جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

CSRWS

وزارة التعليم
Ministry of Education

المؤتمر الثاني لدراسات المرأة السعودية

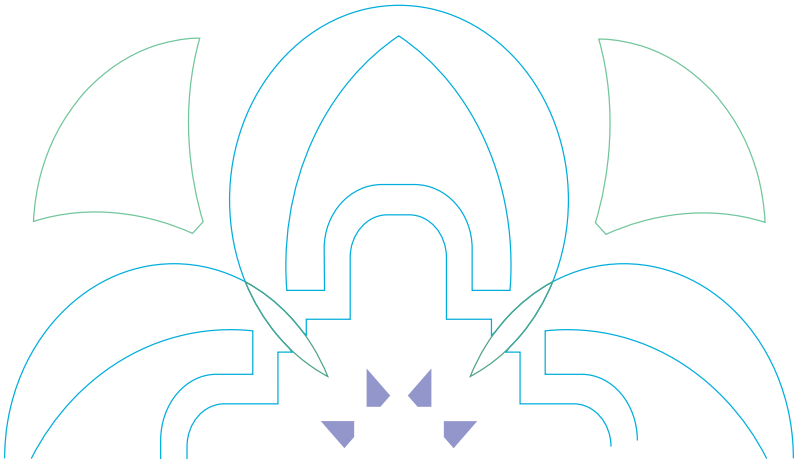
مركز الأبحاث الواعدة في البحوث الإجتماعية ودراسات المرأة

السجل العلمي والبحوث المحكمة

١٧ -١٨ / ٨/١٤٤٢هـ ❖ ٣٠- ٣١ / ٣ / ٢٠٢١ م

الجزء الثاني

٢٠٢٢م



مركز الأبحاث الواعدة في البحوث الإجتماعية ودراسات المرأة

السجل العلمي والبحوث المحكمة للمؤتمر الثاني

الجزء الثاني

٢٠٢٢م

مركز الأبحاث الواعدة في البحوث الاجتماعية ودراسات المرأة، ١٤٤٢هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

مركز الأبحاث الواعدة في البحوث الاجتماعية ودراسات المرأة
السجل العلمي والبحوث المحكمة للمؤتمر الثاني. / مركز الأبحاث الواعدة في البحوث الاجتماعي ودراسات المرأة.- الرياض، ١٤٤٢هـ

٤٠٠ ص ؛ ١٧ × ٢٤ سم
ردمك: ٩-٠-٩١٦٤٦-٦٠٣-٩٧٨

١-البحوث أ. العنوان
ديوي ٠٠١,٤ ١٠٦١٥ / ١٤٤٢

رقم الإيداع: ١٤٤٢/١٠٦١٥
ردمك: ٩-٠-٩١٦٤٦-٦٠٣-٩٧٨

بسم الله الرحمن الرحيم

الفهرس

فهرس
المؤتمر الثاني لدراسات المرأة السعودية
السجل العلمي والبحوث المحكمة
الجزء الثاني

-دراسة أثر تعلم اللغة الإنجليزية في جامعات دولية في تنمية الكفاءة اللغوية والثقافية لدى الطالبات والطلاب السعوديين جامعات أمريكية أنموذجًا ٢٣٥

-دور التعليم الجامعي في تمكين المرأة السعودية في مجال السياحة ٢٨٣

-تضمين مهارات القيادة في مقررات التعليم الجامعي لتمكين المرأة السعودية تحقيقاً لرؤية السعودية 2030 ..... ٣٠١

-المرأة وإدارة المعرفة في المجال البحثي ٣٢٣

-الجهود النقدية للناقدة السعودية الأستاذة الدكتورة فاطمة بنت عبدالله الوهيبي ٣٥٧

-دور الملك عبد الله بن عبد العزيز في تمكين المرأة في العلوم 1426-1436 هـ/ 2005 - 2015 م. ٣٨٣

-رائدات سعوديات في معجم أعلام النساء ٤٠٧

-اتجاهات السعوديين نحو الأمراض الوبائية (وباء كورونا نموذجًا) ٤٢٧

إن كافة الآراء والنتائج والاستنتاجات والتوصيات المذكورة في هذه الدراسة هي للمؤلف ولا تعبر بالضرورة عن رأي مركز الأبحاث الواعدة في البحوث الاجتماعية ودراسات المرأة.

دراسة أثر تعلم اللغة الإنجليزية في جامعات دولية في تنمية الكفاءة اللغوية والثقافية لدى الطالبات والطلاب السعوديين جامعات أمريكية أنموذجًا

رقية بنت ناصر بن أحمد معافا

دكتوراه الفلسفة
أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد بمعهد اللغة الانجليزية
جامعة جازان

الملخص

تهدف الدراسة إلى فهم إمكانية تطوير الكفاءة الثقافية للطلاب والطالبات، من خلال فصول اللغة في المملكة العربية السعودية. حيث إن هناك إشارة إلى وجود فجوة بين فصول اللغة في السعودية والعالم الجديد المعولم. وكذلك تهدف إلى الاطلاع على كيفية تطور الكفاءات الثقافية للطلاب والطالبات السعوديين في الجامعات الأمريكية، ومقارنتها بحجم التطور المحصود من خلال فصول اللغة بالمملكة السعودية؛ ليتم تحديد الأساليب والإستراتيجيات اللازمة لإثراء الكفاءة بين الثقافات في المملكة.

البحث عبارة عن دراسة مستعرضة، لملاحظة الطلاب والطالبات المبتعثين في أمريكا وتتكون من جزئين: الجزء الأول اختيرت العينة بشكل عشوائي، وتكونت من ١٠٧شخصا من مختلف فئات التعليم العالي، والجزء الثاني، تم من خلال المقابلات الشخصية لسته أشخاص من نفس العينة.

تبيَّن من خلال النتائج، أن تجربة الدراسة في الجامعات الأمريكية، ساعدت في تطوير الكفاءة الثقافية بنسبة عالية لدى الطلاب والطالبات السعوديين، على عكس فصول اللغة في المملكة السعودية، والتي لم تسهم في ذلك. حيث أفادت النتائج، أن بعض العناصر المهمة كانت مفقودة، رغم ضرورتها لمساعدة الطلاب والطالبات لكي يصبحوا مواطنين أكفاء ثقافيًا ومسؤولين عالميًا. علاوة على ذلك، هذه الدراسة أثبتت أن التحديات والصعوبات التي واجهت الطلاب والطالبات السعوديين أثناء دراستهم في الولايات المتحدة، ساعدتهم على تطوير مهاراتهم وكفاءتهم الثقافية.

توصي هذه الدراسة على وجوب التركيز على الكفاءة الثقافية، لتكون جزءًا أساسيًا في مناهج اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية. (توصية١) يتوجب دراسة النموذج المتبع، التي شجعت به المدارس الأمريكية الطلاب والطالبات على تطوير الكفاءة الثقافية؛ لنتمكن من تحقيق ذلك في المملكة السعودية. ومن جانب آخر، تحث الدراسة بتكريس الأبحاث المستقبلية لتركز على كيفية تطوير الكفاءة الثقافية لدى الطلاب والطالبات، للاستعداد للقرن الحادي والعشرين. (توصية٢) استنادًا إلى حقيقة أن الكادر التعليمي هم الخبراء الذين يتعامل معهم الطلاب والطالبات دائمًا للمعرفة والدراية، لذلك تقترح الدراسة تكريس المزيد من الاهتمام لزيادة وعيهم بهذه المهارات. (توصية٣) تحث على دراسة العلاقة بين مستوى الكفاءة الثقافية لدى أساتذة اللغة، وقدرتهم على تطوير الكفاءة الثقافية للطلاب والطالبات.

الكلمات المفتاحية:

الكفاءة الثقافية، العولمة، العالم الجديد المعولم، فصول اللغة، تطوير كفاءة بين الثقافات.

Abstract

The way people communicate is affected by the socio-cultural norms and limitations of the target culture and plays a prominent role in their communicative development. Knowing that communicating with speakers of other languages essentially requires linguistic and pragmatic competence. Therefore, educators need to improve socio-pragmatic competence, "the ability to accurately interpret and appropriately express social meaning in interaction" to avoid cross-cultural failures (Holmes &Riddiford, 2011, p. 377). Specifically, second language learners' problems in their intercultural communication are derived from fundamental differences between cultures. Besides, these problems are mainly due to weakness of the pragmatic competence, which is defined by Thomas (1983) as "the ability to use language effectively in order to achieve a specific purpose and to understand language in context" (p. 92). Thus, the failure to develop the socio-pragmatic competence would lead to a problem in selecting the appropriate style, which can result in intercultural and cross-cultural misunderstanding.

Many researchers (e.g., Cohen, 2007; Kasper, 1997) have argued that every individual has to have appropriate knowledge of cultural and social values as well as the ability to modify the speaking strategies in cross-cultural communication to avoid sociolinguistic failure. Therefore, interlocutors need to have an awareness of such differences to overcome any cultural misunderstanding. Consequently, language teachers always have to understand that:

Each culture has its own rules of proper behavior, which affect verbal and nonverbal communication. Whether one looks the other person in the eye-or not; whether one says what one means overtly or talks around the issue; how close the people stand to each other when they are talking--all of these and many more are rules of politeness which differ from culture to culture. (Ting-Toomey, n.d.)

Therefore, competency in linguistics knowledge by itself is not enough for fruitful communication unless it is accompanied with "Cultural competence" (Alptekin, 1993). Rivera, Johnson & Ward (2010) pointed out that cultural

competency is "an open, accepting, and welcoming attitude toward other group cultures, defined broadly as other racial, ethnic, gender, and affinity groups' normative, communicative, and behavior values" (p. 2). Importantly, pragmatic and linguistic knowledge are the main factors of communicative efficiency, which researchers (Baker, 2011; Taguchi &Roever, 2017) asserted were required to produce socially appropriate utterances and successful communication.

Raising people's awareness of the effects of sociocultural and sociolinguistic constraints is essential to achieving successful communication. Unfortunately, the way the English language is taught in Saudi Arabia and many other countries mainly focuses on making students language users, instead of helping them conform to the native speakers' norms. Saudi Arabian English teachers' primary consideration is formal correctness and native-like proficiency rather than functional and communicative effectiveness, which means they are not aware of the challenges their students may face in a new environment, that go beyond second language acquisition, whenever they find themselves in a new environment. Shore (n.d.) insisted, "many of these newcomers are likely to have difficulties adjusting to their new environment."

Defining Culture:

Culture is defined as "a broad concept that embraces all aspects of human life, from folktales to carved whales" (Seelye, 1993, p. 22). Thus, culture is a complex topic consisting of several expectations that help people explain the world in which they live. The Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) prefaces the definition of culture that is mostly used for the Intercultural Studies Projects as the following:

The shared patterns of behaviors and interactions, cognitive constructs, and affective understanding that are learned through a process of socialization. These shared patterns identify the members of a culture group while also distinguishing those of another group. (http://carla.umn.edu/culture/definitions.html, retrieved Jan 18, 2018)

In 1998, Bennett defined culture as "the learned and shared patterns of beliefs, behaviors, and values of groups of interacting people," and connected

it more to "psychological features that define a group of people - their everyday thinking and behavior -... than to the institutions they have created" (p. 3). Singer (1987) illustrated that people receive and understand new information through their own filtered perception, coming from their cultural background and education.

Geertz (1975) emphasized the "transmitted pattern of meanings embodied in symbols" that results in the different ways people "communicate, perpetuate and develop their knowledge about and attitudes toward life" (p. 89). Geertz acknowledged that "transmitted pattern of meanings" vary even within the same culture group, especially because not all members have the exact experience. According to Garrett-Rucks (2016), "it is difficult to transmit to students the cultural aspects that influence the identity of members of the target culture" (p. 33). As Garrett-Rucks illustrated, foreign language educators recognized the multitude of individual differences within the cultural group, and they consider that cultural codes and frames of reference change continuously. Therefore, scholars started to see the deep connection between language and culture.

Language and Culture:

According to Bennett, Bennett & Allen (2003), "culture is an important topic in the language teaching profession" (p. 242). As they later stated, there is a "typical fit between language proficiency levels and developmental levels of intercultural sensitivity" (p. 255). They speculated that there is a linkage between second language proficiency and cultural sensitivity. Brown (1994) also emphasized the indissoluble relation of language and culture in his explanation that "a language is a part of a culture, and a culture is a part of a language; the two are intricately interwoven; so that one cannot separate them without losing the significance of either language or culture" (p. 165). Therefore, cultural instructions are very complicated and have received considerable attention in the last decades, from foreign and second language educators, as language and culture concepts continue to evolve.

The role of culture in language teaching overtimes:

Language teaching has been modified over the past century, as it is

influenced by culture and cultural issues, resulting in more communicative approaches that focus on culture as an essential element. Theaudio-lingual method was modeled in the late 1960s, to focus on culture in the sociologists' and anthropologists' ideas of daily practices. Then, it was widespread with affirmation on elements of target cultures, such as drilling useful phrases and memorizing certain dialogues leading to more emphasis on values and beliefs of the target culture, to help students to develop their proficiency, in order to communicate effectively using the target language (Brooks, 1968). This method extended as it attempted to make language teaching accessible to larger groups of learners and stressed syntactic progression. However, it was criticized due to learners' failure to transfer the acquired skills to real communication outside the classroom.

Shifting the focus into communicative competence:

In 1974, communicative competence was introduced as Hymes started to focus on communication, speech communities, and how meaning is made within different social groups. He defined the communicative competence as "the ability to participate in society as not only a speaker but also a communicating member" (Hymes, 1974, p.75). In 1980, Canale and Swain built on Hymes' idea of communicative competence, focusing on cross-cultural communication. They maintained Hymes' communicative competence in sociolinguistic (the ability to produce sociolinguistically appropriate utterances) and discourse competence (producing coherent and cohesive utterances). Additionally, they added strategic competence (the ability to solve communication problems as they arise) and adapted Chomsky's (1965) linguistic competence, which is the knowledge that allows people to construct and understand grammatical sentences, into grammatical competence.

Byram (1988) built on the notion of communicative competence focusing on social practices that carry values of social groups and communities with reference to the cultural context in cross-cultural communication, mainly that the awareness of the cultural issues that arise as people learn new languages and involve in new cultures were studied heavily during that period.

Intercultural Competence in Language Teaching:

Byram, Gribkova, and Starkey (2002) introduced the goal of emphasizing intercultural competence in language teaching which is "to make learners intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities, and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity" (p. 5). According to Byram (1997) learners with intercultural competence "produces effects on a society which challenge its unquestioned and unconscious beliefs, behaviors and meanings, and whose own beliefs, behaviors and meanings are in turn challenged and expected to change" (p. 1). Therefore, language learners perceive the world with a culturally determined view as they show their attitudes toward new cultures, which result in consciousness, "curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own" (Byram, 1997, p. 50).

Scholars continued to focus on the idea of how interculturality qualifies learners to be more understanding-people. Thus, Omaggio-Hadley (2001) suggested that language teachers should guide their students to understand their cultural frame and then explore the target culture with direct guidance through authentic materials. In addition, Allen (2004) proposed a framework that enhanced cross-cultural understanding and integrated teaching language and culture simultaneously. She stated that students need to observe different cultures, which would eventually improve students' willingness to gather information and think critically before throwing any judgment on other cultures. Deardorff (2006) also illustrated that exploring foreign or second language culture starts with observation and noticing. Then they demonstrate knowledge and skills of the intercultural competence by acting with, as Byram (1997) mentioned, "Social group and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country and individual interaction" (p. 51).

Pegrum and others (2008) criticized nativelike notions and described it as an unrealistic goal. They asserted that language teaching should prepare students for global citizenship and cultural awareness. Recent studies (Jenkins 2014; Garrett-Rucks, 2017) indicated that the global features of English, as well

as its cross-cultural role, are shifting the focus of second language teaching toward communication skills rather than native-like proficiency. Nussbaum (1998) argued that language teachers need to provide students with the skills and attitudes needed to be global citizens and able to deal with those who are different from themselves. She illustrated that teachers need to work hard to help students to overcome any "difficulties in understanding people different from themselves," and not to be a kind of students "whose imaginations rarely venture beyond their local setting" (p. 14). Moreover, Fantini (2015); Fantini& Garrett-Rucks, (2016) illustrated that intercultural communicative competence should aim to produce students with "complex of abilities" required for communicating appropriately and effectively with people from different cultural and linguistic backgrounds.

Language Teaching and Intercultural Competence in the Globalized World:

Obviously, the world has been changing, and the big movement of globalization has been taking its position. As a result, more cross-cultural communication among different cultural and linguistic groups has been established; therefore, more interculturally competent teachers are needed to teach our students and help them gain interculturality and linguistic knowledge. The Education Sector of the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) developed guidelines on intercultural education as it responds to the globalized world's challenges. The Intercultural competence is viewed as a means of addressing human rights within the cross-cultural world, and "culture is at the core of individual and social identity and is a major component in the reconciliation of group identities within a framework of social cohesion" (UNESCO, 2006).

Garrett-Rucks (2016) stated that "intercultural competence is a key goal of internationalization; because it indicates awareness and understanding of situations and people from diverse cultures, attitudes that move beyond ethnocentric thinking." In addition, Garrett-Rucks pointed out that there is a "need for foreign language educators to include a socio-cultural component into the communication practices of the classroom," which might foster language learners' communicative competence to "become cross-culturally

sensitive global citizens." Particularly, it has become imperative to understand that "culture is the marginalized sister of language" (Hennebry, 2014, p. 135). Thus, language educators need to focus on any activities that might lead their students to have cultural knowledge competency. Therefore, the best way to facilitate communication strategies, as mentioned above, is through exposure -with great attention- to extra-linguistic cues.

The ACTFL World-Readiness Standards for Learning Languages (2015) evidenced that foreign language educators in the United States of America considered cultural understanding as a paramount skill in foreign language classes. Therefore, it has been generalized and incorporated into most world language teachers' preparation; that language teaching should prepare students to develop intercultural competence and linguistics by focusing on communication, cultures, connections, comparisons, and communities.

Intercultural communication skills are essential to prepare today›s learners to compete in the inexorably multicultural nature of industrialized societies and equip learners to end up as reflective global citizens (Kumaravadivelu, 2003). Therefore, language educators need to focus on any aspects that might help build a community outreach that enriches their students with the needed knowledge. Arauz (2012) stated in his web-based discussion, "in order for students to be prepared for 21st century needs, educators must show students how to use their everyday skills so they can proudly stand up and say I am innovative, culturally resilient, adaptive, collaborative, and cross-culturally aware." In addition, to successfully gain global citizenship, English teachers should improve their students' communicative competence, including grammatical and sociolinguistic competencies (Hymes, 1972).

Thus, improving students' intercultural competence, which is "the ability to communicate and interact across linguistic and cultural borders," as Byram (1997) described, "appropriately and efficiently," can be achieved by surrounding them with teachers in an environment of understanding and awareness as well as respect and equality. As a result, every individual gets the chance to freely illustrate his identity and opinion with high awareness of the different aspects of the intercultural community and socio-cultural differences

of English users from different cultural backgrounds. The students, in turn, should be led to an acceptance of diversity of cultural background as well as the vast differences of human personalities and characters within the same culture, and that is the essential element of understanding the necessary skills in intercultural communication as it is critical to understand the diversity and learn the necessary skills as well.

McConachy and Liddicoat (2016) mentioned that each language has a range of intercultural options for achieving particular pragmatic acts, and these options are interpreted with broadly shared cultural expectations. Therefore, any interlocutor (individual) must accompany his/her acts with cultural awareness and critical judgments to their interactions to make sure of the appropriateness of the linguistic actions and social behavior to the social relationships in such cultures (McConachy& Liddicoat, 2016).

Language teachers assume the role of facilitators as they guide the process of learning the language to involve learners in the role of explorers to discover, analyze, and evaluate the transmit detailed information about the culture (Byram et al., 2002). Thus, it is important to emphasize cultural awareness and the intercultural competence as a fundamental part of the global culture and global communication skills needed for World English (Seidlhofer, 2011; Baker, 2011).

Characteristics of Intercultural Competence:

Kim (2009) defined the intercultural competence as "the overall capacity of an individual to enact behaviors, and activities that foster cooperative relationships with culturally dissimilar others" (p. 54). Furthermore, Bennett argued that intercultural competence is becoming "the term of choice to refer to the combination of concepts, attitudes, and skills necessary for effective cross-cultural interaction" (Bennett & Bennett, 2004, p.163).

The literature indicated (e.g., Kural&Bayyurt, 2017) that intercultural competence and its related skills are interpreted as the abilities to behave and communicate effectively and appropriately in multicultural settings with the involvement of self-reflection, social knowledge, and skills toward cultural differences where language serves as a mean of interaction and

communication. Moreover, Havril (2015); Deardorff, (2006, 2009) applied the same specific components of Byram's (1997) model of intercultural communicative competence through which every intercultural interlocutor goes to gain intercultural competence. As stated by Byram's, intercultural competence is a combination of five factors (1) attitudes, (2) knowledge, (3) skills of interpreting and relating, (4) skills of discovery, and (5) critical cultural. He summarized the factors as the following:

The ability to interact in their own language with people from another country and culture, drawing upon their knowledge about intercultural communication, their attitudes of interest in otherness and their skills in interpreting, relating, and discovering, i.e., of overcoming cultural difference and enjoying intercultural contact. (Byram, 1997, p. 70)

It is imperative to mention that Byram distinguished intercultural competence from intercultural communicative competence as intercultural competence is under the umbrella of intercultural communicative competence, which includes linguistic, sociolinguistic, discourse, and intercultural competence.

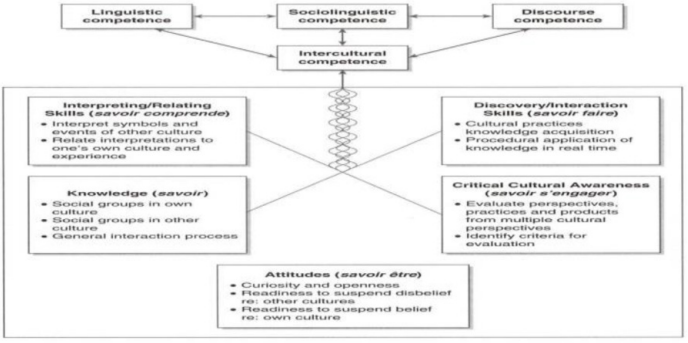


Figure 1: Intercultural Communicative Competence (Byram, 1997, p.73)

Adding to Byram's intercultural competence, Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei, and Peck (2007) emphasized the importance of developing the skills of observation, interpretation, and discovery with focusing on attitude, which lead to respect and empathy, tolerance of ambiguity/willingness to suspend judgment, heightened interest, curiosity, and openness regarding persons of other cultures (p. 910-).

Deardorff (2004) also developed a model of intercultural competence through investigating the definition and components of intercultural competence with the help of twenty-three intercultural experts in addition to a questionnaire for higher education administrators. Subsequently, Deardorff (2006) identified a new perspective related to intercultural competence as the "ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one's intercultural knowledge, skills, and attitudes" resulting in the first grounded research-based framework, or model, of intercultural competence (p. 194). Her framework is comprised of attitudes, knowledge, skills, internal and external outcomes.

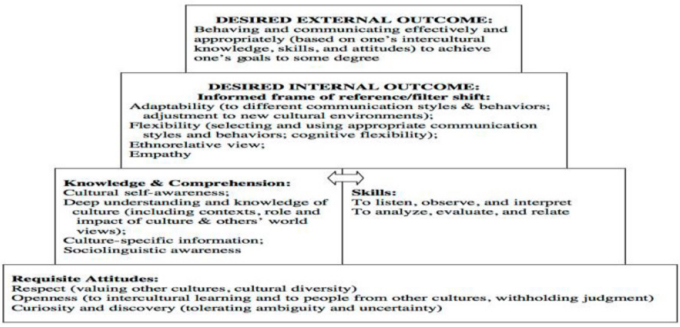


Figure 2: Pyramid Model of Intercultural Competence (Deardorff, 2006. 2009)

Deardorff (2006) agreed with the earlier researchers in the field of intercultural competence (Fantini's, 1995; Byram's, 1997) in defining intercultural competence as "the ability to interact effectively and appropriately in intercultural situations, based on specific attitudes, intercultural knowledge, skills, and reflection." Her process model of intercultural competence was organized at two levels; (1) individual level, which requires an attitude of respect, value for other cultures, openness and curiosity to discover and then to develop deep cultural knowledge and sociolinguistics awareness, and (2) interaction level, which involves internal and external desired outcomes. The internal desired outcomes refer to adaptability, flexibility, ethno-relative

view, and empathy, whereas in the external desired outcomes, individual demonstrates effective and appropriate communication and behavior in any situation that involves intercultural communication (Kural&Bayyurt, 2017).

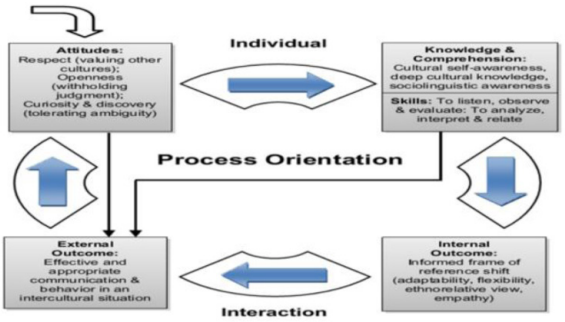


Figure 3: Process Model of Intercultural Competence (Deardorff's, 2006, p. 241-266)

This model illustrated that intercultural competence is a lifelong process that needs to be addressed explicitly. There is no one point where an interlocutor becomes interculturally competent as it is not a naturally occurring phenomenon. Therefore, it is necessary to be aware of the developmental process of acquiring knowledge, skills, and attitudes. According to Deardorff (2006), intercultural competence must intentionally be addressed, and that can only happen through programs, orientations, experiences, and courses.

Adding to that, Fantini (2015) (as cited in Fantini& Garrett-Rucks, 2016) defined intercultural communicative competence as the needed ability to interact appropriately and effectively with people from different linguistic and cultural backgrounds. Fantini identified the components of the intercultural communicative competence on (1) various characteristics or attributes, (2) three domains or areas, (3) four dimensions, (4) proficiency in the host tongue, and (5) a developmental process as it is shown in the figure below.

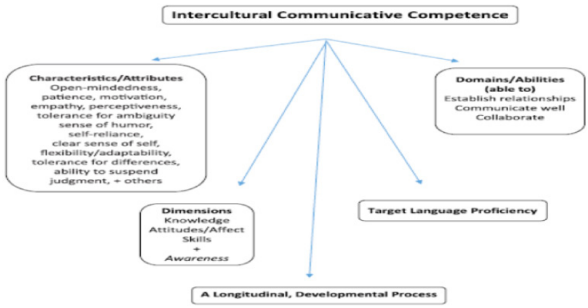


Figure 4: Components of Intercultural Communicative Competence (Fantini& Garrett-Rucks, 2016, p. 6)

Difficulties in Teaching Intercultural Competence:

Even though language teachers' role as "guides and partners in the process of culture learning and discovery with their student rather than culture experts upon whom their students exclusively rely for cultural knowledge," they still encounter some difficulties upon implementing intercultural competence in their classes (Paige, Jacobs-Cassuto, Yershova, &DeJaeghere, 2003, p. 220). Bennett et al. (2003) listed some of them, such as (1) which culture to teach, (2) how to incorporate the target culture in the class, (3) which materials or models to follow, and (4) lack of experience of the target culture.

Additionally, studies (e.g., Mahon, 2003) indicated that teachers are not prepared to teach the intercultural curriculum. Language teachers find that teaching culture is one of the problematic missions as it is ambiguous to define which culture should be the role model. Moreover, teachers face difficulties in assigning materials and activities in the classroom. As Paige et al. (2003) highlighted "a lack of concrete example of how to teach for intercultural competence" as that lead teachers to stress and mistakenly "believe that they need to be cultural experts" (p. 220).

However, to raise cultural awareness in any foreign language classroom, teachers need to pay attention to is Robin-Stuart and Nocon's (1996) category of the different theoretical perspectives, which are (1) culture as an outcome of language instruction; (2) culture as knowledge or skills that may be objectified;

and (3) culture as a meaning-making process. Therefore, language teachers can successfully turn their language classes into an intercultural environment by raising awareness and cultural understanding of their students resulting in more intercultural identities.

Steele (2000) called for more research in his quote when he indicated that "the service of language instruction in the production of trans-cultural empathy deserves much more research evidence than is now available" (p. 76). Unfortunately, nowadays, there is still a need for the same type of research in language classrooms, which proves that moving from teaching grammar to teaching interculturality is a challenging step in language classrooms; as language teachers still find difficulties to increase students' intercultural competence.

Significance of the Study:

The current trends in Saudi Arabian culture (Vision 2030) suggest that teachers address intercultural communication as it moves toward globalization. Particularly that international staff and tourists will be welcomed in Saudi Arabia in general, and specifically in the new cities such as Qiddiya and Neom. Nowadays, Saudi Arabia relies heavily on sending students abroad as a tool to acquire the language, and foster intercultural competence as well as to pursue their higher education at the same time. According to Open Doors (2017), Saudi Arabia is among the top five leading countries that sent their students to the United States of America. As it is shown in the table below (see Table 1), Saudi Arabia ranked the fourth with 52,611 students in the academic year of 201617-.

Table 1:

Top 5 Places of Origin of International Students in the United States (Open Doors, 2017)

Rank	Place of Origin	Number of Students 2016-17
1	China	350,755
2	India	186,267
3	South Korea	58,663
4	Saud Arabia	52,611
5	Canada	27,065

Therefore, there is a need for research that takes into account the different features that might help in developing Saudi people's intercultural competence in their home country, especially that there is a lack of research addressing this issue regardless of its importance. In 2012, Deardorff and Jones suggested that intercultural competence is becoming increasingly important as one of global citizenship and internationalization goals. Therefore, this study aimed to investigate and examine the development of Saudi students enrolled in American universities. This investigation should result in a new approach that will lead to a reduction of incidents of ethnocentric attitudes towards people from different countries, increase self-awareness concerning cultural assumptions.

Methodology

This study employed an Explanatory Sequential Mixed Methods design that focused on combining quantitative and qualitative research methods to create greater validity. Creswell (2014) illustrated that qualitative methods assess description and meaning, and quantitative studies underline measurement and relations.

Research Questions:

In order to achieve the purpose of the study, the following questions were used to guide the data collection:

- How do Saudi students say that their experience of studying in American universities help in developing their intercultural competence? How did the challenges that they had during their experiences, if any, help students develop their intercultural skills?
- What elements do Saudi students say are missing from, and should be included in language class in Saudi Arabia that will develop intercultural competence in the students?
- What are the cultural challenges that Saudi students say that they face during their experience in the US academic environment? How did these challenges help students develop their intercultural skills?
- Should English language classes in Saudi Arabia focus on intercultural competence as a fundamental part of the curriculum?

Research Instruments:

This research study involved questionnaires that were designed to address the research questions quantitatively as a first phase, and then in the second phase, the semi-structured interviews were conducted to answer the research questions qualitatively.

Research Sample:

The study sample involved 107 Saudi male and female students who were studying in several universities in the United States of America. This random sampling group consisted of Saudi students in the US. After receiving the questionnaires' responses, six respondents were selected: three males and three females.

Data Collection:

The data were collected in two phases. First, the questionnaire was distributed through SACM and other popular social media outlets to reach as many Saudi students as possible in the United States of America. Then, semi-structured interviews were conducted as people illustrated their interests in the follow-up interviews. Each interview lasted for about fifteen minutes to one hour. The interview questions were open-ended, which encouraged respondents to talk lengthily.

Data Analysis:

The Explanatory Sequential Mixed Method data analysis was used for analyzing data. The quantitative data were collected and analyzed as a first phase, and then the qualitative data was collected and analyzed to provide further explanation and more details.

Quantitative Analysis:

For the quantitative analysis, the SPSS software was used to generate percentages, frequencies, tables, and figures and calculate means and standard deviation. Exploratory Factor Analysis (EFA) was carried out to group questionnaire items, based on similar underlying factors that influenced Saudi students' responses to the Likert scale items on the questionnaire calling for information related to their intercultural competence development during their studies at American Universities. After that, a descriptive analysis of the items

that fostered the Saudi students' intercultural competence development was used to report the level of respondents agreement with the items provided in the questionnaire. In addition, a Related-Samples Friedman's Two-Way Analysis of Variance by Ranks was used to determine whether scores on the three factors differed. The role of demographic variables on Saudi students' intercultural competence development was examined using A Kruskal-Wallis H Test. Cronbach's alpha was calculated for the entire questionnaire testing internal consistency, or the relatedness of the multiple questions in a group as a reliability measure.

Qualitative Analysis:

The theoretical framework and the research questions were reviewed at the beginning of the qualitative analysis, and based on that, a list of coding concepts was created to pull the analysis close to the research questions, starting the analysis with the key ideas related to the study. After each of the six semi-structured interviews was audio-recorded, they were manually transcribed using Microsoft Word. Also, notes about each interviewee that gave background information were scribbled immediately following each interview, adding them to the transcripts in a different color of the font. In addition, the keywords and phrases that related to the different themes were identified. Then, the respondents statements from the interview transcripts were cut and pasted into the eight broad categories that were labeled as core coding concepts. Consequently, the data was gradually reduced, and significant points were identified.

Results

Quantitative Results:

The quantitative data were analyzed to determine the way Saudi students' intercultural competence develops during their time in the US academic environment. Besides, the purpose of this analysis was to report the quantitative results related to the elements that are missing from and should be included in any language class in Saudi Arabia that would develop intercultural competence in the students. A factor analysis was carried out using SPSS

to determine what underlying factors influence participant responses to the Likert scale items on the survey calling for information on their intercultural learning experiences in Saudi Arabia and the US. However, the steps to check the validity of the survey elements were presented before reporting the results.

Factor Analysis

Factor Extraction and Rotation:

The factor analysis was set to extract any factor with an eigenvalue over 1. This yielded four underlying factors. However, only two factors were needed to explain over 60% of the variance, the accepted level of variance for factor analysis. Factor three explained almost about 5%, but four explained less than 4% of the cumulative variance. 5% is the benchmark for inclusion as a variable (see Table 2).

Table 2

Truncated SPSS output for the total variance explained for extracted factors.

	Initial Eigenvalues	Extraction Sums of Squared Loadings				
Factor	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	10.7	36.92	36.92	10.7	36.92	36.92
2	6.86	23.64	60.56	6.86	23.64	60.56
3	1.36	4.68	65.24	1.36	4.68	65.24
4	1.15	3.97	69.20	1.15	3.97	69.20

The rotated component matrix was examined to determine whether the fourth factor was adding substantially to the model. All items that loaded onto the fourth factors loaded with similar strengths to other factors. Thus, it was not considered as an essential factor.

Then, the rotated eigenvalues and scree plot were used to determine the number of significant factors (see Figure 5). There was a clear inflection point in the scree plot after the third factor, which indicated that subsequent factors added little to the total variance.

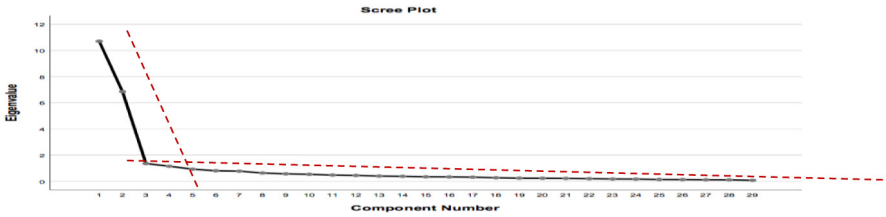


Figure 5: SPSS output for scree plot indicating that the data have three factors.

Based on the analysis of the initial factor analysis, it was decided to rerun the factor analysis specifying that only three factors were extracted and using a .40 value as the cut-off for factor loadings (see Table 3).

Table 3

Truncated SPSS output for the total variance explained for extracted factors

	Initial Eigenvalues	Extraction Sums of Squared Loadings				
Factor	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	10.6	37.92	37.92	10.6	37.92	37.92
2	6.49	23.16	61.49	6.49	23.16	61.49
3	1.32	4.73	65.81	1.32	4.73	65.81

In sum, the data has three factors. The first factor labeled "developing intercultural competence in American universities" included items related to the ways Saudi students' intercultural competencies were developed during their studies at American universities. The second factor, intercultural experience in the English language classes in Saudi Arabia, included items related to the experiences and activities that Saudi students were encouraged to try during their language classes in Saudi Arabia. The third factor, which is language and culture in the English language classes in Saudi Arabia, displayed the way cultures were presented and treated during language classes in Saudi Arabia.

Descriptive Analysis of the Three Factors in Relation to Respondents Responses:

The purpose of this analysis was to show the levels of respondents agreements with the three factors and present the most influential factor that helped in developing Saudi students' intercultural competence. The table below illustrated the degree of certainty of respondents opinions regarding the development of their intercultural competence according to the three factors as well as the means and the stander deviations (see Table 4).

Table 4

Frequency of the three factors

Factors	Strongly Agree%	Agree %	Disagree %	Strongly Disagree%	Mean	SD
Developing intercultural competence in American universities	47.49	31.66	13.20	7.65	1.81	0.94
Intercultural experience in the English language classes in Saudi Arabia	5.74	15.89	29.24	49.13	3.19	0.91
Language and culture in the English language classes in Saudi Arabia	6.35	17.76	37.76	38.13	3.1	0.91

As presented in the table, the means and the stander deviations of the three factors indicated that there was no significant difference in the scores of factor 2 with a mean of 3.19 (SD = 0.91) and factor 3 with a mean of 3.1 (SD = 0.91); however, there was a significant difference in the scores of factor 1 with a mean of 1.81 (SD = 0.94) and the scores of factors 2 and 3. That proved that factor 1 influenced the students' intercultural competence the most, especially that most of the respondents agreed that it had helped them to develop their intercultural competence to a terrific extent. On the other hand, Factor 2 and Factor 3 were missing most of the elements that were looked at to be helping in improving students' intercultural competence.

The table above also indicated that the respondents were mostly able to illustrate their opinion with a high level of certainty (strongly agree/strongly disagree). 47.49% of respondents chose to strongly agree with the fact

that studying in an American university has an impact on developing their intercultural competence. 31.66% of them agreed to the same fact, which meant 79.15% of the respondents were subject to benefit from their experience of studying in the US. On the other hand, 49.13% of the respondents disagreed with high certainty to the fact that their English language classes in Saudi Arabia had provided them with the needed experience that they needed to be intercultural competent people. 29.24% disagreed with a low level of certainty to the same fact, which made it 78% of disagreement. In addition, 38.13% of the respondents strongly disagreed with factor three, which referenced English language classes in Saudi Arabia to be a source of language and culture that provided students with the needed elements to understand other cultures. 37.79% of respondents disagreed with the same factor, which meant that 75.89% of respondents illustrated that their English language classes in Saudi Arabia were not suitable environments to learn about English cultures. Each of the factors' elements is discussed more in-depth in the following.

Developing intercultural competence in American universities

As mentioned earlier, a significant number of respondents benefited from their experience of studying in American universities. To give a greater understanding, the items within this factor were analyzed. The table below illustrated the degree of certainty of respondents opinions regarding the development of their intercultural competence in relation to their experience of studying in American universities (see Table 5).

Table 5

Percentage to Response to the Elements of the Factor Developing Intercultural Competence in American Universities

Items	Strongly Agree%	Agree %	Disagree %	Strongly Disagree%	Mean	SD
Interaction with people from different countries at the American university was a good way of developing my intercultural competence.	62.62	21.49	9.35	6.54	1.60	0.90
I can respond appropriately to my classmates› comments at the American university.	40.19	37.38	17.76	4.67	1.87	0.87
I can describe myself as an interculturally competent person now.	46.73	32.71	15.89	4.67	1.79	0.88
Exploring the art and culture of other countries was a good way to develop my intercultural experience.	46.73	30.84	17.76	4.67	1.80	0.89
I have additional intercultural experience because of my classes at the American university.	59.81	22.43	10.28	7.48	1.65	0.94
Exploring the different parts of my American university has helped me to become interculturally competent.	44.86	40.19	6.54	8.41	1.79	0.90
I am comfortable sending emails to my professors at the American university to ask about anything I encounter.	54.21	26.17	11.21	8.41	1.74	0.96
I have participated in classroom discussions in my U.S. classes.	56.08	27.1	8.41	8.41	1.69	0.95
I have worked with groups on presenting different cultures to the class at the American university.	53.27	25.23	11.22	10.28	1.79	1.01
I have learned about different cultures through media, talk shows, and movies during my studies at the American university.	40.18	41.12	9.35	9.35	1.88	0.93
I have tried food from different cultures at the American university.	52.34	27.1	12.15	8.41	1.77	0.97
My professors at the American university were good role models of intercultural competence.	39.25	37.38	16.82	6.54	1.91	0.91
I know how to disagree with my classmates at the American university.	45.79	31.78	15.89	6.54	1.83	0.93
I have worked on projects that present clear information on cultural differences in my US classes.	47.66	33.64	9.35	9.35	1.80	0.96
The faculty members at the American university were good mentors for my cultural problems.	29.91	38.32	23.36	8.41	2.10	0.93
I have read books that describe and explain patterns of cultural differences and similarities.	40.19	33.64	15.89	10.28	1.96	0.99

The table illustrated the percentage of the agreement to the 16 elements that were listed in the questionnaire, which proved that the respondents had developed their intercultural competence in American universities. It can be seen that 47.49% of the respondents agreed to the statements which support the fact that studying in the US had developed their intercultural competence with high certainty. About 31.66% of them agreed to the statement with low certainty, which illustrated that 79.15% agreed that their experience in the US had absolutely developed their intercultural competence. The percentage of respondents who disagree with the same fact was only about 20.85%.

By looking more in-depth, it can be seen that interaction with international people and exploring the different parts of American universities had developed the respondents intercultural skills the most with about 84.11% of total agreement and a mean of 1.60 (SD = 0.90). (I have participated in classroom discussions in my U.S. classes) was the second-highest segment that respondents agreed to be of benefit to the development of their interculturality with an agreement of 83.18% and a mean of 1.69 (SD = 0.995). The third segment that developed the students' skills was the fact that they had additional intercultural experience because of their classes at the American university with an agreement percentage of 82.24% and a mean of 1.65 (SD = 0.94). On the other hand, the segment that indicated that the faculty member in American universities were good mentors who helped them to develop their skills interculturally was the least useful items with 68.23% of the respondents agreement although it was a high level of agreement with mean of 2.10 (SD = 0.93). Overall, it was apparent the total agreement of the respondents was high in comparison to their disagreement with the 16 elements of the first factor, developing intercultural competence in American universities, which made it an important factor in developing their overall intercultural skills.

Intercultural Experience in the English language Classes in Saudi Arabia

The table below illustrated the degree of certainty of respondents opinions regarding the development of their intercultural competence in relation to their intercultural experience in the English classes in Saudi Arabia (see Table 6).

Table 6

Percentage to Response to the Elements of the Factor Intercultural Experience in the English Classes in Saudi Arabia

Items	Strongly Agree%	Agree %	Disagree %	Strongly Disagree%	Mean	SD
My English language teachers in Saudi Arabia played English movies during the class time.	10.28	13.08	22.43	54.21	3.21	1.03
My English teachers in Saudi Arabia asked me to present some cross-cultural performances during the class time.	5.61	16.82	21.50	56.07	3.28	0.94
My English teachers in Saudi Arabia encouraged me to attend events to increase my own cultural awareness.	5.61	13.08	23.36	57.94	3.34	0.91
My English language teachers in Saudi Arabia were good role models of intercultural competence.	7.48	19.63	37.38	35.51	3.01	0.93
My English language teachers in Saudi Arabia encouraged me to try food from different cultures.	3.74	16.83	32.71	46.73	3.23	0.86
My English teachers in Saudi Arabia encouraged me to explore the art and culture of other countries.	3.74	17.76	33.64	44.86	3.20	0.86
My English language classes in Saudi Arabia have made me an interculturally competent person.	3.74	14.02	33.64	48.60	3.27	0.84

This table showed the results of the survey in which Saudi students in the US were asked about their intercultural experience in the English language classes in Saudi Arabia. Clearly, there were seven statements in the questionnaire that had a relation to that factor. It was evident in the table above that the majority (about 49.13%) of the respondents disagreed with the given statements with high certainty, and nearly 29.24% disagreed with low certainty. That indicated that 78.37% of the respondents disagreed with factor two, which suggested that Saudi students in the US had experienced interculturality in their language classes in Saudi Arabia. On the other hand, only 21.63% of the respondents agreed with that factor in general.

By looking more in-depth into the table, it can be seen that about 57.9% of the respondents thought with high certainty that their teachers never encouraged them to attend events that might increase their intercultural awareness, and 23.4% agreed with low certainty to the same statement which gave a total of 81.3% with a mean of 3.34 (SD = 0.91) ensured that they were not encouraged to attend any kind of events that increase their interculturality. Besides, 82.24% of the respondents disagreed with a mean of 3.27 and (SD = 0.84) to the statement (my English language classes in Saudi Arabia have made me an interculturally competent person). Interestingly, 10.3% of the respondents agreed with the given statements, and that was the highest percentage of their agreement to the statement illustrating that their language teachers had played movies during their English language classes to help them to experience the culture visually. However, comparing that to the other side, we realized that 54.2% of the total respondents strongly disagreed with that statement with a mean of 3.21. Additionally, the statement, my English language teachers in Saudi Arabia were good role models of intercultural competent people, had a good debate. About 35.5% of the respondents strongly disagreed, 37% disagreed, 20% agreed and 7.5% strongly agreed to that statement.

Thus, since many respondents disagreed with the seven statements, it was clear that intercultural experience in the English language classes in Saudi Arabia did not have their needed roles in developing students' intercultural competence.

Language and Culture in English Classes in Saudi Arabia

The table below illustrated the degree of certainty of respondents opinions regarding the development of their intercultural competence in relation to their language and culture in their English language classes in Saudi Arabia (see Table 7).

Table 7

Percentage to Response to the Elements of the Factor Language and Culture in English Classes in Saudi Arabia

Items	Strongly agree%	Agree %	Disagree %	Strongly disagree%	Mean	SD
I was able to build my intercultural skills in my English language classes in Saudi Arabia.	6.54	20.56	37.38	35.51	3.02	0.91
I learned about the similarities and differences of other cultures in my English language classes in Saudi Arabia.	7.48	18.69	36.45	37.38	3.04	0.93
I learned how to interact and communicate with people from different cultures in my English classes in Saudi Arabia.	8.41	14.02	39.25	38.318	3.07	0.93
My English language classes in Saudi Arabia presented clear information about cultural differences.	3.74	18.69	39.25	38.32	3.12	0.84
My English language classes in Saudi Arabia helped me to think before judging people from different cultures.	5.61	16.82	36.45	41.12	3.13	0.89

This table showed the results of the survey in which Saudi students in American universities were asked about the fact that their English language classes in Saudi Arabia had provided them with the needed information regarding the English language and culture. The survey included five statements in relation to language and culture in the English language classes in Saudi Arabia.

From the data, it was clear that the majority of the respondents (75.89%) disagreed with the given statements with both high and low certainty. 41% of the respondents thought with high certainty and 36.4% with low certainty that their English language classes in Saudi Arabia did not help them to improve their judgment skills toward people from different cultures and countries, indicating a total of 77.6% with a mean of 3.13 and SD = 0.89 of disagreement with that statement. In addition, 77.6% of the respondents considered their English language classes to be not helpful in presented reliable information about cultural differences nor interaction and communication with people from different cultures, with both high and low certainty. Moreover, about 27% of the total respondents believed that their English classes had built

their intercultural skills and helped them to learn about the differences and similarities of other cultures, whereas 73% of them considered that their English language classes in Saudi Arabia is not helpful with that at all, with means of 3.02 and 3.04.

Overall, it was clear that 75.89% of Saudi sojourners in American universities had not found their English language classes in Saudi Arabia helpful with building their cultural knowledge nor intercultural education, with a mean of 3.08 and an SD 3.00 as illustrated in Table 12.

Comparison between Student Experiences of Intercultural Competence

A Related-Samples Friedman's Two-Way Analysis of Variance by Ranks was used to determine whether scores of the three factors differed. The results showed that the distribution of scores among the three factors was significantly different, $\chi 2(2) = 111.245$, $p < .0005$. Pair wise comparisons were performed with a Bonferroni correction for multiple comparisons. Statistical significance was accepted at the $p < .0167$ level. That indicated that there was a significant difference between the three factors. Intercultural experience in the English classes in Saudi Arabia was the lowest factor that helped in developing the intercultural competence of the respondents ($p< .0001$), Language and culture in English classes in Saudi Arabia was also a low factor, but still was higher than Intercultural experience in the English classes in Saudi Arabia ($p< .0001$), although there was no significant difference between the two factors. However, Developing intercultural competence in American universities approached as it was rated higher than the other two factors, meaning that it differed significantly from the other two with the Bonferroni adjusted p-value ($p = .038$). The median scores for each of the three factors are displayed in the table below (see Table 8).

Table 8

The Median Scores for Each of the Three Factors

Factors	Developing intercultural competence in American universities	Intercultural experience in the English classes in Saudi Arabia	Language and culture in English classes in Saudi Arabia
Median	1.5625	3.4286	3.0000

Qualitative Results:

The purpose of this part was to explore the intercultural experience of Saudi students in the USA in light of their intercultural competence development. The data obtained from the respondents are semi-structured interviews revealed how each respondent experienced cultural challenges, how he or she coped with them, and how the experience of studying in the USA offered insights into intercultural preparedness and influenced their intercultural competence. Additionally, it provided some suggestions for activities that could help in improving intercultural incompetence in students during their English language classes in Saudi Arabia.

Emergent Themes:

The themes that emerged from the data analysis of the semi-structured interviews included: Intercultural competence knowledge and importance, cross-cultures communication difficulties upon communicating with internationals, Absence of intercultural competence, Experiencing American universities, Coping with intercultural challenges, and Intercultural competence and English language classes development.

Intercultural Competence Knowledge and Importance:

To measure respondent's intercultural competence knowledge in relation to their personal backgrounds, they were asked to define the term intercultural competence. They were also asked to express their opinions regarding the necessity of it in today's society.

Intercultural Competence in Respondents Views:

Interestingly, the respondents were able to give useful definitions of intercultural competence, as they all agreed to some extent that it implies positive relations with levels of understanding, flexibility, respect, and integration.

Adam offers his explanation of intercultural competence, describing this term as follows:

The proper understanding of people's values, norms, cultures, beliefs, whatever they have, and you cope with it. It doesn't matter if you agree with what they are doing or disagree, or [if] you have different values. But the point

is that you should -or you always need to- have a very mutual understanding with other people.

He continued by explaining intercultural competence to be an ability to avoid misunderstanding with other people and "being able to reach zero misunderstandings." Nadia also clarified intercultural competence as understanding and respecting differences that come into sight in other cultures. She stated that intercultural competence could be distinguished as "being able to interact with people from a different culture and also respect the differences that they have." She adds:

I mean, not everybody has to have the same experiences you had in your country, so it is about trying to respect their special occasions like holidays and the rules of their country and the way to deal with other people.

Nadia believed that people need to understand and have awareness that there are cultural differences in societies. In addition, Sara defined it to be "able to communicate effectively with people from different backgrounds and cultures, and to be flexible to understand other cultures." The three interviewees agreed that understanding other cultures is the main element of intercultural competence.

Maya, however, interpreted intercultural competence as integration where a learner's worldview is a combination of more than one culture. She defined this to be "the way cultures integrate together in a positive way." She looked at intercultural competence in a broader way, where people have the ability to adopt behaviors from both cultures.

Intercultural Competence Importance in Respondent's Views:

To the interview question, "Do you feel that intercultural competence is a necessary skill in today›s society?" all respondents agreed that understanding and coping with cultural differences is an essential skill that people need to have in a globalized world. They emphasized the necessity of intercultural competence in different ways. For example, Adam stated, "since we are in a globalization era, I think this is a very crucial point of fact that we need to understand that we need to have better awareness." Maya noted that people nowadays are more culturally mixed, especially with the "affordability of

travel which helps in bringing people together." She claimed that "wherever you go in the world, you'll see people from all over the world, that is, not just people from that country only anymore . . . It is important that people get to know other people›s culture and how to interact with them and to learn to respect them." She believed that people "don't have to believe in what they [people from other cultures] believe … [they just need to] accept them as they are and respect them."

Moreover, respondents promoted the importance of interculturality, especially with the increase in online communication. Sara described intercultural competence as the following:

"It is very important because the world is more open now, and you can meet people from different cultures, not just face to face, but sometimes online. So you need to understand other cultures to know how to communicate with people from different cultures."

Nadia also asserted that importance in relation to the online communication "because not only do we deal with people face to face right now, although we›ve traveled a lot, but we also talk with people from different cultures online. Thus, it›s a necessary skill for this society."

Cross-Cultural Communication Difficulties:

The interviewees were asked to reflect on any cross-cultural communication difficulties that they experienced or witnessed. That question helped respondents recognize the cultural problems they experienced and appreciate the cultural awareness they gained as a result of their experiences. These problems were mainly due to language selection or lack of cultural awareness.

Language Selection:

Some respondents acknowledge that language is the first obstacle they had. Abdul said, "I was not sure which phrase to use so people would not be offended or misunderstand me." Nadia mentioned language to be her most serious difficulty whenever she communicates with people from other cultures because she struggles to know what she should say so people would not misunderstand her.

Lack of Cultural Awareness:

Respondents claimed that lack of cultural awareness is the second difficulty that hinders their communication with people from different cultures. Sara reported, "In some places, people don't understand other cultures. They are not aware of other cultures, and I feel like they don't understand me. So, it's hard to communicate with those people." Maya mentioned the same point but from a different perspective. She said, "People tend to mix religion with culture." In her view, this mixing results in avoiding interaction with people from different cultures. She referenced the way people shake hands and how some people thought she was from a rude culture when she refused to shake hands with men, even though it was not a cultural issue. Speaking about cultural problems, she stated that some people had no limits when communicating with her; thus, she avoided talking with them. She also mentioned that she had a fear of rejection due to cultural differences, which resulted in her isolating herself. "I would only interact with my professors . . . It was the fear of not knowing what to do."

However, these cultural difficulties helped some of the respondents improve their cultural awareness and devise strategies to manage these difficulties. Sara, for example, said, "Sometimes it›s difficult, but I would say it helped me in a way that I should show them my culture and present it clearly, so I help them understand my culture."

Absence of Intercultural Competence:

Absence of intercultural competence was a term that emerged as a theme after respondents were asked to think and reflect on a situation where someone did not show intercultural competence. Respondents thought about situations where people were treated with biased or discriminatory behavior to answer that question. Sara described a discrimination situation she personally experienced:

Sometimes they judge me based on how I look, based on my hijab. I remember when I first came to the United States, I went to the ladies' restroom, and a lady came in with her kid, and she looked at me like a weird look. And she went to the bathroom, and she asked her son to go to the other bathroom

even though he didn›t want to go. He didn›t want to use the bathroom! But she screamed at him and asked him to go to the bathroom and lock the door. And she was looking at me really weird like as if she was scared of me.

In the same vein, Adam gave an example of cultural discrimination that he personally experienced. He was involved in discussions with people from different cultures when one person started talking about the complexities that arise in relation to politics. That person was biased against Adam just because he is from Saudi Arabia.

Sara also explained how people tend to treat her with bias just because of her look. “Sometimes they look at me as they assume that I don’t speak English just because I look different. So they tried to scream. They assume that if they scream at me, I would understand.” Maya had an experience where people were avoiding her because of her hijab. She explained the way people were staring at her as “It was like I am coming from Mars.” She sadly recalled her feeling at the time. “I didn›t feel comfortable, you know. I didn›t feel wanted.” Abdul described that he experienced bias as he was communicating with a person who assumed he did not have the appropriate behavior because he was from another country. He said, “He wanted to make it always his way. He thought I don’t understand how to deal with different things. That was very difficult because he tried to force me to follow his way, although I was doing it right in my own way.”

Moreover, Maya gave a similar example where she witnessed people from Saudi Arabia who had that kind of stereotype. She said, “I know people who refuse to mingle with Americans… [Because they think] all Americans get drunk.” They are biased and think their culture is the only right one. She explained, “I know a lot of people who just decide that they don›t need to know other cultures.”

Experiencing American Universities:

The question “How has the experience of studying in the American University changed your perspectives?” was asked to see if the interviewees’ experiences of studying in the U.S. have developed their level of intercultural competence. Four of the six interviewees showed a high level of intercultural

competence as they reached an adaptation or integration level; however, the other two interviewees showed that they were at the acceptance level of the intercultural sensitivity model (Hammer & Bennett, 2004, p. 89).

Sara's flexible approach enabled her to understand people from other cultures. She explained that she learned to communicate effectively and comprehend people's needs. She stated, "It's very important to have acceptance, tolerance, and understanding of other cultures and respect them at the same time." Adam also conveyed that the experience of studying in the U.S. changed him. He stated, "It's not just a culture, but it's more of personalities and different values of people." He revealed, "It changes my way of building myself. It's not like this is one culture, or this is one society, but within the same society, you will see a diversity of people›s values, people›s way of living, people›s personal preferences."

Additionally, Abdul explained that he was able to get more involved in American culture. He described his experience to be "helpful and made me a completely different person. I can describe myself to be more of a [bi-cultural] person where I can switch to anyone I want whenever I am communicating with different people." He added that he could not become the person he is now unless he studied in America. He stated, "Studying in America under the supervision of American professors with international colleagues was an amazing experience that built a different personality within me. I was able to build friendship and explore the authentic American life that I loved."

On the other hand, Maya and Nadia related their experience directly to their schools and the way their personalities changed without mentioning anything in relation to their cultural point of view. Maya realized that she was changed and became a hard worker and a goal-oriented person. She expressed that she learned to challenge herself, persevere, and be precise.

Nadia decided to talk about cultural differences in gender mixing and class discussions. She stated, "We didn›t have like a gender mixing, so that›s one thing that was different." She explained that she was changed because of that experience, and became more comfortable in classes with males and females.

Coping with Intercultural Challenges:

To the interview question, "What activities did you engage in that have promoted your intercultural learning?" the respondents mostly agreed that watching TV shows and movies as well as reading books and articles helped them improve their intercultural competence. They also cited discussions about cultural differences as a proper technique that enriched their intercultural competence as they were able to hear and understand differences.

Reading different books was an effective method that helped respondents to understand their own cultures and their target cultures at the same time. Adam shared that his experience made him think and read more about other cultures. He explained that he was in a class in Australia, where the professor started a discussion about how students should interact with other people. Adam admitted he felt "ashamed" because of his insufficient "knowledge about different cultures." He stated, "I felt like I am very behind this kind of competence, and I needed to develop a better understanding to reach the world as big as it is." Thus, Adam decided to read as much as possible to understand other cultures and have "zero misunderstandings" at the same time. Reading, therefore, became his way of finding and understanding himself as he expressed, "I wanted people to see me." Similarly, Nadia explained that reading novels helped her to learn about and understand the American culture:

Watching TV shows, TED Talks, and YouTube helped Sara to understand elements of other cultures. She explained, "They discuss a lot of cultural and societal issues." Abdul agreed that watching videos helped him to see how native people of the American culture communicate, what certain expressions they use, and how they use body language. Nadia agreed with this viewpoint, "It›s just your window to seeing how they talk to each other and interact. And, yeah, I think they have a big impact on your language, your language proficiency, and your insight into the culture."

Moreover, all interviewees agreed that discussions with people from different cultures helped them develop their intercultural skills. Sara thought that sharing knowledge about other cultures and discussing them with other people was a good start for her to realize how cultures are different and how there are a variety of cultures within the same one. Abdul also believed that

“hanging out with different people, talking a lot, and practicing more are what needed to promote intercultural skills although they would be difficult at the beginning.” In addition, Maya stated that discussions and “getting to know a lot of people” have been a good way for her to understand people more and to know about the different cultures, which in turn helped her to become a more intercultural competent person. Nadia agreed that involvement in any discussion and conversations are helpful. She said, “It was a good experience to try to explain where you came from and what your culture is for people to understand.” This experience helped her understand her own culture when she explained it to other people.

Intercultural Competence and Experiencing Culture vs. Teaching Culture:

All interviewees reported they believed intercultural competence is a necessary skill that needs to be a big part of any language class. They all agreed that navigating cultural differences should be taught and included in the English language curriculum. Abdul believed language teachers should teach students the easy way to communicate with people from different cultures and how to deal with them at the same time. Sara also insisted, “You’re going to meet people from different cultures. You are going to meet people who are different from you, so you need to understand them and communicate with them effectively.” According to Sara, people would not learn to deal with other people upon trying to understand their language unless they learn cultural issues along the way with the language. Adam stated:

We live in a globalization era, and it’s impossible that you stay in the same bubble all the time. We actually need to go out and see people and how they build their relationships with others. I think this is really important that students get better knowledge in their English language classes about intercultural communication and cultural competence to have a very open mind about other people.

Adam explained that English language classes should prepare students to be able to communicate effectively in the globalization era, mainly since people are corresponding in open cyberspace nowadays. He insisted that language teachers should encourage students to know “how we can express ourselves

and who we are… So this is one step that students should take before they go out and see other people, they should understand themselves too."

Adam also felt that students need to learn how to start communications, especially in the business world. "When people reach other people, for example, to do business, they fail because they didn›t have that kind of knowledge. They feel that they are way behind intercultural competence."

Maya wondered, "why not start giving them ideas, [and] teaching them how to respect other cultures and understand them?" She illustrated, "honestly, I did not learn real respect for other cultures until I came to the U.S." She suggested building English language classes in a way that is similar to preparatory orientations that are held by the ministry of education to prepare students for their scholarships.

After asking Nadia the interview question, "Can you see a way to involve what helped you to develop your intercultural competence in language classes in SA?" she answered, "when I came here I had a class on the Hispanic culture, and they showed us a movie that gave me insight into the Mexican culture." She insisted, "I think it›s a really good idea to have a class dedicated to culture." Another idea suggested was to design a web page for students to have sessions in their classes where they can interact with people from other cultures under the supervision of their language teachers. She also introduced an idea of designing an educational website that requires school Ids from students to be able to interact with students from other cultures, which would help in improving cultural knowledge for both parties.

Conclusions and Recommendations

Based on the quantitative and qualitative data from the questionnaire and interviews, five main findings were revealed that may add to the literature on intercultural competence development in language classrooms, as well as to the body of literature that would help educators better understand the elements that would develop students' experiences and shape their intercultural competence development.

The experience of studying in American universities helped in developing Saudi students' intercultural competence. Saudi students in American

universities benefited from their involvement in different cultures. The study proved that they were able to explore different cultures, try different food, present their own cultures in an authentic way, analyze different situations, engage in different types of arguments and discussions, and achieve their academic and personal goals. They had positive attitudes toward intercultural development; gained the knowledge, developed their skills, and also met the internal and external outcomes, which proved that they met the elements that were introduced by Deardorff's framework to be intercultural competent people.

Interaction with foreign people influenced and helped Saudi students to develop their intercultural competence as it raised their awareness and understanding of situations and people from diverse cultures. This kind of interaction helped them to move out of their ethnocentric prejudice and become more open to others. Moreover, classes' environments and classrooms' discussions fostered their intercultural experience, which reflected on the way they have developed their ability to communicate effectively with their American professors and colleagues. Besides, group work and group discussions helped in understanding cultural differences and gave them insight into intercultural communities, and the ability to handle any disagreement without having to deal with conflicts. In fact, the experience of studying in American universities fostered Saudi students› cultural learning and discovery, which, in turn, developed their overall intercultural competence.

There are some elements that Saudi students in American universities think are missing from, and should be included in any language class in Saudi Arabia, that would develop intercultural competence in students. The data proved that the English language classes in Saudi Arabia did not encourage their students to attend any cultural activities, nor to explore similarities and differences between cultures. They did not encourage students to think deeply before judging people from different cultures. They did not help students to understand that cultures shape and influence people's interactions with others. In fact, it was confirmed that English language classes were low on activities that might bring insight into different cultures and on presenting cross-cultural

performances that might help with sociolinguistic awareness. Also, English language classes did not help students build their intercultural skills that are needed to have a deep understanding of different cultures as well as their own culture.

Bhawuk and Brislin (1992) stated that "To be effective in another culture, people must be interested in other cultures, be sensitive enough to notice cultural differences, and then also be willing to modify their behavior as an indication of respect for the people of other cultures" (p. 416). However, the respondents in this study proved that they did not develop their behaviors toward people from other cultures, nor did they become interculturally competent as a result of their English language classes in Saudi Arabia. To serve their purpose, English language classes should help students to interact and communicate with people from different cultures effectively. They should help students to engage with other people using their multiple identities to avoid the stereotyping and biased judgment that usually comes from perceiving others through a single identity. English language classes should encourage students to observe and gather information about different cultures to improve their critical thinking. Thus, language teachers' job is to motivate students to explore other cultures and to offer remediation whenever it is needed by encouraging their students to engage in different activities that would promote their skills. These activities include, but are not limited to, intercultural discussion groups with online partners, workshops and forums, communication profiles, and integrated intercultural classes.

There are some cultural challenges that Saudi students face during their experience in the US academic environment; however, these challenges help students to develop their intercultural skills. Saudi students did not only show a great understanding of cultural differences, but they also emphasized the importance of intercultural competence in the new globalized world. They found ways to communicate effectively with other people. They believe the world nowadays is a single community where people need to be open and show acceptance of all cultures. However, despite the fact that they tried to reach a mutual level of respect when interacting with people from different

cultures, they still faced some difficulties communicating with people from different cultures regardless of their high levels of intercultural sensitivity. These challenges were mostly due to the intercultural incompetence, especially biased, or discriminatory behavior of one party or another, which resulted in the disappearance of adequate and appropriate interaction and more communication problems and misunderstandings.

However, these challenges were enriching experiences that helped in developing students' cultural awareness and acquiring higher levels of intercultural competence. They were able to understand that people from other cultures have other distinctive perspectives, values, and behaviors. They also treated these challenges as opportunities to adapt to different behaviors and present their differences. Therefore, the challenges that respondents faced in the US academic environment helped them to set their boundaries upon communicating with people of other cultures until they gain "the utilization of that cultural knowledge to successfully engage in effective interaction" (Straffon, 2003, p. 5).

English language classes in Saudi Arabia should focus on intercultural competence as a fundamental part of the curriculum. Developing skills of cross-cultural communication and negotiation as they increase students' awareness of ethnic disparities and their impact on decision-making processes should be considered. They would help students to develop an awareness of the importance of socio-cultural factors and their high impact on beliefs and behaviors. Another point to be deliberated is focusing on skills that help language students improve and develop their intercultural competences, especially listening to the voices of others and developing a sense of social equality. Eventually, that results in developing students› views of themselves, the languages they speak, and their language competence. Language classes' fundamental duty should be to prepare students to be productive and responsible global citizens who are interculturally prepared to live in a society with no specific nationality or language.

Intercultural competence should be a crucial part of any language curricula, particularly, the intercultural dimension in language teaching aims at

developing language learners to be able to engage with complexity and varied identities, which result in avoiding stereotyping and biased judgment. It also can help in preparing them to grow as rhetorically engaged and creditworthy global citizens, who can foretell any communication problems, analyze them, and adjust their behaviors to avoid the problems before they occur.

Implication for Practice:

This study sheds light on what is happening in English language classes, in general, and in Saudi Arabia in specific. Educators and language teachers can be informed through this study about the great need for intercultural competence and sensitivity, and the affective way to meet that need is through language classes. Specifically, intercultural competence gives people the tools to become involved in the world without the problems of miscommunication. This study, in addition, proved that intercultural competence is still not getting sufficient attention in language classes. Therefore, teachers' obligation is to hold students' hands, share their knowledge and experiences, and guide students in the right direction.

The findings proved that there is a disconnect between language classrooms in Saudi Arabia and the new globalized world, and this disconnect can be remedied through the integration of intercultural competence as a factor for language learning. Therefore, this study recommends curricula and textbook designers to shift their focus from only teaching grammar and language skills to focusing on building a whole culture inside language classrooms. It also recommends exploiting English language classes to focus on developing cultural competence and provide students with the necessary techniques that enrich their intercultural competence, which can be achieved through discussion, presentations and cultures profiles. Another way is explaining at least ten top things that students need to understand about each culture to prevent intercultural problems. Consequently, language classes will result in an expansion of the students' cognitive stage to avoid stereotyping and biased judgment, which enables them to deal in a more sophisticated and neutral manner with people of different cultures and overcome cultural barriers at the same time.

Educators should consider English language classrooms and curricula as tools that help in improving intercultural competence. Integrating intercultural competence with English language classes asserts that cultural awareness and cultural acceptance are found, which results in more appreciation of cultural differences. Particularly, English language classes can be the only source of different cultures that help students to build their cultural differences awareness. Therefore, cultural education and intercultural skills should "no longer be an add-on at the end of the language lesson but has to be reconceptualized within the framework of intercultural communicative sensitivity and integrated into the organizing principle of the curriculum" (Steele, 2000, p. 193). Educators should manage cultural events that bring international people to join Saudi students and celebrate diversity through different activities such as cultural affairs and community service. Eventually, students will be able to deal with people from different cultures and nationalities without having difficulties, especially now, that modern trends in Saudi culture (Vision 2030) are heading towards globalization.

Essentially, some people from Saudi society have faced difficulties in dealing with people from different cultures whether inside their home country (Saudi Arabia) or during their traveling abroad for any other reason, there is a necessity to intervene to solve this problem. Expressly, some Saudi people are not ready to deal with foreigners and people from different cultures due to their lack of experience. Thus, a large number of cultural problems and social misunderstanding need immediate action from language teachers to reduce the severity of cultural collisions. Language classes should, therefore, focus more on raising people awareness linguistically and culturally to be able to deal with international staff and tourists who will be welcomed mainly in the new cities such as Qiddiya and Neom. Therefore, the incidents of problematic attitudes towards people from different countries should be discussed and deeply studied during language classes in order to increase student's self-awareness regarding cultural assumptions.

Based on the fact that English language teachers are regarded to be the experts to whom students always approach for knowledge and wisdom, this

study suggests dedicating more attention to educators to raise their awareness of these skills. In particular, focusing on more research that demonstrates how intercultural competence is best acquired and taught through English language classrooms. In addition, there is a need for training on how to shift language classes to focus more on intercultural approaches, which focus on teaching cultural differences as well as accepting and tolerating these differences. English language teachers should pay their attention to every event that might improve them to be prepared for the globalization era, such as discussion, forums and workshops. Optimistically, the implications discussed above would help in improving English language classes to their best potential to prepare students for the globalized world.

Recommendations for Future Research:

There is a need for an investigation of the relation between teachers' level of intercultural competence and the ability to develop their students' intercultural competence. Besides, Saudi students in American universities indicated that their intercultural competence was developed in their American schools more than in their language classes in Saudi Arabia. Thus, to improve curriculum, the way American schools promoted students' intercultural competence should be studied to learn how that can be achieved in Saudi Arabia. Additionally, research on the most effective ways that would help teachers teach cultures effectively is recommended. Future studies should investigate how Saudi students perceive intercultural competence as a factor necessary for 21st-century readiness.

Additionally, data from interviews and surveys proved that English language classes in Saudi Arabia did not improve students' intercultural skills, as they treated cultural knowledge as optional or add-on skills. Therefore, there is a burning need to know when teachers should shift the focus to developing students' intercultural competence in a more inclusive and integrated way. Moreover, there is a need to find ways to teach intercultural competence in English language classrooms formally. Using student voices to understand the way they perceive cultural knowledge may help in developing curricula

to promote cultural understanding and intercultural competence in language classrooms.

Importantly, few gaps in literature needed to be filled through research and more studies. For example, if language classes are to prepare students for the 21st-century and to develop their critical thinking skills, further research should be conducted to investigate the relationship between intercultural competence level and critical thinking skills.

References:

- ACTFL. (2015). Standards for Foreign language learning in the 21st Century. Yonkers, NY: National Standards in Foreign Language Education Project.
- Allen, W. (2004). Teaching Languages and Cultures in a Post-911/ World: A Personal Reflection. Modern Language Journal, 88(2), 285289-.
- Alptekin, C. (1993). Target-language Culture in EFL Materials. ELT Journal, 42(2), 136143-.
- Arauz (2012). E3 Presents: Education, Equity, Excellence- Three Part Video Series. YouTube: What does educational excellence look like in a global society? Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=utYfJRbGwds
- Baker, W. (2011). Intercultural Awareness: Modelling an Understanding of Cultures in Intercultural Communication through English as a Lingua Franca. Language and Intercultural Communication, 11(3), 197–214.
- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In D. Landis, J. Bennett & M. Bennett (Eds.), Handbook of intercultural training (3rd ed, pp. 147–165). Thousand Oaks: Sage.
- Bennett, J. M., Bennett, M. J., & Allen, W. (2003). Developing Intercultural Competence in the Language Classroom. In D. L. Lange & R. M. Paige (Eds.), Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning. (pp. 237270-). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bhawuk, D. P. S., &Brislin, R. (1992). The Measurement of Intercultural Sensitivity Using the Concepts of Individualism and Collectivism. International Journal of Intercultural Relations, 16, 413436-.
- Brooks, N. D. (1968). Language and language learning: Theory and Practice. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Brown, H. D. (1994). Principles of Language Learning and Teaching (3rd edn). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Byram, M. (1988). Foreign Language Education and Cultural Studies. Language, Culture, and Curriculum, 1 (1), 1531-
- Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers. Strasbourg: Council of Europe.
- CARLA (2018). Definitions of Culture. http://carla.umn.edu/culture/definitions.html [retrieved, Jan 18, 2018].
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Massachusetts, Massachusetts Institute of Technology Press: 251p.
- Cohen, A. D. (2007). The Teaching of Pragmatics in the EFL Classroom. ILI Language Teaching
- Creswell, J. W. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Deardorff, D. K. (2004). The Identification and Assessment of Intercultural competence as a Student Outcome of International Education at Institutions of Higher Education in the United States. Unpublished dissertation, North Carolina State University, Raleigh.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competencies a Student Outcome of Internationalization. Journal of Studies in Intercultural Education, 10, 241266-.
- Fantini, A. (1995; Revised 2001, 2001, 2002, 2005). Assessing Intercultural Competence: A Research Project of the Federation EIL, Survey Questionniare Form, Alumni. Brattleboro, VT: Federation Experiment in International Living. p. 121-.
- Fantini, A. E. (2015). Exploring Intercultural Communicative Competence: A Multinational Perspective. Federation EIL-CERCLL, Brattleboro, VT and Tucson, AZ. Retrieved from http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_

publications/3/

- Fantini, A. E. & Garrett-Rucks, P. (2016). Expanding our Educational Goals: Exploring Intercultural Competence. Dimension Special Issue: Focus on Intercultural Competence, 2016, 319-. From http://www.wichert.org/icid.html
- Garrett-Rucks, P. (2016). Intercultural Competence in Instructed Language Learning: Bridging Theory and Practice. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Garrett-Rucks, Paula. (2017). Fostering Learners› Intercultural Competence with CALL. Foreign Language Education Research, 20, 115-.
- Geertz, C. (1975). The Interpretation of cultures. New York: Basic Books.
- Havril, A. K. (2015). Improving Intercultural Competence of Female University Students in EFL within Saudi Arabia. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 192, 554–566. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.091
- Hennebry, M. (2014). Cultural Awareness: Should it Be Taught? Can it Be Taught? In P. Driscoll, E. Macaro, &Swerbrick (Eds.), Debates in modern languages education. London: Routledge.
- Holmes, J., and Riddiford, N. (2011). From Classroom to Workplace: Tracking Socio-pragmatic Development. ELT Journal, 65(4), 376–386.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (eds.), Sociolinguistics: Selected readings (pp. 269293-). Penguin: Harmondsworth.
- Hymes, D. (1974). Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach. Philadelphia: U of Pennsylvania.
- Jenkins, J. (2014). English as a Lingua Franca in the International University: The Politics of Academic English Language Policy. New York: Routledge.
- Kasper, G. (1997). Can Pragmatic Competence Be taught? Network, 6(2), 105119-.
- Kim, Y. (2009). Cross-cultural Adaptation Theory. In S. Littlejohn & K. Foss (Eds.), Encyclopedia of communication theory (pp. 243–247). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Kumaravadivelu, B. (2003). Beyond Methods: Macro strategies for Language Teaching. New Haven and London: Yale University Press
- Kural F., Bayyurt Y. (2017) The Interculturality of Graduate Turkish Sojourners to English L1 Countries. In: Mathews-Aydinli J. (eds) International Education Exchanges and Intercultural Understanding. Palgrave Macmillan, Cham
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S., Peck, C. (Eds.). (2007). Developing and Assessing Intercultural Communicative competence: A guide for Language Teachers and Teacher Educators. Graz, Austria: Council of Europe/European Centre for Modern Languages (ECML).
- Mahon, J. A. (2003). Intercultural Sensitivity Development among Practicing Teachers: Life History Perspectives. (Doctoral Dissertation, Kent State University, 2003). Dissertation Abstracts International, 64, 2352.
- McConachy T., & Liddicoat A.J. (2016) Meta-pragmatic Awareness and Intercultural Competence: The Role of Reflection and Interpretation in Intercultural Mediation. In: Dervin F., Gross Z. (eds) Intercultural Competence in Education. Palgrave Macmillan, London
- Nussbaum, M. C. (1998). Cultivating Humanity: Harvard University Press.
- Omaggio-Hadley, A. (2001). Teaching language in context (3rd ed.). Boston: Heinle&Heinle.
- Paige, R. M., Jacobs-Cassuto, M., Yershova, Y. A., &DeJaeghere, J. (2003). Assessing Intercultural Sensitivity: An Empirical Analysis of the Intercultural Development Inventory. International Journal of Intercultural Relations, 27, 467—486
- Pegrum, M. (2008). Film, Culture and Identity: Critical Intercultural Literacies for the Language Classroom. Language and Intercultural Communication, 8(2), 136154-.
- Rivera, M. A., Johnson, G., & Ward, J. D. (2010). The Ethics of Pedagogical Innovation in Diversity and Cultural Competency Education. The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal, 15(2).

- Robin-Stuart, G. &Nocon, H. (1996). Second Culture Acquisition: Ethnography in the Foreign Language Classroom. The Modern Language Journal, 4, 431439-.
- Seelye, H. N. (1993). Teaching Culture. Strategies for Intercultural Communication. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Seidlhofer, B. (2011). Understanding English as a Lingua Franca. Oxford: Oxford University Press.
- Shore, K. (n.d.). Success for ESL Students. Scholastic. Retrieved from http://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/success-esl-students.html
- Singer, M. R. (1987). Intercultural Communication: A perceptual Approach. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Steele, R. (2000). Language Learning and Intercultural Competence. In R.D. Lambert & E. Shohamy (Eds.), Language policy and pedagogy.
- Straffon, D. A. (2003). Assessing the Intercultural Sensitivity of High School Students Attending an International School. International Journal of Intercultural Relations, 27, 487501-.
- Taguchi, N., &Roever, C. (2017). Second Language Pragmatics. Oxford/NewYork: Oxford University Press.
- Thomas, J. (1983). Cross-Cultural Pragmatic Failure. Rpt. in World Englishes: Critical Concepts in Linguistics, Vol. 4, ed. by Kingsley Bolton and Braj B. Kachru. Routledge, 2006
- Ting-Toomey, S. (n.d.). Cultural Barriers to Effective Communication. Retrieved from: https://www.colorado.edu/conflict/peace/problem/cultrbar.htm
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (2006). UNESCO guidelines on intercultural education. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

دور التعليم الجامعي في تمكين المرأة السعودية في مجال السياحة

د. إيناس فارس يحيى
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

د. وسام محمد ابراهيم
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

الملخص

مما لا شك فيه، أن هناك جهود مُضنية تبذل للنهوض بقطاع السياحة بالمملكة، الأمر الـذي يتطلب تضافر جهود السلطات المعنية، لبحث كيفية إقحام المـرأة في المجال السياحي. ويعتبر دور المرأة وعلاقتها بالنشاط السياحي، محورًا مهمًا من المحاور التي ينبغي تسليط الضوء عليها، وخاصة عند الحديث عن صناعة السياحة في المملكة العربية السعودية، وعندما نقيس الواقع، نجد أن دور المرأة في السياحة يمثل ركيزة أساسية في نشر حضارة الأمم وثقافتها. فالقطاع السياحي مليء بالفرص الاستثمارية، ولا بد أن يكون للمرأة فيه نصيبًا وافرًا، في ظل التنوع الوظيفي والاستثماري. وهناك العديد من فرص العمل والاستثمار في القطاع السياحي، التي تتماشى مع احتياجات المرأة السعودية كعاملة أو مستثمرة، وبما يتماشى مع تقاليد وعادات المجتمع السعودي، ويسهم في تحقيق رؤية المملكة نحو توطين الوظائف وتوفير فرص العمل للمرأة، إلا أن التعليم الجامعي في هذا المجال للمرأة بالمملكة العربية السعودية، مازال لا يخدم بشكل كبير تلك النقطة. وتهدف الدراسة إلى تحديد الدور الذي من الممكن أن تقدمه مؤسسات التعليم الجامعي، لدعم المرأة في مجال السياحة والسفر، كما دعمتها قيادات المملكة لتحقق النجاح في هذا المجال. وبالنظر إلى تقرير تكامل الصادر من الهيئة العامة للسياحة والتراث بتاريخ 2020، نجد أن هناك 1,192,416 وظيفة متوقعة في القطاع السياحي، وأن المستقبل في الوظائف السياحية الرئيسية، يتطلب تقديم المزيد من التعليم والتدريب في مجالات السياحة. وتتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ لتوضيح الوضع الحالي للتعليم، واقتراح سبل لتطوير البرامج التعليمية الحالية، لتصبح أكثر قدرة على تمكين المرأة السعودية في مجال السياحة.

الكلمات المفتاحية:

التعليم الجامعي- البرامج التعليمية - المرأة السعودية - السياحة

The Role of Higher Education in Empowering Saudi Women in the Sectors of Tourism and Travel

Abstract

There is no doubt that Saudi Arabia dedicates massive efforts and commitment into developing the Tourism sector in the Kingdom. This venture requires the cooperation of all social entities, and hence, the contribution of Saudi women in the field becomes a pressing need. Indeed, the role of women in the Tourism activities should be treated as one of the most important factors that deserves to be scrutinized and highlighted when approaching the issue of the tourism industry in Saudi Arabia. It should be noted that women, who occupy the majority of jobs in the tourism sector worldwide, are considered a major pillar in spreading the civilization and culture of nations. In the context of Saudi Arabia, the tourism sector is abundant with opportunities for investment and women should get a fair share of these opportunities particularly that they are compatible with the needs of the Saudi woman as an employee and investor as well as the traditions of the Saudi Community. It should also be noted that empowering women in the tourism sector contributes to the actualization of the 2030 Vision with regard to the nationalization of jobs and creation of job opportunities for women. Higher Education, however, does not dedicate enough attention to promoting programs which qualify graduates for the tourism sector. Our study aims to define the role that can be played by higher education institutions in supporting and qualifying women in the field of tourism and travel, considering the encouragement of the Saudi leadership for women to invade this field. However, the future in the job market in the tourism sector, which according to the report Takamul issued by the General Institution of Tourism and Heritage would offer 1192416 jobs, needs intensive training and high-quality education. The study adopts a qualitative descriptive approach to illustrate the current situation of Higher Education and provides suggestions to enhance the ability of the current tourism programs in empowering Saudi women in the job market.

Keywords:

Higher Education- Educational Programs- Saudi Woman- Tourism.

السياحة في المملكة العربية السعودية

أصبحت السياحة صناعة أساسية في جميع أنحاء العالم، حيث وصلت إيرادات أنشطة السياحة إلى 10,3 تريليون دولار في عام 2019 (World Travel Tourism Council, 2020). و يوفر هذا القطاع نسبة واحد إلى عشرة من الوظائف على مستوي العالم، وقد ساهم هذا القطاع في توظيف أكثر من 108 مليون شخص، من خلال توفير 330 مليون وظيفة (The World Travel and Tourism Council, 2020)، ويشكل مصدرًا هامًا للدخل القومي لكثير من الدول، فقد قدرت منظمة السياحة العالمية التابعة للأمم المتحدة (The UN World Tourism Organization) 1,5 مليار زائر من السياح عالميًا عام 2019، أي بارتفاع بنسبة ٪4؛ ما يشكل تراجعًا عما كانت علي عاميّ 2017 و2018، وبالطبع هذا التأثر يعود إلى جائحة كورونا العالمية، التي انعكس تأثيرها على حركة السياحة العالمية. ولكن هذا لا يقلل دور السياحة تجاه الاقتصاد، وتحاول الدول الاستفادة من هذا القطاع الهام مقدرة للآثار الاقتصادية له، ولتي تتضمن مصدرًا للدخل القومي والعملة الأجنبية، وخلق الوظائف، وجلب فرص الاستثمار. ويؤكد كريشان (Kreishan, 2015: 1)، أن قطاع السياحة بدأ يلعب دورًا هامًا في النمو الاقتصادي للعديد من الدول النامية». ويتفق معه سنكلير ماراغ و جيرسوي (Sinclair-Maragh and Gursoy, 2015: 5)، في أن الدول النامية تعتمد على السياحة كصناعة رئيسية تعمل على تنمية الاقتصاد القومي، وتحسين حياة المواطنين في هذه الدول. ويجب أن نضع في الاعتبار، أن على كل دولة أن تبذل مجهودًا في تسويق قطاع السياحة لديها، حيث لا يتم توزيع السياح بعدالة بين الدول، فنجد أن أوروبا وأمريكا تسيطران على صناعة السياحة، حيث يحتلان المراكز الأولي في عدد السائحين والوجهات السياحية.

وسجلت الرحلات للسياح القادمين إلى السعودية، نحو 16,48 مليون رحلة خلال عام 2019، مقارنة بنحو 15,3 مليون رحلة للعام السابق، أي بزيادة 7,6 في المائة، بما يعادل 1,16 مليون رحلة. ونمت الرحلات للسياحة الداخلية بنحو 12,6 في المائة، لتبلغ 48 مليون رحلة، مقارنة بنحو 42,6 مليون رحلة للعام الذي سبقه 2018 (World Tourism Organization, 2020). كان اهتمام المملكة العربية السعودية ينصب على السياحة الدينية المتمثلة في الحج والعمرة كما أشار السميري وتشوي (Alsumairi & Tsui, 2017). ويشكل ذلك نسبة كبيرة من أوجه الإنفاق والدخل بالمملكة (World Bank, 2017). والطاقة الاستيعابية للزوار بالمملكة حوالي 421,943 غرفة، في أنواع متعددة من الوحدات السكنية، ويشمل ذلك 1746 فندق، و4463 شقة، و60 نزل. ويجب الأخذ في الاعتبار أن من هذا العدد، يوجد 600 فندق درجة أولي (MAS Centre, 2016).

بدأت المملكة تصب الاهتمام على السياحة الداخلية، كما أشار موقع يورومونيتور الدولي

(Euromonitor International, 2017)، حيث اكتسبت السياحة الداخلية معني جديد، من خلال إنشاء الهيئة العامة للسياحة والتراث الوطني، لمدن ترفيه جديدة ومدن ملاهي وأماكن للتخييم. وقد شهدت المملكة في الآونة الأخيرة، تطورات هائلة في صناعة الترفيه؛ بهدف زيادة الدخل من هذا القطاع، وذلك بجذب السياحة الداخلية والأجنبية. وقد استثمرت المملكة ما يقرب من 2,7 بليون دولار في تطوير مشروعات الترفيه؛ من منتجعات، وفنادق، ووحدات سكنية بطول الشواطئ. والمتوقع الانتهاء منها عام 2022، وذلك بهدف زيادة عدد السائحين إلى 30 مليون سائح بحلول عام 2030، (Alkhalisi, 2017).

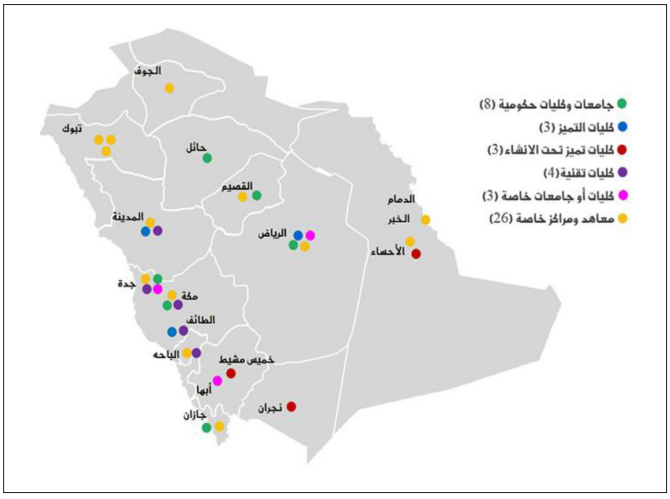
وتشكل السياحة الآن ثالث أكبر صناعة في المملكة العربية السعودية بعد الطاقة والتشييد، ومؤخرًا أصبحت ثاني أهم مصدر للعملة الأجنبية وخلق فرص العمل، فحسب توقعات المجلس العالمي للسياحة والسفر، تخطي عائد السياحة في المملكة قبل عام 2020 ما يقرب من 86 بليون ريال سعودي، أي ما يعادل 22,93 بليون دولار (WTTC, 2017). على الرغم أن ذلك لم يتحقق؛ بسبب جائحة كورونا التي أعاقت حركة السياحة العالمية، وعرقلت حركة السياحة السعودية. وقد نشرت المملكة رؤية 2030 في عام 2016، وهي تُعَدُّ خارطة طريق لما تأمل المملكة تحقيقه من أهداف طموحة (Cowan, 2018). و في سياق رؤية 2030، تهدف المملكة إلى دعم 755 مبادرة ذات صلة بمجال السياحة في الفترة من 2016 إلى 2020، وتقدر تكلفتها بـ 100 بليون دولار (ITCM, 2017). وتقوم المملكة بدعم قطاع السياحة، من خلال الاستثمار في البنية التحتية المتصلة به (Damanhouri, 2016)، وذلك عن طريق الاستثمارات الواعدة في إنشاء الفنادق العالية الجودة، مثل مشروع أبراج خداي (Abraj Kudai)، الذي ما زال تحت الإنشاء، والذي يتوقع أن يكون أكبر فندق في العالم، حيث يتكون من سلسلة من 12 برج، بارتفاع 45 طابق و70 مطعم، و 10000 حجرة نوم، و تقدر تكلفة المشروع ب 2,25 بليون يورو (Smith, 2016).

ولأن قطاع السياحة يُعَدُّ قطاعًا خدميًا، فإن جودة الخدمة المقدمة تُعَدُّ معيارًا أساسيًا للنجاح. وتعد الخدمة المقدمة جيدة وفقًا لسيرا، حين يشعر الزائر أن الخدمة تتوافق مع توقعاته واحتياجاته، وتأخذ في الاعتبار جميع جوانب خبرة الزائر، بداية من التخطيط للسفر، والسفر نفسه، توفير المعلومات عن الوجهة، مكان الإقامة، إلى خدمات ما بعد البيع (Serra, 2006: 26). ويؤكد كاسديسوس وآخرون، أن قطاع السياحة يولي أهمية كبيرا لجودة الخدمة و إدارة الضيافة، ومن ثم فإنه من الشائع أن يتم تطبيق أنظمة معيارية لإدارة الجودة (Casedesus et al., 2010) فتستمر المؤسسات في تبني معيار الأيزو 9001، الذي يشير لمعيار الجودة العالمية للإدارة (Inkson & Minnaert, 2012)، والأيزو 14001، الذي يوجب على المؤسسة الالتزام بنظام فعال لإدارة البيئة (Choi, 2017). ونظرًا لارتفاع سقف توقعات الزبائن من

وجهاتهم السياحية، تشتعل حدة التنافس بين هذه الوجهات لتقديم أفضل الخدمات.

البرامج التعليمية المتعلقة بصناعة السياحة في المملكة

في رؤية السعودية 2030، يحتل قطاعا السياحة والترفيه مكانة خاصة؛ لما فيهما من فرص كبيرة للنمو ودعم الإيرادات غير النفطية للمملكة، وتشجيع القطاع الخاص. فقد توقعت منظمة السياحة العالمية، ارتفاع إسهام السياحة في الناتج المحلي الإجمالي السعودي، إلى 300 مليار ريال بحلول عام 2026م. ومع اهتمام المملكة بقطاع السياح؛ تزيد الحاجة إلى قوى عاملة وطنية تكون ذات مهارات مهنيّة وخلفيّة أكاديميّة، تؤهلها لإدارة قطاعات السياحة والفنادق وتطويرها. والجدير بالذكر، أن توفر العمالة السعودية المؤهلة والمتدربة والتي تتحدث الإنجليزية بطلاقة، هو أكبر معضلة يواجهها قطاع السياحة والضيافة في المملكة العربية السعودية. وعلى ذلك تهتم المملكة بإعداد كوادر من السعوديين والسعوديات، من خلال برامج تعليمية ذات جودة عالية، لسد حاجة سوق العمل في هذا القطاع. وتعد البرامج المتعلقة بصناعة السياحة من أهم البرامج للبلاد، حيث تعمل على تأهيل كوادر وطنية، تظهر كواجهة مشرفة للملكة أمام الضيوف من جميع أنحاء العالم. وتقوم هذه البرامج بإعداد الخريجين والخريجات للعمل في مجالات إدارة الفنادق، والضيافة، وشركات السياحة، وإدارة المطارات، والإرشاد السياحي، وتسويق الوجهات السياحية، وإدارة التراث الثقافي، وإدارة المتاحف، وإدارة المواقع الأثرية، وغيرها. وفيما يلي عرض لأهم البرامج (وزارة السياحة السعودية، الموقع الرسمي) التي تقدمها المؤسسات التعليمية السعودية، وكذلك أماكن التدريب. وتعد هذه البرامج نتاج شراكات فاعلة بين الجامعات والجهات الحكومية والأهلية، في مجال التأهيل والتدريب السياحي.



خريطة لتوزيع المؤسسات التعليمية السعودية التي تقدم تأهيل في السياحة والفندقة كما وردت بموقع وزارة السياحة السعودية

م	اسم المنشأة	التخصصات
1	جامعة الملك سعود (كلية السياحة والآثار)	سفر وسياحة /فنادق/موارد التراث/الارشاد السياحي
2	جامعة اليمامة	سفر وسياحة
3	كلية لوربيت للسياحة والفندقة	سياحة وفندقة – إدارة المناسبات
4	الأكاديمية الوطنية العالي للتدريب	سفر وسياحة /فنادق
5	معهد الحكير العالي للتدريب الفندقي	سياحة / فندقة
6	معهد الطيار للتدريب	مضيف فندق/ مأمور حجز تذاكر
7	أكاديمية الجزيرة	قاطع تذاكر
8	معهد الخليج للتدريب	مأمور حجز وقاطع تذاكر
9	مركز عالم وفاق للتدريب	سفر وسياحة
10	أكاديمية الزرقاء	مأمور حجز وقاطع تذاكر / محاسب سفر وسياحة
منطقة مكة المكرمة		
11	جامعة أم القرى (كلية العلوم الإدارية والسياحية) – مكة المكرمة	قسم السياحة والفندقة
12	الكلية التقنية بمكة المكرمة	الفندقة /السياحة والسفر
13	معهد الخليج للتدريب بمكة المكرمة	فندقة / مأمور حجز وقاطع تذاكر
14	معهد جدة الدولي بمكة	دبلوم فندقة
15	معهد السياحة بجامعة الملك عبدالعزيز- جدة	إدارة الفندقة والضيافة/ إدارة السفر والسياحة
16	الكلية التقنية بجدة	سفر وسياحة / فندقة
17	معهد الأكاديمية السعودية الدولية للفندقة والسياحة العالي للتدريب – جدة	سياحة/وفندقة
18	أكاديمية الجزيرة – جدة	قاطع تذاكر
19	معهد جدة الدولي	—
20	معهد الخليج للتدريب – جدة	مأمور حجز وقاطع تذاكر
21	الكلية التقنية بالطائف	سياحة وفندقة/اعمال سفر وسياحة – تصميم برامج سياحية
22	كلية – (نياقرا للسياحة والفندقة) بالطائف	دبلوم إدارة الفنادق/ادارة سياحية/برنامج فنادق ومطاعم
منطقة المدينة المنورة		
23	الكلية السياحة والفندقة بمدينة المنورة	السياحة والفندقة /إنتاج وخدمة الطعام
24	كلية (لوربيت للسياحة والفندقة) بالمدينة المنورة	دبلوم إدارة الفنادق/إدارة سياحية/إدارة الفعاليات
25	معهد الخليج للتدريب	مأمور حجز وقاطع تذاكر

المنطقة الشرقية		
26	أكاديمية الجزيرة (الخبر)	قاطع تذاكر
27	معهد الخليج للتدريب (الدمام)	مأمور حجز وقاطع تذاكر
28	معهد دراسات الإدارة الأعمال (الدمام)	دبلوم سفر وسياحة
29	معهد طيف للتدريب (الدمام)	مأمور حجز تذاكر طيران
30	أكاديمية الجزيرة – الاحساء	قاطع تذاكر
منطقة القصيم		
31	جامعة القصيم (عمادة خدمة المجتمع)	دبلوم الخدمات السياحية
32	معهد الخليج للتدريب	مأمور حجز وقاطع تذاكر
منطقة حائل		
33	جامعة حائل الجزيرة	إدارة السياحية والفعاليات/الآثار وموارد التراث
منطقة عسير		
34	كلية ابن رشد	السياحة /والفندقة /الطعام والشراب
35	معهد الخليج للتدريب	مأمور حجز وتذاكر
منطقة الباحة		
36	معهد الحكير العالي للتدريب الفندقي	سياحة/وفندقة
منطقة الجوف		
37	المعهد الأهلي للتدريب	مأمور حجز تذاكر طيران
منطقة تبوك		
38	معهد جدة الدولي	مأمور حجز تذاكر طيران
39	معهد الأفق الجديد	مأمور حجز وتذاكر
40	أكاديمية السهم التصاعدي	مأمور حجز وتذاكر
منطقة جازان		
41	جامعة جازان (كلية المجتمع)	سياحة/وفندقة
42	معهد الحكير العالي للتدريب الفندقي	سياحة / فندقة

وجدير بالذكر، أن معظم هذه البرامج تستهدف الطلبة الرجال، ولم يذكر فيها البرامج التي تقدمها جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للنساء، في قسم الضيافة والفندقة بكلية المجتمع، والتي تشمل دبلوم فن الطهي، دبلوم إدارة الضيافة، ودبلوم إدارة السياحة والسفر، بالإضافة إلى سعي القسم مدعومًا بكلية المجتمع وإدارة الجامعة، على استحداث برامج جديدة تخدم قطاع السياحة. ويعمل قسم الضيافة والفندقة بكلية المجتمع في جامعة

الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، على سد الفجوة بين الدراسة الأكاديمية والحياة العملية، وذلك من خلال برامج المحاكاة في حجز التذاكر على سبيل المثال، وأيضًا تدريب طالبات الطهي في مطابخ مجهزة بأحدث الأجهزة، وعلى يد طاهيات محترفات. كما يحرص القسم على صقل خبرات الطالبات من خلال التدريب العملي، وذلك من خلال عقد شراكات مع عدد من المؤسسات الحكومية والأهلية.

تمكين المرأة في قطاع السياحة

وفقا لجريدة العرب الاقتصادية الدولية، يخطو المجلس التنسيقي لعمل المرأة بمجلس الغرف السعودية منذ انطلاقته في عام 2017، خطوات متسارعة نحو تمكين عمل المرأة السعودية في مختلف المجالات، وتعزيز مشاركتها في العملية التنموية التي تهدف إلى تحقيق تطلعات المملكة، وذلك وفقًا لتوجيهات القيادة الرشيدة – حفظها الله – ووفقًا لرؤية المملكة 2030، والتي تهدف إلى تذليل التحديات، وتهيئة فرص العمل للمرأة ورفع نسبة مشاركتها من 20٪ إلى 30٪. وقد طرح المجلس 7 مبادرات تغطي مجالات هامة لدعم عمل المرأة، على رأسها توطين وتأنيث قطاع التغذية في مجال المطاعم والفنادق. وقد قام المجلس بحصر التشريعات والاشتراطات للعمل في المطاعم ومطابخ الفنادق، فضلًا عن إعداد تقرير عن التحديات التي تواجه عمل المرأة في هذا القطاع، لرفعه لوزارة العمل والتنمية الاجتماعية. كما تضمنت المبادرات أيضًا مبادرة حول تنظيم التدريب التعاوني للجامعات، وطرح مسارات عمل جديدة للمرأة في سوق العمل، وفق التطلعات المستقبلية لرؤية 2030. وهناك تعاون بين المجلس وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، في دراسة وتقييم حاجة سوق العمل من الدبلومات، وصقل خبرات الطالبات؛ لتقليص الفجوة بين سوق العمل ومخرجات التعليم.

تشير العديد من الدراسات، أن قطاع السياحة والقطاعات الخدمية بصفة عامة، مناسبة لعمل المرأة، بل وتشغل النساء هذه الوظائف بنسبة أكبر من الرجال في الدول الأوروبية (Brownell and Walsh, 2008; Hjalager, 2003). وفي المملكة العربية السعودية، يقدم قطاع السياحة والفنادق عددًا هائلًا من الوظائف التي يمكن أن تحصل المرأة السعودية على نصيب أكبر منها، ولكن يحتاج ذلك إلى تذليل بعض التحديات، وعلى رأسها النظرة المجتمعية إلى توظيف المرأة في القطاعات الخدمية، والتي تتضمن التواصل مع الجمهور. وجدير بالذكر، أن النظرة المجتمعية المتدنية للوظائف في قطاع الخدمات وخاصة في مجال الضيافة، ليس حكرًا على المملكة العربية السعودية، وإنما يشير برازرتون و وود إلى وجود تلك النظرة حتي في دول الغرب (Brotherton and Wood, 2008: 3). وتشكل تلك النظرة تحديًا يجب أن يتجاوزه برامج الضيافة، وأيضًا قطاع السياحة بصفة عامة.

مقترح لبرامج التعلم المدمج في السياحة

وفقا لوكالة ضمان الجودة في التعليم العالي البريطاني، فإن البرامج الدراسية في تخصصات الضيافة، والترفيه، والرياضة، والسياحة؛ والتي تحتوي على مصطلح الضيافة في مسماها، سوف تخضع لهذا التعريف: تتميز الضيافة بمضمون يخاطب إدارة الطعام والمشروبات وأماكن الإقامة، في سياق خدمي (The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2008, p.10). بينما يشير مفهوم السياحة إلى كل الأنشطة التي تنشأ عن تحركان الناس بعيدًا عن منازلهم لأغراض، متعددة، وتشمل دراسة السياحة نطاق واسع من الإطارات النظرية، متعددة ومتداخلة التخصصات في نطاق الاستهلاك، الإنتاج والإدارة، وتقدم طرق لتطوير إدارة السياحة والإسهام في فهم ثقافة المجتمعات ككل (The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2008, p.13). ويشير ديل و روبنسون إلى الاستخدام المتبادل لمصطلحات السياحة، والترفيه، والضيافة؛ لوصف الصناعة، والأقسام الأكاديمية، والبرامج الدراسية (Dale and Robinson, 2001: 31).

تقدم كلية المجتمع في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، من خلال قسم الضيافة والفندقة ثلاث برامج دراسية، وتخطط لطرح برامج أخري مستقبلًا. ومن الجدير بالذكر، أنّه يوجد حاليًا إمكانية للتخصّص في إدارة الضيافة، والسياحة والسفر، أو فن الطهي، ولكل تخصص منها المقررات التي تميزه. وهذه البرامج تمنح الطالبات تأهيلًا مهنيًا في مجال التخصص؛ فتدرس الطالبات، على سبيل المثال: صناعة السياحة، الضيافة، التواصل مع الآخرين، إدارة الأغذية والمشروبات، صحة وسلامة الغذاء، إدارة السفر، إدارة وتنظيم الفعاليات والمناسبات، تنمية الوجهات السياحيّة، أخلاقيّات العمل السياحيّ، وغيرها.

ونجد هنا أن هذه البرامج تركز على ثلاث جوانب وهي، الدراسة داخل الفصل الدراسي، الدراسة الافتراضية، ومحاكاة الواقع في القطاعات المختصة (لمزيد من المعلومات حول استخدام برامج المحاكاة الحاسوبية Martin and McEvoy, 2003; Sigala, 2012; Yalcinalp et al., 2012) والتدريب العملي أثناء الدراسة. ونقترح إضافة جانب رابع، وهو إلحاق الطالبات بتدريب عملي بعد التخرج (Apprenticeship)، لفترة زمنية محددة من عام إلى عامين، ويتم دعم راتب التدريب من قبل الحكومة، حتى لا تشكل عبئًا على أصحاب الأعمال. وفي هذه الفترة تنغمس الطالبة في الخبرة العملية وتكتسب كثير من المهارات، وبنهاية هذا الفترة، تستطيع جهة التدريب عرض وظائف على عدد من المتدربات، وإعطاء شهادات خبرة للأخريات، تسهل عليهن الحصول على وظائف في أماكن أخري. ويوجد نظام التدريب في جهات العمل بعد التخرج في عديد من البلدان؛ منها أستراليا، والنمسا، وسويسرا، وبريطانيا، وألمانيا (Weiermair and Bieger, 2005).

وبهذا تشكل البرامج التي يقدمها قسم الضيافة والفندقة بكلية المجتمع جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، نوعا من التعلم المدمج (Blended learning)، تجمع عدة أساليب دراسية، ولا يعتمد فقط على التلقين داخل الفصل الدراسي (Bonk and Graham, 2012). وقد اعتبرت الجمعية الأمريكية للتدريب و التطوير (The American Society for Training and Development) التعلم المدمج، من أفضل الاتجاهات والأساليب التي ظهرت في قطاع التعليم (Graham, 2005). وتوضح كثير من الدراسات، الحاجة إلى هذا النوع من التعلم لإكساب المهارات للمتعلمين (Graham, 2005; Ginns and Ellis, 2007; Singh, 2003).

ويجب أن يدعم هذا البرنامج أيضًا، ما يسمي ب «مهارات القرن الحادي والعشرين»، وفقًا لتقرير المنتدى الاقتصادي العالمي[1]، والتي تتكون من ثلاث «ركائز» وهي، كما هو موضح بالجدول أدناه: المهارات الأساسية والكفاءات، والصفات الشخصية. وتعرف مهارات القرن الحادي والعشرين أحيانًا باسم «المهارات اللينة»، ويؤكد تقرير المنتدى الاقتصادي العالمي، على أهمية الصلة بين المهارات الرقمية والكفاءات الأخرى، والصفات الشخصية؛ من أجل دعم الخريجين والخريجات بمهارات للتعلم مدي الحياة.

مهارات القرن الحادي والعشرين		
الصفات الشخصية كيفية التعامل مع البيئة المتغيرة	الكفاءات كيفية التصدي للتحديات المعقدة	المعارف الأساسية كيفية تطبيق المهارات الأساسية على المهام اليومية
حب الاستطلاع	التفكير الناقد/ حل المشكلات	القراءة والكتابة / اللغة الإنجليزية
روح المبادرة	الابتكار	الحساب
المثابرة	التواصل / اللغة الإنجليزية	معرفة العلوم
التكيف	العمل المشترك	معرفة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
الريادة		المعرفة المالية
الوعي الاجتماعي والثقافي		المعرفة الثقافية

والاهتمام بهذه المواصفات يشغل أهمية كبيرة، بصفة خاصة في مجال السياحة؛ حيث أشارت العديد من الدراسات السابقة، مثل سميث وآخرين 2010 (Smith et al, 2010)، إلى تركيز أصحاب العمل على وجود العديد من هذه المهارات، في المتقدمين لشغل الوظائف في هذه القطاعات، ويركزون بشكل خاص على مهارات التواصل، العمل الجماعي، التكيف، المعرفة المالية. وإضافة إلى ذلك تشير العديد من الدراسات، إلى أهمية توفر كوادر العمالة

(١) https://www.itu.int/en/ITU-D/Digital-Inclusion/Documents/Digital-Skills-Toolkit__Arabic.pdf

المؤهلة علميًا ومهنيًا، والتي تتمتع بالمهارات الشخصية، وخاصة الدافعية والموهبة في قطاع السياحة والضيافة والسفر، وجميع القطاعات الخدمية بصفة عامة (Baum 2007; Kusluvan and Kusluvan 2000; Christensen Hughes and Rog 2008; Leslie and Richardson 2000; Lam et al 2002; Scott and Revis 2008; Walsh and Taylor 2007; Davidson et al 2010; D'Annunzio–Green 2008; Fáilte Ireland 2005; Solnet and Hood 2008). ومن الكفاءات التي يركز عليها أصحاب العمل وفقًا لدراسة بروفي وكايلي (Brophy and Kiely, 2002)، العمل الجماعي، القيادة، التواصل الفعال، خدمة العملاء، التخطيط والتنظيم، حل المشكلات، الوعي المالي، الحماس، والتفكير الاستراتيجي.

حيث تؤكد العديد من الدراسات على أهمية العنصر البشري، الذي يقدم الخدمات في زيادة تنافسية المنشأة في قطاع السياحة والضيافة Davidson et al 2011; Scott and Revis (2008); Baum (2007; Fáilte Ireland, (2005: 10). وكما يوضح فايلت أيرلاند أن قصة نجاح المشروعات السياحية تقوم بصفة أساسية على العنصر البشري – كيفية توظيفهم، إدارتهم، تدريبهم، وتعليمهم، وأيضًا كيف يتم تقييمهم ومكافآتهم، وكيف يتم دعمهم من خلال عملية مستمرة من التعلم والتطوير المهني. كما تتناول العديد من الدراسات أيضًا متطلبات، مثل رعاية النزلاء، العلاقة بين الزملاء، المهنية والتواصل الفعال؛ فيوجد على سبيل المثال دراسة تاس (Tas, 1988) والتي طبقت في الولايات المتحدة. ودراسة باوم (Baum, 1990) التي طبقت في بريطانيا، وقد تمت الاستفادة من هذه الدراسات في تطوير المناهج الدراسية في البرامج المتخصصة. ومن المدهش أن هذه النوعية من الدراسات، ظهرت مرة أخري حديثًا، فهناك على سبيل المثال دراسة نولان والمجموعة (Nolan et al, 2010) التي طبقت على أيرلندة، والتي أكدت أن خدمة العملاء، والالتزام بالأخلاقيات المهنية، والعمل الجماعي؛ على رأس الكفاءات التي يؤكد على وجودها أصحاب العمل في الخريجين. وتمت الإشارة إلى الكفاءات الأساسية المطلوب التركيز عليها، في برامج السياحة في العديد من الدراسات، والتي أجمعت على هذه الكفاءات، رغم تطبيقها في دول مختلفة مثل اليونان، والولايات المتحدة الأمريكية، وروسيا (Annaraud, 2006; Cecil et al, 2010; Christou, 2002; Dopson and Nelson, 2002; Fjelstual, 2007; Gursoy and Swanger, 2005) وأشاروا إلى وجود فجوة بين ما تقدمه المؤسسات التعليمية، وما يحتاجه سوق العمل (Nolan et al, 2010) و اقترحوا وجود شراكة بين قطاع التعليم والأعمال، ودعم مهارات التعلم مدى الحياة لدى (خريجي هذه التخصصات (Littlejohn and Watson, 2004).

خاتمة

يشمل البرنامج المقترح مناهج تدريسيّة متعدّدة المجالات؛ تهدف إلى توفير المعرفة والمهارات، التي يحتاجها قطاع الفنادق والسياحة على وجه الخصوص. وتتعدد طرق تقديم هذه المقررات التدريسيّة ما بين التدريس النظريّ والعمليّ، كما تشمل فترة تدريب في إحدى الجهات ذات الصلة أثناء فترة التعليم، وأيضًا من خلال التدريب اللاحق في العمل بعد التخرج.

وهناك عدد من العوامل التي ستزيد من فرصة نجاح هذا البرنامج، وهي كما يلي:

- الاهتمام باللغة الانجليزية لدعم الطالبات بأكثر من مهارة، ومنها التواصل باللغة الانجليزية، وهي أحد المهارات التي أكد عليها المنتدى الاقتصادي الدولي، عند سرد مواصفات خريج القرن الحادي والعشرين.
- دعم المهارات الناعمة لدي الطالبات، وهي أيضًا من المواصفات المطلوبة في خريج القرن الحادي والعشرين؛ مثل القيادة، العمل في فريق، إدارة الوقت، حل المشكلات، إدارة الأزمات، تحمل المسؤولية، وغيرها.
- تطوير المهارات الرقمية لدي الطالبات.
- عمل رابطة للخريجات، بحيث يكون هناك متابعة لهم ولتطورهم الوظيفي بعد التخرج، حتي يصبحن مثالًا تحتذي به الطالبات، ويقدمن نوع من الدعاية والدعم لبرامج السياحة والفندقة؛ فيزيد الإقبال عليهم.
- عمل شراكات مع برامج عالمية في التخصص، يتيح للخريجات فرصة إكمال الدراسة بالخارج.
- تقديم دورات تغطي أحدث ما توصل إليه العالم، في مجالات التنظيم، والتسويق السياحيّ، وكلاء السفر، تنظيم الرحلات، إرشاد المجموعات السياحيّة، إدارة الفنادق، تطوير الوجهات السياحية، تشغيل أماكن الاستجمام والمنتجعات، الطهي والمطابخ العالمية، وغيرها. ويهدف تطوير المنظومة لتلك البرامج، إلى استثمار الخريجات اللاتي هن ركائز الثروة البشرية لهذا الوطن، وفق الاستراتيجية الهادفة لرؤية المملكة 2030، والتي تستشرف متغيرات التقدم في جميع المجالات.

قائمة المراجع

- Alkhalisi, Z. (2017). «Saudi Arabia is investing billions in fun». Retrieved from http://money.cnn.com/201720/09//news/economy/saudi-arabiaentertainmentinvestment-fund/index.html
- Alsumairi, M., & Tsui, K. W. (2017). «A case study: The impact of low-cost carriers on inbound tourism of Saudi Arabia». Journal of Air Transport Management, 62, 129145-.
- Annaraud, K. (2006) «A Comparison of skills necessary for successful careers for American and Russian hospitality students upon graduation». Journal of Hospitality & Tourism Education, 18 (4) pp.33–44.
- Baum, T. (1990) «Competencies for Hotel Management: Industry Expectations of Education». International Journal of Contemporary Hospitality Management, 2 (4) pp. 1316-.
- Baum, T. (2007). «Human resources in tourism: Still waiting for change». Tourism Management, 28: 1383–1399
- Bonk, C. J. and Graham, C. R. (eds) (2012). Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs, San Francisco, CA: Pfeiffer
- Brophy, M. and Kiely, T. (2002). «Competencies: a new sector». Journal of European Industrial Training, 26 (24-) pp.16576-.
- Brotherton, B, and Wood, R. (2008). «Editorial Introduction», in Brotherton, B. and Wood, R. (eds.), The Sage Handbook of Hospitality Management, New York: Sage, pp.134-.
- Brownell, J, and Walsh, K. (2008). «Women in Hospitality», in Brotherton, B. and Wood, R. (eds.), The Sage Handbook of Hospitality Management, New York: Sage, pp.107108-.
- Casedesus, M., Marimon, F., & Alonso, M. (2010). «The future of standardised quality management in tourism: evidence from the Spanish tourist sector». The Service Industries Journal, 30(14), 24572474-.
- Cecil, A., Yao-Yi, F. and Jones, E. (2010). «Monitoring Student Success: A systematic model for hospitality and tourism education», in International CHRIE Conference Refereed Track, Paper 10, pp.19- [online] available: http://scholarworks.umass.edu/refereed/CHRIE_2010/Friday/10
- Choi, Y. (2017). Digital business and sustainable development: Asian perspectives. Oxon: Routledge.
- Christensen Hughes, J. and Rog, E. (2008). «A strategy for improving employee recruitment, retention and engagement within hospitality organisations». International Journal of Contemporary Hospitality Management, 20 (7) pp.743757-.
- Christou, E. (2002). «Revisiting competencies for hospitality management». Journal of Hospitality & Tourism Education, 14 (1) pp.25–32.
- Cowan, D. (2018). The Coming Economic Implosion of Saudi Arabia: A Behavioral Perspective. Springer.
- D'Annuzio-Green, N. (2008). «Managing the talent management pipeline towards a greater understanding of senior managers' perspectives in the hospitality and tourism sector». International Journal of Contemporary Hospitality Management, 20 (7) pp.807819-.
- Dale, C. and Robinson, N. (2001). 'The theming of tourism education: a three – domain approach». International Journal of Contemporary Hospitality Management, 13 (1) pp.3034-.
- Damanhouri, A.M.S. (2016). «Study of the Social and Cultural Aspects of Saudi Tourists and Evaluate the Services Provided to Tourist of Saudi-An Applied Study for the Tourism Sector in The Kingdom of Saudi Arabia». International Business Research, 10(1), p.153.
- Davidson, M., Timo, N. and Wang, Y. (2010). «How much does labour turnover cost?». International Journal of Contemporary Hospitality Management, 22 (4) pp.451466-.
- Davidson, M., McPhail, R. and Barry, S. (2011). «Hospitality HRM: past, present and the future». International

Journal of Contemporary Hospitality Management, 23 (4) pp.498516-.

- Dopson, L. and Nelson, A. (2002). «Future of hotel education: Required program content areas for graduates of U.S. hospitality programs beyond the year 2000 – part two». Journal of Hospitality & Tourism Education, 14(3) pp.11–17.
- Euromonitor International. (2017). «Country Report: Travel in Saudi Arabia». Retrieved from http://www.euromonitor.com/travel-in-saudi-arabia/report
- Fáilte Ireland. (2005). Competing Through People A Human Resource Development Strategy for Irish Tourism 2005-2010, Dublin: Fáilte Ireland.
- Fjelstul, J. (2007). «Competencies and opportunities for entry-level golf and club management careers: Perceptions from the industry». Journal of Hospitality & Tourism Education, 19 (3) pp.32–38.
- Ginns, P. and Ellis, R. (2007). «Quality in blended learning: Exploring the relationship between on-line and face-to-face teaching and learning». Internet and Higher Education, 10: 53–64
- Graham, C. R. (2005). «Blended learnıng systems: Defınıtıon, current trends, and future directions», in C. J. Bonk and C. R. Graham (eds), Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs (pp. 76–91), San Francisco, CA: Pfeiffer
- Gursoy, D. and Swanger, N. (2005). «An industry-driven model of hospitality curriculum for programs housed in accredited college of business: part II». Journal of Hospitality & Tourism Education, 17 (2) pp.46–56.
- Hjalager, A-M. (2003). «Global Tourism Careers? Opportunities and Dilemmas Facing Higher Education and Tourism». The Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 2 (2) pp.2638-.
- Inkson, C. & Minnaert, L. (2012). Tourism management: An introduction. London: SAGE.
- ITCM. (2017). «Saudi Arabia welcomes your meetings at IMEX» (Online). Available at: https://www.incentivetravel.co.uk/show-previews/imex-preview/39508-saudi-arabiawelcomes-your-meetings-at-imex.
- Kreishan, F. M. (2015). «Empirical study on tourism and economic growth of Bahrain: An ARDL bounds testing approach». International Journal of Economics and Finance, 7(11), 1.
- Kusluvan, S. and Kusluvan, Z. (2000). «Perceptions and attitudes of undergraduate tourism students towards working in the tourism industry in Turkey». Tourism Management, 21 pp.251269-.
- Lam, T., Lo, A. and Chan, J. (2002). «New Employees' Turnover and Organisational Commitment in the Hong Kong Hotel Industry». Journal of Hospitality and Tourism Research, 26 (3) pp.217234-.
- Leslie, D. and Richardson, A. (2000). «Tourism and cooperative education in UK undergraduate courses: are the benefits being realised?». Tourism Management, 21 pp.489498-.
- Littlejohn, D, and Watson, S. (2004). «Developing graduate managers for hospitality and tourism». International Journal of Contemporary Hospitality Management, Vol 16 (7) pp 408414-.
- Martin, D. and McEvoy, B. (2003). «Business simulations: A balanced approach to tourism education». International Journal of Contemporary Hospitality Management, 15: 6, 336–339
- MAS Centre. (2016). Accommodation Establishment (Online) Available at: http://www.mas.gov.sa/en/dashboard/pages/default.aspx.
- Nolan, C., Conway, E., Farrell, T. and Monks, K. (2010). «Competency needs in Irish hotels: employer and graduate perspectives». Journal of European Industrial Training, 34 (5) pp.432454-.
- Saudi vision 2030. https://vision2030.gov.sa/en
- Scott, B. and Revis, S. (2008). «Talent management in hospitality: graduate career success and strategies». International Journal of Contemporary Hospitality Management, 2 (7) pp.781791-.
- Serra, F. (2006). «Integrated Quality Management as Part of the Strategic Management of Tourism Destinations: A Systems Perspective», in Lazzeretti, L., Petrillo, C., Tourism local systems and networking, Elsevier, p. 1351487-.
- Sigala, M. (2012). «Investigating the role and impact of geovisualisation and geocollaborative portals on collaborative

e-learning in tourism education». Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 11: 50–66

- Sinclair-Maragh, & Gursoy, D. (2015). «A conceptual model of residents' support for tourism development in developing countries». Tourism Planning & Development, 13 (1), 122-.
- Singh, H. (2003). «Building effective blended learning programs». Educational Technology, 43: 6, 51–54
- Smith, A., Bradshaw, T., Burnett, K., Docherty, D., Purcell, W. and Worthington, S. (2010). One Step Beyond: Making the most of postgraduate education, London: Department for Business, Innovation and Skills (BIS).
- Smith, O. (2016). The world›s largest hotel - another step towards ‹Mecca-hattan›. Retrieved from http://www.telegraph.co.uk/travel/destinations/middle-east/saudiarabia/articles/mecca-largest-hotel-in-world/
- Solnet, D. and Hood, A. (2008). «Generation Y as Hospitality Employees: Framing a Research Agenda». Journal of Hospitality and Tourism Management, 15 pp.5968-.
- Tas, R. (1988). «Teaching Future Managers». The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly, 29 (2).
- The Quality Assurance Agency for Higher Education. (2008). Hospitality, leisure, sport and tourism, Gloucester: The Quality Assurance Agency for Higher Education.
- Walsh, K. and Taylor, M. (2007). «Developing in-House Careers and retaining Management Talent: What Hospitality Professionals Want from Their Jobs». The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly, 48 pp.163182-.
- Weiermair, K. and Bieger, T. (2005). «Tourism education in Austria and Switzerland: Past problems and future challenges». Journal of Teaching in Travel and Tourism, 5: 1, 39–60
- World Bank. (2020). International tourism, number of arrivals. Retrieved from https://data.worldbank.org/indicator/ST.INT.ARVL?end=2016&start=2015
- World Tourism Organisation, WTO. (2020). UNWTO Tourism Highlights: 2019 Edition. Retrieved, from https://www.eunwto.org/doi/pdf/10.18111978928441902 9/.
- World Travel and Tourism Council. (2020). Travel & Tourism – Economic Impact 2019 Saudi Arabia (Online). Available at: https://www.wttc.org/-/media/files/reports/economic-impactresearch/countries-2019/saudiarabia2019.pdf.
- WTTC. (2020). Travel & Tourism: Social Impact 2019. Retrieved from https://www.wttc.org/-/media/files/reports/economic-impact-research/regions-2017/world2017.pdf
- Yalcinalp, S., Sen, N., Kocer, G. and Koroglu, F. (2012). «Higher education students' behaviors as avatars in web-based course in second life». Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46: 45344538-.

تضمين مهارات القيادة
في مقررات التعليم الجامعي
لتمكين المرأة السعودية
تحقيقًا للرؤية السعودية ٢٠٣٠

ريم عبد الهادي القحطاني

ماجستير في التربية

تخصص: المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية

بوزارة التعليم

الملخص

تتمحور أهمية هذه الدراسة، حول تمكين المرأة السعودية لتحقيق الرؤية السعودية 2030. حيث هدفت الدراسة إلى التحقق من واقع تضمين مهارات القيادة في مقررات التعليم الجامعي، كما هدفت الدراسة إلى تصميم تصور مقترح، لتضمين مهارات القيادة في التعليم الجامعي؛ لتحقيق أهداف محور المجتمع الحيوي في الرؤية السعودية 2030. وتكونت عينة الدراسة من عدد (339) من طالبات مرحلة البكالوريوس في كلية العلوم بجامعة جدة، الذين قاموا بالإجابة على الاستبيان، للتعرف على واقع تضمين المهارات القيادية في مقررات التعليم الجامعي من وجهة نظرهم. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وأشارت النتائج إلى وجود احتياج، لتضمين مهارات القيادة في مقررات التعليم الجامعي التي تهدف إلى تمكين المرأة القيادية؛ نظرًا للتحولات التي تشهدها المملكة العربية السعودية في جميع المجالات، والتي تتطلب أن يتم إعداد الطالبات في المراحل الجامعية إعدادًا يواءم التحول الوطني. كما قدمت الدراسة تصورًا مقترحًا، لتضمين مهارات القيادة كأنشطة ضمنية، أو برامج ومقررات مستقلة، تهدف إلى تنمية مهارات القيادة، التي حددتها الدراسة الحالية وعددها 12 مهارة. وأوصت الباحثة بضرورة تبني التصور المقترح، في تضمين مهارات القيادة للطالبات في مرحلة البكالوريوس في مختلف المستويات والتخصصات.

الكلمات المفتاحية:

القيادة، تمكين المرأة، الرؤية السعودية، تصور مقترح، مقررات التعليم الجامعي.

المقدمة

إن الحياة في القرن الحادي والعشرين، تعني الحاجة إلى تقنيات جديدة للتعامل مع الكثير من التحديات؛ كالنمو السكاني، والأمن الغذائي، والأمراض، والتلوث، والتخلص من النفايات، والزحف العمراني، والاضطرابات المجتمعية، والأزمات الاقتصادية، ونمو الشركات، والحروب، وغيرها. وعليه، يحتاج الناس إلى قادة ماهرين في التفكير النقدي، والتواصل، والقيادة الفعالة. كما أن هناك حاجة إلى قادة قادرين على التعامل مع المشاكل المجتمعية، والفقر، والسياسة، والعلاقات الدولية، بالإضافة إلى العديد من المشكلات الأخرى. هناك حاجة إلى قادة فاعلين على جميع المستويات. ومنذ إعلان الرؤية 2030، والمملكة العربية السعودية وكافة مؤسساتها الحكومية والخاصة، تبذل جهودًا حثيثة لتحقيق الرؤية السعودية 2030. ومن ذلك إعداد القيادات الشابة -خاصة القيادات النسائية- إعدادًا ذو معايير عالمية، والتي يمكن أن تتولى قيادة المنظومات مستقبلًا. ورغم ذلك، فإن البرامج غالبًا تتناول تنمية مهارات القيادة للكبار، والقليل منها يستهدف الشباب في مراحل مبكرة، بجهود ومبادرات فردية أو مؤسسات حكومية خارج مجال التعليم. واليوم ومع التقدم التكنولوجي والتقارب العالمي، أصبح إعداد القيادات الشابة في أعمار مبكرة، ضرورة ملحة؛ لقدرتها على التكيف ومواجهة التحديات العصرية، لأن الطلاب الذين تظهر عليهم صفات القيادة في سن مبكرة، من المرجح أن يتولوا مناصب قيادية، ويقوموا بأدوار ناجحة إذا تم دعمهم (Cansoy, 2017)

ويرى (Gardner, 1990) أنه يجب أن يكون القادة المستقبليون، قادرين على التواصل بشكل فعال. ويجب أن يكونوا قادرين على التعامل مع التغيير المستمر، وإدراك علم النفس والسلوك الاجتماعي. يحتاج قادة القرن الحادي والعشرين بشكل عام، إلى أن يكونوا قادرين على التواصل بمهارة مع الناس من أجل القيادة بفعالية. ومع توجه المملكة العربية السعودية نحو تمكين المرأة من المناصب القيادية، تبرز أهمية إعداد الطالبات في القيادة في كافة مراحل الجامعة ومستوياتها، وعدم انتظار ظهور بوادر الصفات القيادية في أحداهن، وإنما يجب المبادرة بتضمين مهارات القيادة في مقررات التعليم الجامعي، وهو ما تسعى الدراسة الحالية لتحقيقه.

وتشير عدد من الدراسات، إلى أن مهارات الطلاب القيادية في الجامعات، لا يتم استغلالها بالشكل المطلوب، كما أن فرص القيادة الطلابية في الجامعات كانت منخفضة في كثير من الأحيان (Zimmerman & Burkhart, 2002). كما يجب أن تحدد الجامعات طرقًا عملية لإشراك الطلاب في الأنشطة القيادية المختلفة في الحرم الجامعي؛ حيث يمكن أن يساعد إعداد القادة الطلاب في تحسين نوعية الحياة الجامعية أكاديميًا، وثقافيًا، واجتماعيًا (Pace, 2004).

مشكلة الدراسة

إن المرحلة الجامعية هي من أهم المراحل، التي تساهم في صقل شخصية المتعلم، وهي تجربة قد تدعم مهارات الطالب أو قد تؤدي إلى هدمها؛ إذا لم تتوفر الفرص المناسبة لاستغلالها، ويُعَدُّ ذلك هدرًا في استغلال الموارد البشرية التي تركز عليها الرؤية السعودية. وكما أن الجامعات مؤسسات رائدة، تُعِدُ المتعلم للحياة الواقعية ومواجهة التحديات؛ فإن من أهم أدوارها مع ما يواجه العالم حاليًا من تحديات، هو إعداد القادة القادرين لقيادة المنظومات المجتمعية بقدرات عالية، إلا أنه ومحليًا، فإن الجامعات لاتزال لا تؤدي المتوقع منها في إعداد القادة، كجامعات مثل هارفرد، والتي يُنظر إليها كمصنع للقادة، مما يشير إلى أن القيادة يمكن تعليمها وليس فقط تنميتها، فيمن يظهر لديهم بوادرها. وفي ضوء ما سبق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية، من خلال التعرف على واقع تضمين مهارات القيادة في الجامعات السعودية، وبناء تصور مقترح لتضمين مهارات القيادة في الجامعات السعودية؛ لتمكين المرأة السعودية. من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة الحالية:

- ما واقع تضمين مهارات القيادة في مقررات التعليم الجامعي من وجهة نظر الطالبات؟
- ما التصور المقترح لتضمين مهارات القيادة في التعليم الجامعي لبناء الشخصية المتكاملة؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على واقع تضمين مهارات القيادة في التعليم الجامعي، من وجهة نظر الطالبات.
- بناء تصور مقترح لتضمين مهارات القيادة في التعليم الجامعي؛ لبناء الشخصية المتكاملة لدى الطالبات السعوديات.

اهمية الدراسة

- سد الفجوة بين متطلبات سوق العمل ورؤية المملكة 2030، من القيادين القادرين على النهوض بالعمل ومؤسساته ومخرجات الجامعات الحالية.
- رفع مستويات الأداء القيادي لدى الطالبات السعوديات داخل الحرم الجامعي وخارجه؛ تلبية لمتطلبات العصر الحالي.
- تقدم الدراسة الحالية تصورًا مقترحًا تم إعداده في ضوء دراسات مختلفة، وتجارب جامعات رائدة في مجال تضمين البرامج القيادية للطلاب، والذي يتوافق مع الرؤية السعودية 2030، لتمكين القيادات النسائية في مختلف المجالات والمستويات.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على برامج ومهارات القيادة، التي يمكن تضمينها

في التعليم الجامعي.

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طالبات كلية العلوم في جامعة جدة.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1441 هـ.

المصطلحات:

القيادة

الممارسات غير المحددة والموجهة نحو إنجاز المهام ومواجهة التحديات، والقدرة على تقديم رؤية ملهمة مشتركة، وتمكين الآخرين من التصرف، ونمذجة طرق العمل للمجموعة. ومن مميزات القائد أنه مفكر ناقد، يقدم على المخاطرة، صاحب رؤية، ومبتكر، وشجاع، ومبدع، يتطلع دائما للمستقبل، منفتح على التغيير، ولديه القدرة على التعلم من الأخطاء، والتغلب على الفشل (Klingborg & Moore, 2006)

القيادة هي فن تحفيز مجموعة أو فريق من الأشخاص، للعمل نحو هدف مشترك، بناءً على احتياجات المنظمة أو الجامعة (Hilliard, 2010)

مهارات القيادة

هي الأدوات، والسلوكيات، والقدرات، التي يحتاجها الشخص ليتمكن من توجيه الآخرين وتحفيزهم، وتنمية قدراتهم الخاصة (MTD Training, 2010)

تمكين المرأة

التعريف الإجرائي لتمكين المرأة، هو إتاحة الفرصة للمرأة السعودية، للعمل في مناصب قيادية في المجالات التعليمية، والسياسية، والقانونية، والمؤسسية، والاقتصادية؛ لامتلاكها القدرات التي تؤهلها لتبوء تلك المناصب.

الإطار النظري

سمات الشخصية القيادية

أن يكون الشخص قائدًا فعالًا، هو أن يكون قادرًا على إدارة الموارد الموجودة تحت تصرفه، ويظهر اعتبارًا قويًا للقيم الأخلاقية، ولديه فهم لديناميكيات التغيير. ويتمتع القادة الفعالون بذكاء عاطفي، ويمكنهم التواصل بسهولة مع الآخرين لبناء العلاقات. ويظهر القائد الفعال التزامًا بتطوير الأفكار والمعرفة الجديدة ومشاركتها. كما أن الاختبار الحقيقي للقيادة القوية والفعالة، هو عندما يكون القائد قادرًا على التأكد من أن أعضاء الفريق يركزون ويتحركون في اتجاه هادف داخل المنظمة (Fullan, 2006).

إن السؤال الجدلي الذي يتم تداوله في هذا المجال هو: هل يولد القائد أم يُصنع؟ وتجدر الإشارة إلى أنه في حين أن هناك أشخاصًا يبدو أنهم يتمتعون بشكل طبيعي بقدرات قيادية أكثر من غيرهم. الا أن هيلارد (2010) تعتقد أنه يمكن للناس أن يتعلموا أن يصبحوا قادة فعالين، من خلال التركيز على تحسين مهاراتهم القيادية، وتوجيههم من قبل قائد متمرس وفعّال في المهنة. كما تعتقد كذلك أن سمات الشخصية والقدرة على التفكير والمشاركة والتعاون مع الآخرين، هي طريقة فعالة أخرى لتحسين و/أو تنمية مهارات القيادة الفعالة.

من سمات القادة الأقوياء أنهم يتمتعون بالتميز. ولكي يصل القائد إلى التميز، يجب أن يتمتع هذا القائد بشخصية جيدة تتطور بمرور الوقت، وتتشكل في وقت مبكر من الحياة. لذا لا بد أن يمتلك الشخص القدرة على مراقبة سلوكه الشخصي. وقد يُظهر الفرد ذو الشخصية القوية طاقة عالية، وتصميمًا وقيادة وانضباطًا ذاتيًا وقوة إرادة، ويكون في ذات الوقت مجازفًا. ويجب على القائد أن تكون لديه القدرة على جذب الاتباع وإشراكهم في القيادة، وفي منظمات كالجامعات مثلًا، تحتاج تلك المنظمات إلى قادة أقوياء يتمتعون بخصائص جيدة، ويمكنهم توجيه المنظمة إلى المستقبل، من خلال مستوى عالٍ من الثقة والاستشراف (Fullan, 2006)

وتشير شركة كورن–فيري العالمية (Korn – Ferry international, 2009) إلى أن جون كينيدي أشار في إحدى أفكاره، إلى أنه يجب أن يتحلى القادة بالشجاعة. ويجب أن يثق اتباع المنظمة به، ويجب عليهم مشاركة الرؤية. وأن ما تبحث عنه العديد من المنظمات، هو قادة يتمتعون بالأخلاق، ويمكنهم العمل على رؤية تعاونية قوية نحو المستقبل. وتتنوع سمات القائد الجيد، لتتكون من الصدق، والكفاءة، والتفكير المستقبلي، والتحفيز/والإلهام، والإنصاف، والانفتاح، والذكاء، والرؤية. تتجه الخصائص أكثر نحو إظهار صفات المرء، ومذاقه، وفضيلته.

ويُعَدُّ القانون الأول في القيادة، هو المصداقية، وقد قيل «إذا كنت لا تؤمن بالرسول، فلن تصدق الرسالة». ولهذا فإن المصداقية من أبرز السمات التي تجبر الآخرين على احترام القائد والإيمان بقدراته (Kouzes & Barry, 2002)

لماذا يجب إعداد القادة في المرحلة الجامعية؟.

تشير العديد من الدراسات، إلى أهمية إعداد الطلاب القادة منذ المرحلة الجامعية؛ حيث يُرى أن القادة الطلاب أصول لا تقدر بثمن للتنمية الأكاديمية، والاجتماعية، والثقافية في الحرم الجامعي، أو على المجتمع المحلي (Cox, Cekic, & Adams, 2016; Watt, 2003; Deane & Stanley, 2015)، ومن فوائد إعداد الطلاب الجامعيين القياديين كما تم ذكرها في الدراسات السابقة، ما يلي:

- خلق شعور بالمسؤولية لدى الطلاب.
- يقدم الطلاب المساعدة لأقرانهم، في تحديد أهدافهم وتنمية شغفهم بالقيادة.
- يساعد الطلاب في توعية أقرانهم، ويسهم ذلك في أن يعرف الطلاب الدور الهام الذي تلعبه القيادة الأخلاقية في المجتمع ككل.
- تزويد أقرانهم بالمعرفة المتعلقة ببناء الفريق والأهمية العالية للفريق.
- تحسين العلاقات المجتمعية في الحرم الجامعي.
- المساعدة في تنسيق الاجتماعات، وكتابة التقارير، وإيصال المعلومات المهمة عن الجامعة.
- مساعدة أعضاء هيئة التدريس والموظفين بالتوعية بالتكنولوجيا الجديدة في حرم الجامعة.
- مساعدة الأقران على تعلم كيفية حل المشكلات بطريقة إنسانية.
- زيادة التأثير على تنمية الأقران التعليمية والشخصية.
- إتاحة الفرصة للطلاب القادة، للنمو والمشاركة في تنمية المجتمع، وتنمية الوعي بالتنوع والاحترام، وتنمية القيم الاجتماعية/الشخصية، والمهارات القيادية؛ كالاتصال الفعال، واتخاذ القرار، وحل المشكلات. كما يسهم ذلك في فهم نظريات القيادة، والتطبيق العملي لمهارات القيادة في مواقف مختلفة.
- العمل كعامل للتغيير الإيجابي على مستوى القاعة والجامعة.
- زيادة استقلالية الطلاب وتمكينهم من العضوية في مختلف المنظمات، والنوادي، والوكالات التي تساهم في زيادة الإنجاز الأكاديمي.
- المساعدة في تغيير ديناميكيات السلطة، وإنشاء منتديات جديدة لتعلم كيفية التحدث أمام الجمهور في مجالات وقضايا متنوعة.
- تساعد في تنمية فهم الذات والآخرين.
- تنمية الرغبة في إظهار المزيد من الاهتمام بتطوير القيادة خارج الحرم الجامعي.
- إظهار حس الالتزام والمسؤولية بما يتجاوز تجربة الجامعة.
- اكتساب حس الأخلاق العالية ووضوح القيم الشخصية.
- اكتساب مهارات في حل النزاعات، وحل المشكلات على مستوى أوسع.
- القدرة على اكتساب المعرفة وتحسين مهارات صنع القرار.
- التعامل بشكل أفضل مع الأمور المعقدة.
- تخطيط وتنفيذ البرامج بشكل أفضل.
- تحمل المزيد من المخاطر بروح عالية.
- استخدم نظريات وممارسات القيادة

الدراسات السابقة

هدفت دراسة كانسوي (Cansoy, 2017)، إلى التحقق من فعالية برنامج تعليم مهارات القيادة لطلاب التعليم العالي. حيث هدف البرنامج إلى تنمية مهارات تحديد الأهداف، ومهارات الاتصال، ومهارات التعاون، ومهارات حل المشكلات، ومهارات اتخاذ القرار، والوعي بالمسؤولية، والثقة بالنفس، والوعي القيادي، والوعي العاطفي والاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من طلاب السنة النهائية بمتوسط عمر 23 سنة، في كلية الاقتصاد بجامعة كارابوك في تركيا، في العام الدراسي 2016–2017. تم جمع بيانات الدراسة باستخدام «مقياس خصائص القيادة الشبابية»، و «مقياس الوعي الذاتي العاطفي»، و «مقياس وعي القائد والقيادة». تم استخدام المنهج التجريبي في الدراسة. تم استخدام اختبار للتحليل ويلكوكسون. وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات المستهدفة.

وهدفت دراسة كوكس وآخرين (Cox, Cekic, & Adams, 2016) النوعية إلى تحديد الجهود المطلوبة من الكليات والجامعات؛ لتنمية المهارات القيادية لدى طلاب الهندسة الجامعيين، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بتحليل تقارير ABET، وعدد من البحوث والدراسات التي تناولت المتغير ذاته. وأشارت النتائج، إلى أن غالبية القيادات في الجامعات هم مهندسين؛ مما يؤكد على وجود خصائص قيادية لدى المنتسبين لهذا التخصص في المرحلة الجامعية. وأكدت الدراسة على أهمية تضمين مقررات ودورات وبرامج لا منهجية في القيادة؛ لدمج القيادة فيها الخبرات الهندسية الجامعية.

وهدفت دراسة (Karagianni & Montgomery, 2018) التي اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، لدراسات تناولت قضايا الشباب والقيادة، والتي تم نشرها بين عامي 2003 – 2015 في عدد من قواعد البيانات مثل: Scopus وPubMed و Science Direct. تم تحليل عدد (9) دراسات، وأشارت النتائج بشكل عام، إلى أن الدراسات ركزت على هدفين؛ وهما تقييم فعالية برنامج القيادة، وتعزيز مهارات المشاركين القيادية. وأشارت النتائج في هذه الدراسة، إلى أن هناك عدم تجانس في أليات تصميم وتنفيذ برامج القيادة والمهارات، التي يتم التركيز عليها في الدراسات التي تم تحليليها.

وفي دراسة (Watt, 2003) التي هدفت إلى تطوير نموذج تعليمي مقترح لتصميم مقررات القيادة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. حيث راجعت الدراسة نموذج منهج هوسفورد (Hosford's, 1973) وطورت نموذجًا وفقًا له. وأشارت الدراسة في نتائجها، إلى أنه من الممكن تطوير دورات وبرامج لتطوير القيادة الهادفة والناجحة على مستوى الكلية والجامعة.

كما هدفت دراسة دين وستانلي (Deane & Stanley, 2015) إلى التعرف على دور الطلاب القادة في التأثير، وتحسين تجربة التدريس والتعلم في الجامعات الأسترالية. وركزت على المهارات، والمعارف، والخصائص الشخصية المطلوبة في قادة الطلاب، وكذلك الدور الذي يمكن لمؤسسات كالجامعات أن تلعبه في تدريبهم، ودعمهم، والاعتراف بأهمية مساهمة الطلاب في الارتقاء بدور الجامعات. يطرح هذا العمل رؤية لتطوير الخريجين بمهارات القيادة والمهارات ذات الصلة.

وفي تقرير لأكاديمية القيادة الأمريكية (Academy Leadership) أشار دينيز هايلي (Haley, 2019) في دراسة هدفت إلى بناء قائمة بأهم خصائص القادة الناجحين، وتضمنت:

- مهارة التواصل.
- مهارة تحديد الأهداف: والتي تتضمن قدرة الفرد على وضع أهداف باستخدام مختصر (SMART)، والذي يشير إلى أن الأهداف لا بد أن تكون: محددة (Specific)، قابلة للقياس (Measurable)، متفق عليها (Agreed Upon)، واقعية (Realistic)، وقابلة للتتبع (Trackable).
- مهارة تحفيز الناس: وتتضمن قدرة القائد على إعطاء العاملين الفرص للعمل بقدر من الثقة، واحترام كرامتهم، والقدرة على جعل الأفراد يعملون بكامل طاقتهم والإنتاج بأفضل المعايير.
- مهارة بناء الفريق: وتتضمن قدرة القائد على التمكن من مراحل بناء الفريق الأربعة وهي: التشكيل (forming)، مرحلة العاصفة (Storming)، مرحلة التطبيع (Norming)، مرحلة الأداء (Performing).
- مهارة قيادة التغيير: وتتضمن قدرة القائد على التغيير والكفاح من أجله. وذلك من خلال السعي للتغيير والتحسين الدائم، ومراجعة الآراء وردود الأفعال من المستفيدين، والقدرة على الإنصات والفهم التام لمتطلبات التغيير. وتحمل المسؤولية لتبعات ذلك التغيير.
- مهارة إدارة الأزمات: وتتضمن قدرة القائد على إيجاد الحلول الفاعلة للازمات التي تواجه المنظمة، بدلًا من تجنبها. وغالبًا ما تعد هذه المهارة أحد أبرز الصفات التي تميز القادة عن المدراء. حيث يمضي القائد من 50٪–20٪ من وقته اثناء الأزمات، في إدارتها وليس العمل على تجنب وقوعها. وذلك بتعزيز التعاون بين أعضاء الفريق، وبناء ثقافة تقييم الأوضاع قبل، وبعد، وأثناء الأزمات.
- مهارة التوجيه والإرشاد: وتتضمن قدرة القائد على معرفة خصائص العاملين معه، وقدرته على توجيههم وإرشادهم ومتابعة تقدمهم. من خلال تمكنه معرفيًا وسلوكيًا بأدوات ومهارات الكوتشنج (coaching) التي تسمح له بالتدخل وقت الحاجة لتصحيح

سلوك أو عمل ما.

من ناحية أخرى، تشير دراسة هيلبارد (Hilliard, 2010)إلى أن أحد أهم واجبات التعليم العالي، هو تخريج أفراد بمهارات عالية، والتي تمكِّنهم من توجيه وقيادة منظمات مختلفة في المستقبل. كما أن من أهم واجبات التعليم العالي، هو تدريب الأفراد ذوي المهارات القيادية المختلفة، وتوفير برامج تعليم القيادة المؤهلة للطلاب.

خصائص القيادة لطلاب التعليم العالي

إن القيادة مفهوم يتم تناوله في سياق العملية، والتأثير، والجمهور المستهدف، والغرض منه (Northouse, 2010) كما أن القيادة تتضمن إحداث تأثير على الآخرين حول ما / كيف سيفعلون كأفراد وكمجموعات، للوصول إلى مجموعة من الأهداف المشتركة (Yukl, 2010).

وتشير عدد من الدراسات، إلى ضرورة التركيز على زيادة الكفاءات الشخصية، وتنمية الشخصيات القيادية الفعالة في التعليم بشكل عام، وإعداد القادة الشباب في المراحل الجامعية بشكل خاص، لتنمية قدراتهم ومعارفهم؛ لتشمل المعرفة القيادية، ومهارات التعاون، ومهارات حل المشكلات، واتخاذ القرار، والتحفيز، والثقة بالنفس، والمسؤولية الشخصية والاجتماعية، وبناء العلاقات الشخصية، والعمل الجماعي، وتوجيه الآخرين، ومهارات الاتصال (Woyach & Cox, 1997; Addison, 1985)

ويشير كانسوي (Cansoy, 2017)، إلى أن مكونات القيادة المستهدفة للتطوير في سياق دراستهم، هي الرغبة في الكفاح وتحديد الأهداف، ومهارات الاتصال، ومهارات العمل الجماعي، ومهارات حل المشكلات، ومهارات اتخاذ القرار، والمسؤولية، والثقة بالنفس، والوعي الذاتي والمجتمعي، والوعي العاطفي. ويؤكد جاردنر (Gardner, 1990)، على أهمية الوعي العاطفي للقائد، بحيث يكون الشخص على دراية بمشاعره وتأثيراتها، ولديه القدرة على تحديدها، والقدرة على فهم مشاعر الآخرين من حوله.

برامج تعليم القيادة في الجامعات

إن برامج القيادة الفعالة. وفقًا لكل من وايش وكوكس (Woyach & Cox, 1997) لا بد أن تتكون من عدد من الخصائص؛ لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، وهي كما يلي:

- يجب مساعدة الشباب في تنمية المعارف والمهارات
- يجب التأكيد على فهم القادة المستقبليين للقيم الاجتماعية، والمعتقدات، والتاريخ الذي ينتمون إليه.
- ينبغي مساعدتهم في تحسين أساليب القيادة، وتنمية نقاط القوة الشخصية لديهم.
- ينبغي تشجيع الأخلاق، والقيم، وتنمية التفكير الأخلاقي.
- ينبغي التركيز على احترام وتقبل الاختلاف.

- يجب مراعاة التعلم القائم على الخبرة والممارسة.
- يجب تنمية الوعي بطرق تقديم الخدمات.
- يجب أن تتم إتاحة الفرص لتقييم الأفكار الشخصية.
- يجب تشجيع الطلاب على المشاركة في الأعمال التعاونية.
- يجب توفير فرص لعمل الطلاب مع مستشارين ونماذج يحتذى بها.
- يجب التأكد من أن الطلاب يتطورون وفق أهداف محددة مسبقًا.

وفي نهاية البرامج، لا بد أن يتاح للطلاب فرص عمل تدريبية لتطبيق المعرفة المكتسبة.

ووفقا لما تم ذكره أعلاه، تتضح إمكانية تطوير المهارات القيادية للطلاب الجامعيين، من خلال برامج مخصصة لتعليم القيادة. وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة؛ في تبنيها للمنهج الوصفي. إلا أن الدراسة الحالية تقدم تصورًا مقترحًا لتضمين مهارات القيادة في التعليم الجامعي. وفي هذا السياق، يتناول البحث الحالي التحقق من مدى وجود مهارات القيادة في الجامعات السعودية، وهو الإجابة على السؤال البحثي الأول. ليتم بعدها بناء تصور مقترح، لتضمين المهارات القيادية في مقررات التعليم الجامعي.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ويعتمد هذا المنهج على وصف ظاهرة الدراسة؛ من خلال استقصاء آراء أفراد مجتمع الدراسة أو عينتها، حول درجة وجود هذه الظاهرة في الواقع (عبيدات وآخرون، 2015). ويتناسب هذا المنهج مع هدف الدراسة الحالية، الذي يسعى للتعرف على واقع تضمين مهارات القيادة، في مقررات التعليم الجامعي من وجهة نظر الطالبات، ليتم بعد ذلك وفي ضوء النتائج، بناء تصور مقترح، لتضمين مهارات القيادة في مقررات التعليم الجامعي.

مجتمع وعينة الدراسة

مجتمع الدراسة: طالبات كلية العلوم بجامعة جدة.

عينة الدراسة: عينة عشوائية تكونت من (339) طالبة من كلية العلوم بجدة، بمختلف المستويات الدراسية. وقد حصلت الباحثة على عدد (339) استجابة مكتملة على استبانة الدراسة، وتم استخدامها جميعها في عملية التحليل.

أداة الدراسة

تعتمد الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت في صورتها النهائية من (12) فقرة، تتناول مهارات القيادة. تم تحديد مهارات القيادة المستهدفة في المرحلة الجامعية، بالرجوع إلى الدراسات السابقة، وحصرها في 12 مهارة وهي: الوعي الاجتماعي، الوعي الذاتي، إدارة الذات، اتخاذ القرار، بناء العلاقات الاجتماعية، مهارات التواصل، تحديد

الأهـداف، تحفيز الـذات والآخرين، بناء الفريق، قيادة التغيير، إدارة الأزمـات، والتوجيه والإرشاد.

تم تصميم الاستبانة وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي، حيث يجيب أفراد الدراسة على كل عبارة باختيار درجة الموافقة، من إحدى الخيارات التالية: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

المدى= 5 (أكبر قيمة للمقياس) – 1 (أصغر قيمة للمقياس) = 4

صدق أداة الدراسة

تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على عدد من المتخصصين في التربية (عددهم 4)؛ لإبداء رأيهم في مدى وضوح العبارات، وملائمتها للمحور الذي تنتمي إليه. وفي ضوء ملاحظاتهم وآرائهم، تم إعادة صياغة بعض الفقرات واستبعاد عدد منها.

الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: تم حساب معامل ارتباط بيرسون، بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة وبين الدرجة الكلية للأداة. باستخدام برنامج (spss). وبلغ معامل الارتباط (0,858)، ويدل ذلك على أن الأداة صالحة لقياس ما وُضعت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة: للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم استخدام معامل ثبات ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha)، حيث بلغ معامل الثبات لأداة الدراسة (0,875)، وهي درجة ثبات مقبولة، يمكن الوثوق بها في الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة ،تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري؛ للتعرف على واقع تضمين مهارات القيادة في مقررات التعليم الجامعي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

في هذا الجزء، يتم عرض ومناقشة استجابة أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة، للإجابة على سؤال الدراسة الأول وهو:

ما واقع تضمين مهارات القيادة في مقررات التعليم الجامعي من وجهة نظر الطالبات؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حصر مهارات القيادة وتقسيمها على محورين وهما

محور المهارات الاجتماعية والعاطفية وتتضمن: الوعي الاجتماعي، الوعي الذاتي، إدارة الذات، اتخاذ القرار، بناء العلاقات الاجتماعية.

محور مهارات القيادة وتشتمل على: مهارات التواصل، تحديد الأهداف، تحفيز الذات والآخرين، بناء الفريق، قيادة التغيير، إدارة الأزمات، والتوجيه والإرشاد.

وكانت نتائج استجابة عينة الدراسة على الاستبانة كما يلي جدول (١) و (٢)

الجدول (1) نتائج الاستبانة في المحور الأول (محور المهارات العاطفية والاجتماعية)

المحور		العبارة	%	درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
				كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا			
كفايات الاجتماعية والعاطفية	1	تتضمن المقررات الجامعية مواضيع وأنشطة لتنمية الوعي الاجتماعي (بشكل ضمني أو أنشطة ومقررات مستقلة)	ك	10	24	44	173	88	2.10	0.96	1
			%	2.9	7.1	13.0	51.0	26.0			
	2	تتضمن المقررات الجامعية مواضيع وأنشطة لتنمية الوعي الذاتي (بشكل ضمني أو أنشطة ومقررات مستقلة)	ك	16	18	20	161	124	1.94	1.03	4
			%	4.7	5.3	5.9	47.5	36.6			
	3	تتضمن المقررات الجامعية مواضيع وأنشطة لتنمية إدارة الذات (بشكل ضمني أو أنشطة ومقررات مستقلة)	ك	6	0	15	162	156	1.64	0.73	5
			%	1.8	0.0	4.4	47.8	46.0			
	4	تتضمن المقررات الجامعية مواضيع وأنشطة لتنمية مهارات اتخاذ القرار (بشكل ضمني أو أنشطة ومقررات مستقلة)	ك	4	39	31	164	101	2.06	0.98	2
			%	1.2	11.5	9.1	48.4	29.8			
	5	تتضمن المقررات الجامعية مواضيع وأنشطة لتنمية مهارات بناء العلاقات الاجتماعية (بشكل ضمني أو أنشطة ومقررات مستقلة)	ك	2	28	24	180	105	1.94	0.87	3
			%	0.6	8.3	7.1	53.1	31.0			
المتوسط العام = 1.94											

يشير الجدول (1) إلى أن محور الكفايات الاجتماعية والعاطفية، يشتمل على (5) عبارات، جاءت جميعها بدرجة استجابة (ضعيفة)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات بين (2,10، 1,64). وبلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات محور الكفايات الاجتماعية والعاطفية (1,94)، ويشير ذلك إلى أن عينة الدراسة ترى أن مستوى تضمين الكفايات الاجتماعية والعاطفية ضعيف.

وبتفصيل أكثر، فيما يلي استعراض للعبارات وفقًا لترتيب العبارة من الأول إلى الخامس. على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (1) وهي (تتضمن المقررات الجامعية مواضيع وأنشطة لتنمية الوعي الاجتماعي (بشكل ضمني أو أنشطة ومقررات مستقلة) بالمرتبة الاولى، بمتوسط حسابي

(2,10) وانحراف معياري (0,96)، ويشير ذلك إلى أن العينة لا توافق على أن مقررات التعليم الجامعي، تتضمن تنمية كفاية الوعي الاجتماعي، سواء بشكل أنشطة منفصلة أو ضمن المقررات.

- جاءت العبارة رقم (4) وهي (تتضمن المقررات الجامعية مواضيع وأنشطة لتنمية مهارات اتخاذ القرار (بشكل ضمني أو أنشطة ومقررات مستقلة) بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (2,06) وانحراف معياري (0,98)، ويشير ذلك إلى أن العينة لا توافق على أن مقررات التعليم الجامعي، تتضمن تنمية كفاية مهارات اتخاذ القرار، سواء بشكل أنشطة منفصلة أو بشكل ضمني ضمن المقررات.
- جاءت العبارة رقم (5) وهي (تتضمن المقررات الجامعية مواضيع وأنشطة لتنمية مهارات بناء العلاقات الاجتماعية (بشكل ضمني أو أنشطة ومقررات مستقلة) بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (1,94) وانحراف معياري (0,87)، ويشير ذلك إلى أن العينة لا توافق على أن مقررات التعليم الجامعي، تتضمن تنمية مهارات بناء العلاقات الاجتماعية، سواء بشكل أنشطة منفصلة أو بشكل ضمني ضمن المقررات.
- جاءت العبارة رقم (2) وهي (تتضمن المقررات الجامعية مواضيع وأنشطة لتنمية الوعي الذاتي (بشكل ضمني أو أنشطة ومقررات مستقلة) بالمرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (1,94) وانحراف معياري (1,03)، ويشير ذلك إلى أن العينة لا توافق على أن مقررات التعليم الجامعي، تتضمن تنمية مهارة الوعي الذاتي، سواء بشكل أنشطة منفصلة أو بشكل ضمني ضمن المقررات.
- جاءت العبارة رقم (3) وهي (تتضمن المقررات الجامعية مواضيع وأنشطة لتنمية إدارة الذات (بشكل ضمني أو أنشطة ومقررات مستقلة) بالمرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (1,64) وانحراف معياري (0,73)، ويشير ذلك إلى أن العينة لا توافق على أن مقررات التعليم الجامعي، تتضمن تنمية مهارة إدارة الذات، سواء بشكل أنشطة منفصلة أو بشكل ضمني ضمن المقررات.
- ويشير المتوسط الحسابي العام الذي بلغ (1,94)، إلى ضعف تضمين الكفايات الاجتماعية والعاطفية في مقررات التعليم الجامعي، من وجهة نظر الطالبات رغم أهميتها. وقد يشير ذلك إلى أنه يتم تنمية تلك القدرات من خلال التجارب الجامعية والمشاريع التي يعمل عليها الطلبة؛ لكن لا يتم التركيز عليها.

وفي محور مهارات القيادة

الجدول (٢) نتائج الاستبانة في المحور الثاني (محور مهارات القيادة)

المحور		العبارة	%	درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
				كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا			
مهارات القيادة	1	تتضمن المقررات الجامعية مواضيع وأنشطة لتنمية مهارات التواصل (بشكل ضمني أو أنشطة ومقررات مستقلة)	ك	12	58	29	174	66	2.34	1.08	1
			%	3.5	17.1	8.6	51.3	19.5			
	2	تتضمن المقررات الجامعية مواضيع وأنشطة لتنمية مهارات تحديد الأهداف (بشكل ضمني أو أنشطة ومقررات مستقلة)	ك	4	50	32	136	117	2.08	1.06	4
			%	1.2	14.7	9.4	40.1	34.5			
	3	تتضمن المقررات الجامعية مواضيع وأنشطة لتنمية الدافعية والتحفيز للذات والآخرين (بشكل ضمني أو أنشطة ومقررات مستقلة)	ك	10	18	16	124	171	1.74	0.98	7
			%	2.9	5.3	4.7	36.6	50.4			
	4	تتضمن المقررات الجامعية مواضيع وأنشطة لتنمية مهارات اختيار وبناء الفريق (بشكل ضمني أو أنشطة ومقررات مستقلة)	ك	2	40	41	179	77	2.15	0.92	3
			%	0.6	11.8	12.1	52.8	22.7			
	5	تتضمن المقررات الجامعية مواضيع وأنشطة لتنمية مهارات قيادة التغيير (بشكل ضمني أو أنشطة ومقررات مستقلة)	ك	6	16	22	169	126	1.84	0.87	6
			%	1.8	4.7	6.5	49.9	37.2			
	6	تتضمن المقررات الجامعية مواضيع وأنشطة لتنمية مهارات إدارة الأزمات (بشكل ضمني أو أنشطة ومقررات مستقلة)	ك	12	20	40	163	104	2.04	0.99	5
			%	3.5	5.9	11.8	48.1	30.7			
	7	تتضمن المقررات الجامعية مواضيع وأنشطة لتنمية مهارات التوجيه والإرشاد (بشكل ضمني أو أنشطة ومقررات مستقلة)	ك	6	56	39	158	80	2.26	1.05	2
			%	1.8	16.5	11.5	46.6	23.6			
المتوسط العام = 2.06											

يشير الجدول (2) إلى أن محور مهارات القيادة يشتمل على (7) عبارات، جاءت جميعها بدرجة استجابة (ضعيفة)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات بين (2,34، 1,74). وبلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات محور مهارات القيادة (2,06)، ويشير ذلك

إلى أن عينة الدراسة ترى أن مستوى تضمين مهارات القيادة في مقررات التعليم الجامعي ضعيف.

وبتفصيل أكثر، فيما يلي استعراض للعبارات وفقًا لترتيب العبارة من الأول إلى الخامس. على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (1) وهي (تتضمن المقررات الجامعية مواضيع وأنشطة لتنمية مهارات التواصل (بشكل ضمني أو أنشطة ومقررات مستقلة) بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (2,34) وانحراف معياري (1,08)، ويشير ذلك، إلى أن عينة الدراسة لا توافق على أن مقررات التعليم الجامعي تتضمن تنمية مهارات التواصل، سواء بشكل أنشطة منفصلة أو ضمن المقررات.
- جاءت العبارة رقم (7) وهي (تتضمن المقررات الجامعية مواضيع وأنشطة لتنمية مهارات التوجيه والإرشاد (بشكل ضمني أو أنشطة ومقررات مستقلة) بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (2,26) وانحراف معياري (1,05)، ويشير ذلك إلى أن عينة الدراسة، لا توافق على أن مقررات التعليم الجامعي تتضمن تنمية مهارات التوجيه والإرشاد؛ سواء بشكل أنشطة منفصلة، أو بشكل ضمني ضمن المقررات.
- جاءت العبارة رقم (4) وهي (تتضمن المقررات الجامعية مواضيع وأنشطة لتنمية مهارات اختيار وبناء الفريق (بشكل ضمني أو أنشطة ومقررات مستقلة) بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (2,15) وانحراف معياري (0,92)، ويشير ذلك إلى أن عينة الدراسة، لا توافق على أن مقررات التعليم الجامعي تتضمن تنمية مهارات بناء العلاقات الاجتماعية، سواء بشكل أنشطة منفصلة، أو بشكل ضمني ضمن المقررات.
- جاءت العبارة رقم (2) وهي (تتضمن المقررات الجامعية مواضيع وأنشطة لتنمية مهارات تحديد الأهداف (بشكل ضمني أو أنشطة ومقررات مستقلة) بالمرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (2,08) وانحراف معياري (1,06)، ويشير ذلك إلى أن عينة الدراسة، لا توافق على أن مقررات التعليم الجامعي تتضمن تنمية تحديد الأهداف، سواء بشكل أنشطة منفصلة، أو بشكل ضمني ضمن المقررات.
- جاءت العبارة رقم (6) وهي (تتضمن المقررات الجامعية مواضيع وأنشطة لتنمية مهارات إدارة الأزمات (بشكل ضمني أو أنشطة ومقررات مستقلة) بالمرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (2,04) وانحراف معياري (0,99)، ويشير ذلك إلى أن عينة الدراسة، لا توافق على أن مقررات التعليم الجامعي تتضمن تنمية مهارة إدارة الأزمات، سواء بشكل أنشطة منفصلة، أو بشكل ضمني ضمن المقررات.
- جاءت العبارة رقم (5) وهي (تتضمن المقررات الجامعية مواضيع وأنشطة لتنمية مهارات

قيادة التغيير (بشكل ضمني أو أنشطة ومقررات مستقلة) بالمرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (1,84) وانحراف معياري (0,87)، ويشير ذلك إلى أن عينة الدراسة، لا توافق على أن مقررات التعليم الجامعي تتضمن تنمية مهارة قيادة التغيير، سواء بشكل أنشطة منفصلة، أو بشكل ضمني ضمن المقررات.

- جاءت العبارة رقم (3) وهي (تتضمن المقررات الجامعية مواضيع وأنشطة لتنمية الدافعية والتحفيز للذات والآخرين (بشكل ضمني أو أنشطة ومقررات مستقلة) بالمرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (1,74) وانحراف معياري (0,98)، ويشير ذلك إلى أن عينة الدراسة لا توافق على أن مقررات التعليم الجامعي، تتضمن تنمية مهارة التحفيز الذاتي وتحفيز الآخرين، سواء بشكل أنشطة منفصلة، أو بشكل ضمني ضمن المقررات.
- ويشير المتوسط الحسابي العام الذي بلغ (2,06) إلى ضعف تضمين مهارات القيادة في مقررات التعليم الجامعي، من وجهة نظر الطالبات رغم أهميتها. وقد يشير ذلك، إلى أنه يتم تنمية تلك القدرات من خلال التجارب الجامعية والمشاريع التي يعمل عليها الطلبة؛ لكن لا يتم التركيز عليها في مقررات منفصلة، أو انشطة مركزة على تنمية المهارات القيادية لدى الطالبات.

وتشير النتائج السابقة، إلى أن الطلاب الجامعيين يجدون صعوبة في مواجهة المشاكل المختلفة، ويبحثون عن حلول بطرق متعددة وغير مدروسة. وهذا يشير حتمًا إلى قصور شديد في تنمية مهارات هؤلاء الطلاب، الذين قد يواجهون مشاكل فردية أو اجتماعية مختلفة، خلال سنوات الدراسة وبعد التخرج؛ ويتسبب عدم تمكنهم من مهارات القيادة إلى اتخاذ قرارات خاطئة، وسلك سبل غير مجدية. وفي هذا الصدد، يمكن القول: إنه من المهم تدريبهم خلال سنوات الدراسة الجامعية، بطريقة تمكنهم من التعامل مع هذه المشاكل. ويجب أن تتولى الجامعات القيام بواجباتها تجاه صقل قدرات الطلاب القيادية.

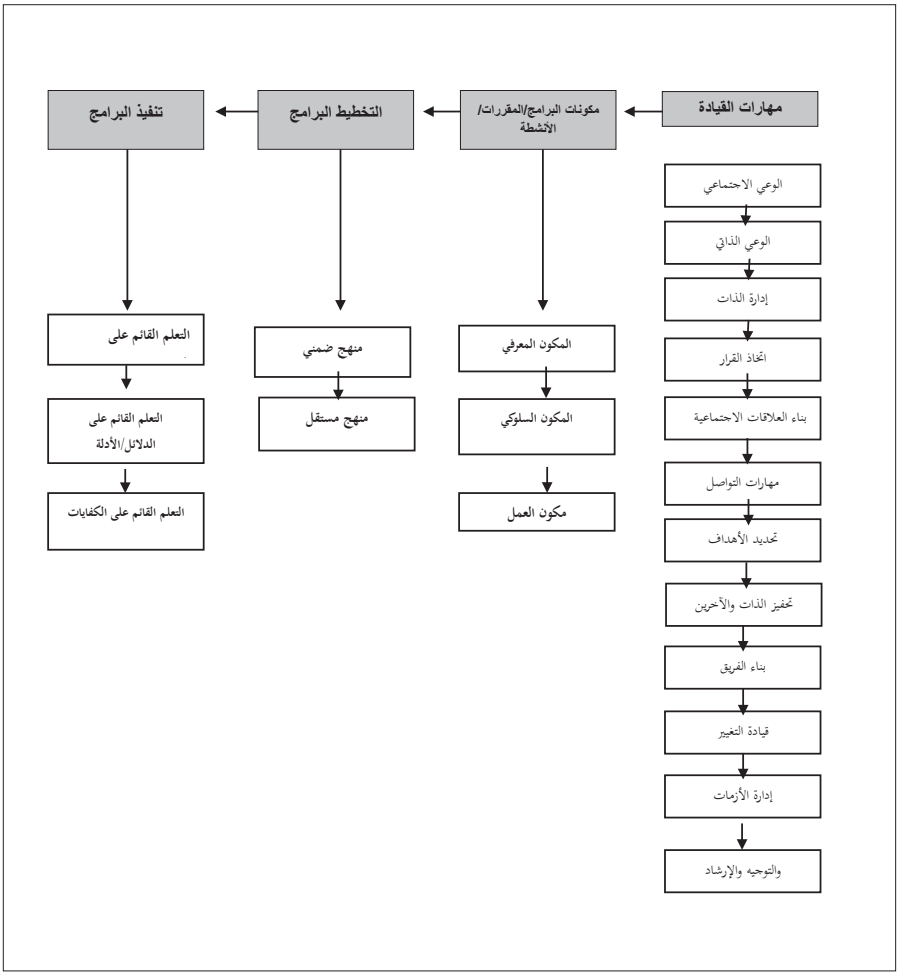
السؤال الثاني:

ما التصور المقترح لتضمين مهارات القيادة في التعليم الجامعي لبناء الشخصية المتكاملة؟

نموذج التصميم المقترح

بالرجوع إلى الأدبيات التي تناولت تنمية مهارات القيادة للمراجل الجامعية، تم تصميم تصور مقترح لتضمين مهارات القيادة في مقررات التعليم الجامعي (Addison, 1985; Cansoy, 2017; Cox, Cekic, & Adams, 2016; Hilliard, 2010; Watt, 2003)

شكل (١) التصور المقترح لتضمين مهارات القيادة في المقررات الجامعية



ويمكن تفصيل هذا النموذج كما يلي:

أولاً: تحديد المهارات المستهدفة: وتتضمن هذه المرحلة البدء بجمع، وتحليل، وتصنيف الطلاب؛ وفق المستويات، والقدرات، والتخصصات، ودراسة التغذية الراجعة، وملاحظات التقويم لعمليات تطوير مهارات القيادة السابقة، ومن ثم تحديد المهارات المستهدفة.

ثانيًا: تحديد المحتوى، وتأكيد تضمينه المكونات الثلاث، وهي المكون المعرفي، والسلوكي، والعملي.

ثالثًا: اختيار طريقة تضمين المهارات القيادية: منهج ضمني، وتتكون من أنشطة ومشاريع داخل المقررات الجامعية، أو منهج مستقل، وتتكون من أنشطة ومقررات مستقلة لتنمية مهارات القيادة.

رابعًا: من الضروري أن يتم تنمية مهارات القيادة بأساليب التعليم القائمة على الممارسة، والدلائل، والكفايات؛ وهي من أنسب طرق تنمية مهارات القيادة، لاعتمادها الممارسة الحقيقة للمهارة، من خلال تجارب حقيقية تبرز من خلالها مهارات القيادة.

التوصيات

- الاستفادة من النموذج المقترح في هذه الدراسة (الشكل 1)، لتنمية مهارات القيادة لدى طالبات التعليم العالي.
- التأكيد على أهمية تضمين مهارات القيادة في مختلف التخصصات والمستويات الجامعية.
- تقديم برامج (مخيمات صيفية) مخصصة لتنمية المهارات القيادية للطلبة، أسوة بنماذج عالمية؛ كالمخيمات الصيفية التي تقدمها جامعة هارفرد.

المراجع

- Addison, L. (1985). Leadership skills among the gifted and talented. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED262511.pdf
- Cansoy, R. (2017). The Effectiveness of Leadership Skills Development Program for University Students. Journal of History Culture and Art Research.
- Cox, M., Cekic, O., & Adams, S. (2016). Developing Leadership Skills of Undergraduate Engineering Students: Perspectives from engineering faculty. Journal of STEM Education.
- Deane, E., & Stanley, K. (2015). The Student leadership in curriculum development and reform project. HERDSA Confrence.
- Fullan, M. (2006). Change theory: A force for school improvement. Centre for Strategic Education - Seminar Series Paper. Retrieved from http: //www.michaelfullan.ca/Articles_ 06/ 06 change_theory. pdf
- Gardner, J. (1990). On leadership. New York: Free Press.
- Haley, D. (2019). The Crucial Skills of Leadership: How to Master What You Need to Succeed. Academy Leadership.
- Hilliard, A. (2010). Student Leadership At The University. Journal of College Teaching & Learning.
- Karagianni, D., & Montgomery, A. (2018). Developing leadership skills among adolescents and young adults: a review of leadership programmes. International Journal of Adolescence and Youth.
- Klingborg, D., & Moore, D. (2006). What Is Leadership? Journal of Veterinary Medical Education.
- Korn – Ferry international. (2009). korn-Ferry International. korn-Ferry International, 5th Edition.
- Kouzes, J., & Barry, P. (2002). Leadership Challenges. Jossey-Bass.
- MTD Training. (2010). Leadership Skills. MTD Training & Ventus Publishing ApS.
- Northouse, P. (2010). Leadership: theory and practice. SAGE Publications.
- Pace, C. (2004). Measuring the quality of college student experiences. Los Angeles: University of California, high Education Research Institute.
- Watt, W. (2003). Effective Leadership Education: Developing a Core Curriculum for Leadership Studies. Journal of Leadership Education.
- Woyach, R., & Cox, K. (1997). Principles for youth leadership development programs Leadership Link. The Ohio State University Leadership Center.
- Yukl, G. A. (2010). Leadership in organizations. New Jersey: Prentice Hail Inc.
- Zimmerman, O., & Burkhart, J. (2002). Leadership in the making: Impact and insights from leadership development program in U.S. colleges and universities. Kellogg Foundation.
- Integrating Leadership Skills in University Curricula to Enable Women to Achieve the Saudi Vision 2030
- Reem Abdulhadi Alqahtani
- Abstract: The present study aimed at investigating the realty of integrating leadership skills in university curricula to enable women to achieve one of 2030 vision goals of enabling women in Saudi Arabia. as well as designing a proposed model to integrate leadership skills in university curricula. The sample included 339 female students form science college at Jeddah university. The researcher used descriptive methodology. To collect the date the researcher used a survey based on Likert Scale. The results indicated the weakness of the current leadership integration and there is a need to integrate 12 leadership skills in the BA curricula as integrated activities or independent programs to enable female for leadership roles in the near future. Therefore, the current study proposed a model to help in planning, designing, implementing, leadership programs in which the current study recommend utilize the proposed model to improve students' leadership skills in Saudi Arabia.

Keywords: leadership, Saudi Vision 2030, enable women, curriculum

المرأة وإدارة المعرفة
في المجال البحثي

أ.د. سهام بنت محمد صالح كعكي

قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية ،
جامعة الاميرة نورة بنت عبدالرحمن.

الملخص:

تهدف الدراسة إلى بحث آليات تمكين المرأة لإدارة المعرفة بالمجال البحثي، بالاستفادة من التحول الرقمي والتطور المعرفي. تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت بطاقة مقابلة شخصية مقننة، على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس من الإناث. وتم التوصل إلى عدد من النتائج منها : صعوبة توفير مناخ بحثي تسوده المسؤولية المشتركة بين أعضاء هيئة التدريس، وغياب الآليات، التي تمكن من تفعيل قيم تنظيمية بحثية تشاركية تبادلية بين منسوبات الجامعة، ومحدودية تقبل مشاركة الموظفين بالمعرفة إلكترونيًا، الحاجة إلى تصميم قاعدة معرفية إلكترونية، تمكّن من تدفق المعرفة البحثية، وتوفير المناخ البحثي المساعد لتدوير المعرفة إلكترونيًا بشفافية، ومشاركة كافة منسوبي الجامعة في وضع استراتيجية فعلية قابلة للتنفيذ، تدعم تفعيل إدارة المعرفة بالمجال البحثي. وتتلخص آليات تمكين المرأة لإدارة المعرفة بالمجال البحثي في التالي: تشكيل فرق بحثية علمية متخصصة، بمشاركة نسائية بـأدوار رئيسية ، وتصميم قوالب إلكترونية؛ تساهم في جمع، وتنسيق، وحفظ، واسترجاع المعرفة؛ ثم تبادلها ومشاركتها مع الخبراء البحثيين المتخصصين، في ضوء أطر حوكمة تحفظ الحقوق الفكرية لكافة المستفيدين، وتفعيل شبكات اتصال لتبادل ومشاركة المعرفة، تحت مظلة آليات حوكمة واضحة، وتوفير التدريب عن بُعْد على أساليب إدارة المعرفة البحثية المتخصصة بين الفرق ذات العلاقة، ودعم مشاركة المرأة البحثية في الفرق والمجالات المتنوعة بالمراكز البحثية، خاصة تلك التي تم عقد اتفاقيات معها، باشتراط تنفيذ عدد من البحوث المتخصصة التي تشارك بها المرأة فترة الاتفاقية، واستخدام الإجراءات التنظيمية التقنية الحديثة بالمراكز البحثية، التي تحفز مشاركة المرأة في المجال البحثي، وتذليل التحديات التي تعيق قيامها بالبحوث العلمية المتخصصة، وتوفير الدعم للمرأة التي تشارك في المجال البحثي والفرق البحثية، وحل المشكلات التي قد تواجه مشاركتها البحثية. وأن تعمل المراكز البحثية على توسيع مشاركة المرأة في البحوث المتخصصة، بما تمتلكه من علاقات مع المراكز المتخصصة ذات العلاقة، سواء المحلية أو الدولية. وفي النهاية، فإن المرأة الباحثة هي من تستطيع أن تثبت دورها البحثي، بمساهمتها الأساسية في المجال البحثي المتخصص، وبالنتائج التي تتوصل إليها.

الكلمات المفتاحية الدالة:

الإدارة التربوية، إدارة المعرفة، المرأة، البحث العلمي.

Abstract:

Women and knowledge management in the research field

Abstract

The study aims to research the mechanisms of empowering women to manage knowledge in the research field by taking advantage of the digital transformation and cognitive development. The analytical descriptive approach was followed, and the questionnaire was applied to a random sample of female faculty members. Some results were reached, including:

- Difficulty of providing shared responsibility atmosphere.
- Absence of mechanisms enabling activation of mutual participatory organizational values.
- Limited employee participation acceptance in electronic knowledge.
- Need to design an electronic knowledge base enabling research knowledge flow.
- Provide an enabling research climate for transparent electronic knowledge circulation.
- University employees' participation in developing an effective viable strategy.

Implementation supports activation of knowledge management in the research field; and mechanisms for empowering women to manage knowledge in the research field are summarized as follows:

- Form specialized scientific research teams with womens' participation as key roles.
- Design electronic templates contributing to collecting, coordinating, preserving and revising knowledge, then exchanging and sharing it with specialized experts following governance frameworks preserving beneficiaries' intellectual rights.
- Activate communication networks to exchange and share knowledge under clear governance mechanisms.
- Provide remote training in specialized research knowledge management methods between related teams.

- Support women's research participation in various teams and fields in special research centers with agreements stating requirement to implement a number of specialized research.
- Use modern technical organizational procedures in centers that stimulate the participation of women in the research field and overcome challenges that hinders specialized scientific research.
- Provide support for women participating in research and solve problems they may face.
- Work on expanding research centers' participation of women in specialized research with relevant relationships they possess locally and internationally

Finally, the researcher's basic contribution in the specialized research field can prove her research role with the results achieved.

Key words: educational administration, knowledge management, women, scientific research.

المقدمة:

إن المرأة تشكل نصف المجتمع، وتقوم بأدوار مختلفة ومتنوعة، ولقد حرصت رؤية المملكة العربية السعودية 2030، على تمكين المرأة، لتقوم بدورها الاقتصادي، والاجتماعي، والتربوي، والتنموي؛ من خلال أطر حوكمة تشريعية، تحفظ حقوقها وتصون كرامتها. وشاركت المرأة في العديد من المجالات البحثية على المستوى المحلي والدولي، ولكن تظل تلك المشاركات متواضعة؛ حيث تواجه المرأة العديد من التحديات التي تعيق تقدمها البحثي، ومشاركتها في الفرق البحثية المتخصصة. وتقوم إدارة المعرفة بدور حيوي، في التغلب على العديد من التحديات التي تعيق مشاركة المرأة بالمجال البحثي، حيث تساعد عمليات إدارة المعرفة في مشاركة المعرفة البحثية وتبادلها، وتشكيل فرق بحثية عن بُعْد، تمكن من توليد معرفة متخصصة، بشرط أن يكون ذلك ضمن أطر حوكمة علمية موضوعية واضحة، تحفظ الحقوق لجميع المشاركين. كما يستلزم إدراك المشرفة في تنفيذ عمليات إدارة المعرفة، بدورها في الارتقاء بجودة الأعمال البحثية وإثرائها. إن غياب المرأة عن نطاق البحث العلمي والمعرفة، يؤثر سلبيًا على النتائج المتوصل إليها، لأن التجارب والخبرات التي تمر بها المرأة مختلفة عن الرجل.

وأكد البنك الإسلامي للتنمية على دور المرأة في تعزيز الابتكار، حيث أشارت نتائج دراسة تمكين الباحثات العربيات (البنك الإسلامي للتنمية ،2017) إلى أن نسبة تواجد النساء في فرق العمل البحثية، يزيد من فرص النجاح وتحقيق الإبداع ، كما أكدت على أن الفرق التي بها زيادة بسيطة في عدد الإناث، تتميز بالثقة والتفكير الابتكاري، كما تتميز المرأة بقدرتها على القيادة، حيث توصلت دراسة عن مشاركة المرأة في مجالس إدارة البنوك في الأردن (منتدى الإستراتيجيات الأردني، 2017) إلى أن المنظمات ذات الأداء المتميزة، يتوفر بها عدد من النساء في الإدارة العليا ومجلس إدارتها، لكن الوضع مختلف في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا؛ حيث توجد فجوة بين الجنسين في المنظومة البحثية؛ فيلاحظ انخفاض عدد النساء المشاركات في الفرق البحثية، بالإضافة إلى عدد من التحديات، التي تواجه النساء العربيات في منطقة الشرق الأوسط وشمال افريقيا، منها: افتقار برامج التعليم العالي ببعض الدول، عن تزويد الخريجين بمهارات تعزز البحوث العلمية والابتكار، وانخفاض تمويل البحث العلمي، والافتقار إلى شبكات ملائمة لتبادل المعرفة العلمية المتخصصة؛ مما دفع البنك الإسلامي للتنمية، إلى عقد شراكة مع جهات متخصصة لتنفيذ برنامج تمكين؛ لمواجهة التحديات التي تواجه الباحثات في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، لتطوير مهاراتهن البحثية والقيادية، والتركيز على تبادل المعرفة والتواصل بين الباحثات العربيات في جميع أنحاء المنطقة؛ لتمكينهن من اكتشاف المستقبل واستشرافه، وتحقيق التغيير

المطلوب في ضوء منظومة معرفية علمية واضحة (البنك الإسلامي والتنمية ، 2017).

وأوصت لجنة المجلس القومي للمرأة، في ندوتها عن المرأة المصرية في البحث العلمي بأمور عدة، منها : دعم السيدات اللاتي قمن بأبحاث علمية في مجال الصناعة، وتوفير موقع إلكتروني يتلقى شكاوي الباحثين، خاصة المرأة، وتذليل الصعوبات التي تواجه الباحثة في الكليات النظرية (ايمن،2019). وطورت أكاديمية البحث العلمي المصرية، شبكة لنقل المعرفة البحثية عن طريق التكنولوجيا، تربط بين الجامعات، والمراكز، والمعاهد البحثية، للعمل على ربط البحث العلمي باحتياجات المجتمع. وتم تصميم شبكة بمسمى "نقل التكنولوجيا" في جمهورية مصر العربية، تهدف لتبادل البحث العلمي مع البيئة المحيطة، والتوعية بثقافة الملكية الفكرية والابتكار، وتم إنشاء المرصد المصري لمؤشرات العلوم والتكنولوجيا والابتكار في (2014)؛ لرصد حالة البحث العلمي والباحثين ومجالاتهم التخصصية. وتوصل خبراء المرصد، إلى أنه هناك جهود بحثية غير منظمة متوزعة على الجامعات والمراكز المختلفة، دون وجود هيكل تنظيمي يربطها؛ فتم اقتراح شبكات عملية للربط فيما بينها، عن طريق شبكة قومية للنانو التكنولوجي والبيوتكنولوجي، أعضائها من كافة المدارس العلمية المتميزة، وتهدف الشبكة إلى وضع خطة موجهة لتطوير البحث العلمي، بالإضافة إلى نقل التكنولوجيا من الخارج وتوطينها، ووضع أطر حكومة موضوعية لحفظ كافة حقوق المستفيدين من تلك الشبكة. وهناك المشروع الأردني من الجمعية الملكية الأردنية، حيث تقوم كل دولة بوضع أطلس للإمكانات البحثية المتاحة لديها، ويتم جمعها كلها لتشكل أطلس للعالم العربي (لطفي،2016، ص15–16). أما في تونس، فعلى الرغم من أن نسبة النساء من أساتذة بالجامعات تصل إلى (44٪)، ويعمل (47٪) منهن في المجال البحثي؛ إلا أن هناك بعض الصعوبات التي تعيق مشاركة المرأة بالمجال البحثي، منها قصور المناخ البحثي، وصعوبة المتطلبات المهنية (وكالة الأنباء الجزائرية،2020). كما أشارت دراسة (عباس،2013)، بعنوان البحث العلمي وقضايا المرأة العربية، إلى ضعف الإنتاج المعرفي للكوادر النسائية، وأن مشاركة المرأة في تشكيل قاعدة الخبراء في الوطن العربي قليلة جدًا مقارنة بالرجل، وأن غالبية البحوث المنجزة محددة في إطار ضيق، تعالج مشكلات المرأة الحياتية المباشرة مثل: حقوقها، وتعليمها، وصحتها؛ أو بحوث بعيدة عن قضايا المجتمع، ثم تبقى القلة من البحوث ذات الصفة المجتمعية؛ فالبحوث قليلة من الناحية الكمية والندرة التخصصية، ومحدودية المجالات المطروحة، ومحدودية الدراسات الاستشرافية. كما تتصف البحوث المنجزة في العالم العربي، بالفردية والتركيز على العينة الصغيرة جدًا، وقلة عدد البحوث المسحية. وغالبية البحوث العربية تستغرق وقتًا قصيرًا (عباس، 2013، –36 38).

وفي المملكة العربية السعودية، قامت وزارة التعليم باعتماد إنشاء، عمادة للبحث العلمي في كافة مؤسسات التعليم العالي الحكومي، وخصصت لها بند في الميزانية. وعقدت جامعة أم القرى ملتقى تمكين المرأة في البحث العلمي، وناقشت عدد من المشاركات، آليات تمكين المرأة في البيئة الأكاديمية بمختلف تخصصاتها العلمية، وتعزيز مقومات الابتكار والإبداع في الدراسات البحثية بما يوائم رؤية 2030. وتوصل الملتقى إلى عدد من النتائج، منها: تخصيص حوافز مادية ومعنوية للبحوث التطوعية، التي يتم المشاركة بها عبر شبكات التواصل الاجتماعي، وإنشاء حساب رسمي لكل مجال بحثي متخصص، ودعم الدراسات البحثية الإبداعية، وضع استراتيجية للبحوث الابتكارية الإبداعية، تمكن من استمرارية البحث العلمي ونموه، و توعية المؤسسات المجتمعية، بأهمية دور المرأة في المجال البحثي في ضوء معايير محددة. كما أكد الملتقى على دور المرأة الريادي، في كافة المجالات والمسارات العلمية البحثية والتنموية. وتم تحديد الصعوبات التي تواجه تمكين المرأة في المجال البحثي(ملتقى جامعة أم القرى، 2020). وأنشأت جامعة الملك سعود المرصد الوطني للمرأة عام 2018م، والذي يهدف إلى قياس مدى مشاركة المرأة السعودية في التنمية، باستخدام مؤشرات صُمِّمت محليًا وفق معايير دولية، تتضمن التالي: المؤشر الاقتصادي لدخل المرأة المالي. المؤشر التعليمي يقيس تقدم المرأة العلمي. والمؤشر التنظيمي، ويهتم بدرجة شغل المرأة للمناصب القيادية. ثم المؤشر الصحي، ويهتم بالمتغيرات الصحية، يليه المؤشر الاجتماعي، ويهتم بوضعها المجتمعي. كما يهدف إلى أن يكون أداة مساعدة لصانعي القرارات؛ لرصد احتياجات المرأة السعودية التنموية، لتصميم برامج تسد ذلك الاحتياج، كما يسعى المرصد إلى حصر كافة المؤسسات، والجمعيات، والأبحاث المتعلقة بالمرأة السعودية، وجعلها متاحة للمستفيدين (البكر،2020). كما نظمت جمعية النهضة عددًا من الحوارات الوطنية للمرأة، ضمن مجموعة تواصل المرأة العشرين، وبحثت مختلف الموضوعات ذات العلاقة بالمرأة. وخصصت إحدى الجلسات لمناقشة آليات رصد ومتابعة إنجازات المرأة السعودية، والجهد الذي يبذله المرصد الوطني في ذلك (حمدان،2020). كما قدَّم مركز الأبحاث الواعدة في البحوث الاجتماعية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؛ بعض البرامج، والندوات، والملتقيات، وحلقات النقاش، والبرامج التدريبية، في سبيل الارتقاء بمشاركة المرأة في المجال البحثي. كما صمم قاعدة بيانات تتضمن الموضوعات التي تناولت المرأة السعودية في الإعلام. وقام المركز بعقد شراكات وتعاون بحثي علمي محلي ودولي، مع جهات مختلفة ذات العلاقة باهتمامات المركز البحثية (جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن،2020م).

ولقد برز دور المرأة السعودية في البحث العلمي بمجالات عدة، فحصلت على العديد

من بـراءات الاختـراع، ومـن ذلـك: تصميم طابعة بـدون حبر، حيث حصل التصميم على المركز الأول على مستوى المملكة العربية السعودية. واختراع محبس للموجات الصوتية والمغناطيسية، حيث يساعد على تحديد الدواء المطلوب لجسم الإنسان، ويساعد رواد الفضاء على مراقبة معدلات السكر ومستوى الضغط بأجسامهم. كما اختيرت امرأة سعودية لتكون ضمن فريق وكالة ناسا العلمي، المكلف بتنفيذ مشاريع بحثية خاصة بتوليد خلايا جذعية أصيلة من خلايا بالغة. وابتكرت المرأة السعودية تقنية الفوتون المُوَجَّه لعلاج الأورام السرطانية بدون عمليات جراحية (حجير، 2019). كما حصلت سعودية مبتعثة على جائزة أفضل بحث بجامعة نيويورك، في مؤتمر المنح الدراسية بكلية طب الأسنان (إبراهيم،2019). وحصلت عالمة سعودية على جائزة التمييز في مجال النشر العلمي. وأدير مركز الأميرة الجوهرة آل إبراهيم للتميز البحثي في الأمراض الوراثية من قبل امرأة. وهناك مراكز بحثية ترأسها نساء سعوديات في عدد من الجامعات(نجم الدين،2010).

وأوصى تقرير التنافسية المملكة العربية السعودية، بتحسين إجراءات وتنظيمات سوق العمل وكفاءة القوى العاملة، والحد من البيروقراطية (وحدة الأبحاث والتقارير الاقتصادية بصحيفة الجزيرة، 2014م، ص30).

إن الإصلاح الإداري للمؤسسات البحثية يجب أن يكون شاملًا، عن طريق إحداث تغييرات هيكلية؛ للتخلص من التعقيدات الإداريـة، وتبنى أساليب متطورة، تمكن من ترشيد اتخاذ القرارات والابتعاد عن القوالب النمطية الموحدة، التي تعيق الإبـداع والابتكار الإداري، وأهمية إنهاء الازدواجية بين مهام عضو هيئة التدريس التي تشتمل على البحث العلمي، والمهام الإداريـة التي تبعده عن واجباته الرئيسية (زاهـر، السيدأحمد، 2019، 100). وأشارت بعض نتائج الدراسات البحثية بمؤسسات التعليم العالي، إلى بعض القصور في تلك المنظومات التعليمية، والمتمثل في غياب منظومة عمل متفاعلة، ونقص التجهيزات التقنية والإلكترونية ، والحاجة إلى التنمية المهنية للقوى البشرية (مؤسسة الفكر العربي، 2008م،109، 61، 125، 110). وغياب القيادة القادرة على التكييف مع التطورات والمستجدات الإدارية الحديثة، وغياب مرونة القوانين والأنظمة (عقيلي،2001م، ص ص 234–237)، و تضخم الهياكل التنظيمية، والتي تبتعد عن التكامل بين وحداتها، وتركز على المركزية التي تبتعد عن المشاركة وتبادل المعرفة، التنظيمية، وتعدد الأجهزة الاستشارية، والصراع بين الوحدات التنظيمية، وفقدان الثقة، وتفضيل مصلحة الشخص على مصلحة المنظمة، وعدم الرضا، وقصور تبادل المعرفة (ماهر،2011م،ص ص 95–98)، وكذلك مركزية صناعة القرار، وعدم التوازن بني المسؤوليات، والمهام، والسلطات، والصلاحيات، وضعف التنسيق

بين أجزاء المنظومة التنظيمية، والقصور في استجابة الهيكل التنظيمي للمستجدات الإدارية الحديثة (صالح، 2014، ص37).

كما أكدت نتائج عدد من الدراسات البحثية (الهويش،2018)، و(الحوامده، 2018)، و(الخوجة ،2019)، إلى وجود قصور في ممارسة عمليات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي؛ بسبب نمطية بنية المنظومة الجامعية، وقصور في استخدام البيانات والمعلومات المتوفرة؛ أدى إلى غياب التعاون العلمي بالمجال البحثي، بين أعضاء هيئة التدريس داخل وخارج الكلية. وصعوبة في تبادل المعرفة، والانفصال بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وبين المؤسسات الإنتاجية بالمجتمع. واتفق مع ذلك عدد من وكلاء الجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية؛ حيث وضحوا أن من التحديات التي يواجهونها؛ ضعف التواصل مع مؤسسات المجتمع المحلي، وصعوبة في تنفيذ البحوث العلمية، وصعوبة توفير قنوات اتصال مع جامعات عريقة، وتقادم الأنظمة الجامعية. وينعكس ذلك سلبيًا على مخرجات مؤسسات التعليم العالي. وأوصوا بأهمية تصميم علاقات تشاركية، مع الجامعات الكبيرة والرائدة بالمملكة العربية السعودية والعالمية (الزهراني، 2014م، ص 26–28).

وأشارت دراسة (الخوجة، 2019) إلى أن تفعيل إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم الجامعي، يساهم في كفاءة وفاعلية الخدمات الإدارية، كما يحسِّن أدائها، ويمكن من التحول إلى اللامركزية، ويطور السياسات والإدارات الإدارية، ويوفر بيئة عمل تسودها الثقة والاحترام المتبادل. ولكن تواجه إدارة المعرفة بعض التحديات التقنية، والاجتماعية، والإدارية، والشخصية؛ من أهمها، القيادة والهيكل التنظيمي، أي يجب أن يكون الهيكل التنظيمي في الجامعة مناسب لادارة المعرفة؛ فتمارس القيادة الجامعية اللامركزية في اتخاذ القرارات وتفويض العمل، وتحفز على العمل بروح الفريق. كما أكدت على أهمية تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات، واستثمار المعرفة بنوعيها الضمني والظاهري، والتوجه إلى اللامركزية، وإعادة تصميم الهياكل التنظيمية، والبنية التحتية اللازمة لتفعيل إدارة المعرفة، واختيار القائد الجامعي الداعم لتفعيل إدارة المعرفة؛ لأنه حجر الأساس، في إحداث التحول إلى إدارة المعرفة بالبيئة الجامعية.

نتوصل من العرض السابق، إلى أن هناك حاجة إلى إعادة هندسة العمليات الإدارية، التي تشتمل على إجراءات تنظيمية حديثة، تهتم في أحد جوانبها بدور إدارة المعرفة، في تنمية الإنتاج البحثي للمرأة العاملة في مؤسسات التعليم العالي، وتمكينها من المشاركة في المجموعات البحثية بشكل أكبر، إلى جانب زملائها الأكاديميين؛ لذا فإن الدراسة الحالية، ستقوم ببحث آليات تمكين المرأة لإدارة المعرفة بالمجال البحثي في المملكة العربية السعودية.

تحديد مشكلة الدراسة:

بناءًا على تلك المسوغات المشار إليها، ترى الباحثة: تعدد وتنوع التحديات التي تعيق تقدم المرأة في المجال البحثي، والتي تحد من مشاركتها في الفرق البحثية المتخصصة، وفي ضوء ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة على النحو التالي:

ما آليات تمكين المرأة لإدارة المعرفة بالمجال البحثي؟

وينبثق عن هذه المشكلة الرئيسة عددًا من الأسئلة الفرعية، هي:

- ما التحديات التي تعيق تمكين المرأة لإدارة المعرفة في المجال البحثي؟
- ما طرق تمكين المرأة لإدارة المعرفة بالمجال البحثي؟
- ما آليات تفعيل تمكين المرأة لإدارة المعرفة في المجال البحثي؟

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى بحث آليات تمكين المرأة، لإدارة المعرفة في المجال البحثي، من حيث الآتي:

- التعرف على التحديات، التي تعيق تمكين المرأة لإدارة المعرفة في المجال البحثي.
- تحديد طرق تمكين المرأة لإدارة المعرفة في المجال البحثي.
- التعرف على آليات تفعيل تمكين المرأة، لإدارة المعرفة في المجال البحثي .

أهمية الدراسة:

إن أهمية الدراسة الحالية، تنبثق من كونها تبحث في آليات تمكين المرأة لإدارة المعرفة في المجال البحثي؛ لذا فإن الدراسة الحالية سيستفيد منها كل من:

- العاملون في التعليم العالي، والكليات؛ بالتعرف على أساليب تمكين المرأة لإدارة المعرفة في المجال البحثي.
- المتخصصون في المراكز البحثية، لمشاركتهم أساليب تمكين المرأة لإدارة المعرفة بالمجال البحثي.
- مدراء الجامعات وعمداء الكليات والمراكز البحثية، في وضع آليات تمكن مشاركة المرأة في إدارة المعرفة بالمجال البحثي

مصطلحات الدراسة:

إدارة (Management): تعني عملية توجيه أنشطة الأفراد نحو تحقيق أهداف مشتركة، وتقوم بمتابعة الأداء ومدى تحقيقه للأهداف المخطط لها، وهي نشاط هادف يتأثر ويؤثر بالبيئة المحيطة، (إبراهيم،2009، 46): وهي علم وفن تدبير وتوجيه الأعمال، والسيطرة عليها، وضبطها. وهي العمليات والوظائف التي يتبعها الجهاز الإداري لتحقيق أهدافه المرسومة (مراد، 1998م، ص894 . والمعنى الإجرائي المقصود في هذه الدراسة، توجيه العمليات والأنشطة الخاصة بالمعرفة التنظيمية نحو تحقيق أهداف المنظمة.

المعرفة(Knowledge):مصطلح يوناني يعني العلم مقابل التقنية، والتي تدل على المعارف الوضعية المتعلقة بممارسات مختلفةز وتعني المعرفة، مجموعة المعاني والأحكام والمفاهيم، المتكونة لدى الفرد نتيجة لفهمه للظواهر المختلفة، ولها أنواع مختلفة منها: المعرفة الاستدلالية، والتجريبية، والحسية، والعامية (مراد، 1998م، ص837). تتضمن المعلومات والبيانات، الفهم المتميز، والتحليل الناقد، والتوظيف لكافة الجوانب، ويتطلب ذلك امتلاك الفرد لعقلية قادرة على التفكير السليم، وتمييز أنماط المعرفة المختلفة (إبراهيم، 2009،ص 937). والمعنى الإجرائي المراد في هذه الدراسة، هو عمليات إدارة المعرفة بأنواعها من جمع، وتصنيف، وتوليد.

إدارة المعرفة: المعنى الإجرائي المقصود في هذه الدراسة، هو تجميع، وتصنيف، ومشاركة المعرفة؛ لتوليد معرفة بحثية جديدة متخصصة في مجال محدد.

البحثي:يعني إصطلاحًا استخدام طريقة الاستدلال؛ لاثبات النسبة الإيجابية أو السلبية بين شيئين، وتستخدم طرق عدة لاكتشاف المعارف الجديدة، وتطوير تطبيقات لمعرفة موجودة، أو استكشاف علاقات بين أفكار وأحداث علمية، ويهدف إلى توسيع المفاهيم عن ظاهرة محددة (مراد،1998، 1232). وهو سعي دقيق في ضوء إجراءات علمية واضحة، منظمة، وموجهة لدراسة ظاهرة معينة أو حل مشكلة. وتتنوع أساليبه، وتقنياته، وأدواته؛ تبعًا لطبيعة المشكلة، وظروفها، وعواملها(شحاته والنجار، 2003، ص67)، وهو المعنى الإجرائي المقصود في هذه الدراسة .

الإطار النظري والدراسات السابقة :

الإطار النظري: يشتمل الاطار النظري على المجال البحثي في الجامعات، والتمكين، وإدارة المعرفة وعملياتها ، على النحو التالي:

المجال البحثي في الجامعات: يمثل البحث العلمي دورًا رئيسيًا في مختلف الجامعات، ويعتبر من مهامها التي يجب أن تلتزم بها. وأشارت دراسة (قنديل،2019)، إلى أن أغلب البحوث تتبع لمؤسسات أهلية، وأكبر نسبة من الباحثين هم من رتبة مدرس. وهناك صعوبات تواجه تطبيق البحث العلمي، وتعتبر عائدات البحوث الدراسات العلمية مصدر تمويل للجامعات تحرص على تحسين أدائه؛ لتحقيق ميزة تنافسية مستدامة، ولدعم ميزانيتها في زمن الخصخصة، لذلك يندر أن تجد لائحة تنظيمية لشؤون الجامعات، تخلو من حوكمة للبحث العلمي، وتنص على ربط البحث العلمي بأهداف الجامعة وتوجهات السياسات التعليمية، وإثراء العلم والمعرفة في كافة المجالات ذات العلاقة بالجامعة ، كما تسعى إلى نشر نتائج البحث العلمي في مختلف أوعية النشر المحلية والدولية، وتوفير التوثيق العلمي الصحيح، مع التعاون مع الهيئات، والمؤسسات، والمراكز البحثية داخل وخارج المملكة

العربية السعودية. وتسعى مراكز البحوث إلى إيجاد قنوات مختلفة لدعم المشاريع البحثية، وتبادلها، ومشاركتها مع جهات مختلفة. ولكي يحقق البحث أهدافه بجودة أداء متميزة، تم إنشاء عمادة للبحث العلمي في العديد من الجامعات، وأُسند إليها العديد من المهام ذات العلاقة بالبحث، ومنها تنسيق العمل بين مراكز البحوث بالجامعة، وتحفيز الباحثين على المشاركة في إنجاز البحث، وتشكيل الفرق البحثية، وتصميم قاعدة بحثية وتبادل المعرفة البحثية بين الجامعات والمراكز ذات العلاقة، ووضع اللوائح والقواعد والإجراءات المحوكمة للبحث العلمي (وزارة التعليم،2015،ص–346 349)، وذلك يتطلب تفعيل عمليات إدارة المعرفة، التي تمكن من جمع البحوث العلمية، وتصنيفها، وتخزينها، ثم تبادلها ومشاركتها؛ لانتاج معرفة علمية متخصصة جديدة، في ضوء النتائج المتنوعة للبحوث العلمية. وأكدت على ذلك بعض الدراسات البحثية، ومنها دراسة (العلم،2013) التي ذكرت أن البحث العلمي يمثل مجالًا مهمًا لتبادل المعرفة، من خلال المشاريع العلمية المختلفة، التي تساهم في الإثراء المعرفي ومواجهة التحديات المختلفة، وبرز ذلك في عدد من المبادرات مثل: برنامج النشر العالمي، والشبكة العربية لرصد وتصنيف أوعية النشر العلمي، والكراسي البحثية، المراكز البحثية والاستشارية، الشراكات البحثية المتنوعة.

التمكين: إن تطبيق آلية التمكين في مؤسسات التعليم العالي، يساعد على تخفيض عدد المستويات الإدارية بالهياكل التنظيمية؛ مما يزيد من فعالية الاتصال، وينعكس إيجابيًا على جودة الأداء المؤسسي (كردي،2010)، ويقلل من تكاليف التشغيل، ويدعم الابتكار والإبداع، ومشاركة المعرفة المتخصصة؛ خاصة لو رافق ذلك تفعيل لعمليات إدارة المعرفة في أطر حوكمة إلكترونية. وتوصلت العديد من الدراسات البحثية، إلى دور التمكين في تطور الأداء المؤسسي، ومنها دراسة: (كعكي والشعلان،2013)، التي أوصت بتصميم آليات لدعم تمكين الأداء المؤسسي، وتبادل المعلومات، وتقاسم السلطة، وترسيخ الولاء التنظيمي، ودعم البحوث التقويمية. وهكذا، فإن تمكين المرأة السعودية في مشاركتها الاقتصادية والإدارية، يتطلب تاهيلها للتتمكن من المشاركة في برامج تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، ومن تلك البرامج، مبادرة وزارة التعليم لدعم البحث العلمي والتطوير في الجامعات؛ لايجاد بيئة بحثية تتميز بالديناميكية، والقدرة على تحقيق ميزة تنافسية مستدامة علمية، تدعم الاقتصاد الوطني، مع الاستفادة من الإنتاج البحثي في مختلف الجامعات (وزارة التعليم،2021)، والذي يتحقق بتفعيل عمليات إدارة المعرفة المحوكمة، التي تمكن من الانسياب المستمر والآمن للمعرفة؛ لتبادلها ومشاركتها لإنتاج معرفة متخصصة جديدة.

إدارة المعرفة وعملياتها :

إن المنظومة الجامعية قرين للتنمية المجتمعية بكل وحداتها الأكاديمية، حيث إن مخرجاتها

المختلفة تمثل أداة تنموية، اجتماعية، واقتصادية، في عصر يقوم على المعرفة الرقمية؛ مما حتم على الجامعات تفعيل أساليب تنظيمية حديثة، تقوم على جمع المعرفة المتخصصة، وتصنيفها، واسترجاعها، وتبادلها، ومشاركتها؛ لتوليد معرفة جديدة تساعد في تحقيق ميزة تنافسية في الأداء المؤسسي،، وذلك يتطلب إصلاح منظومة التعليم الجامعي، الذي يعتبر من مصادر مدخلات النظام الاقتصادي الحديث (السكران، 2013 م، ص185، 191). وأكد على ذلك مؤتمر الاقتصاد القائم على المعرفة ودوره في التنمية الوطنية؛ فدعا إلى تطوير إدارة المعرفة، بالاعتماد على تقنية المعلومات في المؤسسات التنظيمية المختلفة؛ بما يسهل انسياب المعرفة الوظيفية بين أجزاء المنظومة المؤسسية؛ لتحسين أدائها، مع توفير التدريب اللازم لاكتساب مهارات إدارة المعرفة بكفاءة (مؤتمر الاقتصاد القائم على المعرفة ودروه في التنمية الوطنية، 2014م، التوصيات)، ويتطلب ذلك، تصميم هيكل تنظيمي مرن، وقيادة واعية مدركة لدور إدارة المعرفة في تحسين الأداء، في ضوء أطر حوكمة موضوعية، ومناخ تنظيمي مناسب (الشمري، 2013،ص705). اتفق غالبية الباحثين، على أن مكونات إدارة المعرفة مترابطة ومتكاملة، وتتمثل في التالي: عمليات إدارة المعرفة تشتمل على جمع، وتصنيف، وحفظ، واسترجاع، وتبادل، ومشاركة، وتوليد المعرفة. والبُعْد البشري؛ المتضمن القيادة، والعاملين، والبنية التنظيمية ذات الهيكل التنظيمي المرن، والبنية التكنولوجية، التي تتضمن قوالب إلكترونية مصممة وفق أطر حوكمة تنظيمية واضحة (أبو عليوه ولاشين، 2013، ص134–140).

وتأسيسًا على ما سبق ذكره، فإن تطبيق إدارة المعرفة في المنظومة الجامعية، يستوجب توفر أمور عديدة منها التالي: قناعة قياديِّ الوحدات التنظيمية ومنسوبيها، ببدور إدارة المعرفة في تحسين الأداء الوظيفي، وتوفر هيكل تنظيمي مرن، ذو خطوط اتصال شبكية، تسمح بانسياب المعرفة بيسر وسهولة بين الوحدات التنظمييية، قوالب إلكترونية مصممة في ضوء أطر حوكمة موضوعية؛ تمكن من تصميم استراتيجيات تنسق بين الأنشطة الإدارية المختلفة، وتصميم مناخ مؤسسي يدعم مشاركة المعرفة، مع حفظ الحقوق الفكرية لكافة المستفيدين، وجو من الثقة والاحترام المتبادل؛ بهدف تحقيق ميزة الأداء المؤسسي التنافسي (السلاطين، 2014م، ص 47–50).

وهكذا فإن المراكز البحثية في الجامعات، تمثل جزءًا من المنظومة الجامعية، والتي تتأثر بإجراءات العمل المتبعة، وتنعكس على السياسات والإجراءات الإدارية المتبعة بها؛ فعندما تنتهج الجامعة إدارة المعرفة، تتأثر بذلك كافة الوحدات والمراكز والكليات التابعة لها، وبالتالي يتم تفعيل عمليات إدارة المعرفة، ووضع استراتجية لها لتحقيق أهدافها المرجوة، وذلك سيمكن المرأة خاصة، من الحصول على المعرفة المتخصصة بصورة سهلة،

وتبادلها ومشاركتها مع ذوي الخبرة في مجال محدد، وتوليد معرفة بحثية ثرية بالخبرات والمعارف الدقيقة، ضمن أطر حوكمة تساعد على حفظ الحقوق الفكرية لكافة المشاركين والمستفيدين من ذلك.

الدراسات السابقة:

تسعى إدارة المعرفة إلى تحقيق الميزة التنافسية بالاداء البحثي، وتذلل بعض الصعاب التي قد تعيق مشاركة المرأة في المجال البحثي بصورة فعالة. سيتم استعراض الدراسات ذات العلاقة على النحو التالي:

١. دراسة (المبرز،2011)، هدفت إلى التعرف على الحاجات المعرفية للمرأة السعودية غيرالعاملة، والسلوك الذي تتبعه عند البحث عن المعلومات. واتبعت المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على المرأة في مدينة الرياض. وتوصلت إلى عدد من النتائج، منها الآتي: تهدف المرأة إلى التنمية المعرفية العامة للحصول على ثقافة عامة، مع التركيز على الجانب الغذائي، والصحي، والتعلم، ضيق الوقت للحصول على المعرفة، وعدم معرفة مصدر الحصول على المعرفة المناسبة، وعدم الثقة في بعض المصادر المعرفية. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالمرأة غيرالعاملة، والتركيز على المعارف التي تحتاجها، وتوفير مصادر معرفية خاصة الرقمية، لتمكنها من الحصول على ما تريده من معلومات.

٢. توصلت دراسة (المختار، 2013) إلى دور التبادل المعرفي في تعزيز وتطوير البحث العلمي. اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي. وتوصل إلى عدد من النتائج منها: ضعف التنسيق بين المؤسسات البحثية في تبادل المعرفة، مع اعتماد الوسائل التقليدية لمشاركة المعرفة، فيما يختص بنتائج البحث العلمي؛ مما أدى إلى تدني مستوى الشراكة بين الهيئات البحثية المتخصصة. وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل التبادل المعرفي بين المؤسسات البحثية، وتبادل نتائج الدراسات المختلفة ، ووضع أطر حوكمة تمكن من تحقيق ذلك، وتطوير قواعد المعلومات البحثية؛ بحيث تشتمل على نتائج البحوث العلمية، وتصميم قاعدة معلومات للباحثين، وتطوير التكامل بين المؤسسات البحثية الحكومية والخاصة، مع التركيز على المجالات التي تدعم المجتمع.

٣. بحث كل من (نجم، والمجيدل والحولي،2014) في الإنتاجية العلمية، لعضوات الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي. واتبع المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة على عينة الدراسة، من النساء غير العاملات بمدينة الرياض بلغت(204) إمرأة. وتوصلت إلى عدد من النتائج منها: أن متوسط ما تنتجه عضو هيئة التدريس النسائية من أبحاث (0,74)؛ أي بمعدل بحث واحد كل عام ونصف، وأن هناك ميلًا للمشاركة في إنتاج

الأبحاث والكتب المتخصصة، وركود وقلة الإنتاجية العلمية البحثية للمرأة الفلسطينية؛ مما ينعكس سلبيًا على عطائهن العلمي وترقيتهن الأكاديمية، والإنتاجية العلمية أتت لصالح من يحملن درجة الدكتوراه؛ لأنهن يحرصن على البحث للحصول على الترقية، وكلما زادت سنوات الخدمة، ارتفعت الإنتاجية العلمية لعضوة هيئة التدريس، حتى بعد الحصول على الأستاذية. ومن المعوقات التي تحد من العمل البحثي؛ زيادة الأعباء التدريسية، ثم الارتباطات الأسرية والاجتماعية، وقصور قدرة المراكز البحثية، على تبصير الباحثين ببعض المشكلات المجتمعية. وأوصت الدراسة بأمور مختلفة منها : تخفيف الأعباء التدريسية، وتنشيط الحلقات العلمية البحثية، وإعداد قاعدة بيانات ا للتعريف بالمجلات المحكمة، والتشجيع على تشكيل فرق عمل بحثية، والشراكات البحثية مع المؤسسات والمراكز ذات العلاقة.

٤. دراسة ناصرالدين وآني وسوهانا (Nasruddin ,Ainin,Suhana,2014). حيث طبق المنهج الوصفي، وصمم استبانة طبقت على (110) شركة مختلفة. وتوصل إلى عدد من النتائج، منها: أن عمليات إدارة المعرفة تتطلب تطبيق التدريب على تنفيذها إلكترونيًا، وخبرة القيادات على تطبيق عمليات إدارة المعرفة، من خلال الإدارة الإلكترونية؛ لتحقيق الميزة التنافسية والمحافظة عليها، وتوفير منصات إلكترونية لانجاز بعض المهام التنظيمية؛ ويستدعي ذلك اتخاذ قرارات إدارية استراتيجية لتنفيذ ممارسات إلكترونية. ومع ذلك، لا توجد أدلة تجريبية كافية لدعم العلاقة بين مستوى المعرفة، والتنفيذ الناجح للأعمال الإلكترونية.

٥. بحثت دراسة (أبوصبحة،2015). في مستوى أهتمام رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الأردنية، بالبحث العلمي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس. وتوصلت إلى عدد من النتائج منها: أن مستوى الاهتمام بالبحث العلمي، لرؤساء الأقسام العلمية منخفض. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاهتمام بالبحث العلمي، تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية لصالح الأستاذ المساعد. أما لمتغير نوع الجامعة، فأتت لصالح الجامعات الخاصة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بدرجة اهتمام رؤساء الأقسام بالبحث العلمي، لمتغيريِّ الجنس ونوع الكلية.

٦. بحثت دراسة (مرسي،2017) في الإنتاج الفكري للمرأة العربية، بمجال المكتبات، والوثائق، والمعلومات. واعتمدت على المنهج الببليومتري؛ لمناسبته لطبيعة الدراسة البحثية، وحصرت الإنتاج الفكري للمرأة العربية. واستخدمت قاعدة بيانات ببليوجرافية لذلك. وتوصلت إلى عدد من النتائج، منها: تذبذ الإنتاج البحثي للمرأة العربية بين أعوام

الدراسة من –1997 2011، وتركز أعلى نسبة للغة البحث في العربية، ثم تلتها الفرنسية، فالانجليزية. وتمثل الإنتاج الفكري في البحوث العلمية المنشورة في الدوريات المحكمة المتخصصة، ثم الرسائل العلمية، فالبحوث التي تعرض بالمؤتمرات، وأخيرًا الكتاب. وتنوعت مشاركات المرأة البحثية في المؤتمرات، ثم بالمرتبة الثانية الندوات، ويلي ذلك الملتقيات والورش. وأتت مصر في المرتبة الأولى لنشر كتب المرأة، تليها المملكة العربية السعودية، ثم الأردن. ونمط التأليف الفردي هو السائد لدى المرأة العربية. كما احتل الناشر التجاري المرتبة الأولى في نشر كتب المرأة. وأوصت الدراسة بإجراء الدراسات التتبعية لرصد الإنتاج الفكري للمرأة العربية، وتطوره، ونموه؛ وتشجيع التأليف المشترك بين المتخصصين.

٧. دراسة (قوري،2017) سعت إلى دراسة دور البحث والتطوير في تجديد الميزة التنافسية. واتبع المنهج الوصفي التحليلي، وركز على عمليات إدارة المعرفة وهي: تعزيز المعرفة واكتشافها، وتوليدها، ودورها في تحقيق الميزة التنافسية عن طريق التطوير والتحسين في الأداء. وتوصل إلى نتائج عديدة منها: غياب التنسيق وإدارة المعرفة بين مراكز البحوث، حدد بعض العوامل التي تؤثر على استمرارية الميزة التنافسية مثل: ظهور تكنولوجيا حديثة، وتغيير حاجات المستفيدين، وتغيير التكاليف، والتغييرات بالسياسات الحكومية، الرصيد المعرفي. وأكدت الدراسة على إدارة المعرفة بين مراكز البحوث والمؤسسات ذات العلاقة؛ لدورها في تحسين القدرة التنافسية.

٨. دراسة (الهويش، 2018) بحثت في دور المرأة نحو تطوير البحث العلمي، في ضوء تمكنها من تكنولوجيا التعليم. اتبع المنهج الوصفي الوثائقي، وألقى الضوء على البحث العلمي، وأهمية تطوره، والتحديات التي تواجه المرأة، والتي تحد من مشاركتها في المجال البحثي. ومن نتائجها؛ غياب تبادل الخبرات بين المؤسسات والمراكز البحثية المحلية والدولية، افتقار المراكز البحثية إلى التقنية التعليمية، وانعدام جاهزية المنشآت لاستقبال متطلبات تقنية الاتصال، وضعف مساهمة المرأة في المشاركات العلمية، والعوامل الأُسَرية والاجتماعية للمرأة وصعوبة التوفيق بينها، وعدم تحفيز المرأة على حضور المؤتمرات والندوات العلمية، وطول فترة تحكيم الأعمال البحثية، وقصور المناخ العلمي للباحثات، وغياب المجلات العلمية الدورية المحكمة، والنظرة الدونية لقدرات المرأة في المجال البحثي. وأوصت الدراسة بإنشاء شبكات اتصال تقنية، وإدخال تكنولوجيا المعلومات في المجال التعليمي، والتحول إلى اقتصاد المعرفة، وتوفير شبكات التدريب عن بُعْد، وتنظيم منتدى للمرأة على هامش المعارض السنوية وورش عمل متخصصة. وألقت الدراسة الضوء على عدد من الشخصيات

النسائية السعودية الرائدة في مجال البحث العلمي، كما أوصت بتسهيل مشاركة المرأة في المؤتمرات والفرق البحثية المتخصصة.

٩. بحثت دراسة (الحوامده،2018) في دور وحدات التطوير الإداري، في تحقيق متطلبات مجتمع المعرفة في الجامعات الأردنية الرسمية، من وجهة نظر القادة الإداريين فيها. واتبعت المنهج الوصفي المسحي والنوعي، واستخدمت الاستبانة والمقابلة كأداتين لجمع المعلومات. وتوصلت لعدد من النتائج منها: أن دور وحدات التطوير الإداري في تحقيق متطلبات مجتمع المعرفة، كان بدرجة متوسطة. وحصل على المرتبة الأولى استيعاب المعرفة بدرجة تقدير مرتفعة، أما مجاليِّ توليد وتطبيق المعرفة؛ فكانا في المرتبة الثانية بدرجة تقدير متوسطة. وتنمية المعرفة حقق المرتبة الأخيرة بتقدير متوسط. وتوصلت المقابلة الشخصية إلى أن هناك مشكلات تواجه القادة الإداريين ومنها: تقادم التقنيات المستخدمة ، والخوف على المصالح الشخصية من قبل البعض، والقلق من الالتزامات المالية، وانغلاق الجامعة على الخارج. وأوصت الدراسة باستخدام النظم الإدارية الحديثة التي تحد من البيروقراطية، واعتماد اللامركزية كنمط قيادي، وإشراك العاملين في القرارات، وتعزيز دور وحدات التطوير الإداري في مجال تنمية المعرفة.

١٠. بحثت دراسة كل من ليوبينسك وميلير وسكلريدز (Lubienski,Miller, Saclarides,2018) في الفروق بين الجنسين في معدل النشر للأبحاث العلمية المتخصصة. طبقت المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت إلى عدد من النتائج منها: أن النساء الحاصلات على درجة الدكتوراه، أقل من الذكور في متابعة مسارهن الوظيفي في الجامعات، حيث يقل قيامهن بالبحوث العلمية التخصصية، التي تحقق لهن الترقية الوظيفية، وأن الرجال نفذوا العديد من الأوراق العلمية والبحثية المتخصصة، والمنشورة بمختلف التخصصات العلمية، وأن هناك بعض الصعوبات التي تعيق التقدم البحثي للمرأة؛ مثل المسؤوليات الأسرية، والأهداف المهنية، وغياب الدعم والتشجيع على الإنجاز البحثي المتخصص، والنمو المهني بالمجال البحثي.

١١. دراسة (الإرياني،2018) هدفت إلى تشخيص واقع المرأة اليمنية، في البحث العلمي في مجال تكنولوجيا المعلومات. اتبعت المنهج الوصفي، وطبقت استبيان على مجموعة من الباحثات اليمنيات. وتوصلت إلى عدد من النتائج منها: ضعف المهارات البحثية لدى غالبية عينة الدراسة، وقلة ومحدودية تواجد المرأة في المؤتمرات الدولية والمجلات العلمية المحكمة. ومن المعوقات التي تحد من مساهمة المرأة في المجال البحثي، اللغة الإنجليزية، والظروف الاقتصادية والاجتماعية، صعوبة الموازنة بين متطلبات المنزل والعمل، وكبر حجم المسؤوليات لأكاديمية، وقصور في إتقان استخدام برنامج

ورد ، وكذلك بالنسبة لمهارات تحليل النتائج البحثية، كما أن أغلب الأبحاث لطالبات الدراسات العليا تكون فردية، وغياب فرق العمل البحثية المشتركة، ومحدودية التواصل مع المجلات العلمية لنشر الأبحاث، وأن نسبة قليلة تشارك أبحاثها على الشبكات الأكاديمية. وأكدت عينة الدراسة على افتقارها المشاركة بالمؤتمرات والشبكات البحثية، ونشر الأبحاث بالمجلات العلمية، وغياب تشجيع الجامعة لهن لحضور المؤتمرات والبرامج التدريبية ذات العلاقة. وأوصت الدراسة بأهمية دعم الجامعات للبحث العلمي، وتوسيع نطاق المشاركة، ودعم المشاركة البحثية بالمؤتمرات الخارجية.

١٢. دراسة (أبوالمجد ، 2018)، تعزيز الأداء المؤسسي للجامعات المصرية، في ضوء فلسفة التفكير الاستراتيجي. اتبعت المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت إلى عدد من النتائج منها: دعم الأداء البحثي بإدخال التفكير الاستراتيجي، وتبني منهجية داعمة للبحث العلمي، وربط أهداف منظومة البحث العلمي في الجامعات بالتفكير الاستراتيجي، ودوره في تحسين الأداء المؤسسي، والتركيز على بناء نواتج ومخرجات بحثية، تحقق الميزة التنافسية في الأداء البحثي، والاهتمام بالمكتبات، وكيفية جعل ممارساتها تدعم البحث العلمي وترتقي بأدائه، ووضع خريطة بحثية في المراكز المختلفة بالجامعات، وإصدار مطبوعات بصورة دورية، يتم توظيفها للارتقاء بالأداء البحثي، والاستعانة بالخبراء والباحثين المتخصصين، وتوفير مصادر مالية تدعم البحث العلمي، وتصميم قاعدة بيانات إلكترونية، تمكن من نشر ما يستجد في المعارف البحثية، ومواكبة القضايا البحثية للتوجهات العالمية.

١٣. دراسة (البدوي، 2019) عن معوقات الإنتاجية العلمية، وأثرها على الاغتراب الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس. ولتحقيق أهداف دراسته، طبق المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وتوصل إلى عدد من النتائج، منها أن هناك فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث، فيما يختص بمعوقات الإنتاجية العلمية لصالح الإناث، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بخصوص الاغتراب الوظيفي؛ نظرًا لأنهم يتساوون في المتغيرات الاجتماعية، والاقتصادية، والنفسية، ويخضعون لضغوط واحدة في المنظومة الجامعية. وتنبأت الدراسة بمستوى الشعور بالاغتراب الوظيفي، من خلال درجات أبعاد معوقات الإنتاجية العلمية، وحققت المعوقات البحثية المرتبة الأولى. وأوصت الدراسة بأهمية تذليل الصعوبات التي تحد من المساهمة البحثية، وتبسيط الإجراءات الإدارية ذات العلاقة بذلك، والتخفيف من الأعباء التدريسية، ونشر ثقافة العمل الجماعي.

١٤. دراسة (الخوجة ،2019)، هدفت إلى وضع آلية بناء الهيكل التنظيمي للمؤسسات العلمية البحثية الإفتراضية؛ لتفعيل التواصل العلمي بين المتخصصة، لتجويد الإنتاج

المعرفي المتخصص وتنميته، وذلك عن طريق برمجيات داعمة للتطورات العلمية المصاحبة للمعرفة. طبقت المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت إلى تصميم مقترح لاستحداث جامعات بحثية إفتراضية، يركز منسوبيها على البحث العلمي، ووضع آليات تمكن من إدارة المعرفة البحثية في إطار حوكمة موضوعية، تحفظ الحقوق لكافة المستفيدين، للمساهمة في إيجاد مجتمع علمي؛ يتألف من باحثين، وخبراء، وعلماء يتعلمون ويعملون، على إدارة المعرفة المتخصصة فيما بينهم؛ لتوليد انتاج معرفي ذات جودة متميزة تحقق الميزة التنافسية بالعمل البحثي. وأوصت الدراسة بتبني معايير الحوكمة؛ لزيادة قدرة الجامعة على التمييز ومواجهة التحديات المستقبلية، والتأكيد على فوائد الجامعة البحثية الافتراضية في المنطقة العربية.

١٥. دراسة كارديل وآخرين (Cardel & Others, 2020)، هدفت إلى وضع خريطة طريق للمساواة بين الجنسين في المجال الأكاديمي، بتذليل الصعوبات التي تعيق المرأة من الترقية في مؤسسات التعليم العالي. اتبعت المنهج الوصفي التحليلي. وتوصل إلى عدد من النتائج، منها، أن توظيف وترقية المرأة في المجالات الأكاديمية لا يزال منخفضًا، على الرغم من أن المرأة تمثل جزءًا كبيرًا في المجال الأكاديمي يقدر بنسبة (50٪)، ولكن لم يتم تمثيلها في المناصب القيادية العليا، والتدريسية على رتبة أستاذ؛ حيث تواجه المرأة العديد من الصعوبات، التي تعيقها من التقدم والترقية في المجال المهني، بالإضافة إلى الاعتقاد بأن النساء أقل كفاءة وجودة في انتاجهن المهني، والتحيز الضمني في تقييمات التدريس وقرارات منح التمويل، وانخفاض معدلات الاقتباس. وأوصت الدراسة بأهمية مراجعة تلك الصعوبات، ومحاولة العمل على تذليلها، وتحقيق المساواة بين الجنسين، وتعزيز الفوائد الاقتصادية، والمجتمعية، والثقافية، للمجال الأكاديمي.

التعليق على لدراسات السابقة: لقد تنوعت الدراسات السابقة، سواء في المنهج، أو الأداة، ومكان التطبيق، والعينة؛ واتفقت أغلبها على قصور مشاركة المرأة في المجال البحثي، ووجود بعض الصعوبات التي تعيقها؛ منها قصور في استخدام إدارة المعرفة، المعتمدة على البرمجيات المختلفة لدى بعض المراكز البحثية؛ مما يصعب معه التبادل السريع للمعرفة البحثية، والمشاركة، وتوليد معرفة متخصصة. وتختلف الدراسة الحالية عنها، في أنه ستتبع المنهج الوصفي وبطاقة المقابلة الشخصية المقننة.

استفادة الدراسة مما ذكر بالدراسات البحثية السابقة في المنهج المتبع، والأدوات التي تم استخدامها؛ حيث تتفق مع اتباع المنهج الوصفي الذي انتهجته غالبية الدراسات. واختلفت عنها بتطبيق المقابلة الشخصية كأداة لجمع البيانات، كما أن مجتمعها كان أعضاء هيئة التدريس، ببعض كليات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في الرياض بالمملكة العربية السعودية ، كما أنها ركزت على تفعيل عمليات إدارة المعرفة في البحث العلمي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والذي يهتم بوصف الجوانب المتنوعة لعمليات تمكين المرأة في المجال البحثي؛ بهدف التوصل إلى تشخيص الواقع، ثم جمع المعلومات والبيانات ذات العلاقة وتصنيفها وتنظيمها، والتعبير الكيفي عنها؛ بهدف الوصول إلى استنتاجات، تساهم في فهم حقيقة تمكين المرأة لإدارة المعرفة البحثية كما هي في الواقع، وتحليل النتائج (عبيدات وآخرون، 1998م، ص224).

حدود الدراسة: تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

الحد المكاني: جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن ، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الحد الزماني: العام الدراسي 1441

أداة الدراسة: بطاقة مقابلة مقننة؛ للتعرف على واقع إدارة المعرفة في البيئة الجامعية، وآليات تفعيلها بالمجال البحثي. وانقسمت إلى قسمين: القسم الأول، يشتمل على المعلومات العامة التي تصف عينة الدراسة وهي: الدرجة العلمية، وعدد سنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية في مجال إدارة المعرفة؛ أما القسم الثاني، فيتضمن محورين: المحور الأول، التحديات التي تعيق تمكين المرأة لإدارة المعرفة في المجال البحثي، وتتضمن (14) عبارة. أما المحور الثاني، فهو: آليات تفعيل تمكين المرأة لإدارة المعرفة في المجال البحثي، واشتمل على (11). وتم تحكيم الأداة بعرضها على محكمين ذوي خبرة بالمجال التربوي، وعدلت بعض العبارات في ضوء مرئياتهم.

ثبات الأداة: طبق اختبار الاتساق الداخلي بين بنود المقابلة الشخصية المقننة (Internal Consistency) على عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة وعددها (8)، واستخرج معامل ألفا كرونباخ (Coefficient Alpha) للاتساق الداخلي (Isaac, Michael, 1995, 132)؛ لأنه أكثر ملائمة لطبيعة البيانات المتغيرة. فكانت نتيجة ألفا كرونباخ للمقابلة الشخصية المقننة (0,91)، وهذه النتيجة تمكن من التطبيق؛ لأنها مقبولة في العلوم الإنسانية (الطريري ،1997م، ص185).

صدق الأداة: عرضت الباحثة بطاقة المقابلة المقننة على عدد من المحكمين، ثم قامت بإجراء التعديلات اللازمة في ضوء مرئيات أغلب المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي للأداة: تم استخرج معامل بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة، والدرجة الكلية لمحاور المقابلة، مقننة لحساب الاتساق الداخلي بين بنود المقابلة المقننة (Internal Consistency)، حيث تم التطبيق على (8) من عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (1)

معامل بيرسون لمحاور المقابلة الشخصية المقننة

المحاور	معامل ارتباط بيرسون
التحديات التي تعيق تمكين المرأة لإدارة المعرفة في المجال البحثي.	**0.924
آليات تفعيل تمكين المرأة لإدارة المعرفة في المجال البحثي.	*0.77

** دالة عند مستوى دلالة 0,01

* دالة عند مستوى دلالة 0,05

يتضح أن معاملات الارتباط البينية بين مفردات محور المقابلة الشخصية والدرجة الكلية؛ مرتفعة، ودالة عند مستوى (0,01 و0,05)؛ مما يدعم تطبيق أداة الدراسة التي ترتبط بتحقيق أهدافها المحددة لها.

مجتمع الدراسة: يشمل جميع أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والعلمية، في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، وعددها تسع كليات.

عينة الدراسة: عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس، في ستة من كليات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في منطقة الرياض، وهي (التربية، وإدارة الأعمال، واللغات والترجمة، والتصاميم والفنون، والخدمة الاجتماعية، وعلوم الحاسب، وتقنية المعلومات. وتمثل (67٪) من مجتمع الدراسة؛ حيث وزعت بطاقة المقابلة المقننة بواسطة تطبيق جوجل إلكترونيًا، على أعضاء هيئة التدريس بتلك الكليات، وتم جمع (256)، ما نسبته (10٪) من مجتمع الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية: استخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة من اختبار بيرسون وألفاكرونباخ والنسب المئوية والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي وذلك باستخدم برنامج (SPSS)،ولتحديد لتفسير مدى المتوسطات تم اتباع التالي:

جدول رقم (٢)

تفسير مدى المتوسطات

مدى المتوسطات	الوصف	تفسير المدى
من 1 إلى 1.6	غير موافق	درجة منخفضة
من 1.7 إلى 2.3	محايد	درجة متوسطة
من 2.4 إلى 3	موافق	درجة عالية

وذلك للاستفادة مما سبق، في تفسير النتائج التي تم التوصل إليها في كل محور من محاور الدراسة.

رابعًا: نتائج الدراسة، عرضها ومناقشتها

أولًا: وصف عينة الدراسة

تم بتطبيق بطاقة المقابلة المقننة، على عينة الدراسة بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة:

جدول رقم (3)

وصف عينة الدراسة

الدرجة العلمية	سنوات الخبرة	البرامج التدريبيةفي مجال إدارة المعرفة			
الدرجة	%	الفترة	%	العدد	%
أستاذ	20	أقل من 5	% 4	صفر	% 40
أستاذ مشارك	36	5-أقل من 10	0	1 -أقل من 5	% 32
استاذ مساعد	44	10 فأكثر	% 96	5-أقل من10	% 20
				10فأكثر	% 8

يتضح من الجدول السابق التالي:

- أن من يحملن درجة أستاذ مساعد من أفراد عينة الدراسة، كانت تمثل أعلى نسبة (44٪) .
- أن غالبية عينة الدراسة لديها عشر سنوات خبرة فأكثر بنسبة (96٪).
- أن نسبة (40٪) من عينة الدراسة، لم تحصل على أي دورة تدريبية في مجال إدارة المعرفة.

نتوصل أن سنوات الخبرة لا تتفق مع عدد البرامج التدريبية، في مجال إدارة المعرفة؛ فهناك قصور في التحاق منسوبي الجامعة ببرامج إدارة المعرفة، وذلك يدل على تفضيلهم للالتحاق بالبرامج المتخصصة في مجالهم الأكاديمي؛ حتى يمكن الاستفادة منها في مجال الترقية؛ حيث نصت لوائح وأنظمة التعليم العالي، التحاق بالبرامج التدريبية بمجال التخص، وينعكس ذلك سلبيًا على الأداء. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كل من: (المبرز،2011)، و(الإرياني،2018)، (Lubienski,Miller, Saclarides,2018) حيث أكدت على قصور في الالتحاق بالبرامج التدريبية، ذات العلاقة بالمجال البحثي، ومنها ما ينمي ثقافة إدارة المعرفة البحثية.

ثانيًا الإجابة على سؤال الدراسة الأول: ما التحديات التي تعيق تمكين المرأة لإدارة المعرفة في المجال البحثي:

للإجابة على سؤال الدراسة، تم تطبيق بعض المعالجات الإحصائي؛ة مثل النسبة المئوية، والمتوسط الحسابي، والإنحراف المعياري. والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها على النحو التالي:

جدول رقم (٤)

التحديات التي تعيق تمكين المرأة لإدارة المعرفة في المجال البحثي

العبارات	موافق %	محايد %	غير موافق %	المتوسط	الانحراف المعياري
صعوبة توفير مناخ تسوده المسؤولية المشتركة مع تمكن النمط البيروقراطي.	52	36	12	2.4	0.7
غياب الآليات التي تمكن من تفعيل قيم تنظيمية تشاركية تبادلية لدى منسوبي الجامعة.	52	40	8	2.44	0.7
التكلفة المادية للارتقاء بالبنية التقنية في مجال مشاركة المعرفة البحثية..	48	44	8	2.4	0.6
محدودية تقبل مشاركة الموظفين بالمعرفة إلكترونيًا بمختلف المستويات التنظيمية.	48	40	12	2.4	0.7
التوثيق الورقي للإجراءتت الإلكترونية، مطلب تنظيمي.	44	36	20	2.24	0.8
غياب الحوكمة المتكيفة مع الإجراءات الإلكترونية التي تقوم عليها إدارة المعرفة.	40	48	12	2.3	0.7
صعوبة تفعيل الأداء الإداري التقني في جمع المعرفة لتصنيفها إلكترونيًا.	40	36	24	2.2	0.8
محدودية فعالية القاعدة المعرفية الإلكترونية، التي تربط منسوبي الجامعة في تدفق المعرفة؛ لرفض مشاركتها..	40	52	8	2.23	0.6
صعوبة تقبل مشاركة المعرفة من بعض الباحثين.	36	52	12	2.24	0.7
التكلفة المادية لتصميم قاعدة معرفية إلكترونية تمكن من نشر المعرفة البحثية.	36	56	8	2.3	0.6
صعوبة تفعيل الأداء الإداري التقني في جمع المعرفة إلكترونيًا.	36	52	12	2.24	0.7
صعوبة تصميم قاعدة معرفية إلكترونية متاحة لمنسوبي الجامعة، تمكن من تدفق المعرفة.	36	40	24	2.12	0.8
محدودية فعالية الشبكة الإلكترونية لرفض مشاركة المعرفة البحثية.	24	56	20	2.04	0.7
صعوبة تكييف إدارة المعرفة لدعم المجال البحثي لاختلاف التوجهات.	24	32	44	1.8	0.8

نتوصل من الجدول السابق التالي:

١. حصلت العبارتان:" صعوبة توفير مناخ يسوده المسؤولية المشتركة، مع تمكن النمط البيروقراطي "و" غياب الآليات التي تمكن من تفعيل قيم تنظيمية تشاركية تبادلية لدى

منسوبي الجامعة." على نسبة موافقة (52٪)؛ وهذا يشخص واقع البيئة التنظيمية، حيث إن الممارسات البيروقراطية لاتتفق مع تفعيل إدارة المعرفة، التي هي بحاجة إلى قيم محددة تعتمد على الثقة والاحترام وحفظ الحقوق.

٢. وحققت العبارات: صعوبة توفير مناخ يسوده المسؤولية المشتركة، مع تمكن النمط البيروقراطي "و" غياب الآليات التي تمكن من تفعيل قيم تنظيمية تشاركية تبادلية لدى منسوبي الجامعة." متوسط حسابي (2,4)، وهو يمثل موافقة عينة الدراسة بدرجة عالية.

٣. إن الانحراف المعياري لكافة إجابات عينة الدراسة ما بين (0,6 0,8-)؛ مما يدل على اتفاقها وعدم تشتتها.

٤. حققت العبارت الآتية، على متوسط حسابي (2,4) وهي على التوالي: "صعوبة توفير مناخ يسوده المسؤولية المشتركة مع تمكن النمط البيروقراطي، وغياب الآليات التي تمكن من تفعيل قيم تنظيمية تشاركية تبادلية لدى منسوبي الجامعة، والتكلفة المادية للارتقاء بالبنية التقنية في مجال مشاركة المعرفة البحثية، ومحدودية تقبل مشاركة الموظفين بالمعرفة إلكترونيًا بمختلف المستويات التنظيمية." وهي تقع في مدى الموافقة عند درجة عالية.

٥. حصلت العبارات الباقية على مدى ما بين (1,8- 2,3)، ويقع في المدى المحايد لاجابات عينة الدراسة، والذي سبق الإشارة إليه.

٦. وافقت عينة الدراسة بنسبة (48٪)، على أن التكلفة المادية للارتقاء بالبنية التقنية، في مجال مشاركة المعرفة البحثية، ومحدودية تقبل مشاركة الموظفين بالمعرفة إلكترونيًا بمختلف المستويات التنظيمية.

نتوصل مما سبق، إلى اتفاق النتائج المتوصل إليها، مع ما توصلت إليه دراسة كل من (Lu bienski,Miller,Saclarides,2018)، والحوامده،2018)، و(الهويش، 2018)، و(قوري، 2017)، و(الدليمي، 2017)، و(أبوالمجد، 2018) ، و(نجم، والمجيدل، والحولي، 2014) ،و(مرسي، 2017) ، (Cardel & Others, 2020)، حيث اتفقت في عدد من الأمور، منها: قصور تفعيل عمليات إدارة المعرفة، وغياب التفكير الاستراتيجي الداعم للبحث العلمي، وزيادة الأعباء التدريسية والارتباطات الأسرية والاجتماعية، والمشكلات المالية والمادية التي تعيق البحث العلمي، وغياب الدراسات التتبعية التي ترصد الإنتاج الفكري للمرأة العربية.

ثالثًا :الإجابة على سؤال الدراسة الثاني: ما طرق تمكين المرأة لإدارة المعرفة بالمجال البحثي:

للإجابة على سؤال الدراسة البحثية، تم تطبيق بعض المعالجات الإحصائية؛ كالنسبة

المئوية، والمتوسط الحسابي، والإنحراف المعياري. الجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها، وهي على النحو التالي:

جدول رقم (٥)

طرق تمكين المرأة لإدارة المعرفة في المجال البحثي

العبارات	موافق %	محايد %	غير موافق %	المتوسط	الانحراف المعياري
تصميم قاعدة معرفية إلكترونية متاحة لكافة منسوبي الجامعة تمكن من تدفق المعرفة البحثية.	88	8	4	2.84	0.5
توظيف الرصيد المعرفي المتجدد، لتحقيق الميزة التنافسية بالمجال البحثي.	80	16	4	2.8	0.5
توفير المناخ البحثي المساعد لتدوير المعرفة الكترونيًا بشفافية.	76	20	4	2.72	0.5
توفير المناخ الوظيفي المساعد على تدوير المعرفة إلكترونيًا بشفافية .	76	16	8	2.7	0.6
مشاركة كافة منسوبي الجامعة، في وضع استراتيجية فعلية قابلة للتنفيذ، تدعم تفعيل إدارة المعرفة بالمجال البحثي.	72	20	8	2.64	0.6
تفعيل الأداء الإداري التقني في جمع المعرفة، بتصنيفها إلكترونيًا؛ لتكييفها في المجال البحثي.	72	24	4	2.7	0.6
تفعيل الأداء الإداري التقني في جمع المعرفة لتصنيفها إلكترونيًا.	72	24	4	2.7	0.6
توفير فريق متنوع التخصصات يتضمن مبرمجين، لتفعيل عمليات إدارة المعرفة الإلكترونية بكفاءة.	72	20	8	2.64	0.6
بناء العلاقات المجتمعية إلكترونيًا؛ لتحقيق الميزة التنافسية لخدمة المجتمع بالمجال البحثي.	68	24	8	2.6	0.6
الارتقاء بالبنية التقنية في مجال مشاركة المعرفة للتحول الاداري الرقمي.	68	28	4	2.64	0.6
إعادة هيكلة الإجراءات الإلكترونية في ضوء الحوكمة وإدارة المعرفة.	64	28	8	2.6	0.7

يتضح من الجدول السابق التالي:

١. حصلت العبارة: "تصميم قاعدة معرفية إلكترونية متاحة لكافة منسوبي الجامعة، تمكن من تدفق المعرفة البحثية" على نسبة موافقة (88٪.

٢. وافقت عينة الدراسة بنسبة (80٪)، على توظيف الرصيد المعرفي المتجدد، لتحقيق الميزة التنافسية بالمجال البحثي.

٣. حققت العبارتان: " توفير المناخ البحثي المساعد لتدوير المعرفة إلكترونيًا بشفافية، وتوفير المناخ الوظيفي المساعد على تدوير المعرفة إلكترونيًا بشفافية." على نسبة (76٪).

٤. إن المتوسط الحسابي لكافة عبارات المحور هي ما بين (2,6-2,8) وذلك في مدى الموافق، في ضوء طول الفئة الذي سبق الإشارة إليه. مما يدل على أن عينة الدراسة اتفقت بصورة قوية على عبارات المحور.

٥. إن الانحراف المعياري لكافة إجابات عينة الدراسة ما بين (0,5 0,7-)؛ مما يدل على اتفاقها وعدم تشتتها.

٦. وافقت عينة الدراسة بنسبة (72٪) على العبارات التالية: "مشاركة كافة منسوبي الجامعة في وضع استراتيجية فعلية قابلة للتنفيذ، تدعم تفعيل إدارة المعرفة بالمجال البحثي، وتفعيل الأداء الإداري التقني في جمع المعرفة؛ بتصنيفها إلكترونيًا لتكييفها في المجال البحثي، وتفعيل الأداء الإداري التقني في جمع المعرفة لتصنيفها إلكترونيًا، وتوفير فريق متنوع التخصصات يتضمن مبرمجين؛ لتفعيل عمليات إدارة المعرفة الإلكترونية بكفاءة".

٧. اتفقت عينة الدراسة بنسبة (68٪)، على بناء العلاقات المجتمعية إلكترونيًا؛ لتحقيق الميزة التنافسية لخدمة المجتمع بالمجال البحثي، والارتقاء بالبنية التقنية في مجال مشاركة المعرفة للتحول الإداري الرقمي.

نتوصل مما سبق، إلى اتفاق النتائج المتوصل إليها مع ما توصلت إليه دراسة كل من: (أبو صبحة ،2015)، و (Nasruddin ,Ainin,Suhana,2014)، (البدوي، 2019)، حيث أكدت على ضرورة الاهتمام بالبحثي العلمي ومشاركة المرأة به، وتوفير التدريب الإلكتروني اللازم في المجال البحثي، تذليل الصعوبات التي تحد من مشاركة المرأة البحثية، وتبسيط الإجراءات الإدارية، ونشر ثقافة العمل البحثي الجماعي، إيجاد مجتمع بحثي علمي، يعمل على إدارة المعرفة المتخصصة، ومشاركتها لتوليد معرفة جديدة تحقق ميزة تنافسية في العمل البحثي، وتبني معايير الحوكمة في ذلك.

رابعًا الإجابة على سؤال الدراسة الثالث: آليات تفعيل تمكين المرأة لإدارة المعرفة في المجال البحثي:

للتعرف على آليات تفعيل تمكين المرأة، لإدارة المعرفة في المجال البحثي، تم مراجعة نتائج الدراسات البحثية، واستقراء المصادر الأولية والثانوية من كتب، ورسائل علمية، وبحوث، ومقالات منشورة في دوريات علمية محكمة، مقدمة إلى مؤتمرات علمية ذات العلاقة، وتوصلت للآتي:

١. تشكيل فرق بحثية علمية متخصصة، يشترط نسبة (50٪) نساء، ويحصلن على أدوار أساسية بالفريق البحثي.
٢. تصميم قوالب إلكترونية تساهم في جمع، وتنسيق، وحفظ، واستراجع المعرفة؛ ثم تبادلها ومشاركتها مع الخبراء البحثيين المتخصصين، في ضوء أطر حوكمة تحفظ الحقوق الفكرية لكافة المستفيدين.
٣. تفعيل شبكات اتصال لتبادل ومشاركة المعرفة، تحت مظلة آليات حوكمة واضحة.
٤. توفير التدريب عن بُعْد، على أساليب إدارة المعرفة البحثية المتخصصة بين الفرق ذات العلاقة.
٥. دعم مشاركة المرأة البحثية في الفرق والمجالات المتنوعة بالمراكز البحثية، خاصة تلك التي تم عقد اتفاقيات معها، باشتراط تنفيذ عدد من البحوث المتخصصة التي تشارك بها المرأة فترة الاتفاقية.
٦. استخدام الإجراءات التنظيمية التقنية الحديثة بالمراكز البحثية، التي تحفز مشاركة المرأة في المجال البحثي، وتذلل التحديات التي تعيق قيامها بالبحوث العلمية المتخصصة.
٧. توفير الدعم للمرأة التي تشارك في المجال البحثي والفرق البحثية، وحل المشكلات التي قد تواجه مشاركتها البحثية.
٨. أن تعمل المراكز البحثية على توسيع مشاركة المرأة في البحوث المتخصصة، بما تمتلكه من علاقات مع المراكز المتخصصة ذات العلاقة، سواء المحلية أو الدولية.
٩. وضع خريطة بحثية متخصصة، بالاستفادة من عمليات إدارة المعرفة المتخصصة.
١٠. تشكيل فريق بحثي متخصص، يعمل على إدارة المعرفة المتخصصة في مجال علمي محدد، تشارك به المرأة، ويكون بالتعاون مع باحثين وخبراء في ذات المجال محليين ودوليين؛ للارتقاء بالمعرفة البحثية المتخصصة.
١١. المرأة الباحثة هي من تستطيع أن تثبت دورها البحثية، بمساهمتها الأساسية في المجال البحثي المتخصص، وبالنتائج التي تتوصل إليها.
١٢. تصميم قاعدة معرفية إلكترونية متاحة لكافة منسوبي الجامعة، تمكن من تدفق المعرفة البحثية.
١٣. توفير المناخ البحثي المساعد لتدوير المعرفة إلكترونيًا بشفافية.
١٤. مشاركة كافة منسوبي الجامعة من الجنسين، في وضع استراتيجية فعلية قابلة للتنفيذ، تدعم تفعيل إدارة المعرفة بالمجال البحثي، مع تخصيص نسبة لمشاركة المرأة في ذلك.
١٥. بناء العلاقات المجتمعية إلكترونيًا؛ لتحقيق الميزة التنافسية لخدمة المجتمع بالمجال البحثي؛ للارتقاء بالبنية التقنية في مجال مشاركة المعرفة للتحول الإداري الرقمي.

التوصيات:

توصي الباحثة على ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، بما يلي:

إعادة النظر في منظومة مؤسسات التعليم العالي، بالاستفادة من البنية التحتية التقنية في تطبيق إدارة المعرفة، لتستفيد المراكز من ذلك؛ فتفعلها ضمن أهدافها الاستراتيجية، مما يمكِّن من مشاركة المرأة في المجال البحثية بصورة أكثر فعالية، ويحفزها على الانضمام إلى الفرق البحثية المتخصصة.

تشكيل فرق عمل بحثية تشارك المرأة فيها بنسبة متساوية مع الرجل، ويكون لها فيها دورًا أساسيًا.

تنوع المتغيرات البحثية، بحيث يتم دراسة متغير الجنس وتحليله بأسلوب علمي.

تحول مراكز البحث العلمي من النمط البيروقراطي إلى الديمقراطي، الذي يدعم تفويض الصلاحيات، والتحول الرقمي، وتبادل ومشاركة المعرفة البحثية المتخصصة.

مشاركة المعرفة البحثية المتخصصة بين مراكز البحث المختلفة، في ضوء أُطر حوكمة واضحة، تحفظ الحقوق الفكرية لكافة الأطراف المشاركة.

متابعة الشراكات البحثية لضمان مشاركة المرأة، وقيامها بدور فعال في العمل البحثي المشترك.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- إبراهيم، شيماء، (٢٠١٩) سعودية تحصل على جائزة أفضل بحث في جامعة نيويورك، تم الرجوع يوم ١٩مايو ٢٠٢٠، الساعة الثانية ظهرًا على الرابط الإلكتروني التالي:
https://www.sayidaty.net/awards/node/1666
- إبراهيم، مجدي، (٢٠٠٩م)، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- أبو صبحة، انشراح، (٢٠١٥)، مستوى اهتمام رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية في العاصمة عمان بالبحث العلمي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غيرمنشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- أبوالمجد، مها عبدالله، (٢٠١٨)، تعزيز الأداء المؤسسي للجامعات المصرية في ضوء فلسفة التفكير الاستراتيجي، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، كلية التربية، المجلد٧٠، عدد ٢، جمهورية مصر العربية.
- أبوعليوة، نهلة، ولاشين، محمد، (٢٠١٣)، دراسة مقارنة لتطبيقات إدارة المعرفة في بعض المؤسسات الجامعية الآسيوية، وإمكانية الإفادة منها في مصر والمنطقة العربية، مجلة التربية، السنة ١٦، العدد ٣٩، فبراير، ص ص ١١٣٤ –٢٠٨.
- الإرياني، أروى (٢٠١٨)، تقييم مهارات الباحثات الأكاديميات اليمنيات في مجال تكنولوجيا المعلومات، ومدى تواجدهن على الشبكات الأكاديمية والمؤتمرات والمجلات الدولية، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأندلس للعلوم والتقنية، العدد ٢١، مارس.
- أيمن، هايدي، (٢٠١٩)، المرأة المصرية في البحث العلمي، ندوة المجلس القومي للمرأة، انعقدت يوم الثلاثاء ١٩مارس، تم الرجوع يوم ١٨مايو ٢٠٢٠، الساعة الثانية ظهرًا على الرابط الإلكتروني التالي:
http://gate.ahram.org.eg/News/2132612.aspx
- البدوي، محمد، (٢٠١٩)، معوقات الإنتاجية وأثرها على الإغتراب الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس–دراسة تطبيقية بجامعة الإسكندرية، مجلة الإدارة التربوية، كلية التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المجلد ١، العدد ٢١، السنة ٦، مارس.
- البكر، فوزية، (٢٠٢٠)، المرصد الوطني للمرأة السعودية في جامعة الملك سعود، تم الرجوع يوم ١٩مايو ٢٠٢٠، الساعة الثانية ظهرًا على الرابط الإكتروني التالي:
https://www.al-jazirah.com/201920190502//ar2.htm
- البنك الإسلامي للتنمية ، ٢٠١٧، تم الرجوع في ١٨ مايو ٢٠٢٠ في تمام الساعة الثانية ظهرًا للموقع الإلكتروني على الرابطين التاليين:
https://www.biosaline.org/sites/default/files/…/tamkeen_brochure_web_ar.pdf
https://www.biosaline.org/ar/news/20176129-02-05-
- جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن،٢٠٢٠، تم الرجوع يوم ٢٧يونيه ٢٠٢٠، الساعة الثانية ظهرًا على الرابط الإلكتروني التالي:
https://www.pnu.edu.sa/ar/Deanship/Research/ResearchCenter/Pages/Brief.aspx
- حجير، رباز،(٢٠١٩)، المرأة السعودية في قطاع البحث العلمي وأحلام تتحقق بالجملة، تم الرجوع يوم ١٩مايو ٢٠٢٠، الساعة الثانية ظهرًا على الرابط الإلكتروني التالي:
https://www.sayidaty.net/awards/node/3896
- حمدان، منى،(٢٠٢٠)، المرصد الوطني لمشاركة المرأة في التنمية، تم الرجوع يوم ١٩مايو ٢٠٢٠، الساعة الثانية ظهرًا على الرابط الإلكتروني التالي:
https://www.al-madina.com/article/675967
- الحوامده، سناء،(٢٠١٨)، دور وحدات التطوير الإداري في تحقيق متطلبات مجتمع المعرفة في الجامعات الأردنية الرسمية،من وجهة نظر القادة الإداريين فيها :المشكلات والحلول، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- الخوجة، وئام، (٢٠١٩)، الجامعة البحثية الافتراضية وحوكمة التمكين والريادة، مجلة القيمة المضافة لإقتصاديات الأعمال، المجلد ٠١، العدد ٠١، الجزائر.
- زاهر، ضياء،(٢٠١٤)، التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي العربي – مرتكزات وسيناريوهات، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- الزهراني، خضر، ٢٠١٤، الجامعات السعودية الناشئة ندرة الكفاءات وضعف الدعم والحل في أساليب الإدارة الحديثة، معهد الإدارة العامة ، مجلة التنمية الإدارية، العدد١٢٠، ذوالحجة، ١٤٣٥هـ
- سالم، سارة (٢٠١٧)، المشكلات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في إعدادهم لرسائلهم وأطروحاتهم، من وجهة نظرهم ووجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية،رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- السكران، عبدالله، (٢٠١٣م)، التحولات الأكاديمية المطلوبة في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية، في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في جامعيت الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ١٢٨،السنة ٣٤، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض، المملكة العربية السعودية
- السلاطين، علي، (٢٠١٤)، إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، بحث منشور بمجلة جامعة الملك خالد للعلوم الشرعية والعربية والإنسانية، المجلد السابع، العدد ١٤، ١٤٣٠هـ. الموافق ٢٠٠٨م، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
- شحاته، حسن، والنجار، زينب، وعمار، حامد،(٢٠٠٣)،معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، الدار المصرية اللبنانية، جمهورية مصر العربية ، القاهرة.
- الشمري، غربي ،(٢٠١٣)، واقع إدارة المعرفة في جامعتيِّ الملك فيصل والجوف بالمملكة العربية السعودية –دراسة ميدانية، مجلة العلوم التربوية ، المجلد ٢٥، العدد٣، ص ص ٧٠٣– ٧٢٤، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- صالح، علي، (٢٠١٤)، ديمقراطية التعليم–وإشكالية التسلط والأزمات في المؤسسات الجامعية–، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الطريري، عبد الرحمن. (١٩٩٧م).القياس النفسي، والتربوي –نظرياته، وأسسه، وتطبيقاته، الرياض، مكتبة الرشد.
- عباس، وجدان (٢٠١٣)، البحث العلمي وقضايا المرأة العربية، مجلة جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، العدد ٣٣٧، المجلد ٣٣، سبتمبر، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- عبيدات، ذوقان وآخرون. (١٩٩٨م)، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ط٦، عمان،الأردن، دار الفكر
- عقيلي، عمر(٢٠٠١م)، المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة –وجهة نظر، دار وائل، عمان، الأردن.
- علم، محمد،(٢٠١٣)،رؤية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لدورها في مجال التبادل المعرفي: الريادة ، وخطوات التطوير، بحث منشور في ندوة كراسي البحث في المملكة العربية السعودية، عمادة البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- عودة، أحمد، وفتحي، ملكاوي (١٩٩٢م)، أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، الزرقاء: مكتبة المنار للنشر والتوزيع.
- قنديل، سهير(٢٠١٩)، تقييم بحث تنظيم المجتمع في مجال المرأة، مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، العدد ٦١، المجلد٤، يناير.
- قوري، فيصل، (٢٠١٧)، البحث والتطوير كأداة لتجديد الميزة التنافسية للمؤسسة الاقتصادية، بحث منشور في دار المنظومة، والناشر مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، في مجلة رماح للبحوث والدراسات، الجزائر.
- لطفي ، إسلام، (٢٠١٦)، كشف عن الحلقة المفقودة بين البحث وصداه، مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، العدد ٦١١، السنة ٥٣، أبريل– مايو.
- كردي، أحمد، (٢٠١٠م)، استراتيجية تمكين العاملين، تم الرجوع يوم ١٩مايو ٢٠٢٠، الساعة الثانية ظهرًا على الروابط الإلكترونية التالية:

https://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/127619

- كعكي، سهام، والشعلان، مضاوي، (٢٠١٣)، آليات تفعيل التمكين لتحقيق جودة الأداء في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، العدد١٠، محرم ١٤٣٥هـ نوفمبر ٢٠١٣م، المجلة السعودية للتعليم العالي، مجلة وزارة التعليم العالي–الرياض.
- المختار، أبوبكر، (٢٠١٣)، الشراكة من أجل التبادل المعرفي في مجال البحث العلمي: كيف نعززها ونطورها في بلداننا العربية في ظل التجربة الدولية، بحث منشور في ندوة كراسي البحث في المملكة العربية السعودية ، عمادة البحث العلمي،

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامي، الرياض، المملكة العربية السعودية .
- ماهر، أحمد، (٢٠١١)، تصميم المنظمات مدخل في التحليل التنظيمي، الدار الجامعية، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- المبرز، عبدالله بن إبراهيم، (٢٠١١)، سلوك المرأة السعودية غير العاملة عند البحث عن المعلومات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي، العدد ١٨، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- مراد، عبد الفتاح (١٩٩٨م)، موسوعة البحث العلمي وإعداد الرسائل والأبحاث والمؤلفات، الإسكندرية، المؤلف. ص١٠١٩
- مرسي، نادية، (٢٠١٧)، الإنتاج الفكري للمرأة العربية في مجال المكتبات والوثائق والمعلومات: دراسة ببليومترية، نشرت في المؤتمر العلمي الثاني للمكتبات والمعلومات: النشر العلمي الدولي: الواقع والتحديات والحلول، الذي عقد في بنها بجمهورية مصر العربية، جامعة بنها، كلية الآداب، أبريل.
- ملتقى جامعة أم القرى، (٢٠٢٠)، انعقد يوم الثلاثاء ١٩مارس، تم الرجوع يوم ١٩مايو ٢٠٢٠، الساعة الثانية ظهرًا على الروابط الإلكترونية التالية:

https://www.makkah-now.com/496410.html/

https://www.al-madina.com/article/675481

https://www.sayidaty.net/awards/node/8156/

https://www.okaz.com.sa/news/local/2013270
- مؤتمر الاقتصاد القائم على المعرفة ودوره في التنمية الوطنية، (٢٠١٤م)، توصيات المؤتمر الذي عقد بالرياض في الفترة من ٢٤-٢٥/ ٤/ ٢٠١٤م الموافق ٢٤- ٢٥ /٦/ ١٤٣٥هـ ، عقد بالتعاون مابين وزارة الخارجية، ووزارة الاقتصاد والتخطيط، وبرنامج الأمم المتحدة بالرياض.
- مؤسسة الفكر العربي، (٢٠٠٨)، التقرير العربي الأول للتنمية الثقافية، مؤسسة الفكر العربي بيروت، لبنان.
- منتدى الإستراتيجيات الأردني، (٢٠١٧)، مشاركة المرأة في مجالس إدارة البنوك في الأردن، الأردن، تم الرجوع يوم ١٩مايو ٢٠٢٠، الساعة الثانية ظهرًا، على الرابط التالي:

http://www.jsf.org/sites/default/files/AR%20WOMEN%20ON%20BANKING%20BOARD.png
- نجم الدين، نسرين (٢٠١٠)، المرأة السعودية تقود دفة البحث العلمي، تم الرجوع يوم ١٩مايو ٢٠٢٠، الساعة الثانية ظهرًا على الرابط الإلكتروني التالي:

https://www.alwatan.com.sa/article/60650
- نجم، منور، والمجيدل، عبدالله، والحولي، عليان، (٢٠١٤)، الإنتاجية العلمية لعضوات هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي في قطاع غزة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، عدد ٣٢، شباط.
- الهويش، يوسف ،(٢٠١٨)، دور المرأة نحو تطوير البحث العلمي في ضوء تمكنها من تكنولوجيا التعليم، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، العدد ٢٣، يناير، جمهورية مصر العربية.
- وحدة الأبحاث والتقارير الاقتصادية بصحيفة الجزيرة، (٢٠١٤م)، خمسة عناصر أبرزها التعليم الجامعي وراء تراجع المملكة في التنافسية العالمية، صحيفة الجزيرة السعودية ، العدد ١٥٣١٩، ٧سبتمبر ٢٠١٤م، الموافق ١٢ذوالقعدة ١٤٣٥هـ، ص٣٠.
- وزارة التعليم، (٢٠١٥)، نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، ط٤، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.
- وزارة التعليم، (٢٠٢١)، مبادرة دعم البحث العلمي والتطوير في الجامعات، تم الرجوع يوم ١١يناير ٢٠٢١، الساعة الثانية ظهرًا على الرابط الإلكتروني التالي:

https://www.moe.gov.sa/ar/knowledgecenter/projectsinitiatives/Pages/Initiatives.aspx
- وكالة الأنباء الجزائرية، (٢٠٢٠)، مكانة المرأة في البحث العلمي، تم الرجوع يوم ١٨مايو ٢٠٢٠، الساعة الثانية ظهرًا على الرابط الإلكتروني التالي:

http://www.aps.dz/ar/sante-science-technologie/8480725-44-17-05-03-2020-

المراجع الأجنبية:

- Cardel & Others,(2020), Turning Chutes into Ladders for Women Faculty: A Review and Roadmap for Equity in Academia, JOURNAL OF WOMENS HEALTH, 10.1089/jwh.2019.8027, FEB 2020
- Isaac،Stephen.،Michael ,William,(1995),"Handbook in Fesearch and Evaluation", 3rd.Edition,Green Earth Fulfillment ,U.S.A.
- Lubienski, ST (Lubienski, Sarah Theule); Miller, EK (Miller, Emily K.); Saclarides, ES (Saclarides, Evthokia Stephanie),(2018), Sex Differences in Doctoral Student Publication Rates, 10.31020013189/X 17738746, JAN-FEB 2018, 47 ,Issue: 1 ,Pages: 7681-
- Nasruddin, khamis,Ainin,Sulaiman,Suhana,Mohezar,(2014), Achieving e-Business Excellence through Knowledge Management and Organizational Learning Capabilities: A Malaysian Perspective. International Journal of Economics & Management. Dec2014, Vol. 8 Issue 2, p34322 .364-p.

الجهود النقديَّة للناقدة السعودية الأستاذة الدكتورة فاطمة بنت عبد الله الوهيبي

د. سهام صالح أحمد العبودي
أستاذ الأدب والنقد المساعد – بقسم اللغة العربيَّة – كليَّة الآداب
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

الملخَّص

الجهود النقديَّة للأستاذة الدكتورة: فاطمة بنت عبد الله الوهيبي

تعدُّ الحركة النقديَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة، واحدة من أبرز الحركات النقديَّة على مستوى العالم العربي، وأثمرت جهود روَّادها؛ مؤلَّفات وبحوثًا متميِّزة وضعت المملكة على خريطة النقد الأدبي العربي.

ولا شكَّ في أنَّ عماد هذه الحركة، وسبب ازدهارها وبقائها، هو وجود الأقلام المتمكِّنة من النقَّاد والباحثين الذين اضطلعوا بتقديم رؤى نقديَّة، ودراسات مبنيَّة على أسس علميَّة معتبرة.

وتُعَدُّ الأستاذة الدكتورة: فاطمة بنت عبد الله الوهيبي، واحدة من الناقدات المشهود لهنَّ على مستوى العالم العربي؛ فقد حظيت بمكانة متقدِّمة بفضل إنتاج علمي متميِّز، حظي بمقروئيَّة وتقدير محلي وعربي ودولي، كما حاز جوائز معتبرة.

وتهدف هذه الورقة إلى تقديم رصد، يقف عند جهود الأستاذة الدكتورة فاطمة الوهيبي في ميدان النقد الأدبي من خلال إنتاجها العلمي: الكتب والأبحاث العلميَّة والمقالات؛ من أجل إظهار الصوت النقدي المتميِّز للمرأة في المملكة العربيَّة السعوديَّة.

الكلمات المفتاحيَّة:

الوهيبي، أدب، نقد، نثر، شعر.

Research Abstract
The Critical Efforts of Professor Fatimah Abdullah Alwahaibi
Abstract

The Literary critical movement in the Kingdom of Saudi Arabia is considered to be one of the Arab World's most prominent. The productive efforts of its pioneers has brought forward an exemplary body of books and research which certified Saudi Arabia's position within the broader Arab critical map.

And there can be no doubt that the basis for such movement and the reason behind its flourishing continuity is attributed to the distinguished authors, whether researchers or critics, who have managed to generate academically valuable critical visions and analytical literary studies.

Professor Fatimah Abdullah Alwahaibi is generally perceived to be one of those critics who have gained vast acclaim throughout the Arab World. Evidently, she has attained noticeable prestigious critical appreciation based upon qualitative methodical production which was widely read and highly received locally and internationally, as well as gaining many literary accolades.

This paper endeavors to provide a comprehensive analysis of Professor Alwahaibi's academic output in the field of literary criticism; thus including her books, research papers and articles. The overarching objective would be to amplify the prominent critical voice of female critics in the Kingdom of Saudi Arabia through her example.

Key words:

Alwahaibi, literature, criticism, prose, Poetry

تقديم

تمثِّل الحركة النقديَّة، بُعْدًا رئيسًا من مجمل أبعاد الحركة الثقافيَّة الوطنيَّة لأيِّ أمَّة من الأمم، وإذا كان النقد يدور في فلك مقاربة الإبداع لتكوين شبكة قرائيَّة استكشافيَّة، تحيل إلى فهمه وتصنيفه وتحديد قوانينه العامَّة؛ فإنَّ اجتياز هذه المقاربة يتمُّ بوجود وعي نقديٍّ، قادر على خوض مغامرة البحث والاستكشاف والتقصِّي.

ومن هنا كان وجود النقد قسيمًا فعليًّا للنصِّ الذي يقع عليه؛ فيقول الناقد تزفيتان تودوروف في مقدِّمة كتابه (نقد النقد): إنَّ «النقد ليس ملحقًا سطحيًّا للأدب، وإنَّما هو قرينه الضروري (فلا يمكن للنصِّ أبدًا أن يقول حقيقته الكاملة)». (تودوروف، 1986، ص:16).

ومع أنَّ الحقيقة الكاملة غير موجودة قطعًا، لكن تكفي الناقد – حينئذ – فضيلة محاولة الوصول إليها، وتسخير معطيات المعرفة المكتسبة لملامسة حدود النصِّ، واستكشاف دلالاته، وكلُّ فضيلة تسدُّ نقصًا في موقعها؛ تستحق أن تحظى بفضيلة تقديرها، ومن هنا نشأت فكرة هذه الورقة: تقدير الجهد الذي يسعى وراء النصِّ، مستثمرًا أدواته المعرفيَّة وذائقته. لقد كانت مؤلَّفات الأستاذة الدكتورة فاطمة الوهيبي – بالنسبة إليَّ – اكتشافًا شخصيًّا سارًا، ومختلفًا، ومضيفًا إليَّ بوفرة غير محدودة المدى.

وأسعى في هذه الورقة إلى الوقوف عند المسارات النقديَّة، التي توزَّعت فيها تجربتها النقديَّة الثريَّة؛ من خلال قراءة وصفيَّة للمنتج النقدي الذي قدَّمته: الكتب، والبحوث، والمقالات.

وأعرف أنَّ ورقة قصيرة، قد لا تحقِّق غطاء كافيًا لهذه التجربة الواسعة المتعدِّدة الأبعاد، بل إنَّ عشرات الأوراق لا يمكنها أيضًا أن تغطي هذا الفيض العلمي، الذي أفادت منه الحركة النقديَّة ليس في المملكة وحسب، بل في مجمل العالم العربي، ثم العالم من خلال نقل هذه المعرفة عبر الترجمة.

الدراسات السابقة:

هناك عدد من الدراسات والمقالات، التي وقفت عند أبعاد التجربة النقديَّة عن الدكتورة فاطمة، مع اختلاف شكل هذا الوقوف: عرضًا لسمات التجربة، أو تناولًا لموضوع أو إصدار نقديٍّ بعينه، أو تثمينًا لأدوارها في خدمة النقد. ويرد اسمها في الدراسات التي ترصد الحركة النقديَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة؛ إذ يصنِّفها الناقد عبد اللّٰه الغذامي في كتابه: (حكاية الحداثة)، ضمن الوجوه الجديدة في النقد التي واكبت التحولات الثقافيَّة، وتغيُّر الخطاب الثقافي (الغذامي، 2005، ص:287). وتضعها (موسوعة الأدب السعودي الحديث) ضمن نقَّاد مرحلة التحديث (اكتمال الوعي)، وهي المرحلة الثالثة من مراحل تطور النقد

السعودي (خطَّاب، 2001، مج8/ق1ص:35). ويرى الدكتور عالي القرشي، أنَّ الدكتورة فاطمة كانت ضمن النقَّاد الذين أسهموا في تلقِّي النصِّ الجديد في المملكة العربيَّة السعوديَّة (القرشي، 2009، ص:349).

ومن الدراسات التي رصدت تجربتها النقديَّة:

1 – الشنطي، د. محمد. (2001). النقد الأدبي المعاصر في المملكة العربيَّة السعوديَّة (ملامحه واتجاهاته وقضاياه). ط1. دار الأندلس للنشر والتوزيع. حائل. ويقف الكتاب في القسم الخاصِّ بـ(النقد النسائي) عند تجربة الدكتورة فاطمة النقديَّة، في إطار مقاربتها لقصيدة شعريَّة واحدة. (الشنطي، 2001، 555/1).

2 – الرويلي، أ.د. ميجان. (2009). هبة الموت. مجلة حقول. نادي الرياض الأدبي. ع8. ص68–73. (ضمن ندوة عن كتاب: الظلِّ: أساطيره وامتداداته المعرفيَّة والإبداعيَّة في قسم اللغة العربيَّة – جامعة الملك سعود نوفمبر 2008).

3 – محسِّب، د. محي الدين. (2017) وقوفًا بشموسها: مداخلات في المشهد السعودي المعرفي. ط1. النادي الأدبي بالرياض. الرياض.

وفي هذا الكتاب قدَّم الدكتور محسِّب قراءتين هما:

– تجلِّيات النسوية وإضماراتها في كتاب الدكتورة فاطمة الوهيبي: (المكان والجسد والقصيدة) (161–168).

– كتاب الظلِّ للدكتورة فاطمة الوهيبي من بنية التضاعف إلى فعل الاختلاف. (169–175).

وكما هو ظاهر من عناوين هذه الدراسات، فهي تقف عند بعض إنتاج الدكتورة فاطمة النقدي بالعرض، والتحليل، والقراءة؛ فيما تقدِّم هذه الدراسة عرضًا للمنجز النقديِّ عامةً.

التمهيد

أوَّلًا – لمحة موجزة عن الحركة النقديَّة في المملكة العربية السعودية:

تُعَدُّ الحركة النقديَّة – لأيِّ أمَّة من الأمم – مرآة تحقِّق تصوُّرًا عن شكل التفكير، ومسافة الإنتاج المفكِّر المستقصي، وأبعاد التجربة الإبداعيَّة التي يرصدها.

واتخذ النقد السعودي مساره صعودًا، من مرحلة بذريَّة تمثِّل جهودًا أولى محدودة، وفرديَّة متناثرة. ولا شكَّ في أنَّ وجود حركة نقديَّة يسهم في خدمة الأدب؛ إذ تحقِّق الحركة الأدبية قوتها، وفعاليتها من خلال المنفعة التبادليَّة بين هذين المجالين.

ولن أتوسَّع في الحديث عن عوامل نهضة النقد في المملكة؛ فتلك موضوعات قد خصَّص لها كبار النقاد والباحثين، مؤلَّفات راصدة بشكل تفصيلي عوامل تطوُّر النقد، ومراحله من البدايات حتى هذا العصر؛ محدِّدة السمات العامَّة، ومجمل ما في كلِّ مرحلة من منجزات.

وسأسير في هذا الرصد الموجز لهذه الحركة، وفق ما اتفق عليه غالب دارسيها؛ إذ اتُّفق على رسم مسيرة النقد الأدبي في المملكة ضمن ثلاث مراحل تاريخيَّة، وُسمت كلُّ مرحلة منها بخصائصها، كما عُرفت بأعلام لامعة خطَّت معالمها.

قبل تبلور هذه المراحل، كان لابدَّ من المرور بعتبة البدايات أو الإرهاصات الأولى، وعلى اختلاف هذه الألقاب الزمنيَّة؛ فإنَّ ثمة اتفاقًا على أنَّ الجهود النقديَّة فيها كانت متناثرة، وغير واضحة المعالم في صحافة تلك الأيَّام.

وقبل ظهور البذور الأولى للنقد كان «الهم النقدي منصبًّا على اللغة، كشكل فقط، أما المضمون فلا يهتم به حد» (القحطاني، 2003، ص:19).

وأمَّا اللمحات النقديَّة التي توفرت في تلك البدايات، فقد كانت تقوم على الذوق الخاصِّ والمزاج الشخصي. (القحطاني، 2003، ص:38).

وانحصرت مصادر المعرفة النقديَّة في مصدرين: الموروث النقدي التقليدي، المتمثل في جهود النقَّاد العرب القدامى في عصور الازدهار؛ وبخاصة في العصر العباسي. والمصدر الثاني تمثل في مجهودات النقَّاد العرب الوافدة عبر الصحافة؛ وبخاصة الصحافة المصريَّة.

وأسهمت وسائل التحديث: كالتعليم، والصحافة، والتواصل الثقافي في تطوير الحركة النقديَّة؛ إذ بدأ النقد يتخلَّص من عيوب البدايات وشوائبها، وظهرت بواكير الفكر النقدي الذي تمثَّل في التأليف المنهجيِّ المتخصِّص.

بعد هذه المرحلة البذريَّة الأولى المتلمِّسة لدرب النقد، تأخذ مرحلة التأسيس أو مرحلة (الوعي بالذات) كما يسمِّيها الدكتور عزَّت خطَّاب (خطَّاب، 2001، مـج8/ق1ص:13) في تشكيل مشهد نقدي أكثر وضوحًا، يتمثل في نشأة مدارس واتجاهات ذات معالم وروَّاد. ويرى الدكتور سلطان القحطاني، أنَّ الفضل في ذلك يعود إلى تأثير الصحافة السعودية؛ لكونها

منبرًا متاحًا لنقل الصوت النقدي وتقديمه؛ فكانت صحيفة (صوت الحجاز) «المنبر الأوَّل الذي حقَّق الطموح بتأسيس مدرسة نقديَّة» (القحطاني، 2003، ص:106)، ومثلها في أداء هذا الدور الصحف والمجلات، التي ظهرت في هذه المرحلة المبكِّرة، وهو ما شكَّل بنية نقديَّة آخذة في التماسك.

وقد تنوَّعت موضوعات الدراسات النقدية في تلك المرحلة بين الرصد التاريخي، أو الموازنة، أو معالجة فنٍّ من فنون الأدب؛ وتهدف كلُّها إلى إقامة صوت نقدي يواكب الصوت الإبداعي الآخذ في التنامي.

في مرحلة تالية هي مرحلة التجديد، يدخل التأليف المتخصِّص – وبخاصَّة التأليف الأكاديمي – إلى مشهد النقد السعودي، وفي هذه المرحلة يصدر النقد عن وعي منهجي ملمٍّ بمتطلبات النقد، وواعٍ بمصطلحاته ومفاهيمه، ومدرك لأدوار النقد وقيمته؛ متقاطعًا مع المادة الإبداعيَّة رصدًا، وقراءةً، وتقويمًا؛ لتحقيق مشترك كبير هو النهوض.

في مرحلة ثالثة هي مرحلة التحديث، تكون البنية النقدية المحليَّة قد تشكَّلت، ويصبح فضاء الانفتاح على المناهج الغربيَّة الحديثة، هو التشكيل الأكثر وضوحًا في هذه المرحلة؛ إذ كان «لا بدَّ للدارس أن يشعر بحاجته إلى فتح مغاليق النصِّ الحديث بمفتاح حديث» (خطَّاب، 2001، مج8/ق1ص:32).

في هذه المرحلة، ترصد دراسات تاريخ النقد أسماء نقدية نسائيَّة لامعة، قدَّمت مقاربات فارقة في قراءة النصِّ الأدبي القديم والجديد؛ صدورًا عن وعي نقدي، تبرز بينهنَّ الأستاذة الدكتورة فاطمة الوهيبي، التي هي موضوع هذه الورقة.

ولا شك أنَّ باب الزمن ما زال مفتوحًا لتحقيق مزيدٍ من الإنتاج في مسار النقد المحلِّي، مع استمرار فيض النصِّ المبدع، والحاجة إلى مقاربته، وفق معطيات النقد الحديثة المتجدِّدة.

ثانيًا – السيرة العلميَّة للأستاذة الدكتورة فاطمة بنت عبد الله الوهيبي:

تُعَدُّ الأستاذة الدكتورة فاطمة بنت عبد الله الوهيبي، اسمًا من الأسماء الواضحة الأثر، المميَّزة البصمة في حركة النقد العربيَّة، ومن خلال منتج نقدي وفير وعميق ومؤثِّر.

في مسار حياتها العلميَّة، حصلت على إجازة البكالوريوس في تخصص اللغة العربيَّة من جامعة الملك سعود بالرياض، ثم حصلت على درجة الماجستير عام1988م، والدكتوراه عام2001م من جامعة الملك سعود، وقضت مدَّة عملها الأكاديمي في ثلاث جامعات هي: جامعة الملك سعود بالرياض، وجامعة الحدود الشمالية، وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض.

تخصَّصت الدكتورة فاطمة في النقد العربي، وتوسَّعت دائرة اهتماماتها البحثيَّة لتشمل:

النقد العربي القديم والحديث: نظريَّة ومصطلحًا، والمقاربات النقديَّة للإبداع عامَّة، وللإبداع السعوديِّ خاصَّة، كما ظهر اهتمامها بالحقلين الفلسفي والميثولوجي وانعكاسهما في الأدب والنقد. وتملك الأستاذة الدكتورة فاطمة مسيرة خصبة في التأليف النقدي المتخصِّص، الذي أثمر كتبًا وبحوثًا ذات قيمة في مجالها.

وتمثَّل إنتاجها النقدي المطبوع في:

١. نقد النثر في القرنين الرابع والخامس الهجريين. (1411هـ1991-م).
٢. مسرحة التراث في الأدب المسرحي السعودي. (1415هـ).
٣. نظرية المعنى عند حازم القرطاجني. ط1(1423هـ2002-م) ط2(1435هـ2014-م).
٤. دراسات في الشعر السعودي. (1426هـ - 2005م).
٥. المكان والجسد والقصيدة: المواجهة وتجليات الذات. (1427هـ 2005-م).
٦. الظل: أساطيره وامتداداته المعرفية والإبداعية. ط1(2008م) ط2(2014م).
٧. الظل: أساطيره وامتداداته المعرفية والإبداعية (باللغة الفرنسيَّة) (2011) ترجمه الأستاذ الدكتور نبيل رضوان وأصدرته دار آرماتان الفرنسيَّة.
٨. الجمال والعنف: البنى التصورية والطقس القرباني (دراسة في الخطاب الأدبي والنقدي العربي القديم) - مع ترجمة إلى اللغة الفرنسيَّة (1436هـ2015-م).
٩. القتل بالشعر دراسة في سيميوطيقا الثقافة: الدامغة لجرير بوصفها علامة. (1437هـ - 2016م).
١٠. الرثاء شعريَّته ونقده في المدوَّنة التراثيَّة. (1440هـ - 2019م).

ولها من الكتب في طريق النشر:

- قراءات في الشعر والنثر. - الجمال والعنف: مقاربة إبستمولوجية.

هذا إلى جانب عدد كبير من البحوث المنشورة في مجلَّات علميَّة محكَّمة.

وتأكيدًا لأدوارها العلميَّة، وتكريمًا لمنجزها النقدي؛ حازت الجوائز والتكريمات التالية:

- فوز كتاب (دراسات في الشعر السعودي)، بجائزة نادي الرياض الأدبي للدراسات النقدية عن الشعر السعودي للعام 2005م مناصفة، وهي جائزة على المستوى المحلي.

- فوز كتاب (المكان والجسد والقصيدة: المواجهة وتجليات الذات)، بجائزة الشيخ محمد صالح باشراحيل للإبداع الثقافي، فرع النقد والدراسات الأدبية في دورتها الثانية 2006م، مناصفة، وهي جائزة على المستوى العربي.

- فوز كتاب (الظل: أساطيره وامتداداته المعرفية والإبداعية) في نسخته الفرنسية الصادرة عن دار آرماتان 2011م، بجائزة خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد

العزيز العالمية للترجمة في دورتها الخامسة للعام 2011م، وهي ترجمة للأستاذ الدكتور نبيل رضوان.

هذا سوى عدد من الترشيحات لجوائز محليَّة، وإقليميَّة، وعالميَّة ذات قيمة.

- وكُرِّمت الدكتورة فاطمة في المنتدى الثقافي لاثينية الأستاذ عبد المقصود خوجة في يوم الاثنين2009/3/23م، ضمن برنامجه لتكريم ذوي الإنجاز والمثقفين في السعودية والعالم العربي.

وللدكتورة فاطمة زاوية صحفيَّة في صحيفة الجزيرة بعنوان: (رفيف)، تضمَّنت كثيرًا من الطرح النقدي العميق، قراءة للنصِّ النقدي والإبداعي، إلى جانب عدد كبير من المقالات المتخصِّصة في الصحف والمجلات السعودية والعربيَّة، كما أسهمت بحضورها ضيفة في عدد من الحوارات واللقاءات الإعلاميَّة.

وللدكتورة فاطمة كم من المساهمات العلميَّة، والاستشاريَّة يصعب نقله هنا؛ إذ تكفي الإشارة إلى مشاركتها فيما يزيد عن خمسة وعشرين مؤتمرًا وملتقى داخل المملكة وخارجها، عدا جهودها العمليَّة والعلميَّة: إذ رأست وساهمت في لجان علميَّة رفيعة، وشاركت في عضويَّات استشاريَّة لعدد من المجلاَّت العلميَّة، ولها دورها في تكوين عدد من الفرق العلميَّة، إضافة إلى الإشراف، والمناقشة للرسائل العلميَّة.

الجهود النقديَّة للناقدة السعودية الأستاذة الدكتورة فاطمة الوهيبي

يسعى النقد - في أعلى وظائفه - لإيصال القارئ إلى أبعد مناطق الجمال في النصوص؛ لأنَّ من المسلَّم به أنَّ «العبء الملقى على عاتق النقاد هو صنع جسور بين المجتمع والفنون» (عامر، د. ت، ص:5).

ويعكف الناقد على مادته استكشافًا وبحثًا واستقصاء؛ فتتعدَّد مساراته، وتنتظم مادته البحثيَّة في اتجاهات متنوِّعة. وظهر لي أنَّ المسارات التي اندفعت فيها التجربة النقديَّة عند الأستاذة الدكتورة فاطمة الوهيبي، قد جاءت وفق المسارات التالية:

أوَّلًا - العودة إلى المنجم:

التراث هو: التركة المتراكمة خلال الأزمنة، بما في ذلك آثار الأدباء والفنانين (عبد النور، 1984، ص:63) هذا الميراث يغدو - بالنسبة إلى كلِّ أمَّة - جزءًا من تكوينها الثقافي، وأساسًا لصعودها وترقيها، استنادًا إلى أصول وجذور راسخة وحيَّة.

وتقدير هذا التراث لا يعني إبقاءه صورة متحفيَّة لا تمسُّ، ولا تُحاور، ولا تُستنطق؛ بل إنَّ أعظم وجوه تقديره؛ تتمثَّل في إثبات حيويَّته وتأكيد قابليته للتوليد؛ «حتى يمكن استقطاره شيئًا جديدًا، بالاستعانة بأساليب تذوُّقيَّة معاصرة، خلال وعيّ الناقد المثقف المستحصد» (عامر، د. ت، ص:197).

وتحقِّق جهود الأستاذة الدكتورة فاطمة هذه الصبغة التقديريَّة، في سلسلة من الدراسات القارئة الفاحصة الحافرة [1] في هذا الموروث بمعطيات العصر وأدواته؛ لتمديد فاعليته؛ فالنصُّ الموروث – شأنه شأن أيِّ نصٍّ آخر – تتجدَّد قراءته مع مرور الزمن، وهو اتجاه يظهر واضحًا في مؤلَّفات د. فاطمة وجهودها النقديَّة، ولها فيه مؤلَّفات مخصَّصة، كما يرد فصولاً، أو مباحث، أو كشَّافات مضيئة في دراسات عديدة أخرى.

أعود قليلًا إلى الكتاب الذي أحسب أنَّه يمثِّل الملامسة الأولى لعالم النقد الأدبي، وهو كتاب (مسرحة التراث في الأدب المسرحي السعودي)، وهو كتاب متقدِّم زمنيًّا – بحسب الدكتورة فاطمة؛ فالكتاب كان بحثًا أُنجز عام 1404هـ – لكنَّه يعطي مؤشِّرًا على تلك البدايات، التي انشغلت فيها باستكشاف النصِّ، ومحاورته، والوصول إلى تكويناته؛ بهدف رسم صورة واضحة عنه. كما يعطي مؤشِّرًا على الاتجاه النقدي الذي يزاوج بين القديم والحديث، وينطلق برحابة في قراءة مادتهما.

والكتاب يقف عند المسرح السعودي، وهذا موضوع له قيمته في ظلِّ انحسار النقد عن أرض المسرح وقت إنجازه، ويحدِّد وقفته تجاه نصوص المسرح التي عمدت إلى (مسرحة dramatization) التراث، وهو «إعداد قصَّة للإخراج المسرحي» (وهبة، والمهندس، 1984، ص:360)، عودًا إلى الأصول النصيَّة، التي اعتمدت عليها المسرحيَّات التي قصدتها الدراسة.

هذه التجربة تُعَدُّ رصدًا ببليوغرافيًّا سابقًا؛ من أجل حصر النصِّ المسرحي المستند إلى التراث في مراحل الكتابة المسرحية المبكِّرة في الأدب السعودي: مسرحة النصوص التراثيَّة الأدبيَّة، ومسرحة الشخصيَّات الأدبيَّة، مع قراءة للنصوص نفسها: مقاربةً إيَّاها بقواعد التأليف المسرحي وشروطه، واستظهار عوامل الإجادة، والضعف وفق ذلك.

في منطقة التراث النقدي نفسها، يقابلنا من إنتاجات الدكتورة فاطمة كتاب (نقد النثر في القرنين الرابع والخامس الهجريين)، وهي مرحلة نقديَّة متوهِّجة ثريَّة، تحفل بأسماء أهمِّ النقَّاد العرب القدامى، ولعل الالتفات إلى نقد النثر تحديدًا؛ يُظهر مسار الاختلاف ابتعادًا عن نقد الشعر الذي تحصَّل على حظوة مقروئيَّة عالية، وكان هذا من بواعث القلق الذي ساور الدكتورة فاطمة، حين تقدَّمت إلى مقاربة هذا الموضوع؛ إذ قالت في تقديم هذه الدراسة: «نقد العرب القدماء للنثر موضوع ما فكَّرت فيه، إلاَّ وأطلَّت أسئلة كثيرة ملحَّة يعزُّ فيها الجواب. فهذا قطاع من تراثنا يلفُّه الظلام في كثير من جوانبه، ويحيط به

(١) تتبع الأستاذة الدكتورة فاطمة مناهج متعدِّدة في البحث، والقراءة كالاستقراء، والتأويل، والنهج السيميائي. وتظهر بوفرة استعمالات المنهج (الحفري) لقراءة النصوص، وهو منهج يقوم على النظر إلى التراث «على أنَّه مجموعة متراكمة ومتلاحقة من العصور والحقب الزمنيَّة. أنَّ هذه القرون المتطاولة متراتبة بعضها فوق بعضها كطبقات الأرض الجيولوجيَّة أو الأركيولوجيَّة. ولا يمكن أن نتوصَّل إلى الطبقات العميقة إلاَّ باختراق الطبقات السطحية والوسطى رجوعًا بالزمن إلى الوراء» (أركون، ١٩٩٦، ص:١٠).

الغموض، حتى لا يكاد الباحث يحظى فيه بجواب يركن إليه بثقة واطمئنان» (الوهيبي، 1991، ص:7). لكنَّ إنتاج هذا الكتاب على هذا النحو العميق، يثبت الحاجة إلى الجنوح نحو مثل هذه المغامرة؛ لسدِّ فراغات الأسئلة في هذا البدء اليافع في المسار النقدي، الذي اختارته منهجًا ومسار حياة علميَّة.

وترصد الدكتورة فاطمة في كتابها الحركة النقدية التي خدمت النثر خلال هذين القرنين: ما يتصل بوضع التعريفات، وتحديد المفاهيم، وتحديد القيمة، وتفصيل الأنـواع. ويأتي الباب الثالث ممثِّلا للقدرة النقديَّة التصنيفيَّة القائمة على الجمع، والربط، والتقعيد، ووضع المقاييس، وتحكيك المصطلحات، وتصنيف الاتجاهات؛ من خلال قراءة عميقة في وفرة من المادة التي خلَّفها نقاد تلك المرحلة الخصبة.

الكتاب الثالث هو (نظريَّة المعنى عند حازم القرطاجني)، وهو أيضًا بحث في الموروث النقدي ممثَّلًا في مدوَّنة خاصَّة، هي مدوَّنة القرطاجني النقديَّة التي توفَّر عليها كتابه (منهاج البلغاء وسراج الأدباء). في الكتاب غوص أبعد في الاستكشاف النقدي لهذه المدونة القديمة؛ إذ يمتاز العقل القرطاجني بالتشعب، والميل إلى التفصيل والتفريع، مع الاستناد الظاهر إلى الفلسفة، ووفرة التركة المصطلحيَّة: وهذان العنصران: الفلسفة والمصطلح؛ كشَّافان تسلِّطهما الدكتورة فاطمة لخدمة النصِّ النقدي إسهامًا في تحديد معالمه.

تعرض الدكتورة فاطمة صعوبتين علميَّتين واجهتهما في إعداد هذا الكتاب:

الأولى – فقْدُ قسم من الكتاب الأوَّل ومعه المقدمة، التي تمثِّل الإضاءة الأولى، والعتبة الجوهريَّة للوصول إلى المتن، أو مفتاحه الدال؛ وهو ما يُلزم الباحث مضاعفة القراءة لسدِّ هذا النقص، وهذا ما سعت إليه الدكتورة فاطمة وحقَّقته.

الثانية – الصبغة المرجعيَّة المتعدِّدة التي امتازت بها شخصية حازم القرطاجني، فنحن أمام شخصيَّة وفيرة المعرفة، فهو كما تصفه الدكتورة فاطمة: «النحوي، والفقيه، والفيلسوف، والناقد» (الوهيبي، 2014، ص:7)؛ وهذا يجعلنا ندرك سرَّ هذا العمق، والتفرُّع الذي توفَّرت عليه هذه الدراسة؛ تأكيدًا لهذا الطَرق الصعب المختلف للناقد وكتابه.

يمكن إدراك القيمة التي يحقِّقها هذا الكتاب في بابه، من كونه مصدرًا لكثير ممن درسوا حازمًا بعده، وتدلُّ على ذلك وفرة من المقتبسات منه والإحالات إليه؛ وما من تقدير هو أكبر لجهد الباحث من أن يكون متناقلًا ومتداولًا ومستندًا إليه. [1]

(١) من هذه الدراسات على سبيل التمثيل لا الحصر:

– تسعديت، فوراري. (٢٠٠٨). المتلقي في منهاج البلغاء وسراج الأدباء لحازم القرطاجني. اتحاد الكتَّاب العرب. دمشق.

– بلعلي، د. آمنة. (٢٠١٣). سيمياء الأنساق: تشكُّلات المعنى في الخطابات التراثيَّة. ط١. دار النهضة العربيَّة. بيروت.

– عبد العليم، د. سحر. (٢٠١٩). مصطلحات منهاج حازم القرطاجني (دراسة بنية المفاهيم النظرية في إطار البنية الكبرى للفكر الأندلسي). ط١. مؤسسة الأمة للنشر. مصر.

بعد هذه المؤلَّفات تأتي مرحلة نقديَّة كاملة، تكشف فيها الدكتورة فاطمة عن قضية كبرى خَصَّصت لها سلسلة بحوث ودراسات، ومازالت منشغلة فيها بالرصد، والبحث، والحفر؛ تلك هي قضية (الجمال والعنف)، وحضورهما في المدونتين الشعرية والنقديَّة القديمتين، وهي قضية تقوم – كما ترى الدكتورة فاطمة – على «رؤية للحسن والجمال والكلام البليغ، قائمة على نزعة عنف وقتل وتدمير» (الوهيبي، 2015، ص:7).

والكتب التي خصَّتها بالحفر في هذه القضية:[1]

كتاب الجمال والعنف: البنى التصوريَّة والطقس القرباني (دراسة في الخطاب الأدبي والنقدي العربي القديم).

كتاب القتل بالشعر دراسة في سيميوطيقا الثقافة: الدامغة لجرير بوصفها علامة.

ومسألة التأليف والانشغال تبدأ دائمًا من شرارة أو انتباهة؛ إذ تذكر د. فاطمة في مقدِّمات هذه الكتب انشغالها بهذه القضية، حين كانت تعبر بها مثل هذه النصوص (المصطبغة بطابع العنف في سياق جمالي)، ويبدو أن اجتماع هذين المفهومين البعيدين، ثم تواترهما كان لافتًا، حتى حقَّقها هذا الالتفات النقدي في شكل دراسات وافرة وعميقة، ترجع البصرَ في النصِّ التراثي بوعي مختلف، وبكشف؛ يبعث ما وراء السطح، ويردم حفرة التساؤل فيه.

في الكتاب الأوَّل – وهو الصادر بترجمة فرنسيَّة مرافقة – (الجمال والعنف: البنى التصوُّرية والطقس القرباني دراسة في الخطاب الأدبي والنقدي العربي القديم)، وقوف عميق أمام المدوَّنة القديمة، واستشفاف لجذور الصبغة التعنيفيَّة للغة النصِّ الذي يقارب الجمال؛ مع أنَّ العلاقة بينهما بعيدة، وغير متصوَّرة عقلًا؛ لكنَّ القراءة تعيد ترسيم خريطة مفهومة للظاهرة، ثم خدمة النصِّ لتحديد مرجعيَّة العنف فيه، وقوفًا عند المرويَّات التي تصف الجمال وصفًا مشوبًا بالدم، والقطع، والبتر، والإصابة، والعقم، والوحشيَّة، والجنون، والنفي. ثم ربْط ذلك كلِّه بجملة من التصوُّرات. ومحاولة العودة إلى الأصل: أصل الوجود، ثم الطقوس المستعادة متجدِّدة في النصِّ العنيف؛ لإعادة الالتحام بهذا الأصل. (الوهيبي، 2015، ص65–66).

أما الدراسة الثانية فتقف – بدفع من الالتفات نفسه – عند القصيدة (الدامغة) للشاعر الأموي جرير، الكتاب الذي عنونته بـ(القتل بالشعر)، إشارة إلى اللغة التعنيفيَّة والأثر الدموي

---

(١) للدكتورة فاطمة أكثر من بحث مصنَّف في هذه المادة منها:

دراسة بعنوان: (العنف في المصطلح النقدي: الشعر الخصي نموذجًا) ضمن الكتاب التذكاري المحكَّم المهدى للدكتور عبد العزيز المانع. من إصدارات مركز حمد الجاسر الثقافي. ط١. ١٤٣٤هـ– ٢٠١٣م. (ص:٢٠١–٢٢٢).

ودراسة عن (الجمال والعنف) منشورة باللغة الفرنسيَّة

OUHIBI, Fatma. (2011). La beauté et la violence: structures conceptuelles et rite sacrificiel. Traduit de l’arabe par Hédi KHELIL. Synergies Monde arabe n°8 - 2011 pp. 125-158

القاتل، الذي تحقِّقه القصيدة، أو كما تقول الدكتورة فاطمة «جانب العنف والتوحش في هذا الشعر» (الوهيبي، 2016، ص15). والقراءة ليست وقوفًا عند النصِّ نفسه وحسب، بل نراها دراسة تطوِّف بدوائر عديدة محيطة به؛ كالأنساق الكامنة وراءه، والسياقات المرجعيَّة لنصِّ الهجاء، والإطار العامِّ للقصيدة نفسها، وطرق مظاهر العنف عند جرير، وبناه التصوُّرية، التي «تجعل الشعر كائنًا متوحِّشًا عنيفًا، وتجعل الشعراء فيه قتلة متصارعين، وذئابًا مسعورة تتعاوى» (الوهيبي، 2016، ص:119)، واستعمال الشعر: أداة تهديد، وقتل، وعرض سنن الهجاء وشروطه، مع الوقوف على ألقاب القصيدة.

وتكمن أهميَّة هذه الالتفاتة نحو سمة العنف في النصِّ، في أنَّها تقليب مختلف في مادة الموروث، ونظرٌ إليها من بُعْدٍ آخر؛ ما يجعلها تمثيلًا واقعيًّا لقول دريدا: «إنَّ للنصِّ أكثر من عمر، وعلى القراءة أن تعيَ ذلك» (دريدا، 2008، ص:220). وموضوع الجمال والعنف ما يزال موضوعًا حيًّا، وقابلًا لتحقيق مزيد من الفتوح الاستكشافيَّة، في هذه الصفحة المثيرة للأسئلة من صفحات المدوَّنة التراثيَّة بشقَّيها: الإبداع والنقد، وللدكتورة فاطمة – بحسب سيرتها – اتجاه لاستثمار التعدُّدية العمريَّة للنصوص القديمة؛ لقراءتها في ضوء رؤية نقديَّة جديدة؛ من أجل الكشف عن وجوه أخرى ربما لم تُرَ بَعْد!

وآخر مؤلَّفاتها – حتى الآن – مؤلفٌ سِفريٌّ ضخم، يقارب السبعمائة صفحة في خمسة أبواب، ويقف هذا الكتاب عند غرض من أغراض الشعر العربي الرئيسة، وهو (الرثاء)؛ إذ يقدِّم كتاب (الرثاء شعريَّته ونقده في المدوَّنة التراثيَّة) مادة غنيَّة متعدِّدة المصادر.

يمكن قطعًا القول: إنَّ الرثاء بوصفه فنًّا متقدِّم النشأة، وغزير المادة الإبداعية، قد حظي بوفرة من القراءات النقديَّة المنضوية تحته، وقد تفرَّغت لدراسته مئات الأقلام؛ لكنَّ هذه الدراسة تعود للالتفاف في رحلة طويلة نحوَّ الأوليَّة إلى الاكتمال، إذ يقف الكتاب عند الجذور الأولى للنصِّ الراثي، رجوعًا إلى مقدِّمات قصيدة الرثاء في أوليَّات المرويَّات؛ لفهم المرجعيَّة التاريخيَّة التي ولدت منها هذه القصيدة. وفي الكتاب استنتاجات علميَّة أحسب أنَّها سابقة في هذا الباب؛ وهذا ينبِّهنا إلى شكل العقلية التي تتجاوز الرصد والأرشفة؛ فتلك متاحة لا تُعجز الباحث في عصر توفُّر المعرفة الرقمية القريبة؛ فالكتاب على ضخامته، كان غنيًّا بالاستنتاجات التي تجوهر هذا الرصد عبر عامل القراءة الفاحصة، التي تعيد اكتشاف المعرفة المدوَّنة والمسلَّم بها؛ إن جاز التعبير.

يرصد هذا الكتاب الضخم موضوع الرثاء، تتبُّعًا لحضوره في المدونة التراثية: طقسًا، ونصًّا، ونقدًا؛ فيقارب النصَّ، ثم يستكشف المصطلح والقانون، فتقول الدكتورة فاطمة عن هدف هذه الدراسة: إنَّه يقوم على «استخلاص قانون المرثية ومصطلحاتها كما وردت عند النقَّاد العرب» (الوهيبي، 2019، ص:12)، فنحن أمام موضوع نامٍ، منذ البذور الأولى للمرثية

التي ولدت في جوٍّ من السحري والطقسي، حتى اكتمال النصِّ الرثائي العربي، وبلوغه مقامًا جعل النقد المواكب له يرى فيه نصَّ الحقيقة والمرجع.

يمكن مثلًا الوقوف على الحفر العميق؛ بحثًا عن أصول مصطلحيٍّ (النمط الوسط) (عمود الرثاء) (الوهيبي، 2019، ص:309 وما بعدها)، اللذان حضرا في المدوَّنة التراثية ولم يُتنبَّه لهما، لكنَّ الاشتغال النقدي الجادَّ الذي قدَّمته د. فاطمة يعيد تقديمهما بصبغة ممحِّصة مستنتِجة، ليكون إضافة إلى الدرس المصطلحي العربي.

يحمل الكتاب مادَّة تراثية ضخمة مجمَّعة من مصادر متعدِّدة، جرى تصنيفها، ودراستها، والبحث فيها، عمَّا لم تتوصَّل إليه الدراسات التي قصدتها، مع رصد ما يعتور بعض هذه الدراسات من أخطاء. والكتاب يمثِّل نموذجًا لترجيع النظر في الموروث، والبحث في مدوَّناته؛ تقصِّيًا لدقائق ولمحات خفيَّة، قد تكون فتحًا جديدًا في المعرفة المتصلة به.

ومقاربة المادة النقديَّة بـالأدوات والمصطلحات والمفاهيم المعاصرة، يظهر جليًّا في دراسة قصدت بها الدكتورة فاطمة البحث عن (الأدبيَّة) في النقد العربي القديم، فتقف هذه الدراسة المعنونة بـ (في البحث عن الأدبيَّة في النقد العربي القديم) عند مصطلح (الأدبيَّة)، وهو مصطلح حديث؛ قاصدة استكشاف مدى حضوره في المدوَّنة النقديَّة العربيَّة القديمة مفهومًا متحقِّقًا في جوانب كثيرة منها، وقبل ذلك تقف– ابتداءً – عند هذا المصطلح (الأدبيَّة)، وهي المنشغلة دومًا بالهمِّ المصطلحي؛ فتقول: «إنَّ هذا المصطلح كما يبدو أشبه ما يكون بغابة دهماء شاسعة» (الوهيبي، 1994، ص:114)؛ ولذا فهي تخصِّص قسمًا من الدراسة لوضع خطوط عريضة؛ تمكِّن القارئ من السير في هذه الغابة.

إنَّ ما يتحقَّق للنصِّ القديم من قراءة متجدِّدة، يعوِّل على العقليَّة القارئة التي تضيف إليه، وتسهم في استكشافه من جهات لم تُكتشف، وطبقات منه لم تُرَ بعد؛ فالمادة متوفرة، ومدوَّنة، ومحقَّقة، ونقلها دون إضافة، لا يعكس شيئًا؛ بل يقرُّ ما كان موجودًا كما هي (تفاحة) نيوتن؛ فهي لم تكن تعني شيئًا قبل أن تصبح فكرة في عقل نيوتن؛ فمعادلة «نيوتن عن سقوط التفاحة، لا تعكس صورة التفاحة؛ بل كيف يفكِّر دماغ نيوتن» (صوف، 2006، ص:55).

وفي مجال القراءات المتوجِّهة إلى النصِّ القديم – أيضًا – أقف عند قراءتين تتناولان (النصَّ المتَلَيَّ):

الدراسة الأولى بحث علمي يقف عند العناصر الجامعة بين المثل والشعر؛ فالنصَّين (المتَلَيُّ والشعريُّ) مصنَّفان بوصفهما نصَّين إبداعيين يُقرآن من هذه الزاوية بأدوات النقد، وبهذه الأدوات تعقد الدكتورة فاطمة موازنة جامعة في بحثها (في المشترك بين الشعر والمثل: قراءة في المدونة التراثيَّة التنظيريَّة)؛ طلبًا للملامح المشتركة التي توفَّرت عليها تلك المدونة بينهما، من خلال المنهج الذي تعتمد عليه الدكتورة فاطمة: القراءة العميقة،

الجمع، الموازنة، والتصنيف؛ وصولًا إلى إقرار معرفة جديدة، وهي هنا: تحقُّق سمات بعينها في هذين النصَّين.

الدراسة الثانية المعنونة بـ(مازال الشجر يسير) وهي مقال من جزأين، منشورين في المجلة الثقافية لصحيفة الجزيرة، وهي دراسة تسير في طريق آخر، معتمدة على نقل للمثل من علويَّة النصِّ المستنَد إليه استعاريًّا في الموروث، إلى الحلول في منظومة الواقع الآني، من خلال الخيط الجامع، وهو (الرؤية) منطلقة من تعبير عامِّي شائع هو (الشوف شجر)، واصلة إيَّاه بالحكاية التاريخيَّة (قصة زرقاء اليمامة)، وهي حكاية ولَّدت مثلَها الخاصَّ.

تهدف الدكتورة فاطمة للوصول إلى سرِّ ما تسميِّه (الانقلاب الضدِّي): اضطراب الرؤية في المثل الشعبي، وحدِّتها عند الزرقاء، وتتبُّع الرحلة التي قطعها المعنى حتى تحوَّل حين تقول: «في (الشوف شجر): ثمة إشارة إلى كائن يفقد اتصاله مع المدى الممتد، ثمة فجوة أو انكسار أو انهيار لمتصل الوجود الممتد إلى الذات، إنها مرحلة توتر تصف لحظة اللاعلاقة أو لحظة العلاقة المشوبة المهددة بالنقيض.

هنا بالضبط مكمن تماس وتقاطع بين المثل وبين قصة الزرقاء ومثلها، ثمة تقاطع مشترك يكمن في الانكسار الذي مثَّل لحظة التصديق أو التكذيب (تصديق زرقاء لفعل رؤيتها وتكذيب قومها لها)» (الوهيبي، مازال الشجر يسير2-2، http://www. al-jazirah. com/ fadaat20. htm/27102008/culture/2008).

ومن الإضافات اللافتة فيما يخصُّ المدوَّنة التراثية أيضًا، سلسلة مقالية عنونت لها الدكتورة فاطمة بـ (أضاليل حول الخليل)، وتعيد هذه السلسة الاعتبار لبعض منجزات الخليل بن أحمد الفراهيدي، بالردِّ على ضلالات أحاطت بها استخفافًا، أو وهمًا، أو تسرُّعًا، أذكر – تمثيلًا – على هذه الضلالات الواردة في هذه السلسة، ما دار حول كتاب الخليل (المعمَّى) والاستخفاف بقدرة الخليل على المقابلة، والاستخراج؛ وهما مهارتان أسهمتا في وضع كتابه هذا الذي يجعله مؤسِّسًا لعلم (التعمية)، بسبقه في اكتشاف الكلمة المفتاح: (الكلمة المحتملة)، وتبصِّرنا الدكتورة فاطمة بخطوات المنهج العلمي، الذي اشتملت عليه عقليَّة الخليل وفق الرواية التي استندت إليها، وهي الخطوات التي ابتدأت بالحدس، وانتهت بوضع العلم وإرساء أصوله. (الوهيبي، أضاليل حول الخليل4-11. https://www. al-jazirah. com/2016/20160430/cu5. htm).

ثم تستكمل سرد بقيَّة الأضاليل، التي وقعت في تدوينات تناولت عمل الخليل، وتفنِّدها.

بهذه السلسة المقاليَّة تقول الدكتورة فاطمة: إنَّ التراث قبل أن يكون مادة إبداعيَّة، ومعرفيَّة موروثة؛ هو أيضًا قضيَّة دفاعيَّة، وتمحيصيَّة، وحمائيَّة، تلك هي أولى أدبيَّات حفظ الموروث. ومثل هذا التصويب والتمحيص، يمكن ملاحظته في أكثر من موقع في المنتج النقدي

للدكتورة فاطمة، حيث المنهج المحقِّق غير المسلِّم بنتيجة دون تدقيق، وإعمال للفكر الناقد.

ثانيًا – المقاربات الفلسفيَّة والميثولوجيَّة:

تظهر بشكل واضح العلائق بين النقدي، والفلسفي، والميثولوجي [1] في أطروحات د. فاطمة الوهيبي، وهو اتكاء يستند إلى قدرة العلوم والمجالات المختلفة على الإفاضة على بعضها؛ كشفًا، وتوضيحًا، وردمًا لفجوات القراءة؛ لأنَّ منظومة الإنتاج الإنساني لا تقتصر على معطى بعينه، بل تنحدر مكوِّناته من أخلاط ما يكوِّن الإنسان، ويعمر تكوينه النفسي والعقلي.

يُعَدُّ كتاب (الظلِّ: أساطيره وامتداداته المعرفيَّة والإبداعيَّة) واحدًا من أظهر الأمثلة على هذا الاتجاه في المدونَّة النقديَّة للدكتورة فاطمة، فكان موضوع (الظلِّ) هو قبلتها البحثيَّة في هذا الكتاب: طرقًا لحضوره، لا في الإبداع وحسب، بل في المدوَّنة الإنسانيَّة عامَّة؛ رصدًا للتصورات والبنى المرجعيَّة التي تحيط بموضوع الظلِّ. والكتاب ذو قيمة كبيرة؛ دفعت إلى ترجمته إلى اللغة الفرنسيَّة، وهي الترجمة التي فازت بجائزة الملك عبد الله بن عبد العزيز – رحمه الله – للترجمة كما أُسلف.

تخبرنا الدكتورة فاطمة عن انشغالها بالظلِّ منذ الطفولة، وقادها اهتمامها إلى جمع مدوَّنات عن هذا الموضوع، حتى وقعت على جملة لها إشعاعها الخاص والمحرِّض، جملة تنتمي إلى عالم الأسئلة الرشيدة؛ فيبدو السؤال في لحظة ما، تيهًا أو غيابًا؛ لكنَّه في الحقيقة يضمر دليلًا خفيًّا يرشد إلى الغائب، ويستكشف الطريق.

تخبرنا الدكتورة فاطمة عن وقوعها على تلك الجملة المعجميَّة «وقد شدَّتني بقوَّة عبارة أوردها ابن منظور يقول فيها: إنَّ المرء إذا مات أشمس وضحَا ظلُّه، وكانت العبارة تربط ربطًا واضحًا بين الظلِّ والموت» (الوهيبي، 2014، ص:7)، هذا الانشداد يشبه وقوع الفكرة على شرارتها اللازمة: أن يكون نصٌّ قصيرٌ دفعًا قويًّا نحو حفرها المعرفي في هذا الموضوع.

يقف كتاب الظلِّ في منطقة متعدِّدة الأبعاد؛ إذ الظلُّ كما هو مخاتل وزائغ في الحقيقة؛ فهو مخاتل في المناطق التي يتسبَّب فيها بنسج التصوُّر، أو توليد الطقس والنصِّ، وهذه المناطق هي التي توَّزَّعت فيها فصول الكتاب؛ رصدًا لحضور الظلِّ في الميثولوجيا، وفي المدوَّنة التراثية والدينيَّة، وفي الفلسفة، وعلم النفس، وعالم اللغة والكتابة والأدب، هذا التعدُّد يمثِّل دليلًا على منطق التنوُّع في المساءلة، والبحث عند الدكتورة فاطمة؛ فالبحث عندها يسير مجانبًا البعد الواحد، محاكيًا التشكيل، الذي يتكوَّن منه العالم: عالم متعدِّد الأبعاد غير متناهٍ. وهنا يخرج الظلُّ من مجرَّد كونه تابع للموجودات، مختلقًا لنفسه أبعادًا

(١) تعني الميثولوجيا :مجموعة أساطير أو ميثيات تعمل على فك ّمستغلقات :الحياة/الموت/الطبيعة/الثقافة ،وأما) علم الميثولوجيا (فيعالج تصنيف المعتقدات ،ويحلِّلها ويقارن بينها) .علوش ،١٩٨٥ ،ص٢٠٧:

وتمثيلات ورموزًا، وعلاقات بالروح، والحياة، والموت، والمرأة، والإبداع. هذه التماسَّات مع عوالم مختلفة، هي التي جعلت فصول الكتاب منتمية إلى قطاعات معرفيَّة مختلفة. وتكمن قدرة الباحث – حينئذٍ – في ضبط هذا التنوُّع والاختلاف ضمن خيطٍ كشفي واحد، هذا الكشف الذي يجعل الدكتور محي الدين محسِّب، يرى هذا الكتاب «كتابة بالضوء الكاشف لتلك الجغرافيا المعرفيَّة التي ظلَّت تتضاعف من عصر إلى عصر، ومن حقل إلى حقل، حتى غدت قارَّة للأساطير وللامتدادت المعرفيَّة والإبداعيَّة!» (محسِّب، 2017، ص:175).

ومن البحوث اللافتة الدائرة في ميدان الميثولوجيا أيضًا، بحث بعنوان: (تيمة الشفاء بين لغة الجسد وجسد اللغة)، وفيه رصد لتيمة الشفاء المتمثِّلة في عفويَّات الأقوال والأفعال الموروثة الممتدة والموثوق بها. في البحث رحلة استكشافية للجذور الميثولوجيَّة، والإيديولوجيَّة، والدينيَّة لهذا الإرث المصدَّق به. ترى د. فاطمة أنَّ ما يُسلب من الجسد – حين المرض – يُستعاد بـ «لغة الجسد (القبلة، واللمسة، والنفثة، والرائحة) أو جسد اللغة (الآيات، والتعويذات، والحروف المطلسمة..)، لتُمرِّر عبر صيغ معينة ما نقص وغاب؛ لتُستدعى وتحضر الكينونة الغائبة، ويستعاد حضورها كاملة صحيحة معافاة» (الوهيبي، 1996–1997، http://dr-fatimaalwohaibi.website/contents/the-healing-theme-between-body-language-and-body-language)، ثمة قراءة لحضور جسدين، تسعى من خلالها الدكتورة فاطمة للعودة إلى الجذور التي تفترض طاقة الشفاء في لغة الجسد، أو جسد اللغة، وما تقدِّمه د. فاطمة في هذه القراءة ليس عرضًا رصديًّا فقط، بل تكوينًا لمرجعيَّة متعدِّدة الأبعاد، تشكِّل الميثولوجيا بُعْدًا كبيرًا ورئيسًا فيها.

وتحضر الفلسفة مستندًا مرجعيًّا للنقد، في سياق المقارنة بين نصٍّ فلسفي وآخر أدبي في بحث بعنوان: (نيتشه على مرايا الأدب الإيراني: رواية البومة العمياء لصادق هدايت نموذجًا). ويهدف البحث إلى قراءة أثر الفيلسوف نيتشه في نصٍّ أدبي إيرانيٍّ، وتُواشِج هذه القراءة منطقتين هما: الفلسفة والأدب؛ تحقيقًا لتعدُّد الأبواب النافذة إلى النص، والقاصدة إلى فهم دلالاته وتفسيره.

وتستبق الدكتورة فاطمة تساؤل القارئ، عن ممكنات التداخل بين الفلسفة (التي يمثِّلها نصٌّ: هكذا تكلَّم زرادشت لنيتشه)، والنصِّ الأدبي (الذي يمثِّله نص البومة العمياء لصادق هدايت) في مقدِّمة البحث؛ لتجيب عنه: بأنَّ هويَّة المقارنة تقوم على «وصف تحليلي وتفسير تركيبي للظواهر الأدبيَّة المختلفة اللغات؛ إمَّا من خلال التاريخ، أو النقد، أو الفلسفة» (الوهيبي، 2004، ص:383). لينطلق العمل المقارن متتبعًا آثار نيتشه في النصِّ الروائي، وقوفًا عند مناطق التقاطع بين نصَّين؛ يمثِّل الأوَّل متنًا مرجعيًّا، والتالي نصًّا إبداعيًّا استيحائيًّا لبعض عناصر ذلك المتن.

كانت هذه مقاربات مباشرة للفلسفي والميثولوجي، لكن حضور الفلسفي والميثولوجي كان وافرًا في القراءات النقديَّة للنصوص – كما رأينا وسنرى – إذ نجد هذين المسارين يحضران بوصفهما مستندات كاشفة عن النصوص، ومضيئة لخلفياتها.

ثالثًا – القراءة المتعدِّدة الأبعاد للنصِّ الحديث:

قدَّمت الدكتورة فاطمة أيضًا، سلسلة بحثيَّة كاملة تُعنى برسم معالم النصِّ الحديث: الشعري والنثري.

إنَّ أدوار النقد – كما مرَّ – ليست أدوارًا جانبيَّة أو سطحيَّة، فقراءة النصِّ قراءة ناقدة عمليَّة تتخلَّق من مكابدة فعليَّة؛ على نحو ما يقول رولان بارت: «إنَّ الكِتابَ عالمٌ، والناقد يكابد إزاءه من شروط الكلام ما يكابده الكاتب إزاء العالم»(بارت، 1994، ص107).

إنَّ القراءة النقديَّة الفاعلة، تقوم على إعادة بناء عالم النصِّ نظرًا إليه من الخلف، أي العودة إلى الجذور، والتصوُّرات الدافعة لمجمل ما يحمله النصُّ من أفكار، وقيم، وصور؛ فالنصُّ الأدبي وإن كان مستندًا جماليًّا مكتنزًا بالصورة، والأخيلة، ومدجَّجًا بالمحسِّنات؛ فإنَّه يظلُّ منطقة عامرة بالرؤى، والأفكار، والتصوُّرات، وتصبح اللغة – حينئذٍ – مؤشِّرًا، ومفتاحًا قائدًا إلى كلِّ ذلك.

وحضور هذا الاتجاه عند الدكتورة فاطمة جاء في كتابين وعدة دراسات:

الكتاب الأوَّل (دراسات في الشعر السعودي)، وهو جملة من البحوث العلميَّة منشورة في مجلات رصينة، فهي قراءات ذات مستند علميٍّ، ومؤلَّفة وفق منهج واضح قاصد إلى استكناه النصوص واختراق فضاءاتها؛ وصولًا إلى مظاهرها الجماليَّة ودلالاتها الكامنة.

وتؤكِّد الدكتورة فاطمة أنَّها تقارب الإبداع، اشتغالًا بالبحث عن الجمالي والدلالي فيه؛ دون ميل إلى جهة أو تيَّار، تحقيقًا للتنوُّع، وانصرافًا عن تقييد النصِّ أو تصنيفه، بما هو خارج عن أهداف النقد ووظائفه حين تقول في مقدمة الكتاب: «متحاشية – خلال ذلك – الأحكام القيميَّة ومتحاشية التحيُّز لتيار أو لاتجاه تجريبي معيَّن» (الوهيبي، 2005، ص:5).

يشتمل الكتاب على سبع دراسات في الشعر السعودي، لشاعرات وشعراء تتناول النصَّ: جماليًّا، ورؤيويًّا، مع مقاربة لعوالم الفلسفة، والتصوُّف، والموسيقا؛ محاكاةً للتكوين النصِّي المتعدِّد الأبعاد، وهو ما يلزم منه إزاحة كثير من الطبقات قبل الوصول إلى دلالاته.

في الكتاب الثاني: (المكان والجسد والقصيدة: المواجهة وتجليَّات الذات) تقدِّم الدكتورة فاطمة كذلك دراسة نقديَّة تتجه إلى نصوص شعريَّة نسائيَّة سعوديَّة على وجه التحديد، وهذا التصنيف النوعي للقصائد، يحقِّق للكتاب موقعًا خاصًّا. وتحرص الدكتورة فاطمة على تقديم مدخل نظري يجلِّي مقصديَّة هذه الدراسة، ويمهِّد الطريق إليها.

تقف هذه التوطئة النظريَّة عند منطقة مفعمة بالجدل والتساؤلات؛ فيغدو ذلك المهاد

النظري لازمًا، رصفًا لطريق قراءة النصوص الحاملة للتصوُّرات التي تغطيها منطقة المهاد هاته، دون إغفال للقراءة الأنطولوجيَّة والفلسفية. ويقف هذا المدخل عند محاور ثلاثة هي: اللغة، وجسد العالم، أنثويَّة المكان، أنثويَّة الشعريَّة.

وفي باقي الكتاب، تعرض الدكتورة فاطمة قراءتها لنصوص إحدى عشرة شاعرة سعوديَّة، وهي قراءة تقف عند هويَّة النصِّ؛ بوصفه النافذة التي تتكشَّف من خلالها هويَّة المكان والنظرة إلى الجسد.

وتلحق بالكتاب – استكمالًا للجهد الراصد، الذي تتميَّز به المنهجيَّة البحثيَّة عند الدكتورة فاطمة – قوائم ببليوغرافية متنوعة للشاعرات، وللإبداع الشعري للمرأة السعوديَّة.

وفي سياق قراءة النصِّ المعاصر بمرجعيَّة بعيدة تاريخيًّا هي: (الطَّلَل)، تقف الدكتورة فاطمة عند نصَّين معاصرين يعارض أحدهما الآخر في دراستها: (ذاكرة الطلل وكسر النمط: قراءة في قصيدة حديث الأماكن القديمة للسماعيل ومعارضة الصالح لها)، حوارًا بين النصَّين، واستكشافًا لشكل الحضور الطللي فيهما، ورسمًا لهوية النصَّين: سردًا وبناءً، وتحديدًا لموقف الشاعرين من (النمط) المتصل بالوقوف الطللي، وهو موقف يتمثَّل في: «كسر السماعيل للنمط وارتداد الصالح إليه» (الوهيبي، 2009، ص:137).

وفي مجال قراءة النصِّ الحديث أيضًا، سلسلة مقاليَّة من حلقات خصَّصتها الدكتورة فاطمة لقراءة ديوان الشاعرة الكويتيَّة دلال جازي (تشريح الأرنب)، وعنوان هذه السلسلة (فسيفساء الذاكرة والمخيلة الشعرية).

تُفهم كلمة (فسيفساء) معنى الشكل التكويني المتركَّب من أجزاء؛ فالفسيفساء: «كلمة مشتقة من اللغة اليونانية، المقصود بها الموضوعات الزخرفيَّة المؤلفة بوساطة جمع أجزاء صغيرة متعددة الألوان» (سليمان، 1957، ص:191)؛ وهذا يعني أنَّ الدراسة تقصد استكشاف التكوين الفسيفسائي للنصِّ، أي تجمُّعه من مكوِّنات جاءت من مقروءات سابقة مهضومة وموظَّفة في سياقها، هناك – إذن – إعادة تفكيك لهذا التكوين واسترجاع لأصوله. وفي المقالة الأولى من هذه السلسة، استحضار لإليوت الشاعر الإنجليزي، ورصد لبعض الرؤى والمرجعيَّات التي تكوَّنت منها قصيدته الذائعة (الأرض الخراب)، في تمثيل لـ(تحقُّق معنى الفسيفسائيَّة) في النصِّ الأدبي.

يصبح هذا المقال الافتتاحي مدخلًا لقراءة نصوص الشاعرة، التي بدا «فيها حضور فكرة الانتقال والتناسخ بين الأفكار والنصوص ونماذج الخبرة الشعرية والبشرية» (الوهيبي، فسيفساء الذاكرة والمخيلة الشعرية2–6، https://www. al–jazirah. com/ fadaat12. htm/18042013/culture/2013)، وفي باقي أجزاء السلسلة، تعبر الدكتورة فاطمة نصوص الديوان، مستعرضة التكوينات الفسيفسائيَّة التي يحضر فيها إبداع آخر

بصفة ما؛ كإبداع المعري، وإليوت، وكافكا.

ندرك هنا أنَّ قراءة النصوص الإبداعيَّة عند الدكتورة فاطمة، تقوم على الاستدلال بإشارات النصِّ نفسه، ولا تعدم هذه القراءة الإفادة من عوالم الفلسفة، والميثولوجيا، والمدونة الدينية، وسواها من متاحات المعرفة؛ استثمارًا لكلِّ مفتاح متاح، من أجل الوصول إلى طاقة الكشف العليا للنصوص الأدبيَّة.

رابعًا – الموقف من التركة المصطلحيَّة:

تشغل قضيَّة المصطلح حيِّزًا كبيرًا في عالم المعارف والعلوم، وهي ضرورة علميَّة تأسيسيَّة، وكاشفة لأيِّ بحث جادٍّ.

لن أقف على تحكيك المصطلح عند الدكتورة فاطمة، أو أسلوب مقاربتها له؛ فذلك ممَّا لا يسعه هذا البحث ولا مقامه؛ لكن سأعرض بعض ما يمكن أن يقدِّم تصوُّرًا عن رؤية د. فاطمة في قضيَّة المصطلح.

ترى د. فاطمة أنَّ للمصطلح قيمته الفاعلة لاستكشاف الخريطة الفكريَّة والنظريَّة؛ فتقول في كتابها (نظريَّة المعنى عند حازم القرطاجني): إنَّ مصطلحات حازم «أشبه ما تكون بالمفاتيح التي لابدَّ منها لتفكيك فكره وتنظيره» (الوهيبي، 2014، ص:275). هذه القوة المفتاحية – التي يمتلكها المصطلح عامَّة – ينبغي أن تكون محرِّزة تحريزًا مانعًا ضدَّ عجلة السكِّ، أو التفسير المؤدية بالضرورة إلى الخلط، أو التوسُّع غير المحمود النتائج.

هذا التدقيق، والتحريز هو منهج تتبعه في دراساتها، ويمكن التمثيل عليه من خلال اعتمادها (كورا) في بحثها (كورا Chora: المفهوم والامتدادت) بوصفها مفهومًا لا مصطلحًا؛ لأنَّ (كورا) كما ترى «ليست شائعة أو معروفة حتى لكثير من المختصِّين، كما أن اتساع دائرتها المفهوميَّة أيضًا – كما سيرى القارئ – دعاني للحذر من تسميتها مصطلحًا» (الوهيبي، 2014، ص267).

وهنا يمكن أن ندرك المسافة التي تقطعها الدكتورة فاطمة في سبيل اعتماد المصطلح، وتسميته، واستعماله وفق ذلك؛ فنراها تتحفَّظ على عدم تحقيق المصطلح هويَّته في ظلِّ اشتراطات غير متوفرة زمانًا، ومكانًا، يأتي ذلك في سياق تحقيق صحيفة الرياض في موضوع: (السيرة النفسيَّة)، فيرد في هذا التحقيق أنَّ الدكتورة فاطمة: «أبدت تحفظها على استخدام (السيرة النفسية) بوصفها مصطلحًا، قائلة: يمكن تناول الموضوع من زاويتين: الأولى منهج النقد النفسي، والثانية الاتكاء على مفاهيم علم النفس ومعايير النقد النفسي عند تناول السيرة الذاتية تحديدًا» (المرزوقي، 2008، السيرة النفسية وتطبيق الأدب على التحليل النفسي، http: //www. alriyadh. com/349957).

وإذا كانت وفرة التدقيق هي أولى مطالبات التعامل مع (المصطلح)، فإن هذه الوفرة تتحقَّق

تطبيقًا في نماذج كثير من منتجها النقدي، يظهر ذلك في الباب الخاصِّ بالمصطلح النقدي عند حازم القرطاجني، الذي يقف متتبعًا (المصطلح القرطاجني) من حيث سماته ونظامه، ومن حيث تعامله مع المصطلحات الموروثة وإضافاته عليها، وتوسيعها وتطويرها، ويلحق بهذا من البحوث المتخصِّصة في رصد المصطلح، بحث (قوة التشبُّه) بوصفه مصطلحًا حازميًّا مسكوكًا فضاء كبير هو (العمليَّة الشعريَّة)، وهو المصطلح الذي وضعه حازم القرطاجني في كتابه (منهاج البلغاء وسراج الأدباء)، وتعالج الدكتورة فاطمة هذا المصطلح تحديدًا لمعاييره، وربطًا بينه وبين الأغراض، وعناصر التجربة الشعريَّة، وترى د. فاطمة في واحدة من الاستنتاجات اللافتة في هذه القراءة: «إن مصطلح قوَّة التشبُّه يُعَدُّ استباقًا نظريًّا ونقديًّا مهمًّا، يساهم في طرح رؤية لمشكلة نقدية تثار عند التعامل مع النصوص الأدبية، وهي الربط بين النصِّ والمؤلِّف على جهة المحاكمة الأخلاقيَّة» (الوهيبي، 2009، ص:115).

وبهذا فإنَّ للمصطلح عند الدكتورة فاطمة أهميَّة عالية، فهو يحضر بقوَّة في كثير من دراساتها، وهو حضور رصدي يقوم لا على التحديد والتعريف وحسب، بل يعتمد على الرجوع إلى الجذور والتتبُّع والتوثيق؛ فالمصطلح لا يعبر عبورًا خافت الصوت عند د. فاطمة، ويمكن من خلاله استكشاف العمق البحثي الذي يقوم على المسح، والتجميع، والتدقيق، والموازنة، على وجه يعود بنا إلى بدء الحديث عن كونه (مفتاحًا)؛ ومن ثَم يمكن إدراك مقدار التضليل الهائل الذي تخلِّفه هذه المصطلحات/المفاتيح المسكوكة على غير وجه، أو المتوجِّهة إلى غير أبوابها.

خاتمة وتوصيات

وبعد،

فقد انتظمت هذه الدراسة، في سلك الدراسات الراصدة للجهود العلميَّة التي حقَّقتها المرأة السعوديَّة في مختلف المجالات، ولا يجنح العقل إلى الشكِّ في قيمة المنجز النقدي بما يضيفه إلى الثروة المعرفيَّة لأمَّته. ومن المؤكَّد أنَّ ما يحقِّقه النقد من فاعليَّة وازدهار، منوط بفاعليَّة الناقد، وهذا ما ذهبت إليه هذه الورقة: رَصْد الجهد النقدي للأستاذة الدكتورة فاطمة بنت عبد اللّٰه الوهيبي، بوصفها واحدة من أعلام النقد في المملكة العربيَّة السعوديَّة.

وقد خلصت هذه الورقة إلى النتائج والتوصيات التالية:

- ما يبدو لافتًا في هذه التجربة النقديَّة التي ما زالت خصبة ومستمرة، هو عدم اختزالها في اتجاه، أو موضوع، أو حقبة زمنيَّة، وهذه النظرة المتوسِّعة الرحبة خليقة بالتقدير، وجديرة بأن تقدَّم نموذجًا لميادين أخرى.
- يمتاز الاتجاه النقدي عند الدكتورة فاطمة بالتنوُّع والإحكام، الذي يربط عناصر ومعارف متعدِّدة: الدين، واللغة، والفلسفة، والميثولوجيا، والنقد. هذه المعرفة الشاملة تحقِّق للنصِّ – حين قراءته – الرؤية الواسعة، وأظنُّ أنَّ التكوين المتعدِّد للنصِّ – أيِّ نصٍّ – من حيث كونُه ناتجًا من تجربة حياة كاملة غير متحزِّزة الأوصال، أو منفصلة الأجزاء، هو وجه هذا التضفير المعرفي، الذي يشكِّل شبكة قراءة عالية القيمة في المنتج النقدي.
- تلفت العناية بالمصطلح الناظر في مؤلَّفات الدكتورة فاطمة وبحوثها؛ وهي عناية تحقِّق للمصطلح أهميَّته الجذريَّة؛ في كونه كشَّافًا للقراءة، ودليلًا إلى النظريَّة.
- وما يلفت النظر – قطعًا – في تجربة الدكتورة فاطمة النقدية، هو هذا الباع الطويل في قراءة النصِّ النقدي القديم، وهو نصٌّ يمثِّل زادًا دسمًا، وذخيرة ثمينة قابلة للفحص، ولترجيع النظر فيه، ثمَّ تسجيله وفق تصوُّر جديد: تصنيفًا، واستكشافًا للمرجعيَّة، وتوسيعًا لدلالاته بفضل أدوات النقد التي ما تفتأ تتجدَّد.
- تحاور الدكتورة فاطمة النصَّ النقدي، بوصفه نصًا مرويًّا قابلًا للقراءة، والتفكيك، والفحص المرجعي؛ لاكتشاف حدوده، وفهمه ضمن سياقاته، وإذا كانت هي – أيضًا – ناقدة؛ فإنَّ مقاربة نصِّها النقدي من هذه الجهة هو أمرٌ ضروري، ويمكن أن تُخصَّص دراسة مستقلَّة تعنى بقراءة (الخطاب النقدي) في دراساتها ،بوصفه نصًا له جمالياته، ومرجعيَّاته، ودلالاته أيضًا.
- يحدِّد العنوان هويَّة النصِّ، ويُجمل طاقة المعنى فيه، ولا شكَّ في أن الوعي النقدي يقدِّر استنطاق ماهيَّته – بصرف النظر عن متنه: علميًّا كان أو معرفيًّا أو إبداعيًّا – والمادة النقديَّة تستمد قوتها من طاقة اللغة، وحدود معجمها، ونظام تراكيبها؛ ومن ثم

يصدق عليها كلُّ ما يصدق على النصِّ، و(العنونة) هي إحدى سمات النصِّ العلاميَّة الدالَّة، والنصُّ النقدي – وإن كان معنيًّا بقراءة الخطاب الأدبي – فإنَّه لا يعدم خطابيَّته الخاصَّة، إذ يصبح هو أيضًا نصًّا قابلًا للقراءة، وتعلو مؤلَّفاتِ الدكتورة فاطمة: كتبًا، وبحوثًا، ومقالاتٍ، عناوينُ لافتة جديرة بالقراءة المنفردة أيضًا.

المصادر والمراجع

- أوَّلًا – الكتب:
- أركون، محمد. (١٩٩٦). الفكر الإسلامي: قراءة علميَّة. ط٢. ت:هاشم صالح. مركز الإنماء القومي. بيروت.
- بارت، رولان. (١٩٩٤). نقد وحقيقة. ط١. ت: منذر عياشي. مركز الإنماء الحضاري. حلب.
- تودوروف، تزفيتان. (١٩٨٦). نقد النقد (رواية تعلُّم). ط٢. ت: سامي سويدان. دار الشؤون الثقافية العامة. بغداد.
- خطَّاب، د. عزَّت. (٢٠٠١). الدراسات والنقد الأدبي (موسوعة الأدب العربي السعودي الحديث – نصوص مختارة ودراسات – المجلَّد الثامن/القسم الأوَّل). ط١. دار المفردات. الرياض.
- دريدا، جاك. (٢٠٠٨). في علم الكتابة. ط٢. ت: أنور مغيث ومنى طلبة. المركز القومي للترجمة. القاهرة.
- الشنطي، د. محمد. (٢٠٠١). النقد الأدبي المعاصر في المملكة العربيَّة السعوديَّة (ملامحه واتجاهاته وقضاياه). ط١. دار الأندلس للنشر والتوزيع. حائل.
- صوف، محمد. (مترجم). (٢٠٠٦). حرائق السؤال (حوارات). ط١. أزمنة للنشر والتوزيع. عمَّان.
- عامر، د. سامي. (د. ت.) وظيفة الناقد الأدبي بين القديم والحديث (دراسة في تطور مفهوم التذوُّق البلاغي). د. ط. دار المعارف. د. م.
- عبد النور، جبُّور. (١٩٨٤). المعجم الأدبي. ط٢. دار العلم للملايين. بيروت.
- علوش، د. سعيد. (١٩٨٥). معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة. ط١. دار الكتاب اللبناني. بيروت.
- الغذامي، أ.د. عبد الله. (٢٠٠٥). حكاية الحداثة في المملكة العربيَّة السعوديَّة. ط٣. المركز الثقافي العربي. بيروت–الدار البيضاء.
- القحطاني، د. سلطان. (٢٠٠٣). النقد الأدبي في المملكة العربيّة السعودية: نشأته واتجاهاته. ط١. نادي الطائف الأدبي. الطائف.
- القرشي، أ.د. عالي. (٢٠٠٩). تحولات النقد وحركية النصِّ (فكر ونقد). ط١. النادي الأدبي بحائل.
- محسِّب، د. محي الدين. (٢٠١٧) وقوفًا بشموسها: مداخلات في المشهد السعودي المعرفي. ط١. النادي الأدبي بالرياض. الرياض.
- وهبة، مجدي، والمهندس، كامل. (١٩٨٤). معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب. ط٢. مكتبة لبنان. بيروت.
- الوهيبي، أ.د. فاطمة. (٢٠١٥). الجمال والعنف: البنى التصورية والطقس القرباني (دراسة في الخطاب الأدبي والنقدي العربي القديم. ط١. د. ن. الرياض.
- الوهيبي، أ.د. فاطمة. (٢٠٠٥). دراسات في الشعر السعودي. ط١. النادي الأدبي بالرياض. الرياض.
- الوهيبي، أ.د. فاطمة. (٢٠١٩). الرثاء: شعريته ونقده في المدونة التراثية. ط١. دار المفردات للنشر. الرياض.
- الوهيبي، أ.د. فاطمة. (٢٠١٤). الظلُّ: أساطيره وامتداداته المعرفيَّة والإبداعيَّة. ط٢. مؤسسة أروقة للدراسات والترجمة والنشر. القاهرة. ونادي نجران الأدبي. نجران.
- الوهيبي، أ.د. فاطمة. (٢٠١٦). القتل بالشعر: دراسة في سيميوطيقا الثقافة: الدامغة لجرير بوصفها علامة. ط١. نادي أبها الأدبي. أبها. دار الانتشار العربي. بيروت.
- الوهيبي، أ.د. فاطمة. (٢٠٠٥). المكان والجسد والقصيدة: المواجهة وتجليات الذات. ط١. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء–بيروت.
- الوهيبي، أ.د. فاطمة. (٢٠١٤). نظرية المعنى عند حازم القرطاجني. ط٢. جامعة الطائف. الطائف.
- ثانيًا – المجلات:
- سليمان، منير. (١٩٥٧). «وحدة الفن بين مصر وسوريا». الحوليات الأثرية السورية. مج٧ج١. ص١٧٥–١٩٢.
- الوهيبي، أ.د. فاطمة. (٢٠٠٩). «ذاكرة الطلل وكسر النمط: قراءة في قصيدة حديث الأماكن القديمة للسماعيل ومعارضة الصالح لها». مجلَّة الدارة – دارة الملك عبد العزيز. مج٣٥. ع١. ص ١٢٥–١٤٦.
- الوهيبي، أ.د. فاطمة. (٢٠٠٢٠١٤). «كورا Chora: المفهوم والامتدادت». مجلة سمات – جامعة البحرين. مج٢. ع٢. ص:٢٦٤ –٢٩٠.
- الوهيبي، أ.د. فاطمة. (٢٠٠٩). «مصطلح قوَّة التشبُّه بين واقعيَّة التجربة والأنا الفنيَّة». مجلة الخطاب الثقافي. جامعة

الملك سعود. ع٤. ص٩١-١١٦.
- الوهيبي، أ.د. فاطمة. (٢٠٠٤). «نيتشه على مرايا الأدب الإيراني: رواية البومة العمياء لصادق هدايت نموذجًا». مجلَّة الدراسات العربية. كليَّة دار العلوم – جامعة المنيا. ع٩مج١. ص٣٨٠-٤٠٤.
- ثالثًا – مواقع الإنترنت:
- المرزوقي، محمد. (٢٠٠٨). «السيرة النفسية وتطبيق الأدب على التحليل النفسي» .http://www. alriyadh ٣٤٩٩٥٧/com
- الوهيبي، أ.د. فاطمة (الموقع الشخصي):
- http://dr-fatimaalwohaibi.website/contents/the-healing-theme-between-body-language-and-body-language
- الوهيبي، أ.د. فاطمة: (مقالات منشورة في صحيفة الجزيرة):
- (٢٠٠٨). مازال الشجر يسير(٢-٢). http://www. al-jazirah. com/culture/٢٠٠٨/٢٧١٠٢٠٠٨/fadaat٢٠. htm
- (٢٠١٣).فسيفساءالذاكرةوالمخيلةالشعرية(٢-٦).https://www. al-jazirah. com/culture/٢٠١٣/١٨٠٤٢٠١٣/ htm .fadaat١٢
- (٢٠١٦). أضاليل حول الخليل (٤). https://www. al-jazirah. com/٢٠١٦/٤٣٠/٢٠١٦٠٤٣٠cu٥. htm

دور الملك عبد الله بن عبد العزيز في تمكين المرأة في العلوم (١٤٢٦-١٤٣٦هـ/٢٠٠٥-٢٠١٥م).

إعداد: مريم غازي الشهري.
باحثة ماجستير في التاريخ الحديث والمعاصر
جامعة الملك فيصل.

الملخص:

مرَّ تعليم المرأة العالي في المملكة العربية السعودية طيلة العهود الملكية الماضية بعدة مراحل، يزدهر حينًا ويفتر أحيانا أخرى، وفق ما تقتضيه ظروف ومتطلبات كل مرحلة، حتى عهد خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز -رحمه الله-، الذي يمثل عهده نقلة تاريخية كبيرة في مسيرة تعليم المرأة السعودية؛ فقد أدرك أهمية التعليم العالي، لتتسلح المرأة من خلاله بأهم العلوم والمعارف؛ وما ينعكس به تعليمها على وعي الأمة ونضوجها الفكري كونها مربية الأجيال القادمة.

ونظرًا للنقلة التاريخية في تعليم المرأة العالي في عهد الملك عبد الله بن عبد العزيز، رأت الباحثة أن تتناول موضوع «دور الملك عبد الله بن عبد العزيز في تمكين المرأة في العلوم (1426-1436هـ/2005-2015م)» بالدراسة؛ كونه يمثل فترة انتقالية مهمة في مسيرة تعليم المرأة العالي، وما تخلل هذه الفترة من تغير كمي ونوعي، برزت على إثره نماذج نسائية رائدة في العلوم محليًا وعالميًا.

وتهدف الدراسة إلى توثيق دور الملك عبد الله بن عبد العزيز، في تمكين المرأة في العلوم على الصعيد الداخلي والخارجي، وذلك بالاعتماد على إحصائيات وزارة التعليم في فترة الدراسة، بالإضافة إلى عدد من الوثائق المنشورة في المواقع الرسمية للجامعات السعودية كجامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية، إلى جانب الصحف والمجلات التي واكبت الأحداث في فترة الدراسة وكتبت عنها. وتعتمد الدراسة على المنهج الوصفي، من خلال التحليل والاستقصاء للمادة العلمية المتوافرة، واستخلاص المناسب منها للوصول للحقيقة التاريخية.

وستحاول الدراسة تتبع دور الملك عبد الله بن عبد العزيز، في تمكينه للمرأة في العلوم، من خلال دعمه لتعليمها العالي داخليًا وخارجيًا، ومدى انعكاسات مخرجات التعليم العالي على إنجازات المرأة في الجوانب العلمية، والاجتماعية، والثقافية، مع رصد لنماذج نسائية رائدة في العلوم.

المقدمة:

يمثل التعليم العالي الركيزة الأساسية، التي تعتمد من خلاله الشعوب على الاستثمار في ابنائها، ومنه ينخرطون في التخصصات العلمية الحديثة، التي أصبحت مصدرًا لتقدم الدول علميًا، واقتصاديًا، واجتماعيًا؛ وباعتبار أن التعليم العالي يمثل آخر مرحلة في العملية التعليمية، ولكون المرأة تمثل ما يقارب النصف من هذه المنظومة التعليمية؛ وما يعود به تعليمها على المجتمع كونهن أمهات الأجيال القادمة، ودوره في تهيئة الكوادر النسائية، لتصبح المرأة قادرة على المشاركة الفاعلة في تنمية وطنها.

أولى خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز، تعليم المرأة عناية خاصة، وعمل على تمكينها في العلوم بكافة السبل؛ فعلى الصعيد الداخلي، عمل على تهيئة بيئة تعليمية مناسبة لخصوصية المرأة السعودية، فأمر بإنشاء مدن جامعية للطالبات على النظام الحديث، ملحقة بأغلب الجامعات القائمة، واستحدث تخصصات جديدة للطالبات. لم يكتفِ خادم الحرمين الشريفين بدعمه للمرأة داخليًا فقط، بل دعمها خارجيًا أيضًا، ففتح أمامها أبواب الابتعاث الخارجي، بتخصصات مختلفة وشروط أكثر مرونة من السابق.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من أهمية تعليم المرأة العالي؛ مما يساعدها في تأدية رسالتها في تربية الأجيال القادمة، وبناء الدولة، وسد حاجة المجتمع السعودي؛ فالمرأة هي العنصر المكمل في مجتمع ينهض نحو التنمية، وقد أدرك خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز، مدى انعكاسات تعليم المرأة العالي على مجتمعها ووطنها على حد سواء؛ فعمل على تيسير سبل تعليمها، وحرص على أن تنال أعلى المراحل والمستويات الدراسية.

أهداف الدراسة:

-توثيق دور الملك عبد الله بن عبد العزيز في تمكين المرأة في العلوم.

-التعرف على مدى تطور تعليم المرأة العالي في فترة الدراسة كمًا ونوعًا.

-التعرف على دور برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي، في تمكين المرأة في العلوم.

-رصد النماذج النسائية الرائدة في العلوم في فترة الدراسة.

أسئلة الدراسة:

ستحاول الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

-ماهي جهود الملك عبد الله بن عبد العزيز لتمكين المرأة في العلوم؟

-ما مدى انعكاس مخرجات التعليم العالي على تمكين المرأة في العلوم؟

-ماهي أبرز النماذج النسائية الرائدة في العلوم في فترة الدراسة؟

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، القائم على تحليل واستقراء الوثائق المتوافرة لديها، من إحصائيات وزارة التعليم في فترة الدراسة؛ بهدف الوصول إلى الحقيقة التاريخية لموضوع الدراسة.

مجال الدراسة:

تمثل الفترة الزمانية للدراسة (1426–1436هـ/2005–2015م)، وهي فترة تولي الملك عبد الله بن عبد العزيز الحكم، أما النطاق المكاني، فيمثل المملكة العربية السعودية.

الدراسات السابقة:

لا توجد دراسة سابقة تناولت موضوع الدراسة –على حد علم الباحثة– أو أي جانب من جوانبه.

وقد قسمت الدراسة إلى عنصرين، يتناول العنصر الأول تطور تعليم المرأة العالي في عهد الملك عبد الله، من ناحية إنشاء مدن جامعية للطالبات، واستحداث تخصصات جديدة، وجامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية، وبرنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي؛ بينما يتناول العنصر الثاني إنجازات المرأة العلمية في عهد الملك عبد الله، على كافة الجوانب العلمية والمجتمعية والثقافية.

أولًا: تطور تعليم المرأة العالي في عهد الملك عبد الله بن عبد العزيز[1]:

يُعَدُّ التعليم الجامعي من الدعامات المؤثرة في المسيرة التنموية وبناء الإنسان، والأخذ بأساليب الرقي والتقدم ونشر العلم، والمعيار الأمثل لتقدم المسيرة التنموية وتطورها، ومن هذا المنطلق ظهر اهتمام خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز بالتعليم، منذ أن كان وليًا للعهد بالتعليم واضحًا وجليًا[2]؛ فأعطى التعليم الأولوية الكبرى، لإدراكه بأن الاستثمار في التعليم هو أفضل وأهم أنواع الاستثمار، وأن الإنسان هو صانع الحضارات والتنمية بجوانبها المختلفة، وما يعود به من فائدة على الجيل الجديد؛ كي يكون قادرًا على استكمال مسيرة النهضة التنموية في المملكة[3].

وكجزء لا يتجزأ من الشعب السعودي، أولى خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز تعليم المرأة العالي أهمية كبيرة، وسعى جاهدًا لتطويره ودعمه بكافة السبل؛ فعلى الصعيد الداخلي، سعى إلى تهيئة بيئة تعليمية مناسبة لخصوصية المرأة، وألحق بكل

(١) هو الملك عبد الله بن عبد العزيز آل سعود الملك السادس للمملكة العربية السعودية ،يلقب بخادم الحرمين الشريفين ،كان وليًا للعهد منذ عام١٩٩٥ م ،وأصبح ملكًا رسميًا في عام١٤٢٦ هـ٢٠٠٥/م ،وتوفي عام١٤٣٦ هـ٢٠١٥/م ،الملك الصالح أحب شعبه فأحبوه ،مكتبة الملك فهد الوطنية١٤٣٢ ،هـ ،ص٢٢–٣٠.

(٢) المرجع السابق ،ص.١٠٦.

(٣) النهاري ،عبد العزيز محمد. ،عبد الله بن عبد العزيز آل سعود سيرة ملك ومسيرة إصلاح ،جدة١٤٢٩ ،هـ ،ص.١٦٢.

الجامعات الحكومية القائمة، مدنًا جامعية مستقلة للطالبات على النظام الحديث، واستحدث تخصصات جديدة للطالبات، كانت في فترة زمنية سابقة حكرًا على الطلاب، إضافة إلى أنه أتاح الفرصة للخريجات من الجامعات السعودية، بالانضمام إلى جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية، التي تُعَدُّ الأولى من نوعها على مستوى المنطقة. وعلى الصعيد الخارجي، قام باستحداث برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي، الذي يهدف إلى ابتعاث 25 ألف طالبة.

أ-إنشاء المدن الجامعية للطالبات:

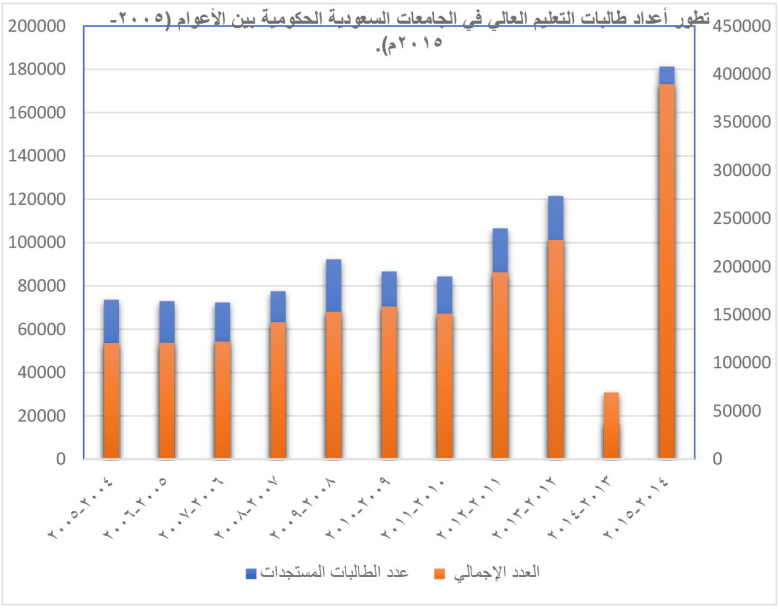
نظر خادم الحرمين الشريفين للتعليم العالي للفتاة نظرة شاملة، بحسبانه منظومة كاملة، تتكامل وتتفاعل مع بقية المنظومات المجتمعية وتؤثر وتتأثر بها، وما يواجه منظومته من تحديات اقتصادية، واجتماعية، وثقافية، وما يتعين عليه لمواجهات تلك التحديات. كان ذلك دافعًا للتوسع في فتح مجال التعليم العالي للفتيات في كافة المراحل، وتهيئة المناخ المناسب لهن لتلقي التعليم[1].

وفي هذا السياق، افتتح خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز -رحمه الله- المدينة الجامعية لجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، لتستوعب نحو 40 ألف طالبة، لتصبح بذلك الجامعة الأولى للبنات على مستوى العالم. وتوفر الجامعة تسهيلات للبحوث والباحثين؛ حيث تم تخصيص جزء من المدينة الجامعية كمنطقة للأبحاث في الجامعة، لمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، التي أقيمت عليها ثلاثة مراكز أبحاث علمية متخصصة في تقنية النانو، وتقنية المعلومات، والعلوم الحيوية. كما أنشئت في عهده مدينة جامعية للطالبات باسم «مدينة الملك عبد الله بن عبد العزيز»، في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ لتستوعب ما يقارب 35 ألف طالبة، بالإضافة إلى مدينة جامعية للطالبات تتبع جامعة الملك سعود بالدرعية، لتستوعب ما يقارب 30 ألف طالبة. كما وضع حجر الأساس لعدد من الجامعات في مختلف مناطق ومحافظات المملكة؛ ليتسنى لكل بنات المملكة الالتحاق بالتعليم الجامعي دون تكبد عناء السفر[2].

(١) ملك نحبه ،مؤسسة الجزيرة للصحافة والطباعة والنشر ،الرياض١٤٢٧ ،هـ ،ص.٢٦٦

(٢) الرياض ،العربية نت٢٠١٥ م ،السعوديات يستحوذن على٥١ ٪ من مقاعد التعليم الجامعي.

ووفقًا لإحصائيات وزارة التعليم، يوضح الشكل التالي مدى تطور أعداد الطالبات الملتحقات بالتعليم العالي في الجامعات السعودية بين الأعوام (1426-1436هـ/2005-2015م)[1].



ب-فتح تخصصات جديدة للطالبات:

أدرك خادم الحرمين الشريفين بنظرته الثاقبة، ضعف العلاقة بين مخرجات التعليم الجامعي وسوق العمل؛ كون معظم مخرجاته يغلب عليها التخصصات النظرية والإنسانية، وفي المقابل قلة مخرجات التخصصات العلمية كالهندسة، والطب، والصيدلة، والحاسب، وتقنية المعلومات؛ مما يستدعي التخطيط الاستراتيجي لإصلاح نظم التعليم الجامعي، لتتوافق مع معطيات العصر ومتغيراته المتجددة. وهو ما يؤكد نظرته الثاقبة في التوسع في التعليم الجامعي، ليشمل جميع فئات المجتمع والاستثمار الأفضل في العنصر البشري، بالإضافة إلى توفير التخصصات العلمية والتطبيقية، واستخدامها في مجالات الحياة المختلفة، ضمن الجامعات الناشئة والحديثة التي تم إنشاؤها في عهده[2].

اهتم خادم الحرمين الشريفين بلقاء القيادات النسائية التعليمية في المملكة، وحرص على أن يكون اللقاء ممثلًا بالمسؤولات في مختلف الإدارات، والكليات، والجامعات. وناقش معهن

(١) وزارة التعليم، مركز احصائيات التعليم، احصائيات التعليم العالي للأعوام (١٤٢٦-١٤٣٦هـ/٢٠٠٥-٢٠١٥م).

(٢) الوذيناني، محمد بن معيض، الجامعات التي تم إنشاؤها في عهد الملك عبد الله بن عبد العزيز، ٢٠١٤م، ع١٤٨٠٨، جريدة الجزيرة، الرياض.

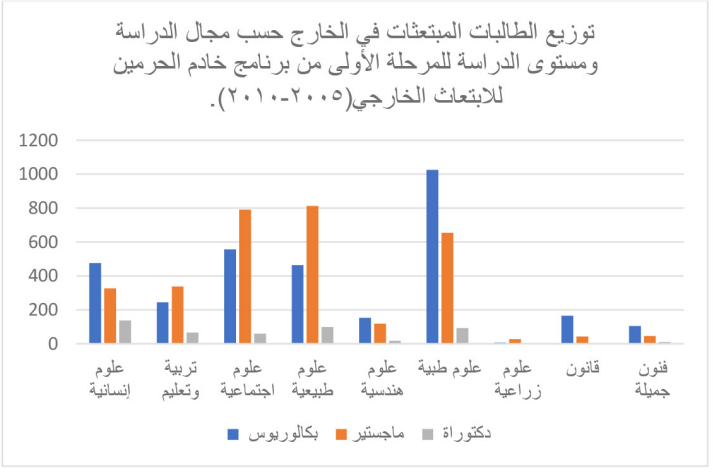
أهمية تطوير التخصصات العلمية المتعلقة بمتطلبات تعليم الفتاة في المرحلة الجامعية، وإتاحة الفرصة لهن في حرية اختيار التخصص الذي يتناسب مع أهدافهن وميولهن، وبما يحقق طموحاتهن بالمشاركة الفاعلة في تنمية الوطن[١].

وبناءً على ذلك، توسعت وزارة التعليم في افتتاح التخصصات العلمية للطالبات، حتى بلغ عدد المجالات الدراسية المتاحة 24 مجالًا وفقًا لإحصائيات الوزارة (1435-1436هـ/2014-2015م)[٢]. وأصبحت الطالبات تدرس في تخصصات علمية وتطبيقية، كانت في فترة زمنية سابقة مقتصرة على الطلاب كالهندسة، والعمارة، والإعـلام، والقانون، وحماية البيئة، والزراعة، والسياحة، وغيرها.

جـ-برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي:

انطلق برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي في عام (1426هـ/2005)، بواقع ثلاث مراحل، ويهدف إلى ابتعاث 25 ألف طالبة[٣]، حظيت على إثره المرأة السعودية على حقها في المنح الحكومية الخارجية والابتعاث.

ووفقًا لإحصائيات وزارة التعليم؛ فمنذ انطلاق برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي في مرحلته الأولى (1426-1431هـ/2005-2010م)[٤]، توزعت أعداد الطالبات المبتعثات للدراسة، حسب المرحلة الدراسية والمجال الدراسي، كما في الشكل التالي:



(١) ملك نجبه، مرجع سبق ذكره، ٢٦٦.

(٢) وزارة التعليم، مركز إحصائيات التعليم، إحصائيات التعليم العالي للعام (١٤٣٥-١٤٣٦هـ) (٢٠١٤-٢٠١٥م).

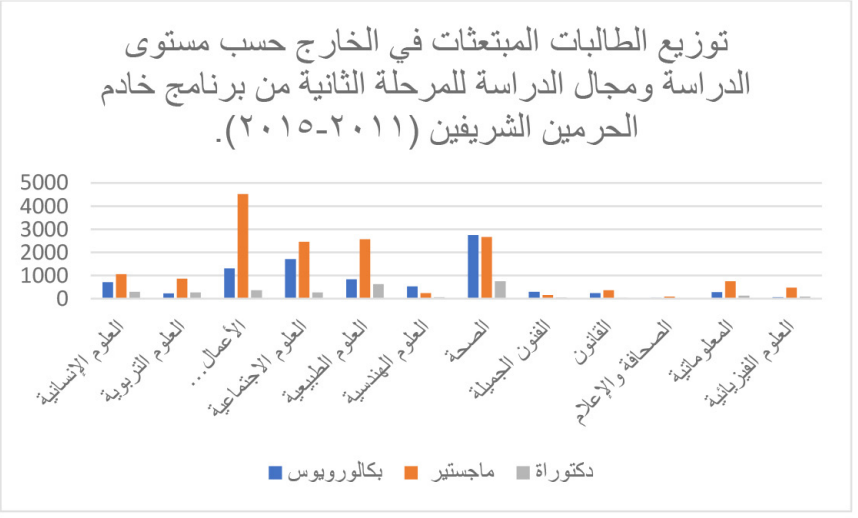
(٣) الابتعاث للدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وزارة التعليم العالي، وكالة الوزارة لشؤون البعثات، الرياض، ١٤٣٠هـ، ص١٤.

(٤) وزارة التعليم، مركز إحصائيات التعليم، إحصائيات التعليم العالي للأعوام (١٤٢٦-١٤٣١هـ/٢٠٠٥-٢٠١٠م).

ويلاحظ من التوزيع السابق، أن الرغبة الأولى للطالبات المبتعثات لمرحلة البكالوريوس في المرحلة الأولى من البرنامج؛ اتجهت نحو التخصصات الصحية، تأتي في المرتبة الثانية التخصصات العلمية والإنسانية والاجتماعية بنسب متقاربة. كما يتضح في هذه المرحلة، زيادة عدد المبتعثات للدراسات العليا في مرحلة الماجستير؛ في كلًا من العلوم الطبيعية والاجتماعية، مقارنة بمرحلة البكالوريوس؛ وقد يعود ذلك إلى استهداف المرحلة الأولى والثانية من برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي، إلى سد حاجة الجامعات السعودية من أعضاء هيئة التدريس، وتنويع التخصصات التي تقدمها، خاصةً في ظل نمو عدد الجامعات السعودية في تلك الفترة.

وشهدت أيضًا المرحلة الأولى لبرنامج خادم لحرمين الشريفين للابتعاث، بداية التحاق الطالبات المبتعثات بتخصصات جديدة، كانت مقتصرة سابقًا على الطلاب؛ كالعلوم الهندسية، والقانون، والعلوم الزراعية؛ وهذا يدل على بداية افتتاح هذه التخصصات للطالبات في الجامعات السعودية، وما يترتب عليها من حاجة لأعضاء هيئة التدريس، التي ستوفرها بطبيعة الحال مخرجات الابتعاث الخارجي.

أما فيما يتعلق بالمرحلة الثانية، من برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي المتمثلة في الفترة (1432-1436هـ/2011-2015م)[1]؛ فقد تم توزيع الطالبات المبتعثات حسب الرسم التالي:



(١)- وزارة التعليم، مركز إحصائيات التعليم، إحصائيات التعليم العالي للأعوام (١٤٣١-١٤٣٦هـ/٢٠١١-٢٠١٥م).

ويلاحظ من التوزيع السابق، ارتفاع نسبة الطالبات المبتعثات للدراسات العليا، خاصةً في مرحلة الماجستير في كافة المجالات الدراسية. كما يتضح توجه النسبة الأكبر من الطالبات إلى التخصصات التقنية والإدارية، ثم الصحية والعلمية؛ مقارنة بالتخصصات الإنسانية والتربوية. بالإضافة إلى التحاق البعض بتخصصات جديدة كالصحافة، والإعلام، والمعلوماتية، والعلوم الفيزيائية؛ وهو ما يؤكد مدى رغبة المرأة السعودية بالإسهام في النهوض الاقتصادي للمملكة، وتحولها إلى دولة صناعية تقوم على المعرفة، والتكنولوجيا، والتطوير العلمي؛ وذلك من خلال انخراطها بدراسة التخصصات ذات الصلة.

وفي سابقة تاريخية، احتفلت المملكة العربية السعودية في عام 1436هـ/2015م، بتخريج خريجي برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث في واشنطن، وكافة العواصم الغربية والآسيوية. وحسب إحصائيات وزارة التعليم (1435-1436هـ/2014-2015م)، بلغ عدد الخريجات 5985 (28,50٪) خريجة درسن في مجالات مختلفة. وصل عدد المبتعثات الخريجات من حملة البكالوريوس 1657 (18,40٪)، وحملة الماجستير 3369 (38,18٪)، وحملة الدكتوراة 431 (32,26٪).

وقد برزت نماذج نسائية عديدة من مخرجات الابتعاث الخارجي بمرحلتيه الأولى والثانية، فانضمت الدكتورة ماجدة أبو رأس[1]، العالمة في مجال العلوم والبيئة، إلى قاعة النساء المشاهير في العلوم لعام 1434هـ/2013م، بعد أن اختارها مكتب الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، لشؤون البيئة والعلوم والتكنولوجيا والصحة، التابع لوزارة الخارجية الأمريكية؛ ضمن 12 عالمة على مستوى الشرق الأوسط وشمال أفريقيا؛ نظيرًا لما حققته من إنجازات علمية، وجهود في خدمة العلم في جميع أنحاء الشرق الأوسط وشمال أفريقيا[2].

كما شاركت عالمة الفيزياء السعودية ابتسام باضريس[3]، في أول تجربة من نوعها في العالم، وهي عبارة عن انفجار كبير نتيجة تصادم بطاقة محددة، ساعد في اكتشاف جزئ يمكن من خلاله معرفة (نظرية القياس) ، وهي افتراضية للطريقة التي يتم التوصل من خلالها، إلى فك شيفرات عدد كبير من أسرار الطبيعة، وشاركها في هذا الاكتشاف عدد من العلماء الآخرين في مجمع سيرن الأوروبي للأبحاث النووية[4]، وهي أول سعودية تنضم إلى المنظمة الأوروبية

(١) ماجد محمد أبو راس، حصلت على درجتيِّ البكالوريوس والماجستير في تخصص الأحياء الدقيقة من جامعة الملك عبد العزيز، والدكتوراه في التقنية للملوثات البيئية من جامعة سري البريطانية، لها العديد من المبادرات الوطنية. عينت في عام ٢٠٠٩م نائبًا للمدير التنفيذي المكلف، وعضوة في مجلس إدارة جمعية البيئة السعودية.

(٢) الجاروشة، ياسر، د. ماجدة أبو رأس تدخل قاعة مشاهير النساء العالمات، ٢٠١٣م، ع١٦٣٢٤، جريدة الرياض.

(٣) ابتسام سعيد باضريس، عالمة أبحاث سعودية في المركز الوطني للتقنيات المتناهية الصغر، بمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

(٤) المنظمة الأوروبية للأبحاث النووية (CREN) تمثل أكبر مختبر في العالم في فيزياء الجسيمات، تعمل على فحص البنية الأساسية للجسيمات، باستخدام أكبر الأدوات العلمية وأكثرها تعقيدًا في العالم.

للأبحاث النووية كباحثة، كما نالت جائزة فيزيائي الشهر من الجمعية الفيزيائية الأمريكية[١]، كأول فيزيائية غير أمريكية، وذلك لدورها الإيجابي في المجتمع الفيزيائي[٢].

ونجحت الدكتورة السعودية نورة أحمد رشاد[٣]، في أن تكون أول عربية تحصل على شهادة الدكتوراة في مجال جراحة الأوعية الدموية الدقيقة من جامعة بيكوك في إيطاليا عام 1434هـ/2013م، وكانت قد نجحت سابقًا في المدة ما بين عامي (1428-1429ه/2007-2008م)، في تحقيق إنجاز عالمي فريد من نوعه، بعد ما نجحت من خلال بحثها الذي نالت عليه شهادة الماجستير، في التوصل لعلاج يمنع بتر أطراف مرضى السكري والغرغرينا[٤].

د-جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية:

هي مؤسسة بحثية عالمية للدراسات العليا؛ تختص بالبحث العلمي، والتطوير التقني، والابتكار، والإبداع. تستقطب نخبة من العلماء الباحثين المتميزين، والطلبة الموهوبين والمبدعين؛ بهدف دعم التنمية والاقتصاد الوطني، وتوجيهه نحو الصناعات القائمة على المعرفة[٥]. عُرف عن خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز، إيمانه بالعلم وحماسه للتكنولوجيا؛ مما جعل ذهنه يتفتق عن إحدى أهم وأكبر المشروعات العلمية، وهي جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية، وتعرف بـ(كاوست Kaust) اختصارًا لـ(King Abduallah University of Science and Technology) ، والتي تهدف إلى وضع المملكة على خارطة القرن الواحد والعشرين[٦].

أنشئت الجامعة في مدينة ثول على البحر الأحمر شمالي جدة في عام 1430ه/2009م، التي لطالما كانت حلمًا يراود ذهن خادم الحرمين الشريفين، لتجسيده على أرض الواقع، آملًا أن تساهم الجامعة في تطوير العلوم والتقنية[٧]؛ من خلال الأبحاث المتميزة،، مع التركيز بصورة خاصة على أبحاث استراتيجية ذات أهمية عالمية، تنحصر في أربع مجالات، وهي: الطاقة، الغذاء، الماء، البيئة، كما تتيح التعاون الاستراتيجي والمستدام، مع المؤسسات الرئيسية في جميع أنحاء العالم، بالإضافة إلى تخصصاتها المتعددة التي تدمج بين الأقسام

(١) الجمعية الفيزيائية الأمريكية (APS) هي ثاني أكبر منظمة لعلماء الفيزياء على مستوى العالم، تعمل على تعزيز ونشر المعرفة في مجال الفيزياء؛ من خلال المجلات المتميزة والبحوث واللقاءات العلمية والتوعية والدعوة والأنشطة الدولية.

(٢) الهمزاني، محمد، ابتسام باضريس، تنال جائزة فيزيائي الشهر من الجمعية الفيزيائية الأمريكية، كأول فيزيائية غير أمريكية، ٢٠١٤م، ع١٦٨٤٤، جريدة الرياض.

(٣) نورة أحمد رشاد، طبيبة سعودية حصلت على أرفع الدرجات العلمية من كبرى الجامعات الأوروبية، في مجال جراحة الأوعية الدموية وحماية الأطراف من البتر.

(٤) الأمير، يحيى، نورة رشاد .سعودية تدهش العالم، ٢٠٠٧م، ع١٤١٣٧، جريدة الرياض.

(٥) ملك أحب شعبه فأحبوه، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط١، ١٤٣٢هـ، ص١١٠.

(٦) النهاري، عبد العزيز محمد، عبد الله بن عبد العزيز سيرة ملك ومسيرة إصلاح، دار السروات، جدة، ١٤٢٩هـ، ص١٦٥.

(٧) جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية | جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية (kaust.edu.sa)

الأكاديمية ومراكز الأبحاث[١].

أتاحت الجامعة الفرصة لحديثات التخرج من مرحلة البكالوريوس والماجستير، في التخصصات العلمية كالهندسة، والرياضيات، والعلوم الفيزيائية، والكيميائية، والبيولوجية؛ استكمال دراساتهم العليا في مجال العلوم؛ وذلك من خلال احتوائهن، وتشجيعهن، ودعمهن في مسيرتهن العلمية، حتى يحققن طموحاتهن.

احتفلت جامعة الملك عبد الله في ديسمبر 1434هـ/2013م، بتخريج دفعتها الرابعة، وبرزت من بينهن «مي ماجد صالح القرشي[٢]»، وهي أول سعودية تحصل على الدكتوراه من جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية، في تخصص الهندسة الحيوية[٣]. وفي أول تصريح لها بعد أن حصلت على شهادة الدكتوراه قالت: إن الدكتوراه ستكون رخصة الوصول لنَيل جائزة نوبل العالمية[٤].

وفي العام التالي 1435هـ/2014م، حصلت كلًا من البروفيسورة ياسمين مرزبان[٥]، وطالبة الدكتوراة نوف الشريف[٦] من جامعة الملك عبد الله، على منحة برنامج لوريال اليونسكو للنساء في مجال العلوم[٧]؛ وذلك تقديرًا لإسهاماتهما المتميزة في مجال البحث العلمي،

(١) موقع جامعة كاوست، جامعة الملك عبد الله تحتفل بتخريج الدفعة الرابعة من طلبة الماجستير والدكتوراه، ٢٠١٣م، https://www.kaust.edu.sa/ar/news/Pages/kaust-fourth-commencement.aspx

(٢) مي ماجد صالح القرشي، بعد أن أنهت دراستها الثانوية التحقت بجامعة الملك عبد العزيز في تخصص الكيمياء، وتخرجت بامتياز؛ مما خول الجامعة ترشيحها إلى الدراسة في جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية، وكانت من أوائل الدفع الدراسية الحاصلة على درجة الماجستير. أكملت دراستها وحصلت على الدكتوراة بواسطة مشروعها العلمي الذي يتناول تأثير مادة موجودة في كافة الكائنات الحية، لديها القدرة على التحكم في تنشيط وتثبيط البروتينات، وعلاقتها بالتحكم بالأمراض.

(٣) موقع جامعة كاوست، جامعة الملك عبد الله تحتفل بتخريج الدفعة الرابعة من طلبة الماجستيروالدكتوراه، ٢٠١٣م، https://www.kaust.edu.sa/ar/news/Pages/kaust-fourth-commencement.aspx

(٤) زين عنبر، أول حاصلة على دكتوراة الهندسة الحيوية من جامعة الملك عبد الله البحث العلمي هاجسي الأول وعيني على جائزة نوبل، ٢٠١٣م، صحيفة عكاظ، ص١.

(٥) ياسمين مرزبان هي أستاذ مساعد في قسم العلوم والهندسة البيولوجية والبيئية، في جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية، لها العديد من الأبحاث العلمية الرائدة في مجال علم المناعة والخلايا الجذعية. نالت جائزة اليونسكو للنساء على بحثها العلمي "هجرة الخلايا الجذعية من مجرى الدم إلى الأنسجة في حالات الالتهاب"، منظمة الأمم المتحدة، جائزة لوريال ٢٠١٦م.

(٦) نوف عودة حميد الشريف، أستاذ مساعد في قسم الكيمياء الحيوية بكلية العلوم جامعة الملك عبد العزيز، حصلت على درجة البكالوريوس والماجستير في الكيمياء الحيوية من جامعة الملك عبد العزيز. والتحقت فيما بعد بجامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية، وحصلت على الدكتوراة في تخصص الأحياء الدقيقة.

(٧) برنامج النساء في مجال العلوم، تُقدّم جوائز لوريال اليونسكو للنساء في مجال العلوم لخمس نساء متميّزات سنويًا، واحدة من كل منطقة في العالم (إفريقيا والدول العربية وآسيا والمحيط الهادي وأوروبا وأمريكا اللاتينية وأمريكا الشمالية) وذلك تقديرًا لإنجازاتهنّ العلمية، وتجدر الإشارة إلى أنّ لكل عالمة من العالمات الفائزات مسيرة مهنيّة متميّزة، تجمع بين المواهب الاستثنائية، والتفاني في العمل، والإقدام بكل شجاعة على الانخراط في مجال لا يزال الرجال يهيمنون عليه إلى حدٍّ كبير. تتراوح المجالات العلمية التي تستحوذ على اهتمام هذه الجوائز بين العلوم الحياتية وعلوم المواد. قرّرت اليونسكو ومؤسسة لوريال في عام ٢٠١٩ تعزيز جهودهما الرامية إلى تمكين المرأة في مجال العلوم، وتوسيع نطاق الجوائز الدولية المخصصة في الأساس لعلوم المادة، لتشمل من الآن وصاعدًا مجاليِّ الرياضيات وعلم الحاسوب. الموقع الرسمي لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

وجرى تكريم البروفيسورة ياسمين لأبحاثها الرائدة في مجال علم المناعة، خصوصًا في مجال الخلايا الجذعية وهجرة الخلايا، بينما كرمت طالبة الدكتوراة نوف؛ لأبحاثها في تحديد الجينات المحتملة والمسؤولة عن تحمل الملوحة في النباتات[١].

وحصلت طالبة الدكتوراه السعودية دلال العزي[٢]، على جائزة الطالبة المتميزة في قسم العلوم والهندسة الفيزيائية؛ نظير تميزها في أبحاثها، حيث تركز أنشطتها البحثية على تصميم وتوليف المواد المعدنية العضوية الجديدة، واستكشاف خصائصها في مجموعة واسعة من التطبيقات، مثل فصل الغاز وتخزينه، والحفر الكيميائي وصناعة الأدوية. لم تتميز دلال بأبحاثها العلمية على مستوى جامعة الملك عبد الله فقط، بل قامت بنشر أوراقها البحثية في مجلات عالمية رائدة في تخصصها؛ فنشرت ورقتين بحثيتين[٣] في مجلة الجمعية الكيميائية الأمريكية[٤]، كما قدمت عملها البحثي في الملتقى والمعرض الوطني للجمعية الكيميائية الأمريكية[٥].

ثانيًا: إسهامات المرأة العلمية في عهد الملك عبد الله:

أ-إنجازاتها العلمية:

عُرِفَ خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز، بتمسكه بتعاليم الشريعة الإسلامية في شتى أموره، ففي عهده، ركز نظرته على منح المرأة كامل حقوقها، التي كفلتها لها الشريعة الإسلامية العادلة، كما أتاح المجال أمامها للمشاركة في مختلف جوانب الحياة السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية.

عزز خادم الحرمين الشريفين النجاحات الوظيفية والتعلمية للمرأة السعودية؛ فتقلدت على إثره عدد من السعوديات مناصب حكومية عليا ولأول مرة؛ فعينت الأميرة الدكتورة

(١)- موقع جامعة كاوست، باحثتان من جامعة الملك عبدالله تفوزان بمنحة لوريال – اليونسكو في مجال العلوم، ٢٠١٤م، https://www.kaust.edu.sa/ar/news/kaust-researchers-win-loreal-unesco-fellowships

(٢)-دلال أحمد عبد القادر العزي، أستاذ مساعد في قسم الكيمياء كلية العلوم جامعة الملك عبد العزيز، حصلت من الجامعة نفسها على درجتيِّ البكالوريوس والماجستير في تخصص الكيمياء، ثم أكملت دراستها في جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية، وحصلت على الدكتوراة في تخصص العلوم الكيميائية.

(٣)-دلال العزي:" البحث عن منصات هيكل عضوية معدنية عالية الاتصال: تعدد استخدامات المجموعات متعددة النوى النادرة في الأرض يلبي احتياجات الطبولوجيا الصافية"، مجلة الجمعية الأمريكية، ٧ابريل ٢٠١٥م، "كيمياء الكرستال تمهد الطريق لاحتياجات تخزين الغاز"، مجلة الجمعية الكيميائية الأمريكية، ١٤ سبتمبر ٢٠١٥م.

(٤)-الجمعية الكيميائية الأمريكية (Amercia Chemical Society, ACS) هي واحدة من أكبر المنظمات العلمية في العالم تأسست عام ١٨٧٦م في جامعة نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية، وتضم في عضويتها ١٥٥٠٠٠ عضوًا في ١٥٠ دولة في مجال علوم الكيمياء، وتقوم الجمعية بنشر البحوث العلمية في مجلاتها العلمية، والتي من أهمها مجلة الجمعية الكيميائية الأمريكية (Journal of American Chemical Society)

(٥)-دلال العزي:دلال العزي، تحصل على جائزة الطالبة المتميزة في قسم العلوم والهندسة الفيزيائية، جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية، ٢٠١٦م.

الجوهرة آل سعود[١] مديرة لجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن[٢]، في عام 1428هـ/2007م، كأول مديرة على جامعة بالمملكة العربية السعودية. وعينت أ. نورة الفايز[٣] في منصب نائب وزير التربية والتعليم لشؤون البنات في عام 1430هـ/2009م، وهي أول امرأة سعودية تشغل منصب وكيلة وزارة في تاريخ السعودية[٤]. كما عينت الدكتورة منيرة العصيمي[٥] عام 1433هـ/2012م، في منصب وكيل وزارة الصحة المساعد للمرة الأولى في تاريخ الوزارة. وأمر خادم الحرمين الشريفين في عام 1432هـ/2013م، بتعيين الدكتورة موضي الخلف[٦] مديرة للشؤون الثقافية والاجتماعية، ومساعدة للملحق الثقافي بسفارة المملكة بواشنطن؛ لتصبح أول سعودية تشغل منصبًا دبلوماسيًا[٧].

وعلى صعيد متصل بالتحصيل العلمي، برزت المرأة السعودية العالمة والباحثة محليًا وعالميًا، وعرف العالم من خلال نجاحاتها العلمية، مدى القدرات التي تختزلها، متى منحت الفرصة المناسبة. وفيما يلي نماذج لإنجازات المرأة العلمية في الفترة (1426-1436هـ/2005-2015م) على سبيل المثال لا الحصر:

(١)-سمو الأميرة الدكتورة الجوهرة بنت فهد بن خالد آل سعود، حصلت على ماجستير الآداب في علم النفس الإرشادي، ودكتوراة الفلسفة في أصول التربية. عضوة في العديد من اللجان والجمعيات، وهي أول سعودية تتقلد منصب مديرة جامعة بالمملكة العربية السعودية.

(٢)-يعود تاريخ إنشاء الجامعة إلى عام ١٣٩٠هـ، عندما أنشئت كلية التربية للبنات بالرياض، ثم توالى افتتاح الكليات تباعًا، وبلغت ست كليات، وكانت تعرف بكليات البنات، حتى صدر أمر ملكي في عام ١٤٢٧هـ بضم الكليات بعد إعادة هيكلتها، بالإضافة إلى إنشاء عدة كليات جديدة تخدم مسيرة التنمية في المملكة، تحت مظلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، موقع جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

(٣)-نورة عبد الله الفايز، تولت منصب نائب سابق لوزير التعليم لشؤون البنات في الفترة (٢٠٠٩-٢٠١٥م)، حصلت على البكالوريوس في تخصص علم الاجتماع من جامعة الملك سعود، والماجستير في تقنيات التعليم عام ١٩٨٩م من جامعة يوتا في الولايات المتحدة الأمريكية، كما حصلت على الدكتوراة الفخرية من نفس الجامعة عام ٢٠١٢م، بدأت حياتها العلمية كمعلمة ثم مراقبة في مدارس الرئاسة العامة لتعليم البنات، ثم مشرفة تربوية ومحاضرة بجامعة الملك سعود، عضوة في العديد من اللجان والجمعيات، وحاصلة على عدة جوائز عالمية ومحلية.

(٤)- آل سعيد، نورة، نجاحات المرأة السعودية في عهد الملك عبد الله، ٢٠١١م، ع١٦، مجلة المناسبات، مركز توثيق سيرة الملك عبد الله بن عبد العزيز، ص١.

(٥)-منيرة حمدان العصيمي، حاصلة على البكالوريوس في علو التمريض من جامعة الملك عبد العزيز والماجستير والدكتوراة في إدارة التمريض من جامعة الملك سعود. بدأت عملها كممرضة، ثم تقلدت عدة مناصب في وزارة الصحة السعودية. شاركت في تأسيس لجنة التمريض المركزية في وزارة الصحة، وأول من أسس إدارة تمريض في مديريات الشؤون الصحية. لها العديد من المؤلفات، كما نالت العديد من الجوائز، وشاركت في مؤتمرات محليًا وإقليميًا ودوليًا، وعضو في العديد من اللجان والمنظمات المحلية والدولية. وتُعُدُّ أول امرأة سعودية تشغل منصب وكيلة وزارة في التاريخ السعودي.

(٦)-موضي الخلف، حصلت على الدكتوراه في تخصص اللغويات التطبيقية، وشغلت منصب أستاذ مساعد في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، كما شغلت منصب مدير قسم المبتعثات في وزارة التعليم العالي. تقلدت العديد من المناصب في الملحقية الثقافية السعودية في واشنطن في الولايات المتحدة الأمريكية، حتى تم تعيينها مساعدة للملحق الثقافي بسفارة المملكة العربية السعودية في واشنطن.

(٧)-سنو، مرجع سبق ذكره، ص١١.

– الدكتورة حياة سندي[1]، وهي عالمة سعودية في مجال الطب، كأول امرأة في منطقة الخليج العربي تحصل على الدكتوراة في مجال التقنية الحيوية من جامعة كامبردج في المملكة المتحدة؛ حيث ساهمت في اختراع مجس للموجات الصوتية والمغناطيسية متعدد الاستخدامات، يمكنه تحديد الدواء المطلوب لجسم الإنسان، كما يساعد رواد الفضاء في مراقبة معدلات السكر ومستوى ضغط الدم. وله تطبيقات متعددة في نواحي مختلفة للصناعات الدوائية، واختارتها اليونيسكو[2] سفيرة للنوايا الحسنة في عام 1433هـ/2012م، لتكون بذلك أول سفيرة سعودية للمنظمة[3].

– الدكتورة فاتن خورشيد[4]، حصلت على عدة براءات اختراع مسجلة من مكتب البراءات الخليجية[5]، والأمريكية[6]، والأوروبية[7] في عام 1428هـ/2008م، والصينية[8] في عام 1429هـ/2009م؛ نظير أبحاثها العلمية في مكافحة مرض السرطان[9].

– الدكتورة هيام بنت إبراهيم علام، وهي باحثة سعودية من جامعة الملك سعود. اكتشفت علاجًا لحالات ما قبل تسمم الحمل (مضاعفات الحمل) عند السيدات الحوامل[10].

– قلَّد خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله في عام 1431هـ/2010م، الدكتورة خولة الكريع[11]، كبيرة علماء أبحاث السرطان بمستشفى الملك فيصل التخصصي[12]؛ وسام الملك

(١)–حياة سليمان سندي، عالمة سعودية في مجال الطب، حصلت على الدكتوراة في التقنية الحيوية من جامعة كامبردج من المملكة المتحدة، عرفت بمساهماتها الرئيسية في اختبارات الرعاية الصحية والتكنولوجيا الحيوية.

(٢)–اليونيسكو هي منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة.

(٣)– هزازي، حسين، حياة سندي سفيرة اليونسكو للنوايا الحسنة، ٢٠١٢م، صحيفة عكاظ.

(٤)–فاتن عبد الرحمن فؤاد خورشيد، حصلت على درجتيّ البكالوريوس والماجستير في قسم الأحياء بكلية العلوم من جامعة الملك عبد العزيز، كما حصلت على درجة الدكتوراة في علم بيولوجيا وهندسة الخلايا من جامعة جلاسجو في المملكة المتحدة، لها العديد من الأبحاث في مجال علاج الأورام السرطانية، حيث عملت على التداوي بحليب الإبل.

(٥)–مكتب البراءات الخليجي، هو مكتب براءات اختراع إقليمي لمجلس التعاون لدول الخليج العربية.

(٦)–مكتب البراءات الأمريكي، هي وكالة في وزارة التجارة الأمريكية تصدر براءات الاختراع للمخترعين والشركات لاختراعهم، وتسجل العلامات التجارية للمنتج، وتحديد الملكية الفكرية.

(٧)–مكتب البراءات الأوروبي (EPO) هو أحد الدول المتعاقدة في معاهدة التعاون بشأن البراءات.

(٨)–مكتب البراءات الصيني هو مكتب الصين للملكية الفكرية

(٩)–السيرة الذاتية للدكتورة فاتن خورشيد من موقع جامعة الملك عبد العزيز التي تعمل بها.

(١٠)– الناصر، بندر، باحثة سعودية تكتشف علاجًا لحالات ما قبل تسمم الحمل، ٢٠٠٩م، ع١٤٩٥٩، جريدة الرياض

(١١)–خولة سامي الكريع، حصلت على درجة البكالوريوس في الطب البشري من جامعة الملك سعود، ثم أكملت دراساتها العليا في الولايات المتحدة الأمريكية، وحصلت على الدكتوراة في مجال الجينات السرطانية. اختصت أبحاثها عن العوامل الجينية المرتبطة بنشوء السرطانات، كما أنها عضو في العديد من اللجان الدولية. وحصلت على العديد من الجوائز تقديرًا لجهودها في مجال أبحاث السرطان.

(١٢)–مستشفى الملك فيصل التخصصي، يقع في مدينة الرياض، يقدم أعلى مستوى من الرعاية الصحية والعلاج الطبي المتخصص، إلى جانب العديد من المراكز البحثية في مجالات مختلفة.

عبد العزيز من الدرجة الأولى[١]؛ نظير تحقيقها إنجازات بحثية متميزة، كما قلَّد الأمير خالد بن سلطان بن عبد العزيز[٢] في العام نفسه، وسام الملك عبد العزيز من الدرجة الأولى للطبيبة الاستشارية، أروى علي السيد[٣]؛ تقديرًا لجهودها في إنجاز علمي جديد، باكتشاف الخلل في الجين[٤] المسبب للانتفاخات اللثوية[٥].

ـــ الدكتورة انتصار السحيباني[٦] حصلت على براءة اختراع الذي قدمته بعنوان «صابغ تبادلات الكروموبتيدات الشقيقة»، وقد حصل هذا الاختراع على عدة جوائز دولية، الميدالية الذهبية بمعرض جنيف الدولي للاختراعات في عام 1429هـ/2008م، وعلى الميدالية الفضية في المعرض الدولي للنساء المخترعات، وجائزة المنظمة الكورية للتجارة الدولية[٧].

ب-إسهاماتها على المستوى المجتمعي:

يعوَّل الملك عبد الله على دور المرأة في خدمة مجتمعها وتطوره كثيرًا؛ طالما لا يتعارض ذلك مع حكم شرعي، وقد أكد ذلك في حديثه التلفزيوني، الذي أجرته معه المذيعة الشهيرة (Barbara Walters) بمحطة ABC الأمريكية[٨]، على أنه يؤمن بقوة بحقوق المرأة؛ فهي الأم، والأخت، والزوجة، والابنة، ولا بد أن يكون لها دورها الفعال في المجتمع.

وبناءً على دعمه للمرأة، فقد تضاعف دورها في المجتمع السعودي؛ ففي عهده تم انتخاب

(١)- وسام الملك عبد العزيز، هو ثالث الأوسمة السعودية درجة من حيث الترتيب؛ ويمنح لمن قدم خدمات أو قام بأعمال مهمة لها أثرها الفعال في الدولة، ويمنح الوسام لمن يعين وزير أو في مرتبة وزير أو في المرتبة الممتازة عند انتهاء مدة خدمته النظامية في دورته الأولى، أو عند اعفائه، ولمن يعين في مرتبة تعادل مرتبة وزير أو المرتبة الممتازة؛ خلال مدة خدمته النظامية أو عند انتهائها، ولمن يعين سفيرًا ممثلاً للملكة في الخارج بعد انتهاء تمثيله، ولمن يعين عضوًا في مجلس الشورى عند انتهاء عضويته، هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، مجموعة الأنظمة السعودية، مج٢، أنظمة التشريفات والمراسم والسلك الدبلوماسي، اللائحة التنفيذية لنظام الأوسمة السعودية.

(٢)-الأمير خالد بن سلطان بن عبد العزيز نائب وزير الدفاع سابقًا.

(٣)-أروى علي السيد، حصلت على البكالوريوس في طب وجراحة الأسنان من جامعة الملك سعود، ثم أكملت دراستها في كندا، وحصلت على درجة الماجستير في زراعة الأسنان من جامعة تورنتو في كندا، عضوة في العديد من اللجان المحلية والدولية.

(٤)-الالتهابات اللثوية، هي خلل جيني لدى مرضى زراعة الكلى، وهذه الانتفاخات تنتج عن دواء السايكلوسبورين الذي يتناوله مرضى زراعة الكلى، الذي يمنع بدوره رفض الجسم للكلى المزروعة. لقاء أجرته عائشة الفيفي مع الاستشارية أروى السيد بعنوان "التتويج ثمرة اكتشافي للخلل الجيني لدى مرضى زراعة الكلى، صحيفة عكاظ، ٢٠١٠م، ص١.

(٥)- باشطح، ناهد سعيد، الملك عبد الله بن عبد العزيز وتمكين المرأة السعودية، ٢٠١١م، ع١٤٢٤٦، جريدة الجزيرة، ص١.

(٦)-انتصار سليمان السحيباني، حصلت على درجة البكالوريوس والماجستير والدكتوراة في تخصص علم الحيوان من جامعة الملك سعود، نالت عدة جوائز محلية وعالمية نظير أبحاثها االمدعمة من عدد من المؤسسات البحثية؛ حيث تهتم بدراسة السمية الوراثية والتأثير الوراثي للإشعاع. حصلت على عدة منح من منظمات حكومية عالمية، كما أنها عضو فعال في العديد من المنظمات، والجمعيات العلمية الدولية والمحلية المتخصصة، ملتقى علمي في جامعة الملك سعود مع الأستاذ انتصار السحيباني.

(٧)- جامعة الملك سعود، تحصل على براءة اختراع توصلت إليها د. انتصار السحيباني من قسم علم الحيوان، ٢٠١٢م، ع١٤٤٤٣، جريدة الجزيرة، ص١.

(٨)-هي قناة إخبارية تابعة لهيئة الإذاعة الأمريكية، وكان لقاءها بالملك عبد الله بن عبد العزيز في ١٥ أكتوبر ٢٠٠٥م.

ثلاث نساء لعضوية المجلس التنفيذي، لأول جمعية سعودية أهلية لحقوق الإنسان، وهي الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان[١]، وإتاحة الفرصة لهن في التصدي للعديد من المشاكل الاجتماعية، وقضايا العنف الأسري، ووصول المرأة فيها إلى منصب نائب الرئيس عن جدارة واستحقاق، من خلال النشاط البارز لعضوة الجمعية. وبادرت وزارة الشؤون الاجتماعية بتعيين أسماء بن خميس، أول مديرة لفرع الضمان الاجتماعي[٢].

وتُعَدَّ برامج الحوار الوطني التي شهدت مشاركة فاعلة من نساء الوطن من أكاديميات، ومثقفات نقلة كبيرة في مسيرة المرأة السعودية، حيث ساهمن في طرح الكثير من مشكلاتهن والتعريف بها للرأي العام. ورغم أن أعداد المشاركات كانت محدودة مقارنة بأعداد المشاركين، إلا أن مطالبة المشاركات بالتمثيل العادل، دعت المشرفين على الحوار الوطني، لأن تتساوى أعداد الجنسين، كما أثمرت مطالبتهن عن توجيهات بتخصيص الملتقى الثالث للحوار الوطني في المدينة المنورة، لمناقشة قضايا المرأة، ليكون دفعة قوية لتعزيز الانفتاح الاجتماعي على هموم ومشكلات المرأة السعودية[٣].

جـ-مشاركاتها الثقافية والصحفية:

حرص خادم الحرمين الشريفين على اللقاء بالفتاة المثقفة والإعلامية، وكان اللقاء مباشرة فرصة ومناسبة للتأكيد على أهمية دور المرأة الثقافي والإعلامي في المجتمع، واعترافًا بأهمية الدور الذي تؤديه الكاتبات السعوديات في رقي المجتمع، والإسهام في تنوير وتطوير أفراده[٤].

وفي ظل دعم خادم الحرمين الشريفين للإعلاميات السعوديات، فقد واكبت المؤسسات الإعلامية تمكين المرأة؛ ففي عام 1427هـ/2006م، كلفت وزارة الثقافة والإعلام المذيعة دلال عزيز ضياء[٥]، بالعمل في منصب مدير البرنامج الثاني في إذاعة جدة، بوصفها أول سيدة سعودية تتبوأ هذا الموقع، الذي يحتوي على 19 قسمًا متنوعًا من البرامج النسائية،

---

(١)-النهاري مرجع سبق ذكره، ص١٦٨.

(٢)-ملك نحبه، مرجع سبق ذكره، ص٢٦١.

(٣)-ملك نحبه، مرجع سبق ذكره، ص٢٦١.

(٤)-ملك أحب شعبه فأحبوه، مرجع سبق ذكره، ص٦٤.

(٥)-دلال عزيز ضياء، نشأت في أسرة إعلامية عريقة، فوالدتها هي أسماء محمد يوسف زعزوع، صاحبة أول صوت نسائي ينطلق عبر الأثير من إذاعة عموم الهند الإعلامية، ووالدها الشاعر الكبير عزيز ضياء، ارتبطت بإذاعة جدة منذ صغرها من خلال برامج الأطفال، ولم تنقطع عن العمل الإعلامي إلا لإكمال دراستها وبعد إنهائها دراستها الجامعية؛ عادت للعمل الإعلامي الإذاعي، وصدرت من أجلها عدة ترقيات من قبل وزارة الإعلام، صلاح شريف: أول امرأة تدير الإذاعة، ع١٤٦٦٩، جريدة الرياض، ٢٠٠٨م.

والمنوعات الثقافية الإخبارية. وفي العام نفسه، خطت مؤسسة اليمامة الصحفية[١] خطوة كبيرة لصالح المرأة؛ حيث ضم مجلس الجمعية العمومية للمؤسسة خمس عضوات، هن: الدكتورة هيا المنيع[٢]، والدكتورة حسناء القنيعير[٣]، والأستاذة رجاء عالم[٤]، والدكتورة فاطمة القرني[٥]، والأستاذة نوال الراشد[٦].

توالت مبادرات مؤسسات الإعلام تجاه النساء؛ ففي عام 2008، تم انتخاب الأستاذة نورة الحويتي عضوة في مجلس إدارة هيئة الصحفيين السعوديين[٧] في دورته الثانية، بعد انتخاب اثنتين من الصحفيات عضوات في الدورة الأولى عام 1425هـ/2004م؛ وهما نوال الراشد وناهد باشطح[٨]. وشهد عام 1430هـ/2009م، تعيين أول مديرة لقناة سعودية، وهي الأستاذة سناء مؤمنة[٩]، المدير العام لقناة الأجيال التلفزيونية. وفي العام التالي، انتُخبت د. فوزية البكر[١٠] عضوًا في مجلس إدارة مؤسسة عسير للصحافة والنشر، وفي عام 1431هـ/2010م، افتتحت مؤسسة الجزيرة للصحافة والنشر قِسْمًا نسائيًا صحفيًا؛ يشمل التصحيح، والتصميم، والتسويق، والإخراج؛ بأيدٍ نسائية سعودية، كأول صحيفة سعودية تنشئ قسمًا نسائيًا متكاملًا، يضم كل تخصصات العمل الصحفي للتحرير. وفي العام نفسه، عُيّنت د. هيا المنيع مستشارًا لتحرير

(١)-مؤسسة اليمامة الصحفية، هي مؤسسة إعلامية رائدة في المملكة العربية السعودية، يرجع تاريخ انشائها إلى عام ١٣٨٣هـ، تمتلك أكثر من ٦٠ فرعًا داخل المملكة وخارجها، تُعَدُّ من أكبر وأكثر المؤسسات الصحفية في الوطن العربي نجاحًا ونموًا.

(٢)-هيا عبد العزيز المنيع، حصلت على الدكتوراة في الخدمة الاجتماعية من جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، شغلت العديد من المناصب في الجامعة، كما عملت مديرة تحرير ورئيسة القسم النسائي بصحيفة الرياض في الفترة (١٩٩٠-٢٠٠٠م)، وعضوة في مؤسسة اليمامة الصحفية.

(٣)-حسناء القنيعير، حصلت على الدكتوراة في الآداب تخصص اللسانيات، وهي عضو في عدد من الجمعيات اللغوية واللسانية ،كما أنها كاتبة في صحيفة الرياض بمقالات أسبوعية في اللغة، والفكر، والسياسة، والمجتمع.

(٤)-رجاء عالم، هي روائية وكاتبة سعودية، بدأت الكتابة في الصحافة بجريد الرياض، ومنها انتقلت إلى الكتابة الأدبية في المقالة، والمسرحية، والرواية.

(٥)-فاطمة محمد القرني، شاعرة سعودية حصلت على درجتيّ البكالوريوس والماجستير من كلية التربية بالرياض، والدكتوراة في تخصص الأدب الحديث من جامعة تبوك، عضو في عدد من اللجان الصحفية.

(٦)-نوال الراشد، هي عضو مجلس إدارة هيئة الصحفيين السعوديين منذ عام ٢٠٠٥م، ثم أمين سر المجلس منذ ٢٠١٢م، وعضو الجمعية العمومية لمؤسسة اليمامة الصحفية منذ ٢٠٠٦م، إضافة إلى أنها عضوًا في عدد من الجمعيات والمؤسسات الثقافية في الخليج العربي.

(٧)-هيئة الصحفيين السعوديين، تأسست في عام ١٤٢٢هـ؛ لخدمة الأهداف المهنية للصحفيين في المملكة العربية السعودية.

(٨)-ملك نحبه، مرجع سبق ذكره، ص٦٤.

(٩)-سناء سليمان مؤمنة، حصلت على درجتيّ البكالوريوس في الأدب الإنجليزي، والماجستير في إدارة الأعمال من جامعة الملك سعود، والدكتوراه في دراسات الطفولة من الولايات المتحدة الأمريكية. شغلت العديد من المناصب في التلفزيون السعودي؛ كالإشراف، والتخطيط، وتدريب الكوادر الوطنية من المذيعات في وزارة الثقافة والإعلام.

(١٠)-فوزية بكر البكر، حصلت على البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه؛ في السياسات التربوية، لها العديد من الأنشطة والمشاركات في المؤتمرات الدولية، وعضوًا في عدد من اللجان والمنظمات المحلية والدولية.

مؤسسة الرياض للصحافة والطباعة والنشر[١].

وسجل اختيار الإعلامية منى أبو سليمان[٢]، سفيرة للنوايا الحسنة للأمم المتحدة، حضورًا إعلاميًا، ونجاحًا جعل من الأمين العام للأمم المتحدة كوفي عنان[٣]، يلتقي بها ضمن زيارته للمملكة، وفي هذا دلائل عميقة لقيمة التغيير الذي تحقق للمرأة في عهد خادم الحرمين الشريفين، ومدى القدرات الكبيرة التي تختزلها المرأة السعودية[٤].

(١)-باشطح، مرجع سبق ذكره، ص١.

(٢) منى أبو سليمان، حصلت على درجتيِّ البكالوريوس والماجستير في الأدب الإنجليزي، من جامعة جورج مايسن في الولايات المتحدة الأمريكية، والدكتوراه في الأدب الإنجليزي من جامعة الملك سعود. نالت عدد من الجوائز المحلية والدولية، كما أنها عضوًا في عدد من الجمعيات والمنظمات. كانت سفيرة الأمم المتحدة للنوايا الحسنة في الفترة (٢٠٠٥-٢٠٠٩م)، كأول سعودية تحصل على هذا المنصب.

(٣) كوفي عنان، الأمين العام السابع للأمم المتحدة في الفترة (١٩٩٧-٢٠٠٦م).

(٤) ملك نحبه،مرجع سبق ذكره ،ص.٢٦١

الخاتمة والتوصيات:

حققت المرأة السعودية في عشرة أعوام إنجازات كبيرة، لم تحققها طيلة العقود الماضية؛ ويعود هذا الفضل إلى الملك عبد الله بن عبد العزيز، الذي قدَّم لها الإمكانات وفتح المغاليق أمامها، برزت على إثره المرأة السعودية محليًا وعالميًا لأول مرة في تاريخها؛ فعلى الصعيد الداخلي، زاد عدد الطالبات الملتحقات بالجامعات السعودية في كافة المراحل البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه، كما التحقت المرأة السعودية في عهد خادم الحرمين الشريفين بتخصصات جديدة، كانت في فترة زمنية سابقة مقتصرة على الطلاب كالهندسة، والقانون، والإعلام، وغيرها.

أدت جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية، دورًا فاعلًا في إتاحة الفرصة للمرأة السعودية، بإكمال دراساتها العليا في تخصصات علمية فريدة، لم تكن متاحة لها في الجامعات السعودية كدراسات عليا، برزت على إثره المرأة السعودية العالمة والباحثة، كما نالت جوائز عالمية لأول مرة نظير إسهاماتها في مجال العلوم، وبذلك أثبتت مدى القدرات التي تختزلها لوطنها والعالم أجمع.

كان لبرنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي، دورًا في تضييق الفجوة بين الجنسين في الابتعاث إلى الخارج، منذ انطلاق البرنامج في عام 2005م حتى عام 2015م؛ شهدت على إثره هذه السنوات العشر الأخيرة، تقاربًا كبيرًا بين أعداد المبتعثين والمبتعثات مقارنة بالأعوام السابقة، كما أن البرنامج كان خطوة محفزة للطالبات المبتعثات، للانخراط بدراسة تخصصات علمية جديدة كالهندسة، والتكنولوجيا، والرياضيات، والقانون؛ بعكس ميول الطالبات في الجامعات المحلية إلى التخصصات الإنسانية والتربوية.

انعكس تمكين الملك عبد الله للمرأة في العلوم إيجابًا، مع نجاحات وإنجازات المرأة؛ فبرزت نماذج نسائية رائدة على مختلف الجوانب العلمية، والاجتماعية، والثقافية. وقد عزز خادم الحرمين الشريفين إنجازاتها بنجاحات وظيفية، تقلدت على إثره مناصب عليا على كافة الجوانب الاجتماعية، والسياسية، والعلمية، والثقافية لأول مرة في تاريخها.

وأخيرًا توصي الباحثة بتكثيف الجهود البحثية، عن النقلة التاريخية الكبيرة للمرأة في عهد الملك عبد الله بن عبد العزيز، الذي يمثل عهده بيئة خصبة للباحثين والمهتمين بدراسات المرأة السعودية في مختلف الجوانب.

وأدعو الله، أن أكون قد أسهمت بعض الشيء في بيان فضل أهل الفضل في تعليم المرأة السعودية. وما وصلت إليه اليوم، جعلها نموذجًا فريدًا يقتدى به.

قائمة المصادر والمراجع:

أ-الوثائق المنشورة:

وهي إحصائيات فترة الدراسة المنشورة في الموقع الرسمي لوزارة التعليم، إضافة إلى موقع جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية، وما نشر فيه من وثائق بأعداد وأسماء الخريجات، وأبرز إنجازاتهم العلمية أثناء فترة دراستهم في الجامعة.

- وزارة التعليم، مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار، إحصائيات التعليم العالي لعام (١٤٢٥-١٤٢٦هـ/٢٠٠٥-٢٠٠٤م).
- وزارة التعليم، مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار، إحصائيات التعليم العالي لعام (١٤٢٦-١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦-٢٠٠٥).
- وزارة التعليم، مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار، إحصائيات التعليم العالي لعام (١٤٢٧-١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧-٢٠٠٦م).
- وزارة التعليم، مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار، إحصائيات التعليم العالي لعام (١٤٢٨-١٤٢٩هـ/٢٠٠٨-٢٠٠٧م).
- وزارة التعليم، مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار، إحصائيات التعليم العالي لعام (١٤٢٩-١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩-٢٠٠٨م).
- وزارة التعليم، مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار، إحصائيات التعليم العالي لعام (١٤٣٠-١٤٣١هـ/ ٢٠١٠-٢٠٠٩م).
- وزارة التعليم، مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار، إحصائيات التعليم العالي لعام (١٤٣١-١٤٣٢هـ/ ٢٠١١-٢٠١٠م).
- وزارة التعليم، مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار، إحصائيات التعليم العالي لعام (١٤٣٢-١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢-٢٠١١م).
- وزارة التعليم، مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار، إحصائيات التعليم العالي لعام (١٤٣٣-١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣-٢٠١٢م).
- وزارة التعليم، مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار، إحصائيات التعليم العالي لعام (١٤٣٤-١٤٣٥هـ/ ٢٠١٤-٢٠١٣م).
- وزارة التعليم، مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار، إحصائيات التعليم العالي لعام (١٤٣٥-١٤٣٦هـ/ ٢٠١٤-٢٠١٥م).
- وزارة التعليم، مركز إحصاءات التعليم، أعداد الكليات والمعاهد والعمادات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي للعام ٢٠١٤-١٠١٥م.
- جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية، باحثتان من جامعة الملك عبد الله تفوزان بمنحة لوريال – اليونسكو في مجال العلوم، ٢٠١٤م.
- جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية، جامعة الملك عبد الله تحتفل بتخريج الدفعة الرابعة من طلبة الماجستير والدكتوراه، ٢٠١٣م.
- جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية، جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية تحتفل بتخريج الدفعة الخامسة، ٢٠١٤م.
- جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية، دلال العزي تحصل على جائزة الطالبة المتميزة في قسم العلوم والهندسة الفيزيائية، ٢٠١٦م.

ب - الكتب:

- النهاري، عبد العزيز محمد.، عبد الله بن عبد العزيز آل سعود، سيرة ملك ومسيرة إصلاح، جدة، ١٤٢٩هـ.
- الملك الصالح أحب شعبه فأحبوه، مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٤٣٢هـ.
- ملك نحبه، مؤسسة الجزيرة للصحافة والنشر، الرياض، ١٤٢٧هـ.
- الابتعاث للدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وكالة الوزارة لشؤون البعثات، وزارة التعليم العالي، الرياض، ١٤٣٠هـ.
- عبد الله بن عبد العزيز ملكًا، مؤسسة اليمامة، ١٤٢٧هـ.

ج - الصحف والدوريات:

- صحيفة اللواء، سنو، عبد الرؤوف، التعليم العالي السعودي في عهد الملك عبد الله بن عبد العزيز: نقلة مجتمعية وتنمية مستدامة، جريدة اللواء، ٢٠١٣م، بيروت، ع١٠.
- صحيفة الجزيرة، الوذيناني، محمد بن معيض، الجامعات التي تم إنشاؤها في عهد الملك عبد الله بن عبد العزيز، ٢٠١٤م، ع١٤٨٠٨.
- مجلة المناسبات، آل سعيد، نورة، نجاحات المرأة السعودية في عهد الملك عبد الله، ٢٠١١م، ع١٦، مركز توثيق سيرة الملك عبد الله بن عبد العزيز.
- صحيفة الرياض، الأمير، يحيى، نورة رشاد .سعودية تدهش العالم، ٢٠٠٧م، ع١٤١٣٧.
- صحيفة الجزيرة، باشطح، ناهد سعيد، الملك عبد الله بن عبد العزيز وتمكين المرأة السعودية، ٢٠١١م، ع١٤٢٤٦.
- صحيفة الرياض، برنامج خادم الحرمين، أكبر برنامج ابتعاث في تاريخ المملكة، ٢٠٠٩م، ع١٤٩٨٤.

- صحيفة عكاظ، الثنيان، سليمان، الابتعاث .. استثمار في العقول .. مستقبل أمة، ٢٠١٤م، د.ع.
- صحيفة الرياض، الجاروشة، ياسر، د. ماجدة أبو رأس تدخل قاعة مشاهير النساء العالمات، ٢٠١٣م، ع١٦٣٢٤.
- صحيفة الجزيرة، جامعة الملك سعود، تحصل على براءة اختراع توصلت إليها د. انتصار السحيباني من قسم علم الحيوان، ٢٠١٢م، ع١٤٤٤٣.
- صحيفة الجزيرة، اليوسف، هبة، التعليم في عهد الملك عبد الله..نقلات نوعية وقفزات تسابق الزمن، ٢٠١١م، ع١٤٠٢٧.
- صحيفة عكاظ، عنبر، زين، أول حاصلة على دكتوراه الهندسة الحيوية من جامعة الملك عبد الله، البحث العلمي هاجسي الأول، وعيني على جائزة نوبل، ٢٠١٣م، د.ع.
- صحيفة عكاظ، هزازي، حسين، حياة سندي سفيرة اليونسكو للنوايا الحسنة، ٢٠١٢م، د.ع.
- صحيفة الرياض، الهمزاني، محمد، ابتسام باضريس، تنال جائزة فيزيائي الشهر من الجمعية الفيزيائية الأمريكية، كأول فيزيائية غير أمريكية، ٢٠١٤م، ع١٦٨٤٤.
- صحيفة الرياض، الناصر، بندر، باحثة سعودية تكتشف علاجًا لحالات ما قبل تسمم الحمل، ٢٠٠٩م، ع١٤٩٥٩.
- صحيفة الجزيرة، سمو رئيس هيئة البيعة استقبل الدكتورة فات خورشيد، كرمها نظير دراستها حول التداوي بألبان الإبل، ٢٠١١م، ع١٣٦٣٩.

رائدات سعوديات في معجم أعلام النساء

د. هيفاء ابراهيم فقيه
دكتوراة في اللغويات التطبيقية في اللغة الإنجليزية
عضو هيئة تدريس
جامعة ام القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية

Abstract

Women in Saudi Arabia have been distinguished and honored a great place all over the world. Woman's undisputed preeminence started long time ago when she played a boundless role as a dedicated mother, an outstanding educator, and an obedient wife. In the past, women spent their most ambitious effort to raise reliable, honest, and educated children. Although education was very attentive to male's needs, gradual changes took place to include female's essentials in the process of learning and training. Those massive changes would not have taken place without the advent and the presence of her Majesty Queen Efat Al- Thinian, who was of countless support to women in all fields and at all levels. The hierarchical educational system in Saudi Arabia helps to produce powerful and acquainted women, who proudly represent their country around the globe. Based on this splendid status, an "Agglomeration of Famous Saudi Women" was collected and written by Gareed Alshaik, 2019. The curricula vitae of 338 Saudi women, who majored in different educational fields and professions, were documented in Alshaik (2019) regardless of their age, family background, or generation.

This paper briefly presents some of those women who had significant contributions to the educational system as well as Saudi society starting with the first lady, her Majesty Queen Efat Al Thinian. In addition, two more Saudi females will be considered in this paper to show the major role Saudi women are playing in developing the country according to the direction of Saudi Vision 2030.

Key words:

Agglomeration of Saudi women, Saudi Vision

نبذة عن الموضوع وأهميته

يهدف الموضوع إلى القاء الضوء على التطور العلمي، والفكري والتقني، للمرأة السعودية منذ عهد الملك فيصل بن عبد العزيز آل سعود، ووصولًا إلى عهد خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود. من خلال قراءة معجم أعلام النساء السعوديات (2019)، للكاتبة القديرة غريد الشيخ محمد، والذي استعرض السير الذاتية لعدد 338 ثلاثمئة وثمانية وثلاثين امرأةٍ سعوديةٍ، في مختلف التخصصات والتوجهات الفكرية. ومن منطلق رؤية المملكة العربيةٍ السعودية 2030، والتي تتيح للمرأة السعودية المجال في اتخاذ القرار؛ فإن هذه الورقة تقوم بالتأكيد على دور المرأة السعودية، وقدرتها على تحمل المسؤولية، وإعطائها الأولوية للنهوض بمصالح بلدها داخليًا وخارجيًا؛ من خلال الحديث عن الرائدة الأولى لتعليم المرأة، إضافةً إلى عدد من السيدات السعوديات اللاتي أسهمن في الحراك التنموي، والاقتصادي، والتغيير الاجتماعي للملكة العربية السعودية. وهذا يسهم في إبراز دور المرأة السعودية، كما أنه حافزٌ إيجابيٌ للجيل الجديد، الذي يتطلع لتحقيق رؤية المملكة 2030.

المقدمة

احتلت المرأة السعودية مكانًا متميزًا في المملكة العربية السعودية، ودول الجوار، والشرق الأوسط؛ بل في الدول الغربية والأمريكتين. وهذا التميز لم يكن حديث عهدٍ، بل كان منذ القدم، فهي الأمَ المثاليةَ، والمربية الواعية، والزوجة المطيعة. وبالرغم من محدودية علمها وثقافتها؛ إلا أنها حاولت جل جهدها، إخراج أجيال من المثقفين على درجة كبيرة من الوعي الفكري، وخاصة الذكور منهم، حيث كانت معظم مجالات التعليم تشمل الذكور دون الإناث. وسرعان ما تغير الحال وفتح المجال؛ ليكون للمرأة دورٌ فعالٌ في بناء الأجيال، وكانت اليد الكريمة لصاحبة السمو الملكة عفت بنت محمد بن عبدالله بن ثنيان آل سعود، الريادة في تعليم المرأة السعودية، إلى أن أصبحت معلمةً قديرةً، وطبيبةً متميزةً، وأستاذةً جامعيةً، وفنانةً تشكيليةً، ومخرجةً سينمائيةً، وطاهيةً عالميةً، تحمل هويتها السعودية بفخرٍ في الكثير من الدول والجامعات العريقة في بقاع الأرض.

ومما يشيد بهذه الهمم، ويسهب في طرح الشخصيات النسائية السعودية: (معجم أعلام النساء السعوديات، الشيخ، 2019)، الذي سردت فيه المؤلفة سيرة 338 ثلاثمئة وثمانية وثلاثين شخصيةٍ نسائيةٍ سعوديةٍ، تخصصن في مجالاتٍ مختلفةٍ من الطب، والعلوم، والهندسة، والتكنولوجيا، والآداب وفنونها، واللغات، والإدارة، وريادة الأعمال، وغيرها من التخصصات بمختلف الفئات العمرية، والمراحل الزمنية، والطبقات الاجتماعية. ومن باب ذكر الشئ بالشئ، وإعطاء كل ذي حق حقه. وحيث إننا في صرح علمي مميزٍ للمرأة السعودية - فإن الباحثة ستلقي الضوء على ثلاث رائدات، تم ذكر السيره الذاتيه لاثنتين منهن في معجم أعلام النساء النسخة الأولى2019) (، وهناك شخصيةٌ ثالثةٌ شابةٌ برزت في أحد مجالات التعليم التقني والمهني، وبالتحديد الطهي وفنونه، وحازت على لقب أول سعودية وعربية في الطهي، وستندرج سيرتها الذاتيه في النسخة الثانية لمعجم الشيخ.

سيكون الطرح الأول لصاحبة البصمة والمبادرة المميزة، أيقونة العلم، صاحبة السمو الفكري والمعرفي والسيرة العطرة، الملكة عفت آل ثنيان، والتي كانت سندًا للمرأة السعودية، وإعطائها الحق في اكتساب العلم والمعرفة والمهارات المختلفة.

ومن باب التنوع، اختارت الباحثة الدكتورة سميرة إسلام، التي لها دورٌ مميزٌ في علوم الطب والأدوية، وكذلك الشيف المتميزة سما جاد التي برزت في فنون الطهي، وحازت على لقب توب شيف في الموسم الرابع.

الكلمات المفتاحية:

معجم أعلام النساء، رؤية المملكة

الشخصية الأولى «لقّبوها بالملكة»

أُطلِقَ لقب الملك على ملوك المملكة العربية السعودية منذ عام 1932، ابتداءً من المؤسس للدولة السعودية الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل فيصل آل سعود (طيب الله ثراه)، إلى الوقت الحاضر، وأُطلق لقب الملكة لأول مرة على صاحبة السمو الملكي الملكة عفت بنت محمد بن عبدلله بن ثنيان بن إبراهيم الثنيان، في عهد الشهيد الملك الراحل فيصل بن عبد العزيز آل سعود.

ولدت عفت الثنيان في تركيا عام 1915، ودرست في المدارس التركية في المراحل الأولية والثانوية، والتي كانت أكثر تطورًا آنذاك، ونتيجةً لما شاهدته من بعض الصراعات السياسية، والدولية، والإقليمية، التي حدثت في تركيا؛ توسعت مداركها وتشربت أفكارها بالمجتمعات الحديثة، وضرورة تعليم المرأة وتأهيلها لتكون عضدًا وسندًا للرجل. ووفقًا لرواية صاحبة السمو الملكي الأميرة لولوة الفيصل (المدني (أ)،2017)، فإن الملكة عفت عاشت في تركيا في ظل ظروف صعبة للغاية؛ حيث فقدت والدها، وعاشت وشقيقها الأصغر مع والدتهما وعمتها، معتمدين على معاش والدها البسيط، ليتقاسموا من بعده الفقر تحت سقف المنزل الصغير الذي جمعهم، فواجهوا مرارة الحياة وقسوتها، كما أنها شعرت بمسؤولية تأهيل المرأة لإتقان حرفة تساعدها على الاعتماد على النفس، وهذا ما رأته في والدتها التي كانت تتقن الحياكة؛ لتساعد وتعول أسرتها بدلًا من أن تستجدي العون من الآخرين. كل هذه المصاعب والأحداث، كانت نقطة الانطلاقة لها بعد أن وصلت المملكة العربية السعودية، وتزوجها الشهيد الملك فيصل بن عبد العزيز آل سعود، حينما كان نائبًا للملك على الحجاز ووزيرًا للخارجية.

رحلتها الأولى للسعودية

قررت عفت في عام 1931 مع عمتها جوهران؛ نتيجة للظروف الصعبة التي كانت تمر بها في تركيا، أن تكتبا إلى الملك عبد العزيز، الذي شرع في توحيد المملكة آنذاك؛ كي يأذن لهما بأداء فريضة الحج، على أن يعودا بعدها إلى تركيا. فبعث الملك بدعوةٍ لهما، بل وأوعز إلى ابنه الثاني ونائبه على الحجاز فيصل بن عبد العزيز، أن يحسن استقبالهما ووفادتهما، فحدث اللقاء الأول بين الفيصل وعفت.

ويشير ابنها صاحب السمو الملكي الأمير تركي الفيصل، إلى أن أحمد الثنيان عم والدته فر من تركيا وعاد للملكة العربية السعودية، وعمل مستشارًا للملك عبد العزيز، وقد رافق الملك فيصل في رحلته الأولى لإنجلترا عام 1919، لأنه يجيد اللغات (المدني(أ)،2017). ومن تداعيات الزيارة الميمونة، زواج الملك فيصل بن عبد العزيز وعفت الثنيان بعد وقت قصير، وهي في سن السادسة عشرة، فأنجبت له من البنين والبنات سمو الأمراء: محمد، سعود،

عبدالرحمن، تركي، وبندر، وسمو الأميرات: سارة، لطيفة، لولوة، وهيفاء(المدني(أ)،2017).

وحيث إن عفت لم تكن تجيد اللغة العربية، فقد طلبت من الملك فيصل أن تتعلمها؛ ليسهل عليها التعرف على ثقافة الشعب السعودي، والتعايش مع قيم وعادات وتقاليد البيئة الجديدة، وكان لها ما أرادت، فتعلمت اللغة العربية، بل واللهجة السعودية في فترة قصيرة، وحرصت على أن تكون بين الشعب السعودي؛ لتتذوق حياتهم، وتتعرف على ما ينقصهم، وتتلمس حاجاتهم. ووجدت الحاجة الملحة للتعليم؛ حيث إنها لم ترَ شابًا أو شابة متعلمة؛ مما جعلها تتسأل عن المدارس والتعليم، وتضعهما في قائمة أولوياتها.

أول اهتمامها

غياب التعليم جعل الملكة عفت تتخذ مواقفَ إيجابيةً حيويةً، تصب في خدمة المجتمع وبنات جنسها على وجه التحديد؛ فأنشأت مجلسًا مفتوحا لحل مشاكل السيدات، وتقديم العون للمحتاجات، ونقل همومهن ومشاكلهن إلى زوجها الأمير آنذاك. ومن حسن حظها، أن الفيصل كان رجلًا طموحًا، وزوجًا مثاليًا يتفهم أحلام زوجته في بناء مجتمع جديد، يحمل راية العلم والمعرفة؛ فساعدها على تحقيق ما تريد، لتغيير واقع النساء السعوديات، ونشر التعليم بينهن.

تشير الملكة عفت أن قرار تغيير واقع المرأة السعودية، من خلال السماح لها بالتعليم،كان قرارًا صعبًا؛ بسبب عدم انفتاح المجتمع السعودي في ذلك الوقت، وتشدد المؤسسة الدينية. ومما يزيد الملكة عفت حزنًا في ذلك الوقت؛ زواج الفتيات في سن صغيرة، فاخذت تبحث عن طريقة تحوِّل بها حياتهن للأفضل، وتضمن لهن مستقبلًا ناجحًا، وعيشةً سعيدةً (المدني (ا)، 2017).

وحيث إن التعليم واستثمار أبناء الوطن، كان شغلها الشاغل في الأربعينات الميلادية؛ قامت عفت مع الفيصل، بالتخطيط لفتح أول مدرسة نموذجية بالطائف، حيث التحق بها أبناؤها مع عامة الناس، وكانت المدرسة للبنين والبنات، والتعليم فيها نظاميًا: «وقد كان قسم البنات بالمدرسة يعتمد على معلِّمي البنين؛ لأنه لم يكن من السّهل استقدام معلّمات من الدول العربية، ولا سيَّما أنّ هذه المدارس كانت قد سبقت توحيد المملكة، وتأسيس بنيتها التحتية، واكتشاف الثّروة النفطية، وقد كان الملك عبد العزيز – آنذاك – يحمل لقب سلطان نجد والحجاز وملحقاتها». (الشيخ 2019، ص217).

مدارس الطّائف النموذجية

كان افتتاح المدارس يتطلب الجهدَ والمواجهة والإقناع. وهناك ثلاثةُ محاورَ أساسيةٍ يرتكز عليها إنشاء المدارس وهي: الطالب، والمعلم، والمنهج. ولم يكن من السهل على الملكة عفت تخطي الصعاب، لإيجاد المناسب من الصروح العلمية في ذلك الوقت. وتعتبر مدارس

الطّائف النموذجية للبنين والبنات، من أوائل المدارس التي قدّمت منهجًا معترفًا به من قِبل وزارة المعارف. وبالطبع فإن مدارس قسم البنين استمرت إلى أن تم نقلها في عام 1960م إلى مدينة جدّة، لتحمل مسمّى جديدًا هو «مدارس الثّغر النّموذجيّة»، إلا أن قسم البنات الذي كان داخليًا، تم إغلاقه بعد أربع سنوات؛ لقلة عدد الطالبات، وعدم رغبة وتشجيع الأهالي لهذه الخطوة، إضافةً إلى انتقاداتٍ كثيرة من الجماعات المحافظة، والتي تعتبر المكان المناسب للمرأة هو بيتها. وهناك مشكلة أخرى، تمثلت في صعوبة استقدام المعلمات من البلاد العربية؛ لرفضهن القدوم إلى بلدٍ لا يعرفون عنها شيئاً. أما صعوبة وضع المناهج الدراسية المناسبة، فكانت مشكلةً أخرى «حيث كان لا بدّ من جمع المناهج من الدّول العربية، واستقطاب أكاديميين متقاعدين من تلك الدول لتأسيس منهج خاصّ» (الشيخ، 2019، ص218).

ولم يوقف الملكة عفت، الموقف السلبي، والمعارضة، والانتقادات اللامنطقية من بعض الأهالي لتعليم البنات، عن نضالها وإكمال ما بدأته، بل زادها إصرارًا على فتح مجال التعليم للبنات؛ ففتحت مدارسَ لبناتها داخل قصرها لتديرها وتشرف عليها بنفسها، بل وأخذت تشرف على كل مدرسة جديدة للبنات تفتح في البلاد، ضمن مشروعها الذي يهدف إلى نشر العلم والثقافة بين شعبها، وتطوير بلدها، وسن قوانين المساواة بين الرجل والمرأة؛ مستندة ومستنيرة بدور زوجات الرسول صلى الله عليه وسلم والصحابيات الجليلات في مجتمعهن (المدني(أ)، 2017).

دار الحنان

تأسست في عام 1955 دار الحنان للبنات بجدة، والتي كانت لها الريادة في تعليم الفتيات بعد فشل تجربة مدارس الطائف النموذجية (قسم البنات). والهدف الأساسي من إنشاء دار الحنان؛ هو إيواء الفتيات اليتيمات ما بين سن السابعة والعاشرة من العمر، وتقديم الحنان الأسري، والعمل على توفير الحياة المناسبة لهن، وتنشئتهن تنشئة صالحة، وتهيئتهن للحياة العملية والمهنية. كانت المدارس تخضع للنظام الداخلي المجاني، تحت رعاية ونفقة الملكة عفت الثيان. وكانت المدرسة عبارةً عن مبنى مستأجر مكونٍ من مبنيين صغيرين يقعان على طريق المطار في حي الكندرة بجدة، وبعد فترة من الزمن، ولقدم المبنى وازدياد عدد الطالبات؛ رأت هيئة الدار ضرورة التوسع والانتقال إلى مبنى جديد، وكان الانتقال إلى هذا المبنى مؤقتًا، حتى تم الانتقال إلى المباني الرئيسية المنشأة خصيصًا للدار، والتي افتتحها الملك فيصل بن عبد العزيز، ووضعها تحت إشراف ورعاية حرمه الملكة عفت. وتم تطوير المدارس بافتتاح القسم الخارجي عام 1957، بعد مطالبة بعض الأهالي بذلك، وحاجة البلاد لمدارس الفتيات، بدلًا من سفرهن للخارج. وتوسعت أقسام المدرسة، وأخذت تضم في

جنباتها قسم رياض الأطفال، والحضانة، والقسم الابتدائي، والمتوسط، والثانوي. اعتمدت المدرسة في منهجها التعليمي على مناهج الرئاسة العامة لتعليم البنات، وكان تعليم اللغة الإنجليزية فيها يبدأ منذ مرحلة الروضة، وتتميز هذه المدارس بريادتها في تقديم بعض أنواع التعليم المهني، مثل: استخدام الآلة الكاتبة، ومسك الدفاتر والملفات. كما أنها اهتمت بدعم البرامج الثقافية والأنشطة اللامنهجية، مثل: المحاضرات والندوات المختلفة، ومنها «أسبوع الكتاب»، نتاج حماس طالبات دار الحنان، والذي يعكس شخصية عفت وشغفها بالقراءة، حيث كانت: «تقرأ كل شيءٍ، وتضم مكتبتها الضّخمة أمهات الكتب في مختلف المجالات؛ لأنها كانت تؤمن بأن الإنسان يجب أن ينمّي ثقافته ومعلوماته بالقراءة والاطّلاع». (الشيخ ،2019، ص218).

ومما يميز المدارس هو النظام الموحد، الذي «وحَّد بين أفراد مجتمعها الصغير، ونجح بإذابة جليد الفروقات؛ لنجد اليوم أن القاسم المشترك بلا استثناء في إجابات خريجات مدارس دار الحنان، عن أبرز ما يحملنه من ذكرى عن مدرستهن، هو (روح الانتماء إلى أسرة واحدة» (المدني(أ)، 2017، ص11). ونجد ذلك جليًا في حديث بعض خريجات الدار، حيث تشير السيدة أريج فدا (الفردان،2018، ص3): «أيام دار الحنان هي الأجمل والأحلى» واعتبرت: «انها وجيلها الجيل الأكثر حظًا عن أجيال سابقة ولاحقة»، إضافة إلى أن الهرم الثلاثي، الفيصل، وعفت، وسيسيل رشدي؛ ترك بصمة مميزة في ذلك الجيل. وأشارت فدا إلى العديد من النشاطات الرياضية، والفنية، والموسيقية، ساعدت في ترسيخ ألفة غير عادية بين الطالبات، مثل حصص الموسيقى والكشّافة، والتي ساعدت في تهذيب النفوس، وصقل العقول، وحب العمل الجماعي المشترك؛ لا سيما في تأدية الأدوار لمسرحيات ثقافية، واجتماعية، وغنائية.

ومن شواهد العصر على تميز مدارس دار الحنان؛ الدكتورة ثريا عرفة، والتي تشير إلى الانفتاحية، وصقل الشخصية، والاستقلالية التي تميزت بها خريجات الدار، وتضيف عرفة، إلى أن دار الحنان: «لم تكن مجرد مدرسة، بل كانت مؤسسة تعليمية متكاملة بإمكانيات عالية؛ هي عبارة عن تأسيس لحياة من يتخرج منها». (الفردان، ص3). ومما يزيد الحنين والشوق لمعرفة المزيد عن هذا الصرح الفريد، ما أشارت اليه الدكتورة نادية عبد المجيد في لقاء شخصي معها؛ حيث أشادت بإدارة المدرسة المتميزة، وجديتها، وحزمها، وقوتها في ذلك الوقت، والتي ساعدت في بناء وبلورة شخصية طالباتها، وعلمتهن الانضباط في كل شيء؛ من الزي المدرسي، إلى الحديث والتعامل مع الآخرين، وتضيف الدكتورة نادية إن: «المثابرة، والاجتهاد، وملازمة الأدب، والتحلي بالخلق الحسن؛ من الأهداف الرئيسية لمدرستنا، تلك الأهداف التي ساهمت بشكل كبير في تنمية شخصياتنا،

ورفعت سقف طموحاتنا، وهيأت لنا مستقبلًا واعدًا». كما أضافت صورة جميلة للحفل السنوي الختامي للمدرسة، والذي كان «يقام على شرف صاحبة السمو الملكي الملكة عفت، وكنا نتشرف كل عام بالسلام على سموها وبحضور أمهاتنا جميعًا؛ حيث يتم اختيار الطالبة المثالية والأم المثالية، ويتم توزيع الجوائز والهدايا على المتميزات علميًا، وفِي الأنشطة المختلفة. كما يتم خلال الحفل، جمع التبرعات لصالح جمعيات خيرية معتمدة.. أحببنا مدرستنا لتفردها وتميزها، حتى أننا حرصنا على إدخال بناتنا ثم حفيداتنا، لينهلن من هذا الصرح المتميز».

كل هذه الشواهد وغيرها كثير؛ نتاج حرصٍ ومساهماتٍ لملكةٍ ملكت القلوب، وصقلت العقول، وأنفقت ما في الجيوب؛ لبناء الصروح العلمية، وإمداد المدارس بأحدث الأساليب التربوية والتعليمية، المتفقة مع المفاهيم الإسلامية وحاجات المرأة السعودية، والتكافل والتنافس الشريف، والإتقان، والإخلاص، والإبداع، والابتكار، وتنمية الشخصية؛ وذلك ضمن مفهوم: «إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملًا أن يتقنه». وهكذا كان من الطبيعي أن تبرز هذه المدارس كمؤسسةٍ تربويةٍ راقية ذاتِ أبعادٍ جديدة، وصورٍ متميزة تدعو إليها التعاليم الإسلامية. ولم يكن شغف عفت بالمدارس وحسب، بل امتد إلى الجمعيات الخيرية.

الجمعيات الخيرية في عهد عفت

ومن مآثرها أيضًا، إطلاقها ودعمها للجمعيات الخيرية، وجمعيات الرعاية الاجتماعية قبل وقت طويل من تأسيس وزارة حكومية، حيث افتتحت جمعية النّهضة بالّرياض، التي كان دورها التعليم ونشر الثقافة، وقد حملت في بداياتها مسمّى «نادي فتيات الجزيرة الثقافي»، وكانت الجمعية تقدّم أنشطةً من بينها النّدوات، والمحاضرات، والرّحلات، وتعليم اللغات، ومحو الأمّيّة، والعناية بالأُسر الفقيرة، كما كانت تقدم دوراتٍ

متقدّمةً، فعلى سبيل المثال تم في جمعية النهضة ـ لأول مرة على مستوى المملكة ـ تعليم لغة (برايل) للكفيفات. بالإضافة لتقديم المساعدات المادية أو الرّعاية الاجتماعية للأسر الفقيرة. ولم تكن مساهمات الملكة عفت قاصرةً على التعليم، والجمعيات الخيرية، والثقافية؛ بل جاءت تباعًا إنجازات أخرى، منها: مستشفى الملك فيصل التخصصي، التي ساهمت عفت في تأسيسه، ومركز الأبحاث في الرياض (الفردان، 2018 ،ص 3).

جامعة عفت

«كان للأميرة عفّت إشرافٌ مباشرٌ على كلية التربية للبنات في الرّياض، وكانت تقيم لطالبات الكلية كل عام حفلًا في بستانها، كما أنها عندما علمت بعدم وجود أجهزة تلفاز في الكلية، أمرت مباشرةً بشراء الأجهزة على نفقتها، وطالبت بإتاحة الفرصة لطالبات السكن الداخلي بمتابعة البث التلفزيوني، فواجهتها بعض الاعتراضات، غير أنها دافعت عن رأيها،

معتبرةً أنه طالما في بلدنا ومنازلنا تلفزيون، فهو حقٌ لطالبات السكن الداخلي أن يتوفر لهن ذلك».)الشيخ، 2019، ص219(. ولم ينته دور الملكة عفت وأسرتها الكريمة في دعم التعليم، وتوفير كل مفيد لخدمة البلد وأبنائه، بل استمر ذلك العطاء حتى بعد أن لاقت الملكة عفت الرفيق الأعلى، حيث قام أبناؤها بإنشاء وتأسيس كلية في جدة سميت باسمها (جامعة عفت)، تهتم بالتعليم العالي للبنات، وتثقيفهن، ونشر الوعي بينهن، وإنشاء نساء قديرات مسؤولات يشار إليهن بالبنان. ومن المناقب الأخرى تأسيس جمعية عفت، التي باشرت نشاطها في العام الدراسي 2000/1999.

وفاة الملكة عفت

انتقلت الملكة عفت إلى جوار ربها في 15 الخامس عشر من فبراير عام 2000، عن عمر ناهز ال 85 الخامسة والثمانين، وذلك على أثر عمليةٍ جراحيةٍ لم تتحمل صحتُها قوتَها (المدني(أ)، 2017). رحم اللّه الملكة عفت، وجعل الفردوس الأعلى نزلًا لها، وأنار درب أبنائها بنور العلم الذي نشرته بين الناس.

الشخصية الثانية

ومن محاسن تفاعل وكرم ودعم الملكة عفت مع المجتمع النسائي السعودي، وتشجيعهن على العلم والتعلم، والتسلح بما يخدم دينهن وبلدهن، ويرفع من مستوى إدراكهن وثقافتهن: النتاج المستمر لتلك البذرة التي بدأت من عام 1955، واستمرت في العطاء إلى وقتنا الحاضر 2020، ونتطلع للمزيد بما يتناسب مع رؤية مملكتنا الحبية 2030. وكل هذه الإنجازات كانت حصيلة التكاتف والتعاون، بين أفراد الأسرة الحاكمة وشعبها، والرغبة الأكيدة في التغيير بما يخدم الدين والوطن. ومن هنا نتجول مع الشخصية الثانية التي تحدث عنها مرجع أعلام النساء السعوديات 2019، لنبحر في عالم الطب والصيدلة، ونشاهد علمًا سعوديًا متميزًا، محبًا لوطنه وخدمة بلده.

سميرة إسلام

البروفيسور سميرة إبراهيم مصطفى إسلام، أول دكتورةٍ تحدث قفزة في تعليم المرأة السعودية، عالمة، صيدلانيّة، أوّل سعودية بين الرجال والنساء، تنال درجة البكالوريوس، والدكتوراه، والأستاذية، في علم الأدوية (المدني(ب)،2017). ولدت في مكّة المكرّمة. تلقّت تعليمها الأوّليّ في «الكُتّاب»، ثمّ في المدرسة الأندونيسية في الشّاميّة بمكّة المكرّمة، وقد استعان والدها بأساتذة مدرسة تحضير البعثات لتّدريس أبنائه بالمنزل. انتقلت مع إخوتها إلى الإسكندريّة لتتابع المراحل التّعليميّة المختلفة على حساب والدها، ثم التحقت بكلّيّة الطّبّ بجامعة الإسكندريّة لمدّة عام ونصف؛ ولكنّها لم تستطع الاستمرار، نظرًا لخوفها

من هذا التخصص، ثم التحقت بكلّيّة الصّيدلة بالجامعة نفسها وواصلت دراستها بتفوّق، وحصلت على البكالوريوس في الصّيدلة والكيمياء الصّيدليّة عام 1964م، وفي عام 1966م، نالت درجة الماجستير في الصّيدلة من جامعة الإسكندريّة، وذلك بالحصول على دبلوم التّحليل والكيمياء الحيويّة، ودبلوم التّحليل والمعايرات الإحيائيّة الدّوائيّة، ثم حصلت على درجة دكتوراه الفلسفة في العلوم الصّيدلية «فارماكولوجي» «علم الأدوية» عام 1970م؛ لتصبح أوّل سعوديّة حاصلة على تلك الدّرجات العلميّة (الشيخ،2019، ص170).

تدرجها الوظيفي وإسهاماتها

عند عودتها إلى الوطن، تقدّمت إلى العمل بجامعة الملك عبد العزيز بجدّة كمتطوّعة، لتبذل أقصى ما تستطيع لخدمة الجامعة والتّعليم في المملكة. وفي عام 1971م، صدر قرار بتعيينها بدرجة معلّم، وهي المرتبة التي يتمّ توظيف حامل الدّكتوراه عليها في ذلك الوقت. ثمّ تمّ تعيينها مستشارة أكاديميّة، بالإضافة إلى خطوات متلاحقة لتصلَ إلى رئاسة الأقسام العلميّة. وخلال حديثها لجريدة الرياض (البراهيم، 2016) قامت بروفيسور إسلام بسرد إسهاماتها في تأسيس كليات الطب بالمملكة العربية السعودية، مشيرة إلى أنها عملت على تحويل الفترة المسائيّة والانتسابيّة إلى الدّراسة النّظاميّة، بعد الحصول على موافقة جامعة الملك سعود، والملك عبد العزيز، والملك فيصل، بإلحاق الطالبات بالدراسة النظامية، بعد أن كانت الفتيات يدرسن منازل ويأتين نهاية العام للاختبار. وقد استحدثت الكثير من برامج التّعليم الحديثة العلميّة، وبدأت بتأسيس أقسام الكيمياء، والفيزياء، والأحياء، والرّياضيات، بكلّيّة التّربية بفرع مكّة، حيث تلقّت الطّالبات لأوّل مرّة الدّروس العلميّة في مختبرات الكليّة. شهدت الفترة من 1975 – 1980م، مشاركة إيجابية من الدّكتورة سميرة إسلام، في تأسيس كلّية الطّب والعلوم الطّبيّة، واختيار الهيئة التّدريسيّة، والإداريّة، والمنشآت، وبرامج الدّراسة والتّدريب؛ بما في ذلك المكتبة، والمستشفى، ومركز الملك فهد للبحوث الطّبيّة. كما استحدثت كلّيّة العلوم للطّالبات ضمن مرافق كلّيّة الطّبّ، وعكفت على تطويرها، حتّى أصبحت كلّيّةً مستقلّةً. في ذلك الوقت كانت أوّلَ سعوديةٍ تُمنَح لقب «وكيلة» في جامعات المملكة. وفي عام 1982م، قامت بتأسيس وحدة قياس الأدوية، التي استحدثتها من ميزانيّة أبحاثها المدعمة من مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتّقنيّة، وشارك فيها خمسةٌ من أعضاء الهيئة التّدريسيّة بكلّية الطّبّ. تولّت عمادة وتأسيس «كلّيّة عفّت الأهليّة» في الفترة (1998 – 2000 م)، وهي أول كلّيّة أهليّة جامعيّة للفتيات. منذ أواخر السَّبعينيّات، بدأت بالتّعاون المتبادل مع منظّمة الصّحّة العالميّة لتبادل الخبرات، والاستشارات الفنّيّة، وعقد النّدوات واللّقاءات العلميّة في مجال التّعليم الطّبيّ، وتنمية الكوادر العاملة في حقل الطّبّ، والطرق المثلى لاستخدام الأدوية. وقد ساهمت بالعديد من الأبحاث العلميّة المهمّة والمتطوّرة، ومنها

بحث في مجال التّصنيف الجيني للمجتمع السّعودي. حصلت على لقب «العالِم المتميّز» عام 2000 م، وهي جائزة علميّة كبرى تقدّمها هيئة اليونيسكو للعُلماء المتميّزين وبترشيح من مؤسّساتهم. وحصلت على جائزة «مكّة المكرّمة للتّميّز العلميّ والثّقافيّ» عام 2008 م، عن الأبحاث والدّراسات التي أجرتها في علم الأدوية. وحصلت على تكريمات أُخرى، وهي عضو في عدد من اللّجان والجمعيّات المحلّيّة والعالميّة. (االشيخ،2109، ص171).

مسيرتها مع الأدوية

كان لسعادة البروفيسور إسلام لقاءً مع مراسلة جريدة الرياض (البراهيم،2016)، تحدثت فيه عن التصنيف الجيني للمجتمع السعودي، والذي يعتبر البحث الأول من نوعه في المراجع العلمية المتخصصة؛ مشيرة إلى أهم النتائج التي توصلت إليها في ذلك البحث: «تخترع الأدوية بعد جهد وأبحاث طويلة في البلاد المتطورة، من ضمنها تعريف الجرعة المناسبة للعلاج، ويتم ذلك بعد أبحاثٍ دقيقة تنتهي بإعطاء الدواء إلى المتطوعين من البشر، ومن البديهي أن البشر الموجودين بتلك البلاد، يحملون صفات وراثية تميزهم من جهة الشكل والبيولوجي، وكذلك تفاعلهم مع الدواء؛ لذلك لم يكن هناك أبحاثٌ تمت على المجتمع السعودي، وقد توفقت-بحمد لله- تعريف قدرة الإنسان السعودي، وبناء عليه، أصبحت الجرعة تناسبه وتقيه المضاعفات الناتجة عن الجرعة الغير مناسبة»(ص3).

نظرتها المستقبلية

تشير البروفيسور إسلام في لقاء لها بالمنتدى الاقتصادي للمرأة، إلى مستقبل الأجيال القادمة بقولها: «من خلال رؤيتي للجيل الحالي من شابات الوطن، أجدهن يتمتعن بالحماس والقدرة على الإبداع، وفي إمكانهن أخذ دورٍ بنَّاء في المجتمع. وقد شاهدت اليوم في المنتدى الاقتصادي للمرأة أمثلةً ناجحةً تثبت ذلك؛ فتياتٌ سعودياتٌ يرفعن راية بلادهن، لديهن ثقافةٌ وإقدامٌ، وهذا ليس غريبًا على المرأة السعودية، التي بطبعها تتميز بالإصرار والإقدام» (السداوي، 2018، ص4). كما أنها وجهت رسالة في المجلة نفسها لأجيال المستقبل، تدعو فيها الشابات السعوديات لإتقان العمل، مستندةً على الحديث: «من عمل عملًا فليتقنه»، وتستطرد قائلةً: «بكل احترام واقتناع وإصرار، أعرض عليكن تجربتي، وأؤكد من خلالها أن نجاحي كان ناتجًا عن تعاونٍ مشتركٍ خلال تلك الفترة؛ من دعم الدولة، والمعلمين، والزملاء، والأهل، ولولا ذلك؛ لما وصلت إلى ما أنا فيه، لذا فالتعاون مهم جدًا في أي مجتمع، فإذا تعاون الجميع فيه، وتضافرت جهودهم؛ فسنصل إلى النجاح بكل تأكيدٍ»(ص4). كما أنها أكدت لمراسلة جريدة الرياض (البراهيم،2016)، على أن نجاح المرأة يكمن في ثقتها، وإصرارها، وصبرها، وعدم الاستسلام لليأس، وأشارت إلى أن مفاتيح النجاح؛ تكمن في الطاعة، والتفاهم، والإقناع، ووجود الأدلة. وتضيف بروفيسور إسلام إلى أهمية الحب في

جميع جوانب الحياة، والذي يساعد في تذليل العقبات، والقفز عبر الضفاف؛ فحبها للعلم والمعرفة، وتحقيق أحلامها وأحلام والديها، وكل من وضع الثقة فيها؛ غاية نبيلة.

وفيما يتعلق بمستقبل الطب وعلومه، تشير بروفسور إسلام، إلى أن أهم التخصصات الصحية التي يحتاجها السوق الصحي»، تتمثل في التمريض، وأكرر التمريض، ثم التمريض؛ فما أود أن أقوله: إن التمريض يجب أن يكون على عدة مستويات، اقترح أن يكون لكل مستوى ما يبين درجته المهنية، مثال: «تمريض أولي أو مساعد تمريض إلخ..» من المتوسط، والثانوي، والجامعي، ثم الدراسات العليا، كل هذا في مجال التمريض، وهناك تجربتي التي أفتخر بها، التي تمت في جامعة الملك عبد العزيز، والتي حصلت على الاعتماد الدولي من أمريكا كأول برنامج يحصل على الاعتماد الدولي في الشرق الأوسط» (البراهيم، 2016،ص3). ومما لا شك فيه، فإن البروفيسور إسلام تؤكد على ضرورة البحث العلمي «الخالي من المجاملات، وبواسطة مدرسين مؤهلين تأهيلًا عالميًا، ولا يشترط نظام السعودة عليهم على الأقل، إلى أن يتحقق الهدف». وهذا المفهوم يساعد في تسريع عجلة التحول الحقيقي للمجتمع السعودي فكريًا وثقافيًا. وتناشد بروفيسور إسلام المسؤولين ومتخذي القرارات، بالتركيز على أهمية البحوث العلمية المقامة داخل الوطن، وتشجيع الأيدي الوطنية المؤهلة بشكل فعلي (البراهيم، 2016).

الملكة عفت وسميرة إسلام

سميرة إسلام صاحبة العزيمة، والثقة، وحب الوطن، والتفاني في خدمته؛ استمدت قوتها من والديها، ومن حولها ممن لهم الفضل عليها في بلورة شخصيتها وصقل موهبتها، ولها في ذلك حديث: «حينما أتيحت لي وظيفة مستشار إقليمي بمنظمة الصحة العالمية لبرنامج الأدوية، وهذا المنصب كنت أحلم بشغله منذ سنوات تخرجي من الجامعة، وفعلًا تقلدت ذلك المنصب؛ الذي جعلني موظفة رسمية في هيئة الأمم المتحدة، حيث كنت مسؤولة عن 23 دولة إقليم شرق البحر المتوسط، وهو المركز الهام الذي جعلني أفخر ليس لتحقيق حلمي القديم، بل بالإعجاب الذي لاقيته حينما أقوم بمهامي لدى أي من الدول التي أنا مسؤولة عنها، وما أراه من إعجاب كوني امرأة سعودية تقوم بذلك الدور، ولكن حينما دعتني-المغفور لها بإذن الله- لأُؤسس أول كلية جامعية خاصة بالمملكة «كلية عفت»؛ لم يحتاج منى القرار أكثر من 24 ساعة، حيث قدمت استقالتي من منصبي كمستشارة إقليمية بمنظمة الصحة العالمية، التي يتقدم إليها الآلاف من المؤهلين من كافة أنحاء العالم، أما وطني فلا يكون هناك أنسب مني لخدمته؛ فعدت لأحقق الحلم الذي كانت ترغب تحقيقه لها الأميرة «عفت الثنيان» -غفر لله لها-» البراهيم، 2016 ص5).

ما قيل في سميرة إسلام

يقول د. منصور سليمان، عضو هيئة التدريس في جامعة الملك عبدالعزيز، ورئيس قسم الأدوية، وكيل كلية الصيدلة بجامعة الملك عبدالعزيز، ومدير مركز الملك فهد للبحوث الطبية: «أعرف د. سميرة إسلام قبل 30 ثلاثين سنة، كانت نموذجًا للسيدة الفاضلة والمجتهدة، فدائمًا كانت تؤمن بالوطن، وتؤمن ببنات الوطن؛ لذلك تركزت جهودها في تطوير إمكانات المرأة السعودية، فهي المرأة السعودية الأولى التي سعت لإنشاء أول كلية طب للبنات، كما سعت لأن تدخل البنات للمرة الأولى إلى المعامل، وهذه في البدايات كانت ممنوعة ومرفوضة، ولكن الدكتورة سميرة قاتلت وحاربت، حتى وصلنا اليوم إلى أن أصبحت الفتاة تدخل الكليات الصحية والطبية من نجران في أقصى الجنوب، إلى رفحاء في أقصى الشمال؛ فقبل سنتين، دعوت د. سميرة في رفحاء لتلقي محاضرة عن تجربتها، حتى تكون قدوة لبنات الشمال، والتي سعت قبل 40 سنة أن تمكن البنات من الدخول للمعامل بعد أن كان ذلك محظورًا، فهذه كانت من جهودها. وأضاف: إن د. سميرة تسعى دائماً لتحقيق أهدافها، فهي صاحبة رسالة لمصلحة بنات الوطن ومن أجل الوطن، إلا أنها للأسف لم تنل حقها في التكريم والتقدير بشكل يتناسب مع ما قدمته، وذلك من خلال الاعتراف بدورها في التعليم على مستويات مختلفة، فمن الناحية الشخصية، هي شخصية مجاهدة، وهي الشخصية التي لا تقبل أنصاف الحلول، وربما ذلك ما أثر عليها وعلى فرصها، على الرغم من كونها «تاريخ» وتستحق الكثير» (البراهيم، 2016، ص6).

ومن الشهادات العالمية في حق العالمة السعودية البروفيسور إسلام، على سبيل المثال لا الحصر: «شهادة الدكتور محمد عبده يماني، المنشورة في موقعه الإلكتروني عن هذه العالمة الجسورة، التي شبهتها إحدى المجلات بالعالمة البولندية «ماري كوري» مكتشفة البولونيوم والراديوم؛ فأطلقت عليها لقب «ماري كوري العرب»، ثم أدرجتها مجلة «مسلم سيانس» البريطانية المتخصصة في العلوم والتكنولوجيا، ضمن ال 20 امرأة الأكثر نفوذًا في مجال العلوم، وتأثيرًا في العالم الإسلامي»(المدني(ب)،2017،ص3).

بالطبع هناك الكثير من شهادات التزكية والاعترافات، بالعمل الجبار الذي قامت به البروفيسور إسلام، والذي هو نتاج ما بدأته أيقونة التعليم، وملكة سيادة المرأة السعودية، صاحبة السمو الملكي عفت الثنيان. ومن العلوم الطبية والنظريات العلمية والتطبيقية، إلى العلوم التقنية، والحرفية، والإبداعات الفكرية، والتطورات المهنية، والتي أخذت في الانتشار، خاصة في الوقت الحاضر، الذي يرتكز على الشباب والشابات من أبناء الوطن. ومن عالم الطب، إلى مجال فنون الطبخ وأساليبه وتقنياته، نتدحرج لعرض الشخصية النسائية السعودية الثالثة.

الشخصية الثالثة

سما عمر أمين جاد، شابة سعودية من مواليد مكة المكرمة، متزوجة ولديها طفلان. حصلت على بكالوريوس إعلام وعلاقات عامة من جامعة أم القرى بمكة المكرمة عام 1434هـ، بتقدير جيد جدا مع مرتبة الشرف الثانية. بالرغم من تميزها في قسم الإعلام؛ إلا أنها كانت شغوفة بالطبخ وفنونه، وهذا الشغف لم يكن وليد يوم وليلة، بل إنه بدأ معها منذ الصغر على حد قولها. فازت الشابة السعودية سما جاد بلقب الموسم الرابع من برنامج توب شيف ((Top Chef، والذي يقدم في كل من قناتي MBC&MBC1. وبالإضافة إلى اللقب، فازت الشيف جاد بجائزةٍ ماليةٍ قدرها 375000 ريال سعودي، وتغطية كاملة من مجلة Hospitality News، ومشاركة محلية وإقليمية في أحد معارض الضيافة HORECA 2020، إضافةً إلى سفر وإقامة في بريطانيا، و»جائزة العلم والمعرفة»، عبر برنامج دبلوم سلامة الأغذية في الهيئة الملكية للصحة البيئية في لندن، فضلًا عن سفر وإقامة في برلين؛ للتعرف على أحدث ابتكارات إحدى الشركات الألمانية، التي تشتهر بالتطوير المستمر، من ناحية تصميم وتصنيع أجهزة المطابخ.

حققت الشيف جاد المركز الأول في مسابقه مطعم سوشي يوشي، كما أنها قدمت وصفات متعددة لشركات كبرى مثل قودي، هناء، هيرشيز ، وغيرها كثير.

لم تقف الشابة الشيف جاد عند الفوز باللقب، والحصول على الجائزة المادية، بل امتد نشاطها ليشمل الكثير من المشاركات الحيوية، والتي لها أثر إيجابي على المجتمعات المحلية والإقليمية. ومن بين هذه المشاركات، ساهمت في العمل على مبادرات توعوية؛ للمحافظة على الطعام والتقليل من إهداره، بالتعاون مع منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة (فاو)، كما أنها قامت بتقديم عدة ورش عمل لمنظمات رسمية كهيئة الغذاء والدواء. وعملت على تقديم سلاسل تعليمية عن الطهي بمنصات التواصل الاجتماعي، إضافة إلى تصميم قائمة طعام لكافيه في مكة المكرمة، وتأسيس المطبخ الكامل.

ومما يميز الشيف جاد، حبها للعمل الجماعي الإيجابي؛ فقد كانت الممثلة لبلدها في هيئة فنون الطهي بالرواق الثقافي السعودي الإماراتي المشترك. كما أنها قامت بالمشاركة مع الشيف محمد عناني بعدة مناسبات مختلفة، لتحقيق أحلامها وإشباع شغفها بما يتناسب مع رؤية بلدها 2030.

لم تكن الشيف جاد حالمة للقب الوصول للعالمية، بل كانت ولا تزال تخطو خطوات ثابتة للتطوير من ذاتها، في جميع النواحي العلمية واللغوية، فقد حضرت الكثير من البرامج التدريبية والدورات محليًا ودوليًا ومنها: دورة السبرنج بورد، الأكل الأسيوي والأكل الياباني، ودورتان في السوشي، إضافة إلى دورة في الخبز، وتصميم الطعام، وصنع الباستا. وحيث

إن الشيف جاد، تدرك أهمية اللغات لفتح أبواب الشراكة والتعاون، وتبادل الخبرات مع الدول العالمية؛ فقد حصلت على دورة في اللغة الإنجليزية، وهناك الكثير من الدورات التي حضرتها الشيف جاد لتطوير نفسها وصقل موهبتها ومهاراتها؛ لمواكبة العصر ومتطلبات البلد وتحقيق الرؤية.

للشيف جاد حضور روحي وجسدي؛ فلها في العمل التطوعي مشاركات؛ فقد شاركت في ندوة العمل التطوعي وآفاق المستقبل. ويتضح من الدورات المتعددة التي حصلت عليها الشيف جاد، شخصيتها المتميزة، وقدرتها على العمل في جميع الظروف بصفة فردية أو جماعية.

مصادر النجاح للشيف جاد

ولأن المرأة السعودية تضع أسرتها في قائمة أولوياتها، لا سيما زوجها وأبنائها؛ فإن من أولويات الشيف جاد أسرتها واستقرارها، ولتكون أقوى أمام التيارات والصعوبات التي واجهتها؛ فقد التحقت بدورة تطوير الحب العائلي. وفي مصدر فيديو اليوتيوب 2019، تشير الشيف جاد إلى أن زوجها وأولادها هم مصدر نجاحها قائلة: «عشان المرأة تكون في مجال الطهي، لازم يكون عندها إيمان بنفسها أنها تقدر توصل. أكثر شيء ساعدني يكون عندي إيمان وقدرة بنفسي، هم زوجي وأولادي، يقولون لي أنت فنانه». وتشير الشيف جاد إلى أنها مدونة ومصممة طعام، ولديها متابعين كثر «فولورز» على السوشيال ميديا. وأضافت قائلة في نفس المصدر: «دائما أحب أعلِّم الناس هذه المهنة عشان يحبوها؛ لأن الأكل هو اللي يجمع كل الناس مع بعض. توب شيف فرصة إني أثبت حالي، عندي إيمان بنفسي كبير، وإني أقدر أوصل ان شاء الله». وحينما سئلت الشيف جاد في برنامج صباح الخير ياعرب 2020، عن الحافز الذي كان يدفع بها للمتابعة وعدم التوقف أو التراجع؛ أشارت بقولها: « كان عندي حوافز كثيرة، وأول حافز هم أولادي، ودائما يحتاجون يشوفون أمهم قوية، والسبب الثاني قلة الخبرة لدي والفرصة، مقارنة مع بعض المتسابقين». كما أنها أشارت إلى أن أكثر تحدٍ لها كان ما قبل النهائي، الذي قدمت فيه طبق «خاطرت فيه». أما أصعب موقف مرت به سماً، هو بعدها عن أولادها واشتياقها لهم. وفي لقاء مع زوج الشيف جاد، فقد وصفها بأنها: « عنيدة، شغوفة، مجنونة». أما الشيف جاد، فوصفت نفسها بأنها:» عنيدة، قوية، ممكن قلبي طيب». وتؤكد الشيف جاد إلى أن يوم المسابقة لم يكن بسيطًا وسهلًا، ولكن للصفات التي وصفت بها نفسها، جعلتها تحقق الفوز وتحصل على اللقب: «تعب 12 أسبوع كله اتبخر، والاجتهاد اللي اجتهدته، وكيف كنت مصرة أني أوصل، كنت مصدومة حينما قالت منى اسمي، وكانت ردة فعل زوجي وأولادي، كانوا كلهم مبسوطين وكانوا متوقعين إني أجيبها، لأنني عندي إصرار قوي، وقت إعلان النتيجة كانت فرحة للكل»(صباح الخير ياعرب2020).

هوايات وإسهامات الشيف جاد

ومن هوايات الشيف جاد: التصوير، الطبخ، والسفر. وبالرغم من أن الشيف جاد شابة مبتدئة في مجال الطهي وفنونه والذي بدأ من عام 2012 / 2013، إلا أنها لم تقتصر على إنجازاتها دون المشاركة المجتمعية، والتبرع بربع ربحها في مسابقة مطعم سوشي يوشي الى جمعيه زهرة.

الخاتمة

إن المتصفح لهذه الصفحات، يجد أن تعليم المرأة السعودية كان وما زال موضع اهتمام الدولة وأصحاب القرار، وهذا واضحٌ جليٌ في إسهامات الملكة عفت، التي أسست وفتحت كثيرة من المؤسسات التعليمية والاجتماعية، وجاهدت في ذلك جهادًا كبيرًا؛ جاعلةً من مناصبها سبيلًا لخدمة بنات وطنها، رغم الظروف والمعوقات والصعاب التي تخطتها بقوة ونجاح؛ فالنساء معامل تصنيع الرجال، وتعليمهن ضرورةٌ، وإهمال تعليمهن ينصب على الأجيال بكثرة من المضار؛ وهنا شاركت أمير الشعراء في دعوته إلى محو أمية النساء، فهو القائل:

وإذا النساء نشأن في أميةٍ = رضع الرجال جهالة وخمولا

فكان لا بد من النهوض بمستوى تعليم المرأة؛ فهي المدرسة الأولى التي إذا تم إعدادها إعدادًا جيدًا؛ أعطتنا أفضل الأجيال، الذين ينهضون بوطننا العزيز، وبكل فخرٍ نسجل شكرنا لرائداتٍ أجزلن البذل والعطاء، وكان كل رائدةٍ منهن تردد البيت الشهير لحافظ إبراهيم:

الأم مدرسةٌ إذا أعددتها = أعددت شعبا طيب الأعراق

وتستمر السلسلة النسائية التي جاءت بعد الملكة عفت، لإكمال ما بدأت به، والتوسع في الإبحار والانتشار في مختلف العلوم. ومن النماذج الكثيرة المذكورة في كتاب الشيخ 2019، الكثيرات ممن لهن إسهامات كثيرة في مجالات متعددة، ترتكز على هدف واحد، هو خدمة بلدها والنهوض بكل ما يساعد عجلة التطور،

ويسهم في رفع مستوى الشعب السعودي واستثمار الطاقات. ومن الماضي إلى الحاضر، بل وسيمتد للمستقبل عطاءُ المرأةِ السعودية اللامحدود، بما يتوافق مع تعاليم دينها، ورؤية بلدها، وطموحات شعبها.

المراجع

- البراهيم، عبير (٢٠١٦)، جريدة الرياض، سميرة إسلام ابنة « الكتاتيب » التي فتحت أبواب الطب للطالبات .www alriyadh.com/١٥١٢٤٨٢ ، ١٩ / ٠٦ / ٢٠١٦.
- السداوي، نهى (٢٠١٨) البروفيسور سميرة إسلام: الإصرار والتحدي طبع المرأة السعودية، مجلة سيدتي، https:// www.sayidaty.net/category/main/، ٢٠١٨/٠٣/٢٦.
- الشيخ محمد، غريد (٢٠١٩) معجم أعلام النساء في المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، النخبة، بيروت–لبنان.
- الفن، (٢٠٢٠)، سما جاد أول فتاة تفوز بلقب توب شيف، https://www.elfann.com/ news/show/١٢٦٤٧٤٧، ٠٣ / ١٢ / ٢٠٢٠.
- الفردان، اميمة (٢٠١٨) عفت ملكة القلوب.. وأيقونة التعليم في السعودية، مجلة اقرأ، https://iqraa.albiladdaily. com ٢٠١٨/٠١/١٨.
- المدني، عبدالله، (٢٠١٧أ) عادت لوطنها الأم لتكون زوجة ملك استثنائي ومساهِمة في تنمية بلدها الملكة عفت.. أيقونة«تعليمالبنات» عكاظ،https://www.okaz.com.sa/local/na/١٥٢٥١٥٠، ٠٣ / ٠٢ / ٢٠١٧.
- المدني، عبدالله، (٢٠١٧ب) من هي أول سعودية حصلت على الدكتوراه؟، عكاظ، https://www.okaz.com.sa/ local/na/١٥٣٠٨٣٤، ٠٣ / ٠٣ / ٢٠١٧.
- إم بي سي (٢٠١٩)، توب شيف، سما جاد من المملكة العربية السعودية، عائلتها تدعمها، وثقتها بنفسها كبيرة، https:// youtu.be/nRIcQndIxI٥، ١١/١٢/٢٠١٩.
- إم بي سي١ (٢٠٢٠)، صباح الخير يا عرب، هذا ما كشفته السعودية سما جاد الفائزة بلقب توب شيف العالم العربي بنسخته الرابعة، https://youtu.be/FjWozxPJazI ، ٠٣ / ١٢ / ٢٠٢٠.

اتجاهات السعوديين نحو الأمراض الوبائية
(وباء كورونا نموذجًا)

د. أحمد حمزة
تهاني سعد عبدالله المواش

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى إثراء معالجة المعلومات المعرفية بين الجمهور العام، في أوقات الأزمة كوفيد19- . وثمة استجابتان انفعاليتان متميزتان، هما الخوف والقلق، يؤثران بعمق على سلوكنا واستجاباتنا نحو المرض. وتم تطبيق العينة الاستطلاعية خلال فترة (4) أسابيع من الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي1440-1441 . على استبيان كل من (المخاوف نحو مصادر الأوبئة - الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة). وقد تم تطبيق البحث الحالي من خلال التطبيق الإلكتروني، خلال مارس 2020، بالطريقة العشوائية البسيطة، وذلك على عينة من الذكور والإناث. وشملت العينة 100 فردًا من الجنسين، (17) ذكور، (93) من الإناث، وفي مراحل تعليمية وعمرية مختلفة، بمدينة الرياض وغيرها من المناطق. وكان من أهم نتائج البحث: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة الدراسة عند مستوى معنوية (0,05)، في كل من استبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة، طبقًا لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور. وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة الدراسة عند مستوى معنوية (0,05)، في استبيان الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة طبقًا لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور. عدم وجود فروق معنوية بين أفراد عينة الدراسة (المتزوجين، وغير المتزوجين)، في استبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة طبقًا لمتغير الحالة الاجتماعية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة (المتزوجين، وغير المتزوجين)، عند مستوى معنوية (0,05)، في استبيان الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة، طبقًا لمتغير الحالة الاجتماعية. وذلك لصالح فئة المتزوجين. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة، على كل من استبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة، واستبيان الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة، تبعًا لمتغير العمر.

الكلمات المفتاحية:

الانفعالات - المخاوف - القلق- التكيف- كوفيد19- .

Abstract

This research aims to enrich the processing of cognitive information among the general public in times of the Covid-19 crisis. There are two distinct emotional responses, i.e. fear and anxiety, that profoundly affect our behavior and our responses to disease.

The pilot sample was applied during a period of (4) weeks of the second semester of the academic year 14401441-. On the questionnaire of (concerns about sources of epidemics - trends towards sources of epidemics)

The current research was applied through the electronic application, during March 2020, in a simple random way, on a sample of males and females, and the sample included 200 individuals of both sexes, in different educational and age stages, in Riyadh and other regions.

Among the most important results of the research were:

There were statistically significant differences among the study sample members at a significant level (0.05) in each of the questionnaire concerns about the sources of epidemics according to the gender variable in favor of males.

There were statistically significant differences among the study sample individuals at a significant level (0.05) in the questionnaire of trends towards sources of epidemics according to the gender variable in favor of males

The absence of significant differences among the study sample individuals on both the questionnaire of concerns about sources of epidemics and the questionnaire of trends towards sources of epidemics according to the region variable.

There were no significant differences between the study sample members (married and unmarried people) in the questionnaire of concerns about the sources of epidemics according to the marital status variable.

There were statistically significant differences between the study sample members (married and unmarried persons) at a significant level (0.05) in the questionnaire of trends towards the sources of epidemics according to the marital status variable. This is for the benefit of married couples.

There were statistically significant differences between the study sample individuals on both the questionnaire of concerns about the sources of epidemics, and the questionnaire of trends towards the sources of epidemics according to the age variable.

Key words: Emotions - Fears - Anxiety - Adaptation - Covid-19

مقدمة:

يتأثر سلوك الأفراد نحو موضوع معين، بتوجهاتهم ومعتقداتهم نحو هذا الموضوع، ومن هنا يمكن اعتبار دراسات الاتجاهات والمعتقدات من الدراسات المهمة؛ من أجل التيقن بالمكانة الاجتماعية والتربوية الصحية المهمة. (الطراونة، 1999).

فصحة الإنسان تُعد المقياس الحقيقي لسعادته، ورفاهيته، ونشاطه؛ فلا يمكن للفرد ممارسة حياته وتأدية نشاطاته الاعتيادية، دون التمتع بالصحة السليمة. (كماش، 2015، 10).

ويُعَدُّ المرض الوجه المقابل للصحة، فالأمراض أنواع عدة، يمكن تصنيفها لأمراض غير مُعدية وأخرى مُعدية، والمُعدية إما أن تكون محدودة الانتشار أو سريعة الانتشار. (لطف الله، 2010، 67).

وتتسبب الأوبئة في إصابة وموت ملايين البشر؛ فقد قتل الطاعون وهو الوباء المعروف باسم الموت الأسود، أكثر من ثلث سكان قارة أوروبا ما بين عاميّ 1347، 1352ه، كما تُعتبر الإنفلونزا من أخطر الأمراض الوبائية، بسبب ارتفاع معدلات الوفيات بها؛ حيث يموت من 250 ألف شخص إلى 500 ألف شخص كل عام بسبب امراض الإنفلونزا، فقد نجحت انفلونزا الطيور في إصابة الكثير من سكان الدول الأسيوية والأوروبية، وتوفي (63٪) من الحالات المصابة على مستوى العالم، ومؤخرًا في عاميّ (2016–2017)، تسبب وباء حمى الضنك، وهو الأسوأ في تاريخ أمريكا اللاتينية، في إصابة أكثر من مليون ونصف حالة، وانتشر في (34) دولة على الأقل. كما تفشى فيروس إيبولا في غرب أفريقيا خلال عام (2015)، وسجل ما يقرب من (30) ألف حالة إصابة ووفاة (11) ألف شخص؛ أي بمعدل (40٪) من إجمالي عدد الحالات المصابة. (Qiu, Rutherford, Mao & Chu,2017)

وحسبما تُشير منظمة الصحة العالمية، يبلغ عدد الوفيات السنوية بسبب أمراض الجهاز التنفسي السفلي، التى تحدث بسبب نقص المناعة؛ ثلاثة ملايين تقريبًا. (منظمة الصحة العالمية، أهم الأسباب العشرة المؤدية إلى الوفاة، فقرة 2).

وطوال عام 2016، واجه إقليم شرق المتوسط في منظمة الصحة العالمية، عدة فاشيات كبرى من الأمراض المستجدة، والأمراض التي عاودت الظهور من جديد، بما في ذلك الكوليرا في الصومال واليمن؛ ومتلازمة الشرق الأوسط التنفسية في المملكة العربية السعودية؛ والشيكونغونيا في الصومال وباكستان. (منظمة الصحة العالمية، 2020).

وقد كان وباء كورونا أسوأ أزمة إنسانية عرفها العالم منذ الحرب العالمية الثانية، وهي فصيلة واسعة الانتشار. تم اكتشافه في منطقة ووهان بجمهورية الصين الشعبية، حيث ينتمي الفيروس الصيني الجديد إلى سلالة فيروس كورونا، المعروفة بأنها تسبب أمراضًا تتراوح من نزلات البرد الشائعة، إلى أمراض خطيرة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية (MERS)،

ومتلازمة الالتهاب الرئوي الحاد (السارس). (تقرير جهود مجلس التعاون الخليجي، 2020).

و»تشير التقارير، إلى أن عدد حالات الإصابة المؤكدة بمرض كوفيد19-، قد تجاوز عالميًّا عتبة (100 ألف) حالة»(منظمة الصحة العالمية، 2020)، وربما يصل العدد المفقود جراء تلك الأزمة إلى مليون ويتخطاه. (Greenberg,et., al, 2020)

فمنذ ظهور فيروس كورونا لأول مرة في عام 2012، أبلغت منظمة الصحة العالمية عما مجموعه 1877 حالة مؤكَّدة مختبريًا لفيروس كورونا، المسبِّب لمتلازمة الشرق الأوسط التنفسية، وذلك حتى كانون الأول/ديسمبر 2016. وكان هناك ما لا يقل عن 692 وفاة (معدل وفيات الحالات: ٪36,8) من بين الحالات المبلَّغ عنها.

ومن المحتمل أن يسبب هذا الوباء مشاكل في الصحة النفسية لدى بعض الأطفال والمراهقين. (Barnett,et.,al,2011)، وأن مثل هذه الأزمات قد عصفت بالأفراد وبحالتهم الجسدية والنفسية (Beck,2010)

وبناءًا على تقرير (مركز علم الأوبئة والبحوث Centre for Epidemiology and Research)، في نيو ساوث ويلز، فإن النسبة المجمعة من السكان، الذين أبلغوا عن حالة من الكرب النفسي قد بلغت (٪12,1)، بالإضافة إلى ذلك، تشير البيانات الحديثة التي تم جمعها في المجتمعات الريفية، إلى أن هذه الأرقام قد تكون أعلى قليلًا بين سكان الريف الذين يعانون من ضائقة نفسية «عالية جدًا» بنسبة ٪5، تم الإبلاغ عنها في إحدى الدراسات و٪13,4 إلى ٪13,8 بالنسبة إلى «عالية» مجتمعة/ « ضائقة نفسية عالية جدا في أخرى.

(Centre for Epidemiology and Research,2011)

ومن المرجح أن تثير جائحة COVID-19 أسئلة في أذهان عدد كبير من الناس في جميع أنحاء العالم؛ بسبب درجة عالية من قابلية الاتصال، ومعدل وفيات أكبر مقارنة بالعديد من الفيروسات الأخرى المسببة للإنفلونزا. حيث لا يوجد أدوية محددة في الوقت الحالي، ولا توجد لقاحات مطورة حتى الآن. وعليه يُصيب الكثير من الناس بـ «القلق» إذا أصيبوا بالمرض. (Scarella, Boland & Barsky,2019)

وتصاحب الكوارث العديد من الأعراض والأعباء النفسية؛ مثل القلق، والاكتئاب، والذُعر، والمخاوف، واضطرابات ما بعد الصدمة، والرفض الاجتماعي أو الوصم، والإحساس بالعجز، واليأس وغيرها.

(American Psychological Association, 2019)

فالأفراد الذين يتعرضون لتفشي الأمراض، يعانون من عواقب غير مباشرة (مثل فقدان الدخل)، وكلاهما يمكن أن يكون له عواقب على الصحة العقلية. (Indian Psychiatric Society, 2020)

وأسفرت نتائج دراسة (Guzi & Tijdens,2020)، أن التغيرات المتعلقة بالوظيفة بسبب (COVID-19) مثل خفض الدخل، ترتبط بمزيد من عدم الرضا والقلق، وأن الحالات المتزايدة من حالات (COVID-19) يزيد من عدم الرضا والقلق.

ففي خلال عام 2016، واصَل فيروس كورونا المسبِّب لمتلازمة الشرق الأوسط التنفسية، انتشاره في بلدان الشرق الأوسط، وفي 5 بلدان من أعضاء مجلس التعاون الخليجي وهي: البحرين، وعُمان، وقطر، والمملكة العربية السعودية، والإمارات العربية المتحدة، كلهم أبلغوا عن حالات مكتسبة في المجتمع خلال 2016.

وفي عام 2016، كان هناك انخفاض ملحوظ في الحالات الثانوية من فيروس كورونا، المسبِّب لمتلازمة الشرق الأوسط التنفسية في المملكة العربية السعودية، مقارنةً بالسنوات السابقة؛ مما يشير إلى أن العدوى بالفيروس لم تتغير أو لم تزد.

وكانت فاشيات المستشفيات التي أبلغ عنها في البلد خلال عام 2016، صغيرة العدد، وقليلة التكرار، مقارنةً بعامي 2014 و2015، وأبلغ عن ثلاث فاشيات مرضية في المستشفيات لفيروس كورونا المسبِّب لمتلازمة الشرق الأوسط التنفسية في عام 2016 في المملكة العربية السعودية. وقد وقَعَت أكبر هذه الفاشيات في الرياض في حزيران/يونيو 2016.

وكانت المملكة العربية السعودية قد أبلغت عن حوالي 81٪ من جميع الحالات المبلّغ عنها عالميًا، وعددها 1526 حالة و624 وفاة (معدل إماتة الوفيات:٪40,9). ولا تزال الفئة العمرية 50-59 سنة، هي الأكثر تعرُّضًا لخطر الإصابة بالعدوى للذكور والإناث على حدٍّ سواء. ومع ذلك، فإن الإناث في الفئة العمرية 20-29 و30-39 يُصَبَّن بعدوى فيروس كورونا بأعداد أكبر، بالمقارنة مع الذكور في نفس الفئة العمرية، وكانت وفيات الحالات الأولية للأشخاص في الفئة العمرية 50-59 أعلى، مقارنةً بالحالات الثانوية في نفس الفئة العمرية. (منظمة الصحة العالمية، 2020).

ولا يخفي على الجميع، أن انتشار الأمراض، وانخفاض مستوى الرعاية الصحي، يعكس أثرًا سيئًا على كل جهود التنمية، ويُشكل تهديدًا للقوى العاملة، ويُعرقل التقدم الاقتصادي والاجتماعي في المجتمع. (مخلوف، 2000، 27).

ونتيجة لتلك النتائج المترتبة على تفشى مثل هذه الفيروسات الوبائية، قام الباحثان بهذه الدراسة؛ بهدف معرفة اتجاهات السعوديين نحو الأمراض الوبائية بشكل عام، وتجاه فيروس (كوفيد 19-) بشكل خاص، وذلك لإثراء معالجة المعلومات المعرفية بين الجمهور العام في أوقات الأزمة كوفيد19-، وذلك بتطبيق استبيان كل من (المخاوف نحو مصادر الأوبئة - الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة)، على عينة من الذكور والإناث في المملكة العربية السعودية، فالقلق والخوف استجابتان انفعاليان متميزتان، تؤثران بعمق على سلوكنا واستجاباتنا نحو

المرض، لذلك جاءت هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

مع استمرار تطور جائحة COVID-19 في جميع الأقاليم والمناطق تقريبًا، اتخذت السلطات تدابير وقائية مختلفة، بما في ذلك إغلاق المدارس والجامعات، وحظر السفر، والمناسبات الثقافية والرياضية، والتجمعات الاجتماعية (Parnell, et. al., 2020)

ومما لا شك فيه، أن اتجاهات الأفراد ومعتقداتهم ومن ثم قراراتهم، ترتبط بشكل مباشر بعامليّ الزمان والمكان، اللذان هما جوهر التفكير والتحليل في كافة القضايا المتشابكة، فضلًا على أن اتجاهات الفرد نفسها، ترتبط بطبيعة الموقف وأبعاده؛ ففي ظل الظروف العادية تتوافر المعلومات، وتتواجد مساحات من الوقت للدراسة والتحليل والمفاضلة بين البدائل، وهو ما ينعكس على سهولة تكوين الاتجاهات، أما في ظل ظروف عدم التأكد أو الظروف الطارئة – وهو ما يفرضه فيروس (كورونا كوفيد 19-)- فإن تكوين الاتجاهات لن تكون بالسهولة والبساطة مما يترتب الكثير من الاضطرابات في كافة المجالات.

وتُشير دراسة (Correia,2020)، أنه على الرغم من أن خطاب الحكومات والمؤسسات الدولية، كان على يقين حول القدرة على توقع تطور فيروس كورونا (كوفيد 19-)، وفعالية التدابير لاحتوائه؛ إلا أن هذا اليقين بعيد كل البُعد عن الحقيقة؛ وذلك بسبب الشكوك العلمية حول طبيعة الفيروس، والمدى الزمنى لانتشاره، وهو ما يفرض على الحكومات والأفراد، أن يشعروا بالقلق حيال الافتقار إلى التفكير الناقد، بشأن الاتجاهات التي سوف تتخذها على المدى القصير والطويل لــ (كوفيد 19-).

ونتيجة لذلك، فإن مشكلة الدراسة تتجسد في معرفة الاتجاهات التي يكوِّنها الأفراد، في ظل الغموض وعدم اليقين الذين يفرضهما المشهد الراهن على الساحة الدولية، وهو ما يعكس حالة من التشابك بين آمال تتعلق بمطالب عودة الحياة الاجتماعية وعبور المرحلة الانتقالية بأقل تكلفة سياسية واقتصادية من جانب، وهواجس ومخاطر، تتعلق بنتائج احتمالية زيادة أعداد المصابين بالفيروس من جانب، وما بين الآمال، والمخاوف، والقلق، من جانب آخر. ومن هنا يمكن التعبير عن مشكلة الدراسة من خلال مجموعة من التساؤلات، وهي:

ومن خلال ما تم ذكره في مقدمة الدراسة وما تناولته الدراسات السابقة، يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات التالية:

- ما هي اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو الأمراض الوبائية، من خلال مقاييس الدراسة المُستخدمة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات عينة الدراسة، على كل من مقياس المخاوف نحو مصادر الأوبئة ومقياس الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة، تعزى لمتغير

الجنس (ذكور – إناث)؟

- هل توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات عينة الدراسة، على كل من مقياس المخاوف نحو مصادر الأوبئة ومقياس الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة، تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات عينة الدراسة، على كل من مقياس المخاوف نحو مصادر الأوبئة ومقياس الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة، تعزى لمتغير المرحلة العُمرية؟.

أهمية الدراسة:

يتزايد الخوف والقلق منذ انتشار فيروس كورونا المستجد، خاصة بعد تجاوز عدد الإصابات به (6) مليون مصاب حتى نهاية شهر مايو (2020م)، لذلك لا يوجد حدث يتصدر اهتمام العالم حاليًا أكثر من وباء كورونا، حيث أدى انتشار الفيروس بسرعة كبيرة، وحصده لآلاف الأرواح إلى خلق حالة من الترقب والخوف في كل أنحاء العالم، لهذا جاء تعامل دول العالم مع الفيروس الغامض متباينًا من دولة لأخرى، منذ بداية انتشار الفيروس في الصين، ثم انتقاله وانتشاره حول العالم؛ فبينما تعاملت حكومات وأفراد بصرامة شديدة، وفرضت كل أنواع الإجراءات الاحترازية الممكنة، لمنع ظهور الفيروس أو حصر انتشاره بأكبر قدر ممكن، بدأ الوضع مختلفًا في دول أخري.

وترى دراسة (Hoseinpour Dehkordi,Alizadeh,Derakhshan,Babazadeh,&Jahandid eh,2020)، أن فهم ديناميكيات انتقال العدوى في كل الدول، تأثرت بشكل يومي بفيروس كورونا (كوفيد19–)، وأن هناك العديد من التساؤلات التي تفرض نفسها في ظل أزمة كورونا (كوفيد19–) وهى: ما مدى سرعة انتشار الفيروس؟ ما هي السياسات أو الجهود التي يمكن أن تتبعها الدول، وتتحكم في المرض بشكل أفضل؟، إلى أي مدى يمكن أن تسهم مستويات فهم ووعى المجتمعات للإجراءات الاحترازية التي سوف تتبعها كافة الدول؟

ونتيجة لما سبق؛ فإن معرفة وتحليل اتجاهات الأفراد تجاه الفيروسات الوبائية، وبالأخص فيروس كورونا (كوفيد19–)، يُعَدُّ أحد أبرز التحديات التي تواجه الباحثين، وذلك في ظل سرعة تدفق وتغير المعلومات، وتعارضها بشكل كبير في كافة وسائل الإعلام؛ وهو ما ينعكس بشكل مباشر على تكوين اتجاهات الأفراد.

ومن هنا تنبع أهمية الدراسة على المستوى النظري أو التطبيقي؛ حيث إنه على المستوى النظري، يشهد العالم الآن تحولًا صحيًا، واقتصاديًا، واجتماعيًا، عميقًا، يتطلب حاليًا ومستقبلًا دورًا فاعلًا لكل أطراف التنمية، ويقتضي هذا حتمية تفعيل، وتكامل، وتنسيق أدوار كافة الأطراف ذات الصلة، للحد من تفشى الفيروسات. أما على المستوى التطبيقي،

فإن معرفة اتجاهات الأفراد في ظل أزمة كورونا، تتطلب إجراء دراسات ميدانية مكثفة؛ لمعرفة اتجاهات الأفراد تجاه الأمراض الوبائية، والتي من شأنها أن تسعى للحد من تفشى الأمراض الوبائية بشكل عام، وفيروس كورونا (كوفيد 19-) بشكل خاص.

وتنبع أهمية الدراسة كذلك من خلال النقاط التالية:

- الاهتمام العالمي بصفة عامة بالأمراض الوبائية المُعدية من قبل أفراد المجتمع، للتعاون لمواجهة المشكلة.
- الاهتمام بقضايا ومشكلات المجتمع، وخاصة المشكلات التي تُمثل كارثة صحية مثل الأمراض الوبائية المُعدية، يُعتبر إسهامًا في دفع عجلة التنمية البشرية والارتقاء بالعنصر البشرى.
- أهمية الجهود المهنية التي يبذلها المجتمع بصفة خاصة، في التعامل مع المشكلات القومية الكبرى، مثل الأمراض الوبائية المُعدية.
- تكمن أهمية بحث الاتجاهات من الناحية النظرية، بفوائده المتنوعة في ميادين علم النفس، والتربية، وعلم الاجتماع، والخدمة الاجتماعية، والعلاقات العامة، وغيرها من ميادين المعرفة العلمية. وفي الحكم على القضايا والمسائل المرتبطة بالواقع الاجتماعي المعاش، وفي معرفة طبيعة الاتجاه وشدته نحو موضوع معين، ومعرفة ثباته وكيفية تغييره، أما الفائدة العلمية لبحث الاتجاهات؛ فتكمن في تزويد الباحثين بفكرة عن موضوع الاتجاهات، وفي مجالات استخدامه التطبيقية في بحوث علم الاجتماع والخدمة وغيرها من العلوم الإنسانية.
- تسلط الدراسة الحالية الضوء على قضية تمس صحة الإنسان، وتؤثر على الاقتصاد القومي السعودي، وهي انتشار الأمراض الوبائية المعُدية، مثل فيروس كورونا الوبائي (Covid-19)، أو إنفلونزا الطيور، وغيرها من الأمراض الوبائية المُعدية.

أهداف الدراسة:

- التعرف على أهم الإجراءات والتدابير والقرارات، التي اتخذتها المملكة العربية السعودية في الحد من تفشى انتشار الفيروسات بشكل عام، وفيروس كورونا (كوفيد19-) على مختلف الأصعدة.
- التعرف على اتجاهات أفراد عينة الدراسة، نحو القلق والخوف من الفيروسات والأوبئة المعدية، وذلك حسب مقاييس الدراسة المُستخدمة.
- التعرف على الآثار النفسية لشرائح عُمرية مختلفة من المجتمع السعودي، نتيجة تفشى (الفيروسات الوبائية).
- التعرف على الفروق في اتجاهات أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث، في انفعالات

القلق والمخاوف من مصادر الأوبئة.

- التعرف على الفروق في اتجاهات أفراد عينة الدراسة، نحو مصادر المخاوف والقلق من الأوبئة، وذلك وفقًا لكل من (المرحلة العُمرية- الحالة الاجتماعية).

الإطار النظري ومفاهيم الدراسة:

المرض: يُعرف المرض بأنه: الحالة التي يحدث فيها خلل ،إما من الناحية العضوية، أو العقلية، أو الاجتماعية للفرد، ومن شأنه إعاقة قدرة الفرد على مواجهة أقل الحاجات اللازمة لأداء وظيفة مناسبة. (السليمى، 1991، 340).

الوباء Epidemic:

تعريف الوباء لغة.

لعلماء اللغة في تعريف الوباء اتجاهان:

الاتجاه الأول: يعرّفون الوباء بالطاعون وأيضًا بكل مرض عام؛ قال الخليل: «وبأ: الوباء، مهموز: الطّاعون، وهو أيضًا كلّ مرض عامّ، تقول: أصاب أهل الكورة العام وباء شديد.. وأرضٌ وَبِئة، إذا كثر مرضُها، وقد استوبأتها.. وقد وَبُؤَتَ، تَوْبُو، وَباءةً، إذا كَثُرت أمراضها» (باصلعة، 2020، 173).

الاتجاه الثاني: يعرّفون الوباء بأنه كل مرض عام؛ قال الجوهري: «الوبأ يمد ويقصر: مرض عام، وجمع المقصور: أوباء، وجمع الممدود: أوبئة. وقد وبئت الأرض توبأ وبأ فهى موبوءة، إذا كثر مرضها. وكذلك وبئت توبأ وباءة مثل تمه تماهة، فهي وبئة ووبيئة على فعله وفعيلة، وفيه لغة ثالثة: أوبأت فهي موبئة، واستوبأت الأرض: وجدتها وبئة، ووبأت إليه بالفتح، وأوبأت: لغة في ومأت وأومأت، إذا أشرت إليه». (باصلعة، 2020، 173–174). فالوباء هو كل مرض عام، ومنه الطاعون. فالطاعون هو مرض عام، فيرجع إلى المعنى الثاني.

تعريف الوباء اصطلاحًا:

هو مرض الكثير من الناس في جهة من الأرض دون سائر الجهات، ويكون مخالفًا للمعتاد من أمراض في الكثرة وغيرها، ويكون مرضهم نوعًا واحدًا.([1]) (باصلعة، 2020، 174).

والوباء يُعنى: انتشار أو تفشى هذا المرض المعدي؛ بسبب عامل مشترك في مجتمع أو منطقة، بدرجة أو بنسبة تزيد بوضوح على المستوى العادي المتوقع لانتشار هذا المرض. ويختلف عدد الحالات الدالة على حدوث وباء؛ تبعًا لمسبب العدوى، وحجم السكان المعرضين، وخصائصهم، وطريقة التعرض للمسبب، ووقت ومكان حدوث المرض؛ فإذا كان مرض الكوليرا غير موجود في مكان ما، أُعتبر ظهوره فجأة وباءً، وإذا زادت الإصابة بالتيفوئيد على النسبة المتوقعة والمسجلة للفترات السابقة؛ أُعتبر ذلك وباء. (منظمة

(١) . شرح النووى على مسلم (١٤/ ٢٠٤).

الصحة العالمية، 2004،7).

والأمراض الوبائية: هي أمراض شديدة العدوى، تنتشر على مستوى عالمي، ومن أبرز هذه الأمراض، انفلونزا الطيور، وانفلونزا الخنازير الوبائي. (الطالب، 2020، 1)

ويُقصد بالأمراض الوبائية إجرائيًا: تلك الأمراض التي تنتقل وتتفشى سريعًا، مُسببة إصابات متعددة، وتصبح مصدر قلق يُهدد صحة البشر وحياتهم، وتظهر في صورة علامات وأعراض، تُحدث خلل في الحالة الوظيفية للإنسان، وتؤدى للشعور بالألم واضطراب في السلوك الطبيعي للإنسان، ارتفاع حرارة الجسم والأوجاع، بالإضافة إلى أعراض أخرى تختلف باختلاف موقع الإصابة بالعدوى، ونوع العدوى، وحدتها، ومن أمثلة الأمراض الوبائية المعدية (فيورس كورونا، التيفوئيد، الكوليرا، السارس)

الاتجاهات:

يُعرِّف توماس Tomas اتجاه الشخص بأنه: (حصيلة مزاجه، ونوع المفاهيم التي يفرضها عليه مجتمعه، والصورة التي يدرك بها شتى المواقف في ضوء خبراته وتفكيره. (دويدار، 1994، 160)

النظريات المفسرة للاتجاهات:

نظرية الاستجابة المعرفية: cognitive Response Theory:

تفترض هذه النظرية التي وصفها «جرين ولد» Green Wald، و«بيتى» Petty، و«أوستروم» Ostrem، و«بـروك» Brock أن الأشخاص يستجيبون من خلال التخاطب، لبعض الأفكار الإيجابية والسلبية (أو الاستجابات المعرفية)، وأن هـذه الأفكار لها أهميتها، ويمكن الاستعانة بها في مجال تغيير الاتجاهات كنتيجة للتخاطب، فمثلًا سيسبب سماع خبرًا مؤداه، منع الدولة للرعاية الطبية عن كبار السن والمعوقين، الشعور بالألم والضيق لدى المتلقي (استجابة معرفية سلبية)، بحيث لا يحب الشخص سماع مثل هذا الكلام مره أخرى، ولكن إذا سمعنا خبرًا بأن الدولة سوف تزيد من الضرائب على ذوى الدخول الكبيرة؛ بهدف علاج المرضى بالمستشفيات، ففي هذه الحالة سوف نؤيد الكلام ونحب سماعه، وهذا يمثل (استجابة معرفية إيجابية)، إذا فالاستجابة المعرفية، تتم في ضوء معالجة المعلومات التي يستقبلها الفرد عن رسالة معينة تقدم إليه؛ لأن الشخص ليس مجرد مستقبل سلبى للرسائل التي يتعرض لها. ويؤكد أصحاب المنحى المعرفي، على أن الناس يبحثون عن التوازن أو التناغم Harmony والاتساق Consistency بين اتجاهاتهم وسلوكهم، وبشكل محدد، يؤكد أصحاب هذا المنحى على قبول الاتجاهات التي تتناسب مع «البناء المعرفي» Cognitive Structure الكلى للشخص. (عبد الله، خليفة، 2001، 293-303).

جهود المملكة العربية السعودية في التصدي للأمراض الوبائية:

تولى المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا بالرعاية الصحية، وبالأخص البرامج الوقائية التي تهدف إلى منع المرض؛ إيمانًا بأهمية الوقاية للفرد والمجتمع، ففي عام (1423هـ) اشترطت المملكة على جميع الحجاج القادمين إليها أخذ لقاح الحمى الشوكية، الذي بات إلزاميا لأداء الحج، سواء من الداخل أو الخارج منذ (1423هـ)؛ بغض النظر عن السن والحالة الصحية. وفي عام (1434هـ/ 2013م)، أنشأت الوزارة أقسام عزل داخل المستشفيات، كأسلوب وقاية للحد من انتشار الفيروسات وعزل المصابين، حتى يتم التأكد من الفحوصات والتحاليل، واشترطت على المديريات أن يكون قسم العزل خاصًا ومنعزلًا عن باقي الأسّرة والطوابق، ويكون الدخول والخروج له منعزلًا، وتوضع عليه حراسات لمنع دخول وخروج غير الموظفين، ووضعت إجراءات لكل مشتبه به عند مراجعته قسم الطوارئ، وكيفية التعامل معه وعزله. وفي عام (1435هـ/ 2014م)، بدأت الوزارة تدريب منسوبيها العاملين في الحج بمكافحة العدوى، واستحدثت نظامًا لمنع تعرض الكوادر الطبية العاملة بمكافحة العدوى للإصابة، ونقلها بطريقة مباشرة للمرضى؛ بتطبيق رخصة بيكسل واشتراطها على جميع العاملين بمقابلة المعتمرين والحجاج. كما تطور نظام مكافحة العدوى بعد ظهور فيروس كورونا، حيث كان هناك التفاف لمكافحة العدوى داخل المنشآت الصحية، وتدريب عام (2014) أكثر من 40 ألفًا من منسوبي الوزارة على أساليب الوقاية من الفيروسات التنفسية بما فيها كورونا.

وفي عام (1435ه/2015م)، عملت الصحة على تأسيس وحدات متخصصة، تحت مركز تحكم لمكافحة متلازمة الشرق الأوسط التنفسية عام 2014، حيث يعمل المركز على مواجهة التحديات الصحية الطارئة في المملكة، ويتكون من عدة وحدات هي (برج التحكم، وحدة التنسيق مع الجهات ذات العلاقة، اللجنة العلمية، المجلس الاستشاري العلمي، وحدة الوبائيات، مركز المكافحة والسيطرة على العدوى، وحدة بناء الطاقة الاستيعابية، مركز العمليات الصحية، وحدة تحليل المعلومات، وحدة الاتصال الداخلي والخارجي، المعامل ومراحل التشخيص)؛ وتتضمن تلك الإجراءات، إصدار مجموعة من الإرشادات الصارمة المحدثة، لاحتواء مخاطر انتشار العدوى، وتوصيف جديد للحالات الصحية، وتعيين مجموعة من الخبراء كفرقة للتدخل السريع؛ بهدف رصد مدى الاستجابة أثناء التعامل مع الحالات في مختلف مناطق المملكة.

ومنذ عام (1436ه/ 2016مـ)، باتت وزارة الصحة السعودية تطلب من عيادات البعثات التواصل مباشرة معها، عند وجود عدوى بين أفراد البعثة أو حالات اشتباه، مع توجيه الحجاج إلى الوقاية، ولبس الكمامات، وتجنب الزحام، والتركيز على التخلص من النفايات

الطبية والاستقصاء للأمراض الوبائية.

وفي عام (1441هـ/ 2020م)، عُلِّق دخول المعتمرين والزوار للمملكة مؤقتًا مع انتشار فيروس كورونا الجديد (COVID-19)، مع تطبيق المعايير الدولية المعتمدة، ودعم جهود الدول والمنظمات الدولية، وبالأخص منظمة الصحة العالمية، لوقف انتشار الفيروس ومحاصرته والقضاء عليه.[1]

الدراسات السابقة:

تناولت دراسة Heymann (2005) تحليل الكيفية التي يمكن بها مواجهة التحديات المتمثلة في تفشي الأمراض الوبائية المعدية، وكيف أن العوامل الاجتماعية والسلوكية والبيئية المرتبطة بمجموعة من الأنشطة البشرية، أدت إلى تضخيم الظواهر الطبيعية؛ حيث إنه من خلال مراجعة المعلومات المنشورة وغير المنشورة حول تفشي فيروس نيباه في ماليزيا، وسارس، وإنفلونزا الطيور، وفيروس نقص المناعة البشرية؛ اتضحت مختلف العوامل الاجتماعية والسلوكية والبيئية، التي أدت إلى تفشي تلك الأمراض. ونستخلص من تلك الدراسة، أنه من المهم فهم الظروف الاجتماعية التي تسهل ظهور الأوبئة، من أجل تحديد لماذا؟ وكيف؟ تتفاعل المجتمعات مع تفشي المرض وتأثيره على السكان.

وركزت دراسة PHUA & LEE (2005) على أن التحديات الناشئة عن تفشي الأمراض الوبائية المعدية، يمكن مواجهتها بشكل أكثر فعالية؛ إذا تم تعزيز الصحة العامة التقليدية من خلال العلوم الاجتماعية، ومن ثم يهتم البحث الحالي بلفت الانتباه إلى العوامل الاجتماعية المتعلقة بتفشي المرض وانتشاره. وتقترح هذه الدراسة أهمية الجمع بين الصحة العامة التقليدية والتحليل الاجتماعي، من أجل تطوير برامج أفضل لمكافحة تفشي المرض، لمساعدة الناجين، وأسرهم، ومجتمعاتهم على التعامل بشكل أفضل مع العواقب.

وهدفت دراسة زهران، والشحات (2007) إلى تنمية وعي المجتمع بمشكلة إنفلونزا الطيور؛ بأبعادها الاجتماعية، والصحية، والاقتصادية. وتوصلت الدراسة في نتائجها، إلى أن برنامج التدخل المهني لطريقة تنظيم المجتمع، يزيد من معدلات الفهم والإدراك بمشكلات المجتمع بصفة عامة، وخاصة المشكلات التي تأخذ أزمة أو كارثة صحية مثل إنفلونزا الطيور، والتي تؤثر تأثيرًا سلبيًا على المجتمع، ومن ثم زيادة التعاون، وزيادة الإحساس بالمسئولية الاجتماعية تجاه المجتمع وقضاياه.

وهدفت دراسة لطف الله (2010) إلى إكساب وتنمية المعارف الصحية، ومهارات إدارة الأزمات الصحية، لدى طلاب الشعب الأدبية بكلية التربية بالإسماعيلية، وذلك عن طريق

(١) تم نشر تلك الإحصائيات في جريدة الوطن بتاريخ (٤/ مارس/ ٢٠٢٠) على الموقع الإلكتروني: https://www.alwatan.com.sa/article/١٠٣٨٧٥١

دراستهم لوحدة عن الأمراض الوبائية، ودراستها بإستراتيجية مقترحة قائمة على التعليم البنائي النشط. وتشير نتائج الدراسة، إلى أن دراسة الطلاب لوحدة الأمراض الوبائية، كانت لها نتائج إيجابية في تنمية المعارف الصحية لديهم؛ عند مستويات التذكر، والفهم، والمستويات المعرفية العليا. وكذلك أصبح لدى الطلاب القدرة على ابتكار أساليب للوقاية، وتجنب الإصابة بالمرض، كما اكتسب الطلاب العديد من المهارات المتعلقة بإدارة الأزمات، مثل التعرف على الإمكانيات المتاحة لموجهة الأزمة، والتخطيط السليم للتعامل معها.

وهدفت دراسة مغاوري (2012) إلى تحديد الدور الذي يمكن أن تقوم به التربية البيئية بمؤسسات التعليم غير النظامي، لمواجهة الأمراض الوبائية المعدية. وأسفرت نتائج الدراسة، عن وجود قصور في الدور الذي تقوم بعض مؤسسات التربية غير النظامية، لعدم الاهتمام الكافي بدور التربية البيئية بتلك المؤسسات، في نشر الوعي البيئي والصحي بين أفراد المجتمع الريفي، والذي يُعَدُ مطلبًا أساسيًا لمواجهة الأوبئة والأمراض في تلك المجتمعات، ومن ثم فهي لا تحقق أهدافها بدرجة عالية، ولذلك أوصت هذه الدراسة مع غيرها، بأن الوسيلة الفعالة لتنمية الوعي البيئي، هو إدخال التربية البيئية ضمن البرامج التعليمية والتثقيفية، في التعليم النظامي وغير النظامي.

وأظهرت نتائج دراسة الشهري (2012) من خلال نتائج نموذج الانحدار المتدرج، أن المتغيرات المؤثرة في الأمراض هي: العمر، ونوع المسكن، والمستوى التعلمي؛ بمربع معامل ارتباط مقداره 0,579.

وهدفت دراسة على (2015) إلى تطوير مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية، في إطار تحديد متطلبات التربية الوقائية اللازمة؛ لتلافي أخطار الإصابة بالأمراض الوبائية والإنفلونزا الموسمية، وتنمية مهارات الإسعافات الأولية. وأسفرت نتائج الدراسة، عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطيّ درجات تلاميذ المجموع التجريبية قبليًا وبعديًا، في اختبار المعارف الوقائية الإسعافية لتلافي أخطار الأمراض الوبائية، لصالح التطبيق البعدي. وأوصت الدراسة بأهمية تطوير المناهج الدراسية، في إطار متطلبات التربية الوقائية اللازمة لاحتياجات التلاميذ، وفي ضوء متغيرات الحياة اليومية.

وهدفت دراسة بشير (2018) إلى تحديد علاقة الثقافة الصحية، بالأمراض الوبائية في البيئة الصحراوية، وتحديد ما إذا كان المستوى الثقافي للفرد يحد من انتشار الأوبئة. وتوصلت الدراسات ضمن نتائجها، إلى أن العامل البيئي في كثير من الأحيان، قد أدى إلى انتشار المرض، كما أن انتشار المرض بالدرجة الأولى، ناتج عن انعدام الثقافة الصحية والبيئية، وأيضًا أدى تجاهل السلطات المحلية للنظافة (الصرف الصحي)، من خطورة انتشار المرض. وأكدت الدراسة في نتائجها، على أن تفعيل مبدأ المسئولية الاجتماعية للجمعيات

الأهلية والمؤسسات الصحية، ساهم بدرجة كبيرة في شفاء عدد كبير من المرضى.

وهدفت دراسة عمر (2020) إلى التعرف على اتجاهات عينة الدراسة، نحو تغطية وسائل الإعلام لجائحة كورونا، واتجاهاتهم كذلك نحو الأداء الحكومي في التعامل مع الأزمة، في ظل ما ذكرته منظمة الصحة العالمية: الوباء المعلوماتي «الوباماتية»، وهي الأخبار المغلوطة والشائعات. وتوصلت الدراسة، إلى أن نصف عينة الدراسة، اعتقدت أن منشورات الفيسبوك تسبب حالة من الهلع والفزع لدى الجمهور، حيثُ تنتشر بها الأخبار الزائفة، والمعلومات الخاطئة والشائعات (وباماتية).

وهدفت دراسة ذكي (2020) إلى التعرف على العوامل الاجتماعية والثقافية المرتبطة بانتشار فيروس كورونا المستجد، على عينة مكونة من (130) مفردة من الذكور والإناث. ولقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج، أهمها: وجود فروق بين إجابات العينة من حيث (المؤهل – مكان الإقامة – العمل (. على الرغم من وجود فروق بين أفراد العينة على حسب المؤهل، والعمل، والنوع، ومكان الإقامة؛ الا أنه تم ملاحظة عدم وعي شرائح متباينة من المجتمع المصري، بخطورة فيروس كورونا المستجد، وتأثير العوامل الاجتماعية والثقافية؛ متمثلة في العادات، والتقاليد، والترابط بين أفراد المجتمع وخاصة الحي الشعبي، على انتشار الفيروس.

وكشفت نتائج دراسة (Balkhi,et. ,al,2020) والتي كانت على عينة مكونة من (400) مشارك ممن يقيمون في كراتشي، باكستان، عن تطور لاحق في المخاوف لدى السكان المستهدفين، حيث شعر (62,5٪) من المستطلعين بالقلق على أساس يومي، وخشي (88,8٪) من المشاركين من الذهاب إلى الأسواق، و(94,5٪) كانوا قلقين على صحة أفراد أسرهم، و (71 ٪) شعروا بنقص الثقة في التدابير الحالية لمكافحة العدوى.

تعقيب:

تناولت دراسة Heymann (2005) تحليل الكيفية التي يمكن بها مواجهة التحديات المتمثلة في تفشى الأمراض الوبائية المعدية. واهتمت دراسة PHUA & LEE (2005) بلفت الانتباه إلى العوامل الاجتماعية المتعلقة بتفشي المرض وانتشاره. وهدفت دراسة زهران، والشحات (2007) إلى تنمية وعي المجتمع بمشكلة إنفلونزا الطيور، بأبعادها الاجتماعية، والصحية، والاقتصادية. وهدفت دراسة لطف الله (2010)، إلى إكساب وتنمية المعارف الصحية، ومهارات إدارة الأزمات الصحية لدى طلاب الشعب الأدبية بكلية التربية بالإسماعيلية. وهدفت دراسة مغاوري (2012)، إلى تحديد دور التربية البيئية بمؤسسات التعليم غير النظامي، لمواجهة الأمراض الوبائية المعدية. وهدفت دراسة علي (2015) إلى تطوير مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية، في إطار تحديد متطلبات التربية الوقائية اللازمة، لتلافي

أخطار الإصابة بالأمراض الوبائية والإنفلونزا الموسمية، وتنمية مهارات الإسعافات الأولية. وهدفت دراسة بشير (2018) إلى تحديد علاقة الثقافة الصحية بالأمراض الوبائية في البيئة الصحراوية. وهدفت دراسة ذكي (2020) إلى التعرف على العوامل الاجتماعية والثقافية المرتبطة بانتشار فيروس كورونا المستجد. وهدفت دراسة عمر (2020) إلى التعرف على اتجاهات عينة الدراسة، نحو تغطية وسائل الإعلام لجائحة كورونا، واتجاهاتهم كذلك نحو الأداء الحكومي في التعامل مع الأزمة، في ظل ما ذكرته منظمة الصحة العالمية: الوباء المعلوماتي «الوباماتية».

وتختلف أهداف الدراسة الحالية مع تلك الدراسات؛ وذلك لتناولها اتجاهات أفراد عينة الدراسة تجاه الفيروسات الوبائية المُعدية بشكل عام، وفيروس (COVID-19) بشكل خاص، وذلك في إطار تحديد الفروق بين الذكور والإناث في تلك الاتجاهات، وكذلك الفروق تبعًا للمرحلة العُمرية، والحالة الاجتماعية لأفراد عينة الدراسة، وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات السابقة بصورة مباشرة.

فروض الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات عينة الدراسة؛ على كل من مقياس المخاوف نحو مصادر الأوبئة، ومقياس الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة؛ تعزى لمتغير الجنس (ذكور - إناث).
- توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات عينة الدراسة، على كل من مقياس المخاوف نحو مصادر الأوبئة، ومقياس الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة؛ تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.
- توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات عينة الدراسة، على كل من مقياس المخاوف نحو مصادر الأوبئة، ومقياس الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة؛ تعزى لمتغير العمر.

حدود الدراسة:

١. **من حيث منهج الدراسة:** يتبع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لطبيعة الدراسة، ولحاجتها لمثل هذا النوع من المنهجية. ويشمل تطبيق قائمة المخاوف والقلق.

٢. **من حيث مجتمع وعينة الدراسة:** قد تم تطبيق البحث الحالي من خلال التطبيق الإلكتروني، خلال مارس 2020، بالطريقة العشوائية البسيطة، وذلك على عينة من الذكور والإناث. وشملت العينة 100 فردًا من الجنسين، وفي مراحل تعليمية وعمرية مختلفة بمدينة الرياض وغيرها من المناطق.

٣. من حيث متغيرات الدراسة:

- المتغيرات المستقلة تشمل: (السن، الجنس، الحالة الاجتماعية).
- المتغيرات التابعة تشمل: (قائمة القلق والمخاوف).

٤. من حيث أدوات الدراسة:

تم استخدام الأدوات التالية لجمع البيانات الخاصة بالدراسة:

- أولًا: البيانات الشخصية، وتشمل العمر، الجنس، الحالة الاجتماعية.
- ثانيًا: قائمة القلق والمخاوف/ (إعداد الباحثيْن)

خطوات إعداد القائمة:

تم إعداد القائمة بالاعتماد على عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة (ذكي، 2020)، ودراسة (Qiu, et al., 2017)،. ودراسة (Hoseinpour Dehkordi,et al., 2020)، ودراسة (Balkhi,et al.,2020) ، ودراسة (de Pedraza,et al., 2020)

الهدف من القائمة: تهدف القائمة إلى معرفة اتجاهات الأفراد النفسية، من مخاوف وقلق تجاه مصادر الأوبئة المُعدية.

وصف القائمة: تم تدريج الاستبيانات إلى خمس درجات، وفق نموذج ليكرت الخماسي لقياس المخاوف والقلق، بحيث تعني الدرجة (1) أرفض بشدة، الدرجة (2) تعني أرفض، الدرجة (3) تعني أحيانًا، الدرجة (4) تعني أوافق، الدرجة (5) تعني أوافق بشدة.

٥. الحدود المكانية: تشمل قاطني مدينة الرياض وخارجها.

٦. الحدود الزمانية: تم تطبيق البرنامج خلال فترة (6) أسابيع الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1441-1442ه، حيث سبقه تطبيق الاستبيانات على العينة الاستطلاعية؛ للتحقق من مناسبة عبارات استبيانات الدراسة للعينة محل البحث، وكذلك مدى صدق وثبات الأدوات.

٧. الحدود البشرية: تشمل العينة على عدد 100 حالة؛ مع اختلاف الجنس، والسن، والحالة الاجتماعية.

٨. الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون؛ للتحقق من الاتساق الداخلي لاستبيانات الدراسة.
- الصدق العاملي الاستكشافي؛ للتحقق من صدق استبيانات الدراسة.
- اختبار (ت) Independent Sample T test للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية للعينات المستقلة.
- تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA): لبيان دلالة الفروق بين متوسطات ثلاث عينات فأكثر.

- اختبار Tukey: لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها بين فئات كل متغير من متغيرات العوامل الديمغرافية، وتأثيرها على مقايس الدراسة.

نتائج الدراسة:

الخصائص السيكومترية لاستبيانات الدراسة:

أولًا الخصائص السيكومترية لاستبيان الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة:

١. الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة، بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، كما يوضحه جدول (1):

جدول (١): يوضح: الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة (ن=٥٠)

البند	معامل الارتباط	الدلالة	البند	معامل الارتباط	الدلالة	البند	معامل الارتباط	الدلالة	البند	معامل الارتباط	الدلالة
1	**0,501	0,01	14	**0,640	0,01	27	**0,718	0,01	40	**0,482	0,01
2	**0,512	0,01	15	**0,454	0,01	28	**0,677	0,01	41	**0,536	0,01
3	**0,530	0,01	16	**0,404	0,01	29	**0,648	0,01	42	**0,578	0,01
4	**0,363	0,01	17	**0,465	0,01	30	**0,670	0,01	43	**0,746	0,01
5	**0,663	0,01	18	**0,689	0,01	31	**0,471	0,01	44	**0,659	0,01
6	**0,625	0,01	19	**0,538	0,01	32	**0,644	0,01	45	**0,667	0,01
7	**0,643	0,01	20	**0,672	0,01	33	**0,637	0,01	46	**0,609	0,01
8	**0,617	0,01	21	**0,630	0,01	34	**0,378	0,01	47	**0,602	0,01
9	**0,508	0,01	22	**0,459	0,01	35	**0,281	0,01	48	**0,615	0,01
10	**0,568	0,01	23	**0,583	0,01	36	**0,627	0,01	49	**0,316	0,01
11	**0,424	0,01	24	**0,483	0,01	37	**0,625	0,01			
12	**0,550	0,01	25	**0,720	0,01	38	**0,734	0,01			
13	**0,286	0,01	26	**0,688	0,01	39	**0,621	0,01			

يتضح من الجدول السابق، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك عند مستوى دلالة 0,01؛ مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات مقياس قلق الأوبئة، ويمكن الاعتماد عليه في البحث الحالي.

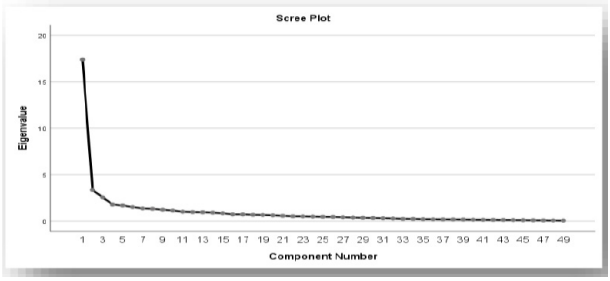
٢. الصدق:

قد اعتمدا الباحثان في الدراسة الحالية، على التحليل العاملي الاستكشافي، كخطوة من خطوات إعداد مقياس الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة؛ وذلك للتأكد من تشبع العبارات بدرجة كافية، ومن ثم أخذ القرار بالإبقاء عليها أم لا.

حيثُ قام الباحثان بالتحقق من ذلك على عينة مكونة من (50) فرد، باستخدام طريقة

التدوير المتعامد بالفاريماكس، حيث أديرت مصفوفة العوامل المباشرة تدويرًا متعامدًا (بالفاريماكس Varimax)، لكل للعوامل المستخلصة من بنود المقياس. والتي أسفرت عن استخلاص (11) عامل متعامدة، كانت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (17,389)، والجذر الكامن للعامل الثاني (3,358)، والجذر الكامن للعامل الثالث (2,569)، والجذر الكامن للعامل الرابع (1,784). وقيمة الجذر الكامن للعامل الخامس (1,685)، وقيمة الجذر الكامن للعامل السادس (1,514)، وقيمة الجذر الكامن للعامل السابع (1,361)، وقيمة الجذر الكامن للعامل الثامن (1,321)، وقيمة الجذر الكامن للعامل التاسع (1,224)، وقيمة الجذر الكامن للعامل العاشر (1,141)، وقيمة الجذر الكامن للعامل الحادي عشر (1,011)، وبالتالي فإن نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الجذر الكامن للعامل الثاني، تزيد عن اثنين، مما يشير إلى أحادية البُعد، كما بيَّن ذلك الشكل التالي، التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المختلفة.

وجاءت نسبة التباين التراكمية للعامل الأول (13,922)، ونسبة التباين التراكمية للعامل الثاني (27,482)، ونسبة التباين التراكمية للعامل الثالث (34,703)، ونسبة التباين التراكمية للعامل الرابع (41,335)، ونسبة التباين التراكمية للعامل الخامس (47,382)، ونسبة التباين التراكمية للعامل للسادس (53,281)، ونسبة التباين التراكمية للعامل السابع (57,177)، ونسبة التباين التراكمية للعامل الثامن(60,804)، ونسبة التباين التراكمية للعامل التاسع (64,066)، ونسبة التباين التراكمية للعامل العاشر (67,250)، ونسبة التباين التراكمية للعامل الحادي عشر (70,117).



شكل (١): يوضح التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المختلفة لمقياس الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة

٣. ثبات استبيان الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة:

أظهرت نتائج ألفا كرونباخ، أن قيمة الثبات الكلية لاستبيان الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة، (0,958)، وهذا يدل على ثبات أداة مقياس الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة، مما يؤكد إمكانية الاعتماد على المقياس في اختبار تساؤلات الدراسة.

كما تم الاعتماد على قياس الثبات بطريقة التجزئة النصفية، باستخدام معادلة جتمان (Guttman)، وفي هذه المعادلة يتم حساب تباين النصف الأول، وتباين درجات النصف الثاني، وتباين درجات الاختبار ككل. أي أنها تضع في الاعتبار احتمال اختلاف تباين درجات النصف الأول للاختبار، عن تباين درجات النصف الثاني. (سبع، 1982، 260).

جدول (٢): يوضح : نتائج الثبات لاستبيان الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان

التجزئة النصفية لاستبيان الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة	الجزء الأول	الجزء الثانى
	25-1	49 26-
عدد المجموعات	25	24
قيمة الفا للتجزئة النصفية	0,908	0,940
معامل الارتباط بين الجزئين	0,828	
معامل ارتباط جتمان	0,900	

يبيِّن جدول (2) السابق؛ نتائج الثبات لاستبيان الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة، باستخدام طريقة التجزئة النصفية، الذي تساوى قيمته (0,900)، وهي قيمة تعبِّر عن ثبات عال لمقياس الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة، ويمكن الاعتماد عليه.

ثانيًا: الخصائص السيكومترية لمقياس المخاوف نحو مصادر الأوبئة:

١. الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لاستبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة؛ بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمقياس، كما يوضحه جدول (3):

جدول (٣): يوضح: الاتساق الداخلي لاستبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة (ن=٥٠)

البند	معامل الارتباط	الدلالة	البند	معامل الارتباط	الدلالة
1	**0,586	0,01	14	**0,824	0,01
2	**0,570	0,01	15	**0,709	0,01
3	**0,789	0,01	16	**0,867	0,01
4	**0,641	0,01	17	**0,886	0,01
5	**0,538	0,01	18	**0,880	0,01
6	**0,673	0,01	19	**0,786	0,01
7	**0,713	0,01	20	**0,774	0,01
8	**0,770	0,01	21	**0,606	0,01
9	**0,779	0,01	22	**0,744	0,01
10	**0,794	0,01	23	**0,466	0,01
11	**0,698	0,01	24	**0,512	0,01
12	**0,817	0,01			
13	**0,757	0,01			

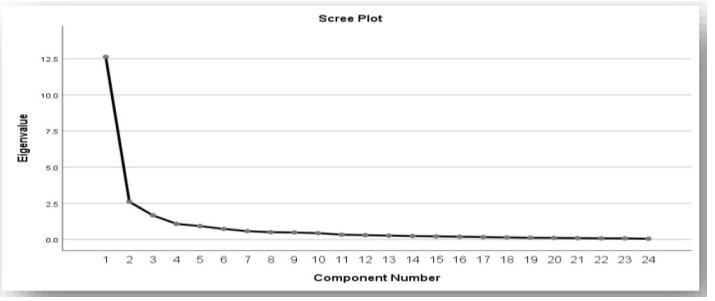
يتضح من جدول (3) السابق؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك عند مستوى دلالة 0,01؛ مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان، ويمكن الاعتماد عليه في البحث الحالي.

٢. الصدق:

قد اعتمدا الباحثان في الدراسة الحالية، على التحليل العاملي الاستكشافي، كخطوة من خطوات إعداد مقياس المخاوف نحو مصادر الأوبئة؛ وذلك للتأكد من تشبع العبارات بدرجة كافية، ومن ثم أخذ القرار بالإبقاء عليها أم لا، حيثُ قام الباحثان بالتحقق من ذلك على عينة مكونة من (50) فرد، باستخدام طريقة التدوير المتعامد بالفاريماكس، حيث أديرت مصفوفة العوامل المباشرة تدويرًا متعامدًا (بالفاريماكس Varimax) لكل للعوامل المستخلصة من بنود مقياس المخاوف نحو مصادر الأوبئة. والتي أسفرت عن استخلاص (4) عوامل متعامدة، كانت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (12,637)، والجذر الكامن للعامل الثاني (2,607)، والجذر الكامن للعامل الثالث (1,666)، والجذر الكامن للعامل الرابع (1,078). وبالتالي فإن نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الجذر الكامن للعامل الثاني، تزيد عن اثنين، مما يشير إلى أحادية البُعد، كما بيَّن ذلك الشكل التالي، التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المختلفة.

وجاءت نسبة التباين التراكمية للعامل الأول (24,996)، ونسبة التباين التراكمية للعامل الثاني (43,722)، ونسبة التباين التراكمية للعامل الثالث (60,974)، ونسبة التباين التراكمية للعامل الرابع (74,949).

شكل (٢): يوضح التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المختلفة لمقياس المخاوف نحو مصادر الأوبئة



ثبات استبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة:

أظهرت نتائج ألفا كرونباخ، أن قيمة الثبات الكلية لاستبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة (0,959)، وهذا يدل على ثبات أداة مقياس المخاوف نحو مصادر الأوبئة، مما يؤكد إمكانية الاعتماد على المقياس في اختبار تساؤلات الدراسة.

كما تم الاعتماد على قياس الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان/ براون (Spearman–Brown) (الافتراض عند استخدام هذه المعادلة تساوى تباين الدرجات على نصفي الاختبار– أي تجانس التباين).

جدول (٤) يوضح: نتائج الثبات لاستبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان / براون

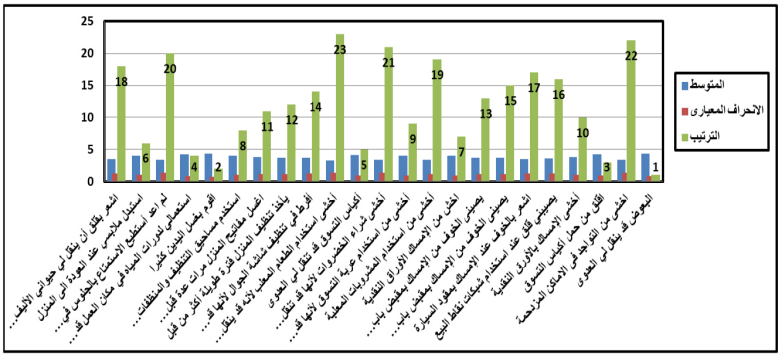
التجزئة النصفية لاستبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة	الجزء الأول	الجزء الثانى
	12–1	24–13
عدد المجموعات	12	12
قيمة الفا للتجزئة النصفية	0,919	0,938
معامل الارتباط بين الجزئين	0,847	
معامل ارتباط سبيرمان / براون	0,917	

يبيِّن جدول (4) السابق؛ نتائج الثبات لاستبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة، باستخدام طريقة التجزئة النصفية، الذي تساوى قيمته (00,917)، وهي قيمة تعبر عن ثبات عال لاستبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة، ويمكن الاعتماد عليه.

أسئلة الدراسة:

١. ما أكثر المخاوف انتشارًا نحو مصادر الأوبئة؟

للتعرف على مستوى المخاوف نحو مصادر الأوبئة؛ قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مقياس المخاوف نحو مصادر الأوبئة، والنتائج موضحة من خلال الشكل التالي:

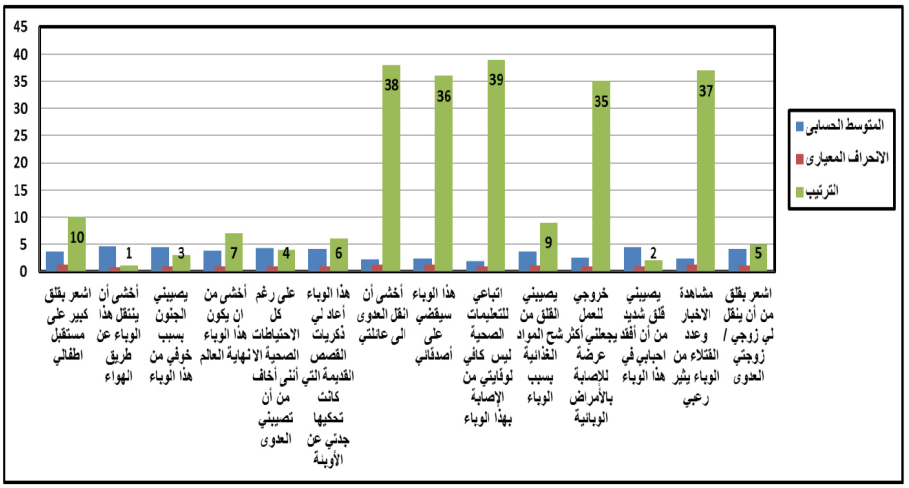


شكل (٣) يوضح: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لعبارات مقياس المخاوف نحو مصادر الأوبئة

يتضح من الشكل السابق؛ أن أكثر مخاوف عينة الدراسة نحو مصادر الأوبئة، جاءت من خلال عبارة (البعوض قد ينقل لي العدوى) في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي قدره (4,3909)، وانحراف معياري (0,82502). ثم جاءت في الترتيب الثاني عبارة (أقوم بغسل اليدين كثيرًا) بمتوسط حسابي قدره (4,3545)، وانحراف معياري (0,77325). وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Balkhi,et.,al,2020)، والتي أشارت إلى تطور لاحق في المخاوف لدى السكان المستهدفين، بينما جاءت عبارة (أخشى استخدام الطعام المعلب لأنه قد ينقل لي العدوى)، أقل مصادر المخاوف نحو الأوبئة بمتوسط حسابي قدره (3,3091)، وانحراف معياري (1,39294). وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة بشير (2018)، والتي أشارت إلى انعدام الثقافة الصحية والبيئية لدى عينة الدراسة.

٢. ما أكثر اتجاهات القلق انتشارًا نحو مصادر الأوبئة؟

وللتعرف على مستوى اتجاهات القلق نحو مصادر الأوبئة، قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لدرجات مقياس القلق نحو مصادر الأوبئة، ويمثل الشكل التالي أكثر (10) عبارات تمثل مصادر اتجاهات القلق نحو مصادر الأوبئة، وأقل (5) عبارات تمثل أقل مصادر القلق نحو مصادر الأوبئة، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة:



شكل (٤) يوضح: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لعبارات مقياس القلق نحو مصادر الأوبئة

يتضح من شكل (4) السابق؛ أن عبارة (أخشى أن ينتقل هذا الوباء عن طريق الهواء)، جاءت في الترتيب الأول، بالنسبة لأكثر مصادر اتجاهات القلق نحو مصادر الأوبئة من وجهة نظر عينة الدراسة، بمتوسط حسابي (4,6636)، وانحراف معياري (0,75756). وجاءت في الترتيب الثاني عبارة (يصيبني قلق شديد من أن أفقد أحبابي في هذا الوباء) بمتوسط حسابي (4,4182)، وانحراف معياري (0,93241).

بينما كانت عبارة (اتباعي للتعليمات الصحية ليس كافٍ لوقايتي من الإصابة بهذا الوباء) أقل مصادر اتجاهات القلق نحو مصادر الأوبئة من وجهة نظر عينة الدراسة، وذلك بمتوسط حسابي (1,9)، وانحراف معياري (0,91822)، وتتفق هذه النتيجة ما أشارت إليه دراسة ذكي (2020)، والتي أشارت إلى عدم وعي شرائح متباينة من المجتمع المصري، بخطورة فيروس كورونا المستجد.

فروض الدراسة:

1. توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات عينة الدراسة، على كل من استبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة، واستبيان الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة، تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث)

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) Independent Sample T test للعينات المستقلة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) يوضح: اختبار T-Test بين متوسط إجابات المبحوثين على كل من استبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة واستبيان الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة تبعًا لمتغير الجنس

المقياس	ن	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوي الدلالة	مستوي المعنوية
استبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة	17	ذكور	105,2941	13,30303	3,296	0,01	دالة إحصائيًا
	93	إناث	89,2473	19,21427			
استبيان الاتجاهات نحو مصادر الأوبئه	17	ذكور	182,9412	38,31526	3,182	0,002	دالة إحصائيًا
	93	إناث	155,8602	31,09019			

يتضح من جدول (5) السابق؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة الدراسة، عند مستوى معنوية (0,05) في كل من (استبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة – استبيان الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة)، طبقًا لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور.

وهذه نتيجة منطقية، حيث إنه من المعروف، أن فيروس الكورونا المستجد، هو فيروس يصيب الجهاز التنفسي بشكل رئيس، ولكن هل له تأثيرات أخرى على الجسم؟!

فقد حذرت دراسة جديدة، من أن فيروس كورونا يمكن أن يتسبب في تلف الخصيتين عند الرجال. وأوضح الباحثون من مستشفى تونغجي في ووهان، بقيادة البروفيسور لي يوفينغ، أن "عدوى فيروس كورونا المستجد ناتجة بشكل رئيسي عن تلف الرئتين والجهاز المناعي، ولكن نظريًا، يمكن أن تتسبب عدوى فيروس كورونا المستجد أيضًا في تلف الخصية." وتختلف تلك النتيجة مع نتائج دراسة (de Pedraza,et al.,2020) والتي أسفرت عن أن النساء أكثر قلقًا من الرجال

2. توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات عينة الدراسة على كل من استبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة، واستبيان الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة، تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) Independent Sample T test للعينات المستقلة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦) يوضح: اختبار T-Test بين متوسط إجابات المبحوثين على استبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة و استبيان الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية

المقياس	الحالة الاجتماعية	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوي الدلالة	مستوي المعنوية
استبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة	متزوج/ متزوجة	85	90,5529	19,46884	1,180	0,240	غير دالة إحصائيًا
	غير متزوج / غير متزوجة	25	95,7200	18,41992			
استبيان الاتجاهات نحو مصادر الاوبئة	متزوج/ متزوجة	85	164,7059	32,18097	2,764	0,007	دالة
	غير متزوج / غير متزوجة	25	144,2000	34,0600			

يتضح من جدول (6) السابق؛ عدم وجود فروق معنوية بين أفراد عينة الدراسة (المتزوجين، وغير المتزوجين) في استبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة، طبقًا لمتغير الحالة الاجتماعية.

بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة (المتزوجين، وغير المتزوجين) عند مستوى معنوية (0,05)، في استبيان الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة طبقًا لمتغير الحالة الاجتماعية. وذلك لصالح فئة المتزوجين.

3. توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات عينة الدراسة، على كل من استبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة، واستبيان الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة، تعزى لمتغير العمر.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA. للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات الدراسة تبعًا لمتغير العمر، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧): يوضح الفروق على استبيان كل من استبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة، واستبيان الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة، تبعًا لمتغير العمر

المتغير	العمر	العدد ن=110	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «f»	مستوي المعنوية
استبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة	18 -25	17	100,6471	18,93720	2,485	0,048 دالة
	26- 40	49	88,7143	19,54482		
	40 فأعلى	44	91,6364	18,44299		
استبيان الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة	18 -25	17	149,1765	40,15631	4,016	0,021 دالة
	26- 40	49	169,7755	32,18130		
	40 فأعلى	44	153,4091	30,06220		

يتضح من جدول (7) السابق؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة على كل من استبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة، واستبيان الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة، تبعًا لمتغير العمر.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشهري (2012)، والتي أظهرت تأثير متغير العمر في مدى التأثر بالأمراض والأوبئة. وللكشف عن مصدر الفروق، تم اجراء اختبار Tukey للمقارنات البعدية؛ لمعرفة مصدر الفروق، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٨) يوضح: نتائج المقارنات البعدية بطريقة Tukey للكشف عن مصدر الفروق على كل من استبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة و استبيان الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة تبعًا لمتغير العمر.

المتغير	العمر	المتوسط	من 18 – 25	40-26	41 فأعلى			
			متوسط الفرق	Sig	متوسط الفرق	Sig	متوسط الفرق	Sig
استبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة.	من 18 – 25	100,647			**	**	**	**
	40-26	88,7143	11,9327	0,071			**	**
	41 فأعلى	91,6364	9,01070	0,226	2,92208	0,740		
استبيان الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة.	من 18 – 25	149,1765			**	**	**	**
	40-26	169,7755	20,59904	0,069			**	**
	41 فأعلى	153,4091	4,23262	0,893	16,36642	*0,046		

من خلال جدول (8) السابق؛ والذي يوضح نتائج المقارنات البعدية بطريقة Tukey للكشف عن مصدر الفروق في متغيرات الدراسة، تبعًا لمتغير العمر يتضح ما يلي:

بالنسبة لاستبيان المخاوف نحو مصادر الأوبئة، يتضح عدم وجود فروق معنوية بين عمر من (18–25) وكل من عمر (40–26)، وعمر (41 فأعلى)، كما يتضح عدم وجود فروق معنوية بين عمر (26–40) وعمر (41 فأعلى).

بالنسبة لاستبيان الاتجاهات نحو مصادر الأوبئة: يتضح عدم وجود فروق معنوية بين عمر من (18–25)، وكل من عمر (40–26)، وعمر (41 فأعلى)، بينما يوجد فروق ذات دلالة معنوية بين عمر (26–40)، وعمر (41 فأعلى) وذلك عند مستوى معنوية 0,05.، وهذه الفروق لصالح عمر (26–40) بمتوسط حسابي بلغ (169,7755).

وتختلف هذه النتيجة مع استطلاع الرأي الذي تم إجراؤه (2020)، بشأن القلق بين اليابانيين، والتي أشارت إلى أن ٪80 من النساء في العشرينات والثلاثينات من العمر، عانين من القلق، وهو أعلى رقم في أي فئة سكانية. وكانت أدنى مرتبة للنساء في الخمسينات من العمر، والبالغات من العمر 60 عامًا فأكثر، بنسبة ٪64 .

استنتاجات الدراسة:

من خلال نتائج البحث نستنتج الآتي: الخوف من الإصابة بالمرض هو خوف حقيقي، والقلق بسبب هذه الأحداث المستجدة التي تثير أقصى اهتمام لدينا نحو كوفيد19–. والقلق يؤثر بشدة على تفضيلاتنا، ويحفز مشاركتنا في حملة كوفيد19–. والمناقشة تدعم المنظور الظاهراتي النظري المتعلق بالعمليات المعرفية والانفعالية، عندما يتبنى الجمهور العديد من إجراءات التدخل؛ بهدف الحد من تفشي وباء كوفيد19–. فنحن في حاجة ملحة للتركيز على المرونة واستراتيجيات تعزيزها أثناء جائحة فيروس كورونا. فالمرونة أمر محوري وحيوي للتعامل مع الإجهاد، للبقاء في حالة توازن. بحيث نتمكن من إدراك الآثار النفسية والصحية المترتبة على من يصابون بهذا الفيروس، سواء الأشخاص العاديين، أو من يعملون في مجال الرعاية الصحية.

ومع زيادة معدل انتشار COVID–19 والقيود الناتجة عنه، يرتفع مستوى القلق والمخاوف من انتقال المرض وأثاره الجانبية؛ لذلك، فإن زيادة الوعي العام بالمرض، وتقديم برامج نفسية إيجابية في وسائل الإعلام تهدف إلى السيطرة على التوتر؛ يمكن أن تقلل من القلق في المجتمع. نجد أن الأشخاص الذين يتمتعون بصحة عامة أفضل، ولديهم وظيفة مدفوعة الأجر، ويعيشون مع شريك، ويمارسون الرياضة يوميًا، وأولئك الذين يتجنبون الشعور بالوحدة؛ يبلغون عن استياء أقل، وقلق أقل. ترتبط التغييرات المتعلقة بالوظيفة بسبب COVID–19 مثل خفض الدخل، وزيادة أو تقليل عبء العمل؛ بمزيد من عدم الرضا والمزيد من القلق. تظهر المناقشات أن المعلومات المعرفية، وإدراك كيف يمكن أن يمارس الناس الانفعالات بطريقة ملائمة كأدوات للتعامل مع الخوف، والقلق من كوفيد19–.

التوصيات:

توصيات أكاديمية

- إجراء دراسات، هدفها فهم الظروف الاجتماعية المحيطة بظهور الأوبئة؛ من أجل تحديد لماذا وكيف تتفاعل المجتمعات مع تفشي المرض وتأثيره على السكا؟
- إجراء دراسات مستقبلية حول تفعيل دور مؤسسات المجتمع، في تنمية المسئولية الاجتماعية تجاه قضايا المجتمع.
- إدراج مادة تخص البيئة وكيفية الحفاظ عليها، ضمن البرامج التعليمية والتثقيفية في التعليم النظامي وغير النظامي
- تفعيل مبدأ المسئولية الاجتماعية في التوعية من الفيروسات الوبائية، وبالأخص فيروس (كوفيد19-).
- استخدام المؤسسات الأكاديمية والوكالات متعددة التخصصات بمزيد من الفعّالية، وتشجيع إنشاء مراكز وشبكات مرجعية وطنية؛ لإجراء بحوث مهمّة بالنسبة للسياسات وحفز الابتكار.

توصيات تطبيقية:

- تطوير برامج لمكافحة تفشى المرض، لمساعدة الأسر وكافة أفراد المجتمع، على التعامل بشكل أفضل مع العواقب.
- تفعيل دور وسائل الإعلام في الوقاية من الأمراض الوبائية، وبوجه خاص فيروس (كوفيد19-).
- تفعيل دور منظمة الصحة العالمية في توجيه البرامج للأفراد الأكثر تعرضًا للأزمات النفسية، وبخاصة عقب حدوث الكوارث، مثل تفشي الأمراض المعدية المميتة، وأن تكون معايير هذه البرامج العلاجية، هي أن تصل لأكبر عدد من الأفراد، وألا تستغرق وقتًا طويلًا في تطبيقها، وبالأخص (البرنامج المعرفي السلوكي)؛ فهو أفضل البرامج العلاجية، لمواجهة وإدارة الأزمات النفسية التي يواجهها الأفراد، وبخاصة أثناء حدوث الأزمات والكوارث، التي يعجز الأفراد عن مواجهتها وإدارتها.

المراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية:

- باصلعة، هاني بن البرك بن عبيد. (٢٠٢٠). أحكام صلاة العيدين في البيوت خوفًا من الوباء: وباء كورونا نموذجًا، مجلة الجمعية الفقهية السعودية، العدد (٥١)، ١٦٣-٢٢٨.
- بشير، ابن لحبيب. (٢٠١٨). الثقافة الصحية وانتشار الأمراض الوبائية في البيئة الصحراوية- دراسة ميدانية «الحمى – المالطية – اللشمانيوز» بصحراء الأغواط، دراسات، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، ٦٥، ٧٧-٩٣.
- تقرير جهود مجلس التعاون الخليجي في الحد من انتشار كورونا المستجد Covid-١٩ والآثار الاقتصادية المتوقعة على دول منطقة الخليج. (٢٠٢٠). تقرير منشور، مجلس الصحة لدول مجلس التعاون، ٣٠ ابريل ٢٠٢٠
- دويدار، عبد الفتاح. (١٩٩٤). علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية، بيروت.
- ذكي، دينا جمال. (٢٠٢٠). العوامل الاجتماعية والثقافية المرتبطة بانتشار فيروس كورونا المستجد (دراسة ميدانية على شرائح مختلفة في المجتمع المصري)، مجلة البحث العلمي في الآداب (العلوم الإنسانية والاجتماعية)، كلية البنات، جامعة عين شمس، ٢١ (٨)، ٢١٩-٢٦٧.
- زهـران، هيام حمدي صابر& الشحات، إلهام أحمد. (٢٠٠٧). التدخل المهني لطريقة تنظيم المجتمع لتنمية الوعي المجتمعي لدى سكان المجتمع بمشكلة إنفلونزا الطيور، المؤتمر العلمي الدولي العشرين للخدمة الاجتماعية، المجلد السادس.
- سبع، أبو لبده. (١٩٨٢). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي. الأردن، جمعية عمال المطابع التعاونية.
- السليمى، إبراهيم. (١٩٩١). الرعاية الطبية والتأهيلية من منظور الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- الشهري، عبد الله حاسن عبد الله. (٢٠١٢). الأمراض المزمنة والسارية وعلاقتها بالخصائص السكانية للمرضى في مدينة الطائف، حوليات آداب عين شمس، المجلد ٤٠، ٢٣١-٢٦٨.
- الطالب، ليث حمدي عبد الله. (٢٠٢٠). الأمراض الوبائية والعادات الضارة، كلية التربية الأساسية، قسم العلوم العام، جامعة الموصل. على هذا الرابط: https://www.researchgate.net/publication/٣٤١٣٨٣٩٩٦__m٥__alamrad__alwbayyt__waladat__aldart
- الطراونة، حسين. (١٩٩٩). اتجاهات ذوي المرضى النفسيين وغير ذوي المرضى النفسيين وعلاقتهما ببعض المتغيرات، مجلة علم النفس، ١٦ (٦٤)، ٢٢-٣٩.
- عبد الله، معتز؛ وخليفة، عبد اللطيف. (٢٠٠١). علم النفس الاجتماعي، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- على، حسين عباس حسين. (٢٠١٥). تطوير منهج العلوم في إطار التربية الوقائية لتلافي أخطار الإصابة بالأمراض الوبائية والإنفلونزا الموسمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد ٥٨.
- كماش، يوسف لازم (٢٠١٥). الصحة والتربية الصحية- الصحة المدرسية والرياضة، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان.
- لطف الله، نادية سمعان. (٢٠١٠) فاعلية وحدة عن الأمراض الوبائية في ضوء المعايير القومية في تنمية المعارف ومهارات إدارة الأزمات الصحية لدى الطالب المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ١٦٠.
- مخلوف، إقبال إبراهيم. (٢٠٠٠) الرعاية الطبية والصحية ورعاية المعاقين، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
- مغاوري، ضياء الدين محمد. (٢٠٠٤). في بيولوجية الإنسان والتربية الصحيحة، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، إدارة الثقافة العلمية.
- منظمة الصحة العالمية. (٢٠٠٤). الدليل الشامل للعاملين في خدمات صحة البيئة، الجزء الأول- الإنسان والصحة والبيئة، منظمة الصحة العالمية، المكتب الإقليمي للشرق الأوسط، المركز الإقليمي لأنشطة صحة البيئة، الأردن.
- منظمة الصحة العالمية. (٢٠٢٠). العدوى بفايروس كورونا-https://www.who.int/csr/disease/coronavirus__infections/ar/
- منظمة الصحة العالمية. (٢٠٢٠). المكتب الإقليمي لشرق المتوسط: فاشيات الأمراض المُعدية التي أُبلغ عنها في

إقليم شرق المتوسط في عام ٢٠١٦، https://www.emro.who.int/ar/surveillance-forecasting-response/surveillance-infocus/infectious-disease-outbreaks-reported-in-the-eastern-mediterranean-region-in-٢٠١٦.html

- منظمة الصحة العالمية: أهم الأسباب العشرة المؤدية إلى الوفاة في العالم، الموقع الرسمي على شبكة الإنترنت، تم الاطلاع عليه في ١٥/ ٣/ ٢٠٢٠، على الموقع: https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/causes-of-death-١٠-the-top

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية:

- American Psychological Association. (2019). Task Force on Resilience and Strength in Black Children and Adolescents. (2008). Resilience in African American children and adolescents: A vision for optimal development.
- Balkhi, F., Nasir, A., Zehra, A., & Riaz, R. (2020). Psychological and Behavioral Response to the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. Cureus, 12(5)
- Barnett, A., Cerin, E., & Baranowski, T. (2011). Active video games for youth: a systematic review. Journal of Physical Activity and Health, 8(5), 724.737-
- Beck, A. T. (2010). Cognitive-behavioral strategies in crisis intervention. Guilford Press.
- Centre for Epidemiology and Research. (2011). 2010 Report on adult health from the New South Wales population health survey.
- Correia, T.(2020).SARS-CoV -2 pandemics: The lack of critical reflection addressing short- and long-term challenges, International Journal of Health Planning and Management, Vol.35, Issue.3, PP.669672- Retrieved April 01, 2020 from: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/hpm.2977
- de Pedraza, P., Guzi, M., & Tijdens, K. (2020). Life Dissatisfaction and Anxiety in COVID-19 pandemic (No. 544). GLO Discussion Paper. https://www.econstor.eu/handle/10419217053/
- Greenberg, N., Docherty, M., Gnanapragasam, S., & Wessely, S. (2020). Managing mental health challenges faced by healthcare workers during covid-19 pandemic. bmj, 368
- Guzi, M., & Tijdens, K. (2020). Life Dissatisfaction and Anxiety in COVID-19 pandemic.
- Heymann, D. L. (2005). Social, behavioural and environmental factors and their impact on infectious disease outbreaks. Journal of public health policy, 26(1), 133.139-
- Hoseinpour Dehkordi, A., Alizadeh, M., Derakhshan, P., Babazadeh, P., & Jahandideh, A. (2020). Understanding epidemic data and statistics: A case study of COVID-19. Journal of medical virology, 92(7), 868.882-
- Indian Psychiatric Society: COVID 19 General-Advisory.(2020). https://indianpsychiatricsociety.org/indian-psychiatric-society-COVID-19-general-advisory/
- Parnell, D., Widdop, P., Bond, A., & Wilson, R. (2020). COVID-19, networks and sport. Managing Sport and Leisure, 1.7-
- Phua, K. L., & Lee, L. K. (2005). Meeting the challenge of epidemic infectious disease outbreaks: an agenda for research. Journal of Public Health Policy, 26(1), 122.132-
- Qiu, W., Rutherford, S., Mao, A., & Chu, C. (2017). The pandemic and its impacts. Health, culture and society, 9, 1.11-
- Scarella, T. M., Boland, R. J., & Barsky, A. J. (2019). Illness anxiety disorder: Psychopathology, epidemiology, clinical characteristics, and treatment. Psychosomatic medicine, 81(5), 398.407-

مطابع الجامعة
press@pnu.edu.sa