

مركز جيل البحث العلمي

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية



ISSN 2311-5181

مجلة علمية دولية محكمة تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي

Liban - Tripoli: Branche Abou Samra P.O. Box 8 - jilrc-magazines.com - social@jilrc-magazines.com



العام السادس - العدد 49 - يناير 2019





سرور طالبي / المشرفة العامة
المؤسس ورئيس التحرير: د. جمال بلبكاي
 jilrc-magazines.com - social@jilrc-magazines.com

ISSN 2311-5181

هيئة التحرير:

- أ.د. عاصم شحادة علي (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)
 د. بغداد باي عبد القادر (المركز الجامعي غليزان، الجزائر)
 د. تيقان بوبكر (رئاسة جامعة التكوين المتواصل، الجزائر)
 د. سامية ابريغم (جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر)
 د. طراد طارق (جامعة خنشلة، الجزائر)
 د. طوال عبد العزيز (جامعة الجلفة، الجزائر)

رئيس اللجنة العلمية: أ.د. علي صباغ (جامعة قسنطينة 2، الجزائر)

اللجنة العلمية:

- أ.د. ودان بوغفالة (جامعة مصطفى اسطمبولي، مُعسكر، الجزائر)
 د. أحمد جلول (جامعة حمة لخضر، الوادي، الجزائر)
 د. بوجليدة حسان (جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر)
 د. بحري صابر (جامعة سطيف 2، الجزائر)
 د. خويلد محمد الأمين (جامعة الجلفة، الجزائر)
 د. سامية شينار (جامعة باتنة 1، الجزائر)
 د. شلالي لخضر (المركز الجامعي آفلو، الأغواط، الجزائر)
 د. علّة المختار (جامعة الجلفة، الجزائر)
 د. فكروني زاوي (جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس، الجزائر)
 د. نجوى نايف عبد النّي شكوكاني (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)
 د. هاني إسماعيل رمضان (جامعة غيرون، تركيا)

أعضاء لجنة التحكيم الاستشارية لهذا العدد:

- أ.د. موسى إبراهيم منصور أبودقة (جامعة الأقصى، فلسطين)
 أ.م.د. جمال الدين محمد مزي (جامعة المدينة العالمية، ماليزيا)
 د. إبراهيم إسماعيل عبده محمد (جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية)
 د. أسماء سالم علي عريبي (الجامعة الأسمرية، ليبيا)
 د. اليسع حسن أحمد (جامعة طرابلس، ليبيا)
 د. أيمن عايد (جامعة المدينة العالمية، ماليزيا)
 د. بن حجوبة حميد (جامعة مستغانم، الجزائر)
 د. سعيد علي (جامعة نغاونديري، الكاميرون)
 د. نوال زغبنة (جامعة باتنة 1، الجزائر)
 د. يزيد شويعل (جامعة يحي فارس، المدينة، الجزائر)

التدقيق اللغوي:

- أ.م.د. ميعاد جاسم السراي (الجامعة المستنصرية، العراق).
 د. بشري سعدي (جامعة مولاي اسماعيل، المغرب).
 د. فاتن عدي (جامعة قسنطينة 1، الجزائر).

التعريف بالمجلة:

مجلة علمية دولية محكمة ومفهرسة تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي تعنى بالدراسات الإنسانية والاجتماعية، بإشراف هيئة تحرير مشكلة من أساتذة وباحثين وهيئة علمية تتألف من نخبة من الباحثين وهيئة تحكيم تتشكل دوريا في كل عدد.

اهتمامات المجلة وأبعادها:

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية عبارة عن مجلة متعددة التخصصات، تستهدف نشر المقالات ذات القيمة العلمية العالية في مختلف مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية.

تعرض المجلة جميع مقالاتها للعموم عبر مواقع مركز جيل البحث العلمي، بهدف المساهمة في إثراء موضوعات البحث العلمي.

مجالات النشر بالمجلة:

تنشر المجلة الأبحاث في المجالات التالية: علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، علم الاجتماع، الفلسفة التاريخ، علم المكتبات والتوثيق، علوم الإعلام والاتصال، علم الآثار.

تنشر مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية البحوث العلمية الأصلية للباحثين في هذه التخصصات كافة مكتوبة باللغة العربية أو الفرنسية أو الإنجليزية.

شروط النشر



تقبل المجلة الأبحاث والمقالات التي تلتزم الموضوعية والمنهجية، وتتوافر فيها الأصالة العلمية والدقة والجدية وتحترم قواعد النشر التالية :

ISSN 2311-5181

- أن يكون البحث المقدم ضمن الموضوعات التي تعنى المجلة بنشرها.
- ألا يكون البحث قد نشر أو قدم للنشر لأي مجلة ، أو مؤتمر في الوقت نفسه ، ويتحمل الباحث كامل المسؤولية في حال اكتشاف بأن مساهمته منشورة أو معروضة للنشر.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
 - عنوان البحث.
 - اسم الباحث ودرجته العلمية، والجامعة التي ينتمي إليها.
 - البريد الإلكتروني للباحث.
 - ملخص للدراسة في حدود 150 كلمة وبحجم خط 12.
 - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- أن تكون البحوث المقدمة بإحدى اللغات التالية: العربية، الفرنسية والإنجليزية
- أن لا يزيد عدد صفحات البحث على (20) صفحة بما في ذلك الأشكال والرسومات والمراجع والجداول والملاحق.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو الآتي:
 - اللغة العربية: نوع الخط (Traditional Arabic) وحجم الخط (16) في المتن ، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (12).
 - اللغة الأجنبية: نوع الخط (Times New Roman) وحجم الخط (14) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (10).
 - تكتب العناوين الرئيسية والفرعية للفقرات بحجم 16 نقطة مثلها مثل النص الرئيسي لكن مع تضخيم الخط.
- أن تكتب الحواشي بشكل نظامي حسب شروط برنامج Microsoft Word في نهاية كل صفحة.
- أن يرفق صاحب البحث تعريفا مختصرا بنفسه ونشاطه العلمي والثقافي.
- عند إرسال الباحث لمشاركته عبر البريد الإلكتروني، سيستقبل مباشرة رسالة إشعار بذلك .
- تخضع كل الأبحاث المقدمة للمجلة للقراءة والتحكيم من قبل لجنة مختصة ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون.
- لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها .

ترسل المساهمات بصيغة الكترونية حصراً على عنوان المجلة:

social@jilrc-magazines.com

الفهرس

الصفحة

6

- 7 • الافتتاحية
- 9 • أساليب بناء موازين الاتجاهات (دراسة مقارنة) د. زين العابدين عبد الحفيظ/جامعة الجليلي بونعامة، خميس مليانة، الجزائر.
- 25 • أثر الاوضاع الإنسانية المحيطة بالمنطقة على تعزيز العمل الخيري في المجتمع الإماراتي، الباحثة هند سعيد نصيب سعيد المزروعي/الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- 39 • التحديات التي تواجه المرأة العاملة في القطاع الخاص: دراسة ميدانية، د. حنان شعشوع محمد الشهري/جامعة الملك عبد العزيز - المملكة العربية السعودية.
- 55 • التشارك المعرفي كمدخل لتطوير مهارات التعلم :- دراسة استطلاعية لعينة من طلبة الدراسات العليا (الجزائر) د. مباركي صفاء/جامعة باجي مختار ، عنابة، الجزائر.
- 77 • إسهامات علماء الرياضيات في إرساء قواعد المنطق وتطويره : (إسهامات كل من: 1- فريجه - 2- بيانو) د. لخضر حميدي/جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.
- 89 • اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني للمقاربة بالكفاءات (الإصلاحات التربوية الجزئية) -دراسة ميدانية وصفية بالمدارس الابتدائية لدائرة بريدة-الأغواط د. جلال الناصر/جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر.
- 111 • إدمان الانترنت وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من تلاميذ التعليم المتوسط، د. بوفرة مختار/جامعة معسكر الباحث المقروض زين العابدين/جامعة وهران 2.
- 125 • متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الثانوية من وجهة نظر القادة التربويين بمدينة تبوك، د. بانقا طه الزبير حسين/جامعة الخرطوم، السودان سعد سويلم الرشيد/الإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك، السعودية.
- 151 • الحاج عبد الملك كريم أمر الله (حمكا) أديبا د. رجا فبريان/جامعة رياو الإسلامية، إندونيسيا
- 171 • التعليم العربي في مؤسسات التعليم الحديث (الابتدائي والثانوي) بالكاميرون، محمد سعودي/جامعة انغونديري، الكاميرون.

الافتتاحية

اللَّهُمَّ صَلِّ وَسَلِّمْ وَبَارِكْ عَلَى سَيِّدِنَا مُحَمَّدٍ عَدَدَ مَا خَلَقْتَ، وَعَدَدَ مَا رَزَقْتَ، وَعَدَدَ مَا أَحْيَيْتَ، وَعَدَدَ مَا أَمَتَّ، اللَّهُمَّ صَلِّ عَلَى سَيِّدِنَا مُحَمَّدٍ طِبِّ الْقُلُوبِ وَدَوَائِهَا، وَعَافِيَةِ الْأَبْدَانِ وَشَفَائِهَا، وَنُورِ الْأَبْصَارِ وَضِيَائِهَا، وَقُوتِ الْأَرْوَاحِ وَغَذَائِهَا وَعَلَى آلِهِ وَصَحْبِهِ وَسَلِّمْ ، فِي كُلِّ لَمْحَةٍ وَنَفْسٍ وَعَدَدَ مَا وَسَّعَهُ عِلْمُ اللَّهِ، أَمَا بَعْدُ:

نقدم لكم العدد التاسع والأربعين من مجلة "جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية" في حلة علمية متميزة تضم مجموعة متنوعة من الأبحاث تسعى المجلة من خلالها إلى التطوير الدائم في إطار رؤاها بنشر الأبحاث والدِّرسات الجيدة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية ، وتقديمها إلى القارئ بلغة سلسة وسليمة، كما تحاول - قدر المستطاع- أن تطرح الموضوعات المعاصرة التي تهتم القارئ بأسلوب يجمع بين السهولة والعمق .

واستقطبت في هذا العدد – على غرار سابقه - نخبةً من الكتاب والباحثين من مختلف الدول (الجزائر، المملكة العربية السعودية ، ماليزيا ، إندونيسيا ، السودان ، الكاميرون).

وما يسعنا في الأخير إلى القول أن كل أبواب المجلة مفتوحة لكل مشارك وقارئ يريد الاستفادة من هذا الفضاء العلمي.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل،،،

رئيس التحرير / د. جمال بلبكاوي

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية

لا تعبر الآراء الواردة في هذا العدد بالضرورة عن رأي إدارة المركز

جميع الحقوق محفوظة لمركز جيل البحث العلمي © 2019

أساليب بناء موازين الاتجاهات (دراسة مقارنة)

د. زين العابدين عبد الحفيظ / جامعة الجيلالي بونعامة ، خميس مليانة ، الجزائر

ملخص:

هدفت هذه الدراسات إلى معرفة الأنواع المختلفة من أساليب بناء موازين الاتجاهات التي تستخدم في قياس الاتجاهات والتي اعتمد على طريقتها في بناء المقاييس النفسية والتربوية، وبما أن الاتجاهات لا يمكن ملاحظتها مباشرة فقد استخدمت طرق عديدة لقياسها، تنوعت بين استجابات المفحوصين على استبيانات مخصصة تظهر تفكير الأشخاص وشعورهم وردود أفعالهم المحتملة تجاه موضوع محدد، كما قد نلجأ إلى الملاحظة الدقيقة للسلوك في المواقف الاجتماعية التي قد لا يقدم فيها الاستبيان ما هو مرجو منه، وقد بينا في هذه الدراسة الأساليب المختلفة لبناء موازين الاتجاهات من نوع التقرير الذاتي، من حيث طرق إعدادها وكذلك الخصائص التي يتميز بها كل أسلوب عن الآخر، وعيوب كل منها، واستخداماتها، والفوائد المرجوة منها في مجال قياس الاتجاهات والاعتماد عليها في بناء المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية.

الكلمات المفتاحية: قياس الاتجاه، موازين الاتجاهات، الخصائص السيكومترية.

Abstract :

These studies aim to define the different methods used to form the scales put to measure directions in psychology; these directions are used in psychological and educational scales. since directions are not directly observable; There are many ways to measure theme, such as using the answers given by participants in specific questionnaires to know how these people think and their feelings and reactions towards a certain topic.

We may also resort to a careful observation of behavior in social situations in which the questionnaire may not provide what is desirable. we have shown in this study the different approaches used in building self-report direction scales, in terms of their preparations as well as the unique characteristics of each style, their disadvantages, their uses and benefits desired in direction measurement.

Key words: direction measurement, direction scales, psychometric characteristics.

مقدمة:

يتأثر سلوكنا الاجتماعي باتجاهاتنا، فهي تؤثر في أحكامنا ومدرجاتنا، وعلى ردود أفعالنا تجاه الآخرين، فاتجاهاتنا تتجمع في أنماط مميزة وتعطي للشخصية نمطها الخاص، وتنشأ من خلال تفاعلنا مع عناصر البيئة.

ومن أهم أسباب قياس الاتجاهات أن قياسها ييسر التنبؤ بالسلوك المستقبلي للفرد والجماعات، ويلقي الضوء على صحة أو خطأ الدراسات القائمة، ويزود الباحث بميادين تجريبية مختلفة، وبذلك تزداد معرفته بالعوامل التي تؤثر في نشأة الاتجاه وتكوينه وتنميته واستقراره أو إلى تحويله وتغييره، وهذا التغيير يكون بعد قياس ومعرفة شدة ورسوخ الاتجاه.

وتختلف هذه الأساليب، أو الموازين، أساسا في أشكالها، وفي وضعها للجملة، أو الصفات على طول الخط البياني، ماعدا الأطراف، وتختلف في مدى تراكمية قيم الجملة، وهناك مزايا وعيوب متعلقة بكل نوع من أنواع هذه الأساليب.

ولقد بذل علماء النفس كثيرا من الوقت والجهد لوضع مقاييس اتجاهات تتسم بالشروط الأساسية لأدوات القياس كالثبات والصدق، وبذلك القدرة على تحليل النتائج وتفسيرها وتعميمها على المجتمع.

- فما هي أهم أنواع مقاييس (موازين) الاتجاهات.

- كيف يمكن بناء هذه الموازين وتحاشي ما يتخللها من سلبيات، وكيف يمكن حساب خصائصها السيكمومترية.

قياس الاتجاهات:

يعني قياس الاتجاه النفسي تحويله من صيغته الوصفية إلى صفة كمية يمكن على أساسها مقارنة الأفراد والجماعات ببعضهم¹.

و هناك طريقتان رئيستان لقياس الاتجاهات هما: قياس الاتجاهات من خلال مشاهدة الأشخاص في مواقف اعتيادية، ومن خلال استبانات ومقاييس التقرير الذاتية، وكثيرا ما تستخدم طريقة التقرير الذاتي:

وقد اعتمد هذا النوع من أساليب بناء موازين الاتجاهات في بناء الكثير من المقاييس والاختبارات، وذلك لتوفرها على خصائص الاختبارات الجيدة وكذلك سهولة تطبيقها وتحليل وتفسير النتائج.

- موازين الاتجاهات من نوع التقرير الذاتي:

تصنف موازين الاتجاهات حسب طريقة بنائها، وهناك ثلاث أساليب رئيسية لبناء موازين الاتجاهات:

- أسلوب التصنيف الإجمالي: نوع ليكرت. (Likert)

- أسلوب الفواصل المتساوية ظاهريا: نوع ثيرستون. (Thurston)

¹ - الزهرة باعمر، اتجاهات المرأة نحو بعض القضايا الاجتماعية في ظل المتغيرات الديمغرافية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر، 2006، ص51.

- الأسلوب التراكمي: نوع جتمان. (Guttman)

- أسلوب التمييز الدلالي (المعنوي).

وتعد مقاييس التقدير الذاتي من أكثر الأساليب شيوعاً في مجال قياس الاتجاهات، وفيها يقرر الفرد مشاعره الوجدانية أو التقييمية لموضوع الاتجاه، حيث يطلب من الفرد الإجابة على عدد من البنود التي تتعلق بموضوع الاتجاه، وقليل من وسائل قياس الاتجاهات تتضمن محاولات منظمة للتمييز بين العوامل الوجدانية والمعرفية والسلوكية للاتجاه، فأغلب المقاييس تعطي مؤشر كمي لمجموع الاستجابات التقييمية¹.

1- أسلوب الفترات المتساوية ظاهرياً (ثيرستون):

اقترح لويس ثيرستون 1929 طريقة لقياس الاتجاهات نحو عدد من الموضوعات وأنشأ عدة مقاييس وحداتها معروفة البعد عن بعضها البعض أو متساوية البعد²، فتم بناء مقياس بحيث يتجنب عدم تساوي المسافات المتباعدة ويستخدم أسلوب الفترات المتساوية والتي تتكون من (11) فئة، بحيث يمثل الطرف الأيمن أقصى درجات التأييد، ويمثل الطرف الأيسر الفئة (11) أقصى درجات الرفض والرقم (6) يمثل الوسط³.

فقبل إبتكار ثيرستون الطريقة هذه كانت تستخدم الاستخبارات المبسطة في قياس الاتجاهات، وكان يعاب على هذه الطريقة أنه لا يوجد دليل على أن الأسئلة الفردية تقيس نفس الاتجاه، كذلك كانت الوحدة المستخدمة في القياس وحدة موضوعة وضعا تعسفياً، وبينما كان الباحث يستطيع أن يجمع الدرجات وبينهما نتيجة استجابة الفرد للأسئلة المختلفة ويحصل على درجة كلية، إلا أنه لم يكن هناك دليل على أن الفرق المتساوي في الدرجات بين شخصين يساوي فعلاً فرقاً متساوياً في الاتجاه نفسه.

وطريقة ثيرستون اشتقت من الطرق التي كانت تستخدم في قياس الأمور الحسية في إدراك الفرق البسيط بين لونين أو درجتين مختلفتين من الإضاءة أو الفرق بين طول خطين متقاربين في الطول أو الأوزان وهكذا⁴.

- خطوات بناء موازين الاتجاهات عند ثيرستون:

- جمع عدد كبير من العبارات أو البنود التي يفترض أنها تقيس الاتجاه المطلوب قياسه، ويفضل أن يتراوح عدد هذه العبارات بين (100 و 150) عبارة.
- ويتم عرضها على حوالي (40 أو 60) محكماً المدربين وفي نفس الوقت نفسه يمثلون الجماعة التي يطبق عليها مقياس الاتجاه.

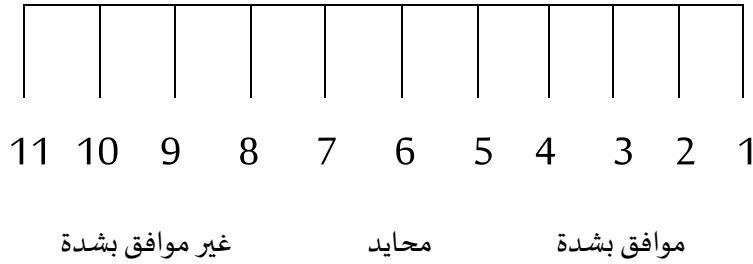
¹ - الزهرة باعمر، المرجع السابق، ص 52.

سهير كامل أحمد، علم النفس الاجتماعي بين التنظير والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، 2001، ص 106

³ الزبيدي كامل علوان، علم النفس الاجتماعي، مؤسسة الوراق، الأردن، 2004، ص 134.

⁴ عبد الرحمان محمد العيسوي، القياس العقلي والنفسي في القوات المسلحة، ط 1، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2007، ص 385.

- تجهز العبارات بأن تكتب كل عبارة على بطاقة مستقلة وتوضح التعليمات للحكام بأن هذه العبارات تقيس اتجاهها نفسيا محددا يتكون مقياسه من إحدى عشر نقطة تبدأ من الاتفاق الكامل مروراً بنقطة متوسطة محايدة، ويطلب من الحكام قراءة كل عبارة بدقة ثم تصنيفها في إحدى هذه الفئات الإحدى عشر¹.


الشكل رقم (1): يوضح سلم ثيرستون².

- مزايا وعيوب أسلوب الفترات المتساوية ظاهريا:

يتميز هذا الأسلوب أنه يؤدي إلى موازين للاتجاهات تمكن من التمييز بين عدد كبير من الأفراد في موقع كل منهم على ميزان فتراته متساوية ظاهريا، ويرى بعض مؤيدي هذا الأسلوب أن اعتماد قيم ميزان كل فقرة على اتفاق مجموعة أكفاء من المحكمين الذين يقومون بفحص كل فقرة و استبعاد الفقرات التي لم تحظى بقدر كبير من الاتفاق يمكننا من استخدام الميزان بكثير من الثقة في ثبات درجاته³.

غير أنه قد وجد كثير من النقد لهذا الأسلوب، بحيث تزعم هذه الطريقة أن المسافات الموجودة بين العبارات مسافات متساوية ومحددة ولكن يرى "إدواردز" أنه لا يوجد في هذه الطريقة أدلة على أن المسافات المتساوية هي في الحقيقة متساوية، كذلك تنتقد هذه الطريقة في أن الحكم لا يستطيع أن يغير رأيه أو حكمه في أثناء مواصلة عملية تقدير العبارات، فقد تقابله عبارة أشد معارضة أو تأييدا من عبارة سابقة اعتبرها هو أشد القضايا معارضة، فإنه لا يستطيع إلا أن يضع العبارة الأخيرة مع العبارة الأولى في نفس الفئة، أي أن هذه الطريقة لا تتضمن وسيلة التمييز الداخلي بين العبارات التي توضع في نفس الفئة الواحدة، ومن الصعوبات العملية التي تواجه هذه الطريقة أن العبارة تتركز على منطقتي التطرف السلبي والإيجابي وتترك منطقة الوسط أو منطقة الحياد خالية من العبارات، وتتماشى هذه النزعة إلى حد كبير مع آراء بعض الباحثين الذين يعتبرون الاتجاه إما معارضا أو مؤيدا وليس هناك إتجاه محايد فالحياد معناه انعدام الاتجاه.

¹ سعد عبد الرحمن، القياس النفسي (النظرية والتطبيق)، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص368-369.

² سعيد حسن آل عبد الفتاح الغامدي، مدى اختلاف الخصائص السيكومترية لأداة القياس في ضوء تغير بدائل الاستجابة والمرحلة الدراسية (دراسة حالة - مقياس ليكرت)، رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية، 2003، ص38.

³ صلاح الدين محمود أبو علام، الاختبارات والمقاييس التربوية النفسية، ط1، دار الفكر، الأردن، 2006، ص538.

كذلك لوحظ أن العبارات ذات القيمة الوسطية الواحدة ربما تعبر كل منها على بعد مختلف تماما عما تعبر عنه عبارة أخرى لها نفس الوزن، وتتماشى هذه الملاحظة مع كون الاتجاه العقلي مفهوم متعدد ومتشعب الجوانب ومركب ومعقد، فالاتجاه في جوهره عبارة عن نمط من النزعات المعقدة المترابطة فيما بينها، ولكنه يفقد معناه إذا حللناه إلى عناصره الأولية البسيطة.

كذلك هناك بعض الباحثين الذين يذهبون إلى القول بأن تقديرات الحكام للعبارات تتأثر باتجاهاتهم الشخصية، ومعنى ذلك عدم توفير الموضوعية في تقديراتهم، ولكن هذه النقطة مازالت محل بحث وجدال وهناك فريق آخر من الباحثين يؤكدون أن تقديرات الحكام مستقلة عن اتجاهاتهم الشخصية¹.

2- أسلوب تمايز معاني المفاهيم:

اختبار تمايز معاني المفاهيم عبارة عن أداة موضوعية لقياس دلالة ومضمون معاني المفاهيم، وقد بدأ شارلز أوزجود هذه الطريقة أساسا في دراساتهم عن الإدراك والمعاني والاتجاهات، إلا أن هذه الطريقة أصبحت الآن أداة عامة تستخدم أيضا في دراسات الشخصية، وغيرها من الدراسات الاجتماعية والسياسية وذلك حسب غرض الباحث.

ويشتمل اختبار تمايز معاني المفاهيم على مكونين أساسيين هما:

- المفاهيم التي نبحث عن معناها ومضمونها ودلالاتها بالنسبة لأفراد عينة البحث.

- المقاييس التي يتحدد على أساسها معناها ومضمونها ودلالاتها بالنسبة لأفراد عينة البحث².

ورأى "أوزجود" أن لكل لفظ أو تصور نوعين من المعنى أو المفهوم عند الفرد، الأول هو المعنى الإرشادي المادي، فمثلا لفظ المنزل هو المكان المحاط بسور وتقيم فيه العائلة، والثاني هو المعنى الانفعالي الوجداني العاطفي للشيء أي ما تراكم حول اللفظ من خبرات انفعالية وجدانية قد تكون سارة أو غير سارة، قوية أو ضعيفة وهكذا، ومن شأن هذا النوع أن يحدد إستجابة الشخص حيال الموضوع، وفي ضوء ذلك يقوم مقياس أوزجود على أساس أن تقدم للمفحوص من التصورات التي قد تشير إلى أشخاص أو حيوانات أو نباتات أو جمادات أو أنظمة اجتماعية أو نحو ذلك ليقوم بتحديد منزلتها بين طرفين متقابلين من الصفات المتقابلة مثل الحسن - القبيح، الكبير - الصغير، القوة - الضعف، وهكذا³.

- خطوات بناء أسلوب تمايز معاني المفاهيم:

- تحديد المفهوم أو المفاهيم المراد تقديرها بأسلوب يعكس ترابطها وعلاقتها بالسمة التي يراد قياسها.

- اختيار موازين ثنائية القطب مناسبة وملائمة لتفكير الأفراد المستجيبين وممثلة للمفاهيم المراد قياسها.

¹ عبد الرحمان محمد عيسوي، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1999، ص 343-344.

حامد عبد السلام زهران، علم الاجتماعي، ط6، عالم الكتب، 2003، ص 188-189.

³ عبد الرحمان المعاينة خليل، علم النفس الاجتماعي، ط2، دار الفكر، عمان، 2007، ص 175-176.

- تصميم صفحات لتدوين الاستجابات بحيث يظهر كل مفهوم في أعلى صفحة مستقلة متبوعا بموازين ثنائية ومتبادلة أقطابها عشوائيا ، يفصل بينها عدد ثابت من النقاط (7أو9).

- كتابة تعليمات الاستجابة على صفحة الغلاف بحيث توضح المطلوب من المستجيب .

- تقدير درجات الموازين بقيم تتراوح ما بين 1 إلى 7 أو 1 إلى 9 حسب نقاط الميزان¹.

التعلم									
سريع	-	-	-	-	-	-	-	-	بطيء
رديء	-	-	-	-	-	-	-	-	جيد
مفيد	-	-	-	-	-	-	-	-	غير مفيد
سار	-	-	-	-	-	-	-	-	غير سار

الشكل رقم(2): يوضح صفحات الاستجابة في أسلوب "اوزجود"².

- مز ايا وعيوب أسلوب تمايز معاني المفاهيم :

يعد أسلوب تمايز معاني المفاهيم من الأساليب المفيدة في تقييم ما يراه الفرد أكثر جاذبية من المفاهيم والمواقف الاجتماعية والشخصية ، والاهتمام بعامل "التقييم" في استجابات الأفراد على الموازين المختلفة يفيد في تعرف رد فعل الفرد نحو كثير من الأشياء ، إذ يمكن أن يطلب منه تقدير أفراد عائلته ، وزملائه في العمل وأصدقائه ومعلميه وأصحاب المهن الأخرى والأنشطة والأفكار المجردة مثل الانتماء والسلام والديمقراطية وكذلك البرامج المرئية والمسموعة والمقروءة ، وغير ذلك مما يصعب تقييمه باستخدام الأساليب الأخرى التي تتطلب إجراءاتها جهدا كبيرا ، غير أن هذا يتطلب العناية باختيار الموازين التقييمية لكي لا يؤدي ذلك إلى أخطاء في التقدير ، فمثلا ينبغي التحقق من ان الصفتين المتناقضتين يمثلان قطبي الميزان ويقعان بالفعل على متصل متدرج ، فأحيانا توجد صفات لها أكثر من نقيض ، وصفات يصعب اختيار نقيضها أو ربما ليس لها نقيض ، ولقد أوضحت كثير من الدراسات أن صدق موازين تمايز معاني المفاهيم وثبات درجاتها مرضي بشكل عام .

وعلى الرغم من ذلك فإن هناك بعض التساؤلات حول هذا الأسلوب يتعلق بعضها بما إذا كان يفيد بالفعل في قياس المعنى ، فقد وجد أن بعض المفاهيم تنال تقديرات متماثلة تماثلا تاما في المعنى وذلك أن التقديرات تعتمد على معنى المضمون وليس على المعنى بجميع جوانبه ، كما أن بعض الصفات الثنائية ربما لا تعبر تعبيرا معقولا عن مفهوم معين ، فمثلا إذا كان المفهوم

¹سعيد حسن آل عبد الفتاح الغامدي ، مرجع سبق ذكره ، ص 38.

²سعيد حسن آل عبد الفتاح الغامدي ، مرجع سبق ذكره ، ص 38.

"الديمقراطية" وكان الميزان ثنائي القطب "عادل غير عادل" "أمين - غير أمين" فإن الأساس الذي يستند إليه تقدير الأفراد يكون غير واضح¹.

3- الأسلوب التراكمي :

إن أسلوب "جتمان" لقياس الاتجاهات شبيه بالمقياس المستخدم للكشف عن قوة الإبصار لدى الشخص، فهو مقياس تجمعي متدرج، والشرط الذي يحكم هذا المقياس هو أنه إذا وافق فرد على عبارة معينة فيه فلا بد أن يوافق على العبارات التي تسبقها ويرفض العبارات التي تلحقها، وهنا تكمن دقة وصحة الأسلوب².

ويمكن القول أيضا أن بنود مقياس "جتمان" لها خاصية الترتيب والتراكم، فعلى سبيل المثال إذا قمنا بترتيب العمليات الحسابية مثلا بناء على صعوبتها كما يلي : الجمع ، الضرب ، حساب الجذر التربيعي فهذا يعني أنه من يستطيع إجراء عمليات الضرب يستطيع إجراء عملية الجمع وأنه من يستطيع إجراء عمليات حساب الجذر التربيعي يستطيع أن يقوم بعمليات الضرب والجمع .

ويقول جتمان أن طريقة التحليل التراكمي المتدرج سوف تساعد الأخصائي على الحصول على مجموعة من البنود ذات درجة عالية من خاصية التراكم المتدرج³.

- خطوات بناء الأسلوب التراكمي :

-- تحديد موضوع الموقف أو السمة أو الاتجاه المراد قياسه⁴.

- كتابة أو تجميع عدد من الفقرات تتطلب الاستجابة "موافق" أو "غير موافق" وترتيبها بحسب درجة الموافقة، وأحيانا يمكن ترتيبها عشوائيا دون محاولة دون محاولة معرفة إذا كانت الفقرات الفاصلة بينها متساوية ، حيث أن الميزان التراكمي يعد من المستوى الرتي، ولكن ينبغي التحقق من أن جميع الفقرات تمثل بعدا أحاديا للاتجاه المراد قياسه، أي تتخذ نمطا مثلثيا، فإذا أمكن التوصل إلى هذا النمط التام يصبح لمجموعة الفقرات التي يتم اختيارها معنى واحد، أي إذا علمنا الدرجة التي يصل عليها الفرد يمكن دون الرجوع إلى إستبيان الاتجاه معرفة الفقرات التي أبدى موافقته عليها .

ولكن يصعب الحصول في الواقع الفعلي على مثل هذا النمط المثلثي الذي يعكس بعدا أحاديا، وذلك لأنه يوجد عادة عدم اتساق في الاستجابات، أي توجد أخطاء، وإذا كان عدد الأخطاء في نمط استجابات مجموعة من الأفراد كثيرا فهذا يعني عدم إمكانية تكوين هذا النمط .

¹ صلاح الدين محمود أبو علام، مرجع سبق ذكره، ص 552-553.

جابر نصر الدين ولوكيا الهاشي، مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي، دار الهدى، الجزائر، 2006، ص 107.

³ سعد عبد الرحمان، القياس النفسي (النظرية والتطبيق)، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص 375.

⁴ سعيد حسن آل عبد الفتاح الغامدي، مرجع سبق ذكره، ص 36.

- تنظيم وكتابة هذه البنود وإعدادها في صورة قابلة للتطبيق¹.

- تطبيق الأداة على عينة يشترط أن تكون كبيرة نوعا ما، بحيث لا ينقص عدد أفرادها عن خمسة أضعاف عدد البنود.

مزاي وعيوب الأسلوب التراكمي:

يتميز هذا الأسلوب بتركيزه على خاصية البعد الأحادي للفقرات في موازين الاتجاهات، وبذلك يمكن تحديد عدم اتساق استجابات الأفراد، وربما التعرف على الاستجابات غير الصادقة مما يزيد من الثقة في المعلومات التي يقدمها المستجيبون، ويسهل استخدام الأسلوب التراكمي إذا كان عدد الفقرات قليلا، أما إذا زاد عددها عن 12 فقرة، فإن استخدامه يكون مجهدا، بل غير عملي، كما يتميز بأنه يمكن إعادة تكوين أنماط الاستجابات إذا علمنا الدرجة الكلية التي حصل عليها الفرد في ميزان الاتجاه.

غير أنه ليس من الأساليب الأكثر فاعلية في قياس الاتجاهات نحو موضوعات معقدة أو في التنبؤ بالسلوك المتعلق بها، كما أن خاصية البعد الأحادي ربما تنطبق على مجموعة معينة من الأفراد دون الأخرى، أو ربما تنطبق عليها في وقت ما ولا تنطبق عليها في وقت آخر، وبخاصة أن التطورات التي حدثت في أساليب بناء موازين الاتجاهات تؤكد أهمية بناء موازين متعددة الأبعاد، مما يجعل استخدام أسلوب "جتمان" غير واقعي، كما أن هذا الأسلوب يعد من الأساليب التي تنتهي إلى النماذج الحتمية، في حين أن التوجهات المعاصرة اهتمت ببناء نماذج احتمالية يستند إليها في قياس السمات الإنسانية بما في ذلك الاتجاهات²، ولا يصلح هذا المقياس حسب "جتمان" إلا لقياس الاتجاهات التي يمكن فيها وضع عبارات تدريجية وهذا الشرط جعل استخدامه في قياس الاتجاهات محدودا³.

4- أسلوب التقدير الجمعي:

يعتبر أسلوب "ليكرت" أشهر أساليب بناء المقاييس والاختبارات النفسية وأكثرها استخداما فهو لا يتطلب الوقت والجهد المبذول مثل الأساليب الأخرى، ومع ذلك فهو يؤدي إلى نتائج مماثلة لتلك التي تعطيها الأساليب الأخرى، ويعتبر من المقاييس الرتبوية حيث يعطى للفرد في صورة عبارات أو بنود ويطلب منه إبداء موافقته بدرجات متفاوتة تعكس قدرة وشدة موقفه، وتتحدد شدة المواقف أو المشاعر بإعطاء أوزان مختلفة للإستجابة بحيث يستجيب الفرد على ميزان أو متصل رتبي متدرج يشتمل على خمس نقاط⁴، فمثلا إذا كانت الفقرة "أحب مهنتي" فإنه يمكن للفرد أن يستجيب على ميزان رتبي متدرج يشتمل على خمس نقاط كالتالي:

¹ صلاح الدين محمود أبو علام، مرجع سبق ذكره، ص 546.

² صلاح الدين محمود أبو علام، مرجع سبق ذكره، ص 547.

عبد الله ب مسفر بن حسن المالكي، فاعلية برنامج تدريبي مقترح على إكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية، 2010، ص 375.

⁴ سعيد حسن آل عبد الفتاح الغامدي، مرجع سبق ذكره، ص 42.

أوافق جدا	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق على الإطلاق
5	4	3	2	1

الشكل رقم (3): ميزان رتي متدرج من نوع ليكرت¹.

- خطوات بناء موازين الاتجاهات باستخدام أسلوب ليكرت:

- تحديد الموقف أو السمة أو الصفة المراد قياسها بشكل واضح ودقيق.

- كتابة عدد كبير من الفقرات أو البنود التي تتعلق بالموضوع المراد قياسه بحيث تشمل هذه الفقرات مدى متسع من حيث شدة الموافقة أو الرفض مع وجوب عدم وجود فقرات محايدة ومراعاة أن يكون عدد الفقرات الموجبة متساويا مع عدد الفقرات السالبة.

- تطبيق البنود على عينة تماثل المجموعة المستهدفة بحيث يكون عدد أفرادها يساوي عشرة أضعاف عدد البنود، مع مراعاة أن تكون شروط وظروف التطبيق مماثلة لتلك التي سيتم تطبيق المقياس خلالها.

- إعطاء وزن رقمي للاستجابة لكل فقرة من فقرات المقياس بحيث يعطي الرقم (5) لأكبر تفضيل والرقم (1) لأقل تفضيل مع مراعاة عكس هذه الأوزان أو الأرقام في حالة العبارات السالبة.

- جمع درجات كل فرد بجمع الأوزان المقابلة لكل استجابة من استجاباته.

- القيام بتحليل المفردات من أجل اختيار الفقرات التي تعطي أفضل تمييز للأفراد على المتصلح طريق إيجاد معامل الارتباط بين الدرجة الكلية التي يحصلون عليها واستجاباتهم لكل فقرة وبالتالي نبقي على الفقرات التي يكون ارتباطها مرتفعا، مع الأخذ في الاعتبار أننا يجب أن نساوي بين الفقرات السالبة والموجبة عند الاختيار.

- إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ للفقرات التي تم اختيارها، فعندما نحصل على قيمة مرتفعة لهذا المعامل فإننا يمكن أن نبقي على هذه الفقرات كصورة نهائية للمقياس.

- نرتب الفقرات المختارة عشوائيا في صورة استبيان يمكن تقديمه للمفحوصين واستخدامه للقياس².

مع العلم أن الدرجة الكلية القصوى التي يمكن أن يحصل عليها فردا ما هي عدد العبارات مضروبا في خمسة أما الدرجة الصغرى فهي عبارة عن عدد العبارات فقط، وليس للدرجة الكلية التي يحصل عليها فردا ما مدلول مطلقا حيث يمكن الحصول

¹ صلاح الدين محمود أبو علام، مرجع سبق ذكره، ص 540.

² سعيد حسن آل عبد الفتاح الغامدي، مرجع سبق ذكره، ص 43-44.

عليها بطرق مختلفة عن طريق جمع استجابات مختلفة، ودرجة الفرد في مقياس "ليكرت" لا يمكن تفسيرها إلا في ضوء الدرجات التي يحصل عليها جميع الأفراد¹.

مزايا وعيوب أسلوب التقدير الجمعي:

يتميز هذا الأسلوب أنه يجمع في بناء موازين الاتجاهات بين خبرة من يقوم بإعدادها والتفكير المنطقي في اشتقاق الفقرات من نطاق نظري شامل للاتجاه المراد قياسه، ويمكن صياغة الفقرات بما يراه مناسباً مادام ملتزماً بالربط المنطقي بين محتوى الفقرات وموضوع الاتجاه، ويستند هذا الأسلوب إلى عدد من الفروض أقل مما تستند إليه الأساليب الأخرى، ويتميز بسهولة حساب درجات الفقرات والدرجات الكلية ومقارنتها بغيرها من الدرجات على متصل الاتجاه، ويعتمد تفسير الدرجات على منطق بسيط مؤداه أنه كلما زادت الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد دل ذلك على زيادة شدة اتجاهه.

لذلك يستخدم هذا الأسلوب بكثرة في تصميمات البحوث التي تستكشف بعض الظواهر النفسية الاجتماعية، ويتميز كذلك بالمرونة حيث يستطيع الباحث أن يجعل ميزان الاتجاه مشتملاً على عدد من الفقرات يراه مناسباً، وزيادة عدد الفقرات يمكنه من الكشف عن الفروق الفردية في الاتجاه المراد قياسه، وبخاصة إذا كان عدد أفراد المجموعة كبيراً.

ويعاب على أسلوب التقدير الجمعي أنه يقتصر على مستوى القياس الرتبي، أي يسمح بترتيب الأفراد على متصل الاتجاه من حيث درجة الموافقة دون معرفة مقدار زيادة درجة موافقة الفرد من غيره من الأفراد، أو تحديد مقدار التغير الذي حدث لديه في الاتجاه بعد مروره بخبرات معينة، حيث عن ذلك يتطلب مستوى قياس فكري، كما أن الدرجة الكلية لفرد ما لا يكون لها معنى واضح نظراً لأن أنماط متعددة من الاستجابات للفقرات يمكن أن تؤدي للدرجة الكلية نفسها، غير أنه يمكن التغلب على ذلك بالعناية بتحليل الفقرات بحيث نضمن أن يشتمل الميزان فقط على الفقرات التي تميز جيداً بين الدرجات الكلية المرتفعة والدرجات الكلية المنخفضة².

- تعقيب على أساليب بناء موازين الاتجاهات:

يرى صلاح الدين محمود علام (2000) من خلال تفصيل أساليب بناء موازين الاتجاهات تنوع واختلاف هذه الأساليب في بناء موازين الاتجاهات وتباين منهجيتها وإجراءاتها، حيث أن كل منها يستند على إطار نظري معين، غير أن معظمها يؤدي إلى درجات للاتجاه تمثل موقع الأفراد على متصل تقييبي ثنائي القطب يتعلق بموضوع الاتجاه، ومع ذلك فإنها تختلف فيما بينها من حيث مستويات القياس، وخصائص الفقرات التي يتم اختيارها، وكذلك الخصائص السيكمترية.

فقد اعتمد أسلوب "ثيرستون" على أحكام مجموعة من الخبراء في تقدير قيم ميزان الفقرات التي تشمل موقع كل مفردة على متصل الاتجاه، وافترض أن هذه الأحكام تكون على ميزان متساوي الفترات مما يترتب عليه أن قيم ميزان الفقرات ودرجات الاتجاه تكون فترات متساوية، في حين أن الأسلوب التراكمي الذي اقترحه "جتمان" يؤدي إلى ترتيب الفقرات على متصل الاتجاه

¹ - عبد الرحمان محمد عيسوي، مرجع سبق ذكره، ص 70.

² صلاح الدين محمود أبو علام، مرجع سبق ذكره، ص 543-544.

دون افتراض تساوي الفترات ، لذلك فإن ميزان الاتجاه يكون من المستوى الرتبي ، أما أسلوب التقدير الجمعي الذي اقترحه " ليكرت " فإنه لا يعكس درجات متباينة من الأفضلية أو الموافقة ، وإنما يصنف الإستجابات إلى استجابات موجبة أو سالبة ، ومع هذا يؤدي إلى ميزان رتبي أيضا ، وفي ما يتعلق بأسلوب تمايز معاني المفاهيم الذي اقترحه " أوزقود " فإنه يعتمد على فقرات ثنائية القطب ، ولذلك لا نستطيع تصنيفها إلى فقرات موجبة وأخرى سالبة ، وإنما يفترض فقط أنها ترتبط بالبعد التقييبي للفضاء السيماتي الذي يشتمل على ثلاث أبعاد ، أما النقاط أو المواقع السبعة التي تقع على ميزان ثنائي القطب ، فإنه يفترض أن تمثل فترات متساوية كما في أسلوب " ثيرستون " .

وهذا الاختلاف في مستويات القياس يؤدي إلى الإفادة من الفقرات المحايدة في تقييم الاتجاهات ، ففي أسلوب " ثيرستون " تعد الفقرات المحايدة مؤشرات صادقة للاتجاه لأنها تشكل جزءا من ميزان الاتجاه ، كذلك يمكن أن يشتمل ميزان الاتجاه وفقا لأسلوب " جتمان " على فقرات محايدة ، ولكننا لا نستطيع تمييزها عن غيرها من الفقرات نظرا لأن أسلوب " جتمان " يهتم بالتحقق من إمكانية ترتيب الفقرات على بعد أحادي ، لذلك يمكن أن تكون هناك موافقة أو عدم موافقة على جميع الفقرات أو تتوزع بين الموافقة والمحايدة وعدم الموافقة ، أما الفقرات التي لا يمكن تصنيفها إلى فقرات موجبة أو سالبة وفقا لأسلوب " ليكرت " فإنه يتم حذفها ، حيث يفترض أن الفقرات المحايدة لا تشير بصدق إلى الاتجاه ، كذلك في أسلوب تمايز معاني المفاهيم تستبعد المفاهيم ثنائية القطب (الفقرات) التي لا تنتهي بوضوح إلى بعد " التقييم " ومع هذا يسمح بالإستجابة المحايدة على هذا البعد ، وجميع الأساليب تهدف لتحديد الفقرات الواضحة المتعلقة بالاتجاه المراد قياسه ، لكن اختلاف محكات اختيار الفقرات يؤدي إلى خصائص مختلفة للمنحنيات المميزة لهذه الفقرات ، ففي كل من أسلوب " جتمان " و " ليكرت " ، وأسلوب تمايز معاني المفاهيم تكون هذه المنحنيات إطرادية ، أي أنها كلما زادت درجة الاتجاه يزداد احتمال موافقة الفرد على الفقرة ، بينما في أسلوب ثيرستون تكون هذه المنحنيات غير إطرادية ، أي أن احتمال الموافقة على فقرة معينة يفترض أن يزداد كلما اقتربت درجة الاتجاه للفرد من قيمة ميزان الفقرة من أي من طرفي المتصل ثنائي القطب .

كذلك في أسلوب " جتمان " تكون الفقرات متراكمة ، بينما في الأساليب الأخرى لا تكون كذلك ، ولهذا فإن كل درجة من درجات الاتجاه في الميزان التراكمي ، " لجتمان " تقترن بنمط واحد فقط من الاستجابات للفقرات على ميزان الاتجاه ، بينما يمكن الحصول على أنماط متعددة للإستجابات للدرجة نفسها في الأساليب الأخرى ، لذلك لا نستطيع التنبؤ بالإستجابات للفقرات من درجات الاتجاه إلا في حالة استخدام أسلوب " جتمان " .

ولعل طبيعة موازين الاتجاهات التي تستند إلى جميع هذه الأساليب يمكن أن تضمن درجة عالية من الموضوعية ، فجميع الاستجابات يمكن تقدير درجاتها باستخدام مفاتيح معينة أو باستخدام مفاتيح معينة أو باستخدام برامج الحاسوب¹ .

¹ صلاح الدين محمود أبو علام ، مرجع سبق ذكره ، ص 559-560 .

ثبات وصدق موازين الاتجاهات:

لقد حظيت قضيتي الثبات والصدق لهذه الأنواع من المقاييس باهتمام كبير من الباحثين وذلك لاشتراط توفرهما في أي مقياس كان لتعتبر نتائجه وتفسيراته صادقة وصالحة الاستخدام.

ولكن الصعوبة التي يجب أن نعترف بها ترتبط بخصائص الاتجاه نفسه كمفهوم حيث أنه من المتوقع أن يكون الاتجاه النفسي حركياً غير ثابت، يتغير ربما من لحظة إلى أخرى، وليس معنى هذا أنه يتغير من السلبية إلى الإيجابية بل تتغير درجته في نفس الاتجاه السلي أو الإيجابي، وعلى ذلك فإنه لا يمكن تفسير معامل ثبات مقياس الاتجاه في حدود مفهوم تقارب النتائج في حالة إعادة التطبيق، ومن ثم لا بد أن نلجأ إلى مفهوم آخر من مفاهيم التناسق الداخلي، هذا المفهوم يساعد على البحث في ثبات درجات مقياس الاتجاه النفسي باستخدام معامل "ألفا" أو معادلة "كيودر وريتشاردسون" رقم (20)، ولا بد أن نكرر هنا أن المعامل الذي نحصل عليه من تطبيق هذه المعادلة يعتبر من حيث القيمة العددية أقل معاملات الثبات، ولذلك يمكن تعضيد هذه الطريقة باستخدام التجزئة النصفية للحصول على ثبات المقياس.

والخاصية الأخرى الملازمة لخاصية الثبات هي خاصية الصدق التي يجب أن تتوافر بالضرورة في أي مقياس كما سبق أشرنا إلى ذلك.

وقد تكون الصعوبة الأولى التي نشير إليها هي صعوبة أساسية تتصل بقدرة المقياس اللفظي على أن يدل فعلاً على سلوك له علاقة بموضوع الاتجاه النفسي إذا مارس الفرد الموقف في صورة مباشرة، وهناك العديد من الدراسات التي تدعو إلى الشك في قدرة المقياس اللفظي على ذلك.

لذلك قد يلجأ الأخصائي إلى إحدى طريقتين للتأكد من صحة مقياس الاتجاه:

الأولى طريقة استطلاع آراء الحكام، حيث يعرض الفاحص البنود أو الوحدات على مجموعة من الحكام المدربين المتخصصين ليحكموا على مدى علاقة كل بند من هذه البنود بموضوع الاتجاه ثم تعالج النتائج.

والطريقة الثانية هي أن يلجأ الباحث إلى استخدام مجموعات المحك، بناءً على مفهوم الصدق على أنه القدرة على التمييز بين طرفي الاتجاه، حيث يتم تطبيق المقياس على مجموعة ممن تتصف تماماً بجميع خصائص الاتجاه مثل جماعة التعصب العنصري أو الديني أو السياسي (مجموعة المحك) في مقابل مجموعة أخرى عادية بعيدة عن خصائص هذا الاتجاه (المجموعة الضابطة)، ويتم تعيين صدق المقياس بناءً على قدرته على التمييز بين هاتين المجموعتين¹.

وتكمن المشكلة لهذه الأنواع من المقاييس في تقدير الصدق لها حيث أنها تتأثر بعدة مشكلات، والتي يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- الميل إلى الموافقة مقابل الرفض.

¹ سعد عبد الرحمن، مرجع سبق ذكره، ص 365.

- التملص أو التخلص كخيار كثير من الأفراد استجابة غير متأكد.

- التطرف حيث نجد بعض الأفراد يختار "موافق جدا" أو "غير موافق جدا" أكثر من اختياره للإستجابات الوسطية.

- الإجابة على ضوء الجاذبية الاجتماعية للبند.

- ميل الفرد إلى التزييف أو التشويه بقصد أو بدون قصد.

- الحذر والحرص كترك عبارات صعبة بدون إجابة مقابل التخمين.

- الميل إلى السرعة أو البطء¹.

إرشادات عامة لبناء موازين الاتجاهات:

يتضح لنا مما سبق أن موازين الاتجاهات تشتمل على مجموعة من الفقرات أو العبارات تتعلق بموضوع أو قضية معينة ، يستجيب لها الفرد على ميزان معين، وتعتمد نوعية الميزان على نوعية فقراته، لذلك وجب العناية ببناء وصياغة هذه الفقرات، وقد وضع كل من " إدواردز " "edwards" (1957) و "بايبي" "babbie" (1973) مجموعة من المقترحات أو المحكات التي ينطبق بعضها على جميع موازين الاتجاهات، بينما ينطبق البعض الآخر على نوع معين من الموازين نذكرها كالتالي :

- تجنب الفقرات أو العبارات التي تشير إلى الحقائق، وكذلك التي يكون لها تفسيرات متعددة، إضافة إلى الفقرات التي لا تتعلق بموضوع الاتجاه المراد قياسه .

--- يجب أن تكون العبارات واضحة ومصاغة بلغة سلسة وبسيطة تناسب أعمار المختبرين.

- ينبغي أن تكون كل فقرة أحادية البعد، أي تتعلق بمفهوم واحد فقط، كما ينبغي ألا تكون مزدوجة مثل " لا أحب المعلم الذي يعامل الطلاب معاملة غير عادلة ولا يسمح لهم بالمناقشة ".

- تجنب اقتراح استجابة معينة، مثل هل توافق على أن التعليم المجاني يشجع الطلاب على التكاسل ".

- تجنب الفقرات التي يحتمل أن يوافق عليها أو لا يوافق عليها جميع الأفراد .

- ينبغي اختيار عدد متساوي من الفقرات الموجبة والسالبة بقدر الإمكان لتقليل تأثير تحيز الاستجابات .

- تجنب كلمات تشير إلى عموميات مثل "دائما" "جميعا" "أبدا" "مطلقا"، حيث أن اشتغال الفقرات عليها يحدد استجابات الموافقة أو غير الموافقة آليا .

- الحيلة عند استخدام كلمات مثل "فقط" "بقدر الإمكان" "مجرد" أو التقليل من استخدامها، وأن تكون الفقرات قصيرة، ويفضل ألا يزيد عدد كلماتها عن (20) كلمة .

- تجنب استخدام عبارات تشتمل على نفي مضاعف، أي نفي النفي.

¹ سعيد حسن آل عبد الفتاح الغامدي، مرجع سبق ذكره، ص 46.

- توزيع الفقرات في ميزان الاتجاه عشوائيا والتحقق من عدم وجود أربع أو خمس فقرات موجبة أو سالبة متتالية.

- مراعاة أن تكون الفقرات الأكثر حساسية تقع بالقرب من منتصف المقياس.

- يفضل ألا يزيد عدد نقاط متصل الاتجاه المراد قياسه عن سبع نقاط¹.

- إضافة إلى هذا يجب أن تصاغ الأسئلة في صيغة الحاضر، وذلك حتى لا يحدث خلط في حالة ما إذا كان الشخص قد غير

اتجاهه عما كان عليه في الماضي، فصياغة الأسئلة في الزمن الحاضر تحدد له أن المطلوب معرفة اتجاهه في الوقت الحاضر

أي في وقت إجراء البحث².

خاتمة :

مما سبق تبين لنا أنواع أساليب بناء موازين الاتجاهات، إذ أن هناك نوعان لطرق قياس الاتجاهات فقد نقيس الاتجاهات بمشاهدتنا للأشخاص في مختلف المواقف الاعتيادية، أو باستخدام استبانات ومقاييس التقرير الذاتية، وتعد الطريقة الأخيرة أكثر استخداما، إذ اعتمدت في بناء مقاييس الاتجاهات وكذلك في بناء الكثير من المقاييس والإختبارات، وذلك لتوفرها على شروط استخدام الإختبارات وكذلك سهولة تطبيقها وتفرغ وتحليل وتفسير النتائج الخاص بها.

والمتتبع لأدبيات بناء مقاييس الاتجاهات يجد أن هناك أساليب رئيسية لبناء موازين الاتجاهات من نوع التقرير الذاتي وهي:

- أسلوب التصنيف الإجمالي: نوع ليكرت.

- أسلوب الفواصل المتساوية ظاهريا: نوع ثيرستون.

- الأسلوب التراكمي: نوع جتمان.

- أسلوب التمييز الدلالي (المعنوي).

إذ تشابه هذه الموازين في قياسها للاتجاهات لكن تختلف كل منها عن الأخرى في طرق إعدادها والخصائص السيكمومترية الخاصة بها والتي يتميز بها كل أسلوب عن الآخر، وعيوب كل منها، وكذلك استخداماتها، والفوائد المرجوة منها في مجال قياس الاتجاهات، ومنه الاعتماد عليها في بناء المقاييس والإختبارات النفسية والتربوية.

قائمة المراجع:

1. أبو علام صلاح الدين محمود، الاختبارات والمقاييس التربوية النفسية، ط1، دار الفكر، الأردن، 2006.

2. العزاوي رحيم يونس كرو، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط1، دار دجلة، عمان، 2007.

¹ صلاح الدين محمود أبو علام، مرجع سبق ذكره، ص 562-563.

² كريم عكله حسين، الاتجاهات النفسية للفرد والمجتمع، مطبعة دار الرسالة، بغداد، 1985، ص23.

3. المعاينة خليل عبد الرحمان، علم النفس الاجتماعي، ط2، دار الفكر، عمان، 2007.
4. الصمادي عبد الله، الدرايع ماهر، القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، ط1، مركز يزيد للنشر، السعودية، 2004.
5. العيسوي عبد الرحمان محمد، الإختبارات والمقاييس النفسية والعقلية، منشأة المعارف، القاهرة 2003.
6. الزبيدي كامل علوان، علم النفس الاجتماعي، مؤسسة الوراق، الأردن، 2004.
7. العيسوي عبد الرحمان محمد، القياس العقلي والنفسي في القوات المسلحة، ط1، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2007.
8. الغامدي عبد الله بن أحمد آل شويل، أثر عدد البدائل في الخصائص السيكمومترية للإختبار التحصيلي في الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، 2008.
9. الغامدي سعيد حسن آل عبد الفتاح، مدى اختلاف الخصائص السيكمومترية لأداة القياس في ضوء تغير بدائل الإجابة والمرحلة الدراسية (دراسة حالة - مقياس ليكرت)، رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية، 2003.
10. باعمر الزهرة، إتجاهات المرأة نحو بعض القضايا الاجتماعية في ظل المتغيرات الديمغرافية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر، 2006.
11. بندر بن حمدان بن حمد الزهراني، الصدق التنبؤي لمعايير القبول المستخدمة بكليات المعلمين، جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة 1999.
12. جابر نصر الدين ولوكيا الهاشمي، مفاهيم اساسية في علم النفس الاجتماعي، دار الهدى، الجزائر، 2006.
13. زهران حامد عبد السلام، علم النفس الاجتماعي، ط6، عالم الكتب، عمان، 2003.
14. محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، ط1، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
15. عكلة حسين كريم، الاتجاهات النفسية للفرد والمجتمع، مطبعة دار الرسالة، بغداد، 1985.
16. عيسوي عبد الرحمان محمد، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1999.
17. عبد الرحمان سعد، القياس النفسي (النظرية والتطبيق)، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.
18. عبد الله ب مسفر بن حسن المالكي، فاعلية برنامج تدريبي مقترح على اكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط على تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة ام القرى، السعودية، 2010.



أثر الاوضاع الإنسانية المحيطة بالمنطقة على تعزيز العمل الخيري في المجتمع الإماراتي

الباحثة هند سعيد نصيب سعيد المزروعى/الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا

ABSTRACT :

The searcher tried at this case study to figure out the impacts of humanitarian situations on some of the countries in the region, and to enhance the desire of Emirati community of working at the charitable fields. That was through conducting a study case on a sample of voluntaries on both of Sharjah Charity Association, and Al-Ehsan Charity Association. This case study came as a result of increasing the activity of charity work sector in the Emirati community recently. That was proved through the outcome of Relief Campaigns which were conducted on land of the UAE State, and the quick response of the people, the Governmental Organizations, and the Non-Governmental Organizations in the participation of such these campaigns, that was represented by the desire of the local community to interact with the relief campaigns, and presenting the Financial Aids, and In-Kind Assistance, and even participating of the morale support, such as organizing the charitable activities. In 2013, the UAE has also been topped up the list of countries with the most external aids. That shows the spread of the charitable work in the Emirati culture. The external aids that was presented by the UAE State was (21,63) AED Billion, or approximately (5,89) US Billion dollar. Also, we can't ignore the huge number of charitable initiatives which is launched by the people and the UAE government. The searcher used at this study case the statistical data analysis of targeted sample, and applied it to the statistical system (SPSS). The outcome of the current study case indicates the huge influence of the charitable sector in UAE of the humanitarian situations in the region. The increase of the governmental organizations, and the increase of the local community trend in participating of charitable work.

Keywords: Charitable work, Society, Relief

ملخص :

سعت الدراسة إلى التعرف على أثر الأوضاع الإنسانية التي تعاني منها العديد من دول المنطقة على تعزيز العمل الخيري في المجتمع الإماراتي وذلك من خلال إجراء دراسة ميدانية على عينة من المتطوعين في كلٍّ من جمعية الشارقة الخيرية وجمعية الإحسان الخيرية، وجاءت هذه الدراسة نتيجة زيادة نشاط قطاع العمل الخيري في المجتمع الإماراتي في السنوات الأخيرة ويُؤكّد ذلك حصيلة حملات الإغاثة التي تقام على أرض الدولة من خلال سرعة استجابة الأفراد والهيئات الحكومية وغير الحكومية في المشاركة في مثل هذه الحملات فعلى سبيل المثال بلغت حصيلة حملة الاغاثة للشعب اليمني في عام 2015 ما يقارب 502 مليون و300 ألف درهم أي ما يقارب 136 مليون و773 ألف دولار، وقد تمثّل إقبال المجتمع على الحملات الإغاثية ما يُن تقدّم المساعدات المالية والعينية أو المشاركة في الدّعم المعنوي كالتنظيم مثلاً، كما تصدرت دولة الإمارات العربية المتحدة في عام 2013م أكثر الدول منحة للمساعدات الخارجية، ممّا يمثل دليلاً واضحاً على سيادة ثقافة العمل الخيري في المجتمع الإماراتي من قبَل الأفراد والمؤسسات، حيث بلغت المساعدات التي قدمتها الدولة كمساعدات خارجية في عام 2013م (21.63) مليار درهم إماراتي أي ما يقارب (5.89) مليار دولار أمريكي، كما لا يمكننا تجاهل العدد الهائل من المبادرات الخيرية التي تطلق في الدولة سواءً من القيادة أو من المواطنين أنفسهم، وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المعالجة الإحصائية للبيانات التي تمّ جمعها من العينة واخضاعها للنظام الإحصائي (SPSS). وقد توصلت الدراسة إلى نتائج قاطعة في المجتمع الإماراتي بشكل كبير بالأوضاع الإنسانية المحيطة بالمنطقة من خلال زيادة نشاط المؤسسات الخيرية، وزيادة إقبال الأفراد على المشاركة في العمل الخيري.

الكلمات المفتاحية: العمل الخيري، المجتمع، الإغاثة.

مقدمة:

جاءت الشريعة الإسلامية بدعوة صريحة في الحثّ على العمل الخيري بأشكاله المختلفة، ونجد ذلك واضحاً في الكثير من الآيات القرآنية كقوله تعالى: [فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ إِلَى اللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا] [سورة المائدة: 48]، وقوله تعالى: [آمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَأَنْفِقُوا مِمَّا جَعَلَكُمْ مُسْتَخْلَفِينَ فِيهِ فَالَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَأَنْفَقُوا لَهُمْ أَجْرٌ كَبِيرٌ] [سورة الحديد: 7]، كما رغب الحبيب المصطفى عليه أفضل الصلوة والسلام في العمل الخيري في كثير من الأحاديث النبوية الشريفة كما في قوله صلى الله عليه وسلم: (الساعي على الأرملة والمسكين كالمجاهد في سبيل الله أو كالذي يصوم النهار ويقوم الليل).⁽¹⁾ ويمكننا قراءة هذا الاهتمام الكبير الذي أولته الشريعة الإسلامية للعمل الخيري كدليل على ما يحمله من آثار وتبعات إيجابية على الفرد والمجتمع معاً، وعند تتبعنا لتاريخ الحضارات نجد أن الممارسات التي حملت الطابع الخيري باختلاف أشكالها، وأنشطتها كانت حاضرة بصورة كبيرة، وعلى الرغم من اختلاف المسميات والمصطلحات أحياناً إلا أنه لم تغب ولم تختلف الدعوة إلى العمل الخيري في شتى الرسائل السماوية (Amy Singer, Charity in Islamic Societies)، ومع مرور الزمن نجد أن المجتمعات بمختلف أديانها وثقافتها قد

(1) أبو عبد الله محمد البخاري، صحيح البخاري، تحقيق: قاسم الرفاعي، (بيروت: دار القلم، ط1، 1987م)، ص326.

زاد وعيها بقيمة العمل الخيري فحظي العمل الخيري باهتمام كبير إلى أن أصبح جزءاً هاماً من ثقافة الأفراد فيها، كما احتل مكانه خاصة في المجتمعات، وشكل قطاعاً ثالثاً بجانب القطاع الحكومي والقطاع الخاص.

وتمثل دولة الإمارات إحدى الدول التي اهتمت بالجانب الخيري منذ بداية نهضتها في سبعينيات القرن الماضي، فاحتضنت عدداً كبيراً من المؤسسات التي تحمل الطابع الخيري، كما شجعت أفراد المجتمع على الاهتمام بهذا القطاع فسنّت قوانين تنظم سير العمل في المؤسسات الخيرية، ودعّمت المشاريع ذات العلاقة بالأعمال الخيرية، كما وضعت النظم والتشريعات التي تضمن حقوق الأفراد فيها، ممّا سهّل ذلك في إقبال أفراد المجتمع على العمل الخيري، في الوقت ذاته لا يغيب عن بالنا ظهور عوامل في المجتمع ساهمت في إنعاش هذا القطاع في الآونة الأخيرة، وتنطلق مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: كيف أثرت الأوضاع الانسانية لدول المنطقة (كمتغير مستقل) في تعزيز العمل الخيري في المجتمع الإماراتي (كمتغير تابع)؟

أولاً: الإطار النظري:

المفاهيم:

■ العمل الخيري

يعرف العمل الخيري على أنّه "مساهمة الأفراد والهيئات غير الرسمية في أعمال الرعاية والتنمية الاجتماعية سواءً بالرأي أو بالعمل أو بالتّمويل أو بغير ذلك من الأشكال"⁽¹⁾، وعرفه آخرون على أنّه "عمل يشترك فيه جماعة من النّاس لتحقيق مصلحة عامة، وأغراض إنسانية أو دينية، أو علمية، أو صناعية، أو اقتصادية بوسيلة جمع التبرعات وصرفها، في أوجه الأعمال الخيرية، بقصد نشاط اجتماعي، أو ثقافي، أو إغاثي، أو إنمائي وذلك بطرق الرعاية أو المعاونة، مادياً أو معنوياً داخل الدولة وخارجها من غير قصد الربح لمؤسسيها، سواءً سعي إغاثة أو جمعية أو مؤسسة أو هيئة أو منظمة خاصة أو عامة"⁽²⁾، وعرف العمل الخيري أيضاً على أنّه "ذلك النشاط الاجتماعي، والاقتصادي الذي يقوم به الأفراد أو الممثلون في الهيئات والمؤسسات والتجمعات الصّراع ذات النفع العام، بهدف التّقليل من حجم المشكلات والاسهام في حلها بالمال أو بالجهد أو بالفكر"⁽³⁾.

وتشترك هذه التعريفات في مجموعة من العناصر وهي:

- نشاط اجتماعي أو اقتصادي يشترك فيه مجموعة من الأفراد.
- أن يتم النشاط تحت إشراف الهيئات والمؤسسات والتجمعات الأهلية.
- أن يكون هدف هذا النشاط تحقيق المنفعة العامة لباقي أفراد المجتمع.

(1) أحمد إبراهيم ملاوي، دور العمل الخيري في تعزيز الاستقرار الاقتصادي، المركز الدولي للأبحاث والدراسات "مداد"، ص 9.

<http://www.medadcenter.com/sites/default/files/import/researches-68301-542bc8690db59.pdf>.

(2) محمد صالح جواد مهدي، العمل الخيري "دراسة تاصيلية تاريخية"، مجلة سر من رأى، (العراق: العدد 30، 2013م)، ص 212.

file:///C:/Users/asus/Downloads/pdf

(3) فاتحة فاضل العبدلاوي، العمل الخيري الإسلامي بين التأصيل وإمكانات التفعيل، بحث مقدم إلى "مؤتمر العمل الخيري الخليجي الثالث"،

2008م، ص 528.5 <https://tslibrary.org/528.5>

وُثِّقَ الباحثة إلى العمل الخيري في هذه الدراسة لتلك المبادرة الفردية أو الجماعية التي تصدر من الأشخاص الطبيعيين أو الاعتباريين في المجتمع الإماراتي والتي تهدف إلى مساعدة الآخرين، إما من خلال برامج الرعاية أو التنمية، سواء داخل المجتمع الإماراتي أو خارجه، وتكون هذه المساعدات إما مادية أو معنوية.

■ المجتمع:

المجتمع: لفظٌ مشتقٌّ من الفعل أجمع، وهو اسم يدل في التوكيد على الشمول، ويقال: جاء القوم أجمعهم، وبأجمعهم أيّ كلهم، وجمعها أجمعون⁽¹⁾.

وجاء مفهوم المجتمع في كتاب (مجتمع الإمارات الأصالة والمعاصرة) على أنّه "مجموعة القيم والعادات والتقاليد التي يؤمن بها مجموعة من الناس في إقليم معين، ولهم نظام حياتي خاص بهم، وثقافة تميزهم عن غيرهم"⁽²⁾، وعرف المجتمع في معجم علم الاجتماع على أنّه "ذلك الإطار العام الذي يحدد العلاقات التي تنشأ بين الأفراد الذين يعيشون داخل نطاقه في هيئة وحدات أو جماعات"⁽³⁾، كما عرف مالك بن نبي المجتمع على أنّه "تجمع أفراد ذوي عادات متحدة، يعيشون في ظل قوانين واحدة، ولهم فيما بينهم مصالح مشتركة"⁽⁴⁾.

وتشارك التعريفات السابقة في أنّ المجتمع يشير إلى:

- تجمع من الأفراد يشتركون في إقليم أو نطاق معين.
 - إنّ هؤلاء الأفراد تربطهم عادات وتقاليد وقوانين واحدة، لتحقيق مصالح مشتركة.
- وُثِّقَ الباحثة في المفهوم الإجرائي إلى مجموعة الأفراد الذين تجمعهم توجهات وممارسات ودوافع مشتركة في دولة الإمارات العربية المتحدة نحو العمل الخيري، والذين يشكلون مجتمع الدراسة.

■ الاغاثة

الإغاثة لغة: مصدر من قولهم: أغاثه يغيثه، وهو مأخوذ من مادة (غوث)، التي تدلّ على الإغاثة والنصرة عند الشدة، والغوث: الإغاثة والنصرة والغوث: ما أغثت به المضطر من طعام أو نجدة، ومنها قول الرجل: أغثني أيّ فرج عني.⁽⁵⁾

وقد عرف موريس توريلي عمليات الإغاثة الإنسانية بأنّها "الخدمات الصحية، أو المواد الغذائية أو المساعدات المقدمة من الخارج لضحايا أيّ نزاع دولي أو داخلي"⁽⁶⁾، ولا يختلف معنى الإغاثة في القوانين عن تقديم العون لدفع البلاء والأزمات، وعلى

(1) إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط، دار الدعوة، 1989م، ص 135.

(2) محمد توهيل، يوسف شراب: مجتمع الإمارات الأصالة والمعاصرة، (مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط 3، 2011م)، ص 31.

(3) عدنان أبو مصلى، معجم علم الاجتماع، (الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافي، 2010م)، ص 418.

(4) مالك بن نبي، ميلاد مجتمع، (دمشق: دار الفكر، ط 3، 2006م)، ص 15.

(5) ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، ج 2، ص 306. إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ج 2، ص 665.

(6) عبد الرحمن عبد العال، مفهوم التدخل الإنساني واشكالياته، مقال منشور على موقع الأهرام الرقمي:

<http://digital.ahram.org.eg>

هذا الأساس يمكن تعريف العمل الإغاثي على أنه: فَعْلٌ يقوم به بعض الأفراد أو الجماعات أو المؤسسات بهدف إنقاذ الأشخاص المنكوبين لتوفير احتياجاتهم الأساسية، والضرورية، الناتجة عن الأضرار التي لحقت بهم، إثر تعرضهم للحروب، والصراعات، والكوارث، والنكبات، وغيرها من الحوادث والأزمات.

ثانياً: الظروف الإنسانية المحيطة بالمنطقة:

تشهد العديد من دول المنطقة ظروفاً إنسانية صعبة للغاية، بسبب الحروب والصراعات التي تشهدها بعض الدول، وقد أدت هذه الحروب والصراعات إلى إحداث مآسي في جوانب الحياة الاجتماعية، والاقتصادية والأمنية مما نتج عن ذلك تفشي حالات الجوع والمرض والتشرد، وصاحب هذا الوضع الإنساني المتدهور لتلك الدول نداءات من مؤسسات المجتمع الدولي إلى ضرورة التدخل في مدد يد العون، والمساعدة للتقليل من حدة الكوارث على المدنيين في تلك الدول، وبالنظر إلى التقرير الصادر من مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية (أوتشا) يلاحظ وجود العديد من دول المنطقة مثل سوريا واليمن والعراق والصومال على قائمة الدول التي تحتاج إلى تدخل إنساني عاجل، ولعل مثل هذه النداءات من قبل المنظمات والهيئات ذات الصلة بالنداءات الإنسانية تسهم غالباً في تحريك عجلة التدخل الدولي للإغاثة العاجلة.

تمثل الإغاثة الخارجية للمجتمعات المنكوبة أهمية كبرى حيث تسهم في مواجهة الأزمات والنكبات، ويُعد العمل الإغاثي سلوكاً إنسانياً، وصورة من صور التكافل الاجتماعي، لرفع المعاناة عن المنكوبين، وتقديم العون للمحتاجين على اختلاف مجتمعاتهم، وتنوع عرقياتهم، باعتبارهم بشر ولهم حقوق، ومن أهم هذه الحقوق تلبية احتياجاتهم والحفاظ على كرامتهم، ورعايتهم، خاصة في أوقات الحرب، والصراعات، والكوارث.

ثالثاً: أسباب الحاجة إلى الإغاثة:

(1) الحروب والصراعات:

حيث تؤثر الحروب والصراعات على الأوضاع والظروف الإنسانية، وذلك بما ينتج عنها من جرحى ومصابين، وما ينتج عنه من إعاقات، ولاجئين، وتشرد، وجوع، وفقد بعض المواطنين لأعمالهم، أو هدم منازلهم، وينتج عن ذلك الكثير من الضحايا من الأطفال والنساء والمسنين، إضافة إلى تدمير البنية التحتية، ولا يقتصر تأثير الصراعات والحروب على ما تخلفه مباشرة من خراب ودمار وقتلى، بل تؤدي إلى انهيار الهياكل الاقتصادية والإدارية للدولة، وهروب المستثمرين خوفاً من المخاطرة، وتدهور الحالة الصحية للأفراد، وانتشار الأوبئة والأمراض، وتدني مستويات المعيشة، إضافة إلى التأثير على الأمن الاجتماعي للأفراد والجماعات، إضافة إلى الآثار النفسية السيئة، وهو ما يستلزم مساعدتهم على تجاوز آثار الحروب والصراعات من خلال الأعمال الإغاثية.

(2) المجاعات والجفاف:

يُعد وجود الماء والطعام حق لكل إنسان، وبمنظرة على بلدان العالم الثالث نجد نصف سكانها، أو أكثر يعيشون تحت خط الفقر، ولا يجدون قوت يومهم، هذا بالإضافة لانتشار المجاعات والأوبئة في معظم الدول الفقيرة، حيث يؤدي حدوث مجاعة، أو الجفاف إلى التأثير على الإنسان، وعدم حصوله على حقه الإنساني في الحياة الكريمة، وتعتبر الحروب والصراعات من

أخطر العوامل البشرية المسببة للمجاعات، فغالباً ما تمنع القوات المتحاربة وصول الإغاثات للمنكوبين، كما تشكل البيئة المناخية مثل شح الأمطار أحد أسباب المجاعات.

(3) الطرد الجماعي والتّهجير القسري:

الطرد الجماعي والتّهجير القسري هو ممارسة تنفذها حكومات، ودُول، أو جماعات مسلحة، تجاه جماعات أخرى، تختلف عنهم سواءً اختلافاً عرقياً أو دينياً أو مذهبياً بهدف إخلاء منطقة معينة لاحتلالها، وإحلال جماعات موالية في هذه المنطقة، ويحدث الطرد الجماعي نتيجة الصّراعات والمشاكل الإثنية والعرقية، والأوضاع المعيشية السيئة، والاضطهاد السياسي.

(4) الكوارث الطّبيعية:

تُعرّف الكارثة الطّبيعية على أنّها "حالة فريدة في منطقة ما يتسبب عنها أضرار ماديّة (تزيد تكلفتها نحو المليون دولار) أو ينتج عنها مقتل وجرح العديد من الأفراد"⁽¹⁾ وتتمثل الكوارث الطّبيعية في الفيضانات، والحرائق، والزلازل، والبراكين، وتسبب مثل هذه الكوارث في إحداث أضرار كبيرة على المجتمع من قتل وتهجير وتفشي الأمراض، وغيرها الكثير من المآسي.

رابعاً: الدور الإنساني للإمارات في الدّول المحيطة:

تميّز الدور الإنساني للإمارات من حيث تجاوز حدود المحلية والإقليمية إلى العالمية، كما تميّز باعتباره يتفق مع فلسفة القيادة السياسيّة وتوجهاتها وأفعالها، والقيم الإنسانية والإسلاميّة، التي يستند إليها الشعب الإماراتي، كما يعكس الدور الإنساني الإماراتي العلاقات الأخوية للشّعب الإماراتي مع سائر شعوب العالم، من خلال تقديم المساعدات للمحتاجين، دون اعتبار لاختلاف الدين، أو العرقيات أو اللّغة، وذلك أن الهدف الأسمى والمحرك الرّئيسي لكل المبادرات الإنسانية لدولة الإمارات هو خدمة البشر أينما كانوا، وهو ما يعني قيام الإمارات بدورها الإنساني بتجرد كامل، وليس لتحقيق أغراض سياسية أو حتى غاية دبلوماسية، أو غير ذلك من الأغراض.

واهتمت دولة الإمارات العربيّة المتحدة بالمساعدات الإنسانية الخارجيّة بشكل كبير، وتعدّ دولة الإمارات اليوم من أكثر الدّول نشاطاً فيما يخص العمل الإنساني على المستوى العربي والإسلامي والدّولي، حيث تقدم المساعدات والأعمال الإغاثيّة في مختلف الدّول وتتواجد في جميع الأزمان.

لقد تصدرت دولة الإمارات على مستوى العالم قائمة الدّول المانحة للمساعدات الإنسانية، ولمدة أعوام عديدة، وكذلك يُؤكّد التزام واهتمام الإمارات برسالتها الإنسانية العالميّة، وبمبادئها السامية التي التزمت بها، وسعيها لتعزيز وتنمية دورها الإنساني. لعبت دولة الإمارات دوراً مهماً في عمليات الإغاثة للشّعوب التي تعاني من أزمات وكوارث من خلال حملات الإغاثة المتتالية، التي تنظمها الدّولة بالتعاون مع المؤسسات الخيريّة في الدّولة، وقد حققت تلك الحملات الإغاثيّة نجاحاً ملحوظاً من خلال المبالغ

⁽¹⁾ عزة أحمد عبد الله، أساليب مواجهة الكوارث الطّبيعية، مجلة مركز بحوث الشرطة، العدد (21)، 2002م، ص 528.

الطائلة التي تم تحصيلها، وتبين حصيلة الحملات الإغاثية مدى إقبال المجتمع الإماراتي على المشاركة في العمل الإنساني فعلى سبيل المثال بلغت حصيلة حملة الاغاثة للشعب اليمني في عام 2015 ما يقارب 502 مليون و300 الف درهم أي ما يقارب 136 مليون و773 الف دولار¹، ولم تقتصر المشاركة التي قدمتها المؤسسات الخيرية للشعوب المنكوبة فقط على الإغاثة الخارجية فقط، بل استقبلت المتضررين واللاجئين، ممّن وفدوا إلى دولة الإمارات من مواطني تلك الدول هرباً من الظروف المتردية التي ظلّوا يعانون منها، وساهمت المؤسسات الخيرية في الدولة على مساعدة هؤلاء النازحين إلى الدولة من خلال تقديم المساعدات المادية والعينية لهم.

خامساً:- الإطار الميداني

يعرض المحور الحالي نتائج الدّراسة الميدانية من خلال قياس أثر الاوضاع الانسانية المحيطة في المنطقة على توجه الافراد في المجتمع الإماراتي نحو قطاع العمل الخيري.

جدول (1): مدى المساهمة في الحملات الإغاثية لمساعدة الشعوب المنكوبة

الإجمالي		إناث		ذكور		أساهم في الحملات الإغاثية لمساعدة الشعوب المنكوبة
51.0	106	45.7	43	55.3	63	أوافق بشدة
37.5	78	43.6	41	32.5	37	أوافق
7.7	16	7.4	7	7.9	9	محايد
1.9	4	2.1	2	1.8	2	لا أوافق
1.9	4	1.1	1	2.6	3	لا أوافق بشدة
100	208	100	94	100	114	الإجمالي

2ك = 3.336 درجة الحرية = 4 دلالة الفروق = 503. (غير دالة)

تُشيرُ التحليلات الإحصائية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذّكور والإناث فيما يتعلق بالمساهمة في الحملات الإغاثية لمساعدة الشعوب المنكوبة.

وتوضح البيانات الميدانية الارتفاع في نسبة الموافقين بشدة، حيث وصلت (51%)، ثمّ يليها الموافقون بنسبة (37.5%)، وهو ما يشير إلى ارتفاع نسبة المشاركة في الحملات الإغاثية لمساعدة الشعوب المنكوبة، وهو ما يؤكّد على أنّ العمل الخيري لم يقتصر على مدّ يد العون للدول العربية المحتاجة، وإنّما امتدّ ليشمل العدد الأكبر من دول العالم قاطبة، وذلك بغض النظر عن اللون، أو الدين أو العرق، فكان الجانب الإغاثي صاحب الحظ الأوفر في هذا الدّعم الخيري على الإطلاق، وممّا يدلّ على الاهتمام بالجانب الإغاثي في المجتمع الإماراتي وجود العديد من الأنشطة ذات الصلة بالإغاثة ومن بينها: (برنامج سلمي الإغاثي) "وهو ثمرة شراكة بين مركز دبي لتطوير الاقتصاد الإسلامي ومؤسسة الأوقاف وشؤون القصر في دبي ومؤسسة نور أوقاف، وبالتعاون مع برنامج الأغذية التابع للأمم المتحدة، ويقوم البرنامج بإدارة إنتاج مغلفات وجبات حلال وطويلة الأمد بهدف

¹ تاريخ الدخول 2016/6/18م، 1.818199-2015-09-05-local-section/other/www.emaratalyoun.com

تقديمها للمحتاجين من ضحايا الكوارث والحروب والنزاعات.⁽¹⁾ وقد نجح البرنامج في حصد مبالغ طائلة من التبرعات، في المقابل تمكن من تحقيق هدف التأسيس في توفير عدد كبير من الوجبات منذ انطلاقه، وحصد البرنامج على العديد من الجوائز التي ثمنت مخرجات هذا البرنامج، إلى جانب هذه المبادرة الإغاثية تستضيف دولة الإمارات معرض دبي الدولي للإغاثة والتطوير (ديهاد)، وهو أحد أهم المؤتمرات التي تقام سنوياً في دولة الإمارات، ويهدف هذا المؤتمر إلى عرض ومناقشة وبحث الحلول لأهم القضايا الإنسانية التي يشهدها العالم، وتشارك العديد من المنظمات والمؤسسات العالمية العاملة في الحقل الإنساني في هذا المعرض، تُمّ تليها المحايدون بنسبة 7.7% تُمّ تليها غير الموافقين وغير الموافقين بشدة حيث تساوت نسبتهم وكانت 1.9%.

جدول (2): مدى الاهتمام بالحملات الإغاثية

الإجمالي		إناث		ذكور		لا أبدي اهتماماً للحملات الإغاثية
17.3	36	18.1	17	16.7	19	أوافق بشدة
13.5	28	18.1	17	9.6	11	أوافق
8.7	18	9.6	9	7.9	9	محايد
40.4	84	41.5	39	39.5	45	لا أوافق
20.2	42	12.8	12	26.3	30	لا أوافق بشدة
100	208	100	94	100	114	الإجمالي

كا = 2 = 7.688 درجة الحرية = 4 دلالة الفروق = 104. (غير دالة)

تُشيرُ التحليلات الإحصائية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بعدم إبداء الاهتمام للحملات الإغاثية.

وتوضح البيانات الميدانية الارتفاع في نسبة غير الموافقين حيث وصلت نسبتهم إلى (40.4%)، تُمّ تليها نسبة الموافقين بشدة وكانت (20.2%)، تُمّ تليها نسبة الموافقين بشدة (17.3%) تُمّ تليها نسبة الموافقين وكانت (13.5%) وأخيراً نسبة المحايدون (8.7%). وتعكس هذه البيانات ارتفاع الاهتمام بالحملات الإغاثية حيث ارتفاع نسبة الموافقة والموافقة بشدة، وهو ما يشير إلى ارتفاع الوعي لدى الافراد في المجتمع بأهمية الحملات الإغاثية، ودورها الإنساني في مساعدة الشعوب التي تعاني من أوضاع سيئة.

⁽¹⁾ http://www.iedcdubai.ae/initiatives/other_initiatives/6.

جدول (3): مدى المساهمة في الحملات الإغاثية بغض النظر عن أي اعتبارات

الإجمالي		إناث		ذكور		أساهم في الحملات الإغاثية بغض النظر عن الاعتبارات الدينية أو العرقية أو غيرها من الاعتبارات
44.2	92	39.4	37	48.2	55	أوافق بشدة
31.2	65	39.4	37	24.6	28	أوافق
17.8	37	17.0	16	18.4	21	محايد
5.8	12	3.2	3	7.9	9	لا أوافق
1.0	2	1.1	1	.9	1	لا أوافق بشدة
100	208	100	94	100	114	الإجمالي

كا = 2 6.581 = درجة الحرية = 4 دلالة الفروق = 160. (غير دالة)

تُشيرُ التحليلات الإحصائية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالمساهمة في الحملات الإغاثية بغض النظر عن الاعتبارات الدينية، أو العرقية أو غيرها من الاعتبارات.

وتوضح البيانات الميدانية الارتفاع في نسبة الموافقين بشدة، حيث وصلت إلى (44.2%)، ثم تليها الموافقون بنسبة (31.2%)، ثم تليها المحايدون بنسبة (17.8%)، ثم تليها غير الموافقين بنسبة (5.8%)، وأخيراً غير الموافقين بشدة بنسبة (1.0%).

جدول (4): مدى تأثير الأوضاع الإنسانية الحرجة لبعض الدول على الإقبال على العمل الخيري

الإجمالي		إناث		ذكور		الأوضاع الإنسانية الحرجة التي تعرضت لها بعض الدول في المنطقة مثل (اليمن - سوريا - العراق) عززت من إقبالي على العمل الخيري بصوره أكبر
46.2	96	45.7	43	46.5	53	أوافق بشدة
42.3	88	44.7	42	4.04	46	أوافق
8.2	17	3.2	3	12.3	14	محايد
3.4	7	6.4	6	.9	1	لا أوافق
-	-	-	-	-	-	لا أوافق بشدة
100	208	100	94	100	114	الإجمالي

كا = 2 10.083 = درجة الحرية = 3 دلالة الفروق = 0.018. (دالة عند 0.01)

تُشيرُ التحليلات الإحصائية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالأوضاع الإنسانية الحرجة التي تعرضت لها بعض الدول في المنطقة، مثل (اليمن - سوريا - العراق) عززت من الإقبال على العمل الخيري بصورة أكبر.

وتوضح البيانات الميدانية ارتفاع نسبة الموافقين بشدة حيث وصلت إلى (46.2%)، ثم تليها نسبة الموافقين وكانت (42.3%)، فقد تعرضت بعض الدول في المنطقة للعديد من الأوضاع الإنسانية الحرجة، حيث الحروب والصراعات في العراق واليمن

وسوريا وغيرها من الدول، وما نتج عنها من أزمات، وكوارث، ولجوء سياسي، ومصابين وجرحى، وهو ما عزز من إقبال المؤسسات الخيرية في الإمارات على العمل الخيري بصورة أكبر لتخفيف وطأة تلك المعاناة، ثمّ تليها نسبة المحايدين ووصلت إلى (8.2%)، وأخيرًا غير الموافقين ونسبتهم (3.4%).

جدول (5): مدى تفضيل التبرع لإغاثة المجتمعات المنكوبة عن التبرع لأغراض إنسانية أخرى

الإجمالي		إناث		ذكور		أفضل التبرع لإغاثة المجتمعات المنكوبة عن التبرع لأغراض إنسانية أخرى
29.8	62	27.7	26	31.6	36	أوافق بشدة
36.5	76	31.9	30	40.4	46	أوافق
23.6	49	26.6	25	21.1	24	محايد
8.2	17	11.7	11	5.3	6	لا أوافق
1.9	4	2.1	2	1.8	2	لا أوافق بشدة
100	208	100	94	100	114	الإجمالي

كا = 2 4.592 = درجة الحرية = 4 دلالة الفروق = 332. (غير دالة)

تُشيرُ التحليلات الإحصائية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بتفضيل التبرع لإغاثة المجتمعات المنكوبة عن التبرع لأغراض إنسانية أخرى.

وتوضح البيانات الميدانية الارتفاع في نسبة الموافقين والتي وصلت إلى (36.5%)، ثمّ تليها نسبة الموافقين بشدة وكانت (29.8%)، وهو ما يُؤكّد على تفضيل التبرع لإغاثة المجتمعات المنكوبة عن التبرع لأغراض إنسانية أخرى، ثمّ تليها المحايدين بنسبة (23.6%)، تليها نسبة غير الموافقين بنسبة (8.2%)، وأخيرًا نسبة غير الموافقين بشدة (1.9%). وتعكس هذه الاستجابات مدى الوعي والتفاعل مع الأوضاع المختلفة وفق ثقافة الأولويات، حيث إنّ المجتمعات المنكوبة من أكثر المجتمعات التي تحتاج بشدة إلى مواجهة أزماتها.

جدول (6): مدى المساهمة في حل مشكلة اللاجئين

الإجمالي		إناث		ذكور		أساهم في حل مشكلة اللاجئين
36.1	75	31.9	30	39.5	45	أوافق بشدة
38.5	80	40.4	38	36.8	42	أوافق
19.7	41	18.1	17	21.1	24	محايد
4.3	9	7.4	7	1.8	2	لا أوافق
1.4	3	2.1	2	.9	1	لا أوافق بشدة
100	208	100	94	100	114	الإجمالي

كا = 2 5.635 = درجة الحرية = 4 دلالة الفروق = 228. (غير دالة)

تعد مشكلة اللاجئين من أهم المشكلات التي تواجه قطاع المجتمع الدولي في الوقت الراهن، وذلك لما تركه من أثر سلبي على الشعوب والمجتمعات والدول، وخاصةً ما نشاهده اليوم من الأوضاع الإنسانية الصعبة التي تواجه اللاجئين في أغلب دول العالم، ولهذا كان لمؤسسات العمل الخيري الدور الواضح والرائد في التصدي لهذه المشكلة أينما كانوا، وحيثما وجدوا. وتُشيرُ التحليلات الإحصائية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالمساهمة في حل مشكلة اللاجئين.

وتوضح البيانات الميدانية ارتفاع نسبة الموافقين لتصل إلى (38.5%)، ثمّ تليها نسبة الموافقين بشدة (36.1%) للمساهمة في حل مشكلة اللاجئين، وهو ما يُؤكّد على إعلاء قيم الإنسانية لدى الشعب الإماراتي، فيما يتعلق بالمساهمة في حل مشكلة اللاجئين والتي تزايدت في الوطن العربي بعد تعرض عدد كبير من الشعوب للحروب والصراعات والاضطهاد السياسي والاجتماعي، ومما يدل على اهتمام المجتمع الإماراتي بقضية اللاجئين هو: إعلان دولة الإمارات في سبتمبر 2016م أنّها سترحب بحوالي (15) ألف لاجئ سوري غرضون خمس سنوات، للمساعدة في حل أزمة النزوح التي باتت مشكلة عالمية، كما قدمت الإمارات العربية المتحدة أكثر من (750) مليون دولار لدعم اللاجئين السوريين، خاصة في البلدان المجاورة التي تواجه ضغوطاً كبيرة، حيث تعتبر أزمة اللاجئين السوريين واحدة من أكبر وأطول وأعقد حالات الطوارئ الإنسانية في العصر الحديث،⁽¹⁾ تليها نسبة المحايدون وهي (19.7%)، ثمّ تليها نسبة غير الموافقين وكانت (4.3%) وأخيراً نسبة غير الموافقين بشدة (1.4%).

جدول (7): لإطعام ضحايا الحروب

أقدم الدّعم المادي لإطعام ضحايا الحروب		ذكور		إناث		الإجمالي
أوافق بشدة		61	53.5	37	39.4	98
أوافق		33	28.9	48	51.1	81
محايد		19	16.7	7	7.4	26
لا أوافق		1	.9	1	1.1	2
لا أوافق بشدة		0	.0	1	1.1	1
الإجمالي		114	100	94	100	208

كا = 13.395 = 2K درجة الحرية = 4 دلالة الفروق = 0.010 (دالة عند 0.01)

تُشيرُ التحليلات الإحصائية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بتقديم الدّعم المادي لإطعام ضحايا الحروب.

وهل هناك أفضل من إطعام الطّعام في وجوه الخير، وخاصة إذا كان هذا العمل الخيري أثناء الأزمات مثل الحروب، وما تخلفه من ويلات تعود على أصحابها كالتشرّد والفقر والمرض، بل ربما إلى الموت نتيجة الجوع، وتوضح البيانات الميدانية الارتفاع في نسبة الموافقين بشدة، حيث وصلت إلى (47.1%)، وتليها نسبة الموافقين (38.9%)، وهو ما يوضح مدى الإقبال على فعل الخير،

⁽¹⁾ <http://www.aremnews.com/news/arab-world/gcc/829648>.

وإطعام ضحايا الحروب خاصة وأن المنطقة العربيّة قد تعرضت للعديد من الحروب، ومنها اليمن وسوريا والعراق، ولا شك أن إطعام الجائع يمثل أحد أهم أبواب الخير. يقول الله تعالى [وَيُطْعِمُونَ الطَّعَامَ عَلَى حُبِّهِ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا إِنَّمَا نُطْعِمُكُمْ لِوَجْهِ اللَّهِ لَا نُرِيدُ مِنْكُمْ جَزَاءً وَلَا شُكُورًا]. [سورة الإنسان: 8] وَلَعَلَّ مِنْ أَهَمِّ المبادرات الخيريّة الإماراتيّة المرتبطة بتوزيع الطّعام على المحتاجين (بنك الإمارات للطعام) والذي دشن في عام 2017م،⁽¹⁾ تُمّ تلمها المحايدون بنسبة (12.5%) ويلمها غير الموافقين بشدة ونسبتهم (5.0%) وأخيرًا نسبة غير الموافقين 1.5%.

جدول (8): مدى تقديم الدّعم المادي لمساعدة منكوبي الكوارث الطّبيعية

الإجمالي		إناث		ذكور		أقدم الدّعم المادي لمساعدة منكوبي الكوارث الطّبيعية
51.0	106	44.7	42	56.1	64	أوافق بشدة
38.0	79	44.7	42	32.5	37	أوافق
9.1	19	6.4	6	11.4	13	محايد
1.4	3	3.2	3	.0	0	لا أوافق
.5	1	1.1	1	.0	0	لا أوافق بشدة
100	208	100	94	100	114	الإجمالي

كا = 9.627 درجة الحرية = 4 دلالة الفروق = 0.047. (دالة عند 0.05)

تشيرُ التحليلات الإحصائيّة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الذّكُور والإناث فيما يتعلق بتقديم الدّعم المادّي لمساعدة منكوبي الكوارث الطّبيعية.

تتمثل الكوارث الطّبيعية في الحرائق والفيضانات والزلازل والبراكين، وكثيراً مايتعرض أصحاب هذه الكوارث لفقد منازلهم، وضياع أملاكهم، وربما لإصابات خطيرة، بل وتشرد دون ملجأ أو مأوى، وهذا مايدفع بعض منظمات الإغاثة لمساعدة ضحايا الكوارث الطّبيعية، ويخز سجل المؤسسات الخيريّة الإماراتيّة بالعديد من المساعدات التي قدمتها لمتضررين الكوارث الطّبيعية، على سبيل المثال قوافل المساعدة التي سيرت إلى كلّ من النّيبال والمكسيك والفلبين، وتوضح البيانات الميدانيّة ارتفاع نسبة الموافقين بشدة، حيث وصلت إلى (51.0%)، وتلمها نسبة الموافقين (38.0%)، وهو ما يعكس ارتفاع نسبة الموافقة على تقديم الدّعم المادي لمساعدة منكوبي الكوارث الطّبيعية تُمّ يلها المحايدون بنسبة (9.1%)، تُمّ غير الموافقين بنسبة (1.4%) وأخيرًا غير الموافقين بشدة بنسبة (5.0%).

⁽¹⁾<http://www.foodbank.ae/about>

جدول (9): مدى المساهمة في تقديم الرعاية الصحية لمصابي الحروب

الإجمالي		إناث		ذكور		أساهم في تقديم الرعاية الصحية لمصابي الحروب
51.4	107	47.9	45	54.4	62	أوافق بشدة
33.7	70	39.4	37	28.9	33	أوافق
10.6	22	5.3	5	14.9	17	محايد
2.9	6	4.3	4	1.8	2	لا أوافق
1.4	3	3.2	3	.0	0	لا أوافق بشدة
100	208	100	94	100	114	الإجمالي

كا = 11.323 درجة الحرية = 4 دلالة الفروق = 0.023. (دالة عند 0.05)

تُشيرُ التحليلات الإحصائية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذُّكور والإناث فيما يتعلق بالمساهمة في تقديم الرعاية الصحية لمصابي الحروب.

لقد قامت الإمارات بدور عظيم لمعالجة المصابين جراء الحروب الفتاكة، حيث سَيرت القوافل محملة بالأدوية والمعدات الطبية لمعالجة المصابين، كما وقَّرت المستشفيات الميدانية المتنقلة لتقديم العلاج، وتوضح البيانات الميدانية ارتفاع نسبة الموافقين بشدة لتصل إلى (51.4%)، وتليها نسبة الموافقين وكانت (33.7%) وهو ما يشير إلى الدور الرائد لمنظمات العمل الخيري في الرعاية الصحية لمصابي الحروب، ومن هذه النماذج الرعاية الصحية لمصابي الحروب في اليمن، ويلها المحايدون بنسبة (10.6%)، ويلهم غير الموافقين بنسبة (2.9%) ثمَّ غير الموافقين بشدة بنسبة (1.4%). وهو ما يبين إدراك مدى خطورة عدم إنقاذ المصابين بشكل عاجل، والبعد الديني والإنساني لمساعدتهم ومداداتهم.

أشارت بعض النتائج في هذا المحور وجود بعض الفروقات لبعض أشكال المساعدات للمتأثرين من الاوضاع الإنسانية المتدهورة حول المنطقة وتعزو الباحثة ذلك عدم وجود توجه معين لدى البعض من عينة الدراسة في تقديم مساعدة بشكل خاص دون غيرها؛ وذلك لعدم اختزالها مفهوم العطاء في نشاط خيري معين.

خاتمة:

أوضحت نتائج الدِّراسة أنَّ الأوضاع الإنسانية التي تعاني منها العديد من دول المنطقة شكلت عاملاً مهماً في تعزيز العمل الخيري في المجتمع وذلك من خلال زيادة نسبة الاتفاق لدى العينة في المشاركة في حملات الإغاثة بالإضافة إلى مدى تأثير الصَّوره المنقولة عن المجتمعات المنكوبة لدى الفرد في المجتمع الإماراتي، وتعزو الباحثة هذا الإقبال إلى عدّة عوامل، مِنْ بَيْنِها سمو قيم التَّسامح في المجتمع الإماراتي، ويمكن قراءة هذا التَّسامح من خلال عينة الدِّراسة الميدانية، حيث لم تكن هناك أية إشارة مِنْ قِبَلِ المبحوثين في عدم الرغبة في تقديم المساعدة لأيِّ مجتمع كان، ولأَيِّ سبب كان، وقد أشارت بعض الدراسات التي عنت بدراسة الرعاية والاعانة إلى أن منطقة الشرق الأوسط لم يكن البعد الديني أو السياسي محرِّكاً للعمل الإغاثي (NefissaNaguib, Inger Marie Okkenhaug, Interpreting Welfare and Relief in the Middle East)، كما تعزو

الباحثة سبب آخر في تأثير هذه الأوضاع على إقبال الأفراد على العمل الخيري وهو التقارب القطري مع المجتمعات المنكوبة في المنطقة. وفي الختام توصي الباحثة بضرورة السعي في طرح مسابقات يتم من خلالها تطوير العمل الإغاثي بشكل أكبر يخدم حجم المساعدات الإغاثية الإماراتية الضخمة.

قائمة المراجع:

1. إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة، 1989م.
2. أبي عبد الله محمد البخاري، صحيح البخاري، تحقيق: قاسم الرفاعي، بيروت: دار القلم، ط1، 1987م.
3. عدنان أبو مصلح، معجم علم الاجتماع، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافي، 2010م.
4. مالك بن نبي، ميلاد مجتمع، دار الفكر، دمشق: ط3، 2006م.
5. محمد توهيل ويوسف شراب: مجتمع الإمارات الأصالة والمعاصرة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط3، 2011م.
6. أحمد إبراهيم ملاوي، دور العمل الخيري في تعزيز الاستقرار الاقتصادي، المركز الدولي للابحاث والدراسات مداد
7. فاتحة فاضل العبدلوي، (2008م)، العمل الخيري الاسلامي بين التأصيل وامكانات التفعيل، بحث مقدم إلى "مؤتمر العمل الخيري الخليجي الثالث". المركز الدولي للابحاث والدراسات مداد
8. محمد صالح جواد مهدي، العمل الخيري "دراسة تاصيلية تاريخية"، مجلة سرّ من رأى، العراق، العدد 30، 2013م.
9. دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التنمية والتعاون الدولي، تقرير الإمارات العربية المتحدة كللمساعدات الخارجية لعام 2013م.
10. Amy Singer, Charity in Islamic Societies, (Cambridge University Press, Sep 18, 2008).
11. NefissaNaguib, Inger Marie Okkenhaug, Interpreting Welfare and Relief in the Middle East, (BRILL, 2008).
12. <http://www.medadcenter.com>
13. <http://www.foodbank.ae/about>
14. http://www.iedcdubai.ae/initiatives/other_initiatives/6.

التحديات التي تواجه المرأة العاملة في القطاع الخاص: دراسة ميدانية

د.حنان شعشوع محمد الشهري/جامعة الملك عبد العزيز – المملكة العربية السعودية

Abstract :

This study aimed to identify the challenges that faces Saudi woman working in shopping centers. The objectives of the study are following on aspects: Features of woman working in shopping centers, finding out the most significant economic and social challenges facing the woman. In addition, the study aimed to present certain suggestions to overcome the challenges she faces. In order to achieve the study objectives, the study adopted the analytical descriptive method. A questionnaire was designed and applied on a (400) female laborer sample was selected randomly from (8) shopping centers in Jeddah. The study concluded the following findings: the age of more than half of the sample varies from (20 to 29) years. The majorities of them are not married and have secondary education certificate. They are paid salaries between (2500 to 4500) SAR. The study showed that the majority of the sample are working as a retail salesperson and sales accountants with job experience less than one year. In addition, they belong to families with low economic income. The findings showed that women face sometimes some social challenges including the negative view and non-acceptance by individuals of the community to their work due to negative traditions and customs also they are suffering from the struggle as a result of the conflict role between work requirements and family tasks. In addition, weakness of social relations with relatives and friends because of being busy with work. Moreover, the findings showed that the most significant economic challenges facing female workers sometimes are the low salaries, absence of job security in view of lack to pension salary. With regard to work conditions, the findings showed severe lack of rest rooms and nurseries for their children in the work place.

Keywords: Woman's work, Social challenges, Shopping malls.

ملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه المرأة العاملة في المراكز التجارية من خلال إلقاء الضوء على الجوانب الآتية: معرفة خصائص المرأة العاملة في المراكز التجارية، والكشف عن أهم التحديات الاجتماعية التي تواجه المرأة العاملة في هذا المجال، وكذلك الكشف عن أهم التحديات الاقتصادية التي تواجه المرأة العاملة، كما هدفت الدراسة إلى تقديم بعض المقترحات للتغلب على تلك التحديات، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي وقد صممت استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (400) عاملة في بعض المراكز التجارية بجده تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن أكثر من نصف العينة تتراوح أعمارهن من (20-29 عام) وأن الغالبية العظمى منهن غير متزوجات يحملن مؤهل تعليمي ثانوي، كما أنهن يتقاضين رواتب تتراوح ما بين (2500 إلى 4500 ريال)، كما بينت الدراسة أن النسبة الغالبة منهن يعملن في وظيفتي بائعة تجزئة ومحاسبة مبيعات لديهن خبرة وظيفية أقل من سنة، بالإضافة إلى أنهن ينتمين إلى أسر ذات دخل اقتصادي متدن، كما بينت النتائج أن العاملات يواجهن أحيانا بعض التحديات الاجتماعية من أهمها النظرة السلبية وتعدم تقبل بعض أفراد المجتمع لعملهن بسبب العادات والتقاليد السلبية، بالإضافة إلى معاناتهن من صراع الأدوار نتيجة التعارض بين متطلبات العمل والأسرة، وضعف العلاقات الاجتماعية مع الأقارب والصدقات بسبب الانشغال بالعمل، كما أظهرت النتائج أن أهم التحديات الاقتصادية التي تواجه العاملات أحيانا تتمثل في تدني الأجور وغياب الأمن الوظيفي في ظل عدم وجود راتب تقاعدي، أما عن ظروف العمل فقد بينت النتائج افتقار مكان العمل للاستراحات الخاصة بالعاملات ولأماكن حضانة الأطفال.

الكلمات المفتاحية: عمل المرأة- التحديات الاجتماعية- مراكز التسوق التجارية.

مقدمة :

لقد أصبحت المسألة النسائية في المجتمعات المعاصرة موضوعا للحوار والبحث على صعد ومستويات متعددة وانطلاقا من عدة تخصصات ومنظورات وزوايا وتحليل تعود إلى وضعية المرأة في سياق خصوصيات كل مجتمع من جهة، كما ترتبط من جهة أخرى بما غدا يشهده الراهن الكوني المعولم من تسارع في مستجدات التطور والتوجهات الفكرية والحضارية.

وقد بدأ الاهتمام بقضايا المرأة في القرن التاسع عشر وعلى امتداد القرن العشرين إلى أن جاءت الألفية الثالثة، حيث استحوذت قضايا المرأة ووضعها وموقعها من قضايا العمل والتنمية المستدامة على حيز كبير من أهداف الألفية الإنمائية التي وضعتها الأمم المتحدة، ففي ثمانينات القرن العشرين تنامت المنظمات والحركات النسائية المستقلة بهدف نهضة وتطوير دور المرأة في التنمية، وشهدت انعقاد عدة مؤتمرات دولية كان لها الأثر الأكبر في تبني خطاب تمكين المرأة بهدف مشاركة المرأة في التنمية والعمل والاستقلال والاعتماد على الذات، وخلال هذا العقد كان هناك تحول واضح نحو الشراكة في النشاط الاقتصادي وفي عملية التنمية، واتخذت تدابير ترمي إلى منح المرأة المساواة في فرص التعليم والتدريب والعمل، ولا شك أن هذا التوجه فرض نفسه على البلدان العربية كغيرها من بلدان العالم وبخاصة النامية منها.

هذا وترتبط قضية تمكين المرأة بالتنمية البشرية بشكل عام، فالمرأة جزء لا يتجزأ من المجتمع الإنساني وهي تؤدي دورا أساسيا في تطويره وتنميته، وحيث إن التنمية أصبحت تعني "عملية توسيع الخيارات أمام الناس لضمان حياة كريمة" فإن مفهوم التنمية البشرية قد اتسع ليشمل أبعادا أساسية هي: التمكين، والتعاون، والإنصاف، والاستدامة، والأمن.¹

وبذلك فإن اندماج المرأة في النشاط الاقتصادي وارتفاع نسبة مشاركتها في سوق العمل يؤدي إلى تحقيق العديد من المكاسب الاقتصادية، منها الحصول على فرص التوظيف التي تؤمن لها مصدرا دائما للدخل، كذلك تحقيق الاستغلال الأمثل للموارد البشرية المتاحة على المستوى القومي، مما يؤدي للوصول إلى معدلات النمو الاقتصادي المستهدفة، ورفع القدرة التنافسية للمرأة في سوق العمل في ظل اقتصاديات السوق والخصخصة والعولمة وتخفيض معدلات البطالة، كما تعتبر المشاركة الاقتصادية للمرأة ركيزة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة.²

وفي الوقت الحاضر تولي المجتمعات العربية اهتماما كبيرا ببناء نهضتها وتقدمها في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية كافة، وتحقيق رفاهية ابنائها وسعادتهم وتحسين مستوى حياتهم، وذلك من خلال وضع الاستراتيجيات والخطط التنموية واستثمار طاقات ابنائها جميعا في مختلف التخصصات، ومن هنا فإن الحديث عن إشراك العنصر النسائي في جميع مجالات التنمية ومراحلها أصبح من الأمور الضرورية والمُلحّة للتطور المجتمعي.

وفي المملكة العربية السعودية أصبح الاهتمام بقضايا المرأة وتمكينها أولوية متقدمة في فكر القيادة السعودية، حيث تحتل قضية تمكين المرأة موقفا متقدما من بين شواغل الفكر التنموي الاجتماعي والاقتصادي الحديث من منطلق الإيمان بأهمية الدور الذي يمكن أن تؤديه المرأة في خدمة وطنها ودفع مسيرته التنموية إلى الأمام، وقد كان التطور الذي طرأ على أوضاع ودور النساء مكونا أساسيا في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للمملكة العربية السعودية في مختلف القطاعات.³

ومع تصاعد قوة الحركة التنموية في المملكة خصصت خطط التنمية منذ الخطة الأولى وانتهاء بخطة التنمية العاشرة (2015-2019م) ضمن أهدافها العامة تمكين المرأة وزيادة إسهامها في مجالات التنمية المختلفة وتوسيع فرص العمل أمامها وكذلك تطوير الخدمات المساندة والتسهيلات اللازمة لتمكينها من أداء دورها الاقتصادي (وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطة التنمية العاشرة، 2015-2019) وتنفيذا لما جاء في خطط التنمية شرعت الدولة قواعد وقوانين ناظمة لتمكين المرأة اقتصاديا من أهمها ما يتعلق بتنظيم عمل المرأة وإتاحة العديد من الفرص في مجالات العمل المختلفة ووضع الضوابط والآليات المطلوبة لذلك .

¹ سبيكة النجار، الرؤية الأهلية لاستراتيجية التنمية، ندوة المرأة والتنمية، مركز معلومات المرأة والطفل، من 8-9 نوفمبر، البحرين، 1997،

ص 117

² محي محمد مسعد، حق التمكين الاقتصادي للمرأة في مصر، المؤتمر العلمي الدولي لكلية الحقوق بجامعة الاسكندرية (حقوق المرأة في مصر والدول العربية) الاسكندرية-مصر، 2010، ص 2.

³ غادة عبد الرحمن الطريف، معوقات تمكين المرأة السعودية في سوق العمل، مستقبل التربية العربية، العدد 88: 11-108، 2014، ص 107-

بناءً على ما تقدم، وفي ظل المعطيات الاجتماعية التي تميز واقع المرأة في المملكة من جهة وأهمية المشاركة الاقتصادية للمرأة في العملية التنموية من جهة أخرى، يناقش هذا البحث الوضع الراهن لواقع المرأة العاملة في المراكز التجارية والتحديات المواجهة بهدف الإصلاح والتطوير المستقبلي.

مشكلة الدراسة:

للمرأة السعودية دور كبير وفعال في مختلف جوانب الحياة، فما أنجزته وحققته منذ بدء التعليم الرسمي للبنات في المملكة سنة 1380هـ، وفي ظل الإمكانيات التي وفرتها الدولة والتخصصات العديدة التي توفرها الجامعات للمرأة، بدأت أعداد الخريجات السعوديات تتزايد عاماً بعد عام سواء من الجامعات أو الكليات، وبدأت مشكلة توفير العمل المناسب لهن تظهر كقضية تحتاج للمعالجة العقلانية، وهذا ما ركزت عليه خطة التنمية الخامسة (1410-1415هـ) حيث أكدت أنه على الرغم من التوسع المشهود الذي حققته وكالة الرئاسة العامة لكليات البنات والجامعات، إلا أنه توسع يفتقد مراعاة التخطيط الشامل لتنمية الموارد البشرية السعودية فالإحصاءات التعليمية تشير إلى النمو الكبير في أعداد الخريجات وتوقع استمرار الوضع في المستقبل مما يستوجب وقفة متأنية خاصة وأن برامج التعليم الجامعي للفتاة لا زالت في مراحلها الأولية آنذاك.¹

وفي ضوء ذلك، جاءت التوجهات المستقبلية لخطة التنمية اللاحقة بمنح أهمية خاصة للمرأة، كما في خطة التنمية الثامنة التي جعلت من أساسها الاستراتيجي الثاني ينصب على (الاهتمام بشؤون المرأة وتطوير قدراتها، وإزالة المعوقات أمام مشاركتها في الأنشطة التنموية في إطار ما تقتضي به القيم والتعاليم الإسلامية) وقد تم ترجمة مثل هذه التوجهات والخطة التنموية من خلال التشريعات والقوانين التي تنظم عمل المرأة السعودية بصور قرار عام 2005م والمتضمن خطة وطنية متكاملة للقوى النسائية العاملة في السعودية تتولاها وزارة العمل بالاشتراك مع وزارة الاقتصاد والتخطيط لتحديد الاحتياجات الفعلية للقوى النسائية (وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطة التنمية الثامنة، 2005-2009م)، وأيضاً زيادة معدلات المشاركة في سوق العمل ودعم فرص التمكين الاقتصادي للمرأة السعودية وفقاً لما جاء في خطة التنمية التاسعة.²

وفي السنوات الأخيرة، استدعت خصوصية المجتمع السعودي اهتماماً بتوظيف المرأة للقيام بأعمال معينة أوجبت عوامل مجتمعية تشغيلها فيها، ومن ذلك توظيفها للعمل في محلات بيع المستلزمات النسائية وذلك تنفيذاً لقرار قصر العمل في هذه المحلات على المرأة السعودية (الأمر الملكي رقم أ/121 والصادر بتاريخ 1432/7/2هـ)، وقد وفقت وزارة العمل في تخطيطها لتنفيذ هذا المشروع الاستراتيجي عندما اعتمدت على تنفيذ المشروع على مراحل عدة مراعية في ذلك التدرج المنتظم في عملية التحول بما في ذلك مراعاة الجوانب الاقتصادية والاجتماعية.

وإذ نلمس توفر معطيات وقوانين أساسية لتمكين المرأة من الإسهام الإيجابي في هذا العمل، إلا أن هناك بعض التحديات الاجتماعية التي تواجه المرأة، تتمثل بثقافة المجتمع السعودي المرتبطة بالعمل حيث نجد تصنيف المهن على أساس القيمة

¹-مريم محمد الشهر، ي. مدى إسهام المرأة السعودية المؤهلة في الوظائف المتاحة وإمكانية زيادة الفرص الوظيفية المناسبة لها في القطاعين العام والخاص، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة. 1417هـ، ص 2

²- (<http://www.mep.gov.sa>، وزارة الاقتصاد والتخطيط، وثيقة خطة التنمية الخمسية التاسعة 2010-2014).

الاجتماعية للمهنة فالمكانة الاجتماعية للفرد ترتبط بقيمة المهنة التي يمارسها، إلى جانب عدم تقدير دور المرأة التنموي والنظرة الدونية لعملها على اعتبار أنها تعمل في أماكن مختلطة، بالإضافة إلى التحديات الاقتصادية كتدني الأجور وضعف الحوافز وغيرها.

من هنا جاءت هذه الدراسة للوقوف على واقع تمكين المرأة للعمل في المراكز التجارية في بعده الاقتصادي والاجتماعي، اعتماداً على تحليل الإشكالية في هذين البعدين وما يظهر من تحديات، أملاً في الوصول إلى استراتيجية لمعالجة هذه التحديات وتحقيق اندماج أفضل للمرأة السعودية في سوق العمل وفي عملية التنمية.

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية العلمية لموضوع الدراسة من أهمية الموضوع ذاته لجهة بعده المعرفي (العلمي) حيث يشكل هذا الموضوع رافداً معرفياً مهماً في ميادين هامة في علم الاجتماع ألا وهي علم الاجتماع الاقتصادي وعلم اجتماع التنمية ودراسات المرأة، والتي باتت موضوعاتها تعالج أهمية تمكين المرأة والدور الهام الذي من الممكن أن تلعبه في التنمية المستدامة إذا ما شاركت في لعب هذا الدور بفاعلية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى تعد هذه الدراسة تلبية لاحتياج علمي سيما وأنها تعتبر من الدراسات النادرة التي تناولت واقع عمل المرأة في المراكز التجارية والتحديات التي تواجهها، ومن هنا تساهم هذه الدراسة في توفير بيانات علمية حديثة ومتعمقة تساعد الباحثين والمختصين في العلوم الاجتماعية وخاصة في مجال سوق العمل على فهم واقع تمكين المرأة العاملة في المراكز التجارية كمطلق لدراسات مستقبلية في هذا المجال بما يسهم في تحقيق التراكم المعرفي والعلمي، وتتماشى هذه الدراسة مع توجهات خطة التنمية العاشرة (1437-1441هـ) فيما يتعلق بتوسيع مشاركة المرأة في النشاط الاقتصادي وتطوير الخدمات المساندة والتسهيلات اللازمة لتمكينها من أداء دورها الاقتصادي والاجتماعي بفاعلية، بالإضافة إلى أن هذه الدراسة ومن خلال نتائجها وتوصياتها تسعى إلى تقديم تصور مستقبلي مأمول من خلال التوصيات والمقترحات للتغلب على التحديات التي تواجه المرأة العاملة في المراكز التجارية والنهوض بمستواها بما يتوافق مع استحقاقات التقدم والحداثة في عالم اليوم، وذلك من خلال مساعدة صانعي القرار الخاص بالمرأة على صياغة السياسات والاستراتيجيات والبرامج التي تأخذ في الاعتبار تحسين أوضاع المرأة الموظفة في هذا المجال وتفعيل مشاركتها في عملية التنمية والتغلب على التحديات التي تحد من تمكينها، وأخيراً توفر هذه الدراسة التغذية الراجعة feed back للعاملات ورؤسائهن للاستفادة من النتائج والتوصيات بهدف تحسين أوضاعهن الاجتماعية والاقتصادية.

أهداف الدراسة:

تحليل طبيعة التحديات التي تواجه المرأة العاملة في المراكز التجارية.

ويتفرع من هذا الهدف الرئيسي مجموعة من الأهداف الفرعية على النحو التالي:

- معرفة خصائص المرأة العاملة في المراكز التجارية.

- الكشف عن التحديات الاجتماعية التي تواجه المرأة العاملة في المراكز التجارية.

-الكشف عن التحديات الاقتصادية التي تواجه المرأة العاملة في المراكز التجارية.

مصطلحات الدراسة:

التحديات Challenges :

التعريف العلمي: هي تطورات أو متغيرات أو مشكلات أو صعوبات أو عوائق نابعة من البيئة المحلية أو الإقليمية أو العالمية، كما تعرف بأنها تغيرات إما إيجابية يجب التماشي معها لإحداث التغيير والتطور وإما سلبية يجب الوقوف عليها وتفاديها حتى لا تشكل عائق أمام تحقيق الهدف¹.

التعريف الإجرائي: يقصد بالتحديات في هذه الدراسة كل ما يشكل عائقاً أو صعوبة أمام المرأة الموظفة في المراكز التجارية من شأنه أن يصعب عليها أدوارها الاجتماعية أو أدائها الوظيفي بشكل طبيعي وبالتالي يؤثر على دورها في عملية التنمية، وقد تم تصنيفها إلى:

-التحديات الاجتماعية: يقصد بها التحديات التي تفرضها الأسرة والمجتمع والظروف الاجتماعية التي تحكم المرأة العاملة وتتمثل في: (النظرة الاجتماعية السلبية، التعارض بين متطلبات العمل والمتطلبات الأسرية، ضعف العلاقات الاجتماعية)

-التحديات الاقتصادية: وهي المشكلات الإدارية والاقتصادية التي تواجه العاملات وتشمل: (تدني الأجور ونقص الحوافز، بيئة العمل الداخلية)

المرأة العاملة Working Woman :

التعريف العلمي: هي المرأة التي تقوم بالالتحاق بأحد مراكز العمل الحكومية منها أو الخاصة في أوقات محددة في اليوم أو الأسبوع نظير مبلغ مالي معين ومحدد².

التعريف الإجرائي: يقصد بالمرأة العاملة في إطار الدراسة الحالية كل امرأة تعمل موظفة في قطاع المراكز التجارية بجده، سواء كانت بائعة أو محاسبة أو موظفة خدمة عملاء أو مشرفة متجر، مقابل أجر محدد تتقاضاه على ما تقوم به من جهد في مجال عملها، بالإضافة إلى أدوارها الأخرى كزوجة وأم أو ابنة.

1- هدى توفيق سليمان، التحديات الاجتماعية في الوطن العربي في الألفية (العقد الجديد)، ورقة مقدمة إلى مؤتمر الحماية الاجتماعية والتنمية 24-26 نوفمبر، الرياض- المملكة العربية السعودية 2014، ص 3 .

2 -محمد عقله، نظام الأسرة في الإسلام، عمان، مؤسسة الرسالة الحديثة. 2000، ص 277

المراكز التجارية Shopping Malls :

التعريف العلمي: تعرف بأنها عبارة عن مراكز تسويقية مجمعة في مبنى واحد أو عدة مباني متصلة لتقديم خدمات تسويقية متكاملة، وكذلك يمكن تعريفها بأنها أسواق تجارية ضخمة بطوايق ومحلات متعددة تتيح الفرصة لكل الأفراد بالتسوق بكل سهولة ويسر لأنها منطقة واحدة مغلقة غير مكشوفة تكون دافئة شتاء ومكيفة صيفاً¹.

التعريف الإجرائي: يقصد بالمراكز التجارية في السياق الحالي المراكز الحديثة المغلقة التي يقصدها المستهلك في مدينة جده إما للتسوق أو للترفيه والمتعة أو غيرها من الأنشطة -تعرف بالمولات-، وتوفر فرص عمل للمرأة السعودية وفقاً لأنظمة وشروط وزارة العمل السعودية.

النظرية النسوية كموجه نظري للدراسة:

تشهد الفلسفة الغربية في كل فترة تاريخية من فترات تطورها ظهور بعض التيارات الفلسفية التي تعكس التحولات الاجتماعية والسياسية والفكرية والحضارية التي يشهدها المجتمع الغربي، بما يؤكد العلاقة الجدلية بين الفكر والواقع، والأمثلة والشواهد على ذلك كثيرة، واستناداً إلى هذه القاعدة، تبرز الفلسفة النسوية بصفتها واحدة من أبرز تيارات الفلسفة الغربية الراهنة، فقد ظهرت هذه الفلسفة لتعبر عن واقع ومستقبل المرأة في المجتمعات الغربية، فشكّلت بذلك محاولة تنظيرية جادة لمختلف القضايا التي تتعلق بوضع المرأة، سواء فيما يتعلق بحقوقها السياسية والاجتماعية والاقتصادية، أو فيما يخص قضايا الهوية والجنوسة، أو فيما يتعلق بمسائل الأخلاق والعلم، والميتافيزيقا، والبيئة، والحضارة بصورة عامة².

أما قبل ذلك، فقد كانت محاولات الكتابة في المواضيع المتصلة بالمرأة محاولات محتشمة ونادرة وبالرغم من أن أولى تلك المحاولات ظهرت في تواريخ متقدمة نسبياً إذ تعود بعض الكتابات المناصرة لقضايا المرأة والمنادية بالمساواة بين الجنسين في أوروبا إلى مطلع القرن الخامس عشر للميلاد، فإن عملية التفكير والبحث العلمي في قضايا المرأة ظلت معطلة بحكم عدم طرحها كموضوع إشكالي إلى فترة متأخرة من تاريخ العلوم مما تسبب في شبه غياب لمبحث المرأة عن دوائر الجدل العلمي والنقاش المجتمعي بشكل عام.

طُرِح مفهوم النسوية لأول مرة في مؤتمر النساء العالمي الأول الذي عقد في باريس عام 1892م وعرف المؤتمر النسوية على أنها (الإيمان بالمرأة وتأييد حقوقها وسيادة نفوذها) ثم طرح من جديد في الثلاثينات من القرن العشرين بقوة في أميركا بينما طرح في أوروبا بعد الحرب العالمية الثانية وازدهر في الستينات والسبعينات في فرنسا، ويعرف معجم Hachette النسوية بأنها (منظومة فكرية أو مسلكية مدافعة عن مصالح النساء، وداعية إلى توسيع حقوقهن) أما معجم ويبستر فيعرفها على أنها

¹ -فهد سليم الخطيب، العوامل المؤثرة على اختيار المجمعات التجارية الكبرى من وجهة نظر المستهلك الأردني، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، العدد الأول: 46-68، 2009، ص 49

² -الشريف طاووا، الفلسفة النسوية عند روجيه غارودي قراءة في كتاب "في سبيل ارتقاء المرأة"، أوراق فلسفية، العدد 37: 63-90، 2013، ص 63

(النظرية التي تنادي بمساواة الجنسين سياسيا واقتصاديا واجتماعيا، وتسعى كحركة سياسية إلى تحقيق حقوق المرأة واهتماماتها وإلى إزالة التمييز الجنسي الذي تعاني منه)

وتعرفها "Sara Gambel" في كتابها (النسوية وما بعد النسوية feminism and postfeminism) بأنها (حركة سعت إلى تغيير المواقف من المرأة كأمراة قبل تغيير الظروف القائمة وما تتعرض إليه النساء من إحجاف كمواطنات على المستويات القانونية والحقوقية في العمل والعلم والتشارك في السلطة السياسية والمدنية) وتعرف الكندية "لوز تزيان" النسوية بأنها (انتزاع وعي فردي في البداية ومن ثم وعي جمعي تتبعه ثورة ضد موازين القوى الجنسية والتمييز الكامل للنساء في لحظات تاريخية معينة). وتؤكد بعض الآراء على وجود فترة أولى للحركة النسوية، قد تعود إلى بداية القرن الخامس عشر-كما أسلفنا- بظهور كتاب الفرنسية "كرستين دي بيزان" (مدينة السيدات) الذي دافعت فيه عن بنات جنسها في عصر كان يموج بالأفكار المعادية لهن، وفي نهاية القرن الثامن عشر الميلادي ظهر كتاب (دفاع عن حقوق النساء) ثم ظهر كتاب الفيلسوف الانجليزي "جون ستيورات مل" (إخضاع النساء) اللذين ترافقا مع ظهور العديد من الأصوات النسائية التي تأثرت بشعارات التنوير، والثورة الفرنسية، حول المساواة وحقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية، حيث شكلت هذه الكتابات -وغيرها- معلماً مهماً على خطى التقدم صوب مطالبة النساء بتسويتهن في الحقوق مع الرجال ومثلت هذه الشعارات المرجعية الفكرية لتلك الأصوات التي ناقشت مواضيع المساواة بين الرجل والمرأة، وتعتقد بعض المنظرات النسويات أن هذه المرحلة التي سارت خلالها المناقشات حول (المساواة) في اتجاهين: الأول يطرح مسألة المساواة بين الرجل والمرأة والثاني يطرح مسألة المساواة مع التسليم بحقيقة الاختلاف قد شكلت مقدمات أساسية في مواجهة الواقع السائد خلال تلك الفترة حيث كانت النساء مستبعدات من الوضعية القانونية للمواطنة التي استمرت حتى بداية القرن العشرين، وهي مسألة لم يكن وجودها بمحض المصادفة فقد كانت سياسة صريحة ساندتها كل من السياسيين والعديد من منظري الفلسفة السياسية في الغرب الأوربي الأمر الذي يعني إن هذه المرحلة المبكرة من تاريخ الحركة النسوية قد شكلت بلا شك مقدمات سياسية ومعرفية مهمة للمرحلة التالية في تاريخ النسوية في المجتمعات الغربية الحديثة.¹

-النسوية الليبرالية Liberal Feminism

تعتبر الحركة الليبرالية من أقدم الحركات النسوية وتعود في أصولها الفكرية إلى الفلسفة الليبرالية التي أسسها "جون لوك" و "روسو" وطورها "بيتنام" و "ميل"، والتي قامت على مبادئ الديمقراطية والحرية والعدالة والمساواة، وتبنت هذه المبادئ مفكرات أمثال "أولمب دي غوج" و "ماري كرافت" وفيما بعد قادت "هاريت تايلور" حملات في القرن التاسع عشر لنشر مبادئ الديمقراطية والمطالبة بحقوق النساء كما طالبت المفكرات بأن تشمل مبادئ الديمقراطية النساء وأن لا تقتصر على الرجال ونظمن حملات من أجل تحقيق مطالبهن.²

¹ - توفيق مجاهد سالم، النسوية والعملة من الأثام الأولى للبرجوازية إلى النهايات غير السعيدة في العملة، مجلة النوع الاجتماعي والتنمية، العدد 4: 81-113، 2010، ص 87

² - خديجة العزيمي، الأسس الفلسفية للفكر الغربي، بيروت: بيسان للنشر والتوزيع والإعلام، 2005، ص 22

وفي معالجتها للتفاوتات الاجتماعية التي تواجهها المرأة تنتقد النظرية الليبرالية التفاوتات القائمة على الاختلافات البيولوجية بين الرجل والمرأة وترى هذه النظرية أن الاختلافات بينهما ليست كبيرة بما يستدعي تأسيس اختلافات في الحقوق الخاصة بهما، ومن ثم تكريس أنماط من التفاوتات المجحفة للمرأة مقارنة بما يحصل عليه الرجل مجتمعيا، وتدحض هذه النظرية الاختلافات القائمة على الجنس بين الرجل والمرأة مؤكدة أن الترويج لتلك الاختلافات هو ما يُنتج التفاوتات الاجتماعية فيما بينهما ويساعد في القبول المجتمعي لها ومن منطلق رفض هذه النظرية اعتماد الفروق الجنسية بين الرجل والمرأة فإنها تدعو للتخلص من كافة أشكال التمييز الاجتماعي بين الرجل والمرأة وبشكل خاص في مجالي التعليم والعمل، ويركز هذا المدخل النظري بالأساس على أهمية تحقيق وإنجاز فرص متساوية لكل من الرجال والنساء بدون أي تمييز بينهما وكما بينت "لوربر Lorber" فإن النسوية الليبرالية نجحت في القضاء على العديد من العقبات التي تقف في وجه النساء في الدخول إلى مجالات العمل التي كانت حكرًا على الرجال، كما أنها ساعدت في المساواة في الأجور فيما بين الجنسين، وكما يظهر من عمل هذه النظرية فإنها ركزت مباشرة على الفروق الواقعية التي تواجه المرأة بشكل خاص في مسألة العمل والمساواة في الأجر، فمن غير المعقول وفقا لهذه النظرية تبرير الفروق بين الرجل والمرأة على أسس بيولوجية واستغلال هذه التصورات السلبية في تكريس الفروق على مستوى الالتحاق بسوق العمل وما يرتبط بذلك من تفاوت في الدخل من ناحية، والحصول على مناصب أعلى من ناحية أخرى.

ولقد اعتمدت السياسات الليبرالية النسوية على حركة الحقوق المدنية في الولايات المتحدة التي ارتكزت في عملها على التشريعات المناوئة للتمييز وبرامج العمل الإيجابي لمواجهة التفاوتات القائمة على النوع، وبشكل خاص تلك المنتشرة في سوق العمل والتعليم، كما أن العديد من القضايا المحورية التي ظهرت من خلال الحركة النسوية في سبعينيات القرن الماضي مثل (تعديل الحقوق المتساوية) تأثرت بدرجة كبيرة بالليبرالية النسوية، ويعني ذلك أن النظرية الليبرالية النسوية لم تنفصل عن حركة المجتمع المدني في الولايات المتحدة التي بدأت في ستينيات القرن الماضي وارتكزت بدرجة كبيرة على رفض التمييز العنصري ضد السود والمطالبة بإجراءات تشريعية تدعم المساواة في سوق العمل والتعليم، وهو ما أدى لظهور برامج العمل الإيجابية التي تمنح السود نصيبا أعلى في سوق العمل والتعليم وغيرها من الحقوق المدنية الأخرى تعويضا لهم عما واجهوه من تمييز في فترات تاريخية سابقة.

وعلى الرغم من النجاحات التي حققتها النظرية الليبرالية في دعم المرأة على الدخول لسوق العمل، وهو إنجاز ساعد في النيل من هيمنة الرجال وتحكمهم في فرص العمل المتاحة، فإنها كانت أقل نجاحا في القضاء على أشكال التمييز الأخرى غير المعلنة في مؤسسات العمل، التي تمنع المرأة من تحقيق تقدمها وارتقاء مناصب أعلى أسوة بما يحصل عليه الرجل، فهناك سقف زجاجي غير مرئي يمنع المرأة من الترقى والحصول على مناصب أعلى في مؤسسات العمل التي تلتحق بها، فقد قبلت هذه المؤسسات دخول المرأة للعمل على مضض ولم يكن أمامها ما تستطيع به تقويض سعيها للحصول على حقوقها، وبالرغم من ذلك فإنها فرضت قيودا صارمة لا تستطيع من خلالها الترقى أو الحصول على الأجر ذاته الذي يحصل عليه الرجل الذي يقوم بالمهام ذاتها التي تقوم بها، وهذا لا يعني أن ما حققته النظرية الليبرالية لم يكن شيئا مهما، العكس هو الصحيح، فقد كانت أول خطوة وأهم محاولة نحو تحقيق المساواة بين الجنسين والأهمية التي يمكن أن تعزى إلى النظرية لا تكمن فقط فيما حققته

بقدر ما تكمن أيضا في أنها لفتت الأنظار بشكل علمي إلى حقيقة الفروق التي يفرضها المجتمع على المرأة بالرغم مما تقوم به الأخيرة من جهود تتساوى مع ما يقوم به الرجل إن لم تكن تتفوق عليه. فقد قبلت البنيات الاجتماعية التفاوتات المختلفة بينهما كحقيقة واقعية لا يمكن مواجهتها أو الجدل بشأنها، وهي مسألة دحضتها النظرية الليبرالية بالعديد من الأعمال الفكرية والكثير من الجهود السياسية¹.

- النسوية الماركسية Marxist Feminism

تركز على الدور الكبير والحاسم الذي تلعبه القوى المادية خاصة الاقتصادية منها في تشكيل حياة النساء فقد اتجهت النسويات الماركسيات للتركيز على القضايا المرتبطة بعمل المرأة ومن هذا المنطلق ساعدت الماركسيات على الفهم والإدراك لكثير من القضايا ذات الارتباط مثل الكيفية التي ترتبط بها الأسرة مع النظام الرأسمالي، والكيفية التي يتم بها تهميش عمل المرأة المنزلي بوصفه عملا غير حقيقي، وأخيرا الكيفية التي قدمت بها الوظائف الأكثر مملا والأقل أجراً للنساء بشكل عام، وبذلك يظل العمل بالنسبة للنسويات الماركسيات محور التنظير.

الحياة الاجتماعية والاقتصادية قبل ظهور الرأسمالية شكلت الأسرة أو المنزل فهي مركز الإنتاج حيث عمل الوالدان والأبناء والأقارب جميعهم وقامت النساء بالطبخ وحفظ الطعام والزراعة والإنجاب وتربية الأطفال وقد شكل عملهن بالإضافة إلى عمل الرجل الأساس للنشاط الاقتصادي للأسرة الممتدة ولكن بعد ظهور التصنيع وتحويل الإنتاج من الإطار المنزلي إلى أماكن العمل العامة فقدت النساء أدوارهن في الحياة العملية واعتبرن غير منتجات في مقابل ما قدمه الرجل من إنتاج مدفوع الأجر، إن عدم اعتبار إنتاج المرأة للبشر إنتاجا واعتبار إنتاج الرجل للسلع أو المواد إنتاجا إنما هو فشل في استيعاب مصطلح الإنتاج كما تناقش النسوية الماركسية.

لذلك كان ما يثير حفيظة كثير من النسويات الماركسيات هو الإطار الذي يصور من خلاله النظام الرأسمالي طبيعة عمل المرأة ووظيفتها، ومن ثم تهميشه لهذا العمل، النساء وباستمرار ينظر إليهن على أنهن مستهلكات وكأنما دور الرجل هو الحصول على الأجر ودور المرأة هو تبديد هذا الأجر، ولكن النساء كما تراهن النسويات الماركسيات منتجات بالدرجة الأولى، إن العمل المنزلي كما تقول "بنسون Benson" يظل باستمرار مسؤولية النساء وعندما تخرج النساء للعمل خارج المنزل يجب عليهن بشكل ما أن يقمن بالتوفيق بين متطلبات العمل المنزلي والعمل الخارجي معا، وهنا تؤكد الماركسيات أن خروج المرأة للعمل غير كاف لإعطائها حريتها ما دام عملها داخل المنزل موضوعا ذا خصوصية ومطلوبا منها لهذا تظل النساء ببساطة يقمن بجهد وظيفي مضاعف².

وفي هذا السياق وفقا لكل من "Shelton and Agger" فإن التفاوتات القائمة على النوع التي تواجهها المرأة في سوق العمل ترتبط عمليا وأيديولوجيا بدورها في العمل المنزلي غير مدفوع الأجر، فالاستغلال المزدوج للمرأة ضمن العائلة وفي سوق العمل

¹ - صالح سليمان عبد العظيم، النظرية النسوية ودراسة التفاوت الاجتماعي، دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 41: 639-652، 2014، ص: 641-642

² -نوره فرح المساعد، النسوية: أفكارها واتجاهاتها، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد 71: 51-8، 2000، ص: 13-22

يعني أنها تنتج فائض قيمة كبير بالنسبة للرأسمالية أكثر بكثير مما يقوم الرجال بإنتاجه، والفارق الرئيس بين النسوية الماركسية والاشتراكية يكمن في أن الأولى توجه اهتماما أكبر نحو البناء الرأسمالي بالنظر لاستغلال المرأة معتمدة في ذلك على التفاوت الطبقي بين البروليتاريا والبرجوازية أساسا، والثانية تركز على دور البنية الأبوية التي تسبق النظام الرأسمالي نفسه في تدعيم وتأييد قمع المرأة واستغلالها، ويعني ذلك أن النسوية الماركسية وجهت جل جهدها في تفسير قضية استغلال المرأة وعدم مساواتها مع الرجل كأحد قضايا التفاوت الطبقي الموجود في المجتمع الذي استغل الموقف الضعيف للمرأة مما جعلها مهمشة ومظلومة من قبل النصف الآخر في المجتمع ألا وهو الرجل، بينما وجهت النسوية الاشتراكية جل جهدها إلى دور البنية الأبوية التي رأتها الأقدم في المجتمعات الإنسانية عبر التاريخ بالنظر لقهر واستغلال النساء وترتكز النسوية الاشتراكية على الاعتقاد بأن البناء الاقتصادي والطبقي لمجتمعاتنا ينطوي على إشكالات كثيرة ومتداخلة تؤدي إلى العديد من أشكال قمع واستغلال المرأة وبالرغم من ذلك فإن النسوية الاشتراكية قد ركزت تاريخيا وبسبب ارتباطاتها الأيديولوجية بالماركسية على النزعة الطبقية للمجتمعات البشرية في الوقت نفسه الذي أولت فيه العوامل القائمة على العرقية والجنسية اهتماما أقل.

الأسلوب المنهجي للبحث:

بما أن موضوع هذه الدراسة ينطوي على الكشف عن التحديات التي تواجه المرأة العاملة في المراكز التجارية والذي يعتبر من الموضوعات الجديدة في المجتمع السعودي ولاختلاف طبيعة الدور الذي تؤديه المرأة في هذا العمل والظروف المحيطة به، الأمر الذي يحتاج إلى وصف وتحليل وتفسير واف والتطرق إلى جميع جوانبه وتحليلها كما وكيفا، لذلك اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعد من أكثر مناهج البحث الاجتماعي ملاءمة للواقع الاجتماعي وخصائصه، وكذلك يعتبر الخطوة الأولى نحو تحقيق الفهم الصحيح لهذا الواقع، إذ من خلاله نتمكن من الإحاطة بكل أبعاد هذا الواقع محددة على خريطة تصف وتصور بكل دقة كافة ظواهره وسماته، كما يستهدف الوصف تحقيق عدد من الأهداف هي: جمع المعلومات الدقيقة عن جماعة أو مجتمع أو ظاهرة من الظواهر، صياغة عدد من التعميمات أو النتائج العامة، وضع مجموعة من التوصيات والقضايا العلمية.

وبالنظر إلى الخصائص العامة التي تميز بها مجتمع الدراسة، فمدينة جدة بوصفها مدينة كبيرة تضم عدد كبير من المراكز التجارية، وحرصا منا على أن تكون العينة ممثلة للمجتمع الأصل (مدينة جدة) قدر الإمكان، إضافة إلى ارتكاز البحث أساسا على المركز التجاري بمدينة جدة ولصعوبة الحصول على قوائم اسمية أو إحصاءات رقمية دقيقة عن الموظفين في هذه المراكز، اعتمدنا على اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية Cluster Random Sample وذلك انسجاما مع القواعد الإحصائية المتعارف عليها في سحب العينات وتماشيا مع غايات البحث وإمكاناته وذلك من خلال سحب عينة عشوائية (8) مراكز تمثل (20%) من مجتمع الدراسة (40) مركز - تم الاعتماد على قائمة المراكز التجارية الصادرة من أمانة محافظة جدة - بعد ذلك تم سحب عينة عشوائية تمثل (30%) من قائمة المحلات التابعة للمراكز المختارة، وتم تطبيق الدراسة على الموظفين في تلك المحلات حيث بلغ مجموع الموظفين النهائي (400) موظفة.

الجدول التالي يوضح ذلك:

المركز التجاري	عدد المحلات	عدد الموظفين
مجمع العرب	55	71
عزيز مول	52	65
الصيرفي مول	16	28
روشانا مول	14	21
الياسمين مول	32	86
السلام مول	53	77
فلامنجو مول	18	34
ساوث مول	10	18
المجموع	250	400

أداة الدراسة:

تم استخدام أداة الاستبيان بالاعتماد على الطرق العلمية الصحيحة لتصميمه التي انطلقت من أساس نظري معرفي يحقق الترابط بين النهج العلمي في الاستقصاء والواقع الاجتماعي للمرأة مجال البحث مع الأخذ في الاعتبار مقاييس الصدق والثبات لضمان جودة وصحة ودقة المعلومات التي يراد جمعها، تكون الاستبيان من ثلاثة أجزاء كالتالي:

الجزء الأول: البيانات الأولية : وهي تتضمن الأسئلة المتعلقة بالبيانات الاجتماعية والاقتصادية والديمقراطية لأفراد عينة الدراسة، والتي شملت: العمر، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، الدخل الشهري، المسمى الوظيفي، سنوات العمل.

الجزء الثاني: التحديات الاجتماعية التي تواجه المرأة الموظفة في المراكز التجارية ويتكون من (3) أبعاد وهي كالتالي: البعد الأول: النظرة الاجتماعية ويتكون من (5) فقرات ، البعد الثاني: صراع الأدوار ويتكون من (5) فقرات، البعد الثالث: العلاقات الاجتماعية ويتكون من (5) فقرات.

الجزء الثالث: التحديات الاقتصادية التي تواجه المرأة الموظفة في المراكز التجارية ويتكون من بعدين كالتالي: البعد الأول: الأجور والحوافز ويتكون من (6) فقرات ، البعد الثاني: بيئة العمل الداخلية ويتكون من (6) فقرات.

نتائج الدراسة:

أولاً: الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للمرأة السعودية العاملة في المراكز التجارية.

-أوضحت النتائج أن غالبية الفتيات الموظفات (65,5%) منهن بالفئة العمرية (من 20 إلى 29 عام) وهذه النتيجة متوقعة نظراً لأن معدلات النشاط الاقتصادي للمرأة السعودية ترتفع في فئات السن الشابة، كما نلاحظ من خلال خصائص المبحوثات تدني نسبة العاملات في الفئات العمرية الأكبر (من 40 عام فأكثر) حيث بلغت نسبتهن (2%) فقط ويعزى ذلك إلى عدم الرغبة في العمل وقضاء فترات دوام طويلة خارج المنزل وترى المرأة نفسها بهذا العمر غير مهيأة لذلك.

- أظهرت النتائج أن أكثر من نصف الفتيات الموظفات (57,3%) غير متزوجات، وربما يعزى ذلك إلى ميل الفتيات قبل الزواج إلى العمل من أجل إثبات الذات والشعور بالاستقلالية وتحقيق عائد مادي من خلال العمل، أما بعد الزواج ومع ازدياد العمر والنضج وزيادة الأعباء الأسرية ربما يقل حضور المرأة في ميدان العمل (الغير حكومي) بشكل خاص نظراً لعدم توفر الأمان الوظيفي حيث تفضل المرأة الاستقرار في المنزل والعناية بالأسرة، كما يمكن تفسير ارتفاع نسبة الغير متزوجات إلى أن الرجل في المجتمع السعودي قد يتردد في الزواج من المرأة العاملة في المراكز التجارية ذلك لأن عملها يتطلب قضاء فترات طويلة خارج المنزل تمتد إلى الليل مما قد يؤثر على دورها التقليدي في تربية الأطفال وتحمل المسؤوليات المنزلية من وجهة نظر بعض الرجال.

- بينت النتائج كذلك أن غالبية الموظفات في المراكز التجارية مستواهن التعليمي ثانوي بنسبة بلغت (52,8%) وهذا مؤشر إيجابي إلى حد ما فالتعليم يعتبر مهم في سوق العمل لأنه يمكن المرأة من الحصول على التدريب والتطوير واتساع الأفق وزيادة الوعي لمواكبة التطورات المختلفة.

- أوضحت النتائج أن النساء الموظفات يتقاضين رواتب تراوحت ما بين (2500 إلى 4500) بإجمالي نسبة بلغت (90,25%) أي أن معظمهن يتقاضين رواتب في الحد الأدنى (2500 ريال) و(4500 ريال) كحد أعلى ويعود ذلك إلى طبيعة العمل في المراكز التجارية فالشركات المشغلة لهؤلاء العاملات تعطي للموظفة راتب ثابت لا يزيد عن (5000 ريال).

- إضافة لذلك بينت نتائج الدراسة أن نسبة مرتفعة من الموظفات يعملن في وظيفتي بائعة تجزئة ومحاسبة مبيعات (كاشيرة) بإجمالي نسبة (82,3%)، ويعزى ذلك إلى طبيعة العمل في المراكز التجارية الذي يتطلب وجود أكثر من بائعة وأكثر من محاسبة في المحل الواحد ومن ثم فإن نسبة التواجد بها يكون كبيراً مقارنة بالأصناف المهنية الأخرى.

- بينت النتائج كذلك أن عدد سنوات عمل أغلب المبحوثات (أقل من سنة) بنسبة (56%) ولعل التبرير المنطقي لهذه النتيجة يكمن في صغر العمر الوظيفي للمرأة السعودية العاملة في المراكز التجارية وحادثة دخولها هذا القطاع الذي لم يكن يشكل في البداية عامل جذب للمرأة السعودية إلى سوق العمل، بسبب الرفض الاجتماعي لعمل المرأة في المراكز التجارية في بدايته فلم يتقبل المجتمع هذه الفكرة حينما طرحت قبل سنوات، أما مؤخراً فقد زاد إقبال الفتيات على هذا العمل نتيجة للظروف الاجتماعية والاقتصادية السائدة في الوقت الحالي.

ثانياً: التحديات الاجتماعية التي تواجه المرأة العاملة في المراكز التجارية.

- نلاحظ أن فئة من المبحوثات أفدن بأنهن غالباً ما يواجهن نظرة سلبية من قبل البعض حيث كانت الإجابات على ذلك بمتوسط (3,33)، وتؤكد هذه النتيجة على ما تم التوصل إليه في الدراسة النظرية من حيث أن قبول عمل المرأة يضعف ويقوى حسب وعي الفرد وتحضره وتطوره، وقد تؤثر بعض الأعراف المحددة الخاصة بالنوع الاجتماعي التي تأثرت بدورها بالعوامل التاريخية والثقافية والاجتماعية على حرية المرأة في العمل حيث تعتمد الأعراف الاجتماعية بشكل كبير على وجهات النظر التقليدية التي تتحدد بدور الرجل في الإنفاق المادي وأن ترعى المرأة شؤون الأسرة وهذا يتفق مع مدخل التنشئة الاجتماعية الذي يرى أن قضية التحيز ضد المرأة في سوق العمل يعود إلى عملية التنشئة الاجتماعية للفرد منذ طفولته وذلك من خلال تحديد الدور الاجتماعي لكل من الذكر والأنثى خلال مراحل التنشئة الاجتماعية، ووفقاً لتقسيم العمل على أساس النوع بناء

على تفسيرات النظرية فالمكان الطبيعي للمرأة هو المنزل بينما يكلف الرجل بالقيام بالأنشطة الاقتصادية داخل التنظيمات الرسمية المختلفة في المجتمع.

- أظهرت النتائج أنه أحياناً ما يواجه الموظفات في المراكز التجارية صراع أدوار بين المتطلبات الأسرية والأعباء الوظيفية حيث بلغ المتوسط العام لهذا البعد (3.38)، حيث أفدن بأن أوقات الدوام الطويلة تقف عائقاً أمام واجباتهن وأمام مشاركتهن في الأنشطة الأسرية، وبالتالي يعانين من بعض المشاكل الأسرية بسبب ذلك، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الضغوطات التي تواجه المرأة العاملة في المراكز التجارية للموازنة بين المسؤوليات المنزلية ومسؤوليات العمل، فهي تعمل لساعات طويلة على فترتين مضافاً إليها وقت الذهاب والإياب لاشك أنها تعود متعبة وربما لا تستطيع القيام بالواجبات المنزلية، حيث أن أعباء الأسرة واحتياجاتها ملقى على عاتق المرأة بالدرجة الأولى، لأن ثقافة التعاون والمشاركة بين الرجل والمرأة في العمل المنزلي لا توجد في مجتمعنا بشكل صريح وواضح، فالرجل يعتقد بأن المسؤوليات المنزلية شأن يخص النساء فقط، وهذا يتفق مع توجهات النظرية النسوية الماركسية التي ترى النساء بأنهن منتجات بالدرجة الأولى، فالعمل المنزلي يظل باستمرار مسؤولية النساء، وهنا تؤكد الماركسيات أن خروج المرأة للعمل غير كاف لإعطائها حريتها ما دام عملها داخل المنزل موضوعاً ذا خصوصية وواجباً عليها لهذا تظل النساء يقمن بجهد وظيفي مضاعف.

- اتضح من خلال النتائج أن العمل في المراكز التجارية يكسب العاملات مهارات في التواصل مع الآخرين بصورة دائمة وهذا مؤشر إيجابي وجيد يعزز من تمكينهن اجتماعياً نظراً لطبيعة العمل في المراكز التجارية الذي يتضمن التواصل الدائم مع المشتريين والتعامل الشخصي مع أغلب الفئات سواء ذكور أو إناث ومن مختلف الأعمار والطبقات بشكل مستمر مما يؤدي إلى تنمية مهارات الإقناع والتأثير واكتساب الكثير من المهارات الاجتماعية وهي كلها مهارات تزيد احتمالات توافرها بارتفاع المستوى التعليمي، وكما بينت النتائج السابقة فإن معظم المبحوثات يحملن مؤهل تعليمي (ثانوي وجامعي) مما يؤكد أن فرصة الاستفادة من التفاعل مع الآخرين أكبر، كذلك بينت النتائج أن التنسيق يوجد غالباً بين الموظفات لإنجاز العمل وهذا ينعكس إيجاباً على أداء وإنتاج الموظفة ذلك أن التنسيق والانسجام والتعاون بين الموظفات تمثل عوامل مساهمة في خلق الشعور بالرضى المرتبط أساساً بشعور العاملات بالانتماء، والشعور بالرضى ناجم عن حاجة كل فرد إلى التعاون والتضامن من أجل تحقيق هدف لا يتم إلا عبر قيام كل فرد من أفراد المجموعة المهنية بمهام معينة من أجل اكتمال الهدف هذا إلى جانب المركز الاجتماعي الذي تحتله العاملة إذ تشعر بأن لها قيمة ومكانة داخل مجموعة العمل، أما فيما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية مع الأقارب فقد تأثرت سلباً بصورة غالبية وبمتوسط بلغ (3.48) بسبب الانشغال بالعمل وتعزو الباحثة ضعف العلاقات الاجتماعية مع الأقارب إلى طول ساعات العمل فالوظيفة تستدعي الدوام على فترتين (صباحية ومساءلية) بالنسبة لغالبية مفردات العينة كما أشارت النتائج السابقة وبالتالي تعود المرأة العاملة للمنزل في وقت متأخر من المساء بعد ساعات عمل طويلة حيث تستهلك طاقتها ونشاطها إلى أبعد الحدود فلا تستطيع تأدية واجباتها الاجتماعية نحو الأقارب وبالتالي تفضل رعاية أسرتها قبل قيامها بدورها الاجتماعي، كما أن طابع العلاقات الاجتماعية مع الصديقات يضعف أحياناً وتعزو الباحثة هذه النتيجة -أيضاً- للسبب السابق المذكور أعلاه والعائد لعدم توفر الوقت.

ثالثاً: التحديات الاقتصادية التي تواجه المرأة العاملة في المراكز التجارية.

- تشكل الأجور والحوافز تحدي اقتصادي يواجه الموظفات في كثير من الأحيان يتمثل هذا التحدي في قلة الرواتب مقارنة بما يبذلنه من جهد وما يقضيه من ساعات في الدوام مما يؤدي إلى التفكير بترك العمل حيث بلغ المتوسط العام للإجابات (3.3) ويمكن تفسير ذلك بأن الأجور والمزايا التي يحصل عليها العاملين تلعب دوراً أساسياً في دفعهم إلى زيادة إنتاجيتهم وولائهم للمنظمة وعدم التفكير بتركها لذلك فإن الاهتمام بتحديد الأجر العادل ووضع سياسة رشيدة للأجور والحوافز يعتبر من

عوامل نجاح أي منظمة لأن الأجر لا يقتصر دوره على إشباع الحاجات المادية وإنما يمتد ليعطي الشعور بالأمن وليرمز للمكانة الاجتماعية كما أن الفرد ينظر للأجر كرمز لتقدير أهميته كشخص منتج أما المميزات المقدمة من قبل الإدارة فقد أثبتت النتائج أنها تكون متوفرة أحيانا حيث نجد انقسام العاملات أعضاء العينة المستجوبة في الإجابة عن هذه الفقرة، فبعض الإدارات توفر بدل مواصلات ومكافآت تشجيعية في حين لا توفرها بعض الإدارات الأخرى وهو ما يفسر لنا اختلاف سياسة الشركات والإدارات الموظفة لهؤلاء العاملات في حين نجد أنه نادرا ما توفر الإدارات رواتب بعد التقاعد عن العمل وهذه النتيجة واقعية نظرا لطبيعة العمل في القطاع الخاص حيث انعدام الأمان الوظيفي.

- ومن التحديات الاقتصادية أيضا عدم توفر أماكن خاصة لهن في أوقات الاستراحة بمتوسط بلغ (3.36) وكذلك الإرهاق الذي يعاني منه أحيانا بسبب ساعات العمل الطويلة إضافة إلى الملل الذي ينتابهن بسبب طبيعة العمل الروتينية بمتوسط بلغ (3.28) وأحيانا بسبب تعدد المهام وكثرة الأعباء الوظيفية على اعتبار أن البعض منهن يلتحقن بالعمل في المراكز التجارية -التحاقن ربما لا يعبر عن اختيار واع بقدر ما تفرضه الحاجة المادية - الذي لا يرتبط بتخصصاتهن العلمية أو ميولهن أو قدراتهن مما يجعلهن غير مقتنعات بالعمل الذي يؤديه لذلك يكون التزامهن الوظيفي مجرد إحساس بالواجب الملقى عليهن مما يقتل في نفوسهن الحماس والمبادرة والابتكار ويشعرهن بالرغبة في الانتهاء من الواجبات المفروضة عليهن بأي شكل كان- هذا ما لمسناه جليا أثناء قيامنا بالبحث الميداني- وتفسير ذلك أنه كلما كانت درجة التنوع في مهام العمل عالية كلما زاد الرضا عن العمل والحماس له والإقبال عليه والعكس صحيح، كما أن تنوع مهام العمل يقلل الملل النفسي والرتابة الناشئة عن تكرار أداء مهمة واحدة لمرات كثيرة، وهذه النتيجة تلتقي مع النظرية النسوية الماركسية التي أكدت على أنه غالبا ما يتم توظيف النساء في الوظائف الأكثر مللا، كما تتفق مع ما جاء في نظرية سوق العمل الثنائي التي أكدت على أن النساء يتركزن غالبا في القطاع الثانوي الذي لا يتطلب مستوى عالي من الخبرة والمهارة والإبداع ويغلب عليه تدني مستوى الأجور وسوء وضع العمل وغياب الأمن الوظيفي، كما أكدت النتائج أن عدم توفر أماكن لحضانة الأطفال داخل المراكز التجارية يشكل تحدي حقيقي للموظفات المتزوجات لأن نقص دور الحضانة المناسبة لرعاية أطفال الموظفات يعتبر عاملا مساعدا على تشتت طاقتهن النفسية لانشغالهن بأطفالهن طوال فترة الدوام وهذا يؤثر سلبا على جودة إنتاجيتهن.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة ومناقشتها تعرض الباحثة فيما يلي بعض التوصيات:

- تشجيع الفتيات على الانخراط في سلك التدريب والتعليم المهني بهدف إعدادهن للمهن الحديثة بما يساهم في تعزيز مشاركتهن في التنمية الاقتصادية التي تشهدها المملكة .
- تحسين ظروف عمل المرأة في المراكز التجارية مع تطوير أنظمة التأمينات الاجتماعية والصحية وأنظمة التقاعد.
- توفير دور الحضانة ورياض الأطفال لأبناء العاملات في المراكز التجارية مستوفية للشروط الضرورية من حيث القائمين عليها أو القوانين المعمول بها لرعاية الأطفال.
- نظرا إلى أهمية وحدانية الموضوع في المجتمع السعودي نقترح إجراء المزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية ذات عمق تحليلي حول تطوير عمل المرأة في المراكز التجارية، كأن يتم عمل دراسات لمعرفة وجهة نظر أرباب العمل وأصحاب الشركات المشغلة وإدارات المراكز التجارية نحو ظاهرة التأنيث والتحديات المواجهة.

قائمة المراجع:

1. الخطيب، فهد سليم. (2009م). العوامل المؤثرة على اختيار المجمعات التجارية الكبرى من وجهة نظر المستهلك الأردني، *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، العدد الأول: 46-68
2. سالم، توفيق مجاهد. (2010م) النسوية والعولمة من الأثام الأولى للبرجوازية إلى النهايات غير السعيدة في العولمة، *مجلة النوع الاجتماعي والتنمية*، العدد 4: 81-113
3. سليمان، هدى توفيق. (2014م). التحديات الاجتماعية في الوطن العربي في الألفية (العقد الجديد)، ورقة مقدمة إلى مؤتمر الحماية الاجتماعية والتنمية 24-26 نوفمبر، الرياض- المملكة العربية السعودية.
4. الشهراني، مريم محمد. (1417هـ). مدى إسهام المرأة السعودية المؤهلة في الوظائف المتاحة وإمكانية زيادة الفرص الوظيفية المناسبة لها في القطاعين العام والخاص، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
5. طاووا، الشريف (2013م) الفلسفة النسوية عند روجيه غارودي قراءة في كتاب "في سبيل ارتقاء المرأة"، أوراق فلسفية، العدد 37: 63-90
6. الطريف، غادة عبد الرحمن. (2014م). معوقات تمكين المرأة السعودية في سوق العمل، مستقبل التربية العربية، العدد 11-108: 88
7. عبد العظيم، صالح سليمان. (2014م). النظرية النسوية ودراسة التفاوت الاجتماعي، دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 41: 41-63-652-639
8. العريزي، خديجة (2005م) الأسس الفلسفية للفكر الغربي، بيروت: بيسان للنشر والتوزيع والإعلام.
9. عقله، محمد. (2000م). نظام الأسرة في الإسلام، عمان، مؤسسة الرسالة الحديثة.
10. المساعد، نورة فرج (2000م) النسوية: فكرها واتجاهاتها، *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، العدد 71: 51-8
11. مسعد، محيي محمد. (2010م). حق التمكين الاقتصادي للمرأة في مصر، المؤتمر العلمي الدولي لكلية الحقوق بجامعة الاسكندرية (حقوق المرأة في مصر والدول العربية) الاسكندرية-مصر.
12. النجار، سبيكة. (1997م). الرؤية الأهلية لاستراتيجية التنمية، ندوة المرأة والتنمية، مركز معلومات المرأة والطفل، من 8-9 نوفمبر، البحرين.
13. وزارة الاقتصاد والتخطيط، وثيقة خطة التنمية الخمسية (التاسعة)، <http://www.mep.gov.sa>



التشارك المعرفي كمدخل لتطوير مهارات التعلم : - دراسة استطلاعية لعينة من طلبة الدراسات العليا (الجزائر) - د.مباركي صفاء/جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر

Abstract:

The purpose of this research paper, is to identify the importance of knowledge sharing, as one of the University's main pillars, which is one of the important topics that has attracted the attention of many universities, In addition to highlighting the development of graduate students of self-learning skills; to achieve that, a questionnaire was designed (25-paragraph) and distributed in its final form on a sample of (82) individual at the level of some Algerian universities.

The study reached a number of results, the most important: A positive relationship between knowledge sharing and learning skills from the perspective of graduate students at the significance level ≤ 0.05) α (; A significant relative effect of knowledge sharing on the development of learning skills at significance level ≤ 0.05) α (; also the absence of significant differences between the views of the sample on learning skills due to the variables (sex, age and specialization), While there were significant differences due to the variable of the year of registration in the doctorate at the level of significance ≤ 0.05) α (.

Keywords: Knowledge Sharing, Learning Skills, Postgraduate Students, University.

ملخص:

تتطرق هذه الورقة البحثية إلى التأكيد على أهمية التشارك المعرفي، كونه أحد الدعائم الأساسية في الجامعة، و الذي يعتبر من المواضيع الهامة التي استدعت اهتمام العديد من الجامعات، كما تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على تطوير طلبة الدراسات العليا لمهارات التعلم الذاتي؛ و لهذا الغرض تم تصميم استبيان مكون من 25 فقرة تم توزيعه في صورته النهائية على عينة قوامها (82) مفردة على مستوى بعض الجامعات الجزائرية.

56

و قد خلصت الدراسة الى وجود علاقة طردية بين التشارك المعرفي و مهارات التعلم من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ كذلك أظهرت الدراسة وجود أثر معنوي نسبي للتشارك المعرفي على تطوير مهارات التعلم عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ بالإضافة لعدم وجود فروق معنوية بين اتجاهات أفراد العينة حول مهارات التعلم تعزى لمتغيرات (الجنس، السن و التخصص)، في حين وجود فروق معنوية تعزى لمتغير سنة التسجيل في الدكتوراه عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

الكلمات المفتاحية: التشارك المعرفي، مهارات التعلم، طلبة الدراسات العليا، الجامعة.

مقدمة:

لقد تزايد الاهتمام بمفهوم إدارة المعرفة كونها الركيزة الأساسية للمؤسسات على مختلف الأصعدة و هذا بغرض توليد المعرفة، ونشرها فهي بذلك العملية التي تقوم المؤسسات من خلالها بإيجاد قيمة من عناصرها الفكرية، بغرض التوصل لأفضل الممارسات .

وبالرغم من أن إدارة المعرفة ظهرت في حقل الأعمال، إلا أن ممارساتها انتشرت في المنظمات غير الربحية، و نذكر منها المؤسسات التعليمية (الجامعات)، وقد لوحظ العديد من المميزات التي تقدمها تطبيقات إدارة المعرفة لهذه المنظمات، مثل تحسين الاتصال بين الأفراد، واتصالهم كذلك بالإدارة العليا و كذا تشجيع ثقافة المشاركة.

اضافة لما سبق فإن المؤسسات التعليمية تعد الركيزة الأساسية لتطور و رقي المجتمع؛ ولهذا فهي تسعى لتطوير مخرجاتها و تحسين جودتها، و من هذا المنطلق ظهرت الحاجة لتعزيز التشارك المعرفي لدى الأفراد و خصوصا في اطار برنامج الدراسات العليا، مما سيسهم في توسيع معارفهم و ينعكس ايجابا على تحصيلهم المعرفي؛ من جهة أخرى تؤكد المؤسسة التعليمية على تطوير مختلف مهارات التعلم بما يخدم المسار الأكاديمي للطلاب، و هذا يتطلب تحسين برامج التعليم و التأكيد على القيمة العالية للتوقعات الأكاديمية.

مشكلة الدراسة:

يعد نجاح أي مؤسسة تعليمية مرهونا بتشجيع أفرادها على ضرورة التشارك المعرفي لرفع مستوى معرفة الآخرين، اضافة لاعادة استخدام المعرفة بغرض تعظيمها، هذا من جهة و من جهة أخرى على المؤسسة التعليمية توفير المناخ التعليمي المناسب

و تنمية برنامج الدراسات العليا، علما أن هذه الأخيرة تعد قمة الهرم التعليمي، و التي تسمح لطلبة الدكتوراه على وجه الخصوص من بناء مهارات التعلم و الاستمرار بتطويرها مما سينعكس ايجابا على الطالب و المؤسسة التعليمية على حد سواء. انطلاقا مما سبق تأتي هذه الدراسة كمحاولة لتسليط الضوء على الإشكالية التالية: كيف يساهم التشارك المعرفي في تطوير مهارات التعلم من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟

أسئلة الدراسة: و في محاولة منا لوضع إجابة عن الإشكال الرئيسي ارتأينا طرح الأسئلة التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين التشارك المعرفي و مهارات التعلم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

- هل يوجد تأثير معنوي للتشارك المعرفي على مهارات التعلم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

- هل توجد فروق معنوية بين اتجاهات أفراد العينة حول مهارات التعلم تعزى للمتغيرات السوسيوديمغرافية؟

فرضيات الدراسة: تسعى هذه الدراسة لاختبار الفرضيات التالية:

- لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التشارك المعرفي و مهارات التعلم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

- لا يوجد تأثير ذو دلالة احصائية للتشارك المعرفي على مهارات التعلم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

- لا توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاهات أفراد العينة حول مهارات التعلم تعزى للمتغيرات السوسيوديمغرافية (الجنس، السن، التخصص، سنة التسجيل).

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في كونها محاولة للتعرف على أهمية سلوكيات التشارك المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا، و إدراك أبعاد مهارات التعلم و أسس تطويرها، و كذا تقديم مقترحات و التي من شأنها أن تساهم في تعزيز التشارك المعرفي على مستوى المؤسسة التعليمية.

أهداف الدراسة:

- التأصيل النظري لسلوكيات التشارك المعرفي.

- التعرف على أهم المهارات الواجب توفرها لدى طلبة الدراسات العليا،

- وضع مقترحات للنهوض بجودة طلبة ما بعد التدرج،

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: تم اسقاط هذه الدراسة على بعض جامعات الجزائر: جامعة عنابة، جامعة الجزائر 3، جامعة تبسة، جامعة سكيكدة، جامعة معسكر؛ جامعة سطيف، جامعة سوق أهراس.

- الحدود الزمانية: تمت هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الجامعي 2017-2018.

- الحدود البشرية: اتجهت الدراسة لآراء طلبة الدراسات العليا و الممثلة بطلبة الدكتوراه على وجه الخصوص.

أولاً- التأصيل النظري والدراسات السابقة

1- الاطار المفاهيمي للتشارك المعرفي

1-1 مفاهيم مرتبطة بالمعرفة

قبل التطرق لمفهوم التشارك المعرفي، نستعرض أهم التعاريف المرتبطة بالمعرفة كما يلي:

- المعرفة: تعد المعرفة مصدراً وأصلاً مهماً في المجال الأكاديمي، حيث يشار إليها كرأس مال فكري وأكاديمي، تتطلب مجهوداً مركزاً لتأكيد امتلاكها، تنظيمها، تحويلها، نشرها في المنظمة، والتأكيد على ضمان وجودها وموثوقيتها في الوقت المناسب والملائم لاتخاذ القرار⁽¹⁾.

- إدارة المعرفة: يمكن وصف إدارة المعرفة بأنها عملية متكاملة بين مجموعة أنشطة، تتضمن توليد، خزن، مشاركة، وتطبيق المعرفة لتحويل الموارد الفكرية إلى ملموسة، كما تؤدي دوراً بالغاً في الوصول إلى الأداء الأفضل⁽²⁾.

كذلك تعرف على أنها: مجموعة من العمليات والأنشطة التي من شأنها توليد، استخدام، نشر ونقل المعرفة؛ هذه العمليات تكون مدمجة ضمن نظام متكامل وفعال يسهل الوصول والتعامل مع مختلف مصادر المعرفة من أجل استخدامها بالطريقة الأمثل، والتي من شأنها تحقيق الأهداف المسطرة بكفاءة وفعالية إلى جانب تشجيع الإبداع والإبتكار ما يكفل إدانة الميزة التنافسية وخلق القيمة للمؤسسة⁽³⁾.

إذا فهي تلك "العمليات التي تساعد المنظمات على الحصول على المعلومات واختيارها وتنظيمها واستخدامها ونشرها، وتحويل المعلومات المهمة والخبرات التي تعتبر ضرورية للأنشطة الإدارية المختلفة كاتخاذ القرارات، وحل المشكلات والتخطيط الاستراتيجي"⁽⁴⁾.

- إدارة المعرفة في الجامعات: تعد البيئة التنظيمية للجامعات من أكثر البيئات المناسبة لتطبيق مفهوم إدارة المعرفة، بل الأكثر احتياجاً لتطبيق هذا المفهوم مقارنة بغيرها من المنظمات، وذلك انطلاقاً من الدور المناط بها في المجتمع، إذ أن الجامعات بمختلف أنواعها وأنماطها هي المسؤولة عن إعداد وتهيئة الكوادر البشرية المدربة والمؤهلة، التي تعد العنصر الحيوي لجميع

¹ - القرشي عاظم بن عطية حسين، دور استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تفعيل إدارة (المعرفة بالجامعات السعودية، أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، السعودية، 2012، صص 20-24

² - قرين ربيع، منهجيات قياس إدارة المعرفة في الوطن العربي، مجلة "المستقبل العربي"، العدد 441، نوفمبر 2015، ص 9

³ - بن حمودة يوسف، خلق القيمة من خلال إدارة المعرفة، (أطروحة دكتوراه)، جامعة حسية بن بوعلى الشلف، الجزائر، 2014-2015، ص 21

⁴ - بلقيدوم صباح، أثر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة على التسيير الاستراتيجي للمؤسسات الاقتصادية، أطروحة دكتوراه، جامعة قسنطينة 2، الجزائر، 2012-2013، ص 9

عمليات التنمية المجتمعية الشاملة سواء على مستوى القطاع الحكومي أو الخاص، مما يستلزم ضرورة تبني المفاهيم والممارسات الإدارية الحديثة، التي تسهم في الرفع من مستوى الأداء التعليمي، البحثي، الابتكاري، ويؤدي إلى الارتقاء بمستوى جودة مخرجاتها⁽¹⁾.

فالمؤسسات التعليمية تقوم بدور حاسم لضمان جودة الحياة الأكاديمية سواء كان ذلك للطلبة، أم الأفراد العاملين أم للمجتمع من منظور المعرفة المجتمعية وتقنية المعلومات المبنية على أسس قوية من المعرفة؛ ومن هنا تأتي أهمية إدارة المعرفة في تقديمها آراء وأفكارا جديدة وممارسات فعالة لضمان جودة الإدارة التعليمية، ومن ثم فإن هناك مسؤولية جديدة تقع على عاتق الإدارة، ألا وهي إدارة المعرفة التنظيمية في المؤسسات التعليمية⁽²⁾.

2-1 تعريف التشارك المعرفي

تأخذ المشاركة بالمعرفة مكانها من خلال الأفراد والمجموعات على حد سواء والوحدات الإدارية داخل المنظمات⁽³⁾، وتعرف بأنها العملية التي يتم من خلالها نقل المعرفة الصريحة أو الضمنية إلى الأفراد الآخرين من خلال الاتصالات التي تتم بين هؤلاء الأفراد، وفي هذا الإطار فإنه يمكن تفسير مشاركة المعرفة كما يلي:

- البحث عن المعرفة في أماكن تواجهها في أنحاء المنظمة بحيث يتشارك الأفراد والجماعات المعرفة المخزنة في أماكن مخصصة لخزن المعرفة.

- يمكن اعتبار مشاركة المعرفة على أنها عملية ادراك التفسيرات المختلفة المعتمدة على معرفة ما، بحيث يقوم المستقبلون للمعرفة باستخدام هذه المعرفة، كما يكتسبون قابلية القيام بأعمال معتمدة على هذه المعرفة التي تم اكتسابها.

- يمكن اعتبار التشارك المعرفي الجيل الأول من إدارة المعرفة، ويوصف بأنه جانب التزويد لإدارة المعرفة لأن الأفراد يمكن أن يكتسبوا المعرفة من خلال تبادل المعارف بينهم⁽⁴⁾ حيث أن التشارك المعرفي يعد عملية تتخذ صوراً متعددة كالاتصال المباشر الذي يحدث بين الأفراد في المؤتمرات، الاجتماعات، ورشات التدريب، جلسات الحوار و تبادل الآراء⁽⁵⁾

¹ - بن عيد العنزي سعود، الحربي نيفين حامد، (2015)، معوقات إدارة المعرفة في الجامعات السعودية، مجلة جامعة طيبة للعلوم الادارية، المجلد (10)، العدد (01)، 2015، ص71

² - جبران علي محمد، المنصوري أحمد بن محمد، درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة السلطان قابوس في سلطنة عمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، مجلة جامعة الخليل للبحوث - ب، المجلد (10)، العدد (02)، 2015، ص11

³ - الأغا ناصر جاسر، ابو الخير أحمد غنيم، واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة القدس المفتوحة وإجراءات تطويرها، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، المجلد (16)، العدد (01)، 2012، ص38

⁴ - القطاونة منار ابراهيم، المناصرة اكسمري عامر، الفاعوري عبيد حمود، ابو تايه بندر كريم، دور الثقة الوجدانية والمعرفية في التشارك المعرفي والتعلم التنظيمي في منظمات الأعمال في الأردن، المجلة الاردنية في ادارة الاعمال، المجلد (13)، العدد (04)، 2017، ص524

⁵ - الشواهين ابراهيم فلاح ابراهيم، أثر التوجه الريادي للجامعات في تنشيط سلوكيات التشارك المعرفي دراسة ميدانية على الجامعات الخاصة الأردنية بمدينة عمان، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الاوسط، 2017، ص12

3-1 أصناف المعرفة التي يتم تشاركتها

يأخذ تشارك المعرفة مكانته من خلال الأفراد و المجموعات على حد سواء، و الوحدات الإدارية داخل المنظمات⁽¹⁾ و عليه يتضح لنا صنفين هما:

- المعرفة المعلنة: وهي المعرفة المتاحة للآخرين والتي يسهل الوصول إليها والتعبير عنها، ومن ثم نقلها، ويعبر عنها بالرسم والكتابة والتحدث وتتيح التكنولوجيا تحويلها وتناقلها.

- المعرفة الضمنية: وهي المعرفة القاطنة في عقول وسلوك الأفراد و تشير إلى الحدس والبدئية والإحساس الداخلي، كما تعتمد على الخبرة ويصعب تحويلها بالتكنولوجيا، بل تنتقل بالتفاعل الاجتماعي⁽²⁾.

4-1 مهمات التشارك المعرفي

التشارك المعرفي يمثل عملية الإتصال بين إثنين أو أكثر من المشاركين مشمولين في عملية نقل المعرفة، هذه العملية تتضمن مخزوننا معرفيا متاحا لدى مصدر المعرفة ومن خلال تفسير الاتصالات بواسطة واحد أو أكثر من متلقي المعرفة فإن مخرجات هذه العملية تمثل خلقا لمعرفة جديدة⁽³⁾.

و بهذا فإن التشارك المعرفي يتناول ثلاثة مهمات:

- اختلاف أسلوب وطبيعة التشارك تبعا لنوع المعرفة.

- التحول من العمل الفردي إلى العمل الجماعي.

- المشاركة بالمعرفة تختلف عن المشاركة بالمعلومات لأن المعلومات لا تتضمن عنصر التفكير⁽⁴⁾.

5-1 صعوبات تواجه التشارك المعرفي

- الصعوبة المتعلقة بالمعرفة الضمنية، وهي مما لا يمكن نقلها بالتعليم أو التدريب وبالتالي فإن المعرفة الجديدة يظل منها جزء ضمني لا يمكن نقله وتشاركه، ويتطلب وقتا من أجل تكراره أمام الآخرين وتعلمه ببطء وروية وممارسته.

- عدم ميل الأفراد إلى تشارك معرفتهم مع الآخرين لأنها من مصادر قوتهم.

¹ - الذنبيات معاذ يوسف، اختبار نموذج مقترح للتطبيق الناجح لإدارة المعرفة في الجامعات السعودية: نحو إستراتيجية فعالة لإدارة المعرفة، مجلة دراسات و أبحاث الجلفة، الجزائر، العدد (12)، 2013، ص 197

² - الأغا ناصر جاسر، ابو الخير أحمد غنيم، واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة القدس المفتوحة وإجراءات تطويرها، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، المجلد (16)، العدد (01)، 2012، ص 36

³ - رفاعي ممدوح عبد العزيز محمد، أثر الثقة بين العاملين على مشاركة المعرفة، دراسة ميدانية على الشركة القابضة لمصر للطيران، مجلة المحاسبة والإدارة والتأمين، كلية التجارة جامعة القاهرة - السنة التاسعة والأربعون، العدد 76، 2010، ص 2

⁴ - العسكري هناء جاسم محمد، دور الثقافة التنظيمية في تعزيز التشارك المعرفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية دراسة تطبيقية في كلية الادارة والاقتصاد، مجلة المثنى للعلوم الادارية والاقتصادية، المجلد (03)، العدد (06)، 2013، ص 8

- صفة التجاهل، رغم أن تكنولوجيا المعلومات تظهر بين المرسل والمستلم، إذ أن كلا منهما لا يعرف أن الآخر يمتلك المعرفة التي يبحث عنها لهذا هناك عقبة التجاهل و التي تظهر سلوكيات سلبية.

- غياب الرابطة الشخصية الموثوقة والقوية التي من الممكن أن تعيق من استعداد كل طرف من الطرفين للوصول إلى الآخر بطريقة ملائمة، وهذا بالتأكيد يؤدي إلى الحد من إمكانية نقل المعرفة وتشاركه⁽¹⁾.

مما سبق يتضح لنا أن تفعيل عوامل المشاركة الفعالة للأفراد تساعد على تحقيق أهداف المنظمة بصورة إيجابية، وذلك لشعور الفرد والجماعة بأن عملية تحقيق أهدافها عبر العمل التشاركي في المنظمة تحفزهم للحفاظ والرقى بالمنظمة ذاتها⁽²⁾.

2- مهارات التعلم

1-2 تعريف التعلم: يعرف التعلم على أنه مجموعة من الوسائط التعليمية التي يمكن إعادة استخدامها عدة مرات في دروس تعليمية مختلفة، مع تغيير بعض خصائصها .

2-2 تعريف مهارة التعلم

يستخدم مفهوم المهارة لوصف الشخص بأنه على درجة من الكفاءة والجودة في الأداء⁽³⁾.

كما تمثل مهارات التعلم مسارات توجه المتعلمين نحو إتقان أهداف التعلم، بحيث تعزز من قدرة الطلبة على

مواجهتها بمزيد من المثابرة والإصرار؛ أين تمثل هذه المهارات مجموعة من العمليات والإجراءات التي توجه المتعلمين نحو اكتساب المعلومات والأفكار، من خلال استثمار أفضل لوقت التعلم، والانخراط بصورة فاعلة في المواقف التعليمية المختلفة، لأنهم أكثر تركيزاً على أهدافهم، ويسعون جاهدين إلى تحقيقها، واستخدام استراتيجيات متعددة أثناء ذلك⁽⁴⁾.

ويجب التمييز بين مهارات التعلم و أسلوب التعلم، فالمهارات يقصد بها الكفايات اللازمة للمتعلم، والتي تساعد على أن يكون مسؤولاً عن تخطيط، تنفيذ، تقييم تعلمه، ويعمل باستقلالية، أو بمساعدة الآخرين لتحقيق أهداف التعلم المحددة مسبقاً،

¹ - جرادات عمر، أثر المعرفة التشاركية و الذاكرة التنظيمية على جودة القرارات الادارية في المكتبات الجامعية الرسمية الاردنية، اعمال المؤتمر

24 للاتحاد العربي للمكتبات و المعلومات، 2013، ص6

² - حسب الله عبد الحفيظ علي، عبد الله محمد علي، علي عيسى سالم، أثر البيئة الداخلية للمنظمة في المشاركة المعرفية للعاملين دراسة في قطاع الخدمات العامة، مجلة العلوم الانسانية و الاقتصادية، العدد (01)، 2012، ص4

³ - عقل مجدي سعيد، فاعلية استراتيجية التعلم بالمشاريع الالكترونية في تنمية مهارات تصميم عناصر التعلم لدى طلبة الجامعة الإسلامية، الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة، العدد 141، 2013، ص ص 8-9

⁴ - ريان عادل، القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة في مهارات التعلم المنظم ذاتيا والتحصي الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، (العلوم الانسانية)، المجلد 28، العدد (03)، 2014، ص 465

أما الأسلوب فهو ما يفضل به المتعلم ويستخدمه دون غيره من الأساليب في دراسته وبشكل متسق، وبه تتم معالجة المعلومات، تخزينها، ترميزها واسترجاعها⁽¹⁾.

3-2 أصناف مهارات التعلم

تتعدد مهارات التعلم بتعدد مجالات المعرفة، ومصادرها المختلفة التي يمكن الإستفادة منها في هذا العصر، وتختلف تصنيفاتها باختلاف محاور التصنيف، فالتعلم الذاتي عملية تعليمية، تتم في مجتمع يزخر بالمعرفة، وتتعدد فيه تقنياتها. وهذه الأمور قد تشكل محاور أساسية للتصنيف؛ فإذا نظرنا إلى التعلم الذاتي كعملية تعليمية نجد مهارات تتعلق بالتخطيط لهذا التعلم والدراسة المستقلة، ومهارات تتعلق بإجراءات تنفيذ التعلم وتنظيم عملية اكتساب المعرفة، ومهارات أخرى تتعلق بالتقويم الذاتي. وفي ضوء خصائص الإنسان في مجتمع المعرفة، تبلور مجموعة من المهارات تتعلق بالقدرة على النقد، التحليل، الابتكار، التفسير، تقبل التغيير، الإسهام في إنتاج معرفة جديدة، القدرة على الاتصال، تقبل الرأي الآخر، الإقبال على التعلم مدى الحياة، تطوير مهارات تثبيت المعرفة، المشاركة في المجتمعات الرقمية المتطورة، وتطوير الرغبة في الحصول على المعرفة الجديدة⁽²⁾.

4-2 مهارات التعلم لطلبة الدراسات العليا

الطلاب في مرحلة التدرج هم الذين يلتحقون بالجامعة للحصول على درجة الليسانس، أما طلبة الدراسات العليا هم الذين حصلوا على الشهادة الجامعية و يدرسون للحصول على درجة الماجستير أو الدكتوراه.

يمثل الطلبة المدخل الأساسي في العملية التعليمية و التي يتم من خلالها إعدادهم و التأثير في سلوكهم، اتجاهاتهم و تزويدهم بالمعلومات و المعارف و المهارات التي تجعل إسهامهم أكبر من خلال التطوير النوعي للتعليم الذي أتيح لهم الحصول عليه، و هو ما يمثل الهدف الأساسي من العملية التعليمية، سواء ارتبط هذا الهدف بكون التعليم استهلاكاً، أي أنه يمثل حق الفرد في الحصول عليه، أو ارتبط بالتعليم كاستثمار، من خلال الاستثمار في تكوين الخريج باعتباره أرسماً بشري حاله في ذلك حال الاستثمار في تكوين رأس المال⁽³⁾.

ويعد برنامج الدراسات العليا من أهم مراحل التعليم التي تسهم في تهيئة الطاقات البشرية، وتدريبها لتقود عملية التنمية، حيث تعد مهارات التعلم الذاتي من أهم المهارات التي يفترض أن يكتسبها الفرد خلال هذه المرحلة، لما لها من دور وانعكاس على جودة الإنتاجية البحثية، وإذا لم يسهم التعليم الجامعي وبرنامج الدراسات العليا في إكساب المتعلم تلك المهارات، فإن هناك

¹ - العتيبي خالد، نمذجة العلاقة السببية بين مهارات التعلم الموجه ذاتياً وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 11، العدد (03)، 2015، ص 260

² - الفليت جمال كامل، (2015)، مهارات التعلم الذاتي اللازمة لطلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغزة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، مجلة جامعة الخليل للبحوث-ب، المجلد 10، العدد (02)، 2015، ص 31

³ - نمور نوال، كفاءة أعضاء هيئة التدريس و أثرها على جودة التعليم العالي، (رسالة ماجستير)، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2011-

قصورا في برامج الجامعة التي تفضي إلى اعداد خريجين غير قادرين على مواكبة العصر، ومتطلباته المعرفية، وفي ضوء ذلك فإن برامج الدراسات العليا يحتاج إلى تقويم وتطوير بشكل مستمر يكفل له الارتقاء و مواكبة المستجدات والتطورات كافة، والعمل على إكساب طلبته مهارات التعلم الذاتي لما لها من أهمية خاصة في مجال البحث العلمي وإعداد الباحثين⁽¹⁾.

و من بين المهارات الواجب توفرها لدى طلبة الدراسات العليا مايلي:

- الفهم المنهجي والوعي النقدي للمعرفة الحالية في مجال الاختصاص ومجال الممارسة.

- الفهم الشامل للتقنيات التي تطبق في مجال البحوث والدراسات المتقدمة.

- الأصالة في تطبيق المعرفة.

- الفهم لأصول التقصي والبحث العلمي وتقنياتها.

- خلق المعرفة في مجال الاختصاص وتفسيرها.

- امتلاك المفاهيم التي تمكنهم من تقييم البحوث الجارية الاختصاصية.

- القدرة على تقييم الطرائق، وتطوير رؤية نقدية لها.

- القدرة على وضع فرضيات جديدة حيث أمكن ذلك.

و يتم تطبيق ما سبق بناء على مستويات التعلم الأساسية والعليا حيث:

- المستوى الأساسي: يتعلق بتعليم وتعلم الحقائق، والقواعد، والخطوات العملية، وكذا بتعلم المهارات الأساسية عند مستوى ضعيف من التعقيد والعمق في المجالات الثلاثة: الاستعرافي، والوجداني، العملي (الأدائي).

- المستوى الأعلى و يتعلق بمستويات التعليم والتعلم العليا في مجال المهارات الاستعرافية العليا التي تتضمن: التحليل، والتركيب، والتقييم، وهذا ما يحتاجه طالب الدراسات العليا بشكل أساسي⁽²⁾

كما يمكن قياس المهارات والمعارف والقابليات المكتسبة بعد التخرج أو بعد فترة، وجيزة ومحددة من الزمن بالاختبارات المنوعة العامة والخاصة، ومن المؤشرات المعتمدة نسبة المتواصلين للدراسات العليا ونسب المكرمين ونسب الدرجات وغيرها⁽³⁾.

مراجعة سريعة للأدبيات المتعلقة بالموضوع: لقد تم تناول أبعاد التشارك المعرفي في العديد من الدراسات و الأبحاث نورد منها على سبيل المثال لا الحصر:

¹ - الفليت جمال كامل، مرجع سبق ذكره، ص ص32-33

² - الحسيني سليم إبراهيم، تدريس العلوم الإدارية بمهارات التعلم العليا: تطوير تسع طرائق تدريس حديثة طبقت على طلبة الدراسات العليا في جامعتي حلب ودمشق، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد (27)، العدد (04)، 2011، ص 97

³ - القريشي حسين محمد كشاش، عبد المحسن جواد الموسوي، أداء الطالب الجامعي و أثره في تحديد كفاءة مؤسسات التعليم العالي، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية و الادارية، العدد (18)، 2011، ص 227

- دراسة (أبو العلا، 2012)⁽¹⁾، حيث هدفت إلى معرفة درجة ممارسة عمليات إدارة المعرفة (التنظيم، التوليد، التشارك، التطبيق) في كلية التربية بجامعة الطائف.

خلصت الدراسة للنتائج التالية:

- ممارسة عملية تنظيم المعرفة تتسم بالإيجابية بشكل عام لدى عينة الدراسة.

- وجود علاقة بين الاستخدام المشترك لإدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات.

- دراسة (أقطي، 2013-2014)⁽²⁾، وهدفت الدراسة إلى: توضيح مستوى دعم ممارسات القيادة الاستراتيجية لكل من سلوك التشارك في المعرفة واستراتيجيتها.

خلصت الدراسة للنتائج التالية:

- لممارسات القيادة الاستراتيجية أثرا غير مباشر في كل من سلوك واستراتيجية التشارك في المعرفة من خلال التسويق الداخلي،

- للتدريب الدور الأهم في توجيه ممارسات القيادة الموجهة نحو رأس المال البشري و الرقابة المتوازنة في تشجيع كل من سلوك التشارك في المعرفة وتبني استراتيجية التشارك في المعرفة.

- لتحفيز واستراتيجية المكافآت دور في توجيه ممارسات القيادة الاستراتيجية لبناء تصور استراتيجي وثقافة تنظيمية داعمة نحو تشجيع سلوك التشارك في المعرفة، والالتزام بتنفيذ استراتيجية التشارك في المعرفة.

- للاتصال الداخلي أهمية كبيرة في توجيه ممارسات القيادة الاستراتيجية لبناء ثقافة تنظيمية، رقابة متوازنة وتصور استراتيجي نحو دعم سلوك واستراتيجية التشارك في المعرفة.

-دراسة (ججيق و عبيدات، 2014)⁽³⁾ وهدفت إلى: إبراز أثر التشارك المعرفي في تطوير الكفاءات الجماعية في المتوسطة لأشغال البحرية "ميديرام" الجزائر.

خلصت الدراسة للنتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية قوية وذات اتجاه طردي بين التشارك المعرفي وتطوير الكفاءات الجماعية.

- وجود أثر ايجابي لممارسة التشارك المعرفي في تطوير الكفاءات الجماعية.

¹ ليلي محمد حسني أبو العلا، درجة ممارسة عمليات إدارة المعرفة في كلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (01)، العدد (04)، 2012، ص ص 106-126

² أقطي جوهرة، أثر القيادة الاستراتيجية على التشارك في المعرفة -دراسة حالة مجموعة فنادق جزائرية-، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2013-2014

³ عبد المالك ججيق، عبيدات سارة، تأثير التشارك المعرفي في تطوير الكفاءات الجماعية-دراسة ميدانية في شركة ميديرام بالجزائر العاصمة-، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، العدد (06)، 2014، ص ص 127-138

- دراسة (عبد العال، 2014)⁽¹⁾ وهدفت إلى: قياس أثر العبء الشخصي على وظيفتي توليد المعرفة و التشارك بها في الشركات المبحوثة.

خلصت الدراسة إلى:

- وجود اهتمام عال بتوليد المعرفة، و ذلك يرجع إلى القدرة التي يتمتع بها المديرون في تنوع مصادر المعرفة وتركيزهم على تبني سياسات متطورة من أجل توليد المعرفة الجديدة.

- وجود أثر للعبء الشخصي ببعديه (التركيز على الحالة، والقدرة على الاستجابة للحالات الطارئة) على وظيفتي توليد المعرفة والتشارك بها في الشركات الصناعية الأردنية.

- دراسة (جرادات و المعاني، 2014)⁽²⁾، هدفت الدراسة إلى: بيان أثر توافر البنية التحتية لإدارة المعرفة (الثقافة التنظيمية، البناء التنظيمي، البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات، المعرفة المشتركة) على تحقيق فاعلية الأداء في المنظمات الأردنية، وخلصت الدراسة للنتائج التالية:

- يؤدي توفر البنية التحتية لإدارة المعرفة، خاصة فيما يتعلق بثقافة المنظمة، الهيكل التنظيمي، المعرفة المشتركة، تكنولوجيا المعلومات، والخصائص المكانية إلى تحقيق فاعلية الأداء للمنظمات الأردنية.

- تنعكس المعرفة المشتركة (الخبرة المتراكمة المتوفرة حول المعارف التي تستخدمها المنظمة، والتي يشترك بها العاملون) على القدرة على تحسين فاعلية الأداء للمنظمات الأردنية.

- دراسة (منطاش و مانع، 2017)⁽³⁾، هدفت الدراسة إلى: اختبار أثر نظم و ممارسات العمل عالية الأداء بوصفها متغيرا مستقلا متعدد الأبعاد، و رأس المال المعرفي بوصفه وسيطا تفاعليا على سلوك مشاركة المعرفة
خلصت الدراسة للنتائج التالية:

- وجود علاقة خطية معنوية بين نظم و ممارسات العمل عالية الأداء و بين سلوك مشاركة المعرفة.

- تلعب البيئة المادية التي تتعلق بمدى وجود أماكن مخصصة لتبادل المعرفة دورا مهما في تحقيق فاعلية الأداء للمنظمات الأردنية.

¹ سهى عبد الرؤوف محمد عبد العال، أثر العبء الشخصي على وظيفتي توليد المعرفة و التشارك بها في الشركات الصناعية في الأردن. البلقاء للبحوث و الدراسات، المجلد (17)، العدد (01)، 2014، ص ص 46-17

² ناصر محمد سعود جرادات، أحمد اسماعيل المعاني، أثر توافر البنية التحتية لإدارة المعرفة على تحقيق فاعلية الأداء في المنظمات الأردنية. المجلة العربية للاقتصاد و التجارة، العدد (09)، 2014، ص ص 36-27

³ محمد عبد الحكيم منطاش، يوسف حامد مانع، العلاقة بين نظم العمل عالية الأداء و سلوك مشاركة المعرفة: الدور الوسيط لرأس المال المعرفي. المجلة العربية للعلوم الإدارية، المجلد (24)، العدد (02)، 2017، ص ص 311-267

- دراسة ⁽¹⁾ (Melo, Almeida, Silva, Souza, Brandao, Moraes, 2013) هدفت الدراسة إلى: التعرف على عوامل القيادة المناسبة و عوائقها لتشارك المعرفة.

خلصت الدراسة للنتائج التالية:

- سلوك تقاسم المعرفة، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، هو جزء من ممارسة الشركة.

- من بين العوامل المساعدة على تقاسم المعرفة: الإدارة نحو المعرفة وتنمية المهارات القيادية.

- دراسة (GREVE, 2015) ⁽²⁾، بعنوان: تشارك المعرفة هو خلق المعرفة: دراسة بحثية لشركة إنتاج الأغذية بالدانمرک، هدفت الدراسة إلى: التوجه من تشارك المعرفة إلى خلق المعرفة على مستوى المؤسسة محل الدراسة.

خلصت الدراسة للنتائج التالية:

- تمكين العاملين في مجال المعرفة من استخدام استراتيجيات مختلفة لتقاسم المعارف.

- أفضل استراتيجية لتقاسم المعرفة الشخصية أو الضمنية هي خلق معارف جديدة عن طريق استخدام العمل المعرفي المشترك.

- دراسة ⁽³⁾ (Razmerita, Kirchner, & Nielsen, 2016)، هدفت الدراسة إلى: فهم العوامل التي تدفع مشاركة المعرفة بين الموظفين وما هي العوامل التي تعرقل مشاركتهم في وسائل الإعلام الاجتماعية للشركات.

خلصت الدراسة للنتائج التالية:

- أهم الدوافع لمشاركة المعرفة تشمل التمتع بمساعدة الآخرين، والمكافآت النقدية، الإدارة والدعم.

- أهم معوقات مشاركة المعرفة: تغيير السلوك، وانعدام الثقة، وقلة الوقت.

التعليق على الدراسات السابقة:

هناك تشابه بين الدراسة الحالية و الدراسات السابقة من حيث عدة جوانب، لكن ما يميز الدراسة الحالية عن هذه الدراسات السابقة هو محاولة الربط بين مفهومي التشارك المعرفي و مهارات التعلم ، اضافة لعينة الدراسة و المتمثلة في طلبة الدراسات العليا و التي تختلف عن العينات السابقة.

¹ *Mônica Figueiredo de Melo & others*, Leadership and Knowledge Sharing: A Case Study, journal of economics, business and management, vol (01), N (02), 2013, p p 187-191

² LINDA GREVE, Knowledge Sharing is Knowledge Creation: An Action Research Study Of Metaphors for Knowledge, journal of organizational knowledge communication, Vol (2) N (1) 2015, p p 66-87

³ Liana Razmerita, Kathrin Kirchner, and Pia Nielsen, What factors influence knowledge sharing in organizations, : A Social Dilemma Perspective of Social , Media Communication, journal of knowledge management , VOLUME 20, N 6, 2016, P P 01-31

الجانب التطبيقي للدراسة

1- مجتمع وعينة الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة في بعض الجامعات على المستوى الوطني (الجزائر) ونذكرها كمايلي: جامعة عنابة، جامعة تبسة، جامعة سكيكدة، جامعة الجزائر3، جامعة سطيف، جامعة سوق أهراس، جامعة معسكر، جامعة قالمة، و عليه قمنا باختيار عينة عشوائية لطلبة الدكتوراه من هذه الجامعات و تمثل حجمها ب82 طالبا.

2- تصميم وبناء أداة الدراسة

لقد تم تصميم استمارة الدراسة و تطويرها لقياس العلاقة بين التشارك المعرفي و مهارات التعلم بعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة، أين شملت الاستمارة على محورين، المحور الأول يتمثل في المتغيرات السوسيوديموغرافية، أما المحور الثاني فيشمل أبعاد الدراسة، حيث يضم بعد التشارك المعرفي 15 فقرة، في حين يضم بعد مهارات التعلم 10 فقرات.

3- أساليب الدراسة:

- التكرارات و النسب المئوية لعرض النتائج المتعلقة بأفراد عينة الدراسة.
- المتوسط الحسابي لمعرفة مستوى كل متغير.
- الانحراف المعياري لقياس درجة التشتت في قيم الاجابات عن وسطها الحسابي.
- معامل الثبات ألفا كرونباخ لغرض التأكد من صدق و ثبات أداة الدراسة.
- معامل الارتباط الخطي البسيط (بيرسن) لبيان العلاقة بين المتغير المستقل و المتغير التابع.
- معامل الانحدار الخطي البسيط لقياس التأثير المعنوي للمتغير المستقل في المتغير التابع.
- تحليل التباين (ANOVA) لقياس درجة معنوية الفروق بين متغيرات الدراسة.
- مقياس ليكرت الخماسي: و يتم استخدامه لقياس درجات موافقة أفراد العينة على أبعاد الدراسة، حيث درجات المقياس كمايلي:

الجدول (01): مقياس ليكرت الخماسي

التصنيف	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1

المصدر: محمد عبد الفتاح الصيرفي، البحث العلمي – الدليل التطبيقي للباحثين- دار وائل للنشر، الأردن، 2006، ص

و بغرض تحديد الوسط الحسابي المرجح:

المدى (4)/ درجات سلم القياس (5) = 0.8

و يتم على هذا الأساس تحديد مجالات الموافقة.

4- صدق وثبات أداة الدراسة:

68

بغرض التأكد من صدق أداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين بغرض الأخذ بأرائهم و اقتراحاتهم، التي تم أخذها بعين الاعتبار من خلال التعديلات في صياغة بعض العبارات.

أما فيما يخص ثبات أداة الدراسة تم استخدام معامل الثبات و المتمثل في الجذر التربيعي لمعامل ألفا كرونباخ بغرض التأكد من الاتساق الداخلي للفقرات، و كانت النتائج أعلى من القيمة المقبولة 0.60 و النتائج موضحة كمايلي:

الجدول (02): ثبات أداة الدراسة

المتغير	عدد العناصر	معامل ألفا كرونباخ	معامل الثبات
المتغيرات السويديموغرافية	-	-	-
التشارك المعرفي	15	0.71	0.84
مهارات التعلم	10	0.68	0.82
معامل الثبات الكلي		0.75	0.87

المصدر: من اعداد الباحثة بناء على نتائج spss

5- تحليل الاستمارة و مناقشة النتائج

- يوضح الجدول الموالي اتجاهات أفراد العينة حول أبعاد التشارك المعرفي

الجدول (03): اتجاهات أفراد العينة حول أبعاد التشارك المعرفي

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
1- أحرص على تبادل المعارف مع زملائي في التخصص	4.56	0.70	2	مرتفعة جدا
2- أؤكد على تبادل مختلف الافكار و المواد البحثية	4.60	0.60	1	مرتفعة جدا
3- أبادر بطرح أفكار بناءة كلما سنحت لي الفرصة	4.37	0.60	4	مرتفعة جدا
4- أشارك زملائي في مختلف المواد التدريسية و البحثية	4.08	0.89	5	مرتفعة
5- أخصص وقتا لمساعدة زملائي في مجال بحثهم و لو خارج تخصصي	3.76	0.86	10	مرتفعة
6- لي علم بتخصص زملائي و موضوع دراستهم	3.91	0.93	8	مرتفعة
7- أؤكد على تبادل الآراء في مجال البحث العلمي	4.50	0.67	3	مرتفعة جدا

مرتفعة	11	0.98	3.67	8- يقدم لي زملائي المساعدة في نشاطاتي البحثية
مرتفعة	6	0.84	4.00	9- زملائي على دراية بتخصصي و مجال دراسي
متوسطة	13	1.07	3.12	12- يشاركني زملائي في وضع خطط للمسار الأكاديمي
مرتفعة	9	1.04	3.84	10- يقدم الباحثون الأكاديميون الاستشارة كلما احتجتها
مرتفعة	12	1.10	3.42	11- يبدي الباحثون الأكاديميون تعاوننا واضحا للاستفادة من رصيدهم العلمي
مرتفعة	7	0.99	3.95	13- أوظف آراء ذوي الخبرة فيما يخص التعديلات للأطروحة
متوسطة	15	1.18	2.75	14- يسهل الوصول للقواعد المعرفية للجامعة
متوسطة	14	0.84	2.86	15- توفر الجامعة مختلف الأنظمة التي تسمح بتبادل المعرفة
-		0.88	3.82	المعدل العام

المصدر: من اعداد الباحثة بناء على نتائج spss /IBM23

نلاحظ من خلال اجابات أفراد العينة فيما يخص مدى الموافقة على أبعاد التشارك المعرفي كانت في معظمها تفوق المتوسط، حيث نجد في المرتبة الأولى تأكيد أفراد العينة على تبادل مختلف الافكار و المواد البحثية بمتوسط حسابي 4.60 و انحراف معياري 0.60 وهي تقع في مجال موافق بشدة ، ثم نجد في المرتبة الثانية حرصهم على تبادل المعارف مع زملاءهم في التخصص بمتوسط حسابي 4.56 و انحراف معياري 0.70، تليها في المرتبة الثالثة عبارة تبادل الآراء في مجال البحث العلمي بمتوسط حسابي 4.50 و انحراف معياري 0.67، أما في المرتبتين الأخيرتين فنجد على التوالي توفر الجامعة مختلف الأنظمة التي تسمح بتبادل المعرفة بمتوسط حسابي 2.86 و انحراف معياري 0.84، و سهولة الوصول للقواعد المعرفية للجامعة بمتوسط حسابي 2.75 و انحراف معياري 1.18 و تقعان ضمن مجال محايد.

- يوضح الجدول الموالي اتجاهات أفراد العينة حول أبعاد مهارات التعلم:

الجدول (04): اتجاهات أفراد العينة حول أبعاد مهارات التعلم

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
16- أطور مهاراتي بما يتماشى و التغيرات المعرفية	4.46	0.59	3	مرتفعة جدا
17- لم أجد صعوبة في التأقلم مع تخصصي الدراسي	4.12	0.90	7	مرتفعة
18- الغرض الأساسي من منح الترخيص هو تطوير مهاراتي	3.45	1.00	9	مرتفعة
19- أؤكد على التواصل المعرفي مع المختصين من خلال المشاركة في المؤتمرات الدولية	4.32	0.80	4	مرتفعة جدا
20- أشارك في دورات لتطوير مهاراتي فيما يخص: spss eviws	3.91	1.07	8	مرتفعة
21- أستخدم البحث الآلي لتحميل مختلف الدوريات	4.46	0.65	3	مرتفعة جدا
22- أركز على معالجة نقاط الضعف و تعزيز نقاط القوة	4.53	0.57	2	مرتفعة جدا

مرتفعة	6	0.74	4.13	23- بإمكان تعديل مسار موضوع البحث في ضوء متغيرات جديدة
مرتفعة جدا	5	0.83	4.29	24- أسعى للمشاركة بمختلف الملتقيات العلمية
مرتفعة جدا	1	0.45	4.70	25- أؤكد على التعلم المستمر بعد الحصول على الشهادة
-	-	0.76	4.23	المعدل العام

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج spss /IBM23

70

نلاحظ من خلال اجابات أفراد العينة فيما يخص مدى الموافقة على أبعاد مهارات التعلم كانت في مجملها تقع في مرتفعة، حيث نجد في المرتبة الأولى تأكيد أفراد العينة على التعلم المستمر حتى بعد الحصول على الشهادة بمتوسط حسابي 4.70 و انحراف معياري 0.45 وهي تقع في مجال موافق بشدة ، ثم نجد في المرتبة الثانية حرصهم على معالجة نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة بمتوسط حسابي 4.53 و انحراف معياري 0.57، أما في المرتبتين الأخيرتين فنجد على التوالي المشاركة في دورات لتطوير المهارات فيما يخص: spss, eviws بمتوسط حسابي 3.91 و انحراف معياري 1.07، و تطوير المهارات هو الهدف الاساسي من منح التبرص بمتوسط حسابي 3.45 و انحراف معياري 1.00 ، و يمكن تفسير ذلك كون طلبة السنة أولى تسجيل مازالوا حديثي العهد سواء بالدورات التدريبية أو حصولهم على منح التبرص في الخارج.

6- اختبار الفرضيات:

تنص الفرضية الأولى على مايلي:

H_0 : لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التشارك المعرفي و مهارات التعلم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

بغرض قياس العلاقة بين المتغيرات استخدمنا الارتباط الخطي البسيط باعتباره مقياسا لاتجاه و قوة العلاقة الخطية بين متغيرين.

الجدول (05): معامل الارتباط (pearson) بين المتغيرين

مهارات التعلم	معامل الارتباط (R)	
0.28	معامل الارتباط	التشارك المعرفي
0.01	مستوى الدلالة (sig)	
82	عدد أفراد العينة	

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج spss /IBM23

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط تساوي 0.28، فهي بذلك تدل على وجود علاقة طردية بين التشارك المعرفي و مهارات التعلم مقبولة الى حد ما و هي دالة إحصائيا 0.01 اقل من مستوى المعنوية 0.05؛ و عليه نرفض

الفرضية العدمية و نقبل الفرضية البديلة H_1 بوجود علاقة ذات دلالة احصائية بين التشارك المعرفي و مهارات التعلم عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تنص الفرضية الثانية على مايلي:

H_0 : لا يوجد تأثير ذو دلالة احصائية للتشارك المعرفي على مهارات التعلم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

للإجابة عن هذه الفرضية ستعتمد على الانحدار الخطي البسيط و النتائج موضحة كمايلي:

الجدول (06): نتائج اختبار الانحدار الخطي البسيط

مهارات التعلم					التشارك المعرفي
مستوى الدلالة (sig)	t المحسوبة	درجة التأثير	معامل التحديد R^2	معامل الارتباط R	
0.01	2.64	0.06	0.08	0.28	

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج spss / IBM23

نلاحظ مما سبق نلاحظ وجود تأثير طفيف حيث أن 8% من التغيرات الحاصلة في مهارات التعلم (المتغير التابع)، سببها التشارك المعرفي (المتغير المستقل)، و النسبة الباقية تعود لمتغيرات لم تدخل في نموذج الدراسة، كما أن قيمة t المحسوبة أكبر من t المجدولة، و هي دالة إحصائية (0.01).

و عليه نرفض الفرضية العدمية و نقبل الفرضية البديلة H_1 بوجود تأثير معنوي للتشارك المعرفي على مهارات التعلم عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تنص الفرضية الثالثة على:

H_0 : لا توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاهات أفراد العينة حول مهارات التعلم تعزى للمتغيرات السوسيوديمغرافية (الجنس، السن، التخصص، سنة التسجيل).

الجدول (07): اختبار الفروق المعنوية للمتغيرات السوسيوديمغرافية

المتغير	مصدر التباين	مجمع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة (sig)
الجنس	بين المجموعات	2.332	1	2.332	0.142	0.707 غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	1311.571	81	16.395		
	المجموع الكلي	1313.902	82	-		

0.485 غير دال إحصائيا	0.823	13,436	3	40,308	بين المجموعات	السن
		16,328	78	1273,595	داخل المجموعات	
		-	81	1313,902	المجموع الكلي	
0.062 غير دال إحصائيا	2.108	31,596	6	189,578	بين المجموعات	التخصص
		14,991	75	1124,324	داخل المجموعات	
		-	81	1313,902	المجموع الكلي	
0.036 دال إحصائيا	2.709	40,524	4	162,097	بين المجموعات	سنة التسجيل
		14,959	77	1151,805	داخل المجموعات	
		-	81	1313,902	المجموع الكلي	

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج spss /IBM23

نستخلص من الجدول السابق مايلي:

- عدم وجود فروق معنوية بين اتجاهات افراد العينة لمهارات التعلم تعزى لمتغير الجنس، إذ بلغت قيمة F (0.142) و هي غير دالة إحصائيا (0.707) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

- عدم وجود فروق معنوية بين اتجاهات افراد العينة لمهارات التعلم تعزى لمتغير السن، إذ بلغت قيمة F (0.823) و هي غير دالة إحصائيا (0.485) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

- عدم وجود فروق معنوية بين اتجاهات افراد العينة لمهارات التعلم تعزى لمتغير التخصص، إذ بلغت قيمة F (2.108) و هي غير دالة إحصائيا (0.062) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

- وجود فروق معنوية بين اتجاهات افراد العينة لمهارات التعلم تعزى لمتغير سنة التسجيل، إذ بلغت قيمة F (2.709) و هي غير دالة إحصائيا (0.036) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

هذه النتائج تدعونا إلى قبول الفرضية العدمية جزئيا بعدم وجود فروق معنوية بين اتجاهات أفراد العينة حول مهارات التعلم تعزى لمتغيرات (الجنس، السن و التخصص).

نتائج الدراسة:

خلصت الدراسة الى مجموعة من النتائج نذكر أهمها فيمايلي:

- التشارك المعرفي هو تلك العملية التي يتم من خلالها توصيل كل من المعرفة الضمنية و الصريحة الى الآخرين عن طريق الاتصالات.

- يؤكد التشارك المعرفي على زيادة الولاء التنظيمي، و زيادة ترابط الأفراد و توسيع معارفهم.

- تعزز مهارات التعلم من قدرة الطلبة على اكتساب المعلومات والأفكار، من خلال استثمار أفضل لوقت التعلم، تتعدد مهارات التعلم بتعدد مجالات المعرفة.
 - تعد مهارات التعلم الذاتي من أهم المهارات التي يفترض أن يكتسبها طالب الدراسات العليا خلال هذه المرحلة، لما لها من دور وانعكاس على جودة الإنتاجية البحثية.
 - موافقة أفراد العينة على الأبعاد المتعلقة بالتشارك المعرفي مما يؤكد على اهتمام طلبة الدراسات العليا بتبادل المعارف و نقلها و هي نتيجة مشابهة لما توصلت له دراسة السرحاني (2013)، حول الاتجاه الايجابي لأفراد العينة نحو التشارك المعرفي و كذا دراسة عبد العال (2014) و التي كانت في نفس الاتجاه.
 - موافقة أفراد العينة على الأبعاد المتعلقة بمهارات التعلم مما يؤكد على اهتمام طلبة الدراسات العليا بتطوير مهاراتهم و الاستمرار في التعلم حتى بعد الحصول على الشهادة.
 - وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين التشارك المعرفي و مهارات التعلم عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) و هي نتيجة مقارنة لدراسة ججيق و عبيدات (2014) اذا اعتبرنا أن اساس تطوير الكفاءات هو تنمية المهارات لدى الأفراد.
 - وجود تأثير معنوي طفيف للتشارك المعرفي على مهارات التعلم عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) و هذا قد يرجع لتخوف الطلبة من مشاركة مختلف المعارف نظرا لعدم الثقة فيما بينهم و هي نتيجة مشابهة لدراسة (Razmerita, Kirchner, & Nielsen 2016) خصوصا كون أهم معوقات مشاركة المعرفة: تغيير السلوك، انعدام الثقة، وقلة الوقت.
 - عدم وجود فروق معنوية بين اتجاهات أفراد العينة حول مهارات التعلم تعزى لمتغيرات (الجنس، السن و التخصص). في حين وجود فروق معنوية تعزى لمتغير سنة التسجيل في الدكتوراه عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).
- مقترحات الدراسة:**
- انطلاقا مما سبق نستعرض بعض المقترحات :
- ضرورة التأكيد على تجديد القواعد المعرفية بما يتناسب و احتياجات الطلبة.
 - على طلبة الدراسات العليا اكتساب مهارات تسمح لهم بالتكيف مع البيئة التعليمية.
 - البحث في الأسباب التي تعيق التشارك المعرفي بما يتماشى و أهداف المؤسسة التعليمية.
 - تعزيز أنشطة التعلم الذاتي لطلبة الدراسات العليا.
 - استحداث وسائل اتصال تكنولوجية فعالة لتخزين المعرفة وتنظيمها بما يسمح بسهولة الوصول اليها.

قائمة المراجع:

1. أبو زيد محمد خير سليم ، ، التحليل الاحصائي باستخدام برمجية spss، دار جديد للنشر و التوزيع، الأردن، 2006

2. الأغا ناصر جاسر ، ابو الخير أحمد غنيم، واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة القدس المفتوحة وإجراءات تطويرها، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، المجلد (16)، العدد (01)، 2012
3. أقطي جوهرة، أثر القيادة الاستراتيجية على التشارك في المعرفة -دراسة حالة مجموعة فنادق جزائرية-، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر ، بسكرة، الجزائر، 2013-2014
4. الحسني سليم إبراهيم، تدريس العلوم الإدارية بمهارات التعلم العليا: تطوير تسع طرائق تدريس حديثة طبقت على طلبة الدراسات العليا في جامعتي حلب ودمشق، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد (27)، العدد (04)، 2011
5. الذنيبات معاذ يوسف، اختبار نموذج مقترح للتطبيق الناجح لإدارة المعرفة في الجامعات السعودية: نحو إستراتيجية فعالة لإدارة المعرفة، مجلة دراسات وأبحاث الجلفة، الجزائر، العدد (12)، 2013
6. الشواهين ابراهيم فلاح ابراهيم، أثر التوجه الريادي للجامعات في تنشيط سلوكيات التشارك المعرفي دراسة ميدانية على الجامعات الخاصة الأردنية بمدينة عمان، (رسالة ماجستير)، جامعة الشرق الاوسط، 2017
7. العسكري هناء جاسم محمد ، دور الثقافة التنظيمية في تعزيز التشارك المعرفي لدى اعضاء الهيئة التدريسية دراسة تطبيقية في كلية الادارة والاقتصاد، مجلة المنى للعلوم الادارية والاقتصادية، المجلد (03)، العدد (06)، 2013
8. - العتيبي خالد، نمذجة العلاقة السببية بين مهارات التعلم الموجه ذاتيا وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (11)، العدد (03)، 2015
9. الفليت جمال كامل، مهارات التعلم الذاتي اللازمة لطلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغزة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، مجلة جامعة الخليل للبحوث-ب-، المجلد (10)، العدد (02)، 2015
10. القرشي حسين محمد كشاش ، عبد المحسن جواد الموسوي، أداء الطالب الجامعي و اثره في تحديد كفاءة مؤسسات التعليم العالي، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية و الادارية، العدد (18)، 2011
11. القطاونة منار ابراهيم، المناصرة اكسمري عامر، الفاعوري عير حمود، ابو تايه بندر كريم ، دور الثقة الوجدانية والمعرفية في التشارك المعرفي والتعلم التنظيمي في منظمات الأعمال في الأردن، المجلة الاردنية في ادارة الاعمال، المجلد (13)، العدد (04)، 2017
12. القرشي عايطي بن عطية حسين، دور استخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في تفعيل ادارة المعرفة بالجامعات السعودية، أطروحة دكتوراه، جامعة ام القرى، السعودية، 2012
13. بلقيدوم صباح، اثر تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات الحديثة علة التسيير الاستراتيجي للمؤسسات الاقتصادية، (اطروحة دكتوراه)، جامعة قسنطينة2، الجزائر، 2012-2013
14. بن حمودة يوسف، خلق القيمة من خلال ادارة المعرفة، أطروحة دكتوراه، جامعة حسية بن بوعلى الشلف، الجزائر، 2014-2015
15. بن عيد العنزي سعود، الحربي نيفين حامد، معوقات إدارة المعرفة في الجامعات السعودية، مجلة جامعة طيبة للعلوم الادارية، المجلد (10)، العدد (01)، 2015
16. جبران علي محمد ، المنصوري أحمد بن محمد ، درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة السلطان قابوس في سلطنة عمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، مجلة جامعة الخليل للبحوث – ب، المجلد (10)، العدد (02)، 2015
17. جرادات عمر ، اثر المعرفة التشاركية و الذاكرة التنظيمية على جودة القرارات الادارية في المكتبات الجامعية الرسمية الاردنية، اعمال المؤتمر 24 للاتحاد العربي للمكتبات و المعلومات، 2013

18. حسب الله عبد الحفيظ علي، عبد الله محمد علي، علي عيسى سالم، أثر البيئة الداخلية للمنظمة في المشاركة المعرفية للعاملين دراسة في قطاع الخدمات العامة، مجلة العلوم الانسانية و الاقتصادية، العدد (01)، 2012
19. رفاعي ممدوح عبد العزيز محمد، أثر الثقة بين العاملين على مشاركة المعرفة، دراسة ميدانية على الشركة القابضة لمصر للطيران، مجلة المحاسبة والإدارة والتأمين، كلية التجارة جامعة القاهرة – السنة التاسعة والأربعون، العدد (76)، 2010
20. ريان عادل، القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة في مهارات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، (العلوم الانسانية)، المجلد (28)، العدد (03)، 2014
21. سمى عبد الرؤوف محمد عبد العال، أثر العبء الشخصي على وظيفتي توليد المعرفة و التشارك بها في الشركات الصناعية في الأردن. البلقاء للبحوث و الدراسات، المجلد (17)، العدد (01)، 2014
22. عبد المالك ججيق، عبيدات سارة، تأثير التشارك المعرفي في تطوير الكفاءات الجماعية-دراسة ميدانية في شركة ميديترام بالجزائر العاصمة-، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، العدد (06)، 2014
23. عقل مجدي سعيد، فاعلية استراتيجيات التعلم بالمشاريع الالكترونية في تنمية مهارات تصميم عناصر التعلم لدى طلبة الجامعة الإسلامية، الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة، العدد (141)، 2013
24. قرين ربيع، منهجيات قياس إدارة المعرفة في الوطن العربي، مجلة "المستقبل العربي"، العدد 441، نوفمبر 2015
25. حمد عبد الفتاح الصيرفي، البحث العلمي – الدليل التطبيقي للباحثين- دار وائل للنشر، الأردن، 2006
26. ليلى محمد حسني أبو العلا، درجة ممارسة عمليات إدارة المعرفة في كلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (01)، العدد (04)، 2012
27. ناصر محمد سعود جرادات، أحمد اسماعيل المعاني، أثر توافر البنية التحتية لإدارة المعرفة على تحقيق فاعلية الأداء في المنظمات الأردنية. المجلة العربية للاقتصاد و التجارة، العدد (09)، 2014
28. نمور نوال، كفاءة أعضاء هيئة التدريس و أثرها على جودة التعليم العالي، (رسالة ماجستير)، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2011-2012
29. محمد عبد الحكيم منطاش، يوسف حامد مانع، العلاقة بين نظم العمل عالية الأداء و سلوك مشاركة المعرفة: الدور الوسيط لرأس المال المعرفي. المجلة العربية للعلوم الإدارية، المجلد (24)، العدد (02)، 2017
- المراجع باللغة الأجنبية:

30- LINDA GREVE, Knowledge Sharing is Knowledge Creation: An Action Research Study Of Metaphors for Knowledge, journal of organizational knowledge communication, Vol (2) N (1) 2015

31- Liana Razmerita, Kathrin Kirchner, and Pia Nielsen, What factors influence knowledge sharing in organizations, : A Social Dilemma Perspective of Social , Media Communication, journal of knowledge management , Vol 20, N 6, 2016

32- Mônica Figueiredo de Melo & others, Leadership and Knowledge Sharing: A Case Study, journal of economics, business and management, vol (01), N (02), 2013

إسهامات علماء الرياضيات في إرساء قواعد المنطق وتطويره :

(إسهامات كل من: 1- فريجه - 2- بيانو).

د. لخضر حميدي/ جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر

ملخص:

إن التطورات التي شهدتها المنطق عبر تاريخه وانتقاله من الصورية إلى الرمزية كان بتأثير من العلم الرياضي، حيث تجسدت العلاقة بين الرياضيات والمنطق بداية من العقد الخامس من القرن التاسع عشر وما تلاه من خلال أعمال كل من: "فريجه" - "بيانو" - "راسل" - "بيرس" - "غوبلو" - "مورغان".

بيد أن ما يهمنا هنا في هذه العلاقة بين الرياضيات والمنطق هو محاولة الإجابة على الأسئلة التالية:

- هل المنطق والعلم الرياضي وجهان لعملة واحدة؟
 - وما هو الدور الذي لعبه كل من "فريجه" و"بيانو" في توطيد هذه العلاقة؟
- الكلمات المفتاحية: المنطق، المنطق الصوري، المنطق الرمزي، "فريجه"، "بيانو".

Résumé :

Le passage de la logique imaginative du discours ordinaire au discours symbolique démonstratif s'est caractérisé par une convergence vers la science Mathématique notamment à partir de la 5^{ème} décennie du 19^{ème} siècle aux travers les travaux de

B – Russell- Pearce-GUOBLOT- Morgan – Peano.

Jusqu'à ce que la logique et les Mathématiques s'épousent.

Dans cette optique les questions suivantes s'imposent :

- * La logique et la science Mathématique deviennent — elle les façades d'une même monnaie ?
- * Quel était le rôle de Peano et Frege dans cette action de corrélation ?

Keywords : Logique, Logicisme, Logique symbolique, Frege, Peano.

مقدمة:

مما لا يختلف فيه اثنان أن مختلف العلوم قد عرفت مع منتصف القرن التاسع عشر (19ع) ومطلع القرن العشرين (20ع) تطورات هامة أدت إلى إحداث تغييرات جذرية، وتحولات عميقة في تصورات الرياضيين ومفاهيمهم، ومن هذه العلوم التي عرفت نقلة نوعية نجد المنطق والرياضيات التي جعلت المنطق يقترب من الرياضيات إلى حد كبير متجها إلى البرهنة الدقيقة على أفكاره ونظرياته، كما جعلت الرياضيات أيضا تدنو وتقترب من المنطق باحثة عن أصولها المنطقية، وكان من نتائج ذلك أن انصهرت الرياضيات والمنطق معا في بوتقة واحدة. فظهر بذلك مولود علميا إضافيا جديدا تمثل في " المنطق الرياضي" والذي أخذ من المنطق بقدر معين ومن الرياضيات بقدر مماثل، متجها نحو وحدة علمية متكاملة سواء في المفاهيم أو النسق. ومن ثم أصبح المنطق الرياضي يتبع منهجا صارما في الاستدلال والبرهنة على نظرياته بفضل الصياغة الصورية الرمزية النسقية.

ومما سبق ذكره يتبادر إلى أذهاننا الأسئلة التالية:

- ما هي أهم التطورات التي مربها المنطق الرياضي؟
 - وهل يعد المنطق الرياضي امتدادا طبيعيا للمنطق التقليدي أم مستقلا عنه؟
- لكن قبل ذلك دعونا نقف على مجموعة من المعطيات العلمية منها:

- موضوع المنطق الرياضي.
- خصائصه.
- مفاهيمه.

ولنبداً ب:

1- موضوع المنطق الرياضي:

يعتبر المنطق الرياضي تعديل وتعميق وتطوير للمنطق التقليدي لأن الأول ثائر على الثاني في كل نظرياته، فقد أراد "ب- راسل" للمنطق أن يكون أكثر صورية ورمزية مما أتى به المعلم الأول "أرسطو"، كما أراد أن يجعله نسقا استنباطيا، وهو أمر لم يتح لأرسطو.

وعلى هذا الأساس أراد "ب- راسل" Bertrand Russell (1872 – 1970م) تطوير نظريات منطقية سبق لـ "بول" Boole (1715-1764م) و"فريجه" Frege (1848-1925م) و"بيانو" Peano (1858 – 1922م) وغيرهم أن مهدوا لها. ومن هنا يصبح موضوع المنطق الرياضي أو الرمزي في صورته البسيطة هو: "دراسة مختلف النماذج العامة للاستنباط أو الاستدلال".

هذا المنطق الذي نجده يتصف بجملة من الخصائص التي يتحلّى بها والتي تميزه عن غيره من العلوم الأخرى.

2- خصائصه: يسعى المنطق الرياضي إلى استيعاب مختلف أنواع الاستدلالات الممكنة التي تتطلبها المعرفة في مختلف مجالات البحث، ويسعى إلى تحقيق أعلى نسبة ممكنة من الدقة والشمولية بواسطة الصياغة الصورية والرمزية والنسقية وهي الخواص الثلاثة الأساسية في المنطق المعاصر.

أ- الصورية: يعرف الفرنسي " أندريه لالاند" André Lalande (1867 – 1963م) المنطق الصوري بأنه المبحث الذي يدرس أشكال الفكر من التصورات والأحكام والاستدلالات في مطابقتها لنفسه دون أن يتعلق ذلك بمضمون تلك التصورات أو الأحكام أو الاستدلالات¹.

وعلى هذا الأساس يكون المنطق الأرسطي صوري من حيث أنه رد كل صور القضايا إلى صورة واحدة (الموضوع – المحمول) أي من ناحية ارتباط المحمول بالموضوع، وكل صور الاستنباط إلى القياس ومن وجهة التأليف بين القضايا، وذلك بالتغاضي عن مضمون القضايا.

لكن لم ترق الصورية في المنطق التقليدي إلى الصرامة كما في المنطق المعاصر الذي يدفع بها إلى أقصى حدودها حيث يعمم استعمال المتغيرات إلى باقي أجزاء القضية. فصورية المنطق المعاصر دقيقة وعامة كونها لا تستبعد مضمون الاستدلال فقط، بل حتى اللجوء إلى الحدس لتبرير العملية الاستدلالية².

وهكذا بفضل الصياغة الصورية اتخذ التحليل المنطقي للقضايا والصور الاستدلال مجالا واسعا مكن المناطق المعاصرين من الإطار الضيق للتقليدي، وأصبح المنطق قادرا على التعبير عن مختلف أنواع القضايا والصور الاستدلالية بما فيها قضايا واستدلالات المنطق التقليدي.

ب- الرمزية: إن المنطق الرياضي لم يستطع تحقيق المثل الصوري إلا بعد إدخال الرمز إلى مقاله ورغم استخدام المنطق التقليدي للرمز إلا أنه كان ساذجا³. لم يعممه إلى عناصر القضية المنطقية. كما أنه بقي مرتبطا بالمعاني التي يحملها ولم يستعملها لغرض منطقي أي لتحليل عناصر المنطق بل ارتبط بغاية تعليمية. ولإدراك أهمية إدخال الرمز إلى المنطق ما علينا إلا العودة إلى التطورات التي أحدثها استعماله في المقال الرياضي في القرن السابع عشر.

وبذلك يتوجه المنطق منذ القرن التاسع عشر إلى حساب القضايا بدل تحليلها الكيفي كما في المنطق الأرسطي مما أدخله ضمن العلوم الوضعية. لكن ليس مجرد الصياغة الرمزية هي التي استحدثت المنطق الرمزي بل الاستعمال المنظم للرمز وفق نسق معين. وهذا يقودنا إلى الخاصية الثالثة للمنطق الرياضي ألا وهي النسقية.

ج- النسقية: والمقصود منها هو بناء المنطق في صورة النسق الاستنباطي وفق قواعد محددة وواضحة بشكل لا يسمح للحدس أن يتضمن داخل الاستدلال المنطقي، وهذه القواعد تخص بناء الصيغ السليمة وكيفية التركيب بينها والتحويلات الممكنة وأخرى تخص قواعد استنباط قضايا جديدة من القضايا الأولية.

¹André Lalande, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, P.U.F, Paris, P 572.

²Marie Louise Roure, Elément de la logique Contemporaine, P.U.F, Paris, 1967.

³بول موي، ترجمة فؤاد زكريا، المنطق وفلسفة العلوم، مكتبة دارا لعروبة لنشر والتوزيع، الكويت، ص360.

3- مفاهيمه: إن المنطق الرياضي من العلوم البرهانية الدقيقة الذي حدد منذ البداية المفاهيم الرياضية الأساسية التي ينبغي أن تتم من خلالها عملياته على اعتبار أن هذا التحديد أولي الخطوات نحو وحدة العلم وتماسكه. ومن أهم المفاهيم التي يستند إليها المنطق الرياضي ما يلي: دالة القضية – المتغيرات – الثوابت – دالة الصدق – جدول الصدق.

أ- دالة القضية: من خلال التأمل في الجانب اللغوي نلاحظ هنا التقاء الرياضيات بالمنطق. فاللفظ الأول وهو كلمة "دالة" هي من المفاهيم الأساسية في علم الرياضيات. أما اللفظ الثاني "القضية" فهي من الألفاظ التي تعودنا على سماعها واستعمالها منذ عهد المعلم الأول "أرسطو" والتي كانت تمثل على سبيل المثال القضية الحملية المكونة من "موضوع ومحمول" وأنه لا يمكن تحليل هذه الصورة إلى ما هو أبسط منها، ناهيك عن رد القضايا الأخرى إليها. لكن المناطق ذوي الاتجاه الرياضي في نهاية القرن التاسع عشر قد اكتشفوا أن القضية الكلية باعتبارها أبسط أنواع القضايا ليست عملية بالضرورة، وإنما قد تكون شرطية على غرار: إذا كان العلم نور فإن الجهل ظلام. وبالتالي نلاحظ هنا أنها تحتوي على مكونات هامة وهي:

• السور المعبر عن الشرط (إذا كان فإن).

• الصيغة (العلم).

• الصيغة (الجهل).

ب- المتغيرات: يعتبر استخدام المتغيرات من أدق خصائص العلم الرياضي حيث كان المعلم الأول "أرسطو" قد استخدمها في المنطق. لكن المنطق الرياضي استفاد بصورة أساسية من الرياضيات على اعتبار أن المتغيرات تحدد بشكل دقيق الصورة المنطقية وبالتالي فهي تقوم مقام اللغة التي كثيرا ما تتعرض للغموض والإبهام وسوء الفهم، فضلا عن كونها مصطلحات عالمية يمكن لقارئها أن يفهمها¹.

ت- الثوابت: لقد اتضح جليا للمنطق الرياضي أنه من الممكن استعارة فكرة الثوابت من الرياضيات وذلك بصورة تلائم عملياته وتجعل مفاهيمه واضحة من خلال وضع مجموعة من الثوابت التي إذا ما طبقت على الصيغ أمكن الانتقال من صيغة لأخرى انتقالاتا صحيحة، ومن هذه الثوابت المنطقية المستخدمة في مجال المنطق الرياضي²:

• ثابت السلب، والذي نشير إليه بالعلامة (-).

• ثابت الوصل، والذي نشير إليه بالعلامة ($\wedge$).

• ثابت الفصل، والذي نشير إليه بالعلامة ($\vee$).

• ثابت التكافؤ، والذي نشير إليه بالعلامة ($\equiv$).

• ثابت التضمن، والذي نشير إليه بالعلامة (c).

ث- قيمة الصدق:

• تحدد قيمة الصدق تبعا لطبيعة الصيغة التي تحتوي عليها، فصيغة ثابت الوصل مثلا تختلف عن صيغة ثابت الفصل، وكذلك الحال بالنسبة لصيغة التكافؤ أو التضمن أو السلب، وهذا هو معنى الثابت المنطقي.

• صدق القضيتين معا.

• كذب القضيتين معا.

¹ ماهر عبد القادر محمد علي، فلسفة العلوم والمنطق الرياضي، الجزء الثالث، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1985، ص 69.

² ماهر عبد القادر محمد علي، المرجع السابق، ص 69 - 72.

- صدق إحداهما وكذب الأخرى¹.

ج- جدول الصدق:

إن قيم الصدق التي نصل إليها تحدد وفق رموز معينة فالصدق على سبيل المثال نرسم له مثلاً ب (ص)، ورمز الكذب ب (ك). ثم نطبق معنى الثابت المنطقي على العلاقة بين المتغيرين من حيث الصدق والكذب فنحصل على قيم معينة تحت الثابت الموجود في القائمة. وهذه القيم تحدد لنا صدق أو كذب الدالة ككل، أو الحالات التي تصدق فيها الدالة، فكأن قائمة الصدق ما هي إلا طريقة بواسطتها نحدد قيمة الصدق التي لدينا.

ح- دوال الصدق:

لاحظنا كيف أن الثوابت المختلفة أدت إلى وجود دوال مختلفة وهي: دالة الوصل، دالة الفصل، السلب، التكافؤ، والتضمن. وأشرنا إلى أن يوجد لكل ثابت من هذه الدوال معنى مستقل عن الآخر، والآن يمكن أن نشير إلى معنى ثابت ونحلل الدوال المختلفة باستخدام مفاهيم قيمة الصدق وقائمة الصدق مثلاً: دالة السلب: (-س) وقاعدة هذه الدالة أنه إذا كانت القضية (س) صادقة فإن (-س) كاذبة بالضرورة والعكس صحيح.

س	- س
صادقة	كاذبة
كاذبة	صادقة

لكن قد تواجهنا بعض دوال الصدق التي تحتوي على أكثر من متغيرين، فكيف نحدد دالات الصدق والكذب في هذه الحالة؟ إننا نعلم أنه إذا كان لدينا قضية واحدة كما هو مبين في حالة السلب، فكانت لدينا قيمة صدق واحدة وقيمة كذب واحدة. أما إذا كان لدينا أكثر من هذا العدد علينا أن نستعين بالقانون الآتي لتحديد قيم الصدق والكذب.

فقيم الصدق تساوي (3) عدد القضايا حيث يشير العدد (3) إلى قيمتي الصدق والكذب. أما عدد القضايا المشار إليه فوق القوس فاعتبر بمثابة (الأس) في الجبر العادي. فعلى سبيل المثال إذا كان لدينا ثلاثة قضايا، وقيم الصدق اثنان، فإنه يكون لدينا ثماني قيم للصدق والكذب بالنسبة لكل قضية².

¹المرجع نفسه، ص 73.

²ماهر عبد القادر محمد علي، المرجع نفسه، ص 74 - 78.

❖ دور "فريجه":

لقد بدأت حقيقة المنطق حسب " فان هيجينورت" سنة 1879 مع كتاب " فريجه" التصورات حيث قال: " فقد حرر هذا الكتاب المنطق من اقتران اصطناعي مع الرياضيات بينما كان في الآن ذاته يعد لعلاقة داخلية أعمق فيما بين هذين العالمين"¹. فالمنطق عند "فريجه" ليس غاية لكن وسيلة ضرورية فقط لبلوغ هدف الدقة التامة، ونجده يعرض هذا المثال بمنهج علمي دقيق في الرياضيات فلا يمكن أن نطلب البرهان على كل شيء لأن لهذا الوجود أمور بديهية، ولكن أن نطلب أن تكون كل القضايا التي نستعين بها دون البرهان علمها مذكورة بهذه الصفة بحيث نرى على نحو متمايز على أي شيء يقوم مجمل البناء ، إذا سنجهد لكي نحصر قدر الإمكان عدد هذه القوانين الأساسية بالبرهنة على ما يمكن البرهان عليه ، لكنني أطلب فضلا على ذلك وهنا أذهب أبعد من "اقليدس" أن تكون كل مناهج الاستناد التي نستعملها تكون متخصصة مسبقا ، وبتعبير آخر من الممتنع التأكد من تلبية الشرط الأول².

"فريجه والاتجاه اللوجستيقي":

إن "فريجه" لم يترك في مجال المنطق شيء ليقوله أحد من بعده فهو حلقة هامة من حلقات التطور في تاريخ المنطق والرياضيات، والدليل على ذلك أبحاثه المنطقية التي بلغت أوجه قوتها العلمية في وقت كان فيه المناطقة في مفترق الطرق بين التقليدية والعلمية، فلا الرياضيون استطاعوا تخطي النسق المنطقي التقليدي ولا التقليديون استطاعوا تجاوز الأصل الأرسطي إلى ما هو جديد إلا في مواضع طفيفة.

لكن ما نؤكد هنا ولأول مرة هو فشل الاتجاهين معا في تخطي المنحنى الحرج إلى نقطة الانقلاب في المنطق والسبب راجع إلى سيطرة المنطق المثالي بزعامة " برادلي" آنذاك على دوائر الفكر المنطقي. وكان نتيجة لهذا الفشل حمل " فريجه" الدعوى إلى الاتجاه اللوجستيقي بكل وضوح في كتاب التصورات (1879) حيث تمكن من خلال اتجاهه الجديد في المنطق والرياضيات معا من أن يزود الرياضيين والمناطق بأربعة تصورات أساسية:

- 1- تصوره لإطار نظرية حساب القضايا.
- 2- تصوره لفكرة دالة القضية.
- 3- تصوره لفكرة السور واستخدامها حديثا بحيث أصبحت التصور الأساسي لنظرية حساب الفصل.

* غوتلوب فريغه (Gottlob Frege) (1848-1925م) رياضي وفيلسوف منطقي ألماني، أدى به "بحثه عن ((مثال لمنهج علمي صرف في الرياضيات)) إلى تجديد عميق في المنطق إلى تأسيس المنطق الرياضي الحديث"، ليعتبر بذلك أول من وضع نظاما كاملا للمنطق الرمزي، مستعينا بأعمال من قبله خاصة مشروع "ليبنيتر" في بناء لغة رمزية، كما يعد "أول من أعطى تعريفا منطقيا للعدد الأصلي وأول من صاغ صياغة أولية لنظرية المجاميع. ومباحث فريغه، التي لم تلفت انتباه أحد لدى صدورهما، أثرت في مباحث راسل وفتغنشتاين وكوتناب"، نذكر منها: "أسس الحساب" (1884م)، "القوانين الأساسية للحساب" (1893م)، "مباحث منطقية" (1916م). أنظر في هذا الصدد:

- جورج طرايبشي، معجم الفلاسفة، ط3، دار الطليعة، بيروت - لبنان، 2006، ص463.
¹ روبير بلانشي، ترجمة خليل أحمد خليل، المنطق وتاريخه، من أرسطو حتى راسل، ص ص418 - 419.

² المرجع السابق، ص 420.

وعلى هذا الأساس سنعمل على إبراز ما يلي:

- موقف "فريجة" من أسس المنطق الأرسطي الصوري وأبحاثه.
- موقفه أيضا من أسس المنطق الاستنباطي ونظرية حساب القضايا.

أولاً: موقف "فريجة" من أسس المنطق الصوري وأبحاثه:

يرى "فريجة" أنه إذا ما نظرنا إلى المنطق وقوانينه بالمنظور التقليدي فإن هذا سيؤدي إلى أن القوانين المنطقية تصبح بمثابة المرشد للفكرة في الحصول على الصدق، ومن هنا وجدنا "فريجة" يذهب إلى التمييز بين الموضوعات الخارجية أو الأشياء والتصورات بحيث نستطيع أن نتحدث عن الأشياء ونطلق عليها أسماء (أي تسميتها بأسماء)، أم التصورات فهي تتطلب موضوعات لتملأه، وبالتالي فإن التصورات أقل كمالاً من الأشياء، والتصور هو ما يكون محمولاً وفق مذهب "فريجة" المنطقي، لا أن يكون موضوعاً.

وهذا الموقف كان له أثره العميق على المناطق والفلاسفة على حد سواء خاصة "راسل" و"هوايتيد" و"فريجتشتاين".

وكان "فريجة" قد استخدم فكرته الأساسية عن تمييز الأشياء الأساسية من التصورات في نظرية المعنى والدالة، غير أن "راسل" الذي اهتم بعرض موقف "فريجة" هي نظرية الدلالة ونقده أثار بعض الصعوبات الخاصة بموقف "فريجة" فيما يتعلق بنظرية العدد، وإقامة علم الحساب.

ولكن وعلى الرغم مما قدمه "فريجة" في مجال علم المنطق، إلا أن ذلك لم يحل دون تعرضه لانتقادات عديدة من أهمها ما يلي:

- كان "فريجة" يتحدث عن التصورات، ومن ثم كان مضطراً لأن يفترض أن كل تصور له موضوع خاص به، ويمكن اعتباره كموضوع فقط حين نتحدث عن التصور.
- إن تصور الموضوع الخارجي وفق مذهب "فريجة" لا يتفق تماماً مع نظريته التي أقامها في المعنى والإشارة التي تعد امتداداً لنظرية الموضوع والمحمول¹.

هذا فيما يخص موقف "فريجة" من أسس المنطق الصوري (الكلاسيكي) وأبحاثه.

ثانياً: موقف "فريجة" من أسس النسق الاستنباطي ونظرية حساب القضايا:

عرض لنا "فريجة" أسس النسق الاستنباطي في المنطق بصورة متكاملة في التصورات حيث نجد من ثانياً الأفكار التي قدمها لنا أسس نظريتي حساب القضايا وحساب المحمول. وقد وجد "فريجة" أنه يمكن إقامة النسق الاستنباطي ككل عن طريق استخدام فكرتين أساسيتين أوليتين هما التضمن والسلب، علاوة على الفصل والوصل والمساواة.

¹ ماهر عبد القادر محمد علي، فلسفة العلوم والمنطق الرياضي، ص 57 - 61.

❖ دور "بيانو" **:

أراد "بيانو" من خلال الرياضيات أن يضع نظاما دقيقا ومحكما للمنطق انطلاقا من مصطلحاته الرمزية، فضلا عن محاولته التي قام بها لإرجاع الرياضيات للأصول المنطقية الصرفة. تلك المحاولة التي اعتبرت بمثابة الركيزة التي انطلق منها كل من: (ب- راسل) و(هوايتهد).

والحقيقة أن أصالة بواسطة "بيانو" المنطقية أتاحت له أن ينطلق في حركته المنطقية إلى أبعاد التجديد المنطقي الشامل، فنجد أنه يتناول الكثير من أفكار ومبادئ المنطق التقليدي بالبحث والتمحيص من ناحية فضلا عن أنه دفع إلى التصور المنطقي ببعض المفاهيم الرياضية والمنطقية الحديثة مما أدى إلى تدعيم الاتجاه اللوجستيقي المعاصر.

ومن ثم فإنه يمكننا أن نعالج فكر "بيانو" من زاويتين مختلفتين: الزاوية الأولى وتتمثل في موقفه من المنطق الصوري بمعناه التقليدي في معالجته لنسق القضايا الأساسية في المنطق. أما الزاوية الثانية فتتصب على موقفه العام من المنطق الرياضي وأهمية هذا الموقف بالنسبة للمعاصرين¹.

أولا: موقف "بيانو" من المنطق الصوري التقليدي:

إن أول موقف منطقي نسجله لـ "بيانو" من المنطق الصوري هو ذلك الموقف العام في معالجته الأسس المنطقية التي يستند عليها التصور التقليدي الذي أتاح له فرصة تطوير المنطق الصوري الحديث أو ما يسمى بالمنطق الرياضي، فدقة "بيانو" المنطقية ومهارته الرياضية تتمثل في التمييز الدقيق بين كل من القضية الحملية أو القضية ذات صورة (موضوع - محمول) على حين أن القضية التي نقول فيها أن الإغريق فانون "هي في حد ذاتها قضية تعبر عن علاقة بين محمولين (إغريق وفانون) أو هي تلك التي تعبر عن علاقة بين قضيتين، فكلمة "إغريق" في هذه القضية هي محمولا أيضا شأنها في ذلك شأن كلمة (فانون) تماما.

وهذا التمييز أو الإدراك الذي توصل إليه "بيانو" أتاح للمناطق المحذنين افتراض القضية الجزئية وحدها هي التي تتضمن تقريراً وجودياً لأفراد الموضوع، في حين أن القضية الكلية أو العامة لا تتضمن أي تقرير وجودي لأفراد الموضوع².

ثانياً: موقف "بيانو" من المنطق الحديث:

لقد وضع "بيانو" خمسة قواعد ومبادئ أساسية يعتمد عليها النسق الاستنباطي في المنطق، هي كالتالي:

- مبدأ القياس: إذا كانت س تتضمن ص، و ص تتضمن ك، فإن س تتضمن ك.

** بيانوجيوزيبه Peano Giuseppe (1858-1932م): فيلسوف منطقي ورياضي إيطالي "استحدث نسقا مبتكرا من العلامات يتيح إمكانية عرض مبادئ المنطق ونتائج مختلف فروع الرياضيات ... وهذه الصورة قدم الحساب والهندسة الإسقاطية، ونظرية المجاميع، وحساب اللامتناهي الصغر. وقد تأثر به برتراند راسل في مذهبه المنطقي الرمزي في مبادئ الرياضيات". أنظر في هذا الصدد: - جورج الطرايشي، معجم الفلاسفة، المرجع السابق، ص 219.

¹ ماهر عبد القادر محمد علي، فلسفة العلوم والمنطق الرياضي، المرجع السابق، ص 46.

² المرجع نفسه، ص 47.

- مبدأ التبسيط: هو تقريره أن الحكم الاقتراني لأي قضيتين يتضمن الحكم بأولى القضيتين.
- قاعدة الاستقراء: إذا كانت س تتضمن ص وص تتضمن ص وكانت ل تتضمن ص فإن ل س تتضمن ص.
- قاعدة التركيب: محتواها أنه إذا كانت كل قضية تتضمن قضيتين فإن القضيتين معا ينتجان عن القضية الأصلية، فإذا كانت ل تتضمن م، وكانت ل تتضمن ن، فإن ل تتضمن م ن.
- قاعدة التصدير: إذا كانت ل تتضمن ل، وكانت م تتضمن م، ومن ثم فإنه إذا كانت ل م تتضمن ن فإن ل تتضمن أ م ن تتضمن ن.

غير أن " بيانو " لم يقف عند وضع هذه المبادئ الأساسية للاستنباط وإنما تعداها إلى تناول نظرية الفصول بالبحث، فكان أول من رمز إلى الفرد والفصل الذي ينتمي إليه بالرمز ع وكان تمييزه هذا بمثابة خطوة جادة نحو التمييز بين علاقة الفرد والفصل وعلاقة الكل بالجزء بين الفصول، ويعتقد النسق الاستنباطي الذي قدمه لنا " بيانو " على مجموعة أساسية من اللامعرفات، والتي تدخل ضمن الجهاز الأساسي للنسق الاستنباطي وهي:

- الفصل.
- علاقة الفرد بالفصل الذي هو عضو فيه.
- فكرة الحد.
- التضمن الصوري.
- ثبات قضيتين معا.
- فكرة التعريف.
- سلب القضية.

وربما كان أهم نقد وجهه الفيلسوف الرياضي " ب- راسل " إلى الجهاز الاستنباطي المنطقي لـ " بيانو " يتمثل في توحيد " بيانو " بين كل من الاستلزام (التضمن) الصوري والاستلزام المادي، بينما وجد " ب - راسل " أنه من الضروري التمييز بينهما تماما، وقد كانت تلك هي مهمة " ب - راسل " الأساسية في الجهاز الاستنباطي لمبادئ الرياضيات.

هكذا إذن نلاحظ كيف أن عقلية " بيانو " تكشف عن عبقرية علمية أصيلة كونها تمتاز بدقة التحليلات الرياضية والمنطقية، ناهيك عن كونه انتهى إلى دراسة المنطق عن طريق الرياضيات التي عالج أسسها ومبادئها.

علاوة على ذلك محاولته صياغة هذه المبادئ بطرق جديدة تتماشى والتطورات والاكتشافات العلمية والرياضية الحديثة.

غير أن الباحثون في مجال المنطق الرياضي لم يولوا أية أهمية وعناية لاكتشافات وعظمة " بيانو " إلا بعد أن كشف " ب - راسل " النقاب عن أهمية مبتكراته في مجال المنطق الرياضي وفلسفة الرياضيات، وهذا في مؤتمر باريس الرياضي الذي عقد سنة 1900 والذي حضره على وجه الخصوص كل من " ب- راسل " و " هو ايتهد " ¹.

وما يمكن استنتاجه في الأخير هو:

¹ المرجع نفسه، ص 49 - 52.

- اعتبار المنطق الرياضي من ناحية المنهج امتداد للمنطق التقليدي كونه سعى إلى تحقيق الأهداف التي عجز عنها هذا الأخير.
- اعتبار المنطق التقليدي مرحلة من مراحل تطور المنطق الرياضي وليس منطقاً مستقلاً عنه، وفي ذلك يقول "ريل": "إن أرسطو هو المؤسس الأول للمنطق الرياضي أو اللوغاريتمي أو الحساب الرياضي"¹.
- اعتبار المنطق الرياضي منذ منتصف القرن العشرين من أهم المباحث الذي يشيد في نسق استنباطي (بعد الرياضيات).
- توصل "ب-راسل" إلى اشتقاق قضايا الرياضيات من المفاهيم المنطقية وهي فكرة مأخوذة عن "فريجة" عن طريق ما يعرف بحساب الفئات الذي يتألف من: الحدود الأولية وكذا التعريفات².

خاتمة:

إن المنطق الرياضي ورغم التطورات التي مر بها والأبحاث التي طبقت عليه، لم يستطع التحرر من اللغة العادية ذلك أنه عبارة عن نظرية عامة للاستدلالات الاستنباطية الصورية الممكنة التي تتطور مع تطور المعرفة العلمية. والدليل على ذلك أن أصحاب الحركة الجديدة ومن بينهم "ريل، سوزان، استنبج وبادوا" وغيرهم زعموا أنهم حطموا قيود المنطق الكلاسيكي وفتحوا بذلك للمنطق آفاقاً جديدة، إلا أنهم ما لبثوا أن تراجعوا أفكارهم هذه، بل وأصبحوا اليوم خصوماً يميلون إلى توكيل الصلة بين منطقهم الجديد وبين المنطق الأرسطي القديم.

والشاهد على ذلك ما قالته "لسوزان استنبج": "إن نظرية أرسطو في القياس هي واحدة في كل من المنطقيين، ونعني بها الصورة المنطقية المجردة للفكر، وكل ما هنالك من فارق إنما هو في درجة تحقيق تلك الغاية"³.

ويقول "ب-راسل" في هذا الصدد: "ليس ثمة خط فاصل يمكن رسمه بحيث يوضع المنطق على شماله والرياضيات على يمينه، وإذا كان هنالك من لا يزالون لا يسلمون بالتطابق بين المنطق والرياضيات، فإننا نتحداهم أن يبينوا لنا - عند أية نقطة في التعاريف والاستنتاجات المتتالية الموجودة - مبادئ الرياضيات، يعتبرون المنطق ينتهي عندها، والرياضيات تبدأ منها"⁴.

قائمة المصادر والمراجع:

1. ب-راسل، من مقدمة للفلسفة الرياضية، ترجمة محمد مرسي أحمد، مؤسسة سجل العرب، القاهرة، 1962.
2. بول موي، ترجمة فؤاد زكريا، المنطق وفلسفة العلوم، مكتبة دارا لعروبة لنشر والتوزيع، الكويت، 1981.
3. جورج طرابيشي، معجم الفلاسفة، ط³، دار الطليعة، بيروت - لبنان، 2006.
4. روبر بلانشي، ترجمة خليل أحمد خليل، المنطق وتاريخه من أرسطو حتى راسل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1980.
5. ماهر عبد القادر محمد علي، فلسفة العلوم والمنطق الرياضي، الجزء الثالث، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1985.
6. عبد الرحمن بدوي، المنطق الصوري والرياضي، ط⁴، وكالة المطبوعات، شارع فهد سالم، الكويت، 1977.

¹ عبد الرحمن بدوي، المنطق الصوري والرياضي، ط⁴، وكالة المطبوعات، شارع فهد سالم، الكويت، 1977، 251.

² B. russel – A. Whitehead: Principia Mathematica, Cambridge University Press, London, vol. 1, 1963. p.p 205-206.

³ المرجع نفسه، 251.

⁴ ب-راسل، من مقدمة للفلسفة الرياضية، ترجمة محمد مرسي أحمد، مؤسسة سجل العرب، القاهرة، 1962.



7. André Lalande, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, P.U.F, Paris.
8. B. Russel – A.Whitead: Principia Mathematica, Cambridge University Press, London, vol. 1, 1963.
9. Marie Louise Roure, Elément de la logique Contemporaine, P.U.F, Paris, 1967.

اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني للمقاربة بالكفاءات (الإصلاحات التربوية الجزائرية)

- دراسة ميدانية وصفية بالمدارس الابتدائية لدائرة بريدة- الأغواط

د.جلالي الناصر/جامعة عمار ثليجي، الأغواط

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو الجيل الثاني لمقاربة التدريس بالكفاءة واعتمدت على عينة قوامها 83 أستاذا من 8 ابتدائيات بدائرة بريدة ولاية الأغواط، وخلصت إلى أن الأساتذة لديهم اتجاهات ايجابية نحو هذه المقاربة في جيلها الثاني كما بينت الفروق في الاتجاهات حسب الأقدمية والجنس، كما أفادت بمجموعة من الاقتراحات والتوصيات.

Abstract :

The present study aimed to identify the different attitudes of primary school teachers towards second-generation of the approach of teaching efficiency. The study was based on a sample of 83 teachers from 08 different schools within the department of Brida in the state of Laghouat. The research concluded that the teachers have positive attitudes towards this approach in its second-generation and it also showed the differences in attitudes by seniority and gender. The study was concluded with a set of suggestions and recommendations.

مقدمة:

تعقدت الحياة وتغيرت فيها العلاقات الاجتماعية والإنسانية وفرضت عليها التحولات الجذرية التي عرفتها المعمورة وتيرة متسارعة في جميع مناحي الحياة، ودخلت الألفية الثالثة مدعمة بنظام عالمي جديد تعولمت فيه الأفكار والثقافات وتقلصت فيه الحدود المكانية وأضحت عبارة عن قرية صغيرة، لا مكان فيها إلا للأقوى اقتصاديا وسياسيا وتكنولوجيا ولا سبيل للأمم من مخرج ولا مفتاح لها إلا نور العلم الذي يعتبر نتائج بحوثه رصيذا ماديا ومعنويا تستخدمه الدول المؤمنة بأهمية هذه البحوث سلاحا تعزز به مكانتها بين الدول وتدعم به مؤسساتها الاقتصادية والسياسية والثقافية لتحقيق التطور والاستمرارية وتضمن الرفاهية والاستقرار لمجتمعاتها.

ولعل الجزائر من أهم الدول التي تزداد حاجتها إلى البحث العلمي الصادق وللدراسات الميدانية المثمرة لتراكم المشاكل بسبب الظروف التي مرت بها، وفي مرحلة صدت فيها الأبواب أمام الكفاءات والقدرات لتفجر إمكاناتها، والانطلاق لإخراج الوطن من دائرة الضعف والتقهقر الذي مس مختلف المنظومات والمؤسسات.

ويأتي هذا البحث ليصب في هذا الاتجاه ويتزامن مع التطبيق المرحلي والتدريجي للإصلاحات التي أقرتها السلطة السياسية أمام المطالب التي فرضها التغيير الذي يسعى إلى رفع مستوى الأداء الاقتصادي ولا بد للنظام التربوي أن يواكب التحول الذي يسعى إلى رفع مستوى الأداء الاقتصادي والتربوي عن طريق النجاعة والفعالية والتحكم في التسير.

فالأهداف التربوية التي عبرت عنها السلطة في (أمرية 76) كانت ضمن إطار سياسي وإيديولوجي ومجتمعي معين، وفي هذا الإطار تحول المجتمع الجزائري من الاشتراكية إلى الاقتصاد المتفتح والحر، ومن الأحادية الحزبية إلى التعددية، وتوسع الوعاء الثقافي إلى بعد آخر هو البعد الأمازيغي، ومن الجانب البيداغوجي تدهور المستوى الدراسي وضعف المردود التربوي وازداد عدد المتسربين (نسبة القبول إلى الأولى ثانوي لا تتجاوز 50%) والباقي بين الإعادة والتوجيه إلى الحياة المهنية) وثقلت البنية التربوية بسبب كثافة البرامج، ولكل هذه الأسباب تم الشروع في إصلاحات جديدة انطلاقا من الموسم الدراسي الحالي. ولكن هل هذه الإصلاحات كانت نابعة من تقييم موضوعي للمرحلة السابقة؟ وهل حضرت لها أسباب النجاح؟ لأن أي مشروع إصلاح لا بد له من برنامج ورجال يتحملون تحقيق أهدافه بوسائل ضرورية، وهل شاركنا المعلم في ذلك؟ وهل لديه قناعات بما يفعل؟.

وبما أن الإصلاحات الجديدة انتقلت من مرحلة التركيز على بيداغوجية الأهداف إلى التدريس بالكفاءات ومن خلال تجريبي المتواضعة في سلك التعليم كان لا بد علي أن أقدم مساهمة متمثلة في استكشاف اتجاهات المدرسين والصعوبات المعترضة في تطبيق المستجدات، قصد تذليلها خصوصا ونحن في بداية هذا الإصلاح الذي ينتظر منه خير الأفراد ورفاهية المجتمع.

والمربي باعتباره موظف، فهو منفذ للتعليمات والأهداف المحددة في النصوص الرسمية وفي مناهج السنة أولى ابتدائي والسنة أولى متوسط والوثيقة المرافقة لهذه المناهج والصادرة عن مديرية التعليم الأساسي بوزارة التربية في أبريل 2003.

فالمطلوب منه أن يجتهد في تحقيق هذه الأهداف وأن يمارس رسالته بكل طاقاته وقدراته، وباعتبار أن المدرسة الحديثة (النموذجية) حسب عبد الحميد فايد في كتابه: (الرائد في التربية وطرق التدريس) هي فناء رحب، وهيكل منسجم مع واقع التلميذ، وقسم مكيف، ومحدد العدد، ومقعد مريح، وكتاب حسن الطباعة والإخراج، ومعلم يقظ وشاعر برسالته وواع

بمسؤوليته في تنمية شخصية التلميذ جسديا، عقليا وعاطفيا، ولكن قل ما نجد في الجزائر مدرسة توفرت فيها هذه الشروط الموضوعية فبالتالي كان التركيز كل التركيز على المربي الذي يعتبر حجر الزاوية في هذا البناء التربوي الذي تعلق عليه آمال البلاد، فالواقع الاجتماعي والاقتصادي للمؤسسات التربوية يتطلب الاعتماد على المربي وحقيقة المناهج الجديدة تضعه في صورة المنشط الحاذق المتمكن لأن التلميذ هو محور العملية وصاحب المبادرة في تحقيق الكفاءات المختلفة ومن خلال التطلعات الأولى فالمعلمون يجدون صعوبات في الإصلاحات ناتجة عن نظام التكوين وتباين المؤهلات والمستويات والخبرة الميدانية وعليه طرحنا المشكلة التي سنحدد لها مجموعة إشكاليات وفرضيات ماهي طبيعة اتجاهات مدرسي سنوات الإصلاح؟

وستنبع ذلك بصياغة الفرضيات التي توجه بحثنا في الوصول إلى الحلول المناسبة (الفرضيات المناسبة)

للتساؤلات المطروحة (الإشكالية) كما نحاول تحديد المفاهيم والتعريف بها حتى نتمكن من تسهيل التواصل مع القارئ الذي يهمه الموضوع، وبعد ذلك سنتطرق إلى أهمية الموضوع (البحث) وأهدافه كما نعرض على الحدود الزمانية والمكانية لهذه الدراسة، والتطرق إلى الصعوبات التي اعترضتنا ومحاولة التغلب عليها للوصول إلى الحلول المؤقتة للأسئلة التي تضمنتها، و الوصول إلى هذه المساهمة التي نأملها للمنظومة التربوية في البلاد.

-الإشكالية:

تعتبر التربية أداة تشكيل شخصية الفرد ضمن الجماعة التي ينتهي إليها وهي بذلك تعمل على تزويد المجتمع بالموارد والكفاءات البشرية، التي تحافظ على مكانته العالمية، فهي تُخرجها متشبثة بتاريخها وهويتها وانتمائها ومتشبعة بنور العلم، والمعرفة، والخبرة لتصنع مجد أمتها دون ذوبان أو انغلاق. وهكذا يأتي الإصلاح التربوي كأداة لمواجهة التحديات على كافة المستويات ووسيلة تحقيق الأهداف في كل الميادين، لهذا نال الأهمية القصوى والصرامة الكبرى في التخطيط والتنفيذ والتقييم.

وبالنسبة للجزائر فقد شهد التعليم بمستوياته جملة من الإصلاحات والتحويلات، منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، تسعى من خلالها السياسة التربوية الجزائرية إلى محاولة تفعيل دور التعليم في مجال بناء الوطن بعد مرحلة التحولات التي عرفت الجزائر خاصة خلال 15 سنة الأخيرة، على مختلف الأصعدة السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

ونظرا للاهتمام المتزايد للتربية والتعليم في ظل الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي الحاصل، والذي أصبح يفرض نفسه بقوة على المستوى العالمي ولم يترك الخيار ليس فقط للجزائر وإنما لمختلف دول العالم العربي والإفريقي والعالم المتخلف عموما لما يعانيه من مشاكل تعوقه عن اللحاق بالركب المعرفي والرقمي الذي سيطر عليه العالم الغربي المتقدم من انجازات باهرة في مجال تجويد العملية التعليمية والسعي لتحقيق أهداف التربية.

إن ما تعانيه المنظومة التربوية الجزائرية من مشكلات، كالتراجع الكبير في المستوى النوعي للتعليم على أساس المعطيات الكمية، والتي قدمها التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية 2001، كالتدني في نسبة النجاح في شهادة البكالوريا، وشهادة التعليم المتوسط، وما عرفه قطاع التربية من تسرب وفشل مدرسين، أصبح من المهم جدا الإسراع في

تغيير أساليب التدريس والتكوين ، وتحويل المضامين والمناهج الدراسية ، وذلك بتطبيق مشروع المقاربة بالكفاءات وهي تجربة كندية ، حققت من خلالها كندا نجاحات كبيرة خاصة في تكوين المعلمين والمتعلمين ومختلف القائمين على التعليم.¹ استهدفت الإصلاحات التربوية الجزائرية الجديدة مكونات النظام التربوي، ومستوياته، خاصة مستوى التشريع الذي يعكس الفلسفة والسياسة التربوية التي تستند إليها الدولة الجزائرية.²

وقد اهتم الإصلاح التربوي الجزائري بإعادة النظر في عناصر العملية التربوية من خلال تغيير الممارسة التربوية لدى التلميذ وجعله محور العملية التربوية لتمكينه من الكفاءة المرجوة، والاهتمام بالمحتوى المراعي للتطورات الحاصلة من أجل التماشي مع طموحات وأهداف ومخرجات المنهاج، حيث شكلت مناهج الجيل الثاني زبدة الإصلاح التربوي الجزائري من خلال شروط تطبيقه المتمثلة في الممارسة البيداغوجية تكوين الأساتذة، اختيار الطرائق، التحكم في الوسائل وحسن استغلالها.

وبما أن الأستاذ هو الموجه الرئيسي للوضعيات التعليمية التي تستطيع به إنجاح هذه الإصلاحات، كان لزاماً في جعله ضمن حلقة المهتمين به حتى تتكاثف الجهود من إدارة أو مدرسين أو طلبة، حتى البناء على قواعد صحيحة تثمر في المستقبل ونصل بها إلى تحقيق الأهداف المتوخاة.

حيث أصبح يلعب دوراً مهماً من خلال عملية التوجيه والمساعدة والأخذ بيد المتعلم لتحقيق الكفاءة، ولهذا لابد من اكتساب اتجاهات إيجابية نحو الإصلاحات الجديدة تساعده على التكيف حيث تعكس الاتجاهات على بيان حدود الاتفاق والاختلاف من حيث التقبل أو الرفض للنظام.

لهذا جاء هذا البحث للتعرف على اهتمامات أساتذة التعليم الابتدائي الذي يدرّسون المستويات المعنية خاصة اتجاهاتهم ودراساتهم، حيث يعتبر الاتجاه عاملاً مهماً بالنسبة للفرد في عملية التقبل أو الرفض نحو المواضيع. فهو استعداد عقلي وانفعالي لمجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية عند الفرد، توجه سلوكه وتحدد موقفه من أي تغيير أو حدث.

حيث يعتبر "مالك كيشي" (1982) أن الاهتمام بمثل هذه الدراسات يعبر عن اهتمامنا بثرواتنا الإنسانية، ويقصد بذلك الطلبة والأساتذة والإداريين، ووفق هذا فقد أقيمت عدة دراسات في البلدان المتطورة للتعرف على الاتجاهات السائدة في المجتمع الجامعي وتناولت الاتجاهات من زوايا مختلفة. منها دراسة تساوي (2017) ودراسة وحدة نش (2017) وإنصاف ناصر جلالي (2003) وغيرها

وانطلاقاً مما سبق ومن خلال الدراسات السابقة المذكورة أعلاه واحتكاكنا بأساتذة التعليم الابتدائي، ومن خلال النقاشات والآراء المتباينة تم طرح التساؤل العام للدراسة على النحو التالي:

- ما طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو الإصلاحات التربوية الجديدة التي يُدرّسون بها؟.

¹ صبرينة حديدان، شريفة معدن (2011)، مدخل التطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ص 195.

² إسماعيل رابحي (2013)، الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية دراسة تحليلية تقويمية لفلسفة التغيير في ضوء مقارنة حل المشكل، أطروحة دكتوراه، قسم العلوم الاجتماعية، باتنة، الجزائر، ص 153.

وقد تفرعت عنه تساؤلات فرعية تتمثل في :

- ◀ هل هناك فروق دالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي حسب متغير الأقدمية؟
- ◀ هل هناك فروق دالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي حسب متغير الجنس؟
- ◀ هل هناك فروق دالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي حسب متغير مادة التدريس؟
- ◀ هل كانت عملية التكوين كافية ومساهمة بقدر كبير في فهم الإصلاحات التربوية الجديدة؟

2- فروض الدراسة :

-الفرضية العامة:

- ✓ توجد اتجاهات إيجابية نحو الإصلاحات التربوية الجديدة لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

-الفرضيات الجزئية:

- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي حسب متغير الأقدمية.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي حسب متغير الجنس.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي حسب متغير مادة التدريس.
- ✓ عملية التكوين لم تكن كافية ومساهمة بقدر كبير في فهم الإصلاحات التربوية الجديدة.

3- أهداف الدراسة :

- ◀ التعرف على اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو الإصلاحات التربوية الجديدة
- ◀ التعرف على الفروق في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي حسب الأقدمية.
- ◀ التعرف على الفروق في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي حسب الجنس.
- ◀ التعرف على الفروق في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي حسب مادة التدريس.
- ◀ التعرف على مدى كفاية ومساهمة عملية التكوين للأساتذة في فهم الإصلاحات التربوية الجديدة

4-أهمية الدراسة :

- ◀ محاولة إظهار اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو الإصلاحات التربوية الجديدة من أجل أخذها بعين الاعتبار وتصبح من بين مكونات التقييم في المستقبل.
- ◀ إبراز أهمية الإصلاحات التربوية الجديدة لدى المهتمين والباحثين وأولياء التلاميذ.
- ◀ المساهمة في إثراء المواضيع التي لها صلة بالشأن التربوي.
- ◀ من خلال هاته الدراسة يتسنى للطالب الجامعي الرجوع إليها لمعرفة الإصلاحات التربوية الجديدة من خلال الجانب النظري، وخاصة مع نقص المراجع في هذا الإصلاح حسب اطلاع الباحثين.

5- أسباب اختيار الموضوع :

وقد كانت أسباب اختيار هذا الموضوع ذاتية من جهة وموضوعية من جهة أخرى دفعتنا لاختياره عن غيره من المواضيع.

-أسباب ذاتية:

- التطلع لمعرفة الإصلاحات التربوية الجديدة وإعطاء فكرة عن هذا النظام للطلبة.

- الفضول إلى معرفة واقع المدرسة الجزائرية، واتجاهات الأساتذة.

-أسباب موضوعية :

- كون هذا الموضوع (الإصلاح) خصوصاً مناهج الجيل الثاني والمقاربة بالكفاءات يفتقر إلى مراجع ودراسات ميدانية تهتم به.

- معرفة مدى قابلية تطبيقه في واقعنا الحالي.

- وضع هذه الدراسة كلبنة في أيدي الباحثين لتكون سنداً لهم في دراستهم الأخرى لأن المعرفة أصلها التراكمية.

7-تحديد المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بالبحث:

-تعريف الاتجاه:

تعريف " أنستازي " Anastisi " الاتجاه هو ميل للاستجابة مع أو ضد موضوع أو موضوعات معينة " ¹.

-التعريف الإجرائي:

*الاتجاه: هو عبارة عن موقف أساتذة التعليم الابتدائي في فهم الإصلاحات التربوية الجديدة من خلال الاستجابة بالموافقة وعدم الموافقة عن مجموع عبارات الاستبيان المعبرة عن الإصلاحات التربوية.

-أستاذ التعليم الابتدائي:

يعرفه محمد بركات (1995) بأنه "هو قوام العملية التعليمية وهو المسؤول عن تربية الأجيال بحكم اتصالاته اليومية بالتلاميذ ، فإنه يؤثر في شخصياتهم في جميع نواحيها ، فهو ليس مجرد معلماً ينقل المعلومات للتلاميذ ، ويملاً عقولهم بموضوعات الدراسة، وإنما وظيفته أشمل من ذلك بكثير لأنه مربياً لشخصيات التلاميذ جسمياً وعقلياً وخلقياً" ².

-التعريف الإجرائي:

*أستاذ التعليم الابتدائي: ذلك الشخص الذي سمحت له شهادته العلمية بالتدريس والذي يزاول عمله في المدارس الابتدائية، ويعتبر أحد العناصر الأساسية الفاعلة في العملية التربوية.

-الإصلاح التربوي الجديد:

¹ كامل محمد علوان الزبيدي (2004)، علم النفس الاجتماعي، مؤسسة الوارف للنشر والتوزيع، ب ط، عمان الأردن ، ص110.

² محمد خليفة بركات (1995)، علم النفس التعليمي، دار القلم ، ط3، الكويت، ص47.

يعرّف الإصلاح التربوي بأنه : " الرقي بحالته الراهنة إلى أحسن وأجود ، وفق صيرورة تخضع لمنطلق النمو والتطور ، كما يتم ذلك وفي بعض الحالات وفق طفرات نوعية".¹

-التعريف الإجرائي:

*الإصلاح التربوي الجديد: هو ما تعبّر عنه العبارات المطروحة الموجهة للأساتذة في الاستبيان والتي تحوي مستوياته ومكوناته وإستراتيجية تطبيقه.

-التعريف الإجرائي:

*مادة التدريس: نقصد به مادة اللغة العربية واللغة الفرنسية التي يدرسها أساتذة التعليم الابتدائي.

*التكوين: هو مجموع الندوات والعمليات الإعلامية التي قامت بها وزارة التربية عبر هيئة التفتيش والتكوين، وكذلك المنشورات الموزعة التي توضح الإصلاحات التربوية الجديدة.

8- الدراسات السابقة :

رغم أن موضوع الاتجاهات نحو هذا النظام جديداً نظراً لجديّة النظام المطبق، إلا أن هناك دراسات عالجت هاتين المتغيرين والتي جاءت مؤكدة ومدعمة لما نقوم به والتي أضافت إلى البحث رصيد معرفي ووفرت بعض الجهد في اختيار الإطار المعرفي وتكوين خلفية نظرية عن الموضوع، ومن هاته الدراسات:

- دراسة من إعداد مساوي إكرام وآخرون (2017) بعنوان: اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو استخدام الجيل الثاني.

وهدف إلى دراسة ومعرفة نوع اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني سواء إيجابية أو سلبية وهل هناك فروق لمتغير الخبرة. والجنس، وقد طبقت على عينة من المدرسين تتكون من 30 أستاذاً بمدينة البيض ، من خلال تطبيق استمارة تتعلق بـ 4 أبعاد ، أكاديمي ، معرفي ، أخلاقي ، اجتماعي ، كل بعد 5 فقرات .

وقد خلصت النتائج إلى:

وجود اتجاهات إيجابية لدى الأساتذة نحو نظام الجيل الثاني وأنه لا توجد فروق في الخبرة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية يعزى للجنس، وكان الاستنتاج العام أن اتجاهات الأساتذة إيجابية نحو استخدام الجيل الثاني وذلك أن هذه المناهج مواكبة لتطور العصر واستناده على العديد من النماذج الحديثة من حيث محور التعليم.

¹عبد الكريم غريب(2010)، بيداغوجيا الإدماج المفاهيم والمقاربات الديداكتيكية للممارسات الإدماجية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب ، ص 816.

- دراسة حدة نش (2017) بعنوان: اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني، كما سعت إلى معرفة الفروق بين الاساتذة في اتجاهات نحو هذه المناهج تبعا للتكوين والأقدمية من خلال توزيع استبيان مكون من ثلاث أبعاد (القيمي / الاستمولوجي المعرفي / المنهجي البيداغوجي).

بعد التأكد من خصائص السيكمترية مصممة وفق مقياس ليكرت الخماسي على عينة مكونة من 100 أستاذ وأستاذة بإبتدائيات مدينة المسيلة، وللإجابة على فرضيات الدراسة، ومن خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وغير ذلك... تم التوصل إلى النتائج التالية:

- كانت اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني في الاتجاه الموجب، بمتوسط حسابي (3.65).
 - كانت اتجاهات الأساتذة موجبة نحو أبعاد الاستبيان (القيمي / الاستمولوجي المعرفي / المنهجي البيداغوجي).
 - وجود فروق في الاتجاهات بين الأساتذة تبعا للتكوين لصالح خريجي الجامعة حيث كانوا أكثر ايجابية من خريجي المعهد التكنولوجي.
 - وجود فروق في الاتجاهات بين الأساتذة تعزى لمتغير الأقدمية لصالح من لديهم خبرة اقل من 10 سنوات.
- دراسة من إعداد إنصاف جناد وسهام بن زرقة (2017) بعنوان: اتجاهات أساتذة المدرسة الابتدائية نحو طرق التدريس وعلاقتهم بالتحصيل الدراسي.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو طرق التدريس الحديثة وعلاقتهم بالتحصيل الدراسي، كما هدفت إلى معرفة دور المتغيرات (الجنس / الوضعية الاجتماعية أعزب ومتزوج / الخبرة المهنية) على تلك الاتجاهات. أظهرت النتائج أن اتجاهات أفراد العينة نحو مهنة التدريس الحديثة إيجابية بشكل عام حيث وجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو طرق التدريس الحديثة والتحصيل الدراسي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير (الجنس / الوضعية الاجتماعية أعزب ومتزوج / الخبرة المهنية).

- دراسة بوزيد محمد فارح وجمال ياحي (2009) بعنوان: اتجاهات معلمي المدرسة الابتدائية نحو ممارسه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانية ببعض مدارس مدينة المسيلة.

هدفت هذه الدراسة إلى معرف اتجاهات معلمي المدرسة الابتدائية نحو ممارسة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، وقد تكونت عينة الدراسة من 85 معلما ومعلمة اختيروا بطريقة عشوائية واستخدم الباحثان المنهج الوصفي لهذه الدراسة، وتم الاعتماد على استبيان لمقياس الاتجاهات كأداة للدراسة مكون من 30 بنداً، وقد خلصت النتائج إلى أن:

- لدى معلمي المدرسة الابتدائية اتجاهات إيجابية نحو التدريس وفق المقاربة بالكفاءات كون هذه الطريقة الجديدة تتماشى والتطور العلمي والتكنولوجي وتراعي قدرات المتعلمين وتجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية وأنه لا وجد فروق ذات دلالة إحصائية تبين اختلاف اتجاهات معلمي المدرسة الابتدائية نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات والتي تعزى لمتغير الجنس ن والخبر المهنية والمؤهل العلمي.

- دراسة لونيس سعيدة (2005) بعنوان: اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية الطور الأول والطور الثاني نحو مهنة التعليم رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر.

هدفت الدراسة للكشف عن اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية الطور الأول والطور الثاني نحو مهنة التعليم كما هدفت أيضا إلى الكشف عن بعض العوامل الشخصي التي من شأنها تؤثر على تلك الاتجاهات مثل الجنس والخبرة والمستوى التعليمي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء دراسة ميدانية اعتمدت فيها الباحثة اختيار الاتجاه نحو مهنة التدريس لمجدي عبد الكريم حبيب على عينة بلغ حجمها 200 معلم، حيث كانت نتائج الدراسة:

أن أغلبية معلمي المرحلة الابتدائية الطور الأول والطور الثاني لديهم اتجاهات سلبية نحو مهنة التعليم حيث قدر هؤلاء 30 معلما أي بنسبة مئوية تقدر بـ (15%) وهذا راجع إلى مختلف العقبات المادية والمعنوية التي تعترضهم في عملهم أو خارجه. كما كشفت النتائج عن وجود فئة قليلة من المعلمين والذين يقدر عددهم بـ 16 معلما من مجموع 46 معلما بنسبة (8%) كانت اتجاهاتهم ايجابية.

- ودلت دراسة قام بها جلال الناصر (2003) حول: اتجاهات مدرّسي السنة أولى ابتدائي والمتوسط نحو طريقة التدريس بالكفاءة والتي تتفق مع دراستنا في المتغير الأول أن للمعلمين اتجاهات إيجابية نحو هذه الطريقة رغم عدم تلقّهم إعلاماً كافياً حول الإصلاح والتدريس بالكفاءة رغم أنهم لم يتلقوا تكويناً كافياً.

- دراسة إبراهيم هياق (2011) بعنوان: اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، جامعة منتوري قسنطينة.

هدفت الدراسة إلى البحث في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في الجزائر نحو الإصلاح التربوي من خلال توزيع استبيان مكون من 6 مجالات مصممة وفق مقياس ليكرت الخماسي على عينة مكونة من 320 أستاذا للتعليم المتوسط، تم التوصل إلى النتائج التالية:

- كانت اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر في الاتجاه الموجب بمتوسط حسابي (3.03) وانحراف معياري (0.51)
- كان اتجاه الأساتذة موجبا نحو مجالات الاستبيان ماعدا في المجال الثاني (المناهج الدراسية) والمجال السادس (الوظيفة الاجتماعية للمدرسة) حيث نسجل اتجاه سلبى.
- وجود فروق في الاتجاه بين الأساتذة تعزى لمتغير الدراسة.
- الجنس كان لصالح الإناث أكثر إيجابية نحو الإصلاح التربوي من الذكور.
- التخصص كان لصالح العلوم التجريبية أساتذة التخصص العلمي أكثر إيجابية نحو الإصلاح التربوي من التخصص في العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- المؤهل العلمي لصالح خريجي الجامعات والمدارس العليا.
- أصحاب التكوين الجامعي أكثر إيجابية نحو الإصلاح التربوي من خريجي المعهد التكنولوجي للتربية.
- الخبرة المهنية لصالح من لديهم خبرة من 5 إلى 10 سنوات.

- دراسة تايلور (1990) بعنوان: اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس وعلاقة ذلك بأداء المعلمين قبل الخدمة وبعدها على مقياس الكفايات التدريسية.

هدفت الدراسة إلى مقارنة أداء المعلمين قبل الخدمة وبعدها وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو التدريس على، تكونت العين من 257 معلما ومعلمة مقسمين على مجموعتين مجموعة من في مرحل الإعداد قبل الخدمة ومجموعة من المعلمين الملتحقين في الخدمة وخلصت النتائج إلى وجود فروق جوهريّة بين المجموعتين في مستوى امتلاك وممارس الكفايات اللازمة للتدريس لمصلحة المعلمين الملتحقين أثناء الخدمة بينما لم تظهر النتائج فروق جوهري في الاتجاهات نحو مهنة التدريس تعزى إلى التدريب قبل الخدمة وأثناءها.

- دراسة "بن امسيللي لامية وتيزغة أمينة" (2006) بعنوان: اتجاهات الأساتذة والطلبة نحو النظام الجامعي الجديد مذكرة لنيل شهادة الدراسات التطبيقية للسنة الجامعية 2005-2006 بجامعة الجزائر وحاولتا التعرف على اتجاهات الأساتذة والطلبة نحو نظام ال (ل م د)، كون النظام عالمي ولقصر مدة تكوينه وتطبيقي أكثر مما هو نظري وافترضنا أن اتجاهاتهم إيجابية بهاته المعطيات الممنوحة لهم وشملت الدراسة 33 طالب و33 أستاذ بجامعة بجاية و هواري بومدين بالجزائر، وكانت النتائج في صالح الافتراضات من خلال رضا الطلبة بتوجيههم إلى النظام الحالي وأنهم اختاروا النظام لكون الشهادة معترف بها دوليا و سهولة الحركة نحو الخارج وقصر مدته و فرص العمل المتاحة بعد ذلك من خلال الممارسة التطبيقية القبلية¹.

وقد أقيمت عدة دراسات في البلدان المتطورة للتعرف على الاتجاهات من زوايا مختلفة.

- دراسة "كاربنتي" (Carpentier 1988) الذي يرى أن عدم الاهتمام بالبحث العلمي يقود إلى عدد كبير من المشاكل داخل المحيط الجامعي، الأمر الذي يؤدي إلى تكوين اتجاهات تقوم على النبذ والإهمال نحوه.

من خلال هذه الدراسات يتضح لنا أنها اهتمت بدراسة الاتجاهات في علاقتها مع التعليم الجامعي من خلال موضوعات متعددة كالعلاقة بين الطلبة والمنهاج، والتكوين وأنماط التعليم، وعلاقته بالطموح الجامعي في حين ركزت دراسات أخرى بكيفية تغيير الاتجاه بعد التعرف على طبيعته، إلا أن الملاحظ واستقراء للدراسات أن اكتساب الاتجاه الإيجابي لا يكون دون توجيه وإعلام مسبق لجميع الأنظمة الجديدة المقترحة ودون مراعاة الجانب النفسي من خلال الهيئة الإرشادية له و دون إعطاء المعارف حوله، لأن تكوين الاتجاه يعتمد أساسا على التنشئة وعملية التفاعل مع هذه المعطيات، إلا أن كل الدراسات تؤكد على دور وأهمية الاتجاهات في السلوك الإنساني وفي حياته الاجتماعية وتأثيرها على أدائه و مواقفه.

- أكدت دراسة "بيرد" (A. Biraud 1990) أن جمود المناهج الدراسية تؤثر على دافعية الأساتذة، كما تؤثر في تحديد إتجاه الطالب نحو التكوين إذ يقوده هذا إلى تبني اتجاه سلبي نحو الجامعة ككل.

كما تركزت جهود فئة أخرى من الباحثين في محاولة ربط الاتجاهات ببعض العوامل أو المتغيرات مثل التسيير الإداري داخل الجامعة ومدى إتمام الجامعة بالبحث العلمي ومسايرتها للتطور التكنولوجي مثل:

¹ ناصر جلاي، 2003، اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة نحو مقاربة التدريس بالكفاءة، مذكرة مكملة لنيل شهادة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص 07.

- دراسة " زسويلر" (Zisweller1978) حيث بيّنت هذه الدراسة أن التسيير يلعب دورا كبيرا في تحديد الاتجاهات نحو التكوين.

9-المنهج المتبع في الدراسة :

نظرا لطبيعة موضوع هذا البحث نرى بأن المنهج الوصفي هو المنهج الملائم لمعالجته إذ يتم تطبيق المنهج الوصفي كما يرى عبد الرحمان عدس بأنه " يقوم على تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة وإعطاء تقرير وصفي عنها"¹

10-مكان الدراسة:

تمت الدراسة الميدانية المتعلقة بالبحث في موضوع اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي عبر الإبتدائيات المتواجدة ببلديات دائرة بريدة ولاية الأغواط التابعة للمقاطعة التربوية الإدارية الحادية عشر.

11-زمن الدراسة:

أجريت هذه الدراسة في الفترة الممتدة ما بين 2018/04/08 إلى غاية 2018/05/03 وذلك للحصول على المعلومات والبيانات الأولية من المؤسسات وتم تطبيق الاستبيان في الأسبوع الثالث من شهر أفريل.

12-أدوات جمع البيانات:

من أجل التحقق من الفرضيات قمنا ببناء استبيان لقياس الاتجاهات، ومرّ بعدّة مراحل قبل الوصول إلى شكله النهائي، حيث تم بناء الاستبيان على تقنية "ليكرت" أو بما يسمى طريقة التقديرات المجمعة ويعتبر من أكثر الأساليب استخداما لقياس الاتجاهات، ويتكون "مقياس ليكرت" من مجموعة من العبارات تقيس الاتجاهات نحو موضوع ما ويطلب من المستجيبين الإجابة على كل عبارة بأحد البدائل التالية: موافق بشدة -موافق -محايد -أرفض -أرفض بشدة، وتعطى كل استجابة من هذه الاستجابات قيمة عددية.²

13-الخصائص السيكومترية للاستبيان:

13-1-صدق الأداة:

تم الاعتماد في صدق الأداة على استخدام الصدق الظاهري أو ما يعرف (بصدق المحكمين) بهدف التأكد من وضوح المفردات والأسئلة والعبارات وحسن صياغتها وارتباطها بما وضعت من أجله، ولتحقيق ذلك قدمت استمارة التحكيم لعدد من المحكمين من أساتذة ومختصين، وتحتوي هذه الاستمارة على عنوان الدراسة والهدف من الأداة وإشكالية الدراسة وفروضها والتعريف الإجرائي للمتغيرات، وأجمع الأساتذة على صدق الأداة بنسبة (87.5%) مع الأخذ بعين الاعتبار تصحيح الملاحظات المقدمة وهي كالتالي:

¹محمد عبد الرحيم عدس(2000)، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع، ط1، عمان، ص 17.

²مصطفى فهي، مرجع سابق، ص 184

- إعادة صياغة بعض البنود صياغة جيدة وسهلة.
- لأبد من وضع عبارات حول كيفية التقييم والممارسة البيداغوجية.
- زيادة البنود في البعد السلوكي.
- زيادة كلمة "أرى" في بعض البنود.
- التعديل في بعض العبارات من الناحية اللغوية ومحاولة تبسيطها.
- إعادة صياغة بعض البنود وتعديلها من الناحية الشكلية.
- إعادة ترتيب البنود.

13-2- ثبات الاستبيان:

لقياس ثبات الاستبيان تم اعتماد طريقة التطبيق مرة واحدة و من خلال الصيغ الرياضية يمكن الاستدلال على مدى اتساق و تجانس الاختبار في تقدير صفة أو سلوك ما و رأينا أن صيغة (طريقة) ألفا كرونباخ α -Cronbach هي الطريقة الأنسب لقياس معامل الثبات وذلك لعدد البنود (37) وهو عدد فردي وهي تقوم بقياس معامل ثبات البنود بالنسبة للاختبار ككل.

وبعد الحساب وجدنا أن معامل الثبات ألفا كرونباخ $\alpha = 0.88$ وهذا دليل على ثبات الإستبيان.

14- المجتمع الأصلي للدراسة:

أقيمت الدراسة على مجموعة من الأساتذة في الطور الابتدائي كونهم الفئة المعنية بالإصلاح بالدرجة الأولى وتم اختيار الأساتذة المزاوون عملهم بإبتدائيات بلديات دائرة بريدة ولاية الأغواط، والمتمثلة في ستة عشر مدرسة منها سبعة مدارس مركزية والباقي مدارس نائية، بتعداد متمثل في 120 أستاذ، موزعة حسب الجدول الآتي:

البلدية	عدد المدارس	عدد الأساتذة
بلدية بريدة	09	54
بلدية الحاج المشري	05	42
بلدية تاويالة	03	24
المجموع	17	120

جدول (01) يوضح تعداد المجتمع الأصلي لعينة الدراسة

15- عينة الدراسة وخصائصها:

هي مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية، من خلال اختيار الإبتدائيات المتواجدة داخل مقر البلديات، او بما يسمى بالمدارس المركزية، وذلك من اجل تسهيل المهمة، وتواجد أكبر عدد من الأساتذة، وحضورهم اليومي الدائم، وسهولة الاتصال بهم، كون المدارس الأخرى بعيدة عن مقر البلدية وصعوبة التنقل. وتمثل هذه الإبتدائيات المدروسة نسبة 74 % من المجتمع الأصلي.

الجنس	الذكور	الاناث	المجموع
الابتدائيات			
ابتدائية الشهيد: خربة محمد (بريدة)	06	08	14
ابتدائية الشهيد: جنيدات محمد (بريدة)	01	13	14
ابتدائية الشهيد: براديد الزويبر (بريدة)	05	02	07
ابتدائية الشهيد: هو ابرية عبد القادر (بريدة)	03	03	06
ابتدائية الشهيد: سعداوي المختار (تاويالة)	02	04	06
ابتدائية الشهيد: جليخ محمد (تاويالة)	01	13	14
ابتدائية الشهيد: مشراوي طيب (الحاج المشري)	05	09	14
ابتدائية الشهيد: شعميد حمان (الحاج المشري)	11	03	14
المجموع	34	55	89

جدول (02) يوضح تعداد عينة الدراسة

وتم توزيع الاستبيان على الأساتذة، وبعد الاسترجاع تحصلنا على 83 استبيان

16- الأساليب الإحصائية المستعملة:

- معامل "ألفا كرونباخ"
- الاعتماد على النسب المئوية .
- المتوسطات الحسابية.
- معامل التباين T.Test
- تم الاعتماد على الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية .spss.

17- نتائج الدراسة المتوصل إليها:

- نتائج الفرضية الأولى: -نتوقع اتجاهات إيجابية لدى الأساتذة نحو الإصلاحات التربوية الجزائرية الجديدة.

بعد تفرغ الاستجابات في الجدول و التحقق من النتائج، قمنا بجمع التكرارات العامة لجميع المفحوصين سواء السلبية أو الإيجابية لكل بديل من البدائل، ثم قمنا بحسابه حيث جمعنا كل من (أرفض بشدة و أرفض السليبتان مع موافق بشدة و موافق الإيجابيتين) لتشكيل الاتجاه الإيجابي وتم جمع كل من (أرفض بشدة و أرفض الإيجابيتين مع موافق بشدة و موافق السليبتان) لتشكيل الاتجاه السلبي، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (3) يوضح تكرارات الأساتذة المتحصل عليها.

العينه	مج التكرارات المتوقع الحصول عليها	مج التكرارات المتحصل عليها	النسبة المئوية	الاتجاه الايجابي	النسبة	المحايد	النسبة	الاتجاه السلبي	النسبة
83	15355	8586	56%	5123	60%	857	10%	2620	30%

وتعزيزا لذلك قمنا بحساب التباين، والمتوسط الحسابي بواسطة الحزمة الإحصائية spss حسب الجدول الآتي :

	العينه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	المتوسط الفرضي	ت المحسوبة	مستوى المعنوية
الاستبيان	83	102,73	14,914	82	92	6,558	0.000

جدول (4) يوضح اتجاهات الأساتذة.

من خلال الجدول (4) نلاحظ أن قيمة $T = 6,558$ و قيمة $P = 0.000$ وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.01 وهي دالة إحصائية، وبما أن قيمة المتوسط الحسابي $= 102,73$ وهي أكبر من المتوسط الفرضي $= 92$.

من خلال الجدول (12) نلاحظ أن نسبة الاتجاهات الإيجابية كانت 60، أما نسبة الاتجاهات السلبية كانت 30 %، لهذا نقول أنه يوجد اتجاه ايجابي للأساتذة نحو الإصلاح الجديد، وهذا يثبت صحة الفرضية الأولى.

- نتائج الفرضية الثانية: -توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة حسب الأقدمية.

الفئات	العينه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ف المحسوبة	ت المحسوبة	مستوى المعنوية
أقل من 5 سنوات	39	95,49	9,525	81	9,362	4,667	,003
أكثر من 5 سنوات	44	109,16	15,940				

جدول (5) يوضح فروق الأساتذة حسب متغير الأقدمية

من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي لصالح الأساتذة الأكثر من خمس سنوات (109.16) أكبر من فئة الأساتذة الذين يمتلكون أقل من خمس سنوات (95.49) ، ونقول أن هناك فروق دالة إحصائية حسب الأقدمية لصالح الأساتذة الذين يملكون أكثر من خمس سنوات أقدمية في التدريس .

- نتائج الفرضية الثالثة :- توجد فروق جوهرية في اتجاهات الأساتذة حسب الجنس.

الفئات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ف المحسوبة	ت المحسوبة	مستوى المعنوية
الذكور	33	92,94	8,881	81	6,610	5,727	0.000
الإناث	50	109,20	14,609				

جدول (6) يوضح المتوسط الحسابي للأساتذة حسب الجنس

يبين لنا الجدول التالي المتوسط الحسابي الخاص بالإناث (109.20) أعلى من المتوسط الحسابي الخاص بالذكور (92.94) وبانحراف معياري (14.60) لصالح الإناث مما يتركنا إننا نقبل الفرضية، حيث انه هناك بالفعل فروق جوهرية في اتجاهات الأساتذة حسب متغير الجنس لصالح الإناث.

- نتائج الفرضية الرابعة :- توجد فروق جوهرية في اتجاهات الأساتذة حسب مادة التدريس

الفئات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ف المحسوبة	ت المحسوبة	مستوى المعنوية
اللغة العربية	71	104,38	15,046	81	1,990	3,395	,003
اللغة الفرنسية	12	93,00	9,826				

جدول (7) يوضح المتوسط الحسابي للأساتذة حسب مادة التدريس .

يبين لنا الجدول التالي متغير مادة التدريس، حيث أن المتوسط الحسابي الخاص بأساتذة اللغة العربية (104.38) أعلى من المتوسط الحسابي الخاص بأساتذة اللغة الفرنسية (93.00) مما يتركنا اننا نقول ان هناك بالفعل فروق جوهرية في اتجاهات الأساتذة حسب متغير مادة التدريس لصالح أساتذة اللغة العربية .

- نتائج الفرضية الخامسة :لم تكن عملية التكوين كافية في فهم الإصلاحات الجديدة.

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	المتوسط الفرضي	ت المحسوبة	مستوى المعنوية
عملية التكوين	83	9,40	2,066	82	10	2,657	,009

جدول (8) يوضح المتوسط الحسابي للأساتذة حسب عملية التكوين .

من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي للأساتذة (9.40) المحصل عليه أقل من المتوسط الفرضي (10) ونقول أن عملية التكوين بالفعل لم تكن كافية في بلورة وفهم الإصلاحات التربوية الجزائرية الجديدة.

20 -مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات:

-تبين نتائج هذه الدراسة انطلاقا من الفرضية الأولى، ومن خلال النتائج المحصل عليها إحصائيا، كانت للأساتذة اتجاهات إيجابية وهي نتيجة تعبر عن النظرة الايجابية إزاء هذا الإصلاح والمبنية على نوع من التفاؤل، والتي ترجع إلى فهم هذا الإصلاح، واعتباره محل تقدم سرعان ما يؤدي أكله في المستقبل، ونحن نعلم أن تكوين الاتجاه يرتبط بوضوح الهدف والفهم الجيد للموضوع، وهذا ما يوافق نتائج دراسة (ميساوي إكرام وآخرون 2017)، ودراسة (حدة نش 2017).

ويعزى هذا حسب سعد إسماعيل (1991) إلى كون أن الإصلاح من وظائفه التي جاء بها أنها وظيفة نفعية، أو تكميلية يسعى لتحقيق قيم وأهداف الفرد في المجتمع الذي ينتهي إليه، وبما أن الإصلاح نتاج اجتماعي ثقافي يكون اتجاه قوي وإيجابي، حيث أن الإنسان بطبعه مدني اجتماعي.

إلا أنه وبالرجوع إلى نسبة اتجاهات الأساتذة والتكرارات المتحصل (56%) عليها مقارنة بالتكرارات المتوقع الحصول عليها يظهر لنا أن نسبة الاتجاهات الإيجابية غير مرتفعة جدا، إذا حسبنا نسبة تكرارات محايد والاتجاهات السلبية $(40\% = 10\% + 30\%)$.

وهذا ما يحيلنا إلى أنه إذا أردنا أن يبني في الأساتذة اتجاهات إيجابية، فإن هذا يجب أن يبني على أساس التحليل التربوي للمواقف، وذلك من خلال مواقف تعليمية تعتمد على طريقة التفكير العلمي، إلا أن التغيير في النظام يؤثر على الأساتذة ويساعدهم في تبني اتجاهات إيجابية بالتدريج نحو الإصلاح.

وهناك كثيرا من العوامل التي تلعب دور كبير في تكوين الاتجاهات، كوسائل الإعلام والجمعيات المرجعية، والظروف الاجتماعية والسياسية والتجارب الشخصية.¹

إن الإصلاح التربوي الجزائري الجديد يقدم مرونة في مناهجه الدراسية، وهذا من خلال التغيير الحاصل عبر مراحل تطبيقه (من الجيل الأول إلى الجيل الثاني)، مما يولد دافعية للأستاذ حيث أشارت دراسة بيرد (1990) أن جمود المناهج الدراسية تؤثر على دافعية الأستاذ، كما تؤثر في تحديد الاتجاه وتكوينه.

¹حامد عبد السلام زهران، (2000)، علم النفس الاجتماعي، علم الكتب ط6، القاهرة، ص.189

ومن الواقع الميداني واحتكاكنا بالأساتذة وجدنا أن أكثر ما يجذبهم نحو هذا الإصلاح نوعية الطرق والأساليب المتبعة في تحقيق الكفاءات، وقيمة التقييم المتبع.

-أما فيما يخص الفرضية الثانية وهي أن هناك فروق في الاتجاهات حسب الأقدمية، حيث بينت النتائج أنه هناك تباين واضح بين الفئتين في تقبل الإصلاح لدى أصحاب السنوات أكثر عمل من الأساتذة الجدد، وهذا متوافق مع دراسة حدة نش (2017)، ودراسة بوزيد محمد فارح وجمال يحي (2009).

وهذا راجع إلى كون عامل الخبرة يلعب دور إيجابي في تكوين الاتجاهات وتشكيلها واكتساب التقييم الناتج من عملية التراكم المعرفي والممارسة المتكررة والذي يعبر عنه بالمكون السلوكي.

كما نجد "دراسة تيلور" قد توصلت إلى أن وجود الفروق راجع إلى مستوى امتلاك وممارسة الكفايات اللازمة للتدريس. إن الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة، تتشكل نتيجة الخبرات والتنشئة الاجتماعية، ومن بين مراحل تكوين الاتجاه هي المرحلة التقييمية التي من عواملها تكامل خبرة الفرد مع خبرات أخرى، يمكنها أن تكون اتجاه الفرد، كذلك عامل تكرار الخبرة عدة مرات، قد يساهم في تكوينه وترسيخه، بالإضافة إلى عامل حدة الخبرة التي يصاحبها الانفعال.¹ والواقع يدل على أن تجديد المعارف يساهم في تحسن أداء الأستاذ واكتساب معارف ومهارات تسمح له بازدياد دافعيته لإنجاز والرغبة في الاستمرارية.

-بالنسبة للفرضية الثالثة: والتي كانت تفرض أنه توجد فروق جوهرية بين الجنسين في اتجاهاتهم نحو الإصلاح، فقد أثبتت النتائج أنه توجد فروق بين الجنسين لصالح الإناث، والذي أظهره المتوسط الحسابي للإناث أعلى بـ (109.20) من المتوسط الحسابي للذكور بـ (92.94)، وهذا ما يتوافق مع دراسة إبراهيم هياق (2011) وميساوي إكرام، وآخرون (2017)، وتتجلى هاته الاتجاهات الإيجابية للإناث من خلال أن الاتجاهات تنبع من واقع الظروف الاجتماعية، الاقتصادية، والسياسية والأيدولوجية، وتتماشى مع مرحلة التطور التي يجتازها المجتمع، خاصة مع توجه الفئة النسوية إلى العمل في مجال التدريس كونها متواجدة بنسبة كبيرة في القطاع التربوي.

وقد يرجع هذا إلى طبيعة الأنثى الفسيولوجية ومرونتها الطبيعية في تقبل الأوضاع الجديدة والتكيف معها، وعناد الذكور وعدم تقبلهم لأي تغيير إلا بصعوبة، وضرورة إقناعهم بما يتم القيام به قبل الشروع في تنفيذه، وقد يرجع إلى مثابرة الإناث في فهم محتوى الإصلاح التربوي وضرورته والعمل على التكيف مع ما جاء به بسرعة وكفاءة.

تعتبر الاتجاهات النفسية والاجتماعية أحد نواتج التنشئة الاجتماعية، ومن خلال عملية التفاعل الاجتماعي بين الافراد أثناء المواقف الاجتماعية والتربوية.

وبالرجوع إلى عينة البحث والمجتمع المدروس نلاحظ أن الفئة النسوية هي الغالبة في مجال التدريس، مما يزيد التفاعل بينهم ويساهم في تكوين اتجاه موحد.

فمن الطبيعي أن تتغير اتجاهات الفرد بتغيير انتمائه من جماعة لأخرى أو انتقاله من مجموعة لأخرى.²

¹ غيلان زكري (2007)، اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو النظام ل م د ، مذكرة تخرج، جامعة الجزائر ، ص 27.

² غيلان زكري، مرجع سابق ، ص 41

أ- أما الفرضية الرابعة: والتي تفرض وجود فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو الإصلاح التربوي الجديد حسب مادة التدريس، وبينت النتائج أن مدرسي مادة اللغة العربية لهم اتجاهات إيجابية نحو الإصلاح التربوي مرتفعة مقارنة بمدرسي مادة اللغة الفرنسية.

كما يكون لطبيعة مادة التدريس وتكوين الأستاذ في مجال المناهج دور في تحديد الاتجاه، فالمكون المعرفي في هذه الحالة يكون له السيادة في تحديد الاتجاه، ومن هنا فالتكوين في مادة اللغة العربية يختلف عن مادة اللغة الفرنسية.¹

بالإضافة إلى ذلك فأساتذة اللغة الفرنسية تنخفض اتجاهاتهم نحو الإصلاح خاصة في المحتوى، ويرون أنه لا تلي متطلبات الإصلاح التربوي نظرا لما تتميز به من كثافة عالية وبما تتطلبه من وسائل مساعدة، فكثيرا من التلاميذ يعانون من صعوبة المناهج خاصة في اللغة الفرنسية نظرا لمستوى التلاميذ الضعيف والذي يولد صعوبة للأساتذة في الوصول إلى الأهداف والمخرجات المنشودة.

وبالرجوع إلى استبيان دراستنا نجد أن استجابات أساتذة اللغة الفرنسية في البند السابع الذي يشير إلى محتوى الإصلاح ضعيفة جدا مقارنة مع أساتذة اللغة العربية.

يعني هذا أن الأستاذ لا ينبغي أن يقع منتظرا إلى أن تعلن الإدارة التعليمية أو الوزارة عن برامج للتدريب، لكن ينبغي أن يبادر بتنمية ذاته، وتزويد نفسه بالقدرات والكفاءات والمعلومات اللازمة.

وبالنظر إلى واقع الميدان نجد أن أساتذة اللغة الفرنسية اتجاه ضعيف يظهر من خلال السلوك المتراخي المتردد، إلا أنه سهل التغيير والتعديل، وهذا ما يصنفه حامد زهران في خانة الاتجاه حسب القوة (قوي / ضعيف).²

أ- أما الفرضية الخامسة: فكانت عملية التكوين غير كافية ومساهمة في فهم هذا الإصلاح، ومن خلال النتائج تبين لنا أن 71 % من الأساتذة أجابوا أن التكوين والندوات الشارحة لهذا الإصلاح غير كافية كون الإصلاح لم يمهّد له وطبق مباشرة دون اللجوء إلى تكوين الأساتذة قبل التطبيق، والاكتفاء بندوات وأيام إعلامية لا يؤدي بالغرض الذي يهدف إلى جعل الأستاذ يقبل على هذا الإصلاح، فالعملية التكوينية لا ينبغي أن تكون مجرد إعطاء معلومات أو تؤدي دور عكسي من خلال إعطاء معلومات تولد النفور عكس الإقبال، وهذا ما يحيلنا إلى وضع قنوات حوارية بناءة تساهم في إيصال الفكرة لا المعلومة فقط.

كل الأنظمة التعليمية تعد المعلمين وتزودهم بالكفاءات اللازمة للتعامل مع مختلف البرامج والطرق التعليمية المعتمدة من قبلها حتى تكون النتائج وفق التخطيط وإلا تفشل المنظومة التعليمية، إن لم يكن القائد والموجه فيها قادرا على الأخذ بنصائح البيداغوجيا التي يدرس بها وينفذها من خلال ملازمة التكوين وديمومته لتفادي المشاكل وضمان النتائج الجيدة.³

الإعداد الأكاديمي يرتكز أساسا على الإعداد العلمي لمادة الدراسة حتى يضمن مستوى عميق ودقيق ولهذا يجب أن يحتل الجانب المعرفي الجزء الأكبر من تكوينه لأن المكون المعرفي في الاتجاه يشكل حججا تقف وراء تقبله لموضوع الاتجاه، وبالرجوع

¹ إبراهيم هياق (2011) اتجاهات التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، مذكرة تخرج، جامعة قسنطينة، ص238.

² حامد زهران، مرجع سابق، ص173.

³ قويدر تمرّوز (2017)، الجودة التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات، مذكرة تخرج، جامعة زيان عاشور الجلفة، ص68.

إلى الاستبيان نلاحظ أن استجاباتهم كانت ضعيفة خاصة في عدم توفر الكتب والمجلات والمنشور التي تشرح الإصلاح (البند 16)، كذلك قلة الندوات والأيام الدراسية تساهم في عدم رغبة الأستاذ في تقبل هذا الإصلاح. ويشير محمد عدس (2000) أن الكثير من الدراسات تؤكد أن المناهج الدراسية قد تموت في يد معلم لا يقدر على تدريسها، والمنهج الميت قد تعود إليه الحياة إذا ما وجد معلما قديرا متفتحا، ومن هنا يمكن أن نتصور ببساطة أهمية إعداد المعلم إعدادا جيدا.¹

وقد أجمل الدكتور أحمد فايد المدرسة النموذجية في جملة هي «إن المدرسة الحديثة هي فناء رحب وكتاب حسن الطباعة والإخراج، ومعلم يقض وغيور» وفي واقعنا اليوم لا نجد المدرسة تتوفر فيها شروط العمل وخاصة ما جاء به الإصلاح التربوي الجديد الذي يتطلب شروطا أساسية وظروفا ملائمة وإنما تعتمد على الأستاذ بشكل كبير من حيث التحضير أو توفير الأدوات الضرورية لسيرورة الحصة، مما يثقل كاهله.

21-الاستنتاج العام:

و من خلال هاته الدراسة يظهر لنا أنه رغم وجود اتجاهات إيجابية، إلا أنها تبقى دون مستوى التطلع إلى هذا الإصلاح ، بهذا فالمدرسة مطالبة برفع إمكانيات التكوين وتحسينها وعلينا أن تهتم بالجانب البشري، ومحاولة تكوين اتجاه إيجابي نحو الإصلاح الذي بدأت في تطبيقه، وإيصال المبتغى والهدف منه وتقريب المفاهيم والإجراءات الخاصة به لهم ، مع توفير كل الإمكانيات اللازمة له من وسائل وقاعات ومراعاة ظروف تطبيقه ومعالجة المشاكل التي تعترضه، وإيجاد أرضية حفية له حتى يثمر ويؤدي المهام المنوطة له ولتحقيق تكوين الفرد المبتغى الذي يكون من مخرجات هذا النظام الجيدة التي تساعد في بناء المجتمع، و توظيف هذه المعلومات التي اكتسبها بشكل يعود على المجتمع بالفائدة.

وحتى يبرز دور الأستاذ في إنجاح هذا الإصلاح لابد من تكوين اتجاهات إيجابية تنبع من واقع المحيط الاجتماعي، ومن خلال عملية التفاعل في الوسط الاجتماعي، عن طريق التكوين الاتجاه بواسطة العوامل المساعدة كوسائل والنشر والجماعات المرجعية والتجارب الشخصية وعمليات التوجيه والإرشاد، والتكوين القبلي والبعدي والمتابعة المستمرة.

ومما يمكن استنتاجه أن مدى قبول الإصلاح من طرف الأساتذة والتلاميذ، وحتى الأولياء ينبئ على وجود دافعية قد تعود بالمدرسة الجزائرية إلى الأفضل في مخرجاتها وإنتاجها كونهم مقتنعين بهذا الإصلاح في نتائجه التي تقودهم إليها وعلى هذا الأساس فعلى المدرسة أن تنمي وتقوي هذه الدافعية للسير الحسن للعملية التعليمية والنهوض بنفسها، فعليها أن تفهم هذا الإصلاح وتبحث في أطرافه والأساليب التي تسهل عليها تطبيقه بصورة أفضل للخروج بنتائج تزيدها فخراً، وتقلص عليها الضغوط والمشاكل التي تتخبط فيها.

وفيما يلي بعض النقاط التي نراها من الأساسيات على المدرسة أن تقوم بها:

-لابد من الاهتمام بالاتجاهات الأساتذة لأنها تؤثر في اتخاذ القرارات، وتؤثر في الدافعية، وفي الاختيار، وفي إقبالهم أو نفورهم من المواقف.

¹محمد عبد الرحيم عدس، مرجع سابق، ص40.

- الاهتمام بالجانب الوجداني الانفعالي في عملية التدريس، والتكوين، والإصلاح على غرار الاهتمام بالجانب المعرفي.
- الأخذ بعين الاعتبار في التقييم أن الأساتذة مسؤولين وشركاء أساسيين في مشروع تكوينهم لذا يجب إشراكهم بصورة واضحة وتعميق الحوار بينهم.
- بذل مجهود من المسؤولين اتجاه الأساتذة وذلك بالاعتماد على المتابعة الفردية لهم والمتابعة المستمرة لكفاءاتهم ومدى ملائمتهم لتطبيق الإصلاح.
- ضرورة وضع مرافق بيداغوجية تكوينية والتكفل بكل انشغالات الأساتذة وأن تكون العلاقة الثنائية مبنية على أسس متينة.
- يجب تحسيس كل من التلميذ والأستاذ والإدارة بضرورة الإصلاح ونشر المعلومات حوله وتوسيع مجالات النشر واستعمال المواقع الإلكترونية للوزارة، وإحداث نشرات شهرية للإعلام حسب كل ميدان وتخصص لفهم الإصلاح واستيعابه.
- ضرورة توفير كل الإمكانيات المادية والبشرية تماشياً بالموصفات العالمية وتجهيز المؤسسات الجامعية بوسائل الاتصال المتطورة في تقديم الدروس.
- يجب الاهتمام بعملية تكوين الأساتذة، خاصة في مجال الطرائق التدريسية ومهارات الممارسة البيداغوجية.
- توفير الوسائل البيداغوجية المناسبة لتحقيق الكفاءة المستهدفة.
- الاهتمام بالجانب الإعلامي والشعاري عند وضع أي إصلاح أو التخطيط لأي برنامج.
- تحسين الوضعية المهنية للأستاذ من خلال توفير الظروف المناسبة لتأدية مهامه والمشاركة في إنجاح الإصلاح التربوي عن طريق تحسين مكانته الاقتصادية والاجتماعية.

قائمة المراجع:

-الكتب:

- 1- صبرينة حديدان، شريفة معدن (2011)، مدخل التطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- 2- محمد خليفة بركات (1995)، علم النفس التعليمي، دار القلم، ط3، الكويت.
- 3- محمد عبد الرحيم عدس (2000)، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان.
- 4- عبد الكريم غريب (2010)، بيداغوجيا الإدماج المفاهيم والمقاربات الديداكتيكية للممارسات الإدماجية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.
- 5- حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، علم الكتب ط6، القاهرة.
- 6- كامل محمد علوان الزبيدي (2004)، علم النفس الاجتماعي، مؤسسة الوارف للنشر والتوزيع، ب ط، عمان الأردن.

-المذكرات:

- 1- إبراهيم هياق (2011) اتجاهات التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، مذكرة تخرج، جامعة قسنطينة.
- 2- إسماعيل رابحي (2013)، الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية دراسة تحليلية تقييمية لفلسفة التغيير في ضوء مقارنة حل المشكل، أطروحة دكتوراه، قسم العلوم الاجتماعية، باتنة، الجزائر.
- 3- حدة نش (2017) اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني، مذكرة تخرج، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.
- 4- غيلان زكري (2007)، اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو النظام ل م د، مذكرة تخرج، جامعة الجزائر.



- 5- قويدر تمروزي (2017)، الجودة التعليمية في ظل المقارنة بالكفاءات، مذكرة تخرج، جامعة زيان عاشور الجلفة.
- 6- ناصر جلاي، (2003)، اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة نحو مقارنة التدريس بالكفاءة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة.

إدمان الانترنت وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من تلاميذ التعليم المتوسط

د. بوفرة مختار/جامعة معسكر الباحث المقروض زين العابدين/جامعة وهران 2

ملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى إدمان الانترنت لدى تلاميذ التعليم المتوسط، وكذا التعرف على الفروق في مستوى إدمان الانترنت لدى تلاميذ تبعاً لمتغير الجنس، محل الإقامة والمستوى التعليمي، تكونت عينة الدراسة من 126 تلميذ وتلميذة، طبق عليهم مقياس إدمان الانترنت، وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات ببرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وكشفت النتائج عن وجود مستوى منخفض من إدمان الانترنت لدى تلاميذ التعليم المتوسط، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدمان الانترنت تبعاً لمتغير الجنس ومحل الإقامة، وكذا عدم وجود فروق في إدمان الانترنت بين مختلف المستويات الدراسية.

الكلمات المفتاحية: إدمان الانترنت، التلاميذ، التعليم المتوسط.

Abstract:

The present study aim at identifying the level of Internet addiction among middle School. And see if there are differences in the level of Internet addiction to students depending on the gender variable, and residence. The sample consisted of (176) Students. The researcher uses Internet addiction scale. The results of this study show There is a low level of internet addiction of the sample of this research. It also shows There are statistically significant differences in Internet addiction according to sex and residence.

Keywords : Internet Addiction, Students, Middle School.

مقدمة:

عرف الانسان منذ أحقية غابرة عدة صعوبات وحواجز مكانية وزمنية في ايصال المعلومات والأخبار وفي التواصل مع غيره إلى أن ظهرت الرسالة كأول وسيلة للتواصل ثم الهاتف والتلغراف، رغم ذلك بقي يعاني من محدودية التواصل ما حتم عليه التطور باستمرار مع متطلبات عصره وبدأت تظهر التكنولوجيا الحديثة ووسائل الاتصال التي كسرت جميع الحواجز المكانية والزمنية وأصبح العالم قرية صغيرة.

ولعل أبرز مظاهر التكنولوجيا الحديثة ما يعرف بالانترنت التي أصبحت تربط العالم، وبات استعمالها من الضروريات الملحة في حياة الانسان المعاصر التي أصبحت تلاحقه في البيت والشارع ومكان العمل وفي جميع مجالات الحياة، وإن استخدامات الانترنت لدى أفراد المجتمع لها دوافع مختلفة فمنهم من يمتلك دافع التجربة والفضول وحب الاستطلاع، والبعض لمواكبة العصر، وآخرون بدافع البحث والتعلم، وفئة أخرى بدافع التسلية والترفيه، ورغم تعدد الدوافع إلى أن سوء الاستخدام والإفراط سيأخذ منحى آخر وهو ظهور ما يعرف بالإدمان على الانترنت.

مشكلة الدراسة

إن إدمان الانترنت لدى أفراد المجتمع يختلف باختلاف المراحل العمرية، وأساس هذا الاختلاف انفراد كل مرحلة عن أخرى بسميزات وخصائص خاصة بها، وإن المراهقين هم الفئة العمرية الأكثر إدماناً إذ أثبتت بعض الدراسات أن 90% من متصفح الانترنت هم من طلبة الجامعة كونهم من المراهقين¹، كما توصل فرارو (2007) أن المستخدمين من الشباب كانوا أكثر عرضة لخطر ادمان الانترنت من الكبار²، كما أشارت مجلة النيوزويك Newsweek أن 32% من مستخدمي شبكة الإنترنت يعانون من إدمان الإنترنت المفرط³، توصلت دراسة كيونغ هي كيم وآخرون (2006) Kyunghye Kim, et al إلى أن 38% من المراهقين يعانون من أعراض الإدمان على الانترنت في كوريا⁴.

أما على المستوى التربوي فقد أصبح إدمان الانترنت يهدد التلاميذ نتيجة الاستخدام المفرط والانهمك في مواقع التواصل الاجتماعي وكذا الألعاب الالكترونية التي أصبحت مؤخرًا شبحاً يهدد حياة التلاميذ، وهذا أثر على حياتهم العامة، وإن استمرار الوضع على حاله حتماً ستكون له عواقبه وخيمة على الجانب النفسي والاجتماعي للتلميذ بالدرجة الأولى من خلال ظهور بعض

¹ سلى كامل حسين (2016). إدمان الانترنت وعلاقته بالدافعية نحو التحصيل لدى طلبة جامعة ديالى، مجلة الفتح، العدد 68، ص 270، ص 269-301.

² حسام الدين محمود عزب، هبة سامي محمود، سحر مختار محمد مرسي (2016). الخصائص السيكومترية لمقياس إدمان الإنترنت، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، مصر، العدد 34، ص 242، ص 333-362.

³ محمد أحمد شاهين (2015). فاعلية برنامج إرشادي معرفي - سلوكي في خفض إدمان الإنترنت لدى عينة من الطلبة الجامعيين، مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 19، العدد 360، ص 358-390.

⁴ مسعودة همت (2014). المشكلات النفسية والاجتماعية لدى المراهقين المتدربين مستخدمي الانترنت دراسة ميدانية بمدينة ورقلة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ص 59.

الاعراض النفسية كالإكتئاب والقلق والانطواء وتدني مستوى التحصيل الدراسي، أما على مستوى الأسرة والمجتمع فيصبح مدمن الانترنت في صراع مع أسرته وينعزل عن مجتمعه.

ومن هنا جاءت الحاجة للبحث والتعرف على مستوى الادمان على الانترنت وعلاقته ببعض المتغيرات لدى تلاميذ التعليم المتوسط، ومن هنا تم طرح التساؤلات الآتية :

— ما مستوى الادمان على الانترنت لدى تلاميذ التعليم المتوسط؟

— هل توجد فروق في مستوى الادمان على الانترنت تبعا لمتغير الجنس؟

— هل توجد فروق في مستوى الادمان على الانترنت تبعا لمتغير الإقامة؟

فروض الدراسة:

— مستوى الادمان على الانترنت مرتفع لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

— توجد فروق في مستوى الادمان على الانترنت بين التلاميذ الذكور والإناث.

— هل توجد فروق في مستوى الادمان على الانترنت بين التلاميذ القاطنين في المدينة والقاطنين في الأرياف.

أهداف الدراسة:

— هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الادمان على الانترنت مرتفع لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

— الكشف عن الفروق في مستوى إدمان الانترنت بين الذكور والإناث.

— الكشف عن الفروق في مستوى الادمان على الانترنت بين التلاميذ القاطنين في المدينة والقاطنين في الأرياف

— محاولة الخروج بنتائج علمية من خلال الدراسة التطبيقية وطرح توصيات كمساهمة في إثراء الحلول العملية لظاهرة إدمان الانترنت.

أهمية الدراسة:

— تكمن أهمية الدراسة في تحديد مستوى ادمان الانترنت لدى شريحة مهمة من المجتمع وهي فئة المراهقين التي ينبغي رعايتها لمواجهة الثورة المعلوماتية التي تغزو العالم.

— تكمن أيضا أهمية الدراسة في كونها انطلاقة لإجراء المزيد من الدراسات الأخرى الخاصة بتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط على مستوى البيئة المحلية، باعتبار الدراسات السابقة خضت واهتمت بالدرجة الأولى بطلبة الجامعة.

— تناول مرحلة عمرية مهمة وهي مرحلة بداية المراهقة التي تتسم بعدة تغيرات نفسية، جسمية واجتماعية.

— تعزيز ميدان الدراسات والبحوث بدراسة حديثة في تحديد مستوى الادمان على الانترنت وخصوصا على المستوى المحلي.

الدراسات السابقة:

دراسة ميار وآخرون (2000):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات إدمان الإنترنت والمشاكل الشخصية الناجمة عنه، والتعرف على العوامل ذات الصلة بإدمان الإنترنت بين طلاب المدارس المتوسطة في كوريا، وشملت عينة الدراسة 676 طالب، وتوصلت النتائج إلى أن 80,9% من الطلبة يشكون من مخاطر المحتملة، و3,1% كانت لديهم نسبة الخطر، وأثبتت أيضا أن هناك علاقات ايجابية ذات دلالة إحصائية بين إدمان الإنترنت والمشاكل الشخصية وعلاقة ايجابية كبيرة بين إدمان الإنترنت والساعات التي يقضيها المستخدم باللعب، والمراهقين المدمنين على الإنترنت لهم مشاكل شخصية قوية الأثر أكثر من غيرهم¹.

دراسة تسي ولن Tsai & Lin (2001):

هدفت إلى معرفة الاتجاه نحو الانترنت والإدمان عليه، وتكونت عينة الدراسة من 90 مراهقا من طلبة المدارس في تايوان، ممن انطبقت عليهم معايير الإدمان على الإنترنت وقد أشارت نتائج الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالإدمان على الانترنت من خلال بعض المتغيرات كالاستخدام المفرط للإنترنت وأن الإدمان على الانترنت تنتج عنه مشكلات صحية وأسرية ومدرسية².

دراسة كانوال (2002):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إدمان طلبة المدارس على استخدام الإنترنت وأهم المشكلات الناجمة عن إدمان الإنترنت لدى أطفال المدارس التي تتراوح أعمارهم ما بين 16-18 في الهند، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها أن 65% من الطلبة مدمنين انترنت، وأنه هناك تأخير في القيام بالأعمال نتيجة قضاء الوقت على الإنترنت، وفقدان النوم بسبب عمليات تسجيل الدخول في وقت متأخر من الليل، ويشعرون بأن الحياة ستكون مملة من دون الإنترنت، كما توصلت إلى وجود فروق في إدمان الإنترنت لصالح الذكور وبشكل مفرط، وتوصلت أيضا إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الشعور بالعزلة الاجتماعية الناجمة عن إدمان الإنترنت وذلك لصالح الإناث المستخدمين بإفراط³.

دراسة أوه Oh (2003):

هدفت إلى فهم درجة الميل للإدمان على الإنترنت لدى طلبة المدارس المتوسطة في منطقة جيونغ - بك، والتعرف على العوامل المؤثرة في هذا الميل لدى هؤلاء الطلبة، شملت العينة 450 طالبا من المدارس المتوسطة في هذه المنطقة، وقد أشارت النتائج إلى أن إدمان الإنترنت بين طلبة المدارس المتوسطة كان منخفضا نسبيا، أما الطلبة الذين صنفوا كمدمنين أو لديهم ميل عال

¹ يعقوب يونس خليل الأسطل (2011). المشكلات النفسية الاجتماعية والانحرافات السلوكية لدى المترددين على مراكز الإنترنت بمحافظة خان يونس، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة، ص 81.

² نايف الطروانة، الفنيخ لمياء (2012). استخدام الانترنت وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي والتكيف الاجتماعي والاكتئاب ومهارات الاتصال لدى طلبة جامعة القصيم، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20(1) ص 292، ص 283-331.

³ يعقوب يونس خليل الأسطل، نفس المرجع السابق، ص 82.

للإدمان كانت نسبتهم عالية 27%، كما وجدت الدراسة علاقة إيجابية بين إدمان الإنترنت والاكتئاب، ووجود علاقة سلبية بين إدمان الإنترنت والعلاقات الشخصية والدعم، كما توصلت إلى أن العامل الأقوى في الميل لإدمان الإنترنت هو الاكتئاب¹.

دراسة كم وآخرون (2004) Kim, & al:

هدفت لمعرفة العلاقة بين إدمان الإنترنت والاكتئاب والأفكار الانتحارية لدى المراهقين الكوريين، حيث تكونت عينة الدراسة من 1573 طالباً في المدارس الثانوية الذين يسكنون في المدن، أشارت الدراسة إلى أن نسبة المدمنين 16%، كما أن 38% اقتربت درجاتهم من درجة الإدمان، كما أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين الإدمان على الإنترنت والاكتئاب والأفكار الانتحارية، وإلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى للجنس².

دراسة كو وآخرون (2005) Ko, & Al:

هدفت إلى بناء مقياس "جين" لإدمان الشبكة المعلوماتية، وذلك من أجل دراسة هذه المشكلة في المجتمع التايواني بين المراهقين، تكونت العينة من 454 مراهقاً من المدارس الثانوية، توصلت النتائج إلى أن المقياس يتمتع بدقة CIAS، لإدمان الشبكة المعلوماتية تشخيصية عالية جداً، وصلت إلى 89,6%، كما تبين أن 19,8% من العينة يعانون إدمان الشبكة المعلوماتية وهم يجلسون على الشبكة المعلوماتية بمعدل عشرين ساعة أو أكثر أسبوعياً³.

دراسة اكسايسوي لي Li, Xiaasi (2006):

هدفت إلى التعرف على المشكلات المرتبطة بإدمان الانترنت وسماتها والأسباب المؤدية له، تكونت العينة من 1949 طالباً اختيروا من ست مدارس إعدادية في مدينة هيفاي الصينية، توصلت النتائج الدراسة إلى أن معدل إدمان الذكور أعلى من الاناث، وأن إدمان الانترنت في الضواحي أقل من المدن، والذين يمتلكون أجهزة الكمبيوتر أعلى ادماناً باعتبار لديهم مستوى معيشي مرتفع⁴.

دراسة الغامدي (2008):

هدفت إلى التعرف على مدى تردد المراهقين على مقاهي الانترنت وعلاقتهم ببعض المشاكل النفسية لدى طلاب

¹ مؤيد مقدادي، قاسم سمور (2008). الإدمان على الإنترنت وعلاقته بالاستجابات العصبية لدى عينة من مرئادي مقاهي الإنترنت في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 4، عدد 1، ص 18، ص 15-36.

² مؤيد مقدادي وقاسم سمور، نفس المرجع السابق، ص 19

³ خالد العمار (2014). إدمان الشبكة المعلوماتية (الانترنت) وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة دمشق فرع درعا، مجلة جامعة دمشق، المجلد 30، ص 408، ص 395-438.

⁴ سامية ابريغم (2015). العلاقة بين ادمان الانترنت والشعور بالاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة أم البواقي، مجلة علوم الانسان والمجتمع، العدد 15، ص 225، ص 225-240.

مرحلة التعليم الثانوي بمكة المكرمة، وتكونت عينة مقدارها 300 طالبا من المترددين على المقاهي الانترنت، وخلصت النتائج إلى أن أعداد ونسب المراهقين المستخدمين للانترنت تصل إلى 88%، وأن أكثر المجالات والأنشطة استخدام الانترنت من قبل المراهقين كانت للتسلية والترفيه بنسبة 66.3%¹.

دراسة العمري (2008):

هدفت إلى الكشف عن إدمان الإنترنت وبعض آثارها النفسية والاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة محايل التعليمية، تكونت العينة من 211 طالبا من طلاب المرحلة الثانوية، توصلت النتائج إلى أن نسبة استخدام الطلاب للانترنت بلغت 7,7%، وأنه توجد فروق في نسبة الاستخدام لصالح طلاب الثالثة ثانوي، كذا وجود فروق في نسبة الاستخدام لصالح طلاب القسم الطبيعي على الشرعي، كما توصلت النتائج أيضا إلى أن أهم الآثار النفسية للإنترنت مشكلات مرتبطة بالنوم والشعور بالكآبة والحزن أما الآثار الاجتماعية الميل للعزلة².

دراسة شين وين (2008):

هدفت إلى دراسة الحساسية للعلاقات الاجتماعية والأعراض النفسية عند المراهقين المدمنين ومقارنتهم بالمراهقين الذين يمتازون بسوء استخدام الانترنت، سحبت العينة من سبع مدارس من أصل 87 مدرسة إعدادية، وست مدارس من أصل 33 مدرسة ثانوية، وأربع مدارس مهنية من مقاطعة تايوان من الريف والمدينة وبلغ عدد أفراد العينة 3662 طالبا تراوحت أعمارهم بين 11-21 عاما، وقد أشارت النتائج إلى أن 20,8% مثلت نسبة إدمان الانترنت و9,2% نسبة سوء استخدام الانترنت، ولم يرتبط العمر بإدمان الانترنت³.

دراسة جانج وآخرون (2008):

هدفت إلى الكشف عن المتغيرات والعوامل المرتبطة بإدمان الانترنت بين الشباب والمراهقين الكوريين، بلغت العينة 912 طالب من طلاب المدارس، وقد أظهرت النتائج أن 30% من الطلاب أظهروا ارتفاعا في معدلات ادمان الانترنت، وأنهم يدمنون الشات مع الاقران والأصدقاء، وكذلك يعانون أعراض واضطرابات نفسية عديدة⁴.

دراسة زبور الزكي وآخرون (2009):

هدفت إلى الكشف عن معلومات اجتماعية وديمغرافية حول طريقة استخدام الكمبيوتر والانترنت لدى الطلبة،

¹ عبد الله بن أحمد الغامدي (2008). تردد المراهقين على مقاهي الانترنت وعلاقتهم ببعض المشاكل النفسية، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية، ص 97.

² أحمد أحمد بكر قنيطة (2011). الآثار السلبية لاستخدام الانترنت من وجهة نظر طلبة الجامعة الإسلامية غزة، ودور التربية الإسلامية في علاجها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسلامية غزة، ص 42.

³ فهد بن علي طيار (2016). ادمان الانترنت وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 5، العدد 3، ص 419 ص 404-446.

⁴ فهد بن علي طيار، نفس المرجع السابق، ص 420.

تكونت عينة الدراسة من 120 طالب من مدارس المراحل الثلاثة، وأظهرت النتائج أن واحد من كل أربعة من العينة مدمن إنترنت وأن الإدمان أكثر انتشاراً بين الطلبة الأصغر سناً¹.

دراسة كاظم حمد (2011):

هدفت إلى الكشف عن إدمان الأطفال والمراهقين على الإنترنت وعلاقته بالانحراف، تكونت العينة من 50 طالب من المراحل التعليمية الثلاثة منهم 5 طلاب من مرحلة الابتدائي و30 من المرحلة المتوسطة و15 من المرحلة الإعدادية، وتوصلت النتائج إلى أن 62% من الطلاب مدمنين على الإنترنت، بينما بلغت نسبة غير المدمنين 38%².

دراسة حامدي (2015):

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الإدمان على الإنترنت وكل من الاغتراب النفسي والسلوك العدواني على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، تكونت العينة من 406 تلميذ ببعض ثانويات ولاية الوادي، قدر فيها التلاميذ المدمنين على الإنترنت 118 تلميذ، ومن بين النتائج المتوصل إليها وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في إدمان الإنترنت لدى التلاميذ ولصالح الذكور، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإدمان على الإنترنت وكل من الاغتراب النفسي والسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية³.

دراسة محمد قاسم (2015):

هدفت إلى معرفة إدمان الإنترنت وعلاقته بسمات الشخصية المرضية لدى الأطفال والمراهقين والفروق وفقاً لمتغير الجنس والمرحلة النمائية لدى الأطفال والمراهقين، تكونت العينة من 351 طالب من مدارس مدينة حلب في الصفوف 4-5-6 والصفوف 7-8-9، تم استخدام مقياس إدمان الإنترنت ومقياس التحليل الإكلينيكي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين إدمان الإنترنت وكل من توهم المرض، القلق الاكتئابي، الملل والانسحاب، كما تبين وجود فروق بين الجنسين في إدمان الإنترنت ولصالح الذكور، ووجود فروق بين الأطفال والمراهقين لصالح المراهقين⁴.

¹ جابر يحي عبد القادر العزايزة (2016) إدمان الإنترنت وعلاقته بالقلق والاكتئاب لدى المراهقين الفلسطينيين، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسلامية غزة، ص 32.

² كاظم حمد (2011). إدمان الأطفال والمراهقين على الإنترنت وعلاقته بالانحراف، مجلة العلوم النفسية، جامعة بغداد، العدد 19، ص 127، ص 107-130.

³ صبرينة حامدي (2015). الإدمان على الإنترنت وعلاقته بالاغتراب النفسي والسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية الوادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة باتنة، ص 156.

⁴ محمد قاسم عبد الله (2015). إدمان الإنترنت وعلاقته بسمات الشخصية المرضية لدى الأطفال والمراهقين (دراسة ميدانية في حلب)، مجلة الطفولة العربية، العدد 64، ص 9، ص 32-9.

دراسة الجبيلة (2016):

هدف إلى الكشف عن مستوى إدمان الإنترنت لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ومعرفة العلاقة بين

إدمان الإنترنت وكلا من الرضا عن الحياة وتقدير الذات، وإمكانية التنبؤ بإدمان الإنترنت من الرضا عن الحياة وتقدير الذات، تكونت العينة من 381 طالبة، وقد توصلت الدراسة إلى أن أعلى نسبة من الطالبات يستخدمن الإنترنت بشكل معتدل حيث بلغت 65,4%، بينما بلغت نسبة ممن يستخدمن الإنترنت بشكل مرتفع 28,6%، تليها نسبة الطالبات اللاتي يستخدمن الانترنت بشكل منخفض حيث بلغت 5,2%، كما بلغت نسبة من يستخدمن الإنترنت بشكل حاد 0,8%¹.

مصطلحات الدراسة:

إدمان الانترنت:

عرفت يونج (1998) Young ادمان الانترنت بأنه استخدام الانترنت أكثر من 38 ساعة أسبوعياً دون وجود سبب وظيفي أو أكاديمي يدفع إلى ذلك ومثابه لإدمان الميسر من حيث الطبيعة المرضية لكليهما وهذا فهو اضطراب ضبط الانفعالات²، أما الزيدي (2014) فتعرف ادمان الانترنت أنه الاستخدام المطول لشبكة الانترنت لمدة ستة ساعات أو أكثر في اليوم وعدم قدرة الفرد الاستغناء عنه³، بينما يرى فهد (2016) إدمان الانترنت أنها حالة من انعدام السيطرة والاستخدام المفرط للمواقع الالكترونية، ما يؤثر تأثيراً سلبياً في ممارسة الفرد الطبيعية لمهامه الحياتية وتعتبر نتيجة لذلك اضطرابات نفسية وسلوكية واجتماعية قد تتشابه مع غيرها من الاضطرابات التي تعترى الشخص المدمن للعقاقير والمواد المؤثرة نفسياً وسلوكياً⁴، ما تعريف ادمان الانترنت إجرائياً من خلال هذه الدراسة فهي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ من خلال إجابته على مقياس ادمان الانترنت اذ تتراوح أدنى قيمة صفر (0) وأقصاها أربع وثمانون (84).

منهج الدراسة:

إن الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة مستوى إدمان الانترنت لدى تلاميذ التعليم المتوسط، والتعرف على الفروق في ادمان الانترنت تبعاً لبعض المتغيرات فإن المنهج الوصفي هو الملائم لطبيعة هذه الدراسة.

¹ الجوهري بنت فهد الجبيلة (2016). إدمان الإنترنت وعلاقته بالرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية، المجلة الدولية للتربية المتخصصة، المجلد 5، العدد 5، ص 301، ص 300-323.

² سميرة بنت عبد الله بن مصطفى كردي (2009). الاكتئاب والذكاء الانفعالي لدى عينة من مدمنات الانترنت، مجلة دراسات نفسية، كلية التربية، جامعة الطائف، المجلد 19، العدد 1، ص 138، ص 121-166.

³ الزيدي أمل بنت علي بن ناصر (2015). إدمان الانترنت وعلاقته بالتواصل الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة نزوى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، ص 8.

⁴ فهد بن علي طيار، نفس المرجع السابق، ص 409.

عينة الدراسة:

شملت الدراسة الحالية تلاميذ ستة متوسطات بولاية معسكر للموسم الدراسي 2017/2018 تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من 176 تلميذ والجدول التالي يوضح توزيع العينة:

الجدول رقم (01) يوضح توزيع العينة حسب المتغيرات الديمغرافية

المتغيرات	الخاصية	التكرار	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	ذكور	85	%48,29	176
	إناث	91	%51,71	
الاقامة	حضر	111	%63,06	176
	ريف	65	%36,94	

وصف أدوات الدراسة:

بعد مراجعة مختلف الدراسات السابقة العربية والأجنبية وأهم المقاييس التي استخدمت في قياس مستويات ادمان الانترنت، رأى الباحثان أنه من الأنسب استخدام مقياس الأسطل (2011) لإدمان الانترنت لما يتمتع به من خصائص سيكومترية عالية، يتكون من واحد وعشرون (21) فقرة ذات السلم خماسي (دائما، كثيرا، أحيانا، نادرا، أبدا)، والأوزان على النحو التالي (0،1،2،3،4) وتتراوح أدنى درجة على المقياس صفر (0) وأعلىها أربع وثمانون (84) كحد أقصى يحصل عليه كل التلميذ.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

قام الباحثان بالتأكد من صدق المقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة 60 تلميذ، وبعدها تم حساب الصدق بطريقة الصدق التمييزي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (02) يبين معاملات الارتباط المتبادلة بين كل بند والدرجة الكلية

درجة الطرف الأعلى		درجة الطرف الأدنى		قيمة"ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
1م	1ع	2م	2ع	14,485	30	0,05
11,75	6,44	53,25	9,47			

يتضح من خلال الجدول السابق وباستخدام طريقة المقارنة الطرفية بلغت قيمة "ت" المحسوبة 14,485 وهي دالة عند مستوى 0,05.

ب- ثبات المقياس:

تم الاعتماد على طريق التجزئة النصفية في الأداة الأولى حيث بلغ معامل الثبات 0,784، وبعد تصحيحه أصبح معامل الثبات يساوي 0,879، ومما سبق يتضح أن مقياس إدمان الانترنت يتسم بخصائص سيكومترية عالية من صدق وثبات وهذا ما يبرر من استعماله في الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستعملة:

تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

عرض وتحليل النتائج:

الفرضية الأولى:

نصت على وجود مستوى مرتفع من إدمان الانترنت لدى تلاميذ التعليم المتوسط، وللتحقق من صحتها تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة والجدول يوضح ذلك:

جدول رقم (03) يوضح مستوى درجة إدمان الانترنت لدى تلاميذ التعليم المتوسط

النسبة المئوية	التكرار	المؤشرات الإحصائية المستوى
49,43%	87	منخفض
33,53%	59	متوسط
17,04%	30	مرتفع

يتضح من خلال الجدول رقم (03) أن درجة إدمان الانترنت لدى التلاميذ منخفضة حيث بلغت النسبة 49,43%، بينما نسبة 33,53% تمثل درجة متوسطة من الادمان على الإنترنت، بينما بلغت نسبة الفئة المدمنة على الانترنت 17,04%.

ويمكن تفسير هذه النتيجة المنخفضة إلى أن التلاميذ عموما لا يعانون من إدمان الانترنت بشكل كبير، وإنما يكونوا معرضين للإدمان وإفراط في الاستخدام بين الحين والآخر ويرجع ذلك لفترات الاستخدام والولوج حيث متقطعة وغير منتظمة، وهي

تظهر كم مشكلة فردية، كما أصبحت الاسرة أيضا على درجة عالية من الوعي بمخاطر الانترنت وسلبياتها وخاصة بعدما برزت ظاهرة إدمان الألعاب الالكترونية على الوجة ومن هنا عمل الأولياء على مراقبة ومتابعة أبنائهم أثناء استخدامهم للانترنت ووفقا لبرنامج زمني منظم، كما أصبح ينصب اهتمامهم على المواقع التعليمية أكثر من غيرها، ووجود بعض العوامل الاخرى التي قد تحد من ظاهرة إدمان الانترنت كعدم توافر الانترنت بالمناطق النائية ولدى بعض الاسر ذات الدخل المحدود الغير قادرة على تلبية كل احتياجات أبنائهم وخاصة إذا ما تعلق الامر ببعض الكماليات كالانترنت، وتتفق النتيجة مع ما توصلت إليه كل من دراسة أوه Oh (2003)، نيكولاس Nichols (2005)، ودراسة الخنتوشي (2010)، دراسة حيدر (2014)، والتي توصلت نتائجها إلى وجود مستوى منخفض من إدمان الانترنت، بينما اختلفت مع دراسة ميار وآخرون (2000)، ودراسة كانوال (2002)، دراسة كنوال (2003)، دراسة كم وآخرون Kim, & al (2004)، دراسة كو وآخرون Ko, & Al (2005)، دراسة جانج وآخرون (2008)، دراسة الغامدي (2008)، دراسة زبور الزكي وآخرون (2009)، دراسة يونج Young (2010)، دراسة كاظم حمد (2011)، دراسة العمري (2008) التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع لإدمان الإنترنت، كما توصلت دراسة معيجل (2011)، ودراسة الجبيله (2016) إلى وجود مستوى معتدل من إدمان الانترنت.

الفرضية الثانية:

نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدمان الانترنت لدى التلاميذ تبعا لمتغير الجنس، وللتحقق من صحتها تم حساب اختبار "ت" الجدول يوضح ذلك:

جدول رقم (04) مستوى الفروق في درجة إدمان الانترنت تبعا لمتغير الجنس

المؤشرات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المتغير					
ذكور	85	27,12	19,16	2,618	دالة
إناث	91	19,87	17,58		

نلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت 2,618 وهي دالة إحصائية، مما يؤكد على وجود فروق بين الذكور والإناث ولصالح الذكور، ويمكن إرجاع السبب إلى أن التلاميذ الذكور يملكون فرص كثيرة في استخدام الانترنت داخل وخارج المنزل ودون وجود أي رقيب ولا أي حسيب وفي جميع الاوقات وشعورهم بالحرية المطلقة، وكذا أوقات الفراغ التي يعيشها الذكور والفضول الزائد خلافا للإناث فإنهم لا يملكون متسعا من الوقت لانشغالهم في القيام بالأعمال المنزلية وكذا المراقبة المسطرة عليهم من قبل الأولياء، ومحدودية استخدام الانترنت داخل البيت، وتتفق هذه النتائج مع دراسة كانوال (2002)، دراسة اكساوسى Li, & Xiaasi (2006)، دراسة عباس (2010)، دراسة محمد قاسم (2015)، دراسة حامدي (2015)، والتي توصلت في مجملها إلى وجود فروق دالة احصائية بين الذكور والإناث في إدمان الانترنت ولصالح الذكور، بينما اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة بتري

وجين Petri & Gunn (1998) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة إدمان الانترنت ولصالح الإناث، كما توصلت دراسة كم وآخرون Kim, & al (2004)، ودراسة زامل (2006) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في درجة إدمان الانترنت.

الفرضية الثالث:

نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدمان الانترنت لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الإقامة، وللتحقق من صحتها تم حساب اختبار "ت" الجدول يوضح ذلك:

جدول رقم (05) مستوى الفروق في درجة إدمان الانترنت تبعاً لمتغير الإقامة

المؤشرات المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
منطقة ريفية	48	18,15	16,78	2,896	دالة
منطقة حضرية	78	26,42	19,10		

نلاحظ من الجدول السابق توجد فروق دالة إحصائية في إدمان الانترنت تبعاً لمتغير الإقامة ولصالح تلاميذ المدن، حيث أن قيمة "ت" بلغت 2,896.

ويمكن ارجاع هذا الفرق إلى عدم تساوي الفرص في استخدام الانترنت حيث أن تلاميذ المدن يمتلكون فرص كثيرة في استعمال الانترنت وتوفر خدماتها داخل بيوتهم وخارجها وبمقاهي الانترنت وحتى في هواتفهم النقالة ولديهم أوقات فراغ وامتلاكهم الحرية الزائدة، أما تلاميذ الارياف فإن طبيعة البيئة تفرض عليهم التفرغ لمساعدة أوليائهم في أعمالهم الخاصة، وكذا عدم توفر خدمات الانترنت ببعض المناطق الريفية، وكذلك وجود بعض القيود على الابناء كاعتبار الانترنت شيء لا فائدة منه، كما أنه رغم توفر الانترنت في بعض المناطق الريفية وامتلاك البعض للهواتف النقالة المزودة بخدمة النات نجد أن الغالبية يجد صعوبة في الوصول إلى الشبكة، وتتفق نتائج دراستنا مع دراسة اكسايسوى Li, Xiaasi (2006) والتي تمت بست مدارس إعدادية في مدينة هيفاي الصينية والتي توصلت في نتائجها إلى أن إدمان الانترنت في الضواحي أقل من المدن.

التوصيات والاقتراحات:

- عقد ندوات وأيام دراسية في الوسط المدرسي لبيان ايجابيات وسلبيات الانترنت.
- ضرورة الاهتمام بالتدخل الوقائي من أجل تحقيق التوافق النفسي لدى التلاميذ وباشراك جميع الفاعلين في الميدان من أخصائيين نفسانيين واجتماعيين، وأولياء الامور.
- إعداد برامج إرشادية وعلاجية للتخفيف من إدمان الانترنت لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

- إنشاء النوادي الثقافية والرياضية لسد وقت الفراغ لدى المراهقين ولممارسة أنشطتهم وهواياتهم.
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث لبيان مدى خطورة الظاهرة وربطها ببعض المتغيرات الأخرى.

قائمة المراجع:

- 1- أحمد أحمد بكر قنيطة (2011). الآثار السلبية لاستخدام الإنترنت من وجهة نظر طلبة الجامعة الإسلامية غزة، ودور التربية الإسلامية في علاجها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسلامية غزة.
- 2- جابر يحي عبد القادر العزايزة (2016). إدمان الإنترنت وعلاقته بالقلق والاكتئاب لدى المراهقين الفلسطينيين، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسلامية غزة.
- 3- حسام الدين محمود عزب، هبة سامي محمود، سحر مختار محمد مرسى (2016). الخصائص السيكومترية لمقياس إدمان الإنترنت، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، مصر العدد 34.
- 4- خالد العمار (2014). إدمان الشبكة المعلوماتية (الإنترنت) وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة دمشق فرع درعا، مجلة جامعة دمشق، المجلد 30.
- 5- سامية ابريغم (2015). العلاقة بين إدمان الإنترنت والشعور بالاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة أم البواقي، مجلة علوم الانسان والمجتمع، العدد 15.
- 6- سلمى كامل حسين (2016). إدمان الإنترنت وعلاقته بالدافعية نحو التحصيل لدى طلبة جامعة ديالى، مجلة الفتح، العدد 68.
- 7- صبرينة حامدي (2015). الإدمان على الإنترنت وعلاقته بالاغتراب النفسي والسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية الوادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة باتنة.
- 8- عبد الله بن أحمد الغامدي (2008). تردد المراهقين على مقاهي الإنترنت وعلاقتهم ببعض المشاكل النفسية، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- 9- فهد بن علي طيار (2016). إدمان الإنترنت وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 5، العدد 3.
- 10- كاظم حمد (2011). إدمان الأطفال والمراهقين على الإنترنت وعلاقته بالانحراف، مجلة العلوم النفسية، جامعة بغداد، العدد 19.
- 11- محمد أحمد شاهين (2015). فاعلية برنامج إرشادي معرفي - سلوكي في خفض إدمان الإنترنت لدى عينة من الطلبة الجامعيين، مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 19.
- 12- محمد قاسم عبد الله (2015). إدمان الإنترنت وعلاقته بسمات الشخصية المرضية لدى الأطفال والمراهقين (دراسة ميدانية في حلب)، مجلة الطفولة العربية، العدد 64.
- 13- مسعودة هتات (2014). المشكلات النفسية والاجتماعية لدى المراهقين المتدربين مستخدمي الإنترنت دراسة ميدانية بمدينة ورقلة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- 14- مؤيد مقدادي، قاسم سمور (2008). الإدمان على الإنترنت وعلاقته بالاستجابات العصبية لدى عينة من مرتادي مقاهي الإنترنت في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 4، عدد 1.



- 15- نايف الطروانة، الفتيخ لمياء (2012). استخدام الانترنت وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي والتكيف الاجتماعي والاكتئاب ومهارات الاتصال لدى طلبة جامعة القصيم، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20(1).
- 16- يعقوب يونس خليل الأسطل (2011). المشكلات النفس اجتماعية و الانحرافات السلوكية لدى المتوردين على مراكز الإنترنت بمحافظة خان يونس، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة.



متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الثانوية من وجهة نظر القادة التربويين بمدينة تبوك

د.بانقا طه الزبير حسين/جامعة الخرطوم، السودان

سعد سويلم الرشيد/ الإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك، السعودية

ABSTRACT

The requirements of the application of knowledge management at secondary schools from education leaders point of views in Tabook city. The two researchers adopted the descriptive methodology. The study population comprised 545 education leaders. The two researchers selected a random sample of 278 education leaders. They used the questionnaires as a tool for data collection. For data analysis, they use the statistical package for social science analysis. The researchers came to these most important findings : the real state of the requirements of the application of knowledge management is generally at a medium degree. There are no statistically significant differences at in education leaders, estimations for the requirements of the application of knowledge managements in general. However, at domains level, there are differences in the requirements of the organizational structure due to job rank variable of administrative experience. In favour of those whose experience is longer. The study comes to many recommendations, the most important are : the ministry of education has to start setting a suitable strategy for applying the requirements of knowledge management at secondary schools, a strategy matches the school's ambition.

KEY WORDS : Knowledge management. Secondary schools. Education leaders

ملخص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات القادة التربويين لمتطلبات تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الثانوية من وجهة نظرهم بمدينة تبوك. اتبع الباحثان المنهج الوصفي؛ وشمل مجتمع الدراسة (545) قائداً تربوياً. اختار الباحثان عينة عشوائية بسيطة بلغت (278) قائداً تربوياً. استخدم الباحثان أداة الإستبانة لجمع البيانات، وتحليل البيانات استخدم الباحثان برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS). وتوصل الباحثان إلى العديد من النتائج، أهمها: أنَّ واقع متطلبات تطبيق إدارة المعرفة على المستوى الكلي جاءت بدرجة ممرتفعة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات القادة التربويين لمتطلبات تطبيق إدارة المعرفة على المستوى الكلي. أمَّا على مستوى المجالات فقد أظهرت النتائج وجود فروق في متطلبات الهيكل التنظيمي تعزى لمتغير المركز الوظيفي ولصالح فئة المشرفين التربويين، ووجود فروق في متطلبات الثقافة التنظيمية تعزى لمتغير الخبرة الإدارية ولصالح أصحاب الخبرة الأطول. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أبرزها أنَّ تبدأ وزارة التربية والتعليم بوضع استراتيجية مناسبة لتطبيق إدارة المعرفة في المدارس الثانوية وبما يتفق مع تطلعاتها.

الكلمات المفتاحية: إدارة المعرفة، المدارس الثانوية، القادة التربويين.

مقدمة:

يشهد العالم تغيرات جذرية سريعة، ومتابعة حيث أصبحت السِّمة الغالبة على بيئة العمل المحيطة بنا هي التقلب، والتغير الديناميكي السريع بالإضافة إلى تميز هذا التغير بالتقدم التكنولوجي، واحتوائه على الكثير من التناقضات؛ ونتيجة لذلك حدث نوع من التوجه لدى العديد من علماء الإدارة إلى ضرورة التخلص من المبادئ الإدارية القديمة المستهلكة على أن ينظر إلى بعضها نظرة جديدة تتواءم مع مرحلة القرن الحادي والعشرين وتحدياته الكبيرة.

وتعد المعرفة، والمعلومات العصب الحقيقي لمنظمات اليوم، ووسيلة إدارية هادفة ومعاصرة للتكيف مع متطلبات العصر، إذ أنَّ المعرفة هي المورد الأكثر أهمية في خلق الثروة وتحقيق التميز والإبداع في ظل المعطيات الفكرية التي تصاعدت في إطارها العديد من المفاهيم الفكرية كالعولمة والخصخصة وثورة المعلومات والاتصالات واتساع رقعة العلاقات بين المجتمعات الإنسانية المختلفة، وتكاد إدارة المعرفة لا تترك أي عملية أو نشاط في المنظمة إلا وارتبطت به بشكل مباشر أو غير مباشر، حيث أنَّ المعلومات تمثل جوهر العمليات التنظيمية والمحرك الفعلي لمختلف النشاطات الإدارية في جميع المنظمات الإنسانية¹.

1/ حمود، خضير. (2010). منظمة المعرفة. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

2/ العتيبي، ياسر. (2007). إدارة المعرفة وإمكانية تطبيقها في الجامعات السعودية: رسالة دكتوراه، مكة، جامعة أم القرى.

3/ العمري، سعيد. (2011). المتطلبات الإدارية والأمنية لتطبيق الإدارة الإلكترونية. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم.

فإدارة المعرفة بمفهومها المعصري، وتحدياتها العالمية تفرض على المؤسسات التربوية أن تقوم بجهد أكبر في هذا المجال، فإدارة المعرفة ورأس المال الفكري، أصبحت من الأسس التي تبنى عليها الأمم المتقدمة، وهي الشغل الشاغل لخبراء العالم في وقتنا الحاضر، وهذا يشكل أكبر تحدي للمؤسسات التربوية، ويفرض عليها أن تحدث نقلة نوعية في إدارة المعرفة، وتبني استراتيجياتها على هذا الأساس¹.

العتيبي، 2007). وفي ظل تطوير التعليم الذي يشهد اهتماماً كبيراً في كافة جوانبه، وذلك لتلبية سوق العمل ومتطلباته فإنَّ الاهتمام بتطوير المجال الإداري بإعتباره أحد الركائز المهمة في عملية التطوير في ظل منظومة التكامل ينتج عنه تكوين قيادات فاعلة وقادرة على قيادة عملية التطوير والارتقاء بالعملية التعليمية، ومن هذا المنطلق برزت العديد من الدعوات والتوصيات إلى التحول الحثيث نحو نمط إنتاج المعرفة في البنية الاجتماعية والاقتصادية. كما جاءت توصيات المؤتمر الثاني لإدارة المعرفة في الشرق الأوسط سنة (2011)، والذي أقيم في أبو ظبي، لتؤكد على أهمية الاهتمام بالبنية الأساسية لإدارة المعرفة من خلال الموارد البشرية، والتقنية، وثقافة بيئة المعرفة، والعمل على المشاركة الفعلية داخل وخارج المنظمة، وتأكيد التواصل عبر الشبكات الاجتماعية².

وكما أكدت أيضاً توصيات المؤتمر الثاني لإدارة المعرفة وتقاسم الموارد في سلطنة عُمان على ضرورة اتخاذ تدابير فعالة لبذل الجهود المتعلقة بإيجاد الوعي لإدارة المعرفة الفعالة، ورفع درجته بين عامة الجمهور، كما أوصى بتعزيز البنية الأساسية لإدارة المعرفة بدول مجلس التعاون الخليجي، إضافة إلى توفير الدعم اللازم لتطوير العاملين في مجال المعرفة من أجل تأهيلهم، وذلك من خلال أنشطة التدريب والتطوير المناسبة في المجالات ذات الصلة بإدارة المعرفة. ويشير الكبيسي³ إلى أنَّ الإدارة المدرسية جزءاً من الإدارة التعليمية وصورة مصغرة لتنظيماتها، والإدارة المدرسية الواعية تهدف إلى تحسين العملية التعليمية والارتقاء بمستوى الأداء من خلال تبصير العاملين في المدرسة بمسؤولياتهم وتوجيههم التوجيه السليم. ومن هنا يبرز النظام التعليمي كأهم محرك لإحداث تغيير فوري وثورة حقيقية في نمط التفكير، ابتداءً من العائلة والمدرسة وانتهاءً بالمراكز البحثية والجامعات بحيث تصبح المعرفة والوسائل التي تدعم تحصيلها والحفاظ عليها وتحليلها وتوظيفها أساس النظام التعليمي⁴. ويمكن القول أن للإدارة المدرسية دوراً كبيراً في تسيير شؤون العمل، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة، وينبغي للمديرين أن

4/ الكبيسي، صلاح الدين. (2005). إدارة المعرفة. القاهرة: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

5/ الملكاوي، إبراهيم الخلوف. (2007). إدارة المعرفة "الممارسات والمفاهيم". عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

يتبنوا ثقافة تنظيمية تشجع الحوار وتعمل على توليد المعرفة والمعلومات وتنظيمها ونشرها لاستخدامها في خدمة العملية التعليمية سواء في حل المشكلات أو التخطيط أو اتخاذ القرارات المناسبة وغيرها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد إدارة المعرفة من المفاهيم الإدارية المعاصرة، التي تلقى اهتماماً متزايداً من المهتمين بالإدارات التربوية، ولاسيما المدارس والمؤسسات التعليمية، نظراً لدورها في خلق المعرفة وتنظيمها وإحداث التغيير المطلوب بطريقة مدروسة ومخططة في كافة المستويات التنظيمية. والمؤسسات التربوية ممثلة بالمدارس الثانوية، وبما تمتلكه من بنية أساسية معرفية قوية تتمثل في وجود العناصر البشرية والتقنية، وبما تسهم به في الخدمة المجتمعية، هي من أولى المؤسسات لأئها تسلك مدخل إدارة المعرفة في إدارة الموجودات الملموسة وغير الملموسة لديها، ومن أكثر المؤسسات ملائمة لتبني هذا المبدأ.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1/ ما متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الثانوية من وجهة نظر القادة التربويين؟

2/ هل هنالك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في تقديرات القادة التربويين لمتطلبات تطبيق إدارة المعرفة باختلاف المتغيرات (الخبرة الإدارية، المركز الوظيفية)؟

أهداف الدراسة

يكمّن الهدف من الدراسة الحالية في الكشف عن واقع متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الثانوية من وجهة نظر القادة التربويين بمدينة تبوك، ويمكن تحقيق ذلك الهدف من خلال الأهداف التفصيلية التالية:

1/ التعرف على متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الثانوية من وجهة نظر القادة التربويين.

2/ معرفة الفروق ذات الدلالة الاحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في تقديرات القادة التربويين لمتطلبات تطبيق إدارة المعرفة باختلاف المتغيرات (الخبرة الإدارية، المركز الوظيفية).

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، كونه يمس جوهر إدارة المدارس الثانوية بشكل كبير، حيث أن هذه الإدارة تعمل في بيئة أصبح التطور والتجديد سمة أساسية فيها، وأصبحت الاستجابة لهذه التطورات ضرورة، وتعتبر إدارة المعرفة إحدى الوسائل الأساسية الداعمة لهذه الإدارات للوصول إلى مرحلة التميز، وعلى وجه التحديد فإن أهمية الدراسة الحالية تتمثل في النقاط الآتية:

1/ تعد هذه الدراسة محاولة لتسليط الضوء على متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الثانوية وذلك من خلال أهمية مدخل إدارة المعرفة كأسلوب في تحسين النظام الإداري وتطويره في المدارس الثانوية.

2/ يمكن اعتبار هذه الدراسة كمصدر للباحثين والدارسين الذين يودون التعرف على متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الثانوية، وقد تشكل هذه الدراسة نقطة إنطلاق الباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من البحوث في هذا المجال.

3/ قد تسهم نتائج هذه الدراسة من خلال تحديد واقع تطبيق متطلبات إدارة المعرفة في المدارس الثانوية في تطوير النظام الإداري بإدارة التعليم بمدينة المملكة العربية السعودية مما يؤدي إلى زيادة كفاءة المدارس الثانوية.

4/ يتطلع الباحثان أن تسهم هذه الدراسة في تعريف القيادات الإدارية في إدارة تعليم تبوك بإدارة المعرفة ومجالات توظيفها والاستفادة منها.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على القادة التربويين بالمدارس الثانوية بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية. وذلك لمعرفة متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الثانوية من وجهة نظر القادة التربويين، في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2018م).

المصطلحات والتعريفات الإجرائية

المعرفة: هي مزيج من الخبرة والقيم والمعلومات السياقية وبصيرة الخبير التي تزود بإطار عام لتقييم ودمج الخبرات والمعلومات الجديدة، فهي متأصلة ومطبقة في عقل العارف بها، وهي متضمنة في المنظمة والمجتمع وليس في الوثائق ومستودعات المعرفة فحسب، ولكنها تظهر أيضاً في الروتين التنظيمي والممارسات والمعايير¹.

التعريف الإجرائي: هي جمع للبيانات والمعلومات والخبرات والمهارات والقدرات والقيم التي توصل إليها الفرد وتراكمت لديه، وذلك من خلال حصوله على معلومات وحقائق وأفكار ومبادئ عن طريق التعليم النظامي أو الجهد الشخصي المتمثل في البحث والدراسة الحرة، والتي تتوافر في المدارس الثانوية والمؤسسات التي تعمل معها أو تتبعها وتقدم في سياق معين يساعد الإداريين على الفهم واتخاذ القرار المناسب.

إدارة المعرفة: هي الجهد المنظم الواعي الموجه من قبل منظمة أو مؤسسة ما من أجل التقاط وجمع وتصنيف وتنظيم وخن كافة أنواع المعرفة ذات العلاقة بنشاط تلك المؤسسة وجعلها جاهزة للتداول والمشاركة بين أفراد وأقسام ووحدات المؤسسة بما يرفع مستوى كفاءة اتخاذ القرارات والأداء التنظيمي².

6/ العلي، عبد الستار. (2009). المدخل إلى إدارة المعرفة. عمان: دار المسيرة.

7/ الزبادات، محمد عواد. (2008). اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

8/ ياسين، سعد والرفاعي، غالب. (2004). دور إدارة المعرفة في تقليل مخاطر الانتماء، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع، جامعة الزيتونة، عمان.

9/ المغربي، عبد الفتاح. (2002). نظم المعلومات الإدارية. القاهرة: المكتبة العصرية للطباعة والتوزيع.

10/ Karl, S. (2010). The new organization wealth: managing and measuring knowledge-based Assets, San Francisco: Berrett Koehler.

التعريف الإجرائي: هي العمليات المعرفية التي تساعد المدرسة على توليد وتشارك المعرفة، وتنظيمها، وتخزينها، وتطبيقها، وإدامتها لجميع منسوبي المدرسة من معلمين وطلاب وعاملين والمستفيدين. والتي تتمثل في المجالات الآتية مجال متطلبات (الثقافة التنظيمية، الهيكل التنظيمي، القيادة والإدارة، تكنولوجيا المعلومات).

القائد التربوي: هو كل فرد يشغل منصباً (مدير مدرسة ثانوية أو مشرفاً تربوياً) ولمدة لا تقل عن سنة واحدة، ويملك صناعة القرار في مؤسسة تعليمية في منطقة تبوك.

الإطار النظري والدراسات السابقة

وباستعراض الأدب التربوي، نجد العديد من التعريفات لمفهوم إدارة المعرفة فقد عرفها ياسين¹ والذي يرى فيه أنَّ المعرفة مزيج من المفاهيم والأفكار والقواعد والإجراءات التي تهدي الأفعال والقرارات، أي بمعنى آخر هي عبارة عن معلومات ممتزجة بالتجربة والحقائق والأحكام والقيم التي يعمل بعضها مع بعض كتركيب فريد يسمح للأفراد والمنظمات بخلق أوضاع جديدة وإدارة التغيير. كما عرفها المغربي² بأنها الرصيد الذي تم تكوينه من حصيلة البحث العلمي والتفكير والدراسات الميدانية وتطوير المشروعات الابتكارية، وغيرها من أشكال الإنتاج الفكري للإنسان عبر الزمان. أما كارل³ فقد اعتبرها التبصر والفهم الذي ينعكس على القدرة العملية التي تعتبر المصدر الأساسي للعمل ببراعة، وعند نقل المعرفة للآخرين وتطبيقها بشكل متكرر يؤدي ذلك إلى تراكم الخبرات، وعند استخدامها بشكل ملائم يزيد الكفاءة. في حين يرى اكرمان⁴ بأنها تتضمن عوامل بشرية وغير بشرية وغير حية مثل الحقائق والمعتقدات والرؤى والمفاهيم والأحكام والتوقعات والمناهج والمهارات والبراعة.

ويؤكد العديد من الباحثين على أهمية إدارة المعرفة باعتبارها هي في الأساس نتاج لعملية انتقالية من الاقتصاد القائم على الصناعة إلى الاقتصاد القائم على المعرفة ومن ثم إلى مجتمع المعرفة وذلك على نطاق أوسع وأشمل والذي تتمثل فيه ظهور المنظمات القائمة على المعرفة⁵.

وتتأتى أهمية إدارة المعرفة كمكون جوهري لنجاح المنظمات وبقاءها واستمرارها من القدرة على المساهمة في إيجاد وتطوير رؤية مستقبلية تعبر عن الموقع والمكانة التي تريد أن تصل إليها المنظمة⁶. ومن هذا المنطلق يمكن القول أنَّ أهمية إدارة المعرفة تتمثل

11/ Ackerman, M. (2000). The intellectual challenge: The gap between social and technical feasibility, Human Computer Interaction, 15(2), p179-203.

12/ شنودة، إميل. (2010). تربية المعرفة: تربية عقل الأمة للمعرفة. المنصورة: المكتبة العصرية.

13/ طالب، علاء والجنابي، أميرة. (2009). إدارة المعرفة. عمان: دار صفاء.

14/ الزيات مرجع سابق.

15/ الكبيسي، عامر. (2004). إدارة المعرفة وتطوير المنظمات. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

في تحفيز الابداع والابتكار والوصول إلى أفكار ومشاركات ابداعية من مختلف المستويات الإدارية، وزيادة مرونة المنظمة من خلال اعتماد أشكال للتنسيق والتصميم والهيكلية التي تساعد على الاستجابة للبيئة الخارجية، تحويل المنظمات إلى مجتمعات معرفية قادرة على التكيف مع التغير المتسارع الذي يشهده عالم اليوم ومواجهة التعقيدات المتزايدة في بيئة الأعمال. وتكمن أهميتها أيضاً في تمكين المنظمات من اتخاذ القرارات الصحيحة وفقاً للرصيد المتاح من البيانات والمعلومات، وزيادة كفاءة وفعالية التنظيم ومساعدة مديري المنظمات إلى كيفية إدارة منظماتهم، وتخفيض التكاليف المقترنة بالأداء وأساليب وطرق العمل¹.

إنَّ تبني وتطبيق مفهوم إدارة المعرفة يتطلب توافر مجموعة من المقومات والمتطلبات الأساسية بالمنظمة، ومنها الاحتياجات المعرفية والتي تتمثل في البيانات والمعلومات، حيث أكد الباحثون على أهمية فهم العلاقة بين البيانات والمعلومات والمعرفة وتلك العلاقة هي التي تحدد كيف تؤخذ المعرفة من مصادرها الحقيقية، فالمعلومات هي مجموعة من البيانات ذات معنى جمعت مع بعضها لتصبح مهمة يمكن الاستفادة منها، وأنَّ المعرفة ما هي إلا تجميع للمعلومات ذات المعنى ووضعها في نص للوصول إلى فهم يمكننا من الاستنتاج، وأنَّ العلاقة بين البيانات والمعلومات والمعرفة هي ما يسمى بهرم المعرفة². كما أن تطبيق المعرفة يتطلب المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة والتي يعرفها Balogum³ بالمعرفة الضمنية بأنَّها المعرفة المعقدة، المركبة وغير المصقولة والمتراكمة على شكل معرفة الكيف والفهم في عقول الناس الذين يتمتعون باطلاع واسع. أمَّا المعرفة الصريحة فيعرفها Petrides⁴ بأنَّها المعرفة التي يمكن تقاسمها مع الآخرين وتتعلق هذه

المعرفة بالبيانات والمعلومات الظاهرية الموجودة والمخزنة في ملفات وسجلات المنظمة، التي يمكن الحصول عليها وتخزينها، والتي تتعلق بسياسات المنظمة وإجراءاتها وبرامجها وموازنتها ومستنداتها، وأسس ومعايير التقويم والتشغيل والاتصال. كما يتطلب تطبيق إدارة المعرفة توفير البنية التحتية والتقنية وتكنولوجيا المعلومات، وهي التطبيق المنظم للمعرفة العلمية ومستجداتها من الاكتشافات في تطبيقات وأغراض عملية. وقد صُنِّفت البنية التحتية والتقنية إلى ثلاثة عناصر رئيسية هي: الأجهزة والمعدات، والبرمجيات، والموارد المعرفية⁵. وأيضاً توفير رأس المال البشري اللازم، والذي يعد الجانب البشري الجزء الأساسي في إدارة المعرفة، ومن أهم المقومات التي يتوقف عليها نجاح إدارة المعرفة في تحقيق أهدافها، لكونه يتضمن الأساس

16/ Balogum, J. & Hailey, V.P (2004): "Exploring Strategic Chang Harlow" Prentice Hall, England.

17/ Petrides, Lisa A. & Nodine Thad R. (2003). Knowledge Management in Education: Defining the Landscape. The Institute of Knowledge Management in Education, CA, USA.

18/ حجازي، هيثم. (2005). إدارة المعرفة : مدخل تطبيقي. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

19/ مرجع سابق.

20/ LEE, Chi-Lung (2010). A Process-Based Knowledge Management System for Schools : a case study in Taiwan the Turkish Online Journal of Educational Technology. October. V 9. Issue 4. Pp10-21.

21/ Coakes, E. (2003). Knowledge management : current issues and challenges, U.S.A, Idea Group publishing. p74.

22/ Thierauf, Rebert. (2003). Knowledge management systems for business, (Westport : Quorum Books).

الذي تنتقل عبره المعرفة وهؤلاء يعرفون "بأفراد المعرفة" التي تقع عليهم مسؤولية القيام بالنشاطات اللازمة لتوليد المعرفة وتخزينها وتوزيعها، إضافة إلى القيام بإعداد البرمجيات اللازمة، لذا تعتبر عقول العاملين أعظم قواعد البيانات والمعلومات مما يستوجب على أي منظمة أن تسمح لكل فرد فيها أن يتحدث مباشرة ويستفيد من أكثر الأفراد وأحدثهم خبرة فيها ويساهم ذلك في أن يشعر الأفراد الذين يقدمون مثل تلك المعلومات بالأهمية¹.

وكذلك الوعي المعرفي، ويشمل التخطيط والتنفيذ، وأمن المعلومات، ومبادئ إدارة المعرفة هي مجموعة من المبادئ التي تتضمنها إدارة المعرفة ومن أهمها التعاون على المستوى الذي يستطيع فيه العاملون في المدرسة من العمل كفريق واحد مما يسهل عملية التشارك المعرفي، والثقة مما يسهل عملية التبادل الحقيقي للمعرفة.

ولكن هنال بعض المشكلات والتحديات التي تواجه إدارة المعرفة، مثل سيطرة الثقافة التي تكبح التشارك في المعرفة، والافتقار إلى القيادة العليا الداعمة لإدارة المعرفة، والافتقار إلى الإدراك الكافي لمفهوم إدارة المعرفة ومحتواها². ويضيف Thierrauf³ بعض المشكلات أو المعوقات التي تواجه عملية تطبيق إدارة المعرفة ومن أبرزها العزلة إذ أنَّ منفذي نظام أو برنامج إدارة المعرفة قد يعملون بعيداً عن غيرهم من الموظفين مما يسبب لهم عزلة، الأمر الذي قد يؤدي إلى بناء وتطوير قدرات وامكانيات تتلاءم مع معتقدات منفذي النظام الشخصية، مما ينعكس على قناعتهم بالأنشطة والأعمال التشغيلية التي قد لا تفضلها الإدارة العليا، مما يعني وجود اختلاف حول القدرات والامكانيات والإجراءات بين منفذي النظام والإدارة العليا. وعدم توافر الكادر البشري المؤهل بالشكل الكافي للقيام بمهام نظام إدارة المعرفة وهذا يعني نقص واضح في برامج التدريب النوعية الهادفة. وعدم توافر البنية التحتية اللازمة مما يعني الفشل الذي يؤدي إلى انعكاسات سلبية على المنظمة. وتباین آراء المختصين في تحديد عمليات ومراحل إدارة المعرفة، إلا أنَّ خلاصة العمليات الجوهرية لإدارة المعرفة من وجهة نظر العديد من الباحثين كما يذكرها الضويحي⁴ هي تكوين وتوليد المعرفة، ويراد بها جميع الأنشطة التي تسعى المنظمة من خلالها للحصول على المعرفة الصريحة أو الضمنية واقتنائها من مصادرها المتعددة، وكذلك خزن وتنظيم المعرفة، وهي العمليات التي تشمل الاحتفاظ بالمعرفة والمحافظة عليها وإدامتها وتنظيمها وتسهيل البحث والوصول إليها وتيسير سبل استرجاعها، حيث تعد هذه العملية بمثابة الذاكرة التنظيمية للمنظمة، وأيضاً نقل ومشاركة المعرفة، وتعني نشر ومشاركة المعرفة بين أفراد المنظمة حيث يتم توزيع المعرفة الضمنية عن طريق أساليب كالتدريب والحوار وتبادل الخبرات، أمّا المعرفة

23/ الضويحي، فهد بن عبدالله. (2009). إدارة المعرفة في المكتبات ومراكز المعلومات: النظرية والتطبيق (Cybrarians Journal)، 20(12)، ص 2113-185.

24/ / Rastogi P. (2000). "Knowledge management and intellectual capital: The new virtuous reality of competitiveness", Human System Management, 19(1), 15.

25/ Davenport, (1999). "Information Ecology, Mastering the Information and Knowledge Environment", Oxford University press, N.Y.

26/ الليحاني، مريم. (2010). إدارة المعرفة مدخل لتطوير الإدارة المدرسية في المرحلة الثانوية للبنات من وجهة نظر المديرات والمعلمات بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

الصريحة فيمكن نشرها بالوثائق والتعلم. وتطبيق المعرفة، يعني استخدام هذه المعرفة في الوقت المناسب واستثمارها في المنظمة ويجب أن يستهدف هذا التطبيق تحقيق أهداف وأغراض المنظمة.

وهناك مجموعة من العوامل التي تساعد في نجاح إدارة المعرفة داخل المؤسسة ومن هذه العوامل الابتكار والتأكيد على فرص التعلم المستمر للأفراد، وتوفير الفرص للأفراد المشاركة في الحوار والبحث والنقاش والرؤية المشتركة، والتشجيع وروح التعاون، وتعلم الفريق، والتأكيد عليهما بصورة دائمة¹. وهناك أيضاً عوامل أخرى يمكن أن تساعد في نجاح إدارة المعرفة منها التركيز على قيم المنشأة أو المؤسسة وأهميتها وضمان الدعم المالي من الإدارة العليا، وتوافر قاعدة تقنية وتنظيمية يمكن البناء عليها، وتبني ثقافة (الصدقة المعرفية) التي تقوم على دعم الاستخدام المتبادل للمعرفة، وضمان تعدد القنوات المعرفية لتسهيل عملية نقل المعرفة كون الأفراد لهم طرق مختلفة لتنفيذ الأعمال والتعبير عن أنفسهم، وتبني طرق تحفيزية كالمكافآت لدفع العاملين للمساهمة في خلق واستخدام المعرفة المتوفرة². ومن مبررات إدارة المعرفة داخل المؤسسات التعليمية، إن إدارة المعرفة هي الحل المناسب لكثير من مشكلات المجتمع بمختلف جوانبه بصفة عامة والمشكلات التربوية والتعليمية بصفة خاصة لما تمتاز به من مزايا عديدة؛ وترجع ضرورة تطبيق إدارة المعرفة داخل المؤسسات التعليمية لمجموعة من الأسباب ومنها الأعداد الكبيرة من الطلاب الملتحقين بالمؤسسات التعليمية واختلاف حاجاتهم، وتنوع الأنشطة الطلابية وتربطها، وكثرة وتعدد الجهات الخدمية التي تقدم خدمات للطلاب، وكثرة مستلزمات العملية التعليمية، وأهمية توحيد أساليب العمل الإداري داخل المؤسسات التعليمية، والحد من ازدواجية وجود قواعد بيانات مركزية لا يمكن الوصول إليها إلا عن طريق أفراد قليلين³. ويتمثل دور مدير إدارة المعرفة (مدير المدرسة)، في معالجة القضايا الصعبة المرتبطة بالعمليات عبر الأقسام والمنظمة ككل، وهو المسؤول عن تهيئة البنية التحتية الملائمة في مجال التقنيات ويكون دورها هنا تنسيقياً، لأن البنية التحتية للتكنولوجيا اللازمة لإدارة المعرفة تقع خارج سلطة مدير إدارة المعرفة. ويمكن تحديد دور مدير إدارة المعرفة في الأنشطة التي يؤديها كما يذكرها المحجوب⁴ على المستوى: ويكون دوره هنا مراقبة أنشطة إدارة المعرفة عند المستويات المتفاعلة للأفراد والفرق وجماعات الممارسة والمنظمة ككل، والمشاركة بمعرفتهم، وتبادل الأفكار ووجهات النظر بينهم بطريقة منتظمة ومستمرة. وكذلك العملية: ويكون دوره هنا تطوير وتوسيع وتنسيق عمليات إدارة المعرفة في كل المنظمة. وكذلك التكنولوجيا: ويكون دوره هو تقييم التكنولوجيا الملائمة للمنظمة، والفرص التي ربما تبتكرها، والمساعدة في تقرير متى يتم تبنيها، وكيفية

²⁷/ المحجوب، بسمان. (2004). عمليات إدارة المعرفة مدخل للتحويل إلى جامعة رقمية. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الرابع حول إدارة المعرفة في العالم العربي. الأردن، المنعقد خلال الفترة من 26 إلى 28 نيسان.

²⁸/ تيم، حسن. (2011). درجة ممارسة إدارة المعرفة عند مديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية جنين من وجهة نظرهم، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث والدراسات- فلسطين، 24، (2)، 164-204.

²⁹/ مرجع سابق.

³⁰/ مرجع سابق.

تنفيذها، ويهتم مدير المعرفة بتصميم تكنولوجيا المعلومات التي تدعم البنية التحتية لإدارة المعرفة. وأيضاً تطوير رأس المال البشري، أي يهتم مدير إدارة المعرفة بإدارة برامج التعلم والتدريب في المنظمة ومبادرات تطويرها وإنشاء مراكز التعلم الداخلي والوصفي، ويهتم بتصميم وتنفيذ أنظمة الحوافز وتقييم الأداء المنسجمة مع أهداف إدارة المعرفة.

الدراسات السابقة والتعقيب عليها

وقد تناولت العديد من الدراسات موضوع إدارة المعرفة بصور مختلفة ومن هذه الدراسات، دراسة تيم¹ وهدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس بمحافظة جنين لإدارة المعرفة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة في جمع بيانات الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: جاءت درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة المعرفة على المستوى الكلي ومستوى الأبعاد بدرجة مرتفعة محتلاً مجال التنفيذ والمتابعة المرتبة الأولى يليه مجال التنظيم، وفي المرتبة الثالثة مجال التقويم، وفي المرتبة الرابعة جاء مجال التخطيط. وأيضاً دراسة الليحاني² والتي هدفت إلى التعرف على عمليات إدارة المعرفة ودورها في تطوير الإدارة المدرسية بالمدارس الثانوية للبنات بمكة المكرمة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة لجمع بيانات الدراسة، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: ادراك المعلمات والمديرات لكيفية تطبيق إدارة المعرفة جاء بدرجة عالية، كما أن مستوى ادراك أفراد العينة لأهمية إدارة المعرفة، وأهمية توظيف عملياتها في الإدارة المدرسية جاء بدرجة مرتفعة. ودراسة³ والتي هدفت إلى حصر نماذج إدارة المعرفة الموجودة واقترح نموذج للمدارس التايوانية يتناسب مع القيود والثقافة التنظيمية الخاصة بهذه المدارس، وتطوير نظام يلبي احتياجات ممارسات المدارس الفعلية مستنداً على النموذج المقترح، وقد اعتمدت الدراسة على الملاحظة لمدة (30) يوماً في المدارس التايوانية لدراسة حالة الأساليب المستخدمة بما في ذلك المسح النوعي وتحليل المضمون، وقد توصلت الدراسة إلى أن هنالك العديد من أوجه القصور في إدارة المعرفة الحالية منها تصنيف المعرفة المحدود، ومحدودية تنوع المحتوى المعرفي. وكذلك دراسة الغامدي⁴ والتي هدفت إلى التعرف على مدى أهمية إدارة المعرفة من وجهة نظر كل من الإداريات ورئيسات الأقسام، وكل المعنيات بتطبيق إدارة المعرفة في الإدارة التعليمية وتطويرها، بمحافظة جدة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع المعلومات صممت استبانة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: إن درجة أهمية إدارة عمليات المعرفة لتطوير أساليب الإدارة التعليمية لدى مستويات الإدارة التعليمية للبنات حظيت باهتمام ضعيف، كما أن درجة توفر عمليات إدارة المعرفة تعتبر ضعيفة. وأيضاً دراسة Glickman⁵ والتي هدفت إلى استقصاء مفهوم إدارة المعرفة بمدرسة فانكوفر في المقاطعة الشمالية في كندا كما يتضح من ممارستها المتصلة بتوليد والتقاط ونشر المعرفة وتعزيز المهنية الواعية وللوصول إلى هدف الدراسة فقد تم تصميم الاستبانة لجمع البيانات، وخلصت الدراسة إلى تقديم نموذج لمديري المدارس بالمقاطعة لاستخدامه في تقييم إدارة

³¹/ الغامدي، نوال. (2008). إدارة المعرفة كمدخل لتطوير الإدارة التعليمية للبنات بمحافظة جدة. رسالة ماجستير، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

32/ Glickman, Victor.B.(2004). What Counts : Education Knowledge Management Prectices, Ph.D. Thesis, The University of British Columbia Vancouver. P203.

33/ Newton, paul. (2003). Knowledge Management in school Boards, PH.D. Thesis, The University of Saskatchewan, Saskatoon.

المعرفة في مدارسهم. وأما دراسة Newton¹ هدفت إلى التعرف على توافر إدارة المعرفة في المجالس المدرسية، وقدرة هذه المجالس على إدارة المعرفة عند مواجهتها قرارات صعبة، إعتد الباحث في جمع البيانات على أسلوب الملاحظة والاستبانة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: توجد فروق في قواعد المعلومات المستخدمة بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، وتظهر هذه الفروق في إدارة المعارف وتقنية المعرفة والنشاطات المستخدمة في الابداع، كما بينت النتائج أن جميع أعضاء الفريق كانوا يتفاعلون بشكل مستمر من خلال تشكيلات الانتقال المعرفي، وكذلك كانوا متفاعلين في عملية نقل المعلومات والمعارف حول إجراءات إدارة المعرفة.

ومن خلال استعراض الباحثين للدراسات السابقة يتضح أنها تناولت إدارة المعرفة من جوانب متعددة فمنها ما أهتم بالكشف عن أهمية إدارة المعرفة، كما اهتم البعض من هذه الدراسات في تقديم نماذج مقترحة لإدارة المعرفة، والبعض منها كان مهتماً بالكشف عن درجة ممارسة إدارة المعرفة. كما يتضح من استعراض هذه الدراسات اختلاف أدوات الدراسة المستخدمة في جمع البيانات فمنها ما استخدم الاستبانة في جمع البيانات والبعض الآخر أعتمد على أسلوب الملاحظة والمقابلة إضافة إلى اختلاف مجتمع الدراسة. ومن هنا يجد الباحثان أن هذه الدراسة تلتقي مع بعض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع إدارة المعرفة في طبيعة الأداة المستخدمة في جمع بيانات الدراسة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي، الذي يقوم على وصف الظاهرة وتحليلها، والمعتمد على المراجع والدراسات بهدف إثراء الإطار النظري والدراسات السابقة، أما على صعيد المنهج المسحي فتم جمع البيانات من خلال أداة الدراسة (الاستبانة) التي تم توزيعها على المشرفين والمشرفات في منطقة تبوك وتحليلها إحصائياً لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع القادة التربويين التابعين لإدارة تعليم منطقة تبوك، والبالغ عددهم (545) قائداً تربوياً؛ وبلغت عينة الدراسة (278) قائداً تربوياً تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة

قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة لقياس متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الثانوية من وجهة نظر القادة التربويين بمدينة تبوك، وقد تم إعداد فقرات الاستبانة من خلال الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، وبعض الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع، وقد تم تقسيم الاستبانة إلى عدة محاور:

المحور الأول: ويضم المعلومات الشخصية وهي:

1/ الجنس. 2/ المؤهل العلمي. 3/ المركز الوظيفي. 4/ الخبرة الإدارية.

المحور الثاني: ويضم الفقرات التي تقيس مستوى متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الثانوية من وجهة نظر القادة التربويين وعددها (30) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي:

* مجال متطلبات الثقافة التنظيمية (8 فقرات).

* مجال متطلبات الهيكل التنظيمي (8 فقرات).

* مجال متطلبات القيادة والإدارة (7 فقرات).

* مجال متطلبات تكنولوجيا المعلومات (7 فقرات).

وقد استخدم الباحثان مقياس ليكرت الخماسي، حيث تكون المقياس من عبارات تعبر عن مستوى متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الثانوية، وذلك باختيار واحدة من خمس إجابات تعبر عن مستوى الموافقة عن كل عبارة على النحو التالي:

1/ مرتفعة جداً، وأعطيت (5 درجات).

2/ مرتفعة، وأعطيت (4 درجات).

3/ متوسطة، وأعطيت (3 درجات).

4/ منخفضة، وأعطيت (درجتان).

5/ منخفضة جداً، وأعطيت (مستوى واحدة).

صدق أداة الدراسة:

1/ الصدق الظاهري (صدق المحكمين): للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددهم (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وذلك بهدف معرفة درجة مناسبة ووضوح الفقرة. ودرجة الانتماء للمجال. كما طلب منهم إجراء التعديل المقترح لل فقرات غير المناسبة وتمثلت أبرز آراء المحكمين في الصياغة اللغوية لل فقرات، إضافة إلى غموض بعض الفقرات واستبدالها بفقرات تكون واضحة لأفراد عينة الدراسة، وقد تم الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم.

2/ صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة: تم التَحَقُّق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية، بعد إجراء تعديلات المحكمين على الاستبانة بصورتها الأولية، من خارج العينة المستهدفة، وعليه تم حساب معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمحورها أو مجالها.

الجدول(1): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة للمحور والمجال الذي تنتهي إليه الفقرة

متطلبات الهيكل التنظيمي		متطلبات الهيكل التنظيمي		متطلبات القيادة والإدارة		متطلبات تكنولوجيا المعلومات	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.72	1	**0.67	1	**0.66	1	**0.64
2	**0.65	2	**0.59	2	**0.63	2	**0.65
3	**0.77	3	**0.68	3	**0.71	3	**0.64
4	**0.69	4	**0.79	4	**0.64	4	**0.67
5	**0.67	5	**0.68	5	**0.79	5	**0.64
6	**0.64	6	**0.60	6	**0.75	6	**0.68
7	**0.61	7	**0.79	7	**0.65	7	**0.67
8	**0.58	8	**0.64				

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

ثبات الأداة: لغرض التحقق من ثبات أداة الدراسة، تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة من منطقة تبوك التعليمية حيث تكونت من (15) مشرفاً ومشرفةً ممن يمارسون مهنة الإشراف التربوي. وتم التحقق من ثبات أداة الدراسة عن طريق استخراج معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) والذي كانت قيمه في الجدول أدناه.

الجدول(2): قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

المجال	معامل الثبات
مجال متطلبات الثقافة التنظيمية	0.92
مجال متطلبات الهيكل التنظيمي	0.83
مجال متطلبات القيادة والإدارة	0.91
مجال متطلبات تكنولوجيا المعلومات	0.85
الكل	0.93

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

بعد أن تم التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة تم تطبيق أداة الدراسة، وقد تم الحرص أثناء عملية التطبيق الميداني للاستبانة بالإجابة عن ملحوظات واستفسارات أفراد عينة الدراسة، وتعريفهم بأهمية الدراسة والإجابة بكل موضوعية وصدق عن أدائها، وقد تم استرجاع الاستبانة بالطريقة نفسها التي وزعت بها حيث تم توزيع (300) استبانة استرجع منها (278) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي.

المعالجة الإحصائية

بعد جمع المعلومات والبيانات المطلوبة تمت المعالجة احصائياً وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والنفسية (SPSS)، تبعاً للأساليب الآتية:

* المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

* اختبار(ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق وفقاً لمتغير المركز الوظيفي.

* تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق وفقاً لمتغير الخبرة الإدارية.

عرض نتائج الدراسة

لفهم المدلولات الإحصائية للمتوسطات الحسابية الدالة على درجة توافر متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الثانوية من وجهة نظر القادة التربويين، تم الاعتماد على المعادلة الآتية: طول الفئة = (أعلى درجة - أقل درجة) / (المستويات، (5-1) / 5 = 0.80. وبذلك أصبحت معايير مفتاح التصحيح للمقياس على النحو التالي:

• من 1 إلى أقل من 1.80 تمثل درجة منخفضة جداً.

• من 1.80 إلى أقل من 2.60 تمثل درجة منخفضة.

• من 2.60 إلى أقل من 3.40 تمثل درجة متوسطة.

• من 3.40 إلى أقل من 4.20 تمثل درجة مرتفعة.

• من 4.20 إلى 5 تمثل درجة مرتفعة جداً.

ومن ثم تم عرض وترتيب النتائج الخاصة بأسئلة الدراسة وفقاً للمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: ما متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الثانوية من وجهة نظر القادة التربويين؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الثانوية، وذلك في كل مجالات الدراسة.

الجدول(3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الثانوية وفقاً للمجالات مرتبة تنازلياً

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	متطلبات الثقافة التنظيمية	3.71	0.60	مرتفع
2	متطلبات الهيكل التنظيمي	3.59	0.47	مرتفع
3	متطلبات القيادة الإدارية	3.38	0.40	متوسط
4	متطلبات تكنولوجيا المعلومات	3.05	0.27	متوسط
-	الكلي	3.40	0.30	متوسط

يبين الجدول(3) أنَّ المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الثانوية، وعلى المستوى الكلي جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي(3.40)، وانحراف معياري(0.30)، وعلى مستوى المجالات فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة ما بين(3.05- 3.71)، وجاء مجال متطلبات القيادة الإدارية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(3.71) وبدرجة موافقة مرتفعة، وفي المرتبة الثانية مجال متطلبات الثقافة التنظيمية بمتوسط حسابي(3.59) وبدرجة موافقة متوسطة، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال متطلبات تكنولوجيا المعلومات بمتوسط حسابي(3.38) وبدرجة موافقة متوسطة، واحتل مجال متطلبات الهيكل التنظيمي بالمرتبة الرابعة والأخيرة بين هذه المتطلبات بمتوسط حسابي(3.05) وبدرجة موافقة متوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى النهج الذي تتبعه وزارة التربية والتعليم القائم على المركزية في الإدارة، والذي لم تستطع التحرر منه على الرغم من المحاولات العديدة في اعتماد اللامركزية أسلوباً، وزيادة تفويض الصلاحيات الممنوحة للعاملين. إضافة إلى احتكار إدارة المعرفة في المستويات القيادية العليا. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدم وجود الوعي الكافي بأهمية تطبيق إدارة المعرفة في الأنشطة داخل المدارس الثانوية، وبهدف تحقيق أهدافها، الأمر الذي انعكس بشكل أو بآخر على الاهتمام بتوفير متطلباتها واستثمارها من قبل أصحاب القرار. فالمؤسسة التربوية التي تسعى إلى تحقيق متطلبات إدارة المعرفة يجب أن تهتم بغرس القيم وتكوين الاتجاهات من خلال ممارسات وتقاليد تشجع العاملين على تطوير أفكارهم وخبراتهم بما يحقق توافر هذه المتطلبات جاءت هذه النتيجة متفقة مع النتيجة التي توصل إليها(Lee,2010) في دراسته حيث أشار أنَّ هنالك العديد من أوجه القصور في إدارة المعرفة الحالية منها تصنيف المعرفة المحدود، ومحدودية تنوع المحتوى المعرفي والقيمي.

وفيما يلي عرض تفصيلي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الثانوية بمدينة تبوك لكل مجال وحده، وهي كالآتي:

مجال متطلبات الثقافة التنظيمية: للتعرف على استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمجال متطلبات الثقافة التنظيمية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى وتم ترتيبها ترتيباً تنازلياً.

الجدول(4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال متطلبات الثقافة التنظيمية مرتبة تنازلياً

م	نص الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
2	تعزيز فلسفة العمل الجماعي لتبادل الخبرات والأفكار بين العاملين	1	4.01	0.85	مرتفع
3	نشر القيم التي تشجع العاملين لإطلاق مبادراتهم الفردية والجماعية	2	3.96	0.98	مرتفع
1	تشجيع الإدارة العاملين على توليد الأفكار الابتكارية	3	3.87	0.89	مرتفع
4	توفير الوقت اللازم للعاملين لمشاركة وتطبيق المعرفة.	4	3.73	1.01	مرتفع
7	اعتماد معيار المشاركة بالمعرفة كأحد المرتكزات في تقييم العاملين	5	3.54	0.56	مرتفع
8	تهيئة بيئة تنظيمية تساعد وتدعم احتياجات الفرد المعنوية	6	3.50	0.62	مرتفع
6	تعزيز التقاليد والممارسات التي تشجع العاملين على تطوير افكارهم وخبراتهم ومهاراتهم	7	3.15	1.05	متوسط
5	الاعتراف بالأخطاء واكتشافها وتصويبها واعتبارها مصدر للتعلم.	8	2.97	0.77	متوسط
-	الكلية	-	3.59	0.47	مرتفع

يُظهر الجدول(4) أنَّ المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على متطلبات مجال الثقافة التنظيمية جاءت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ(3.59) وبانحراف معياري(0.47)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (2.97-4.01) وقد احتلت الفقرة(2) التي نصها تعزيز فلسفة العمل الجماعي لتبادل الخبرات والأفكار بين العاملين"المرتبة الأولى بين فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي بلغ(4.01) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة(5) التي نصها الاعتراف بالأخطاء واكتشافها وتصويبها واعتبارها مصدر للتعلم في المرتبة الأخيرة بين فقرات المجال، وبمتوسط حسابي بلغ(2.97) وهو يعكس درجة موافقة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى وضوح وتعزيز فلسفة العمل الجماعي لتبادل الخبرات والأفكار بين العاملين، وكذلك تشجيع الإدارة العاملين على توليد الأفكار الابتكارية، وأيضاً اعتماد معيار المشاركة بالمعرفة كأحد المرتكزات في تقييم العاملين، وتهيئة بيئة تنظيمية تساعد وتدعم احتياجات الفرد المعنوية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه اللحياني (2010) في دراسته حيث أشار إلى أن إدراك المعلمات والمديرين لكيفية تطبيق إدارة المعرفة جاء بدرجة عالية، كما أنَّ مستوى إدراك أفراد العينة لأهمية إدارة المعرفة، وأهمية توظيف عملياتها في الإدارة المدرسية جاء بدرجة مرتفعة.

مجال متطلبات الهيكل التنظيمي: للتعرف على استجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال متطلبات الهيكل التنظيمي تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى، وتم ترتيبها ترتيباً تنازلياً.

الجدول(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال متطلبات الهيكل التنظيمي مرتبة تنازلياً

م	نص الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
11	توفير هيكل تنظيمي يسهل عملية الدوران الوظيفي	1	4.05	0.87	مرتفع
16	وجود علاقة بين الرئيس والمرؤسين قائمة على التعاون والثقة.	2	3.80	0.69	مرتفع
14	تحقيق التوازن بين الصلاحيات والمسؤوليات الممنوحة للعاملين بالمدرسة.	3	3.46	0.56	متوسط
15	التحول من أنماط العمل الفردي إلى نمط العمل الجماعي في فرق عمل ذاتية	4	3.44	0.50	متوسط
13	تقليل المستويات الهرمية أو الإشرافية لتيح التقارب بين المستويات التنظيمية.	5	3.40	1.02	متوسط
10	اللامركزية في العمل والتي تتيح فرصة تقاسم المعرفة بين العاملين.	6	3.26	1.08	متوسط
12	توفير هيكل تنظيمي يسمح بتدفق المعارف والمعلومات في كل الاتجاهات	7	3.18	1.02	متوسط
9	تصميم هيكل تنظيمي يسمح باستيعاب متغيرات البيئة الداخلية والخارجية	8	3.04	0.92	متوسط
	الكلية		3.05	0.27	متوسط

يبين الجدول(5) أنَّ المتوسط الحسابي الكلي لمجال متطلبات الهيكل التنظيمي جاء بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي(3.05) وبانحراف معياري(0.27)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال ما بين(3.04-4.05)، اذ احتلت الفقرة(11) التي نصها توفير هيكل تنظيمي يسهل عملية الدوران الوظيفي "المرتبة الأولى بين فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي(4.05) وبمستوى موافقة مرتفع، في حين جاءت الفقرة(9) التي نصها تصميم هيكل تنظيمي مرن يسمح باستيعاب متغيرات البيئة الداخلية والخارجية في المرتبة الأخيرة بين فقرات المجال، وبمتوسط حسابي(3.04) وهو يعكس مستوى موافقة متوسط.

ويمكن أنَّ تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة تصميم الهيكل التنظيمي داخل المدارس الثانوية والذي لا يتصف بالمرونة أو بالسماح باستيعاب المتغيرات سواء كانت الداخلية أم الخارجية. كما يمكن أنَّ تعزى هذه النتيجة إلى المركزية في اتخاذ القرارات وعدم وجود صلاحيات تفويض كافية ممنوحة للعاملين بالمدارس الثانوية والتي انعكست على عدم إشراك العاملين في عملية اتخاذ القرار ومواجهة الأزمات وأداء بعض الأدوار القيادية، مع عدم وجود علاقة بين الرئيس والمرؤسين قائمة على التعاون

والثقة مما يثبط من وجود بيئة ابداعية داخل المدرسة. كما أن تعقيد المستويات الهرمية في الهيكل التنظيمي لإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية يعد عائقاً في ايصال مشاكل العمل اليومية بسهولة وطرح المقترحات للقيادة، وصناع القرار. كما أن الهيكل التنظيمي الحالي لا يسمح بتدفق المعلومات في كل الاتجاهات وهو ما اكدته استجابة أفراد العينة على الفقرة الممثلة بتوفير هيكل تنظيمي يسمح بتدفق المعارف والمعلومات في كل الاتجاهات وحصولها على المراتب الاخيرة بين فقرات هذا المجال. فالهياكل التنظيمية التي تتسم بالمرونة والبعد عن الاطار الهرمي الجامد، والتي يتم فيها الاتصال من أسفل إلى أعلى والهياكل المسطحة تتسم بإمكانية كبيرة لتشارك المعرفة بين العاملين من خلال فرق العمل تشجع على التشارك في المعرفة داخل المنظمة وهو ما يفتقر اليه الهيكل التنظيمي لإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية والذي انعكس على توافر مثل هذا المتطلب لإدارة المعرفة من وجهة نظر القادة التربويين وجاءت هذه النتيجة متفقة مع النتيجة التي توصل إليها الغامدي (2008) في دراسته حيث أشار إلى أن درجة أهمية إدارة عمليات المعرفة لتطوير أساليب الإدارة التعليمية لدى مستويات الإدارة التعليمية للبنات حظيت باهتمام ضعيف. وكذلك إتفقت هذه النتيجة متفقة مع النتيجة التي توصل إليها جليكمأن (Glickman, 2004)، في دراسته.

مجال متطلبات القيادة والإدارة: للتعرف على استجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال متطلبات القيادة والإدارة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى وتم ترتيبها ترتيباً تنازلياً.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال متطلبات القيادة والإدارة مرتبة تنازلياً

م	نص الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
19	توفير فرص التعلم والتطوير المستمر للعاملين.	1	4.49	0.46	مرتفع
20	التركيز على انجاز المهام والأعمال بروح الفريق والعمل الجماعي.	2	4.12	0.79	مرتفع
22	القدرة على التأثير بالمرؤوسين.	3	4.10	0.64	مرتفع
23	امتلاك المعلومات والسيطرة على توزيعها فيما يتعلق بالخطط المستقبلية.	4	3.95	0.85	مرتفع
18	رفع مستوى التفاعل الإداري بين القادة والعاملين.	5	3.84	1.31	مرتفع
17	تشجيع العاملين على تقديم افكارهم ومقترحاتهم.	6	2.95	1.39	متوسط
21	مشاركة العاملين في صنع القرار في كافة المستويات التنظيمية.	7	2.52	1.25	متوسط
	الكلي		3.71	0.60	مرتفع

يوضح الجدول (6) أنَّ المتوسط الكلي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على متطلبات القيادة والإدارة جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (3.71) وبانحراف معياري (0.60)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (2.52-4.49) إذ احتلت الفقرة (19) التي نصها توفير فرص التعلم والتطوير المستمر للعاملين "المرتبة الأولى بين فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي (4.49) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (21) التي نصها مشاركة العاملين في صنع القرار في كافة المستويات التنظيمية في المرتبة الأخيرة بين فقرات المجال، وبمتوسط حسابي بلغ (2.52) وبدرجة موافقة متوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى توافر فرص التعلم والتطوير بمجال القيادة والإدارة من خلال كافة الوسائل سواء كانت دورات تدريبية أو ندوات أو ورش عمل، مما يجعل العاملين في اكتساب دائم للمعارف الجديدة وبالتالي مشاركة زملائهم في تلك المعارف وتطبيقها في أعمالهم اليومية، فتوافر الأسلوب القيادي القائم على منح الصلاحيات والعدالة والحوافز بين العاملين ومشاركة العاملين في صناعة واتخاذ القرار، من أهم المتطلبات التنظيمية التي تنعكس إيجاباً على مستوى أداء المؤسسات التربوية وعلى وجه الخصوص في تطبيقها لإدارة المعرفة، فتمكين العاملين وجعلهم يمتلكون عملهم، وأن يعمل كل منهم بوصفه قائد ذاتي لعمله هي من الأنماط القيادية التي تدعم تطبيق إدارة المعرفة، وتعزز هذه النتيجة حصول الفقرات المتعلقة بـ "توفير فرص التعلم والتطوير المستمر للعاملين، والتركيز على انجاز المهام والأعمال بروح الفريق والعمل الجماعي، رفع مستوى التفاعل الإداري بين القادة والعاملين" على درجة موافقة مرتفعة من وجهة نظر القادة التربويين. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه تيم (2011) في دراسته حيث أشار إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة المعرفة على المستوى الكلي ومستوى الأبعاد جاءت بدرجة مرتفعة محتلاً مجال التنفيذ والمتابعة، ومجال التنظيم، ومجال التقويم، ومجال التخطيط.

مجال متطلبات تكنولوجيا المعلومات: للتعرف على استجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال متطلبات تكنولوجيا المعلومات تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى وتم ترتيبها ترتيباً تنازلياً.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال متطلبات تكنولوجيا المعلومات مرتبة تنازلياً

م	نص الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
26	تعميم خدمة الاتصال بالإنترنت لجميع العاملين بكافة المستويات	1	3.91	0.43	مرتفع
27	توفير منتديات الكترونية متخصصة تساهم في تثقيق وتبادل المعرفة	2	3.87	0.67	مرتفع
29	توفير اساليب الكترونية تساعد في عقد اللقاءات والاجتماعات ونقل التجارب عن بعد	3	3.85	0.70	مرتفع
25	توفير شبكة معلومات داخلية للوصول إلى قواعد البيانات	4	3.61	0.55	متوسط
30	توفير موقع خاص للمدرسة على الإنترنت متاح للجميع كل حسب حاجته	5	3.35	0.80	متوسط

24	تجهيز المدرسة بنظم قواعد البيانات .	6	2.69	0.91	متوسط
28	وجود رابط إلكتروني لكل مدرسة ضمن موقع إدارة التعليم يمكن من خلاله إبراز الانجازات الخاصة بالمدرسة	7	2.45	0.93	متوسط
-	الكلية	-	3.38	0.40	متوسط

يبين الجدول (7) أنَّ المتوسط الحسابي الكلي لمجال متطلبات تكنولوجيا المعلومات جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.38) وبانحراف معياري (0.40)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المجال ما بين (2.45-3.91) وقد احتلت الفقرة (26) التي نصها "تعميم خدمة الاتصال بالإنترنت لجميع العاملين بكافة المستويات" المرتبة الأولى بين فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي بلغ (3.91) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (28) التي نصها وجود رابط إلكتروني لكل مدرسة ضمن موقع إدارة التعليم يمكن من خلاله إبراز الانجازات الخاصة بالمدرسة في المرتبة الأخيرة بين فقرات المجال، وبمتوسط حسابي بلغ (2.45) وبدرجة متوسطة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى وضوح أهمية التفاعل الإداري بين العاملين ومدى تأثيره على إدارة المعرفة، حيث أنَّ زيادة فعالية الاتصالات بين العاملين والقيادة تدفع العاملين للمبادرة بإيصال مشكلات العمل وإيصال التغذية الراجعة للعاملين عن نتائج أعمالهم. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع النتيجة التي توصل إليها نيوتن (Newten, 2003) في دراسته، حيث أشار إلى أنه توجد فروق في قواعد المعلومات المستخدمة بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، وتظهر هذه الفروق في إدارة المعارف وتقنية المعرفة والنشاطات المستخدمة في الابداع، كما بينت النتائج أنَّ جميع أعضاء الفريق كانوا يتفاعلون بشكل مستمر من خلال تشكيلات الانتقال المعرفي، وكذلك كانوا متفاعلين في عملية نقل المعلومات والمعارف حول إجراءات إدارة المعرفة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: هل هنالك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في تقديرات القادة التربويين لمتطلبات تطبيق إدارة المعرفة باختلاف المتغيرات (المركز الوظيفي، والخبرة الإدارية)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم فحص الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة من القادة التربويين لمتطلبات تطبيق إدارة المعرفة وفقاً لمتغير الدراسة والمتمثلة في:

أ/ المركز الوظيفي: للكشف عن الفروق وفقاً لمتغير المركز الوظيفي تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة.

الجدول (8): اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمتطلبات تطبيق إدارة المعرفة وفقاً لمتغير المركز الوظيفي

المجال	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
متطلبات الثقافة التنظيمية	مدير مدرسة	3.57	0.40	276	0.347	0.729
	مشرف تربوي	3.60	0.48			
متطلبات الهيكل التنظيمي	مدير مدرسة	2.97	0.21	276	2.27	0.023
	مشرف تربوي	3.07	0.28			
متطلبات القيادة والإدارة	مدير مدرسة	3.59	0.86	276	0.147	0.142
	مشرف تربوي	3.73	0.53			
متطلبات تكنولوجيا المعلومات	مدير مدرسة	3.39	0.27	276	0.299	0.765
	مشرف تربوي	3.37	0.42			
الكلي	مدير مدرسة	3.37	0.26	276	0.129	0.198
	مشرف تربوي	3.44	0.30			

دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)

تشير البيانات الواردة في الجدول 8 وعلى المستوى الكلي لمتطلبات تطبيق إدارة المعرفة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ في تقديرات القادة التربويين تعزى لمتغير المركز الوظيفي. أمّا على مستوى المجالات فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات القادة التربويين لمتطلب الهيكل التنظيمي يعزى لمتغير المركز الوظيفي وعند الرجوع إلى المتوسطات الحسابية يظهر أنّ متوسط تقديرات مديري المدارس (2.97) ومتوسط تقديرات المشرفين التربويين (3.07) مما يشير إلى أنّ الفروق لصالح فئة المشرفين التربويين. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ المشرفين التربويين هم الأكثر اطلاعاً على الجوانب الإدارية المتعلقة بالهيكل التنظيمي والأكثر تواصلًا مع الفئات المختلفة من الوظائف

في الهيكل التنظيمي بحكم طبيعة عملهم ذو الطبيعة الفنية والإدارية في الوقت نفسه الأمر الذي جعلهم أكثر استشعاراً لمتطلب الهيكل التنظيمي مقارنة بمديري المدارس الثانوية.

كما يمكن أن يعزى ذلك إلى أنَّ القادة التربويين مديرون ومشرفون تربويين متحمسون لإدارة المعرفة باعتبارها تتسم بالحدثة وهم يدركون أنَّ إدارة المعرفة وما يرتبط بها من مهارات ومتطلبات تعتبر أساسية لا بد من توافرها وربما يعتقد القادة التربويين بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية وخبراتهم الإدارية أهمية توافر متطلبات تطبيق إدارة المعرفة وما تتضمنه من تكنولوجيا في انجاح إدارة المديرين لمدارسهم الثانوية.

الجدول(9): نتائج اختبار شافية للمقارنات البعدية للكشف عن الفروق في متطلبات الثقافة التنظيمية وفقاً لمتغير الخبرة الإدارية

المتوسط الحسابي	المجموعات	الفروق		
		أقل من خمس سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
3.53	أقل من خمس سنوات	-	0.01	-0.16*
3.52	من 5-10 سنوات	-0.01	-	-0.17*
3.69	أكثر من 10 سنوات	0.16*	0.17*	-

تُظهر النتائج الواردة بالجدول 9 أنَّ الفروق كانت دالة إحصائياً بين تقديرات القادة التربويين لمتطلبات الثقافة التنظيمية ممن هم من ذوي الخبرة الأطول (أكثر من 10 سنوات)، وممن هم من ذوي الخبرة القصيرة والمتوسطة (أقل من 5 سنوات، ومن 5-10 سنوات) ولصالح أصحاب الخبرة الطويلة (أكثر من 10 سنوات)، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً بين تقديرات ممن هم من ذوي الخبرة أقل من (5) سنوات وأصحاب الخبرة من (5-10). كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات القادة التربويين لمتطلب الثقافة التنظيمية يعزى لمتغير الخبرة الإدارية ولصالح أصحاب الخبرة الأطول. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنَّ الثقافة التنظيمية هي من المتطلبات التي تنمو مع الوقت وترتبط ارتباطاً مباشراً بالأفراد فكلما طالت خبراتهم الإدارية زادت فرصهم في التعرض لعناصر الثقافة التنظيمية وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (الليحاني، 2010).

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة

* أن متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الثانوية، وعلى المستوى الكلي جاءت بدرجة متوسط بمتوسط حسابي (3.42)، وانحراف معياري (0.30)، وربما يرجع هذا إلى النهج الذي تتبعه وزارة التربية والتعليم القائم على المركزية في الإدارة، والذي لم تستطيع التحرر منه على الرغم من المحاولات العديدة في اعتماد اللامركزية أسلوباً، وزيادة تفويض الصلاحيات الممنوحة للعاملين.

* إن مجال متطلبات الهيكل التنظيمي جاء بمستوى متوسطة، وربما يرجع هذا إلى طبيعة تصميم الهيكل التنظيمي داخل المدارس الثانوية والذي لا يتصف بالمرونة أو بالسماح باستيعاب المتغيرات سواء كانت الداخلية أم الخارجية.

* إن مجال متطلبات مجال الثقافة التنظيمية جاءت بدرجة مرتفعة، وربما يرجع هذا إلى وضوح وتعزيز فلسفة العمل الجماعي لتبادل الخبرات والأفكار بين العاملين، وكذلك تشجع الإدارة العاملين على توليد الأفكار الابتكارية، وأيضاً اعتماد معيار المشاركة بالمعرفة كأحد المرتكزات في تقييم العاملين، وهيئة بيئة تنظيمية تساعد وتدعم احتياجات الفرد المعنوية.

* إن مجال متطلبات القيادة والإدارة جاء بدرجة مرتفعة، وربما يرجع هذا إلى توافر فرص التعلم والتطوير بمجال القيادة والإدارة من خلال كافة الوسائل سواء كانت دورات تدريبية أو ندوات أو ورش عمل، مما يجعل العاملين في اكتساب دائم للمعارف الجديدة وبالتالي مشاركة زملائهم في تلك المعارف وتطبيقها في أعمالهم اليومية، فتوافر الأسلوب القيادي القائم على منح الصلاحيات والعدالة والحوافز بين العاملين ومشاركة العاملين في صناعة واتخاذ القرار.

* إن مجال متطلبات تكنولوجيا المعلومات جاء بدرجة متوسطة، وربما يرجع هذا إلى وضوح أهمية التفاعل الإداري بين العاملين ومدى تأثيره على إدارة المعرفة، حيث أن زيادة فعالية الاتصالات بين العاملين والقيادة تدفع العاملين للمبادرة بإيصال مشكلات العمل وإيصال التغذية الراجعة للعاملين عن نتائج أعمالهم.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في تقديرات القادة التربويين تعزى لمتطلبات إدارة المعرفة تعزى لمتغير المركز الوظيفي.

* توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في تقديرات القادة التربويين لمتطلب الثقافة التنظيمية يعزى لمتغير الخبرة الإدارية ولصالح أصحاب الخبرة الأطول. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الثقافة التنظيمية هي من المتطلبات التي تنمو مع الوقت وترتبط ارتباطاً مباشراً بالأفراد فكلما طالت خبراتهم الإدارية زادت فرصهم في التعرض لعناصر الثقافة التنظيمية.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

- 1/ أن تبدأ وزارة التربية والتعليم بوضع استراتيجية مناسبة لتطبيق إدارة المعرفة في المدارس الثانوية وبما يتفق مع تطلعاتها.
- 2/ العمل على تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الحكومية.
- 3/ العمل على تعزيز متطلبات تطبيق إدارة المعرفة والمتمثلة بـ (متطلبات الثقافة التنظيمية، متطلبات الهيكل التنظيمي، متطلبات تكنولوجيا المعلومات) داخل المدارس الثانوية والسعي نحو تحقيقها.

المصادر والمراجع

أ/ المراجع العربية

- 1/ حمود، خضير. (2010). منظمة المعرفة. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 2/ العمري، سعيد. (2003). المتطلبات الإدارية والأمنية لتطبيق الإدارة الإلكترونية. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم.

- 3/ العتيبي، ياسر.(2007). إدارة المعرفة وإمكانية تطبيقها في الجامعات السعودية: رسالة دكتوراه، مكة، جامعة أم القرى.
- 4/ الكبيسي، صلاح الدين.(2005). إدارة المعرفة. القاهرة: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- 5/ الملكاوي، إبراهيم الخلوف.(2007). إدارة المعرفة "الممارسات والمفاهيم. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- 6/ العلي، عبد الستار.(2009). المدخل إلى إدارة المعرفة. عمان: دار المسيرة.
- 7/ الزبادات، محمد عواد.(2008). اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 8/ ياسين، سعد والرفاعي، غالب.(2004). دور إدارة المعرفة في تقليل مخاطر الائتمان، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع، جامعة الزيتونة، عمان.
- 9/ المغربي، عبد الفتاح.(2002). نظم المعلومات الإدارية. القاهرة: المكتبة العصرية للطباعة والتوزيع.
- 10/ Karl, S. (2010). The new organization wealth : managing and measuring knowledge-based Assets, San Francisco : Berrett Koehler.
- 11/ Ackerman, M. (2000). The intellectual challenge : The gap between social and technical feasibility, Human Computer Interaction,15(2).
- 12/ شنودة، إميل.(2010). تربية المعرفة: تربية عقل الأمة للمعرفة. المنصورة: المكتبة العصرية.
- 13/ طالب، علاء والجناحي، أميرة.(2009). إدارة المعرفة. عمان: دار صفاء.
- 14/ الزيات(2008) مرجع سابق.
- 15/ الكبيسي، عامر.(2004). إدارة المعرفة وتطوير المنظمات. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.
- 16/ Balogum, J. & Hailey, V.P (2004): "Exploring Strategic Chang Harlow" Prentice Hall, England.
- 17/ Petrides, Lisa A. & Nodine Thad R. (2003). Knowledge Management in Education : Defining the Landscape. The Institute of Knowledge Management in Education, CA, USA.
- 18/ حجازي، هيثم.(2005). إدارة المعرفة : مدخل تطبيقي. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.
- 19/ الكبيسي(2004) مرجع سابق.
- 20/ LEE, Chi-Lung (2010). A Process-Based Knowledge Management System for Schools : a case study in Taiwan the Turkish Online Journal of Educational Technology. October. V 9. Issue 4. Pp10-21.
- 21/ Coakes, E. (2003). Knowledge management : current issues and challenges, U.S.A, Idea Group publishing. P74.

- 22/ Thierrauf, Rebert. (2003). Knowledge management systems for business, (Westport : Quorum Books).
- 23/ الضويحي، فهد بن عبدالله. (2009). إدارة المعرفة في المكتبات ومراكز المعلومات: النظرية والتطبيق (Cybrarians Journal)، 20(12)، ص 185-2113.
- 24/ Rastogi P. (2000). "Knowledge management and intellectual capital: The new virtuous reality of competitiveness", Human System Management, 19(1), 15.
- 25/ Davenport, (1999). "Information Ecology, Mastering the Information and Knowledge Environment", Oxford University press, N.Y.
- 26/ الليحاني، مريم. (2010). إدارة المعرفة مدخل لتطوير الإدارة المدرسية في المرحلة الثانوية للبنات من وجهة نظر المديرات والمعلمات بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
- 27/ المحجوب، بسمان. (2004). عمليات إدارة المعرفة مدخل للتحويل إلى جامعة رقمية. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الرابع حول إدارة المعرفة في العالم العربي. الأردن، المنعقد خلال الفترة من 26 إلى 28 نيسان.
- 28/ تيم، حسن. (2011). درجة ممارسة إدارة المعرفة عند مديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية جنين من وجهة نظرهم، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات-فلسطين، 24، (2)، 164-204.
- 29/ الحياي (2010) مرجع سابق.
- 30/ مرجع (Lee, 2010) سابق.
- 31/ الغامدي، نوال. (2008). إدارة المعرفة كمدخل لتطوير الإدارة التعليمية للبنات بمحافظة جدة. رسالة ماجستير، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
- 32/ Glickman, Victor.B. (2004). What Counts : Education Knowledge Management Practices, Ph.D. Thesis, The University of British Columbia Vancouver. P203.
- 33/ Newton, paul. (2003). Knowledge Management in school Boards, PH.D. Thesis, The University of Saskatchewan, Saskatoon.



الحاج عبد الملك كريم أمر الله (حمكا) أديبا

د.رجا فبريان/جامعة رياو الإسلامية، إندونيسيا

151

Abstract:

This research aims at introducing the famous Malay Indonesian writer (Hamka) to the world, highlighting his personality, his contribution, his interest in Islamic Malay literature, and his communication and impact on Arab and Islamic literature. Hamka's fame is not limited to Indonesia, but to all parts of the Malay world. He is a well known religious scholar and was the head of the Council of Ulama of Indonesia. He is a remarkable writer and novelist whose style is outstanding. His style has earned a reputation among writers in Indonesia and in the Malay archipelago in general. It was many studies written about Hamka in Indonesian or Malay, and rarely found the studies in Arabic, although it is very important to identify this unique personality to the Arabs and speakers in Arabic, this research is doing this task complementing the above, asking the Almighty to benefit everyone. The researcher used the descriptive method to collect and analyze the data. The results of the research show that Hamka has significant contributions to the Islamic Malay literature. He was one of the most prominent figures of Islamic writers who work in literature to spread Islam and its teachings.

Keywords: Hamka, personality, literature

ملخص :

يهدف هذا البحث إلى تعريف بالعالم الأديب الملايوي الإندونيسي المشهور (حمكا) وإبراز شخصيته ومساهمته ومدى اهتمامه بالأدب الملايوي الإسلامي، والتعريف باتصاله وتأثره بالأدب العربي الإسلامي. إن شهرة حمكا لم تقتصر على صعيد إندونيسيا فقط بل في كل أقطار العالم الملايوي. فهو عالم ديني معروف وكان رئيسا لمجلس العلماء بإندونيسيا. وهو أديب وروائي بارع له أسلوبه المتميز، ولقد احتل بأسلوبه هذا مكانة مرموقة بين الأدباء في إندونيسيا خاصة وفي أرخبيل الملايو عامة. ولقد كتبت الكتابات الكثيرة عن حمكا بالإندونيسية أو الملايوية، وقلما نجد الكتابات عنه بالعربية رغم أنها مهمة جدا لتعريف هذه الشخصية الفريدة إلى العرب والناطقين بالعربية، فيقوم هذا البحث بهذه المهمة مكملًا لما سبق، سائلًا المولى الكريم أن يستفيد منه الجميع. واستخدم الباحث المنهج الوصفي لجمع البيانات وتحليله، وبتين من نتائج البحث أن حمكا له مساهمات كبيرة في الأدب الملايوي الإسلامي، وكان من أعلام الأدباء الإسلاميين الذين يشتغلون الأدب لنشر الإسلام وتعاليمه، وكان له الاتصال والتأثر القوي بالأدب العربي وثقافته.

الكلمات المفتاحية: حمكا، شخصية، الأدب.

المبحث الأول: تعريف بشخصية حمكا

1. اسمه ومولده ونسبه وأسرته

هو عبد المالك بن عبد الكريم بن محمد أمر الله المعروف بـحمكا. فكلية حمكا اختصار من اسمه الكامل وهو باللاتينية هكذا: (HAMKA)، (H) مأخوذة من الحاج، و(A) مأخوذة من عبد، و(M) مأخوذة من كلمة الملك، و(K) مأخوذة من الكريم، و(A) مأخوذة من أمر الله.

ولد عشية يوم الأحد 16 فبراير 1908 م الموافق 13 محرم 1326 هـ في قرية سوي باتنج (Sungai Batang) بلدة ماننجاو (Maninjau) سومطري الغربية إندونيسيا.⁽¹⁾

والده الحاج عبد الكريم من العلماء العاملين المصلحين المشهورين، وهو ابن محمد أمر الله شيخ من شيوخ الطريقة النقشبندية. تعلم عبد الكريم في مكة على يد الشيخ أحمد خطيب السومطري الذي كان إماما ومعلما في المسجد الحرام. رجع إلى بلده سنة 1906 م وحمل فكرة تجديد الإسلام وبدأ ينشرها في بلده، فحارب البدع والخرفات المنتشرة في تلك الآونة وأعلن اعتراضه على بعض أعمال المتصوفة، منها الرابطة وهي إحضار الأستاذ في الذاكرة عند الشروع في السلوك، وأبدى آراءه المخالفة في المسائل الدينية الأخرى. وفي سنة 1918 م أقام معهدا إسلاميا، سماه: "سومطرة طوالب" (Sumatra Tawalib)⁽²⁾، فجاء إليه الطلاب الكثيرون من شتى بقاع البلاد ليتعلموا على يديه، وكان من ضمن طلاب المعهد ابنه: عبد الملك حمكا. وفي

(1) HAMKA. (1982). Kenang-Kenangan Hidup. Kuala Lumpur: Pustaka Antara. hlm. 5.

(2) Rusydi HAMKA. (1983). Pribadi dan Martabat Buya Prof. DR. HAMKA. Jakarta: Pustaka Panjimas. hlm. 1.

سنة 1941 م قامت حكومة الاحتلال الهولندية بنفيه إلى سوكابومي بسبب فتواه التي حسبتها الحكومة مخلة بالاستقرار وسلامة العامة. ثم توفي في 21 يونيو 1945 م قبل شهرين من استقلال إندونيسيا.⁽¹⁾

والدته سيتي صافية (Siti Safiyah) بنت غيلنجنج (Gelanggang) الملقب بباغندو نان باتواه (Bagindo Nan Batuah)،⁽²⁾ قبل الزواج بها، كان أبوه قد تزوج بأختها الشقيقة، إلا أنها توفيت في مكة وأنجب منها ولدا واحدا.⁽³⁾

وكان جده غيلنجنج معلّم الرقص، والغناء، والدفاع عن النفس. ولقد سمع منه حمكا الطفل كثيرا من الأشعار والقصص والحكم ذات المعاني العميقة والدروس المفيدة،⁽⁴⁾ فحفظ منها ما يثري أفكاره وروافده الثقافية ويبني ذوقه الأدبي. وكان جده يقص له قصصا قبل نومه حتى إذا استغرق في النوم امتلأ ذهنه بألوان الخيال وعاش في جو من الشخصيات الخيالية الموجودة في القصة.⁽⁵⁾

وكان أحواله شخصيات ذات شأن وتأثير في المجتمع،⁽⁶⁾ مجتمع مينانكابو الذي تسود فيه رئاسة الأخوال ودورهم في تنظيم شؤون الأسرة وأخذ قراراتها.

وكان جدّ أمه أنكو داتوك راجو إنده نن توو (Engku Datuk Rajo Endah Nan Tuo) حاكما لقبيلة تنجونج (tanjung)، وكان ملقبا لقباً موروثاً بداتوك إندومو (Datuk Indomo) الذي يعني محامي العادات، وهو اللقب الذي سيرته منه حمكا فيما بعد. مما ذكر، تبين لنا أن ثمة عددا من العوامل الوراثية قد لعبت دورها في تشكيل شخصية حمكا وهي النسيج المتميز في الجمع بين العلم والأدب الموروث من أسرتي الأبوين، وكان لذلك أثر في تشكيل شخصيته حتى أصبح فيما بعد عالما بارزا وأديبا شهيرا في نفس الوقت.

وفي الخامس من أبريل سنة 1929 م بعد رجوعه من الحج، زوجه أبوه بسيتي رحم وكان عمره 21 سنة وهي 15 سنة. أنجب منها عشرة أولاد. وفي سنة 1972 م توفيت هذه الزوجة فأحزنه ذلك حزنا شديدا. لقد كانت زوجة وفيّة وصالحة، ورافقتها في كل الأحوال: فرحها وحزنها، واقفة صابرة مؤنسة له، فما تزوج بعدها إلا بعد سنة ونصف من وفاتها، وتزوج بامرأة طيبة تدعى الحاجة سيتي خديجة. فعاش معها هي وأولاده إلى أن وافته المنية الساعة 10.41 صبيحة يوم الجمعة الرابع والعشرين من يوليو سنة 1981 م الموافق 22 رمضان 1401 هـ في مستشفى برتامينا بجاكرتا.

(1) Nasir Tamara, at al. (1984). HAMKA di Mata Hati Umat. Jakarta: Sinar Harapan. hlm. 51.

(2) ibid.

(3) HAMKA. (1982). Kenang-Kenangan Hidup. Op.cit. hlm. 2.

(4) Nasir Tamara, , at al. (1984). HAMKA di Mata Hati Umat. Op.cit. hlm. 51.

(5) HAMKA. (1982). Kenang-Kenangan Hidup. Op.cit. hlm. 10.

(6) ibid. hlm. 1.

2. صفاته

كان حمكا رجلا مخلصا، طيب القلب، بسيطاً في الحياة، رحيماً بالناس يفرح بفرحهم ويحزن بحزنهم ويبيكي لبكائهم، لطيفاً في المعاملة، قادراً على إنشاء العلاقات مع كل الطبقات، مصاحباً وناصحاً للشباب، حريصاً على المصلحة، محباً للقراءة، شغوفاً بطلب العلم، رَحَلاً، صريحاً عما تختلج به نفسه وينبض به قلبه، صادقاً في قوله، شجاعاً في قول الحق لا يخاف فيه لومة لائم. إنه رجل ظريف، حادّ الذهن، سريع البديهة، راوية، قوي الحافظة، واسع الدراية بالتاريخ، وملم بأشتات العلوم والمعرفة، مُكثِّر في الكتابة خاصة في الأدب والتاريخ والفلسفة.

جاذبيته في الكلام مثل جاذبيته في الكتابة. فهو خطيب فصيح اللسان تام البيان، وهو كذلك كاتب موهوب مؤثر في القلوب. وكان من أهل القرآن حيث كان يختمه خمس مرات في رمضان وثلاث مرات في غيره. قالت بنته عزيزة: "كان أبي إذا دخل عليه رمضان قرأ القرآن حتى يختمه خمس مرات، وأما في غير رمضان فيختمه ثلاث مرات في كل شهر".⁽¹⁾ وكان يجيد الدفاع عن النفس، وقد تتلمذ في سنه المبكر على كبار خبائه متنقلاً من قرية إلى قرية إلى جانب تعلمه الأساسي للعلوم الدينية.

وكان عفواً واسع الصدر يعفو عمن ظلمه ويسامح من جرّ قلبه. فلقد أدخله إلى السجن الرئيس الأول لإندونيسيا بتهمة كاذبة وأدلة مصطنعة، فذاق مرارة السجن قرابة سنتين اثنتين بريئاً طاهراً. فلما توفي سوكرنو وطلب منه أن يصلي عليه إماماً بوصية قالها سوكرنو قبل موته: "إذا وافتني المنية يوماً فاطلبوا من الشيخ حمكا أن يؤم الصلاة عليّ"، فاستجاب للطلب كأنه لم يحدث بينه وسوكرنو شيء.⁽²⁾

إن حمكا -كما كان يفعل النبي صلى الله عليه وسلم- مكرم للأيتام ومحِب ومؤنس لهم تبناهم وضمهم إلى بيته. وقد اعتنى بهم أحسن العناية كما اعتنى بأولاده العشرة. وتبنى الآخرين الكثيرين، ولقد سعى حمكا كل واحد منهم "الابن الواحد عشر" دلالة على أنه ابن غير العشرة الذين أنجبهم زوجته الطيبة سيّتي رحم.⁽³⁾

3. مسيرته العلمية

لم يتلق حمكا التعليم النظامي إلا في الصفين الأوليين من المدرسة الابتدائية فقط. وفي العاشرة من عمره، أسس أبوه معهداً سماه "سومطرة طوالب" فأصبح تلميذاً من تلامذته. تعلم فيه العلوم الدينية واللغة العربية، ومع ذلك لم يكمل دراسته فيه على حسب صفوفه السبعة، لقد درس فيه إلى الصف السادس فقط ثم أرسله أبوه إلى الشيخ إبراهيم موسى العالم المشهور في فرايبك (Parabek)،⁽⁴⁾ إحدى المناطق في سومطرة الغربية فتعلم على يده عدة شهور.

(1) Lihat: Irfan Hamka. (2010). Kisah-Kisah Abadi Bersama Ayahku Hamka. Jakarta: UHAMKA Press. hlm. 173.

(2) Ibid. hlm.193.

(3) Lihat: Rusydi HAMKA. (1983). Pribadi dan Martabat Buya Prof. DR. HAMKA. Op. Cit. hlm.107.

(4) http://id.wikipedia.org/wiki/Haji_Abdul_Malik_Karim_Amrullah.

إن المراحل الدراسية التي يمر بها الإنسان ليست مقياساً قاطعاً أو عاملاً واحداً في أن يكون المرء ناجحاً في حياته العلمية، ودليل ذلك هذا النموذج الذي نراه في شخصية حمكا. بعلومه وثقافته الغزيرة وخبراته الكثيرة، وتبوئه مكانة مرموقة عند الأكاديميين. لقد طلب منه التدريس في عدة جامعات داخل الدولة وخارجها وتولّى مناصب شتى في الحكومة والجمعيات.

4. ألقابه

- لقب بأديب الدموع لميله إلى الحزن وتناوله حياة البؤساء والأشقياء في مؤلفاته الأدبية.
- تقديراً لوفرة علومه وشخصيته الكبيرة لُقّب "بتوانكو شيخ" (Tuanku Syekh) الذي يعني حضرة الشيخ.
- في مجتمع عادات ميننج كابو لُقّب بداتوك إندومو (Datuk Indomo) الذي يعني محامي العادات.
- تقديراً لجهوده الكبيرة ومساهمته البالغة منحتة الحكومة الإندونيسية لقب "فعيران ويروغونو" (Pangeran Wiroguno).
- منحتة جامعة الأزهر الشريف بجمهورية مصر العربية الدكتوراه الفخرية سنة 1959م.
- منحتة جامعة مستوفو (Muestopo) لقب البرفسور سنة 1960م.
- منحتة الجامعة الوطنية الماليزية (UKM) الدكتوراه الفخرية سنة 1974م.
- منحتة الحكومة الإندونيسية لقب "البطل الوطني" (Pahlawan Nasional)، وقام بتقديمه الرئيس الإندونيسي الحالي سوسيلو بنبانج يودهويونو (Susilo Bambang Yudhoyono) إلى ورثة حمكا (ابنه عفيف حمكا) في المناسبة الخاصة بالمنعقدة في القصر الدولي بجاكرتا في الثامن من نوفمبر 2011م.

المبحث الثاني: العوامل المؤثرة في تشكيل شخصية حمكا

حمكا شخصية فريدة متعددة المواهب. فهو من أشهر علماء إندونيسيا، وقد عين أول رئيس لمجلس علماء إندونيسيا سنة 1977م. وهو أديب روائي ذو قلم مبدع وإنشاء إندونيسي رصين، وهو داعية شجاع وفيلسوف ثاقب الفكر وبعيد النظر. فالعوامل التي شكلت شخصيته كثيرة، بيد أنني سأتناول أهمها -من وجهة نظري- في هذا المبحث وهي:

1. طفولته

لم يذق حمكا في طفولته حلاوة السعادة والاهتمام الكافي من قبل أبويه. طُلب من أبيه الذهاب إلى مدينة فادنج (Padang) ليساعد صاحبه الحاج عبد الله صاحب مجلة المنير وليكون معلماً هناك، فلم ير الأب بداً من أن يترك حمكا الطفل عند جدته وجدّه في القرية وذهب هو وزوجته إلى فادنج. وكان عمر حمكا حينئذ أربع سنوات. لقد أحبه الجدّ والجدة حبا جما فأشبعوا حاجاته ووفيا رغباته وقدموا اهتمامهما البالغ في شؤون الحفيد المحبوب.⁽¹⁾

(1) Lihat: Hamka. (1982). Kenang-kenangan Hidup. Op. cit. Hlm. 4-5.

استمر ألم الفراق بينه وبين أبويه قرابة سنتين اثنتين، ثم رجع الأبوان إلى القرية ولقد مال حبه إلى الجدتين أكثر من حبه لهما.⁽¹⁾

أبوه عالم معروف لكنه لم يستطع أن يخلص نفسه من هيمنة العادات والتقاليد. التعدد، والنكاح والطلاق والعادات، مجد وفخر كان لابد أن يتمسك بهما كبار الشخصيات، في العادات كانت أم في الدين. وهكذا كان لأبيه ثلاث زوجات.⁽²⁾

الزواج في مجتمع العادات الميننج كبوي، ليس مجرد العلاقات بين الزوجين، وإنما هو العلاقات بين القبيلتين المختلفتين. حبك لزوجتك وحده لا يكفي في بناء الأسرة، فالأهم من ذلك هو هل أقرباؤك في القبيلة وإخوتك وأخواتك وحكام قبيلتك وأخوالك يحبون زوجتك؟ فحجم لها عنصر فاصل وحدّ قاطع في بقاء الأسرة أو فسخها.⁽³⁾

في هذا الجو الأسري التعددي عاش حمكا وإخوته، نال ما نال وذاق ما ذاق إلى أن جاء ذلك اليوم المحزن الذي فرضت القبيلة على أبيه طلاق أمه بسبب من أسباب العادات. قال له أبوه يومذاك: "تعال يا ابني مالك! لو طلقت أمك فألى من تذهب؟ من الذي تحب أن تكون معه؟" فما كان له من جواب إلا البكاء والدموع تنحدر من خديه انحدارا ولم ينطق ولو حرفا واحدا. إلى أين يذهب؟ كيف يعيش مع الأب من دون الأم أو مع الأم من دون الأب؟ تساقطت طموحاته تساقط أوراق الأشجار الجافة وفترت رغبته في الدراسة وضعف همّه في التعلّم.⁽⁴⁾ يا له من ولد مسكين شاهد هذا الفراق وذاق مرارة الحياة وهو طفل في الثانية عشرة من عمره. ذهب إلى بيت أبيه فلم يجد إلا بغضا وكراهية من زوجات أبيه وأسرته. وذهب إلى أمه فلم تهنا نفسه لأن أمه بعد أن بانّت عن أبيه قد تزوجت برجل آخر.

كان لأبيه من الأم المطلقة ثلاثة أولاد وبنت واحدة. سكن هو وأخوه في بيت أبيه ببادانج بانتجانج (Padang Panjang) وسكنت أخته وأخوه الآخر في بيت أمه. ولكن منذ تلك الحادثة المؤلمة لم يعد له صلة وثيقة بأبيه، صار وحيدا لا يجد ظلّلا يظلّه ولا ركنًا يستند إليه، انقطع أمله من الدنيا، فلا يكون في البيت إلا في أوقات الغداء، يغدو صباحا، وإذا أمسى تأكد من عدم وجود أبيه في البيت فرجع وبات فيه. وكان إذا اشتاق إلى أمه ذهب إليها ماشيا على الأقدام متحملا وعشاء الطريق من حرارة الشمس وبرودة المطر.⁽⁵⁾

لقد ظهر أثر طفولته المحزنة في كتاباته خاصة كتاباته الأدبية وهو ميله إلى الحزن واهتمامه بالبائسين المنكوبين والمساكين اليائسين واعتراضه على العادات السيئة في المجتمع ودعوته إلى الإصلاح وتغيير الوضع السيئ الفاسد.

(1)ibid. Hlm. 7-8.

(2)Hamka. (1982). Kenang-kenangan Hidup. Op. cit. Hlm. 33.

(3)ibid. hlm. 34.

(4)ibid. hlm. 36.

(5)ibid. hlm. 37.

2. تربيته

قلت من قبلُ إن حمكا طفلا كان في كفالة جديه وفي كنفهما. ولقد كان للجدّين هذين فضل كبير في حياته الشخصية؛ لأنهما كانا يربّيانه ويكفلانه ساعة لم يقدر أبوه وأمه أن يمنحاه حبا وحنانا يستحقه الولد الصغير مثله. وكان لجدّه خاصة دور مهم وأثر قوي في نموه الفكري الأدبي الوجداني، لأنه كان بالنسبة له منجم الأدب ومصدر الفن في بواكير حياته الصغيرة هذه، حيث تداعت وتزاحمت على مسامعه قصص وحكايات وأشعار جميلة ما جعلت عقله يتفتح وخياله يجتاز حدود بيئته وقريته الضيقة فينظر بعيدا إلى ألوان الحياة المتنوعة.

وكانت سنة ميلاده هي بداية السنوات التي نهضت فيها حركة التجديد التي رأسها أبوه الحاج عبد المالك أو المعروف بحاجي رسول. فشاهد المناظرات والخلافات حول المسائل الدينية بين أنصار حركة التجديد وأنصار الفهم القديم.⁽¹⁾

كان أبوه يتمنى كثيرا أن يكون عالما مثله، فعندما أسس معهد سومطرة طوالب، لم يشأ الأب في مواصلة دراسة ابنه الاعدادية، فأدخله في المعهد الذي أسسه وقام بتعليمه فيه بنفسه. يتعلّم الطلاب في هذا المعهد النحو والصرف والبلاغة والفقه وغيرها من العلوم مقسمين حسب الدرجات والفصول، وكان لابد للطلاب أن يحفظوا متون الكتب. وكان أصغر الطلاب عمرا حيث كان عمره حينئذ عشر سنوات، وأما زملاؤه فمنهم من هو في سن العشرين وما فوق. والجدير بالذكر هنا أن الكتب المقررة في هذا المعهد كلها بالعربية الخالصة وليس لها شكل ولا ضبط؛ فواجه الصعوبات في استيعاب المعلومات ولقي تعقيدات في فهم القواعد العربية المتشعبة. ولم يكن الأمر كذلك بالنسبة لزملائه الكبار الذين كانوا مدركين ومستوعبين لها تمام الاستيعاب إذ مروا بها في الكتاتيب قبل ذلك. لقد وصف لنا حمكا حاله آنذاك بقوله: "أجبر طفل صغير على أن يتلقى دروس الجامعة بغية أن يكون عالما بارزا في المستقبل"⁽²⁾ ولكن هذه الدروس الكثيرة لم تعجبه إلا درسا واحدا وهو العروض، فكان يحب الشعر ويستطيع أن يحفظه بسرعة.

والشيء الآخر الذي يحبه هو المكتبة؛ كان لأستاذه زين الدين لبي مكتبة تفتح للقراء وتضم المؤلفات الأدبية من منشورات بالي فستاك،⁽³⁾ جراف دي منتي كريستو (Graaf De Monte Cristo)، جريدة بنتانج هنديا (Bintang Hindia) وغيرها. فزارها كل مساء ليستأجر كتابا من كتبها، وكان الإيجار في ذلك الزمان يعد غاليا بحيث يؤجّر كل كتاب بخمسة سنتينات ولمدة يومين فقط. فبدأ يقتصد في شراء حاجاته وقام بآخار بعض النقود ليدفع به قيمة الإيجار. وبجانب آخر، كان يمر كثيرا أمام مطبعة باديز (Badezst) ليطلع على أعمال عمالها، ثم عرض عليهم المساعدة فوافقوا فأخذ يعينهم في شراء القهوة وتلفيف الأوراق ولصقها، وما زال على ذلك حتى طلب من صاحب المطبعة أن يأذن له بالاطلاع على بعض الكتب وقراءتها، فوافقه على ذلك لما رأى من حسن خدمته ومساعدته للمطبعة وعمّالها؛ فتعرف من خلالها بالكتب الكثيرة، والعجب أنه أتم كل يوم كتابا واحدا.

(1) Rusdi Hamka. (1983). Pribadi dan Martabat Buya HAMKA. Op. cit. hlm. 1.

(2) Lihat: HAMKA. (1974). Kenang-kenangan Hidup. Op. cit. hlm. 29-30

(3) بالي فوستكا أو دار الكتب هي مؤسسة نظمها حكومة الاحتلال الهولندية تولت نشر النصوص القديمة أو الأعمال الأدبية المترجمة وأعمال بعض الأدباء، فباعتمارها مؤسسة تنظمها حكومة الاحتلال الهولندية فهي تؤيدها وتعمل لمصلحتها.

وهكذا تردّد إليها يومياً من دون علم أبيه، إلى أن أدركه أبوه يوماً وهو يقرأ في رواية فقال له: "ماذا ستصبح غداً، عالماً أو روائياً؟". فوضع الكتاب حتى إذا غاب أبوه عن عينيه أخذ يقرأها ثانية.⁽¹⁾

وكان متشوقاً لسماع خطب العادات؛ فقد ذهب إلى أماكن تقام فيها مراسم العادات، بل ولم يكتف بهذا، فقد تتلمذ على أيدي أساتذة في العادات مثل داتوك سري بنداهرو ((Datuk Seri Bandaharo، و داتوك راجو إنده (Datuk Rajo Endah Tuo).⁽²⁾

وفي سنة 1924 م، ذهب إلى جاوا وكان عمره حينئذ 16 سنة. تعرف هناك برواد الحركة الإسلامية المعاصرة وهم: إتش. أو. إس. تجكرو أمينوتو (H.O.S Tjokroaminoto) رئيس عام حزب شَرِكْتْ إسلام، وكي باغوس هادي كوسومو (Kibagus Hadikusumo)، وأر. إم. سويريو فرانتو (R.M. Soerjopranoto)، والحاج فخر الدين (Haji Fakhruddin)، ومنهم تعلّم السياسة الإسلامية. وكانوا يعقدون الدورات عن الحركة في مبنى عبيدي درمو فاكوالم بيوغياكرتا.

وبعد أن قضى فترة في يوغياكرتا، ذهب إلى فكالوعان جاوا الشرقية ليلتقي مع أستاذه وزوج أخته أ. أر. سوتان منصور (A. R.) Sutan mansur الذي كان رئيساً للجمعية المحمدية⁽³⁾ فرع فكالوعان. بقي هناك ستة أشهر يصاحب أستاذه لينال منه حظه من التربية والعلوم، وفعلًا لقد أحسن الأستاذ إليه تربية وتعلّماً. ثم عاد إلى فاندنج فانجنج سنة 1925 م واشترك في تأسيس تبليغ المحمدية في بيت أبيه بغاتان فاندنج فانجنج.⁽⁴⁾

وفي سنة 1927 م، سافر إلى مكة وكان عمره 19 سنة. مكث هناك ستة أشهر وشغل أوقاته بطلب العلم والعمل إلى أن رجع إلى البلد.⁽⁵⁾

3. رحلاته وأسفاره

من العوامل المؤثرة في تكوين شخصية حمكا الفريدة هي رحلاته وأسفاره. في سنة 1920 م ذهب مع أبيه إلى أتشي (Aceh) وتجوّل في مناطقها الأخرى. في سنة 1924 م، سافر إلى جاوا وتعرف على كبار الشخصيات في ميدان الحركة الإسلامية. وفي سنة 1927 م سافر إلى مكة فكانت رحلة روحانية وعلمية في نفس الوقت. وفي سنة 1931 م سافر إلى مكسر (Makassar)⁽⁶⁾ داعياً للجمعية المحمدية، فتعرف على العادات والتقاليد وثقافة الناس في تلك المنطقة. وغير تلك الرحلات فقد ذهب إلى معظم ولايات إندونيسيا، وامتدت جولته إلى الدول المجاورة من الأراض الملايوية.⁽⁷⁾ بل اجتاز حمكا لعالم الملايوي إلى عوالم أخرى من الدول المختلفة في سفره الرسمي وغير الرسمي، فقد زار معظم المدن الأوروبية، ومعظم الدول العربية. كما زار الدول الآسيوية

(1) ibid. hlm. 32.

(2) Lihat: HAMKA. (1982). Kenang-kenangan Hidup. Op. cit. hlm. 45.

(3) الجمعية المحمدية هي جمعية إسلامية أسسها كياهي الحاج أحمد دهان في الثامن عشر من نوفمبر سنة 1912 م بيوغياكرتا والهدف الأساسي من تأسيسها تطهير الدين الإسلامي من البدع والخرافات والرجوع إلى القرآن والسنة النبوية.

(4) Rusydi HAMKA. (1983). Pribadi dan Martabat Buya Prof. DR. HAMKA. Op. cit. hlm. 2.

(5) ibid. hlm. 1.

(6) إحدى المناطق في جزيرة سولاويسي بإندونيسيا

(7) Hamka. (1982). Kenang-kenangan Hidup. Op. cit. hlm. 117.

الأخرى ومدن دولة اليابان وزار الولايات المتحدة، وكتب عن بعض رحلاته في كتب مثل على ضفة دجلة (Di Tepi Sungai Dajlah) والتجول في وادي النيل (Mengembara di Lembah Nil) والتشمس في الأرض المقدسة (Mandi Cahaya di Tanah Suci) وأربعة أشهر في أمريكا (Empat Bulan Di Amerika). ويمكن ذكر بعض رحلاته وأسفاره هنا على مدار السنوات المتتابعة كما يلي:

- 1950 م زار بعض الدول العربية مثل المملكة العربية السعودية ومصر وسورية والعراق والتقى بكتّاب وعلماء تلك الدول.
- 1952 م زار الولايات المتحدة تلبية لدعوة من وزارة الخارجية وتجول في ولاياتها وبقي هناك أربعة أشهر وكتب عن زيارته لأمريكا بعنوان: أربعة أشهر في أمريكا (Empat Bulan Di Amerika).
- 1953-1954 م سافر إلى دولة موانجتي (Muangthai) عضواً في بعثة ثقافية من قبل حكومة إندونيسيا.
- 1954 م ذهب إلى بورما وكيلا من وزارة الشؤون الدينية لحكومة إندونيسيا في مناسبة ذكرى 2000 سنة من وفاة بوذا غوتاما (Budha Gautama).
- 1958 م سافر إلى لاهور لحضور المؤتمر الإسلامي، ومن هناك ذهب إلى مكة معتمراً ثم ذهب إلى القاهرة لقبول منحة الدكتوراه الفخرية من جامعة الأزهر الشريف بالقاهرة.
- 1967 م استضافته حكومة ماليزيا بناء على دعوة من رئيس الوزراء تنكو عبد الرحمن (Tengku Abdurrahman).
- 1968 م سافر إلى الرباط عضواً في بعثة إندونيسية في المؤتمر العالمي للدول الإسلامية.
- 1968 م ذهب إلى الجزائر لحضور مناسبة ذكرى مسجد النبة، ثم زار إسبانيا وروما وتركيا ولندن والمملكة العربية السعودية والهند وتايلاند.
- 1971 م ذهب إلى الجزائر لحضور المؤتمر الإسلامي وقدم ورقته عن الجمعية المحمدية في إندونيسيا.
- 1975 م سافر إلى مكة المكرمة لحضور مؤتمر المساجد رئيساً للبعثة الإندونيسية.
- 1976 م سافر إلى كوتنجج (Kucing) عاصمة سراوك بماليزيا الشرقية لحضور المؤتمر الإسلامي.
- 1976 م سافر إلى كوالا لمبور لحضور مؤتمر الألفي سنة بماليزيا الذي نظّمته مؤسسة سبّه.
- 1976 م ذهب إلى الجامعة الدولية بكوالا لمبور لحضور المؤتمر الإسلامي والثقافة الماليزية وقدم ورقته بعنوان: "الوكيل المسلم في الأدب الملايوي".
- 1977 م حضر المجلس الذي أعلن فيه حاكم سراوك الماليزية الشرقية إسلامه.
- 1977 م سافر إلى لاهور باكستان لحضور مناسبة ذكرى 100 سنة على وفاة محمد إقبال.
- 1977 م ذهب إلى القاهرة رئيساً للبعثة الإندونيسية لحضور مؤتمر علماء (مجمع البحوث الإسلامية).
- لقد تكلم حمكا في كتابه "ذكريات الحياة (Kenang-kenangan Hidup) عن فوائد السفر (رحلاته) التي أجملها في النقاط التالية:

1. التعرف على العادات والتقاليد والعرف والميل والرغبات والأشياء المحذورة عند القبائل المختلفة.

2. النظر إلى جمال أرض الوطن الحبيب الذي يبعث الإلهام ويحرك الوجدان.

3. إن السفر يثري اللغة ويزيد الثقافات.

4. من خلال الرحلات والأسفار نستطيع أن نراعي شعور الناس في كتاباتنا، كل بحسب شعبها وقبيلتها. قد تكون الكلمة متعارفة ومقبولة لدى قوم، وتكون عيبا لدى قوم آخر.

5. أصبحت مدارك فهمه أوسع، ووجهة نظره عن العادات، وبناء الثقافة الإندونيسية الجديدة، وضيق فهم مجتمعه الذي يغيظه، كل ذلك صبّه في كتاباته مثل غرق السفينة (Tenggelamnya Kapal Van Der Wijck)، وتحت أستار الكعبة (Di Bawah Lindungan Ka'bah)، والهجرة إلى ديلي (Merantau ke Deli)، وعادات منانج كابو تواجه الثورة (Adat minangkabau Menghadapi Revolusi).⁽¹⁾

4. قراءاته

إنه لا يمكن الفصل بين حمكا والقراءة. لقد أحب القراءة منذ صغره، فكان يقرأ كل ما يقع تحت يده من كتب، خاصة كتب الآداب والتاريخ. لقد قرأ ما شاء من المنشور المينانكابوي والملايوي، وحفظ مئات من المنظوم الأدبي، وكان أحب أدباء مينانكابو عنده أديبان مشهوران هما: باغندو مالن (Bagindo Malin) الذي كتب مالم دمان (Malim Demam) والحسن والحسين، وداتوك فادوكا عالم (Datuk Paduka Alam) الذي ألف كتابين شهيرين: رنتجك دي لايوه (Rancak di Labuh) وتليفوك لايور دان دندام (Telipuk Layur dan Dendam)⁽²⁾ وقرأ مؤلفات عبد القدير منشي وتون سري لاننج وحمزة فنصوري وحكايات أنغون تجك تونغال (Anggun Cik tunggal) وشريف بوستمان وغيرهم من الأدباء الملايويين القدماء. وقرأ كتابات ماره رسلي والحاج أغوس سالم وغيرهم من كتّاب بالي فوستاكا.⁽³⁾

باللغة العربية التي أتقنها إتقاناً تاماً، قرأ كتاب ألف ليلة وليلة والأغاني والعقد الفريد، قرأها حتى ختمها. قال حمكا: "ذات يوم عندما كنت أسكن في ميدان⁽⁴⁾ زارني أبي. اندهش لما رأى من كثرة كتي. الكتب الأدبية أكثر من كتب الحديث، أما كتب التفاسير فأربعة فقط. ثم قال لي: "إلى هذه اتجهت يا مالك!". فأجبت باسماء: "كن أنت عالماً كبيراً وادعُ لي كي أكون أديباً كبيراً والإسلام في نفسي قائم".

(1)Lihat: Hamka. (1974). Kenang-kenangan Hidup. Op.cit. hlm. 129.

(2)ibid. hlm. 100.

(3)ibid. hlm. 104.

(4) مدينة في سومطرة الشمالية

لقد حضر مؤتمر الجمعية المحمدية المنعقد في جاوا الشرقية، فزار بيت كياي حاجي مس منصور (Kyai Haji Mas Mansur) أحد العلماء الذين يعجب بهم، وسمح له بالدخول إلى مكتبته، فرأى مئات من الكتب العربية في مختلف الميادين. التقى هناك بترجمة الشاهنامة للفردوسي ورباعيات عمر الخيام وأبي نواس وامرؤ القيس وابن زيدون الشاعر الأندلسي.⁽¹⁾

وأما مدى حبه للكتب فيمكن أن نتصوره من خلال قصته التالية: ذات يوم ذهب إلى مكتبة الكتب. حبس أنفاسه لما رأى من مئات الكتب ومن المؤلفين الكثرين. ماذا يريد؟ التصوف أو التفسير أو الفلسفة أو الترجمة من الفرنسية أو الإنجليزية؟ التعرف على رشيد رضا أو أمير شكيب أرسلان أو زكي مبارك أو عباس محمود العقاد أو طه حسين أو حسين هيكل أو كرد علي؟ ترجمة تولستوي أو لامارتين أو فيرجي لوتي؟ إلى من يذهب، إلى العلماء أو الأدباء؟ أي تاريخ يريد؟ الطبري أو ابن خلدون أو ابن خلكان أو أبو الفداء؟ في النهاية اشترى خمسين كتاباً حسبها من أهم الكتب، بل كانت الكتب التي رآها كلها مهمة عنده. وكان حينئذ يسكن في ماكسّر إحدى المناطق في جزيرة سولاويشي واشترى الكتب من سورابايا بجاوا الشرقية، فأبى إلا أن يأخذ معه هذه الكتب في سفره ليتمكن من قراءتها أثناءه.⁽²⁾

وتعرف على الفلاسفة المسلمين أمثال ابن رشد وابن سينا والفارابي والغزالي وابن خلدون، وقرأ عن الأدباء العرب القدماء أمثال امرؤ القيس ولبيد وعنترة في الجاهلية والفرزدق وجربير في العصر الأموي وأبي نواس وأبو العتاهية والأصمعي وابن المعتز في العصر العباسي.⁽³⁾

كان يتابع تطور الأدب في مصر دائماً؛ فعرف جرجي زيدان الذي أصدر مجلة العلوم والأدب المسماة بـ "الهلال". وعرف الدكتور يعقوب صروف بمجلته "المقتطف" وعرف عباس محمود العقاد ومصطفى صادق الرافعي والدكتور منصور فهمي والدكتور حسين هيكل والدكتور طه حسين وسلامة موسى و الدكتور زكي مبارك وتوفيق الحكيم وإبراهيم عبد القادر المازني ومحمود تيمور. وعرف الكاتبين اللذين وجّها اهتمامهما إلى الترجمة وهما الدكتور أحمد أمين البرفسور في جامعة فؤاد الأول الذي أنشأ لجنة التأليف والترجمة والنشر والأستاذ أحمد حسن الزياد صاحب مجلة "الرسالة".

ومن خلال معرفته الجيدة للغة العربية قرأ الكتب المترجمة من تأليف الكتّاب غير العرب أمثال جوتة (Ghote) وشكسبير (Shakespeare) وجي دو موباسان (Guy Du Muppassant) وبير لوتي (Pierre Loti) وغيرهم من الكتّاب.⁽⁴⁾ وقرأ بول وفرجين (Paul et Virginie) لهنري برندين (Hendri Bernardin) وتحت ظلال الزيفون (Seus Les Tilleuls) لألفونس كار (Alphonse Karr) اللذين ترجمهما المنفلوطي إلى العربية بعنوان "الفضيلة" و "ماجدولين". وظهر تأثير المنفلوطي القوي في كتابات حمكا الأدبية.

(1) *ibid.* hlm. 105-106.

(2) Lihat: Hamka. (1982). Kenang-kenangan Hidup. Op. cit. hlm. 107.

(3) *ibid.* hlm. 109.

(4) *ibid.* hlm. 112-113.

5. مؤثرون في حياة حمكا

تأثر حمكا أولاً بأبيه الذي كان عالماً ورائداً لحركة التجديد في عصره. لقد ورث منه الاستعداد الشخصي من الذكاء وقوة الذاكرة والشجاعة، وتلقى تعليمه الأساسي القوي في اللغة العربية والعلوم الشرعية على يده، وصاحبه في كثير من أنشطته الدعوية. فقد كتب حمكا سيرة أبيه في كتاب سماه "أبي" (Ayahku).

وتأثر برواد الحركة الإسلامية في إندونيسيا وهم إتش. أو. إس. تجكرو أمينوتو (H.O.S Tjokroaminoto)، وكي باغوس هادي كوسومو (Kibagus Hadikusumo)، وأر. إم. سويريو فرانوتو (R.M. Soerjopranoto)، والحاج فخر الدين (Haji) Fakhruddin. عرف منهم الإسلام كشيء حي يحتاج إلى الكفاح والنضال وأن الإسلام وجهة النظر الديناميكية في حياة المسلم. والحماسة الحركية الإسلامية التي أخذها من هؤلاء الرواد قبست روحها عندما ذهب إلى زوج أخته أ. أر. سوتان منصور (A. R. Sutan mansur) الذي كان رئيساً للجمعية المحمدية في فكالوعان بجاوا الشرقية. فلما رجع إلى قريته، كان قد تكوّنت عنده الأفكار الجديدة، وببده كتاب "الإسلام والمذهب الاشتراكي" لإتش. أو. إس. تجكرو أمينوتو وكتاب "الإسلام والمذهب المادي" للسيد جمال الدين الأفغاني.

وفي كتاباته الأدبية تأثر حمكا بما يلي:

1. تأثر بالبيئة

نشأ حمكا في بيئة تعد من أجمل البقاع في جزيرة سومطرة لوجود بحيرة رائعة هادئة بها تسمى بحيرة ماننجو (Maninjau) التي تحيطها جبال شامخة وتلال عالية، يتراءى فيها صفاء القلب وصدق العاطفة وبساطة الحياة. وكان حمكا صغيراً إذا أصابه الحزن والأسى أخذ كرسيًا وجلس عليه في صمت ينظر إلى روعة البحيرة ويتأمل مشاهداتها الجذابة ومياهها الهادئة ويتمتع برؤية الأشجار الكثيفة والسحب البيضاء⁽¹⁾. قال حمكا: "لا بد لأبناء ماننجو من توجيه الشكر إلى الله الذي اختار لهم هذه القرية الجميلة التي تمكّنهم من أن يكونوا شعراء وأدباء أجلاء، فمن عاش في الحقول فشعره حول الغراس والحصاد، ومن عاش على السواحل فشعره حول الأمواج والبحار."⁽²⁾

ولد في بيئة مينانكابو المعروفة بقوة تمسكها بالعادات، واشتهر مجتمعها بقصصها الشعبية والحكم والنصائح المسمى عندهم بكابا (Kaba) الذي يعني أخبار مينانكابو. وتتميز هذه الأخبار في أدائها القصصي بموسيقاها الخاص واشتمالها على الأشعار الملايوية (البنتون) والنصائح والاستعارات. فإذا لاحظنا جيداً الروايات التي كتبها حمكا وجدنا أنه قد تأثر كثيراً بهذه الأخبار خاصة في روايته "غرق سفينة فن در ويج" (Tenggelamnya Kapal Van Der Wijck)⁽³⁾

(1)Lihat: Hamka. (1982). Kenang-kenangan Hidup. Op. cit. hlm. 6.

(2)ibid. hlm.100.

(3)Lihat: Yunus Amir Hamzah. (1964). Hamka Sebagai Pengarang Roman. Jakarta: Megabookstore. hlm. 52.

2. تأثره بمحمد عبده

كان محمد عبده رائدا من رواد حركة التجديد في العالم الإسلامي وقد ولد في مصر سنة 1894 م. وسنلمس تأثيره في كتابات حمكا الأدبية في اعتراضه على بعض عادات مينانكاو التي لا توافق دين الإسلام، وفي ندائه لتوحيد الوطن، كما بدا ذلك التأثير في محاربته التقليد الأعمى المتفشي في المجتمع.⁽¹⁾ كان لا بد لحمكا أن يتأثر بمحمد عبده. فقد قرأ تفسيره المنار أحد المقررات في المعهد التي درسها في سومطرة طوال. وكان أبوه رائدا من رواد حركة التجديد في إندونيسيا الذين تأثروا بأفكار المجددين أمثال محمد عبده.

3. تأثره بمصطفى لطفي المنفلوطي (1876-1924 م)

مصطفى لطفي المنفلوطي أديب مصري ذو قلم مبدع وإنشاء عربي رصين، قام بالكثير من الترجمة والاقتباس لبعض الروايات الغربية الشهيرة. كتاباه النظرات والعبرات يعتبران من أبلغ ما كتب بالعربية في العصر الحديث. لقد اعترف حمكا بتأثره بمصطفى لطفي المنفلوطي، بل ادعى بأنه أول من أدخل المنفلوطي إلى إندونيسيا.⁽²⁾ ولسبب تشابهه بالمنفلوطي في الميول والأساليب، لقب حمكا بالمنفلوطي الإندونيسي.

ولعل ما دفع حمكا إلى الإقبال على المنفلوطي والتأثر به هذا التأثير القوي الواضح، فضلا عن أسلوب المنفلوطي الذي سحر معاصريه من الكتاب وجذبهم إليه، تشابه الكاتبين في حياتهما وثقافتهما ونشأتهما واهتمامهما الأدبية. ف كلا الأديبين نشأ نشأة دينية في بيئة محافظة؛ إذ نشأ المنفلوطي في أسرة من أسر الأشراف اشتهرت بالقضاة الشرعيين والنقباء الأشراف، في بيئة منضبطة بالأعراف والعادات في منفلوط صعيد مصر، وقد نشأ حمكا نشأة قريبة من نشأة المنفلوطي في مينانكاو في بيئة تلتزم بالعادات والتقاليد لوالد مصلح ديني معروف. والمنفلوطي لم يكمل تعليمه الأزهرى وعني بالأدب واشتغل بالصحافة، وكذلك فعل حمكا فلم يتلق من التعليم النظامي أكثر من الصفين الأوليين في المدرسة الابتدائية. وكانت ثقافة المنفلوطي عربية خالصة، فلم يعرف لغة أوروبية، كذلك كانت ثقافة حمكا، فلم يعرف عنه أيضا أنه عرف لغة غير الملايوية والعربية. وتعرض الأديبان لحادثتين متشابهتين إحداهما في الصبا والأخرى في مرحلة متقدمة في حياتهما، فقد تعرض المنفلوطي وهو صبي لحادثة أثرت في حياته وكان لها أثر في وجدانه وعاطفته، فقد نشب نزاع بين والديه واحتدم ولم تجد معه تلك المحاولات التي بذلت لرأب ذلك الصدع وأدى الأمر إلى الطلاق فذاق الصبي مرارة البعد وتجرع غصص الحسرة، ومما زاده أسى ولوعة وجبله على الحزن والدمعة أن والدته بعد أن بانته عن أبيه تزوجت من رجل غريب يقيم غير بعيد ويقطن في بلدهم. وقد وقع لحمكا حادث شبيه بذلك إذ انفصل والده عن أمه كذلك. وأما الحادثة الثانية فقد وقعت في 4/11/1897 م إذ نشر المنفلوطي في جريدة

(1)ibid. hlm.46.

(2)Lihat: Hamka. (1982). Kenang-kenangan Hidup. Op. cit. hlm. 114.

الصاعقة قصيدة دالية في هجاء خديوي مصر عوقب عليه بالسجن. وقد أصاب حمكا ما أصاب المنفلوطي، وذاق مثله آلام السجن لأسباب سياسية مماثلة.⁽¹⁾

وقد أحسنَ الإندونيسيون العارفون بالعربية وآدابها بتأثر حمكا الضخم بالمنفلوطي كما يظهر ذلك في مؤلفاته مثل روايته "تحت أستار الكعبة" (Di Bawah Lindungan ka'bah) و"غرق سفينة فن دير ويجك" (Tenggelamnya Kapal Van Der Wijck).⁽²⁾ وقد نشر الشاعر الأديب الأستاذ إسماعيل عارفين دراسة مقارنة بين تحت أستار الكعبة واليتيم في يوليو 1988 م ركز فيها على أوجه التشابه بين العاملين، وقارن بينهما من حيث الموضوع والعقدة والأحداث القصصية.⁽³⁾

المبحث الثالث: مؤلفاته وعطاؤه الفكري

لقد بدأ حمكا التأليف في فترة مبكرة، عندما كان في السابعة عشرة من عمره. ترك ثروة من الكتب في مجالات مختلفة: الدينية والأدبية والاجتماعية والفلسفية والتاريخ وغيرها. وبخصوص مؤلفاته في مجال الأدب نذكر ما يلي:

1. مؤلفاته الأدبية ظهرت في فترة ما بين 1928 م إلى 1950 م، وهي فترة شبابه، وأشهرها روايتان: رواية تحت أستار الكعبة (Di Bawah Lindungan Ka'bah) وغرق السفينة فن در ويجك (Tenggelamnya Kapal Van Der Wijck). ثم مال في الفترة اللاحقة من عمره إلى الكتابات الدينية وأشهرها تفسيره للقرآن الكريم "الأزهر".
2. كلٌّ من كتاباته الأدبية والدينية يحمل الطابع الأدبي. قال حمكا عن نفسه: "أنا أديب يحمل الطابع الديني في مرحلة الشباب، وعالم يحمل الطابع الأدبي في مرحلة الشيخوخة."⁽⁴⁾
3. كتبه في الأدب تنقسم إلى:

1. الرواية، وتضم:

1. سبارية (Si Sabariyah)

2. ليلى والمجنون (Laila Majnun)

3. تحت أستار الكعبة (Di Bawah Lindungan Kabah)

4. غرق السفينة فن در وتك (Tenggelamnya Kapal Van Der Wijck)

5. السيد المدير (Tuan Direktur)

(1) عارف كرخي أبوخضيري، "الأثر العربي في الأدب الملايوي"، مجموعة البحوث: المؤتمر الدولي للغة العربية. جاكارتا: جامعة الأزهر الإندونيسية. يوليو 2010. ص 402-403.

(2) A. Teeuw. (1967). Modern Indonesian Literature. Netherlands: University Of Leiden. p. 70.

(3) Lihat: Ismail Arifin. (1988). Kajian Perbandingan Antara Di Bawah Lindungan Ka'bah dan Anak Yatim. Kuala Lumpur: Ar Rahmaniah. hlm. 28-60.

(4) Titiek WS, Hamka Pribadi Yang komunikatif di dalam, di dalam Hamka di Mata Hati Umat. Op. cit. hlm. 373.

6. أخذها خالها (Dijemput Mamaknya)

7. العدل الإلهي (Keadilan Ilahi)

8. الهجرة إلى ديلي (Merantau Ke Deli)

9. المطرود (Terusir) أو بسبب الفتنة (Karena Fitnah)

10. الجيل الجديد (Angkatan Baru)

11. في انتظار دقات الطبول (Menunggu Beduk Berbunyi)

2. القصص القصيرة، وهي "في وادي الحياة" (Di Dalam Lembah Kehidupan)

3. قصص الرحلات، وهي:

1. الشمس في الأرض المقدسة (Mandi Cahaya Di tanah Suci)

2. التجوال في وادي النيل (Mengembara Di Lembah Nil)

3. على ضفة دجلة (Di Tepi Sungai Dajlah)

4. أربعة أشهر في أمريكا (Empat Bulan di Amerika)

لقد نالت كتب حمكا قبولاً كبيراً من القراء، فما من كتاب كتبه حمكا إلا وقد أعيد طبعه عدة مرات. وعن اهتمام الناس الشديد بكتب حمكا وقبولهم لها قال إس. أي. فوراديسسترا (S.I. Poeradisastira) أحد أدباء إندونيسيا: "وذلك لأن حمكا كتب لمعظم الشعب الإندونيسي. وكتابات مرضية تروق لعامة الناس، ملائمة للزمان والمكان، متطابقة مع الثقافة الإندونيسية."⁽¹⁾

المبحث الرابع: مكانة حمكا الأدبية

إن دراسة مكانة حمكا الأدبية ملفتة للنظر ومثيرة للكلام وذلك لأسباب⁽²⁾:

- أولاً، من الناحية الدراسية: كما تبين من البحث الذي أعده يعقوب سومرجو (Jakob Sumarjo) عن المراحل التعليمية التي مر بها الكتاب الإندونيسيون سواء كانوا كتاب عصر الاحتلال أم عصر الانتقال (الأربعينات)، فإن جلهم قد تلقى الدراسة النظامية العالية أو بتعبير أ. تيو: هؤلاء الوطنيون الذين انضموا إلى ساحة الأدب المتلقون الدراسة التعليمية الغربية. فإن هؤلاء الذين تخرجوا من المدرسة الغربية - كما كتب يعقوب سومرجو في بحثه - لهم إجادة متينة ومهارة قوية في اللغات الأخرى مثل الهولندية والإنجليزية والفرنسية والألمانية. بهذه المهارة والإجادة استطاعوا أن يغوصوا في بحر الآداب المكتوبة بتلك اللغات

(1) Lihat: S.I. Poeradisastira, Dalam karya Sastra pun Berdakwah dan Berkhotbah, di dalam Hamka Di Mata Hati Umat. Op. cit. hlm. 125-127.

(2) Nenden Lilis A. (t.t). Hamka dan sastra di Tengah adat, agama dan Gempuran Ideologi, Esai Majalah Horison. t. tp: t.p. Majalah Horison. pp. 3-4.

خاصة الأدب الهولندي وما تُرجم إلى هذه اللغة من الآداب العالمية. فاهتمامهم وارتكازهم إذًا لا يخرج عن دائرة الآداب الغربية. فهذا الواقع الظاهر مخالف تماما لما كان حمكا فيه، فإنه لم يذق الدراسة الغربية، بل كما قال أ. تيو إنه لا يجيد اللغة الهولندية أو الإنجليزية. كان ميله الأدبي ينمو ويتأثر كثيرا بقراءته للأدب العربي الحديث. وكان أحب كتّاب العرب لديه وأحيم إليه الكاتب المصري مصطفى لطفي المنفلوطي (1876-1942 م) الأديب الشهير المعروف الذي تفجّرت من يديه أعمال أدبية عظيمة وقام بترجمة بعض الأعمال الأدبية الغربية خاصة الفرنسية منها. وبهذا فإن حمكا قد تعرف على الأدب الغربي عن طريق تلك الأعمال المترجمة إلى اللغة العربية.

- ثانيا، فيما يتعلق بخلفية حمكا الدينية كعالم مشهور وابن عالم مصلح معروف، عرف عصره آنذاك بعصر ما قبل الحرب (قبل الحرب العالمية الثانية). فكانت الحماسة الوطنية والصحوّة الدولية بدأت تنمو لدى الشعب الإندونيسي، خاصة بعد إصرار الشباب الإندونيسيين (1928 م) على أن توحدهم لغة واحدة وهي اللغة الإندونيسية. وكان تأثير ذلك في الأدب الإندونيسي الحديث كثرة الكتّاب الروائيين من سومطرة خاصة مينانكابو، حيث كان أصل اللغة الإندونيسية المقررة لتكون اللغة الموحدة التي أصلها من اللغة الملايوية، وكان أقرب الشعوب الإندونيسية إلى هذه اللغة شعب سومطرة. فلذلك ليس من العجيب أن تكون الأعمال الأدبية في هذا العصر ألفها كتّاب أكثرهم من سومطرة الغربية (مينانكابو، 60%). واللافت للنظر أن هؤلاء الكتّاب السومطريون لم يكونوا موضع النظر في جانبهم الديني، بخلاف حمكا الذي كان عالما ورجلا من رجال الدين، لقد نال الانتقادات بل الشتم الفظيع لما له من المؤلفات الأدبية الروائية سواء كان من الإسلاميين أم غيرهم.

- ثالثا، فيما يتعلق بمن حوله من الكتّاب بميدان⁽¹⁾ وأعمالهم، كانوا تحت مراقبة شديدة من قبل الحكومة الهولندية، وسبب ذلك أنهم كتّاب وطنيون إسلاميون، وهم مثل يوسف شعيب، تمارا جايا، رفاعي علي، أ. دمهوري، أ.إم. فامنتجك. لقد لقب هؤلاء بكتّاب سوراو (Surau)⁽²⁾، لأن خلفيتهم الدراسية كانت دينية. كتبوا أنواعا كثيرة من الروايات حيث كان غرضهم في كتابتها ليس مجرد التسلية والتمتع بل لإدخال الشعور والحماسة الحركية الوطنية في قلوب قرائها، فكان الرد الفعلي من الحكومة هو أن تدبر لهم مكائد شتى منها تشويه التصوّر عن كتاباتهم فقالت إن كتابتهم وحشية فاحشة وفقط لجلب الشهرة وغيرها من التهم الكاذبة المفتعلة، بل فعلت أكثر من ذلك، فقد ينتهي الأمر إلى السجن كما حدث لميسر طالب الذي كتب رواية "Leider Mr. Semangat". ويعدّ حمكا من هؤلاء الكتّاب، والعجيب هو أن كتابته الأدبية -بخلاف الكتابات الأدبية لهؤلاء الكتّاب التي يستحيل أن تُطبع في بالي فوستاكا؛ دار الكتب الذي أسستها الحكومة الهولندية - فقد صدرت عنها من دون أي منع أو حبس. هذا الأمر يدل على براعة حمكا في الكتابة حتى أصبحت الحكومة لا تجد في أي صفحات كتبه شيئا مغلّا بمصالحها السياسية.

لقد تكلم كثير من الأدباء والنقاد عن مكانة حمكا الأدبية، وانقسموا حوله بين مؤيدين ومعارضين، وهذا شأن جميع الكبار في ميادين الأدب والفن والسياسة والدين وغيرها، بيد أنني سأعرض هنا لبعضهم فقط، أولهم أندرياس تيو (Andreas Teeuw)

(1) منطقة في سومطرة الشمالية، حاليا عاصمة محافظة سومطرة الشمالية إندونيسيا.

(2) سوراو: مصلى، هذا المصطلح خاص ومعروف في سومطرة خاصة في سومطرة الغربية، وفي الغالب أصغر حجما من المسجد المعروف، ويستعمل لأداء الصلاة والتعليم.

الذي قال عن حمكا في كتابه الأدب الإندونيسي الحديث (Modern Indonesian Literature): "إن حمكا ليس من الكتاب الكبار ولو بأيّ مقياس كان. كل رواياته ضعيفة من ناحية علم النفس، متصفة بأخلاقية طاغية، وعاطفية الحبكة، وأقرب إلى الميلودراما، وكونه رائدا للأدب الإسلامي الحديث في إندونيسيا مردود عند طائفة الأدباء المعارضين للإسلام والأدباء الإسلاميين بعد الحرب."⁽¹⁾

ولقد علق سيدس سوديرتو (Sides Sudyarto DS) على مقولة أ. تيوي بقوله: "إن ما قاله أ. تيوي يحمل بين ثناياه جملة من نقط الضعف وهي أولا: الحكم على كل روايات حمكا بالضعف من دون تخصيص، وهذا خطأ. ثانيا: قال في سبب ضعف كتابات حمكا هو أنها اتسمت بأخلاقية طاغية فهذا كذلك غير صحيح لأنه ليس هناك مقياس ثابت في الأدب يحدد الأخلاقية فيه حتى نحكم على إنتاج أدبي معين بالضعف. ثالثا: إن قوله بأن حمكا لا يعتبره الأدباء رائدا للأدب الإسلامي الإندونيسي الحديث كذلك لا يمكن قبوله، لأن قيمة الأدب هي في الإنتاج الأدبي نفسه، لا تحتاج إلى اعتراف الآخرين ولا تتعلق بالقبول والرد أو الحب والكره". ثم أبدى رأيه قائلا: "إن قوة حمكا في كتابته الأدبية لا يضارها كتاب مسلمون في ذلك العصر. الكتاب المسلمون كثيرون ولكنهم ما كتبوا في مجال الأدب. والأدباء كثيرون ولكن الروح الدينية في كتاباتهم ليست مثل حمكا قوة وتأثيرا. فمن هنا يمكن أن نقول إن حمكا رائد الأدب الإسلامي في عصره، وهل يعتبر من كبار الكتاب؟ الجواب هو أن المكانة لا تعني ضخامة الكتاب أو كثرة المؤلفات، إنما قيمة الإنتاج الأدبي وأثره في المجتمع والزمن هو الحاكم الذي يحكم عليه."⁽²⁾

وقال البرفسور جمس روش (Prof. James Rush)⁽³⁾ عن مكانة حمكا الأدبية: "حمكا كاتب موهوب، يتسم أسلوبه برشاقة العبارة ورقة التعبير والتنوع، ويميل حمكا إلى العاطفية في كثير من الأحيان، مليء بالحماسة ومميزات شخصيته الخاصة، ويتمتع بجاذبية طاغية تشد القارئ إليه، ويستطيع أن يبسط الأمور في فكرة شاملة، وينفذ مباشرة إلى قلب الموضوع ببساطة، ويبتعد عن الأسلوب الجاف الرسمي، ويدخل كتابته الأمثلة الجذابة والأشعار وخبراته الشخصية، فهو أمتع الكتاب في عصره وأكثرهم تأليفا."⁽⁴⁾

وعن مكانته الأدبية قال إتش . ب. ياسين (H.B Jasin)⁽⁵⁾: "إن حمكا من أروع الكتاب تأليفا وكتابةً، ولقبَ بالعالم الروائي. اشتملت روايته "تحت أستار الكعبة" على الأفكار العالية والدروس الإسلامية والانتقادات لعادات مجتمعه التي كانت سيئة في رأيه بل قد يخالف بعضها دين الإسلام تماما."⁽⁶⁾

(1) A. Teew. (1967). Modern Indonesian Literature. p. 72 . المقصود بالإسلاميين هم طبقة من الأدباء الإندونيسيين المسلمين في فترة ما بعد حرب إستقلال إندونيسيا يصطلح لهم "الإسلاميون بعد الحرب".

(2) Sides Sudyarto DS. Hamka Realisme Religius. di dalam Hamka di Mata Hati Umat. Op. cit. hlm. 154.

(3) أمريكي، عميد ومحاضر في التاريخ في جامعة يالي (Yale University)، قام بالبحث عن حمكا في إندونيسيا أكثر من سنة.

(4) James Rush, Hamka dan Indonesia Modern, di dalam Kenang-kenangan 70 Tahun Buya Hamka. Jakarta: Panjimas. hlm. 449.

(5) من أدباء إندونيسيا المشهورين، عاصر حمكا ولقب بالحبر الأعظم (البابا) في النقد الأدبي.

(6) H.B.Jassin. (1985). Kesusastraan Indonesia Modern Dalam Kritik dan Esai 1. Jakarta: Gramedia. Hlm. 46.

وقال يونس أمير حمزة عن مكانة حمكا الأدبية: "حمكا كاتب متفرد قائم بنفسه، خارج عن زمانه مع كل خصائصه الأدبية سواء كان في أشخاص الرواية، أم الموضوع والأسلوب. إنه حمكا الحزين، العاطفي القص، الراقي لغة والذي جعل القراء يلقبونه بأديب الدموع. بكل هذه الخصائص لا يحق لأحد أن يرد حضوره في ساحة الأدب الإندونيسي أو يشكك في مكانته فيه".⁽¹⁾

وقال ليون أغستا (Leon Agusta) أحد شعراء إندونيسيا: "إن حمكا من أدباء إندونيسيا الذين يلتزمون بالإيمان التزاماً متيناً، وهم قلة قليلة".⁽²⁾

وقال يونان نسوتيون، صديق حمكا الذي كان معه في مجلة موجّه المجتمع ((Pedoman Masyarakat): "فيما يتعلق بحمكا ككاتب، فهناك ثلاثة أشياء أعجبتني منه جداً وهي أولاً: إنه كثير القراءة، ويقرأ حتى منتصف الليل وينام مع كتبه. ثانياً: أسلوبه سهل ويكتب بسرعة دون توقف إلى أن ينهي كتابته. ثالثاً: حفظه القوي". ثم أضاف قائلاً: "حمكا ليس كاتباً دينياً يكتب عن المسائل الدينية فقط، ففي نفسه يجري دم الأديب، وُلد وترعرع في القرية الصامتة على ضفة بحيرة ماننجو الصافي مأوها والهادئ موجّها، ومزّ بأيام طفولته المليئة بالدموع والحزن ما جعل نفسه تتسم باللطف والحساسية وتهتم كثيراً بمسائل المجتمع ومشاكله".⁽³⁾

خلاصة:

ارتكز هذا البحث على التعريف بشخصية حمكا، فتبين من خلال البحث أن حمكا شخصية فريدة، وهو أديب روائي إندونيسي له أسلوبه المتميز، وبأسلوبه هذا يحتل مكانة مرموقة ومنزلة رفيعة بين الأدباء في أرخبيل ملايو عامة وفي إندونيسيا خاصة، ولقد ألّف كتباً كثيرة في مختلف المجالات، وكانت العوامل التي شكلت شخصية حمكا كثيرة، أهمها: حياته الطفولية وتربيته المنتجة ورحلاته وأسفاره النافعة وقراءاته الكثيرة وتأثره ببيئته المينانكاوية وبالشخصيات الكبار في حياته.

المصادر والمراجع:

1. أبوخضيري، عارف كرخي. (2010). "الأثر العربي في الأدب الملايوي"، بحث في المؤتمر الدولي للغة العربية. جاكارتا: جامعة الأزهر الإندونيسية.
2. فخر الدين، فؤاد محمد. (2008). الأدب الإندونيسي الإسلامي. الرياض: جامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.
3. Ali, Atabik. (2008). Kamus Indonesia –Arab. Yogyakarta: Multi Karya Grafika.

(1)Yunus Amir Hamzah. (1964). Hamka Sebagai Pengarang Roman. Op. cit. hlm. 59.

(2)Leon Agusta. Di Akhir Pementasan Yang Rampung. di dalam Hamka di Mata Hati Umat. Op. cit. hlm. 71.

(3)M. Yunan Nasution. Hamka Sebagai pengarang dan Pujangga. di dalam Kenang-kenangan 70 Tahun Buya Hamka. Op. cit. hlm. 40.



4. Alisjahbana, S. Takdir. (1977). Dari Perjuangan dan Pertumbuhan Bahasa Indonesia dan Bahasa Malaysia Sebagai Bahasa Moderen. Jakarta: PT Dian Rakyat.
5. Basuni Imamuddin, Nashiroh Ishaq. (2003). Kamus Idiom Arab-Indonesia Pola Aktif. Depok: Ulinnuha Press.
6. Damami, Muhamad. (2000). Tasawuf Positif Dalam Pemikiran Hamka. Yogyakarta: Fajar Pustaka Baru.
7. Effendy, M. Roeslan. (1984). Selayang Pandang Kesusasteraan Indonesia. Surabaya: PT. Bina Ilmu.
8. Frans Mido. (1994). Cerita Rekaan dan Seluk Beluknya. Flores: Nusa Indah.
9. Hamka. (1982). Kenang-kenangan Hidup. Kuala Lumpur : Pustaka Antara.
10. Hamzah, Yunus Amir. (1964). Hamka Sebagai Pengarang Roman. Jakarta: Megabookstore.
11. Irfan Hamka. (2010). Kisah-Kisah Abadi Bersama Ayahku Hamka. Jakarta: Uhamka Press.
12. Jassin, H.B. (1985). Kesusasteraan Indonesia Modern Dalam Kritik dan Esai 1. Jakarta: Gramedia.
13. KH. Adib Bisri, KH. Munawwir A. Fatah. (1999). Kamus Indonesia-Arab Arab-Indonesia. Surabaya: Pustaka Progressif.
14. Kafsah Jaafar. (1967). Hamka sebagai seorang novelis, Academic exercise (B.A.). Kuala Lumpur: Jabatan Pengajian Melayu, Universiti Malaya.
15. Nasir Tamara, Buntaran Sanusi, Vincent Djauhari. (1984). Hamka di Mata Hati Umat. Jakarta: Sinar Harapan.
16. Nenden Lilis A. (t.t). Hamka dan sastra di Tengah adat, agama dan Gempuran Ideologi, Esai Majalah Horison. t. tp: t.p.
17. Rusydi HAMKA. (1983). Pribadi dan Martabat Buya Prof. DR. HAMKA. Jakarta: Pustaka Panjimas.
18. _____. (1983). Kenang-kenangan 70 Tahun Buya Hamka. Jakarta: Panjimas.
19. Rusydi. M. Syafi'i Anwar. Iqbal A. Rauf Saimima. Mahyuddin Usman. (1982). Perjalanan Terakhir Buya Hamka. Jakarta: Panji Masyarakat.
20. Suherman, Agus. (2009). Periodisasi Sastra Indonesia. Bandung: Jurusan Pendidikan Bahasa Daerah Fakultas Pendidikan Bahasa Dan Seni Universitas Pendidikan Indonesia.
21. Teeuw, Dr. A. (1955). Pokok dan Tokoh. ed. Ketiga. Jakarta: PT. Pembangunan.

التعليم العربي في مؤسسات التعليم الحديث (الابتدائي والثانوي) بالكاميرون

محمد سعودي/جامعة انغونديري، الكاميرون

171

ملخص:

يسير هذا البحث الذي وفق المنهج التحليلي الوصفي الإحصائي، ويحاول الإجابة على عدد من التساؤلات، منها: ما واقع التعليم العربي في المدارس الكاميرونية؟ وما مستقبله؟ وما التحديات التي تواجهه؟ والدارسة تهدف إلى تسليط الأضواء على واقع التعليم العربي في المؤسسات التعليمية الابتدائية والثانوية في الكاميرون من خلال تحليل إحصائيات للتعليم العربي الرسمي من خلال كشوفات التسجيل ونتائج الامتحانات، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن عدد المدارس الابتدائية كلها أهلية، ويصل عددها حتى عام 2017-2018 إلى: 315 مدرسة، يدرس فيها 1866 مدرسا، وتضم 54672 تلميذا، وأما المدارس الثانوية فتضم مدارس أهلية وأخرى حكومية، وقد وصلت في العام الدراسي 2017-2018 إلى 175 مدرسة ثانوية أهلية، يُدرّس فيها 1000 مدرسا، بينما يدرس فيها 12300.

ويواجه هذا التعليم عدة صعوبات منها النقص الحاد في المدرسين المؤهلين، وعدم وجود كتاب يلبي احتياجاتهم ويتناسب مع بيئتهم.

الكلمات المفتاحية: التعليم، الحديث، العربي، الابتدائي، الثانوي، الكاميرون.

Résumé :

Cet article intitulé : « L'enseignement de la langue arabe dans les établissements d'enseignement moderne cas des écoles primaire et secondaire au Cameroun » se propose d'étudier la situation de cette langue au Cameroun. Il utilise la méthodologie d'analyse descriptive appuyant sur les données statistiques afin de répondre à un certain nombre de questions, notamment : Quelle est la réalité de l'enseignement arabe dans les écoles camerounaises ? Quel sera son avenir ? Quels sont ses défis à relever ?

L'étude vise à faire la lumière sur la réalité de l'enseignement arabe dans les établissements primaires et secondaires au Cameroun. Ses conclusions montrent que, en 2018, le nombre d'écoles primaires s'élève à 315 écoles avec 1866 enseignants et 54 672 élèves quant aux établissements secondaires publiques et privées, ils sont à l'ordre de 175 avec un effectif près de 12300 apprenants encadrés par plus de 1000 enseignants.

Cette enseignement se heurte à plusieurs difficultés, notamment la grave pénurie d'enseignants qualifiés, l'absence d'un livre répondant à leurs besoins et adapté à leur environnement.

Mots-clés: enseignement, moderne, arabe, primaire, secondaire, Cameroun.

مقدمة:

دخل تعليم اللغة العربية الكاميرون مع دخول الإسلام فيها باعتبارهما عملة ذات وجهين؛ وكان يتم وفق طريقة الترجمة، وظل الأمر كذلك إلى أن أنشئت مدراس الفرنسية العربية الابتدائية، وأدرجت ضمن منظومة اللغات الثانية إلى جانب اللغتين الإسبانية والألمانية عشية الاستقلال فيمطلع ستينات القرن المنصرم. وفي نهاية عقد السبعينات، أنشأت الجمعية الثقافية الإسلامية في الكاميرون مدرستين للمعلمين في قاورا؛ حاضرة المنطقة الشمالية ذات التواجد الإسلامي المكثف، وياوندي عاصمة البلاد.

ثم دخلت اللغة العربية التعليم العالي في منتصف التسعينات باعتمادها مادة اختبارية ثالثة من بين اللغات الثانية التي كانت تضم آنذ الإسبانية والألمانية ثم الصينية لاحقا، وكان ذلك في معهد العلاقات الدولية في الكاميرون التابع لجامعة ياوندي الثانية. وفي عام 1998م فتح قسم اللغة العربية وحضارتها في كلية الفنون والآداب بجامعة انغاونديري.

تكمن إشكالية الدراسة في السؤال التالي: كيف تمكنت اللغة العربية من تبوء المكانة التي تحتلها الآن في منظومة التعليم الكاميروني مع أن طبيعة ومقومات البيئة المحلية قد لا تساعد.

تسعى الدراسة إلى تحقيق أهداف عدة أهمها التعرف على المسار الذي سلكته العربية في غرس دعائمها ومن ثم انتشارها أفقيا وعموديا في ربوع الكاميرون، وألقت روافدها على الدول المجاورة.

تكتسب أهميتها في كونها تسد ثغرة في المكتبة العربية التي تعاني من شح المعلومات عن وضع اللغة العربية في هذه البقعة، وعن الجهود التي بذلت لدفع عجلتها.

يستخدم الباحث المنهج الوصفي التاريخي الذي يصف الوضع طبقا للتدرج التاريخي لانتشار التعليم العربي في المؤسسات الحديثة بدء من 1960 إلى 2015م. عندما أنشئت المدارس الفرنسية العربية وأدرجت اللغة العربية ضمن مقرات اللغات الثانية في التعليم الثانوي العام.

وعلى الصعيد الحكومي، شهد التعليم العربي تطورا بطيئا، ولم يطرأ عليه تغييرا ملحوظا إلا في منتصف السبعينات عندما عاد أوائل المتخرجين من الجامعات العربية والإسلامية مما دفع بالسلطات إلى السماح بتدريس اللغة العربية في بعض مدن المنطقة الشمالية ذات الأغلبية المسلمة ثم أقدمت وزارة التربية الوطنية باستقطاب مدرسين من الكاميرونيين مما أدى إلى زيادة عدد المدرس والطلاب.

وشهد عقد التسعينات إدخال اللغة العربية في التعليم الجامعي بدء بتدريسها مادة ثم افتتاح قسمها وتلا ذلك افتتاح شعبة إعداد معلمي الإعدادية والثانوية في مدرسة المعلمين العليا مما دفع بالتعليم العربي في الثانويات فازداد الإقبال على تعلم اللغة العربية وتعليمها، وشهد القطاع تحسنا ملموسا من حيث الكم والنوع، فانتشرت المؤسسات في طول البلاد وعرضها، وعينت السلطات المسؤولين الذين عكفوا على وضع المناهج والramج التعليمية، وإعداد الكتب المدرسية، وتدريب المعلمين أثناء الخدمة، والإشراف على الامتحانات الرسمية.

أ- المدارس الفرنسية العربية

ترجع جذور المدرسة الفرنسية العربية إلى حقبة استعمار، فبعد رفض زعماء المسلمين إرسال أبنائهم إلى المدرسة قبلت الإدارة الفرنسية إنشاء مدرسة أبناء الأعيان في غاروا عاصمة الإقليم مع بداية الثلاثينات ثم حولت في العام الدراسي 1936/1937، وهي مدرسة تعطي تعليما مزدوجا، ثم حولت إلى مدارس القرية في كل من انغاونديري وماروا وغاروا، تضم ثلاثة فصول فقط (الأول والثاني والثالث) بمدرسين مدرس للغة الفرنسية وآخر للقرآن والتربية الإسلامية. ثم أنشئت في غاروا المدرسة الإقليمية التي تضم الصف الخامس والسادس فقط، وكانت هي المدرسة الوحيدة التي تمنح الشهادة الابتدائية في المنطقة الشمالية، ولا تدرس فيها القرآن والتربية الإسلامية مما أثارت حفيظة المسلمين وظهرت ثلاث وجهات نظر، تتراوح بين سحب الطلاب، وبين قبول الأمر لأنها هي المدرسة الوحيدة، وبين الدعوة إلى إنشاء مدرسة موازية تدرس فيها الدين الإسلامي¹.

كان الرأي الأخير هو الدافع وراء إنشاء المدارس الفرنسية العربية. وتجدر الإشارة هنا إلى أن إنشاءها جاء متأخرا مقارنة بنظيراتها في المستعمرات الفرنسية في غرب أفريقيا وتشاد، حيث أن ذلك لم يتحقق إلا بعد الاستقلال بتولي مسلم مقاليد البلاد، وكان ذلك بقرار رئيس الجمهورية² وعلمت السلطات الاستعمارية جاهدة على الحيلولة دون انتشار اللغة العربية في الكاميرون خشية أن تؤدي إلى التأثير بالمقاومة في شمال أفريقيا وفي الشرق الأوسط. وبدلا من ذلك، سمحت الإدارة الفرنسية بفتح دروس اختيارية للغة العربية والتعاليم الإسلامية في كلية غاروا³؛ بيد أن القرار الذي اتخذته الإدارة الفرنسية جراء ضغوط النواب الشماليين في جمعية الكاميرون التمثيلية (Assemblée Représentative du Cameroun) (ARCAM) عام 1950 لم يترجم إلى أرض الواقع إلا بعيد الاستقلال عندما شروع الرئيس الجديد في إعداد البنية اللازمة لتأسيس المدارس الفرنسية العربية، فكونت الجمعية الثقافية الإسلامية في عام 1963 وأسند إليها مهام الإشراف على تلقيم المدارس الوليدة، وكان القرار قد نص على تقديم دعم مالي قدره مليونان وخمسمائة ألف فرنك لمعلم القرآن، وإنشاء وإقامة منظومة تفتيش المدارس القرآنية، وتأسيس مدرسة (كلية إعدادية)، وبدلا من ذلك أعطى الحاكم أوامره للمندوب السامي بالسماح بتدريس القرآن والتربية الدينية في المدارس الحكومية في المنطقة الشمالية⁴.

وأسست تسع مدارس في غاروا ومروا وفورت فورو (كسيري حاليا) وانغاونديري⁵، ويدرس البرنامج الرسمي في الفترة الصباحية بواقع عشرون ساعة في الأسبوع، مقابل عشر ساعات بالنسبة للغة العربية والمواد الدينية في الفترة المسائية خمسة أيام في الأسبوع.

¹Hamadou Adama, « L'enseignement privé islamique dans le Nord Cameroun » in Islam et Sociétés au Sud du Sahara, revue annuelle pluridisciplinaire n° 13 du décembre

1999 ; Fondation de la maison de la Science de l'Homme, Paris ; p.9-10

²Gisèle FOTSO : « L'enseignement de l'arabe au Cameroun : Enjeux sociaux et politiques », L'Harmattan, 2007, Paris ; p.75

³رسالة المندوب السامي إلى المندوب التربوي بتاريخ 6 نوفمبر 1950، الأرشيف الوطني ياوندي

⁴Renaud Santerre : « L'école Franco-Arabe au Nord Cameroun », Revue canadienne des études africaines, Volume VIII, n°3 : 596

⁵Ibid. :601

كانت المدارس الفرنسية العربية تعاني في بداية انطلاقها من مشاكل جمة، يمكن اجمالها فيما يلي: غياب المفتشين الأكفاء لتوجيهها، غياب البرنامج الخاص الموحد والتقويم الملائم، وعدم وجود فرص العمل لخريجها مما يندب بمستقبل قاتم.

وفي العام الدراسي 1970/1969 قررت الجمعية الثقافية الإسلامية إخراج المدرسة الفرنسية العربية من الغموض الذي يلازمها منذ تأسيسها؛ فأخذت على عاتقها مهمة تطوير قطاع التعليم الإسلامي الأهلي، فوظفت 12 مدرسا من الجنوبيين المسلمين، ووضعت للمتابعة والتقويم والتوجيه على غرار ما يعمل في القطاع العام، وأخذت عليها دفع رواتب المدرسين سواء أكانوا مدرسي العربية والفرنسية، وإخضاعها لمراقبة الدولة.

اللغة العربية في مدارس الفرنسية العربية:

يرمي إدخال اللغة العربية في النظام التعليم الكاميروني الذي يرجع تاريخه إبان العهد الاستعماري على تحقيق هدفين اثنين سياسي واجتماعي.

يكن الهدف السياسي في مراقبة الجالية إذ أدركت السلطات الاستعمارية أهمية الأقلية المسلمة التي تمتلك السلطة على المنطقة الأمر الذي جعلها تنتهج سياسة خاصة مغايرة لسياساتها في الجنوب، فاعتمدت على النخبة المسلمة لتنفيذ سياساتها فقدمت تنازلات عديدة من بينها السماح بتدريس القرآن في مدارسها¹.

يرمي الهدف الاجتماعي إلى حث المسلمين على إرسال أبنائهم إلى المدرسة الفرنسية. لم يعمل الألمان على تطوير المدرسة القرآنية إبان عهدهم الذي امتد من 1901 إلى 1915؛ في حين أن فرنسا منذ توليها إدارة الكاميرون في عام 1916 سعت إلى بحث وسائل القضاء على المدارس القرآنية وإيجاد بديل عنها من خلال إنشاء كيان جديد يضم التعليم الفرنسي والعربي تحت مسمى المدرسة الفرنسية العربية² «L'école franco-arabe»، وذلك في الوقت الذي كانت منطقة المسلمين تعاني تأخرا ملحوظا في التعليم الحديث، إذ يرجع تاريخ إنشاء المدارس الحديثة في الكاميرون إلى عام 1884م التي أسستها البعثات التبشيرية المعمدانية³. من هنا نستخلص أن إدخال التعليم العربي في النظام التعليمي الكاميروني كان لههدف اجتماعي، ألا وهو تشجيع ولادة الأمور المسلمين على إرسال أولادهم إلى المدرسة الفرنسية، بيد أن الهدف تطور بعد الاستقلال ليصبح النهوض بالتعليم والتربية الإسلامية في الكاميرون.

بيداغوجية المدارس الفرنسية العربية

تتناول البيداغوجية ثلاثة جوانب: المنهج والكتاب المدرسي وأساليب التدريس.

¹Christian Coulon : « Les musulmans et le pouvoir en Afrique, Karthala, Paris 1983, p. 103

²Fotso, Gisèl : « L'enseignement de l'arabe au Cameroun : Enjeux sociaux et politiques », L'Harmattan, 2007, Paris ; p.69

³Ibid, p.70

المنهج:

يطبق هذا النظام برنامجين برنامج فرنسي له منهج رسمي للمدارس الابتدائية، وبرنامج عربي لم تتمكن الدولة والجمعية الثقافية الإسلامية وضعه حتى يكون موحدًا لجميع مدارس الفرنسية العربية، ولم تبدأ جهود التوحيد إلا في منتصف ثمانينات القرن الفائت حيث عقدت جلسات اختبار البرامج وتوحيدها، وعلى الرغم من استمرار الاجتماعات إلى نهاية القرن الماضي، لم تسفر عنها إلا نتائج ضحلة تتجلى في اختيار الكتب المدرسية من الدول العربية والبلدان الأفريقية، وتحديد المواضيع التي تختلف من مدرسة لأخرى.

وفي عام 2002 طلبت وزارة التربية الوطنية منظمة التعليم الإسلامي الأهلي وضع منهج لمدارس الفرنسية العربية، وشكلت لجنة لهذا الغرض، وبالفعل قدمت اللجنة مسودة للمنهج إلى الوزارة لاعتماده، واكتفت الوزارة بالقول بأنه عمل مشجع يجدر الاستمرار فيه. ومع أنه لم يعتمد إلا أن معظم المدارس تطبقه. وفي عام 2010 كونت دار نشر أفريديت (Afrédit) فريقًا لتأليف سلسلة "أتعلم اللغة العربية" مكونة من ستة كتب للمرحلة الابتدائية، وتم إجازتها من قبل الوزارة لتكون مقررات اللغة العربية في غياب المنهج الرسمي.²

أساليب التدريس

استخدم المدرسون طريقة الترجمة في التدريس، حيث يقوم بشرح الدروس باللغات المحلية وفي مناطق الجنوب بالفرنسية أو الإنجليزية، والسبب في ذلك أنهم لم يتلقوا تكوينًا تمكّنهم بالتدريس باللغة المنشودة،

جدول (1) أعداد المدارس الفرنسية العربية الأهلية الابتدائية والمدرسين والطلاب في العام الدراسي 2017/2018³

الرقم	الإقليم	المدارس	المعلمون	الطلاب
1	أداماوا	14	114	3348
2	الوسط والجنوب والشرق	16	139	4609
3	أقصى الشمال	63	353	12211
4	الساحل	7	83	2775
5	الشمال	31	236	7283
6	شمال الغرب	106	602	15637
7	الغرب	74	314	8177
8	جنوب الغرب	4	25	632
	المجموع	315	1866	54672

¹ كان كاتب المقال نائبًا لرئيس اللجنة

² كان كاتب المقال من المؤلفين والمشرف على الفريق

³ التقرير السنوي للأمانة الوطنية للتعليم الإسلامي الخاص 2018/2017، غير منشور.

يبين الجدول (1) أن العدد الإجمالي لمدارس الفرنسية العربية بلغت ثلاثمائة وخمسة عشرة (315) مدرسة، يتولى التدريس فيها ألف وثمانمائة وستة وستين (1866) مدرس، في حين بلغ عدد المتعلمين فيها أربعة وخمسين ألف وستمائة واثنين وسبعين (54672) تلميذ. ويلحظ أن توزيع المدارس في الأقاليم متباينة، ولا يتناسب مع تواجد المسلمين؛ إذ يحتل إقليم الشمال الغربي المرتبة الأولى من حيث عدد المدارس مائة وست (106) مدارس، وعدد الطلاب خمسة عشر ألفا وستمائة وسبعة وثلاثين (15637) طالب، ويأتي الإقليم الغربي في المرتبة الثانية بأربع وسبعين (74) مدرسة، وثمانية آلاف ومائة وسبعة وسبعين (8177) مما يمثل مائة وثمانون (180) مدرسة بنسبة 57%، وثلاثة وعشرين ألف وثمانمائة وأربعة عشر (23814) طالبا، بنسبة 43.56%. ذلك أن المسلمين يشكلون الأقلية في هاذين الإقليمين، في الوقت الذي تعد المنطقة الشمالية التي تضم ثلاثة أقاليم (أداماوا، والشمال، وأقصى الشمال) منطقة ذات أغلبية مسلمة مقارنة بإقليمي الغرب وشمال الغرب. فعدد مدارس المنطقة الشمالية يساوي مائة وخمسة (105) مدارس مما يشكل نسبة 33.33% بينما يبلغ عدد التلاميذ اثنين وعشرين ألف وثمانمائة واثنين وأربعين (22842) تلميذ أي 41.78%.

قد لا يجانب المرء الصواب إذا أرجع سبب التفاوت إلى الاختلاف الثقافي بين الثقافتين الإنجليزية والفرنسية؛ فالأولى تشجع المبادرات الفردية في إنشاء المدارس الخاصة، في الوقت الذي حالت الإدارة الفرنسية دون المبادرات الخاصة في إنشاء المدارس في المناطق ذات النفوذ الإسلامي لأسباب سبق أشرنا إليها.

وهنا أمر آخر وجود نقص من المدرسين يقدر بنحو ثلاثة عشر ألفا ومائتين وأربعة وخمسين (13254)، وهو ما يمثل 87.66%، هذا التقدير ناتج من الفرضية التي تقول إنه إذا كانت المدارس جميعها مكتملة الفصول بحيثت تلك ستة فصول؛ فإن عدد الفصول سيبلغ ألفا وثمانمائة وتسعين (1890) فصلا، وعليه فإن كل مؤسسة تحتاج إلى ثمانية مدرسين: ستة للبرنامج الرسمي (الفرنسي)، ومدرسين اثنين للتعليم العربي والإسلامي، وعليه فإن عدد المدرسين سيصل إلى خمسة عشر ألفا ومائة وعشرين (15120) مما يدل على أن الطاقم التدريسي الفعلي يقل عن 15%. وإذا تحسّن أداء التعليم العربي الابتدائي يتعين توفير ما لا يقل عن 80% من الطاقم الحالي، وهو بعيد المنال في الظروف الحالية المتسمة بالشح الحاد في الموارد المالية، ونقص كبير في التجهيزات الأساسية.

يجدر بالتنويه هنا أننا لم نأخذ في الحسبان الطاقم الإداري للمدارس الذي يحتاج -على الأقل- إلى ثلاثة أشخاص (مدير وكاتب وعمال)، وفي هذه الحالة فإن عدد المحتاجين سيقارب ألف. إن هذا الوضع وحده يكفي لتفسير الإخفاق الملحوظ في هذا النظام، وهو نظام يستمد أهميته في كونه قادر على تغيير أوضاع الإسلام والمسلمين ليس في الكاميرون وحده بل في منطقة وسط أفريقيا برمتها. ومن هنا يكمن سر تعليق المسلمين آمالا كبيرة عليه.

جدول (2) أعداد المدارس الفرنسية العربية الثانوية الأهلية والمدرسون والطلاب في العام الدراسي 2018/2017¹

الرقم	الإقليم	المدارس	المعلمون	الطلاب
1	أداماوا	5	121	986
2	الوسط والجنوب والشرق	4	123	1212
3	أقصى الشمال	7	175	3223
4	الساحل	2	57	998
5	الشمال	8	135	1821
6	شمال الغرب	10	143	1648
7	الغرب	8	138	1889
8	جنوب الغرب	0	0	0
	المجموع	44	892	11777

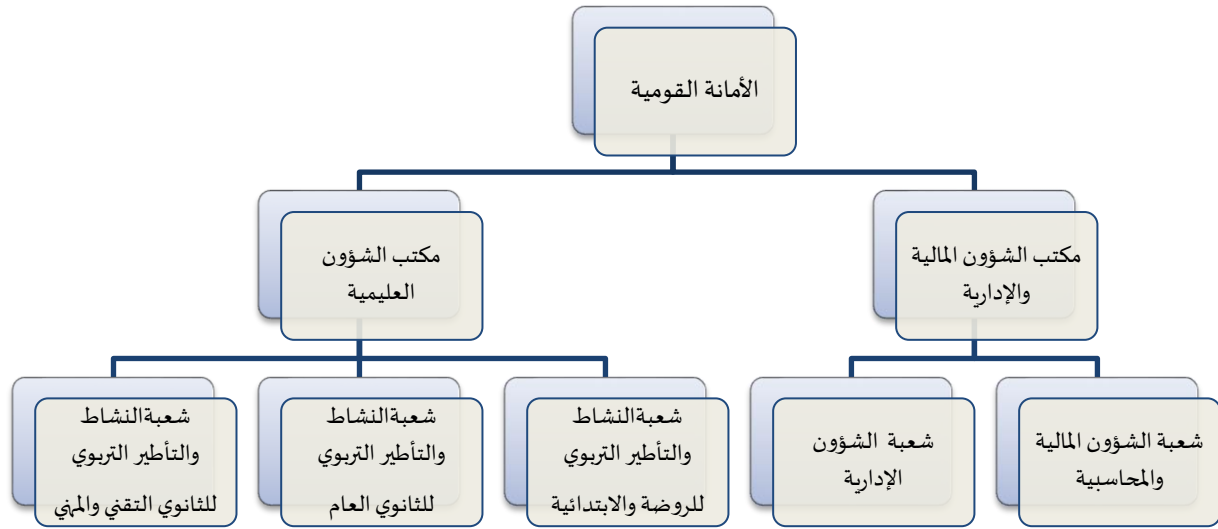
يتغير الوضع في التعليم الثانوي الذي يمتلك أربعة وأربعين (44) مؤسسة تعليمية يرتادها أحد عشر ألفا وسبعمائة وسبعة وسبعين (11777) طالبا، يتولى التدريس فيها ثمانمائة واثنتان وتسعين (892) مدرسا بمعدل عشرين (20) مدرس لكل مدرسة، هذه النسبة مرتفعة نسبيا؛ إلا أنه لا يفسر الواقع بأمانة، لأن الغالبية العظمى من المدرسين ليسوا أساسيين بل مؤقتين، يدرسون لساعات معدودة جلهم ينتمون إلى مدارس حكومية، أما المدرسون الأساسيون فهم قلة. ولا يكون المردود جيدا إلا إذا كانت الإدارة فاعلة، وفعاليتها متوقفة على الكوادر المتوفرة، ورغبة صادقة، وفي ظل غياب التأهيل المهني لمسؤولي تلك المدارس، وغياب الرؤية الواضحة لمستقبل المدارس؛ فلا يتوقع من تلك المدارس أن تحقق النتائج المرجوة؛ فنتائج جلها في المسابقات الرسمية وفي امتحانات الشهادة متدنية جدا إلا في الحالات النادرة.

إدارة التعليم العربي الخاص

اتخذت الحكومة تدابير وإجراءات عديدة منذ مطلع تسعينات القرن العشرين لمتابعة التعليم الأهلي الخاص في الكاميرون، وبهذا الصدد، اتخذت وزارة التربية الوطنية عدة تدابير ترمي إلى إصلاح القطاع؛ فأنشأت جهازا إداريا بموجب قرار وزاري رقم

¹أخذت الإحصائيات من أمين سر الأمانة القومية للتعليم الإسلامي الأهلي الخاص في 2018/12/12 بمكتبه بين الساعة 11-12 قبل الظهر

23/41 حدد اختصاصات مختلف التنظيمات ومسؤولي المؤسسات التعليمية، وعلى الصعيد القومي، توجد أربع منظمات تعليمية أهلية (إسلامية، وبروتستانتية، وعمانية، وكاثوليكية)، ولكل منظمة المؤسسات التعليمية الخاصة رئيساً وأميناً قومياً وهيكل إداري كما هو موضح في الجدول أدناه.



بالنسبة للتعليم الإسلامي الأهلي فإن المنظمة المؤسسات التعليمية الإسلامية الأهلية (OESPI) *Organisation des établissements Scolaires Privés Islamiques* التي أسست في 8 أغسطس 2000 ووافقت وزارة التربية الوطنية على لوائحها الداخلية بموجب قرارها المرقوم بـ 1464/167 وتاريخ 29 نوفمبر 2002، أما اعترافها فقد جاءت في 2 سبتمبر 2003 م.

التعليم العربي في المرحلة الثانوية:

يرجع تاريخ إدخال مادة اللغة العربية في التعليم الثانوي في الكاميرون إلى بداية ستينات القرن العشرين أي بعيد الاستقلال، وكان ناظر مدرسة غاورا الثانوية، فرنسي الجنسية، وجزائري الأصل، هو الذي أدخل هذه المادة تحت بند مواد اللغة الثانية، وتولى بنفسه تدريسها، وكانت اللغات الثانية مادة إجبارية للطلاب بغض النظر عن مساقهم الأكاديمي. وكان الناظر قد استغل التنازل الذي اعتمده مسؤول الإدارة الاستعمارية الفرنسية في 19 مايو 1949 القاضي منح الإمكانية اللغات المحلية باعتبارها مادة كاللغتين الإنجليزية والإسبانية¹، وظلت تدرس في متوسطة غاورا بدون برنامج واضح المعالم حتى توسع في منتصف السبعينات بعودة الطلاب الكاميرونيين من الجامعات العربية والإسلامية حاملين معهم شهادات الليسانس في الشريعة، وفي أصول الدين والدعوة، وفي اللغة العربية وآدابها. قررت الحكومة استقطاب هؤلاء الطلاب، وتوظيفهم في المدارس الثانوية، وهكذا تم فتح أقسام اللغة العربية في كل من مروا وموكولو وكسيري، ومع ازدياد العائدين زادت فتح أقسام أخرى في المدارس الثانوية.

¹Tabi Manga, « Les politiques Linguistiques du Cameroun, Essai d'aménagement linguistique », Editions Karthala, Paris 2000, p.50

وفي منتصف ثمانينات القرن الماضي، أقدمت وزارة التربية الوطنية¹ على توظيف خمسة مدرسي اللغة العربية وتعيين اثنين في ثانوية انغاديري وكسيري، وواحد ثانوية موكولو، وظل الأمر كذلك إلى نهاية القرن، وبدأ عدد الأساتذة يتقلص بالوفيات والذهاب إلى التقاعد، فاضطرت المدارس إلى الاستعانة بمدرسين متعاونين بغية سد الفراغ، ثم وظفت وزارة التربية الوطنية في بداية هذا القرن خمسة مدرسين، أربعة من حملة الشهادات الجامعية من الدول العربية، وواحدة تحمل ليسانس قسم اللغة العربية وحضارتها من جامعة انغاونديري الكاميرونية. ثم تلا ذلك استحداث منصب مفتش التربية الإقليمي للغة العربية، وفي نوفمبر 2004 عينت وزارة التربية مفتشين واحد لإقليم أداماوا، وآخر لإقليمي الشمال وأقصى الشمال حيث مقره عاصمة إقليم الشمال، أما عدد مدرسي اللغة العربية التابعين لوزارة التربية في كل البلاد سبعة بمن فيهم مفتش واحد، أما المفتش الآخر فهو يتبع لوزارة التعليم العالي.

وفي 2005 تم وضع هيكلية وزارة التعليم الثانوي، وعين جميع المسؤولين فترقى مفتش التربية الإقليمي لأداماوا ليصبح مفتشاً وطنياً للغة العربية بينما لم يعين مفتشون إقليميون، ثم عينوا بعد عامين تقريباً ثلاثة مفتشين تربويين في أقاليم الشمال الثلاثة، ثم عين في السنوات اللاحقة ثلاثة مفتشي اللغة العربية في الأقاليم الجنوبية الثلاثة الشرق، والوسط، والساحل، ثم مفتش التربية الوطني الثاني ليصبح عدد المفتشين بمن فيهم مفتشون وطنيون ثمانية. وفي التعيينات الأخيرة التي جرت في 14 ديسمبر 2018 زيد عدد المفتشين الإقليميين ليصبحوا عشرة، واستبدل كاتب المقالة بمفتش وطني آخر وثمانية مفتشين إقليميين.

شهد التعليم العربي في الثانوي تطوراً ملحوظاً منذ إنشاء جامعة ماروا بموجب مرسوم رئاسي رقم 208/2008 بمقتضى مرسوم رئاسي رقم 282/2008 وتاريخ 9 أغسطس 2008 الذي نص على إنشاء مدرسة المعلمين العليا في جامعة ماروا، وافتتاح شعبة لإعداد معلمي اللغة العربية في قسم اللغات الأجنبية، وبدأت تخريج دفعة مدرسي السلك الثاني في عام 2010، ومدرسي السلك الأول سنة 2011، توالى التخرج حتى أضحت عدد مدرسي اللغة العربية للسلكين الأول والثاني يقارب مائتين (200) مدرس ومدرسة، منهم مسلمون وغيرهم، موزعين على أقاليم البلاد العشرة؛ كما هو مبين في جدول رقم (3)، هذا وقد كان عدد مدرسي وزارة التعليم الثانوي وقت افتتاح الشعبة سبعة (7) مدرسين، أربعة منهم يتقاضون رواتبهم، ولم يسو الوضع الإداري والمالي للثلاثة إلى الآن فتوفي واحد، وترك الثاني مهنة التدريس، في حين تحول الثالث إلى مدرس متعاون.

وفيما يتعلق ببرنامج اللغة العربية فإنه تم إقرار برنامج السلك الذي يضم سنتين في 14 ديسمبر 2014، ثم وقع الوزير على برنامج السنة الأولى للسلك الثاني في أغسطس 2018، وبدأ تنفيذه مع بداية العام الدراسي الحالي، ويجري العمل حالياً في إعداد برنامج السنتين، وكانت اللغة العربية تدرس منذ 1962 بلا برنامج ولا مقرر دراسي موحد، ولا مشرف عليها، فمدرسوها يتصرفون وفق مؤهلاتهم واتجاهاتهم، فكانت وفق طريقة الترجمة، وينصب الاهتمام في جل الحالات على مواضيع النحو والاكتفاء بتحفيظ القواعد النحوية والصرفية. الأمر يثني همم الطلاب فيولونها الظاهر، ويلتحقون باللغتين الألمانية والإسبانية على حساب اللغة العربية التي اختاروها بادئ ذي بدء.

¹وزارة التعليم الثانوي حالياً؛ إذ قسمت وزارة التربية الأساسية في ديسمبر 2004 إلى وزارتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي

وشكل انعدام المدرس الكفاء مشكلة كأداء ردحا طويلا، ذلك أنه يلحظ غياب مؤسسة لإعداد معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية منذ الاستقلال إلى عام 2008¹، وأن الذين تولوا مهمة تدريس اللغة العربية، لم يتلقوا إعدادا يتناسب وطبيعة اللغة الثانية، ومعظمهم تلقوا تعليما في مجال اللغة العربية وآدابها أو في الشريعة والدراسات الإسلامية في البلدان العربية كالمملكة العربية السعودية، وسوريا، ومصر، والسودان، وليبيا؛ أو في الدول الأفريقية كنيجيريا والنيجر وتشاد، أو درسوا في المعاهد الإسلامية الخاصة بالكاميرون. وهكذا بقيت المشكلة قائمة حتى وجدت حلا مرضيا إلى حد ما بافتتاح شعبة تأهيل الكوادر للاضطلاع بمهمة تدريس العربية لغير أبنائها.

الطلاب في الامتحانات الرسمية

يجلس الطلاب في الكاميرون لثلاثة امتحانات رسمية هي الشهادة المتوسطة (BEPC)، والشهادة الثانوية الأولى (Probatoire)، وشهادة البكالوريا (Baccalauréat).

جدول (3): نسبة نجاح طلاب اللغة العربية في إقليم أدماوا في الامتحانات الرسمية من 2003 إلى 2006

السنوات	المتوسطة		الثانوية الأولى		البكالوريا	
	المسجلون	النجاح	المسجلون	النجاح	المسجلون	النجاح
2004/2003	51	4.96%	11	2.10%	2	0.40%
2005/2004	129	6.98%	34	5.19%	9	1.39%
2006/2005	48	2.22%	41	3.46%	19	3.24%
المسجلون في الأعوام الثلاثة	228	4.72%	86	10.75%	30	1.68%

بلغت أعداد التلاميذ الذين جلسوا لامتحان الشهادة المتوسطة من 2003 إلى 2006 في إقليم أدماوا 228، ولم تتجاوز معدل النجاح 5%، وارتفع المعدل في الشهادة الثانوية الأولى ليقارب 11% للمسجلين البالغ عددهم 86، ثم عادت نسبة النجاح إلى الانخفاض في شهادة البكالوريا حيث أنها لم تصل 2% للثلاثين الذي جلسوا للامتحان.

¹Fotso, Gisèl : «L'enseignement de l'arabe au Cameroun : Enjeux sociaux et politiques », op. cit., p.106

جدول (4):نسبة نجاح طلاب اللغة العربية في بعض أقاليم الكاميرون في الامتحانات الرسمية للعام الدراسي 2017/2018

الأقاليم	المتوسطة		الثانوية الأولى		البكالوريا	
	المسجلون	النجاح	المسجلون	النجاح	المسجلون	النجاح
الشرق	164	57.93%	40	52.5%	10	50%
أداماوا	512	56%	195	69%	45	75%
أقصى الشمال	652	67%	217	56	95	49.25%
الساحل	45	78.14%	17	38%	9	62.5%
الوسط	27	67.77%	8	77.18%	5	95.83%

يتبين من الجدول أعلاه ارتفاع نسبة النجاح في الشهادات الرسمية مقارنة بالأعوام الثلاثة (2003-2006) حيث أن معدل النجاح تجاوز 50% لجميع الامتحانات سواء ما يتعلق بإقليم أداماوا أم الأقاليم الباقية، ولعل ذلك راجع إلى المدرسة العليا للأساتذة التي تقوم بتكوين الأساتذة، وجهود المفتشين التربويين في تحسين عملية التعلم والتعليم والتفوييم.

جدول (5):وضع اللغة العربية في ثانويات الكاميرون في عام 2016

الأقاليم	المدارس	المدرسون	الطلاب
أداماوا	38	43	2007
الوسط	8	11	143
الشرق	6	8	170
أقصى الشمال	46	66	2813
الساحل	4	7	70
الشمال	24	37	1388
الغرب	5	7	70
المجموع	131	179	6661

من الجدول أعلاه، يظهر أن ما يزيد على 80% من المؤسسات التعليمية تتواجد في الأقاليم الشمالية الثلاثة، يدرس فيها حوالي 6200 طالب من أصل 6661 مما يشكل أكثر من 90% من جملة الدارسين.

جدول (6): وضع اللغة العربية في ثانويات الكاميرون ومعدل الزيادة بين عامي 2016 و2018

الأقاليم	المدارس	الزيادة	المدرسون	الزيادة	الطلاب	الزيادة
أدماوا	42	10.53	59	37.21%	3156	57.25%
الوسط	12	50	15	27.27%	478	237.27%
الشرق	8	33.33%	11	37.5	185	8.82
أقصى الشمال	53	15.22%	69	4.55%	4117	46.36%
الساحل	9	125%	15	114.29%	421	501.43%
الشمال	28	16.67%	43	16.22%	2325	67.51%
الغرب	7	40%	9	22.22%	135	192.86%
المجموع	159	41.54%	221	37.04%	13292	58.79%

بالمقارنة بين الجدولين يتبين أن جميع العناصر قد زادت بنسب متباينة؛ فزيادة المدارس كانت (28) بنسبة 41.54% في حين ارتفع عدد المدرسين بـ (42) لتشكّل نسبة 37.04%، أما الطلاب فإن عددهم زاد زياداً كبيراً حيث تجاوزت الزيادة ضعف العدد بمقدار (6631) طالب محققة بذلك نسبة 58.79%.

ومما يستنتج أيضاً، أن الجنوب ذو الأغلبية المسيحية أقبل على تعلم اللغة العربية ذلك أنه في العام الدراسي 2016/2015 شكلت المؤسسات التعليمية التي تدرس اللغة العربية في المنطقة الشمالية حوالي 80% ونسبة الطلاب 90%، في تراجع المعدل في العام الدراسي 2018/2017 إلى 37% للمدارس، و72% للأعداد التلاميذ، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على ضرورة إيجاد الأرضية الملائمة لاستيعاب الزيادة المتسارعة للطلاب، إذ انتقلت أعداد التلاميذ من (6661) سنة 2016 إلى (13292) سنة 2018؛ بزيادة تقارب الثلثين.

خاتمة:

تناولت هذه المقالة مسار التعليم العربي في المؤسسات الرسمية وشبه الرسمية التي عرفتها الكاميرون منذ الاستقلال إلى الآن؛ فهو يحاول من استعراض مساره التوصل إلى معرفة المشاكل والعقبات التي اعترضت طريقها فضلاً عن الحلول التي قدمت بغية إصلاح أوضاعها، وما مدى نجاعة تلك البدائل وتأثيرها على تطور التعليم العربي في الكاميرون.

ترجع محدودية نجاعة تلك الإصلاحات إلى إهمال عنصر أساسي، وهو عنصر التكوين الذي يعد حجر الزاوية في أي إصلاح. وإلى حد اليوم لا توجد مؤسسة لتكوين الأساتذة فيما يتعلق بالتعليم العربي الابتدائي.

أما فيما يتعلق بالمرحلة الثانوية؛ فالسلطات العامة أنشأت مدرسة عليا للأساتذة، وإن سجل في تكوين مدرسي اللغة العربية ثغور تحتاج إلى ردم هونها إلا أنها تشكل تجربة فريدة في المنطقة، ولا يشكل التصحيح مشكلة كأداء.

وتم وضع برنامج رسمي للغة العربية في السلك الأول وشرع في إعداد برنامج السلك الثاني، وإعداد كتب مدرسية مستمدة من البرنامج الذي قرر، وعين موجهون تربويون لمتابعة تنفيذ البرامج، وتأطير الأساتذة.

بيد أن المشكلة الحقيقية تكمن في التعليم الإسلامي الأهلي، حيث أن القائمين عليه لما يدركوا مدى خطورة انعدام إعداد الأساتذة، وغياب البرنامج التعليمي للمراحل كلها، وضبابية الرؤية المستقبلية لمهام المدارس الإسلامية في تكوين الأجيال القادرة على المشاركة الفاعلة في بناء مستقبل زاهر.

التوصيات:

لتحقيق ذلك لا بد من توافر بعض الشروط منها:

1. تحديد الأهداف العامة والخاصة للتعليم العربي.
2. وضع مشروع مجتمعي واضح المعالم.
3. تبني مقاربة شاملة لمشاكل التعليم.
4. تكوين الأساتذة من خلال إنشاء مدرسة لتكوين المعلمين والأساتذة.
5. توفير الوسائل المادية اللازمة.
6. وضع هيئة للمتابعة والتقييم من قبل خبراء ومتخصصين.

المصادر والمراجع:

1. أخذت الإحصائيات من أمين سر الأمانة القومية للتعليم الإسلامي الأهلي الخاص في 2018/12/12 بمكتبه بين الساعة 12-11 قبل الظهر
2. التقرير السنوي للأمانة الوطنية للتعليم الإسلامي الخاص 2018/2017، غير منشور.
3. رسالة المندوب السامي إلى المندوب التربوي بتاريخ 6 نوفمبر 1950، الأرشيف الوطني ياوندي.
4. وزارة التعليم الثانوي حاليا؛ إذ قسمت وزارة التربية الأساسية في ديسمبر 2004 إلى وزاتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي.
5. Gisèle FOTSO : «L'enseignement de l'arabe au Cameroun : Enjeux sociaux et politiques», L'Harmattan, 2007, Paris ;
6. Christian Coulon : « Les musulmans et le pouvoir en Afrique, Karthala, Paris 1983 ;
7. Fotso, Gisèl : «L'enseignement de l'arabe au Cameroun : Enjeux sociaux et politiques», L'Harmattan, 2007, Paris ;



8. Hamadou Adama, « L'enseignement privé islamique dans le Nord Cameroun » in Islam et Sociétés au Sud du Sahara, revue annuelle pluridisciplinaire n° 13 du décembre 1999 ; Fondation de la maison de la Science de l'Homme, Paris ;
9. Renaud Santerre : « L'école Franco-Arabe au Nord Cameroun », Revue canadienne des études africaines, Volume VIII, n°3,
10. Tabi Manga, « Les politiques Linguistiques du Cameroun, Essai d'aménagement linguistique », Editions Karthala, Paris 2000 ;



جميع الحقوق محفوظة

لمركز جيل البحث العلمي © 2019