الأسماء القبيحة جبلة في الإنسان، لا سيّما إذا لم تضبط النفس سلوكها وتصرفاتها بميزان الشرع، كما أنّ النفوس تتفاءل بالأسماء الجميلة، ومن ذلك ما روي أنّه لما "وقفت حليمة السعدية على عبد المطلب تسأله رضاع رسول الله- صلّى الله عليه وسلّم- وهو صغير قال لها: ومن أنت؟ قالت: امرأة من بني سعد، قال: ما اسمك؟ قالت: حليمة، قال: بخٍ بخٍ سعدٌ وحلمٌ هاتان خلتان فيهما غناء الدهر" (ابن القيم، 1431هـ، 124/1). وورد في الحديث "لئن عشت إن شاء الله لأنهينّ أن يسمى رباح ونجيح وأفلح ويسار" (ابن ماجه، السنن، حديث رقم 1229)، وثبت أنّه صلّى الله عليه وسلّم قال: "لا تسمينّ غلامك يساراً ولا رباحاً ولا نجيحاً ولا أفلح". (أبو داود، السنن، حديث رقم 4958)

وليس السبب هنا لكون الاسم قبيحاً، كلاًّ، يقول عليه الصلاة والسلام: "فإنّك تقول: أثمت هو؟" تأتي وتسأل عنه في البيت فلان موجود؟ فلا يكون موجوداً فيقال: لا، فيحصل التشاؤم والتطير بأنّ هذا البيت لا يسار فيه أو لا رباح فيه، وذلك عند الناس الذين تشيع بينهم مسألة التشاؤم، ولذا نهى صلّى الله عليه وسلّم عن ذلك، وإلاّ فإنّ الاسم الجميل له فوائد في التفاؤل الذي هو من هديه صلّى الله عليه وسلّم، ولذلك ورد في الحديث الصحيح:" كان يعجبه إذا خرج لحاجته أن يسمع يا راشد" (العسقلاني، شرح الفتح، حديث رقم 5423)، من الرشاد والنجاح فيتفاءل به وهو خارج إلى حاجته، إذا سمع يا راشد يتفاءل لأنّ الرشاد حليفه، والتوفيق صاحبه في هذه الحاجة". (المنجد، د.ت)

وعلى هذا فحينما يسمي الأب ابنه باسم قبيح فإنّ هذا يكون مدعاة لنفور الناس منه، وسبب في تشاؤم ضعاف العقيدة منه، والتسمية الطيبة مدعاة لتفاؤل الناس به، وأنسهم وقربهم منه.

المبحث الثالث:

دور المؤسسات التربوية والأمنية في ضبط الأسماء والكنى والألقاب

إنّ المحافظة على ما تمتلكه المجتمعات الإسلامية من هُويّة، وسمات، وملامح مميزة خاصة بها دون غيرها من المجتمعات أمر في غاية الأهمية، لأنّ الاعتزاز بهذه الهوية يبعث على الفخر، والاعتزاز، والشموخ، والثقة بالنفس، والمجتمع الذي ليس له هوية يتمسك بها، ويتميّز بها هو مجتمع ضعيف البنية، حيران، وتائه الرؤية، يترنح تارة نحو الشرق، وتارة نحو الغرب، وحتماً سيكون لا وطنية له يعتز بها، ولا انتماء لأرض عاش عليها، ولقد ميّز الله تعالى المجتمعات الإسلامية بهوية فريدة في مصادرها، وأصولها وفروعها، وكل متعلقاتها، ودور المؤسسات التربوية والأمنية أن تحرص أشد الحرص في الحفاظ على الهوية الإسلامية، وحب الوطن والانتماء له، والمحافظة على شخصية الأمة.

ولذا جاء في الحديث الشريف تأكيداً على الهوية الإسلامية، في التحذير من التشبه بالمشركين، عن ابن عمر- رضي الله عنهما- قَال: قال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: "من تشبه بقوم فهو منهم" (أبو داود، السنن، حديث رقم 4033)، وذلك لتبقى أمة الإسلام محافظة على هويتها مستقلة بذاتها، وهذا قمة التوجيه في الاعتناء بالهوية الإسلامية والاعتزاز بها حتى إنّ اليهود قالوا: "ما يريد هذا الرجل أن يدع من أمرنا شيئاً إلا خالفنا فيه". (مسلم، الصحيح، حديث رقم 20)

ومن هدي الخلفاء الراشدين في العزّة والشموخ والرفعة لهوية المسلم، ما جاء عن الفاروق عمر بن الخطاب رضي الله عنه: "إنّا كنا أذلّ قوم فأعزنا الله بالإسلام، فمهما نطلب العزّ بغير ما أعزنا الله به أذلنا الله". (النيسابوري، المستدرك، حديث رقم ج214/2)

ومن هنا أكدت وثيقة التعليم الصادرة من اللجنة العليا لسياسة التعليم في المملكة والتي تشكل الإطار لنظامنا التعليمي على وجوب أن "ينبثق التعليم من الإسلام الذي تدين به الأمة عقيدةً وعبادةً وخُلقاً وشريعةً وحكماً ونظاماً متكاملاً للحياة". (وثيقة سياسة التعليم، د.ت. ص293)

ولما كانت الشريعة لنظامنا التعليمي مصدراً ومرجعاً، والوطنية لنا انتماءً وحباً وشعوراً ووطناً وسكناً، فإنّ سلوكيتنا وشخصياتنا يجب أن تتلاءم وتتوافق مع هذا التوجه ظاهراً وباطناً، ومن ذلك المسميات باختلاف أنواعها سواء المتعلقة بأسماء الإنسان، أو الشوارع، أو المحلات التجارية، فهي تمثل محوراً مهماً من هوية وشخصية الأمة والوطن، ويجب أن تخضع للتشريع الإسلامي وتصطبغ بنوره وتوجيهاته، وتعبر عن هوية الوطن واعتزازه بكون الإسلام له مرجعاً، ومن فوق ترابه انطلقت الرسالة المحمدية على صاحبها أفضل الصلاة والتسلم.

في هذا المبحث يبرز الباحث دور المؤسسات التربوية والأمنية في ضبط الأسماء والكنى والألقاب المتعلقة بالإنسان وذلك على النحو الآتي:

دور المؤسسات التربوية في ضبط الأسماء والكنى والألقاب:

يجب أن تتولى المؤسسات التربوية، ابتداء من الأسرة، والمدرسة، والمسجد، والإعلام بوسائله المختلفة، ضبط الأسماء، سواء كانت أسماء لأشخاص، أو محلات تجارية، أو أماكن، أو شوارع عامة، وإزالة كل الأسماء الأجنبية، واستبدالها بأسماء إسلامية، وسوف يتم تناول دور كل مؤسسة على النحو الآتي:

دور الأسرة:

الأسرة هي المحضن الذي يولد فيه الطفل، ويكتسب اسمه من لحظات ولادته، ولذلك هي المعني الأول والمسؤول الرئيس عن تسمية المولود، فالوالدان هما من يملك حق التسمية، ولكن يرجع إطلاق التسمية للتربية الدينية والمستوى التعليمي والثقافة السائدة التي تحيط بهذه الأسرة، حيث "ينبغي على الآباء أن يراعوا ثقافة المجتمع الإسلامي الذي تزخر أدبياته بالأسماء الحسنة، دون اللجوء إلى أسماء غريبة عن مجتمعنا وعن ثقافتنا، فالطفل ليس ملكاً لوالديه، بل هو ملك للأمة ويشكل لبنة في بنائها، فينبغي تقديم مصلحة الطفل والأمة على أي نزوة آنية للأب في اسم ربّما لم يفكر في تأثيراته على ولده لحظة واحدة" (صوانه، 2011م)، ويمكن تلخيص دور الأسرة في باب تسمية الطفل وبناء هويته الإسلامية وشخصيته الوطنية في الآتي:

– الالتزام بالضوابط الشرعية في تسمية المولود باعتبار التسمية حقّ شرعي أوجبه الإسلام على الوالدين وسيسألون عن هذا الحق في حال الإخلال به، وحصول ضرر على الطفل بسبب التسمية أو الكنية أو اللقب الذي تطلقه الأسرة عليه وينتشر بين الناس ويتضرر منه نفسياً أو اجتماعياً، أو أي ضرر كان.

– الالتزام بالتوجيهات والضوابط الرسمية من الجهات ذات العلاقة في الدولة المتعلقة بحقوق الطفل ومنها تسميته، وعدم مخالفتها لأنّ فيها حماية له من الضرر الذي يمكن أن يقع عليه.

– التوافق بين الوالدين في اختيار الاسم المناسب للطفل لأنّ الخلاف بينهما مدعاة لوقوع الطفل تحت اسمين ربما أحدهما مسجّل رسمياً، والآخر يتم نداءه به فعلياً، وهذا يوقعه في ازدواجية ربما تضر به وتؤثر على شخصيته وربما ازدواج شخصيته.

– اختيار الأسماء الحسنة والمناسبة لطبيعة العصر وواقع المجتمع، المحفزة للمسمى التي تكون مصدر فخر واعتزاز له، الملهمة له نحو بناء شخصية سوية ناجحة في مستقبله.

– البعد عن الأسماء التي تظهر جميلة في نطقها، لكنها توحي بالرخاوة واللين، أو الفسوق والفجور، أو الحب والعشق والهيام، أو الطرب والغناء، وغيرها من الأسماء التي يستحسنها الناس لفظاً دون الانتباه لمعانيها ودلالاتها.

دور المدرسة:

يقصد بالمدرسة المؤسسة التربوية التي يتلقى فيها الإنسان تعليمه بشكل إلزامي، وهي التي يجب أن يكون لها دور في بناء شخصية الإنسان، وتزويده

بالقيم والمبادئ المتعلقة بدينه، وعلاقاته المختلفة، ومن هذه القيم ومبادئ التربية التي يجب أن يتلاقها في المدرسة، التوجيهات الدينية المتعلقة بدوره كمسلم في تكوين الأسرة المسلمة وفق أسس وتوجيهات ديننا الحنيف، ووفق قيم المجتمع التي تضبطه، حيث يعول على المدرسة في تعليم النشء كيفية بناء الأسرة المسلمة، وواجبات الزوجين حيال ذلك، ومنها تسمية المولود من المنظور الشرعي وأثر الاسم في تكوين الشخصية وقدرة المسمّى على التعايش مع المجتمع الذي يعيش فيه، حيث للأسف الشديد أنّ مناهجنا ومقرراتنا لا تهتم بهذا الجانب في كيفية بناء العلاقة الإيجابية بين الزوجين وفق أسس الشريعة وقيم وعادات المجتمع المسلم التي يجب أن يلمّ بها النشء قبل الزواج لتستقر عنده الحقوق والواجبات التي يجب أن يلتزم بها في أثناء تكوين وبناء أسرة المستقبل من حياته.

ويمكن تلخيص دور المدرسة في الحفاظ على الهوية الإسلامية والوطنية من خلال ضبط الأسماء والكنى والألقاب على النحو الآتي:

- الدور الأول للمدرسة أن يتمّ تربية المتعلمين على معرفة بناء الأسرة المسلمة، ومعرفة دلالات الأسماء والمسميات سواء أكان من الناحية الشرعية، أو من الناحية اللغوية، ويعتبر هذا الجانب هو الجانب الوقائي المبكر الذي يجب أن يتعلمه الجميع لكيلا يقعوا في الأخطاء المتعلقة بتسمية المولود.

- الدور الآخر للمدرسة يتمثل في الدور العلاجي للمشكلة، حيث إنّ المدرسة تتلقى الطلاب ومنهم من يكون اسمه شاذاً، أو غريباً، أو مخالفاً لأعراف المجتمع، وهنا يجب أن يكون للمدرسة دوراً بارزاً علاجياً في صناعة التوافق بين الطالب واسمه والاعتزاز باسمه ما لم يكن مخالفاً للدين، ولا يكون يشعر بالإهانة، بل هناك حالات تم تعديل أسماء طلاب وطالبات عن طريق الإرشاد الطلابي بالمدرسة وإقناع الوالدين بتأثير الاسم على الولد وإقناعهم بضرورة التغيير مما انعكس على الطالبة بعد تعديل اسمها وكانت في نهاية المرحلة من الأوائل في المرحلة الثانوية، علماً أنّ هذه الطالبة كادت تترك المدرسة بسبب ما يسببه لها اسمها من مضايقات، لولا أن تدخلت المدرسة مع الأسرة وتمّ التعديل، ولذا فللمدرسة دور بارز في الجانب العلاجي، إمّا بصناعة التوافق والاعتزاز، أو بالمساهمة في التعديل، أو بالإقناع والتعايش والاندماج في المجتمع المحيط به.

- هناك دور تربوي للمدرسة ينعكس على المجتمع، وهو عمل الدراسات البحثية على أسماء الطلاب ونشر النتائج للمجتمع لتعريف الناس بالخلل الموجود وخطورة ذلك على الهوية الإسلامية والوطنية، حيث جاء عن إحدى معلمات المرحلة الابتدائية قولها إنّه "لم نعد نجد شيئاً في قائمة أسماء الطالبات في الصف الواحد من الأسماء الأصيلة كخديجة، وعائشة، وليلى، وصفية، وغيرها، وإذا وجدنا طالبة أو طالبتين نجدهم منكسرات خجولات يتمنين أنّهن سمين بغير هذه الأسماء، بل تضيف أنّ قائمة الأسماء غريبة لا نكاد ننطقها بصورة صحيحة من غرابتها والتسابق نحو التفرد في الاسم بحيث لا تشابه طالبة أخرى"، وهنا يجب يكون للمدرسة دوراً بارزاً في الدراسات البحثية

وتوجيه المجتمع نحو أثر ذلك على الهوية الإسلامية والوطنية.

دور المسجد:

سعى الإسلام إلى تحقيق التنمية من خلال عدة مجالات وميادين، ومن هذه الميادين المساجد، ولا عجب في هذا إذا عرفنا تعجّل النبيّ- صلّى الله عليه وسلّم- في بناء مسجد قباء كأول مسجد في الإسلام، حال قدومه- صلّى الله عليه وسلّم- مهاجراً من مكة إلى المدينة، وذلك قبل أن يدخلها ويستقر فيها، ثم قام ببناء المسجد النبوي عند مبرك ناقته، ثم حثّ المسلمين على بناء المساجد وإكثارها، لتسهيل المهمة المنوطة بها فقال: "من بنى لله مسجداً يبتغي به وجه الله، بنى الله له بيتاً في الجنة". (العسقلاني، شرح الفتح، حديث رقم 648)

وفي ضوء هذه التوجيهات، أقبل المسلمون رجالاً ونساء، حكومات وأفراداً على بناء المساجد ووقفها، وإنّك لا تجد مدينة أو قرية فيها مسلمون إلاّ ويسارعون في بناء المساجد أولاً، وكان الهدف من تلك الجهود المبذولة إعداد المسجد ليقوم بوظيفته التنموية الشاملة في المجتمع الإسلامي.

لأنّ المسجد في الإسلام ليس مكاناً للعبادة فحسب، بل إنّ له إلى جانب ذلك دوراً بالغ الأهمية في التنشئة الثقافية والفكرية والعلمية، إضافة إلى كونه مصدر إشعاع تربوي واجتماعي واقتصادي وعملي، وهذا الدور للمسجد يتعاضد مع دور الأسرة والمدرسة والمؤسسات الأخرى التي تسهم في بناء المجتمع وتنميته، فمن المسجد تشع الثقافة الإسلامية الأصيلة، ومنه ينبعث الوعي الديني، وفيه يعرف الحلال والحرام، وبخاصة مع كثرة وسائل الإعلام المضللة.

وفي المسجد تعرف فضائل الإسلام وآدابه وأحكامه، ويجد المسلم القدوة الحسنة، ويحاكي الصالحين الأبرار، ويتعلم ضبط النفس، والصبر على الشدائد، والتحلي بالأمانة والعفة، وفيه يتعرف على تعاليم الإسلام وحثّه على العلم النافع، ودعوته إلى العمل الجادّ الذي ينفع صاحبه ويرتقي بمجتمعه.

وفي المسجد يتعلم المسلم تحمّل المسؤولية بعزم ورجولة، ومنه يتلقى قيم النظافة وآثارها الإيجابية في قوة الأفراد والمجتمع وقضائها على الأمراض والعدوى، وفي المسجد دعوة إلى روح الجماعة والتآلف بين المسلمين، وفيه يتعلم المرء الانضباط والهدوء والتزام العمل الجماعي، من خلال اقتدائه بالإمام والتزامه بصلاة الجماعة.

لقد أناط الإسلام بالمسجد دوراً أكبر مما ألفه الناس في عصورهم المتأخرة، ومن ذلك تعضيد الروابط الاجتماعية بين الجيران والأصحاب وأهل الحي والالتزام بالقيم الاجتماعية والإنسانية.

إنّ المسجد يختلف عن بقية المؤسسات، لأنّه ينمي فكر قاصده بما يسمعه من محاضرات وندوات وعلوم ومعارف دون أن يُشترط لذلك سن معينة أو مرحلة دراسية محددة، فهو لا يخلو من معرفة متجددة وتعليم مستمر، وهذا ما ينادي به اليوم كثير من رجال التربية والتعليم، ويعتبرونه أمراً لازماً ومهمّاً في تطوير المجتمعات ورقيها وازدهارها". (أبو غدة، 2007م)

ويمكن تلخيص دور المسجد في الحفاظ على الهوية الإسلامية للمجتمع واللحمة الوطنية من خلال التوجيه والتربية المتعلقة بضبط الأسماء والكنى والألقاب على النحو التالي:

- نشر الوعي المجتمعي من خلال الدروس وخطب الجمعة بين الناس بضرورة التقيد بالتعليمات الشرعية في باب الأسماء والكنى والألقاب، وخطورة الإغراب في مجال التسمية والبحث عن الجديد ومجاراة الأسماء الإعلامية ذات الأصول الغربية أو اللادينية، ومعرفة خطر التقليد في ذلك لأسماء الفنانين والممثلين واللاعبين وانعكاسات ذلك على هوية المجتمع وسلوكيات الجيل.
- معالجة المشكلات المنتشرة في المجتمع المسلم من خلال تخصيص خطب الجمعة لمناقشتها، وتعريف الناس بالأحكام الشرعية المتعلقة بها.
- إقامة الدورات التدريبية للمقبلين على الزواج من قبل المأذونين الشرعيين بحيث يكون لهم دور وقائي قبل الزواج وتعريف المقبلين على الزواج بالأحكام المتعلقة بالتسمية، والأنظمة المنظمة لتسمية المواليد، ولا شكّ أنّ للمسجد دوراً في دعوة الناس للالتحاق بهذه الدورات، وربّما تمّ إقامتها في المساجد للرجال والنساء وبتنسيق من أمام وخطيب المسجد، والاستفادة من قدرات المختصين في هذا المجال، بحيث يكون للمسجد دور بارز في تثقيف وتوجيه المجتمع المحيط به.

دور الإعلام:

تعدّ وسائل الإعلام في الظروف الراهنة من أهم المؤثرات بعدما أصبح النشاط الإعلامي هو النشاط الثالث الذي يمارسه المواطن بعد الأكل والنوم ولأنّها باتت تساهم بقوة في تشكيل المواقف وآراء المجتمع تجاه القضايا المختلفة التي تواجه الأمة في ترسيخ قيم النظام الاجتماعي، بالإضافة للدور الحيوي الذي تلعبه في حياة الناس نظراً للتطور الواسع في الحقل الإعلامي، فالمسؤولية الملقاة على عاتق وسائل الإعلام كبيرة إذ تساعد على تناسق السلوك الاجتماعي وتحدّد العادات للأفراد والجماعات.

ومن ذلك يتبيّن مدى تأثير وسائل الإعلام والاتصال على اختلافها ودورها الإيجابي أو السلبي في إحداث تغييرات في الفرد والمجتمع على حد سواء، حيث نجد وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة مصدراً مهماً من مصادر التوجيه والتثقيف في أي مجتمع، وهي ذات تأثير كبير في جماهير المتلقين المختلفين، المتباينين في اهتماماتهم وتوجهاتهم ومستوياتهم الفكرية والأكاديمية والاجتماعية. (المطيري، 2015)

ويمكن تلخيص أهم الأدوار للمؤسسة الإعلامية في الحفاظ على الهوية الإسلامية للمجتمع واللحمة الوطنية من خلال التوجيه والتربية المتعلقة بضبط الأسماء والكنى والألقاب على النحو التالي:

- عدم تلميع أصحاب الأسماء الشاذة والغريبة وذات الدلالات السيئة على أنّهم نجوم، وإظهارهم بمظهر القدوات الناجحين، فإنّ هذا مدعاة لتقليد الناس لهم والتسمي بأسمائهم، وكم من أسماء راجت وانتشرت بين الناس بسبب عرض ممثل أو ممثلة، أو مطرب ومطربة، وليس ذلك إلاّ لأنّ الإعلام أظهر

هذا الاسم كنجم فتهافت الناس في تسمية أبنائهم وبناتهم بهذا الاسم.

– ضرورة إبراز الأسماء العربية الجميلة للناس واستخدامها في الأفلام والأعمال الإعلامية، وربط هوية الأمة بتاريخها والاعتزاز بهويتها.

– تشكيل رأي المجتمع نحو المبادئ والقيم الإسلامية والاعتزاز بها، حيث باتت وسائل الإعلام من أهم المؤثرات التي تشكيل مواقف واتجاهات وآراء وقيم الجماهير تجاه القضايا والموضوعات المختلفة، فمن الأدوار الفاعلة التي تقع على عاتق تلك الوسائل هي عملية تحسين المستويات الفكرية عند الفرد وتوجيهه إلى تبنّي منهج فكريّ سليم عن نفسه وعن مجتمعه وعن الحياة بصفة عامة، ويكون الأمر في غاية الأهمية حينما يتعلق بالأسماء سواء للإنسان، أو المدن والشوارع، أو الأسماء التجارية التي هي أشد غرابة، وأكثر مسخاً لهوية الأمة.

– الالتزام بمحاربة السلوكيات الخاطئة التي بدأت تستشري في المجتمع بدرجة تهدّد بفقدانه لهويته، والالتزام بإدخال سلوكيات جديدة ومتحضرة من شأنها تطوير المجتمع وإثراء نظامه القيمي دون الإخلال به، أو إدخال قيم غريبة عليه، ومن ذلك التصدي للتغريب في الأسماء بشتى أنواعها ومعالجتها بالأعمال الدرامية والمسرحية والتحليلية والتقارير العلمية، وبيان للناس خطورة هذا الأمر على هوية الأمة الإسلامية واللحمة الوطنية.

دور المؤسسات الأمنية في ضبط الأسماء والكنى والألقاب:

إنّ الجهة المخولة بتقييد أسماء المواليد في المملكة العربية السعودية هي وكالة وزارة الداخلية للأحوال المدنية، عن طريق إدارات الأحوال المدنية المنشرة في كل مناطق المملكة ومحافظاتها، ووفق اللائحة التنفيذية لنظام الخدمة المدنية، والذي ينصّ على ما يلي: "يتمّ تسجيل الاسم الأول للمواطنين" وفق ما يلي:

- يوضح لمن أراد أن يسجل اسماً من الأسماء المكروهة شرعاً مثل: (برة) ونحوها على وجه الإرشاد والنصح أنّ الأفضل والأحوط عدم التسمي بها، فإن أصرّ على رغبته في هذا الاسم فيسجل، ومن تقدم بطلب التغيير فينظر في طلبه حسب الأحكام الواردة في النظام ولائحته.
- لا يجوز تسجيل اسماً من الأسماء التي نصّت الفتاوى الشرعية الصادرة من اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء على عدم جواز التسمي بها مثل ملاك، وعبد العاطي، وعبد المصلح ونبيّ ونبيّة ونحوها.
- من سبق تسجيله بأحد الأسماء التي نصّت الفتاوى الشرعية الصادرة من اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء على عدم جواز التسمي بها فيبلغ هو أو وليه عند مراجعته للأحوال المدنية بضرورة تغيير اسمه باسم غير مخالف للشريعة الإسلامية، فإذا لم يقبل تغيير الاسم فيتعين نصحه ومناقشته فإن أصرّ على ذلك فترفع الأوراق للمديرية لاتخاذ اللازم في

ضوء ما قضى به الأمر السامي الكريم رقم650/م وتاريخ 1419/6/28هـ.

- يعامل بالإجراءات المنوّه عنها من يحصل على الجنسية السعودية". (وزارة الداخلية، د.ت، ص26)

ومن الواجبات الأساسية المطلوبة من المؤسسات الأمنية: التعريف بالنظام وإبرازه، والعمل على نشره وتعريف الناس به، وتزويد المبلّغ باسم المولود بالمحظورات التي ممكن تقع ولا يجيزها النظام في حال كانت التسمية محظورة شرعاً أو نظاماً. كما يتطلب الأمر وجود جهة استشارية توضح للمبلّغ باسم المولود دلالة الاسم ومعناه اللغوي، ولو وجد موظف مختص يقدم الاستشارة، ولا يتمّ تسجيل الاسم إلاّ بعد إجازته من الناحية الشرعية، وخلوه من الدلالات القبيحة، ومناسبته للقيم والمبادئ الوطنية. وأخيراً يجب أن يكون دور المؤسسات الأمنية في ضبط الأسماء متجدداً يتناسب مع التحول الهائل والسريع في الإغراب في الأسماء، ورادعاً ومانعاً كل ما يمس العقيدة، أو يخل بالهوية الإسلامية والوطنية.

نتائج الدراسة وتوصياتها:

النتائج:

بعد استعراض الجانب التأصيلي والتربوي، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها:

1. أنّ التربية الإسلامية من خلال مصدريها القرآن الكريم والسنة المطهرة أولت تسمية المولود عناية خاصة، حددت فيها حقّه في التسمية الحسنة التي تنعكس على جوانبه النفسية وعلاقاته الاجتماعية، وأوجبت ذلك على الوالدين وجوباً، وكل ما يقع من مخالفات في باب تسمية المولود أو كنيته أو لقبه، خارج عن توجيهات التربية الإسلامية، ويعود لأعراف اجتماعية، أو عادات قبلية، أو جهل بأمور الشريعة ومقاصدها، أو رغبة في تقليد الغرب ومشاهير نجوم الإعلام.

2. التسمية الحسنة للمولود لها تأثير ودلالة على المسمى تكاد لا تنفكّ عنه، تؤثر على سلوكياته وعلاقاته في المستقبل، وتكون جزءاً من شخصيته، وبالعكس من ذلك تماماً التسمية السيئة، أو الكنية واللقب تكون مدلولاتها سلبية، فتكون شخصيته مضطربة، وعلاقاته تكاد تكون منقطعة بمحيطه ومجتمعه، ولذا كان من اهتمام التربية الإسلامية بهذا الأمر تغيير الأسماء والألقاب والكنى ذات المدلول السلبي، ولو كان المسمى كبيراً في السن.

3. الأسماء ليست كلمات للتعريف بالمسمى فقط، وإنّما هي جزء من هوية الأمة وتاريخها، والتفريط فيها دون الانضباط بتوجيهات التربية الإسلامية من خلال مصدريها القرآن والسنة، مدعاة للانسلاخ من الهوية الإسلامية، وتأثير على الوطنية الحقة، وإيذان بظهور جيل لا تكاد تعرفهم بأسمائهم، وربّما لا تميزهم بألوانهم، حيث معلوم بالضرورة من كان اسمه عبد الله أو عبد الرّحمن ينقدح في الذهن من مجرد قراءة الاسم أنّه مسلم بنسبة كبيرة، وهكذا يكون الاسم مؤشراً على هوية الفرد قبل أن تراه.

4. للمؤسسات التربوية والأمنية دور فعال في توجيه المجتمع نحو المبادئ والقيم المتعلقة بتسمية المولود، ولها دور في معالجة الأخطاء المتعلقة بالتسمية، وربط

المجتمع بهويته الإسلامية، والحفاظ على حقوق الطفل، تتكامل في أداء هذا الدور كل مؤسسة بحسب صلاحياتها وما تملك من تأثير وقائي، أو معرفي بنائي، أو علاجي.

5. أنّ التسارع في التغريب في المسميات لا سيّما المتعلقة منها بأسماء الإناث أمر مقلق، ومن أبرز أسبابه التأثير الإعلامي والرغبة في التفرد عن الآخرين، ولا حلّ لهذا إلاّ بقيام المؤسسات التربوية والأمنية بدورها في هذا الباب.

التوصيات:

يرى الباحث ضرورة التوصية بمجموعة من التوصيات لتحقق هذه الدراسة الدور المطلوب منها، وليصبح لها واقع عملي في معالجة مشكلات المجتمع، ومنها:

- أن تتم إجراء دراسة على واقع المسميات التجارية، من حيث المدلولات والتغريب في الأسماء التجارية لكثرة الانحراف في هذا الباب، ولما له من تأثير على الهوية الإسلامية والوطنية للبلد، ودراسة دور المؤسسات ذات العلاقة في هذا الباب، وأن تكون مكمّلة لهذه الدراسة، ولو كانت دراسة ميدانية لرصد الواقع ووضع الحلول يكون أفضل.
- أن تضمن دورات المقبلين على الزواج وبرامج التنمية الأسرية ضمن ما يتعلق بحقوق المولود، حقّ تسمية المولود لتقديم جانب وقائي للمقبلين على الزواج في هذا الباب، والتعريف بخطر الإغراب في التسمية وتقليد ما يبثه الإعلام، وبيان آثارها على الهوية الإسلامية والقيم والمبادئ الوطنية.
- أن يكون للمأذون الشرعي دور فعال في تثقيف المتزوجين عن طريق تقديم النشرات التي تدعم الزوجين بالمعلومات العلمية، وأن يكون هناك كتاب يعطى مع العقد يتضمن فقه الأسرة، وأصول التربية، ومعرفة التحديات المستقبلية للزوجين وكيفية تخطيها، وأن يضمن حقوق المولود على الوالدين.
- أن تعمل إدارة الأحوال المدنية وفق التعليمات في لوائحها التنظيمية على إلزام المبلّغ بالولادة بحسن اختيار اسم المولود، وعدم تقييد الأسماء الغريبة، أو ذات المدلولات السيئة، أو ما يكون فيه تأثيرات على المولود نفسية أو اجتماعية، وحماية حقوق الطفل في هذا الجانب.

قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.
- الأصفهاني، الراغب. (1430هـ). *مفردات ألفاظ القرآن الكريم*. تحقيق: صفوان داودي. ط4. دار القلم.
- الأعلمي، محمد تقي. (2002م). *الطفل بين الوراثة والتربية*. ط3. ج1، نسخة إلكترونية: تم الوصول إليه بتاريخ 2018/1/10م، من الموقع الإلكتروني: http://alfeker.net/library.php?id=1005.
- الألباني، محمد ناصر الدين. (1415هـ). *سلسلة الأحاديث الصحيحة*. مكتبة المعارف.
- الأنصاري، عبد الله جمال الدين بن هشام. (1410هـ). *شرح قطر الندى وبل الصدى ومعه كتاب سبيل الهدى*. تحقيق: محمّد محي الدّين عبد الحميد. دار الخير.
- البخاري، محمد بن إسماعيل. (1414هـ). *الأدب المفرد*. تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني. ط1. مكتبة الدليل.
- تبركان، محمد. (1436هـ). *مقالة (الاسم واللقب والكنية*، شبكة الألوكة، تم الوصول إليه بتاريخ

2018/2/1م، من الموقع الإلكتروني: http://www.alukah.net/literature_language/0/82805/.

- الجاسر، محمد بن جاسر. (1435هـ). *وكالة وزارة الداخلية للأحوال المدنية*. الأحد 15 جمادى الأولى. تصريح المتحدث الرسمي للأحوال المدنية. تم الوصول إليه بتاريخ 2018/1/15م، من الموقع الإلكتروني: https://sabq.org/2oUfde.
- ابن حنبل، أحمد. (1421هـ). *مسند الأمام أحمد*. تحقيق: شعيب الأرناؤوط. دار الرسالة.
- الدار قطني، علي بن عمر. (1986م). *المؤتلف والمختلف*. تحقيق: موفق عبد القادر. ط1. دار الغرب الإسلامي.
- أبو داود، سليمان بن الأشعث. (1430هـ). *سنن أبي داود*. ط1. تحقيق: شعيب الأرناؤوط. دار الرسالة العالمية.
- الزبيدي، عمرو بن معدي كرب. (1405هـ). *ديوان شعر عمرو بن معدي كرب*. تحقيق: مطاع الطرابيشي. القصيدة الدالية. ط2. دمشق. مطبوعات مجمع اللغة العربية.
- أبو زيد، بكر بن عبد الله. (1416هـ). *تسمية المولود آداب وأحكام*. ط3. الرياض: دار العاصمة للنشر والتوزيع.
- سالم، أحمد. (2017م). *قبل أن تختاروا لأبنائكم احترسوا أسماء تسبب أزمات نفسية لأصحابها*. تم الوصول إليه بتاريخ 2018/1/4م، من الموقع: https://www.lahamag.com/art icle/89414.
- صوانه، محمد عيسى. (2011م). نظرات في تسمية الأطفال، *مجلة الوعي الإسلامي*، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت.
- الطبري، محمد بن جرير. (د. ت). *تهذيب الآثار وتفصيل الثابت عن رسول الله من الأخبار*. تحقيق: محمود شاكر. القاهرة: مطبعة المدني.
- العساف، صالح بن حمد. (1416هـ). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط1. الرياض: مكتبة العبيكان.
- العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. (1407هـ). *فتح الباري شرح صحيح البخاري*. دار الريان للتراث.
- أبو غدة، حسن عبد الغني. (2007م). *دور المسجد في تنمية المجتمع*. تم الوصول إليه بتاريخ 2018/1/1م، من الموقع الإلكتروني: http://midad.com/article/213637/.
- فرحان، منير. (2002م). *اسمك وأثره على نفسك*. موقع شبكة مشكاة الإسلامية، تم الوصول إليه بتاريخ 2018/1/1م، من الموقع الإلكتروني: http://www.almeshkat.net.
- الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب. (1416هـ). *بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز*. تحقيق: محمد النجار. نشر المجلس الأعلى للشئون الإسلامية- القاهرة. لجنة إحياء التراث الإسلامي.
- ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1407هـ). *زاد المعاد في هدي خير العباد*. تحقيق: شعيب الأرناؤوط. ط14. بيروت: مكتبة المنار الإسلامية.
- ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1431هـ). *تحفة المودود بأحكام المولود*. ط1. جدة: طبع ونشر مجمع الفقه الإسلامي.
- ابن ماجه، محمد بن يزيد. (د. ت). *سنن ابن ماجه*، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار الفكر.
- الماوردي، علي بن محمد. (1403هـ). *نصيحة الملوك*. تحقيق: خضر محمد خضر. ط1. الكويت: مكتبة الفلاح.
- المزروعي، إبراهيم بن عبد الله. (2003م). *الأسماء والكنى والألقاب في ميزان الشريعة*. ط1. لبنان: مؤسسة الريان للطباعة والنشر.

- مسلم، ابن الحجاج النيسابوري. (1427هـ). *صحيح مسلم*. ط1. دار طيبة.
- المطيري، تهاني. (2015م). *دور الإعلام في نشر الإيجابية*. تم الوصول إليه بتاريخ 2018/1/1م، من الموقع الإلكتروني: http://www.alraimedia.com.
- المنجد، محمد. (د. ت). *الأسماء والكنى والألقاب في ميزان الشريعة*. تم الوصول إليه بتاريخ 2018/1/1م، من الموقع الإلكتروني: http://audio.islamweb.net
- نصر الله، غالب حسن. (1998م). *مضامين تربوية مستنبطة من كتاب الأدب في صحيح البخاري*، رسالة ماجستير غير منشورة. غزة. فلسطين. الجامعة الإسلامية.
- النووي، محيي الدين يحيى بن شرف. (1392هـ). *شرح صحيح مسلم بن الحجاج*. ط2. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- النووي، محيي الدين يحيى بن شرف. (1414هـ). *الأذكار*. ت: عبد القادر الأرناؤوط. بيروت. دار الفكر للطباعة والنشر.
- النيسابوري، الحاكم محمد بن عبد الله بن محمد. (1411هـ)، *المستدرك على الصحيحين*. ط1. تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية.
- وزارة التعليم. (د. ت). *وثيقة سياسة التعليم*. المملكة العربية السعودية. اللجنة العليا لسياسة التعليم، وزارة المعارف.
- وكالة وزارة الداخلية للخدمة المدنية. (د. ت). *اللائحة التنفيذية لنظام الخدمة المدنية، الفصل الخامس– المواليد*. تم الوصول إليه بتاريخ 2018/1/1م، من الموقع الإلكتروني:
https://www.mcs.gov.sa/ArchivingLibrary/Regulations/Regulations/14390202_1.pdf

القيادة الخادمة لدى قادة وقائدات المدارس الثانوية بمدينة أبها وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للعاملين فيها

محمد بن أحمد علي آل مسلط [1]

الملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين القيادة الخادمة لدى قادة وقائدات المدارس الثانوية بمدينة أبها بالالتزام التنظيمي لدى العاملين فيها، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وقد طبقت أداة الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية بمدينة أبها، حيث بلغ عددهم (310) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى قادة وقائدات المدارس الثانوية بمدينة أبها كانت متوسطة، وأنّ مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في المدارس الثانوية بمدينة أبها كان بدرجة متوسطة؛ في حين أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً. وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصى الباحث بنشر ثقافة القيادة الخادمة لدى القيادات المدرسية، وحثهّم على تهيئة بيئة مدرسية محفزة للعاملين.

الكلمات المفتاحية: القيادة الخادمة، الالتزام التنظيمي، المدارس الثانوية بمدينة أبها، التصور المفاهيمي، التمكين الوظيفي، الالتزام المعياري.

Servant Leadership of the Secondary School Leaders in Abha City and its Relation to the Organizational Commitment of its Employees

Mohammad Ahmad Almusllat [1]

Abstract: The study aimed at revealing the relationship between the servant leadership among the leaders (male and female) of the secondary schools in Abha city and its relation to the organizational commitment of its employees. The study adopted the correlative descriptive method. The study tool was applied to a sample of teachers (men and women) in the secondary schools in Abha city (310). The study revealed that the degree of practicing servant leadership among leaders (male and female) of secondary schools in Abha city was moderate (medium degree), the level of organizational commitment among secondary school employees in Abha city was moderate (medium degree). Moreover, the results of the study showed a positive statistically correlation. In light of the study results, the researcher recommended to spread the culture of servant leadership among school leaders (male and female), and to urge them to create a stimulating school environment for its employees.

Keywords: Servant Leadership, Organizational Commitment, Secondary Schools in Abha, Conceptual Perception, Functional Empowerment, Normative Commitment

.

---

[1]Assistant Professor of Educational Administration - College of Education - King Khalid University.	[1] أستاذ الإدارة التربوية المساعد – كلية التربية– جامعة الملك خالد.
E-mail: Dr_almuslat@hotmail.com :البريد الإلكتروني	

المقدمة:

أصبحت منظمات اليوم بحاجة إلى مداخل قيادية حديثة قادرة على استثمار كامل قدرات وطاقات العاملين، وتتصف بالإيثار والتضحية من أجل مساعدة العاملين على النمو والتطور والنجاح، وتعدّ القيادة الخادمة أحد المداخل القيادية الحديثة التي تركّز على تبنّي سلوك قيادي، يمكن العاملين من المشاركة في السلطة، ويدعم نموهم وتطورهم، وتلبية احتياجاتهم، وتحقيق أهدافهم، حيث تضع العاملين في مقدمة أولوياتها، والاهتمام بهم، ومنحهم الشعور بالاستقلالية؛ مما يدفعهم للنمو والتعلم، والاعتراف بإنجازاتهم وتقدير جهودهم، ومنحهم الشعور بأنّهم شركاء في الأهداف التي يسعون لتحقيقها، ومنحهم الشعور بأهميتهم ومكانتهم من خلال مشاركتهم في القرارات؛ في حين تبرز أهميتها على مستوى المؤسسة في اختزال المستويات الإدارية، وتفهم ظروف العمل بواقعية، والحدّ من الصراعات التنظيمية، وتحسين مستوى الإنتاجية. (رشيد ومطر، 2016م)

إنّ من المتوقع لسلوك القائد الخادم أن يكون التابعون أنفسهم قادة خادمين، عندما افترض مؤسس نظرية القيادة الخادمة روبرت غرينليف "Greenleaf" أنّ الرعاية والاهتمام بالتابعين، وتمكينهم يؤدي إلى احتمال إيجاد قادة خادمين يمارسون الأسلوب نفسه مع أتباعهم في المستقبل، كما أنّ التابعين يؤدون مهامهم التي كلفوا بها بجهد فوق ما هو مطلوب منهم، ممّا يسهم في كفاءة وفاعلية مؤسساتهم. (هاوس، 2018م)

وتتكوّن القيادة الخادمة من أبعاد متعدّدة تقيس وتوجه سلوك القائد الخادم تجاه العاملين، حيث تبنت هذه الدراسة خمسة أبعاد منها، تتمثل في التصور المفاهيمي، والمعالجة العاطفية، والتمكين، وتطور العاملين، والتصرف بأخلاق، وهذه الأبعاد تسهم بشكل مباشر في تحقيق الالتزام التنظيمي الذي بدوره يشكّل أهمّ متغيرات كفاءة وفاعلية المؤسسات الربحية والخدمية على حدّ سواء، حيث إنّ العاملين الذين يمتلكون التزاماً تنظيمياً كبيراً أكثر إنتاجية، كما أنّ سلوكهم يقود إلى تحقيق مستويات عالية من الاستدامة المؤسسية. (Nguyen, 2016)، ويرتبط الالتزام التنظيمي ارتباطاً وثيقاً بسلوكيات العاملين، وحضورهم وغيابهم، والتأثير على أدائهم، واتجاهاتهم النفسية، مما ينعكس على أداء المؤسسات وعلاقتها بالمجتمع المحلي. (جودة، عبد الباقي، 2000م)

ويعتبر الالتزام التنظيمي بمثابة القوة التي تحدّد هويّة العاملين ومدى ارتباطهم بالمؤسسة، فهو يشير إلى قبول العاملين لأهداف وقيم المنظمة، والاستعداد لبذل أقصى جهد ممكن في خدمتها، والرغبة في استمرار العمل بها (Hunter, 2007)، ويؤدي إلى الاستمرار والبقاء، والتميز في الأداء، ويحدّ من ظواهر الإهمال والتقصير والغياب، والشعور بالإحباط؛ فكلّما زاد الالتزام التنظيمي لدى العاملين في المؤسسات زادت فرص تحقيقها لأهدافها بكفاءة وفاعلية. (الزهراني، 1424هـ)

واتّفق معظم الباحثين على أنّ الالتزام التنظيمي ثلاثيّ الأبعاد، حيث يشير الالتزام العاطفي إلى تفاعل العاملين مع المنظمة، والالتزام الاستمراري

يشير إلى استثمار العاملين للوقت والجهد والصحة خلال عملهم في المنظمة، والالتزام المعياري يشير إلى أنّ بقاء العاملين في المنظمة نتيجة القيم والمبادئ الأخلاقية للفرد تجاه الآخرين. (Mousa, 207)

وفي ضوء ما سبق، تأتي هذه الدراسة لكشف العلاقة بين القيادة الخادمة، والالتزام التنظيمي لدى العاملين.

مشكلة الدراسة:

إنّ تحقيق المدرسة لأهدافها التربوية مرهون بتطوير العاملين فيها، وإشراكهم في اتخاذ القرارات المدرسية، وتفويضهم بالصلاحيات اللازمة لأداء مهامهم، ومنحهم فرص النمو المهني، ودعم مبادراتهم، ممّا يتطلب التوجه نحو ممارسة مدخل القيادة الخادمة في المؤسسات التعليمية؛ لمعالجة جوانب القصور في ممارسات القيادة المدرسية، التي أشارت إليها العديد من الدراسات، حيث أشارت دراسة الحنتوشي (2016م) إلى جوانب قصور حيال تشجيع العاملين على النمو المهني، وتفويضهم بالسلطة، وإشراكهم في القيادة. كما أشارت دراسة التمام (2016م) إلى قصور لدى مديري المدارس في ممارستهم للتمكين، وأوصت دراسة الشهري (1435هـ) بضرورة تمكين المعلمين وتدريب القيادة المدرسية على ممارسته، في حين أوصى عبد الرحمن (2014م) بتوجيه البحث نحو دراسة تأثيرات القيادة الخادمة على المنظمات في المملكة العربية السعودية، كما أنّ الأخذ بممارسات القيادة الخادمة ينعكس على الالتزام التنظيمي، عندما يتمّ التركيز على حلّ المشكلات بدلاً من الشكوى الدائمة، والحدّ من معدل دوران العمل وارتفاع مستوى الأعمال التطوعية، وارتفاع مشاركة العاملين في الأنشطة المدرسية. وبناءً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما العلاقة بين ممارسة القيادة الخادمة لدى قادة وقائدات المدارس الثانوية بمدينة أبها والالتزام التنظيمي لدى العاملين فيها؟

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة ممارسة قادة وقائدات المدارس الثانوية بمدينة أبها للقيادة الخادمة من وجهة نظر العاملين فيها؟
2. ما مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في المدارس الثانوية بمدينة أبها من وجهة نظرهم؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين ممارسة القيادة الخادمة لدى قادة وقائدات المدارس الثانوية بمدينة أبها والالتزام التنظيمي لدى العاملين فيها؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى الكشف عن:

- درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى قادة وقائدات المدارس الثانوية بمدينة أبها من وجهة نظر العاملين فيها.
- مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في المدارس الثانوية بمدينة أبها من وجهة نظرهم.

- العلاقة بين ممارسة القيادة الخادمة لدى قادة وقائدات المدارس الثانوية بمدينة أبها والالتزام التنظيمي للعاملين فيها.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية في كونها تناولت نمط القيادة الخادمة الذي يجمع بين تحسين حياة العاملين، ووضع احتياجاتهم الشخصية والمهنية في مقدمة أولويات مهام القادة، وتوظيف ذلك في رفع مستوى أداء المؤسسات؛ وهذا النمط يتناسب مع متطلبات مهام مدارس التعليم العام التربوية والتعليمية، كما أنّها- حسب علم الباحث- الدراسة الأولى التي تناولت العلاقة بين القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية، ومن المؤمّل أن تكون منطلقاً لدراسة علاقة القيادة الخادمة بمتغيرات جديدة في مجال التعليم العام؛ بالإضافة إلى ما تضيفه من معرفة جديدة في إطارها النظري، وما توفره نتائجها وتوصياتها وأداتها من معرفة للباحثين في مجال القيادة الخادمة.

أمّا أهميتها العملية، فإنّه من المؤمل أن تسهم نتائج الدراسة وتوصياتها في بناء برامج تدريبية في مجال القيادة الخادمة للقيادات المدرسية، وإعادة النظر في صلاحيات قادة وقائدات المدارس، بما يتناسب مع مضامين أبعاد القيادة الخادمة، وتوجيه البرامج التدريبية وورش العمل لترسيخ ثقافة القيادة الخادمة كمدخل لتطوير أداء المدارس.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- **الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة على دراسة درجة ممارسة قادة وقائدات للقيادة الخادمة من خلال أبعاد التصور المفاهيمي، التمكين الوظيفي، تطور ونجاح العاملين، المعالجة العاطفية، والتصرف بأخلاق، ومستوى الالتزام التنظيمي من خلال أبعاد العاطفي والمعياري والاستمراري وكشف العلاقة بينهما.
- **الحد المكاني:** تمّ تطبيق الدراسة على مدارس المرحلة الثانوية للبنين والبنات بمدينة أبها وقراها التابعة لمكتب تعليم أبها (شرق أبها، ووسطها).
- **الحد البشري:** اقتصرت الدراسة على المعلمين والمعلمات الذين على رأس العمل في المدارس الثانوية بمدينة أبها (مكتب شرق أبها، ومكتب وسطها).
- **الحد الزماني:** تمّ تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 1439/1438هـ.

مصطلحات الدراسة:

- **القيادة الخادمة:** عرّفها التمام (2016م، ص261) بأنّها "الأسلوب الذي يمارسه القائد لمساعدة العاملين وإيثارهم والتفاني في خدمتهم والرفع من كرامتهم وإعلاء شأنهم ليؤثر فيهم ويطلق طاقاتهم لتحقيق أهداف المنظمة". ويُعرفها الباحث إجرائياً بأنّها مجموعة الممارسات، التي يقوم بها قادة

وقائدات المدارس الثانوية؛ لتمكين العاملين من أداء مسؤولياتهم، ومساعدتهم على النمو والتطور، ومشاركتهم في حل مشكلاتهم وتخفيف الضغوط عليهم، والتصرف معهم بكل وضوح وشفافية وصدق مما يجعل تصرفاتهم قدوة حسنة للعاملين معهم.

الالتزام التنظيمي: عرّفه حلس (2012م، ص39) بأنّه "إيمان الفرد بالمنظمة وقيمها وأهدافها إلى الدرجة التي تجعله ينصهر ويندمج فيها، ويفتخر بالانتماء لها؛ مما يدفعه إلى بذل الجهود المطلوبة في مجال عمله، واستعداده لتحمل أعباء عمل إضافية؛ من أجل إنجاح المنظمة وتقدمها". ويُعرّفه الباحث إجرائياً بأنّه تبنّي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية لقيم وأهداف مدارسهم، وعملهم الجاد لتحقيق تلك القيم والأهداف؛ مما يدفعهم إلى البقاء في مدارسهم والتضحية من أجلها، وشعورهم بالسعادة خلال أوقات العمل فيها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

ظهرت القيادة الخادمة في كتابات روبرت غرينليف عام 1970م، الذي أشار إلى أنّ القيادة الخادمة تبدأ مع الشعور الطبيعي لدى الشخص بالرغبة في أن يخدم أولاً، وبعد ذلك اختياره الواعي يجعله يقود، والفرق بين القيادة الخادمة وغيرها من الأنماط القيادية الأخرى أنّ احتياجات العاملين، أولوية قصوى يجري خدمتهم، فيصبحون أكثر صحة وحرية واستقلالية. (رشيد ومطر، 2016).

وتسعى القيادة الخادمة إلى تمكين العاملين، بدلاً من السيطرة عليهم، وتلجأ إلى الإقناع بدلاً من الإكراه، وتشجع العاملين على المشاركة والإبداع، وتحقيق التعاون والتنسيق داخل فريق العمل، كما أنّ القائد الخادم يسعى باستمرار إلى مساعدة العاملين؛ لتحقيق أهداف المنظمة (Alcala, 2009)، فهي تضع مصلحة التابعين قبل مصلحتها، وتعمل على تطويرهم ونموهم، وتعمل على بناء روح الفريق ومشاركة التابعين في السلطة والمكانة؛ من أجل تحقيق مصلحة مشتركة للتابعين والمنظمة، والمستفيدين منها. (Laup, 1999)

ويتبيّن أنّ القيادة الخادمة أسلوب قيادي يبدأ من بناء علاقة إيجابية بين القائد والعاملين؛ مما يجعل التأثير عليهم ينبع من مكانته في نفوسهم، وليس من موقعه القيادي في المنظمة.

وتوجه سلوك القائد الخادم سبعة أبعاد حدّدتها نتائج الدراسات التي أجراها Henderson Zhao Liden and Wayne، واتفق عليها معظم الباحثين في مجال القيادة الخادمة، وتتمثل في الأبعاد التالية. (هاوس، 2018م):

- **التصور المفاهيمي**: ويساعد على الفهم العميق لغايات المنظمة ورسالتها وتعقيداتها، ممّا يمكن القائد من التعامل مع المشكلات بطرق إبداعية، ومعرفة مهامه التي تمكنه من المساعدة والدعم الفعال للعاملين.

- **التعافي العاطفي**: ويهتم بالشؤون الشخصية للتابعين وأحوالهم، وذلك من خلال الاهتمام بمشكلاتهم الشخصية، والمشاركة في حلها، ويتواصل التابعون مع القائد الخادم بكل سهولة، ويشاركهم في مناسباتهم الاجتماعية.
- **التابعون أولاً**: ويشير إلى توظيف جميع الأقوال والأفعال بشكلٍ يشعر معه العاملون أنّ شؤونهم وهمومهم، ومشكلاتهم، وتطورهم ونجاحهم، تمثل الأولوية في اهتمامات القائد الخادم؛ مما ينعكس بنتائج إيجابية على التابعين في المستقبل.
- **تطور ونجاح العاملين**: ويبدأ بالتعرف على أهداف التابعين الشخصية، وطموحاتهم المستقبلية؛ ممّا يجعل التطور المهني للتابعين أولوية في سلوك القائد؛ ولتحقيق ذلك يقوم بتدريبهم على رأس العمل وتقديم الدعم والمساندة لهم؛ لكي يحققوا ذواتهم وأقصى طموحاتهم.
- **التصرف بأخلاق**: ويعني قيام القائد بفعل الأشياء الصحيحة بالطريقة الصحيحة، والتمسك بقيم أخلاقية عالية من خلال التعامل بالشفافية، والنزاهة، والعدالة والمساواة، والصراحة، وتقبل آراء الآخرين بكل تقدير واحترام.
- **التمكين**: ويعني إعطاء العاملين حرية اتخاذ القرارات بأنفسهم، وإشراكهم في السلطة؛ ممّا يبني ثقتهم بأنفسهم، وبقدراتهم، ومنحهم حرية التعامل مع الظروف الطارئة بالطريقة التي يرونها الأفضل.
- **خلق قيمة للمجتمع**: ويعني إيجاد قيمة مضافة للمجتمع، بوعٍ وإرادة مسبقة، من خلال مشاركات العاملين الفعالة في أنشطة المجتمع المختلفة، وحثّهم للقيام بأعمال تطوعية تستهدف المجتمع؛ ممّا يربط غايات المنظمة وأهدافها، بغايات المجتمع الكبرى.

وفي سياق دراسة فعالية المؤسسات التعليمية، ونجاحها في تحقيق أهدافها، برزت الحاجة إلى دراسة سلوك العاملين، حيث بدأ الاهتمام بدراسة الالتزام التنظيمي، منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين، عندما ركزت معظم الدراسات على تفسير العلاقة بين العاملين والمنظمة، وفقاً لتوافق قيم وأهداف العاملين مع أهداف وقيم المنظمة (Rowden, 2000). ويشير الالتزام التنظيمي إلى الرابط النفسي بين الفرد، والمنظمة التي يعمل بها، فهو مؤشر انفعالي بين رغبة الفرد في البقاء، أو ترك المنظمة (Pavletich, 2018). ويقيس مدى التطابق بين الفرد ومنظمته، وارتباطه بها ارتباطاً عاطفياً يدفعه إلى البقاء عضواً فيها. (رشيد ومطر، 2016م)

ويبدأ الالتزام التنظيمي من تبنّي العاملين لأهداف وقيم المنظمة التي شاركوا في وضعها؛ مما يدفعهم ذلك إلى التمسك بها، وبذل جهود كبيرة من أجل تحقيقها، وبذلك تتحول الأهداف إلى مكاسب شخصية للعاملين، تدفعم نحو الرغبة في تميز ونجاح المنظمة المستمر؛ للمحافظة على تلك المكاسب؛ وبالتالي تصبح المنظمة جزءاً من حياتهم.

وقد اتفق معظم الباحثين على تصنيف أبعاد الالتزام التنظيمي الذي قدمه ماير وآلين (Allen and

Meyer)، والمتمثل في ثلاثة أبعاد، هي: (جرنيبرج وبارون، 2009م)

- **الالتزام العاطفي**: ويشير إلى ارتباط العاملين الوجداني بالمنظمة، ورغبتهم في استمرار العمل بها وقبول أهدافها وقيمها، والعمل على تبني قيم المنظمة وتحقيق أهدافها.
- **الالتزام المعياري**: ويشير إلى إحساس الموظف بالالتزام نحو البقاء في المنظمة، وغالباً ما يُعزز هذا الشعور بدعم المنظمة لموظفيها، والسماح لهم بالمشاركة والتفاعل الإيجابي، وقد ينبع من قيم ومبادئ الفرد التي تبناها قبل الالتحاق بالمنظمة.
- **الالتزام الاستمراري**: ويشير إلى رغبة العاملين في الاستمرار بالعمل في المنظمة؛ لاعتقادهم أنّ تركهم العمل فيها والالتحاق للعمل في منظمة أخرى يفقدهم العديد من المميزات والمكاسب التي استثمروها في المنظمة خلال فترة عملهم مثل التقاعد، والعلاقات الاجتماعية مع العاملين داخل المنظمة.

ولا شكّ أنّ أبعاد القيادة الخادمة وخصائصها تؤدي إلى الالتزام التنظيمي للعاملين؛ لأنّ ممارسة القيادة الخادمة، تقتضي مشاركة العاملين في وضع قيم وأهداف المنظمة، وبالتالي قبولهم بالقيم والأهداف التي شاركوا في وضعها، ويشير ذلك إلى علاقة القيادة الخادمة بالالتزام التنظيمي؛ وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، حيث أظهرت نتائج دراسة رملي وديسا (Ramli and Desa, 2014)، أنّ هناك علاقة ارتباطية طردية موجبة بين أبعاد القيادة الخادمة وأنواع الالتزام التنظيمي، وأنّ الثقة في القائد تمثل متغير وسيط بين القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي. كما أظهرت نتائجة دراسة أجوبيوي (Ajobiewe, 2017) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين القيادة الخادمة الالتزام التنظيمي. في حين توصلت دراسة بافيلتش (Pavletich, 2018) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وغير دالة إحصائياً بين القيادة الخدمية لدى مديري المدارس وبين الالتزام التنظيمي لدى المعلمين.

أمّا دراسة إبراهيم (2013م) فهدفت التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان للقيادة الخادمة وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية السائدة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين. وتوصلت إلى أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة الخادمة، كانت بدرجة متوسطة، وأنّ مدير المدرسة يمتلك فهماً تاماً للمدرسة، بدرجة مرتفعة، في حين يضع المدير مصلحة المعلمين فوق مصلحته، ويهتم بالرفاهية الشخصية للآخرين، ويجعل التطوير المهني للمعلمين من أولوياته، وكانت تلك الممارسات بدرجة متوسطة.

بينما هدفت دراسة التمام (2016م) لمعرفة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لأسلوب القيادة الخادمة بالمدينة المنورة. وتوصلت إلى أنّ ممارسة مديري المدارس الثانوية لأسلوب القيادة الخادمة، كانت مرتفعة، وأنّ ممارسة منح سلطة اتخاذ القرارات للمعلمين في الأعمال التي يكلفون بها، وحلّ مشكلاتهم بأنفسهم كانت بدرجة مرتفعة؛ أمّا ممارسة إتاحة فرص متنوعة للمعلمين لكي يتعلموا مهارات جديدة، فقد كانت متوسطة.

في حين هدفت دراسة الحلبي (2016م) إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة شمال الضفة للقيادة الخادمة وعلاقتها بالتنمية المهنية. وتوصلت إلى أنّ مديري المدارس يمارسون القيادة الخادمة بدرجة كبيرة.

وهدفت دراسة الشهري (2016م) لمعرفة واقع القيادة المدرسية في ضوء مبادئ القيادة الخادمة في منطقة عسير من وجهة نظر المعلمين. وتوصّلت إلى أنّ قائد المدرسة يمارس بدرجة كبيرة، تشجيع المعلمين على ممارسة القيادة في المواقف المناسبة لقدراتهم، ويتيح لهم المشاركة في صنع القرار، ويحثهم على الالتحاق بالبرامج التدريبية، ويعمل على تحديد الاحتياجات التدريبية لهم، ويتعامل معهم بصدق ووضوح في المواقف المختلفة.

بينما هدفت دراسة صلاح الدين (2016م) إلى بناء نموذج نظري يصف العلاقة بين القيادة الخادمة والرضا الوظيفي كمدخل للمدرسة الفعالة. وتوصّلت إلى انخفاض ممارسة مديري المدارس لسلوكيات الإيثار، والتلاحم العاطفي، والحكمة.

وهدفت دراسة إبراهيم والشهومي (2018م) إلى التعرف على أبعاد القيادة الخادمة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان في ضوء نموذج لوب. وتوصّلت إلى أنّ أبعاد القيادة الخادمة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة كانت متوفرة بدرجة كبيرة، وأنّ مدير المدرسة يحترم ويقدر الآخرين في بيئة العمل، ويمتلك القدرة على تحويل السلبيات إلى إيجابيات والتهديدات إلى فرص، ويمكن الآخرين من خلال منحهم السلطات والصلاحيات، ويوفر فرص متنوعة للتنمية المهنية، حيث كانت تلك الممارسات متوفرة بدجة كبيرة.

كما أُجريت العديد من الدراسات التي تناولت الالتزام التنظيمي، حيث أجرى الثبيتي (1434هـ) دراسة هدفت التعرف على واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية لإدارة التغيير وتحديد مستوى الالتزام التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، وكشف العلاقة الارتباطية بينهما. وتوصلت إلى أنّ درجة الالتزام التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الثانوية بمدينة الطائف كانت بدرجة كبيرة، وجاءت عبارة "يهمني سمعة المدرسة التي أعمل بها"، وعبارة "أبذل قصار جهدي لإنجاح عمل المدرسة" بدرجة التزام كبيرة، أمّا عبارة "تقدم لي المدرسة مميزات لا تقدمها مدرسة أخرى"، و"أترك المدرسة إذا حدث تغير في وضعي الحالي"، فكانت بدرجة التزام متوسطة.

وهدفت دراسة المعمرية (2014م) إلى تقدير علاقة ضغوط العمل بالالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط. وتوصلت إل أنّ الالتزام المعياري للمعلمين، كان بدرجة كبيرة جداً، والالتزام العاطفي كان بدرجة كبيرة؛ أمّا درجة تقدير الالتزام الاستمراري، فكانت متوسطة، وجاءت عبارات "تهمني سمعة ومستقبل المدرسة التي أعمل بها"، و"أقضي دائماً أوقات ممتعة في المدرسة"، و"أقبل أي مهمة توكل لي" بدرجة تقدير كبيرة؛ بينما جاءت عبارة "لدي الرغبة في الاستمرار بالعمل في المدرسة حتى التقاعد "بدرجة تقدير متوسطة.

في حين هدفت دراسة الأشهب (2014م) التعرف على مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مديرية التربية والتعليم بمحافظة المفرق وأثر البرامج التدريبية في الالتزام التنظيمي. وتوصلت إلى أنّ مستوى الالتزام التنظيمي في أبعاده المعياري، والاستمراري، والعاطفي، كان بدرجة كبيرة، وجاءت عبارات "أساهم في الحفاظ على سمعة وظيفتي لدى المجتمع"، و"أنا مهتم جداً بوضع مستقبل المدرسة التي أعمل بها"، و"أقضي أوقات سعيدة في عملي"، و"أرغب العمل بالمدرسة حتى التقاعد" بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة الدجاني (2018م) للتعرف على درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى المدارس الثانوية في محافظة عمان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين والمعلمات، حيث توصلت إلى أنّ درجة الالتزام التنظيمي لدى المعلمين كانت متوسطة، وجاء الالتزام الاستمراري بدرجة متوسطة، وجاءت عبارات "أشعر بالانتماء لمدرستي كما أنّها بيتي الذي أحرص عليه"، و"استمتع بالحديث عن عملي مع زملائي خارج المدرسة"، و"أرغب البقاء في عملي مهما توفرت فرصة بديلة لي" بدرجة ممارسة متوسطة.

وتتّفق الدراسة الحالية مع دراسة رملي وديسا (Ramli and Desa, 2014)، ودراسة أجوبيوي (Ajobiewe, 2017)، ودراسة بافيلتش (Pavletich, 2018) في تناولها دراسة العلاقة بين القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي، وتختلف عنها في مجتمع الدراسة، وفي أبعادها.

في حين تتّفق الدراسة الحالية مع دراسة إبراهيم والشهومي (2018م)، ودراسة الشهري (2016م)، ودراسة صلاح الدين (2016م)، ودراسة التمام (2016م)، ودراسة الحلبي (2016م)، ودراسة إبراهيم (2013م) في تناولها دراسة القيادة الخادمة؛ بينما تتّفق مع دراسة الشهري (2016م)، ودراسة التمام (2016م) في دراسة بعد التمكين، وتتميز عنها في دراسة القيادة الخادمة من خلال أبعاد التمكين، وتطور ونجاح العاملين، والتصور المفاهيمي، والتصرف بأخلاق، والمعالجة العاطفية، كما تميزت بدراسة العلاقة بين ممارسة القيادة الخادمة ومستوى الالتزام التنظيمي.

وتتفق الدراسة مع دراسة الدجاني (2018م)، ودراسة المعمرية (2014م)، ودراسة الأشهب (2014م)، ودراسة الثبيتي (1434هـ) في تناولها دراسة مستوى الالتزام التنظيمي من خلال أبعاده المعياري والاستمراري، والعاطفي، وتتميّز عنها في كونها تناولت دراسة العلاقة بين ممارسة القيادة الخادمة ومستوى الالتزام التنظيمي، فهي الدراسة الوحيدة – حسب علم الباحث– التي تناولت دراسة علاقة القيادة الخادمة بالالتزام التنظيمي في المدارس الثانوية في المملكة. وقد استفادت من الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري، وبناء أداة الدراسة، وتفسير ومناقشة النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي الذي يقوم على دراسة العلاقة بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بينهم والتعبير عن ذلك بصورة رقمية، ويرمز لمدى الارتباط بين المتغيرات بدرجة الارتباط، ويُعبر عن درجة الارتباط بمعامل الارتباط. (الغندور، 2015م)

مجتمع الدراسة:

تكّون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية بمدينة أبها التابعة لمكتب تعليم أبها، وقد بلغ عدد المعلمين (583) معلماً؛ بينما بلغ عدد المعلمات (1003) معلمة. (الدليل الإحصائي لإدارة التعليم بمنطقة عسير، 1438هـ)

عينة الدراسة:

تمّ اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية بأسلوب النسبة والتناسب، حيث بلغ عدد عينة الدراسة (114) معلماً، بنسبة (19.55%) من المعلمين، و(196) معلمة، بنسبة (19.54 %) من المعلمات، ويُمثل المعلمون ما نسبته (36.77)، في حين تمثل المعلمات ما نسبته (63.23) من عينة الدراسة كما في الجدول رقم (1).

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تمّ تصميم استبانة تستجيب لمتغيراتها؛ استناداً إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، حيث تكونت أداة الدراسة من محورين، الأول ممارسة القيادة الخادمة، ويضم (23) عبارة موزعة بنسب متفاوتة على خمسة أبعاد، هي: التصور المفاهيمي، والتمكين الوظيفي، وتطور ونجاح العاملين، والمعالجة العاطفية، والتصرف بأخلاق؛ والمحور الثاني مستوى الالتزام التنظيمي، ويضم (19) عبارة موزعة بنسب متفاوتة على ثلاثة أبعاد، هي: الالتزام العاطفي، والالتزام المستمر، والالتزام الأخلاقي. وتمت الاستجابة على فقرات الاستبانة وفق تدرج ليكرت الخماسي، موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، موافق إلى حدّ ما (3) درجات، غير موافق (2) درجتان، غير موافق بشدة (1) درجة.

الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

للتحقق من الصدق الظاهري والبنائي لأداة الدراسة، تمّ عرضها على مجموعة من المحكّمين المختصين في الإدارة التربوية بلغ عددهم (8) محكمين من جامعة الملك خالد، وجامعة أم القرى، وجامعة المنصورة، ووزارة التعليم، وجامعة الملك سعود، حيث طلب منهم إبداء الرأي حول فقرات الاستبانة من حيث مدى ارتباط العبارة بالمجال الذي تندرج تحته ووضوح العبارة، وسلامة ودقة الصياغة اللغوية، والتعديل والحذف والإضافة، وقد أجريت التعديلات التي اقترحها المحكّمون.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

طُبّقت الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) معلماً ومعلمة وتمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وبعد حساب معامل

الارتباط تبين أنّ جميع القيم الارتباطية بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمحور ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) وأنّ معاملات الارتباط لأبعاد القيادة الخادمة تراوحت ما بين (74-88) في حين تراوحت معاملات الارتباط لأبعاد الالتزام التنظيمي ما بين (81-93) وهذه النتيجة تشير إلى معاملات صدق مناسبة للتطبيق الميداني.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تمّ التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بتطبيق الأداة، وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (30)، وتمّ حساب معامل الثبات من خلال معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات (0.93) لمحور ممارسة القيادة الخادمة، وبلغ معامل الثبات لمحور مستوى الالتزام التنظيمي (0.92)، ممّا يشير إلى أنّ الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني.

معيار الحكم على الاستبانة:

وللحكم على دلالة المتوسطات، قام الباحث بتحويل التدرج الخماسي للمقياس إلى تدرج ثلاثي لتصنيف المتوسطات للتعبير عن نتائج الدراسة، حسب المعادلة الآتية: $(5 - 1 = 4 \div 3 = 1.33)$، وبناءً على ذلك، تمّ تحديد المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على النحو الآتي: (من 1- أقل من 2.33) تشير إلى أنّ درجة الموافقة ضعيفة (من 2.33- أقل من 3.66) تشير إلى أنّ درجة الموافقة متوسطة، (من 3.66- 5) تشير إلى أنّ درجة الموافقة كبيرة.

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل بياناتها، تمّ استخدام التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) ومعامل ألفا كرونباخ.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة قادة وقائدات المدارس الثانوية بمدينة أبها للقيادة الخادمة من وجهة العاملين فيها؟ للإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة قادة وقائدات المدارس الثانوية بمدينة أبها من وجهة نظر العاملين فيها كما في جدول رقم (1):

جدول رقم (1): يوضّح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الخادمة في المدارس الثانوية بمدينة أبها.

الرتبة	الرقم	أبعاد القيادة الخادمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
1	2	التمكين الوظيفي	3.33	1.15	متوسطة
2	1	التصور المفاهيمي	3.32	1.07	متوسطة
3	5	التصرف بأخلاق	3.30	1.26	متوسطة

الرتبة	الرقم	أبعاد القيادة الخادمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
4	4	المعالجة العاطفية	3.26	1.18	متوسطة
5	3	تطور ونجاح العاملين	3.19	1.14	متوسطة
المتوسط الحسابي العام			**3.28**	**1.04**	**متوسطة**

يتّضح من الجدول رقم (1) أنّ المتوسط الحسابي العام لأبعاد ممارسة قادة وقائدات المدارس الثانوية بمدينة أبها للقيادة الخادمة بلغ (3.28)، بانحراف معياري (1.04)، وجاءت جميع الأبعاد بدرجة متوسطة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية تنازلياً ما بين (3.33-3.19)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ ثقافة القيادة الخادمة لا تزال دون المطلوب في المدارس الثانوية بمدينة أبها.

وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم (2013م) التي أشارت إلى أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الخادمة كانت بدرجة متوسطة؛ في حين تختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الشهري (2016م) التي أشارت إلى أنّ ممارسة القيادة المدرسية لمبادئ القيادة الخادمة تحققت بدرجة كبيرة، ودراسة التمام (2016م) التي أشارت إلى أنّ ممارسة مديري المدارس الثانوية لأسلوب القيادة الخادمة كانت بدرجة مرتفعة، ودراسة الحلبي (2016م) التي أشارت إلى أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية للقيادة الخادمة متوفرة بدرجة كبيرة، وجاء بعد التمكين الوظيفي في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.33)، وبانحراف معياري (1.4)، ممّا يعني أنّ الممارسة كانت بدرجة متوسطة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ اللوائح والأنظمة لا تزال تعزز نمط التنظيم المركزي؛ بينما جاء بعد تطور ونجاح العاملين في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.19) وبانحراف معياري (1.04)، ممّا يعني أنّ الممارسة كانت بدرجة متوسطة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ اهتمام قادة وقائدات المدارس الثانوية بمدينة أبها بالجوانب الإدارية على حساب الجوانب الفنية في العملية التعليمية.

وهنا استعراض نتائج الأبعاد بالتفصيل:

البعد الأول: التصور المفاهيمي

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد التصور المفاهيمي كما في الجدول رقم (2).

جدول رقم (2): يوضّح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بعد التصور المفاهيمي.

الرتبة	الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
1	1	يوضح القائد المدرسي للعاملين السياسات العامة واللوائح والتعليمات المنظمة للعمل المدرسي.	3.58	1.15	متوسطة
2	5	يحدد القائد المدرسي الإجراءات التي تمكن العاملين من أداء العمل بكل يسر وسهولة	3.40	1.11	متوسطة

الرتبة	الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
3	3	يقدم القائد المدرسي حلولاً إبداعية للمشكلات المعقدة التي تواجه العاملين.	3.23	1.13	متوسطة
4	4	يناقش القائد المدرسي مع المعلمين المشكلات المتوقعة التي قد تواجههم في العمل.	3.21	1.09	متوسطة
5	2	يطلع القائد المدرسي العاملين على نقاط القوة ونقاط الضعف في البيئة المدرسية.	3.18	1.16	متوسطة
المتوسط الحسابي العام			**3.30**	**1.07**	**متوسطة**

يتّضح من الجدول رقم (2) أنّ المتوسط الحسابي العام لبعد التصور المفاهيمي، بلغ (3.58)، بانحراف معياري (1.07)، ممّا يعني أنّ الممارسة كانت بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية تنازلياً لعبارات هذا البعد ما بين (3.58-3.18)، وجاءت العبارة رقم (1) ونصها "يوضح القائد المدرسي السياسات العامة واللوائح والتعليمات المنظمة للعمل المدرسي" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.58)، وبانحراف معياري (1.15)، ممّا يعني أنّ الممارسة كانت بدرجة متوسطة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ إلمام قادة وقائدات المدارس بالسياسات واللوائح دون المستوى المطلوب، ويقتصر دورهم في تبليغ المعلمين والمعلمات بالتعاميم الواردة من قبل إدارة التعليم. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم (2013م) التي أظهرت أنّ مدير المدرسة يمتلك فهماً تاماً للمدرسة وأهدافها بدرجة مرتفعة؛ بينما جاءت العبارة رقم (2) ونصها "يُطلع القائد المدرسي العاملين على نقاط القوة ونقاط الضعف في البيئة المدرسية" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.18)، وبانحراف معياري (1.16)، ممّا يعني أنّ درجة الممارسة كانت متوسطة. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ مهارات التحليل البيئي للمدرسة لدى قادة وقائدات المدارس دون المستوى المطلوب. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم والشهومي(2018م) التي أشارت إلى أنّ مدير المدرسة يمتلك القدرة على تحويل السلبيات إلى إيجابيات والتهديدات إلى فرص.

البعد الثاني: التمكين الوظيفي

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد التمكين الوظيفي كما في الجدول رقم (3).

جدول رقم (3): يوضّح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بعد التمكين الوظيفي.

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	9	يشجع القائد المدرسي العاملين في المدرسة على تحمل المسؤولية.	3.56	1.28	متوسطة
2	7	يدعم القائد المدرسي ممارسة العاملين لصلاحياتهم المفوضة لهم.	3.37	1.27	متوسطة
3	6	يفوض القائد المدرسي العاملين ببعض الصلاحيات لاتخاذ القرارات المتعلقة	3.33	1.25	متوسطة

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
		بعملهم.			
4	8	يمنح القائد المدرسي حرية التعامل مع المواقف الصعبة التي تواجههم أثناء عملهم.	3.23	1.27	متوسطة
5	10	يحرص القائد المدرسي على تكافؤ السلطة والمسؤولية عند تفويض الصلاحيات.	3.16	1.23	متوسطة
المتوسط الحسابي العام			**3.33**	**1.15**	**متوسطة**

يتّضح من الجدول رقم (3) أنّ المتوسط الحسابي العام لبعد التمكين الوظيفي بلغ (3.33) بانحراف معياري (1.15)، ممّا يعني أنّ الممارسة كانت بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية تنازلياً لعبارات هذا البعد ما بين (3.56-3.16)، وجاءت العبارة رقم (9) ونصها "يشجع القائد المدرسي العاملين في المدرسة على تحمل المسؤولية" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.56)، وبانحراف معياري (1.28)، ممّا يعني أنّ درجة الممارسة كانت متوسطة؛ بينما جاءت العبارة رقم (10) ونصّها "يحرص القائد المدرسي على تكافؤ السلطة والمسؤولية عند تفويض الصلاحيات" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.16)، وبانحراف معياري (1.23)، ممّا يعني أنّ درجة الممارسة كانت متوسطة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى سيطرة النمط البيروقراطي؛ نتيجة التنظيم الإداري المركزي، وما يتضمنه من لوائح وتعليمات. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة التمام (2016م) التي أظهرت أنّ منح سلطة اتخاذ القرارات للمعلمين في الأعمال التي يكلفون بها وحلّ مشكلاتهم بأنفسهم كانت مرتفعة. ودراسة الشهري (2016م) التي أكّدت أنّ مدير المدرسة يشجع المعلمين على ممارسة القيادة في المواقف المناسبة لقدراتهم بدرجة كبيرة، ودراسة إبراهيم والشهومي (2018م) التي أشارت إلى أنّ مدير المدرسة يمكن الآخرين من خلال منحهم السلطة والصلاحيات بدرجة كبيرة.

البعد الثالث: تطور ونجاح العاملين

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد تطور ونجاح العاملين كما في الجدول رقم (4).

جدول رقم (4): يوضّح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بعد تطور ونجاح العاملين.

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	12	يزود القائد المدرسي العاملين بخبرات العمل التي تمكنهم من تطوير مهارات جديدة لديهم.	3.32	1.12	متوسطة
2	11	يضع القائد المدرسي التطوير المهني للعاملين من أهم أولوياته.	3.25	1.17	متوسطة
3	13	يوفر القائد المدرسي للعاملين بيئة محفزة للتطوير المهني.	3.12	1.20	متوسطة
4	14	يشترك القائد المدرسي مع العاملين في وضع خطط لتنمية مهاراتهم في ضوء	3.07	1.06	متوسطة

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
		احتياجاتهم التدريبية.			
المتوسط الحسابي العام			**3.19**	**1.14**	**متوسطة**

يتّضح من الجدول رقم (4) أنّ المتوسط الحسابي العام لبعد تطور ونجاح العاملين، بلغ (3.19) بانحراف معياري (1.14) ممّا يعني أنّ الممارسة كانت بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية تنازلياً لعبارات هذا البعد ما بين (3.32-3.07)، وجاءت العبارة رقم (12) ونصها "يزود القائد المدرسي العاملين بخبرات العمل التي تمكنهم من تطوير مهارات جديدة لديهم" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.32)، وبانحراف معياري (1.12)، ممّا يعني أن الممارسة كانت بدرجة متوسطة؛ بينما جاءت العبارة رقم (14) ونصها "يشترك القائد المدرسي مع العاملين في وضع خطط لتنمية مهاراتهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.07)، وبانحراف معياري قدره (1.06)، ممّا يعني أنّ الممارسة كانت بدرجة متوسطة. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى انشغال القادة والقائدات في المدارس بالأعمال الإدارية الروتينية وحفظ النظام داخل المدارس، أكثر من الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين والمعلمات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة التمام (2016م) التي أشارت إلى أنّ إتاحة فرص متنوعة للمعلمين لكي يتعلموا مهارات جديدة كانت بدرجة متوسطة. ودراسة إبراهيم (2013م) التي أشارت إلى أنّ مدير المدرس يجعل التطور المهني من أولوياته بدرجة متوسطة؛ بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الشهري (2016م) التي أشارت إلى أنّ القائد المدرسي يحثّ المعلمين على الالتحاق بالبرامج التدريبية، ويعمل على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بدرجة كبيرة، ودراسة إبراهيم والشهومي(2018م) التي أشارت إلى أنّ مدير المدرسة يوفر فرص متنوعة للتنمية المهنية.

البعد الرابع: المعالجة العاطفية

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد المعالجة العاطفية كما في الجدول رقم (5).

جدول رقم (5): يوضّح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بعد المعالجة العاطفية.

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	16	يشارك القائد المدرسي العاملين في مناسباتهم الاجتماعية.	3.66	1.21	كبيرة
2	17	يراعي القائد المدرسي متطلبات الحياة الشخصية للعاملين بما لا يؤثر على أداء العمل.	3.30	1.08	متوسطة
3	15	يسهم القائد المدرسي في حل بعض مشكلات العاملين الشخصية عندما يُطلب منه ذلك.	3.23	1.12	متوسطة

4	18	يحرص القائد المدرسي على تخفيف ضغوط العمل من خلال تنظيم لقاءات ترفيهية للعاملين خارج الدوام الرسمي.	2.85	1.17	متوسطة
المتوسط الحسابي العام			**3.26**	**1.11**	**متوسطة**

يتّضح من الجدول رقم (5) أنّ المتوسط الحسابي العام لبعد المعالجة العاطفية بلغ (3.26)، وبانحراف معياري (1.11) ممّا يعني أنّ الممارسة كانت بدرجة متوسطة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة صلاح الدين (2016م) التي أظهرت ضعف ممارسة مديري المدارس لبعد التلاحم العاطفي. وتراوحت المتوسطات الحسابية تنازلياً لعبارات هذا البعد ما بين (2.85-3.66)، وجاءت العبارة رقم (16) ونصها "يشارك القائد المدرسي العاملين في مناسباتهم الاجتماعية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.66)، وبانحراف معياري (1.21)، ممّا يعني أنّ الممارسة كانت بدرجة كبيرة، وتعزى هذه النتيجة إلى العادات والتقاليد السائدة في المجتمع التي تؤكّد على التواصل الاجتماعي بين زملاء العمل؛ بينما جاءت العبارة رقم (18) ونصها "يحرص القائد المدرسي على تخفيف ضغوط العمل من خلال تنظيم لقاءات ترفيهية للعاملين خارج الدوام الرسمي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.85)، وبانحراف معياري (1.17)، ممّا يعني أنّ الممارسة، كانت بدرجة متوسطة، وتُعزى هذه النتيجة إلى قصور في إدراك القيادة المدرسية لأهمية تنظيم اللقاءات خارج أوقات الدوام الرسمي في الارتقاء بالأداء المدرسي، والاستفادة منها في إدارة الصراع التنظيمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم (2013م) التي أشارت إلى أنّ المدير يهتم بالرفاهية الشخصية للآخرين بدرجة متوسطة.

البعد الخامس: التصرف بأخلاق

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد التصرف بأخلاق كما في الجدول رقم (6).

جدول رقم (6): يوضّح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بعد التصرف بأخلاق.

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	21	يُمثل القائد المدرسي القدوة الحسنة للعاملين في تصرفاته.	3.47	1.18	متوسطة
2	23	يحترم القائد المدرسي آراء ووجهات نظر العاملين خلال الاجتماعات المدرسية.	3.46	1.20	متوسطة
3	19	يناقش القائد المدرسي المشكلات المتعلقة بالعمل بكل صدق وصراحة.	3.37	1.12	متوسطة
4	20	يلتزم القائد المدرسي في معاملته للعاملين بالعدالة والشفافية.	3.20	1.15	متوسطة
5	22	يُقدم القائد المدرسي مصلحة العاملين على مصالحه الشخصية.	3.00	1.10	متوسطة
المتوسط الحسابي العام			**3.30**	**1.09**	**متوسطة**

يتّضح من الجدول رقم (6) أنّ المتوسط الحسابي العام لبعد التصرف بأخلاق بلغ (3.30)، وانحراف معياري (1.09)، ممّا يعني أنّ الممارسة كانت بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد تنازلياً ما بين (3.47-3.0)، وجاءت العبارة رقم (21) ونصها "يُمثل القائد المدرسي القدوة الحسنة للعاملين في تصرفاته" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.47)، وبانحراف معياري (1.38)، ممّا يعني أنّ الممارسة كانت بدرجة متوسطة؛ بينما جاءت العبارة رقم (22) ونصها "يُقدم القائد المدرسي مصلحة العاملين على مصالحته الشخصية" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.00)، وبانحراف معياري (1.41)، ممّا يعني أنّ الممارسة كانت بدرجة متوسطة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى قصور في معايير اختيار القيادات المدرسية، وخاصة فيما يتعلق بالسمات الشخصية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم (2013م) التي أشارت إلى أنّ مدير المدرسة يضع مصلحة المعلمين فوق مصلحته الشخصية بدرجة متوسطة؛ بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم والشهومي (2018م) التي أشارت إلى أنّ مدير المدرسة يظهر الاحترام والتقدير للآخرين في بيئة العمل بدرجة كبيرة، ودراسة الشهري (2016م) التي أشارت إلى أنّ القائد المدرسي يتعامل بصدق ووضوح في المواقف المختلفة، ويغلب مصلحة المدرسة على مصلحته الشخصية بدرجة كبيرة.

السؤال الثاني: ما مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في المدارس الثانوية بمدينة أبها من وجهة نظرهم؟ للإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين بالمدارس الثانوية بمدينة أبها من وجهة نظرهم كما في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7): يوضّح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريةلمستوى الالتزام التنظيمي مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	أبعاد الالتزام التنظيمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
1	1	الالتزام العاطفي	3.82	0.95	كبيرة
2	3	الالتزام المعياري	3.75	1.3	كبيرة
3	2	الالتزام الاستمراري	3.73	1.1	كبيرة
المتوسط الحسابي العام			**3.78**	**0.96**	**كبيرة**

يتّضح من الجدول رقم (7) أنّ المتوسط الحسابي العام لمستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في المدارس الثانوية بمدينة أبها بلغ (3.78)، وبانحراف معياري (0.96)، ممّا يعني أنّ مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين كان بدرجة كبيرة، وجاءت مستويات جميع أبعاد الالتزام التنظيمي بدرجة كبيرة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية تنازلياً ما بين (3.82-3.73)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى استشعار العاملون المسؤولية وإيمانهم بأهمية مهنة التعليم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المعمرية

(2014م) في بعدي الالتزام المعياري والعاطفي، ودراسة الأشهب (2014م)، ودراسة الثبيتي (1434هـ) التي أشارت نتائجها إلى أنّ مستوى الالتزام التنظيمي جاء بدرجة كبيرة؛ بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الدجاني (2018م) التي أشارت إلى أنّ درجة الالتزام التنظيمي كانت متوسطة، ودراسة المعمرية (2014 م) التي أشارت إلى أنّ الالتزام الاستمراري كان بدرجة متوسطة. وجاء الالتزام العاطفي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.82) وبانحراف معياري (0.95)؛ بينما جاء الالتزام الاستمراري في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.73)، وبانحراف معياري قدره (1.1).

وسوف يتم استعراض نتائج الأبعاد بالتفصيل على النحو التالي:

البعد الأول: الالتزام العاطفي

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد التصور المفاهيمي كما في الجدول رقم (8).

جدول رقم (8): يوضّح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بعد الالتزام العاطفي.

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المستوى
1	6	تتسم علاقتي مع جميع زملائي في المدرسة بالمحبة والمودة والتعاون.	4.31	1.10	كبيرة
2	2	أشعر بالفخر والاعتزاز عند سماع الحديث الإيجابي عن المدرسة التي أعمل فيها.	4.22	1.13	كبيرة
3	1	أشعر بالرغبة وبذل المزيد من الجهد لتحقيق أهداف المدرسة التربوية.	3.94	1.11	كبيرة
4	5	أتحدث عن مدرستي التي أعمل بها بشكل يُعزز سمعتها الإيجابية في المجتمع.	3.90	1.14	كبيرة
5	7	أعبر عن وجهة نظري أمام القائد المدرسي بكل حرية واستقلالية.	3.78	1.22	كبيرة
6	3	تتفق أهداف المدرسة التي أعمل فيها مع أهدافي الشخصية.	3.55	1.20	متوسطة
8	8	أفكر في مشكلات المدرسة التي أعمل فيها خلال إجازاتي الرسمية.	3.44	1.12	متوسطة
7	4	أشعر بالراحة والاستقرار خلال ساعات العمل في المدرسة.	3.43	1.31	متوسطة
المتوسط الحسابي العام			**3.82**	**0.95**	**كبيرة**

يتّضح من البيانات الواردة في الجدول (8) أنّ المتوسط الحسابي العام لبعد الالتزام العاطفي (3.82)، وبانحراف معياري (0.95) ممّا يعني أنّ مستوى الالتزام كان بدرجة كبيرة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى شعور المعلمين والمعلمات بأهمية مهنة التعليم وتبنيهم لأهداف المدرسة التربوية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الأشهب (2014م) ودراسة المعمرية (2014م)، حيث أشارتا إلى أنّ مستوى الالتزام العاطفي كان بدرجة كبيرة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية تنازلياً لعبارات هذا البعد ما بين

(4.31-3.43)، وجاءت العبارة رقم (6) ونصها "تتسم علاقتي مع جميع زملائي في المدرسة بالمحبة والمودة والتعاون" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.31)، وبانحراف معياري (1.1) ممّا يعني أنّ مستوى الالتزام كان بدرجة كبيرة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى طبيعة العمل التعليمي التي تتضمن تفاعلاً مباشراً ومعقداً وتكاملياً بين العاملين لأكثر من ستّ ساعات يومياً. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الدجاني (2018م) التي أشارت إلى أنّ المعلم يشعر بالانتماء إلى المدرسة كما لو أنّها بيته الذي يحرص عليه بدرجة متوسطة؛ بينما جاءت العبارة رقم (4) ونصها "أشعر بالراحة والاستقرار خلال ساعات العمل في المدرسة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.43)، وبانحراف معياري (1.31) ممّا يعني أنّ مستوى الالتزام كان بدرجة متوسطة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ الخدمات المساندة من مكاتب ومكتبة ومطعم داخل المدارس دون المستوى المطلوب. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الأشهب (2014م) التي أشارت إلى أنّ المعلم يقضي أوقات سعيدة في عمله بالمدرسة بدرجة متوسطة؛ بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة المعمرية (2014م) التي أشارت إلى أنّ المعلم يقضي دائماً أوقات ممتعة في المدرسة بدرجة تقدير كبيرة.

البعد الثاني: الالتزام الاستمراري

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الالتزام الاستمراري كما في الجدول رقم (9).

جدول رقم (9): يوضّح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بعد الالتزام الاستمراري مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المستوى
1	14	أقبل جميع المهام التي تكلفني بها قيادة المدرسة رغبة في نجاح أعمال المدرسة.	3.97	1.12	كبيرة
2	10	أهتم بمستقبل المدرسة التي أعمل فيها بشكل مستمر.	3.88	1.10	كبيرة
3	9	ينبع بقائي في المدرسة من رغبتي للعمل بها.	3.73	1.07	كبيرة
4	13	أشعر بالرضا بما يحققه عملي في المدرسة من مكاسب مادية ومعنوية.	3.71	1.18	كبيرة
5	12	يمثّل عملي في المدرسة استثماراً وظيفياً جيداً بالنسبة لي.	3.67	1.11	كبيرة
6	11	أرغب الاستمرار في عملي بالمدرسة مهما كانت مميزات فرصة الانتقال إلى العمل في مكان آخر.	3.44	1.16	متوسطة
المتوسط العام			**3.73**	**1.10**	**كبيرة**

يتّضح من الجدول رقم (9) أن المتوسط الحسابي العام لبعد الالتزام الاستمراري بلغ (3.73)، وبانحراف معياري (1.10)، ممّا يعني أن مستوى الالتزام كان بدرجة كبيرة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الأشهب (2014م) التي أشارت إلى أن مستوى الالتزام الاستمراري كان بدجة كبيرة؛ بينما تختلف مع دراسة الدجاني (2018م)، ودراسة المعمرية (2014م)، حيث أشارتا إلى أن الالتزام

الاستمراري كان بدرجة متوسطة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية تنازلياً لعبارات هذا البعد ما بين (3.97-3.44)، وجاءت العبارة رقم (14) ونصها "أقبل جميع المهام التي تكلفني بها قيادة المدرسة رغبة في نجاح أعمال المدرسة" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.97)، وبانحراف معياري (1.12) ممّا يعني أنّ مستوى الالتزام ،كان بدرجة كبيرة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى استشعار المعلمين والمعلمات المسؤولية تجاه طلابهم ومجتمعهم وإدراكهم لمكانة مهنة التعليم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المعمرية (2014م) التي أشارت إلى أنّ المعلم يقبل أيّ مهمة توكل إليه لكي يستمر في المدرسة، بدرجة كبيرة، ودراسة الثبيتي (1434هـ) التي أشارت إلى أنّ المعلم يبذل قصار جهده لإنجاح عمل المدرسة بدرجة كبيرة؛ بينما جاءت العبارة رقم (11) ونصها "أرغب الاستمرار في عملي بالمدرسة مهما كانت مميزات فرص الانتقال للعمل في مكان آخر" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.44)، وبانحراف معياري (1.16) ممّا يعني أنّ مستوى الالتزام كان بدرجة متوسطة.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى رغبة المعلمين والمعلمات في شغل مناصب قيادية وإشرافية في التعليم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المعمرية (2014م) التي أشارت إلى أنّ المعلم لديه الرغبة في الاستمرار بالعمل في المدرسة حتى التقاعد بدرجة متوسطة، ودراسة الثبيتي (1434هـ) التي أشارت إلى أنّ المعلم يترك المدرسة إذا حدث تغير في وضعه الحالي، بدرجة متوسطة، ودراسة الدجاني (2018م) التي أشارت إلى أنّ المعلم يرغب البقاء في عمله بالمدرسة مهما توفرت له فرصة بديلة بدرجة متوسطة.

البعد الثالث: الالتزام المعياري:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الالتزام المعياري كما في الجدول رقم (10).

جدول رقم (10): يوضّح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بعد الالتزام المعياري.

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	16	أشعر بضرورة الالتزام والولاء التنظيمي للمدرسة التي أعمل بها.	3.97	1.17	كبيرة
2	17	أشعر بالتزام أخلاقي يدفعني للاستمرار للعمل في مدرستي.	3.96	1.20	كبيرة
3	15	تستحق المدرسة التي أعمل بها التفاني والإخلاص في العمل.	3.77	1.11	كبيرة
4	18	تربطني بمدرستي رابطة أدبية تجعلني أتمسك بها دون غيرها من المدارس.	3.61	1.19	متوسطة
5	19	أشعر أنه من الخطأ الانتقال من مدرستي الحالية إلى مدرسة أخرى.	3.44	1.21	متوسطة
المتوسط الحسابي العام			**3.75**	**1.10**	**كبيرة**

يتّضح من الجدول رقم (10) أنّ المتوسط الحسابي العام لبعد الالتزام المعياري بلغ (3.75)، وبانحراف معياري (1.10) ممّا يعني أنّ مستوى الالتزام كان بدرجة كبيرة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المعمرية

(2014م) التي أشارت إلى أنّ درجة تقدير مستوى الالتزام المعياري كانت كبيرة جداً. ودراسة الأشهب (2014م) التي أشارت إلى أنّ مستوى الالتزام المعياري كان بدرجة كبيرة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية تنازلياً لعبارات هذا البعد ما بين (3.44-3.97)، وجاءت العبارة (16) ونصها "أشعر بضرورة الالتزام والولاء التنظيمي للمدرسة التي أعمل بها" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.97)، وانحراف معياري (1.17)، مما يعني أنّ التزام المعلمين والمعلمات، كان بدرجة كبيرة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى تبنّي المعلمين والمعلمات قيم وأهداف المدرسة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الثبيتي (1434هـ) ودراسة المعمرية (2014م)، حيث أشارتا إلى أنّ المعلم يهمه سمعة ومستقبل المدرسة التي يعمل بها بدرجة كبيرة؛ بينما تختلف مع دراسة الدجاني(2018م) التي أشارت إلى أن المعلم يشعر بالانتماء لمدرسته كما أنّها بيته الذي يحرص عليه بدرجة متوسطة؛ بينما جاءت العبارة رقم (19) ونصها "أشعر أنّه من الخطأ الانتقال من مدرستي الحالية إلى مدرسة أخرى" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.44)، وبانحراف معياري (1.21) ممّا يعني أنّ مستوى الالتزام كان بدرجة متوسطة. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى اختلاف ظروف المعلمين والمعلمات، فمنهم أعداد من خارج منطقة عسير، ومنهم أعداد أخرى من المحافظات التابعة لمنطقة عسير، وكلّهم يرغبون في الانتقال إلى المناطق والمحافظات للعيش مع أسرهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الأشهب (2014م)، ودراسة المعمرية (2014م)، حيث أشارتا إلى أنّ المعلم يرغب البقاء في العمل بالمدرسة حتى التقاعد بدرجة متوسطة. ودراسة الدجاني (2018م) التي أشارت إلى أنّ المعلم يرغب البقاء في عمله بالمدرسة مهما توفرت له فرصة بديلة بدرجة متوسطة.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين ممارسة القيادة الخادمة لدى قادة وقائدات المدارس الثانوية بمدينة أبها والالتزام التنظيمي لدى العاملين فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخراج معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين ممارسة القيادة الخادمة ومستوى الالتزام التنظيمي كما في الجدول رقم (11).

جدول رقم (11): يوضّح معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين واقع ممارسة القيادة الخادمة ومستوى الالتزام التنظيمي.

البُعد	معامل الارتباط "ر"- الدلالة الإحصائية- العدد	الالتزام العاطفي	الالتزام الاستمراري	الالتزام المعياري	مستوى الالتزام التنظيمي
التصور المفاهيمي	معامل الارتباط ر	0.64**	0.61**	0.61**	0.65**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	310	310	310	310

البُعد	معامل الارتباط "ر"– الدلالة الإحصائية– العدد	الالتزام العاطفي	الالتزام الاستمراري	الالتزام المعياري	مستوى الالتزام التنظيمي
التمكين الوظيفي	معامل الارتباط ر	0.67**	0.61**	0.59**	0.66**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	310	310	310	310
تطور ونجاح العاملين	معامل الارتباط ر	0.59**	0.55**	0.55**	0.59**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	310	310	310	310
المعالجة العاطفية	معامل الارتباط ر	0.63**	0.57**	0.56**	0.61**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	310	310	310	310
التصرف بأخلاق	معامل الارتباط ر	0.76**	0.69**	0.69**	0.74**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	310	310	310	310
واقع القيادة الخادمة	معامل الارتباط ر	0.73**	0.68 **	0.67**	0.72**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	310	310	310	310

**دالة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (0.01).

يتّضح من الجدول رقم (11) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين ممارسة القيادة الخادمة لدى قادة وقائدات المدارس الثانوية ومستوى الالتزام التنظيمي للعاملين فيها، حيث بلغ معامل الارتباط (0.72) وبدالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ القيادة الخادمة تتسم بخصائص أخلاقية إنسانية تنعكس بشكل إيجابي على العاملين؛ ممّا يزيد من التزامهم الأخلاقي والوجداني بالإضافة إلى التزامهم الاستمراري باعتبار سلوك القائد الخادم من المكاسب التي ينبغي المحافظة عليها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بافيلتش (Pavletich, 2018) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة الخدمية لدى مديري المدارس وأبعاد الالتزام التنظيمي لدى المعلمين، ودراسة أجوبيوي (Ajobiewe, 2017) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين القيادة الخدمية وبين أبعاد الالتزام التنظيمي، ودراسة رملي وديسا (Ramli and Desa, 2014) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

توصيات تتعلق بمحور القيادة الخادمة:

- نشر ثقافة ممارسة القيادة الخادمة لدى القيادات المدرسية من خلال عقد الورش التدريبية والندوات، وأسلوب القراءة الموجّهة.
- مراعاة تكافؤ السلطة والمسؤولية عند تفويض الصلاحيات، وذلك من خلال تحديد واجبات المعلمين المعلمات الوظيفية بدقة ووضوح، ومنح المعلمين والمعلمات الحق في تقرير أولويات العمل وكيفية الإنجاز.
- اطلاع المعلمين والمعلمات على مواطن القوة والضعف في البيئة المدرسية، من خلال تدريبهم على مهارات عملية التحليل البيئي، وإشراكهم في عملية التحليل البيئي للمدرسة.
- مشاركة القيادات المعلمين والمعلمات في وضع خطط لتطويرهم في ضوء احتياجاتهم. وذلك من خلال تقييم أداء العاملين بشكل إجرائي، ومناقشة احتياجاتهم التدريبية، واقتراح البرامج التدريبية خلال العام الدراسي.
- الاهتمام بالتنظيم غير الرّسمي من خلال لقاءات خارج أوقات الدوام الرّسمي، وذلك بتبادل الزيارات، وتنظيم اجتماعات غير رسمية بشكل دوري خارج المدرسة.

توصيات تتعلق بمحور الالتزام التنظيمي:

- حثّ القيادات المدرسية على تهيئة الظروف الداخلية المحفزة للعمل داخل المدرسة، وذلك من خلال توفير الخدمات المساندة مثل تجهيز المكتبة، وتجهيز مكاتب لمعلمين بالأجهزة ووسائل الاتصال، وتجهيز صالة ترفيهية لقضاء أوقات الفراغ، وتجهيز مقصف مدرسي لتقديم الوجبات والمرطبات.
- منح المعلمين والمعلمات حوافز معنوية تدفعهم للاستمرار في العمل، وذلك من خلال تكريم المعلمين المميزين، وإبراز جهودهم في موقع المدرسة الإلكتروني.
- إبراز أهمية المعلمين والمعلمات ودورهم الإيجابي من خلال إشراكهم في القرارات المدرسية، والحرص على الأخذ باقتراحاتهم حول تطوير العمل المدرسي، وتكليفهم بتنفيذ بعض الأعمال الإدارية، والثناء عليهم أمام طلابهم.

المراجع العربية والأجنبية:

المراجع العربية:

- إبراهيم، حسام الدين. والشهومي، سعيد. (2018م). درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مديري التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان في ضوء نموذج لوب. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. 4(1)، 136-159.
- إبراهيم، منى. (2013م). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الخادمة وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية السائدة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط.
- الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير. (1438هـ). *الدليل للإحصاء*. إدارة التطوير والتخطيط: أبها.
- الأشهب، أمين. (2014م). *أثر البرامج التدريبية في الالتزام التنظيمي لدى المعلمين في تربية وتعليم محافظة*

المفرق. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

- التمام، عبد الله. (2016). واقع القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية*، مصر. 24(1)، 309- 255.
- الثبيتي، سلطان. (1434هـ). *ممارسة مدير المدرسة لإدارة التغيير وعلاقته بالالتزام التنظيمي للمعلمين بالمدارس الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- جرينبرج، جيرالد وبارون، روبرت. (2009م). *إدارة السلوك في المنظمات*. (ترجمة: إسماعيل بسيوني، رفاعي محمد). الرياض: دار المريخ للنشر.
- حلبي، منال. (2016). *درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات الضفة الغربية للقيادة الخادمة وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهات نظر مديريها ومعلميه*. رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- حلس، صقر. (2012م). *دور إدارة التغيير في تعزيز الالتزام التنظيمي لدى العاملين*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الحنتوشي، عباس غازي. (2016م). الأنماط القيادية لقادة المدارس في محافظة القريات وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم. المجلة *الدولية التربوية المتخصصة*، 5(12)، 32-47.
- الدجاني، ياسمين. (2018م). *درجة ممارسة القيادة الأخلاقية مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الأردن.
- رشيد، صالح ومطر، ليث. (2016م). *القيادة الخادمة: منظور جديد للقيادة في القرن الحادي والعشرين*. العراق: دار نيبور للطباعة والنشر.
- الزهراني، عبد الواحد. (1424هـ). *الولاء التنظيمي لمعلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة التعليمية*. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.
- الشهري، حسن. (2016م). *واقع ممارسة القيادة المدرسية في ضوء مبادئ القيادة الخادمة: دراسة ميدانية بمنطقة عسير التعليمية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك خالد، أبها.
- الشهري، سعد. (1435هـ). *الاتصال الفعال لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة وعلاقته بتمكين المعلمين وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- صلاح الدين، نسرين. (2016م). القيادة الخادمة لمديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين في مصر: نموذج مقترح. *مجلة كلية* التربية، جامعة عين شمس. 40(1)، 65-166.
- عبد الرّحمن، طارق عطية. (2014م). *اختبار صلاحيات تطبيق مقياس للقيادة الخادمة في بيئة الأجهزة الحكومية في السعودية*، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر القيادات الإدارية الحكومية بالمملكة العربية السعودية" الواقع والتطلعات"، معهد الإدارة العامة، الرياض، 2-4 من ديسمبر عام 2014.
- الغندور، محمد جلال. (2016م). *البحث العلمي بين النظرية والتطبيق*. دار الجوهرة للنشر والتوزيع: القاهر.
- المعمرية، موزة. (2014م). *ضغوط العمل وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نزوى، سلطنة عمان.

- هاوس، بيترج. (2018م). *القيادة الإدارية: النظرية والتطبيق*. (ترجمة: صلاح المعيوف ومازن رشيد). الرياض: معهد الإدارة العامة.

المراجع الأجنبية:

- Ajobiewe, S. (2017). *The Relationship Between Servant Leadership and Organizational Commitment*. Unpublished Doctoral Dissertation. Grand Canyon University, USA.
- Alcala, M. (2009). *Secondary Principals as Servant Leaders*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Texas, San Antonio, USA.
- Hunter, J. (2004). *The World's Most Powerful Leadership Principle*. New York: Crown Business.
- Laub, J. (1999). *Assessing the Servant Organization: Development of the Servant Organizational Leadership Assessment (SOLA) Instrument*. Unpublished Doctoral Dissertation, Florida Atlantic University: Florida.
- Mousa, M. (2017). Organizational Cynicism and Organizational Commitment in Egyptian Public Primary Education When Spring Yields Blak Flowers Management Research Practice, *Bucharest*, *9*(3).13-29.
- Patterson, K. A. (2003). *Servant Leadership: A Theoretical Model***.** Unpublished Doctoral Dissertation, Regent University, USA.
- Pavletich, A. (2018). *The Relationship Between Servant Leadership and Organizational Commitment*. Doctoral Dissertation, Creighton University, Omaha, USA.
- Ramli, A. and Desa, N. (2014). The Relationship Between Servant Leadership and Organizational Commitment: The Malaysian Perspectives. *International Journal of Management and Sustainability*. 3(2), 111-123.

التحديات المؤثرة على المستوى التحصيلي لطلاب كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم والحلول المقترحة

فهد بن العوني غصاب العنزي [1]

الملخص: هدفت الدراسة إلى معرفة التحديات التي تواجه طلاب كلية التربية بجامعة حائل وتؤثر على مستوى تحصيلهم ووضع الحلول المقترحة لها من وجهة نظرهم. تكوّن مجتمع الدراسة أثناء إجرائها من (1900) طالباً، ووزعت أداة الدراسة على عينة قوامها (500) طالباً. استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتوصل إلى تشخيص مجموعة من التحديات تشمل الجوانب التعليمية والاقتصادية والبيئة الجامعية والمستقبل الوظيفي التي تؤثر على مستوى تحصيل الطلاب، والتي وردت في فقرات محاور أداة الدراسة، حيث حصلت على مستوى موافقة بدرجة عالية، وكذلك الحلول المقترحة لمواجهة هذه التحديات من وجهة نظر الطلاب أيضاً حصلت على مستوى موافقة بدرجة عالية. أوصت الدراسة أنّه ينبغي للمسؤولين عن الطلاب بالجامعة مراعاة التحديات التي تضمنتها الدراسة ومعالجتها، وأن يدرك أعضاء هيئة التدريس أن لهم دوراً تربوياً تجاه طلابهم في توجيههم وإرشادهم، وأن تقوم الجامعة بتطوير ما لديها من برامج تدريبية متعلقة بتوعية الطلاب وإكسابهم المزيد من المهارات التي تعينهم على التفوق الدراسي، وبما يحقق أهدافهم المستقبلية، وأن تتبنّى الجامعة الحلول المقترحة من هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التحصيل الدراسي، التعليم الجامعي، التحديات الدراسية، أصول التربية.

Challenges Affecting the Level of Achievement for Students in the Faculty of Education at University of Hail from their Points of View

Fahad Alawni Alanazi [1]

Abstract: The study aimed at identifying the challenges faced by the students of the Faculty of Education at Hail University and affecting the level of their achievement and developing the suggested solutions to them from their point of view. The study was conducted by a sample of (500) students. The study used descriptive and survey methods. It has identified number of challenges including the educational, economic, university environment and career aspects that affect the level of students' achievement, which are mentioned in the sections of the study tools. It has obtained a high level of approval, as well as the proposed solutions to meet these challenges from the students point of view. The study recommended that the university administrators should take into account the challenges involved in the study and how to treat them, and that faculty members should recognize that they have an educational role towards their students in guiding and mentoring them, and that the should university develop its training programs related to educating students and giving them more skills to help them succeed, and to achieve their future goals. The university should adopt solutions suggested by this study.

Keywords: Academic Achievement, University Education, Educational Challenges, Fundation of Education.

[1] أستاذ أصول التربية المساعد – كلية التربية– جامعة حائل.	[1] Assistant Professor of Foundations of Education- College of Education- Hail University.
البريد الإلكتروني: E-mail: dr.fahad0101@gmail	

المقدمة:

تُؤمّل المجتمعات على المؤسسات التعليمية والتربوية الشيء الكبير في سبيل النهضة والتقدم، ومن ذلك مؤسسات التعليم الجامعي التي لها الدور المحوري في الاستجابة لمطالب المجتمع وتحقيق الخطط الرامية لتنميته، لا سيّما في هذا العصر الذي يشهد الكثير من المتغيرات والتطورات الحديثة في شتى محاور المعرفة، وأصبحت وسائل التطور والتنافس من خلال الجوانب العلمية المنتجة، كل هذا وأكثر يحتّم على مؤسسات التعليم بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص الاهتمام بأداء مؤسساتها، حيث يؤدي ذلك لإفراز مخرجات بشرية نوعية يعتمد عليها من أجل الإبحار في عباب المستقبل، مؤهّلين بالفكر النير والعلم القويم الذي يقود للازدهار والتقدم.

لم تعد الجامعات مجرّد مؤسسات أكاديمية أو مراكز للبحث العلمي فقط، ممّا قد يشعر الطلاب فيها بانفصالٍ عن الحياة العامة، وعزلة عن مجتمعاتهم، بل أضحت منابر فكرية، ومنظمات ثقافية لعامة أبناء المجتمع بشكل عام والمتعلمين والشباب بشكل خاص، حيث يتمّ في رحابها تفاعل حيويّ بين شتّى الاتجاهات الفكرية؛ ممّا يقود للرغبة في العلم والعمل من أجل تحقيق الريادة والمساهمة بالإنتاج بأنواعه على مستوى العالم، ومن أجل هذا ينبغي أن يكون جهدها موجهاً نحو إعداد الطلبة لتحمل هذه المسؤولية ومساعدتهم لمواجهة أيّ معوّقات، وهذا هو الدور الاستراتيجي للجامعة الذي يميزها عن باقي المؤسسات. (الظفيري، وبيان، 2014م، ص71)

ينبغي لصناع القرار بالجامعات أن يعملوا على تهيئة البيئة الجامعية التي تحفز المتعلم نحو التميز والإبداع، من خلال المناهج وتصميمها والبرامج الدراسية والإشراف على تنفيذها ووضع الأسس التقويمية العادلة لها وتطويرها، وكذلك إنشاء المباني ذات القاعات المناسبة والقادرة على استيعاب أعداد الطلبة ومنع حدوث التكدس بها، وتفعيل وتنظيم الإرشاد الأكاديمي لضمان توجيه الطلاب وحلّ المشاكل التي قد يتعرضون لها أثناء مسيرتهم العلمية، وينبغي أيضاً أن يتاح لأعضاء هيئة التدريس البرامج التدريبية التي تعمل على تنمية وتطوير مهاراتهم في استخدام طرق التدريس الحديثة وأساليب التقويم، وكيفية التعامل مع الطلاب وعمل كل ما من شأنه لكي يحصل الطالب على تعليم نوعيّ وبأقصى فائدة. (الدمياطي، 1431هـ، ص95).

ويلزم الجامعات واجب التنوير لطلابها، ومن ذلك طلاب كليات التربية الذين هم صناع مستقبل الأمة. كيف لا؟ وأغلبهم سيلتحق بشرف مهنة التدريس المعلمون نقصد، ويشرفون على متعلمي المجتمع في المدراس، حيث إنّ كل أفراد المجتمع أو جُلّهم سيمرّوا على التعليم المدرسي الذي يقوم على جهد المعلمين، وعليه فينبغي للجامعة أن تقدم لطلاب كلية التربية حيث منهم معلمو المستقبل، كل العناية التربوية، والتعليمية التي تساعدهم على تحقيق أهدافهم التي رسموها لأنفسهم من بداية التحاقهم بالجامعة، وتذليل الصعاب التي قد تؤثر على مستوى تحصيلهم العلمي، ممّا ينعكس إيجابياً على طلابهم مستقبلاً علمياً وتربوياً.

تشكّل كليات التربية في الجامعات ومنها كلية التربية بجامعة حائل، عنصراً مؤثراً ومهماً في التنمية المستدامة والمساهمة في تقدم وتطور للمجتمع، إذ تخرّج الكوادر البشرية المؤهلة التي ستتولى الإشراف على ثروة الوطن البشرية، وهم طلاب المدارس، وتعدّ أهم الحلقات الأساسية الرابطة بين الجامعة والمجتمع، حيث تمدّ المجتمع بصنّاع مستقبله. وتعدّ كليات التربية وسيلة من وسائل التنمية بكل أبعادها البشرية والاقتصادية، وإذا أُريد للمدارس أن تؤدي دورها بفعالية وجب الاهتمام أولاً بالمعلمين الذين سيلتحقون بها، وذلك عبر الانتقاء والإعداد والتدريب لرفع كفاءتهم خُلقياً وعمليّاً ومهنيّاً؛ لأنّ المعلم عصب العملية التربوية ومرتكزها الأساسي. (عمر، 1999م، ص7)

يمثّل الطالب الجامعي محور العملية التعليمية، وأحد العناصر التي يحكم من خلالها على جودة التعليم. وعندما يتمّ الحديث عن التعليم الجامعي يجب أن تُدْرك مكانته الأساسية ورسالته المهمة التي يسهم من خلالها في إعداد النشء لأدوار مستقبلية واعدة تسهم في تطوير المجتمع وتذلل ما يعترضه من عقبات لتجعله منتجاً وفاعلاً بدلاً من الاعتماد على الآخرين والعيش على أفضالهم العلمية ومخترعات عقولهم. إنّ الطالب إذا تدنّى مستواه التحصيلي أثّر ذلك على كفاءته وفائدته العلمية التي تؤثر على تأهيله وعطائه، وإذا قلنا أنّ هذا الطالب هو معلم المستقبل فالحاجة أشدّ. (الناجم، وسعد، 1422هـ، ص138)

ومن هذا المنطلق، قام الباحث بدراسة التحديات التي تواجه طلاب كلية التربية وتوضيحها لصناع القرار بالجامعة ليستضاء بها أثناء وضع الحلول وسنّ القوانين الوقائية من مثل هذه التحديات والعقبات التي قد يتعرضون لها والحدّ منها، وكذلك أيضاً مساهمة مع كليات التربية والتي تطمح لتأهيل معلمين أكفاء يحملون رايات التقدم والنهوض بالمجتمع، وذلك من خلال ما يتلقونه أثناء دراستهم الجامعية على كافة الجوانب العلمية والتربوية التي تمكنهم من ممارسة أعمالهم المستقبلية على أكمل وجه.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تُعدّ التحديات والمشكلات التي تواجه الطلاب مثل تدنّي المعدل التراكمي ومستوى التحصيل من أعقد المشكلات التربوية فهماً وتشخيصاً وعلاجاً؛ لأنّ أسبابها متعددة ومترابطة فيما بينها، ولها جوانب وأبعاد تربوية واقتصادية واجتماعية وثقافية ونفسية، وتعدّ هذه المشكلات من مسببات الهدر التربوي في الجامعات، وقد يؤدي بعضها إلى بقاء الطلاب في الجامعة لمدة أطول من الوضع الطبيعي لسنوات التخرج لمرحلة البكالوريوس سعياً منهم لرفع معدلاتهم التراكمية للحدّ الأدنى المطلوب للتخرج، وبعضهم يتخرج بمعدلات متدنية ومستوى تحصيلي ضئيل، وهذا يقلل من جودة مخرجات التعليم الجامعي ويسهم في بطء حركة التطور التي ينتظرها المجتمع من الجامعات من خلال تلبية احتياجاته من الكوادر الوطنية المؤهلة التي تحمل مشاعل النهوض (محاسنة وآخرون، 2013م، ص490).

وعلى ضوء ذلك، ومن خلال الواقع العملي للباحث وباعتباره أحد أعضاء كلية التربية بجامعة حائل وملاحظاته العديدة من شكوى الطلاب جراء المشكلات التي تواجههم وتظهر في تذمرهم وعدم تحملهم لمشقة طلب العلم، وذلك أثناء الحوار معهم والنقاش حول ما يعانونه، وأثناء الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري المكتوب حول المشكلات والتحديات التي تواجه الطلاب أثناء الدراسة الجامعية وتؤثر على مدى استفادتهم العلمية، ومما يؤدي إلى تدنّي مستوى تحصيلهم، تشكّلت عنده المسألة البحثية التي تتضمن معرفة التحديات التي تواجه طلاب كلية التربية بجامعة حائل وتؤثّر في مستوى تحصيلهم، خاصة وأنَّ الكثير منهم يعدّ لمهنة التعليم بالمدارس وما ينتج عن ذلك من الإشكاليات المرتبطة بهذا الموضوع. وتكوَّن لدى الباحث التساؤل الرئيس التالي: ما التحديات المؤثرة على المستوى التحصيلي لطلاب كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم؟ وينبثق من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما أبرز التحديات التعليمية التي تواجه الطلاب وتؤثر على مستوى تحصيلهم؟
2. ما أبرز التحديات المتعلقة بالبيئة الجامعية التي تواجه الطلاب وتؤثر على مستوى تحصيلهم؟
3. ما أبرز التحديات المتعلقة بالمستقبل الوظيفي التي تواجه الطلاب وتؤثر على مستوى تحصيلهم؟
4. ما أبرز التحديات الاقتصادية التي تواجه الطلاب وتؤثر على مستوى تحصيلهم؟
5. ما الحلول المقترحة لمواجهة هذه التحديات التي تواجه الطلاب من وجهة نظرهم؟

أهمية الدراسة:

تستمدّ الدراسة أهميتها من أهمية طلاب كلية التربية بالجامعة إذ جلّهم سيلتحق بركب مهنة التدريس، وبهذا يعتبرون أحد مصادر التأثير على الطالب خاصة وكذلك المجتمع ككل، ولهذا لا بدّ أن يكون الطلاب الذين يتخرجون من كلية التربية يحملون فكراً نوعياً على المستوى العلمي والتربوي والتأهيل الأكاديمي، ولهذا تصبح الحاجة ملحة لبناء منظومة تربوية وقائية وإرشادية تتولّى الوقوف مع هؤلاء الطلاب والحدّ من المعوقات التي قد تواجههم والتركيز على تأهيلهم لعملهم المستقبلي بالمدارس.

ونظراً لأهمية مخرجات كلية التربية، فقد وضعت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية المعايير والضوابط التي تمكن الطلاب من الالتحاق بها، وتأتي هذا الدراسة تناغماً مع هذا الاهتمام بطلاب كلية التربية، ولكي تساعد صناع القرار بكليات التربية بجامعة حائل بمعرفة التحديات التي تواجه الطلاب وتؤثر في مستوى تحصيلهم والحلول المقترحة لمواجهة هذه المشكلات من وجهة نظرهم، ويتوقع أن تستفيد منها الجهات الأكاديمية الأخرى أيضاً ذات العلاقة، كما ستثري المكتبات والمجتمع المعرفي بشكل عام.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف إلى التحديات التعليمية التي تواجه الطلاب وتؤثر على مستوى تحصيلهم.

2. توضيح التحديات المتعلقة بالبيئة الجامعية التي تواجه الطلاب وتؤثر على مستوى تحصيلهم.
3. توضيح التحديات المتعلقة بالمستقبل الوظيفي التي تواجه الطلاب وتؤثر على مستوى تحصيلهم.
4. التعرف إلى التحديات الاقتصادية التي تواجه الطلاب وتؤثر على مستوى تحصيلهم.
5. التعرف إلى الحلول المقترحة لمواجهة هذه التحديات من وجهة نظرهم.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** تتناول هذه الدراسة ما له علاقة بعنوان الدراسة وأهدافها والمواد العلمية المرتبطة بها.
- **الحدود المكانية:** تقتصر هذه الدراسة على كلية التربية بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود البشرية:** تستوعب هذا الدراسة طلاب كلية التربية بجامعة حائل؛ لكونها مقرّ عمل الباحث، ووقعت بعض ملاحظاته المتعلقة بالمشكلة فيها.
- **الحدود الزمانية:** طبّقت هذه الدراسة خلال العام الجامعي 1437/1436هـ.

مصطلحات الدراسة:

لأجل ضبط معاني المصطلحات المستخدمة، ينبغي توضيح بعض المصطلحات في الدراسة وهي:

- **التحديات:** هي المشكلات أو الأحداث السلبية أو المواقف المحبطة أو النواقص المادية التي تواجه الطلاب أثناء مسيرتهم الدراسية أو قد تواجههم مستقبلاً، ومنها التعليمية والأكاديمية والاجتماعية وغيرها، وتؤثر على مستواهم الدراسي وجودة تحصيلهم العلمي. (عطا الله، ونوفل، 2005م، ص162). ويقصد بها الباحث المشكلات والمعوقات التي تواجه طلاب كلية التربية بجامعة حائل أثناء مسيرتهم الدراسية وتؤثر على مستوى تحصيلهم فيما يتعلق بالجانب التعليمي وجانب البيئة الجامعية وجانب المستقبل الوظيفي والجانب الاقتصادي.
- **مستوى التحصيل:** يعرّفه الباحث بأنّه مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب أثناء دراسته نظير أدائه ومستواه العلمي والتربوي في المقرر.

الإطار النظري:

يمرّ الطلاب أثناء دراستهم الجامعية ببعض التحديات والمشكلات والتي قد تكون عقبة في وجوههم أثناء مسيرتهم الدراسية، وتؤثر على مستوى تحصيلهم وقد يسميها البعض مشكلات أو معوقات أو تحديات، وقد تكون تعليمية أو اقتصادية أو اجتماعية أو نفسية أو مشكلات تتعلق بالبيئة الجامعية كعدم توفر المكتبات أو المطاعم التي يتوفر بها الغذاء الصحي وقد يمرّ الطالب الجامعي بمشكلات أخرى غير ذلك، والتي تؤثر بدرجات متفاوتة على مستواه وتحصيله الدراسي وقد تسبب له التأخر الدراسي، وبالمقابل قد يصعب أن يرجع تدني مستوى الطلاب الدراسي أو تأخرهم إلى سبب

واحد منها فقط (باقارش والأنسي، 1427هـ، ص135). وسيتّم الحديث عن بعض هذه المشكلات والتحديات كما يلي:

– **التحديات الاجتماعية:** أظهرت دراسة (الخريشا، 2009م، ص496) أنّ من المشكلات الاجتماعية التي تواجه الطلبة ما يتعلق بالمستقبل وكيفية الحصول على الوظيفة وتكوين الأسرة وتوفير السكن المناسب والمستوى المعيشي المقبول، وكذلك تفشّي الواسطة، مما يشعر الطالب بعدم جدوى اجتهاده. ومن المشكلات الاجتماعية التي لا يمكن أن نُغفل تأثيرها على الطلاب ومستواهم الدراسي ميل الطالب للعزلة، والانطواء وصعوبة تكوين الصداقات الإيجابية، والاندماج مع الآخرين وتبادل الأحاديث وإبداء الرأي وتحمل المسؤولية وهذا يحدث خاصة في بداية الالتحاق بالجامعة. (البلوي، 2015م، ص730).

– **التحديات التعليمية:** من المشكلات التعليمية ضيق القاعة الدراسية بالنسبة لعدد الطلاب فيها، حيث تكون البيئة التعليمية من خلالها غير جاذبة ومشتتة لانتباههم، وكذلك عدم تناسب حجم المقررات مع الساعات المخصصة لها، وقد تكون الساعات أكثر أو أقلّ ممّا تستحق المادة، (عبد الحميد، 1996م، ص69–70). وهناك توقيت بعض المحاضرات والذي قد لا يناسب أكثر الطلاب، ومن ذلك وجود فترات زمنية طويلة بين المحاضرات، خاصة مع غياب ما يمكن أن يستثمر الطالب فيه هذا الوقت كوجود مكتبة أو صالة مناسبة للانتظار، كذلك اعتماد بعض أعضاء هيئة التدريس على طريقة التلقين في تقديم المحاضرة. (الزهراني، 1425هـ، ص114)

– **المشكلات المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي:** ومنها عدم وعي الطالب بأهمية المرشد الأكاديمي ودوره في توجيهه وإنارته فيما يتعلق بالجوانب الأكاديمية ودراسته بشكل عام، ومن ذلك على سبيل المثال عملية السحب والإضافة والإنذار والغياب والحضور، ولهذا تؤكد المؤسسات التعليمية والتربوية على أهمية المرشد الأكاديمي وضرورة رجوع الطالب إليه واستنارته بتوجيهاته. (رضوان، والصقر، 1436/1435هـ، ص319)

– **التحديات الاقتصادية: إنّ** العامل الاقتصادي قد يكون من أكثر العوامل تأثيراً على الفكر البشري بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وقد ينتقل أثره على الجوانب الأخرى للإنسان وقد يكرهه للتنازل عن مبادئه وقيم مقتنع بها (أحمد،2001م، ص54). وعلى ضوء ذلك، يمكن القول أنّ اعتماد الطالب على نفسه في توفير مستلزماته الدراسية وعلى المبلغ الذي يوفره من المكافأة الجامعية، ومع ارتفاع الأسعار عامة وأسعار الكتب منها والمراجع مقارنة بدخل الطالب من المكافأة، فقد لا تكفيه لتوفير هذه الكتب التي قد تكون شبه إلزامية عليه، كلّ ذلك يحدث لديه أزمة ومما ينعكس على دراسته (العنقري، 1432هـ، ص4). وتأتي كذلك قلة وسائل المواصلات التي يستخدمها الطالب الجامعي من مكان سكنه، وذلك في حال عدم توفر سكن جامعي مخصّص له. (سليمان، وأبو زريق، 1424/ 1425هـ، ص67)

– **التحديات المتعلقة بعضو هيئة التدريس:** وممّا يتعلق بهذا الجانب أنّ البعض من أعضاء هيئة التدريس لا يهتم بالمشكلات التي يعانيها طلابهم بشكل عام، خاصة التي بمقدورهم المساهمة في تذليها وحلها مع طلابهم، ومن ذلك إهمال مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، حيث قد يمنح الأستاذ الجامعي جميع طلابه درجات عالية بالرغم أنّ بعضهم لا يستحق ذلك، ومن المشكلات أيضاً أنّ بعض الأساتذة قد لا يوضّح للطالب أهداف المقرر ومتطلباته الدراسية ومراجعه في أول المحاضرات، ومن ذلك أيضاً اعتماد بعض الطلاب على الملخصات للمواد والتي تحوي فقط قشور العلم ولكي تنقذه ليظفر بدرجة الحدّ الأدنى من النجاح، ولم يجد من يرشده لخطورة ذلك العمل. (رضوان، والصقر، 1436/1435هـ، ص312). كما أنّ لأداء الأساتذة والاستراتيجية التعليمية التي يعرضون بها الدرس أثراً بالغاً في إدراك الطالب لمفاهيم المقرر والاستفادة العلمية منه، كما أنّ بعضهم قد لا يتيح للطلاب حرية المناقشة وإبداء آرائهم بكل شفافية ممّا قد يؤدي إلى السلبية وعدم التفاعل وخشيتهم من مخالفة وجهة نظر الأستاذ. (عبد الحميد، 1996م، ص72).

– **مشكلات متنوعة:** منها احتياج الطلبة للبرامج التأهيلية والتثقيفية والتوعوية في جميع ما يتعلق بتعلمهم وتعليمهم، والدورات العلمية والتربوية التي تحدث لديهم الوعي بما يحتاجونه لمعرفة كيفية تحقيق أهدافهم المستقبلية منها على سبيل المثال الدورات التعليمية والبحثية وبتطوير الذات والتنمية البشرية. (باسعد، 2011م، ص351). كذلك من المشكلات المتنوعة ازدحام مواقف السيارات الخاصة بالطلبة، وتوفّر الوسائل المساندة التي يحتاجها الطلاب، كتوفر دورات مياه نظيفة تكون مهيأة على مدار اليوم الدراسي، وصالات انتظار مناسبة وأماكن للصلاة. (العنقري، 1432هـ، ص5). وكذلك عدم إدراك الطلاب لقيمة الدراسة أو الاستهتار بها، كل هذه المعوقات تحتم على الجامعة وضع حلول لها بالتوعية أو توفير الدورات التدريبية التي تعمل على مساعدة الطلاب في معالجة هذه المشكلات. (محاسنة وآخرون، 2013م، ص497)

كما تناولت العديد من الدراسات البحثية المشكلات التي تواجه الطلاب أثناء دراستهم، وبعضهم حصرها في عاملين رئيسين هما: (جودة، وزايد، 2012م، ص142)

- عوامل ذاتية تعزى للطالب نفسه، كنقص الخبرة وعدم إلمامه بالأنظمة الجامعية، وكذلك مستوى الذكاء، ومدى الصبر والتحمل والمثابرة، وغياب الهدف الرئيس الذي من أجله التحق بالجامعة، ومناسبة التخصص لرغبته وتوجهه، وتنظيم الوقت ومعرفته بطريقة البحث عن المعلومة.
- عوامل تنظيمية وإدارية تعزى للمؤسسة التعليمية ذاتها: مثل زيادة أعداد الطلاب في القاعات الدراسية، والتهاون في التوجيه والإرشاد للطلاب وإغفال الأنشطة الاجتماعية.

تلك هي بعض التحديات التي قد تواجه الطالب الجامعي أثناء دراسته، وقد تسبب له بعض المعيقات وتمنعه من تحقيق أهدافه التي من أجلها التحق بالجامعة، وعليه ينبغي لصانعي القرار بالجامعات التصدي لمثل هذه التحديات إن وجدت في منابرهم التعليمية، وأن يضعوا لها الحلول الناجحة التي تحد من تأثيرها على الطلاب.

الحلول المقترحة:

إنّ العقبات التي يمرّ بها طلاب الجامعة وتؤثر على مستواهم الأكاديمي هي بدورها تؤثر على مدى الفائدة العلمية التي سيحصلون عليها من دراستهم الجامعية، وهذا يؤدي إلى أنّهم قد يتخرجون بالحدّ الأدنى من المعارف والعلوم التي من المفترض أن يحصلوا عليها، وعندما نتحدث عن طلاب كلية التربية فنحن نتحدث عن معلمين قادمين وجلّ ما استفادوه في دراستهم الجامعية سينعكس على طلابهم مستقبلاً، لذلك فنحن لا نتحدث عن جانب معرفي تأثيره على الطالب أثناء دراسته الجامعية فقط، ولكن هذا الأثر متعدٍّ إلى طلابهم في مدراسهم ولأفراد المجتمع بشكل عام، وبهذا يتعيّن على المسؤولين بالجامعة وكلية التربية خاصة تلمّس احتياجات الطلاب ومشاركتهم في حلول تلك المشكلات والتحديات التي تعترض مسيرتهم وقد تؤثر على مستواهم الأكاديمي والتحصيلي.

إنّ آثار المشكلات والصعوبات التي تواجه الطلاب أثناء الدراسة الجامعية وتمنعهم من تحقيق أهدافهم وطموحهم لا تنتهي عند سن معين، ولكنها تستمر عبر مراحل النمو المختلفة وتمتد آثارها على المجتمع، حيث إنّها قد تسبب لهم الإحباط والعزوف عن التعليم، ممّا قد يؤدي لحرمان المجتمع من مخترعين أو مكتشفين أو أناس لهم أفكار نهضوية فيما لو تمت العناية بهم بداية تعلمهم في الجامعة، لذلك فإنّ مواجهة تلك المشكلات ومعرفة أسبابها وطرق علاجها أمر له أهميته بالنسبة لكل مؤسسات المجتمع، وبخاصة الجامعة التي تحتضنهم بين جنباتها ويعول عليها الكثير بهذا وذلك من خلال توعيتهم وحثّ أعضاء هيئة التدريس على العناية بهذه الثروة البشرية من المجتمع وبناة مستقبله، ويتعين على الجامعات أيضاً الحدّ من هذه التحديات التي تواجه الطلاب وتوفير البرامج التثقيفية والتنويرية التي تساعدهم على مواجهتها وتذليلها ومشاركتهم في إيجاد حلول ناجحة لها. (رضوان، والصقر، 1435/ 1436هـ، ص288)

تعدّدت الدراسات التي تناولت المشكلات التي تواجه الطلاب والطالبات في الجامعات العربية عامة والجامعات السعودية خاصة، وباستقراء بعض هذه الدراسات والحلول التي اقترحتها لمعالجة التحديات التي تواجه الطلاب وتؤثر في مستوى تحصيلهم وأدائهم العلمي أوصت بالكثير من التوصيات التي يتعين على الجامعات وضعها في عين الاعتبار من أجل تحقيق أهدافها وخدمة طلابها الذين يلتحقون فيها، أملاً في جني ثمار تعليمية وتربوية ومهارات سلوكية تؤهلهم لخوض غمار المستقبل وبكل جدارة، ومن تلك الدراسات دراسة كل من (الدمياطي، 2010م، ص125)، (العاجز، 2002م، ص32)،

(عبد العال، 2010، ص67)، (العنقري، 1432هـ، ص: ث)، وعلى ضوئها وباستقراء ما ورد فيها، اقترح الباحث حلولاً يمكن تلخيصها بما يلي:

- وضع استراتيجية للحدّ من المشاكل التي قد تواجه الطلاب وتؤثر على مستوى تحصيلهم.
- ضرورة تنظيم وعقد برامج تدريبية لأعضاء التدريس بالجامعات لتنمية مهاراتهم المتعلقة بطرائق التدريس والاختبارات والتقويم وما يضمن العدالة بين الطلاب.
- تقوية العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب وتقبل وجهة نظرهم.
- عقد دورات تدريبية للطلاب من شأنها توعيتهم بجوانب التنمية البشرية والطرائق الحديثة لحل المشكلات وإعداد البحوث وتأهليهم للمستقبل.
- العمل على بثّ روح الاطمئنان لدى الطلبة وعدم تخويفهم وتهديدهم بالاختبارات.
- مساعدة الطلاب المحتاجين بهبات مالية من الجامعة أو سلف تسدد على أقساط شهرية من المكافأة؛ لكي يتمكنوا من مواصلة تعليمهم على أكمل وجه.
- توفير مكتبات للكليات وتزويدها بأعداد من الكتب التي تستهدف توعية الطلاب وكذلك توفير المراجع التي تغطي المقررات التي يدرسونها.
- توفير معامل للوسائل التعليمية وتجهيزها بالتقنية والإنترنت وأجهزة الطباعة والتصوير.
- إنشاء مكاتب للإرشاد الأكاديمي والنفسي لحل مشكلات الطلاب التي تواجههم.
- محاولة تلبية رغبات الطلاب في التخصصات التي يميلون لها وتخدمهم في مستقبلهم في سوق العمل، والاهتمام بآراء الطلاب والاستماع له.
- مساعدة الطلاب على الإلمام باللوائح والأنظمة المتعلقة بدراستهم.
- توفير مطاعم داخل الكلية بحيث تقدم وجبات غذائية صحية وبأسعار مناسبة للطلاب.

الدراسات السابقة:

تمّ التطرق إلى مجموعة من الدراسات العربية والإنجليزية والتي لها علاقة بموضوع الدراسة، رُتِّبت من الأحدث للأقدام، وهي:

- دراسة رضوان، والصقر (1435/ 1436هـ) التي هدفت للتعرف إلى واقع المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلاب، واستخدمت المنهج الوصفي وأداة الاستبانة والمقابلة، وجاء في النتائج المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، أنّه قليلاً ما يهتم الأعضاء بالمشكلات الدراسية للطالب، وبعضهم يهمل الفروق الفردية بين الطلاب، وجاء في نتائج محور المشكلات الشخصية، أنّ هناك غموضاً فيما يتعلق بطريقة قبول الطلاب في الأقسام، ومن نتائج محور الإرشاد الأكاديمي أنّ إجراءات السحب والإضافة تتمّ دون استشارة المرشد، وأن بعض الطلاب يجهلون معرفة المرشد الأكاديمي ودوره ، وأوصت الدراسة ببعض التوصيات منها: أنّ على الجامعة تقديم

خدمات نفسية وإرشادية تنمي لدى الطلاب اتجاهات إيجابية نحو المقررات الدراسية وإكسابهم العادات السليمة للمذاكرة وتنظيم الوقت وحسن إدارة الذات، وتنظيم لقاءات جماعية بين عمادة الكلية وأعضاء هيئة التدريس والطلاب، وذلك لإعطائهم فرصة للمناقشة وإبداء الرأي في أمور دراستهم وحل مشاكلهم.

– دراسة سليمان وحسين (Suleman and Hussain, 2014) والتي هدفت لفحص ومعرفة تأثيرات البيئة الصفية على التحصيل الدراسي للطلاب في المدارس الثانوية في منطقة كوهات بباكستان. أجريت الدراسة على طلاب الثانوية في خورم كاراك وعلى عينة مكونة من (40) طالباً، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وأظهرت النتائج أنّ الفصل الدراسي المعدّ جيداً والذي تتوفر فيه البيئة التعليمية المتكاملة من سبورات وطاولات وتهوية وإضاءة مناسبة ووسائل تعليمية كل ذلك يؤثر بشكل إيجابي على استيعاب الطلاب مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي، وأنّ البيئة التعليمية الجيدة تساعد المدرس على الإبداع والطالب على الفهم، وأنّ عدم الاهتمام بهذه الأشياء يصيب الطلاب والمدرسون بالإحباط. وأوصت الدراسة بأنّه ينبغي أن تكون الفصول جيدة التنظيم، ومزودة بالوسائل التعليمية.

– كما قام سليمان، وأبو زريق (1424/ 1425هـ) بدراسة هدفت للتعرف إلى طبيعة المشكلات التي يواجهها طلاب كلية المعلمين بتبوك في المملكة العربية السعودية خلال دراستهم في الكلية وعلاقة كل من المستوى الأكاديمي والتقدير التراكمي في الكلية بهذه المشكلات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير قائمة بمشكلات الطلاب في استبانة. وقد بلغت العينة (200) طالباً، ودلّت النتائج التي توصلت إليها أنّ محور المشكلات الاجتماعية قد جاء وفق المتوسط الحسابي في الرتبة الأولى، ثمّ المحور الدراسي وقد نال الرتبة الثانية ثمّ المحور الاقتصادي. وأوصت الدراسة بالاهتمام بالمشكلات التي متوسطاتها الحسابية مرتفعة والعمل على معالجتها بالأساليب المناسبة.

– وأجرى محاسنة، وآخرون (2013م) دراسة هدفت للتعرف إلى الأسباب المؤدية لتدني المعدلات التراكمية لطلبة الجامعة الهاشمية، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة. وتكونت عينتها من (854) طالباً وطالبة، وبينت النتائج أنّ الأسباب التربوية تعدّ أكثر تأثيراً في تدني معدلات الطلبة التراكمية، تليها الأسباب الاجتماعية والاقتصادية، وجاءت في الرتبة الأخيرة الأسباب الذاتية. وأوصت الدراسة بعقد ورش عمل للأساتذة هدفها التوعية بأسس بناء الاختبارات، وإعادة النظر في نظام القبول بالجامعة، وطرح مساق دراسي يعرف الطالب بالحياة الجامعية.

– وهدفت دراسة ملامبو (Mlambo, 2011) لمعرفة العوامل الرئيسة التي ترتبط وتؤثر في الأداء الأكاديمي للطلاب، أجريت على طلبة الكيمياء الحيوية بكلية العلوم والزراعة بجامعة ويست إنديز في دولة جامايكا (University of the West Indies) واستخدم الباحث المنهج الوصفي للوصول لأهداف الدراسة،

تم اختيار عينة عشوائية من (66) طالباً من إجمالي الطلاب المستهدفين بالدراسة وعددهم (165) طالباً، وزعت عليهم أداة الدراسة، خلصت الدراسة إلى أنّ الجنس، والعمر، وأسلوب التعلم، قد لا تسبّب أي تفاوت في الأداء الأكاديمي للطلاب، وأنّ هناك عوامل أخرى لها تأثيرها على أداء الطلاب الأكاديمي مثل (الدافع، والوضع الاجتماعي والاقتصادي، والمواظبة على الحضور).

– دراسة الحموري، والغريبة (2009/ 2010م) التي تطرقت للكشف عن أهم العوامل المؤدية لتدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بتصميم أداة لقياس أسباب تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ محور "العوامل التربوية" والذي جاء ضمن فقراته بعض العوامل التعليمية بأنّه أكثر المحاور تأثيراً في تحصيل الطلبة الأكاديمي، يليه محور "العوامل الشخصية"، وأخيراً محور "العوامل الاجتماعية– الاقتصادية"، كما أشارت النتائج إلى أنّ المشكلات المرتبطة بالعوامل التربوية كانت أعلى لدى الطلبة في المستوى الأول منها لدى طلبة المستوى الثاني، والمشكلات المرتبطة بالعوامل الاجتماعية – الاقتصادية كانت أعلى لدى طلبة المستوى الثاني.

– وقام زينوس وبيراكيس وبنتيلاس Xenos, (Pierrakeas, and Pintelas, 2002) بدراسة هدفت إلى معرفة الأسباب الأساسية المؤدية للرسوب والانسحاب الطلابي قبل الحصول على الدرجة العلمية، أجريت الدراسة على طلاب كلية العلوم والتكنولوجيا في جامعة اليونان المفتوحة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الاستقصائي، وتحصلت الدراسة على معلومات الطلاب ونسبة الرسوب والانسحاب بناءً على مقابلات شخصية معهم، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ الرسوب والانسحاب مرتبط باستخدام وسائل التكنولوجيا للطالب، حيث إنّ من أهم أسباب الانسحاب هو عدم وجود تعليم مسبق بالكمبيوتر، كذلك من الأسباب التي توصلت إليها الدراسة عدم قدرة الطلاب على تقدير الوقت المطلوب للدراسة والمحافظة عليه، وكذلك من النتائج الأعباء الاجتماعية المتعلقة بالطالب أو أسرته مثل عدد أفراد الأسرة أو الوضع المادي، حيث يؤثر ذلك في رسوبه أو انسحابه.

التعليق على الدراسات السابقة:

بالنظر للدراسات السابقة، وجد الباحث أنّ هناك دراسات عالجت واقع المشكلات التي تواجه الطلاب في الجامعة مثل دراسة (رضوان، والصقر 1435/ 1436هـ)، وبعضها كشفت عن أهم العوامل التي تؤدي لتدني التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب مثل دراسة (الحموري، والغريبة 2010/2009م) ودراسة (محاسنة، وآخرون 2013م) ودراسة ملامبو (Mlambo, 2011) وهناك دراسة (سليمان وأبو زريق، 1424هـ، 1425هـ) والتي هدفت للتعرف إلى طبيعة المشكلات التي يواجهها الطلاب، فيما هدفت دراسة سليمان وحسين

(Suleman and Hussain, 2014) لفحص ومعرفة تأثيرات البيئة الصفية على التحصيل الدراسي للطلاب، واتفقت هذه الدراسات في استخدامها للمنهج الوصفي، والاعتماد على الاستبانة كأداة للدراسة، وقد تفاوتت الدراسات السابقة في المجتمعات التي استهدفتها، وتفاوتت أيضاً فيما بينها كذلك بالمتغيرات والعوامل المؤثرة على مستوى الطلاب حيث تطرق بعضها للعوامل التعليمية والأكاديمية، وبعضها تناول العوامل الاقتصادية والاجتماعية، واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بتركيزها على التحديات المتعلقة بالطالب مباشرة وهي المحور التعليمي ومحور البيئة الجامعية ومحور المستقبل الوظيفي والمحور الاقتصادي، وكذلك معرفة الحلول المقترحة لمواجهة هذه التحديات من وجهة نظر الطلاب، وكذلك اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة المستهدف وهو طلاب كلية التربية بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الموضوع أثناء التعرض للتحديات والمشكلات التي تواجه الطلاب في الإطار النظري، وكذلك في بناء أداة الدراسة وكذلك من خلال الاطلاع على توصيات الدراسات السابقة ممّا عزّز أهميّة موضوع الدّراسة الحاليّة وقيمته العلميّة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: في ضوء مشكلة الدراسة الحالية، اعتمد الباحث على استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي يقوم على عرض واقع الظاهرة، وتحليلها وتفسيرها. ويتضمن المنهج الوصفي جمع البيانات من أجل فحص النظريات أو الإجابة على أسئلة تهتم بالوضع المتعلق بالفئات المدروسة (الضامن،2007م، ص 133).

مجتمع الدراسة:

تمّ تحديد مجتمع هذه الدراسة، ليشمل جميع طلاب كلية التربية بجامعة حائل والمقيدين بسجلات عمادة القبول والتسجيل خلال العام الجامعي (1437/1436هـ) حيث بلغ عددهم أثناء إجراء الدراسة (1900) طالباً.

عيّنة الدراسة: تمّ تحديد عينّة عشوائية من مجتمع الدراسة، قوامها (500) طالباً، بنسبة مئوية مقدارها (24%) من مجتمع الدراسة، وقد وزعت أداة الدراسة على جميع أفراد العينة، واستخدم منها (165) صالحة لاستخراج النتائج أي ما نسبته (68%) من العينة والجدول رقم (1) يبيّن توزيع أفراد عينة الدراسة حسب البيانات الأولية للمستجيبين (التخصص، المستوى الدراسي):

جدول رقم (1). يوضح البيانات الدالة على توزيع أفراد عينة الدراسة.

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة
التخصص	الثقافة الإسلامية	36	%21.8
	التربية الخاصة	9	%5.5
	علم النفس	10	%6.1

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة
	التربية البدنية	45	%27.3
	التربية الفنية	2	%1.2
	الصفوف الأولية	63	%38.2
المستوى الدراسي	المستوى الأول والثاني	138	%83.6
	المستوى الثالث والرابع	7	%4.2
	المستوى الخامس والسادس	16	%9.7
	المستوى السابع والثامن	4	%2.4

أداة الدراسة:

لتحقيق الغرض من الدراسة والمتمثل في الكشف عن التحديات المؤثرة على المستوى التحصيلي لطلاب كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم والحلول المقترحة، قام الباحث بالاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ومقابلة بعض الزملاء والطلاب في الكلية ومناقشتهم حول الموضوع، ممّا ساعده على تحديد محاور أداة الدراسة وفقراتها، ثمّ قام الباحث ببناء استبانة الدراسة وتصميمها، حيث تكوّنت في صورتها الأولية من (75) فقرة شملت خمسة محاور، هي: الجانب التعليمي، وجانب البيئة الجامعية، وجانب المستقبل الوظيفي، والجانب الاقتصادي، وجانب الحلول المقترحة.

الجدول رقم (2): يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة والمحور الذي تنتمي إليه.

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.508**	11	.603**	21	.565**	28	.685**	36	.673**
2	.659**	12	.685**	22	.608**	29	.668**	37	.667**
3	.663**	13	.717**	23	.648**	30	.722**	38	.716**
4	.652**	14	.628**	24	.680**	31	.833**	39	.730**
5	.658**	15	.607**	25	.671**	32	.726**	40	.786**
6	.437**	16	.525**	26	.614**	33	.789**	41	.803**
7	.744**	17	.548**	27	.683**	34	.665**	42	.715**
8	.621**	18	.591**			35	.621**	43	.777**
9	.616**	19	.626**					44	.712**
10	.621**	20	.484**					45	.716**
								46	.766**
								47	.605**
								48	.713**
								49	.652**

** الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 1%.

صدق الأداة:

بعد بناء الاستبانة وتحديد مجالاتها وفقراتها، حيث اشتملت على (75) فقرة، بعد ذلك عرضت على بعض الأكاديميين للتحكيم، وقد طُلب منهم إبداء الرأي حول الآتي: مدى انتماء ووضوح الفقرات ومناسبتها لغرض الدراسة، سلامة اللغة، وإضافة أو حذف ما يرونه مناسباً من الفقرات. وبعد ذلك تمّ إجراء بعض التعديلات والملاحظات التي دونها المحكمون، كما تمّ حذف بعض الفقرات من الاستبانة، وبذلك أصبح عدد فقرات الاستبانة بصورتها النهائية (49) فقرة موزعة على خمسة محاور بالشكل النهائي.

وكذلك تمّ حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين فقرات كل محور والدرجة الكلية لذلك المحور. وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (2)، حيث تشير إلى وجود اتساق داخلي بين الفقرات، وكذلك الصدق البنائي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل محور والدرجة الكلية للمقياس، وكما هو موضح في الجدول رقم (3)، والذي يشير إلى وجود صدق بنائيّ بين المحاور والمقياس ككلّ.

جدول رقم (3): يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون بين كل محور والمقياس ككل.

المحور	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
معامل الارتباط	.663**	.798**	.690**	.775**	.761**

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات المقياس، قام الباحث باستخدام طريقة معامل كرونباخ ألفا، حيث تراوحت قيمته بين (0.821-0.925) للمحاور كل على حدة، وبلغت قيمته للاستبانة ككل (0.933)، أي أنّ الاستبانة تتمتع بثبات عالٍ لتحقيق أهداف الدراسة. كما في الجدول رقم (4):

جدول رقم (4): يوضح ثبات أداة الدراسة.

المحور	معمل كرو نباخ ألفا	عدد الفقرات
الأول	0.821	10
الثاني	0.793	10
الثالث	0.756	7
الرابع	0.86	8
الخامس	0.925	14
الاستبانة ككل	0.933	49

المعيار الإحصائي:

تمّ الحصول على البيانات الفعلية من خلال تفريغ الاستبيانات المحصل عليها على شكل بيانات كمية معبرة وفق مقياس ليكرت الخماسي ولتفسير مستوى إجابات الطلاب، تمّ استخدام المعيار الإحصائي الآتي والموضح في الجدول رقم (5):

جدول رقم (5): يوضح البيانات الفعلية التي تم الحصول عليها وفق مقياس ليكرت.

مستوى الموافقة	عالي جدًا	عالي	متوسط	متدني	متدني جدًا
المتوسط الحسابي	5 -4.21	4.20 -3.41	3.40 -2.61	2.60 -1.81	أقل من 1.80

الأساليب الإحصائية:

من أجل استخلاص النتائج، تمّ استخدام الأساليب الإحصائية التالية بواسطة برنامج (SPSS, 20) وهي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل الاختلاف والذي تم اعتماد قيمته في ترتيب فقرات كل محور، حيث إنّ العبارة ذات المعامل الأصغر تكون إجابات أفراد العينة عليها أكثر تجانساً واتساقاً، وبالتالي تأخذ ترتيباً أعلى في عبارات المحور.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تمّ إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الاختلاف والرتب المتعلقة لكلّ سؤال، ثمّ التعليق عليها وتفسيرها:

السؤال الأول والذي ينص على: ما أبرز التحديات التعليمية التي تواجه الطلاب وتؤثر على مستوى تحصيلهم؟

جدول رقم (6): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الاختلاف والرتب للتحديات التعليمية التي تواجه الطلاب وتؤثر على مستوى تحصيلهم.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	الرتبة
1	يعتمد بعض أعضاء هيئة التدريس على الاستراتيجيات التقليدية في التدريس.	3.67	.920	0.251	1
2	عضو هيئة التدريس يؤدي المحاضرة دون مقدمات أو إحماء فكري للطلاب.	3.02	1.204	0.398	10
3	بعض أعضاء هيئة التدريس لا يستخدم سوى الامتحانات في التقويم.	3.40	1.152	0.339	7
4	لا يراعي بعض أعضاء هيئة التدريس القاعدة المعرفية أو المعلومات السابقة لدى الطلاب أثناء الشرح.	3.64	1.088	0.299	3
5	أعضاء هيئة التدريس بعضهم لا يشجع على التفاعل أثناء المحاضرة.	3.47	1.218	0.351	9
6	يجهل بعض الطلاب طريقة إعداد البحث مما يفقدهم درجته.	3.98	1.139	0.286	2
7	بعض الأعضاء يبدأ بالشرح دون إطْلاع الطالب على الأهداف الخاصة بالمحاضرة.	3.57	1.127	0.316	5
8	غياب شخصية القدوة العلمية عن بعض أعضاء هيئة التدريس من خلال تعامله مع طلابه.	3.56	1.084	0.305	4
9	غياب المناخ الديمقراطي عند بعض أعضاء هيئة التدريس مما يفقد تفاعل وتواصل الطلاب معه.	3.48	1.119	0.322	6
10	تعقيد الإجراءات اللازمة لاطلاع الطالب على ورقة الامتحان في حال رغبته بذلك.	3.56	1.226	0.344	8
	المحور ككل	3.535	.699	0.198	

يتّضح من خلال الجدول رقم (6) أنّ قيم المتوسطات الحسابية لإجابات العينة عن المحور الأول تراوحت بين (3.98-3.02) وبمستوى موافقة تراوح بين العالي والمتوسط، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة الأولى "يعتمد بعض أعضاء هيئة التدريس على الاستراتيجيات التقليدية في التدريس" بمتوسط حسابي (3.67) بمستوى موافقة عالٍ، ولعلّ ذلك يعزى إلى أنّ الطلاب يرون أنّ الطريقة التقليدية في التدريس

التي تعتمد على التلقين تفقدهم التفاعل، وقد لا تتيح لهم المناقشة والحوار التعليمي أثناء المحاضرة، ممّا يؤثر على استيعابهم للمعلومة وممّا يصب بالنهاية سلبًا على إجاباتهم في الامتحانات وتعاطيهم معها.

في حين حلّت الفقرة الثانية "عضو هيئة التدريس يؤدي المحاضرة دون مقدمات أو إحماء فكري للطلاب" في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.02) وبمستوى موافقة متوسط، وبالرغم أنّها جاءت بالرتبة الأخيرة إلاّ أنّ استجابات أفراد العينة توضح أنّ لها تأثيراً، وقد يُعزى ذلك إلى أنّهم يرون أنّ بداية المحاضرة دون مقدمات أو ربط معارفها الحديثة بالسابقة يفقدهم الاستمرارية المعلوماتية والتراكم العلمي ومما يؤثر على البناء الفكري لهم، والذي بدوره إن وجد يساعد على ترسيخ المعلومات لديهم وتخزينها في ذاكرتهم والاستفادة منها واستدعائها أثناء الامتحانات والظفر بالدرجات العالية من خلال إجاباتهم الصحيحة والعكس صحيح. كما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (3.535) ممّا يشير إلى مستوى موافقة عالٍ لما يتعلق بفقرات المحور ككل من وجهة نظر أفراد العينة وهذه النتيجة بشكل عام تتفق مع بعض ما جاء في دراسة (الحموري، والغريبة، 2009/ 2010م) والتي جاء ضمن نتائجها في محور "العوامل التربوية" أنّ العوامل التعليمية هي من أكثر المحاور التي لها تأثير في تحصيل الطلبة.

السؤال الثاني والذي ينص على: ما أبرز التحديات المتعلقة بالبيئة الجامعية التي تواجه الطلاب وتؤثر على مستوى تحصيلهم؟

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أنّ قيم المتوسطات الحسابية لإجابات العينة عن المحور الثاني تراوحت بين (4.41-3.24) وبمستوى موافقة تراوح بين العالي جدًا والمتوسط،، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة الثانية عشرة "لا يوجد مطعم بالكلية يوفر الحدّ الأدنى من الغذاء الصحي اللازم" بمتوسط حسابي (4.41) بمستوى موافقة عالٍ جداً، ولعلّ ذلك يعزى إلى أنّ الطلاب يشعرون أنّ للجانب الغذائي الصحّي تأثيراً كبيراً على استعدادهم للمحاضرات والاستفادة منها، وهذا بدوره قد يؤثر على تقبلهم للمعلومة واستيعابها وزيادة الحصيلة المعرفية التي تجعلهم يتعاملون مع الامتحانات بكل يسر والإجابة عنها كما يطمحون، بينما عدم توفر ذلك قد يؤثر على مستوى تحصيلهم الدراسي سلباً. في حين حلّت الفقرة العشرون "لا يوجد مكان مهيأ ومخصص لإداء الصلاة داخل الكلية" في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.24) وبالرغم من أنّها جاءت بالرتبة الأخيرة إلاّ أنّ الطلاب يرون أنّ لها تأثيراً على مستوى تحصيلهم، حيث حصلت على مستوى موافقة متوسط، ولعلّ ذلك يُعزى إلى حرص الطلاب على استثمار وقتهم بالدراسة والاستفادة من المحاضرات، وبنفس الوقت لديهم واجب وركن ديني يعد مقدماً على أي فعل وهو الصلاة، وأنّ عدم توفر مكان قريب للصلاة من القاعات الدراسية قد يجبرهم للذهاب إلى المصليات أو المساجد الخارجية، وهذا قد يصرف الكثير من وقتهم على حساب دراستهم، ممّا يترتب عليه استنزاف المزيد من الوقت، وقد يؤدي إلى عدم تمكنهم من الاستفادة من جميع

أوقات المحاضرات مما سيؤثر في النهاية على مستوى تحصيلهم المعرفي والدراسي.

جدول رقم (7): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الاختلاف والرتب للتحديات المتعلقة بالبيئة الجامعية التي تواجه الطلاب وتؤثر على مستوى تحصيلهم.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	الرتبة
11	لا يوجد مواقف قريبة بالرغم من توافر المساحات الممكنة لعمل ذلك.	4.02	1.110	0.276	6
12	لا يوجد مطعم بالكلية يوفر الحد الأدنى من الغذاء الصحي اللازم.	4.41	.981	0.223	1
13	خدمة الإنترنت غير متوفرة داخل الكلية مما يضطر الطالب للخروج أثناء وقت الدراسة.	4.19	1.219	0.291	7
14	المسافة بين عمادات الجامعة وكلية التربية تأخذ وقتًا أثناء المراجعة.	4.28	.960	0.224	2
15	لا يوجد مكان مهيأ للاستفادة من فترة الانتظار بين المحاضرات.	4.33	1.002	0.231	3
16	مكتبة الكلية غير مفعلة للاستفادة منها.	3.39	1.276	0.377	9
17	انتشار من يمارس عادة التدخين حول مرافق الكلية من الطلاب.	3.76	1.278	0.340	8
18	سوء الطرق المؤدية للكلية مما يسبب تأخر الطالب عن المحاضرة.	4.21	.997	0.237	5
19	لا يوجد مكتبة لبيع الكتب والخدمات الطلابية مما يضطر الطالب للخروج أثناء وقت الدراسة.	4.32	1.006	0.233	4
20	لا يوجد مكان مهيأ ومخصص لأداء الصلاة داخل الكلية.	3.24	1.499	0.462	10
	المحور ككل	4.016	.676	0.168	

كما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (4.016)، ممّا يشير إلى مستوى موافقة عالٍ؛ لما يتعلق بفقرات المحور ككل من وجهة نظر أفراد العينة، وهذه النتيجة بشكل عام تتفق مع بعض ما جاء في دراسة سليمان وحسين (Suleman and Hussain, 2014) والتي جاء ضمن نتائجها أنّ عدم إعداد البيئة والاهتمام بها من الأشياء التي قد تصيب الطلاب والمدرسين بالإحباط والملل مما يؤثر سلباً على مستوى تحصيل الطلاب.

السؤال الثالث والذي ينص على: ما أبرز التحديات المتعلقة بالمستقبل الوظيفي التي تواجه الطلاب وتؤثر على مستوى تحصيلهم؟

يتضح من خلال الجدول رقم (8) أنّ قيم المتوسطات الحسابية لإجابات العينة عن المحور الثالث تراوحت بين (4.12-3.84) وبمستوى موافقة عالٍ لكل الفقرات، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة الحادية والعشرون "عدم معرفة الطالب بآلية أساليب المفاضلات الوظيفية" بمتوسط حسابي (4.12) بمستوى موافقة عالٍ، ولعل ذلك يعزى إلى أنّ الطلاب يرون أنّهم عندما تغيب عنهم آلية أساليب المفاضلات يؤدي بهم ذلك إلى تيه وصعوبة في تحديد الأهداف الوظيفية المستقبلية وكيفية تحقيقها، مما ينتج عنه إحباط وتهاون وبالنهاية يؤثر سلباً على مستوى تحصيلهم. في حين حلت الفقرة السابعة والعشرون "يختار بعض الطلاب تخصصهم بالطرق التقليدية كتوصية الوالدين أو الأصدقاء بغض النظر عن الميول والقدرات" في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.84) وبالرغم من أنّها جاءت بالرتبة الأخيرة إلاّ أنّ الطلاب

يرون أنّ لها تأثيراً على مستوى تحصيلهم، حيث حصلت على مستوى موافقة عالٍ، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ بعض الطلاب قد اكتشفوا أنّهم التحقوا بتخصصات غير مناسبة لميولهم أو قدراتهم الشخصية، مما أثر سلباً على تعاطيهم بتخصصاتهم الحالية والإبداع فيها، وأنّ غياب من يوجه الطالب بآلية اختيار التخصص قد تجعله يلتحق بتخصص غير مناسب له، وقد يكتشف ذلك في ثنايا دراسته ولكنّ خشيته من طول مدة الدراسة قد يستمر به، بغض النظر عن رغبته في هذا التخصص، مما يؤثر سلباً على مستوى تحصيله الدراسي.

جدول رقم (8): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الاختلاف والرتبة للتحديات المتعلقة بالمستقبل الوظيفي التي تواجه الطلاب وتؤثر على مستوى تحصيلهم.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	الرتبة
21	عدم معرفة الطالب بآلية أساليب المفاضلات الوظيفية.	4.12	.847	0.205	1
22	يغيب عن ذهن الطالب الفرص الوظيفية بالقطاع الخاص المناسب لخريجي التربية.	4.02	1.073	0.267	5
23	يجهل الطالب فرص التوظيف الحكومي غير التدريس.	4.10	.995	0.243	2
24	يفاضل الطالب أثناء الالتحاق بكلية التربية بناءً على المعدل التراكمي فقط، عليه ممكن التحق بعضهم دون رغبة.	3.98	1.000	0.251	3
25	يلتحق بعض الطلاب بكلية التربية بهدف الحصول على الوظيفة فقط.	3.85	1.167	0.303	7
26	يعتقد بعض الطلاب أنّ جميع خريجي كلية التربية سيلتحقون بالتدريس بصرف النظر عن المعدل التراكمي.	3.84	1.149	0.300	6
27	يختار بعض الطلاب تخصصهم بالطرق التقليدية كتوصية الوالدين أو الأصدقاء بغض النظر عن الميول والقدرات الشخصية.	3.84	1.215	0.316	8
28	بعض الطلاب يمارس الأعمال التجارية لتوفير متطلباته الدراسية مما يؤثر على متابعة دروسه.	4.05	1.058	0.261	4
	المحور ككل	3.973	.637	0.160	

كما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (3.973)، ممّا يشير إلى مستوى موافقة عالٍ لما يتعلق بفقرات المحور ككل من وجهة نظر أفراد العينة، وهذه النتيجة بشكل عام تتفق مع بعض ما جاء في دراسة (رضوان، والصقر، 1436/1435هـ) والتي جاء في نتائجها وضمن محور المشكلات الشخصية أنّ بعض الطلاب لديهم غموض في طريقة القبول في الأقسام، وكذلك في نتائج محور الإرشاد الأكاديمي أنّ بعض الطلاب يجهلون معرفة المرشد الأكاديمي ودوره، وهذه المشكلات قد تجعل الطالب يتخذ قراراته المتعلقة بدراسته دون دراية، مما قد يسبب له بعض العقبات في مستقبله الوظيفي وغياب آلية وكيفية تحقيق أهدافه طالما أنّه لم يعرف المرشد الأكاديمي ودوره المهم في تنوير الطلاب وتوجيههم.

السؤال الرابع والذي ينص على: ما أبرز التحديات الاقتصادية التي تواجه الطلاب وتؤثر على مستوى تحصيلهم؟

يتضح من خلال الجدول رقم (9) أنّ قيم المتوسطات الحسابية لإجابات العينة عن المحور الرابع تراوحت بين (4.35-3.97) وبمستوى موافقة تراوح بين العالي جداً والعالي، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة الثالثة والثلاثون "الحاجة المالية تمنع بعض الطلاب من الالتحاق بالدورات التطويرية" بمتوسط حسابي (4.29) بمستوى موافقة عالٍ جداً، ولعل ذلك يعزى إلى أنّ الطلاب يرون الالتحاق بالدورات يساعدهم على زيادة المعرفة المتعلقة بمستقبلهم الوظيفي وإكسابهم المزيد من المهارات الحياتية المتعلقة بدراستهم وكيفية التعامل معها، ولكن عدم قدرتهم المالية تمنعهم من ذلك مما يفقدهم المزيد من المهارات، وهذا قد يؤثر سلباً على مستوى تحصيلهم كونهم لا يدركون بعض المتطلبات المتعلقة بكيفية سير تحصيلهم العلمي والجوانب المتعلقة بأعمالهم الوظيفية بعد تخرجهم.

في حين حلت الفقرة الثلاثون "عدم توفر وسائل مواصلات نقل تجبر الطالب للدين لتوفير سيارة" في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.97) وبالرغم من أنّها جاءت بالرتبة الأخيرة إلاّ أنّ الطلاب يرون أنّ لها تأثيرًا على مستوى تحصيلهم، حيث حصلت على مستوى موافقة عالٍ، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ بعض الطلاب يرون أنّ عدم توفير الجامعة لوسيلة مواصلات قد يجبرهم على استدانة بعض المال لتوفير وسيلة مواصلات تنقلهم للجامعة، لا سيّما أنّ بعضهم ليس لديه أيّ دخل مالي سوى المكافأة الجامعية، وقد يضطر أن يلتحق بعمل أثناء الدراسة لتوفير ما استدانه، وهذا قد يأخذ حيّزاً من تفكيرهم ويشغلهم عن التركيز على دراستهم، وبالنهاية يؤثر على مستوى تحصيلهم الدراسي.

جدول رقم (9): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الاختلاف والرتبة للتحديات الاقتصادية التي تواجه الطلاب وتؤثر على مستوى تحصيلهم.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	الرتبة
29	عدم توفر السكن الجامعي يثقل كاهل الطالب بالديون لتوفيره.	3.97	1.096	0.276	5
30	عدم توفر وسائل مواصلات نقل تجبر الطالب للدين لتوفير سيارة.	3.97	1.123	0.283	7
31	يواجه بعض الطلاب صعوبات مالية جراء ارتفاع أسعار المراجع الدراسية.	4.28	1.004	0.235	3
32	معينات الطالب التعليمية لا تغطيها المكافأة (أجهزة، دروس خاصة...)	4.35	1.005	0.231	2
33	الحاجة المالية قد تمنع الطلاب من الالتحاق بالدورات التطويرية.	4.29	.975	0.227	1
34	بعض الطلاب يراودهم التفكير بترك الدراسة في حالة تكرار الأزمة المادية.	4.10	1.138	0.278	6
35	ارتفاع تكلفة الأطعمة المتوفرة في مطاعم الكلية إن وجدت.	4.02	1.065	0.265	4
	المحور ككل	4.140	0.765	0.185	

كما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (4.140)، ممّا يشير إلى مستوى موافقة عالٍ لما يتعلق بفقرات المحور ككل من وجهة نظر أفراد العينة وهذه النتيجة بشكل عام تتفق مع بعض ما جاء في دراسة ماليمبو (Mlambo, 2011) والتي جاء ضمن نتائجها أنّ هناك عوامل أخرى لا بدّ من فحص مدى تأثيرها على أداء الطلاب الأكاديمي مثل الوضع الاقتصادي للطلاب، حيث له دور فيما يتعلق بتركيزهم العلمي، ومما قد يسبب لهم التشتت الفكري وانشغالهم عن دراستهم.

وبالنسبة لأولوية التحديات ككل، بينت نتائج التحليل الإحصائي كما في الجدول رقم (10)، من خلال معامل الاختلاف أنّ المحور الثالث "التحديات المتعلقة بالمستقبل الوظيفي" كان له الأولوية عند أفراد عينة الدراسة، إذ حصل على معامل اختلاف بلغ (0.160)، ثمّ يليه المحور الثاني "التحديات المتعلقة بالبيئة الجامعية"، حيث حصل على معامل اختلاف بلغ (0.168)، ثمّ المحور الرابع "التحديات الاقتصادية" بمعامل اختلاف بلغ (0.185)، وأخيراً جاء المحور الأول "التحديات التعليمية" بمعامل اختلاف بلغ (0.198).

جدول رقم (10): رقم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الاختلاف والرتبة على مستوى التحديات ككل.

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	الرتبة
1	التحديات التعليمية	3.535	0.699	0.198	4
2	التحديات المتعلقة بالبيئة الجامعية	4.016	0.676	0.168	2
3	التحديات المتعلقة بالمستقبل الوظيفي	3.973	0.637	0.160	1
4	التحديات الاقتصادية	4.140	0.765	0.185	3

السؤل الخامس والذي ينص على: ما الحلول المقترحة لمواجهة هذه التحديات من وجهة نظرهم؟

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أنّ قيم المتوسطات الحسابية لإجابات العينة عن المحور الخامس تراوحت بين (4.27-3.96) وبمستوى موافقة لجميع الفقرات جاء ضمن العالي والعالي جداً، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة الرابعة والأربعون "استشعار أعضاء هيئة التدريس لدورهم التربوي وأنّهم موضع القدوة أثناء تعاملهم مع الطلاب" بمتوسط حسابي (4.19) بمستوى موافقة عالٍ، ولعل ذلك يعزى إلى أنّ الطلاب يعتبرون أعضاء التدريس موضع ثقة، وبناء على ذلك يؤمل الطلاب عليهم الكثير فيما يتعلق بتنويرهم وتوجيههم ونصحهم والاستفادة من تجاربهم، ولعل ذلك قد يحد من تكرار الأخطاء المتعلقة بجوانب دراستهم ومعرفة آلية الحصول على العمل المناسب لتخصصاتهم وقدراتهم الشخصية أو حتى فيما يتعلق بتساؤلاتهم العامة خاصة وهم يرون أعضاء التدريس بهذه الثقة والقدوة.

في حين حلّت الفقرة التاسعة والأربعون "توفير سكن جامعي للطلاب" في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.05) وبالرغم من أنّها جاءت بالرتبة الأخيرة، إلاّ أنّ الطلاب يرون أنّ لها تأثيراً على

مستوى تحصيلهم، حيث حصلت على مستوى موافقة عالٍ، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ الطلاب يرون أنّ عدم توفر السكن الجامعي يؤثر على مستوى تحصيلهم، وقد يكون ذلك من خلال عدم مقدرتهم المالية على تحمل أعباء الإيجارات، وخاصة أنّ بعض الطلاب يكون مقرّ إقامتهم خارج مكان الجامعة وبمسافة بعيدة لا تسمح لهم بالسكن مع أسرهم، كذلك عدم توفر السكن قد يجبر الطلاب على توفير وسيلة مواصلات، وذلك قد يحمل الطلاب كثير من المبالغ المالية التي قد يوفرونها من خلال الاستدانة، وهذه بدروه قد يؤثر على مستوى تفكيرهم ويشتت تركيزهم على مسيرتهم العلمية، ومما يؤثر سلبًا في النهاية على مستوى تحصيلهم.

جدول رقم (11): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الاختلاف والرتبة للتحديات الاقتصادية التي تواجه الطلاب وتؤثر على مستوى تحصيلهم.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	الرتبة
36	إشراك الطلاب في إيجاد الحلول للمشاكل التي يعانون منها.	4.24	.981	0.232	3
37	اطلاع الطلاب على اللوائح والأنظمة المتعلقة بهم في الجامعة.	3.99	1.118	0.280	12
38	تهيئة مواقف خاصة لسيارات الطلاب قريبة من الكلية.	4.24	1.049	0.247	6
39	توفير مكاتب ارتباط بالكليات لأقسام الجامعة المتعلقة بالطلاب لإنهاء المعاملات الخاصة بهم.	4.21	1.033	0.246	5
40	توفير خدمة إنترنت سلكية ولاسلكية داخل حرم الكلية.	4.24	1.152	0.272	10
41	مساعدة الطلاب للتوفيق بين ميولهم وقدراتهم والاستعدادات المستقبلية لمهنة التدريس.	4.12	1.058	0.257	9
42	تفعيل الإرشاد الطلابي ليشمل الجوانب الأخرى المتعلقة بالطالب غير الأكاديمية كالإرشاد المهني مثلًا.	3.98	1.096	0.275	11
43	توفير مطاعم بالكلية يباع من خلالها الطعام الصحي أثناء الدوام الرسمي.	4.23	1.086	0.257	8
44	استشعار أعضاء هيئة التدريس لدورهم التربوي وأنهم موضع القدوة أثناء تعاملهم مع الطلاب.	4.19	.910	0.217	1
45	التنوع في استخدام أساليب التدريس وأساليب التقويم.	4.22	.963	0.228	2
46	التنسيق مع الجهات المعنية لتهيئة الطرق المؤدية للكلية وخاصة وقت الذروة.	4.19	.987	0.235	4
47	سن نظام يتيح للطالب الدراسة وفق رغبته ومستواه العلمي وليس وفق المعدل فقط.	3.96	1.152	0.291	13
48	توفير مكتبة لبيع الكتب والخدمات الطلابية.	4.27	1.095	0.256	7
49	توفير سكن جامعي للطلاب.	4.05	1.301	0.321	14
	المحور ككل	4.153	0.765	0.184	

كما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (4.153)، ممّا يشير إلى مستوى موافقة عالٍ لما يتعلق بفقرات المحور ككل من وجهة نظر أفراد العينة، وهذه النتيجة بشكل عام تتفق مع بعض ما جاء في دراسة (رضوان، والصقر، 1436/1435هـ) التي أوصت ببعض التوصيات، منها: أنّ على الجامعة تقديم

خدمات نفسية وإرشادية تنمي لدى الطلاب اتجاهات إيجابية نحو المقررات الدراسية وإكسابهم العادات السليمة للمذاكرة وتنظيم الوقت وحسن إدارة الذات، وتنظيم لقاءات جماعية بين عمادة الكلية وأعضاء هيئة التدريس والطلاب، وذلك لإعطائهم فرصة للمناقشة وإبداء الرأي في أمور دراستهم وحل مشاكلهم.

ملخص النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. فيما يخصّ التحديات التعليمية، فيتضح من خلال الجدول رقم (6) أنّ قيم المتوسطات الحسابية لإجابات العينة عن هذا المحور تراوحت بين (3.02-3.67) وبمستوى موافقة تراوح بين العالي والمتوسط، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة الأولى "يعتمد بعض أعضاء هيئة التدريس على الاستراتيجيات التقليدية في التدريس" بمتوسط حسابي (3.67) وبمستوى موافقة عالٍ، في حين حلت الفقرة الثانية "عضو هيئة التدريس يؤدي المحاضرة دون مقدمات أو إحماء فكري للطلاب" في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.02) وبمستوى موافقة متوسط.

2. أمّا فيما يتعلق بالتحديات المتعلقة بالبيئة الجامعية، فيتضح من خلال الجدول رقم (7) أنّ قيم المتوسطات الحسابية لإجابات العينة عن هذا المحور تراوحت بين (3.24-4.41) وبمستوى موافقة تراوح بين العالي جدًا والمتوسط، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة الثانية عشر "لا يوجد مطعم بالكلية يوفر الحد الأدنى من الغذاء الصحي اللازم" بمتوسط حسابي (4.41) بمستوى موافقة عالٍ جداً، في حين حلت الفقرة العشرون "لا يوجد مكان مهيأ ومخصص لأداء الصلاة داخل الكلية" في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.24) وبمستوى موافقة متوسط.

3. نتائج التحديات المتعلقة بالمستقبل الوظيفي، يتضح من خلال الجدول رقم (8) أنّ قيم المتوسطات الحسابية لإجابات العينة عن هذا المحور تراوحت بين (3.84-4.12) وبمستوى موافقة عالٍ لكل الفقرات، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة الحادية والعشرون "عدم معرفة الطالب بآلية أساليب المفاضلات الوظيفية" بمتوسط حسابي (4.12) بمستوى موافقة عالٍ، في حين حلّت الفقرة السابعة والعشرون "يختار بعض الطلاب تخصصهم بالطرق التقليدية كتوصية الوالدين أو الأصدقاء بغض النظر عن الميول والقدرات" في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.84).

4. أمّا نتائج التحديات الاقتصادية، فيتضح من خلال الجدول رقم (9) أنّ قيم المتوسطات الحسابية لإجابات العينة عن هذا المحور تراوحت بين (3.97-4.29) وبمستوى موافقة تراوح بين العالي جداً والعالي، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة الثالثة والثلاثون "الحاجة المالية تمنع بعض الطلاب من الالتحاق بالدورات التطويرية" بمتوسط حسابي (4.29) بمستوى موافقة عالٍ جداً، في حين حلّت الفقرة الثلاثون "عدم توفر وسائل مواصلات نقل تجبر الطالب للدين لتوفير سيارة" في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.97) وبمستوى موافقة عالٍ.

5. أمّا أهمّ النتائج المتعلقة بالحلول المقترحة لمواجهة هذه التحديات من وجهة نظر الطلاب، فيتضح من خلال الجدول رقم (11) أنّ قيم المتوسطات الحسابية لإجابات العينة عن هذا المحور تراوحت بين (4.19-4.05) وبمستوى موافقة لجميع الفقرات جاء ضمن العالي، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة الرابعة والأربعون "استشعار أعضاء هيئة التدريس لدورهم التربوي وأنّهم موضع القدوة أثناء تعاملهم مع الطلاب" بمتوسط حسابي (4.19) وبمستوى موافقة عالٍ، في حين حلّت الفقرة الثامنة والأربعون "توفير سكن جامعي للطلاب" في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.05).

التوصيات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بما يلي:

– ينبغي على المسؤولين عن الطلاب بالجامعة مراعاة التحديات التي تضمنتها الدراسة والتي حدث عليها التوافق بنسب عالية ومعالجتها.

– ينبغي أن يدرك أعضاء هيئة التدريس بالجامعة أنّ لهم دوراً تربوياً تجاه طلابهم في توجيههم وإرشادهم فيما يتعلق بمسيرتهم الدراسية ومساعدتهم على تحديد مستقبلهم الوظيفي.

– أن توفر جامعة حائل عدداً من البرامج التدريبية المتعلقة بتوعية الطلاب وإكسابهم المزيد من المهارات الحياتية التي تعينهم على دراستهم الجامعية ومستقبلهم العملي.

– إجراء دراسات مشابهة، توضح التحدّيات التي تواجه الطلاب وتؤثر على مستوى تحصيلهم لتلافيها.

– تبنّي جامعة حائل للحلول المقترحة للتحديات التي تواجه الطلاب وتؤثر على مستوى تحصيلهم.

المراجع العربية والأجنبية:

المراجع العربية:

– أحمد، سعد مرسي. (2001م). *تطور الفكر التربوي*. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

– باسعد، عمر عبيد. (2011م). المشكلات التعليمية التي تواجه طلبة كلية التربية بسيئون وعلاقتها بمؤشرات صحتهم النفسية. *مجلة كلية التربية بأسيوط- مصر*. 27(2). 334-362

– باقارش، صالح. والأنسي، عبد الله. (1427هـ). *مشكلات وقضايا معاصرة*. حائل، المملكة العربية السعودية: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

– البلوي، خولة سعد. (2015م). المشكلات السلوكية الشائعة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات السنة التحضيرية في جامعة تبوك"، *دراسات، العلوم التربوية*- عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن. 42(3). 725-746.

– جودة، يسري محمد. وزايد، أحمد أحمد. (2012م). المشكلات الأكاديمية ونوعيتها من وجهة نظر طلاب كلية التربية بجامعة حائل. *مجلة العلوم التربوي- مصر*. 20(1). 133-173.

– الحموري، خالد عبد الله. والغرايبة، سالم. (1436/1435هـ). العوامل المؤثرة سلباً في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم في ضوء المستوى الدراسي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*- الأردن. (57)، 365-390.

- الخريشا، ملوح باجي. (2009م). المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*– جامعة عين شمس. 4(33) 527-473.
- الدمياطي، سلطانة إبراهيم. (2010م). *المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستوى الأداء*. ندوة التعليم العالي للفتاة، الأبعاد والتطلعات، 18- 1431/1/20هـ الموافق 4-2010/1/6م، جامعة طيبة – المدينة المنورة.
- رضوان، سامي عبد السميع. والصقر، عبد العزيز. (1435/ 1436هـ). المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلاب والطالبات الجدد في جامعة سلمان بن عبد العزيز. *مجلة عالم التربية*– مصر. 15(48). 339– 279.
- الزهراني، حسن علي. (1426/1425هـ). *المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية لدى عينة من طلاب كليات المعلمين المتأخرين في التحصيل الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- سليمان، شاهر. وأبو رزيق، ناصر. (1424/ 1425هـ). مشكلات طلاب كلية المعلمين بتبوك بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات. *رسالة التربية وعلم النفس*– المملكة العربية السعودية. 28، 102-1.
- الضامن، منذر عبد الحميد. (2007م). *أساسيات البحث العلمي*. الأردن– عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- الظفيري، نواف. بيان، محمد. (2014م). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة كليات التربية وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظر الطلبة. كلية التربية بجامعة البعث، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، دمشق، سوريا. 12(1). 90-70.
- العاجز، فؤاد على. (2002م). العوامل المؤدية لتدني المعدلات التراكمية لدى بعض طلبة الكليات الإنسانية بالجامعة الإسلامية بغزة. *مجلة الجامعة الإسلامية*. غزة، فلسطين. 10(1).
- عبد الحميد، أحمد ربيع. (1996م). بعض المشكلات التعليمية التي تواجه طلاب كلية العلوم العربية والاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالقصيم. جامعة الأزهر، مصر. *مجلة التربية*، 54. 95-56.
- عبد العال، عنتر محمد. (2010م). المشكلات الداخلية للسنة التحضيرية بجامعة حائل في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 3(5).
- عطا الله، محمد بكر. (2005م). التحديات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية أثناء التحاقهم ببرنامج التربية العملية. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية*، الأردن. 20(9). 153-184.
- عطا الله، ميشيل. ونوفل، محمد بكر. (2004). التحديات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية (الأونروا) في أثناء التحاقهم ببرنامج التربية العملية. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات- العلوم الإنسانية والاجتماعية*. جامعة مؤتة، الأردن، الكرك. 20(9). 153- 184.
- عمر، روضة أحمد. (1999م). بعض المشكلات التي تواجه طلاب كلية التربية بجامعة أم درمان الإسلامية أثناء أداء التربية العملية. رسالة ماجستير، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية التربية، السودان.
- العنقري، سلمان زيد. (1433/1432هـ). *المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب*. رسالة

ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الرياض، المملكة العربية السعودية.

- محاسنة، أحمد. والزعبي، زهير. ومحاسنة، أمين. وبطاينة، عمر. والزعبي، عبد الله. (2013). أسباب تدني المعدل التراكمي لطلبة الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. *دراسات: العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية. 40(1). 490-509.
- الناجم، سعد بن عبد الرحمن. (1422هـ). المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*. الأحساء، المملكة العربية السعودية. 3(1). 137-176.

المراجع الأجنبية:

-Michalis Xenos, Christos Pierrakeas, Panagiotis Pintelas. (2016). A Survey on Student Dropout Rates and Dropout Causes Concerning the Students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. *Computers and Education*. (39)4.361-377.

-Mlambo, V. (2011). An Analysis of Some Factors Affecting Student Academic Performance in an Introductory Biochemistry Course at the University of the West Indies" (1)2, 79–92.

-Suleman, Q. Hussain, I. (2014). Effects of Classroom Physical Environment on the Academic Achievement Scores of Secondary School Students in Kohat Division, Pakistan. *International Journal of Learning & Development*. ISSN 2164-4063, 4(1).

استراتيجية مقترحة لتمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية في ضوء "رؤية المملكة العربية السعودية 2030"

يوسف بن عبد الرحمن بن يوسف الشبل [1]

المخلص: هدفت الدراسة إلى تقديم استراتيجية مقترحة، لتمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية، في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وتّم استخدام المنهج الوصفي المسحي، ومنهج البحث النوعي الوثائقي، وطبّقت الدراسة على كامل المجتمع، حيث بلغ عدد أفرادها (202) فرداً، واستخدم الباحث الاستبانة أداة لها. وأظهرت نتائج الدراسة أبرز متطلبات تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية التي شملت التزام القيادات الجامعية العليا بدعم القيادات النسائية وتمكينهن، وتعزيز الثقة لديهن لتتمكنّ من أداء أعمالهن المنوطة بهن، وبناء الهياكل التنظيمية في الجامعات السعودية بما يحقق تمكينهن، وتهيئة وتوصيف الوظائف القيادية بما يتلاءم مع طبيعة ومتطلبات عملهن، ومنح تلك القيادات الحريّات، والسلطات، والصلاحيات المناسبة لتأدية أعمالهنّ وفق مبادئ الشفافية في إطار الحوكمة الإدارية، إضافة إلى تهيئة الموارد التنظيمية المناسبة وتقديم برامج التدريب، والتنمية، والتطوير، وإيجاد نظم اتصالات وقواعد معلومات فعالة تسهم في تحقيق تطبيق استراتيجية التمكين للقيادات النسائية في الجامعات السعودية، إضافة إلى اعتماد التخطيط المنهجي في صياغة الأفكار، والتركيز على النتائج من قبل القيادات الجامعي. وبيّنت نتائج الدراسة أنّ واقع درجة تمكين القيادات النسائية في الجامعات من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية ضعيفة، وبمتوسط حسابي (1.81)، حيث جاء بُعد المشاركة في صنع واتخاذ القرارات بالمرتبة الأولى، تلاه بُعد الاتصالات والمعلومات، ثمّ بُعد العمل الجماعي وفرق العمل والمجالس العلمية، فبُعد التحفيز والدافعية، ثمّ بُعد التدريب والتأهيل والتنمية، وجاء بُعد الحرية في الأداء وتفويض وتقاسم السلطة في المرتبة الأخيرة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التمكين، القيادات النسائية، الجامعات السعودية، رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

A Proposed Strategy for Empowerment of Female Leaders in Saudi Universities in Light of the Saudi Vision 2030

Yusuf Abdulrahman Yousuf Al-Shebel [1]

Abstract: The aim of the study was to provide a proposed strategy for empowering female leaders in Saudi universities in light of the Saudi vision 2030. The descriptive survey approach and the documentary qualitative research approach were used. The study community consists of academic leaders in King Abdulaziz University, King Saud University, King Khalid University, Imam Abdulrahman bin Faisal University and Hail University with a total of (202) male and female leaders. The study results revealed the most prominent requirements for the empowerment of female leaders in Saudi universities, which included: the commitment of the university leadership to support and empower female leadership, enhance female leaders' confidence to be able to perform their assigned duties, and build organizational structures in Saudi universities in a way to ensure their empowerment in accordance with the principles of transparency within the framework of administrative governance, as well as the appropriate organizational resources, the provision of training, development and the creation of effective communication systems and databases to achieve the implementation of the empowerment strategy for female leaders in Saudi universities. Furthermore, the study presented a proposed strategy for empowering female leaders in Saudi universities in light of the Saudi Vision 2030.

Keywords: Empowerment Strategy, Female Leaders, Saudi Universities, the Saudi Vision 2030.

[1] أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك– كلية التربية– جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.	[1] Associate Professor of Educational Administration and Planning- College of Education- Imam Muhammad bin Saud Islamic University.
البريد الإلكتروني: E-mail: ben-shebel@hotmail.com	

المقدمة:

يُعدّ الجانب البشري المقوِّم الأول من مقومات الحياة. إذ يعدّ العنصر المهمّ في التنمية الشاملة للدول في جميع المجالات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية. كما أنّ هذا الجانب وإدارته يمثّل موضوعاً مهماً لنجاح المؤسسات والمنظمات، والواقع أنّ القيادة الإدارية تعدّ ركناً استراتيجياً مهماً للموارد البشرية عندما تكون قادرة على التأثير، وتحقيق التغيير، وإدخال ثقافة الابتكار، واستقطاب المواهب. ومن ثمّ فإنّ عملية التمكين تسهم في الارتقاء بالعنصر البشري، وإعداده للقيادة.

ولا شكّ أنّ مؤسسات التعليم العالي عامةً، والجامعات بصفة خاصةً لها دور محوريّ في تحقيق أهداف النظام التعليمي؛ وهنا يأتي دور القيادات العليا في الجامعات لتحقيق قيادة الابتكار والإبداع التي تأتي بالتغيير المرتبط بالمستقبل، من خلال تمكين وإعداد الكوادر البشرية المؤهلة؛ وذلك لتحقيق رؤى الجامعة ورسالاتها وأهدافها؛ إذ تتوقف كفاءة وفاعلية الجامعات في إنجاز وظائفها، وتحقيق أهدافها، وتميزها، ونجاحها على كفاءة أداء أعضائها، وقياداتها، وذلك من خلال الانطلاق من مفهوم "مجتمع المعرفة" الذي يتمّ من خلاله تطبيق أبرز الاستراتيجيات، والتوجهات، والمداخل، والمفاهيم في الإدارة الحديثة، ومنها استراتيجية التمكين في الإدارة الجامعية التي يتمّ من خلالها التحول من المركزية إلى اللامركزية، ومن ثمّ القيادة بالمشاركة، وتفويض السلطة، وتزويد الموارد البشرية بالمهارات اللازمة، وإعطائهم المهارات والحريات المناسبة لتأدية العمل؛ سعياً للتحسين المستمر والجودة في الأداء.

وفي هذا الإطار يمكن القول بأنّ العنصر النسائي له دور مهم في قيادة مؤسسات المجتمع، ومنها الجامعات خاصة؛ ولذلك يلزم تعزيز وصول المرأة للمناصب القيادية العليا انطلاقاً من حرص ديننا الإسلامي على تكريم المرأة، ورفع مكانتها، ومنحها كافة الحقوق الشرعية، وفي مقدمتها التعليم، والعمل.

ومن هذا المنطلق، أولت المملكة العربية السعودية المرأة جلّ اهتمامها؛ فوفّرت لها كل متطلباتها التي ترفع شأنها، مثل التعليم، والعمل، وحقوق التملك، وشغل الوظائف القيادية، وتفعيل دورها في مجالات متعددة أخرى.

وترتب على ذلك تمكين المرأة السعودية من تحقيق العديد من الإنجازات المتميزة محلياً، ودولياً. وكل هذا ساعد على اتساع مجالات تمكينها؛ فشملت التعليم وغيره من المؤسسات؛ حيث أصبحت المعلمة، والطبيبة، والمحامية، والصحافية، والموظفة، ومديرة الأعمال، والسفيرة إلى أنّ وصلت إلى مراكز عليا في المجتمع كنائب وزير، ومدير جامعة، وصولاً إلى عضوية مجلس الشورى.

وقد اتخذت المملكة العربية السعودية سياسات واستراتيجيات- منذ زمن مبكر- للاهتمام بالمرأة وتمكينها، وذلك من خلال خطط التنمية المتعاقبة بدءاً من الخطة الخمسية الأولى عام 1390هـ، وصولاً إلى رؤية المملكة 2030 التي بلورت ذلك الاهتمام في برامجها، وأهدافها الاستراتيجية، ومبادراتها لتدعم تلك السياسات وتؤطرها عملياً، حيث أكدت الرؤية من

خلال أهدافها وبرامجها على تمكين المرأة السعودية في المناصب العليا القيادية برفع مستوى مشاركة المرأة ما بين (20% إلى 30%) بصفة عامة، وتمكينها في المناصب القيادية في الجامعات، وقد بدأ ذلك فعلياً عندما صدر قرار وزير التعليم بتعيين (14) وكيلة جامعة، القرار بتاريخ 1439/6/1هـ، وهذا التمكين للقيادات النسائية في الجامعات السعودية يأتي مساهمة في تحقيق رؤية المملكة 2030 فيما يتعلق بالمرأة، ولتعزيز مشاركتها في موقع القرار على مستوى الجامعات والإشراف العام الإداري والأكاديمي في شطر الطالبات. ومن المتوقع زيادة مشاركتها إلى أكثر من 30% على مستوى القيادة الجامعية، وخصوصاً أنّ المرأة تشكل نسبة 50% من مخرجات التعليم الجامعي.

مشكلة الدراسة:

تُعدّ الجامعات السعودية من أهم أدوات التنمية في جوانبها الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، وهي المسؤولة عن تلبية احتياجات المجتمع من الكفاءات العلمية والعملية المؤهلة. وقد حققت الجامعات السعودية منجزات كمية، وكيفية، من خلال مخرجاتها في التخصصات المتنوعة من الذكور، والإناث، وبقدر متقارب كما تشير إحصائيات وزارة التعليم؛ حيث تشير الإحصائيات المتعلقة بالجامعات زيادة إسهام المرأة السعودية في العمل الجامعي؛ إذ وصلت نسبة عدد عضوات هيئة التدريس في الجامعات السعودية إلى ما يقارب 50% من كامل عدد أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم. (وزارة التعليم، الإدارة العامة للإحصاء، 1440هـ)

وهذه النسب تستند إلى واقع المجتمع السعودي؛ حيث كشفت الهيئة العامة للإحصاء مؤخراً- في إحصائية عام 2018م- إلى تقارب بين عدد الذكور والإناث من المواطنين والمواطنات؛ حيث بلغ عدد السكان في المملكة العربية السعودية (33.414) مليون نسمة منهم (19.241) مليون نسمة من الذكور، و(14.173) مليون نسمة من الإناث. (الهيئة العامة للإحصاء، 1440هـ)

إنّ متطلبات الواقع والرؤى المستقبلية- وخاصة رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وبرامجها- تستوجب تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية في الجامعات. والواقع أنّ تمكين المرأة في المناصب القيادية لا يزال أقل من المأمول؛ فالجامعات السعودية بحاجة ملحّة إلى استثمار الطاقات النسائية الموجودة فيها، وتمكينها في مناصب قيادية وإدارية؛ تستطيع من خلالها العمل مباشرة دون حواجز، فتؤدي مهامها: مديرة جامعة، ووكيلة جامعة، وعميدة، ووكيلة عمادة، ورئيسة قسم بشكل مباشر؛ فتعطي الحرية بالمشاركة في صنع واتخاذ القرار، وبذلك تسهم في قيادة تلك المؤسسات المهمة، ولا يمكن أن يتمّ ذلك إلاّ من خلال تطبيق استراتيجية التمكين؛ إذ يشير واقع تلك الجامعات إلى وجود إشكالات جراء ضعف تمكين المرأة، حيث كشفت نتائج بعض الدراسات إلى وجود مشكلات أكاديمية، وإدارية، وتنظيمية في تلك الجامعات ومنها: دراسة (الطخيس، 1435هـ)، ودراسة (الزهراني، 2015م)،

ودراسة (عطيف، 2015م)، ودراسة (الحميميدي، 1436م)، ودراسة (الراجح، 1436م)؛ وكذلك دراسة (العزاز، 1437هـ)، ودراسة (الميزر، 2017م)، حيث تضمنت تلك المشكلات منها ضعف تمثيل المرأة في المجالس واللجان، ومنها مجالس الجامعات، والمجالس العلمية، واللجان الدائمة المهمة، وعدم المشاركة في صنع واتخاذ القرار، وكذلك تغييب دور المرأة عن المشاركة في الاطلاع على الميزانيات، وإعدادها، إضافة إلى ضعف تمكينها في مناصب العمادات، والوكالات، ورئاسة الأقسام، وضعف السلطات الممنوحة لمن يكلّف منهن، والمركزية في العمل، ونقص التفويض. وقد أوضحت الميزر (2017م) في دراستها حول المرأة السعودية من التهميش إلى التمكين في التعليم والعمل مسيرة المرأة السعودية في المجتمع، ورصد مؤشرات تمكينها تعليماً ومهنياً، حيث أظهرت النتائج تعزيز دور المرأة السعودية في مختلف المجالات. كما أنّ توجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 أسهمت في دعم تمكين المرأة السعودية ورفع مكانتها على مستوى البرامج والمبادرات، حيث تهدف إلى رفع نسبة مشاركة المرأة السعودية في سوق العمل إلى نسبة تتراوح من 22 إلى 30 في المائة.

وفي ضوء ذلك، فإنّ مشكلة الدراسة تتمثل في تعرف درجة تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية، ومعرفة متطلبات ذلك التمكين في الجامعات السعودية، وتحديد أبرز توجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 تجاه هذا التمكين، وتقديم استراتيجية مقترحة لتمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية، في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

1. ما متطلبات تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية؟
2. ما درجة تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟
3. ما أبرز توجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030، تجاه تمكين القيادات النسائية السعودية؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد الدراسة، حول درجة تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية وفقاً لمتغيرات: (الوظيفة القيادية، الخبرة في مجال القيادة الجامعية، النوع)؟
5. ما الاستراتيجية المقترحة لتمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية، في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية لما يلي:

- تعرّف على متطلبات تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030.
- تحديد درجة تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية.

- الوقوف على أبرز توجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030، تجاه تمكين القيادات النسائية السعودية.
- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد الدراسة حول درجة تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية وفقاً لمتغيرات (الوظيفة القيادية، الخبرة في مجال القيادة الجامعية، النوع).
- تقديم استراتيجية مقترحة لتمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية، في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية مما يلي:

- تظهر أهمية الدراسة من خلال موضوعها المتعلق بالقيادات النسائية، وتمكنيها في الجامعات.
- أهمية التمكين الإداري وعلاقته باللامركزية، والتفويض والمشاركة في صنع واتخاذ القرارات، والاستفادة من الكفاءات الأكاديمية، والإدارية في الجامعات من الذكور والإناث على حد سواء.
- تطبيق ما جاء في رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من توجهات، ومرتكزات، وأهداف استراتيجية في إطار إعطاء المرأة حقها في المشاركة، من خلال دورها الحيوي السياسي، والاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي.
- حاجة الجامعات السعودية إلى إسهام الكفاءات النسائية في قيادتها من خلال موقع القرار.
- من المتوقع أن تسهم الاستراتيجية التي ستقدمها الدراسة- في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030- في وضع أطر، ومنطلقات لتمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية من القيام بمهامها، بالمشاركة مع القيادات الرجالية؛ لتحقيق أهداف تلك الجامعات، ورؤاها، ورسالاتها.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على معرفة درجة تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية، وتحديد متطلبات تمكينهن، وتقديم استراتيجية مقترحة لهذا التمكين في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية (وكلاء الجامعات ووكيلاتها، والعمداء والعميدات) في الجامعات: الملك عبد العزيز، والملك سعود، والملك خالد، والإمام عبد الرحمن بن فيصل، وحائل؛ وذلك للتمثيل الجغرافي للجامعات السعودية الحكومية.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

تشتمل الدراسة على المصطلحات الإجرائية التالية:

- استراتيجية: يعرّف الاستراتيجية (جاد الرب، 2016م) بأنّها الخطة التي تتخذها المؤسسة فتتضمن الموازنة بين نقاط القوة والضعف الداخلية، مع الفرص والتهديدات الخارجية لتحقيق أهداف المؤسسة. ويقصد بها إجرائياً في هذه الدراسة بأنّها محصلة التفكير والتخطيط الاستراتيجي والذي تسير عليه الجامعة في تمكين قيادتها النسائية، وتتضمن مجموعة الأساليب، والخطط، ومراحل تنفيذها من خلال

مجموعة من البرامج، والسياسات، تُضمن في خطة واضحة، تحتوي على رؤية، ورسالة وقضايا جوهرية، وأهداف واضحة، وتشمل عمليات تحليل البيئة الداخلية والخارجية، والفرص، والمخاطر، وصولاً إلى رفع وتحسين مستويات تمكين القيادات النسائية في المناصب القيادية بالجامعات السعودية.

– **التمكين:** يّعرف التمكين كل من (Kefalidou, Nikonlaos and Konstantino 2015) بأنّه عملية نقل المسؤوليات، والسلطات، والصلاحيات؛ للإسهام في صنع واتخاذ القرارات لتحسين الأداء. ويعرّفه أبو هتلة (1436هـ) بأنّه استراتيجية تنظيمية ومهارية؛ تهدف إلى إعطاء العاملين الصلاحيات، والمسؤوليات والحرية في أدائهم دون تدخل مباشر، وتوفير الموارد وبيئة العمل المناسبة؛ لتأهيلهم مهنياً، ومسلكياً.

وفي هذه الدراسة يرى الباحث أنّ استراتيجية التمكين تتضمن منح الصلاحيات، والسلطات، والمسؤوليات، والحرية، والمشاركة في صنع واتخاذ القرارات، وتفويض السلطات بصفة خاصة للقيادات النسائية لتمكينهن من أداء أعمالهن القيادية في الجامعات السعودية من خلال توفير بيئة عمل إدارية مناسبة، تؤهلهن لتبوّء مناصب قيادية أعلى مهنياً ومسلكياً في الجامعات.

– **القيادات النسائية:** ويقصد بها إجرائياً في هذه الدراسة عضوات هيئة التدريس في الجامعات السعودية المؤهلات لتبوّء مناصب قيادية عليا في الجامعات كمديرات، أو وكيلات للجامعات، أو عميدات، ووكيلات عميدات، ورئيسات أقسام علمية.

– **رؤية المملكة العربية السعودية 2030:** هي الرؤية التي دشنها خادم الحرمين الشريفين الملك (سلمان بن عبد العزيز)، وأطلقها ولي العهد صاحب السمو الملكي الأمير (محمد بن سلمان بن عبد العزيز) في العام 2016م، ومن أبرز أهدافها الاستراتيجية أن تكون بلادنا أنموذجاً ناجحاً ورائداً في العالم على كافة الأصعدة، وبناء مجتمع معرفي متجدد يقينا في الدائرة الحضارية، منطلقين من مبادئنا، وقيمنا، ومتطلباتنا، واحتياجاتنا.

الإطار النظري:

أولاً: استراتيجية تمكين القيادات النسائية في الجامعات

تُعدّ القيادة الناجحة المنطلق الحقيقي لتحديد العلاقة بين القائد، والعاملين، وهذا بدوره يؤدي إلى التأثير في أدائهم مما يسهم في تنامي نتائج العمل، وهذا يتطلب تقصّي انطباعات ودوافع جميع المعنيين وتوقعاتهم تجاه العمل والمأمول منهم؛ ذلك في إطار ممارسة مزيد من الشفافية، والواقعية، والحرية، في الأداء، والتوافق الإيجابي، وصولاً إلى تحقيق مقومات التمكين، والمشاركة، والثقة المتبادلة، وحيث إنّ العملية التربوية والتعليمية تتسم بالنشاط الإنساني، وتتميز بالغايات الإنسانية لتحقيق أهداف إنسانية تربوية في مؤسسات تعليمية تربوية كالجامعات، فإنّ تعامل القيادات في تلك الجامعات ينطلق من الإنسان ذاته لتحقيق غاياته وأهدافه، ومن ثمّ أهداف

المجتمع وغاياته في إطار منظومة متكاملة؛ تتسم بالمشاركة الفاعلة وإتاحة الفرصة لجميع الأطراف المعنية من الذكور والإناث للإسهام بالارتقاء بتلك المؤسسات التعليمية والتربوية العليا.

من هنا برز مفهوم التمكين الإداري الذي يؤكد على المشاركة، والتشاور، والإفادة من الموارد البشرية، وذلك يتطلب تغييراً جذرياً بأدوار العمل، حيث فيه استثمار المخزون الهائل من الطاقات الكامنة، والخبرات من الموارد البشرية، التي تظهر على شكل ابتكارات وإبداعات، تسهم في تأهيل الصف الثاني كقيادات مؤسسية وأكاديمية من النوعين: (الذكور، والإناث) لقيادة الجامعات السعودية. ويؤكد ذلك جوش (Ghosh, 2013) بأنّ التمكين الإداري يتمّ من خلاله نقل المسؤولية والسلطة إلى العاملين في المستويات الإدارية الأدنى في الهياكل التنظيمية؛ مما يعطيهم قوة أكبر، تسهم في تطوير أدائهم، وخبراتهم، العملية، ومعارفهم، ومهاراتهم، وقدراتهم.

ويمكن تحديد مفهوم التمكين- كما يذكره كل من (الأحمدي، وأبو خضير، 2009م)- أنّه حالة ذهنية ونوع من الإدراك النفسي لأبعاد إدارية، تتمثل في المشاركة، والمسؤولية، والاستقلالية، وأهمية العمل، وتأثير ما يدركه العاملون على المهام وعلى الآخرين، رغم اختلاف المستويات الإدارية التي يتم قياس مستويات إدراك التمكين لدى أفرادها. ومن هنا فإن الفكرة الأساسية التي ينطلق منها مفهوم التمكين؛ هي منح الصلاحيات، والسلطات، والحرية في العمل، والتي تقود إلى المشاركة في اتخاذ القرارات من قمة الهرم التنظيمي إلى المستويات الأقل تنظيماً، وفق قيادة تسعى إلى المشاركة والتشاور؛ لإبراز ابتكارات وإبداعات الصفوف التنظيمية المختلفة وصولاً إلى تمكينهم؛ ليحلوا مكان الصفوف الأولى مستقبلاً.

ويضيف أبو هتله (1436هـ) ينبغي أن تدرك المنظمات بأن استخدامها للتقنيات الحديثة دون الاهتمام بالموارد البشرية غير كافٍ لتحقيق الغاية المرجوة من استخدام تلك التقنيات؛ وهذا ما جعل تلك المنظمات تصنع الخطط، والبرامج، والاستراتيجيات، بهدف تنمية قدرات الموارد البشرية، لتجعلها عنصراً فاعلاً في إنجاح أعمال المنظمات، ومن أبرز تلك الاستراتيجيات استراتيجية التمكين، التي تمكن الموارد البشرية من النهوض بمستويات أداء المنظمات.

من هنا تبرز أهمية استراتيجية التمكين الإداري في الجامعات، وخاصة تمكين القيادات النسائية؛ إذ تسهم هذه الاستراتيجية في المشاركة الإيجابية في قيادة الجامعات، انطلاقاً من استخراج أقصى الطاقات الإيجابية لديهن حيث إنّهن يعملن في بيئتهن الأكاديمية، ومن ثمّ حيث يعرفن- جيداً- خصائص تلك البيئة وكيفية التعامل معها، والمشاركة فيما يخصهن في تلك البيئة؛ لتحقيق أهداف الجامعة.

ويؤكد الاتجاه نحو استراتيجية تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية؛ ما أشار إليه جلاب، والحسيني (2014م) في أنّ التمكين عنصر مهم في مجال تنظيم الموارد البشرية عامة نحو تحقيق الأداء المتميز، أنّ وإن تطبيق استراتيجية التمكين تستند على النظرية النسوية (تمكين النساء)، والتي تقوم على تحسين الظروف للمجاميع النسوية في

العمل، بحيث تمثل استجابة لتحقيق متطلبات الجودة الشاملة، وخطوة مهمة في تحقيق التعلم التنظيمي، وطريقة مناسبة لاستعمال أفضل المواهب والمهارات المبرزة من العنصر النسائي من القيادات الأكاديمية.

ويرى نجم (2015م) أنّ تحقيق المنافع المتبادلة بين قادة الجامعات، والقيادات النسائية تعدّ بمثابة العقد غير المكتوب بين القادة والتابعين (القيادات النسائية) وهي التي تمكن القائد من الحصول على نتائج إيجابية من المرؤوسين في مقابل تمكينهم من الحصول على مطالبهم العملية، والتي تحركهم، وتحفزهم نحو العمل والإنتاجية.

ويضيف أبو هتله (1437هـ) أنّ استراتيجية التمكين الإداري تتميز بتركيزها على نظم العمل، والتي تشمل العمليات الرئيسة في العمل الإداري، بدءًا من التخطيط، وانتهاءً بتحقيق الأهداف؛ فيتم تحديد الرؤية والمستويات الإدارية المسؤولة عن العمل من خلال تحديد مرتكزات التمكين الإداري الأساسية، والتي تشمل الدمج الوظيفي، وتحديد الأولويات، وبناء وتطوير علاقات العمل، واستخدام فرق العمل، وبناء مناخ الثقة، وفتح قنوات الاتصال، والتطوير الذاتي، ودعم المشاركة في عمليات صنع واتخاذ القرار وإنجاز العمل.

كما تتضمن استراتيجية التمكين الإداري- كما أشار إليها الفياض (2005م)- تحديد خارطة طريق للعمل في المؤسسات التعليمية ومنها الجامعات وزيادة قدرتها في مواجهة المنافسة، إضافة إلى امتلاك الميزة التنافسية المستمرة، واستخدام الموارد البشرية بطريقة فعالة، بالإضافة إلى توفير فرص المشاركة من جميع المستويات الإدارية.

أمّا الممارسات التمكينية- الصادرة من القيادات الأكاديمية في الجامعات- فتتضمن مجموعة من العناصر، يشير إليها الوادي (1436هـ)، وتشمل الانتقال من الهياكل التنظيمية الهرمية إلى الأفقية، لزيادة المشاركة، وحرية التصرف، والتمكين، وتقليل المستويات الإدارية، وصولاً إلى أن يكون نطاق الإشراف واسعاً مع تحقيق الكفاءة، والفاعلية، والاتجاه نحو اللامركزية، وتشجيع التفكير الخلاق من خلال الأنظمة واللوائح التي تشجع القيادات الممكنة والنسائية في الجامعات من حرية التفكير، والمساهمة في اتخاذ القرار، وقيادة الجامعات.

من جانب آخر ترى الطخيس (1436هـ) فإنّ الجامعات السعودية تواجه العديد من التحديات، من أبرزها ضعف تمكين القيادات النسائية، حيث إنّ تمكينها يؤدي إلى تحسين الممارسات الإدارية والأكاديمية النسائية، وزيادة جودة القرارات، كما يُسهم في تنمية الكفاءة القيادية لديهن، وتوثيق العلاقات، ودعم فرق العمل، ودعم القوة الممنوحة للقيادات النسائية، مع تقليص الرقابة، والتحكم، والمركزية، لتحقيق أداء أفضل ومن ثمّ رضا وظيفي أعلى وتنمية الشعور بالمسؤولية وتعزيز الولاء للجامعة وتقليل الصراع التنظيمي.

ويشير أبو خضير (1433 هـ) إلى مجموعة من المهارات المطلوبة لتمكين القيادات النسائية، تشمل المهارات الفكرية التي تتضمن مهارات التفكير، والتخطيط الاستراتيجي، ومهارات التحليل واتخاذ

القرارات، وحل المشكلات، إضافة إلى المهارات الإنسانية.

لذا فإنّه إذا ما نظرنا إلى استراتيجية التمكين للقيادات النسائية في الجامعات؛ تظهر مدى الحاجة لمعرفة مفهومها، ومضامينها، وأبعادها، ومستوياتها، وعملياتها، وواقع تطبيقها؛ ومن ثمّ إمكانية استثمار الجامعات السعودية للموارد البشرية عامة في إدارة أدائها، والموارد البشرية النسائية بطريقة متوازنة للمشاركة الواقعية في إدارة وقيادة الجامعات للإسهام في تحقيق أهدافها.

ثانياً: متطلبات تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية

تحتاج عملية التمكين إلى مجموعة من المتطلبات الضرورية لنجاح الجامعات في تحقيق استراتيجية تمكين القيادات النسائية؛ فقد أشار الملوك (2002م) إلى أنّ تنفيذ استراتيجية التمكين تتطلب ضمان توافر نظم معلومات واتصالات فاعلة، وتدفق المعلومات في جميع الاتجاهات ولمعظم المستويات، وتطبيق الرقابة الذاتية، ودعم الإدارة العليا وجديتها في تطبيق خطط التمكين، وتهيئة الموارد اللازمة لتطبيقها.

كما ذكر الدوري، وصالح (2009م) أنّ تطبيق استراتيجية التمكين تتطلب صدق المنظمة وجديتها في منح الحرية لكل المستويات والتشكيلات في المنظمة، والتزام المنظمة بدعم العاملين وإسنادهم اعتماداً على مداخل المشاركة والاندماج والتمكين، والابتعاد عن الرقابة المباشرة، والالتزام بتدريب العاملين لممارسة أدوارهم الجديدة في ظل عملية التمكين، واستخدام التقنيات المنظمية لتطبيق وتفعيل ذلك، وكذلك اعتماد أنماط منظمية مرنة تستند إلى فرق العمل،واختيار الأفراد المناسبين لتمكينهم، واستخدام نظم عالية الجودة لحل المشكلات، والانفتاح على الأفكار الجديدة، ودعم الابتكار والإبداع.

وأضاف حسين (2012م) مجموعة من المتطلبات تتضمن منح الممكنين الثقة والدعم المستمر، وإعطائهم الصلاحيات المناسبة لاختيار وسائل التنفيذ، وصدق وجدية المنظمة، وتطبيق مبدأ المشاركة، واعتماد التخطيط المنهجي في تطبيق عملية التمكين، والالتزام بتطوير وتنمية أداء العاملين وتأهيلهم لممارسة الأدوار الجديدة.

من جانب آخر قدم جوش (Ghosh, 2013) مجموعة من المتطلبات لتطبيق استراتيجية التمكين؛ شملت ضرورة تبادل المعلومات بين القائد والمرؤوسين، وأهمية التزام العاملين، وقيام المنظمة بتنمية مهاراتهم وتحسين كفاءتهم، ونشر نظام اتصالات فعال لتسهيل التواصل بين الإدارة العليا، والعاملين، وكذلك فيما بينهم.

كما أوضح جلاب والحسيني (2014م) متطلبات استراتيجية التمكين، التي شملت وجود الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين، والتواصل بين المستويات الإدارية، والتغذية الراجعة، ووجود نظام موضوعي لتقييم الأداء، والاتجاه نحو البناء التنظيمي المرن ومشاركة العاملين وتفويض المسؤولية والسلطة، والتحسين المستمر، والتركيز على الهياكل التنظيمية الأفقية.

وبيّن أبو هتلة (1436هـ) متطلبات تطبيق التمكين الإداري واستراتيجياته؛ حيث شملت ضرورة وجود القيادة الإدارية، والثقافة التنظيمية، والاستعداد للتغيير، والثقة التنظيمية، وتفويض السلطة، والتدريب الإداري، وضوح الهياكل التنظيمية، مشيراً إلى أهمية تطبيق أبعاد التمكين، والتي تشمل بناء فرق العمل، ومشاركة العاملين في عمليات اتخاذ القرارات، وأهمية القيام بالعمل من خلال إيجاد البيئة المناسبة، واحترام العاملين وتشجيعهم، ودعم المواهب، إضافة إلى الاهتمام بالجوانب الإنسانية.

ويُلاحظ تعدد متطلبات تطبيق استراتيجية التمكين وتكاملها بدءً من توافر نظم المعلومات والاتصالات الفاعلية، ووجود الهياكل التنظيمية الملائمة، مروراً بدعم العاملين وإعطائهم الثقة المتبادلة مع الإدارات العليا، والمشاركة في العمل، وصنع واتخاذ القرارات، ومن ثمّ تدريبهم وتطوير مهاراتهم وأدائهم، وصولاً للعمل من خلال فرق تعتمد التخطيط المنهجي المؤدي إلى تمكينهم.

ثالثاً: توجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030

انطلقت رؤية المملكة 2030 عام 2016م؛ حيث تمّ الإعلان عنها في 25 أبريل 2016م، فدشنها خادم الحرمين الشريفين الملك (سلمان بن عبد العزيز) بقوله: "هدفي الأول أن تكون بلادنا نموذجاً ناجحاً ورائداً في العالم على كافة الأصعدة، وسأعمل معكم على تحقيق ذلك". وقدمها سمو ولي عهده، صاحب السمو الملكي، الأمير (محمد بن سلمان) بقوله "يسرني أن أقدم لكم رؤية الحاضر للمستقبل، التي نريد أن تبدأ العمل بها اليوم للغد، بحيث تعبر عن طموحاتنا جميعاً وتعكس قدرات بلادنا". وترتكز الرؤية على ثلاثة مرتكزات أساسية، تشمل العمق العربي والإسلامي، والقوة الاستثمارية، والموقع الجغرافي الاستراتيجي. (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، المركز الإعلامي، 2016م)

وتعتمد رؤية المملكة 2030 في محاورها على المجتمع ابتداءً وانتهاءً، حيث يمثل المحور الأول، يليه محور الاقتصاد المزدهر، ثمّ المحور الثالث الذي يستند على القطاع العام لرسم ملامح الحكومة الفاعلة من خلال تعزيز الكفاءة، والشفافية، والمساءلة، وتشجيع ثقافة الأداء؛ لتمكين الموارد البشرية للرجل والمرأة، وهذا منطلق الدراسة الحالية، ومدار بناء استراتيجيتها المقترحة في تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية.

توجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 تجاه تمكين القيادات النسائية:

يُلاحظ أنّ رؤية المملكة 2030 ركزت كثيراً على تمكين المرأة السعودية ووضعها في المقدمة؛ حيث إنّها تمثل نصف المجتمع تقريباً، وعليها واجبات وطنية، ولديها الإمكانيات اللازمة في عملية التنمية، كما أنّها حققت في السنوات الماضية تقدماً كبيراً في شتى المجالات على صعيد التأهيل والتعليم، وتزايد نسبة من حصلن من الإناث على تعليمٍ عالٍ رفيعٍ سواء محلياً، أو خارجياً؛ لذا أولت القيادة المرأة اهتماماً خاصاً. (وزارة العمل والتنمية الاجتماعية، 2018م).

ويمكن تحديد أبرز توجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في تمكين المرأة السعودية على النحو التالي: (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، المركز الإعلامي، 2016م)

- إن رؤية المملكة 2030 رفعت من مكانة المرأة السعودية بدرجة عالية.
- تهدف الرؤية إلى رفع نسبة مشاركة المرأة السعودية في سوق العمل من 22 إلى 30 في المائة.
- إن الرؤية اهتمت بالمرأة السعودية على مستوى البرامج والمبادرات، ومنها برامج دعم وتمكين المرأة.
- دعم ومشاركة المرأة في التنمية الاقتصادية، ودخولها سوق العمل من خلال توفير بيئة عمل مناسبة، تحفظ لها خصوصيتها، وتضمن لها حقوقها، من خلال آليات، وتشريعات برامج عمل المرأة.
- العمل على إيجاد قطاعات العمل الجديدة التي تخدم المرأة عبر تطوير وتأهيل ودعم الكوادر البشرية النسائية، لتلبية احتياجات سوق العمل.
- سعت رؤية المملكة 2030 إلى تمكين المرأة في المناصب القيادية على مستوى الدولة، ومنها: مجلس الشورى، والمناصب القيادية في الوزارات والجامعات، والمناصب الخارجية.
- تعزيز دور المرأة السعودية حوارياً حيال القضايا الوطنية، والاجتماعية الخاصة بها.
- دعم مشاركة المرأة السعودية من خلال تمكينها على جميع المستويات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، ومساهمتها في قيادة التغيير.
- تحفيز أدوار المرأة، وتعزيزها في مجالات ريادة الأعمال والقيادة.

الدراسات السابقة:

تمّ عرض الدراسات السابقة من خلال مجموعتين، تتضمن الأولى: الدراسات المحلية، والعربية، وتتضمن الثانية: الدراسات الأجنبية.

فيما يتعلق بالدراسات المحلية والعربية، فعلى المستوى العربي أجرى كل من القضاة، والطروانة (2011م) دراسة بعنوان "واقع التمكين الإداري للمرأة في الجامعات الأردنية العامة والمعوقات المؤثرة فيه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، وهدفت الدراسة إلى تعرّف واقع التمكين الإداري للمرأة في الجامعات الأردنية العامة. وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت نتائجها أنّ واقع التمكين الإداري للمرأة في الجامعات الأردنية جاء متوسطاً، وأنّ المعوقات التنظيمية، والاجتماعية، والشخصية جاءت بدرجة متوسطة.

وعلى المستوى المحلي أجرت المهنا (1434هـ) دراسة بعنوان "التمكين الإداري وعلاقته بالعملية الأكاديمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض"، وهدفت الدراسة إلى التعرّف على التمكين الإداري، وعلاقته بالعملية الأكاديمية، من خلال عمداء الكليات، ورؤساء الأقسام، ووكلاء ووكيلات الأقسام الأكاديمية. واتخذت الدراسة المنهج

الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة التمكين الإداري لدى القيادات الأكاديمية كانت بدرجة متوسطة في أبعاد تفويض السلطة، والتحفيز الذاتي، والدافعية والمشاركة في اتخاذ القرارات، والعمل الجماعي، والسلوك الإبداعي، بينما كانت بدرجة عالية في البعد الأكاديمي.

كما أجرت الطخيس (1435هـ) دراسة بعنوان درجة ممارسة التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في جامعة الملك سعود، وهدفت الدراسة إلى التعرّف على درجة ممارسة التمكين الإداري بأبعاده: (تفويض السلطة، والتدريب، والتأهيل، والحوافز، والعمل الجماعي، وفرق العمل، والاتصال، وتدفق المعلومات، والمشاركة في اتخاذ القرارات، والفاعلية الذاتية) لدى القيادات النسائية في أقسام العلوم الإنسانية في جامعة الملك سعود، والكشف عن المعوقات التي تحدّ من ممارسة التمكين الإداري، وتقديم مقترحات تطويرية، واسْتُخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وكانت أبرز النتائج أنّ درجة ممارسة القيادات النسائية في أقسام العلوم الإنسانية في الجامعة للتمكين الإداري جاءت بدرجة متوسطة، وأن أبرز المعوقات التي تحدّ من ممارسة التمكين الإداري كانت المركزية الشديدة في اتخاذ القرارات، ومحدودية الصلاحيات، وقلة الفرص المتاحة للقيادات النسائية، وضعف أنظمة المساءلة والمحاسبة.

كذلك أجرت الزهراني (2015م) دراسة بعنوان "مدى توافر متطلبات التمكين وعلاقته بتحسين الأداء الوظيفي: دراسة تطبيقية على الموظفات الإداريات في جامعة الباحة"، وهدفت الدراسة إلى التعرّف على درجة توافر المتطلبات الأساسية لتطبيق التمكين، والتعرّف على أهم المعوقات المؤثرة على تطبيقه. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم توافر المتطلبات الأساسية لتطبيق التمكين الإداري في البيئة التنظيمية في جامعة الباحة.

وفي دراسة عطيف (2015م) الموسومة بعنوان "الأنماط القيادية السائدة لدى عميدات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض، وعلاقتها بمستويات التمكين من وجهة نظر الموظفات الإداريات بالجامعة". هدفت الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية، والتعرّف على مستويات التمكين للموظفات الإداريات بالجامعة، ومعرفة مدى وجود علاقة ارتباطية بين الأنماط القيادية الممارسة، ومستويات التمكين. واستخدمت الباحثة المنهج الارتباطي، والاستبانة أداة للدراسة، وخرجت الدراسة بنتائج، من أبرزها أنّ العميدات يمارسن بعض مستويات التمكين بدرجة متوسطة إلى منخفضة، وتباينت وجهات نظر الموظفات في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن حول المعوقات التي تواجه عملية التمكين، إضافة إلى وجود علاقة طردية بين الأنماط القيادية التي تمارسها العميدات، ومستويات التمكين الإداري المتاحة للموظفات.

كما أجرت الراجح (1436هـ) دراسة بعنوان "التمكين القيادي للمرأة في المناصب العليا بالجامعات السعودية: نموذج مقترح"؛ حيث هدفت الدراسة إلى التعرّف على واقع التمكين القيادي

للمرأة في المناصب العليا بالجامعات السعودية، وتقديم نموذج مقترح للتمكين القيادي، وأُستخدم المنهج الوصفي المسحي والمنهج النوعي، والاستبانة أداة للدراسة، وكانت أبرز نتائج الدراسة تشير إلى أنّ واقع تمكين المرأة كان بدرجة متوسطة وخاصة في أبعاد التدريب، والتنمية المهنية، والتحفيز، وتفويض الصلاحيات، والمشاركة في اتخاذ القرار، وتقاسم السلطة؛ ومن أبرز المعوقات ضعف الصلاحيات، وغموض دور المرأة القيادي.

وقامت الحميميدي (1436هـ) بإجراء دراسة بعنوان "واقع تمكين القيادات النسائية بجهاز وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر مديرات، ووكيلات، ومشرفات العموم". وهدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة التمكين الإداري للقيادات النسائية بجهاز وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات النسائية، وتحديد أبرز المعوقات التي تحدّ من تمكينهن وتقديم مقترحات؛ تسهم في التغلب على معوقات التمكين، واسُتخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، ومن أبرز النتائج أنّ درجة التمكين الإداري للقيادات النسائية بجهاز وزارة التربية والتعليم كانت متوسطة، وأن هناك معوقات من أبرزها ضعف التغذية الراجعة حول أداء القيادات، وعشوائية نظام الحوافز، والمركزية في الأداء.

وأجرت الحميضي (1436هـ) دراسة بعنوان "التمكين الإداري وعلاقته باتخاذ القرار لدى القيادات النسائية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية"، حيث هدفت الدراسة إلى التعرّف على درجة التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ والتعرف على درجة اتخاذ القرار لدى القيادات النسائية، ومعرفة العلاقة بين درجة ممارسة التمكين الإداري، ودرجة ممارسة اتخاذ القرار لدى القيادات النسائية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وكانت أبرز نتائج الدراسة أنّ درجة التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عالية، وكذلك درجة اتخاذ القرار لديهن، كما أنّ العلاقة كانت إيجابية بين التمكين الإداري، واتخاذ القرار، كما أوصت الدراسة بتشجيع القيادات النسائية في الجامعات وإعطائهن الفرص في التمكين.

كما أجرت العزاز (1437هـ) دراسة بعنوان "التمكين الإداري وعلاقته بالإبداع لدى رؤساء الأقسام في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية"، هدفت للتعرّف على واقع التمكين الإداري لدى رؤساء الأقسام العلمية، والتعرّف على واقع الإبداع لديهم، ومعرفة العلاقة بين التمكين الإداري، والإبداع، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، والمنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، ومن أبرز النتائج أنّ واقع التمكين الإداري لدى رؤساء الأقسام العلمية جاء بدرجة متوسطة، وجاء واقع الإبداع بدرجة متوسطة كذلك، كما وجد أنّ هنالك علاقة طردية بين التمكين الإداري، والإبداع لدى رؤساء الأقسام العلمية.

وقامت الميزر (2017م) بإجراء دراسة بعنوان "المرأة السعودية من التهميش إلى التمكين في التعليم

والعمل"؛ حيث هدفت هذه الدراسة إلى استعراض تاريخ مسيرة تمكين المرأة السعودية في المجتمع السعودي عبر المئة سنة الأخيرة، ورصد مؤشرات تمكين المرأة السعودية تعليمياً، ورصد مؤشرات تمكين المرأة السعودية مهنياً، واستخدمت الباحثة المنهج النوعي، ومنهج تحليل المحتوى. وقد جاءت الدراسة بنتائج، من أهمها: أنّ الدين الإسلامي الحنيف رفع من مكانة المرأة، وأعطاها حقوقها، ومن أهمها حقّ التعليم والعمل. كما أظهرت نتائج الدراسة بأنّ الدولة السعودية أولت اهتماماً بالغاً بالمرأة؛ فأقرت لها حق التعليم، والعمل، والرعاية الاجتماعية والصحية، وحق التملك وإدارة الأعمال، وشغل الوظائف القيادية، وتعزيز دورها في مختلف المجالات. وقد تمّ تمكين المرأة السعودية لتحقيق الكثير من الإنجازات وإبراز شخصيتها. كما أظهرت نتيجة الدراسة أنّ تمكين المرأة السعودية في مجال التعليم والعمل تمّ بشكل تدريجي وصولاً إلى قمة الهرم التعليمي والوظيفي في المؤسسات التعليمية، وفي مؤسسات العمل؛ فوصلت إلى الوظائف العليا كنائب وزير، ومدير جامعة، وعضو مجلس الشورى.

وشملت الدراسات الأجنبية ثلاث دراسات، هي: دراسة راوات وبريتي (Rawat nad Preeti, 2012) التي بعنوان "التمكين الإداري والالتزام التنظيمي في المنظمات وأماكن العمل"؛ حيث هدفت الدراسة إلى التعرّف على العلاقة بين التمكين الإداري، والالتزام التنظيمي في أماكن العمل في المنظمات في سنغافورة، دراسة ميدانية طبقت على (133) موظفاً وموظفة، منهم (102) موظفاً و(31) موظفة واسْتُخدم المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك علاقة قوية بين التمكين الإداري، والالتزام التنظيمي في منظمات الأعمال.

وأجرى كافيه، وسامان (Kaveh and Saman, 2016) دراسة بعنوان "إدارة المعرفة وتمكين الموظف في مؤسسات التعليم العالي". هدفت الدراسة إلى التعرّف على العلاقة بين تمكين الموظف (الموظفة)، وإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، وأُستخدم المنهج الوصفي المسحي في الدراسة والاستبانة كأداة للدراسة. وطبقت الدراسة على مجتمع يتكون من (341) موظفاً وموظفة في مؤسسات التعليم العالي. وكانت أبرز نتائج الدراسة وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بين إدارة المعرفة، والتمكين الإداري.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- إنّ التمكين الإداري موضوع مهم، يتم من خلاله تجويد الأداء، وتنفيذ العمل بطريقة مناسبة؛ ومن ثمّ تحقيق الفعالية والكفاءة في الأداء، والإسهام في ارتقاء الموارد البشرية.
- تتضمن استراتيجية التمكين الإداري منح الصلاحيات، والسلطات، والحرية في الأداء، وتنفيذ العمل، من خلال المشاركة في صنع واتخاذ القرار من المستويات الإدارية الأقل لإعدادهم للصفوف الأولى في القيادة.
- تضمنت أبعاد التمكين للمرأة في قيادة المؤسسات الحكومية، ومنها الجامعات: التدريب، والتنمية المهنية، والتحفيز، وتفويض السلطة والصلاحيات، والمشاركة في اتخاذ القرار، وإعداد

الهياكل التنظيمية، واللوائح، والأنظمة التي تساعد في تطبيق استراتيجيات التمكين.

- للقيادات الجامعية: (رجالاً، ونساءً) دور مهم في تحقيق رؤى، ورسالات، وأهداف ووظائف تلك الجامعات.
- للمرأة دور مهم في خدمة المجتمع، من خلال مؤسساته عامة، والجامعات خاصة، وقد اتخذت المملكة العربية السعودية- منذ زمن مبكر سياسات- واستراتيجيات لذلك، من خلال خطط التنمية الخمسية المتعاقبة، ورؤية المملكة 2030 الحالية، وبرامجها، ومبادراتها، ومؤشرات الأداء فيها؛ وذلك لتمكينها ومشاركتها في قيادة المجتمع.
- رغم قلة التمكين الإداري للمرأة في مؤسسات المجتمع عامة؛ فإن رؤية المملكة 2030 أسهمت في تسريع عمليات التمكين لها، وأبرزها قرارات مهمة صدرت في هذا الاتجاه في بعض المؤسسات الحكومية، ومنها الجامعات؛ حيث صدرت قرارات تعيين وكيلات للجامعات، إضافة إلى وجود عميدات، ورئيسات أقسام.
- ظهرت أهمية تمكين المرأة في المناصب القيادية في الجامعات السعودية؛ من خلال حاجة الجامعات لمشاركتها في مواقع اتخاذ القرار- فيما يخصها- تحقيقاً لاحتياجاتها.
- استراتيجية تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية، تمثل استجابة لتحقيق المنافع المتبادلة بين إدارة الجامعة، والقيادات النسائية في إطار تحقيق متطلبات الجودة، واستعمال المهارات والمواهب المبرزة، من تلك القيادات والمشاركة في العمليات الرئيسية لإدارة الجامعات وفق اختصاصها تحقيقاً لحاجتها.
- إنّ تطبيق استراتيجية تمكين القيادات النسائية في الجامعات؛ يتطلب فهم مضامينها، وأبعادها، ومستوياتها، وعملياتها بما يمكّن من الاستفادة من الموارد البشرية النسائية بطريقة متوازنة مع القيادات الرجالية في الجامعات لقيادتها.
- عمليات واستراتيجيات التمكين الإداري تحتاج إلى مجموعة من المتطلبات الضرورية لمساعدة الجامعات في تحقيق غاياته، من أبرزها: دعم القيادات العليا، وتهيئة الموارد اللازمة، وجدية الجامعات بالمشاركة الفعلية، من خلال تفويض وتقاسم السلطة، ومنح الحريات للمستويات الإدارية المختلفة، وتطبيق الرقابة الذاتية، والتخطيط المنهجي، واستخدام نظم عالية الجودة، وإعطاء الثقة والتدريب، وتحسين عمليات الاتصال بين الإدارات، والاتجاه نحو البناء التنظيمي المرن.
- تُعدّ رؤية المملكة العربية السعودية 2030 خارطة طريق لأداء العمل في جميع المؤسسات الحكومية بالتكامل مع القطاع الخاص؛ إذ ركزت الرؤية على تمكين المرأة السعودية من خلال برامجها ومبادراتها، التي تتضمن تطبيق مجموعة المبادئ التي ترسم ملامح الحكومة الفاعلة في دعم تطبيق الشفافية، والمساءلة، والمحاسبية في إطار الحوكمة الإدارية.

- هدفت رؤية المملكة 2030 إلى رفع نسبة مشاركة المرأة السعودية على مستوى البرامج، والمبادرات، وقيادة المؤسسات من 22 إلى 30 في المئة، كما سعت الرؤية إلى تمكين المرأة في المناصب القيادية على مستوى الدولة، من خلال عضوية مجلس الشورى، والمناصب القيادية في الوزارات، والجامعات.
- أتت هذه الدارسة لإعداد وتقديم استراتيجية مقترحة؛ لتمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، في إطار دور الجامعات في تحقيق الرؤية؛ من خلال تطبيقها لأبرز استراتيجيات الرؤية، ومنها تمكين المرأة السعودية في قيادة المجتمع ومؤسساته بالمشاركة مع الرجل.
- أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى أهمية تمكين القيادات النسائية في الجامعات، وتحديد معوقاته وواقعه ومتطلبات تطبيقه، وعلاقته بالعملية الأكاديمية؛ ومن ثمّ دور التمكين في المشاركة بعمليات اتخاذ القرار ومنح الصلاحيات، وتقاسم السلطات.
- أظهرت نتائج الدراسات السابقة ضعف عمليات التمكين الإداري للمرأة بصفة عامة، وفي الجامعات السعودية خاصةً؛ مما تطلب دراسة الواقع بصورة دقيقة للخروج برؤية، واستراتيجية واضحة قابلة للتطبيق.
- جاءت هذه الدراسة استجابة لتوصيات الدراسات السابقة التي أوصت بقيام دراسات تحقق بناء استراتيجية، لتمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية.
- تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تطرقها لموضوع التمكين القيادي بصفة عامة، وتمكين القيادات النسائية خاصةً من حيث الهدف العام للدراسة إلاّ أنّها اختلفت مع تلك الدراسات في مجتمع الدراسة، حيث إنّ مجتمع الدراسة الحالية القيادات النسائية في الجامعات السعودية.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بلورة مشكلة الدراسة، وتكوين هيكلها التنظيمي، إضافة إلى بناء أداة الدراسة.
- تميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنّها قدمت استراتيجية مقترحة لتمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية، في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وهي تعتبر من الدراسات الرائدة في هذا المجال والموضوع وذلك- بحسب علم الباحث.

إجراءات الدراسة:

منهجية الدراسة:

اتّبعت الدراسة الحالية منهج البحث الوصفي المسحي، وكذلك منهج البحث النوعي الوثائقي؛ لتحقيق هدف الدراسة، وللإجابة على أسئلتها. وذلك بالارتكاز على بيانات ومعلومات كمية وكيفية.

مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على القيادات الأكاديمية (وكلاء ووكيلات الجامعات، والعمداء، والعميدات) في جامعات: الملك عبد العزيز، والملك سعود، والملك خالد، والإمام عبد الرحمن بن فيصل وجامعة حائل. وبلغ مجتمع الدراسة من خلال الواقع الفعلي للجامعات، وبحسب الإحصائيات الرسمية التي حصل عليها الباحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (1440/1439هـ) وفق الجدول رقم (1) من القيادات الأكاديمية الجامعية، منهم: (24) من الوكلاء، و(5) من الوكيلات، و(161) من العمداء، و(18) من العميدات.

جدول رقم (1): يوضح عدد أفراد مجتمع الدراسة.

الجامعة	وكلاء	وكيلات	عمداء	عميدات	المجموع
الملك عبد العزيز	6	1	37	1	45
الملك سعود	4	1	38	3	46
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل	5	1	23	10	39
الملك خالد	5	1	37	4	47
جامعة حائل	4	1	26	-	31
المجموع	**24**	**5**	**161**	**18**	**208**

وبعد توزيع أداة الدراسة على جميع أفراد المجتمع البالغ عددهم (208)، تمّ الحصول على (202) استجابة، بنسبة (97%)، موزعين وفقاً لمتغيرات الدراسة من كامل المجتمع؛ فأصبحوا هم أفراد الدراسة، والجدول رقم (2) يوضح ذلك:

جدول رقم (2): يوضح توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغيراتها.

المتغير	المستويات التصنيفية	التكرار	النسبة
الوظيفة القيادية	عميد / عميدة	178	88.1
	وكيل / وكيلة	24	11.9
	المجموع	202	100٪
الخبرة في مجال القيادة الجامعية	أقل من ثلاث سنوات	34	16.8
	من ثلاث سنوات إلى أقل من ست سنوات	56	27.7
	من ست سنوات إلى أقل من تسع سنوات	86	42.6
	تسع سنوات فأكثر	26	12.9
	المجموع	202	100٪
النوع	رجل	179	88.6
	امرأة	23	11.4
	المجموع	**202**	**100٪**

أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وفق هدف الدراسة، وأسئلتها، ومنهجها وموضوعها، إضافة إلى تنوع مجتمع الدراسة بحسب متغيراتها، ولملاءمتها للدراسة الحالية، وحدد مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي المتدرج كمقياس لعبارات أبعاد الاستبانة في محاورها. وقام الباحث بإعطاء وزن لبدائل الاستجابات: (عالية جداً = 5، عالية = 4، متوسطة = 3، ضعيفة = 2، ضعيفة جداً =1)، ثمّ صنف الباحث تلك الإجابات إلى خمس مستويات متساوية المدى، عن طريق المعادلة الآتية: **طول الفئة = (أكبر قيمة–أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس** = (5-1) ÷ 5= (0.80)، بحيث تكون على النحو التالي:

الموافقة بدرجة عالية جداً: من 4.21 إلى 5، الموافقة بدرجة عالية من 3.41 إلى 4.20، والموافقة بدرجة متوسطة من 2.61 إلى 3.40، والموافقة بدرجة ضعيفة من 1.81 إلى 2.60 والموافقة بدرجة ضعيفة جداً من 1 إلى 1.80.

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة وللتعرّف على ملاءمتها لقياس درجة تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية؛ قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين، والخبراء من ذوي الخبرة والاختصاص، وطلب إليهم دراسة الأداة، وإبداء الرأي العلمي فيها من حيث وضوح الفقرات (واضحة، غير واضحة)، والانتماء: (منتمية، غير منتمية)، والأهمية: (مهمة، غير مهمة)، ومدى وملاءمتها وانتمائها للمحاور. وقد عد الباحث نسبة اتفاق (81٪) مناسبة جداً للحكم على: قبول، أو حذف، أو تعديل عباراتها. وقام الباحث بتعديل عبارات الاستبانة، واستبعد العبارات غير المناسبة وتعديل موقعها.

ثبات أداة الدراسة (Reliability):

قد قام الباحث بحساب ثبات أداة الدراسة عن طريق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach, S Alpha (α))، عن طريق حساب درجة ثبات كل بعد من أبعاد الدراسة ومحاورها، وكذلك حساب قيمة الثبات الكلي لأداة الدراسة، وذلك للتأكد من ثباتها، وكانت درجة الثبات العام = (0.953).

متغيرات الدراسة:

تشتمل الدراسة على المتغيرات التالية:

- المتغيرات المستقلة، وتشمل: متغير الوظيفة القيادية، وله مستويان: (عميد/عميدة، وكيل جامعة / وكيلة جامعة). ومتغير الخبرة في مجال القيادة الجامعية، وله أربع مستويات: (أقل من ثلاث سنوات، من ثلاث سنوات إلى أقل من ست سنوات، من ست سنوات إلى أقل من تسع سنوات، تسع سنوات فأكثر).
- متغير النوع، وله مستويان: (رجل، امرأة).
- المتغيرات التابعة وتشمل درجة تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية: (المشاركة في صنع واتخاذ القرار، والعمل الجماعي، وفرق العمل، والمجالس العلمية واللجان، والحرية في الأداء، وتفويض

وتقاسم السلطة، والتحفيز والدافعية، والتدريب، والتأهيل، والتنمية، والاتصال والمعلومات.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق هدف الدراسة الرئيس وللإجابة على أسئلتها وتحليل البيانات التي جمعها الباحث، أُسْتُخدمتْ بعض الأساليب الإحصائية المناسبة، باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وفق برنامج (SPSS)، وذلك بعد أن تمّ ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، ثمّ استخرج الباحث النتائج بناءً على: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي الموزون (Weighted Mean)؛ المتوسط الحسابي (Mean)، (متوسط متوسطات العبارات)، الانحراف المعياري (Standard Deviation)؛ معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach, S Alpha (α))؛ تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

قام الباحث بعرض نتائج الدراسة التي تمّ التوصل إليها ومناقشتها بناءً على المنهجية العلمية التي استخدمها في الدراسة، بشقيها النظري، والميداني التطبيقي، وذلك بعد أن قام بجمع البيانات والمعلومات النوعية من خلال الرجوع إلى الوثائق، والمراجع، والمصادر الرسمية لموضوع الدراسة، إضافة إلى جمع البيانات والمعلومات الكمية بواسطة أداة الدراسة؛ حيث قام بعرضها ومناقشتها وفقاً لهدف الدراسة وأسئلتها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

ما متطلبات تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية؟ للإجابة على السؤال الأول قام الباحث بدراسة وتحليل الوثائق، والخطط الاستراتيجية، والبرامج، والمبادرات، والأدلة والهياكل التنظيمية المرتبطة بالموضوع كوثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وخطط التنمية الخمسية في المملكة، والتي بدأت في عام 1390هـ، إضافة إلى رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وبرامجها المتنوعة مثل برنامج التحول الوطني 2020 وأبرز مبادراتها، وأهدافها الاستراتيجية المرتبطة بتمكين المرأة السعودية، بالإضافة إلى دراسة وتحليل الهياكل التنظيمية، ومن ثمّ قام الباحث بالرجوع إلى المصادر والمراجع المتخصصة في موضوع الدراسة وتوصل إلى أبرز المتطلبات لتمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية.

ويمكن أن نحدد أبرز متطلبات تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية على النحو التالي:

- التزام القيادات الجامعية بدعم القيادات النسائية وتمكينهن، والجدية في تطبيق ذلك.
- تعزيز الثقة لدى القيادات النسائية في الجامعات السعودية، ليتمكّن من أداء أعمالهن، وإعطائهن الفرص المناسبة للمشاركة في عمليات صنع واتخاذ القرارات.

- بناء الهياكل التنظيمية في الجامعات السعودية بما يحقق تمكين القيادات النسائية، وتهيئة الوظائف القيادية لهن، وتوصيفها بما يتلاءم مع طبيعة أعمالهن.
- منح القيادات النسائية في الجامعات الحريات المناسبة، والالتزام، والتطوير الذاتي؛ ليتمكن من أداء أدوارهن في قيادة الجامعات.
- تطبيق اللامركزية ومنح القيادات النسائية السلطات والصلاحيات لتأدية أعمالهن، وفق مبادئ الشفافية، وفي إطار الحوكمة الإدارية.
- إيجاد نظم معلومات واتصالات تقنية فعالة؛ تسهم في تطبيق استراتيجية التمكين.
- تهيئة الموارد التنظيمية الملائمة التي تحتاجها استراتيجية التمكين، وإيجاد البيئة المناسبة لذلك، ونشر ثقافة مشاركة القيادات النسائية في قيادة الجامعات.
- تقديم برامج تدريبية لتطوير وتنمية القيادات النسائية، ودعم المواهب المتميزة، والالتزام بتدريبهن لممارسة أدوارهن الجديدة.
- اعتماد التخطيط المنهجي في صياغة الرؤى، والانفتاح على الأفكار الجديدة، ودعم الابتكار والإبداع.
- التركيز على النتائج من قبل القيادات الجامعية دون التدخل في تفصيلات العمل، وذلك من خلال الاتجاه نحو اللامركزية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

ما درجة تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في الجامعات؟

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لتقديرات أفراد الدراسة على أبعاد درجة تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (3):

جدول رقم (3): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على أبعاد درجة تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية.

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	المشاركة في صنع واتخاذ القرار	1.94	0.575	الأولى	ضعيفة
2	الاتصال والمعلومات	1.83	0.601	الثانية	ضعيفة
3	العمل الجماعي وفرق العمل والمجالس العلمية واللجان	1.81	0.609	الثالثة	ضعيفة
4	التحفيز والدافعية	1.80	0.629	الرابعة	ضعيفة جداً
5	التدريب والتأهيل والتنمية	1.76	0.576	الخامسة	ضعيفة جداً
6	الحرية في الأداء وتفويض وتقاسم السلطة	1.71	0.545	السادسة	ضعيفة جداً
درجة تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية		**1.81**	**0.498**		**ضعيفة**

يبين الجدول رقم (3) أنّ درجة تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية؛ جاءت بدرجة ضعيفة، وبمتوسط حسابي (1.81)، وانحراف معياري (0.498)؛ حيث جاء بُعد "المشاركة في صنع واتخاذ القرار"في المرتبة الأولى، بدرجة ضعيفة بمتوسط حسابي (1.94)، وانحراف معياري (0.575). وأتى بُعد "الاتصالات والمعلومات"بالمرتبة الثانية بدرجة ضعيفة، بمتوسط حسابي (1.83) وانحراف معياري (0.601)، وبُعد "العمل الجماعي وفرق العمل والمجالس العلمية "ثالثاً، بدرجة ضعيفة كذلك، وبمتوسط حسابي (1.81)، وانحراف معياري (0.609)، ثمّ بُعد "التحفيز والدافعية" رابعاً وبدرجة ضعيفة جداً، بمتوسط حسابي بلغ (1.80)، وانحراف معياري (0.629)، كما جاء بُعد "التدريب والتأهيل والتنمية"خامساً، بدرجة ضعيفة جداً بمتوسط حسابي (1.76) وانحراف معياري (0.576) تلاه في المرتبة السادسة بُعد "الحرية في الأداء وتفويض وتقاسم السلطة"بدرجة ضعيفة جداً، وبمتوسط حسابي (1.71)، وانحراف معياري (0.545).

تشير هذه النتيجة إلى أنّ درجة تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية كما تراها القيادات الأكاديمية في الجامعات؛ تتم بدرجة ضعيفة؛ حيث يرى هؤلاء القيادات أنّ واقع درجة تمكين المرأة في الجامعات السعودية في المناصب القيادية والممارسات الإدارية التي تشمل المشاركة في صنع واتخاذ القرار، والعمل الجماعي، والإسهام في فرق العمل، وعضوية المجالس العلمية واللجان، والحرية الإدارية في الأداء، وتفويض وتقاسم السلطة، وكذلك التحفيز والدافعية، وإعادة التأهيل والتنمية والتدريب، وتوفير نظم اتصالات وقواعد معلومات، وبيانات؛ يتم بدرجة ضعيفة!!!

وهذه النتيجة لا ترتقي للتطلعات والتوقعات من مشاركة المرأة السعودية للرجل في قيادة التعليم الجامعي والجامعات من خلال تمكينهن في المناصب القيادية. وخاصة أنّ جميع التوجهات الوطنية، والرؤى، ومتطلبات الواقع، والتطلعات، والتوقعات تسعى لتمكين المرأة السعودية في قيادة الجامعات وإدارتها؛ فمن خلال الدور المحوري لمؤسسات التعليم العالي عامةً، والجامعات خاصة في تحقيق أهداف النظام التعليمي والذي يسعى إلى خدمة المجتمع؛ يأتي دور القيادات العليا في الجامعات لقيادة الابتكار، والإبداع، والتغير المرتبط بالمستقبل في ضوء مفهوم "مجتمع المعرفة". ولا يتأتى ذلك إلاّ من خلال تطبيق استراتيجيات وتوجهات ومداخل ومفاهيم حديثة في القيادة والإدارة الجامعية؛ إذ يتم من خلالها تمكين وإعداد الموارد والكوادر البشرية المؤهلة دون تفريق في النوع الاجتماعي، وذلك حتى تتحقق رؤى ورسالات وأهداف الجامعات، في إطار تحقيق وظائفها التعليمية، والبحثية، والمجتمعية، وهذا لن يتم دون مشاركة المرأة السعودية في قيادة الجامعات.

وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة وجود بعض المشكلات الأكاديمية والإدارية والتنظيمية تتعلق بضعف تمكين المرأة في قيادة الجامعات عامة والجامعات السعودية خاصة؛ حيث أظهرت تلك الدراسات قلة تمثيل المرأة في اللجان والمجالس وضعف مشاركتها في عمليات اتخاذ القرار؛ ومن ثمّ تأخر

تمكينهـا في المناصـب القياديـة، وقلـة السـلطات والصـلاحيات الممنوحـة لهـا، إضـافة إلى المركزيـة في العمل، وقلة التدريب والتنمية وإعادة التأهيل لهن لتبؤ تلك المناصب القيادية والمشاركة فيها.

وقد جاءت نتائج بعض الدراسات متوافقة مع نتيجة الدراسة الحالية بصفة عامة إلاّ أنّها لا تتفق معهـا في الدرجـة؛ فجـاءت نتـائج دراسـة كـل مـن القضـاة والطراونـة (2011م)، ودراسـة الطـريس (1435هـ)، ودراسة الـراجح (1436هـ)، ودراسة الحميميدي (1436هـ)، ودراسة العزاز (1437هـ) بأنّ تمكين القيادات النسائية جاء بدرجة متوسطة. أمّا نتيجة دراسة الحميضي (1436هـ) فجاءت بدرجة عالية، أمّا نتيجة الدراسة الحالية ومن خلال أبعادها الستة؛ فجاءت بأنّ درجة تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية بدرجة ضعيفة مختلفة من نتائج تلك الدراسات.

وهذه النتيجة- في رأي الباحث- تستلزم الاتجاه نحو استراتيجية وطنية لتمكين القيادات النسائية في الجامعـات السـعودية؛ فالحاجـة ملحـة إلى اسـتثمار الطاقـات الأكاديميـة النسـائية الموجـودة في تلـك الجامعات وتمكينها في مناصب قيادية؛ تستطيع من خلالها العمل مباشرة دون مركزية أو قيود، فتؤدي تلك القيادات مهام عملها كمديرة جامعة، ووكيلة جامعة، وعميدة، ووكيلة عمادة، ورئيسة قسم علمي، فتشارك في صنع واتخاذ القرارات وتتقاسم السلطات والصلاحيات، وبذلك فهي تسهم في قيادة تلك المؤسسات المهمة في المجتمع ولا يمكن أن يتم ذلك إلاّ من خلال تطبيق استراتيجيات التمكين، وبناء استراتيجية مبنية على أسس علمية. وهذه الحاجة دعت إلى بناء استراتيجية لتمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية، أكدتها نتائج الدراسات السابقة، وأكدتها نتيجة الدراسة الميدانية للدراسة الحالية ومتطلباتها، ويدعم ذلك أنّ هذه الدراسة تأتي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، والتي أكدت على تمكين المرأة السعودية، ورفع نسبة مشاركتها إلى 30% في المناصب والأعمال القيادية في مؤسسات المجتمع.

وقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لتقديرات أفراد الدراسة على أبعاد درجة تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية بالتفصيل؛ حيث كانت على النحو التالي:

البعد الأول: المشاركة في صنع واتخاذ القرار

جدول رقم (4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات بُعد المشاركة في صنع واتخاذ القرار.

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	تشارك القيادات النسائية في صياغة رؤية ورسالة الجامعة، وتسهم في عمليات:التخطيط،وصياغة الأهداف،والغايات العليا للجامعة.	2.06	0.713	الأولى	ضعيفة
2	تشارك القيادات النسائية في عمليات صنع واتخاذ القرارات على مستوى الجامعة.	1.98	0.740	الثانية	ضعيفة

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
3	تمكن القيادات النسائية من اتخاذ القرارات المتعلقة بمجالات اختصاصهن دون الرجوع إلى القيادات الرجالية.	1.86	0.715	الرابعة	ضعيفة
4	تتاح للقيادات النسائية القيام بمتابعة تأثير القرارات بعد التنفيذ وفق اختصاصهن ومجالات عملهن.	1.87	0.771	الثالثة	ضعيفة
المتوسط العام لبعد المشاركة في صنع واتخاذ القرار		**1.94**	**0.575**		**ضعيفة**

وهذا يؤكد ضعف مشاركة القيادات النسائية في الجامعات السعودية في عمليات صنع واتخاذ القرارات، واتفقت هذه النتيجة في الاتجاه مع نتيجة دراسة المهنا (1434هـ)، ودراسة الراجح (1436هـ)، واختلفت معها في الدرجة، كما اختلفت مع نتيجة دراسة الحميضي (1436هـ) في الاتجاه والدرجة.

البعد الثاني: العمل الجماعي، وفرق العمل، والمجالس العلمية، واللجان

جدول رقم (5): يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات بُعد العمل الجماعي وفرق العمل والمجالس العلمية واللجان.

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	تتاح للقيادات النسائية الفرص لانضمامهن إلى فرق العمل واللجان في إطار العمل الجماعي في الجامعة.	1.70	0.775	الرابعة	ضعيفة جداً
2	يتضمن مجلس الجامعة والمجلس العلمي واللجان المهمة؛ عضوات من القيادات النسائية.	1.80	0.742	الثالثة	ضعيفة جداً
3	تسهم القيادات النسائية في إدارة اللجان والانضمام لعضويتها على مستوى الجامعة.	1.83	0.720	الثانية	ضعيفة
4	تمتلك القيادات النسائية المهارات اللازمة لإدارة للجان وفرق العمل والمشاركة في أعمالها.	1.91	0.688	الأولى	ضعيفة
المتوسط العام لبعد العمل الجماعي وفرق العمل والمجالس العلمية واللجان		**1.81**	**0.609**		**ضعيفة**

وهذه النتيجة تظهر ضعف مشاركة القيادات النسائية في الجامعات، ضمن العمل الجماعي، وفرق العمل، والمجالس العلمية، واللجان، مما أدى إلى ضعف إعدادهن، ومن ثمّ قلة تمكينهم في المناصب القيادية في الجامعات. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الطخيس (1435هـ)، ودراسة المهنا (1434هـ) في الاتجاه، من حيث القلة، واختلفت معها في المستوى من حيث درجة الضعف.

البعد الثالث: الحرية في الأداء، وتفويض السلطة

جدول رقم (6): يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات بُعد الحرية في الأداء وتفويض وتقاسم السلطة.

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	تعطي القيادات النسائية في الجامعة السلطات والصلاحيات المناسبة لأداء أعمالهن.	1.63	0.757	الرابعة	ضعيفة جداً
2	تتناسب السلطات المعطاة للقيادات النسائية مع المسؤوليات المناطة بهن.	1.71	0.683	الثالثة	ضعيفة جداً
3	تتضمن الأنظمة واللوائح والتعليمات في الجامعات؛ مشاركة القيادات النسائية للمسؤوليات والسلطات والصلاحيات مع القيادات الرجالية.	1.78	0.592	الثانية	ضعيفة جداً
4	تتاح للقيادات النسائية الحرية في اختيار طرق العمل التي تناسبهن باستقلالية.	1.83	0.632	الأولى	ضعيفة
المتوسط العام لبعد الحرية في الأداء وتفويض السلطة		**1.71**	**0.545**		**ضعيفة جداً**

وتوضح هذه النتيجة أنّ درجة وواقع الحرية في الأداء وتفويض السلطات للقيادات النسائية في الجامعات السعودية ضعيفة جداً، وهذا الواقع لا يحقق التطلعات المأمولة من مشاركة المرأة السعودية في قيادة الجامعات وتحقيق رؤاها، ورسالاتها، وأهدافها؛ وفق الاستراتيجيات والخطط الوطنية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الطخيس (1435هـ)، ودراسة الراجح (1436هـ)؛ حيث أشارت نتائج تلك الدراستين إلى أنّ واقع إلى محدودية الصلاحيات وقلة الفرص المتاحة للمشاركة في السلطة وتفويضها، إلاّ أنّ الدراسة الحالية أكدت على ضعف الحرية في الأدوار وتفويض وتقاسم السلطة.

البعد الرابع: التحفيز والدافعية

جدول رقم (7): يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات بُعد التحفيز والدافعية.

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	تسهم الأنظمة واللوائح والتعليمات في تطوير مهارات القيادات النسائية في الجامعات.	1.63	0.763	الرابعة	ضعيفة جداً
2	تطبق الجامعة أنظمة للحوافز؛ تشجع القيادات النسائية والقيادات الرجالية على المبادرة والابتكار دون النظر إلى النوع الاجتماعي.	1.84	0.765	الثالثة	ضعيفة
3	تتوافر لدى القيادات النسائية الدافعية للإسهام في تحقيق رؤية ورسالة وأهداف الجامعة.	1.87	0.775	الأولى	ضعيفة
4	توفر إدارة الجامعة مناخ العمل الملائم، وتنمي السلوك الإبداعي لدى القيادات النسائية المتميزة.	1.85	0.725	الثانية	ضعيفة
المتوسط العام لبعد التحفيز والدافعية		**1.80**	**0.629**		**ضعيفة جداً**

تبين هذه النتيجة أنّ درجة التحفيز والدافعية للقيادات النسائية في الجامعات السعودية متدنية جداً، مما يؤثر على مستوى أدائهن، ويقلل من تمكينهن في الأعمال القيادية مما يضعف مشاركة المرأة في هذه المؤسسات التعليمية المهمة، ويعطل دورهن في خدمة المجتمع. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نورة المهنا (1434هـ) في ضعف التحفيز والدافعية، ودراسة الراجح (1436هـ) كذلك.

البعد الخامس: التدريب والتأهيل والتنمية

جدول رقم (8): يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات: بُعد التدريب، والتأهيل، والتنمية.

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	تضع الجامعة خطط لتدريب، وتأهيل، وتنمية قدرات ومهارات القيادات النسائية وإعدادهن وتمكينهن.	1.55	0.753	الرابعة	ضعيفة جداً
2	تحدد الاحتياجات التدريبية للقيادات النسائية في الجامعة وفق: أساليب، وإجراءات حديثة ومتطورة.	1.76	0.737	الثالثة	ضعيفة جداً
3	تُؤهل وتُدرب القيادات النسائية وتُنمي مهاراتهن قبل تكليفهن بالعمل من خلال برامج تدريبية داخلية وخارجية.	1.82	0.624	الثانية	ضعيفة
4	تشجع إدارة الجامعة القيادات النسائية على تبادل الخبرات مع المتخصصين والمتخصصات من داخل الجامعة وخارجها.	1.93	0.661	الأولى	ضعيفة
المتوسط العام لبعد التدريب والتأهيل والتنمية		**1.76**	**0.576**		**ضعيفة جداً**

توضح هذه النتيجة أنّ درجة التدريب، والتأهيل، والتنمية للقيادات النسائية في الجامعات السعودية ضعيفة جداً من حيث الخطط وتحديد الاحتياجات، وتنمية المهارات، والتدريب، وتبادل الخبرات؛ مما يستدعي إعادة النظر في السياسات المتبعة لدى الجامعات في هذا الجانب سعياً لتمكين تلك القيادات من الإسهام في قيادة الجامعات السعودية، وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وبرامجها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزهراني (2015م) فيما يتعلق بتوفير المتطلبات الأكاديمية لتنمية مهارات القيادات النسائية في الجامعات وكذلك دراسة الراجح (1436هـ) في هذا البعد، إلاّ أنّها اختلفت معها في الدرجة حيث جاءت النتيجة في هذه الدراسة بدرجة ضعيفة جداً.

البعد السادس: الاتصالات والمعلومات

جدول رقم (9): يوضح المتوسطات الحسابية؛ والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات بُعد الاتصالات والمعلومات.

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	توفر الجامعة نظام اتصالات دقيق وفّعال؛ يسهل نقل المعلومات والتواصل بين وحدات الجامعة، وبين المستويات الإدارية للقيادات	1.69	0.789	الرابعة	ضعيفة جداً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
	الرجالية والنسائية.				
2	وجود هيكل تنظيمي واضح في الجامعة، متسلسل ومترابط يبين المسؤوليات، والسلطات، والصلاحيات لقيادات الجامعة الرجالية والنسائية.	1.88	0.712	الثانية	ضعيفة
3	تُوفر الجامعة قواعد معلومات وبيانات متجددة؛ تسهم في أداء وإنجاز الأعمال بدقة وسرعة ووضوح.	1.89	0.678	الأولى	ضعيفة
4	تبادل المعرفة والمعلومات بين القيادات الجامعية من الرجال والنساء، بشفافية ووضوح في إطار الحوكمة الإدارية.	1.82	0.660	الثالثة	ضعيفة
المتوسط العام لبعد الاتصالات والمعلومات		**1.83**	**0.601**	**–**	**ضعيفة**

تظهر نتيجة بُعد الاتصالات والمعلومات ضعف توافر نظم اتصالات دقيقة وفعالة، إضافة إلى قلة وجود هياكل تنظيمية واضحة؛ تبين المسؤوليات، والسلطات، وخطوط الاتصال، بالإضافة إلى توافر قواعد معلومات لكن بدرجة ضعيفة؛ مما يبطئ عملية تبادل المعلومات بين القيادات الجامعية. وتميزت الدراسة الحالية بقياس هذا البُعد ومناقشته، حيث لم تطرحه الدراسات السابقة – بحسب علم الباحث – رغم أهميته في تأهيل وتمكين القيادات الجامعية النسائية، إلاّ أنّ نتائج دراسة (Kaveh, Saman, 2016) أوضحت وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بين إدارة المعرفة والتمكين الإداري، وهذا يتفق مع ما جاءت به الدراسة الحالية في بُعد الاتصالات والمعلومات المتضمن؛ تبادل المعرفة والمعلومات بين القيادات الجامعية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

ما أبرز توجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030، تجاه تمكين القيادات النسائية السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بدراسة وتحليل وثائق رؤية المملكة العربية السعودية 2030؛ حيث تضمنت مجموعة من البرامج، والمبادرات، والأهداف الاستراتيجية؛ استنتج منها مجموعة من التوجهات.

وجاءت التوجهات العامة لرؤية المملكة العربية السعودية في إطار منطلقاتها، وركائزها، وأهدافها الاستراتيجية مستندة في خططها التنفيذية على برامجها المتنوعة ومبادراتها؛ إذ يمثل برنامج التحول الوطني 2020 مرتكزاً مهماً في تحقيق الرؤية، وما يسانده من برامج ومبادرات. وفي مجال المرأة ركزت الرؤية على تمكين المرأة السعودية ووضعها في المقدمة؛ ذلك انطلاقاً من كون المرأة تمثل نصف المجتمع السعودي تقريباً، وعليها واجبات وطنية مناطة بها؛ إذ لديها المؤهلات والإمكانيات التي تؤهلها وتمكنها من الإسهام في بناء المجتمع والمشاركة في عمليات التنمية؛ يأتي ذلك انطلاقاً من خلال ما حققته من إنجازات على المستوى العلمي والتعليمي وتزايد أعداد من حصلن على التأهيل العلمي من الإناث في جميع

المستويات والتخصصات وتم استخلاص أبرز توجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في تمكين المرأة السعودية وهي:

– إنّ رؤية المملكة 2030 رفعت من مكانة المرأة السعودية بدرجة عالية.

– تهدف الرؤية إلى رفع نسبة مشاركة المرأة السعودية في سوق العمل من 22 إلى 30 في المئة.

– اهتمت الرؤية بالمرأة السعودية على مستوى البرامج والمبادرات، ومنها برامج الدعم والتمكين.

– دعم ومشاركة المرأة في التنمية الاقتصادية ودخولها سوق العمل من خلا توفير بيئة عمل مناسبة تحفظ لها خصوصيتها وتضمن لها حقوقها من خلال آليات وتشريعات برامج عمل المرأة.

– العمل على إيجاد قطاعات العمل الجديدة التي تخدم المرأة عبر تطوير وتأهيل ودعم الكوادر البشرية النسائية لتلبية احتياجات سوق العمل.

– إنّ رؤية المملكة 2030 سعت إلى تمكين المرأة في المناصب القيادية على مستوى الدولة ومنها: مجلس الشورى والمناصب القيادية في الوزارات والجامعات والمناصب الخارجية.

– تعزيز دور المرأة السعودية حوارياً حيال القضايا الوطنية والاجتماعية الخاصة بها.

– دعم مشاركة المرأة السعودية من خلال تمكينها على جميع المستويات السياسية والاقتصادية والاجتماعية ومساهمتها في قيادة التغيير.

– تحفيز أدوار المرأة وتعزيزها في مجالات ريادة الأعمال والقيادة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها:

"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد الدراسة حول درجة تمكين القيادة النسائية في الجامعات السعودية، وفقاً لمتغيرات: (الوظيفة القيادية، الخبرة في مجال القيادة الجامعية، النوع)؟"

تمّ حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية، وتحليل التباين الأحادي "(One Way ANOVA)، واختبار "ت: Independent Sample T-test "، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (10): يوضح التكرارات، والمتوسطات الحسابية، ونتائج تحليل التباين الأحادي، واختبار ت لدرجة تمكين القيادة النسائية في الجامعات السعودية؛ تعزى لمتغيرات: (الوظيفة، الخبرة، النوع).

المتغير	المستويات التصنيفية	العدد	المتوسطات الحسابية	قيمة الاختبار	الدلالة الإحصائية
الوظيفة	وكيل جامعة / وكيلة جامعة	24	1.90	ت = (-0.909)	0.364
	عميد / عميدة	24	1.90		
الخبرة	أقل من ثلاث سنوات	34	2.00	ف= (2.085)	0.104
	من ثلاث سنوات إلى أقل من ست سنوات	56	1.80		
	من ست سنوات إلى أقل من تسع سنوات	86	1.77		
	تسع سنوات فأكثر	26	1.75		

المتغير	المستويات التصنيفية	العدد	المتوسطات الحسابية	قيمة الاختبار	الدلالة الإحصائية
النوع	رجل	179	1.80	ت = (-0.917)	0.530
	امرأة	23	1.90		

يتضح من الجدول رقم (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل بين المتوسطات الحسابية في إجابات أفراد الدراسة، حول درجة تمكين القيادة النسائية في الجامعات السعودية وفقاً لمتغيرات الوظيفة القيادية، الخبرة في مجال القيادة الجامعية، والنوع لدى المستجيبين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: (الاستراتيجية المقترحة)

ما الاستراتيجية المقترحة لتمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية، في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

وللإجابة على هذا السؤال ولتحقيق هدف الدراسة الرئيس؛ تمّ تقديم الاستراتيجية المقترحة التالية:

الواقع أنّ هناك دوراً محورياً لمؤسسات التعليم العالي عامةً والجامعات خاصةً في تحقيق أهداف النظام التعليمي؛ حيث تُعد الجامعات السعودية من أهم أدوات التنمية في جوانبها الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية، وكذلك للقيادات العليا دور مهم في تحقيق رؤى، ورسالات، وأهداف تلك الجامعات؛ ومن هنا ظهرت أهمية إعداد الكوادر البشرية المؤهلة وتمكينها، إذ تتوقف كفاءة وفاعلية الجامعات في إنجاز وظائفها وتحقيق أهدافها وتميزها ونجاحها على كفاءة أداء أعضائها وقياداتها؛ ذلك انطلاقاً من تطبيق الاستراتيجيات، والتوجهات، والمداخل، والمفاهيم الحديثة في القيادة الإدارية ومنها استراتيجية التمكين.

وحيث إنّ للعنصر النسائي أهمية في قيادة مؤسسات المجتمع، ومنها الجامعات؛ جاء دور تعزيز وصول المرأة إلى المناصب القيادية انطلاقاً من أنّ ديننا الإسلامي الحنيف رفع من مكانتها وأعطاها حقوقها في تشريعاته، لذا أولت المملكة العربية السعودية في سياستها وأنظمتها الاهتمام بتعليمها وتمكينها في الوظائف القيادية؛ ذلك من خلال خطط التنمية المتعاقبة، وصولاً إلى رؤية المملكة العربية السعودية 2030، والتي بلورت ذلك الاهتمام من خلال برامجها، وأهدافها الاستراتيجية، ومبادراتها التي أكدت على تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية، ورفع نسبة مشاركتها إلى 30%.

وقدمت الاستراتيجية من خلال نتائج هذه الدراسة العلمية بشقيها النظري، والتطبيقي، حيث تمّ معرفة درجة واقع تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية، ودراسة وتحليل وثائق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 والتعرّف على أبرز توجهات الرؤية، وتحديد متطلبات تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية، وبناءً على ذلك، تمّ بناء الاستراتيجية المقترحة وتقديمها في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، كما تمت الاستفادة من بعض الجهات المعنية بموضوع الدراسة مثل: وزارة

التعليم ووزارة الخدمة المدنية ومكاتب التحول الوطني، وتحقيق الرؤية، وكذلك الجامعات. وقد تمّ تحكيم الاستراتيجية المقترحة تحكيماً علمياً من خلال خبراء متخصصين في الجامعات، وبعض الوزارات ذات الاختصاص بموضوع الدراسة. واشتملت الاستراتيجية على:

- وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.
- خطط التنمية في المملكة العربية السعودية بدءًا من الخطة الخمسية الأولى، وحتى العاشرة.
- رؤية المملكة العربية السعودية 2030
- برنامج التحول الوطني 2020، وخاصة ما يتعلق بتمكين المرأة.
- برنامج الملك سلمان لتنمية الموارد البشرية.
- الخطة الاستراتيجية للتعليم العالي (آفاق).
- الخطط الاستراتيجية للجامعات السعودية.
- الاتجاهات الحديثة في القيادة، والإدارة، والمتعلقة باستراتيجيات التمكين.
- نتائج الدراسات السابقة المتعلقة والدراسة الحالية.

أولاً: منطلقات ومصادر بناء الاستراتيجية

ثانياً: مراحل بناء الاستراتيجية

تمّ بناء الاستراتيجية المقترحة وفق عدة مراحل رئيسة باتجاه تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية، بالاستناد إلى أبرز توجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030، كالآتي:

المرحلة الأولى: المسح النظري

تكوين خلفية نظرية علمية عن التمكين بصفة عامة، وتمكين المرأة والقيادات النسائية من خلال:

- الإطلاع على أدبيات التمكين القيادي والإداري، واستراتيجيات التمكين بصفة عامة، وتمكين المرأة والقيادات النسائية، والأطر النظرية لذلك؛ ومن ثمّ تحليلها.
- استعراض الدراسات السابقة والاستفادة من نتائجها في الدراسة الحالية.
- الإطلاع على الخطط الاستراتيجية للجامعات محل الدراسة، والاستفادة منها في معرفة نقاط القوة والضعف، والفرص، والتحديات في البيئة الداخلية والبيئة الخارجية؛ ومن ثمّ الاستفادة منها في تحليل SWOT، ومراحل البناء الاستراتيجي للدراسة الحالية.

المرحلة الثاني: المسح الميداني

حيث شملت بناء أدوات الدراسة، وتحكيمها، وتطبيقها، وتحليل وتفسير نتائجها.

المرحلة الثالثة: مرحلة البناء الاستراتيجي، وتشمل:

1- مرحلة التحليل الاستراتيجي:

وتتضمن تطبيق استخدام أداة التحليل الاستراتيجي SWOT على البيانات والمعلومات التي تمّ جمعها في الإطار النظري للدراسة؛ ومن ثمّ الكشف عن: نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية، والفرص، والتحديات في البيئة الخارجية؛ وذلك لتحديد الفجوة بين واقع الجامعات السعودية في تمكين القيادات

النسائية، وتحقيق المأمول مستقبلاً، في إطار وضع الخطة الاستراتيجية المقترحة.

التحليل الاستراتيجي SWOT لنقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية والفرص والتحديات في البيئة الخارجية للجامعات السعودية وفقاً لنتائج الدراسة الميدانية.

نقاط القوة	نقاط الضعف
– ديننا الإسلامي رفع من مكانة المرأة، وأعطاها حقوقها. – رؤية المملكة 2030 واهتمامها بالمرأة وتمكينها. – تحقيق المرأة السعودية المنجزات العلمية والعملية. – تزايد وتنامي دور المرأة السعودية، ووصولها إلى مناصب قيادية، ووزارية، وعضوية مجلس الشورى. – أهمية دور المرأة في المجتمع وتكاملها مع الرجل.	– ضعف مشاركة القيادات النسائية في صنع واتخاذ القرارات. – ضعف مشاركتها في العمل الجماعي، وفرق العمل، والمجالس العلمية. – ضعف الحرية في الأداء وتفويض وتقاسم السلطة. – ضعف التحفيز والدافعية، والتدريب، والتأهيل والتنمية. – ضعف نظم وقواعد المعلومات والاتصال في الجامعات.
الفرص	**التحديات**
– رؤية المملكة K2030 وما تتضمنه من برامج، ومبادرات، وأهداف استراتيجية تدعم تمكين المرأة السعودية. – برنامج التحول الوطني 2020 وخططه الاستراتيجية. – برنامج الملك سلمان لتنمية الموارد البشرية. – بروز مفهوم التمكين الإداري والقيادي كأحد أهم المداخل والاتجاهات الحديثة. – اهتمام وزارة التعليم والجامعات السعودية بتمكين القيادات النسائية في المناصب العليا فيها.	– قلة البرامج التدريبية لتمكين القيادات النسائية في الجامعات. – ضعف التحفيز والدافعية، لتمكين القيادات النسائية في الجامعات. – ضعف نظم الاتصالات والمعلومات في الجامعات؛ مما يؤثر على تطبيق التمكين الإداري. – المركزية وقلة تفويض السلطات في الجامعات. – ضعف استثمار الطاقات النسائية الموجودة في الجامعات.

2 – مرحلة تحديد القضايا الاستراتيجية:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها من خلال تحليل SWOT، فإنّ أبرز القضايا الاستراتيجية التي لها تأثير في بناء الاستراتيجية المقترحة لتمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية، هي:

– اتخاذ رؤية المملكة العربية السعودية 2030 خارطة طريق لتمكين المرأة السعودية من خلال البرامج والمبادرات التي تضمنتها.

– دعم مشاركة القيادات النسائية في الجامعات السعودية في صنع واتخاذ القرارات وتحفيزهم.

– تعزيز دور القيادات النسائية في قيادة الجامعات السعودية، من خلال تدريبهن، وتنمية مهارتهن، وتأهيلهن، وتمكينهن في المناصب العليا.

– توفير نظم وقواعد المعلومات المناسبة في الجامعات السعودية لتسهيل تطبيق استراتيجية التمكين.

– تطوير اللوائح والأنظمة، بما يفي تمكين القيادات النسائية ومشاركتهن في العمل الجماعي، وفرق العمل، وفي المجالس العلمية.

– تعزيز الحرية في الأداء وتفويض وتقاسم السلطة بين النوعين الاجتماعيين من القيادات في الجامعات السعودية.

ثالثاً: مرحلة تصميم وصياغة الاستراتيجية

وتشمل تحديد الرؤية، وصياغة الرسالة، وتحديد القيم، ووضع الأهداف الاستراتيجية، وتمّ صياغتها كما يلي:

أ – الرؤية: قيادات نسائية مُمكنة في المناصب العليا بالجامعات السعودية.

ب – الرسالة: تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية، من خلال استراتيجية تقوم على أبرز توجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

ج – القيم: وتشمل التمكين – التميز – الحرية في الأداء – اللامركزية – الشفافية – تطبيق الحوكمة – الثقة – التشاركية – الوعي المجتمعي.

د – الأهداف الاستراتيجية:

- دعم القيادات العليا في الجامعات السعودية؛ لتمكين القيادات النسائية، ومشاركتهن في إدارتها.
- تعزيز دور القيادات النسائية في الجامعات، من خلال تدريسهن، وتأهيلهن، وتنمية مهاراتهن.
- الإسهام في تطوير البيئة الداخلية في الجامعات السعودية، ونشر ثقافة التمكين كمدخل أو اتجاه إداري حديث؛ يسهم في تحقيق أهداف الجامعات.
- تعزيز الممارسات المتعلقة بحرية الأداء، وتفويض وتقاسم السلطات والصلاحيات من المستويات القيادية العليا إلى الأدنى لتحقيق استراتيجية التمكين.
- دعم وتعزيز العمل الجماعي وفرق العمل، والمشاركة في المجالس العلمية بين النوعين الاجتماعيين من القيادات الرجالية، والنسائية.
- تطوير نظم وقواعد المعلومات ووسائل وطرق الاتصال في الجامعات.
- تعزيز التحفيز والدافعية للقيادات عامةً والقيادات النسائية خاصةً في الجامعات السعودية، وفق مبادئ الشفافية وفي إطار الحوكمة الإدارية.

رابعاً: مرحلة تنفيذ الاستراتيجية

ويأتي تنفيذ هذه المرحلة عند موافقة المستويات القيادية العليا في الجامعات على تطبيق الاستراتيجية المقترحة، وتحويلها إلى ممارسات فعلية ملموسة؛ تتضمن مجموعة من النشاطات والفعاليات لتنفيذ الاستراتيجية، بحيث يتم تحويلها إلى خطط تشغيلية تنفيذية، من خلال مجموعة من: المبادرات، والبرامج، والآليات لكل هدف استراتيجي، ومن ثمّ العمل على تحقيق الرؤية، والرسالة، والقيم المعتمدة؛ فتصبح الاستراتيجية جزءاً من الخطة الاستراتيجية لكل جامعة.

خامساً: مرحلة المتابعة والتقويم

تعدّ هذه المرحلة ذات أهمية كبرى في نجاح تطبيق الاستراتيجية، لتحقيق أهدافها بها، حيث تتّسم بالاستمرارية، وتهدف إلى:

- المتابعة والتأكد من أنّ كل هدف استراتيجي قد تحقق وفقاً للمبادرات، والبرامج، والآليات المعدة له.

- متابعة الأهداف الاستراتيجية واتخاذ الإجراءات التصحيحية عند انحرافها، والعمل على إيجاد التغذية الراجعة المناسبة.
- متابعة المتغيرات في البيئة الخارجية للحفاظ على ملائمة الاستراتيجية للواقع، وذلك من حيث المستوى:
  - المتابعة على المستوى الاستراتيجي.
  - المتابعة على المستوى التكتيكي.
  - المتابعة على المستوى التشغيلي.

  ومن حيث التوقيت:
  - متابعة سابقة.
  - بمتابعة متزامنة.
  - متابعة لاحقة.
- التقويم: ويتضمن مجموعة من المعايير لتقويم تطبيق الاستراتيجية، وللتأكد من تحقيقها للأهداف، ومعرفة نقاط القوة والضعف، وتقديم التغذية الراجعة، وهذه المعايير تشمل: (الواقعية- الاستمرارية- المرونة- التنسيق- الكفاءة والفاعلية- الالتزام)

سادساً: المعوقات المحتملة التي قد تحول دون تطبيق الاستراتيجية

- قلّة اهتمام القيادات العليا لتطبيق الاستراتيجية.
- قصور تطبيق المبادرات والبرامج والآليات التي تضمنتها الاستراتيجية.
- العوائق المادية.
- ضعف الوعي بأهمية الاستراتيجية.
- وجود مقاومة لتطبيق الاستراتيجية.
- نقص التدريب على تطبيق الاستراتيجية.

سابعاً: متطلبات تطبيق الاستراتيجية وتتضمن:

- اقتناع القيادات الجامعية بالاستراتيجية ودعم تطبيقها.
- توافر المتطلبات المادية المعينة على تطبيق الاستراتيجية.
- نشر ثقافة تدعم تطبيق الاستراتيجية.
- دعم البرامج التدريبية للإسهام في تطبيق الاستراتيجية.
- تطوير الأنظمة، واللوائح والإجراءات التي تدعم تطبيق استراتيجية التمكين.

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها، يوصي الباحث بما يلي:

- تطبيق الاستراتيجية المقترحة لتمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية، في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، ووضعها موضع التنفيذ، من قبل قيادات الجامعات.
- العمل على تعزيز دور المرأة السعودية وتمكينها في المناصب القيادية التي تتوافق مع طبيعتها وخصوصيتها في المجتمع السعودي، في قيادة المؤسسات عامةً وفي الجامعات خاصةً.
- تحقيق متطلبات تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية؛ من خلال التزام القيادات الجامعية العليا بدعمهن، وتعزيز الثقة فيهن، وتهيئة الهياكل التنظيمية والتنظيمات الإدارية التي

تحقق تمكينهن لتأدية أعمالهن وفق مبادئ الشفافية في إطار الحوكمة الإدارية.

- الاستناد إلى توجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وبرامجها ومبادراتها وأهدافها الاستراتيجية تجاه تحقيق تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية.
- الانطلاق من وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وخطط التنمية، وبرنامج الملك سلمان لتنمية الموارد البشرية، والخطة الاستراتيجية للتعليم العالي (آفاق)، والخطط الاستراتيجية للجامعات، في تحقيق تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- الأحمدي، حنان وأبو خضير، إيمان. (2009م). دور مؤسسات التنمية الإدارية في تمكين القيادات النسائية من مواجهة تحديات القيادة، دراسة ميدانية على المشاركة في الحلقات التطبيقية المقدمة في معهد الإدارة العامة، *مجلة معهد الإدارة*. 49(4).
- *برنامج التحول الوطني 2020*.
- البشاشة، سامر. (2008م). أثر التمكين الإداري في تعزيز الإبداع التنظيمي لدى العاملين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، *المجلة العربية للعلوم الإدارية*. 5(2).
- جاد الرب، سيد. (2016م). *التخطيط الاستراتيجي، منهج لتحقيق التميز التنافسي*. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- جلاب، إحسان والحسيني، كمال. (2014م). *إدارة التمكين والاندماج*. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- جوش، جيت. (2013م). تمكين الموظف، إدارة استراتيجية للحصول على ميزة تنافسية مستدامة، ترجمة: الحوشان، سلطان (1435هـ)، *مجلة الإدارة العامة*، معهد الإدارة العامة، الرياض. (7).
- حسين، سلامة. (2012م). التمكين ودوره في تنمية القيادات الإدارية، جمعية إدارة الأعمال العربية، *مجلة المدير الناجح*، القاهرة. 136.
- الحميضي، ريم. (1436هـ). *التمكين الإداري وعلاقته باتخاذ القرار لدى القيادات النسائية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الحميميدي، عبير. (1436هـ). *واقع تمكين القيادات النسائية بجهاز وزارة التربية والتعليم، من وجهة نظر مديرات، ووكيلات، ومشرفات العموم*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- أبو خضير، إيمان. (1433هـ). *التحديات التي تواجه القيادات الأكاديمية النسائية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية*.
- الدغيلبي، محمد. (2018م). *التمكين الإداري في مؤسسات التعليم العالي*، عمّان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الدوري، زكريا وصالح، أحمد. (2009). *إدارة التمكين واقتصاديات الثقة في منظمات أعمال الألفية الثالثة*، عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- الراجح، شريفة (1436هـ). *التمكين القيادي للمرأة في المناصب العليا بالجامعات السعودية*، نموذج مقترح،

رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

- *رؤية المملكة العربية السعودية 2030*.
- الزهراني، خديجة. (2015م). توافر متطلبات التمكين وعلاقته بتحسين الأداء الوظيفي، دراسة تطبيقية على الموظفات الإداريات في جامعة الباحة، *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة الباحة، الباحة، (1).
- الطخيس، ريم. (1436هـ). *درجة التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في جامعة الملك سعود*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- العزاز، منيرة. (1437هـ). *التمكين الإداري وعلاقته بالإبداع لدى رؤساء الأقسام في كلية العلوم الاجتماعية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- عطيف، بدرية. (2015م). *الأنماط القيادية السائدة لدى عميدات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض وعلاقتها بمستويات التمكين من وجهة نظر الموظفات الإداريات بالجامعة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الفياض، محمد. (2005م). *تمكين العاملين كمدخل إداري، وأثره على القدرة التنافسية للمنظمة*، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- القضاة، محمد. والطراونة، نجاة. (2011م). واقع التمكين الإداري للمرأة في الجامعات الأردنية الرسمية، والمعوقات: التنظيمية، والاجتماعية المؤثرة فيه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*. 4(26).
- الملوك، جلال. (2002م). *دور التمكين في تعزيز الإبداع المنظمي*، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل.
- المهنا، نورة. (1434هـ). *التمكين الإداري وعلاقته بالعملية الأكاديمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض*، رسالة ماجستير غير منشورة، كليات الشرق العربي، الرياض.
- الميزز، هند. (2017م). المرأة السعودية من التهميش إلى التمكين في التعليم والعمل، *المجلة العربية للدراسات الأمنية*، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض. 32(68).
- نجم، عبود نجم. (2015م). *القيادة وإدارة الابتكار*، عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- أبو هتلة، خالد. (1436هـ). *أثر التحول في سلوكيات القيادة الإدارية على التمكين الوظيفي للعاملين، بوزارة الثقافة والإعلام بالمملكة العربية السعودية: دراسة تطبيقية*، عمّان: دار المأمون للنشر والتوزيع.
- أبو هتلة، خالد. (1437هـ). *أثر السياسات التنظيمية على التمكين الوظيفي لدى العاملين في الدوائر الحكومية*. عمّان: دار المأمون للنشر والتوزيع.
- الهيئة العامة للإحصاء. (1440هـ). *الإحصاءات الاجتماعية والسكانية*، الرياض.
- الوادي، محمود. (1436هـ). *التمكين الإداري في العصر الحديث*. عمّان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- وزارة التعليم. (1440هـ). *إدارة الإحصاءات، إحصائيات رسمية عن الجامعات السعودية*.
- وزارة العمل والتنمية الاجتماعية، (2018م). *ندوة الرؤية وتمكين المرأة السعودية*، الرياض.

المراجع الأجنبية:

- Ghosh, A. (2013). *Emplyee Empowerment: A Strategic Tool to obtain Sustainable Competitive Advantage.*
- Kaveh, H, and Saman, S (2016). Knowledge Management and employee Empowerment. *Group Publishing Limited*, 45 (2).
- Rewat, P. (2012) Workplace Empowerment and Commitment: An Empirical Study. *International Journal of social science and Humanity*, Singapore. 2.

كفاءة المواجهة كمتغيّر وسيط بين اليقظة العقلية والاحتراق التعليمي لدى المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية

محمد بن يحيي صفحي[1]

الملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين متغيرات اليقظة العقلية وكفاءة المواجهة والاحتراق التعليمي، والكشف عن الإسهام النسبي لمتغيري اليقظة العقلية وكفاءة المواجهة في التنبؤ بالاحتراق التعليمي، بالإضافة إلى التحقق من صحة النموذج المفترض الخاص بالتأثير غير المباشر لليقظة العقلية في الاحتراق التعليمي عن طريق كفاءة المواجهة كمتغير وسيط لدى المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من (52) طالباً وطالبة من المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية بمدارس الدمج التابعة لإدارتي التعليم بمنطقتي عسير وجازان، وقد تراوحت أعمارهم بين (16-21) سنة، بمتوسط قدره (17.58) سنة، وانحراف معياري (1.11). واستخدم الباحث مقياس اليقظة العقلية للمراهقين والراشدين من إعداد Droutmana, Golubb, Oganesyana, and Reada (2018)، ومقياس الاحتراق التعليمي من إعداد Khani, Mohammadi, Anvari, and Farsi, (2018)، والمقياسان من ترجمة الباحث، بالإضافة إلى استبيان كفاءة المواجهة من إعداد Schroder and Ollis (2013)، وترجمة الضبع وطلب وسليمان (2016م). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين اليقظة العقلية وكفاءة المواجهة، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين الاحتراق التعليمي وكلّ من اليقظة العقلية، وكفاءة المواجهة، وأنّه يمكن التنبؤ بالاحتراق التعليمي من خلال اليقظة العقلية، وكفاءة المواجهة، وأنّهما معاً يفسران (50.1%) من التباين في الاحتراق التعليمي، ووجود تأثير مباشر لليقظة العقلية على كفاءة المواجهة، وآخر لليقظة العقلية على الاحتراق، وتأثير غير مباشر لليقظة العقلية على الاحتراق التعليمي من خلال وسيط كفاءة المواجهة.

الكلمات المفتاحية: كفاءة المواجهة، اليقظة العقلية، الاحتراق التعليمي، المعاقون بصرياً.

Coping Competence as Mediator Variable Between Mindfulness and Academic Burnout Among Indivisuals with Visual Impairements in High Schools

Mohammad Yahya Safhi[1]

Abstract:The study aimed to find out the correlation between the variables of mindfulness, coping competence, and academic burnout; to detect the relative contribution for variables of mindfulness and coping competence to predict academic burnout; and to validate the assumed model of the indirect effect of mindfulness in academic burnout through the coping competence as an mediator variable for visually impaired adolescents. Participants were (52) male and female with visual impairments selected from inclusion high schools in Asser and Jazan Educational Directorates. Participants' ages ranged between (16-21) years with an average of (17.58) years and a standard deviation of (1.11) years. The study used the Mindfulness Scale which prepared by Droutmana, Golubb, Oganesyana, x& Reada, (2018), Academic Burnout scale prepared by Khani, Mohammadi, Anvari, & Farsi, (2018), and Coping Competence scale prepared by Schroder & Ollis (2013). The results indicated a positive correlation between mindfulness and coping competence. They also showed a negative correlation between academic burnout and both mindfulness and coping competence. In addition, the results indicated that the academic burnout can be predicted through both mindfulness and coping competence which explain (50.1%) of the variation in academic burnout. Moreover, the outcomes showed that there was a direct impact of mindfulness on coping competence, a direct impact of mindfulness on academic burnout and, and an indirect impact of mindfulness on academic burnout through the coping competence as an mediator variable for visually impaired adolescents.

Keywords: Coping Competence, Mindfulness, Academic Burnout, Individuals with Visual Impairements.

---

[1]Associate Professor of Special Education - Faculty of Education - King Khaild University, and Jazan University.	[1] أستاذ التربية الخاصة المشارك-كلية التربية- جامعة الملك خالد، وجامعة جازان.
E-mail: mysafhi@jazanu.edu.sa البريد الإلكتروني:	

الخلفية النظرية للدراسة:

تمثّل الإعاقة البصريّة نوعاً من أنواع الإعاقات المختلفة؛ ممّا يجعل للمعاقين بصرياً احتياجات ذات طابع خاص تتّفق في مُجملها مع احتياجات المبصرين، وتختلف في مضمونها لتكون احتياجات خاصة بالمعاقين بصرياً. كما أنّ الإعاقة البصرية تؤثر تأثيراً سلبياً على المعاق بصرياً وتترك آثاراً بالغة في تكوينه النفسي والاجتماعي، حيث يذكر كفافي (2006م) أنّ كلاً من النضج النفسي والاجتماعي شرط لتكوين هوية المراهق، وإذا ما تأخر تكوين الهويّة فإنّ ذلك يعوق توافقه النفسي والاجتماعي.

وأكّدت نتائج العديد من الدراسات أنّ المعاقين بصرياً أكثر شعوراً بالضغوط من أقرانهم العاديين، ومن هذه الدراسات: دراسة أحمد (2005م)، وكانت على المراهقين المكفوفين، وتوصلت إلى أنّ المكفوفين لديهم ضغوط أسرية، وضغوط مدرسية، وضغوط انفعالية، وضغوط مستقبلية. كما توصلت نتائج دراسة هاليماني ووكالي وجولاب Hallemani, Kale, & Gholap (2014) إلى أنّ المعاقين بصرياً يعانون من مستوى مرتفع من الضغوط النفسية.

وأكّد سيد (2008م) على أنّ العديد من المكفوفين تنشأ لديهم الروح الانهزامية، والإحساس بفقدان الكفاءة، كما يرون أنفسهم عديمي القيمة، وأنّ من الأفضل التخلص من الحياة، كما يفقدون الثقة في قدرتهم على تغيير الأشياء للأفضل. وهذا يعني أنّ الضغوط أصبحت جزءاً من حياة الطلاب نظراً للتوقعات الداخلية والخارجية المختلفة المفروضة عليهم. ويتعرض المراهقون، وبخاصة المعاقون بصرياً للمشاكل المرتبطة بالضغوط المرتبطة بالدراسة، وتتمثل مصادر هذه الضغوط في عدم الكفاية الشخصية، والخوف من الفشل، والصعوبات الناشئة عن العلاقات مع المعلمين والأقران، وعدم كفاية التسهيلات الدراسية. (Reddy, Janmenon, & Janathattil, 2017)

ويعدّ هربرت فردنبرجر Herbert Freudenberger – المحلّل النفسي الأمريكي– أوّل من أدخل مصطلح الاحتراق النفسي Burnout إلى حيّز الاستخدام الأكاديمي وذلك عام 1974م عندما كتب دراسة أعدها لدورية متخصّصة Journal of Social Issues وناقش فيها تجاربه النفسية التي جاءت نتيجة تعاملاته وعلاجاته مع المترددين على عيادته النفسية في مدينة نيويورك. ولكنّ أعمال كرستين ماسلاك Maslach (1976م) أستاذة علم النفس بجامعة بيركلي الأمريكية مثّلت الريادة في دراسة وتطوير مفاهيم الاحتراق النفسي. وفي السنوات الخمس الأولى من ظهوره، اجتذب هذا المفهوم الكثير من الاهتمام، وتمّت مناقشته في مختلف المجالات المهنية الموجهة نحو الإنسان مثل التعليم، والخدمات الاجتماعية والطب والصحة العقلية. (Akbaşl, Arastman, Gün, and Turabik, 2019)

وقد تمّت دراسة الاحتراق في المجال الأكاديمي تحت مسمى الاحتراق التعليمي، أو الاحتراق المدرسي، حيث توجهت بعض الدراسات بشكل خاص إلى دراسة الاحتراق لدي الطلبة الذين يتعرضون للضغوط في الحياة اليومية بصفة مستمرة في البيئة الاكاديمية، هذه الضغوط تعدّ بمثابة مثير Stress

as a Stimulus ينتج عنه الشعور بالاحتراق كاستجابة لتلك الضغوط. (Reyes, et al., 2016)

ومما لا شكّ فيه أنّ الضغوط المدرسية تعد مصدراً رئيساً للمشكلات التي يواجهها معظم طلاب المرحلة الثانوية أثناء مسيرتهم الأكاديمية عندما يكافحون للحصول على الإنجازات الأكاديمية في حياتهم المستقبلية، وأنّ ما يطلب منهم قد يفوق قدراتهم، وبالتالي تعدّ مشاعر الاحتراق التعليمي أحد أهمّ المشكلات النفسية المسؤولة عن الفشل الدراسي. (Saqib, 2018)

ويؤكّد ونج وبيوري وسلاني وميسكلام وشاداه Wang, Puri, Slaney, Methikalam, & Chadha, (2012) أنّ الاحتراق يظهر لدى الطلبة بسبب أنشطة ومهام التعلم، وأعباء المقررات الدراسية والتي تعتبر من أشكال العمل التي تمثل ضغوطاً وإجهاداً على الطلبة.

وأشار بلوزروفا وزكروفا وسيلاكوفا وسمكشيفا Belozerova, Zakharova, Silakova, & Semikasheva (2018) إلى أنّ حوالي (40 %) من الطلاب في المدارس الثانوية، والجامعة في روسيا يعانون من الاحتراق التعليمي.

وتوصلت نتائج الدراسة التي أجراها كل من ويكرماسينج وديسانياكي وأبيوردنا Wickramasinghe, Dissanayake, & Abeywardena (2018) إلى انتشار الاحتراق التعليمي لدى طلاب المدارس الثانوية الحكومية في سريلانكا بنسبة (28.80 %).

ويتضمن الاحتراق التعليمي ثلاثة أبعاد رئيسة تتمثل بما يلي: الإنهاك أو الاستنفاد Exhaustion، والتبلد أو اللامبالاة Cynicism، ونقص الكفاءة أو الفاعلية Lack of Efficacy، ويتضمن الإنهاك الشعور بالإجهاد والاستنفاد والتعب المزمن، والتبلد، والذي يتجلى في اللامبالاة العامة أو موقف سلبي نحو المدرسة، وفقدان الاهتمام بالعمل الأكاديمي بشكل عام. بالإضافة إلى الشعور المنخفض بالإنجاز في عملهم المدرسي. (Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus, & Kuorelahti, 2018)

ويؤثر الاحتراق التعليمي سلبياً على الأداء الأكاديمي والنمو النفسي والاجتماعي لدى الطلبة؛ وهو يعبّر عن الشعور بعدم الرغبة في المشاركة في أنشطة التعلم، والإرهاق الشديد المعرفي والعاطفي الجسدي الذي يحدث نتيجة للمطالب التعليمية المبالغ فيها التي تفرض على الطلاب مثل: العبء الدراسي، وكتابة الأبحاث الخاصة بالمقررات، والامتحانات الفصلية، وحضور الحصص الدراسية، مما يؤدّي إلى التغيب عنه، وانخفاض الدافع للاستذكار، وارتفاع نسبة التسرّب التعليمي، والتّسويف الأكاديمي أي التأجيل أو التأخير المتعمد للبدء أو الانتهاء من المهام التعليمية المطلوب إنجازها في وقت محدّد. (عبد اللاه، 2017م)

وقد اهتمت الدراسات السابقة الأجنبية في السنوات الأخيرة بدراسة الاحتراق التعليمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، ومنها دراسات كل من (Wang, Chow, Hofkens, & Salmela-Aro, 2015 ;Korhonen, Tapola, Linnanmaki, & Aunio, 2016 ;Cadime, et al., 2016 Fiorilli, De ;Stasio, Chiacchio, Pepe, & Salmela-Aro, 2017 Jenaabadi, Nastiezaie, & Safarzaie, 2017)

وأشارت نتائج تلك الدراسات إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة، أو سالبة بين الاحتراق التعليمي وكل من المتغيرات الآتية: الاندماج الانفعالي والاحتراق التعليمي والنمو الأكاديمي والأعراض الاكتئابية، الأداء الأكاديمي والاندماج الأكاديمي والهناء النفسي، وفعالية الذات الأكاديمي. واقتصرت الدراسات العربية التي تناولت الاحتراق التعليمي على طلاب الجامعة، ومنها دراسات (عبد اللاه، 2017م؛ والصادق وعبادي، 2018م)، وأسفرت نتائجها عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الاحتراق التعليمي ببعديه (عدم المشاركة والاستنفاد)، والتسويف الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية بين الاحتراق التعليمي والكمالية الأكاديمية والمعتقدات ما وراء المعرفية لدى طلاب الجامعة.

واهتمت الدراسات السابقة بالعوامل والمتغيرات التي تسهم في التنبؤ بالاحتراق التعليمي. وقد أشارت نتائج دراسة ياجوبي وموكتران ومحمد زاده Yaghoobi, Mokhtaran, & Mohammadzadeh (2017) إلى أنّه يمكن التنبؤ بالاحتراق التعليمي من خلال الأساليب المعرفية، وتوصلت نتائج دراسة لندفورسا ومنكنينا وريمبلا وهوتيلانن Lindforsa, Minkkinena, Rimpeläa, & Hotulainen (2017) إلى أنّ المساندة التي يتلقاها الطلاب من الأسرة والمعلمين تسهم في التنبؤ بمستوى منخفض من الاحتراق التعليمي لدى طلاب المدارس الثانوية.

وإذا كان المعاقون بصرياً يعانون من ضغوط عديدة كغيرهم من بقية أفراد المجتمع، فإنّ الإعاقة البصرية قد تكون عاملاً مهماً في تأثرهم بهذه الضغوط، وبخاصة الضغوط الدراسية، وقد تكون هي نفسها سبباً مهماً في ذلك، وقد يترتب على ذلك شعورهم بمستوى مرتفع من الاحتراق التعليمي، ومن ثمّ فإنّه من الأهمية بمكان مواجهة هذه الضغوط لتقليل مستوى الاحتراق.

وتعرّف المواجهة بأنّها الطرق والأساليب المعرفية والسلوكية التي يستخدمها الفرد في التعامل مع المواقف الضاغطة والصعوبات التي تواجهه في حياته، والتي تمثل تهديداً وتحدّياً لشخصية الفرد، وذلك في محاولة منه لتجنب إمكانية حدوث اضطراب في الوظائف الاجتماعية والانفعالية والجسمية عقب التعرض للمواقف الضاغطة، كما تعني مجموعة الأساليب التي يستخدمها الفرد في التعامل مع المواقف والأحداث الضاغطة، وذلك للتخفيف من حدّة الموقف الضاغط، وخفض الانفعالات السلبية التي تتولد عنه (حسين وحسين، 2006م).

ويعرّف شرودر وأُليس Schroder & Ollis (2013) كفاءة المواجهة بأنّها القدرة على المواجهة الفعالة لخبرات الفشل وأحداث وضغوط الحياة السلبية، كما يُشار إليها من خلال انخفاض أفعال العجز، والتحسن السريع من أيّ أعراض عجز تحدث.

ويشير الضّبع وطلب وسليمان (2016م) إلى أنّ الفرد عندما يواجه أحداثاً ضاغطة، ويعتقد أنّه لا يستطيع التحكم فيها، أو مواجهتها، فإنّه يشعر بالعجز، ومن هنا فإنّ كفاءة المواجهة تقلّل من إمكانية الشعور بالعجز من خلال مواجهة أحداث الحياة السلبية، فضلاً عن أنّها قد تُكوّن لدى الفرد

مفهوماً يمثّل عاملاً وقائياً لمواجهة هذه الأحداث السلبية.

وعلى الرغم من وجود افتراض بأنّ كفاءة المواجهة ترتبط باستخدام استراتيجيات مواجهة أكثر فاعلية إلاّ أنّ الاستراتجيات المختلفة لمواجهة الضغوط التي يعتقد الأفراد بفاعليتها في المواقف المختلفة تعتمد بشكل رئيسيّ على طبيعة المواقف الضاغطة وتفضيل الفرد للأسلوب الأمثل لمواجهتها، ولذا يرتبط مفهوم كفاءة المواجهة باستراتيجيات مواجهة الضغوط التي قدمها Folkman & Lazarus (1984م)؛ حيث صنَّفَا المواجهة إلى نمطين هما المواجهة المتمركزة حول المشكلة Problem-Focused Coping ، وتتضمّن محاولة الفرد التعامل مع الحدث الضاغط وتخفيفه من خلال إعادة تشكيله أو تعديل البيئة، والمواجهة المتمركزة حول الانفعال Emotion-Focused Coping ، وتتضمن محاولة الفرد تنظيم الانفعالات المرتبطة بالحدث الضاغط، وذلك باستخدام استراتيجيات معرفية لتغيير معنى الأحداث الضاغطة، وتقليل نتائجها السلبية. وفي أغلب الأحيان إنّ استراتيجيات المواجهة المبنية على المشكلة يجب أن تكون فعالة في المواقف التي تتطلب تصرّفاً تصحيحيّاً (مثل التعلّم للوقاية أو التعايش مع الأمراض المزمنة)، بينما استراتيجيات المواجهة المبنية على الانفعال تعدّ مهمّة في المواقف التي لا يمكن تغييرها (مثل فقدان شخص عزيز).

كما أنّ الأفراد الذين يظهرون مستويات أقل في كفاءة المواجهة يكونون أكثر عرضة للشعور بالعجز المتعلم، ويميلون إلى استخدام استراتيجيات مواجهة مختلة مثل: التجنب، ولوم الذات، والإنكار، وفكّ الارتباط السلوكي، وتعاطي المخدرات بدلاً من استخدام استراتيجيات إيجابية كحل المشكلات، (Cooper, Katona, & Livingstone, 2008 ; Schroder & Ollis, 2013 ; Folkman and Moskowitz, 2004).

ومن جانب آخر، تعدّ اليقظة العقلية من المفاهيم الحديثة نسبياً، والتي فرضت نفسها بقوة على بساط البحث في علم النفس المعاصر؛ حيث شهدت السنوات العشرون الأخيرة نمواً متزايداً في بحوث اليقظة العقلية، سواء في التطبيقات الكلينيكية لها في علم النفس، أو في المواقف التربوية، أو المجتمعية كشكل من أشكال الممارسة التأملية Meditative Practice؛ ففي علم النفس استُخدِمتْ كتدخل علاجي لعلاج الاضطرابات النفسية. وفي علم النفس التربوي تمّ التركيز عليها كاستراتيجية تعليمية لتقديم متعلمين أكثر إبداعاً، وقادرون على حل المشكلات بشكل أفضل، وعلى تحويل المهارات والمعلومات إلى معرفة جديدة تثري عملية التعلم. وفي المجتمع تم استخدامها كممارسة تأملية تسمح للأفراد بالتعايش مع مطالب الحياة وضغوطها وتحدياتها بمستوى أقلّ من القلق والتوتر. (Stoops, 2005)

وعرَّف كابات-زين (2003) Kabat-Zinn اليقظة العقلية بأنّها الوعي الناشئ عن توجيه الانتباه للخبرة التي تحدث في اللحظة الحالية، وتقبلها دون إصدار أحكام تقييمية عليها. ومن المنظور المعرفي، عرِّف لانجر (2000) Langer اليقظة العقلية بأنّها حالة مرنة للعقل، ونشاط تمييزي يتضمن القدرة على

خلق فئات جديدة، واستقبال المعلومات الجديدة، والانفتاح على وجهات نظر مختلفة، والسيطرة على السياق. وأشار كانج وجريوبر وجري Kang, Gruber, & Gray (2013) إلى أنّ الاتجاه المعرفي في تفسير اليقظة العقلية يشير إلى أنّها تتضمن التركيز على ابتكار فئات جديدة، وذلك اعتماداً على فحص المفاهيم القديمة برؤية جديدة، أو منظور جديد بهدف زيادة الانفتاح والابتكار والتعلم.

وترتبط اليقظة العقلية بعلم النفس الإيجابي وبالصحة النفسية، وقد أشارت نتائج دراسات (الوليدي، 2017م؛ إسماعيل، 2017م؛ عيسى، 2018م؛ الطوطو ورزق، 2018م؛ الشلوي، 2018م؛ خشبة، 2018م) إلى ارتباطها الإيجابي بالسعادة النفسية، والتفكير ماوراء المعرفي، والمرونة النفسية، والتفكير التأملي، والكفاءة الذاتية، والرفاهية النفسية، كما أشارت نتائج دراسات (عبد الرحمن والطائي، 2017م) إلى ارتباطها السلبي بالاكتئاب. وقد أجريت هذه الدراسات على عينات من طلاب الجامعة.

ويمكن القول إنّ اليقظة العقلية تعد من المتغيرات التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بمستوى منخفض من الاحتراق التعليمي؛ حيث يؤكد الوليدي (2017م) على أنّ الطلاب أكثر استهدافاً من غيرهم لضغوط تتعدد مصادرها سواء كانت اجتماعية، وأسرية، ومادية، وشخصية، وصحية، وانفعالية، وأكاديمية، وذلك يؤثر على تركيزهم وانتباههم إنجازهم الأكاديمي وسعادتهم النفسية بشكل عام، وبالتالي فهم يحتاجون إلى مهارات اليقظة العقلية في ظلّ العوامل التي تشتت انتباههم وتركيزهم الآن مع تأثير التكنولوجيا وسطوتها.

وأشار الضّبع وآخرون (2016م) إلى أنّ الطلاب اليقظين عقلياً يتمكنون من السيطرة وبشكل أفضل على البيئة، وقادرون على الانفتاح على المعلومات الجديدة، وابتكار فئات جديدة، ولديهم وعي بوجهات نظر متعددة في حل المشكلات التي تواجههم، وأنّ الخبرات السابقة للمتعلمين ذات أهمية في بناء تعلم جديد، وذلك بعد فحصها، وتناولها من منظور جديد.

ويتفق ذلك مع ما ذكره محمود (2017م) من أنّ اليقظة العقلية تعدّ متغيراً مهمّاً في المجال الأكاديمي؛ حيث إنّها تجعل الطلاب واعين بشكل كامل ببيئتهم، وما يدور حولهم لحظة بلحظة دون شرود عقلي، وبالتالي فإنّ الطلاب الذين لديهم مستوى مرتفع من اليقظة العقلية أثناء التعليم والتعلم يظهرون انتباهًا ورغبة في أداء المهام، وتحسن الذاكرة، وأنّهم يكونون أكثر إبداعاً، وأكثر حماسة في التعلم، وأكثر بحثاً عن المعينات التي تساعدهم على التعلم.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إنّ اليقظة العقلية يمكن أن تعمل على زيادة جودة الأداء الأكاديمي لدى الطلاب، وتجعلهم أكثر قدرة على مواجهة الضغوط الأكاديمية، أو ضغوط الحياة بشكل عام، كما تسهم بشكل فعال في تخفيف الضغوط الأكاديمية. ونظراً لأنّ الضغوط الأكاديمية عامل مؤثر في حدوث الاحتراق التعليمي لدى الطلاب، ومن منطلق العلاقة الارتباطية السلبية بين اليقظة العقلية والاحتراق التعليمي، فإنّ اليقظة العقلية بناءً على

ذلك يمكن أن تتنبأ بمستوى منخفض من الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب.

وفي مجال العلاقة بين متغيرات الدراسة، أشارت نتائج دراسة ليو وونج وزانج وشين وكيون Luo, Wang, Zhang, Chen, & Quan (2016) إلى وجود تأثير مباشر للكمالية على الاحتراق التعليمي، وتأثير غير مباشر للكمالية على الاحتراق التعليمي من خلال تقدير الذات وأساليب المواجهة كمتغيرات وسيطة، وذلك لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة شيان الصينية.

وأشارت نتائج دراسة آن ويوان وليو وزوو وإكسو An, Yuan, Liu, Zhou & Xu (2018) إلى أنّ اليقظة العقلية تتوسط العلاقة بين التعلق بالوالدين وضغوط ما بعد الصدمة والاحتراق التعليمي لدى المراهقين الصينيين. كما توصلت نتائج دراسة يوان وأكس وليو وليو ولي وآن Yuan Xu, Liu, Liu, Li, & An (2018) إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين اليقظة العقلية والاحتراق التعليمي لدى طلاب التعليم الثانوي.

وأجرى أكين وأكين Akin & Akin (2015 a, b) دراستين هدفتا إلى التعرّف على الدور الوسيط لكفاءة المواجهة في العلاقة بين اليقظة العقلية والحياة المزدهرة Flourishing، والسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة بتركيا، وأشارت نتائج الدراسة الأولى إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين اليقظة العقلية وكلّ من: كفاءة المواجهة، والحياة المزدهرة، وأنّ اليقظة العقلية تفسّر حوالي (25%) من التباين في كل من: كفاءة المواجهة، والحياة المزدهرة، كما أنّ كفاءة المواجهة تفسّر حوالي (13%) من التباين في الحياة المزدهرة ، وأنّ كفاءة المواجهة تتوسط في العلاقة بين اليقظة العقلية والحياة المزدهرة، وأشارت نتائج الدراسة الثانية إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين اليقظة العقلية وكلّ من: كفاءة المواجهة، والسعادة، وأنّ اليقظة العقلية تفسّر حوالي (26%) من التباين في كل من: كفاءة المواجهة، والحياة المزدهرة، كما أنّ كفاءة المواجهة تفسّر حوالي (24%) من التباين في الحياة المزدهرة ، وأنّ كفاءة المواجهة تتوسط العلاقة بين اليقظة العقلية والسعادة النفسية، وعلى عينة من آباء وأمهات الأطفال الذاتويين والمعاقين عقلياً بمصر.

وأشارت نتائج دراسة الضّبع وآخرين (2016م) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الوالدية اليقظة عقلياً (كمجال فرعي لليقظة العقلية) وكفاءة المواجهة.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إنّ مفهوم اليقظة العقلية حديث- نسبيًا- في الدراسات الأجنبية والعربية، وقد تناولته الدراسات بكثرة لدى طلاب الجامعة، إلاّ أنّ الاهتمام البحثي بهذا المتغير في مجال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وبخاصة لدى المعاقين بصرياً ما زال قليلاً في الدراسات الأجنبية مع ندرته في البيئة العربية، كذلك ركزت الدراسات السابقة على الاحتراق الأكاديمي وكفاءة المواجهة لدى طلاب الجامعة، وبخاصة في الدراسات العربية، وأغفلتهما لدى المعاقين بصرياً.

نظراً لعدم وجود دراسات عربية- في حدود علم الباحث- تناولت الاحتراق التعليمي لدى المعاقين

بصرياً، والعوامل المسهمة في التنبؤ به، فإنّ الدراسة الحالية تسعى للتعرف على الدور الوسيط لكفاءة المواجهة بين اليقظة العقلية والاحتراق التعليمي لدى عينة من المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية بجنوب المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1. ما طبيعة العلاقة بين متغيرات اليقظة العقلية وكفاءة المواجهة والاحتراق التعليمي لدى المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية؟
2. ما الإسهام النسبي لمتغيري: اليقظة العقلية وكفاءة المواجهة في التنبؤ بالاحتراق التعليمي لدى المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية؟
3. هل هناك تأثير مباشر لليقظة العقلية في الاحتراق التعليمي، وتأثير غير مباشر (عن طريق كفاءة المواجهة كمتغير وسيط) لدى لدى المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. الكشف عن العلاقة الارتباطية بين متغيرات اليقظة العقلية وكفاءة المواجهة والاحتراق التعليمي لدى المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية.
2. الكشف عن الإسهام النسبي لمتغيري: اليقظة العقلية وكفاءة المواجهة في التنبؤ بالاحتراق التعليمي لدى لدى المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية.
3. التحقق من صحة النموذج المفترض الخاص بالتأثير غير المباشر لليقظة العقلية في الاحتراق التعليمي عن طريق كفاءة المواجهة كمتغير وسيط لدى المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية:**

تنبع الأهمية النظرية لدراسة من خلال ما يلي:

1. الإسهام في إثراء المكتبة العربية بتقديم إطار نظري عن متغيرات الدراسة، وهي: اليقظة العقلية، وكفاءة المواجهة، والاحتراق التعليمي.
2. توظيف متغيرات اليقظة العقلية، وكفاءة المواجهة، والاحتراق التعليمي في مجال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ودراستها لدى المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية.
3. الحداثة النسبية لدراسة متغير اليقظة العقلية في البيئة العربية، وتركيز الدراسات العربية على طلاب الجامعة، وإغفالها لطلاب المرحلة الثانوية، وبخاصة لدى الطلاب المعاقين بصرياً.
4. عدم وجود دراسات- في حدود علم الباحث- تناولت الاحتراق التعليمي وكفاءة المواجهة لدى المعاقين بصرياً.

- **الأهمية التطبيقية:**

تنبع الأهمية التطبيقية للدراسة من خلال:

1. توفير أدوات مناسبة لقياس اليقظة العقلية وكفاءة المواجهة والاحتراق التعليمي لدى المعاقين بصرياً.
2. الاستفادة من التدخلات الإرشادية والعلاجية القائمة على اليقظة العقلية، والمتوافرة في التراث

البحثي العالمي، وتصميم برامج إرشادية في ضوئها تسهم في تنمية اليقظة العقلية، والمواجهة اليقظة لدى المعاقين بصرياً، وخفض الاحتراق الأكاديمي لديهم.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

- **كفاءة المواجهة Coping Competence:** عرَّف شرودر Schroder (2004) كفاءة المواجهة بأنّها النزعة نحو المواجهة الفعالة بغض النظر عن الطريقة، أو الأسلوب المستخدم من أجل التكيف مع الضغوطات البيئية. وعرفها الضّبع وآخرون (2016م) بأنّها القدرة على استخدام استراتيجات تكيفية في مواجهة خبرات الفشل، والظروف الضاغطة، ومقاومة العجز المتعلم من أجل التخلص من الأعراض الاكتئابية المصاحبة، وتحقيقاً للرفاهية الذاتية. وتُقاس إجرائياً في الدراسة الحالية بأنّها الدرجة التي يحصل عليها المعاق بصرياً على المقياس المستخدم في الدراسة.
- **اليقظة العقلية Mindfulness:** عرَّف داباز وولاندر Da Paz & Wallander (2017) اليقظة العقلية بأنّها عملية من الإدراك العمدي للخبرات والأحداث التي يتعرض لها الفرد، دون التسرع في إصدار أحكام تقييمية عليها، مع تقبل الفرد لأفكار ومشاعره الموجودة في اللحظة الحالية من خلال التفكير والتأمل فيها بدلاً من الاستجابة المباشرة لها. وعرَّفها خشبة (2018م) بأنّها كفاءة الوعي بالخبرة الآنية، سواء كانت داخلية أم خارجية، مع القدرة على الملاحظة والوصف الدقيق لما تحمله من معنى مباشر، دون التقيد بالأحكام القبلية، وتقبل الفرد كما هو كائن، والإدراك الواعي، والإحساس بمعايشة التجربة. وتقاس إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المعاق بصرياً على مقياس اليقظة العقلية المستخدم في الدراسة.
- **الاحتراق التعليمي Academic Burnout:** عرّف المنشاوي (2016م) الاحتراق التعليمي بأنّه حالة من حالات الإجهاد التي تفرضها مواقف التعلم بما تتضمنه من ضغوط دراسية مختلفة وأعباء تعليمية متعددة على المتعلم، والتي تنعكس على المتعلم في شكل إجهاد انفعالي يتمثل في استنزاف انفعالات المتعلم، وفي شكل تبلد انفعالي يتمثل في اتجاهات المتعلم السلبية نحو التعلم، وفي شكل نقص في أداء وكفاءة المتعلم في مهام التعلم الأكاديمية. وعرّفه موجهادام وشيكه وداهمارداه وإسلامي وباهدور وبوييش Moghadam, Sheikh, Dahmardeh, Eslami, Bahador, & Poyesh (2017) بأنّه حالة من الإنهاك العقلي والانفعالي التي تنشأ عن متلازمة الضغوط المزمنة Chronic Stress Syndrome، مثل العبء الزائد للواجبات المنزلية، ومحددات الوقت، ونقص الموارد اللازمة لإنجاز المهام المطلوبة. ويقاسإجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المعاق بصرياً على مقياس الاحتراق التعليمي المستخدم في الدراسة.

- **المعاقون بصرياً Individuals with Visual Impairements:** عرَّفت شقير (2005م) المعاق بصرياً تربوياً بأنّه كل من يعجز عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة، ويعجز عن تلقى العلم في المدارس العادية وبالطرق العادية والمناهج الموضوعة للطفل العادي، وقد يكون الفرد مكفوفاً كليّاً، وقد يملك درجة بسيطة من الإحساس البصري الذي يؤهله للقراءة بالأحرف الكبيرة أو المجسمة. وعرّف الخطيب (2013م) الإعاقة البصرية بأنّها تشمل كلاً من الضعف البصري Low Vision أو ما يسمّى فقدان البصر الجزئي، والذي يعرّف بأنّه حدّة إبصار تتراوح ما بين 70/20- 200/20 قدم أو 21/6 -60/6 متراً، والعمى Blindness أو ما يعرف بالفقدان الكلي، وهو حدّة إبصار تقل عن 200/20 قدماً أو 60/6 متراً، أو مجال إبصار يقل عن 20 درجة، أو إذا كان مجال البصر لا يتعدى 20 درجة، وذلك بعد تنفيذ الإجراءات التصحيحية باستخدام العدسات اللاصقة أو النظارات الطبية. ويعرف الباحث إجرائياً المعاقين بصرياً في الدراسة الحالية بأنّهم الطلاب الذين ينتمون إلى مرحلة المراهقة، ويدرسون في المرحلة الثانوية، ويعانون من فقدان كلي للبصر (المكفوفين)، أو يملكون بقايا إبصار (ضعاف البصر).

حدود الدراسة:

لا يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة إلاّ في ضوء حدودها الموضوعية، والتي تمثلت في: كفاءة المواجهة كمتغير وسيط بين اليقظة العقلية والاحتراق التعليمي، وحدودها البشرية: الطلاب المعاقون بصرياً بالمرحلة الثانوية، وحدودها المكانية: مدارس الدمج بمنطقتي عسير وجازان، وبزمن تطبيق أدواتها في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1440/1439هـ.

فروض الدراسة:

1. توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وكفاءة المواجهة والاحتراق التعليمي لدى المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية.
2. يسهم كل من متغيري: اليقظة العقلية وكفاءة المواجهة في التنبؤ بالاحتراق التعليمي لدى المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية.
3. يختلف التأثير المباشر لليقظة العقلية في الاحتراق التعليمي عن التأثير غير المباشر (عن طريق كفاءة المواجهة كمتغير وسيط) لدى المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية.

المنهج والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يلائم أهداف الدراسة، واختبار فروضها البحثية للتحقق من طبيعة العلاقات

الارتباطية، والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة.

عينة الدراسة:

للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة كان لا بدّ من تطبيقها على عينة استطلاعية، وقد بلغ عدد هذه العينة (30) طالباً معاقًا بصرياً من طلاب المرحلة الثانوية، وبعد أن اطمأنّ الباحث لصدق وثبات أدوات الدراسة بطرق مختلفة، تمَّ تطبيقها على العينة الكلية التي بلغ عددها (52) طالباً وطالبة من المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية بمدارس الدمج التابعة لإدارتي التعليم بمنطقتي جازان وعسير، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (16-21) سنة، بمتوسط عمر زمني قدره (17.58) سنة، وانحراف معياري (1.11). ويوضح الجدول رقم (1) توزيع عدد أفراد العينة تبعاً لمتغيرات إدارة التعليم والنوع ودرجة الإعاقة.

جدول رقم (1): يوضح توزيع عدد أفراد العينة تبعاً لمتغيرات إدارة التعليم والنوع ودرجة الإعاقة.

إدارة التعليم	جزئية		كلية		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
إدارات تعليم جازان	14	-	5	13	32
إدارات تعليم عسير	6	8	4	2	20
المجموع	20	8	9	15	52

أدوات الدراسة:

1. مقياس الاحتراق التعليمي إعداد Khani, et al. (2018)، وترجمة الباحث.

أعدّ كاني ومحمدي وأنفري وفارسي Khani, Mohammadi, Anvari, & Farsi (2018) مقياس الاحتراق التعليمي Students School Burnout Inventory لقياس الاحتراق التعليمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت الصورة النهائية للمقياس من (16) مفردة من نوع التقدير الذاتي، وتتم الإجابة عن المفردات من خلال متدرج سداسي (1-6)، ويتراوح مدى الدرجات على المقياس ما بين (16-96). وتم تقنينه على طلبة المدارس الثانوية العليا بإيران، وأسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن تشبع المفردات على أربعة عوامل فرعية، جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح، وتفسّر (50.18) من التباين الكلي. وهذه العوامل هي: التشاؤم نحو المدرسة، والإنهاك من الواجبات المدرسية، والشعور بالنقص في المدرسة، والإنهاك من المشكلات المدرسية كما تمَّ حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، وبلغ معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيقين الأول والثاني (0.85).

وفي الدراسة الحالية، تمّت ترجمة مفردات المقياس بواسطة الباحث، ثمّ تمّ عرضه على أحد الزملاء بكلية اللغات والترجمة للتحقق من دقة الترجمة، ثمّ زميل متخصص في اللغة العربية لضبط الصياغة اللغوية، ثمّ جاءت مرحلة تحكيم المقياس من خلال عرضه على عدد (5) من المتخصصين في الصحة النفسية والتربية الخاصة لإبداء الرأي حول مناسبة المفردات للبيئة السعودية، وكذلك لطبيعة الإعاقة البصرية، وتمّ الأخذ

بملاحظات المحكمين من حيث تعديل صياغة بعض العبارات. وللتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس تمّ تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية، ثمّ حساب ما يلي:

الاتساق الداخلي:

تمّ حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية على المقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.395 ، 0.783)، وكانت جميعها دالة إحصائياً، ويوضح الجدول رقم (2) نتائج ذلك.

جدول رقم (2): يوضح معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس.

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	**0.750	5	**0.699	9	**0.624	13	**0.579
2	**0.728	6	**0.537	10	**0.700	14	*0.395
3	**0.604	7	**0.723	11	**0.643	15	**0.616
4	**0.729	8	*0.429	12	**0.783	16	**0.670

** دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) * دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)

صدق المقياس (الصدق التمييزي):

تمَّ الاعتماد على الصدق التمييزي بهدف استخراج القوة التميزية للمقياس لتقرير أنّ المقياس يميّز بين الأقوياء والضعاف (السيد، 2008م)، وتمّ ذلك من خلال حساب الأرباعي الأعلى لنسبة (27%) من الأفراد الحاصلين على أعلى الدرجات وحساب الأرباعي الأدنى لنسبة (27%) من الأفراد الحاصلين على أدنى الدرجات. ونظراً لصغر حجم الأفراد في كل مجموعة، فقد تم الاعتماد على الإحصاء اللابارامتري، واستخدام اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا في مجموع درجات مفردات المقياس، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (3).

الجدول رقم (3): يوضح دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات الأفراد الواقعين ضمن المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس الاحتراق التعليمي

المجموعة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة Z
المتغيرات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المحسوبة
الاحتراق التعليمي	12.50	100.00	4.50	36.00	3.366 **

** دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول رقم (3) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة العليا ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الدنيا على مقياس الاحتراق التعليمي، وهذه الفروق لصالح المجموعة ذي المتوسط الأعلى، وهذا يعني أنّ المقياس له قوة تمييزية بين المجموعتين، مما يشير إلى أنّ المقياس صادق بصورة مقبولة.

ثبات المقياس:

تمّ التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبيان ككل، وبلغت قيمته (0.862)، كما تم حساب الثبات عن طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون، وجتمان، وبلغت قيمة معامليّ الثبات للمقياس ككل (0.851)، و(0.851) على التوالي، وجميعها قيم مرتفعة؛ مما يعني ارتفاع ثبات المقياس.

2. مقياس اليقظة العقلية للمراهقين والراشدين إعداد Droutman, et al. (2018) ترجمة الباحث.

يتكون مقياس اليقظة العقلية للمراهقين والراشدين The Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS) من (17) مفردة من نوع التقدير الذاتي، وموزعة على أربعة أبعاد فرعية، وهي: الانتباه والوعي (7) مفردات، وعدم رد الفعل (3) مفردات، وعدم إصدار حكم (4) مفردات، وقبول الذات (3) مفردات، ويتم الإجابة عن مفردات المقياس في ضوء تدرج خماسي، يتراوح بين (تتفق تماماً/لا تتفق تماماً)، وتقدر الدرجات بـ (5-1)، ويتراوح مدى الدرجات الكلية للمقياس بين (17-85)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى اليقظة العقلية، ويتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الصدق والثبات في النسخة الأصلية التي أجريت على طلاب الجامعة والمراهقين؛ حيث أسفر التحليل العاملي عن أربعة عوامل للمقياس، وفي الثبات، بلغ معامل ألفا كرونباخ (0.84).

وقد ترجم الباحث هذا المقياس في دراسة سابقة له (صفحي، 2019م)، وتم تقنينه على عينة من المعاقين بصرياً في البيئة السعودية، وأشارت النتائج إلى تمتعه بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الصدق والثبات. وفي الدراسة الحالية، تمّ التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس تم تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية من خلال حساب ما يلي:

الاتساق الداخلي:

تمّ حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية على المقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.409، 0.791)، وكانت جميعها دالة إحصائياً، ويوضح الجدول رقم (4) نتائج ذلك.

الجدول رقم (4): معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس.

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	**0.589	6	** 0.758	11	**0.653	16	**0.583
2	**0.502	7	** 0.655	12	**0.791	17	**0.544
3	**0.722	8	**0.483	13	**0.409		
4	**0.640	9	**0.534	14	**0.511		
5	**0.693	10	**0.616	15	**0.451		

** دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)

صدق المقياس:

تمّ استخدام اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا في مجموع درجات مفردات مقياس الاحتراق التعليمي. وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (5).

الجدول رقم (5): يوضح دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات الأفراد الواقعين ضمن المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس اليقظة العقلية.

المجموعة	المجموعة العليا (ن=10)		المجموعة الدنيا (ن=10)		قيمة Z
المتغيرات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المحسوبة
اليقظة العقلية	12.50	100.00	4.50	36.00	3.366 **

** دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول رقم (5) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة العليا ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الدنيا على مقياس اليقظة العقلية، وهذه الفروق لصالح المجموعة ذي المتوسط الأعلى، وهذا يعني أنّ المقياس له قوة تمييزية بين المجموعتين، ممّا يشير إلى أنّ المقياس صادق بصورة مقبولة.

ثبات المقياس:

تمّ التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل، وبلغت قيمته (0.857)، كما تمّ حساب الثبات عن طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون، وجتمان، وبلغت قيمة معامليّ الثبات للمقياس ككل (0.788)، و(0.788) على التوالي، وجميعها قيم مرتفعة؛ مما يعني ارتفاع ثبات المقياس.

3. مقياس كفاءة المواجهة إعداد Schroder & Ollis (2013)، وترجمة الضبع وآخرين (2016).

تمّ إعداد المقياس بهدف قياس كفاءة المواجهة The Coping Competence Questionnaire، وهو مقياس أحادي البعد من نوع التقرير الذاتي، يتكوّن من (12) مفردة، تتم الإجابة عنها في ضوء مقياس متدرج سداسي، يتراوح بين (أوافق تماماً –لا أوافق مطلقاً)، وتقدر الدرجات بـ (6، 5، 4، 3، 2، 1). ويتراوح مدى الدرجات بين (12-72). وتشير الدرجة المرتفعة إلى كفاءة المواجهة. وقد تمتع المقياس في نسخته الأصلية بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الصدق، والثبات؛ حيث تمّ تقنينه على طلبة الجامعة، وقام الضبع وآخرون (2016م) بترجمة المقياس والتحقق من خصائصه السيكومترية على عينة من آباء وأمهات الأطفال الذاتويين والمعاقين عقلياً في البيئة المصرية.

وفي الدراسة الحالية، ونظراً لأنّ عينتها من الطلاب المعاقين بصرياً فقد تم عرض مفردات المقياس على عدد (5) من المختصين في الصحة النفسية والتربية الخاصة لإبداء الرأي حول مناسبة المفردات لطبيعة الإعاقة البصرية، وقد أقرَّ المحكمون بأنّها تناسب المعاقين بصرياً، وبعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، تمّ التحقق من خصائصه السيكومترية من خلال ما يلي:

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية على المقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.500 ، 0.740)، وكانت جميعها دالة إحصائياً، ويوضح الجدول رقم (6) نتائج ذلك.

الجدول رقم (6): يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية على استبيان كفاءة المواجهة.

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	**0.662	5	**0.552	9	**0.600
2	**0.544	6	**.5450	10	**0.528
3	**0.740	7	**0.674	11	**0.650
4	**0.511	8	**0.631	12	**0.500

** دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)

صدق الاستبيان (الصدق التمييزي):

تمّ استخدام اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا في مجموع درجات مفردات مقياس كفاءة المواجهة. وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7): يوضح دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات الأفراد الواقعين ضمن المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على استبيان كفاءة المواجهة

المجموعة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة Z
المتغيرات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المحسوبة
كفاءة المواجهة	12.50	100.00	4.50	36.00	** 3.366

** دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول رقم (7) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة العليا ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الدنيا على مقياس كفاءة المواجهة، وهذه الفروق لصالح المجموعة ذي المتوسط الأعلى، وهذا يعني أنّ المقياس له قوة تمييزية بين المجموعتين، مما يشير إلى أنّ المقياس صادق بصورة مقبولة.

ثبات المقياس:

تمّ التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل، وبلغت قيمته (0.809)، كما تمّ حساب الثبات عن طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون، وجتمان، وبلغت قيمة معامليّ الثبات للمقياس ككل (0.767)، و(0.767) على التوالي، وجميعها قيم دالة عند مستوى (0.01)؛ مما يعني ارتفاع ثبات المقياس.

إجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمثلت إجراءات الدراسة في الخطوات التالية:

1. تحديد مشكلة الدراسة ومتغيراتها ومجتمعها، وإعداد أدواتها والتأكد من صلاحيتها من حيث صدقها وثباتها.
2. تطبيق أدوات الدراسة في صورة بطارية اختبارات تضم المقاييس الثلاثة المستخدمة فيها.
3. تصحيح الأدوات طبقاً لتعليمات كل اختبار، وتفريغ درجات الطلاب.
4. ترميز البيانات التي تمثل المتغيرات المختلفة للدراسة، ومعالجة البيانات إحصائياً.
5. معالجة البيانات إحصائياً بعدد من الأساليب الإحصائية المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، والتأكد من صحة فروضها، وشملت معامل الارتباط، وتحليل الانحدار، وتحليل المسار.
6. مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.
7. تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة وإجراءاتها.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

ينصّ هذا الفرض على أنّه: **"توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين اليقظة العقلية وكفاءة المواجهة والاحتراق التعليمي لدى المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية".**

ولاختبار صحة هذا الفرض تمّ حساب معامل الارتباط (بطريقة بيرسون) بين الدرجات الخام لأفراد عينة الدراسة من المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية على مقاييس اليقظة العقلية وكفاءة المواجهة والاحتراق التعليمي. ويوضح الجدول رقم (8) نتائج ذلك

الجدول رقم (8): يوضح مصفوفة معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية بين متغيرات الدراسة.

المتغيرات	اليقظة العقلية	كفاءة المواجهة	الاحتراق التعليمي
اليقظة العقلية	.....		
كفاءة المواجهة	0.652**	.....	
الاحتراق التعليمي	- 0.668**	- 0.612**	.....

** دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول رقم (8) أنّ مصفوفة الارتباط تشير إلى وجود علاقة موجبة بين اليقظة العقلية وكفاءة المواجهة، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين الاحتراق التعليمي وكل من: اليقظة العقلية، وكفاءة المواجهة، وجميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

نتائج الفرض الثاني:

ينصّ الفرض على أنّه: **"يسهم كل من متغيري: اليقظة العقلية وكفاءة المواجهة في التنبؤ بالاحتراق التعليمي لدى المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية".**

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض، تمّ حساب تحليل الانحدار متعدد الخطوات بطريقة Stepwise

على اعتبار أنّ الاحتراق التعليمي متغير تابع، واليقظة العقلية، وكفاءة المواجهة متغيران مستقلان، وذلك بهدف معرفة أيهما أكثر إسهاماً في التنبؤ بالاحتراق التعليمي لدى أفراد عينة الدراسة لدى المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية. ويوضح الجدول (9) نتائج ذلك.

الجدول رقم (9): يوضح نموذج الانحدار الخطي المتعدد بين الاحتراق التعليمي والمتغيرات المستقلة للدراسة (اليقظة العقلية وكفاءة المواجهة.

متغيرات النموذج	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة "ت"	قيمة "ف"	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد
الثابت	103.941	8.844		11.753	40.276***	0.668	0.446
اليقظة العقلية	0.991-	0.156	0.668-	6.346-***			
الثابت	105.173	8.501		12.372	24.549***	0.707	0.501
اليقظة العقلية	0.693-	0.198	0.467-	3.509-***			
كفاءة المواجهة	0.519-	0.225	0.308-	2.309-***			

*** القيمة دالة عند مستوى (0.001)

يتضح من الجدول رقم (9) أنّ قيمة "ف" للنموذجين المتدرجين للانحدار الخطي دالة عند مستوى (0.001)، وأنّ النموذج الأول للانحدار يشير إلى أنّ اليقظة العقلية يعدّ أفضل المتغيرين إسهاماً في التنبؤ بالاحتراق التعليمي؛ حيث يشير معامل التحديد لهذا النموذج إلى أنّ حوالي (44.6%) من تباين الاحتراق التعليمي لدى المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية يمكن تفسيره في ضوء متغير اليقظة العقلية، ثمّ يأتي متغير كفاءة المواجهة كثاني أفضل متغير في التنبؤ بالاحتراق التعليمي؛ حيث يشير النموذج الثاني إلى أنّ حوالي (50.1%) من تباين الاحتراق التعليمي لدى المراهقين المعاقين بصرياً يمكن تفسيره في ضوء هذين المتغيرين، وبالتالي يكون متغير اليقظة العقلية هو أفضل المتغيرين المستقلين في التنبؤ بالاحتراق التعليمي.

وفي ضوء نتائج النموذج الثاني لتحليل الانحدار الخطي المتدرج يمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالي: الاحتراق التعليمي= 105.173-0.693 اليقظة العقلية -0.519 كفاءة المواجهة، وتشير المعادلة السابقة إلى أنّ تغيراً قدرة وحدة واحدة في اليقظة العقلية يؤدي إلى تغير قدره (-0.693) وحدة في الاحتراق التعليمي، وأنّ تغيراً قدرة وحدة واحدة في كفاءة المواجهة يؤدي إلى تغير قدره (-0.519) وحدة في الاحتراق التعليمي.

نتائج الفرض الثالث:

ينصّ الفرض على أنّه: **"لايختلف التأثير المباشر لليقظة العقلية في الاحتراق التعليمي عن التأثير غير المباشر (عن طريق كفاءة المواجهة كمتغير وسيط) لدى المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية".**

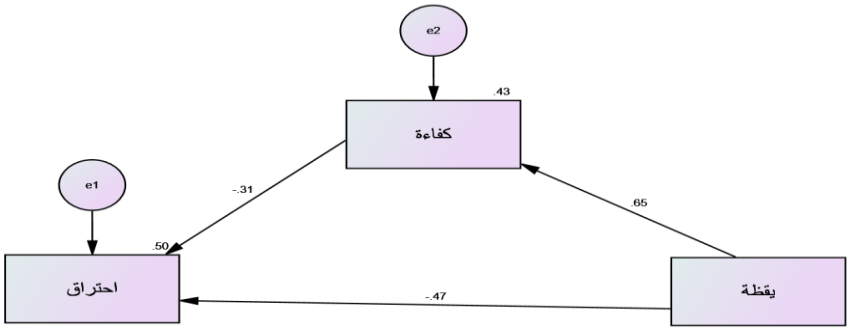
ولاختبار صحة هذا الفرض، تمّ إجراء تحليل المسار Path analysis باستخدام برنامج AMOS. 24 لدرجات أفراد عينة الدراسة في المتغيرات التالية: اليقظة العقلية–كفاءة المواجهة– الاحتراق التعليمي. وأظهرت نتائج تحليل المسار أنّ النموذج البنائي (المقترح) يتطابق مع البيانات المستمدة من عينة الدراسة، حيث كانت قيمة ($كا^2$) غير دالة إحصائياً. وقد حظي النموذج المقترح على مؤشرات حسن المطابقة. ويوضح الجدول رقم (10) نتائج ذلك.

الجدول رقم (10): يوضح مؤشرات حسن المطابقة والمدى المثالي لها، وقيمة هذه المؤشرات.

المؤشر	قيمة المؤشر	المدي المثالي للمؤشر *
قيمة كا^2 **درجة الحرية** **مستوي دلالة كا^2**	7.12 3 غير دالة	قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا
جذور متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	0.05	0.05:0
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI	0.23	النموذج المتوقع أقل من النموذج المشبع
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع ECVI	0.25	
مؤشر المطابقة المعياري NFI	1	1:0
مؤشر المطابقة المقارن CFI	1	1:0
مؤشر المطابقة النسبي RFI	0	1:0
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	1	1:0

* (حسن، 2000م)

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (10) إلى مطابقة النموذج البنائي المقترح لمصفوفة الارتباط البسيط بشكل تام؛ حيث حاز على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة؛ فقد جاءت قيمة ($كا^2$) غير دالة إحصائيًا، ومؤشرات الصدق الزائف المتوقع للنموذج أقلّ من نظيره للنموذج المشبع، كما أنّ قيم بقية المؤشرات اقتربت من القيمة المثالية لكل مؤشر؛ مما يدل على مطابقة النموذج للبيانات موضع الدراسة. ويوضح الشكل رقم (1) مخطط النموذج البنائي والتأثيرات بين متغيرات الدراسة.



الشكل رقم (1): يوضح النموذج التخطيطي للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة.

ويوضح الجدول رقم (11) التأثيرات التي يحتوي عليها نموذج تحليل المسار بين متغيرات الدراسة مقرونةً بقيم (ت)، والخطأ المعياري لتقدير التأثير، والدلالة الإحصائية للتأثير.

الجدول رقم (11): يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة.

المتغير الكامن	نوع التأثير	كفاءة المواجهة (2)			الاحتراق التعليمي (3)		
		التأثير	خ	ت	التأثير	خ	ت
اليقظة العقلية (1)	مباشر	0.65	0.23	2.38 **	0.47-	0.09	6.14 **
	غير مباشر	-	--	-	0.31-	0.13	2.22- **

خ = الخطأ المعياري لتقدير التأثير ت= تقدير وزن الانحدار ** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الشكل رقم (1)، والجدول رقم (11) وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين متغيرات الدراسة.

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج الفرض الأول الواردة في الجدول رقم (8) إلى أنّ مصفوفة الارتباط تشير إلى وجود علاقة موجبة بين اليقظة العقلية وكفاءة المواجهة، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين الاحتراق التعليمي وكل من: اليقظة العقلية، وكفاءة المواجهة، وجميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). وتعني هذه النتائج أنّه كلما ارتفعت درجات المعاقين بصرياً على مقياس اليقظة العقلية ارتفعت تبعاً لذلك درجاتهم على مقياس كفاءة المواجهة، وانخفضت درجاتهم على مقياس الاحتراق التعليمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات Akin & Akin (2015a, 2015b) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية وكفاءة المواجهة. ويمكن تفسير ذلك بأنّ اليقظة العقلية تسمح بقدر أكبر من المرونة والدقة في إدراك ما يحدث في اللحظة الحاضرة، وكذلك قدر أكبر من القبول، وتفاعلية أقل مع كل ما يجري من أحداث على المستوي الجسدي، والمعرفي، والوجداني، والسلوكي، كما أنّ كفاءة المواجهة تتطلب المرونة المعرفية–السلوكية، وعدم الاعتماد على التلقائية السلوكية، والتفاعلية الانفعالية، وبالتالي، فإنّ اليقظة العقلية يمكن أن تسهِّل كفاءة المواجهة من خلال زيادة الوعي والتسامح مع الانفعالات الضاغطة والمؤلمة. (Baer, 2003)

ومن جانب آخر، فإنّ اليقظة العقلية تتضمن مهارة إعادة الإدراك، وبالتالي يستطيع الفرد أن يستغرق وقتاً كافياً للنظر في الخبرات الأليمة بموضوعية دون تنشيط للحالات الانفعالية السلبية المرتبطة بالحدث، وهذا يسمح له بدراسة مجموعة أكبر من مصادر واستراتيجيات المواجهة بشكل أفضل، مما يترتب عليه كفاءة المواجهة. (Shapiro, Carlson, Astin, & Freedman, 2006)

كما أشار ألين وليري Allen & Leary (2010) إلى أنّ اليقظة العقلية يمكن أن تستخدم كاستراتيجية للمواجهة، حيث تعزز الرفاهية الذاتية، والوظائف النفسية الإيجابية؛ فالأفراد الذين يتقبلون ذواتهم وخبراتهم، ولا ينتقدون أنفسهم بشكل حاد يخبرون ضغوطًا أقل بسبب أنّهم يستخدمون استراتيجيات

مواجهة تكيفية وفعالة وذات كفاءة مرتفعة مثل: إعادة البناء المعرفي (إعادة صياغة الأحداث الضاغطة بشكل إيجابي)، وحل المشكلات (التخطيط واتخاذ خطوات فعالة للتعامل مع الضغوط).

ويعتقد الباحث أنّ المعاقين بصرياً من أفراد عينة الدراسة الذين يمتلكون مستوى مرتفعاً من اليقظة العقلية يستخدمون استخدام استراتيجيات مواجهة نشطة وفعَّالة في مواجهة الضغوط التي يتعرضون لها، وخاصة الضغوط الناتجة عما تسببه إعاقتهم البصرية لهم من مشكلات؛ فاليقظة العقلية تمكنهم من تحقيق التوازن بين الانفعالات، والضغوط التي تنتابهم في موقف معين، والتعبير عنها بشكل معقول دون مبالغة في تضخيم هذه الضغوط، أو الاستجابة لها بانفعالات شديدة، وتبني استراتيجيات إيجابية سواء في التعامل مع هذه الضغوط، أو الانفعالات الناتجة عنها.

ومن جانب آخر، تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Yuan, et al., 2018; An, et al. 2018) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية سلبية بين اليقظة العقلية والاحتراق التعليمي لدى طلاب التعليم الثانوي.

ويمكن تفسير ذلك بأنّ المعاقين بصرياً أكثر عرضة للضغوط النفسية بشكل عام، والضغوط الأكاديمية بشكل خاص، وذلك وفقاً لما أكّدته نتائج دراسات (أحمد، 2005م) و(Hallemani, et al., 2014)، ويترتب على هذه الضغوط شعورهم بالاحتراق المرتبط بالدراسة، وأنّ المستوى المرتفع من اليقظة العقلية لدى المعاقين بصرياً يمكنهم من مواجهة هذه الضغوط، وبالتالي ينخفض لديهم مستوى الاحتراق التعليمي.

ومن جانب آخر، يعتقد الباحث أنّ المستوى المنخفض من اليقظة العقلية لدى المعاقين بصرياً يرتبط بمستوى مرتفع من الاحتراق التعليمي؛ فالمعاقون ببصرياً نتيجة للإعاقة البصرية لديهم اعتقاد راسخ في أذهانهم بضعف الكفاءة الأكاديمية، والشعور بخيبة الأمل الأكاديمية، وأنهم يعممون ذلك على الكفاءة الذاتية بشكل عام، ويميلون إلى استراتيجيات مواجهة سلبية كالإنكار، أو لوم الذات، والنقد الذاتي الحاد.

ويؤكد برودريك وجينينج (Broderick & Jennings 2012)على أهمية اليقظة العقلية في المجال الأكاديمي؛ حيث إنّها تمكن الطلاب من تحسين عادات دراستهم ومذاكرتهم، والتخطيط، وإكسابهم مهارات التنظيم الذاتي للتعلم. وبالتالي تساهم بشكل كبير في انخفاض شعورهم بالاحتراق التعليمي. ويتفق ذلك مع ما ذكره فيشر (2006) Fisher من أنّ اليقظة العقلية تمكن الطلاب من زيادة جودة أداء تعلمهم، وتجعلهم أكثر قدرة على مواجهة الضغوط المتعلقة بالدراسة، أو ضغوط الحياة بشكل عام.

وفي ضوء ما سبق، يشير الباحث إلى أنّ اليقظة العقلية يمكن أن تعمل على زيادة جودة الأداء الأكاديمي لدى الطلاب، وتجعلهم أكثر قدرة على مواجهة الضغوط المتعلقة بالدراسة وتخفيفها والحد من آثارها. وهذا يعني أنّها تمكن المعاقين بصرياً من كفاءة المواجهة؛ مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الاحتراق التعليمي لديهم.

وأشارت نتائج الفرض الثاني الواردة في الجدول (9) إلى أنّ حوالي (50.1 %) من تباين الاحتراق التعليمي لدى المراهقين المعاقين بصرياً يمكن تفسيره في ضوء كل من: اليقظة العقلية، وكفاءة المواجهة، وأنّ اليقظة العقلية هو أفضل المتغيرين المستقلين في التنبؤ بالاحتراق التعليمي، ولعل ذلك يؤكد قوة العلاقة الارتباطية بين هذا اليقظة العقلية والاحتراق التعليمي (ر= –0.668)، بينما بلغ معامل الارتباط بين كفاءة المواجهة والاحتراق التعليمي (ر=–0.612).

وتدعِّم مسارات الشكل رقم (1)، والجدول رقم (11) ما توصلت إليه نتائج المصفوفة الارتباطية في الجدول رقم (8)، ونتائج تحليل الانحدار المتعدد في الجدول رقم (9) من وجود علاقات ارتباطية بين الاحتراق التعليمي وكل من: اليقظة العقلية، وكفاءة المواجهة، وإمكانية التنبؤ بالاحتراق التعليمي بمعلومية اليقظة العقلية وكفاءة المواجهة لدى المعاقين بصرياً من أفراد عينة الدراسة. ويتفق ذلك مع ما ذكره أبو حطب وصادق (1991م) من أنّ تحليل المسار يشبه تحليل الانحدار، والفرق الجوهري بينهما أنّ تحليل المسار يعتمد على معاملات بيتا المعيارية كتقديرات للتأثيرات السببية بدلاً من الاعتماد على المعاملات البائية في تحليل الانحدار. كما أشار مراد (2000م) إلى أنّه في حالة النموذج الأحادي الاتجاه الذي يتضمن متغيرات مستقلة لها تأثير مباشر على المتغير التابع، يكون لكل مسار اتجاه واحد من المتغير المستقل إلى المتغير التابع وقيمته تسمى معامل المسار المعياري وهي تمثل معامل الانحدار المعياري (بيتا)، وهذا المسار يمثّل الأثر المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع، ويشير معامل الارتباط البسيط إلى التأثير المتبادل بين المتغيرات المستقلة.

ويلاحظ من الشكل رقم (1) وجود تأثير مباشر لليقظة العقلية على كفاءة المواجهة (0.65)، وتأثير مباشر لليقظة العقلية على الاحتراق (–0.47)، ووجود تأثير غير مباشر لليقظة العقلية على الاحتراق التعليمي من خلال وسيط كفاءة المواجهة (–0.31).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

1. توظيف مهارات اليقظة العقلية في التعليم ما قبل الجامعي ولدى طلاب المرحلة الثانوية وخاصة المعاقين بصرياً؛ مما يسهم في زيادة قدرة الطلاب على الانفتاح العقلي والتركيز على المهام التعليمية، الأمر الذي ينعكس بشكل إيجابي على إنجازهم الأكاديمي.
2. عقد ندوات توعوية لتوجيه الأنظار إلى موضوع الاحتراق التعليمي وأهميته، وانتشاره بمعدلات كبيرة لدى الطلبة، وخاصة المعاقين بصرياً في المرحلة الثانوية، وتأثيراته السلبية على أدائهم وإنجازهم.
3. إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن مستوى اليقظة العقلية لدى المعاقين بصرياً، ومقارنتها بمثيلاتها لدى المبصرين، ودراستها في ضوء متغيرات ديمجرافية عديدة كالنوع، ودرجة الإعاقة، والعمر الزمني.

4. إعداد وتصميم برامج إرشادية لتنمية اليقظة العقلية وكفاءة المواجهة لدى المعاقين بصرياً.
5. إعداد وتصميم برامج إرشادية تعتمد على مداخل مختلفة لخفض مستوى الاحتراق التعليمي لدى المعاقين بصرياً.

المقترحات البحثية:

يقترح الباحث إجراء المزيد من الدراسات، وذلك على النحو الآتي:

1. اليقظة العقلية وكفاءة المواجهة لدى المعاقين بصرياً في ضوء بعض المتغيرات الديمجرافية.
2. الاحتراق التعليمي لدى المعاقين بصرياً في ضوء بعض المتغيرات الديمجرافية.
3. دراسة تطورية لليقظة العقلية لدى المعاقين بصرياً عبر مراحل تعليمية مختلفة.
4. العوامل المسهمة في التنبؤ بكفاءة المواجهة لدى المعاقين بصرياً.

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

- أحمد، عطية عطية سيد. (2000م). الضغوط النفسية لدى الكفيف وعلاقتها باتجاهات الأسرة نحو الإعاقة. *مجلة التربية المعاصرة*، (22) 70، 198-248.
- إسماعيل، هالة خير سناري. (2017م). المرونة النفسية وعلاقتها باليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية: دراسة تنبؤية. *مجلة الإرشاد النفسي*، 50، 287-335.
- حسن، عزت عبد الحميد محمد. (2000). *الإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: دار زاهد القدسي للطباعة والنشر.
- حسن، كمال إسماعيل عطية. (2017م). الإسهام النسبي لانفعالي الإنجاز (الفخر – الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. مجلة كلية التربية، جامعة بنها،*28* (109)،107-182.
- حسين، طه عبد العظيم. وحسين، سلامة عبد العظيم. (2006م). *استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- أبو حطب، فؤاد. وصادق، آمال. (1991م). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- خشبة، فاطمة السيد0 (2018م). التنبؤ بمستوى اليقظة العقلية من خلال بعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، مصر، *179* (1)، 494-598.
- الخطيب، جمال محمد. (2013م). *أسس التربية الخاصة*، الدمام: مكتبة المتنبي.
- سيد، خالد سعد. (2008م). فاعلية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد بالمعنى في خفض قلق المستقبل لدى المراهقين المكفوفين، *مجلة كلية التربية*، *14* (4)، 135- 95.
- السيد، فؤاد البهي. (2008م). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- شقير، زينب محمود. (2005م). *خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة (الدمج الشامل-التدخل المبكر- التأهيل المتكامل)*. ط2. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الشلوي، علي محمد. (2018م) اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بالدوادمى. *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، *19* (9)، 1-14.

- الصادق، عادل محمد. وعبادي، عادل سيد. (2018م). المعتقدات ما وراء المعرفية كمتغيرات وسيطة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب والباحثين بالجامعة. *مجلة العلوم التربوية*، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، مصر، 34، 159-119.
- صفحي، محمد بن يحيي. (2019م). اليقظة العقلية لدى المعاقين بصرياً في ضوء بعض المتغيرات الديمجرافية، *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*. قيد النشر.
- الضبع، فتحي عبد الرحمن. (2018م). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة الدراسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 91، 325-366.
- الضبع، فتحي عبد الرحمن. وطلب، أحمد علي. وسليمان، عمرو محمد. (2016م). الوالدية اليقظة عقلياً وعلاقتها بكفاءة المواجهة لدى عينة من آباء وأمهات الأطفال الذاتويين والمعاقين عقليًا. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، جامعة عين شمس، *40* (4)، 161-263.
- الطوطو، رانيه موفق. ورزق، أمينة. (2018م). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة جامعة دمشق. *مجلة جامعة البعث*، سوريا، *40* (4)، 11-45.
- عبد الرحمن، محمد السيد عبد الرحمن. والطائي، إيمان محمد حمدان. (2017م). اليقظة العقلية وعلاقتها بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة في كل من مصر والعراق دراسة عبر ثقافية مقارنة. *دراسات تربوية ونفسية. مجلة كلية التربية*، جامعة الزقازيق، مصر، 97، 5-40.
- عبد اللاه، عبد الرسول عبد الباقي عبد اللطيف. (2017م). الاحتراق التعليمي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، 49، 234-281.
- عيسى، هبة مجيد. (2018م). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية والصرفة (بناء وتطبيق). مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، *43* (2)، 295-268.
- كفافي، علاء الدين أحمد. (2006م). *الارتقاء النفسي للمراهقين*. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- محمود، الفرحاتي السيد. (2017م). فاعلية تدريب معلمي العلوم والرياضيات على التعليم الدامج للتفكير النشط في سياق اجتماعي TASC وخرائط التفكير في تنمية التفكير الاستدلال واليقظة القلية ودافعية التعلم والمستويات المعرفية لاختبار TIMSS . *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، مصر،4 ، 12-125.
- مراد، صلاح أحمد. (2000م). *الأساليب الاحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- المنشاوي، عادل محمود. (2016م). نموذج سببي للعلاقات المتبادلة بين الشفقة بالذات وكل من الإرهاق والصمود الأكاديمي لدى الطالب المعلم. *مجلة كلية التربية*، جامعة الإسكندرية، مصر، 25، 153-225.
- الوليدي، علي محمد. (2016م). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الملك خالد. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، 28، 41-68.

المراجع الأجنبية:

- Akbaşl, S., Arastman, G., Gün, F. ve Turabik, T. (2019). School engagement as a predictor of burnout in university students. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 293-309.
- Akin, A., & Akin, Ü. (2015 a). Mediating role of coping competence on the relationship between mindfulness and flourishing. *Suma Psicol, 22*(1), 37-43.
- Akin, Ü., & Akin, A. (2015 b). Mindfulness and subjective happiness: the mediating role of coping competence. *Předběžná sdělení*, 359-368.
- Allen, A. B., & Leary, M. R. (2010). Self-compassion, stress, and coping. *Social and Personality Psychology Compass*, 4, 107-118.
- An, Y., Yuan, G., Liu, Z., Zhou, Y., & Xu. W. (2018). Dispositional mindfulness mediates the relationships of parental attachment to posttraumatic stress disorder and academic burnout in adolescents following the Yancheng tornado. European *Journal of Psych traumatology*, 9, 1-10.
- Baudoin, N., & Galand, B. (2017). Effects of classroom goal structures on student emotions at school. *International Journal of Educational Research*, 86, 13-22.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: a conceptual and empirical review. *Clinical Psychology and Scientific Practice*, 10, 125-143.
- Belozerova, L., Zakharova, L., Silakova, M., & Semikasheva, I. (2018). Studying the Phenomenon of Early Burnout of Pedagogical University Students. *Psychology and Psychotherapy: Research Study, 1*(1), 1-7.
- Broderick, P., & Jennings, P. (2012). Mindfulness for adolescents: A promising approach to supporting emotion regulation and preventing risky behavior. *New Directions for Youth Development*, (136), 111-126.
- Cadime, I., Pinto, A. M., Lima, S., Rego, S., Pereira, J., & Ribeiro, I. (2016). Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement. *Journal of Adolescence*, 53, 169-179.
- Cooper, C., Katona, C., & Livingstone, G. (2008). Validity and Reliability of the Brief COPE in Careers of People With Dementia. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, *196*(11), 838-842.
- Da Paz, S., & Wallander, J. (2017). Interventions that target improvements in mental health for parents of children with autism spectrum disorders: A narrative review. *Clinical Psychology Review*, 51, 1–14.
- Droutmana, V., Golubb, I., Oganesyana, A., & Reada, S.(2018). Development and initial validation of the Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS). *Personality and Individual Diferences*, 123, 34-43.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2016). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1–12.
- Fisher, R. (2006). Still thinking: The case for meditation with children. *Thinking Skills and Creativity, 1*(2), 146–151.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774.

- Hallemani, S., Kale, M. & Gholap, M. (2014). Level of Stress and Coping Strategies Adopted by Adolescents with
- Visual Impairment. *International Journal of Science and Research, 3*(7), 1182-1186.
- Jenaabadi, H., Nastiezaie, N., & & Safarzaie, H. (2017). The Relationship of Academic Burnout and Academic Stress with Academic Self-Efficacy among Graduate Students. *The new educational review*, 49, 34-42.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-56.
- Kang, Y., Gruber, J., & Gray, J. (2013). Mindfulness and De-Automatization. *Emotion Review*, *5*(2), 192-201.
- Khani, M., Mohammadi, M., Anvari, F., & Farsi, M. (2018). Students School Burnout Inventory: Development, Validation, and Reliability of Scale. *Int J School Health*, *5*(1), 57594.
- Korhonen, J., Tapola, A., Linnanm€aki, K., & Aunio, P. (2016). Gendered pathways to educational aspirations: The role of academic self-concept, school burnout, achievement and interest in mathematics and reading. *Learning and Instruction*, 46, 21-33.
- Langer, E. (2000). Mindful Learning. Current Directions in Psychological Science. *Journal of the American Psychological Society*, *9*(6), 220-223.
- Lindforsa, P., Minkkinena, J. Rimpeläa, A., & Hotulainen, R. (2017). Family and school social capital, school burnout and academic achievement: a multilevel longitudinal analysis among Finnish pupils. *International Journal of adolescence and Youth*, *23* (3), 368-381.
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A., & Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*, 88, 202–208.
- Moghadam, M., Sheikh, S., Dahmardeh, H., Eslami, H., Bahador, R. & Poyesh, V. (2017). Educational Burnout among Medical Students. *A Literature Review: Prensa Med Argent*, *103*(6), 1-3.
- Reddy, K., Janmenon, K., & Janathattil, A. (2017). Academic Stress and its Sources among University Students. *Biomedical & Pharmacology Journal*, *11*(1), 531-537.
- Reyes, S., Davis, D., San Diego, A., Tamayo, A., Dela Cruz, V., Don, C., & Pallasigue, C. V. (2016). Exploring five factor model personality traits as predictors of burnout dimensions among college students in the Philippines. *Journal of Tropical Psychology*, 6, 10.
- Saqib, M. (2018). Impact of Stress on Students Academic Performance at Secondary School Level at District Vehari. *International Journal of Learning and Development*, *8*(1), 84-93.
- Schroder, K. (2004). Coping competence as a predictor and moderator of depression among chronic disease patients. *Journal of Behavioral Medicine*, 27, 123-145.
- Schroder, K. E. E., & Ollis, C. L. (2013). The Coping Competence Questionnaire: A measure of resilience to helplessness and depression. *Motivation and Emotion*, 37, 286-302.
- Shapiro, S. L., Carlson, L., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 373-386.
- Stoops, T. L. (2005). Understanding Mindfulness: Implications for Instruction and Learning. *Unpublished Doctoral Dissertation*, West Virginia University.

- Virtanen, T., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., & Kuorelahti, M. (2018). Student Engagement and School Burnout in Finnish Lower-Secondary Schools: Latent Profile Analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *62*(4), 519-537.
- Wang, M., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65.
- Wang, K. T., Puri, R., Slaney, R. B., Methikalam, B., & Chadha, N. (2012). Cultural validity of perfectionism among Indian students: Examining personal and family aspects through a collectivistic perspective. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45, 32–48.
- Weinstein, N., Brown, K., Ryan, R. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, *43*(3), 374-385.
- Wickramasinghe, N., Dissanayake, D., & Abeywardena, G. (2018). Prevalence and correlates of burnout among collegiate cycle students in Sri Lanka: a school-based cross-sectional study. *Child Adolescent Psychiatry Mental Health*, 1, 12-26.
- Yaghoobi, A., Mokhtaran, M., & Mohammadzadeh, S. (2017). Predicting academic burnout (exhaustion) based on cognitive styles and psychological resilience. *Journal of Iranian Evolutionary Educational*, *1* (1), 7-13.
- Yuan, G., Xu, W., Liu, Z., Liu, C., Li, W., & An, Y. (2018). Dispositional Mindfulness, Posttraumatic Stress Disorder Symptoms and Academic Burnout in Chinese Adolescents Following a Tornado: The Role of Mediation through Regulatory Emotional Self-Efficacy. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, *27* (5), 487-504.