جامعة شقراء
Shaqra University

مجلة جامعة شقراء

للعلوم الإنسانية والإدارية

دورية علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن جامعة شقراء

المجلد (٩) العدد (١)
رجب ١٤٤٢هـ / يناير ٢٠٢٢م

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة شقراء

للعلوم الإنسانية والإدارية

دورية علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن جامعة شقراء

المجلد (9) العدد (1)

رجب 1443هـ/ يناير 2022م

www.su.edu.sa/ar/

Jha@su.edu.sa

حقوق الطبع محفوظة
جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية

عنوان المراسلة

مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية، وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة شقراء، شقراء، المملكة العربية السعودية

Jha@su.edu.sa

الهاتف : 0116475081

هيئة تحرير مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية

المشرف العام

أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس هيئة التحرير

أ.د. نايف بن عبدالعزيز المطوع

مدير التحرير

أ.د. مطلق بن مقعد الروقي

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. أحمد بن محمد اليحيى

أ.د. عبدالإله بن مزروع المزروع

أ.د. أحمد بن محمد بن عبود

أ.د. طلال بن عبدالله الشريف

د. مساعد بن حمد الشريدي

د. نجلاء بنت حسني محمد

د. مريم بنت عبدالعزيز العيد

سكرتارية التحرير

أ. عبد الله بن عائض المطيري

رقم الإيداع: 3336/ 1443 هـ بتاريخ: 3/ 4/ 1443هـ

الرقم الدولي المعياري (ردمد): 9092/ 1658

تعريف بالمجلة

مجلة دورية علمية محكمة نصف سنوية، تصدر عن جامعة شقراء، وتعنى بنشر الدارسات والأبحاث التي لم يسبق نشرها والمتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق في التخصصات الإنسانية والإدارية المكتوبة باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية.

الرؤية :

التميز في نشر الأبحاث المتخصصة في مجال العلوم الإنسانية والإدارية.

الرسالة:

نشر الأبحاث العلمية المتميزة وفق معايير البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية والإدارية.

الأهداف:

تسعى مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية لتحقيق الأهداف التالية :

1. الإسهام في نشر العلوم الإنسانية والإدارية وتطبيقاتها .
2. تشجيع المهتمين في مجال العلوم الإنسانية والإدارية لنشر إنتاجهم العلمي والبحثي المبتكر.
3. إتاحة الفرصة لتبادل الإنتاج العلمي والبحثي على المستويين؛ المحلي، والعالمي.

- تعبّر المواد المقدَّمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج واستنتاجات مؤلفيها.
- يتحمل الباحث/ الباحثون المسؤولية الكاملة عن صحة الموضوع والمراجع المستعملة.
- تحتفظ المجلة بحق إجراء تعديلات للتنسيقات التحريرية للمادة المقدّمة، حسب مقتضيات النشر.
- يجب ألا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة مقاس (A4).
- تكتب البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، ويرفق عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية، وعنوان البحث وملخصه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية، على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة، ولن تُقبل الترجمة الحرفية للنصوص عن طريق مواقع الترجمة على الإنترنت. ويتضمن الملخص فكرة مختصرة عن موضوع الدراسة ومنهجها وأهم نتائجها بصورة مجملة، ولا يزيد عن 250 كلمة.
- يرفق بالملخص العربي والإنجليزي الكلمات المفتاحية (Kay Words) من أسفل، ولا تزيد عن خمس كلمات.
- تُستخدم الأرقام العربية (Arabic 1,2,3,4) بنط 11 سواء في متن البحث أو ترقيم الصفحات أو الجداول أو الأشكال أو المراجع.
- يُقدَّم أصل البحث مُخرَجًا في صورته النهائية، وتكون صفحاته مرقمة ترقيمًا متسلسلًا باستخدام برنامج Ms Word، وخط Traditional Arabic، مع مراعاة أن تكون الكتابة ببنط 14 للمتن، و 12 في الحاشية، و10 للجداول والأشكال، وبالنسبة للغة الإنجليزية فتكتب بخط Times-Roman ببنط 12، و(10) في الحاشية، و(8) في الجداول والأشكال، مع مراعاة أن تكون الجداول والأشكال مدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويراعى ألا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول مساحة الصفحة على أن تكون هوامش الصفحة (3) من كل الاتجاهات، والتباعد بين السطور مسافة مفردة، وبين الفقرات (10)، ويكون ترقيم الصفحات في منتصف أسفل الصفحة.
- ترسل الأبحاث إلى المجلة على البريد الإلكتروني Jha@su.edu.sa
- ترسل نسخة من البحث بصيغة Word ونسخة PDF.
- يُعرض البحث على هيئة التحرير قبل إرساله للتحكيم، وللهيئة الحق في قبوله أو رفضه.
- يكتب عنوان البحث، واسم المؤلف (المؤلفين)، والرتبة العلمية، والتخصص، وجهة العمل، وعنوان المؤلف (المؤلفين) باللغتين العربية والإنجليزية.
- يجب أن تكون الجداول والأشكال –إن وجدت– واضحة ومنسقة، وتُرقَّم حسب تسلسل ذكرها في المتن، ويكتب عنوان الجدول في الأعلى. أما عنوان الشكل فيكتب العنوان في الأسفل؛ بحيث يكون ملخصًا لمحتواه.

- يجب استعمال الاختصارات المقننة دوليًا بدلًا من كتابة الكلمة كاملة مثل سم، ملم، كلم، و % (لكل من سنتيمتر، ومليمتر، كيلومتر، والنسبة المئوية، على التوالي). يُفضل استعمال المقاييس المترية، وفي حالة استعمال وحدات أخرى، يُكتب المعادل المتري لها بين أقواس مربعة.
- تستعمل الحواشي لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية، ويشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس، وترقم الحواشي مسلسلة داخل المتن، وتكتب في الصفحة نفسها مفصولة عن المتن بخط مستقيم.
- لا تُعاد البحوث إلى أصحابها سواء نُشرت أو لم تنشر.
- يُتبع أحدث إصدار من جمعية علم النفس الأمريكية APA لكتابة المراجع وتوثيق الاقتباسات (الإصدار السادس).
- وعلى الباحث الالتزام بعملية الرومنة للمراجع، وهي: إعادة ترجمة قائمة المراجع العربية إلى الإنجليزية وإضافتها في قائمة المراجع.
- تُعد نسبة التشابه similarity المقبولة هي 30%، وإذا زاد البحث عن هذه النسبة يُعرض على هيئة تحرير المجلة للبت فيه، والتأكد من تجنب السرقة الأكاديمية plagiarism، والمحافظة على الأصالة البحثية.
- ألا يكون البحث مستلًّا من رسالة الماجستير أو الدكتوراه.

جامعة شقراء
Shaqra University

أبحاث العدد

فهرس المحتويات

الأبحاث

التعليم عن بُعد عند المحدِّثين التحمُّل والأداء نموذجًا
د. النيّرة بنت بدر بن غزاي العضياني 1

القراءات التي استشهد بها الأخفشُ في سور الـمُفصَّل من خلال كتابه: (معاني القرآن)؛ جمعًا وتحليلًا
د. خلود بنت طلال الحساني 19

العوامل المؤثرة على اتجاهات الطلاب نحو ريادة الأعمال في جامعة شقراء
د. محمد بن سعد بن عبدالعزيز اليحيى 43

الصمود النفسي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى الأخصائيين النفسيين العاملين في المستشفيات الحكومية بمدينة الرياض
د. أسماء بنت فراج بن خليوي 75

الضغوط المهنية وعلاقتها بكل من دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة
د. هنادي محمد عفاشه 109

أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم من وجهة نظرهم
د.عيسى فرج عوض العزيزي المطيري 141

دورُ المرشدِ الأكاديمي في تعزيزِ القِيمِ الإيجابيَّةِ لَدَى طلَّابِ جامعةِ نجران
د. سحر منصور سيد عمر و أ. مها حمود سعيد اليامي 171

اتجاهات طلاب عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود نحو العمل التطوعي وخدمة المجتمع
د. حصة بنت سعد العريفي و د. منيرة بنت نايف العتيبي 205

أهمية توظيف منصّات التعليم الإلكترونية ومعوقاتها في كليات التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
د. لولوة بنت صالح الفراج 229

دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني بجامعة الباحة في ظل جائحة كورونا وفقاً لمقياس (SERVQUAL).
د. خديجة مقبول الزهراني 255

تقويم برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم في جامعة القصيم في ضوء مهام محضر المختبر الفنية والإدارية اللازمة للعمل في المختبرات المدرسية
د. إبراهيم بن عبدالله البلطان 287

دور الاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية
د. عدنان أحمد راشد الورثان 323

دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة وعلاقته بمستوى وعيهم بالتنمية المستدامة
د. عبد المجيد بن سلمي الروقي 351

واقعُ امتلاكِ الطُّلاب الموهوبين للمهاراتِ الحياتيَّةِ من وجهةِ نظرِ مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة
د. نورة بنت ناصر العويَد و أ.ضيف الله بن أحمد الغامدي 385

واقع امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلماتهن
د. جواهر بنت سعد بن عبدالله الخلف 413

واقع استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي لتعزيز مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب المرحلة الابتدائية
د. تماضر بنت زهير محمد كتبي 437

التعليم عن بُعد عند المحدِّثِين التحمُّل والأداء نموذجًا

د. النيّرة بنت بدر بن غزاي العضياني

أستاذ مساعد بقسم الدراسات الإسلامية، كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحريملاء، جامعة شقراء

المستخلص:

تعالج هذه الدراسة موضوع التعليم عن بُعد عند أهل الحديث في مسألة التحمل والأداء، وتهدف إلى بيان إمكانية التحمل والأداء عبر وسائل التواصل والبث المباشر المعاصرة، ويكتسب البحث أهمية كبيرة في خضم تطور التواصل الاجتماعي، والتعليم والاجتماعات عن بُعد ضمن ضرورة التباعد الاجتماعي الذي يكتسح العالم بسبب فايروس كورونا، ومن خلال هذه الدراسة نجد أن العلماء أجازوا التحمل من وراء حجاب، ويعد التحمل والأداء عبر هذه الوسائل المعاصرة عملية تعليمية متكاملة الأركان، خلا اتحاد المكان، ولا يضر ذلك مادام إمكانية الرؤية والسماع والمشاركة بين الشيخ والتلميذ متوفرة، كما يمكن للطالب أو الشيخ أن يتحمل أو يؤدي عبر المشافهة والمشاهدة عن بُعد كل من طرق التحمل والأداء التالية: السماع من لفظ الشيخ، والقراءة عليه، والإعلام، والإجازة، والمناولة، ويؤدي عبر المراسلة عن بُعد كل من طرق التحمل والأداء التالية: الإجازة مكاتبةً، والمكاتبة، والوصية، والوجادة.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بُعد، الإجازة، التحمّل، الأداء، البث المباشر.

Distance Education of Hadith Narrators: Endurance and Performancee as a Model

Dr. Alniyra bint Badr bin Ghazai Al-eudyanii

Assistant Professor, Department of Islamic Studies, College of Science and Humanities, Shaqra University

Abstract:

This study deals with the topic of distance education among Hadith scholars in the issue of endurance and performance. The study aims to demonstrate the potential for endurance and performance through contemporary means of social media and live broadcasting. The research gains a great importance in the midst of the development of social media, education and distance meetings within sweeps the world due to the Corona virus (COVID19). Through this study, we find that scholars have authorized endurance from behind a veil, and the endurance and performance through these contemporary means is an integrated teaching process, except the union of the place, and does not harm this as long as the possibility of seeing, hearing and sharing between the sheikh and the student is available. The student or sheikh can also endure or perform through distance and observation of both the following methods of endurance and performance: hearing from the Sheikh's utterance, reading on the Sheikh, informing, giving permission, handling, and performing through the distance both the following methods of endurance and performance; writing permission, writing, will, and finding.

Keywords: Distance Education – Permission – Endurance – Performance - Live Broadcasting.

المقدِّمة

الحمد لله ربّ العالمين، وأفضل الصلاة وأتم التسليم على سيدنا ونبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فإن علم الحديث من أرقى علوم الشريعة؛ إذ يخص كلام المعصوم ﷺ، وهو الأصل الثاني من أصول الدين، فجميع العلوم التي تتعلق به تنال شرف منزلته الرفيعة.

كما أن التحمل والأداء يُعد السبيل الوحيد لنقل العلم من المشرّع إلى الأمة، ولولا ذلك لم يصل إلينا الدين، ولا تناقل السلف رضي الله عنهم القرآن متواترًا إلى يومنا هذا.

لذلك؛ فقد اهتم العلماء بضبط طرق التحمل والأداء، وبيان أنواعها ومراتبها.

موضوع البحث وأهميته:

أمام زحف التطور العلمي والتكنولوجي في عصرنا هذا، لا يستطيع أهل العلم أن يقفوا مكتوفي الأيدي، فسوف يشملهم ما يغزو العالم من وسائل التواصل والتعليم بين الناس، وقد انتشرت في عصرنا وسائل التواصل الاجتماعي، فقرّبت البعيد، وجمّعت المتفرق، فكانت هذه البرامج كأنها مجالسهم اليومية، بل وأصبحت كثير من الدول تجنح إليها في اجتماعاتها، لا سيما في ظروف الطوارئ، وكذا الجامعات والمراكز التعليمية في برامج التعليم عن بُعد، فكان لزامًا علينا أن ندرس إمكانية استخدام هذه الوسائل في تحمل الرواية في علم الحديث الشريف؛ حيث تعدُّ مجالس حُكْمِيّة تتوفر فيها الأركان الأساسية للعملية التعليمية، خلا اتحاد المكان؛ حيث أنها تعتمد على التعليم عن بُعد.

مشكلة البحث:

- ما مفهوم التعليم عن بُعد، وما هي وسائله؟ وهل تتوفر أركان العملية التعليمية من خلاله؟
- ما هي طرق التحمل والأداء عند أهل الحديث؟
- ما هي طرق التحمل والأداء التي يمكن أن تقوم على بُعد أو قرب، أو كليهما؟
- ما هي طرق التحمل والأداء بالمشافهة والمشاهدة عن بُعد؟
- ما هي طرق التحمل والأداء بالمراسلة عن بُعد؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق عدة أهداف أبرزها:

- بيان مفهوم التعليم عن بُعد، ووسائله، ومدى نجاحه في العملية التعليمية.
- بيان طرق التحمل والأداء عند أهل الحديث.
- بيان طرق التحمل والأداء التي يمكن أن تقوم على بُعد أو قرب، أو كليهما.
- بيان طرق التحمل والأداء بالمشافهة والمشاهدة عن بُعد.
- بيان طرق التحمل والأداء بالمراسلة عن بُعد.

حدود البحث:

يقتصر بحثي هذا على موضوع طرق التحمل والأداء في علم الحديث الشريف، ومدى إمكانية تحقيق التحمل والأداء عبر وسائل التواصل المعاصرة، وسأتناول في طرق التحمل والأداء هذه من النصوص والمعلومات ما يخص إمكانية تحقيقها عن بُعد عبر هذه الوسائل المعاصرة، مع ذكر مفهومها دون الاستفاضة بتفاصيل وفروع هذه الطرق.

منهج البحث:

يعتمد منهجي في البحث على المنهج الاستقرائي التحليلي؛ حيث أقوم بجمع النصوص التي تفيد إمكانية تحقيق التحمل والأداء عن بُعد، وأحللها، واستنتج منها أهداف البحث.

إجراءات البحث:

- 1. أقوم بجمع طرق التحمل والأداء في علم الحديث، وفرز ما يمكن تحقيقه في البُعد، أو القرب، أو كليهما معًا.
- 2. أقوم بتعريف طرق التحمل والأداء، وبيان مفهومها، وما يفيد تحقيقها، واختيار نصوص العلماء التي تفيد إمكانية التحمل والأداء عن بُعد.
- 3. أخرج الأحاديث أصولًا، فإن كان الحديث في الصحيحين أو أحدهما أكتفي به، وإلا فأقوم بتخريجه من الكتب التسعة، مع بيان درجته باختصار.
- 4. بحثي يخص إمكانية التحمل والأداء عن بُعد، وبالتالي فإني لن أستفيض بتفاصيل هذه الطرق وفروعها، وأكتفي بما يحقق أهداف البحث.

تقسيمات البحث:

قسمت بحثي هذه إلى مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وفهارس:

المقدمة: وذكرت فيها موضوع البحث وأهميته، ومشكلته، وأهدافه، وحدوده، وإجراءاته.

المبحث الأول: تعريف مصطلحات البحث: وفيه مطلبان:

المطلب الأول: مفهوم التعليم عن بُعد ووسائله المعاصرة.

المطلب الثاني: تعريف التحمل والأداء.

المبحث الثاني: طرق التحمل والأداء في علوم الحديث: وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: طرق التحمل والأداء عن قرب (المشاهدة، من وراء حجاب).

المطلب الثاني: طرق التحمل والأداء القائمة على القرب والبُعد بين الشيخ والتلميذ.

المطلب الثالث: طرق التحمل والأداء عن بُعد بين الشيخ والتلميذ.

المبحث الثالث: الطرق المعاصرة للتحمل والأداء في علوم الحديث: وفيه مطلبان:

المطلب الأول: التحمل والأداء بالمشاهدة والمشافهة عن بُعد.

المطلب الثاني: التحمل والأداء بالمراسلة عن بُعد.

الخاتمة: وفيها خلاصة البحث ونتائجه.

الفهارس.

المبحث الأول: تعريف مصطلحات البحث

المطلب الأول: مفهوم التعليم عن بُعد ووسائله المعاصرة:

أولًا: مفهوم التعليم عن بُعد:

التعلم عن بُعد "Distance Learning" طريقة تعليمية بوسائل معاصرة، تعتمد على تقريب التواصل بين المعلم والطالب، أوالشيخ والتلميذ، اللَّذَين فرق بينهما المكان.

وقد تباينت عبارات العلماء والباحثين في تعريفه، غير أن الكلَّ ينشد مقصدًا واحدًا.

وعُرِّفَ التعليم عن بُعد بأنه: "يشمل كافة أساليب الدراسة، وكل المراحل التعليمية التي لا تتمتع بالإشراف المباشر والمستمر من قبل معلمين يحضرون مع طلابهم داخل قاعات الدراسة التقليدية، ولكن تخضع عملية التعليم لتخطيط وتنظيم وتوجيه من قبل مؤسسة تعليمية ومعلمين" (سوهام، 2005، ص17).

ويعرف اليونسكو التعلم عن بُعد بأنه: "أيُّ عمليةٍ تعليمية لا يحدث فيها اتصال مباشر بين الطالب والمعلم، بحيث يكونان متباعدين زمنيًا ومكانيًا، ويتم الاتصال بينها عن طريق الوسائط التعليمية الإلكترونية أو المطبوعات" (بوشعالة، 2020، فقرة 6).

ويؤخذ على هذا التعريف أنه لا يشمل التعليم المباشر عبر وسائل التواصل الحديثة؛ حيث يتحد الزمن ويختلف المكان فقط، وذلك عبر تقنية الفيديو المباشر.

وقد عرّفت الجمعية الأمريكية التعليم عن بُعد بأنه: "تقديم التعليم أو التدريب من خلال الوسائل التعليمية الالكترونية، ويشمل ذلك الأقمار الصناعية، والفيديو، والأشرطة الصوتية المسجلة، وبرامج الحاسبات الآلية، والنظم والوسائل التكنولوجية التعليمية المتعددة، بالإضافة إلى الوسائل الأخرى للتعليم عن بُعد" (بوشعالة، 2020، فقرة 7).

وعُرف أيضًا بأن: "التعليم العابر للحدود هو حقل علمي ناشئ حديثًا، وهو يعرف على أنه حالة يكون فيها المتعلمون في بلد مختلف عن البلد الذي توجد فيه المؤسسة التعليمية" (والاس، 2008، ص21).

ويمكن أن أعرفه بأنه: عملية تعليمية حديثة كاملة الأركان، غير أنها تفتقد إلى وحدة المكان بين المعلم والطالب، فقد تكون مباشرة عبر تقنية الفيديو، يشارك من خلالها الطالب ويناقش، وقد تكون غير مباشرة عن طريق التسجيل أو المراسلة.

ثانيًا: الوسائل المعاصرة للتعليم عن بُعد:

بدأت فكرة التعليم عن بُعد أواخر سبعينات القرن الماضي من قبل جامعاتٍ أوروبية وأمريكية، كانت ترسل مواد التعليم المختلفة للطالب عن طريق البريد، وتشمل؛ الكتب، وشرائط التسجيل، وشرائط الفيديو لشرح المواد وتدريسها، وبالنمط نفسه كان يتعامل الطالب مع الفروض والواجبات الدراسية، مع اشتراط هذه الجامعات على الطلاب أن يأتوا إلى الجامعة موعد الاختبار النهائي فقط، والذي تحسب عليه العلامة. وفي أواخر الثمانينات تطور الأمر؛ ليصبح التواصل بين المعلّم وطلابه عن طريق التلفاز والمحطات الإذاعية (الحيلة، 2001، ص73).

ثم مع ظهور الإنترنت أصبح في البداية البريد الإلكتروني هو وسيلة التواصل بين الطالب والمعلم حتى بداية القرن الجديد؛ حيث عصر الانفجار المعرفي، فأصبحت هناك المواقع الإلكترونية المتخصصة في هذا المجال؛ حيث سهّلت من عمليّة التواصل والتعليم، ووفرت حلقات النقاش والاتصالات المباشرة عبر المواقع والبرامج المتخصصة في ذلك؛ إذ أتاحت المنصات والغرف الافتراضية للشيخ والطالب المشافهة والمزامنة والمناقشة والتلقي وجهًا لوجه عبر البث المباشر.

وتوجد العديد من أساليب التعلم عن بُعد، ولكل زمنٍ وسائله الخاصة، ويعبر كل أسلوب من هذه الأساليب عن مرحلة معينة

من مراحل التفاعل التعليمي في أثناء تطور التعليم عن بُعد. وبسبب التطور المتزايد في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ انعكس ذلك على التوسع في استخداماتها التعليمية، وظهور أساليب جديدة أكثر فعالية للتعليم عن بُعد، ومن أهم الأساليب التي أثبتت جدارتها في التعلم عن بُعد الآتي:

1. أسلوب التعليم بالمراسلة:

هو إرسال المادة المطبوعة إلى المتعلم، ومن ثم يقوم المتعلم بالتعليق عليها وطرح الأسئلة والاستفسارات حولها ومن ثم إعادتها إلى المعلم. ويعد البريد إلكتروني الآن الوسيلة الأساسية في عمل شبكة الإنترنت، كما يعد هذا الأسلوب من الأساليب التقليدية للتعلم عن بُعد؛ إذ تفصل بين المعلم والمتعلم مساحة مكانية؛ وذلك من أجل ملء الفراغ التعليمي. وهذا الأسلوب يمكن أن يمنح الأفراد الكبار فرصة التعلم الجامعي، فضلًا عن إمداد العاملين بقاعدة بيانات في أماكن عملهم.

2. أسلوب الوسائط المتعددة غير المتزامنة:

يعتمد هذا الأسلوب على استخدام النص المكتوب من قبل الدارسين، من خلال التسجيلات السمعية والبصرية باستخدام الأقراص المرنة أو المدمجة أو الهاتف والبث الإذاعي أو التلفزيوني غير المباشر، وتؤدي الطباعة العنصر الأساسي لمناهج التعلم عن بُعد، وقاعدة تنطلق منها كافة النظم أو الأساليب الأخرى لتقديم الخدمات، وهناك أشكال طباعة مختلفة، مثل المرجع، وأدلة الدراسة، والكتب المنهجية.

3. أسلوب البث المرئي المباشر "المؤتمرات المرئية":

هو أسلوب مشابهٌ لأسلوب التعليم الذي يجري داخل الفصل؛ من حيث السماع والمشافهة، والمشاهدة المباشرة، غير أن المتعلمين يكونون بعيدين (منفصلين) عن معلميهم وزملائهم؛ إذ يرتبطون بشبكات الاتصال الإلكترونية عالية القدرة، كاليوتيوب، والفيس بوك، والزوم، وغيرها من البرامج، والكل يستطيع أن يرى ويسمع من المعلّم، ويوجه الأسئلة، ويتفاعل مع الموضوع المطروح من قبل المعلم. ويلزم في هذا الأسلوب إعداد المادة العلمية والوسائط، وكذلك تدريب المدرِّس على سرعة الاستحواذ على انتباه المتعلم واهتمامه، مع تدريب المعلم والمتعلم على استخدام التكنولوجية بشكل فعّال.

4. أسلوب البث الصوتي المباشر:

وهو يعتمد على السماع المباشر من الشيخ من وراء حجاب، ويستطيع الطالب أن يناقش ويسأل، غير أن المشاهدة غير متوفرة، ويكون عبر الاتصال الهاتفي، أو البث الصوتي المباشر عبر وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة، كالفيس بوك، واليوتيوب، والزوم، وغيرها من البرامج.

5. أسلوب التعليم الافتراضي:

يتم في هذا الأسلوب نقل المادة العلمية والاتصال بين المعلم والمتعلم، وذلك من خلال الويب والبريد الإلكتروني، وعلى الرغم من أن هذا الأسلوب التعليمي حديث العهد، فإنه في ازدياد مطرد، لدرجة أن التعلّم عن بُعد لا يقصد به في أغلب الأحوال إلا هذه التقنية، ويتم فيه إعداد برامج علمية وتعليمية أكاديمية متكاملة، وقد يكون الاتصال بين المعلم والمتعلم بشكل متزامن أو غير متزامن، ومرئيًا أو مسموعًا، وسمي افتراضيًا؛ لعدم الحضور الشخصي في الواقع أثناء التلقي والتعليم" (إسكندر والغزاوي، 2003، ص40).

المطلب الثاني: تعريف التحمل والأداء:

أولًا: تعريف التحمل:

التحمل: لغة: من "حَمَلَ الشيءَ يَحْمِلُهُ حَمْلًا وحُمْلاناً فَهُوَ مَحْمول وحَمِيل، وحَمَلَه عَلَى الأَمر يَحْمِلُه حَمْلًا فانْحَمَلَ: أَغْراه بِهِ؛ وحَمَّلَه عَلَى الأَمر تَحْمِيلًا وحِمَّالًا فتَحَمَّلَه تَحَمُّلًا وتِحِمَّالًا، واحْتَمَلَ الصَّنِيعَةَ: تَقَلَّدها وَشَكَرها، وكُلُّه مِنَ الحَمْل. وحَمَلَ فُلَانًا وتَحَمَّلَ بِهِ وَعَلَيْهِ فِي الشَّفَاعَةِ وَالْحَاجَةِ: اعْتَمد" (ابن منظور، 1414هـ، 175/11).

وفي اصطلاح المحدثين: "أخذُ الحديث عن الغير، وهذا الغير يسمى في عرف المحدثين شيخًا، سواء كان ذلك الأخذ بالمباشرة، أو الواسطة بطريق من طرق التحمل التي تعارف عليها المحدثون" (ابن الصلاح، 1406هـ، ص128؛ النووي، 1985، ص54).

فمثال المباشرة: "أخذ الصحابة الحديث المرفوع من النبي ﷺ، وأخذ التابعين الموقوف من الصحابة رضي الله عنهم".

ومثال الواسطة: "كل محدث يتلقى الحديث عن شيخه بالمناولة أو الإجازة أو نحوها من طرق التحمل، إلى رسول الله ﷺ في المرفوع، أو الصحابي ﷺ في الموقوف، أو التابعي في المقطوع" (أبو شهبة، د.ت، ص94).

ثانيًا: تعريف الأداء:

الأداء: لغة: الإيصال، يقال: "أدَّى الشيءَ أوصلَه، وأدى دَيْنَه تأديةً أي قضاه" (ابن منظور، 1414هـ، 48/1).

وفي اصطلاح المحدثين: "يراد بالأداء رواية الحديث للغير بعد تحمله من الشيخ، وتبليغه لمن يحمل عنه، وهذا الغير يسمى في عرف المحدثين بطالب الحديث" (البغدادي، د.ت، ص76؛ العسقلاني، 1421هـ؛ ص147، القاري، د.ت، ص664).

المبحث الثاني: طرق التحمل والأداء في علوم الحديث

اتفق علماء أهل الحديث على ثمان طرق للتحمل والأداء، وهي: "السماع من لفظ الشيخ، والقراءة، والإجازة، والمناولة، والمكاتبة، والإعلام، والوصية، والوجادة"، وهذه الطرق منها ما هو حضوري؛ أي تتم عن طريق اجتماع الطالب بالشيخ والسماع منه مباشرة، سواء بالمشاهدة أو من وراء حجاب، ومنها ما يكون غيابيًا، ومنها ما يمكن تحققه بالقرب أو البعد على حدٍّ سواء، وسأذكر ذلك في ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: طرق التحمل والأداء عن قُرب، (المشاهدة، من وراء حجاب):

ويتم من خلالها تلقي الحديث من الشيخ حضوريًا؛ بحيث يجمع الشيخ والطالب مكانٌ واحد مشافهة، سواء كان بالمشاهدة أو من وراء حجاب، وهذه الطرق هي:

أولًا: السماع من لفظ الشيخ:

هو عبارة عن "سماع الطالب للمرويِّ من لفظ الشيخ" (ابن الصلاح، 1406هـ، ص132؛ السخاوي، 1424هـ، 157/2؛ السيوطي، د.ت، ص181).

وهذا الطريق عند أهل الحديث هو أعلى صيغ التحمل وأرفعها منزلة بإطلاق، وهو المعتمد عند جمهورهم.

ولا فرق في السماع بين أن يكون الشيخ ظاهرًا لطلابه يشاهدونه، وبين أن يكون غير ظاهر، كأن يسمعونه من وراء حجاب، فيعرفونه من صوته وهو يحدث، أو من إعلام أحد العدول أو طلاب الشيخ بأنه فلان فيعرفونه.

ونصوص العلماء متوافرة في ذلك، ومنها:

قال ابن الصلاح (1406هـ): "يصح السماع ممن هو وراء حجاب، إذا سُمع صوته فيما إذا حدث بلفظه، أو إذا عُرف حضوره بمسمع منه فيما إذا قرئ عليه، وينبغي أن يجوز الاعتماد في معرفة صوته وحضوره على خبر من يوثق به" (ص149).

وقال النووي (1985): "يصح السماع من وراء حجاب إذا عرف صوته إن حدّث بلفظه، أو حضوره بمسمعٍ منه إن قُرئ عليه، ويكفي في المعرفة خبر ثقة وشرط شعبة روايته، وهو خلاف الصواب وقول الجمهور" (ص58)، وبذلك قال السيوطي (د.ت، 446/1).

ويترجح جواز الرواية عن الشيخ من وراء حجاب، بمجرد أنه يسمع الشيخ مباشرة مع معرفته إياه وإن لم يره، ويدخل ضمن ذلك السماع المباشر من الشيخ عن بُعد بتقنية البث المباشر سواء بالفيديو والمشاهدة، أو بالسماع فقط؛ لتحقق أركانها: وهي: السماع من لفظ الشيخ مباشرة ومشافهة بالمشاهدة أو من وراء حجاب، وأطلق عليها اسم "السماع من لفظ الشيخ حُكمًا"، وسأبين ذلك في المبحث الثاني -إن شاء الله- مع الأدلة على جواز السماع من وراء حجاب لنستدل بها على جواز التحمل والأداء عبر وسائل التواصل المباشرة والمعاصرة.

ثانيًا: القراءة:

القراءة: "هي قراءة الطالب للمروي على الشيخ من كتاب، أو من حفظه، أو سماعه قارئًا يقرأ عليه من أحدهما، سواء أكان الشيخ حافظًا لما يقرؤه الراوي عليه، أم لم يكن حافظًا، بشرط أن يمسك بيده أصله أو يمسكه له ثقة" (البغدادي، د.ت، ص284؛ ابن الصلاح، 1406هـ، ص137)، و(السخاوي، 1424هـ، ص182).

ويسمى هذا النوع من التحمل عند أكثر المحدثين عرضًا؛ لأن الطالب يعرض ما عنده من الحديث على شيخه كما يعرض قارئ القرآن ما يحفظه على معلمه.

ثالثًا: الإعلام:

تعريفه: "هو أن يُعْلِم الشيخُ الطالبَ لفظًا بشيءٍ من مرويه من غير إذن له في روايته عنه" (عياض، 1970، ص107)، (ابن الصلاح، 1406هـ، ص175).

كأن يقول الشيخ للطالب: أنا رويت مسند أحمد عن فلان، ولا يقول له: اروه عني، فإذا قال له: اروه عني كان مناولة بلا إجازة.

والإعلام لا يكون إلا عن قربٍ ومشافهة، ويدخل ضمنه المشافهة الحُكْمِيَّة عن طريق وسائل التواصل المباشرة بالبث والفيديو.

المطلب الثاني: طرق التحمل والأداء القائمة على القُرب والبُعد بين الشيخ والتلميذ:

وفي هذا المطلب أذكر الطرق التي يجوز فيها التحمل والأداء في البعد والقرب عن الشيخ، على حدٍّ سواء، وأبرزها:

أولًا: الإجازة:

"الإجازة في اللغة الإنفاذ، يقال: أجاز الشيء: إذا أنفذه" (ابن منظور، 1414هـ، مادة: جوز).

وللإجازة معنيان:

أولهما: "بمعنى التسويغ والإذن والإباحة، وهو بهذا المعنى ينصب فعلها مفعولين يتعدى إلى الأول بنفسه، وإلى الثاني بحرف الجر الذي هو اللام، تقول: أجزت رواية مروياتي لفلان؛ بمعنى أبحت له ذلك وأذنت له، وهذا المعنى هو المعروف والمشهور عند الناس.

والآخر: طلب الماء، فتكون الإجازة مأخوذة من الجواز الذي هو طلب الماء الذي تسقاه الماشية والحرث، تقول: استجزت فلانًا فأجازني؛ بمعنى طلبت منه ماء لسقي ماشيتي وحرثي فأجابني وأعطاني، وهي بهذا المعنى يتعدى فعلها إلى مفعولين بنفسه، تقول أجزت فلانًا مروياتي؛ بمعنى أعطيته، ولا تحتاج بهذا المعنى إلى تقدير مضاف محذوف" (الطيبي، 2009، ص106؛ السخاوي، 1424هـ، 219/2؛ السيوطي، د.ت، 465/1).

ويطلق المحدثون "الإجازة" بمعنى الإذن بالرواية، سواء أكانت رواية حديث أم رواية كتاب (الطيبي، 2009، ص106؛ السخاوي، 1424هـ، 219/2).

وعرفها القاضي عياض (1970) بقوله: "الإجازة: إما مشافهة أو إذنًا باللفظ مع المغيب، أو يكتب له ذلك بخطه بحضرته أو

مَغِيبِه، والحكم في جميعها واحد، إلا أنه يحتاج مع المغيب لإثبات النقل أو الخط" (ص88).

ومن ذلك يظهر لنا أن الإجازة يمكن أن تكون عن بُعد، ويمكن أن تكون في محضر الشيخ سواء حقيقة؛ كوحدة المكان، أو حكمًا؛ كالمشافهة عن طريق وسائل التواصل المعاصرة، كالبث والفيديو المباشر.

وقال النووي (1985): "والصحيح الذي قاله الجمهور من الطوائف، واستقر عليه العمل جواز الرواية والعمل بها" (ص58).

وقال السيوطي (د.ت): "قال شيخنا الإمام الشمني: الإجازة في الاصطلاح إذن في الرواية لفظًا أو خطًا، يفيد الإخبار الإجمالي عرفًا" (467/1).

وللإجازة أربعة أركان لا تتحقق إلا بها، وهي:

- المجيز: وهو الشيخ.
- المجاز له: وهو الطالب أو الراوي عنه.
- المجاز به: وهو الكتاب أو الرواية.
- الصيغة: وهي العبارة الدالة على الإذن والإجازة (ابن كثير، 1994، ص119؛ السيوطي، د.ت، 467/1).

ثانيًا: المناولة:

تعريفها: "هي أن يناول الشيخ الطالب الكتاب من مرويه" (ابن الصلاح، 1406هـ، ص165؛ ابن كثير، 1994؛ ص123).

قال السخاوي (1424هـ): "وأُخِّر عن الإجازة مع كونه على المعتمد أعلى; لأنها جزء لأول نوعيه، حتى قال ابن سعيد: إنه في معناها، لكن يفترقان في أنه يفتقر إلى مشافهة المجيز للمجاز له وحضوره" (289/2).

وعبارة القاضي عياض: "وعلى التحقيق فليس لها شيء زائد على الإجازة للشيء المعين من التصانيف، ولا فرق بين إجازته إياه أن يحدث عنه بكتاب الموطأ وهو غائب أو حاضر؛ إذ المقصود تعيين ما أجازه" (عياض، 1970، ص83).

والأصل فيه ما علقه البخاري (1422هـ)؛ حيث ترجم له في كتاب العلم من صحيحه، أنه -صلى الله عليه وسلم- كتب لأمير السرية كتابًا، وقال له: "لا تقرأه حتى تبلغ مكان كذا وكذا"، فلما بلغ المكان قرأه على الناس، وأخبرهم بأمر النبي صلى الله عليه وسلم، وعزى البخاري (1422هـ) الاحتجاج به لبعض أهل الحجاز، كما احتج بقول مالك بن أنس: "نسخ عثمان بن عفان المصاحف فبعث بها إلى الآفاق" (23/1).

قال العيني (د.ت): "وجه الاستدلال به أنه جاز له الإخبار عن النبي -صلى الله عليه وسلم- بما فيه، وإن كان النبي -صلى الله عليه وسلم- لم يقرأه، ولا هو قرأه عليه، فلولا أنه حجة لم يجب قبوله" (27/2).

واستدل البخاري (1422هـ) أيضًا على جواز المناولة بحديث عبيد الله بن عبد الله بن عتبة بن مسعود، أن عبد الله بن عباس أخبره أن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- "بعث بكتابه رجلًا وأمره أن يدفعه إلى عظيم البحرين، فدفعه عظيم البحرين إلى كسرى، فلما قرأه مزّقه، فحسبت أن ابن المسيب قال: فدعا عليهم رسول الله -صلى الله عليه وسلم- "أن يُمَزَّقوا كلَّ ممزَّق" (23/1).

أنواع المناولة:

للمناولة نوعان:

- المناولة المقرونة بالإجازة: وهي أن يناول الشيخ الطالب أصله أو فرعًا مقابلًا به، أو يحضر الطالب أصل الشيخ ويقول له الشيخ: هذا روايتي عن فلان فاروه عني، أو أجزت لك روايته.
- المناولة المجردة عن الإجازة: "بأن يناوله أصله، أو ما قام مقامه مقتصرًا على قوله: هذا سماعي أو روايتي عن فلان" (ابن الصلاح، 1406هـ، ص165؛ العسقلاني، 1379هـ، 154/1).

هذا وإن المناولة كما تكون في القرب مشافهةً بين الشيخ والطالب، يمكن أن تكون عن بُعد كذلك؛ بأن يرسل الشيخ مروياته، أو كتابه إلى الطالب ويكتب له الإجازة بروايته، أو دون أن يجيزه على حسب نوعي المناولة، وبذلك تكون كالمكاتبة إذا كانت عن بُعد.

الصيغة الدالة على التحمل بالمناولة:

قال الخطيب البغدادي (د.ت): "كان غير واحد من السلف يقول في المناولة: أعطاني فلان أو دفع إليّ كتابه، وشبيهًا بهذا القول، وهو الذي نستحسنه" (ص330).

فلا بد من اللفظ الدال على الواقع، قال السخاوي (1424هـ): "وهو مذهب علماء الشرق، واختاره أهل التحري والورع" (288/2).

المطلب الثالث: طرق التحمل والأداء عن بُعد بين الشيخ والتلميذ:

ومن صيغ التحمل التي تكون عن بُعد بين الشيخ والتلميذ، ولو كانا في بلدٍ واحد، غير أن المقصود بالبُعد هو عدم حضور الطالب في مجلس الشيخ، ومن هذه الطرق:

أولًا: المكاتبة:

تعريفها:

المكاتبة: "أن يكتب الشيخ إلى الطالب شيئًا من حديثه أو مروياته أو تصنيفه أو نظمه، والطالب حاضر ببلده أو غائب عنها، سواء كانت الكتابة ابتداء من الشيخ إلى الطالب، أو جوابًا لسؤال الطالب أن يكتب له الشيخ، وسواء كانت الكتابة بخط الشيخ نفسه أو بخط غيره بأمره"(عياض، 1970، ص84؛ السخاوي، 1424هـ، 3/3؛ السيوطي، د.ت، ص480).

قال النووي (1985م): "هي أن يكتب الشيخ مسموعه لحاضر أو غائب بخطّه أو بأمره" (ص64).

وقال ابن الصلاح (1406هـ): "وهي أن يكتب الشيخ إلى الطالب، وهو غائب شيئا من حديثه بخطه، أو يكتب له ذلك وهو حاضر. ويلتحق بذلك ما إذا أمر غيره بأن يكتب له ذلك عنه إليه" (ص173)، وكذا قاله القاضي عياض (1970، ص84).

وفسر السخاوي (1424هـ) الحضور بمعنى "أن يكون في بلد الشيخ لا بمجلسه وإلا أصبحت مناولة" (3/3).

وبذلك تكون المكاتبة كالمناولة إذا كانت المناولة عن بُعد، غير أن الأصل أن تكون المناولة حضوريًا عن قرب في مجلس الشيخ، والمكاتبة عن بُعد.

ثانيًا: الوصية:

تعريفها: "أن يوصي الشيخ عند موته، أو سفره لشخص بكتاب من كتبه التي يرويها" (ابن كثير، 1994، ص126)، و(ابن الصلاح، 1406هـ، ص127؛ النووي، 1985، ص65).

كأن يقول الشيخ: أوصيت لفلان بن فلان بكتابي كذا، أو بكتاب صحيح البخاري، وهو أحد مروياتي، وهكذا.

حكم الرواية بها:

اختلف في حكم الرواية بها على قولين:

القول الأول: عدم جواز الرواية بها؛ وهو قول كافة العلماء؛ لأنه لا فرق بين الوصية بها وابتياعها بعد موته في عدم جواز الرواية إلا على سبيل الوجادة (عياض، 1970، ص116).

واستثنى الخطيب (د.ت) من عدم الجواز: "أن تكون تقدمت من الراوي إجازة للذي سارت إليه الكتب برواية ما صح عنده من سماعاته؛ فإنه يجوز أن يقول حينئذ فيما يرويه منها: أنا وثنا على مذهب من أجاز أن يقال ذلك في أحاديث الإجازة" (ص352).

القول الآخر: الجواز، وقد روي عن ابن سيرين، وهو رأي بعض السلف في رواية الموصى له بذلك الكتاب عن الموصي، وشبهوا ذلك بالمناولة وبالإعلام بالرواية. قال ابن الصلاح (1406هـ): "وهذا بعيد، وهو إما زلة عالم أو متأول، إلا أن يكون أراد بذلك روايته بالوجادة، والله أعلم" (ص127).

صيغ الأداء:

يقول: "أوصى إليَّ فلان بكذا"، أو "حدثني فلان وصية"، وإن تقدمت الوصية إجازة فهي كما سبق في كلام الخطيب (د.ت): فإنه يجوز أن يقول حينئذ فيما يرويه منها: أنا وثنا على مذهب من أجاز أن يقال ذلك في أحاديث الإجازة" (ص352) ، و(ابن كثير، 1994، ص126).

ثالثًا: الوِجادة:

معناها: الوِجادة لغة: "بكسر الواو، مصدر "وَجَدَ"، وَجَدْتُهُ أَجِدُهُ وِجْدَانًا بِالْكَسْرِ وَوُجُودًا...وأنا واجد للشيء قادر عليه، وهو موجود مقدور عليه" (الفيومي د.ت، 648/2).

وهي اصطلاحًا كما قال القاضي عياض (1970): "أن يقف على كتاب شخص فيه أحاديث يرويها بخطه، ولم يلقه أو لقيه ولم يسمع منه ذلك الذي وجده بخطه، ولا له منه إجازة ولا نحوها" (ص116).

حكم الرواية والعمل بها:

أما الرواية: فقال عياض (1970): "إنهم اتفقوا على منع النقل والرواية بالوجادة المجردة" (ص118).

قال ابن الصلاح (1406): "إلا أن فيه شوب اتصال بقوله: وجدت بخط فلان" (ص178).

وصرح ابن كثير (1994): "بأنه ليس من باب الرواية، وإنما هو حكاية عما وجده في الكتاب" (ص128).

وأما العمل بالوجادة فقد اختلف العلماء فيه على ثلاثة أقوال:

القول الأول: "الأكثر من المحدثين وفقهاء المالكية على عدم العمل بها قاله عياض" (1970، ص117).

القول الثاني: لبعض الأصوليين من فقهاء الشافعية كالجويني، والإسنوي، وجوب العمل بها حيث ساغ، قال النووي (1985): "وهذا هو الصحيح الذي لا يتجه هذه الأزمان غيره، والله أعلم" (ص66).

القول الثالث: نسبه البعض للشافعي وهو الجواز (عياض، 1970، ص120؛ ابن الصلاح، 1406، ص178؛ ابن كثير، 1994، ص128).

وقد استدل ابن كثير (1999) للعمل بالوجادة بقوله -صلى الله عليه وسلم-: "أيُّ الخلق أعجب إليكم إيمانًا؟ قالوا: الملائكة، قال: وكيف لا يؤمنون وهم عند ربهم؟ وذكروا الأنبياء، قال: وكيف لا يؤمنون والوحي ينزل عليهم؟ قالوا: فنحن، قال: وكيف لا تؤمنون وأنا بين أظهركم؟ قالوا: فمن يا رسول الله؟ قال: قوم يأتون بعدكم يجدون صحفًا يؤمنون بها" (167/1). والحديث (رواه الحسن بن عرفه في جزئه المشهور ص 52، والبيهقي في دلائل النبوة، 6 / 538) من حديث عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده، وفي إسناده: إسماعيل بن عياش الحمصي وهو مخلط في روايته عن غير أهل بلده، كما في التقريب، ص34، وفيه أيضاً: المغيرة بن قيس البصري، قال فيه أبو حاتم: منكر الحديث. انظر: "الجرح والتعديل 227/1/4-228، وتعقبه ابن كثير قائلاً: ولكن قد روى أبو يعلى في مسنده، وابن مردويه في تفسيره، والحاكم في مستدركه، من حديث محمد بن أبي حميد، وفيه ضعف، عن زيد بن أسلم، عن أبيه، عن عمر، عن النبي صلى الله عليه وسلم، بمثله أو نحوه. وقال الحاكم (المستدرك، 85/4): صحيح الإسناد، ولم يخرجاه، وقد روي نحوه عن أنس بن مالك مرفوعا، والله أعلم).

قال ابن كثير (1999): "فيؤخذ منه مدح من عمل بالكتب المتقدمة بمجرد الوجادة" (141/1).

قال البلقيني (د.ت): "وهو استنباط حسن" (ص295).

المبحث الثالث: الطرق المعاصرة للتحمل والأداء في علوم الحديث

في خضم الانفجار المعرفي الذي يخيّم على هذه الأرض؛ حيث حولها إلى قرية صغيرة، وما تشهده دنيا اليوم من وسائل التواصل المعاصرة عبر شبكة الانترنت، نجد أن غالب المجالس والمؤتمرات الدولية، والمنصات العلمية، بل والاجتماعات العائلية والأسرية؛ أصبحت حُكْمِيَّة، عبر وسائل البث والفيديو المباشِر.

وازدادت وتيرة استخدام تلك البرامج في خضم جائحة كورونا التي تخيم على العالم؛ حيث أصبح التباعد الاجتماعي ضرورة صحية، بل أصبح قانونًا يعاقَب على تركه من قبل الحكومات.

وعليه، فقد خدم هذا التطور العلمي والمعرفي العلماء من حيث التحمل والأداء، فأُنشِئَت الجامعات الافتراضية، ومنصات التعليم عن بُعد، وليس بعيدًا عن ذلك مجالس العلم والرواية عند أهل الحديث والإسناد.

وسأذكر في هذا المبحث الطرق المعاصرة للتحمل والأداء في ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: التحمل والأداء بالمشاهدة والمشافهة عن بُعد:

أولًا: توصيف المسألة:

أنتج التطور العلمي والمعرفي والمعلوماتي الرقمي برامج هائلة ومتنوعة في نقل الصوت والصورة عبر البث المباشر؛ حيث يسمع ويشاهد الطالب شيخه وأستاذه مزامنةً ويتلقى منه، وفي وقتنا المعاصر أصبح هذا البث مشتركًا بين الشيخ والطالب لتوفر هذه البرامج بين يدي جميع المستخدمين، فيستطيع الأستاذ أو الشيخ أن يناقش الطالب ويحاوره، ويجيب عن تساؤلاته.

فتكون العملية التعليمية لهذه الطريقة متوفرة الأركان:

1. الشيخ. 2. الطالب. 3. المزامنة. 4. السماع. 5. المشاهدة. 6. إمكانية المناقشة والمحادثة.

ويبقى موضوع وحدة المكان؛ حيث لم يكن في زمانهم أن تتوفر إمكانية المشاهدة والسماع إلا عن قرب، إلا على سبيل الكرامة وخرق العادة.

لذلك أهم ما يلزم توفره هو المزامنة حال السماع، أي أن يسمع من شيخه مباشرة، وهذا الشرط محقق في حال البث أو الاتصال المباشر الصوتي أو المرئي.

ثانيًا: الأدلة على جواز التحمل بالمشافهة عن بُعد:

- ما ذكره العلماء من جواز السماع والتحمل من الشيخ من وراء حجاب، وهو ما قرره جمهور العلماء قديمًا من عدم اشتراط رؤية الشيخ لصحة السماع، فله أن يحدث عن شيخه بمجرد سماع صوته ومعرفته، سواء كان من وراء حجاب، أو كان بعيدًا عن الشيخ في مجلس السماع فلا يراه وإنما يسمع صوته أو صوت المستملي، قال ابن كثير (1994): "وقد كانت المجالس تعقد ببغداد، وبغيرها من البلاد، فيجتمع الفئام من الناس، بل الألوف المؤلفة، ويصعد المستملي على الأماكن المرتفعة، ويبلغون عن المشايخ ما يملون، فيحدث الناس عنهم بذلك، مع ما يقع في مثل هذه المجامع من اللغط والكلام. وحكى الأعمش: أنهم كانوا في حلقة إبراهيم إذا لم يسمع أحدهم الكلمة جيدًا استفهمها من جاره" (116/1).

وهذا يشبه السماع الشفهي من الشيخ، بل ورؤيته عبر البث المباشر مادامت مزامنة السماع متوفرة.

و"عن ابن عيينة: أن أبا مسلم المستملي قال له: إن الناس كثير لا يسمعون، قال: ألا تسمع أنت؟ قال: نعم، قال: فأسمعهم" (ابن الصلاح، 1406هـ، ص148).

وعدم سماعهم من المملي هو بسبب كثرة الناس وبعد الطالب عن الشيخ؛ فيتجوزون بسماعه من المستملي أو من جاره، فكيف بالسماع من فم الشيخ عبر هذه الوسائل المعاصرة التي تنقل صوت الشيخ وصورته مباشرة وكأنه قريب منه!

- حديث ابن عمر عن النبي ﷺ: "إِنَّ بِلَالًا يُنَادِي بِلَيْلٍ، فَكُلُوا وَاشْرَبُوا حَتَّى يُنَادِيَ ابْنُ أُمِّ مَكْتُومٍ" (البخاري، 1422هـ، 127/1). احتج به العلماء على جواز التحمل والأداء بمجرد سماع صوت الشيخ دون رؤيته، فإن الصحابة –رضوان الله عليهم– كانوا يسمعون صوت بلال دون رؤيته، فكيف إذا تم مع السماع الرؤيا!!
- الشيخ عبر هذه الوسائل المعاصرة إذا تحقق من إتقان الطالب وقراءته، وسمع منه، جاز له شرعًا أن يشهد له بذلك، ولا حرج في أن يجيزه بناء على هذا السماع منه؛ لأن الإجازة نوعُ شهادة، ولذلك تسمى الوثيقة التي تثبت تخرج الطالب بالجامعة أو بأحد الشيوخ؛ شهادة، والشهادة مبناها على العلم بالمشهود به. قال القرطبي (1964) –رحمه الله تعالى– في تفسيره لقوله تعالى: ﴿ارْجِعُوا إِلَى أَبِيكُمْ فَقُولُوا يَاأَبَانَا إِنَّ ابْنَكَ سَرَقَ وَمَا شَهِدْنَا إِلَّا بِمَا عَلِمْنَا وَمَا كُنَّا لِلْغَيْبِ حَافِظِينَ﴾ [يوسف:81]:

"تضمنت هذه الآية جواز الشهادة بأي وجه حصل العلم بها، فإن الشهادة مرتبطة بالعلم عقلًا وشرعًا، فلا تسمع إلا ممن علم، ولا تقبل إلا منهم، وهذا هو الأصل في الشهادات، ولهذا قال أصحابنا: شهادة الأعمى جائزة، وشهادة المستمع جائزة، وشهادة الأخرس إذا فهمت إشارته جائزة، وكذلك الشهادة على الخط– إذا تيقن أنه خطّه أو خطّ فلان– صحيحة، فكل من حصل له العلم بشيء جاز أن يشهد به" (426/11).

ثالثًا: طرق التحمل والأداء التي يصح فيها المشافهة عن بُعد:

من الطرق التي يمكن أن تكون عن بُعد مشافهة بالمشاهدة أو السماع فقط:

1 – السماع من لفظ الشيخ: فيمكن للطالب أن يتحمل عن شيخه مشافهة سواء بالمشاهدة، أو بالسماع المتزامن مع الحديث فقط، من قبيل السماع من وراء حجاب –أي سماع دون رؤية–

2 – القراءة: يمكن للطالب أيضًا أن يتحمل عن طريق القراءة على الشيخ عبر وسائل التواصل المباشرة، فجميع أركان القراءة على الشيخ متوفرة في هذه الوسائل المعاصرة، خلا وحدة المكان، ولم نجد من اشترطها أو أوقف صحة السماع عليها كما سبق بيانه.

فالسماع من لفظ الشيخ، أو القراءة عليه حاصلة في وقتنا هذا عبر وسائل التواصل المباشرة، فقد يظهر الشيخ عبر البث المباشر المرئي والمسموع في برنامج يوتيوب (You tube) أو الفيس بوك، أو عبر الزّوم (zoom)...وغيرها من وسائل التواصل، وقد يظهر صوتاً فقط كما يحصل عبر هذه البرامج، وعبر الاتصال الهاتفي أيضاً، أو عبر الواتس أب، أو التيليجرام، وغالباً يستخدم المشايخ برنامج (Mixir) لاستيعابه أعداد كبيرة من الطلاب والمستمعين، وهذه البرامج استخدمتها غالب دور الحديث التي تعقد مجالس السماع عن بعد على محدثي العصر ومسنديهم، وأبرز هذه الدُّور التي تعقد مجالس السماع عبر برنامج فيس بوك، وبرنامج (Mixir):

دار الحديث في كركوك: (https://www.facebook.com/groups/208358573716369/).

دار الحديث القادرية: (https://www.facebook.com/groups/daralkadiriya).

ملتقى الرواية والإسناد (https://www.facebook.com/hadith.1437/).

فقد عقدت عشرات المجالس وحضرها المئات من طلبة العلم من مختلف أنحاء العالم، وتمت إجازتهم بما سمعوه.

كما أن غالب الجامعات بسبب جائحة كورونا أصبحت تناقش رسائل الماجستير والدكتوراه عبر البث المباشر والتعليم عن بعد، مستخدمة برنامج (zoom)، وبعض الجامعات انتخبت برامج خاصة لها في التعليم.

3 – الإعلام: الإعلام لا يكون إلا عن قربٍ ومشافهة، ويدخل ضمنه المشافهة الحُكْمِيَّة عن طريق وسائل التواصل المباشرة بالبث

والفيديو، فإذا جاز السماع والقراءة فمن باب أولى يجوز الإعلام بجامع صحة الخطاب وجواز تحمله.

ويكون الإعلام عبر وسائل التواصل بأن يخبر الشيخ عبر البث طلابه بمروياته، وأسانيده.

4. الإجازة: وتكون إما مشافهة أو إذنًا باللفظ مع المغيب، أو يكتب له ذلك بخطّه بحضرته أو مَغِيبِه، والحكم في جميعها واحد، إلا أنه يحتاج مع المغيب لإثبات النقل أو الخط" (عياض، 1970، ص88).

ففي البث المباشر بالرؤية؛ يتم التوثق بالمشاهدة، ومن خلال السماع المباشر؛ يتم التوثق إذا عرف الشيخ من صوته أو من تعريف الثقات له، وعن طريق المراسلة المباشرة عبر الواتس أب أو التيليجرام ونحوها من الوسائل المعاصرة؛ يتم التوثيق عن طريق التحقق من رقم الشيخ ونحوه.

5. المناولة: وهي أن يناول الشيخُ الطالبَ الكتابَ من مرويه (ابن الصلاح، 1406هـ؛ ابن كثير، 1994؛ السيوطي، د.ت). ويمكن أن تتم المناولة عبر وسائل التواصل مباشرة عبر إرسال الكتاب إلى الطالب عبر الإيميل، أو المحادثة المباشرة عبر الواتس أب أو التيليجرام ونحوهما من وسائل التواصل المتنوعة.

رابعًا: ضبط التحمل والأداء عن بُعد:

حرص العلماء على الدقة في ألفاظ التحمل والأداء، حتى تكون معبرة عن حقيقة ما تم، ولذلك كانوا يعبرون: بـ حدثني، وحدثنا، وأخبرني، وأخبرنا، وحدثنا قراءة عليه، ... وغير ذلك من الألفاظ التي يظن من لم يعرف مصطلح المحدثين أنها مترادفة، والواقع أنها متباينة، وقد فرق العلماء بينها (ابن الصلاح، 1406هـ، ص70؛ السيوطي، د.ت، ص181).

فينبغي لمن يجيز طالبًا أو يحدث عن شيخ عبر وسائل الاتصال الحديثة، أن يبين ذلك في ألفاظه: فيقول الطالب مثلًا: حدثني الشيخ عن طريق الهاتف وأجازني.. أو يقول: سمعت من الشيخ مشافهة عبر البث المباشر في فيس بوك، أو عبر حسابه على يوتيوب، ونحو ذلك.

أو يقول الشيخ: قرأ علي الطالب عن طريق الهاتف.. وقد أجزته.. ونحو ذلك.

ففي ذلك اقتداء بالسلف والأئمة في اختيار الألفاظ المعبرة عن حقيقة الحال، مع ما في ذلك من الاحتياط وإبراء الذمة؛ حتى لا يأتي أحد ويقدح في هذه الإجازة بأن الشيخ والطالب كانا في بلاد متباعدة ولم يلتقيا.

ولا شك أن السماع مباشرة من الشيخ في المكان نفسه –المجالس الحقيقية– أقوى من السماع عبر المجالس الحكمية الافتراضية، وقد ذكر أبو بكر الحازمي (1359هـ) من وجوه الترجيحات بين الأحاديث؛ ترجيح السماع مباشرة عن السماع من وراء حجاب، فقال: "أن يكون أحد الراويين جمع حالة الأخذ بين المشافهة والمشاهدة، والثاني أخذه من وراء حجاب، فيؤخذ بالأول؛ لأنه أقرب إلى الضبط، وأبعد من السهو والغلط، ولهذا لما اختلف في زوج بريرة هل كان حرًا أو عبدًا، فرواه القاسم بن محمد، وعروة بن الزبير، عن عائشة: أن بريرة أعتقت، وكان زوجها عبدًا، ورواه أسود بن يزيد عن عائشة: أن زوجها كان حرًّا، كان المصير إلى حديث القاسم وعروة أولى؛ لأنهما سمعا منها من غير حجاب" (13/1).

وفي هذا تصريح باعتبار السماع والتحمل عن بُعد أو من وراء حجاب دون مشاهدة الراوي، ولكن هو بمرتبة أقل من المشاهدة، ولا خلاف في ذلك.

المطلب الثاني: التحمل والأداء بالمراسلة عن بُعد:

ويمكن أن تكون المراسلة بين الشيخ والطالب متزامنةً؛ أي مباشرة عبر وسائل المحادثة والدردشة المعاصرة: كالواتس أب والتيليجرام والماسنجر ونحوه، ويمكن أن تكون عبر المراسلة غير المتزامنة؛ كالمراسلة عبر البريد الإلكتروني ونحوه من وسائل المراسلة غير المتزامنة.

ومن أنواع طرق التحمل والأداء التي يمكن أن تتحقق عبر هذه الوسائل المعاصرة:

1 – **الإجازة مكاتبةً**: ويتحقق ذلك عند كتابة الشيخ الإجازة للطالب وإرسالها إليه عبر البريد الإلكتروني، أو عبر الدردشة في الواتس أب، أو التيليجرام، أو غيرها من وسائل التواصل، ويمكن أن يكتبها الشيخ وينشرها عبر حسابه على تويتر، أو فيس بوك، أو في موقعه الإلكتروني عبر الويب.

2 – **المكاتبة**: ويمكن أن يكتب الشيخ مسموعه ومرويّه للطالب عبر الدردشة المباشرة في برامج المحادثات الإلكترونية كالواتس أب، والتيليجرام، ونحوها، أو يرسلها له عبر البريد الإلكتروني.

3 – **الوصية**: ويمكن للشيخ أيضاً أن يوصي عند موته، أو سفره لشخص بكتاب من كتبه التي يرويها، ولا فرق أن تكون الوصية عبر رسالة إلكترونية يرسلها لأحد، أو يكتبها في ورقة ويخفيها، أو يحفظها في أرشيفه الإلكتروني.

4 – **الوجادة**: وهي جائزة أيضًا عبر الوسائل المعاصرة بأن يقف على كتاب شيخه ومروياته عبر صفحة شيخه الشخصية في فيس بوك، أو تويتر، أو موقعه الإلكتروني، أو يقف عليه عبر مواقع التواصل أو المواقع والمكاتب الإلكترونية عمومًا، بعد البحث في محركات البحث الإلكترونية، بشرط أن يكون فيه ما يدل أن هذا من مرويات شيخه بختمٍ أو نحوه من حقوق النشر المعروفة.

الخاتمة

وبعد أن تَّمم الله تعالى لي هذا البحث المتواضع، يمكن أن أسرد خلاصة البحث وأهم النتائج والتوصيات:

- التعليم عن بُعد يُعد عملية تعليمية متكاملة الأركان، خلا اتحاد المكان.
- لا يضر بُعد المكان بين الشيخ والطالب ما دامت إمكانية الرؤية والسماع والمشاركة بين الشيخ والتلميذ متوفرة، وهذه أبرز عناصر العملية التعليمية التي يتم من خلالها تحمل العلم وروايته.
- يمكن للطالب أو الشيخ أن يتحمل أو يؤدي عبر المشافهة والمشاهدة عن بُعد كل من طرق التحمل والأداء التالية: السماع من لفظ الشيخ، والقراءة عليه، والإعلام، والإجازة، والمناولة.
- ويمكن للطالب أو الشيخ أن يتحمل أو يؤدي عبر المراسلة عن بُعد كل من طرق التحمل والأداء التالية: الإجازة مكاتبةً، والمكاتبة، والوصية، والوجادة.
- ينبغي للطالب أن يبين طريق تحمله عن شيخه إن كان عبر الهاتف، أو البث المباشر المرئي والصوتي، أو البث الصوتي فقط، مع ذكر البرنامج الذي استعمله في التحمل، كما يُفضَّل ذكر مكان شيخه، ومكانه هو، وكل ذلك من وجوه ضبط الرواية وتحمّلها.

كما أنني أوصي الباحثين بالعناية التامة بمسألة التعليم عن بعد، ودراسة ضوابطها ومظاهرها، وتفادي مخاطرها؛ لما لها من الأهمية في هذا العصر، وأوصي القائمين على إدارة التعليم العالي والتعليم الجامعي أن يدعموا التعليم عن بُعد بمزيد من العناية والاعتراف الرسمي، وينشئوا مؤسسات تعليمية خاصة للتعليم عن بُعد.

قائمة المراجع

ابن أبي حاتم، عبد الرحمن (1952). *الجرح والتعديل*. ط1. الهند: دائرة المعارف العثمانية.

ابن الصلاح، عثمان (1406هـ). *معرفة أنواع علوم الحديث*. مقدّمة ابن الصلاح. تحقيق: نور الدين عتر. ط1. سوريا: دار الفكر.

ابن الملقن، عمر (1413هـ). *المقنع في علوم الحديث*. ط1. السعودية: دار فواز.

ابن حنبل، أحمد (1983). *فضائل الصحابة*. ط1. بيروت: دار الرسالة.

ابن كثير، إسماعيل (1994). *اختصار علوم الحديث*. مع الباعث الحثيث. للشيخ أحمد شاكر. ط2. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن كثير، إسماعيل (1999). *تفسير القرآن العظيم*. ط2. الرياض: دار طيبة.

ابن منظور، محمد بن مكرم (1414هـ). *لسان العرب*. ط3. بيروت: دار صادر.

أبو شهبة، محمد (د.ت). *الوسيط في علوم ومصطلح الحديث*. د.ط. مصر: دار الفكر العربي.

الآجري، محمد (1999). الشريعة. ط2. الرياض: دار الوطن.

إسكندر، كمال؛ والغزاوي، محمد (2003). *مقدمة في التكنولوجيا التعليمية*. ط2. الكويت: مكتبة الفلاح.

الأنصاري، زكريا (د.ت). لب الأصول. د.ط. مصر: دار الكتب العربية الكبرى.

البخاري، محمد (1422). *صحيح البخاري*. ط1. القاهرة: دار طوق النجاة.

البغدادي، الخطيب (د.ت). *الكفاية في علم الرواية*. د.ط. المدينة المنورة: المكتبة العلمية.

البلقيني، عمر (د.ت). محاسن الاصطلاح. بيروت: دار المعارف.

بوشعالة، عمر (2020). *المركز الديمقراطي العربي*. استرجع من موقع: https://democraticac.de/.

الجعبري، برهان الدين (2000). *رسوم التحديث في علوم الحديث*. ط1. بيروت: دار ابن حزم.

الحازمي، أبو بكر (1359هـ). *الاعتبار في الناسخ والمنسوخ من الآثار*. ط3. حيدر آباد: دار المعارف العثمانية.

الحيلة، محمد (2001). *التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية*. ط1. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

الرامهرمزي، الحسن (2016). *المحدث الفاصل بين الراوي والواعي*. ط1. القاهرة: دار الذخائر.

الرملي، عبدالرحمن (2004). *الحاوي للفتاوي*. ط1. بيروت: دار الفكر.

السخاوي، محمد (1424هـ). *فتح المغيث بشرح ألفية الحديث*. ط1. مصر: مكتبة السنة.

سوهام، بادي (2005). *سياسات واستراتيجيات توظيف تكنولوجيا المعلومات في التعليم نحو استراتيجية وطنية لتوظيف تكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم المكتبات، جامعة منتوري.

السيوطي، عبد الرحمن (د.ت). *تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي*. د.ط. الرياض: دار طيبة.

الطيبي، الحسين (2009). *الخلاصة في معرفة الحديث*. ط1. القاهرة: المكتبة الإسلامية.

العراقي، زين الدين (1423هـ). *شرح التبصرة والتذكرة*. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

العسقلاني، ابن حجر (1404هـ). *النكت على كتاب ابن الصلاح*. ط1. السعودية: مطبوعات الجامعة الإسلامية.

العسقلاني، ابن حجر (1379هـ). *فتح الباري شرح صحيح البخاري*. د.ط. بيروت: دار المعرفة.

العسقلاني، ابن حجر (1421هـ). *نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر*. ط3. دمشق: مطبعة الصباح.

عياض، القاضي (1970). *الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع*. ط1، القاهرة: دار التراث.

العيني، محمود (د.ت). *عمدة القاري شرح صحيح البخاري*. د.ط. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الغزالي، محمد (1413هـ). *المستصفى*. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

الفيومي، أحمد (د.ت). *المصباح المنير*. ط1. بيروت: المكتبة العلمية.

القاري، علي (د.ت). *شرح نخبة الفكر في مصطلحات أهل الأثر*. د.ط. بيروت: دار الأرقم.

القرطبي، محمد (1964). *الجامع لأحكام القرآن*. ط2. القاهرة: دار الكتب المصرية.

المرغيناني، علي (د.ت). *الهداية شرح بداية المبتدي*. د.ط. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

النووي، يحيى (1985). *التقريب والتيسير*. ط1. بيروت: دار الكتاب العربي.

النيسابوري، الحاكم (1977). *معرفة علوم الحديث.ط2*. بيروت: دار الكتب العلمية.

والاس، لي دون (2008). *التعليم في مجال التعليم العالي العابر للحدود*. ط1. الرياض: مكتبة العبيكان.

Arabic References:

Abn , Abi Hatama, Eabd Alrahman (1952). *Aljurh Waltaedila. Ta1. Alhindi: Dayirat Almaearif Aleuthmaniati.*

Aibn Alsalahi, Euthman (1406ha). *Maerifat ,Anwae Eulum Alhaditha. Mqddmt Aibn Alsalahi. Tahqiqa: Nur Aldiyn Eatra*. Ta1. Suria: Dar Alfikri.

Abn Almulaqan, Eumar (1413hi). *Almuqanie Fi Eulum Alhadithi. Ta1. Alsueudiati*: Dar Fawaz.

Abn Hanbul ,Ahmad (1983). *Fadayil Alsahabati. Ta1. Bayrut*: Dar Alrisalati.

Abn Kathirin, Iismaeil (1994). *Akhtisar Eulum Alhadithi. Mae Albaeith Alhathitha*. Lilshaykh ,Ahmad Shakiri. Ta2. Bayrut: Dar Alkutub Aleilmiati.

Abn Kathirin, Iismaeil (1999). *Tafsir Alquran Aleazimi.* Ta2. Alrayad: Dar Tiibati.

Abn Manzurin, Muhamad Bin Makram (1414hi). *Lisan Alearabi*. Ta3. Bayrut: Dar Sadr.

‹Abu Shahbata, Muhamad (Da.T). *Alwasit Fi Eulum Wamustalah Alhadithi*. Du.Ti. Masra: Dar Alfikr Alearabii.

Alajri, Muhamad (1999). *Alsharieatu. Ta2*. Alrayad: Dar Alwatani.

‹Iiskandar, Kamali; Walghazawi, Muhamad (2003). Muqadimat Fi Altiknulujia Altaelimiati. Ta2. Alkuayta: Maktabat Alfalah.

Al'Ansari, Zakariaa (Da.T). *Libu Al'Usula. Du.Ta*. Masra: Dar Alkutub Alearabiat Alkubraa.

Albukhari, Muhamad (1422). *Sahih Albukhari. Ta1*. Alqahirata: Dar Tawq Alnajati.

Albaghdadi, Alkhatib (Da.T). *Alkifayat Fi Eilm Alriwayati*. Du.Ta. Almadinat Almunawarati: Almaktabat Aleilmiati.

Albalqini, Eumar (Da.T). *Mahasin Aliastilahi*. Bayrut: Dar Almaearifi.

Bushaealatu, Eumar (2020). *Almarkaz Aldiymuqratiu Alearabii*. Astarjie Min Mawqie: Https://Democraticac.De/.

Aljaebari, Burhan Aldiyn (2000). *Rusum Altahdith Fi Eulum Alhadithi*. Ta1. Bayrut: DarIbn Hazm.

Alhazimi,Abu Bakr (1359hi). Aliaetibar Fi Alnaasikh Walmansukh Min Alathar. Ta3. Haydar Abad: Dar Almaearif Aleuthmaniati.

Alhilatu, Muhamad (2001). *Altiknulujya Altaelimiat Walmaelumatiatu*. Ta1. Al'Iimarat Alearabiat Almutahidatu: Dar Alkitaab Aljamieii.

Alraamhirmizi, Alhasan (2016). *Almahdath Alfasil Bayn Alraawy Walwaei*. Ta1. Alqahirata: Dar Aldhakhayir.

Alramli, Eabdalrahman (2004). *Alhawi Lilfatawi. Ta1*. Bayrut: Dar Alfikri.

Alsakhawi, Muhamad (1424h). *Fath Almughith Bisharh ,Alfiat Alhadithi*. Ta1. Masra: Maktabat Alsanati.

Suham, Biadi (2005). *Siasat Wastiratijiaat Tawzif Tiknulujia Almaelumat* Fi Altaelim Nahw Astiratijiat Wataniat Litawzif Tiknulujia Almaelumat Fi Altaelim Aleali, (Risalat Majistir Ghayr Manshuratin), Aljazayar: Kuliyat Aleulum Al'Iinsaniat Walaijtimaeiati, Qism Ealam Almaktabati, Jamieat Minturi.

Alsuyuti, Eabd Alrahman (Da.T). *Tadrib Alraawy Fi Sharh Taqrib Alnawawi*. Du.Ti. Alriyad: Dar Tibati.

Altaybi, Alhusayn (2009). *Alkhulasat Fi Maerifat Alhadithi*. Ta1. Alqahirati: Almaktabat Al'Iislamiati.

Aleiraqii, Zayn Aldiyn (1423hi). *Sharh Altabasurat Waltadhkirati*. Ta1. Bayrut: Dar Alkutub Aleilmiati.

Aleasqalani,Ibn Hajar (1404hi). *Alnakt Ealaa Kitab Aibn Alsalahi*. Ta1. Alsaeudiati: Matbueat Aljamieat Al'Iislamiati.

Aleasqalani,Ibn Hajar (1379h). *Fath Albari Sharh Sahih Albukharii*. Du.Ti. Bayrut: Dar Almaerifati.

Aleasqalani,Ibn Hajar (1421ha). *Nuzhat Alnazar Fi Tawdih Nukhbat Alfikri*. Ta3. Dimashqa: Matbaeat Alsabahi.

Eiadi, Alqadi (1970). *Al'Iilmae ,Iilaa Maerifat ,Usul Alriwayat Wataqyid Alsamaei*. Ta1, Alqahirata: Dar Altarathi.

Aleayni, Mahmud (Da.T). *Eumdat Alqariy Sharh Sahih Albukharii. Du.Ti. Bayrut*: Dar ,Iihya' Alturath Alearabii.

Alghazali, Muhamad (1413hi). *Almustasfaa. Ta1. Bayrut: Dar Alkutub Aleilmiati*.

Alfiuwmi,Ahmad (Da.T). *Almisbah Almunir. Ta1. Bayrut: Almaktabat Aleilmiatu*.

Alqariy, Eali (Da.T). *Sharh Nukhbat Alfikr Fi Mustalahat ,Ahl Al'Athra. Du.Ti. Bayrut: Dar Al'Arqamu*.

Alqurtabi, Muhamad (1964). *Aljamie Li'Ahkam Alqurani. Ta2. Alqahirata*: Dar Alkutub Almisriati.

Almarghinani, Eali (Da.T). *Alhidayat Sharh Bidayat Almubtadi. Du.Ti. Bayrut*: Dar ,Iihya' Alturath Alearabii.

Alnawawii, Yahyaa (1985). *Altaqrib Waltaysiru. Ta1. Bayrut: Dar Alkitaab Alearabii*.

Alniysaburi, Alhakim (1977). *Maerifat Eulum Alhadith.Ta2. Bayrut: Dar Alkutub Aleilmiati*.

Walasi, Li Dun (2008). *Altaelim Fi Majal Altaelim Aleali Aleabir Lilhududi. Ta1*. Alriyad: Maktabat Aleabikan.

القراءات التي استشهد بها الأخفشُ في سور الـمُفصَّل من خلال كتابه: (معاني القرآن)؛ جمعًا وتحليلًا

د. خلود بنت طلال الحساني

أستاذ علم القراءات المشارك ، كلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء ، جامعة شقراء

المستخلص:

يسلط هذا البحثُ الضوءَ على القراءات التي استشهد بها الأخفشُ في سور الـمُفصَّل من خلال كتابه معاني القرآن؛ حيث بلغت (33) قراءةً بين متواترةٍ وشاذة؛ تناولتها بالتخريج والتحليل. وقد جعلتُه في مبحثين: (أولهما): الأخفش وكتابه معاني القرآن، وفيه ثلاثة مطالب. (الثاني): القراءات الواردة في سور الـمُفصَّل من معاني القرآن للأخفش؛ جمعًا وتحليلًا. ومن أهم ما خَلَصَ إليه البحث: أن الأخفش نوَّع استشهادَه بهذه القراءات بين كون الخُلف فيها أصوليًّا وفرشيًّا، كما عُنِي بعلمي الرسم ومخارج الحروف، ونقَلَ الاحتجاجَ بآيات القرآن الأخرى على صحة القراءة، كما أوضح البحثُ تجويد الأخفش إحدى القراءتين اللتين يسوقهما، وتجويزه القراءةَ التي لا يقرأ بها البصريون، كما أظهر تلحين الأخفش بعضَ المتواتر من القراءات.

الكلمات المفتاحية: القراءات القرآنية، سور المفصّل، معاني القرآن، قراءة متواترة، قراءة شاذة.

The Qira'at that Al-Akhfash Cited in Suar Al-Mufassal through his Book (The Meanings of the Qur'an), Collecting and Analyzing Study.

Dr. Kholoud bint Talal Al-Hasani
Faculty of Education in Muzahimiyah, Shaqra University

Abstract:

This research sheds light on the readings cited by Al-Akhfash in Surahs of Al-Mufassal (65 surahs) through his book Meanings of the Qur'an that were (33) frequent and abnormal readings that I have analyzed and explained. I divided this research into two sections: (The first): Al-Akhfash and his book "the Meanings of Qur'an" that contains three requisitions. (The second): The readings contained in Surahs of Al-Mufassal such as "the meanings of the Qur'an by Al-Akhfash" through compilation and analysis. Among the most important findings of the research is that al-Akhfash varied his quotation of these readings between the words that have general fixed provisions and words that are not governed by fixed provisions. In addition, he was concerned with the science of drawing and the articulation of letters. He conveyed the invocation of other verses of the Qur'an on the correctness of the reading. Furthermore, the research pointed out al-Akhfash's intonation of one of the two readings that he submits, and his permissibility of reading Al-Basri do not read in addition to Akhfash's intonation of some general fixed readings.

Keywords: The Quranic Qira'at; Suar Al-Mufassal; Meanings of the Qur'an; Successive Qira'a; Bizzare Qira'a.

مقدمة:

الحمد لله وكفى، وصلاةً وسلامًا على عباده الذين اصطفى، وبعد ..

فقد وُصِفَ الأخفشُ الأوسطُ بأنه أحد أئمة النحاة من البصريين، وبأنه الطريق إلى كتاب سيبويه؛ فلم يكن أحدٌ يجرؤ على شرح الكتاب -بعد وفاة شيخه وقرينه سيبويه- إلا هو.

ووُصِفَ كتابُه هذا بأنه أحد أوائل الكتب المصنفة في معاني القرآن الكريم، وأنه شرح فيه عددًا كبيرًا من المعاني الغامضة التي يَصعُب فهمُها، كما أصَّل فيه لآراء مدرسته واحتجاجاتها، وقد ألفه بعد اتصاله بالكسائي ببغداد.

وتأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية هذا الكتاب وقدره وقدر مؤلفه؛ مما يدفعنا إلى أن نسلط الضوءَ على جانب استشهاده بالقراءات القرآنية فيه، بخاصةً وأن هذا الجانبَ محوجٌ إلى جمعٍ وتحلي، وقد عبرت عن ذلك محقق كتابه الباحثة العالمة الدكتورة هدى قرَّاعة (1990) بقولها: "وللأخفش قراءاتٌ لم أهتدِ إليها"(ت/1/35). وقالت في موضعٍ آخر: "ونادرًا ما كان يَنسُب القراءات" (ت/1/36).

لقد جاء تركيز الدراسات المعاصرة عن معاني القرآن للأخفش على مذهب مدرسته وآرائها اللغوية، وعلى منهجه في النحو والتصريف، وموازنة ذلك مع كتب معاني القرآن الأخرى[1]؛ ككتاب أبي عبيدة معمر بن المثنى، وكتاب أبي زكريا الفراء.

ولما لم أقف على من تناول عمل الأخفش في كتابه من جهة تخريج القراءات وتوجيهها؛ عزمت أن يكون الهدف من هذا البحث جمع ذلك من خلال سور المُفصَّل[2]، سالكةً في ذلك منهجي الاستقراء والوصف، مع تناولي له بشيءٍ من التحليل بما يحقق الفائدة المرجوة؛ وقد قسّمت بحثي على النحو الآتي: **المبحث الأول: الأخفش وكتابه معاني القرآن، وفيه ثلاثة مطالب:**

المطلب الأول: ترجمة الأخفش. المطلب الثاني: التعريف بكتاب معاني القرآن. المطلب الثالث: منهج الأخفش في استشهاده بالقراءات في معاني القرآن.

المبحث الثاني: القراءات الواردة في سور المُفصَّل من معاني القرآن للأخفش؛ جمعًا وتحليلًا. ثم خاتمةٌ بأهم النتائج، وفهرست بالمصادر والمراجع.

وقد جعلته بعنوان: (**القراءات التي استشهد بها الأخفشُ في سور المُفصَّل من خلال كتابه معاني القرآن؛ جمعًا وتحليلًا**)؛ سائلةً أن يجعل عملي فيه خالصًا لوجهه، نافعًا لي ولعباده في الدارين؛ وأن يجزيَ الأخفشَ الأوسطَ عن العلم وأهله خيرَ الجزاء.ﷻ

المبحث الأول: الأخفش وكتابه معاني القرآن

المطلب الأول: ترجمة الأخفش:

أما ترجمته: فهو سعيد بن مسعدة، مولى لبني مجاشع بن دارم؛ فهو المجاشعي بالولاء، البلخي ثم البصري، أبو الحسن، المعروف بـ (الأخفش الأوسط). وكان يقال له قديمًا: (الأخفش الأصغر)؛ فلما ظهر علي بن سليمان المعروف بالأخفش أيضًا صار هذا وسطاً. وأما الأكبر: فهو عبد الحميد بن عبد المجيد، ويُكنَى: أبا الخطاب. كان سعيد بن مسعدة أكبر من سيبويه، وصحب الخليل بن أحمد قبل صُحبته لسيبويه، وكان معلمًا لولد الكسائي، وقرأ الكسائيُّ عليه كتابَ سيبويه، فوهبه سبعين دينارًا، وكان يقال فيه: "هو الطريق

(١) من تلك الدراسات التي وقفتُ عليها: لغات العرب في معاني القرآن للأخفش لأحمد عرباوي، والدرس النحوي عند الأخفش في معاني القرآن لسعيد الخثعمي، والصرف بين معاني القران للفراء ومعاني القران للأخفش لسنان طه، ومعاني القران بين الأخفش والفراء دراسة لغوية موازنة لنصيف جاسم، والمسائل النحوية والصرفية بين الأخفش والفراء لشادية عمار، ومعاني القرآن للأخفش والفراء والزجاج ومناهج مؤلفيها لناجح البعول، والمصنفات الأولى في معاني القرآن والدراسات الصرفية والنحوية لياسر الحروب، ومنهج توجيه المشكلات النحوية في كتب معاني القران للفراء والأخفش والنحاس لعبد العزيز العماري، والبحث الدلالي في كتب معاني القران لأبي عبيدة والأخفش والفراء لعمار الددو.

(٢) المفصل من أول سورة الفتح إلى آخر القرآن، وإنما سمي المفصل لكثرة الفواصل بالبسملة، ذيل النهاية مادة (فصل)

إلى كتاب سيبويه"؛ فإنه لم يقرأ الكتابَ على سيبويه أحدٌ، ولم يقرأه سيبويه على أحد؛ وإنما قُرئ على الأخفش بعد موت سيبويه. كان الأخفش أحد أئمة النحاة من البصريين، وكان معتزليًّا قَدَرِيًّا شِمْرِيًّا -يعني: صنفًا من القَدَرِيَّة نُسِبوا إلى أبي شِمْر- لكنه لم يكن يغلو في القدر؛ وكان ثعلب يُفضِّله على غيره ويقول: "كان أوسعَ الناس علمًا؛ أول مَن أملى غريبَ كُلِّ بيتٍ من الشعر تحته الأخفش، وكان ببغداد، وكان الطوسيُّ مستمليه، ولم أُدركه لأنه كان قبل عصرنا، وكان يقال عنه: الراوية".

صنف كتبًا كثيرةً في النحو والعروض والقوافي؛ منها: معاني القرآن، وشرح أبيات المعاني، والاشتقاق، والقوافي، وكتاب الملوك، وهو الذي زاد في العروض (بحر الخَبَب)، وكان الخليل قد جعل البحور خمسة عشر فأصبحت ستة عشر؛ وله في كل فنٍّ مذاهبُ وأقوالٌ مشهورةٌ عند علماء العربية. (السيرافي، 1996، ص40)، و(انظر الزبيدي، د.ت، ص72) و(الأنباري، ص109)، و(الحموي، 1993، 1374/3)، و(القفطي، 1982، 41/2)، و(ابن خلكان، 1994، 381/2)، و(الذهبي، 1985، 206/10)، و(الزركلي، 1984، 101/3، 102).

مات الأخفش الأوسط بعد أبي زكريا الفراء؛ سنة مئتين وخمس عشرة.

المطلب الثاني: التعريف بكتاب معاني القرآن:

اختص عنوان كتابه بـ (معاني القرآن)؛ ومعناه: التفسير النحوي للقرآن. وقد اتبع الأخفش فيه نهجًا لم يُسبق إليه: وهو أنه ابتدأ كتابه بتفسير وإعراب وإيراد قراءات البسملة وسورة الحمد، ثم أورد الحروف المقطعة في أوائل سورة البقرة وفي أوائل السور المتبقية، ثم أورد الأقوال والآراء التي قيلت فيها، والقراءات التي تجوز القراءة بها عنه، ثم بعد ذلك أورد تفسيرًا وقراءاتٍ وأوجهًا إعرابية للآيات من أوائل سورة البقرة إلى الآية الثامنة والعشرين منها.

بعد ذلك اتبع منهجًا آخرَ يخضع لبعض أبواب النحو؛ حاول به إيرادَ الآياتِ مرتبةً في سورة البقرة؛ فهو يعنون أبوابَه النحويةَ هذه من واقع الآيات التي ترد مرتبةً؛ فيُورد في هذه الأبواب جل ما يتصل بها من قواعدَ وأحكامٍ مستشهدًا لها بآياتٍ من سورٍ أخرى؛ وهو بهذا وضع أمام النحويين منهجًا للتصنيف يتبعونه؛ فيقسمون مسائلَ كتبهم أبوابًا نحوية، يجمعون فيها كل ما يتعلق بالمسألة أو بالأداة.

وقد أكثر الأخفشُ من الشواهد: فقد أورد سبعة عشر وثلاثمئة شاهد من الشعر، شرح بعضها أو بعض ألفاظها، وقد يأتي بمشتقات كلماتها وتصاريفَ لها، وقد يشير إلى لغاتها.

أما الآيات التي يستشهد بها فتكثر عنده كثرةً واضحة، كما أكثر من الأمثلة التجريدية التي تساعد وتعين على إبانة ما يريد شرحَه وتوضيحَه؛ لكن من الملاحظ أنه لا يستشهد بالأحاديث النبوية الشريفة والأمثال إلا نادراً؛ ففي الكتاب حديثان فقط، وموضعان آخران بهما ألفاظٌ من الأحاديث، وثلاثة أمثالٍ فقط؛ إلا أنه أورد أساليبَ ونماذجَ نحويةً وأقوالًا للعرب.

ومصطلحات الأخفش النحوية تبدو واضحةً محددةً في غالبيتها، وإن كان بعضها أقرب إلى التعاريف الاصطلاحية كما هو الحال في الكتاب لسيبويه.

وقليلًا ما يَنسُب الأخفشُ الأبياتِ الشعرية، وقد يذكر لغوياتٍ منسوبةً لقائليها، ولم يورد آراءَ ذات أهمية لنحويين سابقين. أما القراءات القرآنية: فإنه نادرًا ما يَنسُبها أو يُخرِّجها عن أصحابها، ويأتي هذا البحث محاولةً لجمع ذلك وتحليله من خلال سور المُفصَّل. (في الأخفش، 1990، 33/1-36).

المطلب الثالث: منهج الأخفش في استشهاده بالقراءات في معاني القرآن:

من منهج الأخفش أنه يُورد الآيةَ أو جزءًا منها بقراءةٍ غير قراءة حفص، ثم يُتبع ذلك بقراءة حفص، ثم يورد القراءات الأخرى بعد ذلك إن وجدت. وهو في إيراده للقراءات: يوجهها إعرابيًّا؛ ليبث من خلال توجيهه الإعرابي هذا آراءه النحوية. كما أنه قد يشرح هذه

القراءات ويشرح مفرداتها، ويأتي بتصاريف الكلمة ومشتقاتها في بعض الأحيان، وقد يذكر اللغاتِ الواردةَ فيها (في الأخفش، 1990).

وقد لوحظ أن من منهجه أيضًا ما يأتي (قاسم، 2012، ص ص52-45):

- عدم ذكره اسمَ صاحب القراءة؛ فقلما نجد ذكرًا لأسماء القراء عند إيراده القراءات، وإنما يوردها بقوله: "بعض العربيقول"، أو(قال بعضهم)، أو (قرأها قوم)، أو (منهم من يقول)، أو (وتُقرأ).
- إيراده الآيةَ المختلفَ في قراءتها فقط أو جزءً منها، ثم يُورد القراءاتِ المحتملةَ فيها.
- تعبيره في قراءة أهل البصرة بـ: "في قراءتنا)، ولا يذكر اسم قارئها إن كان بصريًّا.
- إيراده الشاذ من القراءات من غير إشارةٍ إلى شذوذها.
- احتجاجه بالقراءات على بعض المسائل الصرفية الدقيقة.
- تلحينه بعضَ القراءات ووصفه بعضها بالقبح وقلة الدوران.

المبحث الثاني: القراءات الواردة في سور المفصَّل من معاني القرآن للأخفش؛ جمعًا وتخريجًا

عمدت إلى سور المفصل واستخرجت منها جميع القراءات التي استشهد بها الأخفش، ثم رتبتها على ترتيب ورودها في القرآن الكريم، ثم نقلتُ كلامَ الأخفش في كل واحدةٍ منها، ثم تناولتها بالتحليل الذي أقمته على ركنين رئيسين، هما: التخريج والتوجيه، وقد أتعرض لها بما هو أكثر منهما إن اقتضت القراءةُ ذلك، وقد بلغَت المواضعُ واحدًا وثلاثين موضعًا، جعلتُ لكل واحدٍ منها مطلبًا، وهي:

المطلب الأول: من سورة غافر؛ في قوله تعالى: ﴿وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ﴾ (سورة غافر، الآية: 64)، وهي بعضُ آيةٍ من سورة التغابن أيضًا في (الآية: 3).

- قال الأخفش (1990): "﴿الْقُوَى﴾: جماعة القُوَّة، وبعض العرب يقول: حُبْوَةٌ وحِبَى؛ فينبغي أن يقول: ﴿الْقِوَى﴾ في ذا القياس. ويقول بعض العرب: رِشْوَةٌ ورُشَا، ويقول بعضهم: رُشْوةٌ ورِشَا، وبعض العرب يقول: صُوَر وصِوَر، والجيدة: صُوَر؛ ﴿وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ﴾ و﴿صِوَرَكُمْ﴾ تُقرَأ" (2/526).

التحليل: اتفق القراء العشرة على قراءتها بضم الصاد: ﴿صُوَرَكُمْ﴾ (ابن مجاهد، 1400هـ، ص ص565، 638)، و(الداني، 1404هـ، ص ص211-191)، و(ابن الجزري، د.ت، 387-2/364).

أما قراءتها ﴿صِوَرَكُمْ﴾ بالكسر: فمعدودةٌ في الشواذ؛ قرأ بها زيد بن علي والحسن والأعمش وأبو رزين الأسدي (الهذلي، 2007، ص649)، و(النوزاوازي، 2018، ص1615)، و(الحلبي، 1996، 9/494، 10/347)، و(الدمياطي، 1427هـ، ص ص487، 545). قال الفراء (1435هـ): "العرب على رفع الصاد. وسمعتُ أبا ثَرْوانَ العُكْلِيَّ -وكان فصيحًا- بكسرها. وقد بلغنا أن أبا رزينٍ قرأ: ﴿فَأَحْسَنَ صِوَرَكُمْ﴾" (ص ص127-126). وهي على مذهب سيبويه (1988) في باب تكسير الواحد للجمع، وقد امتدح أبو جعفرٍ النحاسُ (1421هـ) كلامَه فيه فقال: "وهذا من أحسن كلامٍ في النحو وأبينه" (4/30). وعلة ذلك عند سيبويه: أن جميع فُعْلة وفِعْلة قد اشتركا في الإسكان للعين في الجمع المُسلَّم. قالوا: رُكْبة ورُكْبات فأسكنوا، وأصل الكاف الضم. وقالوا: هِنْد وهِنْدات فأسكنوا، وأصل النون الكسر. فلما اشتركا في ذلك = اشتركا في التكسير في الضم والكسر؛ فقالوا: صُوْرَة وصُوَر وصِوَر؛ فأدخلوا فِعْلة في الضم وهو الفُعْلة، وكذلك أدخلوا فُعْلة في الكسر وهو الفِعْلة (مكي، 2008، 6457-10/6456). قالوا: إنما قُرِئَت بكسر الصاد: فرارًا من الضمة قبل الواو وليس بقياس (ابن عادل، 1419هـ، 17/79، 19/126). والمعنى واحد (الزمخشري، د.ت، 4/176).

المطلب الثاني: من سورة النجم في قوله تعالى: ﴿أَفَرَأَيْتُمُ اللَّاتَ وَالْعُزَّى﴾ (الآية: 19).

قال الأخفش (1990): "وقال بعضهم: ﴿أَفَرَأَيْتُمُ اللَّاتَ وَالْعُزَّى﴾؛ فاذا سكتَّ قلتَ: ﴿اللَّاه﴾؛ وكذلك: ﴿وَمَنَاةَ﴾ تقول: ﴿وَمَنَاه﴾. وقال بعضهم: ﴿اللَّاتَّ﴾ جعله من اللاتِّ الذي يَلُتُّ. ولغةٌ للعرب: يسكتون على ما فيه الهاء بالتاء؛ يقولون: رأيتُ

طَلْحَتْ. وكُلُّ شيءٍ في القرآن مكتوبٌ بالتاء: فإنما تقف عليه بالتاء" (527–2/526).

التحليل: أما ما تووتر في ﴿اللَّات﴾: فرويسٌ بتشديد التاء مع المد للساكنيْن، والباقون بتخفيفها، ووقف على تائها الكسائي بالهاء. وأما ﴿وَمَنَاةَ﴾: فلم يختلف أحدٌ منهم في الوقوف عليها بالهاء اتباعًا للرسم (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ).

قال الكسائي: "الوقوف عليه ﴿اللَّاه﴾. وقال غيره: الوقوف عليه ﴿اللَّات﴾، اشتقوه من اسم الله جل وعز؛ وهو مكتوب في المصحف بالتاء" (النحاس، 1421هـ، 4/183). "فأما الوقف على ﴿اللَّات﴾ فبالتاء إجماعٌ؛ إلا ما تفرد به الكسائي من الوقوف عليها بالهاء" (ابن خالويه، 1401هـ ، ص336).

قلت: وهذه من الكلمات المعدودات للكسائي في الوقف بالهاء لما رُسِم بالتاء؛ والحال أن ﴿اللَّات﴾ في مرسوم جميع المصاحف –بما فيها الكوفي– بالتاء. ولعل السبب في انفراده هذا: أن الوقف بالهاء جريٌ على الأصل، والتاءُ طارئةٌ وإن رُسِمَت[1] ؛ وهو ما أشار إليه الجُهَني (١٩٩٨) في البديع بقوله: "لأنه حرفٌ لا شبيهَ له، كَثُرَ به الكلامُ حتى صارت التاءُ كأنها أصلية" (ص165).

وإلا فإن القاعدة المتبعة هي ما ختَمَ به الأخفشُ (1990) كلامَه: "وكُلُّ شيءٍ في القرآن مكتوبٌ بالتاء: فإنما تقف عليه بالتاء" (2/527). وقد جاءت في كلام علماء القراءات بعده، ومنهم أبو القاسم الهذلي (2007) في قوله: "والصحيح أن ما كتب في المصحف بالتاء فالوقف عليه بالتاء، وما كتب بالهاء فالوقف عليه بالهاء" (ص427).

المطلب الثالث: من سورة القمر؛ في قوله تعالى: ﴿خُشَّعًا أَبْصَارُهُمْ﴾ (سورة القمر، الآية: 7).

قال الأخفش (1990): "﴿خُشَّعًا﴾ نُصِبَ على الحال؛ أي: يخرجون من الاجداث خُشَّعًا. وقرأ بعضهم: ﴿خَاشِعًا﴾ لأنها صفةٌ مقدمةٌ فأجراها مجرى الفعل؛ نظيرها: ﴿خَاشِعَةً أَبْصَارُهُمْ﴾ (سورة القلم، الآية: (43)، وسورة المعارج، الآية: 44). (528/2).

التحليل: قرأ أبو عمرو وحمزة والكسائي ويعقوب وخلف: ﴿خَاشِعًا﴾ بفتح الخاء وألف بعدها وكسر الشين مخففةً بالإفراد؛ وقرأها باقي العشرة: ﴿خُشَّعًا﴾ بضم الخاء وفتح الشين وتشديدها بلا ألف (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ).

وجه من قال: ﴿خَاشِعًا﴾: أنه فعل متقدم؛ فكما لم يلحق علامة التأنيث لم يجمع، وحَسَنٌ ألا يؤنث، لأن التأنيث ليس بحقيقي. ومن قال: ﴿خُشَّعًا﴾: "فقد أثبتَ ما يدل على الجمع وهو على لفظ الإفراد، ودل الجمع على ما يدل عليه التأنيث الذي ثبت" (الفارسي، 1993، 6/242).

ولنا في أسماء الفاعلين إذا تقدمت على الجماعة: التوحيد؛ نحو: ﴿خَاشِعًا أَبْصَارُهُمْ﴾. ولنا التوحيد والتأنيث –لتأنيث الجماعة–: ﴿خَاشِعَةً أَبْصَارُهُمْ﴾. ولنا الجمع؛ نحو: ﴿خُشَّعًا أَبْصَارُهُمْ﴾. تقول: "مررتُ بشُبَّانٍ حَسَنٍ أوجُهُهُم، وحِسَانٍ أوجُهُهُم، وحَسَنَةٍ أوجُهُهُم" (الزجاج، 1988، 5/86).

المطلب الرابع: من سورة الواقعة؛ في قوله تعالى: ﴿فَشَارِبُونَ شُرْبَ الْهِيمِ﴾ (الآية:55).

قال الأخفش (1990): "﴿فَشَارِبُونَ شُرْبَ﴾ و﴿**شَرْبَ**﴾؛ مثل: الضَّعْف والضُّعْف" (2/532).

التحليل: قرأ نافع وعاصم وحمزة وأبو جعفر: ﴿شُرْبَ﴾ بضم الشين. وقرأ باقي العشرة: ﴿شَرْبَ﴾ بفتحها(ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ)، واختلف في ﴿شُرْبَ﴾ التي بالضم = هل هي مصدرٌ؟ أم اسمٌ للمشروب؟

(١) بخلاف ما أشرنا إليه من قراءة رويس بالتشديد فإن التاء فيها أصلية؛ من لاتَ يلوتُ لَوتاً فهو لاتٌّ.

والقول في هذا على قول الخليل وسيبويه: "أن ﴿**شَرْبَ**﴾ بفتح الشين مصدر، و﴿شُرْبَ﴾ بضمها اسمٌ للمصدر يستعمل ها هنا أكثر، ويستعمل ﴿شَرْبَ﴾ في جمع شارب" (النحاس، 1421هـ، 522/4). "والحجة لمن فتح: أنه أراد به المصدر. والحجة لمن ضم: أنه أراد الاسم. وقيل: هما لغتان معناهما واحد" (ابن خالويه، 1401هـ، ص341).

قال أبو جعفر الطبري (2001): "والصواب من القول في ذلك عندنا أن يقال: إنهما قراءتان قد قَرِأَ بكل واحدةٍ منهما علماء من القراء مع تقارب معنييهما؛ فبأيتهما قرأ القارئ فمصيبٌ في قراءته؛ لأن ذلك في فتحه وضمه: نظير فتح قولهم: الضَّعف، والضُّعف بضمه" (ص22/342).

المطلب الخامس: من سورة المجادلة؛ في قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ يُظَاهِرُونَ مِنْكُم﴾ (الآية: 2).

قال الأخفش (1990): "﴿الَّذِينَ يُظَاهِرُونَ﴾ خفيفةٌ وثقيلةٌ. ومن ثقَّلَ: جعلها من تَظَهَّرْت، ثم أدغَمَ التاءَ في الظاء" (2/537).

التحليل: قرأ نافع وابن كثير وأبو عمرو ويعقوب: ﴿يَظَّهَّرُونَ﴾ بفتح الياء وتشديد الهاء مفتوحتين بلا ألف؛ وقرأ ابن عامر وحمزة والكسائي وأبو جعفر وخلف: ﴿يَظَّاهَرُونَ﴾ بفتح الياء وبتشديد الظاء وألف بعدها وفتح الهاء مخففةً؛ وقرأ عاصم: ﴿يُظَاهِرُونَ﴾ بضم الياء وتخفيف الظاء وألف بعدها وكسر الهاء بعد الألف (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ).

"من قرأ: ﴿يَظَّهَّرُونَ﴾ بتشديد الظاء والهاء: فالأصل يتظهرون؛ فأُدغمت التاء في الظاء وشُدِّدَت. ومن قرأ: ﴿يَظَّاهَرُونَ﴾ فهو في الأصل وشُدِّدَت أيضًا: يتظاهرون؛ فأُدغمت التاء في الظاء. وأما قراءة عاصم: ﴿يُظَاهِرُونَ﴾: فهو مِن ظَاهَرَ يُظَاهِرُ ظِهَارًا؛ والمعنى واحدٌ وإن اختلفت الألفاظ" (الأزهري، 1991، 3/59).

قال الطاهر ابن عاشور (1984): "ولم يأت مصدرُه إلا على وزن الفِعَال ووزن المُفَاعَلَة. يقال: صدر منه ظِهَارٌ ومُظَاهَرَةٌ، ولم يقولوا في مصدره بوزن التَّظَهُّر؛ فقراءة نافع قد استُغنِيَ فيها عن مصدره بمصدر مرادفه" (28/10). قلت: وكذلك في قراءة جميع القرّاء العشرة عدا عاصمًا.

المطلب السادس: من سورة المنافقون؛ في قوله تعالى: ﴿كَأَنَّهُمْ خُشُبٌ مُسَنَّدَةٌ﴾ (الآية: 4).

قال الأخفش (1990): "﴿خُشُبٌ مُسَنَّدَةٌ﴾ وكما قال: عُمُدٌ وعُمْدٌ؛ وهو مثل: الخُشُب؛ ويقول بعضهم: الخُشْب" (2/543).

التحليل: قرأ قنبل من طريق ابن مجاهد وأبو عمرو والكسائي: ﴿خُشْبٌ﴾ بإسكان الشين؛ وضمها باقي العشرة: ﴿خُشُبٌ﴾ (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ).

فأما ﴿خُشُبٌ﴾ بضمتين: فقيل: يجوز أن تكون جمع خَشَبَة؛ نحو: ثَمَرَة وثُمُر؛ قاله الزمخشري (د.ت). وفيه نظر؛ لأن هذه الصيغة محفوظة في فَعَلَة لا ينقاس نحو: ثَمَرَة وثُمُر. ونقل الفارسي عن اليزيدي: أنه جمع: خَشْبَاء وأَخْشِبَة؛ وهو غلطٌ عليه؛ لأنه قد يكون قال: خُشْب بالسكون جمع خَشْبَاء؛ نحو: حُمْر وحَمْرَاء؛ لأن فَعْلاء الصفة لا تجمع على فُعُل بضمتين؛ بل بضمة وسكون.

وأما ﴿خُشْبٌ﴾ بضمة وسكون: فقيل: هي تخفيف الأولى. وقيل: هي جمع خشباء، كما تقدم. وأما ﴿خَشَبٌ﴾ بفتحتين وهي شاذة: فهو اسم جنس وأُنثت صفتُه؛ كقوله تعالى: ﴿نَخْلٍ خَاوِيَةٍ﴾ (سورة الحاقة، الآية: 7) (ابن عادل، 1419).

فالحجة لمن أسكن: "أنه شبَّهه في الجمع: ببُدْنَة وبُدْن، ودليله: قوله: ﴿وَالْبُدْنَ جَعَلْناها لَكُمْ﴾ (سورة الحج، الآية: 36)، أو يكون أراد الضم فأسكَنَ تخفيفًا. والحجة لمن ضم الشين: أنه أراد جمعَ الجمع؛ كقولهم: ثِمَار وثُمُر" (ابن خالويه، 1401هـ، ص346).

المطلب السابع: من سورة المنافقون؛ في قوله تعالى: ﴿لَوَّوْا رُءُوسَهُمْ﴾ (الآية: 5).

قال الأخفش (1990): "وقال: ﴿لَوَّوْا رُءُوسَهُمْ﴾: لأن كلام العرب إذا كان في السِّخْرِيِّ أو في التكثير؛ قيل: لَوَّى لِسَانَه ورأسه. وخفَّفَ بعضهم، واحتج بقول الله ﷻ: ﴿لَيًّا بِأَلْسِنَتِهِمْ﴾ (سورة النساء، الآية: 46)" (2/543).

التحليل: قرأ نافعٌ وروحٌ: ﴿لَوَوْا﴾ بتخفيف الواو الأولى؛ وقرأ باقي العشرة: ﴿لَوَّوْا﴾ بتشديدها (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ).

فمن قرأ: ﴿لَوَوْا﴾: جعله من لوى يلوي ليًّا؛ وهو إذا أنكر الرجلُ شيئًا لوى رأسَه وعنقَه، والأصل لويوا؛ فحُذِفَت الضمة من الياء فالتقى ساكنان؛ فحذفوا الياء. وحجة هذه القراءة كما قال الأخفش (1990): قوله تعالى: ﴿لَيًّا بِأَلْسِنَتِهِمْ﴾ (سورة النساء، الآية: 46)، والأصل لويًا؛ فقلبوا الواو ياءً، وأدغموا الياءَ في الياء.

ومن قرأ: ﴿لَوَّوْا﴾: جعله من لوَّى يُلوِّي تَلوِيَةً، والأصل لويوا؛ ثم عملوا فيها ما عملوا في التخفيف. وحجتهم: أن الرؤوسَ جماعةٌ فوجهها التشديد؛ وكذلك كُلُّ فعلٍ يَكثُر مرةً بعد مرة (ابن زنجلة، 1982، ص ص710–709).

فمن شدَّد الواو: فهو على وجه الخبر عنهم أنهم كرروا هزَّ رؤوسهم وتحريكَها وأكثروا. ومن خففها: فهو على وجه أنهم فعلوا ذلك مرةً واحدة (القاسمي، 1418هـ).

المطلب الثامن: من سورة الطلاق؛ في قوله تعالى: ﴿قَدْ جَعَلَ اللَّهُ لِكُلِّ شَيْءٍ قَدْرًا﴾ الآية: (3).

قال الأخفش (1990): "قال: ﴿قَدْرًا﴾، وقال بعضهم: ﴿قَدَرًا﴾؛ وهما لغتان"(2/544).

التحليل: اتفق القراء العشرة على قراءتها: ﴿قَدْرًا﴾ بالإسكان (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ). أما قراءتها بالفتح: فهي شاذة؛ قرأ بها ابن مِقسَم وجَناح بن حُبَيش (النوزاوازي، 2018)، و(أبو حيّان، 1412هـ).

تقدير الله تعالى الأمورَ على نوعين: **أحدهما**: بالحكم منه أن يكون كذا أو لا يكون كذا؛ إما وجوبًا وإما إمكانًا؛ وعلى ذلك قوله: ﴿قَدْ جَعَلَ اللَّهُ لِكُلِّ شَيْءٍ قَدْرًا﴾. **والثاني**: بإعطاء القدرة عليه. وقوله: ﴿فَقَدَرْنَا فَنِعْمَ الْقَادِرُونَ﴾ (سورة المرسلات، الآية: 23). تنبيهٌ على أن كُلَّ ما حَكَمَ به فهو محمودٌ في حُكمِه، أو يكون مثلَ قوله: ﴿قَدْ جَعَلَ اللَّهُ لِكُلِّ شَيْءٍ قَدْرًا﴾.

أما قراءة: ﴿قَدَرًا﴾: "فهي إشارةٌ إلى ما سبق به القضاءُ والكتابةُ في اللوح المحفوظ؛ وهي نظير قوله تعالى: ﴿وَكَانَ أَمْرُ اللهِ قَدَرًا مَّقْدُورًا﴾ (سورة الأحزاب، الآية: 38)" (الفيروز آبادي، 1416هـ، 4/244).

المطلب التاسع: من سورة الطلاق؛ في قوله تعالى: ﴿أَسْكِنُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ سَكَنتُم مِّن وُجْدِكُمْ﴾ (سورة الطلاق، الآية: 6).

قال الأخفش (1990): "وقال: ﴿مِنْ وُجْدِكُمْ﴾؛ والوُجْد: المقدرة. ومن العرب من يكسر في هذا المعنى. فأما الوَجْدُ –إذا فتحتَ الواوَ–: فهو الحُبُّ؛ وهو في المعنى –والله أعلم–: أسكنوهُنَّ من حيث سكنتم مما تَقدِرُون عليه" (2/544).

التحليل: قرأ روحٌ: ﴿وِجْدِكُمْ﴾ بكسر الواو، وانفرد ابن مهران (1981) بالخلاف عنه؛ وقرأ باقي العشرة: ﴿وُجْدِكُمْ﴾ بضمّها (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ). وقُرِئت بالفتح –كما أشار الأخفش (1990)– وهي شاذة؛ قرأ بها الحسن وأبو حَيوة وابن أبي عبلة والأعرج (الهذلي، 2007)، و(النوزاوازي، 2018).

وجعلها ابن مالك (2007) فيما قرئ بالتثليث من حروف القرآن؛ فقال: "قُرِئَت بضم الواو وفتحها وكسرها. فأما قراءة الضم: فقرأ بها السبعة. وأما قراءة الفتح: فقرأ بها أبو حَيوة. وأما قراءة الكسر: فقرأ بها يعقوب. وذلك كله لغاتٌ بمعنى الوَسْع" (ص190).

أما التي بالفتح فليس معناها الحب فحسب كما يُفهم من قول الأخفش (1990)؛ وإنما من معانيها: الحزن والحب والغضب. فإن قُدِّر أنها لغةٌ في الوسع؛ فلا حاجة إلى تفسيرها بالحب. وإن فُسِّرَ فتحُها بالحب: فيكون المعنى قريبًا منه أو مسوقًا إليه؛ فيكون: أسكنوهن من حيث سكنتم مما أحببتم أداءه مما تقدرون عليه وفي وسعكم (ابن مهران، 1981).

وقد لحَّنَ السمعانيُّ (1418هـ) القراءةَ الشاذةَ التي بالفتح إما بحجة أنها ليست لغةً بمعنًى واحد، أو لكون المعنيين عنده ليس مؤداهما واحدًا؛ فقال: "وهو لحنٌ؛ لأن الوَجد من الجِدَة؛ والجِدَة من الحزن والحب والعطف؛ وليس هذا موضعه" (5/465).

والقراء على ﴿وُجْدِكُمْ﴾ بضم الواو؛ وهو الأكثر والأشهر في القراءة واللغة. وفتح الواو أيضًا كثير وهو شاذٌّ في القراءة، وكسرها أقلها وإن تووتر وقُرِئَ به.

المطلب العاشر: من سورة الملك؛ في قوله تعالى: ﴿وَقِيلَ هَذَا الَّذِي كُنتُمْ بِهِ تَدَّعُونَ﴾ (سورة الملك، الآية: 27).

قال الأخفش (1990): "لأنهم كانوا يقولون: ﴿رَبَّنَا عَجِّلْ لَنَا قِطَّنَا﴾ (سورة ص، الآية: 16). و﴿**ائْتِنَا بِعَذَابِ اللَّهِ**﴾ (سورة العنكبوت، الآية: 29)؛ فقيل لهم حين رأوا العذاب: ﴿هَذَا الَّذِي كُنتُمْ بِهِ تَدْعُونَ﴾ خفيفةً. و﴿تَدَّعُونَ﴾ ثقيلةً: قرأه الناس على هذا المعنى؛ وهو أجود وبه نقرأ؛ لأنه شيءٌ بعد شيء" (2/546).

التحليل: قرأ يعقوب: ﴿تَدْعُونَ﴾ بإسكان الدال مخففةً؛ وقرأ باقي العشرة: ﴿تَدَّعُونَ﴾ بفتحها مشددةً (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ).

من قرأ ﴿تَدْعُونَ﴾: فالمعنى: هذا الذي كنتم تستعجلونه وتَدْعُونَ الله به. تقولون: ﴿إِنْ كَانَ هَذَا هُوَ الْحَقَّ مِنْ عِنْدِكَ فَأَمْطِرْ عَلَيْنَا حِجَارَةً مِنَ السَّمَاءِ أَوِ ائْتِنَا بِعَذَابٍ أَلِيمٍ﴾ (سورة الأنفال، الآية: 32).

ومن قرأ ﴿تَدَّعُونَ﴾: "فقد جاء في التفسير: (تُكَذِّبُون). وتأويله في اللغة: هذا الذي كنتم من أجله تدَّعون الأباطيلَ والأكاذيب؛ أي: تدَّعُون أنكم إذا مِتُّم وكنتم ترابًا أنكم لا تُخرَجُون. وقيل: معنى ﴿تَدَّعُونَ﴾؛ أي: تَمنَّون. يقال: ادَّعِ عليَّ ما شئتَ؛ أي: تَمَنَّ ما شئتَ" (الأزهري، 1991، 3/81).

وفي قراءة ﴿تَدَّعُونَ﴾ بالتشديد توجيهٌ ثالث: أنها بمعنى ﴿تَدْعُونَ﴾ المخففة سواءً بسواء؛ فهي في أصلها تفتعلون من الدعاء؛ يقال: دَعَوْتُ وادَّعَيْتُ، كما يقال: خَبَرْتُ وَاخْتَبَرْتُ. ومثله: يَذْكُرُون ويَذَّكَّرُون؛ هذا ما ذهب إليه الفراء، 1435هـ)، و(ابن قتيبة، 1978).

المطلب الحادي عشر: من سورة المعارج؛ في قوله تعالى: ﴿نَزَّاعَةً لِلشَّوَى﴾ (الآية: 16).

قال الأخفش (1990): "﴿نَزَّاعَةً لِلشَّوَى﴾ نُصِبَ على البدل من الهاء، وخبر إنَّ ﴿نَزَّاعَةٌ﴾. وإن شئتَ جعلتَ ﴿لَظَى﴾ رفعًا على خبر إنَّ، ورفعتَ النَّزَّاعة على الابتداء" (2/549).

التحليل: قرأ حفصٌ: ﴿نَزَّاعَةً﴾ بالنصب؛ وقرأ باقي العشرة: ﴿نَزَّاعَةٌ﴾ بالرفع (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ).

فالحجة لمن رفعها ﴿نَزَّاعَةٌ﴾: أنه جعلها بدلًا من ﴿لَظَى﴾، أو أضمر لها ما يرفعها به. والحجة لمن نصبها ﴿نَزَّاعَةً﴾: أنه نصبٌ على الحال أو القطع. ومعناه: أن ﴿لَظَى﴾ معرفة و﴿نَزَّاعَةً﴾ نكرة، وهما جنسان؛ فلما لم تتبع النكرةُ المعرفةَ في النعت قُطِعَتْ منها فنُصِبَتْ. ومعنى الحال: أنها وصفُ هيئة الفاعل والمفعول في حال اتصال الفعل، طال أو قصر (ابن خالويه، 1401هـ، ص352).

وفي تفصيل التوجيه لقراءة الرفع: يذهب قِوام السنة الأصبهاني (1415هـ) إلى أن لها ثلاثةَ أوجه: "**أحدها**: أنها مُبتدأةٌ و﴿نَزَّاعَةٌ﴾ خبره، والجملة خبر (إنَّ) و(الهاء) ضمير القصة؛ وهو الذي يسميه الكوفيون المجهول، ويسمونه أيضًا: عِمَادًا. **والثاني**: أن تكون

﴿لَظَى﴾ خبر (إنَّ) و﴿نَزَّاعَةٌ﴾ خبرٌ ثانٍ. كما تقول: هذا حلوٌ حامضٌ. **والثالث**: أن تكون بدلًا من (الهاء) على شريطة التفسير؛ كأنه قال: إنَّ لظى نزاعةٌ للشوى. ويجوز أن تُجعَل ﴿نَزَّاعَةٌ﴾: خبرَ مبتدأ محذوف؛ أي: هي نزاعة" (ص ص470-469).

المطلب الثاني عشر: من سورة المزمل؛ في قوله تعالى: ﴿رَبُّ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ﴾ (الآية: 9).

قال الأخفش (1990): "﴿رَبُّ الْمَشْرِقِ﴾ رفعٌ على الابتداء، وجَرٌّ على البدل)[1].

التحليل: قرأ ابن عامر وأبو بكر وحمزة والكسائي ويعقوب وخلف: ﴿رَبِّ الْمَشْرِقِ﴾ بخفض الباء؛ وقرأ باقي العشرة: ﴿رَبُّ الْمَشْرِقِ﴾ بالرفع (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ).

الرفع في قوله: ﴿رَبُّ الْمَشْرِقِ﴾ يحتمل أمرين: **أحدهما**: أن يكون لما قال: ﴿وَاذْكُرِ اسْمَ رَبِّكَ﴾ قطعه من الأول فقال: هو ﴿رَبُّ الْمَشْرِقِ﴾؛ فيكون على هذا خبرَ مبتدأ محذوف؛ كقوله: ﴿بِشَرٍّ مِنْ ذَلِكُمُ النَّارُ﴾[2] وقوله: ﴿مَتَاعٌ قَلِيلٌ﴾[3]؛ أي: ذلك متاعٌ قليل؛ أي: أن تقلُّبَهُم متاعٌ قليل. **والوجه الآخر**: يرفعه بالابتداء، وخبره الجملة التي هي: ﴿لَاْ إِلَهَ إِلَّا هُوَ﴾ والعائد إليه: الضمير المنفصل. ومن خفض ﴿رَبِّ الْمَشْرِقِ﴾: فعلى اتباعه قوله: ﴿وَاذْكُرِ اسْمَ رَبِّكَ﴾ ﴿رَبِّ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ﴾[4].

وفي تقوية كلا القراءتين وفقًا لموقعها الإعرابي يقول أبو جعفر النحاس (1421هـ): "والرفع حسن؛ لأن أول الآية بمعنى هو ﴿رَبُّ الْمَشْرِقِ﴾. ويجوز أن يكون مرفوعًا بالابتداء، وخبره: ﴿لَاْ إِلَهَ إِلَّا هُوَ﴾؛ ولو كان خبره: ﴿فَاتَّخِذْهُ وَكِيْلًا﴾: لكان النصب أولى به)[5].

- **المطلب الثالث عشر**: من سورة المزمل؛ في قوله تعالى: ﴿أَدْنَى مِنْ ثُلُثَيِ اللَّيْلِ وَنِصْفَهُ وَثُلُثَهُ﴾[6].

قال الأخفش (1990): "وقد قُرِئَت بالجر وهو كثيرٌ؛ وليس المعنى عليه فيما بلغنا؛ لأن ذلك يكون على أدنى من نِصفِه وأدنى من ثُلُثِه، وكان الذي افتُرِضَ الثُلُثُ أو أكثرُ من الثُلُث؛ لأنه قال: ﴿قُمِ اللَّيْلَ إِلَّا قَلِيلًا* نِصْفَهُ أَوِ انْقُصْ مِنْهُ قَلِيلًا﴾ (سورة المزمل، الآية 3-2). وأما الذي قرأ بالجر: فقراءته جائزةٌ؛ على أن يكون ذلك -والله أعلم-؛ أي: أنكم لم تؤدوا ما افتُرِضَ عليكم؛ فقمتم أدنى من ثلثي الليل، ومن نصفه، ومن ثلثه)" (2/553-554).

التحليل: قرأ ابن كثير وعاصم وحمزة والكسائي وخلف: ﴿وَنِصْفَهُ وَثُلُثَهُ﴾ بنصب الفاء والثاء وضم الهاءين؛ وقرأ باقي العشرة: ﴿وَنِصْفِهِ وَثُلُثِهِ﴾ بخفض الفاء والثاء وكسر الهاءين (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ).

"فمن خفض: أراد: تقوم أقل من الثلثين، وأقل من النصف، وأقل من الثلث. ومن نصب أراد: تقوم أدنى من الثلثين؛ فيقوم النصفَ أو الثلث؛ وهو أشبه بالصواب؛ لأنه قال: "أقل من الثلثين؛ ثم ذكر تفسيرَ القلة لا تفسيرَ أقل من القلة" (الفراء، 1435هـ، 3/199).

فتكون الحجة لمن خفض ﴿وَنِصْفِهِ وَثُلُثِهِ﴾: "أنه ردّه على قوله: ﴿مِنْ ثُلُثَيِ اللَّيْلِ﴾. وتكون الحجة لمن نصب ﴿وَنِصْفَهُ وَثُلُثَهُ﴾: أنه أبدله من قوله: ﴿تَقُوْمُ أَدْنَى﴾، أو أضمر له فعلًا مِثلَه (ابن خالويه، 1401هـ، ص355).

---

(١) معاني القرآن للأخفش (553/2).
(٢) سورة الحج، الآية: (72).
(٣) سورة آل عمران، الآية: (197).
(٤) الحجة للقراء السبعة للفارسي (336/6) بتصرف.
(٥) إعراب القرآن للنحاس (39/5).
(٦) سورة المزمل، الآية: (20).

المطلب الرابع عشر: من سورة المدثر؛ في قوله تعالى: ﴿وَلَا تَمْنُنْ تَسْتَكْثِرُ﴾ (سورة المدثر، الآية: (6).

قال الأخفش (1990): "﴿تَسْتَكْثِرْ﴾ جُزِمَ لأنها جواب النهي. وقد رفع بعضهم: ﴿وَلَا تَمْنُنْ تَسْتَكْثِرُ﴾: يريد: مستكثرًا؛ وهو أجود المعنيين" (2/555).

التحليل: اتفق القراء العشرة على قراءتها: ﴿وَلَا تَمْنُنْ تَسْتَكْثِرُ﴾ بالرفع (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ). وأما قراءتها بالجزم: ﴿تَسْتَكْثِرْ﴾ فهي شاذةٌ؛ قرأ بها الحسن وابن أبي عبلة (النوزاوازي، 2018).

فأما رفع ﴿تَسْتَكْثِرُ﴾: فعلى ضربين: "**أحدهما**: أن تحكي به حالًا آتية؛ كما كان قوله: ﴿وَإِنَّ رَبَّكَ لَيَحْكُمُ بَيْنَهُمْ﴾ (سورة النحل، الآية: 124). **والآخر**: أن تُقدِّر ما يقوله النحويون في قوله: مررتُ برجلٍ معه صقرٌ صائدًا به غدًا؛ أي: مُقدِّرًا الصيدَ؛ فكذلك يكون هنا مُقدِّرًا الاستكثار" (الفارسي، 1993، 389-2/388).

وأما الجزم فيحتمل أمرين: "**أحدهما**: أن يكون بدلًا من قوله: ﴿وَلَا تَمْنُنْ﴾ حتى كأنه قال: لا تستكثرْ. **وأما الوجه الآخر**: فأن يكون أراد: ﴿تَسْتَكْثِرُ﴾ فأسكن الراء؛ لثِقَل الضمة مع كثرة الحركات؛ كما حكاه أبو زيد من قولهم: ﴿بَلَى وَرُسُلُنَا لَدَيْهِمْ يَكْتُبُونَ﴾ (سورة الزخرف، الآية: 80). بإسكان اللام" (ابن جني، 1999، 338-2/337).

المطلب الخامس عشر: من سورة القيامة؛ في قوله تعالى: ﴿يَقُولُ الْإِنْسَانُ يَوْمَئِذٍ أَيْنَ الْمَفَرُّ﴾ (سورة القيامة، الآية: 10).

قال الأخفش (1990): "﴿أَيْنَ الْمَفَرُّ﴾؛ أيْ: أينَ الفِرار ... لأن كُلَّ مصدرٍ يُبنى هذا البناء: فإنما يُجعَل مَفْعَلًا، وإذا أراد المكان: قال: المَفِرُّ. وقد قرئت: ﴿أَيْنَ الْمَفِرُّ﴾؛ لأن كُلَّ ما كان فِعلُه على يَفْعِل: كان المَفْعِل منه مكسورًا؛ نحو: المَضْرِب: إذا أردتَ المكانَ الذي يُضرَب فيه" (2/557).

التحليل: اتفق القراء العشرة على قراءتها: ﴿أَيْنَ الْمَفَرُّ﴾ بفتح الفاء (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ). وأما قراءتها بالكسر: ﴿الْمَفِرُّ﴾ فهي شاذةٌ؛ قرأ بها ابن عباس وعكرمة وأيوب السختياني والحسن وأبو حيوة وابن أبي عبلة وكلثوم بن عياض ومجاهد ويحيى بن يعمر وحماد بن سلمة وأبو رجاء وعيسى وابن أبي إسحاق (ابن جني، 1999)، و(الهذلي ،2007)، و(ابن عطية، 1422هـ).

فمن "فتح ﴿الْمَفَرُّ﴾: فهو بمعنى أين الفرار؟ ومن كسر ﴿أَيْنَ الْمَفِرُّ﴾: فعلى معنى أين مكان الفرار؟" (الزجاج، 1988، 5/252). وذهب صاحب المفردات الأصفهاني (1412هـ) إلى أنها تحتمل الثلاثة: موضع الفرار، ووقته، والفرار نفسه.

وقيل: "هما لغتان بمعنًى واحد: المَفِرُّ وَالمَفَرُّ. وما كان (يَفْعِلُ) فيه مكسورًا مثل: يَدِبُّ وَيَفِرُّ وَيَصِحُّ، فالعرب تقول: مَفِرٌّ وَمِفَرٌّ، وَمَصِحٌّ وَمَصَحٌّ، وَمَدِبٌّ وَمَدَبٌّ" (الفراء، د.ت، 3/210). و(انظر الفراء، 1435هـ).

المطلب السادس عشر: من سورة المرسلات؛ في قوله تعالى: ﴿كَأَنَّهُ جِمَالَتٌ صُفْرٌ﴾ (الآية: 33).

قال الأخفش (1990): "﴿كَأَنَّهُ جِمَالَاتٌ صُفْرٌ﴾: بعض العرب يجمع الجِمَال على الجِمَالات؛ كما تقول: الجُزُرات. وقال بعضهم: ﴿جُمَالَاتٌ﴾؛ وليس يُعرف هذا الوجه" (2/563).

التحليل: قرأ حفص وحمزة والكسائي وخلف: ﴿جِمَالَتٌ﴾ بكسر الجيم بلا ألف على وزن رسالة؛ وقرأ رويس: ﴿جُمَالَاتٌ﴾ بضم الجيم مع الألف؛ وقرأ باقي العشرة: ﴿جِمَالَاتٌ﴾ بكسر الجيم مع الألف (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ).

فالحجة لمن قرأه بلفظ الواحد ﴿جِمَالَتٌ﴾: أنه عنده بمعنى الجمع؛ لأنه منعوت بالجمع في قوله: ﴿صُفْرٌ﴾. والحجة لمن قرأه بلفظ الجمع: أنه أراد به جمع الجمع؛ كما قالوا: رجال ورجالات (ابن خالويه، 1401هـ).

وفي القراءة بلفظ الجمع، احتج كاسرو الجيم فيها: ﴿جِمَالَاتٌ﴾: فقالوا: هي جمع جِمَالَة؛ يقال: جَمَل وجِمَالٌ وجِمالَةَ، كما يقال: ذَكَرٌ وذِكَار وذِكَارَة؛ ثم يُجمع الجِمَالَة جِمَالَات. أما الذين ضموها: ﴿جُمَالَاتٌ﴾: فقالوا: هي جمع جُمَالَة؛ وهو القَلْس من قُلُوس سُفُن البحر. وقال الفراء: يجوز أن يكون جمع جَمَل جِمَالًا وجُمَالَات؛ كما قيل رُخَال لجمع رَخِل؛ وذكر الزجاج ما يقارب معناه (الأزهري، 1991).

المطلب السابع عشر: من سورة المرسلات؛ في قوله تعالى: ﴿هَذَا يَوْمُ لَا يَنْطِقُونَ﴾ (الآية: 35).

قال الأخفش (1990): "وقال: ﴿هَذَا يَوْمُ لَا يَنْطِقُونَ﴾ فرَفَع. ونصَبَ بعضهم على قوله: هذا الخبر يومَ لا ينطقون. وكذلك: ﴿هَذَا يَوْمُ الْفَصْلِ﴾ (سورة الصافات، الآية: 21، وسورة المرسلات، الآية: 38)، وترَكَ التنوينَ للإضافة؛ كأنه قال: هذا يومُ لا نُطْقَ. وإن شئتَ نونتَ اليوم إذا أضمرتَ فيه؛ كأنك قلتَ: هذا يومٌ لا يَنْطِقُونَ فيه" (2/563).

التحليل: اتفق القراء العشرة على قراءتها بالضم في الموضعين: ﴿هَذَا يَوْمُ لَا يَنْطِقُونَ﴾، ﴿هَذَا يَوْمُ الْفَصْلِ﴾ (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ). أما قراءة النصب فيهما ﴿هَذَا يَوْمَ لَا يَنْطِقُونَ﴾، ﴿هَذَا يَوْمَ الْفَصْلِ﴾ فهي شاذةٌ؛ قرأ أبو حيوة وابن أبي عبلة والزعفراني والأعمش بنصب الميم فيهما معًا، ووافقهم حُمَيد وابن هرمز وزيد بن علي في الأول (الهذلي، 2007)، و(النوزاوازي، 2018).

فمن قرأهما بالرفع: ﴿يَوْمُ﴾: فهي إشارةٌ إلى اليوم. ومن قرأهما بالنصب: ﴿يَوْمَ﴾: فهي إشارةٌ إلى الفعل الواقع في هذا اليوم (ابن جني، 1999، 1/316).

وفي القراءة الشاذة بالنصب **توجيهان**: أحدهما: أنها ظرف؛ أي: هذا الذي ذكرنا في هذا اليوم. والقول الآخر ذكره الفراء: يكون ﴿يَوْمَ﴾ مبنيًّا؛ وهذا خطأٌ عند الخليل وسيبويه (1988)؛ فإن الظروف لا تُبنى عندهما مع الفعل المستقبل -لأنه معرب- وإنما يُبنى مع الماضي (النحاس، 1421هـ، 5/77)..

- **المطلب الثامن عشر**: من سورة النازعات؛ في قوله تعالى: ﴿يَقُولُونَ أَإِنَّا لَمَرْدُودُونَ فِي الْحَافِرَةِ * أَإِذَا كُنَّا عِظَامًا نَخِرَةً﴾ (سورة النازعات، الآية: 11-10).

قال الأخفش (1990): "وقال: ﴿أَإِنَّا لَمَرْدُودُونَ فِي الْحَافِرَةِ * إِذَا كُنَّا عِظَامًا نَخِرَةً﴾؛ كأنه أراد: أَنُرَدُّ إذا كنا عظامًا. وأما من قال: ﴿أَاإِنَّا﴾ و﴿أَاإِذَا كُنَّا﴾ باجتماع الهمزتين ففَصَلَ بينهما بألف: فإنما أضمَرَ الكلامَ الذي جعَلَ هذا ظرفًا له؛ لأنه قد قيل لهم: إِنَّكُم تُبعَثون وتُعادُون؛ فقالوا: أإذا كنا ترابًا في هذا الوقت نعاد؟! وهو من كلام العرب. وبعضهم يقول: ﴿أَيِنَّا﴾ و﴿أَيِذَا﴾ فيخفف الآخرة؛ لأنه لا يجتمع همزتان. والكوفيون يقولون: ﴿أَإِنَّا﴾ و﴿أَإِذَا﴾ فيجمعون بين الهمزتين. وكان ابن أبي إسحاق[1] يجمع بين الهمزتين في القراءة فيما بلغنا، وقد يقول بعض العرب: «اللهمَّ اغفر لي خطائِئِي" يهمزها جميعًا، وهو قليلٌ، وهي في لغة قيس" (2/565-566).

التحليل: قرأ نافع وابن عامر والكسائي ويعقوب: ﴿أَإِنَّا﴾ ﴿إِذَا﴾ بالاستفهام في الأول وبالإخبار في الثاني؛ وقرأ أبو جعفر: ﴿إِنَّا﴾ ﴿أَإِذَا﴾ بالإخبار في الأول والاستفهام في الثاني؛ وقرأ باقي العشرة: ﴿أَإِنَّا﴾ ﴿أَإِذَا﴾ بالاستفهام فيهما.

وكل مستفهم على أصله: فقالون وأبو عمرو وأبو جعفر بالتسهيل والمد، وورش وابن كثير ورويس بالتسهيل والقصر، والباقون بالتحقيق والقصر؛ إلا أن أكثر الطرق عن هشام على المد (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ).

(١) هو عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي النحوي المقرئ، توفي سنة 117هـ. بيان القراءات الشاذة في باب الإمالة (10/7).

والوجه في قراءة من استفهم في الأول والثاني: قصد المبالغة في الإنكار؛ فأتى به في الجملة الأولى، وأعاده في الثانية تأكيدًا له. والوجه في قراءة من أتى به في مرة واحدة: حصول المقصود به؛ لأن كل جملة مرتبطة بالأخرى؛ فإذا أنكر في إحداهما حصل الإنكار في الأخرى. وأما من خالف أصله في شيء من ذلك: فلاتباع الأثر (الحلبي، 1996).

المطلب التاسع عشر: من سورة النازعات؛ في قوله تعالى: ﴿إِذْ نَادَاهُ رَبُّهُ بِالْوَادِ الْمُقَدَّسِ طُوًى﴾ (الآية: 16).

قال الأخفش (1990): "وقال: ﴿بِالْوَادِ الْمُقَدَّسِ طُوًى﴾: فمن لم يصرفه: جعله بلدةً أو بقعةً، ومن صرفه: جعله اسمَ وادٍ أو مكان. وقال بعضهم: لا بل هو مصروفٌ؛ وإنما يريد بـ ﴿طُوًى﴾: طُوًى من الليل؛ لأنك تقول: جِئتُكَ بعد طُوًى من الليل. ويقال: ﴿طِوًى﴾ منونةً" (2/566).

التحليل: قرأ ابن عامر وعاصم وحمزة والكسائي وخلف: ﴿طُوًى﴾ بضم الطاء مع التنوين مصروفًا، وأماله وقفًا حمزة والكسائي وخلف؛ وقرأها باقي العشرة: ﴿طُوَى﴾ بلا تنوين، وقلله الأزرق وأبو عمرو بخُلفه (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ). وأما قراءتها ﴿طِوًى﴾ بكسر الطاء منونةً فهي شاذة؛ قرأ بها الحسن والأعمش ومجاهد وابن أبي عبلة وابن إسحاق، وفي الشاذ: ﴿**طِوَى**﴾ بكسر الطاء غير منونة لعمرو بن عبيد (ابن عطية، 1422هـ)، و(النوزاوازي، 2018).

فالحجة لمن أسكن ولم يصرف: أنه جعله اسم بقعة؛ فاجتمع فيه التعريف والتأنيث وهما فرعان؛ لأن التنكير أصلٌ والتعريف فرعٌ عليه، والتذكير أصلٌ والتأنيث فرعٌ عليه؛ فلما اجتمع فيه علتان: شُبِّه بالفعل فمُنِع ما لا يكون إعرابًا في الفعل. وقال بعض النحويين: هو معدول عن (طاوٍ) كما عدل عمر عن (عامر). فإن صح ذلك: فليس في ذوات الواو اسمٌ عُدِلَ عن لفظه سواه (ابن خالويه، 1401هـ).

وكان الفراء ينكر كونه معدولًا، وزعم أنه لا يعرف في كلام العرب اسمًا من ذوات الياء والواو معدولًا من فاعل إلى فعل. وتعقبه أبو جعفر النحاس (1421هـ) بقوله: "يجوز أن يكون ترَكَ الصرفَ على أنه اسمٌ للبقعة فيكون على غير ما تأول، وقد قرأ به غيرُ منونٍ من تقوم الحجة بقوله" (91–5/90). فالحجة لمن أجراه ونونه: أنه جعله اسم وادٍ مذكرًا فصرفه؛ لأنه لم تجتمع فيه علتان تمنعانه الصرف.

المطلب العشرون: من سورة التكوير؛ في قوله تعالى: ﴿وَإِذَا الْبِحَارُ سُجِّرَتْ﴾ (الآية: 6).

قال الأخفش (1990): "وقال بعضهم: ﴿سُجِّرَتْ﴾، وخَفَّفَها بعضهم واحتج بـ: ﴿وَالْبَحْرِ الْمَسْجُورِ﴾ (سورة الطور، الآية: 6)، والوجه التثقيل؛ لأن ذلك إذا كُسِرَ: جاء على هذا المثال؛ يقال: قُطِّعُوا وقُتِّلوا، ولا يقال للواحد: قُطِّعَ –يعني: يده– ولا قُتِّلَ" (2/568).

التحليل: قرأ ابن كثير وأبو عمرو ويعقوب بخُلفٍ عن رويس: ﴿سُجِرَتْ﴾ بتخفيف الجيم؛ وقرأ باقي العشرة: ﴿سُجِّرَتْ﴾ بتشديدها (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ).

فالحجة لمن خففها: أنه أراد به: مُلِئَت مرةً واحدة، ودليله كما قال الأخفش (1990). والحجة لمن شددها: أنه أراد: "أنها تُفتَح فيفضي بعضها إلى بعض؛ فتصير بحرًا واحدًا" (ابن خالويه، 1401هـ، ص363).

المطلب الحادي والعشرون: من سورة التكوير؛ في قوله تعالى: ﴿وَإِذَا الْجَحِيمُ سُعِّرَتْ﴾ (الآية: (12).

قال الأخفش (1990): "وقال: ﴿وَإِذَا الْجَحِيمُ سُعِرَتْ﴾ خفيفةً. وثقَّلَ بعضهم: لأن جرَّها شُدِّدَ عليهم" (2/569).

التحليل: قرأ نافع وابن ذكوان وحفص وأبو بكر من طريق العليمي ورويس: ﴿سُعِّرَتْ﴾ بتشديد العين؛ وقرأ باقي العشرة: ﴿سُعِرَتْ﴾ بتخفيفها (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ).

"فمن شددها: فللتكثير والتكرير. ومن خففها: فعلى الفعل الذي لا يتكثر" (الأزهري، 1991، 3/123). وهي نظيرة الآية التي في المطلب السابق.

المطلب الثاني والعشرون: من سورة التكوير؛ في قوله تعالى: ﴿وَمَا هُوَ عَلَى الْغَيْبِ بِضَنِينٍ﴾ (الآية: 24).

قال الأخفش (1990): "﴿بِضَنِينٍ﴾؛ أي: ببخيل. وقال بعضهم: ﴿بِظَنِينٍ﴾؛ أي: بمُتَّهَم؛ لأن بعض العرب يقول: ظننتُ زيدًا فهو ظَنِينٌ؛ أي: اتَّهَمتُهُ فهو مُتَّهَمٌ" (2/569).

التحليل: قرأ ابن كثير وأبو عمرو والكسائي ورويس: ﴿بِظَنِينٍ﴾ بالظاء؛ وقرأ باقي العشرة: ﴿بِضَنِينٍ﴾ بالضاد (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ).

فمن قرأها بالظاء: أي: بمتهم؛ وهذا نظير الوصف السابق بأمين. وقيل: معناه بضعيف القوة على التبليغ؛ من قولهم: بئر ظنون إذا كانت قليلة الماء. ومن قرأها بالضاد: أي: ببخيل يشح به، لا يُبلِّغ ما قيل له ويبخل؛ كما يفعل الكاهن حتى يُعطى حُلوانه (أبو حيان، 1412هـ).

و"المراد بهاتين القراءتين جميعًا هو النبي ﷺ، وقد انتفى عنه الأمران جميعًا؛ فأخبر الله تعالى عنه بهما في القراءتين" (الداني، 2007، 1/122).

المطلب الثالث والعشرون: من سورة الانفطار؛ في قوله تعالى: ﴿الَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ﴾ (الآية: 7).

قال الأخفش (1990): "﴿فَعَدَّلَكَ﴾؛ أي: كذا خلَقَكَ؛ وبعضهم يخففها. فمن ثقَّلَ: ﴿فَعَدَلَكَ﴾: فإنما يقول عَدَّلَ خَلقَكَ. وعَدَلَكَ: أي: عدَّلَ بعضَك ببعضِك فجعلَكَ مستويًا معتدلًا؛ وهو في معنى: عَدَّلَك" (2/570).

التحليل: قرأ عاصم وحمزة والكسائي وخلف: ﴿فَعَدَلَكَ﴾ بتخفيف الدال؛ وقرأ باقي العشرة: ﴿فَعَدَّلَكَ﴾ بتشديدها (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ).

فمن شدد الدال: أراد: فقوَّمك فجعل خَلقك معتدلًا، لا تزيد رِجلًا على رِجل، ولا يدًا على يد، ودل على هذا قوله: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الإنسان فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ (سورة التين، الآية: 4). ومن خففها: فمعناه: "صرفك إلى أي صورةٍ شاء، إما حسنٌ وإما قبيحٌ، وإما طويلٌ وإما قصير" (مكي، 2008، 12/8102).

وعلى قراءة التخفيف: قيل: "أي: عدَلَ بك من الكفر إلى الإيمان؛ قاله ابن الأعرابي. وفيه نظر؛ لأن الخطاب عامٌّ للكافر والمؤمن؛ والظاهر أنهما لغتان بمعنى التسوية. يقال: عدَلته فاعتدل؛ أي: قوَّمته فاستقام، وعدَّلته فتعدَّل" (الحلبي، 1996، 3/39).

و"لعل الصواب أن القراءتين متقاربتان لا لغتان بمعنًى؛ إلا أن المشددة منهما تدل على المبالغة في العدل –أي التسوية–؛ فتفيد إتقان الصنع" (ابن عاشور، 30/176).

المطلب الرابع والعشرون: من سورة الانفطار؛ في قوله تعالى: ﴿يَوْمَ لَا تَمْلِكُ نَفْسٌ لِنَفْسٍ شَيْئًا﴾ (الآية: 19).

قال الأخفش (1990): "﴿يَوْمَ لَا تَمْلِكُ نَفْسٌ﴾: فجعل اليومَ حينًا؛ كأنه حين قال: ﴿وَمَا أَدْرَاكَ مَا يَوْمُ الدِّينِ﴾ (سورة الانفطار، الآية: 17)؛ قال: في حين لا تَملِكُ نَفسٌ. وقال بعضهم: ﴿يَوْمُ لَا تَمْلِكُ نَفْسٌ﴾: فجعله تفسيرًا لليوم الأول؛ كأنه قال: هو يومُ لا تَملِكُ" (2/570–571).

التحليل: قرأ ابن كثير وأبو عمرو ويعقوب: ﴿يَوْمُ لَا تَمْلِكُ﴾ برفع الميم؛ وقرأ باقي العشرة: ﴿يَوْمَ لَا تَمْلِكُ﴾ بالنصب (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ).

فمن رفع: فتقديره: هو يومُ لا تملك، ويجوز أن يكون بدلًا مما قبله. ومن نصب: فتقديره: الدين يومَ لا تملك، ويجوز أن يكون التقدير: يصلونها يومَ الدين يومَ لا تملك.

قال أبو جعفر النحاس (1421هـ): "فهذان قولان؛ الأول أولاهما. وللفراء قولٌ ثالثٌ أجاز أن يكون يوم في موضع رفع فبناه ... وهذا غلطٌ؛ فلا يجوز أن تُبنى الظروف عند الخليل وسيبويه مع شيءٍ مُعرَب، والفعل المستقبل مُعرَب. فأما الكسائي فأجاز ذلك في الشعر على الاضطرار، ولا يُحمَل كتاب الله ﷻ على مثل هذا" (5/106).

وهو مبنيٌّ عند الكوفيين لإضافته الى الفعل، ومُعرَبٌ عند البصريين نُصِبَ على البدل من يوم الأول، ويجوز نصبه على الظرف للجزاء وهو الدين؛ وإنما لم يكن مبنيًّا عندهم: لأنه أُضيف إلى مُعرَب، وإنما يُبنى إذا أُضيف إلى مبنيٍّ، مثل: يومئذ (مكي، 2008).

- **المطلب الخامس والعشرون: من سورة المطففين؛ في قوله تعالى:** ﴿هَلْ ثُوِّبَ الْكُفَّارُ مَا كَانُوا يَفْعَلُونَ﴾ (الآية: 36).

قال الأخفش (1990): "﴿هَلْ ثُوِّبَ﴾: إن شئتَ أدغمتَ، وإن شئتَ لم تدغم؛ لأن اللامَ مخرجُها بطرف اللسان، قريبٌ من أصول الثنايا، والثاء بطرف اللسان وأطراف الثنايا؛ إلا أن اللامَ بالشق الأيمن أدخلُ في الفم؛ وهي قريبة المخرج منها؛ ولذلك قيل: ﴿بَلْ تُؤْثِرُونَ﴾ (سورة الأعلى، الآية: 16): فأُدغِمَت اللامُ في التاء؛ لأن مخرج التاء والثاء قريبٌ من مخرج اللام)" (2/573).

التحليل: أدغم لام ﴿هَلْ﴾ في ثاء ﴿ثُوِّبَ﴾: حمزة والكسائي وهشام في المشهور عنه؛ وأظهرها بقية القراء العشرة (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ).

وهذا هو الموضع الوحيد في كتاب الله الذي اجتمعت فيه لام هل بحرف الثاء، وجمهور العشرة لا يدغمونهما لتقاربهما. قال سيبويه: وإدغامهما حسن، وإن كان دون إدغام اللام في الراء" (الفارسي، 1993، 6/389). (وانظر سيبويه، 1988، 2/417).

والقراءاتان متواترتان؛ فمن أدغم: فلقرب مخرجي الحرفين؛ ومن أظهر: فلأنهما من كلمتين (الأزهري، 1991، 3/132).

- **المطلب السادس والعشرون: من سورة البروج؛ في قوله تعالى:** ﴿ذُو الْعَرْشِ الْمَجِيدُ﴾ (الآية: 15).

قال الأخفش(1990): "فـ ﴿الْمَجِيدِ﴾ جُرَّ على ﴿الْعَرْشِ﴾، والرفع على قوله: ﴿**ذُو**﴾" (2/576).

التحليل: اختلف في دالها فيما تووتر: فحمزة والكسائي وخلف: ﴿الْمَجِيدِ﴾ بخفضها؛ وباقي العشرة: ﴿الْمَجِيدُ﴾ برفعها (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ).

فالحجة لمن قرأها بالخفض: أنه جعلها وصفًا لـ ﴿الْعَرْشِ﴾ ومعنى ﴿الْمَجِيدِ﴾: الرفيع. ودليله قوله تعالى: ﴿رَفِيعُ الدَّرَجَاتِ ذُو الْعَرْشِ﴾ (سورة غافر، الآية: 15).

والحجة لمن قرأها بالرفع: "أنه جعلها نعتًا لله ﷻ مردودًا على قوله: ﴿وَهُوَ الْغَفُورُ الْوَدُودُ﴾ المجيدُ ذو العرش؛ فأخره ليوافق رؤوس الآي. ودليله قوله: ﴿**إِنَّهُ حَمِيدٌ مَجِيدٌ**﴾ (سورة هود، الآية: 73) (ابن خالويه، 1401هـ).

- **المطلب السابع والعشرون: من سورة البروج؛ في قوله تعالى:** ﴿فِي لَوْحٍ مَحْفُوظٍ﴾ (الآية: 22).

قال الأخفش (1990): "وكذلك: ﴿مَحْفُوظٍ﴾ جُرَّ على اللوح، ورُفِعَ على القرآن" (2/576).

التحليل: اختلف في ظائها فيما تووتر: فقرأ نافعٌ: ﴿مَحْفُوظٌ﴾ برفعها؛ وباقي العشرة: ﴿مَحْفُوظٍ﴾ بخفضها (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ).

فمن رفعها: "جعلها من صفة القرآن؛ بل هو قرآنٌ محفوظٌ في اللوح. ومن خفضها: جعله نعتًا للوح، لوحٍ محفوظٍ" (الأزهري، 1991، 3/137).

- **المطلب الثامن والعشرون: من سورة الفجر؛ في قوله تعالى:** ﴿فَقَدَرَ عَلَيْهِ رِزْقَهُ فَيَقُولُ رَبِّي أَهَانَنِ﴾ (الآية: 16).

قال الأخفش (1990): "﴿**فَقَدَرَ عَلَيْهِ رِزْقَهُ**﴾، وقال بعضهم: قَدَّرَ؛ مثل: قَتَّرَ. وأما قَدَرَ: فيقول: يُعطِيه بالقَدْر" (2/578).

التحليل: قرأ ابن عامر وأبو جعفر: ﴿**فَقَدَّرَ**﴾ بتشديد الدال؛ وقرأ باقي العشرة: ﴿**فَقَدَرَ**﴾ بتخفيفها (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ).

﴿فَقَدَرَ﴾ ﴿فَقَدَّرَ﴾ كلاهما بمعنًى واحد. فمن خفف: فلقوله: ﴿فَقَدَرْنَا فَنِعْمَ الْقَادِرُونَ﴾ (سورة المرسلات، الآية: (23). "فالقادرون أشكل بقدَرنا، ويجوز القادرون مع قدَّر؛ فيجيء باللغتين، كما في قوله تعالى: ﴿فَمَهِّلِ الْكَافِرِينَ أَمْهِلْهُمْ﴾ (سورة الطارق، الآية: 17)" (الفارسي، 1993، 6/365).

- **المطلب التاسع والعشرون: من سورة البلد؛ في قوله تعالى:** ﴿فَكُّ رَقَبَةٍ﴾ (الآية: 13).

قال الأخفش (1990): "وقال: ﴿فَكُّ رَقَبَةٍ﴾؛ أي: العقبةُ: فكُّ رقبةٍ ﴿أَوْ إِطْعَامٌ﴾. وقال بعضهم: ﴿فَكَّ رَقَبَةً﴾ وليس هذا بذاك؛ و﴿فَكُّ رَقَبَةٍ﴾ هو الجيد" (2/579).

التحليل: قرأ ابن كثير وأبو عمرو والكسائي: ﴿فَكَّ رَقَبَةً﴾ ﴿أَوْ أَطْعَمَ﴾؛ وقرأ بقية العشرة: ﴿فَكُّ رَقَبَةٍ﴾ ﴿أَوْ إِطْعَامٌ﴾ (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ).

فمن قرأهما بالفتح: فعلى أنهما فعلان ماضيان. ومن قرأهما بالرفع: فعلى أنهما مصدران، فالأول مضاف فحذَفَ التنوينَ منه لمكان الإضافة، والثاني مفرد فثبت التنوين فيه لمكان الإفراد. والمعنى: فاقتحام العقبة –وهي الصراط– فكُّ رقبةٍ أو إطعامٌ في يومٍ ذي مسغبة –وهي المجاعة– يتيمًا؛ ثم علق ذلك بشرط الإيمان (ابن خالويه، 1401هـ).

- **المطلب الثلاثون: من سورة العاديات؛ في قوله تعالى:** ﴿فَوَسَطْنَ بِهِ جَمْعًا﴾ (الآية: 5).

قال الأخفش (1990): "قال: ﴿فَوَصَطْنَ بِهِ﴾، وقال بعضهم: ﴿فَوَسَطْنَ﴾" (2/583).

التحليل: اتفق القراء العشرة على قراءتها: ﴿فَوَسَطْنَ﴾ بالسين (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ).. وأما قراءة الصاد: ﴿فَوَصَطْنَ﴾ فهي شاذةٌ، وهي على شذوذها قليلة النقل أيضًا (الخطيب، 2002).

- **المطلب الحادي والثلاثون: من سورة الهمزة؛ في قوله تعالى:** ﴿إِنَّهَا عَلَيْهِم مُّؤْصَدَةٌ﴾ (الآية: 8).

قال الأخفش (1990): "﴿مُؤْصَدَةٌ﴾: من أَأْصَدَ يُؤصِدُ. وبعضهم يقول: أُوْصِدَتْ: فذلك لا يهمزها؛ مثل: أَوْجَعَ فهو مُوجَعٌ، ومثله: أَأْكَفَ وأَوْكَفَ؛ يقالان جميعًا" (2/584).

التحليل: قرأ أبو عمرو وحفص وحمزة ويعقوب وخلف: ﴿مُؤْصَدَةٌ﴾ بالهمز؛ وقرأ باقي العشرة: ﴿مُوْصَدَةٌ﴾ بالإبدال واوًا (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ).

والظاهر أن القراءتين من مادتين: الأولى: من آصد يؤصد كأكرم يكرم. والثانية: من أوصد يوصد، مثل أوصل يوصل (الحلبي، 1996).

- **المطلب الثاني والثلاثون: من سورة الماعون؛ في قوله تعالى:** ﴿أَرَأَيْتَ الَّذِي يُكَذِّبُ بِالدِّينِ﴾ (الآية: 1).

قال الأخفش (1990): "﴿أَرَأَيْتَ الَّذِي﴾: تُقرَأ بالهمز وغير الهمز؛ وهما لغتان؛ تُحذَفُ الهمزةُ لكثرة استعمال هذه الكلمة" (2/584).

التحليل: اختلف القراء العشرة في هذه الكلمة، وكُلٌّ فيها على أصله وبابه؛ فقرأها نافع وأبو جعفر: ﴿أَرَايْتَ﴾ بتسهيل الثانية، وزاد الأزرق: ﴿أَرَآيْتَ﴾ بإبدالها ألفًا مع المد للساكنين، وحذفها الكسائي: ﴿أَرَيْتَ﴾، وقرأها الباقون: ﴿أَرَأَيْتَ﴾ بالتحقيق. أما حمزة

فبالتسهيل بين بين فقط حال الوقف (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ).

و"كل هذا الاختلاف إنما هو فيما في أوله ألف الاستفهام، فإذا لم يكن فيه ذلك فليس فيه إلا الهمزة بين الراء والياء فقط، إلا حمزة إذا وقف على مثل قوله تعالى: ﴿رَأَيْت﴾ و﴿رَأَيْتَهُمْ﴾ ونحوهما" (الأهوازي، 2002، ص 384).

- **المطلب الثالث والثلاثون: من سورة المسد؛ في قوله تعالى:** ﴿وَامْرَأَتُهُ حَمَّالَةَ الْحَطَبِ﴾ الآية: 4).

قال الأخفش (1990): "﴿وَامْرَأَتُهُ حَمَّالَةُ الْحَطَبِ﴾: يقول: وتصلى امرأتُه حمالةُ الحَطَب، و﴿حَمَّالَةُ الْحَطَبِ﴾ من صفتها. ونصَبَ بعضهم: ﴿حَمَّالَةَ الْحَطَبِ﴾ على الذم؛ كأنه قال: ذكرتُها حمالةَ الحطب. ويجوز أن تكون ﴿حَمَّالَةَ الْحَطَبِ﴾ نكرةً نوى بها التنوين؛ فتكون حالًا من ﴿وَامْرَأَتُهُ﴾، وتنتصب بقوله: تصلى" (2/588).

التحليل: قرأ عاصم: ﴿حَمَّالَةَ الْحَطَبِ﴾ بالنصب، وقرأ الباقون: ﴿حَمَّالَةُ الْحَطَبِ﴾ بالرفع (ابن الجزري، د.ت)، و(الدمياطي، 1427هـ).

وفي موضع الجملة قولان: أحدهما: أنها في موضع الحال، والتقدير: ﴿مَا أَغْنَى عَنْهُ مالُهُ وَما كَسَبَ﴾ ﴿وَامْرَأَتُهُ حَمَّالَةُ الْحَطَبِ﴾. والقول الآخر: أنها خبر (ما) في موضع الحال.

ومن قرأ ﴿حَمَّالَةَ الْحَطَبِ﴾ ففي قراءته قولان: أحدهما: "أنه منصوبٌ على الحال؛ لأنه يجوز أن تدخل فيه الألف واللام فلما حذفتهما نُصِبَ على الحال. والقول الآخر: أنه منصوبٌ على الذم؛ أي: أعني حمالةَ الحطب" (النحاس، 1421، 5/193).

الخاتمة

وبعد الانتهاء من هذا البحث؛ أضع بين يدي خاتمته عددًا من النتائج:

- كان من منهج الأخفش أنه يُورد الآيةَ أو جزءًا منها بقراءةٍ غير قراءة حفص، ويوجهها إعرابيًّا ويشرح مفرداتها، ويأتي بتصاريفها ومشتقاتها، وقد يذكر اللغاتِ الواردةَ فيها.
- لوحظ أن من منهجه إيراد الآية المختلف في قراءتها فقط أو جزء منها، جنبًا إلى عدم ذكره اسمَ صاحب القراءة، ويقتصر في تعبيره عن قراءة أهل البصرة بقوله: "في قراءتنا".
- يُورد الأخفشُ شواذ القراءات دون إشارةٍ إلى شذوذها، مع احتجاجه بها على بعض المسائل النحوية والصرفية الدقيقة.
- بلغ عدد القراءات القرآنية المستشهد بها في سور المفصل (33) قراءةً، ما بين متواترة وشاذة.
- بلغ عدد القراءات القرآنية المتواترة (25) قراءةً، وعدد القراءات الشاذة (6) قراءات، جنبًا إلى (موضعين): أورد فيها القراءتين المتواترة والشاذة معًا.
- نوَّع الأخفشُ استشهادَه بهذه القراءات بين كون الخُلف فيها أصليًّا، وبلغت: (4) قراءات، وبين كون الخُلف فيها فرشيًّا وبلغت: (29) قراءة.
- عُنِي الأخفشُ بعلم رسم الكلمة القرآنية وضبطها؛ كما في قوله تعالى: ﴿أَفَرَأَيْتُمُ اللَّاتَ وَالْعُزَّى﴾، كما عُنِي بعلم الصوائت وتجويد الحروف؛ كما في قوله تعالى: ﴿هَلْ ثُوِّبَ﴾.
- نقل الأخفشُ الاحتجاجَ بآيات القرآن الأخرى على صحة القراءة؛ كما في قوله تعالى: ﴿لَوَّوْا رُءُوسَهُمْ﴾، كما احتجَّ بلغات العرب ولهجاتها؛ كما في قوله تعالى: ﴿أَإِنَّا لَمَرْدُودُونَ﴾.
- جوَّد الأخفشُ إحدى القراءتين اللتين يسوقهما؛ كما في قوله تعالى: ﴿تَدَّعُونَ﴾ الثقيلة؛ فقال: "وهو أجود وبه نقرأ". وكما في قوله تعالى ﴿تَسْتَكْثِرُ﴾؛ فقال: "وقد رفع بعضهم، وهو أجود المعنيين".

- جوَّز الأخفشُ القراءةَ التي لا يقرأ بها البصريون؛ كما في قوله تعالى: ﴿وَنِصْفَهُ وَثُلُثَهُ﴾؛ فقال: "وأما الذي قرأ بالجر: فقراءته جائزةٌ".
- لحَّن الأخفشُ بعضَ المتواتر كقراءة رويس: ﴿جُمَالَاتٌ﴾؛ فقال: "وليس يُعرف هذا الوجه". وقراءة ابن كثير وأبي عمرو والكسائي: ﴿فَكُّ رَقَبَةً﴾؛ فقال: "وليس هذا بذاك".

المصادر والمراجع:

ابن الجزري، أبو الخير محمد بن محمد بن يوسف (د.ت). *النشر في القراءات العشر*. تحقيق: علي محمد الضباع. القاهرة: المطبعة التجارية الكبرى.

ابن جني، أبو الفتح عثمان (1999). *المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها*. مصر: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية بوزارة الأوقاف المصرية.

ابن خالويه، أبو عبد الله الحسين بن أحمد (1401هـ). *الحجة في القراءات السبع*. تحقيق: عبد العال سالم مكرم. (ط4). بيروت: دار الشروق.

ابن خلكان، أبو العباس أحمد بن محمد (1994). *وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان*. تحقيق: إحسان عباس. (ط1). بيروت: دار صادر.

ابن زنجلة، أبو زرعة عبد الرحمن بن محمد(1982). *حجة القراءات*. تحقيق: سعيد الأفغاني. (ط2). بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن عادل، أبو حفص عمر بن علي (1419هـ). *اللباب في علوم الكتاب*. تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود. (ط1). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد (1984). *تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد (التحرير والتنوير)*. تونس: الدار التونسية للنشر.

ابن عطية، أبو محمد عبد الحق بن غالب الأندلسي (1422هـ). *المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز (تفسير ابن عطية)*. تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد. (ط1). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم (1978). *غريب القرآن*. تحقيق: السيد أحمد صقر. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن مجاهد، أبو بكر أحمد بن موسى بن العباس (1400هـ). *السبعة في القراءات*. تحقيق: شوقي ضيف. (ط2). القاهرة: منشورات دار المعارف.

ابن مِهْران، أبو بكر أحمد بن الحسين (1981). المبسوط في القراءات العشر. تحقيق: سبيع حمزة حاكيمي. دمشق: منشورات مجمع اللغة العربية.

أبو حيان، محمد بن يوسف الأندلسي (1412هـ). *البحر المحيط في تفسير القرآن الكريم*. تحقيق: صدقي محمد جميل، (ط1). بيروت: دار الفكر.

الأخفش الأوسط، أبو الحسن سعيد بن مسعدة (1990). *معاني القرآن*. تحقيق: هدى محمود قرّاعة. (ط1). القاهرة: مكتبة الخانجي.

الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد (1412هـ. 1991). *معاني القراءات*. (ط1). الرياض: مركز البحوث في كلية الآداب بجامعة الملك سعود.

الأصبهاني، أبو القاسم إسماعيل بن محمد (1415هـ). *إعراب القرآن. المعروف بـ (قوام السنة)* (ط1).

الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد (1412هـ). *المفردات في غريب القرآن*. تحقيق: صفوان عدنان الداودي. (ط1). دمشق: دار القلم.

الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن بن محمد (1985). *نزهة الألباء في طبقات الأدباء*. تحقيق: إبراهيم السامرائي. (ط3). مكتبة المنار بالزرقاء.

الأندلسي، أبو جعفر أحمد بن يوسف (2007). *تحفة الأقران فيما قرئ بالتثليث في حروف القرآن*. (ط2). الرياض: كنوز أشبيليا.

الأهوازي، أبو علي الحسن بن علي بن إبراهيم (2002م). *الوجيز في شرح قراءات القرأة الثمانية أئمة الأمصار الخمسة*. تحقيق: دريد حسن أحمد. (ط1). بيروت: دار الغرب الإسلامي.

الثعلبي، أبو إسحاق أحمد بن محمد بن إبراهيم (2002). *الكشف والبيان عن تفسير القرآن*. تحقيق: محمد الطاهر ابن عاشور. (ط1). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الجهني، أبو عبد الله محمد بن يوسف (١٩٩٨). *البديع في رسم مصاحف عثمان*. تحقيق: سعود بن عبد الله الفنيسان. (ط1). الرياض: دار إشبيليا للنشر والتوزيع.

الحلبي، السمين، أبو العباس أحمد بن يوسف (1996). *عمدة الحفاظ في تفسير أشرف الألفاظ*. تحقيق: محمد باسل عيون السود. (ط1). بيروت: دار الكتب العلمية.

الحلبي، السمين، أبو العباس أحمد بن يوسف (د.ت). *الدر المصون في علوم الكتاب المكنون*. تحقيق: أحمد محمد الخراط. دمشق: دار القلم.

الحموي، ياقوت بن عبد الله (1993). *إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب (معجم الأدباء)*، تحقيق: إحسان عباس. (ط1). بيروت: دار الغرب الإسلامي.

الحميري، بشير بن حسن (2015). *معجم الرسم العثماني*. (ط1). الإصدار الثاني من المعاجم والموسوعات. التاسع عشر من ترتيب إصدارات مركز تفسير للدراسات القرآنية بالرياض.

الخطيب، عبد اللطيف (2002). *معجم القراءات*. (ط1). دمشق: دار سعد الدين.

الداني، أبو عمرو عثمان بن سعيد (1404هـ). التيسير في القراءات السبع. تحقيق: أوتو تريزل. (ط2). بيروت: دار الكتاب العربي.

الداني، أبو عمرو عثمان بن سعيد (2007). *جامع البيان في القراءات السبع*. (رسائل ماجستير منشورة من جامعة أم القرى) (ط1). الشارقة: منشورات جامعة الشارقة.

الدمياطي، شهاب الدين أحمد بن محمد (1427هـ). *إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر. المعروف بـ (البنَّاء)*، تحقيق: أنس مهرة، (ط3). بيروت: دار الكتب العلمية.

الذهبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد (1985). *سير أعلام النبلاء*. تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط. (ط3). بيروت: مؤسسة الرسالة.

الزبيدي، أبو بكر محمد بن الحسن بن عبيد الله (د.ت). *طبقات النحويين واللغويين*. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. (ط2). بيروت: دار المعارف.

الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري (1988). *معاني القرآن وإعرابه*. تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي. (ط1). بيروت: عالم الكتب.

الزركلي، خير الدين بن محمود (1984). *الأعلام*. (ط6). بيروت: دار العلم للملايين.

الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر (د.ت). *الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*. تحقيق: عبد الرزاق المهدي. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

السمعاني، منصور بن محمد بن عبد الجبار (1418هـ). *تفسير القرآن*. تحقيق: ياسر بن إبراهيم وغنيم بن عباس بن غنيم. (ط1). الرياض: دار الوطن.

سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان (1988). *الكتاب*. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. (ط3). القاهرة: مكتبة الخانجي.

السيرافي، أبو سعيد الحسن بن عبد الله (1966). *أخبار النحويين البصريين*. تحقيق: طه محمد الزيني، ومحمد عبد المنعم خفاجي، القاهرة: مكتبة مصطفى البابي الحلبي.

الطبري، محمد بن جرير (2001). *جامع البيان في تأويل القرآن (تفسير الطبري)*. تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي. (ط1). دار هجر للطباعة والنشر.

الفارسي، أبو علي الحسن بن أحمد (1993). *الحجة للقراء السبعة*. تحقيق: بدر الدين قهوجي وبشير جويجابي. (ط2). دمشق وبيروت: دار المأمون للتراث.

الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد (د.ت). *معاني القرآن*. تحقيق: أحمد يوسف النجاتي. ومحمد علي النجار. وعبد الفتاح إسماعيل الشلبي. (ط1). القاهرة: دار المصرية للتأليف والترجمة.

الفرَّاء، أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله (1435هـ). *كتابٌ فيه لغات القرآن*. (ط1).

الفيروز آبادي، أبو طاهر محمد بن يعقوب (1416هـ). *بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز*. تحقيق: محمد علي النجار. القاهرة: لجنة إحياء التراث الإسلامي.

قاسم، كِندة عدنان (2012). *منهج البحث اللغوي عند الفراء والأخفش في معاني القرآن*. (رسالة ماجستير منشورة في علوم اللغة العربية). سوريا: منشورات جامعة تشرين.

القاسمي، محمد جمال الدين بن محمد سعيد (1418هـ). *محاسن التأويل*. تحقيق: محمد باسل عيون السود (ط1). بيروت: دار الكتب العلمية.

القفطي، جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف (1982). *إنباه الرواة على أنباه النحاة*. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي. بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية.

مكي، ابن أبي طالب القيسي (1405هـ). *مشكل إعراب القرآن*. تحقيق: حاتم صالح الضامن. (ط2). بيروت: مؤسسة الرسالة.

مكي، ابن أبي طالب القيسي (2008). *الهداية إلى بلوغ النهاية*. مجموعة رسائل جامعية بكلية الدراسات العليا بجامعة الشارقة. (ط1). جامعة الشارقة.

النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل (1421هـ). *إعراب القرآن*. وضع حواشيه وعلق عليه: عبد المنعم خليل إبراهيم، (ط1). بيروت: دار الكتب العلمية.

النوزاوازي، محمد بن أبي نصر الدهان (2018). *المغني في القراءات*. تحقيق: محمود كابر الشنقيطي. (ط1). إصدارات سلسلة الرسائل الجامعية من الجمعية العلمية السعودية للقرآن الكريم وعلومه.

الهُذَلي، أبو القاسم يوسف بن علي (2007). *الكامل في القراءات والأربعين الزائدة عليها*. تحقيق: جمال بن السيد بن رفاعي الشايب. (ط1). مؤسسة سما للتوزيع والنشر.

Arabic References:

Ibn al-Jazari, Abu al-Khair Muhammad bin Muhammad bin Yusuf (n. d.). Publishing in the Ten Authentic Qirā'āt. Inquired by: Ali Muhammad Al-Dabaa. Cairo: The Great Commercial Printing Press.

Ibn Jinni, Abul-Fath Othman (1999). Al-Muhtasib to show the faces of anomalous Qirā'āt and clarification about them. Egypt: The Supreme Council for Islamic Affairs at the Egyptian Ministry of Awqaf.

Ibn Khalawayh, Abu Abdullah Al-Hussein bin Ahmed (1401 A.H). The argument in the seven Qirā'āt. Inquired by: Abdel Aal Salem Makram. (4th ed.). Beirut: Dar Al-Shorouk.

Ibn Khalkan, Abu al-Abbas Ahmed bin Muhammad (1994). The deaths of notables and the news of time`s sons of. Inquired by: Ihsan Abbas. (1st ed.). Beirut: Dar Sader.

Ibn Zanjla, Abu Zara'a Abd al-Rahman bin Muhammad (1982). Argument Of The Qirā'āt. Inquired by: Saeed Al-Afghani. (2nd ed.). Beirut: Al-Resala Foundation.

Ibn Adel, Abu Hafs Omar bin Ali (1419 A.H). The core in the sciences of the book. Inquired by: Adel Ahmed Abdel Mawgod. (1st ed.). Beirut: Scientific Books House.

Ibn Ashour, Muhammad al-Tahir ibn Muhammad (1984). The liberation of the correct meaning and enlightenment of the new mind from the interpretation of the glorious book (liberation and enlightenment). Tunisia: Tunisian publishing house.

Ibn Attia, Abu Muhammad Abd al-Haq ibn Ghalib al-Andalusi (1422 A.H). Al-Wajeez editor in the interpretation of Al-Aziz book (Tafsir Ibn Attia). Inquired by: Abd al-Salam Abd al-Shafi Muhammad. (1st ed.). Beirut: Scientific Books House.

Ibn Qutayba, Abu Muhammad Abdullah bin Muslim (1978). Ghareeb al-Quran. Inquired by: Mr. Ahmed Saqr. Beirut: Scientific Books House.

Ibn Mujahid, Abu Bakr Ahmad Ibn Musa Ibn al-Abbas (1400 A.H). The Seven Qirā'āt. Inquired by: Shawqi Deif. (2nd ed.). Cairo: Dar Al Ma`aref Publications.

Ibn Mahran, Abu Bakr Ahmed Ibn Al-Hussein (1981). Al-Mabsoot in the Ten Qirā'āt. Inquired by: Sabei Hamza Hakimi. Damascus: Arabic Language Academy Publications.

Abu Hayyan, Muhammad bin Yusuf Al-Andalusi (1412 A.H). Albahr Almoheet in the interpretation of the Holy Quran. Inquired by: Sidqi Muhammad Jamil, (1st ed.). Beirut: Dar Al-Fikr.

Al-Akhfash Al-Awsat, Abu Al-Hasan Saeed bin Masada (1990). Ma`ani al-Qur'an. Investigation: Huda Mahmoud Qara'a. (1st ed.). Cairo: Al-Khanji Library.

Al-Azhari, Abu Mansour Muhammad bin Ahmed (1412 A.H. 1991). Ma`ani al- Qirā'āt. (1st ed.). Riyadh: Research Center at the College of Arts at King Saud University.

Al-Asbahani, Abu Al-Qasim Ismail bin Muhammad (1415 A.H). Parsing of the Qur'an. Known as (Qawam al-Sunnah) (1st ed.).

Al-Asfahani, Abu Al-Qasim Al-Hussein bin Muhammad (1412 A.H). Vocabulary in the Ghareeb of Qur'an. Inquired by: Safwan Adnan Daoudi. (1st ed.). Damascus: Dar Al-Qalam.

Al-Anbari, Abu Al-Barakat Abdul Rahman bin Muhammad (1985). Parents stroll in the layers of writers. Inquired by: Ibrahim Al-Samarrai. (3rd ed.). Al-Manar Library in Zarqa.

Andalusi, Abu Jaafar Ahmed bin Youssef (2007). Masterpiece peers as he read the triangulation in the letters of the Qur'an. (2nd ed.). Riyadh: Treasures of Seville.

Al-Ahwazi, Abu Ali Al-Hassan bin Ali bin Ibrahim (2002). Al-Wajeez in explaining the Qirā'āt of the eight readders of the imams of the five cities. Investigation: Duraid Hassan Ahmed. (1st ed.). Beirut: Islamic West House.

Al-Thalabi, Abu Ishaq Ahmed bin Muhammad bin Ibrahim (2002). Revealing and explaining the interpretation of the Qur'an. Inquired by: Muhammad Al-Taher Ibn Ashour. (1st ed.). Beirut: Arab Heritage Revival House.

Al-Juhani, Abu Abdullah Muhammad bin Yusuf (1998). Al-Badie` in drawing manuscripts of Othman. Inquired by: Saud bin Abdullah Al-Fenisan. (1st ed.). Riyadh: Seville Publishing House.

Al-Halabi, Al-Samin, Abu Al-Abbas Ahmed bin Youssef (1996). Umdat al-Hoffadh in the interpretation of the most honorable words. Inquired by: Muhammad Basil Oyoun Al-Soud. (1st ed.). Beirut: Scientific Books House.

Al-Halabi, Al-Samin, Abu Al-Abbas Ahmed bin Youssef (n.d). al-Durr al-Masoon in the sciences of al-Kitab al-Maknoon. Inquired by: Ahmed Muhammad Al-Kharrat. Damascus: Dar Al-Qalam.

Al-Hamawi, Yaqout bin Abdullah (1993). Irshad Al-Arib to Knowing al-Adeeb (The Literati Dictionary). Inquired by: Ihsan Abbas. (1st ed.). Beirut: Islamic West House.

Al-Humairi, Bashir bin Hassan (2015). Ottoman Calligraphic Dictionary. (1st ed.). The second edition of dictionaries and encyclopedias. The nineteenth of the order of publications of the Tafsir Center for Qur'anic Studies in Riyadh.

Al-Khatib, Abdul Latif (2002). Dictionary of the Qirā'āt. (1st ed.). Damascus: Saad Eddin House.

Al-Dani, Abu Amr Othman bin Saeed (1404 AH). Facilitation in the Seven Qirā'āt. Inquired by: Otto Trezel. (2nd ed.). Beirut: Arab Book House.

Al-Dani, Abu Amr Othman bin Saeed (2007). Jami` Albayan in the Seven Qirā'āt. (Master's theses published from Umm Al-Qura University) (1st ed.). Sharjah: University of Sharjah Publications.

Al-Damiati, Shihab Al-Din Ahmed bin Muhammad (1427 A.H). Ethaf Fodhalaa Albashar in the fourteen Qirā'āt. Known as (Al-Banna). Inquired by: Anas Mahra, (3rd ed.). Beirut: Scientific Books House.

Al-Dhahabi, Abu Abdullah Muhammad bin Ahmed (1985). Siyar A'lam Al-Nubala'. Inquired by: A group of investigators under the supervision of Sheikh Shuaib Arnaout. (3rd ed.). Beirut: Al-Resala Foundation.

Al-Zubaidi, Abu Bakr Muhammad bin Al-Hassan bin Obaid Allah (n. d.). Grammar and linguists classes. Inquired by: Muhammad Abu Al-Fadl Ibrahim. (2nd ed.). Beirut: House of Knowledge.

Al-Zajjaj, Abu Ishaq Ibrahim bin Al-Sirri (1988). Meanings of the Qur'an and its syntax. Inquired by: Abdel Jalil Abdo Shalaby. (1st ed.). Beirut: The World of Books.

Al-Zarkali, Khair Al-Din Bin Mahmoud (1984). The Scholars. (6th ed.). Beirut: Dar Elilm Lilmalayin.

Al-Zamakhshari, Abu al-Qasim Mahmoud bin Omar (n. d.). al-Kashaf about downloading facts and Oyoon al=Aqaweel in the faces of interpretation. Inquired by: Abdul Razzaq Al-Mahdi. Beirut: Arab Heritage Revival House.

Al-Samani, Mansour bin Muhammad bin Abdul-Jabbar (1418 A.H). Interpretation of the Qura`an. Inquired by: Yasser bin Ibrahim and Ghunaim bin Abbas bin Ghanim. (1st ed.). Riyadh: Dar Al-Watan.

Sibawayh, Abu Bishr Amr bin Othman (1988). The Book. Inquired by: Abd al-Salam Muhammad Haroun. (3rd ed.). Cairo: Al-Khanji Library.

Al-Sirafi, Abu Saeed Al-Hassan bin Abdullah (1966). News of Basrians Grammarians. Inquired by: Taha Muhammad al-Zayni and Muhammad Abd al-Moneim Khafaji, Cairo: Mustafa al-Babi al-Halabi Library.

Al-Tabari, Muhammad bin Jarir (2001). Jami` al-Bayan fi Interpretation of the Qur'an (Tafsir al-Tabari). Inquired by: Abdullah bin Abdul Mohsen Al-Turki. (1st ed.). Dar Hajar for printing and publishing.

Al-Farsi, Abu Ali Al-Hassan bin Ahmed (1993). Al-Hujjah of the Seven Qura`nic Readers. Inquired by: Badr Al-Din Kahwaji and Bashir Guijabi. (2nd ed.). Damascus and Beirut: Al-Mamoun Heritage House.

Al-Farra, Abu Zakaria Yahya bin Ziyad (n. d.). The meanings of the Qur'an. Inquired by: Ahmed Yousef Al-Najati. and Muhammad Ali Al-Najjar. and Abdel Fattah Ismail El Shalaby. (1st ed.). Cairo: Egyptian House for Writing and Translation.

Al-Farra, Abu Zakaria Yahya bin Ziyad bin Abdullah (1435 A.H). A book containing the languages of the Qur'an. (1st ed.).

Al-Fayrouz Abadi, Abu Taher Muhammad bin Yaqoub (1416 A.H). Insights of discrimination abilities in the delicacies of the Noble Book. Inquired by: Muhammad Ali Al-Najjar. Cairo: Committee for the Revival of Islamic Heritage.

Qassem, Kinda Adnan (2012). Linguistic research method for Al-Farra and Al-Akhfash in the meanings of the Qur'an. (Master's thesis published in Arabic Language Sciences). Syria: Tishreen University Publications.

Al-Qasimi, Muhammad Jamal Al-Din bin Muhammad Saeed (1418 A.H). Mahasen al-Ta`aweel. Inquired by: Muhammad Basil Oyoun Al-Soud (1st ed.). Beirut: Scientific Books House.

Al-Qafti, Jamal Al-Din Abu Al-Hassan Ali bin Yusuf (1982). Inbah of narrators to the Anbah of the grammarians. Inquired by: Muhammad Abu Al-Fadl Ibrahim, (1st ed.). Cairo: Arab Thought House. Beirut: Foundation for Cultural Books.

Makki, Ibn Abi Talib al-Qaisi (1405 A.H). Problem of transliteration of the Qur'an. Inquired by: Hatem Salih Al-Dhamin. (2nd ed.). Beirut: Al-Resala Foundation.

Makki, Ibn Abi Talib al-Qaisi (2008). Guidance to reach the end. A group of university theses, College of Graduate Studies, University of Sharjah. (1st ed.). Al Sharjah University.

Al-Nahhas, Abu Jaafar Ahmed bin Muhammad bin Ismail (1421 A.H). Parsing of the Qur'an. Footnotes and commented by Abdel Moneim Khalil Ibrahim, (1st ed.). Beirut: Scientific Books House.

Al-Nawzawazi, Muhammad bin Abi Nasr Al-Dahan (2018). Al-Moghni in the Qirā'āt. Inquired

by: Mahmoud Kaber Al-Shanqeeti. (1st ed.). Publications of a series of university theses from the Saudi Scientific Society for the Holy Quran and its Sciences.

Al-Hudhali, Abu Al-Qasim Yusuf bin Ali (2007). Al-Kamil in the Qirā'āt and the forty plus to it. Inquired by: Jamal bin Al-Sayed bin Rifai Al-Shayeb. (1st ed.). Sama Foundation for Distribution and Publishing.

العوامل المؤثرة على اتجاهات الطلاب نحو ريادة الأعمال في جامعة شقراء

د. محمد بن سعد بن عبدالعزيز اليحيى

أستاذ مشارك ، قسم إدارة الأعمال، كلية العلوم والدراسات الإنسانية، بجامعة شقراء

المستخلص:

تسعى هذه الدراسة إلى تحديد العوامل المؤثرة على اتجاهات الطلاب نحو ريادة الأعمال لدى طلاب إدارة الأعمال في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء، من خلال استخدام نموذج مقترح لمعرفة العوامل المؤثرة يجمع بين نظرية السلوك المخطط (TPB)، ونظرية الحدث الريادي (EEM). تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وقد أخذ الباحث عينة عشوائية من طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء، كما تم الاعتماد على (159) استبانة صالحة للتحليل. أظهرت نتائج الدراسة بأن هناك تأثيرًا إيجابيًا ومهمًا لكلٍ من "دعم ريادة الأعمال، والخصائص الشخصية، وإمكانية الدعم المالي" على الاتجاه نحو ريادة الأعمال، في حين أن البيئة التعليمية ليس لها تأثير كبير على الاتجاه نحو ريادة الأعمال، كما أن هناك تأثيرًا غير مباشر بدلالة الثقافة كمتغير وسيط. وجميع التأثيرات المباشرة وغير المباشرة تعد ذات دلالة إحصائية؛ لأن مستوى الدلالة أقل من 0.05 عند جميع المتغيرات، وقد أوصت الدراسة بإيجاد بيئة تعليمية داعمة لريادة الأعمال في الجامعة من خلال العناية بالمناهج الدراسية التي تنمي مهارات ريادة الأعمال لدى الطلبة، فضلًا عن تنظيم المؤتمرات والملتقيات العلمية، والاهتمام بالأنشطة اللامنهجية الموجهة نحو ريادة الأعمال.

الكلمات المفتاحية: ريادة الأعمال، تصور الجدوى، إمكانية الوصول المالي، دعم ريادة الأعمال، الموقف نحو ريادة الأعمال، البيئة التعليمية.

Factors Influencing Students' Attitudes Towards Cntrepreneurship at Shaqra University .

Dr.. Mohammed Saad Abdulaziz Al-Yahya

Associate Professor, Department of Business Administration, Shaqra University

Abstract:
The purpose of this study is to determine the factors influencing students' attitudes towards entrepreneurship among students of business administration at the Faculty of Sciences and Human Studies at Shaqra University, by using a proposed model to know the influencing factors that combine the theory of planned behavior (TPB) and the entrepreneurial event model (EEM) .Descriptive method was used in this study, and the researcher used a random sample of students from the Department of Business Administration, Faculty of Science and Human Studies, Shaqra University, and 159 valid questionnaires were used for analysis. The results of the study showed that there is a positive and significant effect of "entrepreneurship support, personal characteristics, and financial accessibility" on the attitude towards entrepreneurship, while the educational environment has no significant impact on the attitude towards entrepreneurship. There is also an indirect influence in terms of culture as a mediating variable. All direct and indirect effects are statistically significant, as the significance level is less than 0.05 for all variables. The study recommended creating an educational environment supportive of entrepreneurship at the university by focusing on the curricula that develop students' entrepreneurial skills, organizing conferences and scientific forums, and paying attention to activities. Entrepreneurship oriented.

Keywords: Entrepreneurship, feasibility perception, financial accessibility, entrepreneurship support, attitude towards entrepreneurship, educational environment.

1. مُقَدِّمةُ الدِّرَاسَة:

في ضوء التوجهات العالمية نحو التركيز على تعميق ثقافة العمل الحر والاقتصاد المعرفي، تأتي أهمية ريادة الأعمال في دعم الاقتصاد، وزيادة القدرة التنافسية محليًا ودوليًا (شحاتة، 2013). فهي أحد المنافذ لخلق الكفاءة الاقتصادية والإبداع، وهي الركيزة الأساسية والقوة الدافعة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وهى مصدر من مصادر الميزة التنافسية، ومنبع فرص العمل للطلاب، كما تمثل رافدًا أساسيًا لنمو الناتج الإجمالي وتحسين الوضع الاقتصادي للفرد، والتوظيف الذاتي وتوليد روح المبادرة والتنافس بين الشباب؛ من أجل خلق مجتمع ريادي في ظل نظم بيئة فعالة تشجع على الثقافة الريادية وتدعمها؛ إذ لا ترتبط الريادة بتأسيس المشروعات الخاصة فحسب، بل تعد سبيلًا للتفكير والسلوك يمكن تطبيقه في سياقات مختلفة (علي وهمام، 2018). وفي هذا الإطار ينبغي ترسيخ ثقافة ريادية أقوى، وتطوير عقليات ريادية؛ بحيث يتمتع الطلاب بالقدرة على التفكير بإيجابية، والتطلع للفرص للعمل والتنفيذ، والتمتع بالثقة في النفس على تحقيق أهدافهم، واستخدام مهاراتهم لبناء مجتمع أفضل، اقتصاديًا واجتماعيًا. وينطوي بناء مجتمع ريادي على إشراك الجميع، ويشكل فيه التعليم الجامعي ركيزة مهمة لتعزيز التوجهات الإيجابية نحو ريادة الأعمال (إدريس وأحمد، 2016).

وريادة الأعمال هى: عملية يقوم من خلالها شخص بنشاط بغرض إنشاء مؤسسة جديدة من أجل تحقيق أهداف اقتصادية، وبالتالي يعرف هذا الشخص بالريادى كونه يبتكر شيئًا ذا قيمة (Karali, 2013). كما تعرف ريادة الأعمال: بأنها مبادرة في التصميم والتنظيم للمشاريع الجديدة أو القيام بنشاط وفق كيان فردي أو مجموعة من الناس؛ لتلبية احتياجات الأعمال من خلال اكتشاف الفرص الجديدة واستغلالها بعقلية، وتبني المخاطرة المحسوبة من أجل تحقيق الأرباح من خلال الحرص على الإبداع، والإنتاجية والنمو الاقتصادي (Carlson, 1985).

ومن التحديات التي تواجه المجتمع في الفترة الأخيرة تعزيز ريادة الأعمال وجعلها سياسة أساسية للتعليم، والحصول على عدد من النتائج الاجتماعية المرغوبة؛ لذلك لابد أن تكون البرامج الجامعية مصممة لمساعدة الطلاب على أن يصبحوا رواد أعمال يمكنهم التنظيم، وإدارة وتحمل مخاطر الأعمال أو المؤسسات؛ مما يؤدي إلى سد الفجوة بين المخرجات الجامعية وسوق العمل. وقد أوردت بعض الأدبيات ما يجب على رواد الأعمال، بوصفهم مديرين، تبنيه من السلوكيات الرئيسة التي تم تطويرها من خلال فهم مفاهيم ونظريات السوق الرئيسة، إلى جانب التخطيط، والحصول على مهارات بحثية، ومن أهم هذه النظريات التي تُعد أساسًا لتناول الدراسة نظريتا الحدث الريادي، والسلوك المخطط.

ووفقًا لـ (Shapero & Sokol, 1982)، فإن نظرية الحدث هي: نموذج كلاسيكي أُقتبس وطُبِّق في العديد من الدراسات حول ريادة الأعمال؛ حيث تشير هذه النظرية إلى أن الاتجاهات الشخصية نحو ريادة الأعمال ستؤثر على قرار الفرد أو التصور الفردي حول الجدوى، والتوجه نحو إنشاء شركة أو مشروع. ما يعني أن هناك مجموعة من العوامل الظرفية التي تجعل معظم الأفراد ينبرون إلى مقاومة تلك التغييرات الظرفية؛ حتى يضطروا إلى اتخاذ خيارات مختلفة. وفي صدد ذلك اقترح شابيرو Shapero (1982) أن غالبية "اتجاهات الأفراد نحو ريادة الأعمال" ناشئة عن عوامل ظرفية يمكن تقسيمها إلى ثلاث مجموعات:

1. "النزوح السلبي"، أو الدوافع مثل: الهجرة، والفصل من العمل.
2. "النزوح الإيجابي"، مثل: الدعم المالي الجيد، والشركاء الإستراتيجين المناسبين.
3. مواقف وسيطة "بين الأشياء" مثل: التخرج وإكمال الشهادة. ومع ذلك، فإن الاتجاه نحو ريادة الأعمال هو عملية تتم بواسطة عاملين؛ هما (تصور الجدوى، والرغبة):

1. تصور الجدوى: تتكون من خلال إدراك أنواع مختلفة من المتغيرات (المالية، والبشرية، والموارد التقنية) وتوافر الموارد المالية

يؤثر بشكل مباشر على التوجه نحو ريادة الأعمال، وهذا الميل ينشأ نتيجة امتلاك الفرد مصادر تمويل مالية، والدعم، والاستشارات. كما قد تعبر إدراكات الجدوى عن الكفاءة الذاتية المتصورة، وهي قدرة الشخص المدركة. والفعالية الذاتية القائمة على تصور الفرد لمهاراته أو قدراته على أداء مهام معينة، وينعكس ذلك من خلال ثقة الفرد في قدرته على النجاح في مثل هذه المهام، والبدء في مشروعه الريادي.

2. الرغبة في ريادة الأعمال: وتتمثل في مجموع العوامل الاجتماعية والثقافية التي تؤثر على قيم الأفراد، فالمجتمع كلما زاد اهتمامه بالإبداع، المخاطرة، والاستقلالية الذاتية، زاد التوجه نحو ريادة الأعمال. وتعبر عن فكرة شخصية للفرد حول جاذبية إنشاء مشروع جديد، وتشكل إطارًا قيميًا لذلك الفرد، ويتأثر هذا الإطار بالقيمة المشتركة لثقافة المجتمع مثل: الأسرة، والأصدقاء، والزملاء...؛ لجعل الفرد راغبًا في إنشاء مشروعه الريادي؛ ويجب على المجتمع أن يمنح رواد الأعمال الموقف المناسبة، والانطباع، فضلًا عن العديد من القيم مثل: الإبداع، والمسؤولية، وقبول التحدي، والاستقلالية. وبالتالي، فإن "الاتجاه" في ريادة الأعمال يشبه "المواقف الإيجابية"، و"المعايير الذاتية" (Ajzen, 1991).

أما النظرية الثانية التي تستند إليها هذه الدراسة فهي نظرية السلوك المخطَّط(TPB) ، والتي تستند إلى أن أي قرار يتخذ في الشروع بعمل جديد هو عمل مخطط له بدلًا من كونه ردة فعل. وقد طُورت نظرية السلوك من نظرية الفعل المعقول (TRA)، مع افتراض أنه يمكن توقع السلوك أو شرحه بناءً على الميل السلوكي. ويشمل الميل السلوكي في هذه الحالة الحوافز التي يمكن أن تؤثر على السلوك، وتُعرَّف بأنها درجة من الجهود التي يكون الناس عندها على استعداد للانخراط لاتخاذ قرار تجاه أمر ما. والميل السلوكي بدوره هو دالة لثلاثة عوامل: الأول: هو اتجاه السلوك الذي يجسد التقييمات الشخصية الإيجابية أو السلبية في مسائل ريادة الأعمال، ويتأثر هذا الموقف بالعناصر النفسية والسياقات المعاصرة. مثال ذلك: قد يتخذ الطالب موقفًا إيجابيًا تجاه إنشاء مشروع جديد؛ لأن والديه أو والديها رواد أعمال. والعامل الثاني: هو قاعدة ذاتية تُعرف بآراء الأشخاص المحيطين؛ حيث تعرف القاعدة الذاتية بأنها مقياس للضغط الاجتماعي الذي يؤثر على قرارات الفرد أو اتخاذ الإجراءات. مثال ذلك: إذا علم أحد الطلاب أن أصدقاءه مروا بتجارب صعبة في ممارسة الأعمال التجارية. والعامل الثالث: هو التحكم في السلوك المدرك الذي يعكس تصور الفرد تجاه التحديات في تنفيذ السلوك. ويتضمن التحكم في السلوك المدرك عنصرين؛ الثقة الداخلية، والموارد الخارجية مثل التمويل، والوقت، والبيئة المحيطة. ويقترح (Ajzen, 1985; Madden, Ellen, & Ajzen, 1992) أن عامل التحكم في السلوك المدرك يفرض تأثيرًا مباشرًا على الميول السلوكية، وإذا كان الفرد محقًا في إدراكها للسيطرة فيمكن لهذا العامل أن يؤلد إمكانية للتنبؤ بسلوك الفرد.

وتُعدُّ كل من النظريتين؛ نظرية الحدث الريادي (Sokol & Shapero, 1982)، ونظرية السلوك المخطط (Ajzen ,1991) من النماذج الموثوقة لدراسة الاتجاه نحو ريادة الأعمال؛ حيث تعتمد نظرية الحدث الريادي على كل من الرغبة المدركة، والقدرة المدركة والميل للتصرف. في حين تعتمد نظرية السلوك المخطط على الاتجاه نحو الريادة، والمعايير الاجتماعية، والكفاءة الريادية. وعند إجراء مقارنة بين النظريتين (Krueger, et al, 2000) وجدوا أنهما مرتبطتان بمتغير الكفاءة الريادية (القدرة المدركة في نظرية الحدث الريادي، والكفاءة الريادية في نظرية السلوك المخطط)، وأن كلًا منهما طبقت في العديد من الدراسات والأبحاث لدراسة العوامل المؤثرة على الاتجاه نحو ريادة الأعمال (Fayolle et al, 2006) .

ونظرًا لأهمية ريادة الأعمال؛ جاءت هذه الدراسة التي تتناول العوامل التي تؤثر على اتجاه الطلاب الجامعيين نحو ريادة الأعمال، وبالتالي فإن معرفة هذه العوامل سوف تفيد في دعم بيئات ريادة الأعمال، واقتراح الحلول لتعزيز اتجاهاتها بين الطلاب؛ لذلك يعد الجمع بين النظريتين لغرض تطوير نموذج مفاهيمي لمعرفة العوامل المؤثرة، واتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال بصفتها هي إحدى السبل الكفيلة في تحقيق النمو الاقتصادي.

مُشكلة الدِّرَاسَة:

مع إطلاق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي تسعى إلى تطوير بيئة قطاع الأعمال، وتشجيع فرص العمل، تعد ريادة الأعمال أحد أهم مرتكزاتها. فالمملكة العربية السعودية لديها العديد من العوامل التي تميزها من غيرها من الدول النامية، ولو استثمرت في مجال ريادة الأعمال لحققت نتائج ذات فاعلية في تقليل نسبة البطالة، وتحقيق نموٍ اقتصادي، وهو ما تعكسه برامج رؤية 2030 من خلال وضع برامج لتشجيع النمو الاقتصادي، وتنمية فرص العمل في القطاع الخاص، وتقليل الاعتماد على القطاع الحكومي.

وتشير بعض الدراسات إلى أن ريادة الأعمال من المجالات المهمة لخلق فرص العمل والابتكار، وتطوير الوضع الاجتماعي والاقتصادي (Shane & Venkataraman, 2000). ولتحقيقه ذلك؛ يرى (Soomro & Shah, 2015) أنه من الضروري تطوير الاتجاهات نحو ريادة الأعمال. كما أشار (Karali, 2013) إلى أن تحقيق الرواج الاقتصادي يشترط بالضرورة تطوير الاتجاهات نحو ريادة الأعمال. وأن الاتجاهات نحو ريادة الأعمال يمكن التنبؤ بها من خلال عوامل مختلفة مثل البيئة الريادية، الإنجاز، الجدوى المتصورة، احترام الذات، الابتكار والتحكم الشخصي (Douglas, 1999; Kolvereid, 1996;) ; (Harris & Gibson, 2008) (Autio et al., 2001, Krueger et al., 2000; Autio et al., 2001;Aloulou, 2016).

وأشارت دراسات أخرى إلى أن العوامل الشخصية تلعب دورًا مهما في تحديد الاتجاه نحو ريادة الأعمال كدراسة (Harris and Gibson 2008; Aloulou, 2016 Chen 2009). وفقًا لذلك، فإن العديد من سمات ريادة الأعمال المسجلة في الأدبيات تتأثر بشخصية الفرد الذي يحدد موقفه تجاه ريادة الأعمال، ويشكل ذلك الموقف شخصية ريادة الأعمال. ووفقًا لدراسات (Soomro; Stephan & Pathak, 2016) حُدِّدت خصائص مهارات ريادة الأعمال لتشمل (رؤية مقنعة، القيادة، المرونة في التخطيط والتنفيذ، وحب الاستطلاع والاستكشاف).

ووجدت دراسة (Soomro et al., 2020) تأثيرات إيجابية ومهمة على اتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال تعود إلى الميل السلوكي، الدعم العائلي، التعلم الاجتماعي، والمعرفة الشخصية. أما دراسات (Phuong, Quoc, Cup, & Lien, 2021; Schaubroeck, Lam, & Xie, 2000) فكشفت نتائجها أن البيئة الثقافية والمؤسسية لها علاقة إيجابية ومهمة بين الاتجاه نحو ريادة الأعمال والابتكار في الشركات (Shirokova, Bogatyreva, & Beliaeva, 2015).

كما تظهر الدراسات السابقة أن هناك عوامل مثل الحاجة إلى الإنجاز واحترام الذات والسيطرة الشخصية والابتكار، هي تنبؤات كبيرة من اتجاهات الموقف نحو ريادة الأعمال (Harris & Gibson, 2008). كما أن الخلفية العائلية للفرد، والنظام التعليمي.

وتفاعل الخصائص الشخصية (المخاطر، والإبداع، والحاجة إلى الإنجاز) مع تصورات الكفاءات والألفة والخبرة والمعرفة والوعي والفائدة؛ إذ تعد عوامل مهمة لتقييم الاتجاهات نحو ريادة الأعمال لدى الطلاب (Manning & Parrott, 2018; Soomro, Memon, & Shah, 2020). كما شارت دراسة (Iakovleva, Kolvereid, & Stephan, 2011) إلى أن العوامل الديموغرافية، مثل الجنس، والدخل الأسري، لهما آثار إيجابية نحو ريادة الأعمال.

وفي ظل التنافس الاقتصادي أصبح تعلم ريادة الأعمال ضرورة ملحة لمواكبة احتياجات سوق العمل المستمرة والمتغيرة، وقد بدأ تعلم ريـادة الأعمال من خـلال المقررات الدراسية، والبرامج التعليمية في ظـل فلسفة وسياسة تعليمية لريادة الأعمال في مختلف مراحل التعليم في كثير من دول العالم، وينتشر مجال ريادة الأعمال في الوقت الراهن عبر الأنظمة التعليمية المتنوعة التقليدية منها والإلكترونية في معظم جامعات العالم، وقد أسهمت عوامل كثيرة في إثارة الاهتمام بريادة الأعمال وإقامة المشروعات، منها: معاناة العديد من الدول خلال السنوات الأخيرة من الركود الاقتصادي، وارتفاع معدلات البطالة، والتقلبات التي شهدتها الأسواق العالمية بدرجة لم يشهدها العالم منذ الحرب العالمية الثانية (شحاته، 2013).

وكما تؤكد الدراسات الحديثة التي أجريت في مجال ريادة الأعمال بضرورة تبني الأنظمة التعليمية لريادة الأعمال، وضرورة أن يمتد دور التعليم الجامعي؛ ليشمل خلق فرص العمل بتصميم مناهج تعليمية وتخصصات جامعية تعمل على تخريج طلاب قادرين على المبادرة لخلق فرص العمل في السوق، ونقل وتوطين التكنولوجيا والتقنية والمعرفة عن طريق التواصل مع المؤسسات ومراكز البحـوث المحلية والعالمية، وتحويل المشـاريع الابتكارية إلى منتجـات؛ لتنمية المجتمع من خلال حاضنات الأعمال وحاضنات التكنولوجيا (G. Lu, Song, & Pan, 2021) وفي ضوء شراكة حقيقية بين أصحاب المصلحة من القطاعات العامة والخاصة والخريجين، والتي تتيح للجامعات الاستفادة والتفاعل مع الشرائح المختلفة في المجتمع المحلي، ، وعلى رأسها الخريجون الذين يعدون رؤوس أموال استثمارية ضخمة؛ إذ تحسن الجامعة التواصل معهم بمفهوم التمحور حول العميل (Soomro et al, 2020).

وقد أجريت عدد من الأبحاث في البلدان المتقدمة. على سبيل المثال (Iakovleva et al., 2011) أوضحت أن البيئة التعليمية لريادة الأعمال، غالبًا ما تحسن موقف الطلاب نحو ريادة الأعمال. كذلك دراسة (Xingjian et al., 2019) تؤكد أن تعليم ريادة الأعمال له آثار إيجابية على ريادة الأعمال من خلال تعزيز مهارة الطلاب والمعرفة والإيمان. وأن تعليم ريادة الأعمال يؤثر بشكل إيجابي على الموقف نحو ريادة الأعمال، ويشجع الطلاب على التوجه نحو مشاريع ريادة الأعمال إذا تم تطوير معرفتهم ومهاراتهم (Karimi, Chizari, Biemans, & Mulder, 2010). ووجدت دراسة (Kaijun & Sholihah, 2015) نتائج مماثلة تؤكد أن التعليم في ريادة الأعمال يزيد من احتمال إنشاء الأعمال التجارية الجديدة. ووفقًا لدراسة (Setibi, 2014) تم التاكيد أن أكثر من 50% من حالات تعليم ريادة الأعمال لها تاثير إيجابي على الموقف نحو ريادة الأعمال لدى الطلاب.

ومع وجود بعض الأبحاث المهتمة في ريادة الأعمال بالمملكة، فإن الباحث لم يلاحظ حاليًا بحثًا معاصرًا يمزج بين نظرية السلوك المخطط (TPB) ونظرية الحدث الريادي (EEM) لتحديد العوامل التي تؤثر في الاتجاهات نحو ريادة الأعمال لدى الطلاب، وبالتالي تسعى هذه الدراسة إلى معرفة العوامل المؤثرة على اتجاهات الطلاب نحو ريادة في سياق الجمع بين النظريتين وفق عوامل داخلية تتمثل بـ (تصور الجدوى، والخصائص الشخصية)، وعوامل خارجية تتمثل في (البيئة التعليمية لريادة الأعمال، وإمكانية الدعم المالي، ودعم ريادة الأعمال)؛ حيث إن معرفة هذه العوامل يمثل أساسًا لسياسات التخطيط لدعم بيئات ريادة الأعمال، واقتراح حل لتعزيز الاتجاهات بين الطلاب، وبخاصة في مجال إدارة الأعمال.

لذلك، ومما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة وفق التساولات التالية:

- ما اتجاهات طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء نحو ريادة الأعمال؟
- ما العوامل المؤثرة على اتجاهات طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء نحو ريادة الأعمال؟
- ما أثر الثقافة الريادية على العوامل المؤثرة على اتجاهات طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء؟

أَهْدَافُ الدِّرَاسَة:

الهدف الرئيس من الدراسة هو معرفة العوامل المؤثرة على اتجاهات طلاب إدارة الأعمال نحو ريادة الأعمال في سياق نظرية السلوك المخطط (TPB)، ونظرية الحدث الريادي (EEM).

ولتحقيق هذا الهدف الرئيس؛ يجب تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

- معرفة اتجاهات الطلاب نحو ريادة الأعمال.
- معرفة العوامل المؤثرة على اتجاهات الطلاب المتمثلة في عوامل داخلية (تصور الجدوى، والخصائص الشخصية)، وعوامل

خارجية تتمثل في (البيئة التعليمية لريادة الأعمال، وإمكانية الدعم المالي، ودعم ريادة الأعمال).

- معرفة أثر متغير الثقافة الريادية للأعمال، كمتغير وسيط في العلاقة بين اتجاهات الطلاب نحو ريادة الأعمال، والعوامل المؤثرة عليها.

أَهمية الدِّرَاسَة:

- إبراز أهمية ريادة الأعمال وضرورتها التي أصبحت مطلبًا في عصرنا الحالي في مختلف دول العالم لتعزيز النمو الاقتصادي.
- تُعد هذه الدراسة ذات بعد مستقبلي في وضع الخطط الفعالة لتطوير ريادة الأعمال بمؤسسات التعليم الجامعي.
- قد تلفت هذه الدراسة أنظار الطلاب للتوجه نحو العمل الحر من خلال ربطهم بسوق العمل وإكسابهم روح المبادرة والقدرة على إنشاء المشروعات الصغيرة القائمة على الابتكار والإبداع.
- قد تسهم الدراسة في مساعدة القيادات الجامعية والقائمين على التعليم الجامعي في صياغة بعض السياسات والخطط والمبادرات لتدعيم مهارات ريادة الأعمال لدى منتسبي التعليم الجامعي بما يؤهلهم للقيام بأعمال ومشروعات ريادية.

حُدودُ الدِّرَاسَة:

الحد البشري: يقتصر المجال البشري للدراسة على طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء.

الحد الزمني: تم تطبيق هذه الدراسة ميدانيًا خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 1442هـ.

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على معرفة اتجاهات الطلاب نحو ريادة الأعمال والعوامل المؤثرة في ذلك.

الدِّرَاسَات السَّابقة:

سيتم التركيز على بعض الدراسات التي تتناول العوامل المؤثرة على اتجاهات الطلاب نحو ريادة الأعمال، وسيتم تناولها من الأقدم إلى الأحدث:

أجرى (زيدان، 2011) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق النوعية بين طلاب وطالبات الجامعات السعودية من حيث توجهاتهم ودوافعهم الريادية، واعتمدت على المقابلات الشخصية في جمع المعلومات من مفردات عينة الدراسة، كما هدفت الدراسة إلى قياس تأثير السمات الريادية لطلاب الجامعات السعودية على احتمالات إقامتهم مشروعات جديدة بعد التخرج، وحُققت أهداف الدراسة من خلال تحديد السمات الريادية التي يتمتع بها طلاب الجامعات السعودية؛ حيث حددت سبع سمات تعد أكثر فاعلية، وهي: الاستعداد الريادي العام، التحكم الذاتي في الأمور، الدافع إلى الإنجاز، الاستقلالية، الحرص على تكوين الثروة، الثقة بالنفس، الميل إلى تحمل المخاطر. في حين لم تظهر سمات أخرى مثل: المبادرة وتحمل المسؤولية والابتكار، الرغبة في التغيير، والقدرة على المنافسة، وتبين وجود علاقة معنوية بين السمات الريادية التي يتمتع بها الطلاب واحتمال إقامتهم مشروعات ريادية جديدة بعد تخرجهم، وكذلك وجود علاقة بين المتغيرات الموقفية باحتمال إقامة الطلاب مشروعات ريادية منها: النوع، العمر، الكلية، الخلفية الريادية لكل من الطالب والأسرة.

أما دراسة (رمضان، 2012) فهدفت إلى تحليل متغيرات نظرية السلوك العقلاني ونظرية السلوك المخطط. وبلغت عينة الدراسة 406 من طلاب وطالبات جامعة دمشق وبعض الجامعات، ومن أهم نتائج الدراسة أن نسبة الطلاب الذين يفضلون العمل لحسابهم الخاص أكبر من الذين يفضلون العمل لدى غيرهم سواء كان قطاعًا عامًا أو خاصًا. كما بينت نتائج الدراسة وجود نية لدى طلاب الجامعة للبدء بمشروع ريادي، كما ظهر تأثير لمتغير موقف الطالب من العمل الريادي في نيته للبدء بمشروع ريادي، ووجود تأثير للأهل والأصدقاء في نية الطلاب، ووجود تأثير لمتغير الفعالية الذاتية، وبينت نتائج الدراسة أن هناك فروقًا في نية الطالب نحو ريادة الأعمال

تعود لمتغير الجنس، وإلى كون أحد الوالدين أو كليهما يملك عملًا رياديًا.

وهدفت دراسة (Wolfensberger, Eijl, & Pilot, 2012) إلى تقييم تحليلى للوضع الحالي لتعليم ريادة الأعمال في الجامعات الإيطالية، ومناقشة إلى أى مدى تتطابق دورات ومناهج ريادة الأعمال التى تقدمها الجامعات مع الطلب على الكفاءات والريادة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى التحليلى، وتوصلت نتائجها إلى قلة عدد الجامعات الإيطالية التى تقدم دورات ومناهج متخصصة في ريادة الأعمال، وهي تتركز في كليات العلوم والهندسة، وتأخر الجامعات الإيطالية في مواكبة الاتجاه العالمي في تعليم ريادة الأعمال.

وتناولت دراسة (Rasli, Khan, Malekifar, & Jabeen, 2013) العوامل التي تؤثر على النية والموقف الريادي لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعة التكنولوجية بماليزيا، وتقييم العلاقة بين نية تنظيم المشاريع الريادية بين الطلاب المتخرجين من الجامعة التكنولوجية بماليزيا والعوامل المؤثرة عليها. واستخدمت المنهج الوصفى، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود علاقة قوية بين جميع المتغيرات، بما في ذلك روح المبادرة والبيئة والتعليم، وضرورة تدريس ريادة العمل منذ فترة مبكرة لطلاب الدراسات العليا.

وهدفت دراسة (Rasli et al, 2013) إلى التعرف على الطرق الفعالة لتعزيز ريادة الأعمال بين طلاب الجامعات بهولندا، والتعرف على الفروقات في اتجاهات الطلاب. واعتمدت الدراسة على البحث الاستكشافي الميداني من خلال المقابلات ودراسة الحالة، وخلصت إلى أن عروض الجامعة المختلفة تسهم في خلق طرق متعددة في نجاح بدء ريادة الأعمال، وأوصت بضرورة زيادة الجهود التوثيقية التى تتعلق بالريادة وإنشاء شبكة للخريجين لتحسين العلاقة معهم والرياديين منهم؛ لتحسين فعالية العروض الريادية، والإسهام في زيادة عدد الافتتاحات التشغيلية الناجحة التى تنبثق من جامعة أوتريخت بهولندا.

وهدفت دراسة (Nian, Bakar, & Islam, 2014) التي تناولت جامعة برليس الماليزية إلى معرفة درجة ممارسة تعليم ريادة الأعمال في جامعة برليس الماليزية، والتعرف على مدى إدراك الطلاب لريادة الأعمال في التعليم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها: يحظى تعليم ريادة الأعمال وأسلوب التدريس وطرق تقييم اكتساب الطلبة مهارات ريادة الأعمال في جامعة برليس بماليزيا برليس، بقبول كبير من قبل الطلاب، وضرورة الإسهام في المزيد من البحوث في مجال تعليم ريادة الأعمال، وتوفير معلومات مفيدة لمؤسسات التعليم العالي في ماليزيا لتحسين مناهج تعليم ريادة الأعمال والممارسات، وتطوير مهارات الطلاب في تنظيم المشاريع والسلوكيات والموقف، وتدريبهم على تنظيم المشاريع أو الانخراط في الأعمال الحرة.

وتناولت دراسة (عوض الله وأحمد، 2014) معرفة مستوى ريادة الأعمال لدى طلاب جامعة الطائف ودور الجامعة في تنميتها، واستخدمت المنهج الوصفى، والاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها: ضرورة أن تسعى الجامعة إلى تنمية السمات الريادية لدى الطلاب، كما توفر الجامعة المناخ التنظيمى الداعم لريادة الأعمال في دعم مشروعات الطلاب، كما يجب أن تقوم الجامعة بتدريب الطلاب على استخدام الأسلوب العلمى في حل المشكلات التى تواجههم، وأن تعمل على إضافة ريادة الأعمال إلى قائمة معايير تقيم أداء الطلاب.

وهدفت دراسة (Boyd, Fietze, & Philipsen, 2015). إلى استكشاف أنشطة تنظيم المشاريع لدى الطلاب، والتدريب على تنظيم المشاريع التي تقدمها الجامعات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، وتوصلت إلى مجموعة نتائج منها: هناك فروق بين الجنسين في وجود اتجاهات نحو موقف ريادية الأعمال لصالح الذكور، وأسهمت الدورات التى قدمتها الجامعة في زيادة فهم الطلاب وتعزيز مهاراتهم الريادية، وكانت الدوافع الشخصية واحدة من العوامل الرئيسة وراء الموقف نحو ريادة الأعمال.

أما دراسة (عبد الخالق، 2016) فقد هدفت إلى الوقوف على واقع الخبرة المصرية وبعض الخبرات الأجنبية والعربية في مجال تعليم ريادة الأعمال، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، وتوصلت لمجموعة توصيات منها: الاهتمام بتطوير البرامج والمقررات المقدمة

بالجامعات المصرية وصبغها بالصبغة الريادية والابتكارية؛ لإكساب الطلاب العقلية الريادية، والاهتمام بتطوير وتحديث أساليب وطرق تدريس مقررات وموضوعات في ريادة الأعمال، وضرورة إنشاء مركز لريادة الأعمال بكل جامعة ذي رؤية وأهداف واضحة، ويقدم أنشطة مختلفة من ورش عمل، وإعداد بحوث علمية ذات صلة بريادة الأعمال.

أما دراسة (الجمالي والعربي، 2016) فقد هدفت إلى رصد واقع جامعة حائل في مجال نشر الثقافة الريادية بالجامعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وتوصلت إلى عدد من النتائج أهمها: ضرورة وضع سياسات وأهداف محددة وخطط تنفيذية لريادة الأعمال، ضرورة توفير بنية معرفية في مجال ريادة الأعمال لتقديمها للطلبة، ضرورة بذل مزيد من الجهد لتفعيل أنشطة ريادة الأعمال بالجامعة والوعي ببرامجها وخططها.

وهدفت دراسة (معراوي، 2016) إلى معرفة العوامل المؤثرة على النية على اتجاهات الطلاب نحو ريادة الأعمال، وتكون مجتمع البحث من الطلاب والخريجين الجدد من الجامعات السورية، ومن أهم النتائج التي خرجت بها الدراسة أن الاستقلالية، والتحكم الذاتي، والإبداع، والمخاطرة تؤثر على على النية الريادية، كما وجد أثر معنوي إيجابي على النية الريادية لكل من الاتجاه نحو الريادة والكفاءة الريادية والمعايير الاجتماعية.

أما دراسة أمينة ولخضر (2017) فقد سعت إلى اختبار القوة التفسيرية لنموذج نظرية السلوك المخطط، ورصد أهم العوامل المؤثرة على التوجه المقاولاتي لطلبة الاقتصاد والتسيير بجامعة معسكر. وتم اختبار نموذج هذه النظرية عن طريق تقنية الانحدار اللوجيستي. وأسفرت النتائج عن وجود قوة تفسيرية للنموذج، وعن أهمية متغير المواقف في التنبؤ بالتوجه المقاولاتي. غير أن إضافة متغيرات أخرى إلى النموذج كالفعالية الذاتية المقاولاتية، الخوف من الفشل، والهروب من البطالة، عكست المعادلة؛ ليتصدر الخوف من الفشل في التأثير على التوجه المقاولاتي، وتأتي بعده المواقف. أما المتغيرات الأخرى فلم يكن لها تأثير معنوي على التوجه المقاولاتي.

أما دراسة (أمين ومحمد، 2018) فقد هدفت إلى قياس مستوى اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة صلاح الدين نحو مادة ريادة الأعمال، واعتمد البحث على منهج البحث الوصفي، واختيرت عينة البحث بطريقة عشوائية بسيطة تتراوح عددها (196) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الرابعة، واعتمد البحث على مقياس من أربعة مجالات و(42) فقرة. أظهرت النتائج بأن هناك اتجاهات ايجابية نحو مادة ريادة الأعمال من قبل طلبة كلية التربية الأساس في جامعة صلاح الدين بشكل عام.

أما دراسة الهرامشة (2017) فقد هدفت إلى التعرف على اتجاهات طالب إدارة الأعمال في جامعة الزرقاء نحو إقامة المشروعات الصغيرة الريادية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث طورت استبانة خاصة لتحقيق أغراض هذه الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب إدارة الأعمال في جامعة الزرقاء، وكانت أهم نتائج الدراسة: أهمية توجيه طالب إدارة الأعمال للإقدام على إقامة المشروعات الصغيرة الريادية، كما أن أهم الأسباب التي تساعد الطالب على إنشاء المشروعات الصغيرة الريادية هي تحقيق مكانة في المجتمع، وأن يصبح الطالب سيد نفسه.

وهدفت دراسة عبدالعزيز (2021) إلى تحديد دور برامج تعليم ريادة الأعمال المقدم ضمن المقررات التدريسية بالجامعة في تحفيز وتوجيه طلبتها للتفكير؛ حيث تم استعمال أداة الاستبانة لقياس آراء طلبة الماجستير في تخصص الاقتصاد بجامعة عنابة، وتوصلت الدراسة إلى أن أغلب الطلبة يرغبون ويفكرون بشكل جاد في العمل الريادي، وأن برامج التعليم التي قد أسهمت في تحفيزهم للبدء في مشاريعهم الريادية.

ومن خلالِ عرض الدِّرَاسَات السَّابقة، يتَّضحُ أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية فيما يأتي:

1. **الهدف**: هدفت الدراسات السابقة إلى معرفة أثر أبعاد ريادة الأعمال من منظور العوامل الداخلية والخارجية وفق نظرية EA، وهي عوامل (الحاجة إلى الإنجاز، والتحكم الشخصي في سلوك ريادة الأعمال والابتكار، واحترام الذات) على الموقف نحو ريادة

الأعمال، ودراسات متفرقة هدفت إلى قياس أثر البيئة التعليمية مع بعض الخصائص الشخصية. في حين تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العوامل الموثرة على اتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال في سياق نظرية السلوك المخطط (TPB)، ونظرية الحدث الريادي (EEM)، بانتقاء عوامل تتناسب مع الواقع السعودي المعاش كعوامل داخلية (تصور الجدوى، والخصائص الشخصية)، وعوامل خارجية تتمثل في (البيئة التعليمية لريادة الأعمال، وإمكانية الدعم المالي، ودعم ريادة الأعمال).

2. **البيئة**: أُجريت الدراسات السابقة في بئيات مختلفة، في حين تركز الدراسة الحالية على البيئة السعودية، وبالتحديد جامعة شقراء.

3. **المجتمع**: ركزت الدراسات السابقة على المجتمعات الآتية: الشركات، البنوك، طلبة الجامعات، الشباب الخرجين من الجامعات، في حين ركزت الدراسة الحالية على طلاب جامعة شقراء.

4. **المنهج**: اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي، والمنهج الاستكشافي، والكمي، في حين اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي.

5. **جمع البيانات**: أُعتمدت الاستبانة لجمع البيانات وفق نظريات مستقلة، وُوزعت الاستبانات وفق العينة القصدية والعينات العشوائية المختلفة، في حين جُمعت البيانات الحالية وفق نموذج قياس طُور وفق سياق الجمع بين نظريتين للقياس، ووزِّعت الاستبانة على جميع طلاب المستوى السابع والثامن بقسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية .

الأساليب الإحصائية للتحليل: أُستخدمت عدة أساليب إحصائية لاختبار الفرضيات في الدراسات السابقة كتحليل الانحدار المتعدد واختبارات الإحصاء الوصفي، في حين أُستخدمت عدة اختبارات في الدراسة الحالية منها اختبار الإحصاء الوصفي، واختبار تحليل المسار النمذجة البنائية وفق طريقة المربعات الصغرى.

الإطار المفاهيمي وتطوير الفرضيات:

الاتجاه: يعرف القاموس الاقتصادي (2019) الاتجاه بأنه الاستعداد أو الميل إلى الاستجابة بشكل إيجابي أو سلبي تجاه فكرة أو كائن أو شخص أو موقف معين؛ حيث يؤثر الاتجاه على اختيار الفرد للفعل والاستجابة للتحديات والحوافز والمكافآت.

وينشأ الاتجاه من خبرات سابقة مكتسبة أو متعلمة نتيجة تفاعل الفرد وعلاقاته الشخصية والاجتماعية مع بيئته المحيطة في جميع المواقف المختلفة؛ ولذلك فإن أهم ما يميز الاتجاه هو كونه مكتسبًا ليس بموروث أو فطري.

وبناء على ذلك، تحدد هذه الدراسة الاتجاه بأنه استعداد الطلاب أو ميلهم للاستجابة تجاه ريادة الأعمال المتمثلة في إدراكهم وتصوراتهم ورغباتهم المبنية على خبراتهم وتجاربهم تجاه الموضوع.

أما ريادة الأعمال فهي نشاط ذو قيمة اجتماعية، له سمة إبداعية تحفز الفرد للخضوع في مراحل التفكير والتصور، ثم الابتكار بحلول ناجحة لمشكلات اجتماعية، أو لتحسين واقع الخدمات في المجتمع، كما تعرف ريادة الأعمال بأنها: ابتكار نظم وممارسات لإيجاد أو تطوير المشاريع التجارية من أجل كسب الأرباح (Al-Ani, Al Musawi, & Osman, 2020). يُطلق لقب رجل الأعمال أو رائد الأعمال على كل شخص يُنشئ مشروعًا ربحيا (تجاريًّا) جديدًا بنفسه، ويتحمّل المخاطر والنتائج لهذا العمل.

في هذه الدراسة، يتم تعريف رائد الأعمال بأنه: فرد لديه رغبة عالية للنجاح مع الثقة بالنفس، والقدرة على التعامل مع المخاطر واستخدام التكنولوجيا، واكتشاف فرص العمل.

العوامل المؤثرة: يقوم البحث على المزج بين نظريتي السلوك المخطط (TPB) ونظرية الحدث الريادي (EEM)، ومن واقع تلك النظريات، وضع الباحث نموذجًا مقترحًا (الشكل رقم 1) لمعرفة أهم العوامل المؤثرة في اتجاهات طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء نحو ريادة الأعمال.

يمكن لنا استخلاص العوامل التي تؤثر على اتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال؛ حيث تم تصنيف تلك العوامل إلى فئتين: العوامل الداخلية مثل:

تصور الجدوى، والخصائص الشخصية؛ والعوامل الخارجية: مثل دعم ريادة الأعمال، والبيئة التعليمية لريادة الأعمال، وإمكانية الوصول المالي.

1. تصور الجدوى:

تصور الجدوى هو الإدراك الشخصي للسهولة والمشقة والقدرة على التحكم والقيود عندما يتخذ الفرد سلوكًا. وهي أيضًا درجة من الثقة في إمكانية ممارسة السلوكيات (Gawel & Toikko, 2021). في هذا البحث، تصور الجدوى هو شعور الفرد بقدرته على ريادة الأعمال وبناء شركات أو مشاريع ناشئة ناجحة.

2. الخصائص الشخصية:

تنسب الخصائص الشخصية التي تحدد اتجاه ريادة الأعمال لأداء الأفراد إلى ثلاثة جوانب: حتمية النجاح، والرقابة الداخلية، وقبول المخاطر. وتعكس حتمية النجاح رغبة الشخص في بناء أعمال ناجحة. بالإضافة إلى ذلك، تجسد الرقابة الداخلية درجة ثقة الفرد وقوته في التحكم في سلوكيات العمل والنتائج المباشرة لهذه السلوكيات. أظهر عوض الله وأحمد (2014) أن الطلاب الذين يتمتعون برقابة داخلية عالية سيكونون حذرين ضد المخاطر، وسيقدمون فرصًا عالية ليصبحوا رواد أعمال. ويتضمن قبول المخاطر الاستعداد لمواجهة التحديات وقبول العواقب الناشئة عن المخاطر في ممارسة الأعمال التجارية الناشئة.

3. دعم ريادة الأعمال:

يشمل دعم ريادة الأعمال القوى المؤثرة الخارجية مثل آراء العائلة والأصدقاء والزملاء، (Çolakoğlu & Gözükara, 2016) . ومن وجهة نظر (Harris & Gibson, 2008) يُعدُّ دعم ريادة الأعمال، وبخاصة آراء أفراد الأسرة، بمثابة أدوار مهمة في تشكيل الاتجاه نحو ريادة الأعمال. وهذا التأثير هو الأكثر وضوحًا في الثقافة المجتمعية؛ حيث تكون المنافع الشخصية ثانوية لمصالح المجتمع بسبب التأثيرات المتبادلة بين أفراد المجتمع. وفي الثقافات المجتمعية، تفرض المعايير الذاتية تأثيرات إيجابية على الأفكار والمواقف الفردية.

4. الدعم المالي:

يلعب الدعم أو التمويل دورًا مهمًا بوصفه العمود الفقري للعديد من الشركات والمشاريع الناشئة. وتتمثل إحدى المشكلات البارزة في الاتجاه نحو ريادة الأعمال، وبناء الشركات الناشئة التي تشكل تحديًا للطلاب في جمع الأموال وجذب رؤوس الأموال لأفكارهم التجارية. وستسهل سهولة التمويل المالي فرص ريادة الأعمال، والعكس صحيح. (Haris et al, 2016)

5. البيئة التعليمية لريادة الأعمال:

تتعلق البيئة التعليمية لريادة الأعمال بالدورات والمحاضرات والأنشطة اللامنهجية التي تزود الطلاب بالمعرفة والمهارات والعاملين في مجال ريادة الأعمال (LEE & Kim, 2019). اختبرت العديد من الدراسات التجريبية العلاقة الإيجابية بين البيئة التعليمية لريادة الأعمال ونوايا الشركات الناشئة. وتكسب البيئة التعليمية لريادة الأعمال طلابًا لديهم المعرفة والقدرات التجارية اللازمة لتجميع روح ريادة الأعمال لمواجهة التحديات المستقبلية في عالم الأعمال والتغلب على حواجز المخاطر(H. Lu & Wang, 2018) ؛ لذلك تعد البيئة التعليمية لريادة الأعمال وسيلة فعالة لتحديد اتجاه الطلاب لبناء الشركات الناشئة، واتخاذ الإجراءات التجارية، وتعزيز المواقف الجريئة في الأعمال التجارية.

6. الثقافة الريادية:

تعرف ثقافة ريادة الأعمال بأنها: مجموعة المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات التي تدعم المبادرات الفردية والنشاط الريادي والتشغيل الذاتي والعمل الحر، وتشجع على امتلاك مؤسسات ومشروعات وإدارتها، وتسهم في نشر الطموح والمخاطرة المحسوبة من

أجل رفع مستوى حياة الأفراد والمجتمعات (العتيبي وموسى، 2015).

كما تم تعريف ثقافة ريادة الأعمال في المجتمع بأنها "الثقافة التي يحترم المجتمع فيها الإقدام ويكافئ أخذ المغامرة عبر الإتاحة للأفراد لتحقيق أرباح من خلال أنشطة شرعية، وهي الثقافة التي تكافيء المبادرات والابتكارات الفردية والجماعية لكل مواطنيها (الدبوسي، 2017).

تطوير الفرضية:

أولا: بناء على مراجعة الأدب والتوضيح للنموذج المقترح في الشكل (1)، جرى صياغة الفرضية الإحصائية الأساسية التالية:

- H_{01}: تصور الجدوى (PF) ليس له آثار إيجابية على اتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال (AE) لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء.
- H_{02}: الخصائص الشخصية (PC) ليس لها آثار إيجابية على اتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال (AE) لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء.
- H_{03}: دعم رياد الأعمال (ES) ليس لها آثار إيجابية على اتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال (AE) لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء.
- H_{04}: البيئة التعليمية الريادية (EEE) ليس لها آثار إيجابية على اتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال (AE) لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء.
- H_{05}: إمكانية الدعم المالي (FA) ليس لها آثار إيجابية على اتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال (AE) لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء.

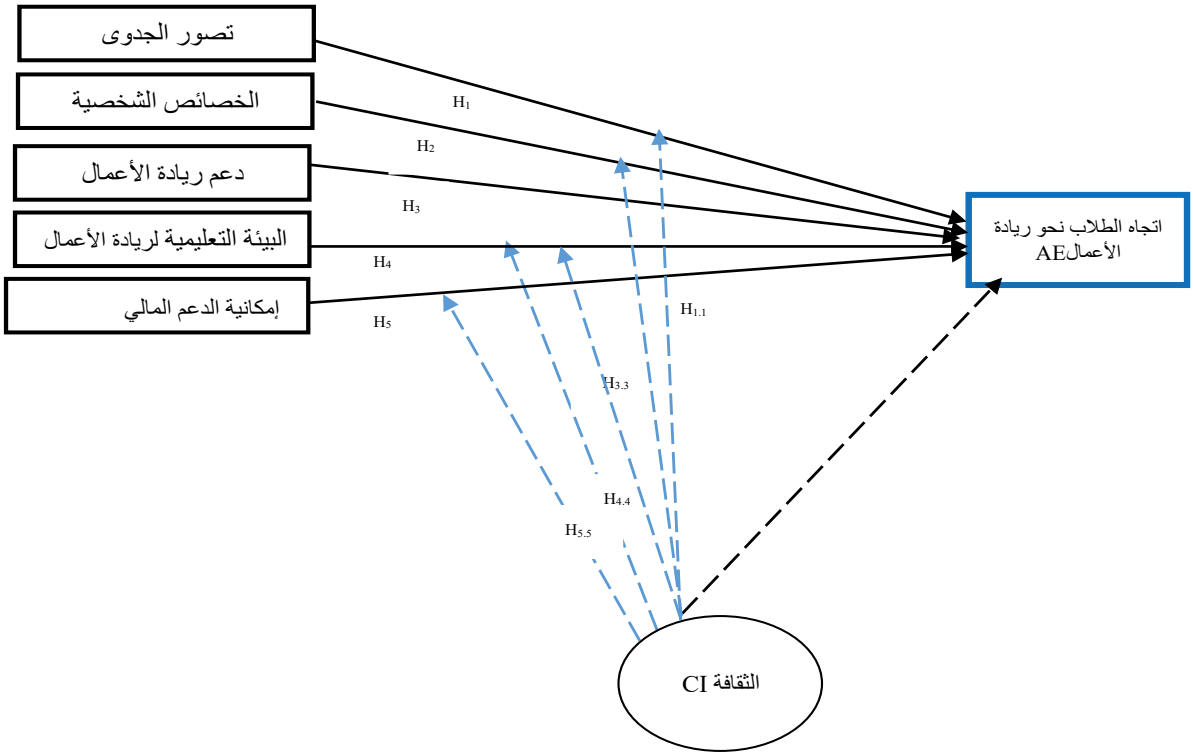
ثانيًا: الفرضيات بدلالة الثقافة الريادية :

الثقافة الريادية كمتغير وسيط ليس لها آثار إيجابية على العلاقة بين العوامل المؤثرة والاتجاه نحو ريادة الأعمال، ويتفرع منه الفرضيات الفرعية التالية:

- الثقافة الريادية (CI) كمتغير وسيط ليس لها آثار إيجابية على العلاقة بين تصور الجدوى (PF) والاتجاه نحو ريادة الأعمال (AE) لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء.
- الثقافة (CI) كمتغير وسيط ليس لها آثار إيجابية على العلاقة بين الخصائص الشخصية والاتجاه نحو ريادة الأعمال (AE) لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء.
- الثقافة (CI) كمتغير وسيط ليس لها آثار إيجابية على العلاقة بين دعم رياد الأعمال (ES) والاتجاه نحو ريادة الأعمال(AE) لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء.
- الثقافة (CI) كمتغير وسيط ليس لها آثار إيجابية على العلاقة بين البيئة التعليمية الريادية (EEE) والاتجاه نحو ريادة الأعمال(AE) لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء.
- الثقافة (CI) كمتغير وسيط ليس لها آثار إيجابية على العلاقة بين إمكانية الدعم المالي (FA) والاتجاه نحو ريادة الأعمال(AE) لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء.
- الثقافة ((CI ليس لها آثار إيجابية على الاتجاه نحو ريادة الأعمال (AE) لدى لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء.

ثالثًا: لاتوجد علاقة ارتباطية بين المتغيرات الدراسة المستقلة والتابع والوسيط: المستقلة الممثلة في (تصور الجدوى، والخصائص الشخصية، والبيئة التعليمية لريادة الأعمال، وإمكانية الدعم المالي، ودعم ريادة الأعمال للمتغير التابع ريادة الأعمال والمتغير الوسيط الثقافة الريادية.

العوامل المؤثرة على الاتجاه نحو ريادة الأعمال



الشكل 1: نموذج البحث المقترح يعتمد على TPB و EEM

منهجيةُ الدِّرَاسَة، وإجراءاتُها:

وفقًا للنموذج المقترح وفرضياته الداعمة للإجابة عن تساولات الدراسة وتحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج؛ تعتمد هذه الدراسة على المنهج المسحي: وهو ذلك النوع من البحوث التي يستجوب فيه أفراد مجتمع البحث، أو عينة منهم؛ بهدف وصف الظاهرة المدروسة والتحقق من أهدافها وفق استبانة تتوافق مع النظريات الإدارية المنظمة لقياس متغيرات الدراسة. ويُعدُّ هذا المنهج محورًا رئيسًا لإنجاز الجانب التطبيقي من الدراسة، والحصول على البيانات المطلوبة لإجراء التحليل الإحصائي للتوصل إلى النتائج التي تُفسَّر في ضوء أدبيات الدراسات المتعلقة بموضوعها، وبالتالي الإجابة عن تساولات وفرضيات الدراسة وتحقق أهم أهدافها.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء ، وقد تم اختيار عينة عشوائية من طلاب المستوى الرابع حتى الثامن بناء على إحاطتهم بمفهوم ريادة الأعمال من خلال دراستهم لمواد التخصص، وحضورهم لعدد من البرامج في مجال ريادة الأعمال داخل الكلية، وبلغ عددهم (240) طالبًا.

إجراءات جمع البيانات:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة؛ قام الباحث بتوزيع (240) استبانة،، وأُستعيد منها (165) بنسبة 68%. وهي كمية كافية للتحليل متعدد المتغيرات وتكرار النسخ المتماثل، بناء على اقتراحات Baruch and Holtom (2008)، الهرامشة (2017). وبلغ عدد الاستبانات الصالحة (159)، بنسبة 66%.

بناء أداة الدراسة:

من أجل الحصول على البيانات التي تمكن الباحث من اختبار فرضيات الدراسة وتحقيق أهدافها؛ صُمِّمت الاستبانة في ضوء نظرية السلوك المخطط (TPB)، ونظرية الحدث الريادي (EEM). وبالاسترشاد بالدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة ومتغيراتها، ووفقًا لأهداف البحث، وحُدّدت أداة الدراسة (الاستبانة)؛ لمعرفة العوامل المؤثرة على الاتجاه نحو ريادة الأعمال، والمتمثلة في عوامل داخلية (تصور الجدوى، والخصائص الشخصية)، وعوامل خارجية (البيئة التعليمية لريادة الأعمال، وإمكانية الدعم المالي، ودعم ريادة الأعمال) كمتغيرات مستقلة لها تأثير مباشر على الاتجاه نحو ريادة الأعمال، وتأثير غير مباشر بدلالة متغير الثقافة الريادية. وعرضت الاستبانة على أربعة محكمين من الأكاديميين ذوي الخبرة؛ للتأكد من وضوح مدلولات عباراتها وقياسها لما وضعت من أجله. فضلاً عن توزيعها على30 طالبًا من طلاب إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء؛ للتحقق من فهم المحتوى. واشتملت الاستبانة على جزءين:

الجزء الأول: متغيرات الدراسة.

الجزء الثاني: تكون من ثلاثة محاور، ويشتمل كل محور على عدد من الفقرات؛ ليصل إجمالي الفقرات إلى (32) فقرة موزعة كما يأتي:

المحور الأول: اشتمل على (5) فقرات خاصة بالحصول على بيانات تتعلق بالاتجاه نحو ريادة الأعمال، وكانت الإجابات مغلقة وفقًا لمقياس (ليكارت الخماسي).

المحور الثاني: اشتمل على محورين فرعيين، ويتكون من (21) فقرة، هدفها الحصول على بيانات العوامل الداخلية المؤثرة على موقف اتجاه ريادة الأعمال (تصور الجدوى- والخصائص الشخصية)، وعوامل خارجية تتمثل في (البيئة التعليمية لريادة الأعمال، وإمكانية الدعم المالي، ودعم ريادة الأعمال) لدى طلاب إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء.

المحور الثالث: اشتمل على (6) فقرات، تحقق الحصول على بيانات تتعلق بتحديد أثر الثقافة كمتغير وسيط بين الاتجاه نحو ريادة الأعمال والعوامل المؤثرة على ذلك. وكانت الإجابات مغلقة وفقًا لمقياس ليكارت الخماسي.

صدق وثبات أداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة؛ قام الباحث بعرض الاستبانة بصيغتها الأولية على عدد من الأساتذة المتخصصين في مجال الإدارة من أعضاء هيئة التدريس الذين تفضلوا -مشكورين- بإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول مدى ملاءمة ووضوح محتوياتها لقياس ما وضعت له، وكذلك حول مناسبة العبارات للمحور والبعد الذي تنتمي إليه، وتوافقها مع النظريات الإدارية المعتمدة لقياس متغيرات الدراسة في البيئات الأجنبية، ومدى مفهوميتها ومحتواها المتناسق مع البيئة العربية.

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات أداة الدراسة بمحاورها المختلفة بحساب قيمة ألفا كرونباخ؛ لقياس مدى ثبات الاستبانة. والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لمحاور الاستبانة كالآتي:

جدول (1) معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ

م	متغيرات	الفقرات	ألفا كرونباخ	الحد الأدنى لقيمة الارتباط الكامل للبند
١	دعم ريادة الأعمال	4	28.0	305.0
٢	تصور الجدوى	5	38.0	046.0
٣	البيئة التعليمية لريادة الأعمال	4	38.0	085.0
٤	الخصائص الشخصية	5	97.0	165.0
٥	إمكانية الدعم المالي	3	08.0	156.0
٦	الثقافة الريادية	6	68.0	185.0
٧	الاتجاه نحو ريادة الأعمال	5	38.0	617.0
	الكلي	23		

يوضح جدول (1) قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة؛ حيث يتضح من قيم ألفا كرونباخ لجميع المحاور الفرعية 0.79 إلى 0.86. فضلًا عن ذلك، فإن أصغر معامل ارتباط إجمالي للعنصر هو 0.51. بشكل عام، موثوقية جميع المتغيرات وجميع الفقرات جيدة، وجميع قيم ألفا كرونباخ أعلى من 0.70، والارتباط الكلي للفقرات أكبر من 0.3. وبالتالي تؤكد النتائج موثوقية هذا البحث. كما تم تقييم صلاحية القياس من خلال تحليل عامل الاستكشاف (EFA) يظهِر تحليل الموثوقية أن هناك 32 فقرة من سبعة متغيرات موثوقة بدرجة كافية لتقييم العوامل المؤثرة على اتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية. وقد تم إجراء تقييم EFA باستخدام تحليل المكونات الرئيسة مع دوران Varimax في الجدول 5. كما استعمل اختبار KMO و Bartlett، ومن نتائج هذا الاختبار رُفضت فرضية عدم وجود علاقة بين فقرات قياس متغيرات الدراسة، والتي تتمثل في 33 فقرة؛ حيث كان معامل KMO عاليًا (0.797> 0.5)؛ مما يشير إلى جودة القياس، وأن هناك علاقة بين المتغيرات المدروسة. ويُعد EFA طريقة تحليل مناسبة. مع Eigenvalue أكبر من 1، واستخراج المكون الرئيس مع دوران varimax، استخرج EFA سبعة متغيرات من 32 فقرة بتباين تراكمي 0.71؛ أي (أكبر من ٪50). وكون جميع أحمال العامل أكبر أيضًا من 0.5، فهذه الحقائق تؤكد أن جودة قياس المتغيرات مرتفعة.

جدول (2) تحليل نتائج الارتباط

	المتغير الوسيط الثقافة	تصور الجدوى	اتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال متغير تابع	الخصائص الشخصية	دعم ريادة الأعمال	البيئة التعليمية الريادية	إمكانية الدعم المالي
المتغير الوسيط الثقافة	1	984.0**	264.0**	455.0**	016.0**	390.0	065.0**
تصور الجدوى		1	036.0**	644.0**	914.0**	591.0*	938.0**
اتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال متغير تابع			1	384.0**	494.0**	081.0*	447.0**
الخصائص الشخصية				1	908.0**	440.0	455.0**
دعم ريادة الأعمال					1	750.0	394.0**
البيئة التعليمية الريادية						1	151.0
إمكانية الدعم المالي							1

**. Correlation is significant at the level 10.0 (2-tailed).

*. Correlation is significant at the level 50.0 (2-tailed).

الجدول (3) نتائج تحليل عامل الاستكشافي

المتغير	الفقرات	معامل التحميل
تصور الجدوى	أنت تؤمن بنجاحك عند البدء بعمل جديد (ريادة العمل)	879.0
	أنت قادر على أن تصبح رجل أعمال ناجح	879.0
	البدء في ريادة الأعمال (فتح مشروع جديد) سهل بنسبة لك	658.0
	بناء ريادة الأعمال أفضل طريقة للاستفادة من معرفتك	386.0
	أنت تعرف كيفية تطوير خطة عمل	035.0
الخصائص الشخصية	أنت تميل إلى اختيار الوظائف التي تتطلب استكشافات وإبداعًا	046.0
	أنت قادر على إدارة المشروع	0089.
	لديك الجرأة على مواجهة تحدي الأعمال	237.0
	يمكنك قبول مخاطر الأعمال	249.0
	تُعدُّ ريادة الأعمال مثيرة للاهتمام والتحدي	574.0
البيئة التعليمية لريادة الأعمال	دورات المناهج الدراسية الرئيسة في الجامعة اكتسبت لمؤهلات كافية لبناء الشركات الناشئة	0708.
	جامعتي تدفع الانتباه إلى تطوير مهارات ريادة الأعمال بالنسبة لي	0757.
	جامعتي تنظم أنشطة ريادة الأعمال (مسابقات ريادة الأعمال، مؤتمرات ريادة الأعمال)	0417.
	الجامعة توفر المعرفة عند الناشئة	0716.
إمكانية الدعم المالي	أستطيع أن أجمع رأس المال من مدخراتي ووظائفي بدوام جزئي	089.0
	يمكنني الاقتراض من أصدقائي وعائلتي لبناء الشركات الناشئة	0879.
	يمكنني جمع الأموال من مصادر أخرى) البنوك والمؤسسات المالية)	0609.
الثقافة الريادية	جامعتي تهتم بالجوانب الشخصية للفرد، فهي بمثابة عائلة كبيرة	0879.
	الشيء المتميز في وسط الطلاب الولاء والعادات والثقة المتبادلة والالتزام العالي	0089.
	البيئة الأسرية والتعليم الجامعي يعملان على تطوير قدراتي وتعزيز الثقة العالية والانفتاح ودوام المشاركة لدي	0579.
	أومن أن النجاح وفق ثقافة الموسسة هو تطوير المورد البشري وفرق العمل والاهتمام بالجوانب الإنسانية	0217.
	الثقافة السائدة التي نعيشها تقوم على أنه يجب على الناس مساعدة بعضهم البعض في جميع الأوقات؛ مع التأكيد أن مصالح المجموعة تسود على المصالح الفردية	0706.
	يوجد أنظمة وتعليمات منظمة للعمل في مجال ريادة الأعمال	206.0
دعم ريادة الأعمال	الحكومات لديها سياسات لتشجيع الطلاب على بناء الناشئة	0089.
	سوف يدعمني الأشخاص الذين هم مهمون لي في بناء الناشئة	0249.
	سوف يدعم أصدقائي قراري لبناء الشركات	0875.
	ستدعم عائلتي قراري لبناء الشركات الناشئة	0145.
الاتجاه نحو ريادة الأعمال	كونك رجل أعمال يمنحك المزيد من المزايا	069.0
	تعتقد أن ريادة الأعمال جذابة	388.0
	سوف تصبح رجل أعمال عندما تكون لديك فرصة	029.0
	كونك رجل أعمال يمكن أن يلبي رغبتك الشخصية	048.0
	كونك رجل أعمال يعتبر مساهمة جيدة في المجتمع	457.0

أساليب التحليل الإحصائي:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ قام الباحث بمعالجة البيانات إحصائيًا باستخدام برنامج SPSS وبرنامج Stata على النحو التالي.

تم استخدام التكرارات والنسب المئوية؛ للتعرف على البيانات الأولية لمفردات الدراسة، ولتحديد آراء أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

تم استخدام المتوسط الحسابي Mean؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية إلى جانب المحاور الرئيسة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابة حسب أعلى متوسط حسابي. وفق (Hanson, 2005) هناك جدول تفسير النتائج كالآتي:

تم استخدام الانحراف المعياري (standard deviation) للتعرف على مدى انحراف متوسط آراء أفراد عينة الدراسة لكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي العام.

معامل الثبات ألفا كرونباخ "Alpha Cronbach" لقياس ثبات أداة الدراسة.

الارتباط بين المتغيرات واختبار الفروض.

تحليل المسار باستخدام النمذجة البنائية وفقًا لطريقة المربعات الصغرى الجزئية.

الجدول (4) درجة الموافقة ومدى الموافقة

الوصف	المدى
قليل	1.00 – 2.49
متوسط	2.50 – 3.49
عالي	-5 3.50

عرض نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها:

يستعرض هذا المبحث التحليل الوصفي لاتجاهات طلاب إدارة الأعمال بجامعة شقراء نحو ريادة الأعمال والعوامل المؤثرة في ذلك، ويحتوي هذا المبحث على التحليل الوصفي والتوزيع النسبي والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل محور من محاور الدراسة، وقياس العلاقة الارتباطية فضلًا عن استخدام النمذجة البنائية، وفقًا لطريقة المربعات الصغرى الجزئية، وهو الأسلوب الأنسب لاختبار صحة الفروض الإحصائية لهذه الدراسة؛ كونها فروضًا تحتوي على متغير وسيط.

إجابة السؤال الأول: ما اتجاهات طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء نحو ريادة الأعمال؟

تمت الإجابة عن اتجاهات الطلاب بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء نحو ريادة الأعمال من خلال التحليل الوصفي، والجدول (5) يوضح نتائج إجابات أفراد الدراسة التي تصف اتجاهاتهم نحو ريادة الأعمال:

جدول (5) نتائج إجابات أفراد الدراسة التي تصف اتجاهات الطلاب نحو ريادة الأعمال

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	كونك رجل أعمال يمنحك المزيد من المزايا	04.4	617.0
2	تعتقد أن ريادة الأعمال جذابة	52.4	647.0
3	سوف تصبح رجل أعمال عندما تكون لديك فرصة	23.4	866.0
4	كونك رجل أعمال يمكن أن تلبي رغبتك الشخصية	61.4	418.0
5	كونك رجل أعمال يعتبر مساهمة جيدة في المجتمع	14.4	0.866
	الكلي	13.4	2227.0

يوضح الجدول (5) نتائج إجابات أفراد الدراسة التي تصف اتجاهاتهم نحو ريادة الأعمال بمتوسط إجمالي (4.31)، وانحراف معياري (0.722)، وكانت أعلى نسبة موافقة للمستجيبن في "كونك رجل أعمال يعتبر مساهمة جيدة في المجتمع" بمتوسط 4.41، وانحراف معياري 0.668، يليه 4.40 لمتوسط إجابات المبحوثين بالموافقة على "كونك رجل أعمال يمنحك المزيد من المزايا "، وبانحراف معياري 0.716. وأتت عبارة "سوف تصبح رجل أعمال، عندما تكون لديك فرصة" في المرتبة الثالثة بمتوسط 4.32، وانحراف معياري 0.668، وأخيرًا "كونك رجل أعمال يمكن أن تلبي رغبتك الشخصية" بمتوسط حسابي 4.16، وانحراف معياري 0.814؛ مما يعني أن جميع الفقرات تحظى بالموافقة العالية؛ كونها حصلت على متوسط إجابات مرتفع عند جميع فقرات القياس؛ مما يشير إلى تحقق اتجاه إيجابي لدى الطلاب نحو ريادة الأعمال بدرجة عالية عند جميع فقرات القياس.

في هذه الدراسة، يلاحظ أن اتجاه الطالب كان عالياً نحو ريادة الأعمال. بالمقارنة مع قياس اتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال لدرسات أجريت في أماكن أخرى مثل الولايات المتحدة وتركيا، فيتنام، ماليزيا، كانت المستويات متشابهة إلى حد ما؛ مما يدل على الاتساق بين اتجاهات الطلاب نحو ريادة الأعمال رغم اختلاف البيئة البحثية. ومن نتائج الدراسة الحالية يلاحظ وجود أثر لجميع متغيرات نظرية السلوك العقلاني ونظرية السلوك المخطط، وهذة النتيجة تتفق مع الدراسات السابقة عن الريادة ونتائجها إذا وجدت دعمًا قوياً لتلك النماذج. وبالتالي تتوافق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تحديد اتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال على سبيل المثال نجد دراسة (Vuong, Duy Phuong, Huan, & Quan, 2020) تشير إلى أن اتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال تتحقق في شعورهم في التميز وتحقيق المزايا. كما تشير النتائج إلى أن لديهم حرصا على الفرص التي تمنحهم صفة رجل الأعمال في إطار مجتمعاتهم، فضلًا على أن إجاباتهم تكشف عن الاتجاه إلى اكتساب صفة رجل الأعمال بدافع أن ذلك يلبي لهم رغباتهم الشخصية. وتلك الاتجاهات تحظى بالموافقة العالية لدى الكثير من الدرسات؛ مما يشير إلى أنه مهما اختلفت البيئات فإن الاتجاهات الشخصية للإنسان تكاد تكون واحدة، وتتجه اتجاهًا ايجابيًا نحو الحرص على اكتساب صفة رجل الأعمال؛ لما لها من دافع شخصي، وما تحققه للفرد من المزايا الشخصية والاجتماعية، وتحقيق كل الرغبات. وبذلك فهناك أثر لجميع متغيرات نظرية السلوك العقلاني ونظرية السلوك المخطط.

إجابة السؤال الثاني: ما العوامل المؤثرة على اتجاهات طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء نحو ريادة الأعمال؟

تمت الإجابة عن العوامل المؤثرة على اتجاهات الطلاب نحو ريادة الأعمال من خلال جزأين؛ الأول: تمثل في التحليل الوصفي، والآخر: تمثل بالاستدلال الإحصائي من خلال صياغة الفرضيات الإحصائية؛ كونها الأسلوب الاستدلالي لتعميم النتائج. وفي إطار ذلك، قام الباحث في الجزء الثاني باختبار فرضيات الدراسة من خلال استخدام نموذج النمذجة البنائية وفقًا لطريقة المربعات الصغرى الجزئية، ويمكن إيضاح الجزأين كالآتي:

الجزء الأول: في إطار التحليل الوصفي لجميع العوامل الموثرة على اتجاهات أفراد الدراسة المندرجة ضمن متغيرات الدراسة المحددة كمتغيرات مستقلة (تصور الجدوى، الخصائص الشخصية، دعم ريادة الأعمال، البيئة التعليمية لريادة الأعمال، إمكانية الدعم المالي) على متغير ريادة الأعمال كمتغير تابع، والجدول (6) يوضح نتائج إجابات أفراد الدراسة حول متغيرات الدراسة والعوامل الكامنة في كل متغير.

جدول (6) يوضح نتائج إجابات أفراد الدراسة حول عبارات العوامل المؤثرة على اتجاهات الطلاب نحو ريادة الأعمال

أولاً: تصور الجدوى			
م	**العبارات**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
1	أنت تؤمن بنجاحك عند البدء بمشروع جديد (ريادة الأعمال)	99.3	0957.
2	البدء في ريادة الأعمال (فتح مشروع جديد) سهل بالنسبة لك	52.4	0308.
3	مشاريع ريادة الأعمال تُعدُّ أفضل طريقة للاستفادة من معرفتك	10.4	0688.
4	أنت تعرف كيفية تطوير خطة عمل	11.4	0438.
5	أنت قادر على أن تصبح رجل أعمال ناجح	14.4	0866.
	المتوسط العام	51.4	987.0
ثانياً : الخصائص الشخصية			
م	**العبارات**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
1	أنت تميل إلى اختيار الوظائف التي تتطلب استكشافات وإبداع	88.3	0427.
2	تُعدُّ ريادة الأعمال مثيرة للاهتمام والتحدي	81.4	0138.
3	أنت لديك الجرأة على مواجهة تحدي الأعمال	69.3	0588.
4	يمكنك قبول مخاطر الأعمال	50.4	0848.
5	أنت قادر على إدارة المشروع	52.4	0647.
	المتوسط العام	**60.4**	**18.0**
ثالثاً:دعم ريادة الأعمال			
م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	ستدعم عائلتي قراري لفتح مشروع جديد	34.4	0076.
2	سوف يدعم أصدقائي قراري لفتح مشروع جديد	41.4	0338.
3	سوف يدعمني الأشخاص الذين هم مهمون لي في بناء مشروع خاص بي	50.4	0848.
4	الدولة لديها سياسات لتشجيع الطلاب على فتح مشاريع جديدة	52.4	0677.
	المتوسط العام	12.4	128.0
رابعاً: البيئة التعليمية لريادة الأعمال.			
م	**العبارات**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
1	الجامعة توفر المعارف المهمة عن ريادة الأعمال	54.3	950.1
2	دورات المناهج الدراسية الرئيسة في الجامعة أكسبتني مؤهلات كافية لبناء المشروعات الناشئة	92.3	721.1
3	جامعتي تنظم أنشطة ريادة الأعمال للمشاريع الجديدة (مسابقات ريادة الأعمال، مؤتمرات ريادة الأعمال)	36.2	770.1
4	جامعتي تهتم بتطوير مهارات ريادة الأعمال بالنسبة لي	57.2	852.1
	المتوسط العام	30.3	31.1
خامساً : إمكانية الدعم المالي			
م	**العبارات**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
1	يمكنني الاقتراض من أصدقائي وعائلتي لبناء المشاريع الناشئة	14.4	866.0
2	أستطيع أن أجمع رأس المال من مدخراتي ووظائفي بدوام جزئي	52.4	647.0
3	يمكنني الحصول على الدعم المالي من مصادر أخرى (البنوك والمؤسسات المالية)	49.3	909.0
	المتوسط العام	02.4	097.0

يتضح من الجدول (6)؛ أن أفراد عينة الدراسة يوافقون على عبارات تصور الجدوى بمتوسط إجمالي 4.15، كما تتفاوت إجابات أفراد الدراسة بالموافقة على اتجاه فقرات تصور الجدوى نحو ريادة الأعمال؛ إذ أبدى الطلاب موافقة عالية حول "أنت قادر على أن تصبح رجل أعمال ناجح" بمتوسط 4.41، يليه موافقة عينة الدراسة "فتح مشاريع جديدة سهل بنسبة لك" بمتوسط .254، ثم الموافقة حول "أنت تعرف كيفية تطوير خطة عمل" بمتوسط 4.11، ثم موافقتهم على "مشاريع ريادة الأعمال تُعدُّ أفضل طريقة للاستفادة من معرفتك". بمتوسط 4.01، وأخيرًا تأتي الفقرة "أنت تؤمن بنجاحك عند البدء بعمل جديد" بمتوسط 3.99.

كما تتضح نتائج إجابات أفراد الدراسة حول فقرات الخصائص الشخصية؛ حيث نلاحظ أن أفراد الدراسة يوافقون على عبارات "الخصائص الشخصية" بمتوسط إجمالي 4.06، في حين تتفاوت إجابات أفراد الدراسة بالموافقة على اتجاه فقرات الخصائص الشخصية؛ إذ أبدى المبحوثون موافقة عالية حول "أنت قادر على إدارة المشروع" بمتوسط 4.25، يليه موافقة إحصائيات عينة الدراسة على "تُعدُّ ريادة الأعمال مثيرة للاهتمام والتحدي" بمتوسط 4.18، ثم الموافقة حول "يمكنك قبول مخاطر الأعمال" بمتوسط 4.05، ثم موافقتهم على "لديك الجرأة على مواجهة تحدي الأعمال" بمتوسط 3.96، وأخيرًا تأتي الفقرة "أنت تميل إلى اختيار الوظائف التي تتطلب استكشافات وإبداع" بمتوسط 3.88.

أما بخصوص عامل دعم ريادة الأعمال فيوضح الجدول نتائج إجابات أفراد الدراسة حول فقرات دعم ريادة الأعمال؛ إذ نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة يوافقون على عبارات "دعم ريادة الأعمال" بمتوسط إجمالي 4.21، كما تتفاوت إجابات أفراد الدراسة بالموافقة على اتجاه فقرات دعم ريادة الأعمال؛ إذ أبدى أفراد الدراسة موافقة عالية حول "ستدعم عائلتي قراري لفتح مشروع جديد بمتوسط 4.43، يليه موافقة إحصائيات أفراد الدراسة "الدولة لديها سياسات لتشجيع الطلاب على فتح مشروعات جديدة" بمتوسط 4.25، ثم الموافقة على "سوف يدعم أصدقائي قراري لفتح مشروع جديد" بمتوسط 4.14، وأخيرًا "سوف يدعمني الأشخاص الذين هم مهمون لي في بناء مشاريع جديدة" بمتوسط 4.05.

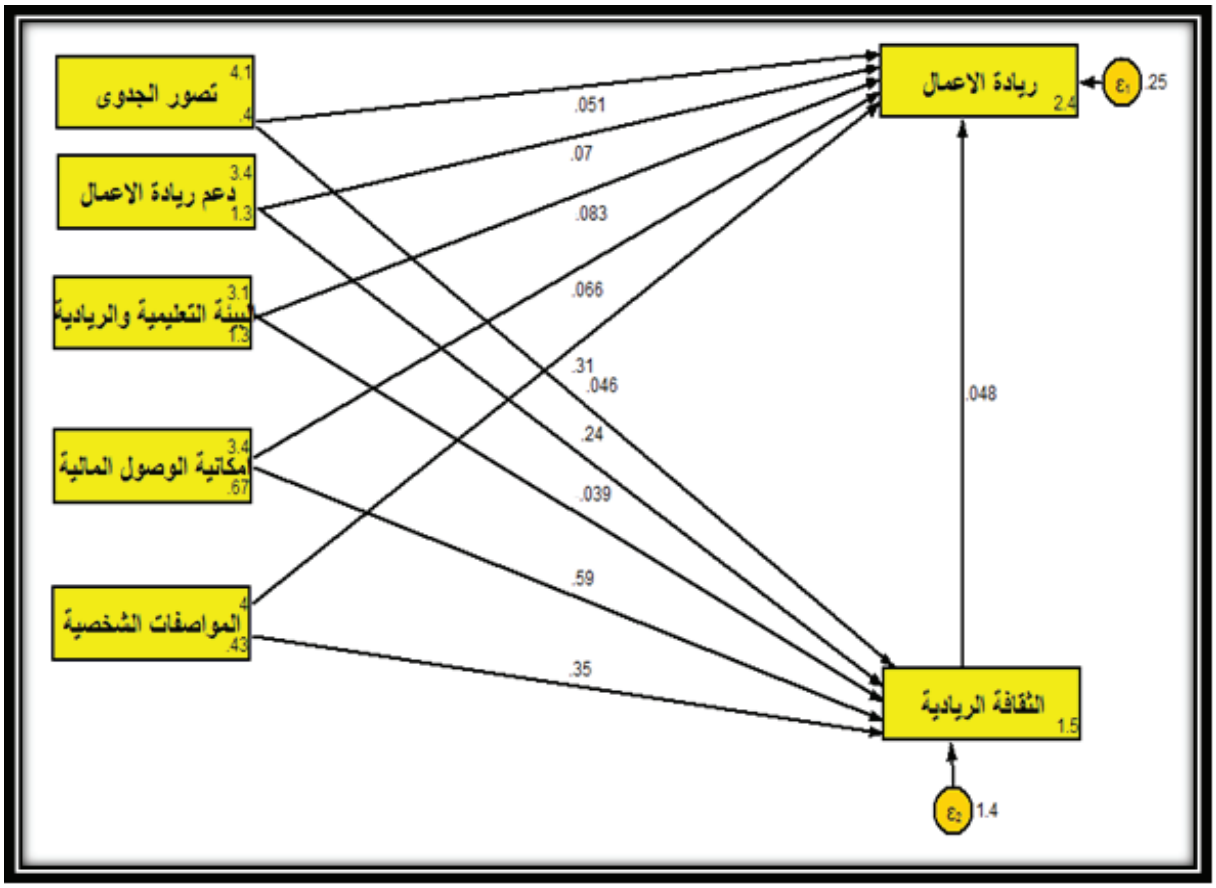
أما عامل البيئة التعليمية لريادة الأعمال فيوضح الجدول نتائج إجابات أفراد الدراسة حول فقرات البيئة التعليمية لريادة الأعمال؛ حيث نلاحظ أن أفراد الدراسة محايدون في إجاباتهم على عبارات "فعالية البيئة التعليمية في دفعهم نحو ريادة الأعمال" بمتوسط إجمالي 3.03، كما تتفاوت إجابات أفراد الدراسة بالموافقة على اتجاه فقرات البيئة التعليمية لريادة الأعمال؛ إذ أبدوا موافقة عالية حول "الجامعة توفر المعارف المهمة عن ريادة الأعمال" بمتوسط 3.45، يلي ذلك موافقة أفراد الدراسة " دورات المناهج الدراسية الرئيسة في الجامعة أكسبتني مؤهلات كافية لبناء المشروعات الناشئة" بمتوسط 3.29، مقابل عدم الموافقة حول "جامعتي تهتم بتطوير مهارات ريادة الأعمال بالنسبة لي" بمتوسط 2.75، وفقرة "جامعتي تنظم أنشطة ريادة الأعمال للمشاريع جديدة (مسابقات ريادة الأعمال، مؤتمرات ريادة الأعمال)" بمتوسط 2.6؛ ما يعني أن هناك عدم موافقة في أن للبيئة التعليمية تأثيرًا على اتجاهات الطلاب نحو ريادة الأعمال؛ الأمر الذي يكشف عن القصور الموجود لدور الموسسات التعليمية في ريادة الأعمال، وبالتالي ضرورة تفعيل ريادة الأعمال في وسط البيئة التعليمية.

كما تتضح من الجدول نتائج إجابات أفراد الدراسة حول فقرات قياس إمكانية الدعم المالي؛ حيث نلاحظ أنهم موافقون على عبارات "إمكانية الدعم المالي" بمتوسط إجمالي يساوي 4.20، كما تتفاوت إجابات المبحوثين بالموافقة على اتجاه فقرات إمكانية الدعم المالي؛ إذ أبدى أفراد الدراسة موافقة عالية حول فقرة "يمكنني الاقتراض من أصدقائي وعائلتي لبناء المشاريع الناشئة" بمتوسط 4.41، يليه موافقة إحصائيات عينة الدراسة عن "أستطيع أن أجمع رأس المال من مدخراتي ووظائفي بدوام جزئي" بمتوسط 4.25، وأخيرًا موافقتهم على فقرة "يمكنني الحصول على الدعم المالي من مصادر أخرى (البنوك والمؤسسات المالية)" بمتوسط 3.94؛ ما يعني أن هناك موافقة في أن إمكانية الدعم المالي لها تأثير إيجابي على اتجاهات الطلاب نحو ريادة الأعمال.

مما سبق يتضح أن دعم ريادة الأعمال هو العامل الأكثر نفوذًا في اتجاهات الطلاب نحو ريادة الأعمال؛ حيث يأتي عامل "دعم ريادة الأعمال" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 4.21، يليه عامل "إمكانية الوصول المالي" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي" 4.20، ويأتي عامل "تصور الجدوى" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي 4.15.كما يأتي عامل "الخصائص الشخصية " في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي 4.06، وأخيرًا يأتي عامل "البيئة التعليمية لريادة الأعمال" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي 3.03. وبذلك تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تحديد العوامل التي تحتل المرتبة الأولى؛ حيث يأتي عامل "دعم ريادة الأعمال" في المرتبة الأولى وعامل "إمكانية الوصول المالي" في المرتبة الثانية ضمن العوامل الموثرة على اتجاهات الطلاب نحو ريادة الأعمال، وهذا ما يميز البيئة في المملكة العربية السعودية من غيرها من الدول؛ حيث هناك قدرة مالية ومكانية لدعم لريادة الأعمال والوصول المالي. وهذا ما لا يتحقق في كثير من الدول التي أجريت فيها بحوث مشابهة لموضوع القياس. وعلى سبيل المثال كدراسة كلٍ من(Çolakoğlu & Gözükara, 2016; Jena, 2020; Nguyen, Do, Vu, Dang, & Nguyen, 2019; Vuong et al., 2020)

الجزء الثاني: الإجابة عن السؤال الثاني:

في هذا الجزء قام الباحث باختبار فرضيات الدراسة من خلال استخدام نموذج النمذجة البنائية وفقًا لطريقة المربعات الصغرى الجزئية، وكما في النموذج الآتي:



شكل (2) النموذج البنائي بين الاتجاه نحو ريادة الأعمال وأبعادها المختلفة والثقافة الريادية

الفرضية الأساسية الأولى:

H0: العوامل الداخلية (تصور الجدوى، والخصائص الشخصية)، والعوامل الخارجية (دعم ريادة الأعمال، البيئة التعليمية لريادة

الأعمال، إمكانية الدعم المالي) ليس لها آثار إيجابية مباشرة و(غير مباشرة بدلالة الثقافة) على اتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء.

والتي تبلور على إثرها فرضيات فرعية كالآتي:

- H01: تصور الجدوى (PF) ليس له آثار إيجابية على الاتجاه نحو ريادة الأعمال (AE) لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء.
- H02: المواصفات الشخصية (PC) ليس لها آثار إيجابية على الاتجاه نحو ريادة الأعمال (AE) لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء.
- H03: دعم رياد الأعمال (ES) ليس لها آثار إيجابية على الاتجاه نحو ريادة الأعمال (AE) لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء.
- H04: البيئة التعليمية الريادية (EEE) ليس لها آثار إيجابية على الاتجاه نحو ريادة الأعمال (AE) لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء.
- H05: إمكانية الدعم المالي (FA) ليس لها آثار إيجابية على الاتجاه نحو ريادة الأعمال (AE) لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء.

ولاختبار الفرضيات؛ قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل المسار، وكانت النتائج كالآتي: بناء على النموذج البنائي السابق شكل (2)، تم تلخيص معالم النموذج البنائي في الجدول الآتي:

جدول (7) نتائج تحليل المسار للعلاقة المباشرة بين الموقف نحو ريادة الأعمال والعوامل الموثرة كمتغيرات مستقلة

المتغيرات المستقلة	معاملات التأثير المباشر للمتغيرات المستقلة		المتغير التابع/ الموقف نحو ريادة الأعمال				جودة مطابقة النموذج		
	الخطأ المعياري		اختبار z		معامل التحديد		أهم مؤشرات المطابقة		
			المحسوبة	مستوى الدلالة	R^2	ILT	IFC	RMRS	
تصور الجدوى	2640.0	B_1	9401.0	64.0	840.0	43.0	1	1	000.0
الخصائص الشخصية	743.0	B_2	.01680	40.4	000.0		1	1	000.0
دعم ريادة الأعمال	685.0	B_3	5970.0	83.7	000.0		1	1	000.0
البيئة التعليمية لريادة الأعمال	0930.0	B_4	1060.0	56.0	940.0		1	1	610.0
إمكانية الدعم المالي	166.0	B_5	4210.0	92.2	220.0		1	1	000.0

يتضح من الجدول (7) وجود تأثير مباشر بين المتغير المستقل تصور الجدوى والمتغير التابع اتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال لدى لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء؛ حيث بلغت معاملات التأثير المباشر لتصور الجدوى (0.0462)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية 0.05، وفقًا لاختبار Z المصاحبة لمعاملة التأثير؛ حيث بلغت مستوى المعنوية (0.048)، وهي أقل من المستوى المعتمد في المقارنة 0.05، كما يؤثر تصور الجدوى بشكل غير مباشر في اتجاهات الطلاب نحو ريادة الأعمال بنسبة (0.34). أما ما نسبته (0.66) فتعود لعوامل أخرى غير مدرجة في النموذج. كما يتضح من الجدول مطابقة النموذج المقترح لبيانات الدراسة؛ حيث حققت أهم مؤشرات المطابقة للنموذج المستوى المعتمد في المقارنة (CFI>0.90،T-LI>0.90، SRMR<1). وعليه، نرفض فرض العدم الذي ينص على H01: تصور الجدوى (PF) ليس له آثار إيجابية على اتجاه

طلاب ريادة الأعمال (AE) لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء عند مستوى المعنوية (0.05). ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أن تصور الجدوى (PF) له آثار إيجابية على اتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال (AE) لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء عند مستوى المعنوية (0.05). وبالمثل وُجد تأثير مباشر بين المتغيرات المستقلة الأخرى المتمثلة في (الخصائص الشخصية، إمكانية الدعم المالي، ودعم ريادة الأعمال، والبيئة التعليمية لريادة الأعمال) والمتغير التابع اتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء؛ حيث بلغت معاملات التأثير المباشرة لكل من (الخصائص الشخصية، وإمكانية الوصول المالي، ودعم ريادة الأعمال، والبيئة التعليمية لريادة الأعمال) على التوالي (0.347، 0.661، 0.586، 0.0390) على التوالي، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية 0.05 وفقًا لاختبار Z المصاحبة للمعلمات؛ حيث بلغت مستويات المعنوية (0.000، 0.022، 0.000، 0.049) على التوالي، وهي قيم أقل من المستوى المعتمد في المقارنة 0.05، كما يؤثر كلٌّ من (الخصائص الشخصية، إمكانية الدعم المالي، ودعم ريادة الأعمال، والبيئة التعليمية لريادة الأعمال) بشكل مباشر على اتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال بنسبة (0.34). أما ما نسبته (0.66) فتعود لعوامل أخرى غير مدرجة في النموذج. كما يتضح من الجدول مطابقة النموذج المقترح لبيانات الدراسة؛ حيث حققت أهم مؤشرات المطابقة للنموذج المستوى المعتمد في المقارنة (CFI>0.90،TLI>0.90، SRMR<1). وعليه، نرفض فرض العدم لكل الفرضيات الفرعية، ونقبل الفرض البديل لكلٍّ منها. وبشكل عام وفقًا للفرضية الأساسية الأولى، يتضح من الجدول (7) وجود تأثير إيجابي مباشر طفيف بين المتغيرات المستقلة تصور الجدوى، والبيئة التعليمية على المتغير التابع اتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال؛ حيث بلغت معاملات التأثير المباشر (0.0462، 0.0390) على التوالي. في حين يوجد تأثير إيجابي عالٍ بطريقة مباشرة للمتغيرات (إمكانية الوصول المالي، الخصائص الشخصية، دعم ريادة الأعمال) على المتغير التابع اتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال؛ حيث بلغت معاملات التأثير المباشر (0.661، 0.347،0.586) على التوالي وجميع التأثيرات المباشرة ذات دلالة إحصائية؛ كون مستوى الدلالة أقل من 0.05 عند جميع المتغيرات؛ ما يعني أن هناك قبولًا للفرض البديل، ورفضًا للفرض العدمي؛ أي هناك آثار إيجابية لجميع المتغيرات المستقلة على المتغير التابع بطريقة مباشرة.

إجابة السؤال الثالث: ما أثر الثقافة الريادية على العوامل المؤثرة على اتجاهات الطلاب نحو ريادة الأعمال؟

جاءت الإجابة عن السؤال الثالث من خلال جزأين؛ الأول تمثل في التحليل الوصفي لإجابة المبحوثين على العبارات نحو أثر الثقافة الريادية على العوامل المؤثرة على اتجاهات الطلاب نحو ريادة الأعمال، والآخر تمثل في استخدم النمذجة البنائية للتحقق من الفرضية الداعمة للسؤال البحثي، وفيما يأتي التفاصيل لكلٍ منهما:

الجزء الأول:

التحليل الوصفي لإجابات أفراد الدراسة حول عبارات أثر الثقافة الريادية على العوامل المؤثرة على اتجاهات الطلاب نحو ريادة الأعمال. والجدول (8) يوضح المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة.

الجدول (8) نتائج إجابات أفراد الدراسة حول فقرات أثر الثقافة الريادية على العوامل المؤثرة على اتجاهات الطلاب نحو ريادة الأعمال

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري
1	جامعتي تهتم بالجوانب الشخصية للفرد، فهي بمثابة عائلة كبيرة	83.4	096 .0
2	الشيء المتميز في وسط الطلاب هو الولاء، والعادات، والثقة المتبادلة، والالتزام العالي	50.4	848.0
3	البيئة الأسرية والتعليم الجامعي يعملان على تطوير قدراتي وتعزيز الثقة العالية والانفتاح ودوام المشاركة لدي	52.4	647.0
4	أومن أن النجاح وفق ثقافة الموسسة هو تطوير المورد البشري وفرق العمل والاهتمام بالجوانب الإنسانية	24.4	237.0

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري
5	الثقافة السائدة التي نعيشها تقوم على أنه يجب على الناس مساعدة بعضهم في جميع الأوقات، مع التأكيد على أن مصالح المجموعة تسود على المصالح الفردية	14.4	696.0
6	يوجد أنظمة وتعليمات منظمة للعمل في مجال ريادة الأعمال	92.4	706.0
	المتوسط العام	403.4	4406.0

يوضح الجدول (8) نتائج إجابات أفراد الدراسة حول فقرات قياس أثر الثقافة على اتجاهات الطلاب نحو ريادة الأعمال لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء؛ حيث نلاحظ أن أفراد الدراسة يوافقون على عبارات "قياس أثر الثقافة الريادية" بمتوسط إجمالي 4.304، كما تتفاوت إجابات المبحوثين بالموافقة على اتجاه الثقافة الريادية؛ إذ أبدى المبحوثون موافقة عالية حول "النجاح وفق ثقافة الموسسة هو تطوير المورد البشري وفرق العمل والاهتمام بالجوانب الإنسانية" بمتوسط 4.42، يليه موافقة إحصائيات أفراد الدراسة على "يجب على الناس مساعدة بعضهم في جميع الأوقات، مع التأكيد أن مصالح المجموعة تسود على المصالح الفردية" بمتوسط 4.41، ثم الموافقة على "جامعتي تهتم بالجوانب الشخصية للفرد، فهي بمثابة عائلة كبيرة" بمتوسط 4.38، ثم "يوجد أنظمة وتعليمات منظمة للعمل في مجال ريادة الأعمال". كما تمت الموافقة على أن "البيئة الأسرية والتعليم الجامعي يعملان على تطوير المورد البشري والثقة العالية والانفتاح ودوام المشاركة" بمتوسط 4.25، وأخيرًا الموافقة على" الشيء المتميز في وسط الطلاب هو الولاء والعادات والثقة المتبادلة والالتزام العالي" بمتوسط 4.05؛ ما يعني أن جميع فقرات المحور تحظى بموافقة عالية حول فقرات القياس، وبالتالي هناك أثر وفق المتوسطات لإجابات المبحوثين لمحور ثقافة ريادة الأعمال.

مما سبق يتضح أن للثقافة الريادية قبولًا عالٍ كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو ريادة الأعمال وموقف ريادة الأعمال. وتظهر الدراسة أنه يمكن استخدامها لفهم كيفية تعزيز بدء الأعمال التجارية في البيئة المحلية ذات السياقات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تختلف في الغالب عن البلدان المتقدمة؛ حيث يتم بحث الموضوع بشكل مكثف من خلال إبراز دور الثقافة كمتغير وسيط. على وجه التحديد، فإن آليات تطوير القدرات الريادية بين الطلاب، وتحسين المعايير المجتمعية والمواقف الفردية تجاه ريادة الأعمال من شأنها أن تعزز بشكل كبير ريادة الأعمال.

ومما ينبغي الإشارة إليه أن نتائج الدراسة الحالية التي طبقت في المملكة العربية السعودية على عكس الدراسات التي أجريت في البيئات الأخرى؛ إذ تبين أن متغيرات الأسرة والأصدقاء لها تأثير في اتجاه الطالب نحو رياد الأعمال. ومن نتائج الدراسة الحالية وجود أثر لجميع متغيرات نظرية السلوك العقلاني ونظرية السلوك المخطط، وهذه النتيجة تتفق مع الدراسات السابقة عن الريادة ونتائجها إذا وجدت دعمًا قويًا لتلك النماذج، وبشكل محدد في البيئات الأخرى؛ مما يدل على تشابه المتغيرات التي تؤثر على الاتجاه نحو ريادة الأعمال لدى الطلاب بين البيئات بشكل عام، واختلافها بحسب متغيرات المعايير الاجتماعية بالنسبة إلى البيئة المحلية.

الجزء الثاني:

- للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث؛ استخدمت النمذجة البنائية للتحقق من فرضيات دلالة الثقافة الريادية: H0 الثقافة الريادية كمتغير وسيط ليس لها آثار إيجابية في العلاقة بين العوامل الموثرة (أبعاد الريادة) واتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال، ويتفرع منها الفرضيات الفرعية الآتية:
- H01 الثقافة الريادية (CI) كمتغير وسيط ليس لها آثار إيجابية في العلاقة بين تصور الجدوى (PF) واتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال (AE) لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء.
- H02 الثقافة (CI) كمتغير وسيط ليس لها آثار إيجابية في العلاقة بين المواصفات الشخصية واتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال

(AE) لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء.

- H03 الثقافة (CI) كمتغير وسيط ليس لها آثار إيجابية في العلاقة بين دعم ريادة الأعمال (ES) واتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال (AE). لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء.
- H04 الثقافة (CI) كمتغير وسيط ليس لها آثار إيجابية في العلاقة بين البيئة التعليمية الريادية (EEE) واتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال (AE) لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء.
- H05 الثقافة (CI) كمتغير وسيط ليس لها آثار إيجابية في العلاقة بين إمكانية الدعم المالي (FA) واتجاه الطلاب نحو ريادة الأعمال (AE) لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء.

ولاختبار الفرضيات؛ قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل المسار. وبناءً على النموذج البنائي السابق رقم (2)، جرى تلخيص معالم النموذج البنائي في الجدول الآتي:

جدول (9) نتائج تحليل المسار للعلاقة غير المباشرة بين الاتجاه نحو ريادة الأعمال والعوامل المؤثرة بوجود الثقافة الريادية كمتغير وسيط

المتغيرات المستقلة	معاملات التأثير غير المباشر للمتغيرات المستقلة بوجود الثقافة كمتغير وسيط الخطأ المعياري		المتغير التابع/ الموقف نحو ريادة الأعمال				جودة مطابقة النموذج		
			اختبار z		معامل التحديد ^2R	ILT	أهم مؤشرات المطابقة		
			المحسوبة	مستوى الدلالة			IFC	RMRS	
تصور الجدوى	1B	73220.0	9400.0	54.0	640.0	43.0	1	1	000.0
الخصائص الشخصية	2B	44110.0	3500.0	- 21.2	430.0		1	1	000.0
دعم ريادة الأعمال	3B	78100.0	00300.0	- 36.0	530.0		1	1	000.0
البيئة التعليمية لريادة الأعمال	4B	18610.0	51800.0	70.2	830.0		1	1	000.0
إمكانية الدعم المالي	5B	4820.0 4210.0		92.2	220.0		1	1	000.0

يتضح من الجدول (9) وجود تأثير غير مباشر بين المتغير المستقل تصور الجدوى والمتغير التابع الاتجاه نحو ريادة الأعمال لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء بوجود الثقافة الريادية كمتغير وسيط؛ حيث بلغت معاملات التأثير غير المباشر لتصور الجدوى (0.002237)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية 0.05 وفقًا لاختبار Z المصاحبة لمعاملة التأثير؛ حيث بلغت مستوى المعنوية (0.046)، وهي أقل من المستوى المعتمد في المقارنة 0.05، كما يؤثر تصور الجدوى بشكل غير مباشر في الاتجاه نحو ريادة الأعمال بنسبة (0.34). أما ما نسبته (0.66) فيعود لعوامل أخرى غير مدرجة في النموذج. كما يتضح من الجدول مطابقة النموذج المقترح لبيانات الدراسة؛ إذ حققت أهم مؤشرات المطابقة للنموذج المستوى المعتمد في المقارنة (CFI>0.90،TLI>0.90، SRMR<1). وعليه، نرفض فرض العدم الذي ينص على أنه لا توجد آثار إيجابية ذات دلالة إحصائية للثقافة الريادية كمتغير وسيط في العلاقة بين تصور الجدوى والاتجاه نحو ريادة الأعمال عند مستوى المعنوية (0.05). ونقبل الفرض البديل الذي ينص على وجود آثار إيجابية للثقافة الريادية كمتغير وسيط في العلاقة بين تصور الجدوى والاتجاه نحو ريادة الأعمال عند مستوى المعنوية (0.05). مقابل وجود تأثير غير مباشر بين المتغيرات المستقلة المتمثلة في (الخصائص

الشخصية، إمكانية الوصول المالي، ودعم ريادة الأعمال، والبيئة التعليمية لريادة الأعمال) والمتغير التابع الاتجاه نحو ريادة الأعمال لدى طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء بوجود الثقافة الريادية كمتغير وسيط؛ إذ بلغت معلامات التأثير غير المباشرة لكل من (الخصائص الشخصية، إمكانية الوصول المالي، ودعم ريادة الأعمال، والبيئة التعليمية لريادة الأعمال) (0.01144، 0.00187،0.0284، 0.01681) على التوالي، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية 0.05 وفقًا لاختبار Z المصاحبة للمعاملات؛ إذ بلغت مستويات المعنوية (0.034، 0.022، 0.035، 0.038) على التوالي، وهي قيم أقل من المستوى المعتمد في المقارنة 0.05.كما تؤثر (الخصائص الشخصية، إمكانية الدعم المالي، ودعم ريادة الأعمال، والبيئة التعليمية لريادة الأعمال) بشكل غير مباشر في الاتجاه نحو ريادة الأعمال بنسبة (0.34). أما ما نسبته (0.66) فيعود لعوامل أخرى غير مدرجة في النموذج.كما يتضح من الجدول مطابقة النموذج المقترح لبيانات الدراسة؛ إذ حققت أهم مؤشرات المطابقة للنموذج المستوى المعتمد في المقارنة (CFI>0.90،TLI>0.90، SRMR<1). وعليه، نرفض فرض العدم لكل الفرضيات الفرعية، ونقبل الفرض البديل لكلٍ منهم. وعليه، تحقيقًا لاختبار الفرضية الأساسية الثانية؛ نرفض فرضية العدم التي تنص على أنه لا يوجد أثر (غير مباشر) ذو دلالة إحصائية للمتغيرات المستقلة على الاتجاه نحو ريادة الأعمال بوجود ثقافة الريادة كمتغير وسيط عند مستوى معنوية 0.05، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود آثار إيجابية للثقافة الريادية كمتغير وسيط في العلاقة بين المتغيرات الداخلية (تصور الجدوى، الخصائص الشخصية)، والمتغيرات الخارجية (إمكانية الوصول المالي، دعم ريادة الأعمال البيئة التعليمية).

التوصيات:

- إيجاد بيئة تعليمية داعمة لريادة الأعمال في الجامعة من خلال العناية بالمناهج الدراسية التي تنمي مهارات ريادة الأعمال لدى الطلبة، وتنظيم المؤتمرات والملتقيات العلمية، والاهتمام بالأنشطة اللامنهجية الموجهة نحو ريادة الأعمال مثل إنشاء نادي ريادة الأعمال، وإقامة المعارض الطلابية والمسابقات؛ لتجسيد الأفكار الريادية، وتعزيز تبادل الخبرات والإلهام. فضلًا عن ذلك إكساب الطالب مهارات وقيم مثل العمل الجماعي، والقيادة، والتخطيط، والاتصال.
- إحداث وحدة بالجامعة لريادة الأعمال تعنى برعاية أفكار الطلاب وتوجيههم في مجال إدارة الأعمال.
- العناية بالدورات التدريبية في مجال الأعمال، مثل أنظمة الأعمال، وإدارة المشاريع، والإدارة المالية، وفنون القيادة، وإدارة تكنولوجيا المعلومات.
- ضرورة الاستفادة من حاضنات الأعمال، وصندوق الريادة في بدء المشاريع التي تشجع الطلاب على تطوير أفكارهم الريادية.
- رعاية أساليب التفكير في وقت مبكر لدى الطالب منذ دخوله الجامعة؛ لأن أساليب التفكير الريادي بمثابة أساس لسلوكيات العمل، مثل قبول المخاطر، والاستقلالية، والثقة، والعمل الجماعي، والقيادة.
- التعاون الوثيق بين الجامعات والشركات؛ بحيث يمكن للطلاب الاطلاع على الأفكار التجارية وخطط الشركات الناشئة واستكشافها.

مقترحات لدراسات مستقبلية :

- دور المقررات التعليمية بجامعة شقراء في تعزيز الثقافة الريادية لدى الطلاب.
- تصور مقترح لإنشاء وحدة لريادة الأعمال في جامعة شقراء.
- دور الأنشطة اللامنهجية في إيجاد بيئة تعليمية داعمة للتوجه نحو ريادة الأعمال.

المراجع العربية:

إدريس، جعفر عبدالله؛ أحمد، أحمد عثمان (٢٠١٦). دور ريادة الأعمال في الحد من مشكلة البطالة بمنطقة الطائف- دراسة استطلاعية، مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، ٧(٢١)، ١٢٦-١٤٢.

أمين، سلوى أحمد؛ ناصر، وسن محمد (٢٠١٨). قياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو ريادة الأعمال، مجلة كلية التربية الأساسية، ٢٤(١٠٢)، ٩٠٥-٩٣٦

أمينة، قايدي؛ لخضر، عتوكه (٢٠١٧). التوجه المقاولاتي للطلبة: اختبار نموذج نظرية السلوك المخطط، مجلة البحوث الاقتصادية والمالية، جامعة مصطفى معسكر، ٤(١)، ١١-٣٣.

الجمالي، راشد محمد؛ العربي، هشام يوسف (٢٠١٦). واقع ثقافة ريادة الأعمال بجامعة حائل وآليات تفعيلها من وجهة نظر الهيئة التدريسية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٧٦)، ٣٨٩-٤٤٢.

خميس، أحمد سعد؛ الزعارير، عبدالباقي عبدالله (٢٠١٧). محددات ريادة الأعمال في تبوك: مقترحات وحلول بإشارة إلى مشروعات الريادة في عام ٢٠١٤، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، فلسطين، ٣(٢)، ١٣٥-١٥٦.

الدبوسي، سامي الأخضر (٢٠١٧). رؤية طلاب جامعة تبوك حول ثقافة ريادة الأعمال، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، المركز القومي للبحوث، فلسطين، ١(٨)، ٢٠-٤١.

رمضان، ريم (٢٠١٢). تأثير موقف الطلاب من ريادة الأعمال في نيتهم للشروع بأعمال ريادية، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، ٢٨(٢)، ٣٦١-٣٨٥.

زيدان، عمرو علاء الدين (٢٠١٠). دراسة ميدانية مقارنة للتوجهات والدوافع الريادية بين الطلاب والطالبات في الجامعات المصرية، المجلة العربية للعلوم الإدارية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ١٧(٣)، ٣٠-٥٦.

شحاته، صفاء (٢٠١٣). تنمية قدرات سوق العمل لدى المتعلمين في مؤسسات التعليم العالي من خلال سياسات وبرامج ريادة الأعمال: رؤية استراتيجية، دراسات تربوية واجتماعية، ١٩(٤)، ٣٨-٣٩.

شمس الدين، فارس يونس؛ خضر، شهاب أحمد؛ طه، أزاد حسين (٢٠١٦). تأثير خصائص الريادية في متطلبات الريادة الإستراتيجية — دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في عينة من كليات جامعة صلاح الدين، أربيل، مجلة العلوم الإنسانية، ٢٠(٥)، ٣٩٢-٤٢٣.

عبد الخالق، حنان زاهر (٢٠١٦). تصور مقترح لتفعيل التعليم لريادة الأعمال بالجامعات المصرية في ضوء بعض الخبرات الأجنبية والعربية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٢(٢)٢، ٥٣٣ -٧٠٢.

عبدالعزيز، قرفي (٢٠٢١). قياس اتجاهات طلبة الماستر لمكانة برامج تعليم ريادة الأعمال في تحفيزهم نحو التفكير الريادي بجامعة باجي مختار عنابة، مجلة آفـاق للبحوث والدراسات، ٤(٢)، ٢٩٣-٣١٠.

العتيبي، منصور نايف؛ موسى، محمد فتحي (٢٠١٥). الوعي بثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب جامعة نجران واتجاهاتهم نحوها: دراسة ميدانية، مجلة التربية، جامعة الأزهر، ٢(١٦٢)، ٦١٧-٦٦٩.

علي، محمود عطا؛ همام، إيمان أحمد (٢٠١٨). آليات دعم ريادة الأعمال في التعليم الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر، مجلة كلية التربية ببنها، ٢٩(١١٦)، ٤١٣-٤٧٦.

عوض الله، عوض الله سليمان؛ أحمد، أشرف محمود (٢٠١٤). قياس مستوى ريادة الأعمال لدى طلاب جامعة الطائف ودور الجامعة في تنميتها، مجلة البحث العلمي في التربية، مصر، ١(١٥)، ١-٢٤.

معراوي، وديعة (٢٠١٦). العوامل المؤثرة على النية في التوجه نحو ريادة الأعمال -دراسة ميدانية على طلاب الجامعات السورية، قسم الموارد البشرية، المعهد العالي لإدارة الأعمال، سوريا.

الهرامشة، حسين عليان (٢٠١٦). اتجاهات طالب إدارة الأعمال نحو إقامة المشروعات الصغيرة الريادية (دراسة حالة طلبة جامعة الزرقاء)، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، ١٦(١)، ١٤١-١٥١.

Arabic References:

Idris, J. A.; Ahmed, A. O., (2016). The Role of Entrepreneurship in Reducing the Problem of Unemployment in Al-Taif Region - An Exploratory Study, *Journal of the American Arab Academy for Science and Technology*, 7(21), 126-142.

Amin, S. A.; Nasser, W. M. (2018). Measuring University Students Attitudes Towards Entrepreneurship, *Journal of the College of Basic Education*, 24(102), 905-936.

Amina, K.; Lakhdar, A. (2017). Entrepreneurial Orientation for Students: Testing the Planned Behavior Theory Model, *Journal of Economic and Financial Research*, Mustafa Mascara University, 4(1), 11-33.

ity of the culture of entrepreneurship at the University of Hail and the mechanisms for its activation from the viewpoint of the faculty, *Arab Studies in Education and Psychology*, (76), 389-442.

Khamis, A. S.; Zaarir, Abdul-Baqi A. (2017). Determinants of Entrepreneurship in Tabuk: Suggestions and Solutions with Reference to Entrepreneurship Projects in 2014, *The Arab Journal of Science and Research Publishing, Palestine*, 3(2), 135-156.

Al-Daboussi, S. Al-Akhdar (2017). The vision of Tabuk University students about the culture of entrepreneurship, *Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences*, Arab Journal of Science and Research Publishing, National Research Center, Palestine, 1 (8), 20-41.

Ramadan, R. (2012). The effect of students' attitudes towards entrepreneurship in their intention to start entrepreneurial work, *Damascus University Journal of Economics and Legal Sciences*, 28(2), 361-385.

Zidan, A. A. (2010). A comparative field study of entrepreneurial trends and motives among male and female students in Egyptian universities, *The Arab Journal of Administrative Sciences*, Scientific Publication Council, Kuwait University, 17 (3), 30-56.

Shehata, S. (2013). Developing the labor market capabilities of learners in higher education institutions through entrepreneurship policies and programs: a strategic vision, educational and social studies, 19(4), 38-39.

Shams El-Din, F. Y.; Khader, S. A.; Taha, A. H. (2016). The impact of the characteristics of entrepreneurship on the requirements of strategic leadership - an exploratory study of the opinions of a sample of administrative leaders in a sample of the faculties of Salah al-Din University, Erbil, Journal of Human Sciences, 20 (5), 392-423.

Abdel-Khaleq, H. Z. (2016). A proposed conception of activating education for entrepreneurship in Egyptian universities in the light of some foreign and Arab experiences, Journal of the College of Education, Assiut University, 32(2)2, 533-702.

Abdulaziz, Qarfi (2021). Measuring master's students' attitudes to the status of entrepreneurship

education programs in motivating them towards entrepreneurial thinking at Badji Mokhtar Annaba University, Afaq Journal for Research and Studies, 4(2), 293-310.

Al-Otaibi, M. N.; Mousa, M. F. (2015). Awareness of the culture of entrepreneurship among Najran University students and their attitudes towards it: A field study, Journal of Education, Al-Azhar University, 2 (162), 617-669.

Ali, M. A.; Hammam, I. A. (2018). Mechanisms to support entrepreneurship in university education in the United States of America and the possibility of benefiting from it in Egypt, *Journal of the Faculty of Education in Benha*, 29 (116), 413-476.

Awadallah, A. S.; Ahmed, A. M. (2014). Measuring the level of entrepreneurship among students of Taif University and the role of the university in its development, Journal of Scientific Research in Education, Egypt, 1(15), 1-24.

Maarawi, W (2016). Factors affecting the intention to move towards entrepreneurship - A field study on Syrian university students, Human Resources Department, Higher Institute of Business Administration, Syria.

Al-Haramsheh, H. A. (2016). Attitudes of business administration students towards establishing small entrepreneurial projects (case study of Zarqa University students), *Zarqa Journal for Research and Human Studies*, 16 (1), 141-151.

المراجع الإنجليزية:

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In *Action control* (pp. 11–39). Springer.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 179–211.

Al-Ani, W. T., Al Musawi, A. S., & Osman, M. E. T. (2020). Development of a Scale for Measuring University Students' Attitudes toward Entrepreneurship in Oman. *International Journal of Humanities and Social Science*, *7*(01), 1–11.

Boyd, B., Fietze, S., & Philipsen, K. (2015). Entrepreneurial intentions and behaviour of students attending danish universities.

Çolakoğlu, N., & Gözükara, İ. (2016). A Comparison Study on Personality Traits Based on the Attitudes of University Students toward Entrepreneurship. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *229*, 133–140.

Gawel, A., & Toikko, T. (2021). Trust in european institutions in explaining the entrepreneurship in european union countries. *Social Sciences*, *10*(6).

Harris, M. L., & Gibson, S. G. (2008). Examining the entrepreneurial attitudes of US business students. *Education+ Training*.

Iakovleva, T., Kolvereid, L., & Stephan, U. (2011). Entrepreneurial intentions in developing and developed countries. *Education and Training*, *53*(5), 353–370.

Jena, R. K. (2020). Measuring the impact of business management Student's attitude towards entrepreneurship education on entrepreneurial intention: A case study. *Computers in Human Behavior*, *107*, 106275.

Kaijun, Y., & Sholihah, P. I. (2015). A comparative study of the Indonesia and Chinese educative

systems concerning the dominant incentives to entrepreneurial spirit (desire for a new venturing) of business school students. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, *4*(1), 1–16.

Karali, S. (2013). The Impact of entrepreneurship education programs on entrepreneurial intentions: An application of the theory of planned behavior. *Unpublished Master's Thesis*.

Karimi, S., Chizari, M., Biemans, H. J. A., & Mulder, M. (2010). Entrepreneurship education in Iranian higher education: The current state and challenges. *European Journal of Scientific Research*, *48*(1), 35–50.

LEE, W.-S., & Kim, B.-Y. (2019). The effects of career orientations on entrepreneurial satisfaction and business sustainability. *The Journal of Asian Finance, Economics, and Business*, *6*(4), 235–248.

Lu, G., Song, Y., & Pan, B. (2021). How university entrepreneurship support affects college students' entrepreneurial intentions: An empirical analysis from China. *Sustainability (Switzerland)*, *13*(6).

Lu, H., & Wang, J. (2018). Entrepreneurial intention of two patterns of planned behaviour and alertness: empirical evidence in China. *The Journal of Asian Finance, Economics, and Business*, *5*(2), 63–72.

Madden, T. J., Ellen, P. S., & Ajzen, I. (1992). A comparison of the theory of planned behavior and the theory of reasoned action. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *18*(1), 3–9.

Manning, L., & Parrott, P. (2018). The impact of workplace placement on students' entrepreneurial attitude. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*.

Nguyen, A. T., Do, T. H. H., Vu, T. B. T., Dang, K. A., & Nguyen, H. L. (2019). Factors affecting entrepreneurial intentions among youths in Vietnam. *Children and Youth Services Review*, *99*, 186–193.

Nian, T. Y., Bakar, R., & Islam, M. (2014). Students' Perception on Entrepreneurship Education: The Case of Universiti Malaysia Perlis. *International Education Studies*, *7*(10), 40–49.

Phuong, N. T. M., Quoc, T. H., Cup, L. Van, & Lien, L. T. K. (2021). The students' attitudes and entrepreneurial intention: Evidence from Vietnam universities. *Management Science Letters*, *11*, 783–794.

Rasli, A., Khan, S. U. R., Malekifar, S., & Jabeen, S. (2013). Factors affecting entrepreneurial intention among graduate students of Universiti Teknologi Malaysia. *International Journal of Business and Social Science*, *4*(2).

Schaubroeck, J., Lam, S. S. K., & Xie, J. L. (2000). Collective efficacy versus self-efficacy in coping responses to stressors and control: A cross-cultural study. *Journal of Applied Psychology*, *85*(4), 512–525.

Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, *25*(1), 217–226.

Shapero, A., & Sokol, L. (1982). The social dimensions of entrepreneurship. *University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship*.

Shirokova, G., Bogatyreva, K., & Beliaeva, T. (2015). Entrepreneurial orientation of Russian firms: The role of external environment. *Форсайт*, *9*(3 (eng)).

Soomro, B. A., Memon, M., & Shah, N. (2020). Attitudes towards entrepreneurship among the students of Thailand: an entrepreneurial attitude orientation approach. *Education+ Training*.

Soomro, B. A., Memon, M., & Shah, N. (2020). Attitudes towards entrepreneurship among the students

of Thailand: an entrepreneurial attitude orientation approach. *Education and Training*, *63*(2), 239–255.

Soomro, B. A., & Shah, N. (2015). Developing attitudes and intentions among potential entrepreneurs. *Journal of Enterprise Information Management*, *28*(2), 304–322.

Stephan, U., & Pathak, S. (2016). Beyond cultural values? Cultural leadership ideals and entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, *31*(5), 505–523.

Vuong, B. N., Duy Phuong, N. N., *H*uan, D. D., & Quan, T. N. (2020). A model of factors affecting entrepreneurial intention among information technology students in Vietnam. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, *7*(8), 461–472.

Wolfensberger, M. V. C., Eijl, P. Van, & Pilot, A. (2012). Laboratories for educational innovation: Honors programs in the Netherlands.

الصمود النفسي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى الأخصائيين النفسيين العاملين في المستشفيات الحكومية بمدينة الرياض

د. أسماء بنت فراج بن خليوي

أستاذ مشارك صحة وإرشاد نفسي، كلية التربية بالمزاحمية، جامعة شقراء

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الصمود النفسي والاتزان الانفعالي لدى الأخصائيين النفسيين في المستشفيات الحكومية بمدينة الرياض، ومعرفة الفروق في درجة الصمود النفسي والاتزان الانفعالي لدى الأخصائيين النفسيين تبعًا لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العملية). وإمكانية التنبؤ بالصمود النفسي من خلال درجات الأخصائيين النفسيين على أبعاد الاتزان الانفعالي، وتم اختيار عينة مكونة من (١١٠) أخصائيين نفسيين، واستخدمت الباحثة مقياس الصمود النفسي ومقياس الاتزان الانفعالي، وكلاهما من إعداد الباحثة. وأظهرت النتائج أن الأخصائيين النفسيين في المستشفيات الحكومية يتمتعون بدرجة مرتفعة من الصمود النفسي ودرجة متوسطة من الاتزان الانفعالي. كما أظهرت النتائج وجود علاقة طردية موجبة دالة إحصائيًا بين الصمود النفسي والاتزان الانفعالي، ووجود فروق في الصمود النفسي تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الصمود النفسي لدى الأخصائيين النفسيين تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل البكالوريوس، ووجود فروق في درجة الصمود النفسي لدى الأخصائيين ذوي الخبرة لصالح الأخصائيين ذوي الخبرة أقل من ٥ سنوات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاتزان الانفعالي تُعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل البكالوريوس. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاتزان الانفعالي لدى الأخصائيين ذوي الخبرة لصالح الأخصائيين ذوي الخبرة أقل من ٥ سنوات. كما أظهرت النتائج أنه يمكننا التنبؤ بالصمود النفسي من خلال أبعاد الاتزان الانفعالي.

الكلمات المفتاحية: علم النفس الإيجابي، الصمود النفسي، الاتزان الانفعالي، الأخصائيين النفسيين.

Psychological Resilience and its Realationship to Emotional Stability among Psychologists Working in Government Hospitals in Riyadh

Dr. Asma Farraj Bin Khelaiwi

Associate Professor of Health and Psychological Counseling Shaqra University - College of Education in Muzahimiyah

Abstract:

The study aimed to identify the nature of the relationship between psychological resilience and emotional stability among psychologists in public hospitals in Riyadh, and to know the differences in the degree of psychological resilience and emotional stability among psychologists according to the variables of (gender, educational qualification, and practical experience). And the possibility of predicting psychological resilience through the degrees of psychologists on the dimensions of emotional stability. A random sample of (110) psychologists was selected. It used the psychological resilience scale and the emotional stability scale, both of which were prepared by the researcher. The results showed that psychologists in public hospitals have a high level of psychological resilience and a medium level of emotional stability. The results also showed a positive, direct, and statistically significant relationship between psychological resilience and emotional stability, and the presence of differences in psychological resilience between males and females in favor of females, and the presence of statistically significant differences in the degree of psychological resilience among psychologists due to the educational qualification variable in favor of the bachelor's qualification, and the presence of differences in the degree of psychological resilience among specialists with less than five years of experience ,The results also showed that there were no statistically significant differences in the degree of emotional stability due to the gender variable, and there were statistically significant differences due to the educational qualification variable in favor of the bachelor's qualification. And there were statistically significant differences in the degree of emotional stability among specialists with experience less than five years. The results also showed that we can predict psychological resilience through the dimensions of emotional stability.

Key words: positive psychology-Psychological resilience - Emotional Stability- psychologists

مقدمة:

تتسم الحياة بتنوع الأحداث وسرعتها، وخلال تلك الأحداث تبدو الحياة أكثر صعوبة؛ حيث يتعرض الفرد فيها إلى العديد من الضغوط التي تتحكم فيه، وربما يعجز عن السيطرة عليها؛ حيث تعد الضغوط التي يعاني منها أفرادا المجتمع عامة والعاملين في الميدان السيكولوجي خاصة من أهم العوائق التي تحد من ممارستهم لحياتهم بشكل طبيعي، ويتعرض الأفراد في مختلف أماكنهم وفي مختلف أعمالهم إلى العديد من الضغوطات النفسية التي تحد من قدرتهم الانتاجية. وتُعد مهنة الأخصائي النفسي من المهن التي تتطلب جهدًا كبيرًا وقدرة على التحمل وسعة في الطاقة الإيجابية ليستمد قوته من طاقاته، وينطلق لخدمة الإنسانية، مفعمًا بالنشاط والحيوية، ويكون عامل حماية قوي في مواجهة الأزمات والصعوبات الحياتية.

ويُعد الصمود النفسي أحد المفاهيم الأساسية في علم النفس، ويشير إلى وجود مصادر للقوة لدى الفرد، تمكنه من إبرازها وتوظيفها حين التعرض لمواقف صعبة صادمة وضاغطة، وقد تكون في بعض الأوقات سببًا مهددًا لحياة الفرد، فتلك المصادر تُسهل على الفرد عملية الانتقال إلى مرحلة جديدة تتكيف مع هذه الظروف والبيئة؛ لذا يُعد الصمود النفسي أحد مفاهيم علم النفس الإيجابي الذي يهدف بدوره إلى الدراسة العلمية للعمليات التي تسهم في رفاهية وتمكين الأفراد من الشعور بالسعادة، والحفاظ على جودة الأداء الوظيفي، والقدرة على مقاومة الصدمات دون تشوه واسترداد العافية بعد حدوث الصدمة، والتكيف في المواقف من خلال استعادة التوازن والاحتفاظ بالصحة الإيجابية للأداء.(Singh & Yu,2017) .

فالصمود النفسي وفق ما يرى ماستن وموتي ستيفانيدي (Masten & Motti-Stefanidi (2009) يرجع إلى العديد من الظواهر السلوكية التي يمكن وصفها كمخرجات جيدة وإيجابية رغم التهديدات الخطيرة لتكيف الفرد وتطوره، ويتمثل في قدرة الفرد على التكيف مع مطالب الخبرات الضاغطة نفسيًا، ويؤدي إلى تدعيم المشاعر الإيجابية لقيمة الذات، بينما أشار يورجاسون وآخرون (Yorgason et al (2007) إلى أن الصمود النفسي عملية تكيفية من خلالها يتغلب الفرد على المصاعب والشدائد ويتوافق معها، ويعرفه فليتشر، وساركار (Fletcher, & Sarkar, 2013) بأنه: القدرة على العمل بكفاءة رغم التعرض للشدائد، وفي هذا الصدد تؤكد الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA,2020,) بأن الصمود يحمل في طياته أبعادًا سيكولوجية الهدف منها الحفاظ على وحدة وتكامل الشخصية تشمل: القدرة على التوافق الجيد، والمواجهة الإيجابية للشدائد والصدمات والضغوط النفسية التي تواجه الأفراد مثل: المشكلات الأسرية أو المشكلات الخاصة بالعلاقة مع الآخرين والمشكلات الصحية وضغوط العمل والمشكلات المالية.

واختلف العلماء في: هل الصمود سمة شخصية (فطرية)؟ أم عملية دينامية (مكتسبة)؛ حيث يرى البعض أنه: قدرة متأصلة يملكها الفرد بدرجة ما؛ حيث أشار سميث وآخرون (Smith,et al (2008) إلى أن الصمود النفسي سمة ثابتة مستقرة ككينونة الفرد أكثر من كونه عملية ديناميكية غير مستقرة، أيده كلٌّ من: كيلي ديبير، ماير، كيمبريل، جاليفر، وموريسيت.,.Kelly DeBeer, Meyer (Kimbrel, Gulliver, & Morissette,. (2019)؛ حيث أشاروا إلى أن الصمود النفسي: سمة شخصية يستطيع الفرد من خلالها تحمل الضغوط في المحن والتهديدات الخطيرة؛ وذلك لقدرته على التعامل مع الضغوط والشدائد في وقت الأزمات والظروف السلبية.

والبعض يرى أنه يمكن تعزيزه أو محوه اعتمادًا على أحداث الحياة؛ حيث أكد بيسلي وآخرون (Beasley. et al,) أن الصمود عملية ديناميكية تتضمن التفاعل والتكيف الإيجابي بين عوامل الخطر وعوامل الحماية (عبد الجواد وعبد الفتاح، 2013، ص283). وكذلك (علام، 2013، ص117) الذي يجد بأن محتوى الصمود النفسي ينطوي على التفاعل بين كل من المخاطرة وعمليات الحماية الداخلية والخارجية للفرد، والتي تعمل على تعديل الآثار السلبية التي تتركها أحداث الحياة اليومية. بينما لا يُعد صالح وأبو هدروس (2014) الصمود النفسي سمة أو صفة تُعزى للفرد، بقدر كونه مركبًا ثنائي البعد يتضمّن التعرض للمحنة، وإظهار نتائج التوافق الإيجابي.

وهكذا يرتبط الصمود النفسي بحالة الثبات الانفعالي؛ حيث يرى (Tarannum,& Khatoon, 2009) بأن الاتزان الانفعالي

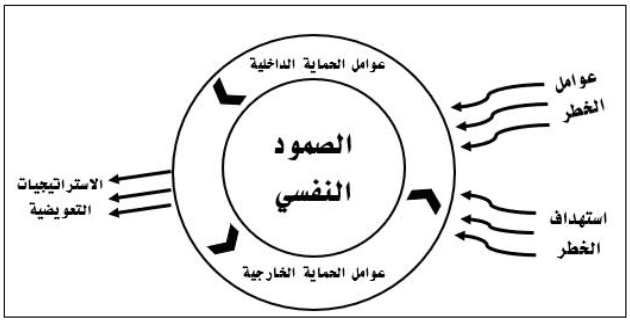
واحدٌ من أهم الجوانب المهمة في نمو حياة الفرد بصورة سليمة، ومن العوامل المهمة التي تحدد أنماط الشخصية الإنسانية؛ فالفرد المتزن انفعاليًا لديه القدرة على تحمل تأجيل إشباع الحاجات، ولديه قدرة على تحمل قدر معقول من الإحباط، ويؤمن بالتخطيط بعيد المدى، ولديه القدرة على مراجعة التوقعات في ضوء الظروف والمستجدات.

وتجد الباحثة بأن الصمود يرتبط كسمة بالانفعالات الإيجابية؛ حيث إن الانفعالات الشديدة والمجاوزة للحد لها تأثير كبير على الإنسان؛ مما يعوق الوصول لحياةٍ نفسية وصحية سليمة، ويوفر الصمود قدرة على التأقلم مع التغيرات وحالات الطوارئ، ونمط الحياة؛ مما يساعد على التخفيف من حدة الانفعالات، وذلك لأن التعامل مع المواقف الصعبة والجديدة تتطلب قدرًا من الصمود النفسي.

فالصمود النفسي مفهوم حديث يعكس تكوين نفسي قوي لا يؤمن بالحظ أو الصدفة، بل بالإصرار والمثابرة، ويعد الصمود تصورًا متعددًا يشمل التحدي Challenge، والمبادأة Lenitive، والإيجابية positivenes ، والقدرة على الانحناء بدون انكسارات والقدرة على التكيف الجيد مع المواقف الضاغطة حتى يعود الفرد إلى نقطة الثبات .(Cohen, Goldberg, Lahad, & Aharonson-Daniel, 2016)

فقد أشار ماستن (Masten, 2014)، أن هناك أربعة عوامل تتفاعل مع بعضها لتشكل عملية الصمود النفسي، وأول هذه العوامل وجود عوامل الخطر، وتعني وجود شدائد ومحن ومخاطر يعي الفرد وجودها وتهديدها الذي يشكل خطرًا قائمًا عليه كثقافة المجتمع، والإرهاب، والعنف الأسري والمجتمعي، والحرمان من الوالدين، والحروب والضغوط، والأزمات. يليها عوامل الحماية (داخلية، وخارجية)، وتشير إلى القدرات والإمكانيات الموجودة لدى الفرد، والتي تعمل على تخفيف تأثيرات عوامل الخطر، وهذه العوامل يمكن أن تكون حماية داخلية مرتبطة بالفرد مثل التحكم الداخلي، وقوة الأنا، والصحة النفسية، والقدرة على الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات، والفعالية الذاتية، والانفتاح على الخبرة، واليقظة العقلية، والقلق، والصحة الجسمية. أو عوامل حماية خارجية ترتبط بالمساندة الاجتماعية، وأخلاقيات العمل، ووجود الوالدين، وكذلك الدعم الديني والاجتماعي والأسري والمهني من خلال تقديم البرامج والدورات التعليمية والتدريبية التي تساعد الفرد على تجاوز محنته. أما مجالات استهداف الخطر فتتحدد بجوانب تمثل مشكلة في موقف معين مثل الجنس، والطبقة الاجتماعية، والانتماءات العرقية. والإستراتيجيات التعويضية هي الفنيات التي ينميها الفرد لحماية نفسه من أن يكون مستهدفًا بالخطر. وبذلك فالدائرة التي تكوّن الصمود تشمل تفاعل أربعة جوانب (عوامل الخطر، وعوامل الحماية، ومجالات استهداف الخطر، والإستراتيجيات التعويضية).

وتصور الباحثة العوامل التي تسهم في تشكيل الصمود النفسي وفق الشكل التالي:



شكل رقم (1) العوامل المسهمة في تشكيل الصمود النفسي

وبذلك فالصمود النفسي يعكس التوافق الإيجابي؛ كونه عملية ديناميكية تتضمن التفاعل والتكيف الإيجابي بين عوامل الخطر وعوامل الحماية في مواجهة الأزمات والصعوبات الحياتية.(Snape & Miller, 2008) ولذلك فإن الصمود نتاج وليس سمة، فهو منتج للتفاعل بين عوامل الخطر المتمثلة بالعوامل الشخصية وعوامل الوقاية، أو العوامل التعويضية. ويتم التفاعل من خلال الإستراتيجيات

الوسيطة أو المعدلة، ويتم احتساب صمود الفرد في أي لحظة من خلال احتساب النسبة بين وجود عوامل الحماية، ووجود عوامل الخطر في حياته.(Unger & Michael,2011)

وكلما تحسنت درجة الصمود النفسي للفرد كان هناك تأثير إيجابي دال إحصائيًا على الصحة الجسمية، والشعور بالبناء الذاتي والاجتماعي؛ حيث أشارت دراسة (leventhal, DeMaria, Gillham, Andrew, Peabody,& Leventhal, 2016) إلى: أن الأفراد ذوي الصمود النفسي المرتفع يستطيعون استعادة نشاطهم وحماسهم من الخبرات الضاغطة بسرعة وبفاعلية ومرونة، كما أنهم يستخدمون انفعالاتهم الإيجابية لاسترداد عافيتهم، ويبحثون عن معانٍ إيجابية عند مواجهة الضغوط والظواهر السلبية.

وفي إجابة عن سؤال ما إذا كان للصمود النفسي تأثيرٌ وقائيٌ في بيئات العمل الصعبة؟ أجابت دراسة استقصائية لشاتيه وبارلمان وسميث ولانش (Shatte,Perlman, Smith & Lynch, 2017) لقياس الصمود النفسي، والإجهاد، والإرهاق، ومشاكل النوم، والاكتئاب، والرضا الوظيفي، ونية ترك العمل، والغياب، والإنتاجية. وأظهرت النتائج أن الصمود النفسي له تأثير وقائي على جميع المتغيرات في الدراسة.

كما يعود الصمود النفسي إلى أساليب المواجهة الفاعلة برغم القسوة والمحن وخبرات الفقد والحرمان، فقد أظهرت دراسة (Li,Cao, & Liu, 2014). ارتباط النمو بعد الصدمة بالذكاء العاطفي والصمود النفسي، وأن مستويات الصمود المعتدلة والذكاء العاطفي يمكن أن تساعد طلاب التمريض على التعامل مع المحن في عملهم في المستقبل.

فالأشخاص مرتفعو الصمود النفسي يتميزون بالانفعالات الإيجابية وتقدير الذات، كما يتمتعون بالشفقة بالذات من خلال البعد عن الحكم بقسوة على الذات، ويتميزون باليقظة العقلية والكفاءة الاجتماعية من خلال التفاعل الاجتماعي ومواجهة الصعوبات وتحقيق طموحات مستقبلية. (Snape & Miller, 2008)، وأكد (Young, 2010) على العلاقة بين الانفعالات الإيجابية والصمود النفسي؛ حيث أشار إلى أن من يحمل انفعالات إيجابية ومرونة عقلية أظهر صمودًا نفسيًا عاليًا.

كما أن الصمود النفسي والاتزان الانفعالي عاملان مهمان في تدريب الأفراد ومساعدتهم في مجال العمل على كيفية التعامل مع التحديات والضغوط والمحن (Fletcher, & Sarkar, 2013)، وهذا ما تؤكده نتائج دراسة شراب (2017)، ودراسة أبو مصطفى (2015)، ودراسة الحيالي ومزيد (2019) التي أظهرت وجود علاقة عكسية قوية بين كلٍّ من: الصمود النفسي والاتزان الانفعالي وضغوط العمل، ودراسة الشويكي (2019) عن العلاقة بين الصمود النفسي والإجهاد الوظيفي لدى الممرضين العاملين بأقسام العناية المكثفة، على عينة مكونة من (160) فردًا، وتم تطبيق مقياس الصمود النفسي ومقياس الإجهاد الوظيفي، مستخدمًا المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مستوى الصمود النفسي والإجهاد الوظيفي؛ حيث بلغ معامل الارتباط للعلاقة بينهما (0.22)، وتبين أن مستوى الصمود النفسي كان مرتفعًا؛ إذ بلغ 83.8 %.

ودراسة (Ahmadi, Mosadeghrad,& Karami.(2019 التي أشارت نتائجها إلى فاعلية الصمود النفسي في تحسين جودة حياة العمل وتقليل مشاعر الضغوط المرتبطة بأعباء العمل، كما ساعد الصمود النفسي على التعامل بشكل أفضل مع الشدائد والأزمات في مكان العمل.

ودراسة (Kim & Windsor (2015 التي أكدت نتائجها أهمية التوازن بين العمل والحياة في تشكيل الصمود النفسي، وتحديد أربعة أبعاد رئيسة متمثلة في التفكير الإيجابي، والمرونة، وتحمل المسؤولية، والفصل بين العمل والحياة؛ لتحول من الخبرات السلبية للخبرات الإيجابية. كما كشفت دراسة (Bulik & Kobylarczyk, 2016) عن العلاقة بين الصمود النفسي ومستوى التغيرات الإيجابية واضطراب ما بعد الصدمة، لدى العاملين في مجال الإنقاذ، وأظهرت النتائج ارتباط الصمود النفسي بالتغيرات الإيجابية، ويظهر بذلك أن هناك «مكونات أساسية للصمود النفسي هي:

التعاطف: يعبر عن التفاعل مع مشاعر واتجاهات وأفكار الآخرين؛ مما يسهل التواصل والتعاون والاحترام بين الأفراد.

التواصل: التعبير عن المشاعر والأفكار بوضوح، وتحديد الأهداف والقيم الأساسية والقدرة على حل مشكلات.

التقبل: تقبل الفرد لذاته وللآخرين، وذلك عن طريق تحديد افتراضات وأهداف ودافعية وفهم الفرد لمشاعره وتعبيره عنها بصورة سليمة، وتحديده لجوانب القوة والفاعلية في شخصيته؛ مما يساعده على استخدامها الاستخدام الأمثل (باعلي، 2014، ص20).

وتُعد نظرية ريتشاردسون (Richardson,2002,314) من أوائل النظريات لتفسير عملية الصمود النفسي، والذي حددته: بالتوازن البيولوجي النفسي الذي يسمح بالتكيف مع الحياة التي نعيش فيها، والتي تعتمد على القوة التي توجد داخل كل فرد، وتدفعه إلى استعادة توازنه وتخطّيه للأزمات والصعاب؛ حيث تؤثر الضغوط النفسية والأحداث السلبية في الفرد، وتتأثر بقدرته على الصمود أمام هذه الظروف وإعادة التكامل إلى أربع نتائج هي:

- إعادة تكامل الصمود؛ حيث يؤدي التكيف إلى مستوى أعلى من التوازن.
- العودة إلى توازن الجهد الذي يبذل لتجاوز التمزق.
- الشفاء من الفقد؛ مما يرسخ مستوى أدنى للتوازن.

تكون حالة مختلفة وظيفيًا؛ حيث الإستراتيجيات سيئة التكيف «السلوكيات المدمرة للذات» تستخدم لمواجهة الضغوط النفسية، ومن ثم يمكن اعتبار أن الصمود يتجه نحو قدرات المواجهة الناجحة التي تدفع الفرد لتحقيق الصمود النفسي.

وقد أظهرت دراسة (Karlin, Marrow, Weil ,Baum & Spencer, 2012) وجود ارتباط موجب ودال إحصائيًا بين مستوى الصمود النفسي وكل من المساندة الاجتماعية وفاعلية الذات، ووجود ارتباط سالب ودال إحصائيًا بين الحالة الوجدانية السلبية وكل من الصمود النفسي وفاعلية الذات، وكشفت الدراسة أيضًا عن وجود فروق في الصمود النفسي لدى العينة طبقًا لمستوى إدراكهم للمساندة الاجتماعية من الأقرباء والأصدقاء.

وقام رمضان (2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة من المرشدين التربويين، والتعرف فيما إذا كانوا يمتلكون الشخصية المتزنة التي تمكنهم من التعايش مع المتغيرا (Peng et al, 2012) فقد أشارت إلى دور الصمود النفسي كمتغير مُعدل للعلاقة بين الأحداث السلبية والإصابة بالاضطرابات النفسية على عينة قوامها (1988) طالبًا من طلبه كلية الطب بالصين، وأظهرت النتائج أن الصمود النفسي من المتغيرات المعدلة التي تخفف من قيمة العلاقة بين أحداث الحياة السلبية والاضطرابات النفسية، كما أن الصمود متغير متنبأ بالاتجاهات الإيجابية والتوافق النفسي والاجتماعي. ودراسة (Erman,et al (2012 التي تناولت الصمود النفسي كمتغير معدل في علاقة عوامل الخطر بالاضطرابات النفسية على عينة قوامها 105 من النساء التركيات المهاجرات لألمانيا، والتي أظهرت أن الصمود النفسي يرتبط إيجابيًا بالانبساطية، وأنه من المتغيرات المعدلة للاضطرابات النفسية العصبية بالاستهداف لعوامل الخطر.

أما دراسة (Schali et al.(2012 التي هدفت إلى قياس مستوى الصمود وعلاقته بالصدمة واضطرابات القلق، فبلغت عينة الدراسة (238) امرأة، منهن (122) مصابات بسرطان الثدي، و(116) امرأة سليمة، وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين الاضطرابات النفسية والصمود النفسي، كما أظهرت النتائج وجود تأثير كلٍ من: العمر، والمستوى التعليمي، وتاريخ الإصابة بالمرض على الصمود النفسي، ووجود علاقة سلبية بين الصمود النفسي واضطرابات القلق والصدمة النفسية.

كما أجرى راوتر (Rutter (2013 بحوثًا كثيرة حول الصمود النفسي منذ أواخر السبعينات وحتى هذا التاريخ، فسّر –بناءً عليها– عملية الصمود النفسي التي يرى أنها مفهوم تفاعلي يهتم بجمع الخبرات الخطيرة، ويعطي نتائج نفسية إيجابية على الرغم من نوعية هذه التجارب، كما يرى أن الصمود النفسي أكثر أهمية من الكفاءة الاجتماعية أو الصحة العقلية الإيجابية، ويجب أن

تتفاعل الكفاءة الذاتية عند الفرد مع عوامل الخطر حتى تتشكل عملية الصمود، وقد أشار إلى أن بعض الأفراد لديهم قدرة جيدة على الصمود النفسي نسبيًا على الرغم من تعرضهم لضغوط خطيرة تكون نتائجهم أفضل من الآخرين الذين مروا ب بالتجارب نفسها. ومن المبادئ الأساسية في نظرية راوتر للصمود النفسي: القدرة على التوافق؛ حيث يفترض أن السمات النفسية أو الأداء المتفوق للفرد لا يفسر بشكل كامل عملية الصمود، إنما القدرة على التوافق الجيد هي التي تحمي من تأثيرات التعرض للتهديد والمحن، ومن استهداف الخطر. وأشار إلى أن الفروق في القدرة على الصمود قد تكون راجعة لتأثيرات وراثية تجعل بعض الأفراد أكثر عرضه للتغيير البيئي أو الاستجابات الفسيولوجية للأخطار البيئية، وبالتالي فالمخاطر المختلفة يمكن أن تؤدي إلى ظهور الصمود أثناء التعرض للمخاطر.

وكشفت دراسة (Gito ,Ihara & Ogata.(2013 عن العلاقة بين الصمود النفسي والصلابة النفسية والاكتئاب والاحتراق النفسي بين الممرضات اليابانيات في مستشفيات الطب النفسي، وأجريت على عينة مكونة من (327) ممرضة، وأشارت النتائج إلى وجود ثلاثة عوامل ترتبط بالصمود النفسي هي: الإيجابية، والمهارات الذاتية، والتكيف الوظيفي. كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الصمود النفسي وتقدير الذات والصلابة النفسية، بينما وجدت علاقة سلبية بين الصمود النفسي والاكتئاب والاحتراق النفسي.

وكذلك دراسة صقر (2014) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى أعضاء هيئة التدريس (ذكور وإناث)، وطبِّقت الدراسة على (60) منهم، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاتزان الانفعالي، وأن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الاتزان الانفعالي واتخاذ القرار.

أما دراسة ربيعة (2014) فقد كشفت عن طبيعة العلاقة بين الاتزان الانفعالي والتدفق النفسي لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة، واستهدفت الدراسة عينة مكونة من (213) أستاذ تعليم ثانوي، وتلخصت نتائج الدراسة في ارتفاع مستوى الاتزان الانفعالي وعدم وجود مستوى محدد من التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية.

وقد أكدت دراسة أبو مصطفى (2015) على العلاقة بين الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار، واختلافها تبعًا لعدد من المتغيرات، وهي الجنس، ومدة الخدمة، والمؤهل العلمي على عينة مكونة من (220) ممرضًا وممرضة، وتوصلت النتائج إلى وجود ضغوط نفسية لدى ممرضي الطوارئ بدرجة منخفضة، بالإضافة إلى وجود اتزان انفعالي بدرجة متوسطة.

أما دراسة المشوح (2015) فقد سعت للكشف عن العلاقة بين إستراتيجيات مواجهة الضغوط والرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين وفقًا للمتغيرات الديمغرافية والشخصية (الجنس، المستوى التعليمي، وسنوات الخبرة)؛ حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تكونت عينة الدراسة (385) أخصائيًا وأخصائية نفسية من العاملين في مجال الصحة والرعاية النفسية بالمملكة العربية السعودية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن إستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الأخصائيين النفسيين العاملين في القطاع الصحي بالمملكة العربية السعودية ارتبطت بشكل إيجابي بعوامل الرضا الوظيفي، كما تشير النتائج إلى أن إستراتيجيات مواجهة الضغوط تسهم بنسبة 17% من التباين الكلي للعلاقات الإنسانية داخل منظومة العمل، وبنسبة 15% من التباين الكلي لظروف ومهام العمل، وبنسبة 14% من التباين الكلي للنمو الذاتي للرضا الوظيفي، وبنسبة 12% من التباين الكلي للمكافآت والترقية. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق على مقياس إستراتيجيات مواجهة الضغوط للأخصائيين النفسيين تعزى لمتغير الجنس، في حين أظهرت النتائج أن هناك فروقا على مقياس إستراتيجيات مواجهة الضغوط تعزى لمتغير المستوى التعليمي لصالح الدراسات العليا وسنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة (10-15سنة)، وأخيرًا أظهرت النتائج عدم وجود فروق على مقياس الرضا الوظيفي للأخصائيين النفسيين تعزى لمتغير الجنس، المستوى التعليمي وسنوات الخبرة

أما دراسة أبو عاذرة (2018) فسعت إلى معرفة العلاقة بين الصدمة المنتقلة، ومستوى المرونة النفسية لدى الأخصائيين النفسيين العاملين في مراكز الصحة النفسية في محافظات غزة، ومعرفة إمكانية التنبؤ بالمرونة النفسية من خلال الصدمة المتنقلة، وكذلك الكشف عن الفروق في مستوى الصدمة المتنقلة والمرونة النفسية لديهم تبعًا لمتغيرات: (الجنس، العمر، سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، نوع العقد). تكونت عينة الدراسة من (57) أخصائيًا نفسيًا، تم أخذ جميع مجتمع الدراسة نتيجة لصغره (طريقة المسح الشامل)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت استبانة المرونة النفسية من إعداد أبو ندى. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الصدمة النفسية المتنقلة لدى الأخصائيين النفسيين كان منخفضًا، بينما تبين أن الأخصائيين النفسيين يتمتعون بمستوى مرتفع من المرونة النفسية، كما وجدت أن هناك علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للمرونة النفسية، والدرجة الكلية للصدمة النفسية المنتقلة وأبعادها، في حين تبين عدم وجود علاقة بين درجة بعد الصدمة النفسية المتنقلة في المشاعر وبين المرونة النفسية، وأيضًا بينت الدراسة أنه لا توجد فروق في مستوى الصدمة المنتقلة تعزى لمتغيرات الدراسة، بينما تبين وجود فروق في مستوى الصدمة المنتقلة تعزى لمتغير: (الحالة الاجتماعية)، كما أنه لا توجد فروق في مستوى المرونة النفسية تعزى للمتغيرين: (الجنس، الحالة الاجتماعية)، بينما توجد فروق في مستوى المرونة النفسية تعزى للمتغيرات: (الفئة العمرية، الخبرة العملية، نوع العقد، المؤهل العلمي).

أما دراسة السعيدي وعبدالرشيد والمعشني (2019)، فقد هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي في علاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية (الجنس، عدد سنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية) لدى الأخصائيين النفسيين بمدارس سلطنة عُمان، وتكونت عينة الدراسة من (154) أخصائيًا نفسيًا، وتم استخدام المنهج التحليلي، وبينت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين في مدارس سلطنة عُمان جاء بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج وجود فروق في مستوى الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين في مدارس سلطنة عُمان تُعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث، كما أظهرت عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين تُعزى لمتغيرات (عدد سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية).

وأجرى كل من (Fujisawa, et al, 2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن المهارات الإرشادية المتعلقة بأنشطة الصحة النفسية بعد الكوارث، وتكونت عينة الدراسة من (71) مختصًا نفسيًّا في اليابان. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود عددٍ من العوامل المؤثرة على قدرة المستشارين النفسيين على العمل بعد الأزمات منها التعاون المهني، ومستوى الوعي بأهمية المهارات الصحية والنفسية، كما بينت النتائج أن الخبرة المهنية كانت من أهم العوامل المؤثرة في تقديم الخدمات الإرشادية، كما ينقص بعضهم المهارات المتقدمة في التعامل معها بشكل مهني.

تتوافق مع الدراسة السابقة دراسة صميلي (2019) التي هدفت إلى الكشف عن مهارات التدخل الإرشادي أثناء التعامل مع الأزمات المدرسية لدى المرشدين والمرشدات في مدارس المنطقة الجنوبية «جازان، نجران، صبيا» في ضوء متغيرات (النوع، المحافظة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة العلمية). وتكونت عينة الدراسة من (177) مرشدًا نفسيًا. وأشارت النتائج إلى أن تقديرات أفرادا الدراسة نحو المهارات الإرشادية كانت مرتفعة، وبينت عدم وجود فروق في المهارات الإرشادية وفقًا لمتغيرات (النوع، المحافظة، المؤهل العلمي)، ووجود متغير في سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأكثر من عشر سنوات.

و دراسة القحطاني وخطاطبة (2020) التي سعت للكشف عن دور بعض المتغيرات الديموغرافية (النوع، العمر، الدرجة العلمية، المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخبرة، الحالات التي سبق التعامل معها في التنبؤ بالمهارات الإرشادية التي يستخدمها الأخصائيون النفسيون للتدخل وقت الأزمات)، وتكونت عينة الدراسة من (266) أخصائيًا وأخصائية، اختيروا بشكل عشوائي من مدينة الرياض، وأشارت النتائج إلى أن مستوى المهارات الإرشادية التي يمتلكها الأخصائيون النفسيون للتدخل وقت الأزمات جاءت بدرجة مرتفعة للدرجة الكلية، ومتباينة بين متدنية إلى متوسطة للأبعاد الفرعية، كما وجدت فروق في المهارات الإرشادية في عدد

من المتغيرات الديموغرافية؛ فجاءت الفروق وفقًا لمتغير الدرجة العلمية لصالح ذوي الدرجات العلمية العليا (الدراسات العليا)، ولمتغير سنوات الخبرة لصالح من خبرتهم أكثر من عشر سنوات وأقل من عشرين سنة، ولمتغير الحالات التي سبق التعامل معها لصالح حالات الصدمة الناتجة عن الكوارث والأزمات، بينما لم توجد فروق وفقًا لمتغير النوع، والعمر. وبينت النتائج إسهام بعض المتغيرات بشكل دال إحصائيًّا في تفسير التباين في مستوى المهارات الإرشادية التي يمتلكها الأخصائيون النفسيون للتدخل وقت الأزمات، وقد فسر متغير العمر أعلى نسبة (31.3%)، في حين فسر متغير سنوات الخبرة (13.8%)، وهي أقل نسبة في متغيرات الدراسة.

وتعرفت دراسة الريامية والظفري (2020) على مستوى الذكاء الوجداني والعدالة التنظيمية المدركة لدى الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين بسلطنة عمان، وبلغت عينة الدارسة (259) أخصائيًا نفسيًا، وأسفرت النتائج عن مستوى مرتفع من الذكاء الوجداني، وأوضحت نتائج تحليل الانحدار المتعدد قدرة أبعاد الذكاء الوجداني على التنبؤ بالعدالة الإجرائية والتعاملية.

ودراسة (Dong, Xu, &Xu, 2020) التي هدفت لتحليل الكيفية التي تتوسط بها المرونة الأسرية العلاقة بين صدمات الطفولة والصمود النفسي لدى طلاب التمريض الجامعيين على عينة مكونة من (698) طالبًا جامعيًا في التمريض باستخدام استبانة صدمات الطفولة، ومقياس كونور وديفيدسون للصمود النفسي. وأظهرت النتائج ارتباط كل من صدمات الطفولة ومرونة الأسرة بالصمود، وكذلك أظهرت المرونة الأسرية تأثير وسيطٍ جزئي بين صدمات الطفولة والصمود، وهو ما يمثل 21.5 ٪ من التأثير الكلي.

و أظهرت دراسة الحربي (2020) السمات العامة للذكاء الوجداني والاحتراق النفسي لدى الأخصائيات النفسيات بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (80) أخصائية نفسية من العاملات في المستشفيات والمراكز والاستشارات النفسية ودور الأيتام، وتوصلت الباحثة إلى تمتع الأخصائيات النفسيات بدرجة من الذكاء الوجداني، ووجود علاقة عكسية بين الذكاء الوجداني والاحتراق النفسي، ووجود فروق في الذكاء الوجداني تعزى إلى متغيري المؤهل الدراسي والخبرة، وعدم وجود فروق في الذكاء الوجداني والاحتراق النفسي تعزى إلى متغيرات الحالة الاجتماعية، والدخل السنوي، ووجود فروق في الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير المؤهل الدراسي.

مما يظهر أن الصمود النفسي والاتزان الانفعالي يعدان عاملين مهمين في تدريب الأفراد ومساعدتهم في مجال العمل على كيفية التعامل مع التحديات والضغوط والمحن (Fletcher, & Sarkar, 2013). كما أظهرت نتائج دراسة Ahmadi, Mosadeghrad,& Karami.(2019) ودراسة Kim & Windsor(2015) ما يؤيد نتائج دراسة شراب (2017)، ودراسة أبو مصطفى (2015) التي أظهرت وجود علاقة عكسية قوية بين كلٍ من الصمود النفسي والاتزان الانفعالي وضغوط العمل.

ونلاحظ أن الصمود النفسي قادرٌ على التحكم بالخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية، والتي تمكن الفرد من التعافي وتجاوز الأزمات والضغوط دون ضرر أو اضطراب نفسي؛ حيث نظرت بعض الدراسات السابقة للاتزان الانفعالي كمكون من مكونات الصمود النفسي كدراسة دراسة (Schali et al, 2012)، على حين كشفت بعض الدراسات أن الصمود النفسي له دور فعّال في تحقيق الاتزان الانفعالي؛ كونه مصدرًا لتحكم الذات حال تأثرها بمصدر خارجي أو داخلي كدراسة (HalimL,2011)، ودراسة (Karlin, et al ,2012). كما تناولت بعض الدراسات الصمود النفسي كمنظم للخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية التي تمكن الفرد من التعافي وتجاوز المحن والأزمات كدراسة (Kim & Windsor, 2015)، ودراسة أبو مصطفى (2015)، ودراسة جيتو وآخرون (Gito et al.2013). أما بالنسبة للعينة فنجد أن الدراسات السابقة تناولت الصمود النفسي والاتزان الانفعالي لدى فئات متعددة في المجتمع كالممرضين والمعلمين، والمرشدين التربويين، والموظفين في الخدمة المدنية؛ مما يظهر أهمية دراسة هذين المتغيرين في مجال العمل، بخاصة على الأخصائيين النفسيين. واختلفت نتائج الدراسات من حيث مستويات الصمود النفسي والاتزان الانفعالي لدى المجتمعات المستهدفة، وكذلك الفروق بين الذكور والإناث في كلا المتغيرين، على حين اتفقت على تأثيرهما المهني على العاملين في المجالات الإنسانية كدراسة (Dong,. Xu, &Xu, (2020)، ودراسة الحيالي ومزيد (2019)، ودراسة شراب

(2017)، ودراسة أبو مصطفى (2015)، ودراسة ربيعة (2014)، ودراسة (HalimL,2011)، ودراسة (Ahmadi, et al, 2019)، ودراسة (Kim & Windsor, 2015).

مشكلة الدراسة:

يعد الصمود النفسي عاملًا مهمًا في التدريب الطبي لمساعدة العاملين في الرعاية الصحية على كيفية التعامل مع التحديات والضغوط والمحن؛ فالأخصائيون النفسيون لهم خصائص متأصلة بشخصياتهم، وصفاتهم المهنية، والشخصية تمكنهم من النجاح في حياتهم وعملهم .(diehm & rolandL,2015) وقد أثبتت العديد من نتائج الدراسات أنَّ مهنة الأخصائيين النفسيين واحدة من المهن التي تتوافر فيها ضغوط متعددة مهنيًا ونفسيًا واجتماعيًا كدراسة (Sui & PadmanabhanunniL, 2016) ، ودراسة (Coleman, (Chouliara, & Currie (2018، ودراسة أبو عاذرة (2018). بخاصة أنهم يتعرضون للألم الذي يشعر به مرضاهم ومشاكلهم وصدماتهم؛ مما ينعكس على حياتهم، وكثيرًا ما يواجهون تجارب عملائهم مع الصدمات عند الاستماع إلى الأوصاف الرسومية (الذهنية) للأحداث مثل: إساءة معاملة الأطفال والعنف والاعتداء الجنسي. عندما يضع الأخصائيون النفسيون أنفسهم في مكان عملائهم من خلال استخدامهم للتعاطف العلاجي، فإنهم «يتذوقون» نفس «الألم» العاطفي والفسيولوجي لعملائهم، عبر ما يسمي دوائر الرنين؛ «حيث يقول سيجل Siegel: إننا «نقرأ» الحالة العاطفية لعملائنا من خلال قراءة استجابة أجسادنا لقصصهم ولغتهم غير اللفظية، وبهذه الطريقة نختبر بعضًا من تجارب عملائنا (diehm&roland,2015). وتم تحديد الاحتياجات النفسية المعرضة بشكل خاص لتأثيرات الصدمات النفسية عند الأخصائيين النفسيين، بحاجات تتعلق بالذات وبالآخرين؛ حيث يستمع الأخصائي النفسي لمشاكل مرضاه ويتأثر بهم؛ مما ينعكس على شخصيته وصموده واتزانه الانفعالي، فنجاح العملية العلاجية التي يعد أحد أعضائها، أو فشلها يؤثر بشكل كبير عليه، فقد أشارت دراسة (Sui & PadmanabhanunniL, 2016) إلى التأثير النفسي لعمل الأخصائيين النفسيين مع الناجين من الصدمات في جنوب إفريقيا.

كما أن العاملين في مجال الصحة النفسية بشكل خاص يتعرضون للإجهاد العاطفي نتيجة التعاطف مع مرضاهم؛ مما ينمي المشاعر السلبية، والشعور بالألم، والفشل، والإجهاد النفسي (Van Mol ,et aL,2015). وبذلك ترى الباحثة أن عملية الصمود تتشكل في هذه المرحلة؛ نظرًا لتوفر مكونات الصمود النفسي والظاهرة في عوامل الخطر، وعوامل الحماية، ومجالات استهداف الخطر، والإستراتيجيات التعويضية أمام الأخصائيين النفسيين العاملين في المجال الصحي، وفق ما تم عرضه سابقًا، وهذا ما يفسر كيف أن البعض يستطيعون التغلب بوضوح على المعوقات التي تواجههم، بينما يصبح الآخرون ضحايا؛ بسبب خبراتهم القليلة والظروف السلبية التي تفقدهم قدرتهم على الصمود النفسي والاتزان الانفعالي. ولا يستطيع الأخصائي النفسي أن يبقى بمنأى عن الأحداث والاضطرابات والصدمات التي تحيط به، ولكنه في المقابل يستطيع تحصين نفسه وحمايتها. وترى الباحثة أن الصمود النفسي والاتزان الانفعالي بمحتواه وجوهره من أهم المصادر الداخلية التي تعطي للأفراد طاقة إيجابية تمكنهم من التعامل مع الأزمات، ومجابهة المخاطر، والوصول إلى التوازن، وتحقيق الصحة النفسية.

أسئلة الدراسة:

- ما مستوى الصمود النفسي لدى الأخصائيين النفسيين في المستشفيات الحكومية؟
- ما مستوى الاتزان الانفعالي لدى الأخصائيين النفسيين في المستشفيات الحكومية؟
- هل توجد علاقة بين الصمود النفسي والاتزان الانفعالي لدى الأخصائيين النفسيين في المستشفيات الحكومية؟
- هل توجد فروق في مستوى الصمود النفسي لدى الأخصائيين النفسيين في المستشفيات الحكومية تبعًا لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العملية)؟

- هل توجد فروق في مستوى الاتزان الانفعالي لدى الأخصائيين النفسيين تبعًا لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العملية)؟
- هل يمكن التنبؤ بالصمود النفسي من خلال درجات الأخصائيين النفسيين على أبعاد الاتزان الانفعالي؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى الصمود النفسي عند الأخصائيين النفسيين في المستشفيات الحكومية.
- التعرف على مستوى الاتزان الانفعالي عند الأخصائيين النفسيين في المستشفيات الحكومية.
- التعرف على العلاقة بين الصمود النفسي والاتزان الانفعالي لدى الأخصائيين النفسيين في المستشفيات الحكومية.
- معرفة الفروق في درجة الصمود النفسي لدى الأخصائيين النفسيين تبعًا لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العملية).
- معرفة الفروق في درجة الاتزان الانفعالي لدى الأخصائيين النفسيين تبعًا لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العملية).
- إمكانية التنبؤ بالصمود النفسي من خلال درجات الأخصائيين النفسيين على أبعاد الاتزان الانفعالي.

أهمية الدراسة:

- إقرار التمكين السلوكي للأخصائيين النفسيين العاملين بالمجال الصحي بالتركيز على الجوانب الإيجابية الخاصة بخبرة الصمود النفسي التي تقتضي طرد المشاعر السلبية للخبرات بحماس وحيوية من خلال التكيف المرن مع متطلبات الحياة الضاغطة، والتفاعل مع الألحداث اللاحقة، واعتبارها فرصًا للتدريب المهني الجيد.
- تنتمي هذه الدراسة إلى علم النفس الإيجابي، الذي يعزز القدرة على مواجهة الضغوط والأزمات، وتوفير الظروف المناسبة نفسيًا للأخصائيين النفسيين لمساعدتهم على تنمية السلوكيات المرتبطة بالصمود والاتزان الانفعالي؛ مما يجعلهم مؤهلين لمواجهة أية أزمات ومحن تمر بهم.
- بناء مقياسين جديدين؛ أحدهما للصمود النفسي، والآخر للاتزان الانفعالي، والتحقق من خصائصهما السيكومترية على عينة الدراسة.
- قد تسهم هذه الدراسة في تقديم تصور للعاملين في مجال الصحة النفسية وصناع القرار في وزارة الصحة من أجل تطوير خدمات الصحة النفسية وتفعيلها في المستشفيات الحكومية وإعداد البرامج العلاجية والإرشادية المناسبة.

مصطلحات الدراسة:

الصمود النفسي Psychological Resilience:

الصمود النفسي مصطلح يدل على تحسن الحالة النفسية بعد حدوث كارثة معوقة أو مصاعب في حياة الفرد (Richardson,2002,307)، ويرى صالح وأبو هداروس (2014) أن الصمود النفسي هو القدرة على طرد المشاعر السلبية للخبرات بحماس وحيوية من خلال التكيف المرن مع متطلبات الحياة الضاغطة.

التعريف الإجرائي: تعرفه الباحثة بقدرة الأخصائي النفسي على التكيف مع الظروف العصيبة، والتعافي من الضغوط النفسية ومصاعب العمل التي تواجهه والأداء بمستوى أفضل.

ويقاس إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الصمود النفسي الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

الاتزان الانفعالي: Emotional Stability

يعرفه البيومي (2019) بأنه»الإشارة إلى المحور الذي تنتظم حوله جميع جوانب النشاط النفسي، التي تسمى بالانفعالات أو التقلبات الوجدانية من حيث تحقيقها لشعور الشخص بالاستقرار النفسي، وبالرضا عن نفسه، وبقدرته على التحكم في مشاعره

الخاصة» (ص154).

التعريف الإجرائي: تعرفه الباحثة بقدرة الأخصائي النفسي على مواجهة الأحداث والمواقف بهدوء ومرونة انفعالية وضبط مشاعره والتحكم بها.

ويقاس إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الاتزان الانفعالي الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

الأخصائي النفسي: psychologists

وفق الدراسة الحالية، يعد الأخصائي النفسي الفرد الذي يقع على عاتقه عبء مساعدة المرضى النفسيين في أقسام التنويم والعيادات الخارجية في المستشفيات، وتقديم الخدمات العلاجية المناسبة، بالإضافة إلى الدعم النفسي وفقًا للخطة العلاجية التي يعدها الفريق الطبي النفسي دون صرف أدوية طبية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: يتحدد موضوع الدراسة بدراسة الصمود النفسي والاتزان الانفعالي لدى الأخصائيين النفسيين في المستشفيات النفسية الحكومية.

الحدود الزماني: تم تطبيق هذا الدراسة في الأسبوع الأول من شهر جمادى الأولى من العام الهجري 1441هـ.

الحدود المكاني: تنحصر حدود الدراسة المكانية في الأخصائيين النفسيين العاملين في المستشفيات النفسية بمدينة الرياض.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

تم استخدام المنهج الوصفيّ الارتباطيّ المقارن Descriptive - Analysis؛ لمناسبته لموضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، ودراسة العلاقة بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها.

مجتمع الدراسة:

تألّف مجتمع الدراسة من جميع الأخصائيين النفسيين في المستشفيات النفسية الحكومية بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (409) أخصائيين نفسيين حسب إحصائية وزارة الصحة السعودية للعام 1440هـ.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (110) أخصائيين وأخصائيات، اختيروا قصديًا، واختصر انتقاء العينة على المستهدفين من مجمع إرادة للصحة النفسية بالرياض فقط؛ نظرًا لكونه المنشأة الطبية المتخصصة التي تشتمل على مستشفيين بمرافق متعددة، يقدمان خدمات علاجية مجانية؛ أحدهما في مجال الأمراض النفسية، والآخر في مجال أمراض الإدمان، إضافة للبرامج الوقائية والتأهيلية التي تقدم للمرضى والمراجعين في مدينة الرياض (إرادة للصحة النفسية،2020). ويتوزعون بوصفهم عينة للدراسة على المتغيرات الديمغرافية وفق الجدول التالي.

جدول رقم (1) عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها الديموغرافية ن= 011

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة%
الجنس	ذكور	65	%19.05
	إناث	45	%90.94
المؤهل العلمي	بكالوريوس	95	%46.35
	دراسات عليا	15	%63.64
الخبرة العملية	أقل من 5 سنوات	15	%63.64
	من 5 - 01 سنوات	22	%02
	أكثر من 01 سنوات	73	%46.33

أدوات الدراسة:

مقياس الصمود النفسي

صياغة الصورة المبدئية للمقياس:

قامت الباحثة بإعداد مقياس لقياس الصمود النفسي، وذلك بعد الاطلاع على الإطار النظري وعدد من مقاييس الصمود النفسي التي أُعدت في هذا المجال، ومنها مقياس (Oshio et al, 2003) المستخدم في دراسة شراب (2018)، ومقياس الصمود النفسي إعداد باشا وشنودة (2016)، ومقياس صالح وأبو هدراوس(2014)، ومقياس كونر وديفدسون (2003) Connor & Davidson المستخدم في أغلب الدراسات السابقة. ونظرًا لحاجة الدراسة إلى مقياس مناسب لقياس الصمود النفسي لدى الأخصائيين النفسيين؛ قامت الباحثة بإعداد هذه المقياس.

وجرى تصميم مقياس مكون من (36) فقرة. وتعرف الباحثة الصمود النفسي في الدراسة بقدرة الأخصائي النفسي على التكيف مع الظروف العصيبة، والتعافي من الضغوط النفسية ومصاعب العمل التي تواجهه، والأداء بمستوى أفضل، ويقاس وفق ثلاثة أبعاد؛ بُعد الكفاءة الذاتية: Personal Competence، وهي قدرة الفرد على تنظيم مشاعره، والتعامل مع المواقف الضاغطة، مع الاحتفاظ بقدر من الهدوء والصبر والثبات. وبُعد الكفاءة الاجتماعية coping positive: وهي قدرة الفرد على مواجهة المتاعب والمشكلات التي يتعرض لها في حياته بإيجابية دون التصادم مع الآخرين. وبُعد الحكمة Wisdom: وهي قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين وادارة انفعالاته والسيطرة عليها. وتم عرض المقياس على محكمين متخصصين وعددهم (12) محكمًا، وتم الاتفاق على سلامة عبارات المقياس مع استبعاد عبارتين من البعد الأول؛ لعدم ارتباطها بالبعد الذي تقيسه، وبذلك اكتمل المقياس بصورته الأولية.

التجريب المبدئي للمقياس على العينة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بتطبيق عينة استطلاعية قدرها (33) أخصائيًا نفسيًا من غير عينة الدراسة، يعتمد التصحيح على مقياس خماسي، وهو: (تنطبق دائمًا، تنطبق غالبًا، تنطبق أحيانًا، تنطبق نادرًا، لا تنطبق)؛ حيث إن الدرجات في العبارات الإيجابية تأخذ الترتيب التالي: (4-3-2-1-0)، وفي العبارات السلبية تأخذ الترتيب التالي: (0-1-2-3-4). وبناءً على ذلك، فإن مجموع الدرجة للأعلى التي يحصل عليها المفحوص (136)، ومجموع الدرجة الأقل (0).

تقنين مقياس الصمود النفسي:

أولًا: صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس؛ تم حساب الصدق بعدة طرق هي:

1- الصدق الظاهري:

تم عرض الأداة في صورتها الأولية على (12) من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية، وفي ضوء ذلك جاءت آراؤهم تؤكد على أن الأداة تقيس ما وضعت من أجله، وقد تم التعديل في ضوء تحكيمهم للعبارات بالاتفاق 95%.

2- الصدق البنائي Structure Validity

يُعد الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، ويتضح ذلك من خلال الجدول (3).

جدول (2) درجة الارتباط بين أبعاد مقياس الصمود النفسي والدرجة الكلية للمقياس

الابعاد	الكفاءة الذاتية	الكفاءة الاجتماعية	الحكمة	الصمود
الكفاءة الذاتية	1			
الكفاءة الاجتماعية	.804**	1		
الحكمة	.690**	.695**	1	
الصمود النفسي	.895**	.915**	.897**	1

من الجدول يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية دالة عند مستوى (10.0)، وأن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية دال عند مستوى 10.0؛ مما يدل على الصدق البنائي للمقياس.الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الكفاءة الذاتية	.886	.846
الكفاءة الاجتماعية	.883	.891
الحكمة	.843	.825
الصمود	.937	.846

يتضح من الجدول (4) أن معاملات الثبات للأبعاد تراوحت بين (.825 -.891)، وكانت معاملات الثبات للمقياس ككل باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية هو (.937 -.846)، وهي معاملات مرتفعة تدل على ثبات المقياس.الاتساق الداخلي (Internal consistency): قد تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البُعد والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة. ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (4) درجة الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن=33)

بعد الكفاءة الذاتية		بعد الكفاءة الاجتماعية		بعد الحكمة	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
	.507**		.608**		.346**
	.585**		.325**		.946**
	.38*3*		.647**		.715**
	.618**		.357**		.056**
	.897**		.042		.054**
	.258**		.106**		.376**
	.437**		.714*		.144*
	.146**		.186**		.144*
	.208**		.597**		.435**
	.397**		.066**		.016**
			.347**		.845**
			.826**		.257**

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط للعبارات من (1-10) دالة عند مستوى دلالة (0.01) في بُعد الكفاءة الذاتية، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.585-0.833)، ومعاملات الارتباط للعبارات (11-22) دالة عند مستوى دلالة (0.01)، في بُعد الكفاءة الاجتماعية، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.523-0.806)، ماعدا العبارة رقم (5) في بُعد الكفاءة الاجتماعية لم تظهر له دلالة إحصائية، وتم استبعادها، ومعاملات الارتباط للعبارات (23-34) دالة عند مستوى دلالة (0.01) ومستوى دلالة (0.05) في بعد الحكمة، وقد تراوحت معاملات الارتباط (0.441-0.752)؛ مما يشير إلى اتساق فقرات المقياس مع أبعادها وصدقها.

النسخة النهائية من مقياس الصمود النفسي:

بعد تقنين مقياس الصمود النفسي أصبحت عبارات المقياس (33) عبارة، وبناءً على ذلك فإن مجموع الدرجة الأعلى التي يحصل عليها المفحوص (132)، ومجموع الدرجة الأقل (0).

مقياس الاتزان الانفعالي:

صياغة الصورة المبدئية للمقياس:

لقياس الاتزان الانفعالي؛ قامت الباحثة بالاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت الاتزان الانفعالي، كمقياس الزبيدي والعبيدي (1102) المطبق في دراسة صقر (4102)، ومقياس إعداد رمضان (2102)، ومقياس إعداد الحيالي ومزيد (9102)، ومقياس سمور المطبق في دراسة ربيعة (4102). ونظرًا لعدم مناسبتها لعينة الدراسة؛ تم صياغة المقياس الحالي في صورته الأولية في (62) عبارة؛ وذلك لقياس مستوى الاتزان الانفعالي لدى الأخصائيين النفسيين، وقد تكونت الأداة من ثلاثة أبعاد، وهي: بُعد التحكم تقيسه العبارات من (1-8)، بُعد المواجهة: تقيسه العبارات من (9-81)، بُعد المرونة: وتقيسه العبارات من (91-62)، وتم عرضه على (21) من المحكمين المختصين في مجال علم النفس، وتم استبعاد ثلاث عبارات؛ نظرًا لعدم ارتباطها بالبعد الذي تقيسه، باستبعاد

عبارة من البعد الأول وعبارتين من البعد الثاني، وبذلك أصبحت عبارات المقياس (32) عبارة بصورته الأولية.

التجريب المبدئي للمقياس على العينة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بتطبيق عينة استطلاعية قدرها على (33) أخصائيًا نفسيًا من غير عينة الدراسة، وتم تصحيح المقياس باستخدام مقياس خماسي، وبناءً على ذلك، فإن مجموع الدرجة الأعلى التي يحصل عليها المفحوص (92)، ومجموع الدرجة الأقل (0).

تقنين مقياس الاتزان الانفعالي:

أولًا: صدق المقياس:

يقصد بصدق المقياس أن يقيس ما وضع لقياسه، وللتحقق من صدق المقياس؛ تم حساب الصدق بعدة طرق هي:

الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على (12) الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية، وفي ضوء ذلك جاءت آراؤهم تؤكد على أن المقياس يقيس ما وضع من أجله، وكان بينهم اتفاق كبير جدًا في آرائهم التي قاموا بإبدائها على المقياس بنسبة 100%.

٣- الصدق البنائي Structure Validity

يبين الجدول (5) مدى ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (5) درجة الارتباط بين أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	التحكم	المواجهة	المرونة	الاتزان الانفعالي
التحكم	1			
المواجهة	.815**	1		
المرونة	.425**	.053*	1	
الاتزان الانفعالي	.277**	.088**	.907**	1

من الجدول (5) يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية دالة عند مستوى دلالة (0.01) ومستوى دلالة (0.05)، وأن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية دال عند مستوى (0.01)؛ مما يدل على الصدق البنائي للمقياس.

ثبات مقياس الاتزان الانفعالي:

تم التحقق من ثبات أداة الاتزان الانفعالي من خلال طريقتين، وذلك كما يلي:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
التحكم	.137	.458
المواجهة	.388	.418
المرونة	.897	.509
الاتزان الانفعالي	.398	.329

يتضح من الجدول (6) أن معاملات الثبات للأبعاد تراوحت بين (.731 -.905)، وكانت معاملات الثبات للمقياس ككل باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية هو (.893 -.923)، وهي معاملات مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

الاتساق الداخلي

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة، ويتضح ذلك من خلال الجدول (7):

جدول (7) درجة الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس الاتزان الانفعالي والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إلية (ن=33)

التحكم		المواجهة		المرونة	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
	.585**		.194**		.097**
	.426**		.366**		.368**
	.237**		.686**		.218**
	.267**		.256**		.555**
	.108**		.667**		.093*
	416**		.338**		.785**
	.976**		.277**		.065**
			.597**		.575**

** **معامل الارتباط دال عند 10.0**

يتضح من الجدول (7) أن جميع معاملات الارتباط للعبارات دالة عند مستوى (0.01)، ماعدا العبارة رقم (5) في بُعد المرونة؛ إذ كانت دالة عند مستوى دلالة (0.05)؛ مما يشير إلى اتساق فقرات المقياس مع أبعاده وصدقه.

النسخة النهائية من مقياس الاتزان الانفعالي:

بعد تقنين مقياس الاتزان الانفعالي، أصبحت عبارات المقياس (23) عبارة، تقيس ثلاثة أبعاد بُعد التحكم تقيسه العبارات من (1-7)، وبعد المواجهة وتقيسه العبارات من (8-15)، وبعُد المرونة وتقيسه العبارات من (16-23)، وبناءً على ذلك، فإن مجموع الدرجة الأعلى التي يحصل عليها المفحوص (92)، ومجموع الدرجة الأقل (0).

الأساليب الإحصائية:

تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام الإحصاء الوصفي التكرارات والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية والوزن النسي. واختبار «معامل بيرسون للارتباط» بين متغيرين. واختبار «t» لمعرفة الفروق بين عينتين مستقلتين، واختبار «التباين الأحادي: لمعرفة الفروق بين المجموعات، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وتحليل الانحدار المتعدد.

نتائج أسئلة الدراسة وتفسيرها:

السؤال الأول: ما مستوى الصمود النفسي لدى الأخصائيين النفسيين في المستشفيات الحكومية؟

للإجابة عن هذا التساؤل؛ تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات الصمود النفسي (ن=011)

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%
الكفاءة الذاتية	547.52	613.4	554.08
الكفاءة الاجتماعية	814.33	169.4	059.57
الحكمة	813.34	984.7	453.77
الصمود النفسي	284.201	696.41	032.87

يتضح من الجدول (8) أن الوزن النسبي للصمود النفسي (78.230%)، وهو مستوى مرتفع من الصمود النفسي، وتفسر الباحثة ذلك بأن الصمود النفسي عامل وقائي يساعد على تحفيز الأخصائي النفسي على استخلاص الجوانب الإيجابية من الظروف الصعبة التي يمرّ بها وإدراك المواقف والاستفادة من تأهيله المهني للسيطرة على المواقف المهددة لاستقراره النفسي، وجاءت أبعاد الصمود النفسي على التوالي: الكفاءة الذاتية بنسبة أكبر 80.4%، تليها الحكمة بنسبة 77.4%، ثم الكفاءة الاجتماعية بنسبة 75.9%. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الكفاءة الذاتية تعنى تمتع الأخصائيين النفسيين بالكفاءة الذاتية المتمثلة في التجاوب مع المواقف الجديدة وغير المألوفة، والتكيف السريع مع طبيعة عملها في المجال الصحي؛ حيث يواجهون تغيرات متلاحقة تتعزز اعتقادهم بأنهم يملكون القدرات اللازمة والإمكانات التي تساعدهم على العمل الجيد في مواجهة الضغوط والتحديات، وقدرتهم على التكيف بمهارات حل المشكلات والثقة بالنفس والقدرة على تحديد الأهداف والأولويات والتخطيط السليم لتنفيذها، كل ذلك يسهم في ارتفاع مستوى الصمود النفسي لدى عينة الدارسة، ويُعد ذلك مؤشرًا جيدًا يدعونا للتفاؤل؛ إذ إنه يساعدنا على التنبؤ بسلامة واتزان الجانب النفسي في حياة الأخصائيين النفسيين، كما أن الحكمة من العوامل الوقائية المهمة في زيادة مستوى الصمود النفسي للفرد، وتظهر في تقبل الأخصائي النفسي لذاته وطبيعة عمله، واقتناعه بأنه ذو قيمة لدى الآخرين، وتقبل الآخرين له، وتعاطفه المتزن معهم، كما نجد أن طبيعة عمل الأخصائي النفسي تنعكس على شخصيته؛ مما يكسبه الثقة في ذاته، كما أن الكفاءة الاجتماعية التي يدركها الأخصائي النفسي بصورة إيجابية تتصدى للآثار السلبية للضغوط التي يتعرض لها، وتساعده على تجاوز الأزمات والأحداث التي يواجهها؛ حيث تكمن الكفاءة الاجتماعية في العلاقات الاجتماعية الصحية الدافئة، والمساندة داخل الأسرة، أو في المجال المهني؛ مما يساعده على التكيف بسهولة مع المواقف الجديدة، والاستفادة من التجارب السابقة في حياته، والتحول الإيجابي في إدراك المواقف، والتعامل مع الرغبات والاحتياجات المتنافسة، وتحديد الممارسات الصحية التي تساعده على مواكبة ظروف عملهم المتعددة والمتنوعة.

ويمكن تفسير النتيجة في ضوء نظرية راوتر (2013) Rutter التي ترى أن عملية الصمود النفسي مفهوم تفاعلي يعطي نتائج نفسية إيجابية على الرغم من نوعية هذه الخبرات والتجارب المهددة التي يمر بها الفرد، وأن القدرة على الصمود قد تكون راجعة لتأثرات وراثية تجعل بعض الأفراد أكثر عرضه للتغيير البيئي أو الاستجابات الفسيولوجية للأخطار البيئية، وبالتالي فالمخاطر المختلفة والتغيرات البيئية يمكن أن تؤدي بالفرد إلى أن يظهر الصمود أثناء التعرض للمخاطر. كما أن طبيعة تأهيل وتخصص الأخصائي النفسي تساعده على استخدام الفنيات والأساليب والإستراتيجيات اللازمة لتعزيز صموده النفسي. وتتفق هذا النتيجة مع دراسة أبو عاذرة (2018)، ودراسة الشويكي (2020) على وجود مستوى مرتفع من الصمود النفسي. مما يظهر أن

الأخصائيين النفسيين والعاملين في المجال الصحي في المستشفيات الحكومية يتمتعون بدرجة مرتفعة من الصمود النفسي.

السؤال الثاني: ما مستوى الاتزان الانفعالي لدى الأخصائيين النفسيين في المستشفيات الحكومية؟

للإجابة عن هذا التساؤل؛ تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات الاتزان الانفعالي(ن=011)

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
التحكم	637.21	777.3	286.36
المواجهة	463.72	185.8	904.86
المرونة	907.42	776.4	612.77
الاتزان الانفعالي	908.46	410.41	544.07

يتضح من الجدول (9) أن الوزن النسبي للاتزان الانفعالي (544.07%)، وهو مستوى متوسط من الاتزان الانفعالي. وتفسر الباحثة ذلك بتمكن الأخصائيين النفسيين من امتلاك مهارات التعامل مع الآخرين، والتكيف مع الاختلاف والتنوع، واجتياز الصعاب التي تواجههم في الحياة؛ مما أسهم في زيادة الاتزان الانفعالي لديهم الذي يمكنهم من الاستمرار بعزم وقوة في مجالهم؛ حيث جاءت أبعاد الاتزان الانفعالي على التوالي: المرونة 2.77%، تليها المواجهة 4.86%، ثم التحكم بنسبة 6.36%. وتفسر الباحثة ذلك بأن طبيعة عمل الأخصائي النفسي تُلزمه بدرجة من المرونة تمكنه من تقبل تعدد واختلاف وتنوع الحالات التي يقابلها في مجال عمله، فالمرونة هي المنفذ الأول للاستجابة الانفعالية على الأحداث حوله، تليها المواجهة؛ نظرًا لطبيعة العملاء الذين يتعامل معهم الأخصائي النفسي؛ مما يستوجب مواجهتهم بالاضطرابات والمشكلات النفسية وخطط العلاج اللازمة التي يلتزمون بها، ثم يأتي التحكم كمرحلة أخيرة في الاتزان الانفعالي تعيد للأخصائي النفسي اتزانه الانفعالي على الوجه المطلوب. وتتفق هذا النتيجة مع دراسة رمضان (2102)، ودراسة أبو مصطفى (5102)، ودراسة الحيالي ومزيد (9102) في وجود الاتزان الانفعالي بدرجة متوسطة، وتتفق كذلك مع دراسة ربيعة (4102)، وصقر (4102) عند عينات مختلفة من العاملين في قطاعات العمل الحكومي.

السؤال الثالث: ما العلاقة بين الصمود النفسي والاتزان الانفعالي لدى الأخصائيين النفسيين في المستشفيات الحكومية؟

للإجابة عن هذا التساؤل؛ تم استخدام اختبار «معامل بيرسون للارتباط «. وجاء معامل الارتباط مساويًا (478.)، وهو دال عند مستوى دلالة (.01)، وهذا يدل على أن الصمود عملية تعكس التوافق الإيجابي والاتزان الانفعالي رغم المحن. وتعزو الباحثة مدى العلاقة الطردية بين الصمود النفسي والاتزان الانفعالي، إلى القدرة على التأقلم والتصرف بعقلانية واتزان من قبل الأخصائيين النفسيين؛ مما يؤثر على صمودهم النفسي، وإن مستوى الاتزان الانفعالي لدى الأخصائيين النفسيين حين تعرضهم للانفعالات والأزمات تُمكنهم من الصمود النفسي؛ حيث ارتبط الصمود بالمرونة بعلاقة قوية تساوي (0.61)، يليها التحكم بـ(0.49)، ثم ظهرت المواجهة بعلاقة دالة، ولكن ضعيفة عند (0.23). وتفسر الباحثة ذلك بأن الأخصائيين النفسيين وفق طبيعة عملهم يعتمدون على المرونة كأحد الأبعاد الأساسية للاتزان الانفعالي؛ مما يكسبهم القدرة على التعامل مع متطلبات العمل والتعامل مع أشكال مختلفة من المرضى والمضطربين نفسيًا وكذلك التوجه لإدارة تلك الانفعالات لحماية أنفسهم والآخرين، وكما يمتلكون الثقة بالنفس والتحكم اللازم لإدارة مشاعرهم الانفعالية، ومن العناصر التي تُعد أساسية في الوصول للتحكم تقدير السبب المؤدي للانفعال، وهذا التقدير يحتاج اتزان انفعالي نفسي يدعم صمودهم في مجالهم المهني. والمرونة تجعل الأخصائيين النفسيين ينظمون قدراتهم وكفاءاتهم الشخصية؛ مما يزيد من الاتزان الإيجابي لديهم، حتى يتمكنوا من إدارة الأمور ويُدعم صمودهم. وربما جاءت

المواجهة أقل الأبعاد ارتباطًا بالصمود النفسي؛ نظرًا لإيثار الأخصائيين النفسيين المرونة والتحكم في التعامل أكثر من المواجهة التي ربما لا تتناسب أحيانًا مع طبيعة المواقف والأحداث المحيطة بهم وطبيعة بعض المضطربين نفسيًا أيضًا، وتتفق هذهالنتيجة مع نتائج دراسة , (Erman,et al , 2012) ةساردو ,(leventhal ,et al, 2016) ودراسة, (Young , 2010) التي أظهرت أن الأفراد ذوي الصمود النفسي المرتفع يستخدمون انفعالاتهم الإيجابية لاسترداد عافيتهم، ويبحثون عن معانٍ إيجابية عند مواجهة الضغوط والظواهر السلبية، ودراسة ,(Ahmadi, Mosadeghrad,& Karami, 2019) ودراسة، (Shatte et al, 2017) ودراسة (Kim & Windsor, 2015) التي أظهرت أن الصمود النفسي له تأثيرٌ وقائي في بيئات العمل.

كذلك دراسة (Li.et,al, 2014) التي أظهرت أن الصمود أكثر ارتباطًا بأعلى مستويات النمو، ودراسة جيتو وآخرون (Gito et al, 2013)في وجود علاقة طردية بين الصمود النفسي والاتزان الانفعالي.

ويمكن تفسير النتيجة في ضوء نظرية التوازن البيولوجي النفسي لرتشاردسون (Richardson, 2002)بوجود قوة داخل كل فرد تدفعه إلى استعادة توازنه سريعًا؛ حيث تؤثر الضغوط النفسية والأحداث السلبية في الفرد، وتتأثر بقدرته على الصمود أمام هذه الظروف، وإعادة التكامل؛ حيث يؤدي التكيف إلى مستوى أعلى من التوازن السابق، وهذا ما ينعكس على الاتزان الانفعالي للفرد، ويجعله يتعافى من أي تجربة مؤذية يمكن أن يتعرض لها، ومن ثم يمكن اعتبار أن الصمود يتجه نحو قدرات المواجهة الناجحة التي تدفع الفرد لتحقيق الصمود النفسي، ثم التوازن الانفعالي.

وترى الباحثة أن عملية الصمود تتشكل أمام الأخصائيين النفسيين العاملين في المجال الصحي؛ نظرًا لتوفر مكونات الصمود النفسي وعوامل الخطر، وعوامل الحماية، ومجالات استهداف الخطر، والإستراتيجيات التعويضية، كما يظهر أن الصمود ليس معناه كف الضغوط، ولكنه القدرة على التعافي من الأحداث السلبية، وأيضًا القدرة على التقدم والنجاح في ظل الظروف الصعبة واستعادة الاتزان الانفعالي للفرد.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصمود النفسي لدى الأخصائيين النفسيين في المستشفيات الحكومية تعزى لعامل (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العملية)؟

للإجابة عن هذه السؤال؛ تم تفصيل التساؤلات كالتالي:

أ- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الصمود النفسي لدى الأخصائيين النفسيين في المستشفيات الحكومية تُعزى لمتغير الجنس؟ للإجابة عن هذه السؤال؛ تم استخدام اختبار «t -لعينتين مستقلتين». والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للصمود النفسي حسب الجنس

المتغير	إناث			ذكور			اختبار"ت"	مستوى الدلالة
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الكفاءة الذاتية	45	38.62	97.4	65	07.42	55.3	76.2	900.0
الكفاءة الاجتماعية	45	78.43	47.4	65	20.23	08.4	31.3	200.0
الحكمة	45	78.64	42.6	65	98.93	20.7	05.5	000.0
الصمود	45	75.801	10.41	65	16.69	39.21	66.4	000.0

يتضح من الجدول (10) أن هناك فروقًا بين الذكور والإناث في (الكفاءة الذاتية، الكفاءة الاجتماعية، الحكمة)، والصمود النفسي ككل لصالح الإناث؛ حيث كانت قيمة ت (2.67، 3.13، 5.50، 4.66) دالة عند مستوى دلالة (.01)، ويدل ذلك على أن الإناث أكثر صمودًا من الذكور. وتفسر الباحثة ذلك بأن الإناث يتعاملن مع المواقف الصادمة والمؤذية بالبحث عن مصادر دعم

ومساندة اجتماعية عكس الذكور؛ حيث إن المساندة الاجتماعية والظروف المحيطة من العوامل الوسيطة في تفسير عملية الصمود النفسي، وهذا يظهر أهمية العوامل الوقائية في تعزيز الصمود النفسي؛ كونها مؤثرًا يدفع الإناث لتخطي المواقف الضاغطة والتعامل معها بحكمة أكثر، ويعزز الكفاءة الاجتماعية لديه، كما أن الذكور أقل من الإناث في البحث عن مصادر الدعم الاجتماعية؛ حيث يلجؤون إلى وسائل أقل تأثيراً مثل الرياضة أو التسلية البدنية.

كما ترى الباحثة أن الإناث الصامدات نفسيًا أكثر إحساسًا بالهدف من الحياة، ويكون ذلك ظاهرًا لدى الإناث في مجتمعهن أكثر من الذكور، وبخاصة مع طبيعة المجتمع السعودي ونظرته للإناث؛ مما يجعل الأنثى في سعيٍ دائم لتحقيق هدفها والتركيز عليه في مجال عملها وسعيها لإثبات ذاتها بأنها قادرة على تخطي العقبات والصعوبات التي تواجهها، ونيل ثقة المجتمع، كما أن مجالات العمل المحدودة للمرأة السعودية كالتعليم والصحة تحفز الأنثى أكثر من الذكور على الشعور بالانتماء، وتقبل المشاعر السلبية، والتعامل معها بصمود ومهارة.

كما يُعد العمل متنفسًا تثبت الأنثى ذاتها فيه، وقلة الخيارات أمامها يدفعها للتركيز أكثر على إثبات استحقاقها وجدارتها وقدرتها على تخطي الضغوطات والعقبات والصدمات التي يمكن أن تواجهها في مجال عملها، كذلك سعيها لإثبات خطأ النظرة السلبية لعمل الأنثى في المجتمع. كما أن النتيجة تختلف مع دراسة (Shatte et a, 2017)، ودارسة الشويكي (2020)، ودراسة المشوح (2015)، ودراسة القحطاني وخطاطبة (2020).

كما تؤكد النتيجة أهمية العوامل الوقائية في تعزيز الصمود النفسي؛ حيث إن الصمود عملية ديناميكية تتأثر بشدة بالعوامل الوقائية، وبخاصة كفاءة الفرد في التعامل مع المخاطر المحتملة بحكمة واتزان ومرونة، وهذا ما يبرر وجود الفروق بين الإناث والذكور في الصمود النفسي. وتتفق ما ورد مع دراسة (Magnano et a, 2016) ، والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية على الدور الذي يلعبه الذكاء الانفعالي في التأثير على الصمود النفسي والدافعية للإنجاز، ودراسة (Bulik & Kobylarczyk, 2016) التي بينت أن الصمود النفسي يرتبط مع التحدي، وربما شعرت الأخصائية النفسية بهذا التحدي لإثبات صمودها. كما أن الأخصائيات النفسيات أكثر رضًا وظيفيًا من الذكور. والرضا الوظيفي أحد العوامل المؤثرة على درجة الصمود النفسي؛ حيث أظهرت دراسة السعيدي وآخرون (2019) أن الأخصائيات النفسيات الإناث أكثر رضًا وظيفيًا من الذكور.

ب- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الصمود النفسي لدى الأخصائيين النفسيين في المستشفيات الحكومية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي؟ للإجابة عن هذه السؤال؛ تم استخدام اختبار «t -لعينتين مستقلتين». والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للصمود النفسي حسب المؤهل العلمي

المتغير	بكالوريوس			دراسات عليا			اختبار"ت"	مستوى الدلالة
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الكفاءة الذاتية	95	44.72	05.3	15	87.32	73.4	78.4	000.0
الكفاءة الاجتماعية	95	58.43	54.4	15	67.13	50.5	04.3	100.0
الحكمة	95	66.64	64.6	15	54.93	47.6	27.5	000.0
الصمود النفسي	95	59.801	90.21	15	00.59	59.31	26.5	000.0

يتضح من الجدول (11) أن هناك فروقًا بين مؤهل البكالوريوس ومؤهل الدراسات العليا في (الكفاءة الذاتية، الكفاءة الاجتماعية، الحكمة)، الصمود النفسي ككل لصالح المؤهل البكالوريوس؛ حيث كانت قيمة ت (4.87، 3.40، 5.72، 5.62) دالة عند

مستوى (.01). وتفسر الباحثة ذلك بأن الحاصلين على البكالوريوس يسعون وبكل قوة لإثبات أنفسهم وتحقيق وجودهم بالشعور بالثقة، وتحقيق الذات، مقارنة بزملائهم الحاصلين على درجة أعلى، كما أن تأهيلهم العلمي أثناء الدراسة أمدّهم بالمقومات اللازمة للصمود النفسي، وتتوافق النتيجة مع دراسة الشويكي (2020).

كما تتوافق النتيجة مع دراسة (morris &minton, 2012) في أن برامج الماجستير لا تؤثر على الأخصائيين النفسيين، ولا توفر التأهيل الكافي للتعامل والتدخل وقت الأزمات أو الأحداث المهنية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المشوح (2015)، ودراسة أبو عاذرة (2018)، ودراسة القحطاني وخطاطبة (2020).

ج- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في درجة الصمود النفسي لدى الأخصائيين النفسيين في المستشفيات الحكومية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة العملية؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخدام اختبار « التباين الأحادي». والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12) تحليل التباين الأحادي للصمود النفسي تبعًا لمتغير الخبرة العملية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	الدلالة
الكفاءة الذاتية	بين المجموعات	88.328	2	249.114	915.63	000.0
	داخل المجموعات	99.6021	701	082.11		
	المجموع	78.0302	901			
الكفاءة الاجتماعية	بين المجموعات	64.719	2	827.854	508.72	000.0
	داخل المجموعات	13.5671	701	894.61		
	المجموع	467.2862	901			
الحكمة	بين المجموعات	58.7532	2	329.8711	585.33	000.0
	داخل المجموعات	710.6573	701	301.53		
	المجموع	78.3116	901			
الصمود النفسي	بين المجموعات	270.60211	2	630.3065	016.84	000.0
	داخل المجموعات	93.33321	701	562.511		
	المجموع	64.93532	901			

يتضح من جدول (12) أن هناك فروقًا بين سنوات الخبرة العملية في (الكفاءة الذاتية، الكفاءة الاجتماعية، الحكمة)، والصمود النفسي ككل؛ ولذلك تم حساب اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات سنوات الخبرة العملية لدى الأخصائيين النفسيين. والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13) اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات الخبرة العملية للأخصائيين النفسيين على مقياس الصمود النفسي

البعد	سنوات الخبرة		الفروق في المتوسطات	البعد	سنوات الخبرة		الفروق في المتوسطات
الكفاءة الذاتية	أقل من 5	من 5 - 01	*77.6	الحكمة	أقل من 5	من 5 - 01	*54.11
		أكثر من 01	32.1			أكثر من 01	*03.6
	من 5 – 01	أقل من 5 سنوات	-*77.6		من 5 – 01	أقل من 5 سنوات	-*54.11
		أكثر من 01	-*55.5			أكثر من 01	-*51.5
	أكثر من 01	أقل من 5 سنوات	-32.1		أكثر من 01	أقل من 5 سنوات	-*03.6
		من 5 - 01	*45.5			من 5 - 01	*41.5
الكفاءة الاجتماعية	أقل من 5	من 5 - 01	*13.7	الصمود النفسي	أقل من 5	من 5 - 01	*35.52
		أكثر من 01	*97.2			أكثر من 01	*23.01
	من 5 – 01	أقل من 5 سنوات	-*13.7		من 5 - 01 سنوات	أقل من 5 سنوات	-*45.52
		أكثر من 01	-*25.4			أكثر من 01	-*12.51
	أكثر من 01	أقل من 5 سنوات	-*97.2		أكثر من 01	أقل من 5 سنوات	-*23.01
		من 5 - 01	*25.4			من 5 - 01	*12.51

يتضح من الجدول (13) أن هناك فروقًا بين:

1. الأخصائيين ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات، وذوي الخبرة من (5-10) سنوات، وذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات. لصالح الأخصائيين ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات في (الكفاءة الذاتية، الكفاءة الاجتماعية، الحكمة، الصمود النفسي). وتفسر الباحثة النتيجة أن الأخصائيين حديثي الخبرة يسعون بشكل دؤوب إلى تطوير أدائهم من خلال ورش العمل المختلفة والدورات العلمية والورش والتدريبات العملية في بداية مشوارهم العملي، فقد استطاعوا تقديم نموذج مميز للصمود النفسي؛ حيث يجتهدون ليكون أسلوبهم راقيًا، وحضورهم فاعلًا. وتطبيق أبعاد الصمود النفسي في الكفاءة الذاتية، والاجتماعية، والحكمة يساعدهم في ذلك كثيرًا. كما أن العمل لمدة (5) سنوات قد تكون كفيلة ببناء الصمود النفسي لدى هذه العينة، بخاصة وأن بناءهم قبل التحاقهم بالعمل يؤهلهم، ويمهد لهم اكتساب الصمود النفسي بشكل إيجابي، وهم حديثو العهد بالعمل، ويملكون من الطاقة الكثير، ولديهم العزيمة والإرادة لإثبات ذواتهم، وهذا ما يبرر وجود فروق لصالح الأخصائيين ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات. وتتوافق النتيجة مع نتيجة دراسة أبو عاذرة (2018).
2. الأخصائيين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، وذوي الخبرة من (5-10) سنوات في (الكفاءة الذاتية، الكفاءة الاجتماعية، الحكمة، الصمود النفسي) لصالح الأخصائيين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة: بأن الذين لبثوا في عملهم أكثر من (10) سنوات على قدر من الصمود النفسي، وقد حصلوا عليه خلال فترة عملهم الطويلة التي سمحت لهم بمواصلة العمل بدون حدوث مشاكل قد تؤثر على صحتهم الجسمية أو قوتهم النفسية، فكان صمودهم مُعينًا لهم في وجه الأزمات والتحديات، وأكسبتهم السنوات الثقة بقدراتهم وبأدائهم في مستوى الصمود النفسي وفقًا للعمر الزمني، فالأكبر سنًا لديه مستوى مرتفع من القدرة على الصمود النفسي مقارنة بالأفراد الأصغر سنًا من الجنسين.

وتتوافق النتيجة مع دراسة المشوح (2015)، والصميلي (2019)، والقحطاني وخطاطبة (2020) التي أظهرت أن الخبرة العملية تؤثر على عمل الأخصائيين النفسيين بنسبة 13.8%.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي لدى الأخصائيين النفسيين في المستشفيات الحكومية تعزى لعامل (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العملية)؟

للإجابة عن هذا التساؤل؛ تم تفصيل التساؤلات التالية:

أ- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الاتزان الانفعالي لدى الأخصائيين النفسيين في المستشفيات الحكومية تُعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة على ذلك؛ تم استخدام اختبار «t -لعينتين مستقلتين». والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت للاتزان الانفعالي حسب الجنس

المتغير	إناث			ذكور			اختبار"ت"	مستوى الدلالة
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التحكم	45	82.31	10.4	65	12.21	05.3	84.1	141.0
المواجهة	45	96.62	99.7	65	20.82	41.9	18.0-	814.0
المرونة ا	45	00.52	29.5	65	34.42	70.3	46.0	425.0
الاتزان الانفعالي	45	69.46	12.41	65	66.46	59.31	11.0	119.0

يتضح من الجدول (14) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)) في درجة الاتزان الانفعالي لدى الأخصائيين النفسيين في المستشفيات الحكومية تُعزى لمتغير الجنس. وتفسر الباحثة هذه النتيجة: بأن كلًا من الأخصائيين النفسيين ذكورًا وإناثًا يتعرضون جميعًا إلى مواقف وأحداث متشابهة، ويعملون في نفس الظروف والبيئة، وتتساوى لديهم الفرص في التأهيل والإعداد المهني، وهم يمتلكون مشاعر انفعالية متشابهة؛ من حيث الحب أو الخوف والشعور بالأمن وغيرها من المشاعر الإنسانية، وأن طبيعة المشاعر لدى الذكور والإناث بخاصة أثناء الاستجابة لهذه المواقف تكون متشابهة إلى حدٍ بعيد، وأن البيئة والضوابط الاجتماعية والقيم والمعايير وعادات المجتمع وتقاليده تحكم سلوكهم بشكل متساوٍ، بالإضافة إلى أن الأنظمة واللوائح التي تتخذ موقفًا من الذين يتجاوزون الحدود ويخرجون عن المألوف أو يسيئون التعامل تحكمهم بشكل متساوٍ؛ سواء كانوا ذكورًا أو إناثًا؛ مما يضبط درجة الاتزان الانفعالي لديهم في مجال عملهم. وكما يمكن أن يفسر ذلك بأن القدرة على قيادة المواقف والسيطرة الانفعالية على الذات تتوافق بين الذكور والإناث، فلا فرق بينهم. واتفقت النتائج مع دراسة صقر (2014)، ودراسة رمضان (2012)، واختلفت النتيجة مع دراسة الشويكي (2020)، ودراسة أبو مصطفى (2014).

ب- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الاتزان الانفعالي لدى الأخصائيين النفسيين في المستشفيات الحكومية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

للإجابة على ذلك؛ تم استخدام اختبار»t -لعينتين مستقلتين». والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت للاتزان الانفعالي حسب المؤهل العلمي

المتغير	بكالوريوس			دراسات عليا			اختبار"ت"	مستوى الدلال
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التحكم	95	79.31	04.3	15	13.11	27.3	19.3	000.0
المواجهة	95	80.92	64.8	15	73.52	63.8	13.2	320.0
المرونة	95	43.62	25.3	15	28.22	61.5	22.4	000.0
الاتزان الانفعالي	95	93.96	79.11	15	15.95	44.41	29.3	000.0

يتضح من الجدول (14) بأن هناك فروقًا بين مؤهل البكالوريوس ومؤهل الدراسات العليا في (التحكم، المواجهة، المرونة، الاتزان الانفعالي ككل) لصالح مؤهل البكالوريوس؛ حيث كانت قيمة ت (3.91، 2.31، 4.22، 3.92) دالة إحصائيًا، ويدل هذا على أن الإعداد الجيد للأخصائيين النفسيين له دور في قدرتهم على إدارة انفعالاتهم،كما أن تأهيلهم العلمي أثناء دراستهم الجامعية أكسبهم أساليب التعامل مع المستفيدين بصورة تسمح لهم بتنمية انفعالاتهم الإيجابية،كذلك يمكن تفسير النتيجة في ضوء حماسهم وتهيئهم المسبق للعمل، فهم يتوجهون إلى العمل بخلفية وتنبؤات عن طبيعة هذه المهنة بكافة تفاصيلها؛ لذا فهم يحرصون على تطبيق أعلى وأفضل المعايير في إدارة مشاعرهم أمام ضغوط ومتطلبات العمل، ويسعون لتطبيق ما تم تعلمه نظريًا في بداية انخراطهم للعمل. ويتفق ذلك مع دراسة رمضان (2012)، والشويكي (2020) في وجود فروق في مستوى الاتزان الانفعالي تبعًا لمتغير التأهيل المهني.

ج- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$)) في درجة الاتزان الانفعالي لدى الأخصائيين النفسيين في المستشفيات الحكومية تُعزى للخبرة العملية؟

للإجابة على ذلك؛ تم استخدام اختبار «التباين الأحادي». والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16) تحليل التباين الأحادي للاتزان الانفعالي تبعًا لمتغير الخبرة العملية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	الدلالة
التحكم	بين المجموعات	09.964	2	59.432	61.32	000.0
	داخل المجموعات	64.5801	701	41.01		
	المجموع	53.5551	901			
المواجهة	بين المجموعات	78.2981	2	44.649	15.61	000.0
	داخل المجموعات	85.2316	701	13.75		
	المجموع	54.5208	901			
المرونة	بين المجموعات	88.695	2	44.892	68.71	000.0
	داخل المجموعات	18.7871	701	17.61		
	المجموع	96.4832	901			
الاتزان الانفعالي	بين المجموعات	60.0876	2	30.0933	08.42	000.0
	داخل المجموعات	39.62641	701	07.631		
	المجموع	99.60412	901			

يتضح من جدول (16) أن هناك فروقًا بين فئات الخبرة العملية في (التحكم، المواجهة، المرونة)، والاتزان الانفعالي ككل؛

ولذلك تم حساب اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات سنوات الخبرة لدى الأخصائيين النفسيين. والجدول (17) يوضح ذلك

جدول (17) اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات سنوات الخبرة العملية للأخصائيين النفسيين على مقياس الاتزان الانفعالي

البعد	سنوات الخبرة		الفروق في المتوسطات	البعد	سنوات الخبرة		الفروق في المتوسطات
التحكم	أقل من 5	من 5 – 01	97.3*	المرونة	أقل من 5	من 5 – 01	25.5*
		أكثر من 01	56.1-			أكثر من 01	62.0
	من 5 – 01	أقل من 5 سنوات	97.3-*		من 5 – 01	أقل من 5 سنوات	25.5-*
		أكثر من 01	44.5-*			أكثر من 01	62.5-*
	أكثر من 01	أقل من 5 سنوات	56.1		أكثر من 01	أقل من 5 سنوات	62.0-
		من 5 – 01	44.5*			من 5 – 01	62.5*
المواجهة	أقل من 5	من 5 – 01	07.2	الاتزان الانفعالي	أقل من 5	من 5 – 01	20.21*
		أكثر من 01	55.7-*			أكثر من 01	59.8-*
	من 5 – 01	أقل من 5 سنوات	07.2-		من 5 – 01 سنوات	أقل من 5 سنوات	20.21-*
		أكثر من 01	52.01-*			أكثر من 01	69.02-*
	أكثر من 01	أقل من 5 سنوات	55.7*		أكثر من 01	أقل من 5 سنوات	59.8*
		من 5 – 01	52.01*			من 5 – 01	69.02*

يتضح من الجدول (17) أن هناك فروقًا بين:

1- الأخصائيين ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات، وذوي الخبرة من (5-10) سنوات في (التحكم، المرونة، والاتزان الانفعالي ككل) لصالح الأخصائيين ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات.

2- الأخصائيين ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات، وذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات في (المواجهة، المرونة، والاتزان الانفعالي ككل) لصالح الأخصائيين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات.

3- = الأخصائيين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، وذوي الخبرة من (5-10) سنوات في (التحكم، المواجهة، المرونة، والاتزان الانفعالي ككل) لصالح الأخصائيين ذوي الخبرة من 5- 10 سنوات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الاتزان الانفعالي يعبر عن القدرة على ضبط الانفعالات والتحكم بها؛ لتناسب الأحداث والمواقف التي يمر بها الأخصائي النفسي، سواء في المجال الشخصي أو المهني أو الاجتماعي، والاتزان الانفعالي سمة مميزة للأخصائيين النفسيين للتكيف مع ظروف العمل، وهو أحد أهم الخصائص النفسية التي تحقق الاستقرار النفسي لآثار الإجهاد والأزمات؛ فكل ما قلت الخبرة قلت المواقف التي تختبر الاتزان الانفعالي، وتؤثر فيه كل ما ارتفع مستوى الاتزان. وهذا يبين حاجة الأخصائيين النفسيين لبرامج التأهيل المهني والإرشادي لتفعيل الاتزان الانفعالي الجيد.

فالخبرات التي يتعرض لها الأخصائيون النفسيون تؤثر في إدارتهم لانفعالاتهم، وكل ما زادت الخبرة تأثر الاتزان الانفعالي سلبًا، كما أن تفاوت النتائج يظهر أهمية التأهيل الجيد لإداره الانفعالات والمهارات اللازمة لإحداث الاتزان المطلوب. وتؤكد الباحثة على النوعية، فالخبرة والتأهيل الجيد يعتمد عليهما الأخصائي النفسي في تطوير مهاراته وتعزيز صحته النفسية وكفاءته المهنية، وهذا ما يظهر اختلاف النتائج بين سنوات الخبرة؛ حيث تظهر أحيانًا لصالح الأكثر من 10 سنوات، على حين تتراجع لصالح الأقل من5 سنوات في بعض المقارنات.

السؤال السادس: هل يمكن التنبؤ بالصمود النفسي من خلال درجات الأخصائيين النفسيين على أبعاد الاتزان الانفعالي.

قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل الانحدار المتعدد، ووجدت أن أنسب نموذج للعلاقة بين الصمود النفسي وأبعاد الاتزان الانفعالي هو النموذج الخطي لتحليل الانحدار المتعدد، وبلغت قيمة (R2) (0.432)، وهي قيمة تعنى إمكانية تفسير التغير في الصمود النفسي إلى التغير في أبعاد الاتزان الانفعالي بدرجة 43.2 %؛ مما يعنى قدرة النموذج علي تفسير العلاقة بنفس الدرجة، وبلغت قيمة ف (26.867)، وهي قيمة دالة عند مستوى معنوي (0.01)، وبلغت قيمة الثابت (54.360)، وهي دالة إحصائيًا. والجدول (18) يوضح ذلك.

جدول (18) تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد الاتزان الانفعالي في التنبؤ بالصمود النفسي

المتغير التابع	الارتباط R	معامل التحديد R2	قيمة ف	المتغير المستقل	قيمة الانحدار B	الانحدارالمتعدد Beta	قيمة ت	الدلالة
الصمود النفسي	.756	234.0	768.62	التحكم	354.1	473.0	362.3	100.0
				المرونة	678.1	795.0	815.5	000.0
				المواجهة	-852.0	-642.0	-317.1	090.0

وتشير النتائج في جدول (18) أن التحكم، والمرونة كانا منبئين بالصمود النفسي؛ حيث كانت قيمة ت دالة إحصائيًا عند مستوي 0.01. ويمكن صياغة معادلة الانحدار كما يلي:

الصمود النفسي= 54.360 +1.453* التحكم +1.876* المرونة.

وتُشير هذه المعادلة إلى أنه كلما ارتفعت درجات المفحوص على المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار، ارتفعت درجاته على الصمود النفسي، كما أن ترتيب المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار المتعدد على حسب قوة تأثيرها على المتغير التابع. وبذلك أمكن التحقق من إمكانية التنبؤ بالصمود النفسي من خلال التحكم والمرونة. وترجع الباحثة هذا إلى نتيجة التساؤل الثالث، والذي أظهر وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصمود النفسي والاتزان الانفعالي.

وتفسر الباحثة النتيجة بأن التحكم والمرونة سمة مهمة من سمات الأفراد الذين يتسمون بالصمود النفسي؛ حيث إن الاتزان الانفعالي يجعل الأفراد ينظمون حالاته الانفعالية، ويساعدهم على استعادة توازنهم وتجنب الانفعالات السالبة؛ مما يدعم صمودهم النفسي، كما أن المواجهة ربما تكون خيارًا محدودًا لدى الأخصائي النفسي تحكمه العديد من المسببات في التعامل مع العملاء أو المرضى النفسيين، وهذا ما يفسر تنبؤ المرونة والتحكم بالصمود النفسي. وترى الجمعية الأمريكية APA بأن من خصائص الأفراد الصامدين نفسيًا القدرة على ضبط وتنظيم مشاعرهم وانفعالاتهم. كما أن الصمود يرجع إلى صفات عزوية (عوامل معززة وداعمة)، وعوامل وقائية كالكفاءة الذاتية وشعور الفرد بأنه كُفء في مواجهة الأزمات والتحديات. كما يتوافق ذلك مع نظرية راوتر (Rutter, 20013) في الصمود النفسي بأن هناك عوامل حماية تعمل في الوقت المناسب لتخفيف الخطر والخبرات الصادمة، هذه العوامل تتمثل في الجانب الانفعالي. وقوة الشخصية والتماسك، وتتضمن في محتواها الاستقلالية، والمرونة والكفاءة الذاتية، والعلاقات الإيجابية، والتي تساعدهم على استعادة صمودهم باستعادة توازنهم الانفعالي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الصمود هو الارتداد إلى حالة التوافق؛ مما يدل على أن الاتزان الانفعالي يسهم في تفسير التباين في الصمود النفسي بين الأفراد. وتتوافق النتيجة مع دراسة (Erman et al, 2012)، ودراسة (Young, 2010)، ودراسة (Peng et al, 2012)، ودراسة (Dong et al, 2020) . وكذلك تتفق مع نتيجة دراسة (Leventhat et al, 2016) التي أشارت إلى أن الأفراد الصامدين نفسيًا يستطيعون استعادة نشاطهم وحماسهم بسرعة، ويستخدمون انفعالاتهم الإيجابية لاسترداد عافيتهم، ويبحثون عن معانٍ إيجابية لمواجهة الأزمات والضغوط.

التوصيات والمقترحات:

:في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الدراسة بالآتي:

- بناء برنامج إرشادي لتعزيز الصمود النفسي لدى الأخصائيين النفسيين.
- بناء برنامج إرشادي لرفع مستوى الاتزان الانفعالي كمدخل لتحسين الصمود النفسي لدى الأخصائيين النفسيين.
- الاهتمام بالصمود النفسي لدى الأخصائيين النفسيين الذكور، والتي تزيد من قدرة الأخصائي النفسي على التكيف مع الأحداث والأزمات التي قد تواجهه في مجال عمله.
- الإعداد الجيد للأخصائيين النفسيين لتنمية قدراتهم على إدارة انفعالاتهم وفق مستوياتهم التعليمية.
- إجراء مزيدٍ من الدراسات والأبحاث ذات العلاقة بالعوامل الوقائية المنبئة التي تساعد الأخصائيين النفسيين على الصمود النفسي والاتزان الانفعالي في مجال عملهم.

المراجع

المراجع العربية:

أبو مصطفى، شادي. (2015). *الضغوط النفسية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ممرضي الطوارئ في المستشفيات الحكومية* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجَامِعَة الإِسلامِيةِ بِغَزة. فلسطين.

أبو عاذرة، إيمان. (2018). *الصدمة المنتقلة وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى الأخصائيين النفسيين العاملين في مراكز الصحة النفسية في محافظات غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجَامِعَة الإِسلامِية بِغَزة. فلسطين.

إرادة، مجمع الصحة النفسية (2020). *التعريف بمجمع إرادة والصحة النفسية بالرياض*. تم الاسترجاع بتاريخ 23-2-1442هـ بواسطة الرابط http://www.eradah.med.sa/

باعلي، شادية (2014). *الصمود النفسي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من الفتيات المتأخرات عن الزواج بمدينة الرياض*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

بني يونس، محمد. (2012). *سيكولوجيا الدافعية والانفعالات*. (ط3). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البيومي، سعد. (2019). الجمود الفكري والاتزان الانفعالي عينة من طلاب جامعة الطائف، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3(32): 152-167.

الحربي، العنود. (2020). الذكاء الوجداني وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى الأخصائيات النفسيات في مدينة الرياض. *مجلة التربية*، 3(186)، 111 -159.

الحيالي، بيداء؛ ومزيد، زينب. (2019). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالكفاح المناسب لدى معلمات رياض الأطفال. *مجلة كلية التربية الأساسية*، جامعة المستنصرية، 24(103)، 208-256.

ربيعة، بن الشيخ. (2014). علاقة الاتزان الانفعالي بالتدفق النفسي دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة. (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر: جامعة قاصدي مرباح.

رمضان، هادي. (2012): الاتزان الانفعالي لدى المرشدين التربويين، *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، *10*(19)، 532-569.

الريامية، نصرة؛ والظفري، سعيد. (2020). الذكاء الوجداني وعلاقته بالعدالة لدى علاقات الأخصائيين النفسيين. *دراسات: علوم تربوية*، 47(3)، 107-122

السعيدي، منذر؛ وعبد الرشيد، ناصر؛ والمعشني، أحمد. (2019). مستوى الرضا الوظيفي في علاقته ببعض المتغيرات لدى الأخصائيين النفسيين في مدارس سلطنة عمان: دراسة مسحية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (106)، 188-214.

شراب، عبد الله. (2017). الصمود النفسي وعلاقته بضغوط العمل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في محافظات غزة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث والدراسات التربوية والنفسية*، فلسطين، (21)، 102-115.

الشويكي، علاء. (2019). *الصمود النفسي وعلاقته بالإجهاد الوظيفي لدى عينة من الممرضين العاملين بأقسام العناية المكثفة في مستشفيات مدينة الخليل*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل.

صالح، عايدة؛ وأبو هدروس، ياسرة. (2014). الصمود النفسي وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الحياة المعاصر لدى

النساء الأرامل بقطاع غزة، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، *1*(50)، 347-385.

صقر، شيماء. (2014). الاتزان الانفعالي وعلاقته باتخاذ القرار، *مجلة لارك للفلسفة والإنسانيات والعلوم الاجتماعية*، 14(1)، 260-299.

صميلي، حسن. (2019). مهارات التدخل الإرشادي أثناء التعامل مع الأزمات المدرسية لدى المرشدين الطلابيين والمرشدات الطلابيات في مدارس المنطقة الجنوبية: دراسة مقارنة. *دراسات تربوية ونفسية*، (93)، 105-136.

عبد الجواد، وفاء؛ وعبد الفتاح، عزة. (2013). الصمود النفسي وعلاقته بطيب الحال لدى عينة من أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، *مجلة الإرشاد النفسي*، جمهورية مصر العربية، *1*(36)، 273-332.

علام، سحر. (2013). الصمود النفسي وعلاقته بالتماسك الأسري لدى عينة من طالبات كلية البنات جامعة عين شمس، *مجلة الإرشاد النفسي*، جمهورية مصر العربية، 1(36)، 109-154.

القحطاني، ظافر؛ وخطاطبة، يحيى. (2020) .العوامل المنبئة بالمهارات الإرشادية التي يستخدمها الأخصائيون النفسيون للتدخل وقت الأزمات، *مجلة العلوم التربوية*، 6(1): 333-.366

المشوح، سعد. (2015). استراتيجيات مواجهة الضغوط وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين العاملين بالقطاع الصحي في المملكة العربية السعودية. *مجلة معهد الإدارة العامة*، 1(56)، 127-193.

Arabic references:

Abdel-Gawad, W. & Abdel-Fattah, A. (2013). Psychological resilience and its relationship to well-being among a sample of mothers of children with special needs, *Psychological Counseling Journal, Arab Republic of Egypt*, 1 (36). 273-332.

Abu Azra, A. (2018). Transmissible trauma and its relationship to psychological resilience among psychologists working in mental health centers in the governorates of Gaza, (unpublished master's thesis), The Islamic University of Gaza, Palestine.

Abu Mustafa, Sh. (2015). Psychological stress and its relationship to emotional balance and decision-making ability among emergency nurses in government hospitals (unpublished master's thesis), The Islamic University of Gaza. Palestine.

Al-Bayoumi, S. (2019). Intellectual stagnation and emotional balance among a sample of Taif University students. *Journal of Educational and Psychological Sciences*; 3 (32): 152-167.

Al-Harbi, Al-A. (2020). Emotional intelligence and its relationship to psychological burnout among female psychologists in the city of Riyadh. Journal of Education (186), part. 3: 111-159.

Al-Hayali, B. & Mazeed, Z. (2019) Emotional balance and its relationship to the appropriate struggle among kindergarten teachers. *Journal of the College of Basic Education, Al-Mustansiriya University*, 24 (103), 208-256.

Allam, S. (2013). Psychological resilience and its relationship to family cohesion among a sample of female students of the Faculty of Girls, Ain Shams University, *Psychological Counseling Journal, Arab Republic of Egypt*, 1 (36). 109-154.

Al-Mishawka, S. (2015). Strategies for coping with stress and its relationship to job satisfaction

among psychologists working in the health sector in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the Institute of Public Administration, (56) 1: 127-193.

Al-Qahtani, D. & Khattaba. Y. (2020). Predictors of the counseling skills used by psychologists for crisis intervention. Journal of Educational Sciences;6(1): 333-366.

Al-Riyamiya, N. & Al-Dhafri, S. (2020). Emotional intelligence and its relationship to justice among psychologists. *Studies: educational sciences*.; 47 (3): 107-122

Al-Saeedi, M. Abdel-Rashid, N. & Al-Ma'ashani, A. (2019). The level of job satisfaction in relation to some variables among psychologists in schools in the Sultanate of Oman: a survey study. Arab Studies in Education and Psychology. 106:188-214.

Al-Shweiki, A. (2019). Psychological resilience and its relationship to job stress among a sample of nurses working in intensive care departments in hospitals in the city of Hebron. (Unpublished Master's Thesis.) College of Graduate Studies. Hebron university.

Baali, Sh. (2014). Psychological resilience and its relationship to the five major factors of personality among a sample of girls who are late for marriage in Riyadh (unpublished master's thesis). Naif Arab University for Security Sciences, Kingdom of Saudi Arabia.

Bani Younes, M. (2012). The psychology of motivation and emotions. 3rd edition, Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Irada, Mental Health Complex (2020). Introducing Irada and Mental Health Complex in Riyadh. The summons was made on February 23, 1442 AH via the link http://www.eradah.med.sa/

Rabia, bin- Sh. (2014). The relationship of emotional balance to psychological flow, a field study on a sample of secondary education teachers in the city of Ouargla, (unpublished master's thesis). Department of Psychology and Education Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, Algeria: Kasdi Merbah University.

Ramadan, H. (2012): Emotional balance among educational counselors, Tikrit University Journal for Human Sciences, 10(19). 532-569.

Saleh, A & Abu Hadros, Y. (2014). Psychological resilience and its relationship to strategies to confront contemporary life among widowed women in the Gaza Strip, Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, 1 (50), 347-385.

Saqr, Sh. (2014). Emotional balance and its relationship to decision-making, Lark Journal of Philosophy, Humanities and Social Sciences, (1), 14 260-299.

Sharab, A. (2017). Psychological resilience and its relationship to work stress from the point of view of special education teachers in Gaza governorates. Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies, (21), 102-115.

Sumaili, H. (2019). Counseling intervention skills while dealing with school crises among student counselors and student counselors in schools in the southern region: a comparative study. Educational and psychological studies;. 105:93-136

المراجع الأجنبية:

Ahmadi B, Mosadeghrad A M, Karami B. (2019) Effectiveness of resilience education on quality of working life among nursing personnel: A randomized controlled study. Payesh; 18 (3):279-289. URL: http://payeshjournal.ir/article-1-1102-fa.html.

(APA) American Psychological Association. (2020). Building your resilience. http://www.apa.org/topics/resilience.

Bulik, N., &Kobylarzyk, M., (2016). Association between resiliency a post-traumatic growth in firefighters: the role of stress appraisal, International Journal of Occupational afety and Economics, 1 (22), 40-48.

Cohen, O. Godberg, A. Lahad, M. & Aharonson-Daniel,L (2016). Building resilience: The relationship between information provided by municipal authorities during emergency situations and community resilience. Academic journal. Technological Forecasting and Social Change,p(7).

Coleman, A. houliara, D, & Currie. (2018). Working in the Field of Complex Psychological Trauma: A Framework fr Personal and Professional Growth, Training, and Supervision. Journal of Interpersonal Violence. Vol5. 1–25. https://doi.org/10.1177/0886260518759062.

Diehm,R.& Roland, D (2015). The impact of secondary exposure to trauma on mental health professionals. Journal of Australian Psychology society. Vol 37,February | Issue 1.

Dong, C. Xu, R. & Xu L. (2020). Relationship of childhood trauma, psychological resilience, and family resilience among undergraduate nursing students: A cross-sectional study. Perspect Psychiatr Care. (2):852-859. doi: 10.1111/ppc.12626. Epub 2020 Sep 22. PMID: 32959906

Erman, S. Temur B,. Yesil R., Aichberger, A. Heredia M. Kleiber, M. Schouler, K (2012). Mental health of Turkish women in Germany: resilience and risk factors. Eur Psychiatry. Suppl 2: S17-21. doi: 10.1016/S0924-9338(12)75703-6. PMID: 22863245...

Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. European Psychologist, 18(1), 12–23. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124

Fujisawa, M., Otsuka, K., Nakamura, H., Endo, J., Koizumi, N., Akahira, M., & Fukumoto, K. (2019). Relationship between experience of support of clinical psychologists in mental health and welfare activities in disasterstricken areas and skill proficiency level. Journal of Iwate Medical Association, 71(5), 162-182.

Gito, M., Ihara, H., & Ogata, H., (2013). The Relationship of resilience, Hardness, Depression & burnout among Japanese psychiatric hospital nurses, Journal of Nursing Education &Practice, 3(11), 12-18.

Karlin,N. Marrow,Sh. Weil, J. Baum,S.& Spencer,T(2012) .. Social Support, Mood, and Resiliency Following a Peruvian Natural Disaster. Journal of Loss and Trauma International Perspectives on Stress & Coping,. Volume 1(5),P, 470-48

Kelly DeBeer, Meyer., Kimbrel, Gulliver, & Morissette,. (2019). Experiential avoidance as a mediator of the association between posttraumatic stress disorder symptoms and social support: A longitudinal analysis. Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 11(3), 353–359. https://doi.org/10.1037/tra0000375.

Kim M, Windsor C. (2015) Resilience and work-life balance in first-line nurse manager. Asian Nurs Res (Korean Soc Nurs Sci). Mar;9(1):21-7.

leventhal KS, DeMaria LM, Gillham JE, Andrew G, Peabody J, Leventhal SM. (2016). A psychosocial resilience curriculum provides the “missing piece” to boost adolescent

physical health: A randomized controlled trial of Girls First in India. J Social Science & Medicine, 161, 37–46. doi: 10.1016/j.socscimed.2016.05.004.

Li Y, Cao F, Cao D, Liu J.(2014) Nursing students' post-traumatic growth, emotional intelligence and psychological resilience. J Psychiatr Ment Health Nurs. 2015 Jun;22(5):326-32. doi: 10.1111/jpm.12192. Epub 2014 Dec 18. PMID: 25524781.

Magnano A,P. Craparo,G.and Paolillo,A(2016). Resilience and emotional intelligence: which role in achievement motivation, International Journal of Psychological Research, 1 (9), 9-20.

Masten, A.S. & Motti-Stefanidi, F. (2009). Understanding and promoting resilience in children: Promotive and protective processes in schools. In T.B. Gutkin & C.R. Reynolds (Eds.), *Handbook of School Psychology*, 4th ed.(pp. 721-738). Hoboken, NJ.: Wiley.

Masten, A,S(2014)Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. Research in Child Development, in Seattle, Volume85,,P(6-20).

Morris,A. & Minton,B.(2012).Crisis in the Curriculum? New Counselors' Crisis Preparation, Experiences, and Self-Efficacy. Counselor Education and supervision.Volume51, Issue4 (256-269) https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2012.00019.x

Myers, M., (2011). *Physician suicide and resilience: Diagnostic*, *therapeutic and moral imperatives*, *World Medical Journal*, 3 (57), 90-97.

Peng L, Zhang J, Li M, Li P, Zhang Y, Zuo X, Miao Y, Xu Y. (2012). Negative life events and mental health of Chinese medical students: the effect of resilience. personality and social support. Psychiatry 30;196(1):138-41. doi: 10.1016/j.psychres.2011.12.006. Epub 2012 Mar 10. PMID: 22405636.

Richardson, G. E, (2002). The methodology of resilience and resiliency, *Journal of clinical psychology,* 1 (57), 307-521.

Rutter , M (2013).Annual Research Review: Resilience clinical implications, Journal of Child Psychology & Psychiatry.Vol54,(474-487), Issue4Special Issue: Annual Research Review: Resilience in child development, https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x

Scali, J., Gandubert, C., Ritchie, K., Soulier, M., Ancelin, M, L., Chaudlen. I., (2012). Measuring Resilience in adult Women Using the 10 Items Canner-Davidson Resilience scale (CD-RISC). *Role of Trauma Exposure and Anxiety Disorders*, *Public Library of Science, 7* (6), 1-7.

Shatté A, Perlman A, Smith B, Lynch WD. (2017) The Positive Effect of Resilience on Stress and Business Outcomes in Difficult Work Environments. J Occup Environ Med.;59(2):135-140. doi:10.1097/JOM.0000000000000914.

Singh, Ka, & Yu. Xiao-nan (2017). Psychometric Evaluation of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) in a Sample of Indian Students. Journal of Psychology. Volume 1, Issue 1.P23-30. Published online,Download citation https://doi.org/10.1080/09764224.2010.11885442.

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. International journal of behavioral. medicine, 15(3), 194-200.

Snape, J & Miller,A(2008) Challenge of Living? Understanding the Psycho-social Processes of the Child During Primary-secondary Transition Through Resilience and Self-esteem Theories, Educational Psychology Review20,217-236,.

Sui, X. C., & Padmanabhanunni, A. (2016). Vicarious trauma: The psychological impact of working with survivors of trauma for South African psychologists. Journal of Psychology in Africa, 26(2), 127-133.

Ungar,M & Liebenberg,L(2011).Assessing Resilience Across Cultures Using Mixed Methods: Construction of the Child and Youth Resilience Measure, Journal of Mixed Methods

Research. Volume: 5 issue: 2, page(s): 126-149

Van Mol, M. M., Kompanje, E. J., Benoit, D. D., Bakker, J., & Nijkamp, M. D. (2015). The prevalence of compassion fatigue and burnout among healthcare professionals in intensive care units: a systematic review. PLoS One, 10(8),e0136955. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0136955

Young, O. (2010). The relationship between positive emotions & psychological resilience in persons experiencing traumatic crisis: A quantitative approach. Unpublished Ph. D. Capella University, United States.

Yorgason, Jeremy, Piercy, F., & Poercy, S. (2007). Acquired hearing impairment in older couple of relationships: an exploration of couple resilience processes. Journal of aging studies, 21 (3).

Tarannum, M and Khatoon, N. (2009). Self- Esteem and Emotional Stability of Visually Challenged Students, *Journal of India Academy of Applied Psychology*, 35(2): 245-266.

الضغوط المهنية وعلاقتها بكل من دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة

د. هنادي محمد عفاشه

مشرفة تربوية، إدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الضغوط المهنية ومستوى دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة، والكشف عن العلاقة بين الضغوط المهنية وكل من دافعية الإنجاز، ومستوى الطموح لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة، وكذلك التحقق من اختلاف مستوى الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات تبعًا للمتغيرات: المؤهل العلمي، الحالة الاجتماعية، عدد سنوات الخدمة، التخصص. وتكونت الدراسة من عينة قوامها (126) مشرفة تربوية بإدارة تعليم منطقة المدينة المنورة، وجرى اختيارهن بطريقة عشوائية. واستخدمت الباحثة مقياس الضغوط المهنية، ومقياس دافعية الإنجاز، ومقياس مستوى الطموح، وجميعها من إعداد الباحثة. كما أُستخدم المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات، ووجود مستوى مرتفع من كل من دافعية الإنجاز، ومستوى الطموح لدى المشرفات التربويات، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط المهنية وكل من دافعية الإنجاز، ومستوى الطموح لدى المشرفات التربويات، ووجود تأثير دال إحصائيًا للضغوط المهنية على كل من دافعية الإنجاز، ومستوى الطموح لدى المشرفات التربويات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أفراد العينة حول تحديد مستوى الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات تبعًا لمتغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل الماجستير، وتبعًا لمتغير التخصص لصالح ذوات التخصصات العلمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغيري الحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخدمة.

الكلمات المفتاحية: الضغوط المهنية، دافعية الإنجاز، مستوى الطموح.

The Correlation between Occupational Pressure and the Level of Ambition Achievement among Educational Supervisors in Madinah.

Dr. Hanadi Mohammad Afashah

The Administration of Education in Madinah

Abstract:

The study aimed to major the level of professional pressure and their relationship for both the level of achievement motivation and the level of ambition among educational supervisors in Medina, and to know the relationship between professional pressures for both of the achievement motivation and the level of ambition among the educational supervisors in Madinah, as well as to verify the difference of the professional pressure level among educational supervisors according to these Variables: educational qualification, marital status, years of experience and specialization. The study sample consisted of (126) educational supervisors in the Department of Education in al- Madinah Region, and they were randomly selected. The researcher prepared and used three scales, the professional stress scale, achievement motivation scale, and ambition level scale. The researcher used the descriptive approach. The research results found that there was a moderate level of professional pressure among female educational supervisors, a high level of both achievement motivation and level of ambition among female educational supervisors, and a negative correlation between professional pressures and both of the achievement motivation and the level of ambition related to female educational supervisors. There was a statistically significant differences in the effect professional pressure on both the achievement motivation and the level of ambition among educational supervisors. There was also a statistically significant differences between the sample members' viewpoints on determining the level of professional pressure among educational supervisors according to the scientific qualification variable in favor of the master's qualification, and according to the specialization variable in favor of those with scientific specialties. There were no statistically significant differences according to the marital status variables and years of experience.

Keywords: Professional Pressures , Achievement Motivation , Level of Ambition.

مقدمة:

إن التقدم السياسي والاجتماعي والثقافي لأي مجتمع مرهون بالعمل الذي يُقاس بمدى ما يحققه من إنجازات وتحديات على مرَّ الأزمنة والعصور، وهو المعيار الذي يبرز مكانة المجتمع وسيادته، وبذلك تُصنّف المجتمعات المتقدمة والمتخلفة في نظام عولمي تتسارع فيه تلك المجتمعات للوصول إلى هذه المكانة التي بها تحقق السعادة والرفاهية لأفرادها.

وبحكم الحياة المعاصرة التي تفرض على الفرد مطالب جديدة ومستمرة، وأدوار مختلفة تماشيًا مع العصر وما لحق به من تغير وتطور مستمرين؛ أصبح العمل اليوم يحمل في طياته ضغوطًا نفسية ناجمة عن أعباء المهن ومتطلباتها، وأصبحت بيئة العمل مليئة بالإحباط والصراع، وأصبح العامل والموظف يسعيان وراء تحقيق المكانة والمكاسب المادية، وبذلك تلاشت القيم الأخلاقية بعض الشيء وتدهورت العلاقات المهنية التي أثرت سلبيًا على الأداء والتوافق المهني، ومن ثم فبدل أن يكون العمل سلاحًا لتحقيق الذات والرفاهية للمجتمع، تحول إلى مصدر لتخلفه ومرضه. (مليكه، 2010: 9)

لم يلق موضوع الضغوط اهتمامًا كبيرًا من قبل الباحثين إلا بعد النصف الثاني من القرن العشرين؛ حيث تعود الجهود الأولى للباحثين في علم البيولوجيا وعلم النفس الذين تناولوا موضوع الضغوط كل حسب اختصاصه، وبعد ذلك بدأ هذا الموضوع يلقى اهتمام العديد من الباحثين في علم الاجتماع والعلوم السلوكية والإدارية.

ويعود الاهتمام المتزايد من الباحثين بالضغوط المهنية كظاهرة؛ لأنها أخذت في الازدياد بين الموارد البشرية في مؤسسات العصر الحديث حتى أصبحت الخطر الأول الذي يهدد فعالية أداء المؤسسات؛ لأنها تمس أحد أهم الموارد التي تمتلكها وما تسببه من آثار جسدية، وذهنية، واجتماعية، وانعكاسات سلبية على سلوك الأفراد، واتجاهاتهم، وأدائهم للعمل، متمثلًا ذلك في انخفاض الشعور بالانتماء، وارتفاع معدل الغياب، وزيادة حوادث العمل، وانخفاض الإنتاجية، ومن ثم فإن الخلل الذي يصيب العاملين ينعكس بشكل مباشر على أداء النسق، وعلى قدرته على التكيف مع الظروف البيئية المتغيرة، وعدم ضمان بقائه واستمراره. (حمزة، 2015)

وأشارت (رزق، 2015) إلى أن الضغوط المهنية وثيقة الصلة بتوافق الفرد وصحته النفسية. ويؤكد ذلك ما أثبتته العديد من الدراسات أن ما يتعرض له الأفراد من ضغوطات في بيئات العمل تنعكس على الحالة الانفعالية لديهم فيظهر القلق، والتوتر، والإحباط، وسرعة الاستثارة، والاكتئاب. (المرسي وإدريس، 2002)، (حريم، 2004)، (قويدري، 2015)، (بن ساسية، 2017)

كما تؤثر الضغوط المهنية على الصحة الجسمية للفرد: كالصداع، وفقدان الشهية، وارتفاع ضغط الدم، وزيادة ضربات القلب. (بركات، 2010)، و(قويدري، 2015)

وترى (رزق، 2015) أن الضغوط المهنية تؤثر في مستوى تفكير الفرد، وقدرته على اتخاذ القرارات بفعالية.

كما تعد الضغوط المهنية أحد معوقات السير الحسن للعملية التربوية، ومن بين العوامل الأساسية في اختلال النظام التربوي. (محمد، 2014)

ويختلف الأفراد في استجاباتهم للضغوط المهنية؛ فمنهم من يستجيب لها استجابة إيجابية تظهر في سلوك مرغوب؛ مما تدفعه إلى المثابرة والجدية لتحقيق الهداف المنشودة، ومنهم من يستجيب لها استجابة سلبية تظهر في سلوك غير مرغوب؛ مما تدفعه إلى الإحباط، واليأس، وانخفاض الإنتاجية (أمين، 2014)، و(قويدري، 2015)، والتي بدورها تؤثر في وصول المؤسسات إلى أهدافها وغاياتها التي تسعى إلى تحقيقها. (حريم، 2004)

وتمثل الدافعية للإنجاز القوة التي تحرك الفرد وتستثير همته؛ لكي يؤدي العمل بحماس، كما تنعكس هذه القوة في كثافة الجهد الذي يبذله الفرد، وفي درجة مثابرته واستمراريته في الأداء، فالدافعية للإنجاز تمثل العامل المهم الذي يتفاعل مع قدرات الفرد وإمكانياته ليؤثر في سلوكه وفي مدى تقديمه لأفضل ما عنده من قدرات ومهارات في العمل، ويشير علماء النفس إلى أن الدافع للإنجاز له دور بارز في رفع إنتاج الفرد في مختلف المجالات، بل إن النمو الاقتصادي في أي مجتمع هو محصلة الدافع للإنجاز لدى أفراد المجتمع. (عطية، 2019).

ويُعد تزايد اهتمام المسؤولين وصناع القرار في المنظمات والمؤسسات المختلفة بالدافعية، نظرًا لأهميتها في رفع مستوى الإنتاجية، وتحقيق مستويات أعلى من الأداء، وتقليل نسبة الأخطاء والتغيب عن العمل، وبالتالي تخفيض معدل النفقات؛ حيث تقوم الإدارات باستخدام أساليب التعزيز الإيجابي، فتقوم بتقديم الحوافز والمكافآت وزيادة الأجور، حتى إنها قد تستخدم العقاب لتحقيق ما تهدف إليه من إنجاز عالٍ في أداء الأفراد، وذلك لتعقد نظام الدافعية عند الإنسان. (حريم، 2004)

ويؤكد مارك (Mark, 2002) على أن الدافعية للإنجاز تحفز الفرد على التنافس في المواقف التي تتضمن مستويات عالية من الامتياز والتفوق، فضلًا عن الأداء والرغبة في النجاح. كما تسهم في الحفاظ على مستويات مرتفعة من الأداء دون مراقبة خارجية. (علاونة، 2004)

كما يؤدي مستوى الطموح دورًا مهمًا في حياة الفرد والجماعة، فهو أحد المتغيرات ذات التأثير البالغ فيما يصدر عن الإنسان من نشاط. ولعل الكثير من إنجازات الأفراد وتقدم الأمم والشعوب يرجع إلى توافر القدر المناسب من مستوى الطموح، بالإضافة إلى توافر العوامل الأخرى التي تساعد على الإنجاز والتقدم، هذا فضلًا عن ارتباط مستوى الطموح بالكفاية الإنتاجية، فمن المعروف أن الكفاية الإنتاجية —كمًا ونوعًا– ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بالمستوى العالي من الطموح. (أبو زغيلة، 2014)

ويلعب مستوى الطموح دورًا بارزًا أيضًا لدى الأفراد بشكل عام، والفرد العامل بشكل خاص، وهذا الدور البارز يعمل بمنزلة حافز يدفع الفرد العامل للقيام بسلوكيات معينة للوصول إلى هدف ما، وهذا يعتمد على مدى كفاءة الفرد العامل، وقدراته، وتقديره لذاته؛ لذلك يُعد مستوى الطموح من الثوابت التي تميز عاملًا من آخر حسب الظروف البيئية والاجتماعية والنفسية التي نشأ فيها (رزيقة، 2014)؛ لذلك يعد مستوى الطموح مؤشرًا مهمًا للنجاح المهني. (Dikkers, et al, 2010).

ويتأثر مستوى الطموح بالعديد من العوامل منها: ذكاء الفرد، وقدراته، ودوافعه، وحاجاته، وما يمر به من خبرات النجاح أو الفشل، والصعوبات التي يواجهها بالبيئة المحيطة (الطروانة، 2019)، ونظرته للمستقبل (السلمات، 2018).

وتشير العديد من الدراسات إلى أن مستوى الطموح يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالصحة النفسية، فمن مظاهر الصحة النفسية أن يكون هناك تقارب بين مستوى الطموح ومستوى كفاءة الفرد. (القطناني، 2011)، (الجبوري، 2013)

وبناء على ما سبق، تسعى هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الضغوط المهنية وكل من دافعية الإنجاز، ومستوى الطموح لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة.

مشكلة الدراسة:

تُعد الضغوط المهنية إحدى المشكلات النفسية الاجتماعية الأساسية التي يعاني منها الأفراد والمؤسسات على حد سواء؛ حيث كشفت منظمة العمل الدولية التابعة للأمم المتحدة، والمعنية بشؤون العمل والعمال نتائج بحوثها التي أجرتها على خمس دول صناعية، عن أن نحو (10%) من البالغين يصابون بفعل الضغوط المهنية بأنواع من الإحباط المؤدية للكآبة كل عام. وتذكر الدراسة أن خسارة ألمانيا من المشاكل الصحية ذات الطبيعة النفسية والعقلية تقدر بنحو (2.2) مليار دولار في العام، وفي بريطانيا يعاني (30%) من قوة العمل من شكل من أشكال الضغط النفسي أو الإحباط، وفي بولندا زاد القلق من الضغط المهني والخوف من فقدان الوظيفة بنسبة (50%) خلال ثلاث سنوات، وفي فنلندا تضيع أكثر من (30.000) ساعة عمل كل عام بسبب حالات الانتحار الناتجة عن ظروف العمل السيئة. نقلًا عن (صليحة، 2013)

وفي تقرير إحدى شركات التأمين بالولايات المتحدة الأمريكية، تبين أن هناك مليون عامل يتغيبون بسبب الضغوط المهنية في العمل، وقدرت الخسارة بحوالي 150 بليون دولار سنويًا، ويشمل هذا الرقم تكاليف الغياب، وترك العمل وانخفاض مستوى الإنتاجية، وطلبات التعويض، والتأمين، ونفقات العلاج الصحي سنويًا. (علي، 2009)

ويُعد الإشراف التربوي من ضمن المؤسسات التي يتعرض أفرادها لمصادر متعددة من الضغوط؛ نتيجة للتغيرات المتسارعة التي نعيشها في عصرنا الحالي، والتي تتطلب بذل المزيد من الجهد من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية، وهذا بدوره يؤثر في الاتجاه الكامن لدى المشرف التربوي، ويعرقل سعيه إلى تحقيق التفوق في إنجاز المهام الموكلة له؛ مما يقلل من دافعيته للإنجاز، ومن مستوى طموحه، ويترتب عليه نوع من القلق، والتوتر، والاحباط، وهذا ما لمسته الباحثة من خلال عملها كمشرفة تربوية؛ لذا فإن هذه الدراسة سوف تتناول العلاقة بين الضغوط المهنية وبين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى المشرفات التربويات وتمت صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما العلاقة بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

- ما مستوى الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة؟
- ما مستوى دافعية الإنجاز لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة؟
- ما مستوى الطموح لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة؟
- ما علاقة الضغوط المهنية بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة؟
- ما تأثير الضغوط المهنية على دافعية الإنجاز لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة؟
- ما تأثير الضغوط المهنية على مستوى الطموح لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة؟
- هل تختلف الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة تبعًا للمتغيرات (المؤهل العلمي، الحالة الاجتماعية، عدد سنوات الخدمة، والتخصص)؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة.
- التعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة.
- التعرف على مستوى الطموح لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة.
- الكشف عن العلاقة بين الضغوط المهنية وكل من دافعية الإنجاز، ومستوى الطموح لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة.
- الكشف عن تأثير الضغوط المهنية على كلٍّ من دافعية الإنجاز، ومستوى الطموح لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة.
- التحقق من اختلاف مستوى الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة تبعًا للمتغيرات (المؤهل العلمي، الحالة الاجتماعية، عدد سنوات الخدمة، التخصص).

أهمية الدراسة:

أ- الأهمية النظرية:

- ازدياد انتشار الضغوط المهنية داخل المنظمات المختلفة في العصر الحالي، وانعكاس ذلك سلبيًا على الحالة الصحية والنفسية للعاملين.
- تناولها لموضوع الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات، وهو من الموضوعات التي لاقت اهتمامًا ضئيلًا في أدبيات البحوث النفسية -في حدود علم الباحثة- إذا ما قورنت بما يزخر به المجال من دراسات عن الضغوط المهنية لدى الفئات العاملة الأخرى في المجتمع.
- تناولها لمتغيريّ دافعية الإنجاز ومستوى الطموح والذي تعد دراستهما أمرًا ضروريًا في المجتمع السعودي الذي تشهد قطاعاته تغييرات مهمة تحقيقًا لرؤية الوطن 2030م.

- قد تفتح آفاقًا بحثية لدراسات مستقبلية ذات صلة بالدراسة الحالية.

ب- الأهمية التطبيقية:

- تسهم في تقديم مقياس للضغوط المهنية، ومقياس لدافعية الإنجاز، ومقياس لمستوى الطموح؛ مما يثري مكتبة القياس في المجتمع السعودي.
- مساعدة صانعي القرار في وزارة التعليم، في وضع خطط للحد من الضغوط التي تواجهها المشرفات التربويات في ضوء نتائج الدراسة الحالية.

مصطلحات الدراسة:

الضغوط المهنية (Professional Pressures):

هي حالات الإجهاد الجسمي، والنفسي، والمشقة التي تلقى على الفرد بمطالب وأعباء عليه أن يتوافق معها. (عباسه، 2016، ص391)

وتُعرف الضغوط المهنية إجرائيًا بأنها: مجموعة من الصعوبات، والمشكلات الاجتماعية والتنظيمية التي تتعرض لها المشرفة التربوية أثناء أدائها لمهامها، والتي تؤثر على أدائها التربوي، وتتحدد درجتها على مقياس الضغوط المهنية بالدراسة الحالية.

دافعية الإنجاز (Achievement Motivation):

هي استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل. (خليفة، 2002، 96)

وتُعرف دافعية الإنجاز إجرائيًا بأنها: الدرجة التي تحصل عليها المشرفة التربوية على مقياس دافعية الإنجاز في الدراسة الحالية.

مستوى الطموح (Level Of Aspiration):

مستوى الطموح: هو الهدف الذي يضعه الفرد لنفسه في المجال الأكاديمي أو التعليمي أو المهني أو الأسري أو الوظيفي، يتطلع إليه ويسعى لتحقيقه بالتغلب على ما يصادفه من عقبات ومشكلات تنتمي إلى هذا المجال، ويتفق هذا الهدف والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها. (أبو ناهية، 2012)

ويُعرف مستوى الطموح إجرائيًا بأنه: الدرجة التي تحصل عليها المشرفة التربوية على مقياس مستوى الطموح في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

- الحدود الزمنية: طُبقت أدوات الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول لعام 1442هـ/ 2020م.
- الحدود المكانية: منطقة المدينة المنورة.
- الحدود البشرية: المشرفات التربويات بإدارة تعليم منطقة المدينة المنورة.

الإطار النظري:

تعريف الضغوط المهنية:

هي حالة انفعالية تصيب الفرد؛ نتيجة لعدم توافقه مع بيئة العمل جراء المواقف والمشكلات البيئية، والمثيرات الداخلية والخارجية المختلفة التي تفوق طاقته التكيفية، وينتج عنها مجموعة من الآثار النفسية والسلوكية والعضوية والاجتماعية والمهنية (Foms,2013). وهي أيضًا الجانب النفسي والتغيرات التي تحدث داخل الفرد عندما تكون متطلبات بيئة العمل التي على الفرد مواجهتها تفوق طاقته وإمكانياته، وهذا بالنسبة له يُعد تهديدًا يمارس ضغطًا نفسيًا عليه. (الرشيدي، 2013)

أسباب الضغوط المهنية ومصادرها:

تتنوع مصادر الضغوط المهنية وتختلف باختلاف البيئة والأفراد والمهن؛ مما تجعل مثل هذه الضغوط تختلف من فرد لآخر، كما أن الضغوط المهنية لا تحدث نتيجة لسبب واحد، وإنما قد تشترك في أحداثها أسباب عدة؛ بعضها نابع من شخصية الفرد، وبعضها نابع من بيئة العمل، أو تكون نتيجة التفاعل بين السببين. (أبو عون، 2014)

ومن الأسباب العامة للضغوط في مجال المهنة المشكلات التنظيمية التي تتمثل في سوء النظام الذي يتسبب في تأخير القرارات المهمة، وعدم قدرة الفرد في العمل على تحديد المسؤول المباشر عن اتخاذ القرارات، بالإضافة للنقص المستمر في الإمكانيات المادية والأجهزة والمعدَّات الضرورية، وعجز النظام عن وضع خطة محددة للإنتاج. وأيضًا نقص الكفاءة المهنية؛ أي نقص المهارة أو الكفاءة لدى عدد من العاملين في مجال عمله؛ مما يضع حملًا أكبر عليه أو على من لديه هذه المهارات، بالإضافة لساعات العمل الطويلة أو غير المنتظمة، والشعور بالمكانة الأقل والمكافأة غير المناسبة؛ إذ إن إحساس الفرد بأهمية دوره في العمل الذي ينعكس على إحساسه بذاته، ومن ثمَّ رغبته في تأكيد ذاته عن طريق وجود أهمية دوره في العمل، يتأثر إذا شعر بمكانة غير مناسبة. (إسماعيل، 2006)

النظريات المفسرة للضغوط:

أولًا: نظرية موراي Murray:

يرى مواري أن مفهوم الحاجة ومفهوم الضغط مفهومان رئيسان على اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثّل المحددات المؤثرة للسلوك في البيئة، وقد عرف الحاجة بأنها: مفهوم فرضي يمثل قوة في منطقة المخ. وتسمى بقوة تنظيم الإدراك والتفهم غير المشبع في اتجاه معين، أما الضغط فعرّفه بأنه المحددات المؤثرة للسلوك في البيئة.

كما يرى موراي أن الضغط مرتبط تمام الارتباط بالحاجة؛ حيث إن عدم تلبية حاجة العامل يشير إلى أن هناك ضغطًا. وميز موراي في نظريته بين نوعين من الضغوط هما: «بيتًا»، وفيه إدراك الشيء على حسب الفرد، وضغط «ألفا»، وهو إدراك الأشياء كما هي موجودة في الواقع. (الشخانبة، 2008)

ثانيًا: نظرية سبيلبرجر Spielberger:

استطاع سبيلبرجر في هذه النظرية أن يوجد علاقة بين القلق والضغط المهني؛ بحيث يرى أن الضغط يمكن التعرف إليه من خلال القلق الذي يتعرض له الفرد في موقفه المهني. (أردن، 2000)

ثالثًا: نموذج لبير ونيومان:

يقوم هذا النموذج على افتراض أن هناك مصدرين للضغوط الذي يتعرض لها الفرد، وهما: الفرد والمنظمة؛ حيث يتفاعل هذان العنصران في زمن محدد، وهذه الضغوط تترك آثارها على الفرد والمنظمة؛ مما يدفع كلا العنصرين إلى الاستجابة للضغوط بشكل ملائم. (Bandey,2002)

رابعًا: نموذج الضغط المهني لهوس House :

يوضح هوس أن خبرة الضغط هي استجابة ذاتية ناتجة عن التفاعل بين الظروف الاجتماعية والخصائص الفردية، مثل: الحاجات، والقيم، والقدرات. (Furnham, et al 1999)

خامسًا: نموذج سيزلاقي وولاس:

يقوم هذا النموذج على أن الضغوط الخاصة بالعمل تنبع من مصادر رئيسة، وهي: البيئة، المنظمة، العوامل الفردية. وتسهم هذه المصادر مجتمعة في خلق أنماط مختلفة من الضغوط، والتي بدورها ورغم وجود فروق فردية بين الأفراد تترك أثارها على صعيد المستوى الفردي والجانب النفسي السلوكي، والصحي، وأثرًا سلبيًا على مستوى المنظمة التي ينتمي إليهما الفرد (إسماعيل، 2006).

سادسًا: نموذج مارشال:

في هذا النموذج يحدد مارشال العوامل المسببة للضغوط في العمل والأعراض التي تظهر على الأفراد نتيجة تعرضهم للعمل، وهي أعراض خاصة بالفرد تؤدي في النهاية إلى أمراض القلب، وأعراض خاصة بالمؤسسة تؤدي إلى العدوانية وتكرار الحوادث (الشخانبة، 2008).

سابعًا: نموذج جيبسون وزملائه:

يهتم هذا النموذج بالفروق الفردية التي تلعب دورًا في إدراك الفرد للظروف الضاغطة الواقعة عليه في بيئة العمل؛ حيث يرى أن مصادر الضغوط تأتي من البيئة المحيطة، ودائرة العمل، والعوامل الفردية؛ إذ تسهم هذه المصادر مجتمعة في ترك آثار سلبية على دائرة العمل التي يتبع لها الفرد. (عبدالعزيز، 2005).

ثامنًا: نموذج هيجان لتفسير الضغوط:

أوضح هذا النموذج الأبعاد التي تفسر الضغوط من حيث مصادر الضغوط وعلاقتها بشخصية الفرد وسلوكه، والمتعلقة بدائرة العمل من حيث العبء الوظيفي والتغيير في بيئة العمل، والنتائج المترتبة على الضغوط. (الشخانبة، 2008)

تعريف دافعية الإنجاز:

هي مجموعة من القوى الداخلية والخارجية التي تثير السلوك المرتبط بالعمل، وتحدد شكله واتجاهه، ومدته. (PetrigGoren,2004)

ويعرفها أتكنسون (Atkinson) بأنها: استعداد ثابت نسبيًا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح أو بلوغ هدف، يترتب عليه درجة معينة من الاشباع، وذلك المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى معين للامتياز. (عبداللطيف، 2000)

كما عرفها مواري: بأنها قدرة الفرد على تحقيق مهمة صعبة، أو السيطرة على بعض الظروف والعوامل المادية أو المعنوية، وأن يتغلب على العقبات والصعوبات التي تواجهه لتحقيق ذلك، وأن يتفوق الفرد على نفسه وعلى الآخرين من خلال تحدي المعوقات، ورفع نفسه واعتباره من خلال تحقيق مواهبه. (علوانه، 2004)

أنواع الدافعية للإنجاز:

ميز فيروت (Veroff) بين نوعين من الدافعية، وهما:

1. دافع إنجاز ذاتي: ينبع من داخل الفرد، وذلك بالاعتماد على خبراته السابقة؛ حيث يجد لذة في الإنجاز.

2. دافع إنجاز اجتماعي: يخضع لمعايير المجتمع ومقاييسه، ويبدأ بالتكون في سن المدرسة الابتدائية؛ حيث يندمج الدافعان الذاتي والاجتماعي ليتشكل منهما دافع إنجاز متكامل ينمو مع تقدم السن، وكذلك الإحساس بالثقة بالنفس، والاستفادة من الخبرات الناجحة للأقران. (رواه، 2007)

النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

أولًا: نظرية موراي Murray :

يرى موراي أن الحاجة هي بمنزلة قوة داخلية تؤدي إلى نشاط محدد، ولكنه لم يسع إلى تحديد عدد معين من الحاجات الأولية، بل اكتفى بوضع لائحة للحاجات الرئيسة لدى الانسان.

كما يؤكد موراي أن الحاجة إلى الإنجاز تحدّد بالرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة على نحو جيد، وقد قدّم موراي تصوراته لقياس دافع الإنجاز من خلال اختبار تفهم الموضوع (TAT). (باهي وشلبي، 1998)

ثانيًا: نظرية العزو السببي لدافعية الإنجاز:

ترجع الخلفية الأساسية لنظرية العزو لعالم النفس الاجتماعي الألماني «هايدر» Heider في كتابه المنشور عام 1958 بعنوان (علم نفس العلاقات الشخصية) (The Psychology of Interpersonal Relation)؛ إذ يرى أن الانسان ليس مستجيبًا للأحداث استجابة آلية. وإنما يفكر الانسان في سبب حدوثها، وأن سلوك الفرد السابق والحالي هو الذي يؤثر في سلوكه القادم، وليس النتيجة التي يحصل عليها. وإن الأفراد يقومون بالعزو لأسباب النجاح والفشل، فإذا ما أدرك الفرد السبب فسوف يساعده في السيطرة على ذلك الجزء من البيئة؛ إذ توضح هذه النظرية تأثير الدوافع في خبرات النجاح والفشل وتحديد السلوك والتنبؤ به في مجالات الإنجاز؛ أي إن اعتقاداتنا وعزونا لكل ما يحدث لنا يؤثر في دافعيتنا. (عبداللطيف، 2000)

ثالثًا: نظرية حاجة الإنجاز:

نظرية حاجة الإنجاز لكل من ماكيلاند وأتنكسون Atkinson "1961. 1974" & Mcclellend. هذه النظرية تشير إلى أن دافعية الإنجاز تُعدّ بمنزلة استعداد الفرد للإقبال أو الإحجام بالنسبة لموقف من مواقف الإنجاز، وهي المواقف التي يتوقع فيها الفرد أن أداءه سوف يتم تقييمه، ومن بين هذه المواقف في الحياة العامة: موقف الامتحانات في المجال التعليمي، والمقابلات الشخصية للاختبار للتوظيف. (ماكيلاند، 2007).

تعريف مستوى الطموح:

عرفه وولمان (Wolman) بأنه: المستوى الذي يتوقعه الفرد لأدائه في المستقبل. (فريد، 2005)

وترجع بدايات استخدام مفهوم مستوى الطموح إلى العالم كيرت ليفين، التي عُرفت بنظرية المجال؛ حيث ربط مستوى الطموح بثلاثة جوانب رئيسة هي: الهدف، والتوقع، والأداء.

الجوانب الأساسية المميزة لمستوى الطموح:

هنالك ثلاثة جوانب أساسية تميّز مستوى الطموح، وهي:

الجانب الأول: الأداء، ويعني ذلك نوع الأداء، والذي يُعده الفرد مهمًا، ويرغب في القيام به في عمل من الأعمال.

الجانب الثاني: التوقع، ويعني ذلك توقع الفرد لأدائه لهذا العمل أو ذلك.

الجانب الثالث: الأهمية، ويعني ذلك مدى أهمية الأداء بالنسبة للفرد.

النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

أولًا: نظرية المجال لكيرت ليفين Keart Levin:

تعد نظرية المجال أول نظرية فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني بصفة عامة.

حيث أشار ليفين (Levin) إلى وجود عوامل عدة تعمل كدافع للتعلّم في المدرسة تسمى (مستوى الطموح)، وتبدأ عند شعور الفرد بالرضا عن الذات والبحث عن المزيد من تحقيق الذات؛ حيث إن مستوى الطموح يخلق أهدافًا جديدة للفرد تعتمد على بعضها، وكلما تحقق جزء منها تشجع الفرد إلى تحقيق المزيد الذي يتسم بالصعوبة تدريجيًا، وتسمى الحالة العقلية هنا بمستوى الطموح.

ثانيًا: نظرية ستانجر Estanger:

يعد ستانجر مستوى الطموح من أفضل أساليب قياس الشخصية في وضعية الاستجابة، كما يرى أن تقييم صورة الذات تتم في ضوء إطار الفرد المرجعي. (العيسوي، 2004)

وتقوم هذه النظرية على عنصر واحد فقط هو الإنجاز الذي يرغب الفرد بالوصول إليه، وهذا يتطلب من الفرد معرفة إنجازه السابق، ومن ثم فإن التحفيز هو محصلة التفاعل بين خبرات الإنجاز السابقة والهدف لتحقيق تلك الإنجازات وما يولّد ذلك من مشاعر النجاح.

الدراسات السابقة:

في هذا المحور سيتم استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية وفقًا لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وهي على النحو الآتي:

أولًا: الدراسات العربية:

أجرت (الحسين، 2020) دراسة هدفت إلى التعرف على الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. وتكونت عينة الدراسة من (180) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، وجرى اختيارهن بطريقة عشوائية. وأُستخدم في الدراسة مقياس ضغوط المهنة، ومقياس الرضا الوظيفي. وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من ضغوط المهنة لدى أعضاء هيئة التدريس، كما تبين وجود مستوى متوسط من الشعور بالرضا الوظيفي لديهن، ووجود ارتباط عكسي قوي دال إحصائيًا بين ضغوط المهنة والرضا الوظيفي، كما تبين وجود فروق في الضغوط المهنية لديهن تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي تبعًا لاختلاف الرتبة الأكاديمية.

كما أجرت (الشمالية، 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط المهنية، ودرجة الطموح، ودافعية الإنجاز لدى المرأة العاملة في القطاع الصحي في محافظة الكرك. وتكونت عينة الدراسة من (301) موظفة في القطاع الصحي في محافظة الكرك، وجرى اختيارهن بالطريقة الطبقية العشوائية. وأُستخدم في الدراسة مقياس الضغوط المهنية، ومقياس الطموح، ومقياس دافعية الإنجاز. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: ارتفاع مستوى الضغوط المهنية لدى المرأة العاملة في القطاع الصحي في محافظة الكرك، كما اتضح أن مستوى الضغوط المهنية في القطاع الصحي الخاص أعلى منه في القطاع العام، وكذلك لدى الممرضات أعلى منه لدى الإداريات، وتوصلت أيضًا إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الضغوط المهنية وكل من درجة الطموح، ودافعية الإنجاز، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط المهنية تعزى للمؤهل العلمي؛ حيث تبين أن العاملات من حملة مؤهل الثانوية العامة أعلى في مستوى الضغوط المهنية، في حين تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط المهنية تعزى لعدد سنوات الخدمة، كما أظهرت النتائج أن العاملات المتزوجات أعلى في مستوى الضغوط المهنية مقارنة بغير المتزوجات.

وفي العام نفسه، أجرى (بن ساسية، 2017) دراسة هدفت إلى تحديد طبيعة العلاقة بين ضغوط العمل التي يتعرض لها العاملين ومستوى كفاءتهم وأدائهم لمهامهم داخل المؤسسة الاستشفائية. وتكونت عينة الدراسة من جميع العمال الإداريين في مستشفى سليمان عميرات –تقرت– البالغ عددهم (60) عاملًا، وطبق عليهم الحصر الشامل؛ نظرًا لقلة عددهم. وأُستخدم في الدراسة مقياس ضغوط العمل. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود علاقة طردية موجبة ضعيفة بين ضغوط العمل بأبعاده (التنظيمية، البيئية، الفردية) والكفاءة المهنية.

كما أجرى (الضلاعين، 2016) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات الممرضين نحو المهنة وعلاقتها بمستوى الطموح وتقدير الذات لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (339) ممرضًا وممرضة من مستشفيات خاصة وحكومية بمحافظة الكرك. وأُستخدم في الدراسة مقياس الاتجاه نحو مهنة التمريض، ومقياس مستوى الطموح، ومقياس تقدير الذات. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود مستوى متوسط من الاتجاه نحو مهنة التمريض، ومستوى الطموح، وتقدير الذات لدى الممرضين، كما تبين وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين اتجاهات الممرضين نحو مهنتهم بكل من مستوى الطموح، وتقدير الذات لديهم.

وأجرى (زناتي، 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية بورقلة. وتكونت عينة الدراسة من قوامها (89) عونًا. وأُستخدم في الدراسة مقياس الضغوط المهنية، ومقياس الدافعية للإنجاز. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود علاقة ارتباطية بين الضغوط المهنية والدافعية للإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية، كما

تبين عدم وجود فروق في دلالة العلاقة الارتباطية بين الضغوط المهنية والدافعية للإنجاز تعزى لكل من: المستوى التعليمي، والحالة الاجتماعية، والأقدمية.

وفي العام نفسه، أجرت (عبدالله، 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين مستوى الطموح والتوافق المهني لدى أساتذة جامعة محمد خيضر بسكرة. وتكونت عينة الدراسة من (106) أساتذة جامعيين أُختيروا بطريقة عشوائية. وأُستخدم في الدراسة مقياس مستوى الطموح، ومقياس التوافق المهني. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن غالبية أساتذة الجامعة يتمتعون بمستوى طموح مرتفع، كما تبين عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح والتوافق المهني.

كما أجرى (الزهراني، 2014) دراسة هدفت إلى محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي في الجزائر. وتكونت عينة الدراسة من (90) طالبًا وطالبة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. وأُستخدم في الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس مستوى الطموح. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود علاقة ارتباط بين الذكاء الانفعالي ومختلف أبعاد مستوى الطموح، كما تبين أنه كلما ارتفع نمو الذكاء الانفعالي لدى الطالب الجامعي كلما ازداد ارتفاع مستوى الطموح لديه.

وأجرى (الزهراني، 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الرضا عن العمل الإرشادي ومستوى الطموح، وتكونت عينة الدراسة من (60) مرشدًا طلابيًا من مرشدي مدارس التعليم العام بمراحله الثلاث بمدينة جدة، وأُستخدم في الدراسة مقياس الرضا المهني للمرشد، ومقياس مستوى الطموح. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الرضا عن العمل الإرشادي ومستوى الطموح لدى المرشدين الطلابيين.

كما أجرت (الجعيد، 2011) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الطموح وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى عينة من مديرات المدارس الثانوية في المنطقة الغربية، والتعرف على الفروق بينهن في مستوى الطموح والمهارات الاجتماعية تبعًا لسنوات الخبرة، والتحقق من إمكانية التنبؤ بمستوى الطموح في ضوء المهارات الاجتماعية لدى المديرات. وتكونت عينة الدراسة من (104) مديرات. وأُستخدم في الدراسة مقياس مستوى الطموح، ومقياس المهارات الاجتماعية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود علاقة موجبة بين مستوى الطموح والمهارات الاجتماعية لدى المديرات، كما تبين عدم وجود فروق في مستوى الطموح والمهارات الاجتماعية تبعًا لسنوات الخبرة، وأيضًا التنبؤ بمستوى الطموح في ضوء بُعديّ (الضبط الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية) للمهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة.

وأجرت (الرفاعي، 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات لدى طالبات الدراسات العليا بمختلف التخصصات. وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبدالعزيز. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مستوى الطموح وتقدير الذات لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبدالعزيز.

وفي العام نفسه، أجرت (عثمان، 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة الضغوط المهنية بدافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية بالوحدة المركزية للحماية المدنية بسكرة. وتكونت عينة الدراسة من (100) عون. وأُستخدم في الدراسة مقياس الضغوط المهنية ومقياس دافعية الإنجاز. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط المهنية ودافع النجاح، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط المهنية ودافع تجنب الفشل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط المهنية تعزى لمتغيري السن وعدد سنوات الخبرة.

وأجرى (المشيخي، 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات بمستوى الطموح. وتكونت عينة الدراسة من (720) طالبًا وطالبة من طلبة كليتي العلوم والآداب في جامعة الطائف. وأُستخدم في الدراسة مقياس مستوى

الطموح. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود علاقة سالبة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح، في حين وجدت علاقة موجبة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح، كما تبين وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي مستوى الطموح لصالح منخفضي مستوى الطموح.

كما أجرى (الخيري، 2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى المرشدات بمراحل التعليم العام في محافظتي الليث والقنفذة، والتحقق من وجود فرق بكل من الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز تعزى لمتغير (مكان العمل، وسنوات الخبرة، والدخل الشهري). وتكونت عينة الدراسة من (98) مرشدة. وأُستخدم في الدراسة مقياس الرضا الوظيفي، ومقياس دافعية الإنجاز. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة.

وأجرى (الهواري، 2005) دراسة هدفت إلى التعرف على مستويات الضغوط المهنية لدى معلمي ومعلمات مدينة صرمان وعلاقتها بالرضا الوظيفي. وتكونت عينة الدراسة من (83) معلمًا، و(267) معلمة، وجرى اختيارهم بطريقة عشوائية. وأُستخدم في الدراسة مقياس الضغوط المهنية، ومقياس الرضا الوظيفي. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: تسود الضغوط المهنية كدرجة كلية بدرجة وسط بين المعلمين والمعلمات، كما تبين عدم وجود علاقة بين الضغوط المهنية على جميع محاورها السبعة بدرجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات.

وأيضًا أجرى (الأسود، 2003) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستوى القلق، ومفهوم الذات، ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين في دولة فلسطين. وتكونت عينة الدراسة من (378) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى بمحافظات قطاع غزة. وأُستخدم في الدراسة مقياس مستوى الطموح، ومقياس القلق العام، ومقياس مفهوم الذات. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين مستوى القلق ومستوى الطموح، كما تبين عدم وجود أي فروق دالة إحصائيًا في مستوى الطموح تعزى للمتغيرات التالية: الجنس، والجامعة، والتخصص، والمستوى الدراسي.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية:

أجرى فومس (Foms, 2013) دراسة بعنوان (الضغوط المهنية لكادر التمريض) بهدف تحديد طبيعة العلاقة بين الضغط المهني ومهنة التمريض. وتكونت عينة الدراسة من (300) ممرضة بأمريكا. وأُستخدم في الدراسة المقابلات الشخصية، ومقياس الضغط المهني. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود علاقة بين الضغوط المهنية ومهنة التمريض.

وأجرت هيرسي وجيمس (Herssey & Gams, 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الممرضات والإداريات في مستشفيات المكسيك. وتكونت عينة الدراسة من (430) عاملة في القطاع الصحي بالمكسيك. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أنه كلما زادت الضغوط المهنية قلت دافعية الإنجاز، كما توصلت إلى أن الضغوط المهنية لدى الممرضات أعلى منها لدى الإداريات.

كما أجرى لوجن واندرويد (Logn & Android, 2009) دراسة هدفت إلى توضيح العلاقة بين دافعية الإنجاز والبيئة الاجتماعية والإدارية في المؤسسة الصحية. وتكونت عينة الدراسة من (500) عاملة بالقطاع الصحي بالمكسيك. وأُستخدم في الدراسة اختبار تفهم الموضوع. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز والبيئة الاجتماعية.

التعليق على الدراسات السابقة:

- يلاحظ وجود نقص واضح في الدراسات التي تناولت الضغوط المهنية لدى العاملين في مجال الإشراف التربوي على حد علم الباحثة.
- تناولت جميع الدراسات السابقة أحد متغيرات الدراسة الحالية أو متغيرين منها كحد أقصى ما عدا دراسة (الشمالية، 2017)،

فقد تناولت المتغيرات نفسها (الضغوط المهنية، ودافعية الإنجاز، ومستوى الطموح)، ولكن اختلفت في عينة الدراسة؛ حيث طُبقت على المرأة العاملة في القطاع الصحي.

- تفاوتت أحجام العينات في الدراسات السابقة؛ فبعضها كان قريبًا من حجم عينة الدراسة الحالية كدراسة (هيرسي وجيمس، 2012)، ودراسة (الأسود، 2003)، وهناك دراسات تناولت عينات تقل عن عينة الدراسة الحالية كدراسة (بن ساسية، 2017)، ودراسة (زناتي، 2015)، ودراسة (الزهراني، 2014)، ودراسة (الزهراني، 2012)، ودراسة (الرفاعي، 2010)، ودراسة (عثمان، 2010)، ودراسة (الخيري، 2008). في حين فاقت دراستا (المشيخي، 2009)، ودراسة (لوجن واندرويد، 2009) حجم عينة الدراسة الحالية.
- استخدمت معظم الدراسات السابقة الاستبانات كأدوات للدراسة كما هو الحال في الدراسة الحالية ماعدا دراسة (فومس، 2013)؛ حيث استخدمت المقابلات الشخصية إلى جانب الاستبانات، ودراسة (لوجن واندرويد، 2009)؛ حيث استخدمت اختبار تفهم الموضوع.
- أشارت نتائج جميع الدراسات التي تناولت العلاقة بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المتغيرين مهما اختلفت العينات في تلك الدراسات كدراسة (عثمان، 2010)، ودراسة (هيرسي وجيمس، 2012)، ودراسة (زناتي، 2015)، ودراسة (الشمالية، 2017).

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن بوصفه المنهج المناسب لأهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من المشرفات التربويات في إدارة تعليم منطقة المدينة المنورة، والبالغ عددهن (437) مشرفة تربوية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (126) مشرفة من المشرفات التربويات بمنطقة المدينة المنورة من مختلف إدارات الإشراف ومكاتب التعليم (شمال، شرق، غرب) خلال الفصل الدراسي الأول لعام 1442هـ/ 2020م، وقد جرى اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة، ويوضح الجدول الآتي توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة:

جدول (1) وصف أفراد العينة بحسب متغيرات البحث (ن= 126)

متغيرات الدراسة	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	94	74.6%	
	ماجستير	24	19.1%	
	دكتوراه	8	6.3%	
الحالة الاجتماعية	متزوجة	99	78.6%	
	مطلقة	19	15.1%	
	عزباء	8	6.3%	
عدد سنوات الخدمة	أقل من 10 سنوات	13	10.3%	
	من 11-20 سنة	40	31.8%	
	أكثر من 20 سنة	73	57.9%	
التخصص	التخصص العلمي	46	36.5%	
	التخصص الأدبي	80	63.5%	

أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة على عدد من الأدوات لقياس متغيراتها وتنفيذ إجراءاتها، وهي:

أولًا: مقياس الضغوط المهنية

تكون المقياس من (15) عبارة، وانقسم المقياس إلى قسمين:

القسم الأول: اشتمل على معلومات شخصية عن أفراد العينة، وهي: المؤهل، التخصص، الحالة الاجتماعية، عدد سنوات الخدمة.

القسم الثاني: اشتمل على عبارات مقياس الضغوط المهنية، وجرى استخدام مقياس ليكرت ذي الأبعاد الخمسة (تنطبق عليَّ دائمًا، تنطبق عليَّ غالبًا، تنطبق عليَّ أحيانًا، تنطبق عليَّ نادرًا، لا تنطبق عليَّ)؛ لتحديد استجابات أفراد العينة.

صدق المقياس: جرى التأكد من صدق مقياس الضغوط المهنية من خلال ما يأتي:

1. الصدق الظاهري: (Face Validity)

عُرضت الصورة الأولية من المقياس على عدد من المحكمين الذين بلغ عددهم (8) محكمين؛ وذلك بهدف استطلاع آرائهم حول مدى السلامة اللغوية والدقة العلمية لعبارات المقياس، وحذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبًا، ولقد جرى التعديل في ضوء آراء السادة المحكمين، وبذلك حصلت الباحثة على الصورة النهائية من مقياس الضغوط المهنية.

2. صدق الاتساق الداخلي: (Internal Consistency Validity)

طُبق مقياس الضغوط المهنية على عينة استطلاعية قوامها (30) مشرفة تربوية من خارج العينة الأساسية للدراسة، وجرى استخدام معامل ارتباط «بيرسون» (Person Correlation) في حساب مدى ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول (2) نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الضغوط المهنية (ن= 30)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.491**	4	0.740**	7	0.814**	10	0.646**	13	0.614**
2	0.547**	5	0.649**	8	0.588**	11	0.737**	14	0.554**
3	0.537**	6	0.634**	9	0.567**	12	0.722**	15	0.675**

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (2) أن معاملات ارتباط عبارات مقياس الضغوط المهنية بالدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)؛ مما يؤكد على أن جميع عبارات مقياس الضغوط المهنية تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

ثبات المقياس: جرى التأكد من ثبات مقياس الضغوط المهنية من خلال معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's)، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول (3) نتائج ثبات مقياس الضغوط المهنية بطريقة ألفا كرونباخ (ن= 30)

عدد عبارات المقياس	متوسط درجات المقياس	الانحراف المعيار	تباين درجات المقياس	معامل الثبات العام
15	49.97	10.92	119.28	0.885

يتبين من الجدول (3) أن معامل «ألفا كرونباخ» لثبات مقياس الضغوط المهنية بلغ (588.0)، وهي قيمة تؤكد على أن مقياس الضغوط المهنية يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

ثانيًا: مقياس دافعية الإنجاز

تكون المقياس من (19) عبارة، وانقسم المقياس إلى قسمين:

القسم الأول: اشتمل على معلومات شخصية عن أفراد العينة، وهي: المؤهل، التخصص، الحالة الاجتماعية، عدد سنوات الخدمة.

القسم الثاني: اشتمل على عبارات مقياس دافعية الإنجاز، وجرى استخدام مقياس ليكرت ذي الأبعاد الخمسة (تنطبق عليَّ دائمًا، تنطبق عليَّ غالبًا، تنطبق عليَّ أحيانًا، تنطبق عليَّ نادرًا، لا تنطبق عليَّ)؛ لتحديد استجابات أفراد العينة.

وتضمن المقياس بعض العبارات السالبة التي تمثلت في رقم: (15، 18، 19).

صدق المقياس: جرى التأكد من صدق مقياس دافعية الإنجاز من خلال ما يأتي:

1. الصدق الظاهري: (Face Validity)

عُرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المحكمين بلغ عددهم (8) محكمين؛ وذلك بهدف استطلاع آرائهم حول مدى السلامة اللغوية والدقة العلمية لعبارات المقياس، وحذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبًا، ولقد جرى التعديل في ضوء آراء السادة المحكمين، وبذلك حصلت الباحثة على الصورة النهائية من مقياس دافعية الإنجاز.

2. صدق الاتساق الداخلي: (Internal Consistency Validity)

جرى تطبيق مقياس دافعية الإنجاز على عينة استطلاعية قوامها (30) مشرفة تربوية من خارج العينة الأساسية للدراسة، وجرى استخدام معامل ارتباط «بيرسون» (Person Correlation) في حساب مدى ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول (4) نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس دافعية الإنجاز (ن= 30)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.681**	5	0.656**	9	0.736**	13	0.458*	17	0.489**
2	0.547**	6	0.739**	10	0.427*	14	0.581**	18	0.641**
3	0.686**	7	0.684**	11	0.516**	15	0.694**	19	0.617**
4	0.641**	8	0.483**	12	0.589**	16	0.432*	-	-

** دال عند مستوى (0.01) * دال عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (4) أن معاملات ارتباط عبارات مقياس دافعية الإنجاز بالدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستويي الدلالة (0.01)، (0.05)؛ مما يؤكد على أن جميع عبارات مقياس دافعية الإنجاز تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

ثبات المقياس: جرى التأكد من ثبات مقياس دافعية الإنجاز من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's)، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول (5) نتائج ثبات مقياس دافعية الإنجاز بطريقة ألفا كرونباخ (ن= 30)

عدد عبارات المقياس	متوسط درجات المقياس	الانحراف المعياري	تباين درجات المقياس	معامل الثبات العام
19	81.87	8.55	73.08	0.864

يتبين من الجدول (5) أن معامل «ألفا كرونباخ» لثبات مقياس دافعية الإنجاز بلغ (0.864)، وهي قيمة تؤكد على أن مقياس دافعية الإنجاز يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

ثالثًا: مقياس مستوى الطموح

تكون المقياس من (20) عبارة، وانقسم المقياس إلى قسمين:

القسم الأول: اشتمل على معلومات شخصية عن أفراد العينة وهي: المؤهل، التخصص، الحالة الاجتماعية، عدد سنوات الخدمة.

القسم الثاني: اشتمل على عبارات مقياس مستوى الطموح، وجرى استخدام مقياس ليكرت ذي الأبعاد الخمسة (تنطبق عليَّ دائمًا، تنطبق عليَّ غالبًا، تنطبق عليَّ أحيانًا، تنطبق عليَّ نادرًا، لا تنطبق عليَّ) لتحديد استجابات أفراد العينة.

وتضمن المقياس على بعض العبارات السالبة تمثلت في رقم: (8، 14، 15).

صدق المقياس: وجرى التأكد من صدق مقياس مستوى الطموح من خلال ما يلي:

1. الصدق الظاهري:(Face Validity)

عُرضت الصورة الأولية من المقياس على عدد من المحكمين بلغ عددهم (8) محكمين، وذلك بهدف استطلاع آرائهم حول مدى السلامة اللغوية والدقة العلمية لعبارات المقياس، وحذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبًا، ولقد جرى التعديل في ضوء آراء السادة المحكمين، وبذلك حصلت الباحثة على الصورة النهائية من مقياس مستوى الطموح.

2. صدق الاتساق الداخلي: (Internal Consistency Validity)

طُبق مقياس مستوى الطموح على عينة استطلاعية قوامها (30) مشرفة تربوية من خارج العينة الأساسية للدراسة، وجرى استخدام معامل ارتباط «بيرسون» (Person Correlation) في حساب مدى ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (6) نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس مستوى الطموح (ن= 30)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.701**	5	0.506**	9	0.422*	13	0.563**	17	0.665**
2	0.520**	6	0.431*	10	0.713**	14	0.631**	18	0.522**
3	0.553**	7	0.486**	11	0.605**	15	0.533**	19	0.580**
4	0.498**	8	0.698**	12	0.634**	16	0.512**	20	0.493**

** دال عند مستوى (0.01) * دال عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (6) أن معاملات ارتباط عبارات مقياس مستوى الطموح بالدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستويي الدلالة (0.01)، (0.05)؛ مما يؤكد على أن جميع عبارات مقياس مستوى الطموح تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

ثبات المقياس: جرى التأكد من ثبات مقياس مستوى الطموح من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's)، وجاءت النتائج كما يبين الجدول الآتي:

جدول (7) نتائج ثبات مقياس مستوى الطموح بطريقة ألفا كرونباخ (ن= 30)

عدد عبارات المقياس	متوسط درجات المقياس	الانحراف المعياري	تباين درجات المقياس	معامل الثبات العام
20	84.73	8.09	65.58	0.871

يتبين من الجدول (7) أن معامل «ألفا كرونباخ» لثبات مقياس مستوى الطموح بلغ (0.871)، وهي قيمة تؤكد على أن مقياس مستوى الطموح يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما مستوى الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ جرى صياغة الفرض الأول الذي نص على: «يوجد مستوى متوسط من الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة».

ولاختبار صحة الفرض الأول؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار «ت» لعينة واحدة (One Sample T.test)؛ لمقارنة المتوسط الفعلي لدرجات أفراد العينة على مقياس الضغوط المهنية بالمتوسط النظري للمقياس (60% من الدرجة الكلية للمقياس)، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (8) نتائج اختبار «ت» لعينة واحدة لتحديد مستوى الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة (ن= 126)

المقياس	المتوسط النظري	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية	مستوى الضغوط
الضغوط المهنية	45	46.50	12.16	1.38	0.169	غير دالة إحصائيا	متوسط

يتضح من الجدول (8) أن قيمة «ت» بلغت (1.38)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفعلي والمتوسط النظري للمشرفات التربويات على مقياس الضغوط المهنية، وهذا يؤكد على وجود مستوى متوسط من الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة، وقد يرجع ذلك إلى زيادة النصاب المقرر للمشرفات التربويات من المدارس والمعلمات، وكذلك كثرة الأعباء والتكليفات الإدارية، وضعف العلاقة بين المشرفات التربويات وبعض المعلمات وقائدات المدارس، وضعف الصلاحيات الممنوحة للمشرفات التربويات، وقلة الحوافز المادية، وكذلك النظرة السلبية للمشرفة التربوية، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (الهواري، 2005)؛ حيث أشارت إلى وجود ضغوط مهنية بمستوى متوسط لدى العاملين في قطاع التعليم، ويختلف عما توصلت إليه نتائج دراسة (الحسين، 2020)، والتي أشارت إلى وجود ضغوط مهنية بمستوى مرتفع لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: ما مستوى دافعية الإنجاز لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، جرى صياغة الفرض الثاني الذي نص على: «يوجد مستوى مرتفع من دافعية الإنجاز لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة».

ولاختبار صحة الفرض الثاني؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار «ت» لعينة واحدة (One Sample T.test)؛ لمقارنة المتوسط الفعلي لدرجات أفراد العينة على مقياس دافعية الإنجاز بالمتوسط النظري للمقياس (60% من الدرجة الكلية للمقياس)، وجاءت النتائج كما يعرض الجدول الآتي:

جدول (9) نتائج اختبار «ت» لعينة واحدة لتحديد مستوى دافعية الإنجاز لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة (ن= 126)

المقياس	المتوسط النظري	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية	مستوى الدافعية
دافعية الإنجاز	57	79.56	7.78	32.56	0.00	دالة عند 0.01	مرتفع

يتبين من الجدول (9) أن قيمة «ت» بلغت (32.56)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين المتوسط الفعلي والمتوسط النظري للمشرفات التربويات على مقياس الدافعية

للإنجاز ولصالح المتوسط الفعلي، وهذا يؤكد على أنه يوجد مستوى مرتفع من دافعية الإنجاز لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة، وقد يرجع ذلك إلى تطور مفهوم الإشراف التربوي، والذي أثر بشكل إيجابي على أداء المشرفات التربويات فأصبحن يمتلكن مهارات في التخطيط والتطوير والتقويم أسهمت بدورها في الارتقاء بالعملية التعليمية. كما أن روح المنافسة الموجودة لدى المشرفات التربويات له دور في ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لديهن، بالإضافة إلى أن ارتفاع مستوى الطموح لدى المشرفات التربويات عينة الدراسة انعكس إيجابًا على دافعيتهن للإنجاز، وجعلهن يتحفزن للقيام بالمهام الموكلة إليهن من أجل تحقيق الأهداف التي يطمحن للوصول إليها.

نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: ما مستوى الطموح لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ جرى صياغة الفرض الثالث الذي نص على: «يوجد مستوى مرتفع من الطموح لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة».

ولاختبار صحة الفرض الثالث؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار «ت» لعينة واحدة (One Sample T.test)؛ لمقارنة المتوسط الفعلي لدرجات أفراد العينة على مقياس مستوى الطموح بالمتوسط النظري للمقياس (60% من الدرجة الكلية للمقياس)، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول (10) اختبار «ت» لعينة واحدة لتحديد مستوى الطموح لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة (ن= 126)

المقياس	المتوسط النظري	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية	مستوى الدافعية
مستوى الطموح	60	83.63	7.55	35.13	0.00	دالة عند 0.01	مرتفع

يتضح من الجدول (10) أن قيمة «ت» بلغت (35.13)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين المتوسط الفعلي للمشرفات التربويات على مقياس مستوى الطموح والمتوسط النظري له ولصالح المتوسط الفعلي، وهذا يؤكد على أنه يوجد مستوى مرتفع من الطموح لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة، وقد ترجع هذه النتيجة لوجود فرص للحصول على مراكز قيادية كمديرات للإدارات ومديرات للمكاتب ومساعديهم. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (عبدالله، 2015)؛ حيث أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من الطموح لدى أساتذة الجامعة، ويختلف عن نتائج دراسة (الضلاعين، 2016) التي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من الطموح لدى أفراد عينة الدراسة. وقد أشارت قندلفت (2002) إلى أن الإنسان الطموح يحاول دائمًا الانتقال من نجاح إلى نجاح، ويؤمن بأنه كلما بذل مزيدًا من الجهد وعمل على تطوير نفسه وتنمية قدراته كان هذا سببًا للنجاح، وأن الجهد والمثابرة يساعدانه على التخلص من أي صعوبات يمكن أن تواجهه.

نتائج السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على: ما علاقة الضغوط المهنية بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ جرى صياغة الفرض الرابع الذي نص على: «لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الضغوط المهنية وكلٍّ من دافعية الإنجاز، ومستوى الطموح لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة».

ولاختبار صحة هذا الفرض؛ جرى استخدام معامل «بيرسون» (Pearson's coefficient)؛ للتحقق من الدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين درجات المشرفات على مقياس الضغوط المهنية ودرجاتهن على مقياسي دافعية الإنجاز ومستوى الطموح، وجاءت النتائج كما يعرض الجدول الآتي:

جدول (11) نتائج معامل ارتباط «بيرسون» للعلاقة الارتباطية بين الضغوط المهنية وكلٍ من دافعية الإنجاز، ومستوى الطموح لدى المشرفات التربويات

المتغيرات	الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات		
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
دافعية الإنجاز	0.347 -	0.00	دال عند 0.01
مستوى الطموح	0.249 -	0.00	دال عند 0.01

يتضح من الجدول (11) النتائج الآتية:

-توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من (عثمان، 2010)، و(هيرسي وجيمس، 2012)، و(زناتي، 2015)، و(الشمالية، 2017)؛ حيث أشارت جميعها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز.

-توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين الضغوط المهنية ومستوى الطموح لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (الشمالية، 2017).

نتائج السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس على: ما تأثير الضغوط المهنية على دافعية الإنجاز لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة؟

وللإجابة عن السؤال الخامس؛ جرى صياغة الفرض الخامس الذي نص على: «لا يوجد تأثير دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للضغوط المهنية على دافعية الإنجاز لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة».

ولاختبار صحة الفرض الخامس؛ قامت الباحثة بإجراء تحليل الانحدار الخطي البسيط (Linear Regression)؛ لتحديد الدلالة الإحصائية لتأثير الضغوط المهنية على دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (12) نتائج اختبار تحليل التباين لمعنوية نموذج تحليل الانحدار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الانحدار	912.741	1	912.741	17.024	0.00	دالة عند 0.01
البواقي	6648.251	124	53.615			
المجموع	7560,992	125				

يتبين من الجدول (12) أن قيمة (ف) بلغت (17.024)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01). وهذا يؤكد على معنوية نموذج تحليل الانحدار، ويدل على وجود علاقة انحدارية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة.

جدول (13) نتائج تحليل الانحدار الخطي لتأثير الضغوط المهنية على دافعية الإنجاز لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة

المتغير التابع	المتغير المستقل	معامل الانحدار B	معامل الارتباط R	معامل التحديد R2	النسبة المئوية للتأثير %	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
دافعية الإنجاز	الثابت	89.894	0.347 -	0.121	% 12.1	34.74	0.00	0.01
	الضغوط المهنية	0.222 -				4.126	0.00	0.01

يتضح من الجدول (13) أن قيمة «ت» لتأثير الضغوط المهنية بلغت (4.126)، وكانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)؛ مما يؤكد وجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) للضغوط المهنية على دافعية الإنجاز لدى المشرفات التربويات

بالمدينة المنورة، كما تبين من الجدول نفسه أن قيمة معامل التحديد (R square) بلغت: (0.121)، وهي تؤكد على أن نسبة التباين في متغير دافعية الإنجاز التي تعزى للمتغير المستقل (الضغوط المهنية)=12.1%، ويمكن تلخيص العلاقة الانحدارية باستخدام المعادلة الآتية:

دافعية الإنجاز = 89.894 + (– 0.222 × الضغوط المهنية)

نتائج السؤال السادس:

ينص السؤال السادس على: ما تأثير الضغوط المهنية على مستوى الطموح لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة؟

وللإجابة عن السؤال السادس؛ جرى صياغة الفرض السادس الذي نص على: «لا يوجد تأثير دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للضغوط المهنية على مستوى الطموح لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة».

ولاختبار صحة الفرض السادس؛ قامت الباحثة بإجراء تحليل الانحدار الخطى البسيط (Linear Regression)؛ لتحديد الدلالة الإحصائية لتأثير الضغوط المهنية على مستوى الطموح لدى أفراد العينة، وجاءت النتائج كما يأتى:

جدول (14) نتائج اختبار تحليل التباين لمعنوية نموذج تحليل الانحدار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الانحدار	789.144	1	789.144	691.8	500.0	دالة عند 10.0
البواقي	022.7866	421	929.35			
المجموع	702.9217	521				

يتبين من الجدول (14) أن قيمة (ف) بلغت (8.196)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01). وهذا يؤكد على معنوية نموذج تحليل الانحدار، ويدل على وجود علاقة انحدارية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين الضغوط المهنية ومستوى الطموح لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة.

جدول (15) نتائج تحليل الانحدار الخطى لتأثير الضغوط المهنية على مستوى الطموح لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة

المتغير التابع	المتغير المستقل	معامل الانحدار B	معامل الارتباط R	معامل التحديد R2	النسبة المئوية للتأثير %	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
مستوى الطموح	الثابت	428.09	942.0 -	260.0	% 2.6	00.53	00.0	10.0
	الضغوط المهنية	551.0 -				368.2	500.0	10.0

يتضح من الجدول (15) أن قيمة «ت» لتأثير الضغوط المهنية بلغت (2.863)، وكانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)؛ مما يؤكد وجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) للضغوط المهنية على مستوى الطموح لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة. كما تبين من الجدول نفسه أن قيمة معامل التحديد (R square) بلغت: (0.062)، وهي تؤكد على أن نسبة التباين في متغير مستوى الطموح التي تعزى للمتغير المستقبل (الضغوط المهنية)=6.2%. ويمكن تلخيص العلاقة الانحدارية باستخدام المعادلة الآتية:

مستوى الطموح = 90.824 + (– 0.155 × الضغوط المهنية)

نتائج السؤال السابع:

ينص السؤال السابع على: هل تختلف الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة تبعًا للمتغيرات (المؤهل العلمي، الحالة الاجتماعية، عدد سنوات الخدمة، والتخصص)؟

وللإجابة عن السؤال السابع؛ جرى صياغة الفرض السابع، والذي نص على: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين وجهات نظر أفراد العينة حول تحديد مستوى الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة تبعًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، الحالة الاجتماعية، عدد سنوات الخدمة، والتخصص)».

ولاختبار صحة الفرض السابع؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA)، للتعرف على دلالة الفروق بين وجهات نظر أفراد العينة تبعًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، الحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخدمة)، كما جرى استخدام اختبار «ت» للمجموعات غير المرتبطة (Independent Samples T.Test)، للتعرف على دلالة الفروق تبعًا لمتغير (التخصص)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

أولاً: نتائج الفروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

جدول (16) نتائج اختبار «كروسكال – واليس» لدلالة الفروق بين وجهة نظر المشرفات التربويات حول تحديد مستوى الضغوط المهنية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي (ن= 126)

المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة "كا2"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
بكالوريوس	49	07.06	2	951.7	820.0	دالة عند 50.0
ماجستير	42	40.08				
دكتوراه	8	18.64				

يتبين من الجدول (16) أن قيمة «كا2» لاختبار «كروسكال- واليس» بلغت (7.159)، وكانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05). وهذا يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين وجهة نظر أفراد العينة حول تحديد مستوى الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

ولتحديد مصدر الفروق الدالة بين وجهة نظر أفراد العينة حول تحديد مستوى الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، جرى استخدام اختبار «مان ويتني» (Mann Whitney U test) للمقارنة بين كل فئتين للمؤهل العلمي، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (17) نتائج اختبار «مان ويتني» لتحديد مصدر الفروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة «U tseT »	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية	اتجاه الفروق	
بكالوريوس	49	05.0425	57.55	05.577	810.0	دالة عند 50.0	لصالح ماجستير	
ماجستير	42	05.0871	91.47					
بكالوريوس	49	00.0394	54.25	00.782	862.0	غير دالة إحصائيا	--	
دكتوراه	8	00.323	83.04					

المؤهل العلمي	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة «U " tseT	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية	اتجاه الفروق	
ماجستير	42	05.044	53.81	05.15	150.0	غير دالة إحصائيا	--	
دكتوراه	8	05.78	49.01					

يتضح من الجدول (17) أن الفروق بين وجهة نظر أفراد العينة حول تحديد مستوى الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي كانت لصالح المشرفات التربويات ذوات المؤهل العلمي (ماجستير)، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (الشمالية، 2017)، ويختلف عما توصلت إليه نتائج دراسة (زناتي، 2015)؛ حيث أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط المهنية تعزى للمؤهل العلمي.

ثانيًا: نتائج الفروق تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية

جدول (18) اختبار «كروسكال – واليس» لدلالة الفروق بين وجهة نظر المشرفات التربويات حول تحديد مستوى الضغوط المهنية تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية (ن= 126)

الحالة الاجتماعية	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة "كا2"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
متزوجة	99	97.26	2	224.1	194.0	غير دالة إحصائيا
مطلقة	91	00.16				
عزباء	8	91.87				

يتضح من الجدول (18) أن قيمة «كا2» لاختبار «كروسكال- واليس» بلغت (1.422)، وكانت غير دالة إحصائيًا. وهذا يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أفراد العينة حول تحديد مستوى الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية، وهذا يختلف عما توصلت إليه نتائج دراسة كل من (الشمالية، 2017)، و(الحسين، 2020) واللتان أشارتا إلى وجود فروق في الضغوط المهنية لدى عينة الدراسة تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية.

ثالثًا: نتائج الفروق تبعًا لمتغير عدد سنوات الخدمة

جدول (19) اختبار «كروسكال – واليس» لدلالة الفروق بين وجهة نظر المشرفات التربويات حول تحديد مستوى الضغوط المهنية تبعًا لمتغير عدد سنوات الخدمة (ن= 126)

عدد سنوات الخدمة	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة "كا2"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
من 5- أقل من 10 سنوات	31	21.86	2	284.0	687.0	غير دالة إحصائيا
من -11 أقل من 20 سنة	04	56.06				
من 20 سنة فأكثر	37	42.46				

يتبين من الجدول (19) أن قيمة «كا2» لاختبار «كروسكال- واليس» بلغت (0.786)، وكانت غير دالة إحصائيًا. وهذا يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أفراد العينة حول تحديد مستوى الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة تبعًا لمتغير عدد سنوات الخدمة، وقد يرجع ذلك للبرامج التدريبية المكثفة التي تُقدم للمشرفات التربويات في المهارات اللازمة لإنجاز مهام الإشراف التربوي، والتي أسهمت بدورها في عدم وجود فروق في مستوى الضغوط المهنية تبعًا لمتغير عدد سنوات الخدمة. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من (عثمان، 2010)، و(زناتي، 2015)، و(الشمالية، 2017).

رابعًا: نتائج الفروق تبعًا لمتغير التخصص

جدول (20) نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين وجهة نظر المشرفات التربويات حول تحديد مستوى الضغوط المهنية تبعًا لمتغير التخصص (ن=126)

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
العلمي	46	50,46	10,76	2,846	0,005	دالة عند 0,05
الأدبي	80	44,23	12,40			

يتبين من الجدول (20) أن قيمة «ت» بلغت (2.846)، وكانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين وجهة نظر أفراد العينة حول تحديد مستوى الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة تبعًا لمتغير التخصص، وكانت الفروق لصالح المشرفات التربويات ذوات التخصص العلمي.

ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها:

- وجود مستوى متوسط من الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة.
- وجود مستوى مرتفع من دافعية الإنجاز لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة.
- 3. وجود مستوى مرتفع من الطموح لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين الضغوط المهنية ومستوى الطموح لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة.
- 6. وجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) للضغوط المهنية على دافعية الإنجاز لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة.
- وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) للضغوط المهنية على مستوى الطموح لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين وجهة نظر أفراد العينة حول تحديد مستوى الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل الماجستير.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أفراد العينة حول تحديد مستوى الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أفراد العينة حول تحديد مستوى الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة تبعًا لمتغير عدد سنوات الخدمة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين وجهة نظر أفراد العينة حول تحديد مستوى الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات بالمدينة المنورة تبعًا لمتغير التخصص، وكانت الفروق لصالح المشرفات التربويات ذوات التخصص العلمي.

التوصيات:

- العمل على وضع وتصميم إستراتيجيات وقائية وعلاجية للحد من الضغوط المهنية التي تتعرض لها المشرفات التربويات؛ لما تتركه من آثار على الصحة النفسية والجسمية، وبالتالي على العملية التعليمية برمتها.
- إجراء دراسات ميدانية تسلط الضوء على أنواع الضغوط المهنية التي تعايشها المشرفات التربويات، كمدخل لوضع الحلول المناسبة لها.

- إعداد وتنفيذ ورش عمل دورية خاصة بالمشرفات التربويات حول كيفية التعامل مع الضغوط من أجل رفع مستوى السلوك التكيفي لديهن في بيئة العمل.
- إجراء دراسات ميدانية تهدف إلى تحديد الفنيات التي يمكن استخدامها في خفض الضغوط المهنية لدى المشرفات التربويات.
- وضع منظومة متكاملة لاستثمار دافعية الإنجاز، والطموح المرتفع لدى المشرفات التربويات دون أن تسهم هذه المنظومة في زيادة أعبائهن المهنية.
- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على عينات أخرى غير المشرفات التربويات، أو في بيئات أخرى.

المراجع

أولًا: المراجع العربية.

الأسود، فايز (2003). *دراسة العلاقة بين مستوى القلق ومفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين في دولة فلسطين*، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الأقصى، فلسطين.

أردن، جودي (2000). *التعايش مع ضغوط العمل*. الرياض: مكتبة جرير.

إسماعيل، أحمد (2006). *قضايا معاصرة في الإدارة التربوية*، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

أمين، طفراوت (2014). *مدى تأثير الضغوط المهنية على أداء أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية لثانويات بلدية بسكرة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

باهي، مصطفى؛ وشلبي، أمينة (1998). الدافعية نظريات وتطبيقات، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

بركات، زياد (2010). *الاستراتيجيات التكيفية مع الضغوط المهنية لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بفلسطين*، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

الجبوري، محمد عبدالهادي (2013). قلق المستقبل وعلاقته بكل من الطموح الأكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح الأكاديمية العربية بالدنمارك (نموذجًا)، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة، الدنمارك.

الجعيد، عائشة عويض (2011). *مستوى الطموح وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى عينة من مديرات المدارس الثانوية بالمنطقة الغربية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الطائف، السعودية.

حريم، حسين (2004). *سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال*. ط3. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الحسين، أسماء عبدالعزيز (2020). الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(6)، 64– 85.

حمزة، مسعي أحمد (2015). *الضغوط المهنية والأداء الوظيفي في المؤسسة الصناعية: دراسة ميدانية بمديرية إنتاج توزيع الكهرباء والغاز لولاية الوادي*. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

خليفة، عبداللطيف محمد (2002). *الدافعية للإنجاز*. القاهرة: دار غريب.

الخيري، حسن (2008). *الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدات بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث والقنفذة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

راوه، بندر محمد (2007). *دافعية الإنجاز لدى معلمي التربية البدنية للعاملين بمدارس التربية الخاصة والتعليم العام بمدينة جدة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

رزق، نورا أحمد (2015). الذكاء الوجداني والمسؤولية الاجتماعية وعلاقتهما بالضغوط المهنية لدى متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

رزيقة، محدب (2014). الذكاء الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي: دراسة ميدانية في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية –تيزي وزو، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (14)، 93-104.

الرشيدي، هارون (2013). *الضغوط النفسية طبيعتها ونظرياتها «برنامج لمساعدة الذات في علاجها*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الرفاعي، صباح (2010). مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة، *مجلة الإرشاد النفسي*، مركز الإرشاد النفسي، (22)، 342-392.

أبو زغيلة، سماح سليمان (2014). *مستوى الميول المهنية لدى طلبة الصف التاسع في قرى بئر السبع وعلاقته بمستوى الطموح*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية، الأردن.

زناتي، عبدالكريم (2015). *الضغوط المهنية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز: دراسة ميدانية على عينة من أعوان الحماية المدنية بورقلة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

الزهراني، سعيد إبراهيم (2012). *الرضا عن العمل الإرشادي وعلاقته بمستوى الطموح لدى المرشدين الطلابيين بمحافظة جدة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك عبدالعزيز، السعودية.

بن ساسية، هجيرة (2017). *علاقة ضغوط العمل بالكفاءة المهنية: دراسة ميدانية للعمال الإداريين بمستشفى سليمان عميرات*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

السلمات، أنوار سيف (2018). *مستوى الطموح وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من الطلبة المعرضين لخطر الفشل الدراسي في جامعة مؤتة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الأردن.

الشخانبة، أحمد عبدالمطيع (2008). *التكيف مع الضغوط النفسية*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الشمالية، روان نايف (2017). *الضغوط المهنية وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى المرأة العاملة في القطاع الصحي في محافظة الكرك*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الأردن.

صليحة، تواتي (2013). *استراتيجيات مواجهة الضغط المهني لدى الممرضين العاملين في مصالح معالجة السرطان*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الجزائر، الجزائر.

الضلاعين، فؤاد (2016). *اتجاهات الممرضين نحو المهنة وعلاقتها بمستوى الطموح وتقدير الذات لديهم*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الأردن.

الطروانة، نورا خالد (2019). *قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الأردن.

عباسه، أمينة (2016). الضغوط المهنية وعلاقتها بالاضطرابات السيكوسوماتية، *مجلة الحوار الثقافي*، 5(2)، 391 – 396.

عبدالعزيز، عبدالحميد محمد (2005). *سيكولوجيا مواجهة الضغوط الكبرى*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

عبد اللطيف، محمد خليفة (2000). *الدافعية للإنجاز*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

عبدالله، بثينة (2015). *مستوى الطموح وعلاقته بالتوافق المهني: دراسة ميدانية لدى عينة من أساتذة جامعة محمد خيضر بسكرة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

عثمان، مريم (2010). *الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية «دراسة ميدانية على أعوان الحماية المدنية بالوحدة الرئيسية بسكرة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأخوة منتوري، الجزائر.

عطية، خديجة عبدالله (2019). *مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى إدارة المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية الإنجاز ودرجة الثقة بالنفس: تطبيقًا على المدارس الثانوية بولاية الخرطوم محلية بحري*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، السودان.

علاونة، شفيق (2004). *سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد*. عمان: دار المسيرة.

علاونة، شفيق (2004). *الدافعية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

علي، أنور (2009). *الضغوط النفسية وعلاقتها بإنتاجية العامل لدى عمال الإنتاج في الشركة العربية الطبية «تاميكو»*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة دمشق، سوريا.

العيسوي، عبدالرحمن (2004). *الوجيز في علم النفس العام والقدرات العقلية*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

أبو عون، ضياء (2014). *الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز وفاعلية الذات لدى عينة من الصحفيين بعد حرب غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

فريد، محمد (2005). *السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال*. (ط2). الأردن: دار وائل للنشر.

القطناني، علاء موسى (2011). *الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح*. (مذكرة ماجستير غير منشورة) في علم النفس، جامعة غزة، فلسطين.

قندلفت، أولغا (2002). *التعليم المهني بمستوى الطموح وتنمية القدرات المهنية لدى الصف الأول والثاني الثانوي مهني بمدينة دمشق*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة دمشق، سوريا.

قويدري، بوثيينة (2015). *طبيعة استجابة عمال الحماية المدنية للضغوط المهنية: دراسة استكشافية على عينة من عمال الحماية المدنية بمدينة ورقلة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

ماكيلاند، دافيد (2007). *مجتمع الإنجاز*. ترجمة: محمد سعيد فرح وعبدالهادي أحمد الجوهري. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

محمد، عبدالله محمد (2014). *الضغوط المهنية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية والحاجات النفسية لدى معلمي ومعلمات مرحلة الأساس: دراسة ميدانية بمحلية الخرطوم بحري ولاية الخرطوم*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

المرسي، جمال الدين محمد؛ وإدريس، ثابت عبدالرحمن (2002). *السلوك التنظيمي*. الإسكندرية: الدار الجامعية.

المشيخي، غالب محمد (2009). *قلق المستقبل وعلاقته كل من فعالية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

أبو ناهية، صلاح الدين (2012). *مستوى الطموح: النظرية والقياس*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الهواري، نوري محمد (2005). *الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات مدينة صرمان*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

Arabic references:

Alaswad fayez (2003). Derasa ala'laqa bain mostawa alqalaq wa mafhom althat wa mostawa altomoh lada altalaba aljame'in fi dawlat Felsteen, (Resalat doctorah ghair manshora), jamaa Alaqsa, Felsteen.

Aordon, jody (2000). Altaeosh ma'a doghoot ala'mal. Alryad: maktabat Jareer.

Esmaeel, Ahmad (2006). Qadaya moa'asera fi alaedara altarbawia, Alaordon: Dar alshorooq le alnasher wa altawzee'a.

Ameen, tafrawat (2014). Mada taatheer aldoghoot almehnya a'la adaa aostath altarbya albadanya wa alryadia fi almarhala althanawia: Derasa maydania le thanawyat baladiat Baskra. (Resalat majester ghair manshora), jama'a Qasedee Merbah, Aljazaer.

Bahi, Mostapha, wa Shebli, Amina (1998). Aldafe'ya nazariat wa tatbiqat, Alqahera: Markaz alketab le alnasher.

Barakat, Zeyad (2010). Alestratejiat altakaufia ma'a aldoqhoot almehnya lada moa'llemee almadares alhokomia fi mohafazat Tolkaram bi Felsteen, (Resalat doktorah ghair manshora), kolyat alaadab wa alao'loom alensanya wa alejtemaa'eea, jama'a alqods almaftoha, Felsteen.

Aljabori, Mohammad Abd Alhadee (2013). Qalaq almostaqbal wa a'laqataho be kol men altomoh alakademi wa aletejah le alendemaj alejtema'aee le talabat alta'aleem almaftooh alakademia ala'rabia be Aldanemark (nomothajan), (Resalat doktorah ghair manshora), kolyat alaadab wa altarbia, alakademia ala'arbia almaftoha, Aldanemark.

Alja'eed, A'aesha A'awid (2011). Mostawa altomoh wa a'laqataho be almaharat alejtemaa'ea lada a'eena men moderiat almadares althanawia be almantaqa algharbia. (Resalat majester ghair manshora), kolyat altarbia, jama'a Altaef, Alsa'udya.

Hareem, Husain (2004). Solook alafrad wa aljamaa'at fi monazamat ala'mal. Ta3. Amman: Dar alhamed le alnasher wa altawzee'a.

Alhusain, Asmaa Abd Ala'zeez (2020). Aldoghoot almehanya wa a'laqatoha be alreda alwazifi lada adaa haeeaat altadrees be jama'a alameera Nora bent Abd alrahman fi daoa ba'ed almotaghirat, majallat aljama'a aleslamia le alderasat altarbawia wa alnafsia, 28(6), 64-85.

Hamza, Masa'ee Ahmad (2015). Aldoghoot almehanya wa aladaa alwazifi fi almoassasa alsenae'ia: Derasa maydania be moderiat entaj tawzee'a alkahrabaa wa alghaz le welayat alwadi. (Resalat majester ghair manshora), kolyat altarbia, jama'a qasedee merbah, Aljazaer.

Khalifa, Abd Allateef Mohammad (2003). Aldafe'iat le alenjaz. Alqahera: Dar ghareeb.

Alkhairi, Hasan (2008). Alreda alwazeefi wa dafe'iat alenjaz lada a'eena men almorshedat be marahel alta'leem ala'am wa alqanfatha. (Resalat majester ghair manshora), kolyat altarbia, jama'a Om Alqora, Alsa'udya.

Rawah, Bandar Mohammad (2007). Dafe'iat alenjaz lada moa'llemee altarbia albadanya le ala'ameleen be madares altarbia alkhassa wa altaa'leem ala'am be madina Jeddah. (Resalat majester ghair manshora), kolyat altarbia, jama'a Om Alqora, Makka Almokarrama.

Rezq, Nora Ahmad (2015). Althaka'a alwejdanee wa almasoolya alejtemaa'ea wa a'laqatohoma be aldoghoot almehanya lada mottakhethee alqarar fi wezarat altarbia wa altaa'leem. (Resalat majester ghair manshora), aljama'a aleslamya be Ghazza, Felsteen.

Razeefa, Mohaddab (2014). Althakaa alenfea'alee wa a'laqatoh be mostawa altomooh lada altaleb aljamea'ee: Derasa maydanya fi kolyat ala'oloom alensanya wa alejtemaa'ea-Tizzi Ozo, majallat ala'oloom alensanya wa alejtemaa'ea, (14), 93- 104.

Alrasheedi, Haroon (2013). Aldoghoot alnafsia tabia'toha wa nazareeatoha" barnamaj le mosaa'dat althat fi a'elajeha. Alqahera: Maktabat alanjlo almasrya.

Alrefaa'ee, Sabah (2010). Mostawa altomoh wa a'laqatoh be taqdeer althat lada a'eena men talebat alderasat ala'olya be jama'a almalek Abd Ala'zeez be Jeddah, majallat alershad alnafsee, (22), 342- 392.

Abo zaghyla, Samah Sulaiman (2014). Mostawa almoyol almehanya lada talabat alsaff altase'a fi qora Bear alsaba'a wa a'laqatoh be mostawa altomooh. (Resalat majester ghair manshora), jama'a Amman ala'rabya, Alaordon.

Zenaty, Abd alkareem (2015). Aldoghoot almehanya wa a'laqatoha be aldafa'eea le alenjaz: Derasah maidanya a'la a'eena men aa'wan alhemaya almadanya be warqala. (Resalat majester ghair manshora), kolyat ala'oloom alensanya wa alejtemaa'ea, jama'a qasedee merbah, Aljazaer.

Alzahranee, Sa'eed Ebraheem (2012). Alreda a'an ala'mal alershadee wa a'laqatoh be mostawa altomooh lada almorshedeen altollabyeen be mohafazat Jeddah. (Resalat majester ghair manshora), be jama'a almalek Abd Ala'zeez, Alsa'udya .

Ben Sasia, Hujaira (2017). A'laqat doghoot ala'mal be alkafa'aa almehanya: Derasah maidanya le ala'ommal aledareen be mostashfa Sulaiman A'mirat. (Resalat majester ghair manshora), jama'a qasedee merbah, Aljazaer.

Alsalmat, Anwar Saif (2018). Mostawa altomoh wa a'laqatoh be qalaq almostaqbal lada a'eena men altalaba almoa'rradeen le khatar alfashal alderasee fi jama'a Moata, Alordon.

Alshakhabena, Ahmad Abdul Mutee'a (2008). Altakayof ma'a aldoghoot alnafsia. Amman: Dar alhamed le alnasher wa altawzee'a.

Alshamalya, Rawan Naief (2017). Aldoqhoot almehanya wa a'laqatoha be mostawa altomoh wa dafa'eeat alenjaz lada almaraa ala'amela fi alqatta'a alsehhy fi mohafazat alkark. (Resalat majester ghair manshora), jama'a Moata, Alordon.

Solaiha, Tawaty (2013). Estratejyat moajahat aldaght almehany lada almomarredeen ala'ameleen fi masaleh mo'alajat alsaratan. (Resalat doctorah ghair manshora), jama'a Moata, Alordon.

Aldallae'in, Fuad (2016). Etejahat almomarredeen nahwa almehna wa a'laqatoha be mostawa altomoh wa taqdeer althat ladayhem. (Resalat majester ghair manshora), jama'a Moata, Alordon.

Altorwana, Nora Khaled (2019). Qalaq almostaqbal wa a'laqatoh be mostawa altomoh lada talabat kolyat altarbia alriadia fi aljamea'at alordenya. (Resalat majester ghair manshora), jama'a Moata, Alordon.

A'bbasah, Amina (2016). Aldoqhoot almehanya wa a'laqatoha be aleterabat alsikosomatya, majallat alhewar althaqafi, 5 (2), 391- 396.

Abd Ala'zeez, Abdulhamid Mohammad (2005). Sicolojya moajahat aldoghoot alkobra. Alqahera: Dar gharib le altebaa'a wa alnasher.

Abdullah, Bothaina (2015). Mostawa altomoh wa a'laqatoh be altawafuk almehany: Derasa maidanya lada a'eena men asatetha jama'a Mohammad Khaider Baskara. (Resalat majester ghair manshora), kolyat alaadab wa alao'loom alensanya wa alejtemaa'ea, jama'a Mohammad Khaider, Aljazaer.

O'thman, Maryam (2010). Aldoghoot almehanya wa a'laqatoha be aldafa'eea le alenjaz lada a'awan alhemaya almadanya be alwahda alraeesia Baskara. (Resalat majester ghair manshora), jama'a alokhwa Mentory, Aljazaer.

A'tia, Khadija Abdullah (2019). Maharat altakhteet alestratijy lada edarat almadares althanawya wa a'laqatoha be aldafa'eea le alenjaz wa darajat altheqa be alnafes: Tatbeeqan a'la almadares althanawya be welayat AL Khartoum mahalya bahri. (Resalat doctorah ghair manshora), jama'a ALquran Alkareem wa alao'loom aleslamya, Alsudan.

A'laona, Shafiq (2004). Sicolojya altatawr alensasy men altofola ela alroshd. Amman: Dar almasyra.

A'laona, Shafiq (2004). Aldafa'eea. Amman: Dar almasyra le alnasher wa altawzee'a.

Ali, Anwar (2009). Aldoghoot alnafsya wa a'laqatoha be entajiat ala'amel lada o'mmal alentaj fi alshareka altobya "Tamico". (Resalat majester ghair manshora), jama'a Demashq, Sorya.

Ale'sawi, Abdulrahman (2004). Alwajeez fi e'lm alnafes ala'am wa alqodrat ala'qlya. Aleskandarya: Dar alma'refa aljame'ya.

Abo A'on, Deyaa (2014). Aldoghoot alnafsia wa a'laqatoha be aldafa'eea le alenjaz wa faa'elyat althat lada a'eena men alsohefeen ba'ed harb Ghazza. ". (Resalat majester ghair manshora), aljama'a aleslamya, Ghazza.

Fareed, Mohammad (2005). Alsolook altanzimi fi monazzamat alaa'mal. (taa 2). Alordon. Dar Wael le alnasher.

Alqatnani, Alaa Mousa (2011). Alhajat alnafsia wa mafhoom althat wa a'laqatohoma be mostawa

altomoh. (Mothakara majester ghair manshora) fi e'lm alnafes, jama'a Ghazza, Felsteen.

Qandalaft, Olga (2003). Alta'leem almehanya be mostawa altomoh wa tanmyat alqudrat almehanya lada alsaff alawal wa althany althanawy mehany be madinat demashq. ". (Resalat majester ghair manshora), jama'a Demashq, Sorya.

Qwaideri, Bothaina (2015). Tabeea'at estejabat o'mmal alhemaya almadanya le Aldoghoot almehanya: Derasa estekshafia a'la a'eena men o'mmal alhemaya almadanya be madinat Warqala. (Resalat majester ghair manshora), jama'a qasedee merbah, Aljazaer.

Makiland, David (2007). Mojtama'a alenjaz. Tarjama: Mohammad Sa'eed Farah wa Abdul Hadi Ahmad Aljawhary. Alqahera: maktabat alanglo almasrya.

Mohammad, Abdullah Mohammad (2014). Aldoghoot almehanya wa a'laqatoha be ba'ed semat alshakhsya wa alhajat alnafsia lada mo'allemee wa mo'allemat marhalat alasas: Derasa maidanya be mahalyat AL Khartoum bahri welayat AL Khartoum. (Resalat doctorah ghair manshora), jama'a Om derman aleslamya, Alsudan.

Almursee, Jamaluddin Mohammad, wa Edrees, Thabet Abdulrahmman (2003). Alsolook altanzimi. . Aleskandarya: Aldar aljame'ya.

Almashekhy, Ghaleb Mohammad (2009).). Qalaq almostaqbal wa a'laqatoh ma'a kol men fa'alyat althat wa mostawa altomoh lada a'eena men tollab jama'a Altaef. (Resalat doctorah ghair manshora), jama'a Om Alqora, Alsa'udya.

Abo nahya, Salahuddin (2012), mostawa altomoh: Alnazarya wa alqias. Alqahera: Maktabat alanjlo almasrya.

Alhawari, Nori Mohammad (2005). Aldoghoot almehanya wa a'laqatoha be alreda alwazifi lada mo'allemee wa mo'allemat madinat Sarman. (Resalat majester ghair manshora), kolyat altarbia, jama'a Om derman Aleslamia, Alsudan.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Bandey, B. (2002). *Level of aspirartion of Tipgos, m*. (1996) The things that stress Us. Management word.

Furnham, A., Ford, L.& Ferrari, K. (1999). *Personality and work motivation*. Personality and Individual Differences.

Mark, H. (2002). Student engagement in instruational activity. Patterns in the elementarym, middle and high school years. *American educational research Journal*. Vol. 37, P 153- 184.

Dikkers, J., Engen, M. & Vinkenburg, C. (2010). Flexible work: ambitious parents" recipe for career success in The Netherlands. *Career Development International,* Vol. 15 (6), P 562- 582.

Logn, A. & Android, P. (2009). The relationship betweetn motivation and the social and administrative environment in the health institution. *Social Sciences and Medicine*. Vol. 5.

Petri, H. & Govern, J. (2004). *Motivation: Theory, Research and Applications*, Thomson-Wadsworth, Australia.

Herssey, H. & Gams, J. (2012). *Professional Pressures and their relation in hospitals in hospitals in Mexico*. Medical Studies.

أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم من وجهة نظرهم

د.عيسى فرج عوض العزيزي المطيري

أستاذ القياس والتقويم المشارك، كلية العلوم والدراسات الإنسانية، جامعة شقراء

المستخلص:

استهدف البحث الحالي الكشف عن أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ، ولتحقيق أهداف البحث؛ تم استخدام المنهج الوصفي، وتمثلت أداة البحث في استبانة للكشف عن أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم، وتضمنت فقرات خاصة بمحور الخريج ونظرته للاختبار، ومحور الإعداد الأكاديمي بالجامعات السعودية، ومحور الاختبار وطريقة إعداده، ومحور طريقة تطبيق الاختبار وتصحيحه، ومحور ضعف العلاقة وعدم التنسيق بين الجامعات السعودية ومركز القياس والتقويم واختلافهم في الرسالة والرؤية، وتكونت عينة البحث من (400) خريج من إدارة التدريب التربوي في منطقة الرياض، وبعد ضبط الاستبانة والتأكد من صدقها وثباتها، أثبتت نتائج البحث أن أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ في (جميع المحاور) جاء بدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (3.54)، وجاء في المرتبة الأولى محور طريقة تطبيق الاختبار وتصحيحه بمتوسط (4.024) بمستوى (مرتفع)، وأشارت نتائج البحث إلى أن ضعف التنسيق بين مركز القياس والتقويم والجامعات السعودية هو السبب الأساسي لتدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم، وفي ضوء تلك النتائج قدم البحث الحالي عدداً من التوصيات أهمها ضرورة عقد دورات تدريبية نوعية في مجال اجتياز اختبار كفايات الرخصة المهنية لخريجي الجامعات لترسيخ العلاقة التكاملية بينهم.

الكلمات المفتاحية: الكفايات المهنية، المعلمون، الاختبار، الرخصة المهنية، التدريب التربوي.

The Reasons For The Low Scores Of Graduates In The Professional License Competency Test For Education From Their Point Of View

Dr. Issa Faraj Awad Al-Azizi Al-Mutairi
Associate Professor of Measurement and Evaluation at the College of Science and Humanities , Department of Psychology; Shaqra University.

Abstract:

The current research aimed to reveal the reasons for the low grades of graduates in the professional license competency test for education 1441 AH. The axis of academic preparation in Saudi universities, the axis of the test and its preparation method, the axis of the method of applying and correcting the test, the axis of weak relationship and lack of coordination between Saudi universities and the Center for Measurement and Evaluation and their differences in the message and vision. The research sample consisted of (400) graduates from the Department of Educational Training in the Riyadh region. After adjusting the questionnaire and ensuring its validity and reliability, the results of the research proved that the reasons for the low grades of graduate students in the professional license competency test for education 1441 AH in (all axes) were in the degree of (medium) and with an arithmetic mean (3.54). (4.024) at a (high) level, the results of the research indicate that poor coordination between the Center for Measurement and Evaluation and Saudi universities is the main reason for the low grades of students. For graduates in the professional license competency test for education, and in light of these results, the current research made a number of recommendations, the most important of which is the need to hold qualitative training courses in the field of passing the professional license competency test for university graduates to consolidate the complementary relationship between them.

key words: Professional competencies , Teachers - professional license competencies test - educational trainin

مقدمة البحث:

تواجه الدول في العصر الحديث العديد من التحديات التي تشكل ضغوطًا على مختلف قطاعاتها، ومن أبرز هذه التحديات مواكبة التطورات العلمية والتقنية المتسارعة في كافة المجالات، وعلى جميع الأصعدة، وبالأخص قطاع التعليم؛ كونه من أكثر المجالات تأثرًا بهذه التحديات، فضلًا عن تأثيره على غيره، فهو عمود بناء الفرد والمجتمع، وبه تتقدم الدول وتزدهر؛ ونتيجة لذلك أضحى التعليم أولوية وطنية تتسابق الدول إلى الاهتمام به وإصلاحه والعمل على تطوير كافة عناصره؛ ليواكب متطلبات العصر.

«ولا شك أن المعلم يعد من أهم عناصر العملية التعليمية، فهو الركيزة الأساسية في النظام التعليمي، وبمقدار صلاحه يكون صلاح التعليم كله، فالمناهج المطورة والمدارس الحديثة والتقنيات الذكية تكون قليلة النفع إذا لم يتوفر المعلم الكفو الراضي عن مهنته والمستقبل لها، بل إن وجود هذا المعلم يعرض في كثير من الأحيان النقص الحاصل في هذه النواحي» (سويلم، 2011، ص65).

كما أن أدوار المعلم اختلفت تبعًا لاختلاف الغايات والأهداف التربوية في ظل التحديات المعاصرة، فالمعلم اليوم ليس كمثله بالأمس؛ حيث كانت مهمته تقوم على حشو أذهان الطلبة بالمعلومات والمعارف عن طريق الحفظ فقط؛ لذا كان من السهل جلب العديد من الأفراد إلى مهنة التعليم دون الخضوع إلى اختبارات أو معايير، واستمرارهم فيها كوظيفة أبدية دون تطويرهم أو تنميتهم مهنيًا، أما مهمة معلم اليوم في أكثر صعوبة وتعقيدًا؛ «لذا لزم الأمر إيجاد معلم كفء، قادر على القيام بأدواره المتعددة بفاعلية؛ بحيث يساهم في رفع كفاءة النظام التعليمي وتحقيق أهدافه» (الجميل، 2017، ص262).

ويؤكد ذلك التقرير العالمي لرصد التعليم الصادر عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) (2014)، بأن جودة أي نظام تعليمي تقاس بمستوى معلميه ومدى فاعليتهم في أداء أدوارهم المتعددة؛ لذا يجب على الدول أن تكثف جهودها من أجل توفير أفضل المعلمين لتزويد الطلاب بتعليم عالي الجودة ، كما بدأ الاهتمام بخصائص المعلمين الجدد وكفاياتهم المهنية والتحقق من توافرها عبر مراحل متعددة كما هو الحال في سنغافورة وفلندا؛ نتيجة الحاجة لتوفير المتطلبات المهنية للمدرسة الحديثة الضرورية لمواجهة زيادة وتعقيد احتياجات الطلاب التعليمية التي تتطلب خصائص ومعارف ومهارات توعية، وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات التي اتفقت نتائجها بوجه عام على أن كفاية المعلم من أهم المصادر المدرسية المؤثرة على التحصيل الدراسي للطلاب، فقد أشارت نتائج دراسة تحليلية الهيتشك (Hanushek, 2013) التي تناولت أثر كفايات المعلمين على التحصيل الدراسي للطلاب، إلى أن انحراف معياري واحد في كفاية المعلمين يؤدي إلى زيادة في مستوى التحصيل لطلابهم بمقدار كبير.

ولكي تستطيع المملكة العربية السعودية اللحاق بركب الدول المتقدمة؛ عليها النهوض بنظامها التعليمي من خلال إعادة النظر في سياسات تطوير التعليم، وتبني فلسفات واتجاهات جديدة تحقق حسن اختيار الأفراد الملتحقين بمهنة التعليم ابتداء، وحسن إعدادهم وتأهيلهم قبل الخدمة، وذلك بالتوازي مع برامج التطوير المهني أثناء الخدمة، بما يضمن استمرار نموهم المهني، ومما يؤكد ذلك ويدعمه دراسة الذبياني (2014) التي أوصت بضرورة أخذ النظام التعليمي السعودي بالاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال تطوير المعلم، كما أوصت بإعادة النظر في معايير قبول الطلاب في برامج إعداد المعلم، وبضرورة انتقاء أفضل المتقدمين، وبإصدار تشريعات مناسبة تلزم المعلمين أثناء الخدمة بمتابعة التدريب المستمر.

ولعل من أبرز هذه الاتجاهات الحديثة الاتجاه العالمي إلى تمهين التعليم، الذي يقضي بتغيير النظرة السائدة بأن التعليم مهنة من لا مهنة له؛ حيث يعد التعليم مهنة مرموقة كالطب والهندسة التي يتطلب الاعتراف بها وجود المعايير والشروط اللازمة لممارستها والاستمرار فيها، وتقديم الكفايات الأساسية لها والضوابط المناسبة لسلوكياتها وأخلاقياتها (البشير ومصطفى، 2012، ص160). فقد أوصى مجلس التعاون الخليجي (2014) في دورته الخامسة والثلاثين، بتوفير الضوابط والتشريعات التنظيمية والآليات الإجرائية لإعطاء مهنة التعليم مكانتها المستحقة في المجتمع، وذلك من خلال وضع نموذج تطبيقي نحو تمهين التعليم في دول المجلس، تتضمن

محاوره الأساسية مجالين؛ أولاهما: وضع مواصفات ومعايير إعداد المعلم وتأهيله في كليات التربية، ويشمل ذلك تبني معايير مقننة توجه سياسات القبول في التعليم العالي، وتساعد في انتقاء العناصر الطلابية المتميزة وإلحاقهم بكليات التربية، والآخر: بناء معايير وأدوات اختبار المعلمين عند توظيفهم، والتقويم والتطوير المستمرين لأدائهم طوال حياتهم المهنية، وذلك من خلال تطبيق نظام الرخصة المهنية للمعلمين (الصراف، 2014م).

وقد بدأت المملكة فعلياً بدراسة معايير رخصة المعلم في عام 2008م ٢٠٠٨م. وفي عام 2011م قام مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم تطوير بتبني معايير مهنية لشاغلي الوظائف التعليمية؛ «حيث شهدت العاصمة الرياض تجمعاً عالمية دولية شمل عدداً من الخبراء السعوديين والعرب والأجانب من الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا وتشيلي لمناقشة إعداد معايير مهنية للمعلمين بالتعليم العام، وذلك ضمن أعمال ندوة علمية عقدها مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام (تطوير) تحت عنوان (المعايير المهنية للمعلمين..متطلبات وطنية وتجارب عالمية بالرياض). خلال الندوة تمت مناقشة إعداد معايير مهنية للمعلمين بالتعليم العام في المملكة، وتجربة المملكة في ذلك، واستعراض التجارب الدولية ذات العلاقة. وقد تم إشراك الجهات المعنية بالمعلم سواء جهات الإعداد كالجامعات، أو جهات التوظيف المتمثلة في وزارة التعليم والقطاع الخاص (جريدة الرياض، 22 أكتوبر 2013).

وفي عام 1433هـ/2013، تم إنشاء هيئة مستقلة تحت مسمى هيئة تقويم التعليم العام بقرار من مجلس الوزراء، كما تم صدور قرار آخر بشأن إنشاء وتنظيم هيئة تقويم التعليم العام، تكون هيئة حكومية ذات شخصية اعتبارية مستقلة مالية وإداريًا، وتكون الهيئة الجهة التنظيمية القائمة على عمليات تقويم التعليم العام الحكومي والأهلي في المملكة. وقد أطلقت الهيئة برنامج ورش العمل الخاصة بتحكيم المعايير المهنية للمعلمين، والتي تبلغ (50) معياراً، وبدأت تنفيذ الورشة الأولى في الدمام بمشاركة أكثر من (١٠٠) معلم من إدارات التعليم التابعة للإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية، والورشة الثانية في مدينة الرياض بمشاركة أكثر من (٢٠٠) معلم من إدارات التعليم التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، والهدف الأبرز لمنظومة الورش التي ستغطي إدارات التعليم (45) في مناطق ومدن المملكة، هو حرص هيئة تقويم التعليم على سماع صوت المعلم في تحكيم مسودة المعايير المهنية الخاصة بهم.

وبالرغم من الإسهامات الكبيرة للتعليم الجامعي والمحاولات الجادة التي بذلت لتطوير التعليم والارتقاء بمستواه، فإن هناك شعورًا عامًا بأن التعليم يعاني في الوقت الحاضر من مشكلات عديدة، وأوجه قصور شتى، ومن أهمها تدني مستوى مخرجاته، بالإضافة إلى التوصية التي جاءت من اللجنة التعليمية في مجلس الشورى السعودي، والتي طالبت فيها وزارة التربية والتعليم بزيادة الاهتمام ببرامج تدريب ورفع تأهيل المعلمين والمعلمات سنوياً، وتعزيز البنود الخاصة بذلك في ميزانية الوزارة، والتي جاءت نتيجة ضعف وقصور مستويات الخريجين المتقدمين لاختبار الرخصة المهنية للمعلمين (السعدوي، 2016).

كما أعلنت جريدة الرياض بتاريخ 31 ديسمبر 2019، أن نسب نتائج اختبارات الكفايات (العام والتخصص) لخريجي الجامعات المتقدمين على الوظائف التعليمية خلال العامين الماضيين، جاءت أقل من المتوسط، وأن نتائج طلاب الجامعات في جميع التخصصات آخر سنتين كانت دون المتوسط العام المحدد بـ 50 درجة، ومن هذا المنطلق سعى البحث الحالي إلى الكشف عن أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ من وجهة نظرهم.

مشكلة البحث:

إن تعيين المعلمين دون الخضوع لمعايير علمية دقيقة وصارمة يعد من أهم الأسباب التي أدت إلى تدني كفاءة النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية، وبالتالي إلى ضعف مخرجاته، فقد أثبتت نتائج الاختبارات الدولية في الرياضيات والعلوم تيمز (TIMSS, 2015)، وهي أحد مؤشرات كفاءة النظام التعليمي السعودي، انخفاض الأداء الوطني العام عن الدورة السابقة (2011)؛ حيث انخفض مستوى أداء المملكة في الرياضيات والعلوم على حد سواء من منخفض إلى أقل من منخفض، وصنفت من ضمن الدول

الأكثر انخفاضة عالمية في معدلات الإنجاز في الرياضيات والعلوم ما بين دورتي (2011–2015)، وقد تم ربط هذه النتائج بالممارسات التدريسية للمعلمين وأثرها على مستوى تحصيل الطلاب (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019).

وعلى المستوى العالمي، أكدت عدد من الدراسات ارتباط الممارسات التدريسية للمعلمين بتطبيق نظام الرخصة المهنية، فقد أوضحت نتائج دراسة شولس (Shuls, 2017) أن المعلمين المجتازين لاختبار الرخصة المهنية كان أدائهم أفضل من أداء أقرانهم الذين لم يختبروا، وأن حصول المعلم على الرخصة المهنية يسهم في تطوير أداء طلابه؛ حيث توصل إلى وجود علاقة إيجابية بين أداء المعلم الحاصل على الرخصة وأدائه بالصف، وأضاف شرطًا لتحقيق ذلك، وهو تحديد درجة نجاح مرتفعة، وليس مجرد اجتياز الاختبار، وهذا يتوافق مع نتائج دراستي غوستافسون (Gustafsson, 2018)، ورايس (Rice, 2015) اللتين أظهرتا أن تحصيل الطلاب يرتفع مع المعلمين الذين يحققون درجات عالية في الاختبارات المهنية.

كما أوضحت دراسة دولية أجرتها وكالة الطاقة الدولية (IEA, 2013) بمشاركة (17) دولة و(22000) ألف معلم، في (750) برنامجًا من (500) مؤسسة تعليمية، أن جميع النظم التربوية ذات الأداء المرتفع في الاختبارات الدولية تطبق نظام الرخص المهنية كوسيلة لانتقاء أفضل الخريجين للعمل بمهنة التعليم. فعلى سبيل المثال، يتم اختيار أفضل (5%) من الخريجين في كوريا الجنوبية للتدريس، وأفضل (10%) في فنلندا، وأفضل (30%) في سنغافورة.

والمملكة العربية السعودية ليست بمنأى عن ذلك، فقد قامت وزارة التعليم بالتعاون مع هيئة تقويم التعليم والتدريب ووزارة الموارد البشرية وزارة الخدمة المدنية سابقًا بعدد من الخطوات المهمة التي تسهم في تطوير نظام اختيار معلميها وإعدادهم وتنميتهم بما يتناسب مع متطلبات الرخص المهنية. وقد كان أولاها في عام (2009)؛ حيث تم إقرار ميثاق أخلاقي لمهنة التعليم، تلاها في عام (2013) إقرار اختبار كفايات المعلمين بنوعيه التربوي والتخصصي كشرط رئيس لمزاولة المهنة مع اشتراط الحصول على نسبة (50%) على الأقل، وفي عام (2017) تم إعداد معايير ومسارات مهنية خاصة بالمعلمين، وفي عام (2018) صدر قرار وزير التعليم بإيقاف القبول في كافة برامج إعداد المعلمين لمرحلة البكالوريوس – باستثناء رياض الأطفال– لحين انتهاء اللجنة المكلفة بتطوير برامج إعداد المعلم، وإنشاء المجلس الاستشاري للمعلمين. وفي عام 2019 تمت إعادة تنظيم المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي، ومؤخراً صدر الإطار الوطني لتطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية، وذلك بالتزامن مع تحديث لائحة الوظائف التعليمية، وقرار إلغاء اختبار كفايات المعلمين واستبداله بنظام الرخصة المهنية للمعلمين المقرر تنفيذه في (٢٠٢٠).

وكنتيجة لهذه الظروف؛ عمدت وزارة الموارد البشرية والخدمة الاجتماعية (الخدمة المدنية سابقاً) إلى تخصيص (20%) من نقاط المفاضلة إلى سنوات الانتظار بواقع نقطتين عن كل سنة، و(40%) للمعدل التراكمي. ومع سعي هذا الإجراء إلى تحقيق العدالة في توزيع الفرص الوظيفية بين الخريجين والخريجات الراغبين في الالتحاق بالتدريس، فإن طول سنوات الانتظار قد يفضي إلى إضعاف الارتباط بالتخصص التدريسي، ونسيان المعارف والمهارات التي سبق تعلمها، وتزداد بذلك فرص الأقل كفاية تدريسية بالتوظيف وتقليل فرص حديثي التخرج. ليس ذلك فحسب، بل إن قوائم الانتظار سوف تتضاعف في ظل التوسع الكبير في قبول الطلاب للالتحاق بالبرامج الأكاديمية في الجامعات الناشئة وقبولهم للترشح للتدريس دون التحقق من جودة تلك البرامج وحصولهم على ميزتين قد لا ترتبط بالضرورة بكفاياتهم التدريسية، وهما الحصول على نقاط المفاضلة أثناء فترة الانتظار، وحصولهم على معدلات عالية مقارنة بزملائهم خريجي الجامعات القديمة.

ومن هنا كان من الأهمية بمكان تشخيص الواقع والكشف عن مواطن القصور والضعف التي يمكن أن تؤدي إلى تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ من وجهة نظرهم في عدد من الأبعاد التي تشكل عدداً من المعوقات من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم من وجهة نظرهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم من وجهة نظرهم تعزي لمتغيرات (النوع – التخصص)؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن:

- أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم من وجهة نظرهم.
- دلالة الفروق الإحصائية التي ترجع إلى أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم من وجهة نظرهم تعزي لمتغيرات (النوع – التخصص).

أهمية البحث:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية دور المعلم ومكانته؛ حيث يعد أحد أهم أقطاب المنظومة التربوية، وحجر الزاوية في أي تطور تربوي، فالاهتمام بإعداد المعلم وحين تأهيله وتطويره بعتبر من أهم مداخل تطوير التعليم والسبيل إلى إصلاحه.

الأهمية النظرية:

تقدم الدراسة قراءة متبصرة لنظام الرخصة المهنية للمعلم، يؤمل أن تكون هذه الدراسة إضافة جديدة للمكتبة العربية؛ من حيث كونها تستعرض موضوعيين حيويين (تمهين التعليم، والرخص المهنية) وأسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم.

الأهمية التطبيقية:

- هذه الدراسة تتماشى مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030م وتطلعاتها لتطوير قطاع التعليم وضرورة تذليل الصعوبات التي توجه تطوير منظومة التعليم بما تتضمنه من تجهيزات وقوى بشرية وعلى رأسها المعلم – تتزامن مع جهود وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب الساعية لتحقيق الهدف التعليمي الثاني لبرنامج التحول الوطني 2020، وهو تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم.
- تساعد نتائج هذه الدراسة متخذي القرار في وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب على معرفة أهم أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار الرخصة المهنية لمعلم التعليم العام، وسبل التغلب عليها.
- يمكن أن يسهم البحث الحالي في اقتراح عددٍ من الحلول والمقترحات التي تسهم في حل مشكلات تدني مستوى الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية.

حدود البحث:

يقتصر تعميم نتائج البحث الحالي على المحددات التالية:

الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة البحث الحالي في العام 1442هـ/2021م.

الحدود المكانية: أعتمد الباحث على أماكن إجراء الاختبارات وهي إدارة التدريب التربوي في منطقة الرياض، حيث التعاون بين مركز القياس ومركز التدريب؛ مما سهل على الباحث التواصل مع العينة.

الحدود البشرية: اقتصر هذا البحث على المعلمين والمعلمات حديثي التخرج من خريجي 2017م وما بعدها من الذين التحقوا باختبار كفايات الرخصة المهنية عام 1441هـ. في المركز المذكور أعلاه.

مصطلحات البحث:

تدني درجات الطلاب: ويقصد بها نقص أو انخفاض الدرجة لدى الخريجين في الكفايات والقدرات المعرفية والمهارية بما ينعكس سلبًا على أدائهم التدريسي؛ بحيث تنخفض نسبة الأداء إلى مادون المتوسط بفعل أسباب متنوعة.

اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم: المعنى اللغوي للترخيص: يعرفه ابن منظور (١٩٩٧) بقوله: "رخص في الأمر أذن له بعد النهي عنه» (ص١٧٨). وفي المعجم الوسيط (2004) تبين أن كلمة (ترخيص) مشتقة من الفعل (رخص). يقال: رخص له في الأمر: سهله ويسره، ويقال: رخص له في كذا، ورخصه فيه: أذن له فيه بعد النهي عنه.

ترخص في الأمور: أخذ فيه بالرخصة. (والرخصة: التسهيل في الأمر والتيسير). ويعرف المعجم العربي (1998) الترخيص لغوياً هو « الإذن لممارسة عمل ما» (ص513). وفي الشرع ما يغير من الأمر إلى يسر وتخفيف، والرخصة: هي أذن تبيح به الحكومة لحامله مزاولة عمل ما او استعمال شيء ما كرخصة السيارة ونحوها (مجمع اللغة العربية، 2004، ص336).

المعنى الاصطلاحي للترخيص المهني: يشير مفهوم الترخيص المهني Professional license إلى «الآلية التي يضمن بمقتضاها النظام التعليمي امتلاك المعلمين الحد الأدنى من المهارات والمعارف والمواصفات المطلوبة للعمل في مهنة التعليم « (الكندري، جاسم، وفرج، 2001، ص28).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعد موضوع تطوير إعداد المعلم وتدريبه من أهم الموضوعات التي كانت ولازالت محور اهتمام أية عملية تطوير وإصلاح؛ ولهذا الغرض جاء الاهتمام بإعداد المعلم إعداداً شاملاً؛ لتأهيله علمياً وتربوياً ببرامج متنوعة؛ ليمتلك المهارات التدريسية اللازمة لأداء دوره على النحو المطلوب، وتمكنه أيضاً من تصميم إستراتيجيات التعليم والتعلم، وتهيئ له البيئة التدريسية التربوية الملائمة لتحقيق الأهداف المنشودة (مطر، 2010، ص41).

ويمكن القول إن «قضية إعداد المعلم وتطوير أدائه ونموه المهني في أثناء العمل من القضايا المهمة التي شغلت المهتمين بشؤون التربية والتعليم؛ وذلك لأن المعلم هو عصب العملية التعليمية، ومن العوامل الحاسمة التي يتوقف عليها نجاح عملية التربية والتعليم في تحقيق أهدافها. ويتضمن التطوير والنمو المهني للمعلم جميع الفرص المناسبة للتعليم والتعلم، والتي سيحتاجها المعلمون لتطوير فهمهم وتدريسهم لمجالات تخصصاتهم، وهي عملية مستمرة مدى الحياة تساعد في تنمية معارفهم وأفكارهم وقدراتهم، وتمتد من خبرات وبرامج الإعداد قبل الخدمة وحتى خبرات التعلم الذاتي والمستمر وبرامج التدريب في أثناء الخدمة» (صيام، 2007، ص43).

كما أشارت كل من كانترل وهوجز (Cantrell & Hughes, 2008,p 96) إلى أن تطوير المعلم وتعليمه واستمرارية نموه العلمي والمهني لابد أن يكون من الأمور الأساسية المهمة للتربويين؛ لكي يتم تطوير وتقدم العملية التعليمية. فتطوير المعلم وتدريبه المستمر له ارتباط وثيق بتحسين مخرجات التعليم وهي الطلاب.

نشأة الرخصة المهنية للمعلم:

يرجع تاريخ الاهتمام بالترخيص لممارسة مهنة التعليم إلى العام 1825م، حينما بدأت الولايات المتحدة الأمريكية في وضع

الضوابط اللازمة للعمل بمهنة التعليم، وكان ذلك نتيجة لحدوث عجز كبير في معلمي الرياضيات، اضطرت معه بعض الإدارات التعليمية إلى التغاضي عن المعايير الواجب توافرها في المتقدمين للتدريس، فقد استحدثت (46) ولاية نظامًا جديدًا لإعداد المعلمين عرف بإجازة التدريس البديلة AlternativeCertificate للطلاب الذين يرغبون بمزاولة مهنة التعليم بعد تخرجهم من الجامعة – مباشرة قبل التحاقهم ببرامج الإعداد المهني، بل تعدى الأمر ذلك في بعض الولايات بمنح إجازة التدريس لأناس لا يحملون حتى درجة البكالوريوس! إلا أن هذا النظام لاقى انتقادات حادة من المختصين، فقد أشارت نتائج الدراسات المقارنة ما بين خريجي النظام التتابعي –المعمول به مسبقًا، وخريجي برامج إجازة التدريس البديلة، إلى أن الفئة الثانية قد صنفت من قبل المديرين والمعلمين على أنها الأدنى في مهارات الاتصال، ومهارات التدريس، ومهارات العلاقات الإنسانية، والقدرة على إقامة بيئة إيجابية للتعلم. كما واجهت ضغوطًا شعبية من أولياء الأمور؛ لاستيائهم من انخفاض مستوى تحصيل أبنائهم؛ مما دعا المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات National Council of Teachers of Mathematics إلى وضع سياسة تهدف إلى جعل تدريس الرياضيات مهنة حقيقية. وقد مثل هذا التوجه بداية التفكير الفعلي في وضع الضوابط الصارمة لرخصة التدريس (الكندري، جاسم، وفرج، 2001).

مبررات الرخصة المهنية للمعلم:

شرف المهنة وجدارتها، فمهنة التعليم من أثيل المهن، والأجدر أن يكون لها ترخيص مني معتمد يضمن عدم انخراط أي فرد غير كفؤ فيها، وبالتالي القضاء على مقولة «التعليم مهنة من لا مهنة له».

- أهمية المعلم ودوره المباشر في رفع كفاءة النظام التعليمي وتجويد مخرجاته، والتأكد من إعداده قبل الخدمة وتطويره أثناء الخدمة.
- ضمان حق الطالب في توفير نظام تعليمي ذي جودة وكفاءة؛ كونه المستفيد الأول. ومحور العملية التعليمية، وللقصور الحاصل في برامج إعداد المعلم؛ إذ ليس كل من يتخرج منها يكون صالحًا لممارسة المهنة؛ لذا لابد من وجود اختيارات تثبت مدى كفايته لممارسة المهنة.
- الأخذ بمبدأ التعلم مدى الحياة المهنية كأحد المبادئ المهمة للمعلم؛ نظراً للانفجار المعرفي والتقني المتزايد يومًا بعد يوم، واستمرار تطوير مهنة التعليم والارتقاء بها وفق التوجهات العالمية الحديثة.

ولقد أسهمت التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتقنية التي يشهدها المجتمع السعودي في بروز أدوار مهنية جديدة للمعلم؛ لذلك رفعت وزارة التعليم متطلبات ومستويات الجودة التي تلبي احتياجاتها، وتسهم في تحقيق رسالتها، وسنت لذلك نظم اختيار وانتقاء المعلمين الجدد، والتي تكفل استقطاب أكفأ المتقدمين من خريجي الجامعات للانخراط في مهنة التدريس، وطورت لهذا الغرض، بالتعاون مع مشروع تطوير وتعاون ومع المركز الوطني للقياس والتقويم، معايير مهنية جديدة؛ لتحديد ما يفترض أن يتمكن منه المعلم الجديد؛ ليكون قادرًا على تدريس تخصصه في مراحل التعليم العام بكل كفاءة واقتدار، بالإضافة إلى المعايير العامة التي تمثل قاعدة مشتركة يجب على كل المعلمين أو المعلمات إتقانها (المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، 2013).

و»في عام 2016، حدث بعض التغييرات الهيكلية التي كان أساسها الأمر الملكي الكريم القاضي باندماج مؤسسات التقويم والقياس في هيئة واحدة تسمى «هيئة تقويم التعليم»، وصدور قرار مجلس الوزراء باعتماد الترتيبات التنظيمية للهيئة، والتي نصت على مسؤوليات ومهام المركز الوطني للقياس في منظومة الهيئة، وإعطائه الاستقلالية المالية، وإسناد جميع المقاييس والاختبارات الخاصة بالهيئة له، وكذلك بناء وتنفيذ وسائل القياس في التعليم والتدريب، والإشراف على تنفيذ الاختبارات الدولية في المملكة العربية السعودية التي تشترك فيها الهيئة، ويكون له تقديم الاستشارات والخدمات للجهات الحكومية والخاصة وغيرها داخل المملكة وخارجها» (جرادات، 2019، ص95).

أهداف الرخصة المهنية للمعلم:

أشار (حسين والمصري، 2017، ص321)؛ (صادق وآخرون، 2016، ص153) إلى عدد من الأهداف، من أبرزها مايلي:

- حماية المهنة والمجتمع من المعلمين غير الأكفاء.
- تنظيم عمليات اختيار الطلاب الملتحقين ببرامج إعداد المعلم
- ضمان امتلاك المعلم للحد الأدنى من الكفايات اللازمة للحفاظ على مستوى المعلم وصون هيبته وكرامة مهنته.
- وضع المعايير المهنية وضمان تحققها داخل الميدان التعليمي.
- تطوير آليات تقويم الأداء الوظيفي.
- توجيه المعلم لأوجه الضعف في أدائه.
- تشجيع المعلم على الاطلاع المستمر بمستجدات المهنة.
- تحفيز المعلم للالتحاق بأنشطة التطوير المهني.
- التأصيل القانوني لعمل المعلم.
- زيادة جاذبية مهنة التعليم.

مميزات الرخصة المهنية للمعلم:

تشير الدراسات والبحوث السابقة مثل (الحربي، 8102، ص101)؛ (أحمد، 8102، ص831)؛ (غانم، 4102، ص321) إلى العديد من المزايا للرخصة المهنية للتعليم كما يلي:

تخلق مسارًا وظيفيًا واضحًا بآليات وإجراءات واضحة، وكفايات محددة، ومعايير وشروط محكمة ومناسبة لمراحل النمو المهني للمعلم؛ لينتقل من مرحلة الإعداد للمهنة إلى ممارسة المهنة وصولًا إلى الاحتراف والمهنية.

- تضمن اختيار أفضل الخريجين للالتحاق ببرامج إعداد المعلم، والتأكد من أنهم يمتلكون الكفاءة المهنية المطلوبة للانضمام لمهنة التعليم، وليس لأجل سد الاحتياج التعليمي فحسب.
- تفرض حزمة من السياسات التطويرية المصاحبة لها، مثل: تطوير اللوائح والأنظمة، وتحديث نظام الأجور والرواتب، ونظام المسارات المهنية، وآليات التطوير المهني، وتطوير برامج إعداد المعلم، وإنشاء النقابات التعليمية.
- تمكن المعلم من مواجهة احتياجات الطلاب المتجددة؛ نظرًا لتجدد معرفته باستمرار.
- توفر فرص حقيقية للنمو المهني والترقي الوظيفي للمعلم دون الحاجة إلى وجود وظيفة شاغرة، فالمعلم المتميز لا يترك صفة كي يترقى إداريًا، كأن يصبح مشرفًا أو وكيلًا، بل يبقى داخل حجرة الصف، ويترقى من رتبة معلم ممارس إلى متقدم إلى خبير، مع التمتع بمميزات كل رتبة.
- تساهم في تحقيق فرص التمايز العادل والتنافس الإيجابي ما بين المعلمين؛ حيث يرتبط التدرج المهني بالأداء، وبالتالي تحفيزهم على الإبداع والابتكار، وتشجيع الأقل جهداً على العمل والإنجاز.
- تزود المجتمع بمؤسساته المختلفة بأسس واضحة لمهنة التعليم.
- تساعد صناع القرار وواضعي السياسات التعليمية على إجراء عمليات التقويم الذاتي والمؤسسي؛ نظراً لكونها توفر بيانات كمية ونوعية تسمح لهم باتخاذ القرارات الفعالة.
- تساعد في تحقيق مطالب المجتمع بضرورة تجويد مخرجات التعليم؛ مما يرفع من رضا المجتمع عن تعليم أبنائه.

- تسهم في تشكيل فهم اجتماعي عام عن مكانة المعلم، ودوره القيادي في إعداد جيل المستقبل.
- تضع نظامًا صارمًا ومستقلًا للتقييم قائمًا على معايير واشتراطات محددة، كما تخضع المعلمين لعمليات تقويم متنوعة ومستمرة؛ بحيث تضمن تحقق الكفاءة بالعمل، وتوفر تغذية راجعة لبرامج إعداد المعلم عن مدى جودة برامجها، وما تحتاج إليه من تطوير وتحسين، وبذلك تزيد من فرص التكامل مع برامج الإعداد قبل الخدمة.
- تعمل على تقليص الفجوة بين النظرية والتطبيق من خلال ربط برامج التطوير المهني أثناء الخدمة باحتياجات المعلمين الفعلية.

مشكلات تطبيق الرخصة المهنية للمعلم:

- تحتاج الرخص المهنية لسنوات طويلة حتى تؤتي ثمارها على أرض الميدان، وقد يؤدي بطء ظهور النتائج إلى سخط المعلمين.
- تحتاج العمليات تقويمًا وتحديثًا مستمرين؛ نظرًا لسرعة المتغيرات المعرفية والتقنية، وضرورة تحديث آليات الرخص لمواكبة هذا التسارع الهائل.
- تحتاج لمهارة عالية في إعدادها وتصميها وبنائها، وخبرة واسعة لتطبيقها وتقويم فعاليتها.
- قد تقيس اختبارات الرخصة المهنية ما يمتلكه المعلم من معرفة، وتغفل أداءه داخل حجرة الصف، بالتالي قد لا توفر حكمًا جيدًا على جميع جوانب القصور وسبل علاجها، كما قد تركز على جوانب الضعف، وتغفل تعزيز جوانب القوة.
- قد تؤثر على توافر المعلمين بخاصة مع العجز الحاصل في بعض التخصصات العلمية.
- قد لا تراعي الاختلاف بين معلم المدينة ومعلم القرية، فتفرض على الجميع اشتراطات موحدة بغض النظر عن المنطقة الجغرافية، والإمكانات المتوافرة.

المتطلبات المهنية للمعلم:

يحتل المعلم المركز الأول من حيث الأهمية بين خمسة عشر عاملاً أساسيًا ذكرت من قبل خبراء التدريس، وإذا كانت أدوار المعلم التقليدية تنحصر في نقل المعلومات من مصادر محددة للطلبة، وتأكيد حفظهم لها، ومع توجيههم على أنماط من السلوك المتوارثة (الحيلة، 2002، ص ص33 –41)، فإن عبد المعطي (2008، ص ص 189 – 208)، والعتيبي (2016، ص ص39–40) يتفقان على مجموعة من المتطلبات المهنية المعاصرة الخاصة بالجوانب الأكاديمية والتربوية والثقافية للمعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، في:

- امتلاك المعرفة وإلمامه بأساسياتها، وامتلاك قاعدة متعمقة من المعرفة في مجال تخصصه وفي جميع المجالات المعرفية الأخرى.
- القدرة على الاهتمام بالدراسات البينية لمجالات المعرفة المختلفة التي تربط بين أكثر من تخصص في وقت واحد.
- القدرة على الاختيار والانتقاء من بين البدائل المعلوماتية المتاحة، والقدرة على إصدار الأحكام على بعض القضايا المطروحة، وفهمه للطبيعة المعقدة للعلاقات المتبادلة بين المعلوماتية وبين القطاعات المجتمعية الأخرى.
- القدرة على إجادة معالجة المعلومات والرقابة الذاتية، والحكم على نوعية المعلومات وتقويمها بأسلوب نقدي.
- القدرة على التوجيه والإرشاد النفسي المناسب.
- القدرة على التعامل مع العوالم الافتراضية، ويتطلب هذا اكتساب بعض المهارات والمعارف منها: مهارات الحوار عن بعد، ومهارات التفاعل مع نظم الواقع الافتراضي.
- الإلمام بقدر مناسب من الثقافة المعلوماتية للتعامل مع الحاسب وتقنية المعلومات.
- اكتساب المهارات المرتبطة بكيفية تنظيم الوقت وإدارته.
- امتلاك مهارة استخدام شبكة الإنترنت والاستفادة منها بتفعيل البريد الإلكتروني للتواصل مع طلابه، وتشجيع الطلاب على

تصميم صفحات تعليمية خاصة بهم على الشبكة لعرض البرامج التعليمية والمعلوماتية.

كما يذكر المعايطة والحليبي (2015، 84) أن هناك صفات مزاجية واجتماعية يتصف بها المعلم وتساعده في العملية التعليمية، وهي:

- العمل على نشر الأجواء المريحة في الصف والمدرسة لضبط النفوس، وإشاعة جو من الاطمئنان؛ تأمينًا لحسن سير العمل الدراسي، مع إقامة علاقة حسنة مع التلاميذ لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية بأفضل الطرق والأساليب، وذلك بالاستخدام الأمثل لحسن مشاعره وعواطفه وانفعالاته، وهذا دليل على نجاحه في عمله، وعندها يستحق لقب المعلم الناجح.
- الانضباط في السلوك، فالمعلم هو القدوة والمثل المحتذى به في إطار التزامه بالأداء لإنجاز الأهداف بالصبر والعمل الدؤوب مع المرونة في التطبيق؛ مما يولّد حيوية ونشاطًا وفعالية.
- التعليم في حد ذاته عملية تفاعل اجتماعي؛ فالمعلم يعمل على تكوين شخصية ذاتية للمتعلم تربويًا وعقليًا ونفسيًا واجتماعيًا. وأما كونها عملية اجتماعية فهي تعتمد على العمل الجماعي، والابتعاد عن هذه المزية إنما تؤدي إلى الفشل والقطيعة بين المعلم والمتعلم، فالعمل الجماعي بحاجة إلى قدرات نفسية وعقلية تميل إلى العمل بروح الفريق، وتسعى إليه وتستمتع به. بالإضافة إلى قدرته على التواصل المستمر مع التلاميذ والمعلمين والإدارة وأولياء الأمور، وذلك في إطار الحوار والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

ولاعتماد اكتساب الكفاية المهنية للمعلمين على عدد من العوامل منها مستوى التأهيل الأكاديمي التخصصي والتربوي والتدريب المهني والخبرة العملية، فقد كانت هذه العوامل وبخاصة المقاسة منها مجال اهتمام كثير من الباحثين، في محاولة تحديد تأثيرها منفردة أو مجتمعة على الكفاية التدريسية، ومن ثم على التحصيل الدراسي للطلاب.

طرق لتقدير أداء المتقدمين لمهنة التدريس:

توجد عدة طرق لتقدير أداء المتقدمين لمهنة التدريس ونتاجاته لعل أهمها (علام، 2009، ص210):

- الطريقة الكلية: والتي تعتمد على تقدير جميع جوانب محكات الأداء أو الاستجابة دون فصل بينها، وإعطاء تقدير أو درجة كلية واحدة لهذه الجوانب مجتمعة على اعتبار أن مكونات مهمة معينة تكون مترابطة، ولا داعي لمحاولة الفصل بين عناصرها، ويفضل عادة كتابة مختصر للأداء أو تمثيل للنتاجات لكل نقطة من نقاط ميزان التقدير.
- الطريقة التحليلية: تعتمد هذه الطريقة على تجزئة الوصف العام للعملية أو النتاج الكلي إلى عناصر أو مكونات منفصلة، ويعطي تقديرًا لكل عنصر أو مكونة منها، وهذا يتطلب إجراء تحليل سلوكي للعملية أو للنتاج المراد تقييمه، وذلك من أجل تحديد مكونات المهمة وصياغتها صياغة وصفية واضحة في مستويات متدرجة وفقًا لميزان تقدير قيمي لكل من هذه المكونات. هناك أنواع مختلفة من الموازين لعل أهمها:
- قوائم المراجعة، وموازين التقدير، ومن أنواعها: (موازين التقدير الرقمية، موازين التقدير البيانية، موازين التقدير الوصفية).
- وتتمثل الأهمية للقيمة التربوية للتقويم فيما يأتي (عميرة، 2015، ص437):
- وقوف المتعلم على مركزه العلمي ومدى تقدمه التربوي وفاعليته في تحمل المسؤوليات التربوية ومدى قربه أو بعده من تحقيق الأهداف.
- مساعدة الآباء في التعرف على نمو أبنائهم والوقوف على نقاط الضعف فيهم؛ كي يبذلوا مع المدرسة جهداً مناسباً للارتفاع بمستوى هذا النمو، وكذلك الوقوف على نقاط القوة بما ينهضون به من مسؤوليات تجاه أبنائهم مع المدرسة والمعلمين.
- وضع الأساس السليم للتعامل التربوي مع الطلاب؛ من حيث تنظيمهم في مجموعات، ومعرفة مدى التقارب والتباعد بين

مستوياتهم في جميع النواحي؛ مما يسهل التعامل معهم تربوياً، ووضع القواعد التي يبني عليها النقل من صف إلى صف.

- الوقوف على مواطن الضعف والقوة أو النجاح والفشل في المناهج التعليمية بما يوجه إلى أساس العلاج التربوي الناجح، ويؤدي إلى تطوير المناهج وتحسينها في تحقيق أهدافها.
- الكشف عن مدى كفاءة طرق التدريس المتبعة والأساليب الإدارية أو التوجيهية في أداء وظائفها الفنية لتحقيق الأهداف التربوية.
- تحديد نواحي القوة والضعف ذات الصلة بالإدارة والإشراف الفني أو التوجيه الوظيفي في المجتمع الكبير؛ مما يعمل على نجاح المناهج الدراسية في تحقيق الأهداف.

واقع درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم:

الملاحظ ووفق التقارير الرسمية لمركز القياس والتقويم ضعف أداء الخريجين، وتأكيداً ضعف مستويات الخريجين في الكفايات السابقة، وضعف قدراتهم على التخطيط الفعلي للاجتياز من خلال تطوير معارفهم ومهاراتهم. تشير نتائج الدراسة إلى انخفاض نسب مجتازي الاختبار، وبخاصة عندما تزداد المدة بين تخرجهم وإعادة الاختبار؛ حيث تتناقص من (45.5%) في المرة الأولى، إلى (5%) فقط في المرة الثانية، ولم تتجاوز نسبة من اجتاز الاختبار في الخمس المحاولات التالية (4.18 %) فقط.

ويؤكد ذلك عدم جدوى تكرار أداء الاختبار لأكثر من ثلاث مرات على أكبر تقدير، لاسيما أن الاختبارات تطبق بين مرة إلى مرتين في العام الدراسي الواحد، ما لم يخطط المختبر لتطوير أدائه. وتتعارض هذه النتائج وبخاصة فيما يتعلق بنسب اجتياز الاختبار لأول مرة مع نسب اجتياز اختبار پراكسس Praxis II 2؛ حيث تراوحت بين عامي 2011–2014 بين (83%–89%) (Holmes, J, 2015,7). وفي هذا البحث يتم محاولة رصد الأسباب الواقعية التي يمكن أن تسبب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم.

الدراسات السابقة:

على حد علم الباحث يوجد ندرة في الدراسات التي تناولت تقييم أداء الخريجين في ضوء اختبارات وطنية مقننة، ومنها الدراسة التي أجراها المطيري (2017)، والتي استهدفت الكشف عن آراء المعلمين تجاه رخصة مزاولة مهنة التدريس، واعتمد البحث على المنهج الوصفي، وتمثلت أداة البحث في استبانة تم تقسيمها إلى ثلاثة أبعاد رئيسة، وهي القيمة التربوية لرخصة مزاولة المهنة للمعلم، وتتكون من خمس عبارات، والفائدة المرجوة من الرخصة، وتضمنت خمس عبارات، والهواجس والمخاوف من تطبيق رخصة المهنة، وتتكون من أربع عبارات، واعتمدت هذه العبارات على نظام ليكرت الخماسي. وتكونت عينة البحث من 834 معلمًا ومعلمة من معلمي المراحل الدراسية الابتدائية والمتوسطة والثانوية بثلاث محافظات هي العاصمة، ومبارك الكبير، والأحمدي بدولة الكويت، وتوصل البحث إلى عدة نتائج منها أنه لا توجد أي فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذكور والإناث فيما يتعلق بالقيمة التربوية المرجوة من الرخصة المهنية وبين آراء المعلمين وفقاً لتوزيع المناطق التعليمية أو حسب اختصاص المعلم، وبين آراء المعلمين وفقاً للمراحل التعليمية سواء الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية، وأوصت الدراسة بضرورة الإسراع في تطبيق رخصة مزاولة المهنة للمعلم؛ لما لها من دور مهم في تطوير العملية التعليمية.

ودراسة غانم (2014) التي استهدفت الكشف عن بناء برنامج تدريبي في التأهيل المهني لرخصة معلم علوم في المرحلة الإعدادية في ضوء متطلبات الجودة ومعايير الإداء. واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت مجموعة البحث من خبراء التربية، وأساتذة الجامعات، وخبراء وزارة التربية والتعليم، وموجهي العلوم، ومديرى المدارس، ومعلمي العلوم بمحافظة القاهرة. وتمثلت أدوات البحث في استبانة لأراء الخبراء والمعلمين في البرنامج التدريبي في التأهيل المهني. وجاءت نتائج البحث مؤكدة على إمكانية تطبيق البرنامج وقدرته على إثراء العملية التربوية وتأهيل المعلمين. وأوصى البحث بضرورة الاهتمام ببرامج التأهيل المهني لإعداد المعلم

للحصول على رخصة مزاولة مهنية التدريس وربط الحصول على رخصة معلم بمستوي المعلم المتقدم مهنيًا وفقًا لمتطلبات الجودة ومعايير الأداء، والاهتمام بتصميم وتطبيق برامج تنمية مهنية وتأهيل متكاملة لمعلمي العلوم.

ودراسة (Cherif&Romanowski & Na, 2012) التي هدفت إلى تحليل وجهات نظر قادة المدارس في المعايير الوطنية المهنية في قطر، وفي نظام الترخيص. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وقد تم تطبيقها على (74) من قادة المدارس بقطر، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن (٧١%) من عينة الدراسة يعتقدون أن النظام تم تبنيه بالكامل من النموذج الغربي دون مراعاة لاحتياجات المعلمين المحليين، ولا لثقافة المجتمع المحلي. كما أن المعايير المهنية الوطنية لا تتلاءم مع واقع الميدان التعليمي القطري؛ مما أدى إلى مقاومة شديدة من جانب المعلمين. بالإضافة إلى وجود إشكاليات تتعلق بسياسات التطبيق؛ حيث تم استخدام مصطلحات وإجراءات غامضة. وأوصت الدراسة بضرورة ربط المعايير بالواقع الفعلي للمعلمين المحليين، ومراعاة الثقافة المحلية عند استيراد النماذج التعليمية الغربية.

كذلك دراسة (Libman, 2012) التي هدفت إلى مناقشة الأساس المنطقي للترخيص، والكشف عن مبررات اختبارات الترخيص لمزاولة مهنة التعليم في الأراضي المحتلة، والنتائج المترتبة على تطبيق تلك الاختبارات، وإلى تحليل متطلبات الترخيص لمزاولة مهنة التعليم في كل من: بريطانيا، فرنسا، الولايات المتحدة، نيوزيلندا. واستخدم الباحث منهج البحث المكتبي، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن وضع المعايير يسهم في تحسين أداء المعلم، وتحسين صورة مهنة التعليم، كما أن انخفاض مستوى المدارس عائد إلى الضعف في مستوى المعلمين الناتج عن ضعف برامج التنمية المهنية، وأن الترخيص المهني يساعد على تحسين الأداء، وجذب أفضل العناصر للعمل في مهنة التعليم.

ودراسة السعدوي (2016) التي هدفت إلى تقويم المتغيرات الداخلة في عمليات الانتقاء المهني للمرشحين للتدريس ومدى تأثيرها على كفاياتهم المهنية في ضوء نتائج المتقدمين لاختبارات المعلمين العامة والتخصصية، واعتمدت الدراسة على تحميل نتائج 118108 مختبرين ممن تقدموا للاختبار في عام 1436هـ من الجنسين، يمثلون خريجي (22) تخصصاً تدريسياً. وقد تناولت الدراسة متغير سنة التخرج، ونوع الجامعة، ومدى تفاعلها مع متغيرات أخرى للتأثير على درجات المختبرين. كما تناولت الدراسة الارتباط بين درجات المختبرين على الاختبار العام، والاختبارات التخصصية، ونسب الاجتياز لمعيدي الاختبار خلال (7) سنوات، ومستويات الاجتياز وفقاً لمقياس خماسي من ضعيف إلى ممتاز. وأسفرت نتائج الدراسة عن إيضاح تأثير دال لمتغير سنة التخرج يشير إلى أن الأقدمية تؤثر سلباً على درجة المختبر على الاختبارين ما لم تقترن بخبرة عملية وتدريب، وأن نسبة المجتازين من تكرار أداء الاختبارات تقل على نحو كبير لتصل إلى 0.03 في المحاولة السابعة، فيما كانت مستويات 90% من مجتازي كلا الاختبارين؛ التربوي، والتخصصي تتراوح بين ضعيف ومقبول. وقد قدمت الدراسة في ضوء نتائجها توصيات لتحسين شروط قبول المعلمين الجدد بالتعليم العام.

ودراسة حسين والمصري (2017) التي هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتطوير عملية الترخيص لمزاولة مهنة التعليم بفلسطين في ضوء بعض التجارب الإقليمية والعالمية المعاصرة، من اجل ضمان اختيار أفضل العناصر وحماية المهنة من العناصر متدنية الكفاءة الأكاديمية والمهنية، وذلك في إطار دراسة شاملة تتناول التأصيل والتحليل التاريخي والفلسفي لقضية الترخيص لمزاولة مهنة التعليم، والقراءة المتبصرة لبعض التجارب والخبرات الإقليمية والعالمية في هذا المجال، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وخلصت إلى تقديم تصور مقترح لتطوير عملية الترخيص لمزاولة مهنة التعليم بفلسطين، متضمناً فلسفة ومنطلقات وأهداف وآليات تطبيق، وكذلك ضوابط وتوصيات ينبغي مراعاتها لنجاح التطبيق.

ودراسة الهاشمي (2018) التي هدفت إلى الكشف عن صورة المعلم العماني لدى طلبته باستقصاء نظرتهم إلى سماته الشخصية وكفاياته المهنية، وأثر نوع الطالب في تقديرهم لهذه السمات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت في جمع البيانات على استبانة مكونة من (30) سمة، قسمت على محورين؛ أولهما السمات الشخصية، والآخر الكفايات المهنية. وترك المجال للطلبة في نهاية

الاستبانة لإبداء وجهات نظرهم حول صورة المعلم، وأجريت كذلك مقابلة جماعية مركزة مع عدد (50) طالبا وطالبة. وقد أجاب على بنود الاستبانة (1054) طالبا وطالبة من سبع محافظات من محافظات سلطنة عمان. وخلصت الدراسة إلى امتلاك المعلمين العمانيين السمات الشخصية بدرجة عالية، والكفايات المهنية بدرجة معتدلة، وحازت سمة «الأناقة في الملبس» على أعلى المتوسطات في السمات الشخصية، وحصلت سمة «التمكن من المادة الدراسية» على أعلى المتوسطات في الكفايات المهنية. أما أقل المتوسطات فكان من نصيب «الحلم والعفو عند المقدرة» في السمات الشخصية، والقدرة على «تحديد نقاط القوة والضعف لدى طلابه، ووضع الخطط العلاجية لها» في الكفايات المهنية. وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات الطلبة الذكور والإناث في تقديرهم للسمات الشخصية والكفايات المهنية التي يتمتع بها المعلم العماني لصالح الإناث. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بتنظيم البرامج والدورات التدريبية للمعلمين في مجالات بناء العلاقات الإيجابية مع الطلبة، والاستفادة من نتائج التقويم في تحسين التدريس، والكشف من أسباب تفاوت استجابات الطلبة في نظرتهم للمعلم، وإجراء دراسات متنوعة في الكشف عن صورة المعلم لدى الطلبة.

ودراسة جرادات (2019) التي استهدفت التعرف على مستوى الأداء التدريسي لدى الطلبة بكلية الآداب والعلوم بمحافظة وادي الدواسر فرع جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بالمملكة العربية السعودية، في ضوء اختبار كفايات المعلمين والمعلمات، وعلاقته ببعض المتغيرات، كالجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي. تكونت عينة الدراسة من (140) طالباً وطالبة ممن تقدموا لاختبار كفايات المعلمين والمعلمات، وقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: ضعف مستوى أداء الطلبة على اختبار كفايات المعلمين والمعلمات بشكل عام، ووجود فروق دالة إحصائياً في متوسط أداء الطلبة على اختبار كفايات المعلمين والمعلمات تبعاً للجنس، كما أوضح البحث وجود ارتباط متوسط ذي دلالة إحصائية بين أداء الطلبة على اختبار كفايات المعلمين والمعلمات والمعدل التراكمي، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط أداء الطلبة على اختبار كفايات المعلمين والمعلمات تبعًا لمتغير التخصص والمستوى الدراسي، وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة عدة توصيات أهمها إنشاء بنك للأسئلة يتبع وحدة التقييم والاختبارات في الجامعة، مع تهيئة الطلبة لاختبار كفايات المعلمين والمعلمات، ومعالجة الضعف في الأداء الأكاديمي من خلال مراجعة الجامعة لبرامجها الأكاديمية وتطويرها.

من خلال العرض أعلاه للدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يأتي:

- أشارت دراسة كل من: جرادات (2019)، و(الهاشمي، 2018) لنواحي قصور متعددة تعاني منها برامج إعداد المعلمين والمعلمات من حيث تقليديتها وعدم مواكبتها للاتجاهات المعاصرة. وفي الوقت ذاته، كشفت الدراسات أن هناك اتجاهات معاصرة في تقويم مهارات المعلمين من أجل تقلدهم مهنة التدريس.
- أظهرت نتائج دراسة السعدوي (2016)، وغانم (2014) أهمية توظيف التقنية في برامج إعداد المعلمين والتنمية المهنية من خلال التدريب، وضرورة توفير البنية التحتية والبيئة التنظيمية التي تزيد من فاعليته، كما أبرزت نتائج دراسة (Lipman, 2012) أهمية وجود مراكز متخصصة أو أكاديمية خاصة تعنى بتقديم برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ظل انخفاض معدلات أداء المعلمين.
- أن هناك وعياً وإدراكاً لطبيعة متغيرات العصر الحالي، والمستجدات، وضرورة مواكبتها من خلال تبني مفهوم التقويم الشامل للأداء؛ بما يحقق مفهوم التعلم مدى الحياة، ويضمن تجدد وتطور المعلمين.

إجراءات البحث الميدانية:

أولاً: منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي الذي يعد أكثر طرق البحوث شيوعاً بين المشتغلين بالتربية، والمنهج الملائم لهذا البحث، فهو يقع ضمن الدراسات الوصفية المسحية التحليلية، والتي تُعرَّف بأنها «تهدف إلى اكتشاف الواقع ووصف الظواهر وصفاً دقيقاً وتحديد خصائصها تحديداً كيفياً أو كمياً كما تقوم بالكشف عن الحالة السابقة للظواهر وكيف وصلت إلى صورتها الحالية وتحاول التنبؤ بما ستكون عليه في المستقبل»(إبراهيم، 2013، ص40).

لذا استخدم البحث الحالي هذا المنهج لجمع المعلومات والبيانات اللازمة حول موضوع هذه الدراسة (أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم من وجهة نظرهم) من مصادرها المكتبية ووثائقها الرسمية، فضلاً عن جمع المعلومات والبيانات اللازمة من خلال البحث الميداني القائم على بيانات ومعلومات تم جمعها من عينة البحث، باستخدام الاستبانة التي تعد من أكثر أدوات البحث شيوعاً واستخداماً في مجال العلوم الإنسانية، كما أنها تعد الأداة المناسبة لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن تساؤلاتها، فضلاً عن إتاحة الحرية لأفراد العينة في اختيار الوقت والمكان المناسبين للإجابة عن فقراتها، وقد قام الباحث بتصميمها وإجراء اختبارات الصدق والثبات عليها في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها.

أولاً: عينة البحث:

العينة الاستطلاعية: تمّ تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بعدد (45) خريجًا، بواقع (20) خريجًا، و(25) خريجة ممن التحقوا باختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم من قبل، وذلك من خارج عينة البحث الأساسية؛ وذلك لغايات التحقق من صدق أداة البحث وثباتها.

وقد تمّ حساب حجم العينة باستخدام معادلة ستيفن ثامبسون، وهي:

$$\text{حجم العينة} = \frac{N \times P\,(1\text{-}P)}{(N\text{-}1 \times (d2 \div z2\,) + P\,(1\text{-}P)}$$

حيث إن:

N	حجم المجتمع
Z	الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى المعنوية 0.05 ومستوى الثقة 0.95 وتساوي 1.96
d	نسبة الخطأ وتساوي 0.05
p	القيمة الاحتمالية وتساوي 0.50

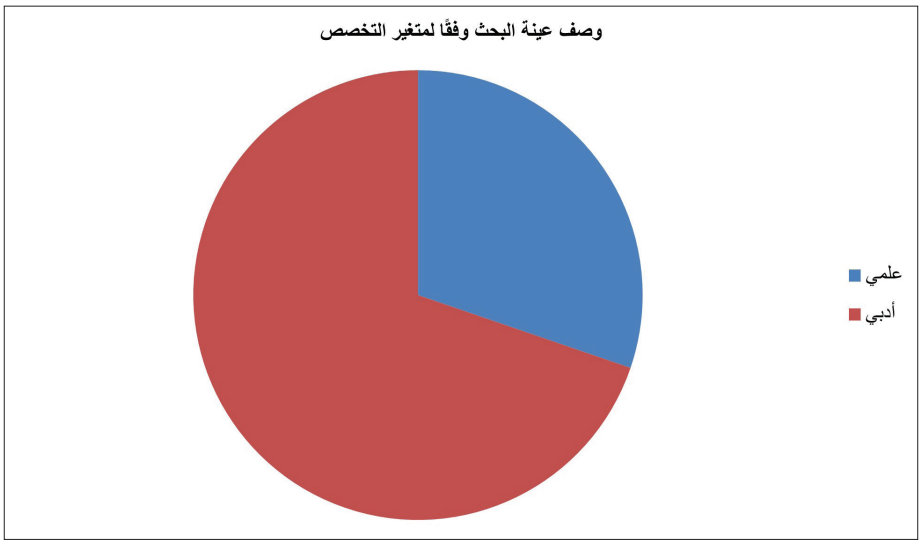
العينة الأساسية

1. وصف عينة البحث وفقًا لمتغير التخصص:

الجدول رقم (1) وصف عينة الدراسة وفقًا لمتغير التخصص

التخصص	التكرار	التكرار
علمي	121	3,03
أدبي	972	8,96
المجموع	004	0,001

ويمكن عرض عدد أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير التخصص كما في الشكل التالي:



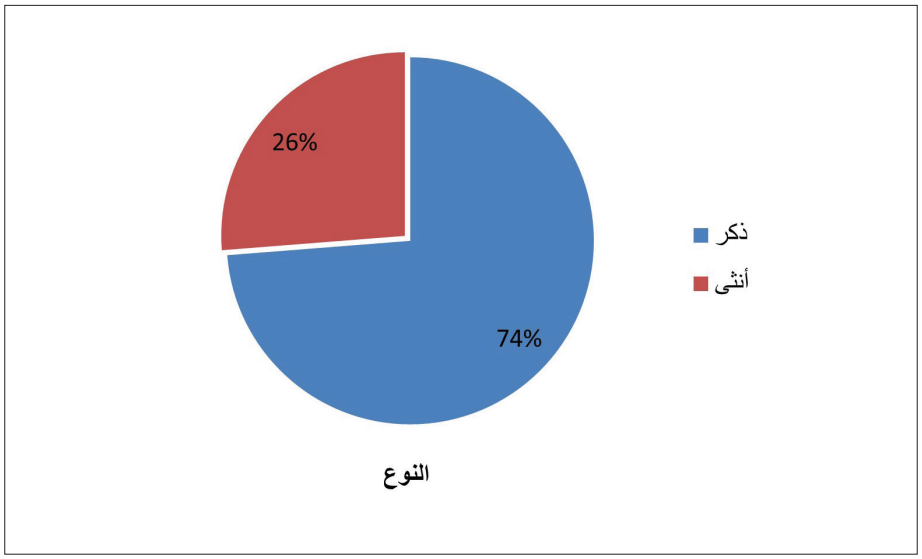
شكل رقم (1) النسبة المئوية لأعداد عينة البحث وفق متغير التخصص

2. وصف عينة البحث وفقًا لمتغير النوع:

الجدول رقم (2) وصف عينة البحث وفقًا لمتغير النوع

التخصص	التكرار	التكرار
ذكر	592	8,37
أنثى	501	3,62
المجموع	004	0,001

ويمكن عرض عدد أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير النوع كما في الشكل التالي:



شكل رقم (2) النسبة المئوية لأعداد عينة البحث وفق متغير النوع

أدوات البحث:

تمثلت أداة جمع البيانات في البحث الميدانية من الاستبانة التي قام الباحث بإعدادها. وفيما يأتي وصف لخطوات إعداد أداة البحث ومراحل إعدادها، ونتائج حساب الصدق والثبات.

وصف أداة البحث:

تكونت أداة البحث من قسمين:

القسم الأول: يهدف إلى استقصاء البيانات الديموغرافية لأفراد عينة البحث، وهي: التخصص، والنوع.

القسم الثاني: استبانة للكشف عن أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم، ويتضمن فقرات خاصة بمحور الطالب الخريج ونظرته للاختبار، ومحور الإعداد الأكاديمي بالجامعات السعودية، ومحور الاختبار وطريقة إعداده، ومحور طريقة تطبيق الاختبار وتصحيحه، ومحور ضعف العلاقة وعدم التنسيق بين الجامعات السعودية ومركز القياس والتقويم واختلافهم في الرسالة والرؤية.

الصدق الخارجي (الظاهري) Face Validity

تم حساب صدق الاستبانة الخارجي من خلال عرضها على عدد (12) من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة في مجال البحث؛ وذلك للقيام بتحكيمها بعد اطلاع هؤلاء المحكمين على عنوان البحث، وتساؤلاته، وأهدافه، وأبدى المحكمون آراءهم وملاحظاتهم حول فقرات الاستبانة من حيث مدى ملاءمة الفقرات لموضوع البحث، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للبحث، وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور الذي تندرج تحته، ومدى وضوح الفقرة وسلامة صياغتها، واقتراح طرق تحسينها، وذلك بالإشارة بالحذف أو الإبقاء أو التعديل للعبارات، والنظر في تدرج عبارات الاستبانة ومدى ملاءمتها، وغير ذلك مما يراه مناسباً، وقد كانت عدد العبارات (47) عبارة.

وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم؛ تم التعديل لبعض العبارات، وكذلك إضافة وحذف بعض العبارات؛ وأصبح عدد فقرات الاستبانة (44) فقرة صالحة للتطبيق في الصورة النهائية التي تم التوصل إليها بعد عملية التحكيم، وتم استخدامها في عملية جمع البيانات من عينة البحث.

صدق الاتساق الداخلي للاستبانة: تمّ تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بعدد (45) خريجًا، بواقع (20) خريجًا، و(25) خريجة ممن التحقوا باختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم من قبل من خارج عينة البحث الأساسية، وتمّ من خلال نتائجهم حساب صدق الاتساق الداخلي، وذلك:

باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس الذي ينتمّي إليه.

الجدول رقم (3) معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمّي إليه

الرقم	الطالب الخريج ونظرته للاختبار	الرقم	الإعداد الأكاديمي بالجامعات السعودية	الرقم	الاختبار وطريقة إعداده	الرقم	طريقة تطبيق الاختبار وتصحيحه	الرقم	ضعف العلاقة وعدم التنسيق بين الجامعات السعودية ومركز القياس والتقويم واختلافهم في الرسالة والرؤية
1	**776.	11	**779.	19	**758.	27	**730.	37	**882.
2	**836.	12	**809.	20	**724.	28	**696.	38	**888.

الرقم	الطالب الخريج ونظرته للاختبار	الرقم	الإعداد الأكاديمي بالجامعات السعودية	الرقم	الاختبار وطريقة إعداده	الرقم	طريقة تطبيق الاختبار وتصحيحه	الرقم	ضعف العلاقة وعدم التنسيق بين الجامعات السعودية ومركز القياس والتقويم واختلافهم في الرسالة والرؤية
3	.801**	13	.842**	21	.845**	29	.865**	39	.835**
4	.791**	14	.824**	22	.903**	30	.825**	40	.756**
5	.739**	15	.843**	23	.790**	31	.869**	41	.824**
6	.599**	16	.933**	24	.850**	32	.855**	42	.823**
7	.825**	17	.845**	25	.891**	33	.847**	43	.943**
8	.869**	18	.825**	26	.739**	34	.913**	44	.849**
9	.855**					35	.780**		
10	.825**					36	.851**		
** دال إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.01									

يتضح من الجدول (3) السابق أن معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (0.01)؛ مما يدل على تماسك هذه العبارات وصلاحيتها للتطبيق على عينة البحث.

الجدول رقم (4) معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية لاستبانة الكشف عن أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ

الرقم	المحور	معامل الارتباط
1	محور الطالب الخريج ونظرته للاختبار	.837**
2	محور الإعداد الأكاديمي بالجامعات السعودية	.935**
3	محور الاختبار وطريقة إعداده	.936**
4	محور طريقة تطبيق الاختبار وتصحيحه	.961**
5	محور ضعف العلاقة وعدم التنسيق بين الجامعات السعودية ومركز القياس والتقويم واختلافهم في الرسالة والرؤية	.902**
** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من 10,0		

يتضح من الجدول (4) أعلاه أن معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية لاستبانة الكشف عن أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ، دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (0.01)؛ مما يدل على تماسك هذه المحاور وصلاحيتها للتطبيق على عينة البحث.

ثبات الاستبانة:

تمّ التحقق من ثبات الاستبانة بطريقتين هما: معادلة كرونباخ ألفا، وطريقة التجزئة النصفية. والجدول (5) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

الجدول رقم (5) معامل ثبات الاستبانة بمعادلة كرونباخ ألفا وطريقة التجزئة النصفية

الرقم	المحور	عدد العبارات الكلي	النصف الأول	النصف الثاني	كرونباخ ألفا	الارتباط بين النصفين	سبيرمان براون
1	محور الطالب الخريج ونظرته للاختبار	10	5	5	.842	.888	.941

الرقم	المحور	عدد العبارات الكلي	النصف الأول	النصف الثاني	كرونباخ ألفا	الارتباط بين النصفين	سبيرمان براون
2	محور الإعداد الأكاديمي بالجامعات السعودية	8	4	4	914.	899.	947.
3	محور الاختبار وطريقة إعداده	8	4	4	892.	861.	926.
4	محور طريقة تطبيق الاختبار وتصحيحه	10	5	5	907.	844.	917.
5	محور ضعف العلاقة وعدم التنسيق بين الجامعات السعودية ومركز القياس والتقويم واختلافهم في الرسالة والرؤية	8	4	4	855.	804.	892.
44	**الاستبانة ككلل**	**22**	**22**	**969.**	**967.**	**983.**	

يتضح من الجدول (5) أن قيم الثبات سواء بمعادلة كرونباخ ألفا أو بطريقة التجزئة النصفية لجميع المحاور والاستبانة ككل مقبولة إحصائيًا؛ حيث يُعد معامل الثبات مقبولًا إحصائيًا إذا كانت قيمته أعلى من (0.60)؛ مما يشير إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق على عينة البحث.

وقد اعتمد الباحث على المعايير التالية لاستبانة الكشف عن أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ، ودرجة التحقق من الواقع لعبارات الاستبانة، وهي:

١.درجة منخفضة.

٢.درجة متوسطة.

٣.درجة مرتفعة.

وذلك باعتماد المعادلة الآتية:

(القيمة العليا للبديل – القيمة الدنيا للبديل) / عدد المستويات = (٥–١)/ ٣ =33.1.

واستناداً إلى هذه النتيجة:

المنخفضة من ١ إلى أقل من 2.33.

المتوسطة من 2.33 إلى أقل من 3.66.

أما الدرجة المرتفعة فتكون من 3.66 إلى 5.

نتائج البحث:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي ينص على: ما أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ؟ تمّ استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير الدرجة، والجداول (6) إلى (9) توضح نتائج ذلك.

أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ في محور (أسباب متعلقة بالطالب الخريج ونظرته للاختبار).

الجدول رقم (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير الدرجة لفقرات المحور الأول: (الطالب الخريج ونظرتهما للاختبار)

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
6	افتقاد الدافعية نحو الاستعداد لاختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم.	3.74	1.306	1	مرتفعة
3	يتطلب الاختبار الاستعداد النفسي الجيد أكثر من كونه يرتبط بالاستعداد المهني والأكاديمي.	2.81	1.054	2	متوسط
7	عدم معرفة آليات التخمين في الاختبار في أسئلة الصواب والخطأ والاختيار من متعدد.	2.78	1.041	3	متوسط

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
2	يتطلب اختبار الكفايات المهنية تحضيراً مكثفاً من الخريج؛ لكي يحقق إمكانية نجاحه فيه.	2.77	1.248	4	متوسط
5	القلق قبل وأثناء تأدية الاختبار يعوق الحصول على نتيجة أفضل.	2.74	1.262	5	متوسط
10	التحاق الطالب بدورات تدريبية وهمية توهمه بجاهزيته لتخطي الاختبار.	2.68	1.541	6	متوسط
9	عدم وعي الخريج بأهمية اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم.	2.66	0.984	7	متوسط
8	ضعف القدرة على القراءة والتذكر والربط بين الأشياء وتنظيم الوقت أثناء الاختبار.	2.58	1.189	8	قليلة
1	اعتقاد الخريج أن درجته في الاختبار لا تعكس قدراته الفعلية.	2.30	1.086	9	منخفضة
4	سقف النجاح المطلوب في الاختبار أعلى من قدرات الخريجين.	2.22	1.248	10	منخفضة
	المحور الكلي	2.648	1.1959	متوسط	

يتضح من الجدول (6) الخاص بأسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ في محور (الطالب الخريج ونظرته للاختبار)، ما يلي:

أن واحدة من العبارات جاءت في درجة (مرتفعة)؛ حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (3.74)، وهي: «افتقاد الدافعية نحو الاستعداد لاختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم».

لقد جاء المحور ككل والخاص بمحور (الطالب، الخريج ونظرتهما للاختبار) بدرجة (متوسط) وبمتوسط حسابي (2.648).

وقد يعزي حصول الفقرة السادسة إلى اعتقاد الخريجين أن النجاح فى الاختبار مسألة حظٍّ وأنهم غير محظوظين ولهذا يرسبون، وعلّق أحد الخريجين قائلًا: «لى زملاء لا يذاكرون كثيراً ومستواهم أقل منى ولكن حظهم وافر فى النجاح فى الاختبار، ويحصلون على علامات مرتفعة»0 وكان لابد من التوضيح للخريج أن الاعتماد في التحصيل والاختبار يكون على الاستعداد والكفاءة والمراجعة الفعالة مع التوفيق من الله –سبحانه وتعالى– ويكون للحظ حد أدنى فى سهولة الأسئلة أو صعوبتها، ولكن هذا لا يعنى الاعتماد عليه كلياً.

كما تعزى النتيجة إلى اعتقاد الخريجين أن الاختبارات تأتي صعبة جداً، وهذا يقلل من فرص النجاح لديهم، وناقش الباحث الخريجين فى أن صعوبة الأسئلة أو سهولتها مسألة نسبية طالما أن البعض يحصلون على درجات مرتفعة فى هذه الاختبارات، ولكن التعميم هنا خطأ؛ لأن الاختبارات تتطلب الاستعداد الجيد والفهم والخبرة والمعرفة، ويأتى دور الفروق الفردية ومستويات الطلاب العقلية، ولكن الصعوبة هنا قد تعود إلى عدم تغطية معظم المهارات المهنية والتركيز على بعض الأبواب دون الأخرى.

كما يعتقد الخريجون أن سقف النجاح لا يمكن تحقيقه إلا إذا ماكان هناك اهتمام ومراجعة وتركيز والتخلص من المخاوف وقلق الاختبارات، ولذلك جاءت العبارة الرابعة، وهي»سقف النجاح المطلوب في الاختبار أعلى من قدرات الخريجين» بدرجة منخفضة.

1) أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ في محور (الإعداد الأكاديمي بالجامعات السعودية).

الجدول رقم (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير الدرجة لفقرات المحور الثاني: (الإعداد الأكاديمي بالجامعات السعودية)

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
12	أساليب التدريس في الجامعة تهتم بالجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي.	4.29	1.196	1	مرتفعة
14	تعويد الطالب في الجامعة على الملخصات والمذكرات وإهمال أجزاء من المنهج الدراسي.	4.12	1.243	2	مرتفعة
13	أساليب التقويم في الجامعة تعتمد على الحفظ والتلقين، وتهمل الفهم والاستنتاج.	3.92	1.205	3	مرتفعة

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
15	عدم عقد ورش تدريبية ودورات تستهدف صقل قدرات الطلاب واستعدادهم لأداء اختبارات كفايات الرخصة المهنية للتعليم.	3.83	1.217	4	مرتفعة
16	ضعف التواصل بين الجامعات ومسؤولي مركز قياس المسؤول عن اختبار الكفايات.	3.49	1.168	5	متوسط
17	عدم إجراء اختبارات تجريبية دورية للطلاب خلال العام للتدريب على اختبار الكفايات.	3.28	1.259	6	متوسط
11	عدم كفاية المقررات الدراسية في إكساب الطالب المهارات المعنية اللازمة لمعلم المستقبل.	3.24	1.054	7	متوسط
18	عدم إدراج نماذج لاختبار الكفايات في مقررات التعليم الجامعي.	3.18	1.740	8	متوسط
المحور الكلي		3.669	1.260	مرتفعة	

يتضح من الجدول (7) الخاص بمحور (الإعداد الأكاديمي بالجامعات السعودية) أن العبارات 12، 14، 14، 15 جاءت بصورة مرتفعة؛ حيث حصلت على متوسطات (4.29– 4.12––3.92 3.83) على الترتيب، وتعزى تلك النتيجة إلى أن الخريجين يلقون بالمسؤولية على الجامعات في إخفاقهم في الاختبار، وأنهم يعدون أن الإعداد الأكاديمي في الجامعات ومحتوى في المقررات الدراسية لا يتناسب مع ما يرد في اختبارات الكفايات المهنية للتركيز على الجانب النظري في عرض المحتوى، والبعد عن التطبيقات والمواقف الحياتية والتدريسية داخل الفصول، وعدم وجود ملخصات أو محتوى محدد يمكن مذاكرته كما كان يحدث في الجامعة، كما أن الأسئلة التي كانت ترد في الجامعة واضحة ومحددة، وتأتي في الغالب في صورة أسئلة مقالية تتطلب قدرًا قليلًا من الجهد في حلها، بخلاف أسئلة اختبار الكفايات المهنية.

كما جاء المحور ككل والخاص بـ(الإعداد الأكاديمي بالجامعات السعودية) في درجة (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (3.669).

وهذا يعني اعتقاد الخريجين أن سبب عدم اجتياز الاختبار يرجع إلى عدم القدرة على تغطية معظم مقررات المنهج في الجامعات، وعدم إدراج نماذج لاختبار الكفايات في مقررات التعليم الجامعي بصفة عامة، وهنا كان التركيز على أنه من غير المعقول الاعتماد على المخاطرة والمغامرة بالتركيز على بعض المقررات الدراسية في الجامعة دون الأخرى أو التركيز على بعض الأبواب دون الأخرى؛ مما يقلل فرص النجاح.

2) أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ في محور (الاختبار وطريقة إعداده).

الجدول رقم (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير الدرجة لفقرات المحور الثالث: (الاختبار وطريقة إعداده)

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
22	عدم بناء اختبار الكفايات على معايير دقيقة تركز على الفهم والاستيعاب والقدرات العليا للطلاب الخريجين.	4.56	1.270	1	مرتفعة
23	عدم شمول أسئلة الاختبار لمهارات التفكير العلمي وتعميق روح البحث والتجريب لدى الخريجين.	4.17	1.295	2	مرتفعة
25	عدم وجود محتوى محدد يتم في ضوءه إعداد جداول مواصفات لاختبار الكفايات.	3.69	1.164	3	مرتفعة
19	الزمن المخصص للاختبار غير كافي.	3.51	1.257	4	متوسطة
21	اختلاف طبيعة الأسئلة عما هو متعارف عليه في الاختبارات الجامعية وعدم توقع أنواعها.	3.48	1.291	5	متوسطة
20	طول أسئلة الاختبار وعدم وضوحها يقلص من احتمالية نجاح الخريجين فيه.	3.36	1.190	6	متوسطة
	تشابه إجابات الفقرات يجعل الطالب الخريج يفقد التركيز ويلجأ إلى التخمين.	3.33	1.054	7	متوسطة

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
26	عدم تحليل مفردات الاختبارات لتمييز العبارات السهلة والصعبة على الخريجين.	3.28	1.57	8	متوسطة
	المحور الكلي	**3.6725**	**1.261375**		**مرتفعة**

يتضح من الجدول (8) والخاص بمحور (الاختبار وطريقة إعداده) أن العبارات 22، 23، 25جاءت بصورة مرتفعة حيث حصلت على متوسطات(4.56– 4.17– 3.69) على الترتيب، وتعزى تلك النتيجة إلى اعتقاد الخريجين أن الاختبار لا يقيس المهارات العقلية المطلوبة لمهارات التدريس، وإنما الأسئلة تحتمل أكثر من إجابة لعدم وجود إجابات نموذجية توزع مع الاختبار كتدريب عليه، وحاجة الاختبار للتركيز على مهارات التحليل والتفسير والربط والاستنتاج ومهارات حل المشكلات، وليست مواقف غامضة، هذا بالإضافة إلى عدم وجود محتوى محدد يتم في ضوءه إعداد جداول مواصفات لاختبار الكفايات.

أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ في محور (طريقة تطبيق الاختبار وتصحيحه).

الجدول رقم (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير الدرجة لفقرات المحور الرابع: (طريقة تطبيق الاختبار وتصحيحه)

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
35	طريقة طرح أسئلة اختبار الكفايات والإجابة لم يتعود عليهما الطالب.	4.85	1.210	1	مرتفعة
27	مركز القياس لا يبث توعية إرشادية كافية لاختبار الكفايات.	4.81	1.198	2	مرتفعة
28	مواعيد اختبار الكفايات العامة تأتي في أوقات غير مناسبة لأغلب الخريجين.	4.64	1.252	3	مرتفعة
30	عدم إدراج عناوين لبعض المواقع الإلكترونية المفيدة لاختبارات الكفايات تحاكي الاختبار الأساسي.	4.15	1.169	4	مرتفعة
31	لم يسهم دليل اختبار الكفايات الصادر عن مركز القياس والتقويم على معرفة تعليمات وإرشادات حول الاختبار بالشكل الكافي.	4.07	1.247	5	مرتفعة
33	كثرة الإجراءات والتعليمات تتسبب في الضغط النفسي على الخريج.	3.91	1.143	6	مرتفعة
32	غياب التهيئة النفسية للخريج قبل بدء الاختبار مباشرة.	3.80	1.230	7	مرتفعة
34	عدم وجود استراحة بين فقرات الاختبار يبعث على الملل، ويفقد الطالب الخريج التركيز.	3.55	1.051	8	متوسطة
36	الإجابة في ورقة مستقلة تتسبب في هدر مزيد من الوقت.	3.42	1.052	9 متوسطة	
29	قاعة الاختبار غير مجهزة لإجراء اختبار الكفايات.	3.04	1.510	10	متوسطة
	المحور الكلي	**4.024**	**1.2062**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (9) الخاص بمحور (طريقة تطبيق الاختبار وتصحيحه) أن العبارات السبع الأولى جاءت بصورة مرتفعة؛ حيث حصلت على متوسطات (4.85–4.81–4.64–415–4.15–4.07–3.91–3.80) على الترتيب، وتعزى تلك النتيجة إلى اختلاف طبيعة الاختبار الخاص بالكفايات؛ إذ يختلف عن الاختبارت التي يتعرض لها الخريجيون في الجامعة،كما يؤكد الجدول السابق ضرورة توفير دليل اختبار الكفايات الصادر عن مركز القياس والتقويم على معرفة تعليمات وإرشادات حول الاختبار بالشكل الكافي؛ لأن درجة استجابات أفراد العينة جاءت مرتفعة؛ حيث يعدها الخريجون من الأسباب الرئيسة لتدني درجاتهم في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ.

3) أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ في محور (ضعف العلاقة وعدم التنسيق بين الجامعات السعودية ومركز القياس والتقويم واختلافهم في الرسالة والرؤية).

الجدول رقم (10) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير الدرجة لفقرات المحور الخامس: (ضعف العلاقة وعدم التنسيق بين الجامعات السعودية ومركز القياس والتقويم واختلافهم في الرسالة والرؤية)

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب		الدرجة
37	عدم تحديد أولويات مستويات التفكير المعرفية والمهارية بين الجامعة ومراكز القياس.	4.50	1.159	1		مرتفعة
38	تركيز مركز القياس والتقويم على القدرة على الاتصال الشفهي والقدرة على التكيف والمرونة في حين تركيز الجامعات على التحصيل والأداء العملي.	4.12	1.266	2		مرتفعة
39	عدم تكامل دور مراكز القياس من خلال التدريب بعكس الجامعات التي تقدم الخدمات المتكاملة للطالب.	3.96	1.284	3		مرتفعة
40	استخدام مركز القياس والتقويم الاختبارات لأغراض تخطيط المسار المهني في حين تركيز الجامعات على الكفايات المعرفية.	3.66	1.311	4		مرتفعة
41	عدم الاتفاق بين مركز القياس والتقويم والجامعات على تحديد أسس وأسلوب الاختيار المتبع من بين الخريجين.	3.51	1.210	5		متوسطة
42	عدم اتفاق بين مركز القياس والتقويم والجامعات في الرؤية فيما يتعلق بالأبعاد المطلوب تقويمها، وعلاقة كل منها بأداء الفرد في عمله.	3.41	1.02	6		متوسطة
43	عدم وجود رؤية مشتركة لمواصفات الخريج المعرفية والسلوكية بين مركز القياس والتقويم والجامعات السعودية.	3.29	1.578	7		متوسطة
44	الاختلاف في طريقة ملاحظة السلوك وتسجيل الملاحظات، واستخدام النماذج الخاصة بالتقويم بين مركز القياس والتقويم الجامعات.	3.05	1.351	8		متوسطة
	المحور الكلي	**3.6875**	**1.272375**		**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (10) الخاص بمحور (ضعف العلاقة وعدم التنسيق بين الجامعات السعودية ومركز القياس والتقويم واختلافهم في الرسالة والرؤية) أن الخمس العبارات الأولى حصلت على متوسطات مرتفعة، وهي(4.50– 4.12– 3.96– 3.66) على الترتيب، وتعزى تلك النتيجة إلى أن الهدف من إنشاء هذه المراكز والوحدات هو تطوير نظم الاختبارات النظرية والعملية والشفهية؛ ضماناً لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة من خلال تطبيق منظومة بنوك الأسئلة والاختبارات الإلكترونية، وميكنة الاختبارات، وتوفير البنية التحتية، وتحليل نتائج الاختبارات؛ لضمان العدالة والشفافية في عملية القياس والتقويم بالجامعات، وإعداد الأدلة الخاصة بنظم التحول الرقمي في مجال القياس والتقويم. ودور الجامعة هو الإعداد. وتشير نتائج البحث إلى أن ضعف التنسيق هو السبب الأساسي لتدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ.

4) أسباب ضعف الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ في (جميع المحاور).

الجدول رقم (11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير درجة أسباب الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ في (جميع المحاور)

الرقم	المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	محور طريقة تطبيق الاختبار وتصحيحه	4.024	1.2062	1	مرتفعة
2	محور ضعف العلاقة وعدم التنسيق بين الجامعات السعودية ومركز القياس والتقويم واختلافهم في الرسالة والرؤية	3.6875	1.272375	2	مرتفعة
3	محور الاختبار وطريقة إعداده	3.6725	1.261375	3	مرتفعة

الرقم	المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
4	محور الإعداد الأكاديمي بالجامعات السعودية	3.669	1.260	4	مرتفعة
5	محور الطالب الخريج ونظرته للاختبار	2.648	1.1959	5	متوسطة
	أسباب الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ في جميع المحاور	3.5402	1.23917	متوسطة	

يتضح من خلال الجدول (11) السابق أن أسباب الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ في (جميع المحاور) في درجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (3.54).

1. **للإجابة عن سؤال البحث الثاني الذي ينص على:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 05.0$) في أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ تعزى لمتغير(النوع)؟ بني الجدول الآتي:

الجدول رقم (12) نتائج اختبار (ت) للتعرف على الفروق في استجابات عينة البحث نحو أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ وفقًا لمتغير (النوع)

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
محور الطالب الخريج ونظرته للاختبار	ذكر	295	14.85	5.189	829.	406.
	أنثى	105	14.38	4.913		
محور الإعداد الأكاديمي بالجامعات السعودية	ذكر	295	19.99	5.801	1.903	660.
	أنثى	105	18.75	5.692		
محور الاختبار وطريقة إعداده	ذكر	295	18.41	6.269	1.897	322.
	أنثى	105	17.15	5.651		
محور طريقة تطبيق الاختبار وتصحيحه	ذكر	295	23.45	6.518	1.631	091.
	أنثى	105	22.34	5.799		
محور ضعف العلاقة وعدم التنسيق بين الجامعات السعودية ومركز القياس والتقويم واختلافهم في الرسالة والرؤية	ذكر	295	12.93	4.370	770.	583.
	أنثى	105	12.56	4.128		
الكلي	ذكر	295	17.926	5.6294	1.406	0.4124
	أنثى	105	17.036	5.2366		

يتضح من الجدول (12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة البحث نحو أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ وفقًا لمتغير (النوع)، وذلك في جميع المحاور وفي الاستبانة ككل؛ حيث أن جميع قيم اختبار (ت) غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (0.05).

ويعزو البحث ذلك إلى أن اختبارات القبول تكاد تكون موحدة، ولا توجد بينها فروق مميزة للنوع، فالأسباب التي يعاني منها الخريجون تعد مشتركة، وتعد هذه النتيجة منطقية؛ لأن القدرة على اجتياز الاختبار والحصول على درجات عالية مرتبطة بعوامل أخرى مختلفة عن نوع الخريج.

2. **للإجابة عن سؤال البحث الثالث الذي ينص على:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 05.0$) في أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ تعزى لمتغير(التخصص)؟ بني الجدول الآتي:

الجدول رقم (13) نتائج اختبار (ت) للتعرف على الفروق في استجابات عينة الدراسة نحو أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ وفقًا لمتغير (التخصص)

المحور	العمل الحالي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
محور الطالب الخريج ونظرته للاختبار	علمي	121	15.18	4.886	1.014	312.
	نظري	279	14.59	5.185		
محور الإعداد الأكاديمي بالجامعات السعودية	علمي	121	20.29	5.240	1.274	204.
	نظري	279	19.47	5.946		
محور الاختبار وطريقة إعداده	علمي	121	18.66	5.641	1.113	267.
	نظري	279	17.90	6.271		
محور طريقة تطبيق الاختبار وتصحيحه	علمي	121	23.55	5.978	711.	478.
	نظري	279	23.04	6.463		
محور ضعف العلاقة وعدم التنسيق بين الجامعات السعودية ومركز القياس والتقويم واختلافهم في الرسالة والرؤية	علمي	121	13.06	4.183	607.	545.
	نظري	279	12.76	4.347		
الكلي	علمي	121	90.74	25.92738	0.9262	0.361
	نظري	279	87.76	28.21248		

يتضح من الجدول (13): أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة البحث نحو أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ، وفقًا لمتغير (التخصص)، وذلك في جميع المحاور وفي الاستبانة ككل؛ حيث إن جميع قيم اختبار (ت) غير دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) برغم أن الفروق كانت في الاتجاه العلمي ذي المتوسط الحسابي الأعلى؛ مما يعني أنهم يرون أن أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم 1441هـ هي أعلى مما يراه ذوو التخصصات النظرية، ولكن بنسبة غير دالة إحصائياً.

ويعزو الباحث هذه الفروق إلى أن اختبار الكفايات في الغالب يكون موحدًا بين جميع التخصصات، وتتفق المهارات التي يتم إعداد الاختبارات في ضوئها على أنها مهارات مهنية تخصص طرق التدريس والإستراتيجيات وأساليب التقويم وغيرها، دون المهارات التخصصية الأكاديمية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصى البحث الحالي بما يأتي:

- عقد دورات تدريبية نوعية في مجال اجتياز اختبار كفايات الرخصة المهنية لخريجي الجامعات لترسيخ العلاقة التكاملية بينهم.
- حث الخريجين على الاهتمام بكل ما هو جديد، سيما بما يتعلق بالكفايات التعليمية وتوظيفها في العملية التدريسية.
- دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء مهارات التفكير المستقبلي ومتطلبات مراكز القياس والتقويم.
- العمل على تطوير برنامج التربية العملية في برنامج إعداد المعلمين في كليات التربية وما يعادلها؛ ليساير المستجدات في مجال الكفايات ومهارات التدريس.
- إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال وفق متغيرات أخرى مثل: الجنس، والتخصص، والشهادة العلمية.
- الوقوف على المشكلات التي تواجه إعداد الطلاب المعلمين والتوصل لحلول لها قبل تفاقمها مثل الاهتمام بالجانب المهارى عند إعداده، وعدم التركيز فقط على الجانب النظري المعرفي فقط.

المقترحات:

إجراء دراسات أخرى مماثلة تتناول الكفايات المهنية للخريجين التي لم يتناولها البحث الحالي.

عقد ورش عمل وندوات؛ بهدف إكساب هؤلاء الخريجين الكفايات اللازمة لمهنة التدريس واجتياز الاختبارات المقررة.

تقويم البرامج التدريبية في ضوء الكفايات.

بناء أدوات منهجية لتقدير الاحتياجات التدريبية للخريجين، على أن يكونوا شركاء أساسيين فيها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، خضر محمد (2013). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار القلم.

ابن منظور، محمد بن مكرم (1997). لسان العرب. (ط1). بيروت: دارصادر.

أحمد، عبدالرحمن الهادي (2018). واقع تمهين التعليم عالمياً في ضوء بعض التجارب المعاصرة. *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (203)، 135-158.

البشير، محمد مزمل؛ ومصطفى، الطيب عبد الوهاب (2012) تمهين مهنة المعلم: الدواعي والمبررات. دراسات تربوية، 25(13)، 153-185.

جرادات، هاني محمود (2019). مستوى الأداء التدريسي لدى طلبة كلية الآداب والعلوم فرع جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في وادي الدواسر المملكةالعربيةالسعودية في ضوء اختبار كفايات المعلمين والمعلمات، مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث، غزة، 3(27)، 89 - 104.

جريدة الرياض (2019). نتائج اختبارات كفايات المعلمين والمعلمات دون المتوسط، متاح على: http://www.alriyadh.com/1796250

الجميل، عبد الله حمود (2017). المعايير العلمية اللازمة لتمهين التعليم من وجهة نظر الأكاديميين في المملكة العربية السعودية. دراسات العلوم التربوية، عدد خاص (44)، 277-291.

الحربي، أسماء إبراهيم (2018). تصور مقترح لرخصة المعلم بالتعليم الشامل وفق رؤية 2030 *مجلة التربية الخاصة والتأهيل:* مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، 6(24)، 99-134.

حسين، رندة عيد؛ والمصري، مروان وليد (2017). تصور مقترح لتطوير عملية الترخيص لمزاولة مهنة التعليم بفلسطين في ضوء بعض التجارب الإقليمية والعالمية المعاصرة، مجلة جامعة الأقصى -سلسلة العلوم الإنسانية، جامعة الأقصى، 1(21)، 321-359.

الحيلة، محمد محمود (2002) مهارات التدريس الصفي. عمان: دار المسيرة.

الذبياني، منى سليمان (2014) تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية. دراسات تربوية ونفسية، (85)، ١٠٣-١٧٢.

السعداوي، عبدالله- (2 فبراير 2016). مدير إدارة الاختبارات المهنية بالمركز الوطني للقياس والتقويم- المعايير العامة لمجالات مهنة التدريس، مقال بجريدة الرياض، (17389).

سويلم، محمد محمد (2011) الترخيص المهني للمعلم في مصر: رؤية مقترحة في ضوء بعض الخبرات العالمية. مجلة التربية، 34(14)، 63-113.

صادق، حصة محمد؛ السليطي، حمدة حسن عبدالرحمن؛ المطاوعة، فاطمة عبدالرحمن؛ وأبو تينة، عبدالله محمد (2016). واقع نظام الرخص المهنية للمعلمين في دولة قطر. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*: دار سمات للدراسات والأبحاث، 5(11)، 151-165.

الصراف، قاسم علي (2014). التطوير الشامل للتعليم بدول مجلس التعاون: دراسة حول التوجهات الواردة في قرار المجلس الأعلى بشأن التعليم. مجلة الطفولة العربية، 18(5)، 70-72.

صيام، محمود بدر عبد السلام (2007). دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

عبدالمعطي، أحمد حسين (2008). الجودة والاعتمادبالتعليم. القاهرة: دارالسحاب.

العتيبي، وضحى بنت حباب (2016)،إعداد معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة – تصور مقترح، في بحوث المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، LACQA 2016، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم.

علام، صلاح الدين محمود (2009). التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة: دار الفكر العربي.

عميرة، إبراهيم بسيوني (2015). المنهج وعناصره. (ط6). الإسكندرية: دار المعارف.

غانم، تفيده سيد أحمد. (2014). بناء برنامج تدريبي فى التأهيل المهنى لرخصة معلم علوم فى المرحلة الإعدادية فى ضوء متطلبات الجودة ومعايير الأداء، *المجلة المصرية للتربية العلمية*، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 3(17)، 119-153.

الكندري، جاسم؛ يوسف، فرج؛ وهاني، عبدالستار (2001). الترخيص لممارسة مهنة التعليم رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربي، المجلة التربوية، جامعة الكويت، 58(15)، 13-5.

مجمع اللغةالعربية (2004). المعجم الوسيط. (ط4). مكتبة الشروق الدولية.

مستقبل إعداد المعلم العربي (2015). الكتاب العلمي للمؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم. مجلة جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة 2.

مطر، ماجد محمود(2010). مستوى أداء الطلبة المعلمين في مهارات التدريس النحو بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة القراءة والمعرفة، 5(104)، القاهرة.

المطيري، طلال سعد. (2017). آراء المعلمين تجاه رخصة مزاولة مهنة التدريس، *مجلة العلوم التربوية*: جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية، 25(4)، 120-152.

المعايطة، عبد العزيز عطا الله؛ والحليبي، عبد اللطيف حمد (2015). مقدمة في أصول التربية. (ط3). الكويت: مكتبة الفلاح.

الهاشمي، عبدالله بن مسلم بن علي (2018). صورة المعلم العماني لدى طلبته من حيث السمات الشخصية والكفايات المهنية، رسالة التربية وعلم النفس: جامعة الملك سعود ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (60)، 1 – 15.

هيئة تقويم التعليم (2019). الدليل الإرشادي للاختبارات الدولية TIMSS 2019.

Arabic References:

Abdel Muti, Ahmed Hussein (2008). Quality and accreditation in education. Cairo: Dar as-Sahab.

Ahmed, Abd al-Rahman al-Hadi. (2018). The reality of professionalizing education globally in light of some contemporary experiences. Reading and Knowledge Magazine: Ain Shams University - College of Education - Egyptian Society for Reading and Knowledge, p. 203: 135158-.

Al-Bashir, Muhammed Muzammil and Mustafa, Al-Tayeb Abdul-Wahhab (2012) Degrading the teacher's profession: reasons and justifications. Educational Studies, 25(13), pp. 153185-.

Al-Dhubyani, Mona Suleiman (2014) The experiences of some countries in teacher preparation and professional development and the possibility of benefiting from them in the Kingdom of Saudi Arabia. Educational and psychological studies, (85), pp. 103172-.

Al-Harbi, Asma Ibrahim. (2018). A proposed conception of a teacher's license for comprehensive education according to the vision of 2030. Journal of Special Education and Rehabilitation: Special Education and Rehabilitation Institution, 6 (24): pp. 99134-.

Al-Hashemi, Abdullah bin Muslim bin Ali (2018) The image of the Omani teacher among his students in terms of personal traits and professional competencies." Education and Psychology Message: King Saud University - Saudi Association for Educational and Psychological Sciences, Vol. 60: pp. 115-.

Al-Kandari, Jassem Youssef and Faraj, Hani Abdel-Sattar (2001). Licensing to practice the teaching profession, a future vision for the development of the level of the Arab teacher, Educational Journal, 58 (15), Kuwait University: pp. 135-.

Allam, Salah El-Din Mahmoud (2009): The alternative educational evaluation, its theoretical and methodological foundations, and its field applications. Cairo, Arab Thought House.

Al-Maaytah, Abdul-Aziz Atallah and Al-Halibi, Abdul-Latif Hamad (2015), Introduction to the Fundamentals of Education, 3rd Edition, Kuwait: Al-Falah Library.

Al-Mutairi, Talal Saad. (2017). Teachers' opinions about the license to practice the teaching profession. Educational Sciences: Cairo University - Faculty of Graduate Studies of Education, Vol. 25, p. 4, pp. 120152-.

Al-Otaibi, Wadha Bint Habab Bin Abdullah (2016), Preparing the science teacher in the light of total quality standards - a proposed scenario, in the research of the Sixth Arab International Conference on Quality Assurance of Higher Education, LACQA 2016, Sudan University of Science and Technology, Sudan: Khartoum.

Al-Riyadh newspaper (2019). Results of competency tests for male and female teachers below average, available at: http://www.alriyadh.com/1796250

Al-Saadawi, Abdullah - Director of the Department of Professional Tests at the National Center for Measurement and Evaluation - General Standards for the Domains of the Teaching Profession, an article in Al-Riyadh newspaper on February 2, 2016, No. 17389.

Al-Sarraf, Qasim Ali (2014). Comprehensive development of education in the Gulf Cooperation Council states: a study on the directions contained in the decision of the Supreme Council on education. Arab Childhood Magazine, 18 (5), pp. 7072-.

Amira, Ibrahim Bassiouni (2015): "The Curriculum and Its Elements", 6th edition, Dar Al-Maaref, Alexandria.

Education Evaluation Commission (2019). TIMSS 2019 International Examination Guide.

Gemayel, Abdullah Hammoud (2017). The scientific standards necessary to professionalize education from the point of view of academics in the Kingdom of Saudi Arabia. Studies of Educational Sciences, 44 (special issue), pp. 277291-.

Ghanem, benefited by Syed Ahmed. (2014). Building a training program in professional qualification for a science teacher license in the preparatory stage in light of quality requirements and performance standards. The Egyptian Journal of Scientific Education: The Egyptian Society for Scientific Education 3(17), pp. 119153-.

Hussein, Randa Eid, and Al-Masry, Marwan Walid. (2017). A proposed conception for developing the licensing process for practicing the teaching profession in Palestine in light of some contemporary regional and global experiences. Al-Aqsa University Journal - Human Sciences Series: Al-Aqsa University, 1(21): pp. 321359-.

Ibn Manzur (1997). Lisan Al Arab, 1st Edition, Volume 7, Dar Sader for Printing and Publishing.

Ibrahim, Khader Muhammad (2013). Research Methods in Education and Psychology, Dar Al-Qalam, Cairo.

Jaradat, Hani Mahmoud (2019). The level of teaching performance among students of the College of Ada Boualou at Prince Sattam bin Abdulaziz University branch in Wadi Al-Dawasir, Kingdom of Saudi Arabia, in the light of the teachers' competency test. Journal of Educational and Psychological Sciences: The National Research Center Gaza 3(27): 89104-.

Matar, Majid Mahmoud (2010). The level of performance of student teachers in grammar teaching skills at the Faculty of Education at Al-Aqsa University in Gaza and its relationship to some variables." Reading and Knowledge Magazine, 5 (104), Cairo.

Sadiq, Hessa Muhammad, Al Sulaiti, Hamda Hassan Abdul Rahman, Al Mutawa, Fatima Abdul Rahman, and Abu Tina, Abdullah Muhammad. (2016). The reality of the professional licensing system for teachers in the State of Qatar. Specialized International Educational Journal: Dar Simat for Studies and Research, Volume 5, p. 11: pp. 151165-.

Siam, Mahmoud Badr Abdel Salam (2007). The role of educational supervision methods in developing the professional performance of teachers in secondary schools in Gaza Governorate, an unpublished

master's thesis, College of Education, Islamic University, Gaza.

Swailem, Mohamed Mohamed (2011) Teacher Professional Licensing in Egypt: A Suggested View in the Light of Some International Experiences. Journal of Education, 34(14), pp. 63113-.

The Arabic Language Academy (2004). Intermediate Dictionary, 4th floor, Al Shorouk International Library.

The future of Arab teacher preparation (2015) published research, the scientific book of the third educational conference for teacher preparation, part 2, Umm Al-Qura University, College of Education, Makkah Al-Mukarramah.

The trick, Muhammad Mahmoud (2002) Classroom Teaching Skills, Amman: Dar Al Masirah.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the Best Performing School Systems Come Out on top. Washington, DC: McKinsey & Company.

Cantrell, S. C., & Hughes, H. K. (2008). Teacher efficacy and content literacy implementation: An exploration of the effects of extended professional development with coaching. Journal of Literacy Research, 40(1), 95.127-

Cherif, M,Romanowski.M,Nasser. R (2012). All ThatGlitters is Not Gold: Challenges of Teacher and SchoolLeader Licensure Licensing System in Qatar. International Journal of Education Development (32). 471481-.

Gitomer, D.H. (2007). Teacher Quality in a Changing Policy Landscape: Improvements in the Teacher Pool, Princeton: Educational Testing Service.

Gustafsson, J.E. (2003). What do we knowabout effects of school resources oneducational results? Swedish Economic Policy Review, 10, 77110-.

Hanushek, E. A. (2013). The failure of inputbased schooling policies.Economic Journal, 113,6498-. http://www.qiyas.sa/Tests/ProfessionalTesti

Holmes, J. E. (2015). A Statistical Comparison of First Time Praxis II Pass Rates between Homegrown 4 year Students and Transfer Students of a Medium Size Suburban University: A Six Year Study. Doctor of Education, Lindenwood University, ProQuest LLC.

International Energy Agency (IEA) (2013). An Analysis of Teacher Education Context, Structure, and Quality-Assurance Arrangements in TEDS-M Countries.

Lamprianou, L. (2013). The Relationship between Test Takers Characteristics and Their Performance on the New Teachers' Licensure Test: The Case of Specialty 16 (Special Education). National Center for Assessment in Higher Education, Riyadh, KSA (Technical Report: TR0242013-).

Libman, Zipora, (2012). Licensing Procedures, Teacher Effectiveness and Reasonable Expectations. International Review of Education, 58 (2), 151171-.

Rice, J. K. (2003). Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes. Washington D.C., Economic Policy Institute.

Shuls, J. (2017). Raising the Bar on Teacher Quality Assessing the Impact of Increasing Licensure ExamCut-Score.Educational Policy. Retrieved from: https://journals.sagepub.com/doi/10.11770895904816682315/.

دور المرشد الأكاديمي في تعزيز القِيم الإيجابيَّة لدى طلَّاب جامعة نجران[1]

د. سحر منصور سيد عمر

أستاذ مساعد بكلية التربية، جامعة نجران

أ. مها حمود سعيد اليامي

المحاضر بقسم التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة نجران

المستخلص:

هدفت هذه الدراسةُ إلى التعرف على دور المرشد الأكاديمي في تعزيزِ القيمِ الإيجابيةِ لدى طلاب جامعةِ نجرانَ؛ ولتحقيق ذلك؛ استُخدم المنهجُ الوصفيُّ التحليلي منهجًا للدراسة، وتم بناءُ استبانة مكونة من محورين: محورِ دور المرشدِ الأكاديمي في تعزيز القيمِ، وتضمُّ (٢٨) فقرةً، ومحورِ المعوِّقات التي تحدُّ من قيام المرشد الأكاديمي بدوره في تعزيز القيم الإيجابيةِ، ويضم (١٣) فقرة؛ حيث تم تطبيقُه على المرشدين الأكاديميين في الجامعة.

وأظهرت نتائجُ الدراسةِ أن دورَ المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران جاء بدرجة كبيرةٍ، كما وجد تفاوتٌ في درجة تحقق أبعاد دور المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابيةِ لدى طلاب جامعة نجران؛ حيث جاء بُعدُ القيم الشخصية في المرتبة الأولى، يليه بُعدُ القيم العلمية في المرتبة الثانيةِ، بينما يأتي بُعدُ القيم الاجتماعيةِ في المرتبة الأخيرة، وجاءت درجةُ التحقق لإجماليّ معوقات دورِ المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية في مستوىً متوسطٍ.

كما أظهرت نتائجُ الدراسةِ أنه لا تُوجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استجاباتِ عينةِ الدراسة حول واقعِ دور المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعةِ نجران ومعوقاته؛ بحسبِ متغير الكلية، وسنوات الخبرة. وأوصت الدراسةُ بعددٍ من التوصيات؛ جاء من أهمها عقدُ دوراتٍ تدريبيةٍ للمرشدين في مجال تعزيزِ القيمِ الإيجابيةِ، وبناءِ الشخصية لدى الطالب الجامعيّ، وتوجيهِ الطلاب إلى الاستفادة من الأنشطة الجامعية، والتأكيد على دورها في بناء شخصياتهم وتعزيز قيمهم. كما قدَّمت الدراسةُ تصورًا مقترحًا لتفعيل دور المرشدِ الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب الجامعة.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد الأكاديمي، المرشد الأكاديمي، دور المرشد الأكاديمي، القيم الإيجابية.

(1) «تتوجه الباحثتان بالشكر لوزارة التعليم ولعمادة البحث العلمي -جامعة نجران-المملكة العربية السعودية لدعمها المالي والتقني للبحث تحت رمز (235/NU/SHED/17)»

The role of the academic advisor in promoting positive values among Najran, University students

Dr. Sahar Mansour Sayed Omar

Assistant Prof. College of Education, Najran University and Azhar University,Egypt

Dr. Maha Hamoud Saeed Al-Yami

Lecturer, Department of Education and , PsychologyCollege of Education Najran University

Abstract:

This study aimed to identify the role of the academic advisor in promoting positive values among students of Najran University, and to achieve this the descriptive analytical method was used as a method of study, and a questionnaire was built consisting of two axes: the role of the academic advisor in promoting values, and includes (28) paragraphs, and the axis of obstacles that limit the academic advisor's role in promoting positive values, and includes (13) paragraphs, where it was applied to academic advisors at the university.

The results of the study showed that the role of the academic advisor in promoting positive values among students of Najran University came to a large extent, and there was a disparity in the degree to which the academic leader's role in promoting positive values among students of Najran University, where he came after personal values in the first place, followed by scientific values in second place, while after social values in the last place, and the degree of verification for the total constraints of the role of academic advisor in promoting positive values at a medium level. The results of the study also showed that there are no statistically significant differences at the level of indication (0.05) in the responses of the study sample on the role of the academic advisor in promoting positive values among students of Najran University and its constraints, according to the variable faculty and years of experience.

The study recommended a number of recommendations, the most important of which came from holding training courses for advisors in the field of promoting positive values, building the personality of the university student, guiding students to take advantage of university activities, and emphasizing their role in building their personalities and promoting their values.

The study also presented a proposed vision to activate the role of the academic guide in promoting positive values among university students

key words: Academic Advising, academic advisor,The role of the academic advisor, positive values

مقدمة:

أدت الثورة العلمية والتكنولوجية إلى الكثير من الآثار الإيجابية فى حياة البشرية وتقدم المجتمعات الإنسانية، لكنها في الوقت ذاته أدت إلى انتشار الكثير من القيم السالبة التي انتشرت في المجتمعات، كالفصل بين العلم والأخلاق، والتركيز في القيم المادية على حساب القيم الأخلاقية، وكل ذلك أدى بدوره إلى إعاقة الإبداع وإفراغ المعرفة من مضمونها التنموي والإنساني؛ إذ ضاعت القيمة الاجتماعية للعالم والمتعلم والمثقف. (العليكي، 2014)

وقد أوجد هذا صراعًا قيميًا لدى فئةِ الشبابِ؛ حيث يمرون بظروفٍ ثقافيةٍ، ومعلوماتيةٍ، وسلوكيةٍ متضاربة، فيأخذ كثيرٌ منهم الحيرة والتساؤل؛ بينما يؤخذ ويترك من مظاهر السلوك؛ فنراهم في ترددٍ بين قيمٍ حميدةٍ تدعوهم إلى الفضائل، وقيمِ الثقافات المتغيرة التي يلحظون فيها غيرَ ذلك، فهم في صراعٍ بين القيم الروحية والقيم المادية. (الجلاد، 2005).

وفي ظلِّ هذه التغيراتِ والمستجداتِ يظهرُ دورُ التربيةِ ومسؤوليتها في تنمية القيمِ وتعزيزها؛ من خلال مؤسساتها التربويةِ، وأساليبها التي تمارسُها؛ فالتربيةُ في ذاتها عمليةُ إكسابٍ للقيمِ وتنميتها؛ حيث جعلت من ذلك أهمَّ غاياتها وأسمى أهدافها التي تسعى إليها.

فالمؤسسة التربوية والتعليمية تسهم على نحو كبير في توطيد المرحلة التربوية وفي تجذير القيم لدى الطلبة، من خلال التواصل والتفاعل معهم ضمن إطار مرجعي منفتح يُقدم خيارات عديدة ويوجه الطلاب نحو ما هو جديد لمستقبلهم ومستقبل مجتمعاتهم. وعليه، لابد أن تأخذ المؤسسة التربوية هذا الدور على محمل الجد، وأن تسعى جاهدة إلى تقديم منهجية متكاملة متزامنة مع النهج الأكاديمي لتنمية قيم الطلبة، من خلال تنمية قيم المسؤولية والالتزام، والأداء العلمي والأخلاقي الذي يضمن اختيارات ونتائج مستقبلية أفضل لهؤلاء الطلاب (حمادنة والقضاه، 2017)

وتُعد الجامعةُ إحدى هذه المؤسسات التربوية الفاعلةِ في المجتمع؛ إذ تُمثل قمةَ الهرمِ التعليميِّ، وتمتلكُ الدورَ القياديَّ والريادي للتأثير في الحياة الاجتماعية ومحيطها بفاعليةٍ كبيرةٍ، وتوجيهها نحو الأهدافِ المنشودة في تطوير المجتمع؛ فهي مؤسسةٌ تسعى لإعداد الشباب للحياة، والمساهمةِ الإيجابية فيها من خلال تزويدِهم بالمعرفةِ، وتكوينِ الاتجاهاتِ والمهاراتِ، وتشكيلِ القيم؛ ولذلك كان من واجب الجامعةِ العملُ الجادُّ على تعزيز القيم الإيجابية، وهذا ما أوصى به مؤتمر الإرشاد الأكاديمي في التعليم العالي لدول مجلس التعاون الخليجي (2015)، بأن على الجامعات زيادة الاهتمام بإكساب الطلبة القيم والأخلاق الأصيلة من خلال المناهج الدراسية والأنشطة والفعاليات، وفق منظومة تربوية متكاملة مبنية على فلسفة تربوية واضحة.

ويُعدّ الإرشادُ الأكاديمي نشاطًا أساسيًا وضروريًا في مؤسسات التعليم الجامعي؛ فهو عملية نفسية تربوية تتضمن ثلاثة مجالات رئيسة، هي الإعلام، والتوجيه، والإرشاد. وهي بمثابة خدمات ضرورية لإعداد الطالب الجامعي إعدادًا متكاملًا نفسيًا واجتماعيًا وأكاديميًا لمواجهة صعوبات الحياة والتكيف معها بشكل عام، وأيضًا لمواكبة الحياة الجامعية والتكيف معها بشكل خاص، لاسيما أن خدمات الإرشاد الأكاديمي أصبحت هدفًا بارزًا من أهداف التعليم العالي الرامية إلى بناء شخصيات متفاعلة مع مجتمع متغير ومتسارع (الأسود، 2018). لاكتشاف هويات الطلاب وميولهم وقدراتهم، وتحديد أهدافهمِ واتجاهاتهم، ومساعدتهم على رسمِ الخططِ المحققة لهم، بما يتلاءمُ مع استعداداتهم؛ لكونهم في مرحلةٍ انتقاليةٍ، ومرحلةِ نضوجٍ واكتمالٍ وتشكيلٍ؛ ومساعدتهم بالمهاراتِ الأساسيةِ التي يحتاجُها عملُهم بعد التخرج، ويسهُم في التنمية الشاملة لمجتمعاتهم (الكريمين، الحيصات، وزينب، 2010).

فالإرشاد الأكاديمي، ليس حدثًا آنياً منفردًا، وليس سلسلةً من الاجتماعات التي تَحْدُثُ بين فترةٍ وأخرى، بين المرشد الأكاديمي والطالب؛ بل هو عمليةٌ تفاعليةٌ متواصلة ومنتظمة تتطلبُ الرعايةَ المستمرة للطالب، وتوجيهه أكاديميًا أثناءَ دراسته بالجامعة حتى تخرجِه، وتزويده بالمهارات الأكاديمية والشخصية التي تمكنه من فهم ذاته وميوله وقدراته، وإكسابه مهارةَ مواجهةِ الضغوط الحياتية داخلَ الجامعةِ وخارجها، وتعزيز القيم الإيجابية في التعامل مع الآخرين (عابد، 2017).

وأشارت دراسة رشدي (2015)، إلى أن للإرشاد الأكاديمي أبعادًا تعاقدية ضمنية أو صريحة تضمن تعاقد الطالب مع المؤسسة التعليمية في تحقيق أهدافه الأكاديمية والشخصية، وتعاقده مع المرشد في علاقة المتعلم بالمعلم، وعلاقة المسترشد بالمرشد، وهي علاقة يمكن وصفها بأنها تعاقد يحدد حقوقًا وواجبات ومسؤوليات أخلاقية من شأنها تحفيز الطالب وإعلاء همته ونشاطه وزيادة ثقته بنفسه، وتعزيز هذه القيم مرهونٌ بوجود تفاعل خلّاق بين الطالب والمرشد الأكاديمي، ولذلك ينبغي ألا يقتصر تقييم الإرشاد الأكاديمي على الطريقة التقليدية التي تقيس مدى رضا الطالب عن عملية الإرشاد، وإنما يجب أن يتم ذلك بدلالة احتياجات الطالب وتوقعاته ومدى نجاحه في العملية التعليمية.

وذكرت دراسة كعكي(2015)، أنه نتيجة لأهمية الإرشاد الأكاديمي للطالب الجامعي؛ اشترطت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ضمن دليلها الوطني لنظام الجودة والاعتماد الأكاديمي، توفر نظام واضح وفعال للإرشاد الأكاديمي يتبع الخدمات والمساعدات الطلابية، ويكون من مهامه متابعة تقدم الطلاب دراسيًا، ويحفزهم على الارتقاء بأدائهم الأكاديمي، ويوفر لهم المساعدات اللازمة لهم، وذلك يلزم أن يكون هناك جدولٌ زمني محدد بساعات إرشادية محددة يلتزم أعضاء هيئة التدريس فيه بالحضور، وتوفير التجهيزات وقنوات التواصل الإلكترونية اللازمة لتفعيل مهام الإرشاد الأكاديمي.

كما أوصى المؤتمر التربوي الدولي الأول لتطوير الأداء الأكاديمي لكليات التربية (2015) المنعقد بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية، بضرورة إنشاء مركز للإرشاد والتوجيه يحرص على متابعة الطلاب وتقدمهم أكاديميًا، وتقديم الدعم النفسي والمعنوي لهم، ويعزز لهم قيم الإنجاز وإدارة الوقت والتعاون، وتشجيعهم على تنمية مهاراتهم بما يخدم سوق العمل مستقبلًا.

وانطلاقا من هذا الدور المهم والحيوي للإرشاد الأكاديمي، وعرض خبرات وتجارب الباحثين في مجال الإرشاد الأكاديمي، بضرورة الاهتمام بالطالب الجامعي نفسيًا وفكريًا ومهاريًا وعلميًا طوال فترة دراسته بالجامعة، وما أسفرت عنه توصيات المؤتمرات العلمية؛ تأتي الدراسة الحالية بغرض تحديد دور الإرشاد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى الطالب الجامعي.

مشكلة الدراسة:

تُعدُّ المرحلة الجامعية أهم مرحلة تعليمية للطلاب، فهي مرحلة فاصلة بين الحياة العلمية والعملية مستقبلًا، وتكسبهم الكثير من المهارات، كالثقة والاعتماد على النفس، وتعزز لديهم ثقافة الانتماء والعمل في جماعة، وتنمي القدرة على اتخاذ القرار، كما أنها تسهم في تعديل السلوك السلبي وتحويله إلى سلوك إيجابي. ونتيجة لدور الجامعة المحوري والمهم في هذه المرحلة؛ تأتي أهمية تعزيز القيم الإيجابية؛ كونها تهيئ للطلاب اختيارات معينة تحدد السلوك الصادر عنهم، وتُنمي قدرتهم على التوافق الإيجابي والتكيف وتحقيق الرضا عن النفس، كما تُعطي لهم فرصة للتعبير عن نفسهم، وتمنحهم الإحساس بالأمان عندما يستعين بها في مواجهة التحديات التي تواجههم، سواء أثناء مرحلة الدراسة الجامعية أو بعد التخرج.

وقد أشار كثيرٌ من المهتمين بالعملية التعليمية والباحثين إلى أهمية حُسنِ توجيهِ الطلاب من الجنسين، وضرورةِ تبني قيمِ الانضباط والمسؤوليةِ، وتعديلِ السلوكاتِ المخالفةِ، وإرشادهم لتعزيز القيم الإيجابية؛ فقد ذكرت دراسة العسيلي (2006) أن القيم تتصل اتصالًا مباشًرا بالأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها في الطالب، ومنها قدرته على تحقيق التكامل والاتزان في سلوكه، قدرته على مقاومة القيم المنحرفة، التوازن بين مصالح الطالب الشخصية ومصلحة المؤسسة التربوية الذي يوجد بها، ومصلحة المجتمع بشكل عام، ولن تتحقق هذه القيم، بالنسبة للطالب الجامعي، إلا من خلال الجامعة التي تعكس قيم وأهداف وثقافة المجتمع الذي تنتمي إليه. في حين جاءت نتائج بعض الدراسات على عكس ذلك؛ حيث أظهرت عدد من الدراسات، ومنها دراسة القواسمة (2016) أن هناك دورًا متوسطًا للجامعات في تنمية القيمِ، وأظهرت دراسةُ الجربتلي (2017) اقتصارَ دورِ الجامعةِ على الجانب الأكاديمي والتدريسيّ، وإهمالِ الجانب الإنسانيّ، والقيمي، والأخلاقي، كما أكدت دراسةُ الرويلي (2017) أنّ واقعَ منظومةِ القيم لدى طلاب الجامعة كان متوسطًا بشكلٍ عام.

ومن خلال خبرة الباحثتين التي تجاوزت ست سنواتٍ بالعمل في الإرشاد الأكاديمي، وممارسته واقعيًا طِيلةَ هذه المدة؛ لُوحِظ وجودِ مجموعةٍ من القيم الإيجابية، وبعض القيم غيرِ المرغوب فيها لدى الطالبات؛ مما يستدعي ضرورةَ قيامِ المرشدِ الأكاديمي بدوره التربوي في بناء الشخصيةِ، وتعزيزِ القيم الإيجابية لدى الطالب الجامعي، بوصف الإرشاد الأكاديمي يُمثل ركنًا أساسيًا في التعليم الجامعيّ، ومحورًا مهمًا في رعاية الطالب الجامعي وحلِّ مشكلاته، وتوجيهِه الوجهةَ التي تُسهم في بناء شخصيته؛ بما يعودُ بالنفع عليه وعلى مجتمعه. ونظرًا لأهمية الدور الكبير الذي يقوم به الإرشاد الأكاديمي في الجامعة؛ فإن مشكلة الدراسة تتركز في محاولة التعرف على دور المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لطلاب الجامعة. ولتحقيق ذلك؛ تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

- ما دور المرشد الأكاديمي في تعزيز وتنمية القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران؟
- ما المعوقات التي تحد من قيام المرشد الأكاديمي بدوره في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران؟
- ما التصور المقترح لدور المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب الجامعة؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على دور المرشد الأكاديمي في تعزيز وتنمية القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران.
- الوقوف على المعوقات التي تحد من دور المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران.
- وضع تصور مقترح عن دور المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب الجامعة.

أهميَّةُ الدراسة: تظهرُ أهميةُ هذه الدراسةِ من خلالِ النقاطِ التالية:

الأهمية النظرية:

- تكتسبُ هذه الدراسةُ أهميتَها من أهمية القيم الإيجابية في حياة الأفراد والمجتمعاتِ، وتشكيلِ السلوك الإنسانيّ، وتحديدِ هويته.
- تتناولُ الدراسةُ مرحلة دراسية مهمة، وهي المرحلة الجامعية، والتي تأخذ دورها في بناء شخصية الفرد وتعزيز قيمه.
- تعملُ هذه الدراسةُ على تحديدِ موقعِ المرشد الأكاديمي ومكانته في بناء شخصيةِ الطالب الجامعي، وتعزيز قِيَمِه الإيجابية، وتوجيهها الوجهةَ الصحيحة.
- قلةُ الدراساتِ التي تناولت دورَ المرشدِ الأكاديمي في تعزيز القيم؛ حيث لا توجدُ دراسةٌ واحدةٌ –في حدود علمِ الباحثتين– تناولت هذا الجانبَ؛ فأغلبُ الدراساتِ قد تناولت مستوى كفاءةِ الإرشاد أو معوقاتِه فقط.

الأهمية التطبيقية:

- تقديمُ قائمةٍ بمجموعةٍ من القيم الإيجابية التي قد يستفيدُ منها المرشدون الأكاديميون، وأعضاءُ هيئةِ التدريس في محاولة إكسابها لطلابهم.
- وضع تصورٍ مقترح في تنمية القيم الإيجابيةِ لدى الطالب الجامعيّ.
- تقديمُ استنتاجاتٍ، وتوصياتٍ، ومقترحات في ضوء نتائج الدراسة، تسهمُ في تعزيز القيم الإيجابية لدى الطالب الجامعي.

مصطلحاتُ الدِّراسة:

تستخدمُ هذه الدراسةُ مجموعةً من المصطلحات التي تتطلبُ تقديمَ تعريفٍ لها، والتي يمكننا أن نحددها كما يأتي:

الإرشاد الأكاديميُّ:

هو "عمليةٌ منظمة تستهدفُ مساعدةَ الطلاب على مواجهة صعوباتهم ومشكلاتهم، ومساعدتهم على التكيف مع زملائهم وبيئتهم الأكاديمية؛ وفقًا للقيم المجتمعية، وبناءً على تنميتِهم معرفيًا ومهنيًا، والعملِ على زيادة دافعيتهم للتعلم، وإكسابهم المهاراتِ والاتجاهاتِ الإيجابيةَ، وبث الثقة في نفوسهم" (الكريمين وآخرون،2010، 248).

كما "يُعرَّف الإرشاد الأكاديمي أيضًا بأنه بمثابة "عمليةٍ إنسانيةٍ وتربويةٍ، تقدِّمُ خدماتها للطلبة؛ لمساعدتهم على فهم أنفسهم، وتطوير قدراتهم على حل المشكلاتِ التي تواجههم؛ بما يؤدي إلى انسجامهم، وتفاعلهم مع البيئة التي يعيشون فيها" (الفيومي، 2015، 203).

تعريف الإرشاد الأكاديمي إجرائيًا:

هي عملية مخططة ومنظمة من قبل الكلية تتبع وحدة رسمية تسمى وحدة الإرشاد الأكاديمي، لها هيكل تنظيمي تسير على خطة زمنية طوال الفصل الدراسي، مهمتها تقديم المساعدة والدعم التربوي والتعليمي للطلاب حتى إتمام مرحلتهم الدراسية.

المرشدُ الأكاديميُّ:

يُعرف المرشد الأكاديمي بأنه "عضو هيئة التدريس الذي يقوم بإرشاد الطالب ومساعدته لحل مشكلاته الأكاديمية، وتحسين تحصيله العلمي" (الشمري، 2015، ص381).

تعريف المرشد الأكاديمي إجرائيًا:

هو أحد أعضاء هيئة التدريس المكلّف بإرشاد عدد محدد من الطلاب، يقوم بتوجيه النصح والإرشاد لهم، ويعزز لديهم القيم الإيجابية.

القيم الإيجابيةِ:

تُعرف القيم الايجابية: بأنها "هي التي تظهر في ثوب مرغوب، ويكون اتجاه الفرد إليها اتجاه إقدام وقبول ورضا، ومن هذا المنطلق فإن الرفع من القدر يكون ذا قيمة إيجابية" (سفيان، 2010، ص19).

كما عُرفت بأنها "المباديء الأساسية والمعايير المرشدة لسلوك الفرد، والتي تُساعده على تقويم معتقداته وأفعاله، وصولًا إلى المثل العليا والسمو الخُلقي للذات والمجتمع" (السلمي، 2019، ص46).

تُعرَّف القيم الإيجابية إجرائيًا بأنها: مجموعةٌ من المباديء والمعايير التي يُؤمن بها الطالبُ الجامعيُّ، ويتمثَّلُها في كلِّ سلوكياته وتصرفاته، ويستطيعُ من خلالها أن يتفاعلَ مع نفسه ومع الآخرين، وتمكنُه من اختيار أهدافه وتوجهاتِه، وتساعده على تقويم معتقداتِه وأفعاله؛ وصولًا إلى السلوكِ الإيجابيِّ الذي ينعكسُ على ذاته ومجتمعه.

الإطارُ النظريُّ للدراسة:

الإرشاد الأكاديميّ:

يُعرَّف الإرشادُ الأكاديمي بأنه "علاقةٌ بين مرشد، ومسترشد (طالب جامعي)؛ بحيث يكونُ لدى الأول مهاراتٌ خاصة بالطرق الإرشادية التعليميةِ، ويكونُ الثاني في حاجةٍ إلى معرفة المزيد عن الموقف التعليمي؛ بهدف مساعدةِ الطالب الجامعي على معرفة قدراتِه، وفهمِ ميوله واتجاهاته وطموحاته العلمية، وإكسابِ الطالب الجامعي مهاراتِ التوجيه الذاتيّ، وفهمه لإمكانياته وظروفه؛ ممَّا يؤدي به إلى الوعي الذاتيّ". (رضوان، 2013)

ويساعدُ الإرشادُ الأكاديمي الفردَ على أن يفهمَ نفسه بالتعرف على الجوانب الكلية المكوِّنةِ لشخصيته؛ حتى يتمكنَ من اتخاذ قراراته بنفسه، وحل مشكلاته بموضوعيةٍ مجردةٍ؛ ممَّا يسهمُ في نموه الشخصي، وتطوره الاجتماعي، والتربويّ، والمهنيّ، ويتمُّ ذلك من خلال علاقةٍ إنسانيةٍ بينه وبين المرشد الذي يتولَّى دفعَ العمليةِ الإرشادية نحو تحقيق الغاية منها بخبراته المهنية. (شلدان وارحيم، 2019).

كما أنه "عمليةٌ يتم فيها تبادلُ المعلوماتِ بين المرشد والطالب؛ لتعريفه بالجامعة وأنظمتها، ومساعدته على التقدم في الدراسة على أكمل وجهٍ، والوقوفِ بجانبه، ومحاولةِ تذليلِ العقبات والمشكلات التي تواجهه في أثناء مدة الدراسة؛ سواءً أكانت مشكلاتٍ اجتماعيةٍ، أم نفسيةٍ، أم أكاديمية، أم صحية، مستفيدًا من الخدمات والإمكانيات التي تُتِيحُها له الجامعةُ" (الشملان، 2016).

فالإرشاد الأكاديمي يُعَدّ نوعًا من أنواع الخدمات الطلابية التي تقدمُها الجامعةُ للطلاب؛ لمساعدتهم على التكيف مع الحياة الجامعية، وتوجيهِ النصحِ والإرشاد لهم، وتوعيتهم بالتحلي بروح الجد والاجتهاد والمثابرة، بالإضافة إلى توعيتهم بالآداب والأخلاق والقيم الإيجابية التي يجبُ أن يتحلَّى بها الطلابُ أثناء مدةِ دراستهم الجامعية، حتى بعد تخرجهم، واندماجهم في المجتمع.

وهو مسؤوليةٌ مشتركةٌ بين عضو هيئة التدريس والطلاب؛ فليست مسؤوليةُ المرشدِ مجردَ وضعِ الأهداف، أو اختيارِ المقررات الدراسية، أو اتخاذ القرار المناسب للطالب، أو متابعتِه فيما إذا التزم بالمتطلبات الأكاديمية، بل إن مسؤوليةَ المرشد توجيهُ الطالبِ لتحمُلِ مسؤولية المشاركة في اتخاذ القرار (شنودة، 2010).

أهدافُ الإرشادِ الأكاديميّ:

يسعى الإرشادُ الأكاديمي إلى توجيه النصح والإرشاد؛ من أجل أن يكتسبَ الطالبُ منظومةَ القيم الإيجابية؛ كالدافعية للإنجاز، والتعاون، وحبِّ العمل، والانتماءِ للمؤسسة التعليمية التي يدرسُ فيها؛ ومن ثم انتماؤه للمجتمع بعد تخرجه، وذلك عن طريق تحقيقِ الأهدافِ التالية:

- تقديمُ المعلوماتِ الأكاديمية والإرشادية للطلاب، وزيادةِ وعيهم بأنظمة الجامعة وأهدافها.
- التعرف على المشكلات والعقبات الشخصية التي تحولُ دون قدرةِ الطلابِ على التحصيل العلميّ، والعملُ على تغيير الأفكارِ والاتجاهات السلبية نحوَ التعليم، وتبني أفكارٍ أكثر إيجابيةً.
- تزويد الطلاب بالمهارات الأكاديمية والشخصية التي تمكِّنُهم من فهم ذواتهم، وقدراتهم، وميولهم، وممارسةِ دورٍ إيجابيٍّ في العملية التعليمية.
- توجيهُ الطلاب الموهوبين، ومتابعتُهم خلال فترة دراستهم (شلدان وارحيم، 2019).

دور المرشدُ الأكاديميُّ:

يساعدُ المرشدُ الأكاديمي الطالبَ من الناحية الاجتماعية على حلِّ مشكلاته الاجتماعيةِ، والنفسية، وتوجيهه إلى جهة الاختصاص؛ إن تطلَّب الأمرُ إلى تدخل المرشد النفسي والاجتماعي؛ حيث إنَّهما الجهةُ العلمية المختصة في حل مشكلات الطلاب النفسية والاجتماعية؛ وفق الطرقِ النفسية المختصة، ووجودُهما ضرورةٌ في كلِّ نظامٍ تعليميٍّ.

ويساعد المرشدُ الأكاديمي أيضًا بصورةٍ فعَّالةٍ في اكتشاف مواهب الطلاب، والتي قد تُغَيِّرُ -في بعض الأحيان- مسيرةَ حياتهم، وتفتحُ لهم آفاقًا مستقبليةً لم تكن معروفةً لهم.

وتؤكد الباحثتان إيريك وجانيت (Eric& Janet, 2012) أن المرشد الأكاديمي له دورٌ مهم-بشكلٍ خاصٍّ- في مساعدة الطلاب على تحصيل أفضلِ النتائج في التخصص الأكاديمي أثناء فترةِ الدراسة الجامعية من خلال التعزيز، والتحفيزِ، والتشجيع

فالإرشادُ الأكاديمي الجيد "يمثلُ خدمةً ضروريةً للطالب؛ لإخراجه من جو العُزلة، ومساعدته على الشعور بأنه جزءٌ من مجتمعٍ

جامعي، يهتم به شخصٌ –المرشد الأكاديميّ– مستعدٌ لتقديم العون والمساعدة في كلِّ الأوقاتِ؛ مما يخففُ من وطأة الخوف من الأحداث والمشكلاتِ التي قد تحدثُ أثناء دراسته الجامعية، فيؤدي في النهايةِ إلى زيادة ثقةِ الطالب بنفسه، وتوافقه مع البيئة الجامعيةِ، ونجاحه وتفوقه في دراسته وفي حياته الجامعية" (قرشي، 2013، ص203).

ويأتي دورُ المرشد الأكاديمي كما حدده كلٌّ من: ياسمان ولفون (Yasaman& Lvonne, 2016) من خلال النقاط التاليةِ:

- مساعدةُ الطلاب على التفكير بعقلانيةٍ وبشكلٍ واقعيٍّ حول الجدول الزمني الدراسيِّ، ووضعُ خطةٍ دراسية تساعدهم على التفوق الأكاديمي.
- مساعدة الطلاب على بقائهم في المسار الصحيح للخطة الدراسيةِ، والتأكد من عدم تسجيلِ مقرراتٍ اختياريةٍ من مستويات أعلى على حساب المستويات الأقل؛ فقد يؤثرُ ذلك في المسارِ الصحيح للخطة الدراسية، ويؤدي إلى تعثرهم الأكاديميّ.
- إرشاد الطلاب إلى لمعلومات العامة حول التخصص الأكاديمي، وغالبًا ما تكونُ هذه المعلوماتُ بمثابةِ النقطةِ الأولى للاتصال بين المرشد والطالب، والتعرف على أهمية هذا التخصص ومتطلبات سوق العمل بعد التخرج.
- مساعدة الطلاب على اكتشاف اهتماماتهم البحثية وتطويرها.

القيم الإيجابية:

تعريف القيمُ في اللغة:

وردت مادة (قيم) في اللغة دالةً على معانٍ عدَّةٍ؛ في المعجم الوسيط: «قيمةُ الشيءِ: قدرُه، وقيمة المتاع: ثمنُه، ومن الإنسان: طولُه، والجمع: قيم، ويقال: ما لفلان قيمةٌ: ما له ثباتٌ ودوامٌ على الأمر" (مجمع اللغة العربية، 1985، ص798).

القيمُ في الاصطلاحِ:

عرَّف أبو العينين القيمَ بأنَّها: «مجموعةٌ من المعايير والأحكامِ، تتكونُ لدى الفردِ من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية؛ بحيث تمكِّنُه من اختيار أهدافٍ وتوجهاتٍ لحياته، يراها جديرةً بتوظيف إمكانياته، وتتجسدُ خلالَ الاهتماماتِ، أو الاتجاهات، أو السلوك العملي، أو اللفظي– بطريقةٍ مباشرةٍ وغيرِ مباشرةٍ" (أبو العينين، 1988، ص34).

ويعرفها طهطاوي بأنها: «مجموعةٌ من المبادئ والقواعد، والمثل العليا، التي يؤمنُ بها الناسُ، ويتَّفقون عليها فيما بينهم، ويتخذون منها ميزانًا يزنون به أعمالهم، ويحكمون بها على تصرفاتهم المادية والمعنوية" (طهطاوي ،1996، ص42).

ويعرفها زاهرٌ بأنها: "مجموعةٌ من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامينَ واقعيةٍ يتشربها الفردُ من خلال انفعالاته، وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة؛ ويشترط أن تنال هذه الأحكامُ قبولًا من جماعةٍ اجتماعيةٍ معينة؛ حتى تتجسدَ في سياقاتِ الفرد: السلوكيةِ، أو اللفظيةِ، أو اتجاهاته واهتماماته" (زاهر ،1996، ص12).

القيمُ وتصنيفاتُها:

لقد تعدَّدت تصنيفاتُ القيمِ إلى عدَّةِ تصنيفاتٍ مختلفةٍ؛ نظرًا لتنوعِ الأطرِ الفكريةِ، والفلسفيةِ، ونظرًا لاختلاف وجهات نظر المصنِّفين والباحثين؛ فهناك من صنفها بحسب المحتوى والمضمون، وهناك من صنفها بحسب شدتها إلى قيمٍ إلزاميةٍ، وقيمٍ مفضَّلةٍ، وقيمٍ مثاليةٍ، وهناك من صنفها بحسب مقاصدها إلى وسائليةٍ، وغائيةٍ، وغير ذلك من التقسيمات.

وسيتناولُ البحثُ بعضَ القيم؛ باعتبار تقسيمها بحسب محتواها إلى الأقسام التالية:

1- القيمُ الشخصيَّة:

تُعدُّ القيم الشخصية من أهم المتغيرات المؤثرة في تشكيل منظومة الشخصية الإنسانية، والمحددة لكل من النسق المعرفي والوجداني والسلوكي للفرد، وهي تُمثل إطارًا مرجعيًا تدور في فلكه، وتتمحور حوله، وتتشكل وفقًا له تصورات الفرد العقلية والنزوعية، كما تُعد القيم أحكامًا يصدرها الفرد سواء بالتفضيل أو عدم التفضيل للموضوعات أو الأشياء. (شلبي وأحمد، 2015).

واستقراءً لما سبق وإضافة عليه، ترى الباحثتان أن القيمُ المتعلِّقةُ بشخصية الفردِ، تتمثل في اعتزازِه بذاته، وتقديره لها، وتحمُّلِه المسؤوليةَ، والثقة بقدراته وإمكاناته، والتي تؤثرُ في سلوكه؛ فتمكنُه من تحديد أهدافه، واتخاذِ قراراتِه، والتعاملِ مع من حوله.

2- القيمُ الاجتماعية:

هي تلك "القيمُ التي تساعدُ الإنسانَ على إدراكِ وجوده الاجتماعيِّ وضبطه؛ بحيث يكونُ أكثرَ فاعليةً؛ فهي تعملُ على ضبط حاجةِ الإنسان للارتباط بغيره من الأفراد؛ حتى يستطيعَ أداءَ دورِه الاجتماعي بحيويةٍ وفاعليةٍ" (أبو العينين، 1988، ص35). وتتمثلُ هذه القيمُ في بناء العلاقات الإيجابيةِ مع الآخرين، والتفاعل والتعاون معهم، وتقبل اختلافاتهم، وتعددِ وجهات نظرهم.

3- القيم العلمية:

هي القيمُ المتعلقة بتقديرِ الطلبة للعلم والعلماء، وحُبِّ المعرفةِ والبحث، والأمانةِ العلمية، واستثمار الوقت في البحث والتجريب (المعجل، 2015).

وتتمثل هذه القيمُ في الاتجاهات الإيجابية نحوَ العلمِ والعلماء، والالتزامِ بأخلاقيات العلم، والتفكير العلميِّ، والأمانة العلميةِ، وقبول النقد، وحبِّ الاستطلاع والبحث، والتأني في الحكم، والتعلم الذاتيِّ، والتعلم المستمر.

أهمية القيمِ الإيجابية للفرد والمجتمع:

- تظهرُ أهميةُ القيم في تشكيل الشخصية الإنسانية، وتحقيقِ الأمنِ والرضا بالنفس؛ فهي فرصةٌ للتعبيرِ والتأكيد على الذات، وتحسين الإدراك والمعتقدات، كما تعملُ على إصلاح الفردِ، وضبط ذاته وتوجهاته، وتمكنه من فهم العالم من حوله؛ فتحقّقُ له بذلك التكيفَ والتوافقَ الإيجابيَّ. (مرسي، 2000)
- "وتبدو أهميةُ القيمِ في تعزيز الطاقة الإيجابيةِ الفاعلة للإنسان، فتمكنه من التفاعل الإيجابي مع مواقفِ الحياةِ المختلفة، وتكسبُه وضوحَ الرؤيةِ، والثقةَ بالنفس، وتحقيقَ النجاح والإنجاز، وتمنحه السعادةَ والطمأنينة، بينما تُورِثُ القيمُ السلبية العجزَ، والكسلَ، والضعف، وسوءَ الحالِ". (الجلاد، 2007، ص44)
- كما تُعدّ مؤشِّرًا للتنبؤ بالسلوك؛ "حيث تحدِّدُ مسارَ الفردِ وسلوكياته في الحياة، وتُشبعُ حاجاتِه بما يتناسبُ مع عقائده، وأفكار مجتمعه؛ فتحققُ له الراحةَ والاطمئنان، وتحميه من الانحراف". (زهران، 1984، ص28)
- ويشيرُ طهطاوي (1996) إلى أهمية القيم ودورها في تحقيق التوافق النفسيِّ، والاجتماعيِّ للأفراد، إلى جانب الدور الذي تؤديه في عمليات العلاجِ النفسي، وتعديل السلوك.
- وتتضحُ أهميةُ القيم في "تحقيق تماسكِ المجتمعِ وترابطِه؛ حيث تحددُ له الأهدافَ، والمثل العليا، والمبادئَ الثابتةَ المستقرة التي تحفظُ له هذا التماسكَ والثباتَ اللازمين لممارسة الحياة الاجتماعية السليمة، وتساعده على مواجهة التغيرات التي تحدثُ فيه، بتحديد الاختيارات الصحيحة التي تُسهِّلُ على الناس حياتهم، وتحفظُ استقرارَ المجتمعِ، وكيانِه في إطارٍ واحدٍ". (أبو العينين، 1988، ص36)

أهميةُ القيم الإيجابية لدى الطالبِ الجامعيِّ:

- تُعدّ المرحلةُ الجامعية من المراحل المهمة في حياة الشباب؛ إذ يكتملُ فيها البناءُ النفسيُّ والقيمي، وتتولَّدُ فيها الاتجاهاتُ والانتماءات، ويتنامى عنده الاستعدادُ لتحمل المسؤولية.
- وقد يُعاني الطالبُ في هذه المرحلة من صراعٍ في القيمِ، وغموضٍ في الهوية، وعدمِ وضوحِ الهدف؛ لذلك تأتي منظومةُ القيم الإيجابية لتمثلَ المعيارَ والقاعدة التي يتمثلُها الطالبُ الجامعيُّ، وينطلقُ منها في تصوراته وأفعاله.
- كما ذكر سفيان (2012) أن القيم أساسية في حياة كل إنسان سوي، فهي أشبه بمرشد يتحكم في الكثير من النشاط الإنساني الإرادي، وهذه القيم تساعد كل إنسان على تنظيم معالم شخصيته الفردية والاجتماعية.
- وللقيم الإيجابية أهميتُها في حياة الطالب الجامعيِّ في بناء شخصيته، والتعبيرِ عن ذاته، والثقةِ بنفسه، وإكسابِه حُسنَ التكيفِ والتوافق الإيجابي مع مواقف الحياة. كما أنّ وجودَ منظومةٍ من القيم الإيجابية لدى الطالب الجامعي يحفزُه على السموِّ بأهدافه وتحقيقها، وضبطِ ذاتِه وتوجهاتِه، وإرشادِه إلى السلوك الإيجابيِّ الذي يتمثله في أفعاله وتصرفاته، ومساعدته على اتخاذ القرارات الصحيحة عند مواجهة متغيرات الحياة ومستجداتها.
- ووجودُ القيمِ الإيجابية لدى الطالب الجامعي يمكنه من استشعار مسؤوليته تجاهَ مجتمعِه، وفهمِ أدواره الاجتماعيةِ، وارتباطِه بأهداف مجتمعه ومبادئه الثابتة، محققةً بذلك التماسكَ الاجتماعيَّ، وممارسةَ حياةٍ اجتماعيةٍ سليمةٍ.

الدراسات السابقة:

فيما يلي استعراض للدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية مرتبة من الأقدم إلى الأحدث، على النحو التالي:

هدفت دراسة راجان(Ragan,2018)، إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح للتطوير الشخصي والمهني للطالب الجامعي، ولتحقيق ذلك؛ استخدمت الدراسة المنهج التجريبي بالاستعانة بمقياس للتعرف على أثر البرنامج المقترح، وبلغ حجم العينة (56) طالبًا وطالبة من الكليات النظرية لطلاب الفرقة الأولى من بداية تسجيلهم بالجامعة حتى الفرقة الرابعة سنة التخرج، استمر البرنامج لثمانية فصول دراسية، واحتوى البرنامج على جلسات نقاشية وأنشطة تفاعلية حول المستقبل، والتعرف على المواهب والميول والمهارات، وكيف يتعرف الطلاب على مهاراتهم واستثمار خبراتهم في المستقبل. من أهم النتائج التي خرجت بها الدراسة أنها أكدت على أهمية التوجيه والإرشاد الفردي، كما توصلت الدراسة إلى عدد من الممارسات والمقترحات في تقديم الاستشارة الأكاديمية والمشورة المهنية للطلاب.

وهدفت دراسة الرويلي (2017) إلى التعرف على واقع منظومة القيم لدى طلبة كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية، والتعرف على الفروق في منظومة القيم تبعًا لمتغير الجنس والمعدل التراكمي والتخصص، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأداة استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (290) طالبًا وطالبة من كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن واقع منظومة القيم لدى الطلاب كان متوسطًا بشكل عام؛ حيث جاء مجال القيم الدينية والقيم الاجتماعية بمستوى مرتفع، وجاء مجال القيم السياسية، والقيم النظرية، والقيم الاقتصادية، والقيم الجمالية بمستوى متوسط.

وهدفت دراسة القضاة وحمادنة (2017) إلى اقتراح دور تربوي للجامعات الحكومية الأردنية لتنمية القيم لدى طلبتها، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (488) طالبًا وطالبة من الجامعة الأردنية، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن درجة توقع أفراد عينة الدراسة لدور الجامعات الأردنية لتنمية القيم لدى طلبتها كان مرتفعًا على جميع الأبعاد، وجاءت مرتبة على التوالي القيم (الاقتصادية، الجمالية، الاجتماعية، الفكرية)، وفي ضوء النتائج تم

اقتراح دور تربوي للجامعات الحكومية الأردنية لتنمية القيم لدى طلبتها، والتي أوصت الدراسة باعتماده من قبل الجامعات الأردنية.

وهدفت دراسة فياندين (Vianden,2016) إلى توضيح أهمية عمل المرشدين الأكاديميين كممثلين لإدارة الشؤون الطلابية من خلال تعزيز العلاقة بين الطلاب وجامعاتهم، وقد تم استخدام المنهج الوصفي؛ لمعرفة نسبة الرضا وعدم الرضا عن الإرشاد الأكاديمي، وبلغ حجم عينة الدراسة (29) طالبًا وطالبة، من ثلاث كليات بجامعة ويسكونسن لاكروس (Wisconsin–La Crosse)، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن المرشدين الأكاديميين لديهم فرصة كبيرة في تكوين علاقة مستمرة وقوية بينهم وبين الطلاب من خلال التواصل المستمر وبناء علاقة دائمة، والتأكد بأن المرشدين الأكاديميين أشخاص داعمين للطلاب وحريصين على نجاحهم، وأوصت الدراسة بضرورة أن يتلقى المرشدون الأكاديميين، التدريب المهني في كيفية بناء علاقة مهنية ناجحة بينهم وبين الطلاب.

كما هدفت دراسة القواسمة (2016) إلى التعرف على دور جامعة طيبة في تعزيز منظومة القيم الجامعية لدى الطلبة، ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأداة استبانة، وتألفت عينة الدراسة من (465) طالبًا وطالبة بكلية العلوم والآداب بالعلا جامعة طيبة، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن دور جامعة طيبة في تعزيز منظومة القيم الجامعية لدى الطلبة جاء برتبة متوسطة، وجاءت قيم التعاون والمشاركة بالرتبة الأولى، ثم قيم الاعتدال والتوسط، فقيم الولاء والانتماء، بينما جاءت قيم الجودة والتميز بالمرتبة الرابعة، وأخيرًا جاءت قيم حماية البيئة بالمرتبة الخامسة والأخيرة،كذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور جامعة طيبة في تعزيز منظومة القيم الجامعية تعود لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور جامعة طيبة في تعزيز منظومة القيم الجامعية تعزى لمتغير التخصص.

وقدم العريني (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى إسهام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تنمية القيم التربوية (الدينية، والاجتماعية، والمعرفية، والاقتصادية)، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأداة استبانة لجمع البيانات ذات العلاقة بالموضوع، وتكونت عينة الدراسة من (270) طالبًا من طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن إسهامات أعضاء هيئة التدريس في تنمية القيم الدينية لدى طلابهم في الترتيب الأول بين قائمة القيم، ثم القيم المعرفية، فالقيم الاجتماعية، وجاءت القيم التربوية الاقتصادية في الترتيب الرابع والأخير، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الدراسة. وأوصى الباحث أن يعمل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على تأصيل القيم الدينية في نفوس الطلاب وتذكيرهم بها.

كما هدفت دراسة المهوس والجارودي (2016) إلى التعرف على دور برامج الإرشاد الأكاديمي في تهيئة الطالبات المستجدات، والعقبات التي تعوق تنفيذ هذه البرامج، واستخدم منهج التحليل الوصفي وأداة الاستبانة لجمع البيانات، وبلغ حجم عينة الدراسة (59) طالبة من طالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود، وقد أسفرت أهم نتائج الدراسة أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة حول دور برامج الإرشاد الأكاديمي، وكان من أبرز تلك الأدوار معرفة كثير من أنظمة الجامعة كنظام تقييم الطالبة، الأنشطة الطلابية، تحمل المسؤولية، حل المشكلات الجامعية التي تواجهها الطالبات، وموافقة أفراد الدراسة على وجود بعض العقبات التي تعوق تنفيذ برامج الإرشاد الأكاديمي، ومن أبرزها قلة الوعي بعملية الإرشاد الأكاديمي ودوره في حياة الطالبة الجامعية، وقلة الاهتمام بتدريب الكوادر البشرية المسؤولة عن الإرشاد الأكاديمي.

وهدفت دراسة كلٍ من خليل وويليامسو (Khalill& Williamson,2014) إلى توضيح أهمية دور المرشد الأكاديمي في نجاح طلاب كلية الهندسة؛ حيث يتعامل المرشد الأكاديمي مع الحاجات الاستشارية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الدراسة على عينة من الطلاب بلغ حجمها (1200) طالب وطالبة من كلية هندسة النظم والميكانيكا بجامعة ولاية

بوليتكنيك الجنوبية، ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة التأكيد على أهمية وجود المرشد الأكاديمي في حياة الطالب الجامعي، واستبقاء طلاب كلية الهندسة في تخصصهم، وعدم تسربهم، وتعزيز تقدمهم الدراسي وتخرجهم،كما أكدت الدراسة على أهمية الإرشاد المهني، والحاجة إلى زيادة نسبة عدد المرشدين إلى الطلاب.

كما هدفت دراسة السعود (2014) إلى التعرف على دور أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية في تنمية القيم التربوية في ضوء متغيرات: (الجنس، الجامعة، المستوى الدراسي، المستوى التحصيلي)،كما سعت للتوصل لسبل تطوير هذا الدور من وجهة نظر رؤساء الأقسام وعمداء كليات التربية بالجامعات الفلسطينية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبناء استبانة في ستة مجالات: (القيم الأخلاقية، القيم الاجتماعية، القيم العلمية، القيم السياسية، القيم الاقتصادية، القيم الجمالية). وطُبِّقت الدراسة على عينة عشوائية طبقية من طلاب كليات التربية بجامعة (الأزهر، والأقصى، والجامعة الإسلامية، بلغ حجمها (917) طالبًا وطالبة، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة، أن الدرجة الكلية حول مدى قيام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية في تنمية القيم التربوية بلغت درجة متوسطة، وحصل مجال القيم الأخلاقية على المرتبة الأولى، تلاه مجال القيم الاجتماعية، ثم القيم العلمية، فالقيم السياسية، ثم القيم الاقتصادية، وكانت القيم الجمالية أقل القيم التي يعمل أعضاء هيئة التدريس على تنميتها.

هدفت دراسة يونج جونز (Young-Jones ,2013) إلى التعرف على احتياجات الطلاب وتوقعاتهم من خلال تقييم خدمات الإرشاد الأكاديمي المقدمة لهم، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، بالاستعانة بأداة استبانة صممت خصيصا لهذا الغرض، وطبقت على عينة من الطلاب بلغ حجمها (611) طالبًا وطالبة من قسم علم النفس، جامعة ولاية ميسور، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تحسينات في تقديم المشورة والمساندة للطلاب من خلال برامج الإرشاد الأكاديمي، والتي قدمت لهم طوال العام الدراسي.

وأجرى المقدادي (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد في ترسيخ المنظومة القيمية الإسلامية لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر الطلاب، واختبار فاعلية مجموعة من المتغيرات المستقلة في متوسطات استجابات الطلاب. ولتحقيق ذلك؛ استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، باستخدام أداة استبانة مكونة من (65) فقرة، وزعت على ثلاثة مجالات، وطُبقت الدراسة على عينة طبقية من طلاب كليات جامعة الملك خالد بلغ حجمها (793) طالبًا، ومن أهم نتائج الدراسة أن درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد في ترسيخ المنظومة القيمية الإسلامية لدى طلبة الجامعة كانت متوسطة، كما أشارت النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس يقومون بترسيخ (6) قيم لا غير بدرجة عالية،كما يقومون بالإسهام بترسيخ (50) قيمة بدرجة متوسطة، وأظهرت أن مجال القيم العلمية احتلت المرتبة الأولى، تلتها القيم الإنسانية والشخصية، وأخيرًا جاءت القيم الاجتماعية. وأبانت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات الطلاب تعزى لمتغير الكلية ولصالح الكليات العلمية.

التعليق على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة التي كتبت حول موضوع الدراسة، تبين أنها في مجملها ركزت على واقع الإرشاد الأكاديمي بشكل عام من حيث أهميته بالنسبة للطلاب، ودور كلٍ من المرشد الأكاديمي والطالب، والتحديات التي تواجه كلا منهما في العملية الإرشادية، في حين اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم؛ حيث اعتمدت الدراسات في مجملها على المنهج الوصفي وأداه الاستبانة، واختلفت مع دراسة (Ragan,2018)؛ حيث استخدمت هذه الدراسة المنهج التجريبي، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة، وتحديد منهج الدراسة وأدواتها والأساليب الإحصائية المناسبة، إلا أن الدراسة الحالية اختلفت عن الدراسات السابقة من حيث أهدافها، وفي تناولها من حيث دور

المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى الطلاب.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

بعد أن استعرضت الدراسة الإطار النظري بما تضمنه من إطار عام للدراسة ودراسات سابقة، تقدم الدراسة فيما يلي عرضًا منهجيًا للدراسة الميدانية وإجراءاتها، وذلك من خلال توضيح منهجية الدراسة وإجراءاتها، ومجتمع وعينة الدراسة، وبناء أداة الدراسة وتقنينها، وأساليب المعالجة الإحصائية، ثم يتبع ذلك عرض وتفسير ومناقشة النتائج التي جرى التوصل إليها، كما يلي:

منهجية الدراسة وإجراءاتها

بالرجوع إلى الدراسات السابقة والمراجع والمصادر ذات العلاقة بموضوع الدراسة، اقتضت طبيعة الدراسة استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ حيث تم تصميم أداة لجمع المعلومات تتمثل في استبانة يتم من خلالها الحصول على معلومات وبيانات تسهم في التعرف على دور المرشد الأكاديمي في تنمية القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران.

مجتمع وعينة الدراسة:

هدفت الدراسة الميدانية إلى التعرف على واقع دور المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران ومعوقاته من وجهة نظر المرشدين الأكاديميين بالجامعة. ولتحديد حجم مجتمع الدراسة؛ تم مراجعة إحصائية جامعة نجران لعام 2020م، وتبين أن إجمالي عدد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بلغ (1134) عضوًا، وقد تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية قدرها (117) عضو هيئة تدريس، بنسبة معاينة قدرها (15.82%) من إجمالي حجم مجتمع الدراسة، وطبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2020م. ويوضح الجدول (4) وصف عينة الدراسة بحسب متغيرات (النوع – الكلية – سنوات الخبرة – المسمى الوظيفي).

جدول (1) وصف عينة الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	64	54.70%
	أنثى	53	45.30%
الكلية	كلية نظرية	61	52.14%
	كلية عملية	56	47.86%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	13	11.11%
	من 5 لأقل من 10 سنوات	51	43.59%
	من 10 سنوات فأكثر	53	45.30%
المسمى الوظيفي	أستاذ أو أستاذ مشارك	18	15.38%
	أستاذ مساعد	99	84.62%
إجمالي عينة الدراسة		117	100.00%

يتضح من الجدول (1) ما يلي:

وصف عينة الدراسة بحسب النوع: تضمنت عينة الدراسة (64) من فئة ذكر بنسبة مئوية (54.7%)، و(53) من فئة أنثى بنسبة مئوية (45.3%).

وصف عينة الدراسة بحسب الكلية: تضمنت عينة الدراسة (61) من فئة كلية نظرية بنسبة مئوية (52.14%)، و(56) من فئة كلية عملية بنسبة مئوية (47.86%).

وصف عينة الدراسة بحسب سنوات الخبرة: تضمنت عينة الدراسة (13) من فئة أقل من 5 سنوات بنسبة مئوية (11.11%)، و(51) من فئة من 5 لأقل من 10 سنوات بنسبة مئوية (43.59%)، و(53) من فئة من 10 سنوات فأكثر بنسبة مئوية (45.3%).

وصف عينة الدراسة بحسب المسمى الوظيفي: تضمنت عينة الدراسة (18) من فئة أستاذ أو أستاذ مشارك بنسبة مئوية (15.38%)، و(99) من فئة أستاذ مساعد بنسبة مئوية (84.62%).

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الميدانية الاستبانة بغرض جمع البيانات من عينة الدراسة، وقد تم إعداد هذه الأداة في ضوء ما أسفر عنه الجانب النظري من عرض وتحليل للدراسات السابقة، والأدبيات العلمية المتخصصة في مجال الدراسة، ومن ثم قامت الباحثتان بتحكيم تلك الأداة، والتأكد من صلاحيتها بحساب معاملات الصدق والثبات والاتساق الداخلي لها، على النحو الآتي:

صدق أداة الدراسة

تم التأكد من صدق الاستبانة الظاهري وصدق المحتوى من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الدراسة؛ وذلك للقيام بتحكيمها بعد الاطلاع على عنوان الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها، وقد طُلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول فقرات الاستبانة من حيث مدى ملائمة الفقرات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة، وكذلك من حيث ارتباط كل فقرة بالمحور الذي تنتمي له، ومدى وضوح الفقرة، وسلامة صياغتها، واقتراح طرق تحسينها بالإشارة بالحذف أو الإبقاء، أو التعديل للفقرات، والنظر في تدرج المقياس، ومدى ملاءمته، وغير ذلك مما يراه مناسبًا.

وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم، تم التعديل لبعض الفقرات، وكذلك تم إضافة وحذف بعض الفقرات؛ بحيث أصبحت الاستبانة صالحة للتطبيق. وتتكون الاستبانة في صورتها النهائية من محورين، وهما: محور واقع دور المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران، ويضم (28) فقرة، ومحور المعوقات التي تحد من قيام المرشد الأكاديمي بدوره في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران، ويضم (13) فقرة. ويوضح الجدول (2) وصف أداة الدراسة.

جدول (2) وصف أداة الدراسة

المحور	البعد	عدد الفقرات
دور المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران	القيم الشخصية	12
	القيم الاجتماعية	8
	القيم العلمية	8
المعوقات التي تحد من قيام المرشد الأكاديمي بدوره في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران		13
إجمالي أداة الدراسة		41

وقد استخدمت الدراسة مقياس ليكرت Likertثلاثي (كبيرة-متوسطة-ضعيفة)؛ للتعرف على درجة تحقق كل فقرة من فقرات الاستبانة من وجهة نظر أفراد العينة.

الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

يقصد بالاتساق الداخلي مدى تمثيل فقرات المقياس تمثيلًا جيدًا للمراد قياسه (Creswell, J. 2012 p618.)، فبعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تم تطبيقها ميدانيًا، وتم التعرف على مدى اتساق أداة الدراسة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والمحور أو البعد الذي تنتمي له باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، ويوضح الجدول (2) نتائج حساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

جدول (3) الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

محور دور المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران						محور المعوقات التي تحد من قيام المرشد الأكاديمي بدوره في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران	
بُعد القيم الشخصية		بُعد القيم الاجتماعية		بُعد القيم العلمية			
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.60**	1	0.66**	1	0.64**	1	0.42**
2	0.72**	2	0.76**	2	0.75**	2	0.62**
3	0.68**	3	0.74**	3	0.80**	3	0.59**
4	0.62**	4	0.77**	4	0.83**	4	0.54**
5	0.74**	5	0.83**	5	0.75**	5	0.66**
6	0.68**	6	0.82**	6	0.80**	6	0.73**
7	0.73**	7	0.75**	7	0.78**	7	0.68**
8	0.73**	8	0.75**	8	0.80**	8	0.69**
9	0.67**	-	-	-	-	9	0.66**
10	0.79**	-	-	-	-	10	0.71**
11	0.72**	-	-	-	-	11	0.74**
12	0.74**	-	-	-	-	12	0.70**
		-	-	-	-	13	0.69**
معامل الارتباط بالدرجة الكلية	0.93**	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	0.91**	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	0.91**	-	-

** قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

يتضح من الجدول (3) أن جميع فقرات أداة الدراسة ترتبط بالمحور الذي تنتمي إليه بمعامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، كما أن جميع أبعاد محور واقع دور المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران ترتبط بالدرجة الكلية للمحور بمعامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وهو ما يؤكد الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة

تم حساب الثبات Reliability بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، ويوضح الجدول (4) معاملات الثبات ومعاملات الصدق الذاتي لأداة الدراسة.

جدول (4) معاملات ألفا كرونباخ لثبات أداة الدراسة

المحور	البعد	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل الصدق الذاتي
دور المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران	القيم الشخصية	0.90	0.95
	القيم الاجتماعية	0.89	0.94
	القيم العلمية	0.89	0.94
	الإجمالي	0.95	0.98
المعوقات التي تحد من قيام المرشد الأكاديمي بدوره في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران		0.89	0.94
إجمالي أداة الدراسة		0.91	0.95

يتضح من الجدول (4) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لثبات أداة الدراسة قد بلغت (0.91)، كما أن معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة وأبعادها الفرعية جاءت جميعها مرتفعة؛ حيث تراوحت في الفترة ما بين (0.89–0.95)، ويشير تحليل الثبات إلى الثبات الجيد للأداة، وبالتالي الثقة في نتائج الدراسة الميدانية وسلامة البناء عليها. كما يتضح أن معامل الصدق الذاتي لأداة الدراسة قد بلغت قيمته (0.95)، وأن الصدق الذاتي لمحاور أداة الدراسة جاءت جميعها مرتفعة؛ حيث تراوحت في الفترة ما بين (0.94–0.98)، وهو ما يؤكد الصدق الذاتي لأداة الدراسة.

خامسا: الأساليب والمعالجات الإحصائية: استخدمت الدراسة التكرارات والنسب المؤية للتعرف على درجة الموافقة، والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لتحديد مدى تشتت استجابات أفراد العينة حول متوسطها الحسابي. (Weiss, N. 2012 p.106) وتحليل التباين أحادي الاتجاه.One Way ANOVA تم تحليل نتائج الدراسة باستخدام البرنامج الإحصائي: (Statistical (SPSS Package for Social Sciences، الإصدار الخامس والعشرون.

عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية

يتم عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية من خلال عرض وتحليل النتائج التفصيلية لكل محور من محاور أداة الدراسة، ومن ثم عرض وتحليل النتائج الإجمالية لمحاور الدراسة، ودراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول واقع دور المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران ومعوقاته بحسب متغيرات (النوع – الكلية –سنوات الخبرة – المسمى الوظيفي)، كما يلي:

النتائج التفعيلية لاستجابات عينة الدراسة

المحور الأول: دور المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران

البعد الأول: القيم الشخصية

يوضح الجدول (5) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات، بحسب استجابات عينة الدراسة على فقرات بعد القيم الشخصية

جدول (5) استجابات عينة الدراسة على فقرات بعد القيم الشخصية (ن=117)

م	الفقرة		الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
			متوسطة	ضعيفة					
1	أُمثل القدوة الإيجابية لدى الطلاب	ك	99	15	3	2.82	0.45	كبيرة	6
		%	84.62%	12.82%	2.56%				
2	أشجع الطلاب على التمسك بالمبادئ الدينية والخُلقية	ك	108	7	2	2.91	0.35	كبيرة	1
		%	92.31%	5.98%	1.71%				
3	أساعد الطلاب في التخفيف من ضغوطهم النفسية والاجتماعية ومناقشة مشكلاتهم	ك	92	23	2	2.77	0.46	كبيرة	11
		%	78.63%	19.66%	1.71%				
4	أوجه الطلاب للاعتزاز بالهوية الشخصية	ك	100	15	2	2.84	0.41	كبيرة	4
		%	85.47%	12.82%	1.71%				
5	أنمي لدى الطلاب الثقة بقدراتهم والاهتمام بمواهبهم	ك	95	20	2	2.79	0.45	كبيرة	9
		%	81.20%	17.09%	1.71%				
6	أعزز لدى الطلاب الشعور بالمسؤولية وتحملها	ك	102	12	3	2.85	0.43	كبيرة	3
		%	87.18%	10.26%	2.56%				
7	أؤكد على أهمية التخطيط وتحديد الأهداف لدى الطلاب	ك	96	19	2	2.80	0.44	كبيرة	8
		%	82.05%	16.24%	1.71%				
8	أعزز مبدأ العدل والمساواة وتكافؤ الفرص بين الطلاب	ك	100	15	2	2.84	0.41	كبيرة	4
		%	85.47%	12.82%	1.71%				
9	أنبه الطلاب على السلوكيات المخالفة للقيم	ك	97	18	2	2.81	0.43	كبيرة	7
		%	82.91%	15.38%	1.71%				
10	أحث الطلاب على ضبط النفس وسعة الصدر	ك	98	17	2	2.82	0.43	كبيرة	5
		%	83.76%	14.53%	1.71%				
11	أعزز لدى الطلاب أهمية التأني قبل إصدار الأحكام واتخاذ القرارات.	ك	97	16	4	2.79	0.48	كبيرة	10
		%	82.91%	13.68%	3.42%				
12	أؤكد على مبدأ الثقة والسرية بين المرشد والطالب	ك	107	8	2	2.90	0.36	كبيرة	2
		%	91.45%	6.84%	1.71%				
	إجمالي بُعد القيم الشخصية					2.83	0.33	كبيرة	-

يتضح من الجدول (5) أن درجة تحقق إجمالي بعد القيم الشخصية تقع في مستوى كبيرة من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط حسابي (2.83)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة التحقق على مستوى الفقرات من (2.77) إلى (2.91)؛ أي إن جميع الفقرات جاءت في مرتبة كبيرة من حيث درجة التحقق، وقد كانت المؤشرات «أشجع الطلاب على التمسك بالمبادئ الدينية والخُلقية"، و"أؤكد على مبدأ الثقة والسرية بين المرشد والطالب" الأعلى تحققًا، بينما جاءت المؤشرات «أساعد الطلاب في التخفيف من ضغوطهم النفسية والاجتماعية ومناقشة مشكلاتهم"، و"أنمي لدى الطلاب الثقة بقدراتهم والاهتمام بمواهبهم" بأقل درجة تحقق

بين مؤشرات بُعد القيم الشخصية. ويتضح من هذه النتائج أن جميع مؤشرات بُعد القيم الشخصية جاء في المرتبة الأولى بدرجة تحقق كبيرة من وجهة نظر المرشدين الأكاديميين بجامعة نجران، وهو ما يشير إلى اهتمام المرشدين الأكاديميين بتعزيز القيم الشخصية لدى الطلاب؛ كونها قيمًا تتناول جوانب الشخصية الإنسانية، فهي قيم أساسية مهم تكوينها وبناؤها لدى الطالب الجامعي، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة المقدادي (2011)؛ حيث احتلت القيم الشخصية المرتبة الثانية.

كما تختلف أيضًا مع دراسة المعجل (2015)؛ حيث كان اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتنمية القيم الشخصية والذاتية لدى الطلاب بدرجة متوسطة، كما احتلت المرتبة الثانية في محاور القيم.

البعد الثاني: القيم الاجتماعية

يوضح الجدول (6) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات، بحسب استجابات عينة الدراسة على فقرات بُعد القيم الاجتماعية

جدول (6) استجابات عينة الدراسة على فقرات بعد القيم الاجتماعية (ن=117)

م	الفقرة		الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
1	أوجه الطلاب لاحترام اللوائح والأنظمة الجامعية	ك	112	2	3	2.93	0.34	كبيرة	1
		%	95.73%	1.71%	2.56%				
2	أحث الطلاب على بناء العلاقات الإيجابية الناجحة مع الآخرين	ك	101	13	3	2.84	0.43	كبيرة	2
		%	86.32%	11.11%	2.56%				
3	أشجع الطلاب على المشاركة في الأعمال التطوعية	ك	76	36	5	2.61	0.57	كبيرة	6
		%	64.96%	30.77%	4.27%				
4	أحفز الطلاب على العمل الجماعي والتعاون مع الآخرين	ك	98	15	4	2.80	0.48	كبيرة	3
		%	83.76%	12.82%	3.42%				
5	أوجه الطلاب لقبول النقد واختلاف الرأي مع الآخرين	ك	96	17	4	2.79	0.49	كبيرة	5
		%	82.05%	14.53%	3.42%				
6	أؤكد على أهمية مراعاة قيم التحاور مع الآخرين	ك	96	18	3	2.79	0.46	كبيرة	4
		%	82.05%	15.38%	2.56%				
7	أوجه الطلاب للاستفادة الإيجابية من وسائل التواصل الحديثة وتقنية المعلومات	ك	96	17	4	2.79	0.49	كبيرة	5
		%	82.05%	14.53%	3.42%				
8	أشجع الطلاب على مبدأ التشاور والأخذ بآراء المتخصصين عند اتخاذ القرارات	ك	98	15	4	2.80	0.48	كبيرة	3
		%	83.76%	12.82%	3.42%				
	إجمالي بُعد القيم الاجتماعية					2.79	0.38	كبيرة	-

يتضح من الجدول (6) أن درجة تحقق إجمالي بعد القيم الاجتماعية تقع في مستوى كبيرة من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط حسابي (2.80)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة التحقق على مستوى الفقرات من (2.61) إلى (2.93)، وكانت المؤشرات «أوجه الطلاب لاحترام اللوائح والأنظمة الجامعية"، و"أحث الطلاب على بناء العلاقات الإيجابية الناجحة مع الآخرين « الأعلى تحققًا،

بينما جاءت المؤشرات «أوجه الطلاب للاستفادة الإيجابية من وسائل التواصل الحديثة وتقنية المعلومات"، و"أشجع الطلاب على المشاركة في الأعمال التطوعية" بأقل درجة تحقق بين مؤشرات بُعد القيم الاجتماعية.

ويتضح من هذه النتائج أن جميع مؤشرات بُعد القيم الاجتماعية جاءت في المرتبة الثالثة بدرجة تحقق كبيرة من وجهة نظر المرشدين الأكاديميين بجامعة نجران، وربما تعزى هذه النتائج إلى مدى جدية أعضاء هيئة التدريس في الجامعة في السعي إلى ضرورة أن يبادر أعضاء هيئة التدريس في تشجيع الطلاب على المشاركة في الأعمال التطوعية وتقديم العون للآخرين والإفادة مما لديهم من علم وخبرة، وتوعيتهم بأهمية العمل التطوعي وضرورته وإتقانه وفائدة التعاون مع الآخرين، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المعجل(2015) التي جاء فيها أن أعضاء هيئة التدريس يهتمون بالقيم الاجتماعية بدرجة متوسطة، وتختلف مع دراسة السعود (2014) التي حصلت فيها القيم الاجتماعية على المرتبة الثانية،كما تختلف أيضًا مع دراسة الزيود (2007)؛ حيث بلغت درجة إسهام البيئة الجامعية في تشكيل اتجاهات الطلاب في االمجال الاجتماعي درجة متوسطة.

البعد الثالث: القيم العلمية

يوضح الجدول (7) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات، بحسب استجابات عينة الدراسة على فقرات بعد القيم العلمية

جدول (7) استجابات عينة الدراسة على فقرات بعد القيم العلمية (ن=١١٧)

م	الفقرة		الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
			متوسطة	ضعيفة					
1	أؤكد على قيمة العلم وأهمية الاجتهاد والصبر في طلبه	ك	111	4	2	2.93	0.31	كبيرة	1
		%	94.87%	3.42%	1.71%				
2	أحث الطلاب على المشاركة في الأنشطة العلمية (المؤتمرات والمسابقات والندوات.)	ك	86	23	8	2.67	0.60	كبيرة	8
		%	73.50%	19.66%	6.84%				
3	أوجه الطلاب لاستخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات التي تواجههم	ك	95	19	3	2.79	0.47	كبيرة	6
		%	81.20%	16.24%	2.56%				
4	أحفز الطلاب على مبدأ التعلم المستمر من خلال الالتحاق بالدورات والأنشطة	ك	94	19	4	2.77	0.50	كبيرة	7
		%	80.34%	16.24%	3.42%				
5	أؤكد على ضرورة الالتزام بالأمانة العلمية في مهامهم وتعاملاتهم	ك	110	5	2	2.92	0.33	كبيرة	2
		%	94.02%	4.27%	1.71%				
6	أوجه الطلاب إلى تحري الموضوعية العلمية في الحكم على صحة المعلومات ونقد الأفكار والأشخاص	ك	96	18	3	2.79	0.46	كبيرة	5
		%	82.05%	15.38%	2.56%				

م	الفقرة كبيرة		الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
			متوسطة	ضعيفة					
7	أحث الطلاب على إدارة الوقت واستغلاله فيما ينفع	ك	106	9	2	2.89	0.37	كبيرة	3
		%	90.60%	7.69%	1.71%				
8	أحفز الطلاب على التعلم الذاتي وتنمية مهاراتهم ومواهبهم	ك	105	9	3	2.87	0.41	كبيرة	4
		%	89.74%	7.69%	2.56%				
	إجمالي بُعد القيم العلمية					**2.83**	**0.34**	**كبيرة**	**-**

يتضح من الجدول (7) أن درجة تحقق إجمالي بُعد القيم العلمية تقع في مستوى كبيرة من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط حسابي (2.83)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة التحقق على مستوى الفقرات من (2.67) إلى (2.93)، وقد كانت المؤشرات «أؤكد على قيمة العلم وأهمية الاجتهاد والصبر في طلبه"، و"أؤكد على ضرورة الالتزام بالأمانة العلمية في مهامهم وتعاملاتهم" الأعلى تحققًا، بينما جاءت المؤشرات «أوجه الطلاب لاستخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات التي تواجههم"، و"أحث الطلاب على المشاركة في الأنشطة العلمية (المؤتمرات والمسابقات والندوات)، أحفز الطلاب على مبدأ التعلم المستمر من خلال الالتحاق بالدورات والأنشطة،ويتضح من هذه النتائج أن جميع مؤشرات بُعد القيم العلمية جاءت في المرتبة الثانية بدرجة تحقق كبيرة من وجهة نظر المرشدين الأكاديميين بجامعة نجران، ويمكن تفسير ذلك؛ نظرًا لكون الجامعة مؤسسة تعليمية رائدة في المجتمع مهمتها نشر العلم وتعزيز قيمه، وعناية المرشد الأكاديمي للاهتمام بهذه القيم تنطلق من شعوره بالمسؤولية للقيام بدوره الأكاديمي في تعزيز القيم العلمية لدى الطلاب، من خلال توجيه الطلاب لاستخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات التي تواجههم، وضرورة تعلم مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال الدورات التدريبية، والمقررات الدراسية، وتعزيز استخدام المنهجية العلمية في حل المشكلات التي تواجه الطالب للوصول إلى قرارات سليمة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة المقدادي (2011) في أن أعضاء هيئة التدريس يسهمون بدرجة كبيرة في ترسيخ القيم العلمية عند الطلاب، وتتفق كذلك مع دراسة المعجل (2015) في اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالقيم العلمية بدرجة مرتفعة لدى طلبتهم وأيضا تتفق مع دراسة الزيود (2007)؛ حيث بلغت درجة إسهام البيئة الجامعية في تشكيل اتجاهات الطلاب في االمجال الفكري درجة عالية، كما تختلف مع دراسة السعود (2014) التي حصلت فيها القيم العلمية على المرتبة الثالثة، وكذلك تختلف أيضا مع دراسة الشايب (2013) التي جاءت درجة ممارسة طلبة كلية العلوم للقيم العلمية بدرجة متوسطة.

المحور الثاني: المعوقات التي تحد من قيام المرشد الأكاديمي بدوره في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران

يوضح الجدول (8) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات، بحسب استجابات عينة الدراسة على فقرات محور المعوقات التي تحد من قيام المرشد الأكاديمي بدوره في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران.

جدول (8) استجابات عينة الدراسة حول المعوقات التي تحد من قيام المرشد الأكاديمي بدوره في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران

م	الفقرة		الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
			متوسطة	ضعيفة	كبيرة				
1	كثرة أعباء المرشد الأكاديمي ومسؤولياته	ك	80	33	4	2.65	0.55	كبيرة	1
		%	68.38%	28.21%	3.42%				
2	ضعف تواصل الطالب مع المرشد الأكاديمي	ك	49	49	19	2.26	0.72	متوسطة	8
		%	41.88%	41.88%	16.24%				
3	تغيير المرشد الأكاديمي للطالب خلال مسيرته الدراسية	ك	41	53	23	2.15	0.73	متوسطة	10
		%	35.04%	45.30%	19.66%				
4	كثرة أعداد الطلاب للمرشد الأكاديمي	ك	52	49	16	2.31	0.70	متوسطة	6
		%	44.44%	41.88%	13.68%				
5	اقتصار عملية الإرشاد على الجانب الأكاديمي وقلة الاهتمام بالجانب الشخصي والقيمي للطالب الجامعي.	ك	28	67	22	2.05	0.65	متوسطة	12
		%	23.93%	57.26%	18.80%				
6	قلة البرامج التدريبية والأدلة التوضيحية المقدمة للمرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية للطالب الجامعي.	ك	41	49	27	2.12	0.76	متوسطة	11
		%	35.04%	41.88%	23.08%				
7	جهل الطالب الجامعي لأهمية الإرشاد الأكاديمي وتأثيره في حياته الشخصية والتعليمية.	ك	61	48	8	2.45	0.62	كبيرة	2
		%	52.14%	41.03%	6.84%				
8	عدم إلمام المرشد الأكاديمي بخلفية الطالب الاجتماعية وقدراته.	ك	49	48	20	2.25	0.73	متوسطة	9
		%	41.88%	41.03%	17.09%				
9	تأثير الأصدقاء السلبي على الطالب الجامعي في تعزيز قيمه الإيجابية	ك	62	43	12	2.43	0.67	كبيرة	4
		%	52.99%	36.75%	10.26%				
10	التأثير السلبي لوسائل الاتصال الحديثة على الطالب الجامعي.	ك	55	49	13	2.36	0.68	كبيرة	5
		%	47.01%	41.88%	11.11%				
11	ضعف كفاية الوسائل المساندة للمرشد من قبل وسائل الإعلام، الأسرة.... في تعزيز القيم الإيجابية	ك	46	57	14	2.27	0.66	متوسطة	7
		%	39.32%	48.72%	11.97%				
12	غياب القدوات الناجحة التي تتمثل القيم الإيجابية في المجتمع.	ك	26	61	30	1.97	0.69	متوسطة	13
		%	22.22%	52.14%	25.64%				
13	عدم توفر حوافز للمرشد الأكاديمي في أداء مهام الإرشاد	ك	65	38	14	2.44	0.70	كبيرة	3
		%	55.56%	32.48%	11.97%				
إجمالي المعوقات التي تحد من قيام المرشد الأكاديمي بدوره في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران						**2.28**	**0.45**	**متوسطة**	**-**

يتضح من الجدول (8) أن درجة تحقق إجمالي المعوقات التي تحد من قيام المرشد الأكاديمي بدوره في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران تقع في مستوى كبيرة من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط حسابي (2.28)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة التحقق على مستوى الفقرات من (1.97) إلى (2.65)، ويتضح من هذه النتائج أن بعض المعوقات التي تحد من قيام المرشد الأكاديمي بدوره في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب الجامعة جاءت بدرجة تحقق كبيرة، وبعضها جاءت بدرجة تحقق متوسطة من وجهة نظر المرشدين الأكاديميين بجامعة نجران، وقد كانت المعوقات «كثرة أعباء المرشد الأكاديمي ومسؤولياته"، و"تأثير الأصدقاء السلبي على الطالب الجامعي في تعزيز قيمه الإيجابية" الأعلى تحققًا، ويفسر ذلك؛ نظرًا لعدم تفرغ المرشد الأكاديمي لعملية الإرشاد، كما أن مهام الأستاذ الجامعي وأعباءه كثيرة ومتنوعة. وأما بالنسبة لتأثير الأصدقاء السلبي فيمكن تفسير ذلك بتعدد الشخصيات الطلابية التي تضمها الجامعة وتأثيرها المباشر وغير المباشر على الطالب الجامعي، بينما جاءت المعوقات «اقتصار عملية الإرشاد على الجانب الأكاديمي وقلة الاهتمام بالجانب الشخصي والقيمي للطالب الجامعي"، و"غياب القدوات الناجحة التي تتمثل القيم الإيجابية في المجتمع" بأقل درجة تحقق بين المعوقات التي تحد من قيام المرشد الأكاديمي بدوره في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران، ويمكن تفسير ذلك لاستشعار المرشد الأكاديمي دوره في الاهتمام بالجوانب الأكاديمية والشخصية والقيمة لدى الطالب الجامعي، وعدم الاقتصار على الجوانب الأكاديمية فحسب. وهذا يعني أن هناك عددًا من المعوقات التي تواجه الإرشاد الأكاديمي والتي تحد من دور المرشدين الأكاديميين في تعزيز القيم الإيجابية لدى الطلاب، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد العليم (2016) في وجود عدد من المعوقات التى تحد من فاعلية المرشد الأكاديمى، وكذلك دراسة المهوس والجارودي (2016) في وجود بعض العقبات التي تعوق تنفيذ برامج الإرشاد الأكاديمي.

ج – دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول واقع دور المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران ومعوقاته بحسب متغيرات الدراسة.

تم دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول دور المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران ومعوقاته بحسب متغيرات الدراسة (الكلية–سنوات الخبرة) كما يلي:

1– دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول دور المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران ومعوقاته بحسب متغير الكلية

لدراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول دور المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران ومعوقاته بحسب متغير الكلية؛ تم استخدام اختبار التاء للعينات المستقلة Independent sample t–test، وقد كانت النتائج كما هو موضح بالجدول (9).

جدول (9) الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير الكلية

المحور	البعد	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة التاء (t)	الدلالة الإحصائية
واقع دور المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران	القيم الشخصية	كلية نظرية	111	2.84	0.31	0.98	0.33
		كلية علمية	91	2.80	0.27		
	القيم الاجتماعية	كلية نظرية	111	2.80	0.39	0.19	0.85
		كلية علمية	91	2.79	0.28		
	القيم العلمية	كلية نظرية	111	2.82	0.37	0.04	0.97
		كلية علمية	91	2.81	0.29		
	الإجمالي	كلية نظرية	111	2.82	0.32	0.49	0.62
		كلية علمية	91	2.80	0.25		
المعوقات التي تحد من قيام المرشد الأكاديمي بدوره في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران		كلية نظرية	111	2.34	0.47	1.10	0.27
		كلية علمية	91	2.27	0.43		

يتضح من الجدول (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات عينة الدراسة حول واقع دور المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران ومعوقاته بحسب متغير الكلية، ويمكن تفسير ذلك بأن الإرشاد الأكاديمي والدعم الطلابي ومساعدة الطلاب على تكوين اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين هي عملية إنسانية تربوية في الأساس يقدمها عضو هيئة التدريس لطلابه بعيدًا عن التخصص أو الكلية، وهو ما يتفق مع دراسة (Vianden, Jörg 2016)، ودراسة القواسمة (2016)، والتي أكدت كلٌ منهما على تعزيز منظومة القيم الجامعية وتعزيز العلاقة بين الطلاب وجامعتهم.

2– دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول واقع دور المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران ومعوقاته بحسب متغير سنوات الخبرة.

لدراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول دور المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران ومعوقاته بحسب متغير سنوات الخبرة؛ تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One way ANOVA، وقد كانت النتائج كما هو موضح بالجدول (10).

جدول (10) الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير سنوات الخبرة

المحور	البعد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الفاء (F)	الدلالة الإحصائية
واقع دور المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران	القيم الشخصية	أقل من 5 سنوات	32	2.81	0.25	0.04	0.96
	من 5 لأقل من 10 سنوات	92	2.82	0.23			
	من 10 سنوات فأكثر	78	2.83	0.36			
	القيم الاجتماعية	أقل من 5 سنوات	32	2.79	0.26	0.99	0.37
	من 5 لأقل من 10 سنوات	92	2.83	0.27			
	من 10 سنوات فأكثر	78	2.76	0.45			
	القيم العلمية	أقل من 5 سنوات	32	2.83	0.29	0.04	0.96
	من 5 لأقل من 10 سنوات	92	2.82	0.30			
	من 10 سنوات فأكثر	78	2.81	0.39			
	الإجمالي	أقل من 5 سنوات	32	2.81	0.25	0.12	0.89
	من 5 لأقل من 10 سنوات	92	2.82	0.22			
	من 10 سنوات فأكثر	78	2.80	0.37			
المعوقات التي تحد من قيام المرشد الأكاديمي بدوره في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران		أقل من 5 سنوات	32	2.29	0.42	0.12	0.89
	من 5 لأقل من 10 سنوات	92	2.33	0.44			
	من 10 سنوات فأكثر	78	2.30	0.48			

يتضح من الجدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات عينة الدراسة حول واقع دور المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران ومعوقاته بحسب متغير سنوات الخبرة، ويمكن تفسير ذلك بأن مهارات عضو هيئة التدريس في تقديم خدمة الإرشاد الأكاديمي وتقديم الدعم والمساعدة لطلابه لا تتطلب منه سنوات خبرة في التدريس؛ حيث إن شخصية عضو هيئة التدريس (المرشد الأكاديمي) تتسم بسمات القيادة والمثابرة وإدارة الصف والتأثير على الطلاب، هذا من جانب، ومن جانب آخر فإن الإرشاد الأكاديمي عملية مخططة ومنظمة لها سياسات واضحة ومحددة يتم تدريب المرشدين الأكاديميين عليها حتى المستجدين منهم، ولا تتطلب سنوات خبره.

التصور المقترح: لدور المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران

لإعداد التصور المقترح لدور المرشد الأكاديمي في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران؛ قامت الباحثتان بالإجراءات الآتية:

(1) نتائج تحكيم التصور المقترح

قامت الباحثتان بإجراء مقابلة عن بعد مع عدد من الخبراء والمتخصصين في مجال العلوم الإنسانية والتربوية بجامعة نجران؛ لعرض التصور المقترح عليهم، كما تم إرسال التصور بالبريد الإلكتروني لعدد من الخبراء من خارج الكلية؛ وذلك بغرض الحكم على سلامة المنهجية العلمية لبناء التصور المقترح ومدى قابليته للتنفيذ، وقد أكد الخبراء أن:

منهجية بناء التصور المقترح سليمة علميًا.

عناصر التصور المقترح شاملة ومتكاملة.

عناصر التصور المقترح محددة وواضحة.

يتفق التصور المقترح مع فلسفة الجامعة وأهدافها.

يتفق التصور المقترح مع التوجهات الحديثة في إدارة كليات الجامعة.

يتسم التصور المقترح بالواقعية والقابلة للتنفيذ على الجامعة.

وقد كان عدد الخبراء الذين تمت المقابلة معهم أو استقبال حكمهم على التصور (5) خبراء، وبمراجعة الإطار النظري، والتجارب والخبرات في الإرشاد الأكاديمي، وما اشتمل عليه من برامج في مجال الإرشاد والتوجيه الطلابي، وما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية، وكذلك نتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة مثل دراسة كلٍ من حمادنة، والقضاه (2017) التي دعت إلى ضرورة قيام المؤسسة التربوية بترسيخ قيم المسؤولية والالتزام والأداء العلمي والأخلاقي، وما أوصى به مؤتمر الإرشاد الأكاديمي (2015) بضرورة أن تشتمل المناهج الدراسية والأنشطة والفاعليات والبرامج الإرشادية، على ما يوجه سلوك الطلاب إلى إكساب القيم والأخلاق الأصيلة، ودراسة كعكي (2015) التي وضعت تصورًا لتنظيم الإرشاد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي، وما أوصى به المؤتمر التربوي الأول (2015) بأن على الجامعات مسؤولية إنشاء مراكز للإرشاد والتوجيه؛ لمتابعة الطلاب، وتقديم الدعم النفسي والمعنوي، وتعزيز قيم الإنجاز والتعاون لديهم. ودراسة راجان (Ragan,2018) التي وضعت برنامجًا للتطوير الشخصي والمهني للطالب الجامعي، والدراسات التي حددت مواصفات ودور المرشدين الأكاديميين في عمليات الإرشاد مثل دراسة فياندين، (Vianden,2016) (، ودراسة لمهوس والجارودي (2016)، ودراسة كلٍ من خليل وويليامسون، (Khalill& Williamson,2014)، ودراسة السعود (2014)، وتوصلت إلى إعداد التصور المقترح وفقًا للآتي:

(2) منطلقات التصور المقترح:

- أهمية المرحلة العمرية لطلاب الجامعة بما يمتلكونه من قدرات وطاقات، والاهتمام بإعداد الطالب وبناء شخصيته وتعزيز قيمه في هذه المرحلة.
- ضرورة امتلاك الطالب الجامعي للقيم الإيجابية وتعزيز هذه القيم؛ مما يعود بالنفع عليهم وعلى مجتمعاتهم.
- ظهور العديد من التحديات والمتغيرات التي يواجهها المجتمع، ومن ثم ضرورة الحفاظ على منظومة القيم الإيجابية لطلاب الجامعة.
- دور الجامعة التربوي في إعداد الطلاب وتنمية شخصياتهم وتعزيز قيمهم.

(3) مسوغات التصور المقترح:

- أهمية دور المرشد الأكاديمي وتأثيره في شخصية الطالب الجامعي.
- التحديات والتغيرات الناتجة عن الثورة العلمية والتكنولوجية وما قد تؤدي إليه من اضطرابٍ في المعايير الأخلاقية.
- استجابة للتوصيات والتوجهات التي أشارت إلى أهمية تعزيز القيم لدى الطالب الجامعي.
- الحاجة إلى تصور يساعد المرشد الأكاديمي في تفعيل دوره لتعزيز القيم الإيجابية لدى الطالب الجامعي.

(4) أهداف التصور المقترح: يهدف التصور المقترح إلى:

- تعزيز القيم الإيجابية لدى طلاب جامعة نجران، والتأكيد على أهمية هذه القيم وأثرها على الطالب ومجتمعه.

– تنمية الطلاب من جميع النواحي الشخصية والاجتماعية والنفسية والعقلية من خلال الأنشطة والمعارف، وتزويدهم بالخبرات لبناء الشخصية المتكاملة.

– تفعيل دور المرشد الأكاديمي في إعداد الطالب الجامعي وبناء شخصيته، وتعزيز قيمه.

– إعداد دليل توضيحي للمرشد الأكاديمي في كيفية تعزيز القيم الإيجابية لدى الطلاب.

– إعداد الطلاب للنجاح في حياتهم الشخصية وتهيئتهم للحياة العملية من خلال تعزيز القيم الإيجابية.

(5) آليات تفعيل دور المرشد الأكاديمي، وتتمثل في الآتي:

الدور المقترح للمرشد الأكاديمي لتنمية القيم الشخصية، وتتمثل بما يلي:

– أن يستشعر المرشد الأكاديمي بأن تعزيز القيم الإيجابية جزءٌ مهم ورئيس في عمله الإرشادي، وأن دوره التربوي مؤثر في شخصية الطالب الجامعي.

– تشجيع الطلاب وحثهم على التمسك بالمبادئ الدينية والخُلقية من خلال التوعية ونشر فوائد وإيجابيات هذه المبادئ.

– مساعدة الطلاب في حل مشكلاتهم والتخفيف من الضغوط النفسية والاجتماعية التي قد يواجهونها، ويتم ذلك عن طريق اللقاءات الفردية والجماعية التي يعقدها المرشد مع طلابه.

– توجيه الطلاب للاعتزاز بهويتهم الشخصية، من خلال توعيتهم بمميزات الهوية الإسلامية وتفردها بين الثقافات الأخرى، ويكون ذلك من خلال الندوات العلمية والأنشطة الطلابية التي توضح مظاهر ومجالات تميزها، وإبراز الأمثلة الواقعية والنماذج لهذه الشخصيات.

الدور المقترح للمرشد الأكاديمي لتنمية القيم الاجتماعية:

– حث الطلاب على بناء العلاقات الإيجابية الناجحة مع الآخرين، وإرشادهم لطرق اختيار الصحبة الصالحة والابتعاد عن أصدقاء السوء.

– تشجيع الطلاب على المشاركة في الأعمال التطوعية وتقديم العون للآخرين والإفادة مما لديهم من علم وخبرة، وتوعيتهم بأهمية العمل التطوعي وضرورته، وإتقانه وفائدة التعاون مع الآخرين.

– تحفيز الطلاب على العمل الجماعي والتعاون مع الآخرين، من خلال إشراك الطلاب في الأنشطة واللجان، والمساهمة في تنظيم الندوات والمؤتمرات التي تقيمها الجامعة.

– التأكيد على أهمية مراعاة قيم التحاور مع الآخرين، من خلال تنظيم مناقشات مفتوحة ولقاءات طلابية مع القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس، والاستفادة من هذه اللقاءات في ترسيخ قيم الحوار، وقبول النقد، واختلاف الرأي.

الدور المقترح للمرشد الأكاديمي لتنمية القيم العلمية:

– التأكيد على قيمة العلم وأهمية الاجتهاد والصبر في طلبه، ويكون ذلك من خلال الندوات واللقاءات العلمية والمحاضرات التي توضح قيمة العلم وأخلاقيات طالب العلم، بالإضافة إلى تهيئة الطلاب للتكيف مع الحياة الجامعية، والاستفادة مما تملكه من علماء ومتخصصين، ومصادر تعليمية ومكتبات ومرافق وأنشطة تعليمية.

– حث الطلاب على المشاركة في الأنشطة العلمية (المؤتمرات، والمسابقات، والندوات) والتأكيد على دورها في بناء شخصية الطالب الجامعي وتعزيز قيمه، وإكسابه الخبرات والمهارات والعلاقات الاجتماعية البناءة.

– توجيه الطلاب لاستخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات التي تواجههم، وضرورة تعلم مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال الدورات التدريبية، والمقررات الدراسية، وتعزيز استخدام المنهجية العلمية في حل المشكلات التي تواجه الطالب للوصول إلى قرارات سليمة.

– التأكيد على الطلاب بضرورة الالتزام بالأمانة العلمية في مهامهم وتعاملاتهم، والاعتراف بجهد الآخرين وحقوقهم الفكرية،

وتعلم أسس التوثيق العلمي عن طريق المقررات الدراسية ودورات البحث العلمي ومنهجيته، وحضور مناقشات الرسائل العلمية، والمؤتمرات العلمية.

(6) معوقات تنفيذ التصور المقترح:

- كثرة الأعباء والمسؤوليات على عضو هيئة التدريس المكلف بالإرشاد.
- قلة التحاق المرشدين الأكاديميين بالدورات التدريبية المتعلّقة بالإرشاد الأكاديمي وبناء شخصية الطالب الجامعي.
- ضعف التواصل من قبل الطالب الجامعي مع مرشده الأكاديمي.
- ضعف الدعم المالي المخصص للأنشطة والبرامج اللاصفية للطلاب.

سادسًا مقترحات للتغلب على المعوقات:

- تخفيف الأعباء الملقاة على عضو هيئة التدريس المكلف بالإرشاد، وتخصيص عدد معين من الطلاب يمكن المرشد الأكاديمي من متابعة طلابه.

التوصيات:

- عقد دورات تدريبية للمرشدين في مجال تعزيز القيم الإيجابية وبناء الشخصية لدى الطالب الجامعي.
- التأكيد على دور المرشد في توجيه الطلاب إلى الاستفادة من الأنشطة الجامعية، وتوضيح دورها في بناء شخصياتهم وتعزيز قيمهم.
- تفعيل السجل المهاري للطلاب طوال فترة الدراسة، على أن يتم احتساب جميع الأنشطة الثقافية والاجتماعية والترفيهية والرياضية وأيضًا أنشطة تنمية الذات بوثيقة رسمية توضح المهارات المهنية والشخصية المكتسبة خلال مرحلة الدراسة الجامعية.
- دعوة بعض المفكرين والعلماء والقيادات الوطنية في لقاءات ومؤتمرات علمية تنظمها الجامعة، ويشارك في إعداد هذه اللقاءات وتنظيمها طلاب الجامعة، وحثّ الطلاب على التفاعل بشكل مباشر مع هذه الشخصيات.

قائمة المراجع:

أولاًالمراجع العربية:

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (1414هـ). لسان العرب. (ط3). بيروت: دار صادر للطباعة والنشر.

أبو العينين، علي خليل. (1988). *القيم الإسلامية والتربية*. المدينة المنورة: مكتبة إبراهيم الحلبي.

الأسود، الزهراة (2018). تصور مقترح لتنظيم الإرشاد الأكاديمي بالجامعة في ضوء التوجهات العالمية. *مؤتمر التعليم في الوطن العربي –نحو نظام تعليمي متميز*، والمنعقد في الأردن، بالتعاون بين جامعة الأردن وجامعة القدس المفتوحة، في الفترة من 25–26 إبريل، الموافق 9–10 شعبان، 514 –524.

البدوي، عبد الرؤوف أحمد؛ والتوم، صديق عطا المنان. (2012). الإرشاد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي: المفاهيم والأهداف وآليات التنفيذ، *مجلة العلوم التربوية*، جامعة أم درمان الإسلامية – كلية التربية، (13)، 239 – 265.

توصيات مؤتمر جامعة الجوف، (2015). *المؤتمر التربوي الدولي الأول تطوير الأداء الأكاديمي لكليات التربية رؤية إستشرافية* –في الفترة من 5–6 جمادي الأولى 1436هـ، الموافق 24–25 فبراير 2015، 275–280.

الجلاد، ماجد زكي، (2007). *تعلم القيم وتعليمها*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حمادنة، علا محمد خير؛ القضاه، محمد أمين حامد. (2017). دور تربوي مقترح للجامعات الحكومية الأردنية لتنمية القيم لدى طلبتها، *دراسات – العلوم التربوية*، 44(4)، ملحق 1، 165–183.

رشدي، محمد علي؛ ورشدي، أحمد علي. (2015). خصائص وطبائع وظائف الإرشاد الأكاديمي في التعليم العالي، *مؤتمر الإرشاد الأكاديمي في التعليم العالي*، لدول مجلس التعاون الخليجي (الواقع والمأمول)، والمنعقد في الفترة من 19–1/21، الموافق 1–11/3 ، 78–89.

رضوان، فوقية حسن عبد الحميد (2013). معوقات الإرشاد الأكاديمي لدى الطالب الجامعي. *المؤتمر العلمي العربي السادس*: التعليم وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي، الجمعية المصرية لأصول التربية بالتعاون مع كلية التربية ببنها، 1، 123–129.

الرويلي، سعود بن رغيان. (2017). واقع منظومة القيم لدى طلبة كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحديات المعاصرة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 18((3، 143–171.

زاهر، ضياء. (1996). القيم في العملية التربوية. مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

زهران، حامد عبد السلام. (1984). *علم النفس الاجتماعي*. (ط5). القاهرة: عالم الكتب.

السعود، هالة محمد. (2014). *دور أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية فى تنمية القيم التربوي لدى طلبتهم وسبل تطويره*. (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

سفيان، بوعطيط. (2012). *القيم الشخصية في ظل التغير الاجتماعي وعلاقتها بالتوافق المهني*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، الجزائر.

السلمي، أحلام عتيق مغلي. (2019). مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتهاالسلوكية من منظور إسلامي، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3((2، 79–94.

شلبي، أمينة إبراهيم؛ وأحمد، هدى عبد اللطيف. (2015). القيم كمنبئات للهناء الشخصي لدى طلبة المرحلة الجامعية،

المؤتمرالقومي العربي التاسع عشر، المنعقد في الفترة من 16–17 سبتمبر المؤتمر القومى السنوى التاسع عشر العربى الحادى عشر لمركز تطوير التعليم الجامعى بالتعاون مع مركز التعليم المفتوح جامعة عين شمس، القاهرة، 143–184.

شلدان، فايز كمال؛ وارحيم، سامية سمير أحمد. (2019). واقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعات الفلسطينية: دراسة حالة الجامعة الإسلامية – غزة، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 12((40، 79–105.

الشمري، عيادة عبدالله خالد العيادة. (2015). دراسة تقويمية لبرنامج الإرشاد الأكاديمي بجامعة حائل في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، 34(164)، 373–419.

الشملان، خالد عبد العزيز حمد. (2016). دور سلوكيات القيادة الأخلاقية في فعالية الإرشاد الأكاديمي: دراسة مقارنة، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، مصر، 27(106)3، 293–328.

شنودة، إميل فهمي حنا. (2010). مشاركة أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الإرشاد الأكاديمي: دراسة عينية، *المؤتمر العلمي الثامن عشر*، اتجاهات معاصرة في تطوير التعليم في الوطن العربي، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية وجامعة بني سويف، كلية التربية، 1، 267 297–.

طهطاوي، سيد أحمد. (1996). القيم التربوية في قصص القرآن. القاهرة: دار الفكر العربي.

العريني، عبد اللطيف محسن. (2016). مدى إسهام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تنمية القيم التربوية لدى طلابهم، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 5((11، 166–186.

العليكي، حسين عليوي. (2014). انعكاسات الثورة التكنولوجية المعاصرة على القيم الأخلاقية للشباب العربي. مركز السبط التخصصي للبحث والنشر العلمي، articles-sci/iq.center-r spp.www//:http

الفيومي، ميسون يوسف. (2015). نظام الإرشاد الأكاديمي في التعليم العالي الخاص: دراسة تقويمية مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، 22 (99)1، 189–248.

قرشي، أميرة أحمد. (2013). الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بالجودة في التعليم الجامعي، *مجلة الدراسات الإنسانية*، كلية الآداب والدراسات الإنسانية جامعة دنقلا، ((10، 200–215.

القواسمة، أحمد حسن. (2016). دور جامعة طيبة في تعزيز منظومة القيم الجامعية لدى الطلبة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*. 5((12، 213–228.

الكريمين، رائد أحمد؛ والحيصات، محمدعبد الرازق؛ والنابلسي، زينب. (2010). مشكلات الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر المرشد الأكاديمي، الطلبة، والعاملين في وحدة القبول والتسجيل في جامعة البلقاء التطبيقية، *مجلة جامعة عين شمس*، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. العدد 104، 242–271.

كعكي، سهام محمد صالح. (2015). تنظيم الإرشاد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي وسبل تطويره في ضوء التوجهات العالمية (تصور مقترح)، *المؤتمر التربوي الدولي الأول تطوير الأداء الأكاديمي لكليات التربية رؤية إستشرافية* –في الفترة من 5–6 جمادي الأولى 1436، الموافق 24–25 فبراير، 181–196.

مجمع اللغة العربية. (1985). *المعجم الوسيط*. (ط3). القاهرة.

مرسي، محمد عبد الحليم. (2000). في الأصول الإسلامية للتربية. المكتبة الجامعية: مصر.

المقدادي، هاني صلاح (2011). درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد في ترسيخ المنظومة القيمية الإسلامية لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر الطلاب فيها، *دراسات العلوم التربوية*، 38((2، 2447–2470.

المهوس، رنا بنت ناصر؛ والجارودي، ماجدة بنت إبراهيم. (2016). دور برامج الإرشاد الأكاديمي بعمادة السنة التحضيرية في تهيئة الطالبات المستجدات بجامعة الملك سعود، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، دار سمات للدراسات والأبحاث، 5(6)، 140–162.

مؤتمر الإرشاد الأكاديمي. (2015). توصيات المؤتمر، دليل المشاركات العلمية لمؤتمر الإرشاد الأكاديمي في التعليم العالي – مجلس التعاون الخليجي الواقع والمأمول والمنعقد في الفترة من 19–1437/1/21هـ، الموافق من (1–11/3/ 2015). مركز النشر العلمي بجامعة الملك عبد العزيز، 339–342 .

Arabic references:

Abu Al-Enein, Ali Khalil (1988). Islamic Values and Education, Ibrahim Al-Halabi Library, Medina.

Academic Advising Conference. (2015). Conference Recommendations, Guide to Scientific Participations of the Academic Guidance Conference in Higher Education - Gulf Cooperation Council, reality and hope, held from 19-21/1/1437 AH, corresponding to 1-3/11/2015 AD. Scientific Publishing Center at King Abdulaziz University,339-342.

Al-Arini, Abdul Latif Mohsen; (2016). To what extent the faculty of the Islamic University in Madinah contributed to the development of educational values among their students. International Journal of Education Specialized. J. 5, 11,166-186.

Al-Badawi, Abdul Rauf Ahmed, and Al-Tum, friend of Atta Al-Manan; (2012). Academic Guidance in Higher Education Institutions: Concepts, Objectives and Implementation Mechanisms, Journal of Educational Sciences, Omdurman Islamic University - Faculty of Education.(13), 239 – 265.

Al-Fayoumi, Mayson Yousef. (2015). The System of Academic Guidance in Private Higher Education: A Calendar Study of the Future of Arab Education, Arab Center for Education and Development, vol. 22, No. 99,189-248.

Al-Jalad, Majid Zaki (2007). Learning and Teaching Values ", Oman: Al Masirah Publishing and Distribution House.

AL-Karemeen, Ra ‘id Ahmed, Al-Hissat, Mujaabed Al-Razek, Nabulsi and Zainab. (2010). Problems of academic guidance from the point of view of the academic advisor, students, and staff in the Admission and Registration Unit at Balqa Applied University, Journal of Ain Shams University - Faculty of Education, Egyptian Association for Reading and Knowledge. Number 104,242-271.

Alliki, Hussein Alioui (2014). The effects of the contemporary technological revolution on the moral values of Arab youth. Centre for Specialist Research and Publication.

Al-Muqaddadi, Hani Salah (2011). The degree to which the faculty of King Khaled University has contributed to strengthening the Islamic value system among the university’s students from the point of view of the students, Educational Science Studies, vol. 38, No. 2, 2447-2470.

Al-Qawasma, Ahmed Hassan.. (2016). The role of the University of Taibah in strengthening the system of university values among students. International Journal of Education Specialized. J. 5, c. 12, c. 1, y. 213-228.

Al-Ruili, Saud bin Raghan. (2017). Reality of the value system among the students of the Faculty of Education and Arts at Northern Border University in the Kingdom of Saudi Arabia in light of

contemporary challenges. Journal of Educational and Psychological Sciences. Vol. 18, number 3,143-171.

Al-Saud, Hala Muhammad. (2014). The role of the faculty members of the faculties of education in Palestinian universities in developing the educational values of their students and ways to develop it. Published Master's thesis, Al-Azhar University in Gaza, Palestine.

Al-Shamlan, Khalid Abdulaziz Hamad (2016). The Role of Ethical Leadership Behaviours in Academic Guidance Effectiveness: A Comparative Study, Journal of the Faculty of Education, Benha University, Egypt, vol. 27, No. 106,293-328.

Al-Shammari, ayada Abdullah Khaled alayada (2015). An evaluation study of the Academic Advising Program at the University of Hail in the light of the standards of the National Commission for Academic Accreditation and Evaluation, Journal of the College of Education, Al-Azhar University, Issue (164), Part One,373-419.

Al-Sulami, Ahlam Atiq Moghli. (2019). The concept of values and their importance in the educational process and their behavioral applications from an Islamic perspective, Journal of Educational and Psychological Sciences, second issue, vol.3,79-94.

Arabic Language Academy. (1985). Intermediate Lexicon, C3, C2, Cairo.

Elaswad, alzahraa (2018). Conceive a proposal to organize academic guidance at the university in light of global trends. Conference on Education in the Arab World - Towards a Distinguished Educational System, held in Jordan, in collaboration with the University of Jordan and Al-Quds Open University. From 25-26 April, corresponding to 9-10 Shaban, 514-524.

Hamadna, Ola Muhammad Khair, Judges, Muhammad Amin Hamid. (2017). A suggested educational role for Jordanian public universities to develop values among their students, Studies - Educational Sciences, Volume 44, Number 4, Supplement 1, 165-183.

http://www.spp r-center.iq/sci-articles

Ibn Manzur. Arabs Tongue. (Investigated by Abi Al-Fadl Jamal Al-Din Muhammad Bin Makram). Sader for Printing and Publishing House, first edition. Beirut. Lebanon.

Jouf University conference recommendations. (2015). The First International Educational Conference Developing the academic performance of the faculties of education - a forward-looking vision - from 5-6 Jumada Al-Ula 1436, corresponding to February 24-25, 275-280.

Kaaki, Siham Muhammad Salih. (2015). Organizing academic guidance in higher education institutions and ways to develop it in the light of global trends (a suggested conception), the first international educational conference. Developing the academic performance of the faculties of education, a forward-looking vision - in the period from 5-6 Jumada Al-Ula 1436, corresponding to February 24-25,181-196.

Morsi, Mohamed Abd al-Halim (2000) in the Islamic origins of education J1. University Library: Egypt.

Qureshi, Amira Ahmed. (2013). Academic Guidance and Quality in Undergraduate Education, Journal of Humanities Studies, Faculty of Arts and Humanities, Dongola University, No. 10,200-215

Radwan, Fawqia Hassan Abdel Hamid. (2013). Obstacles of academic guidance for university students, the Sixth Arab Scientific Conference: Education and the prospects for the post-Spring revolutions, The Egyptian Association for Fundamentals of Education in cooperation with the Faculty of Education in Benha, Vol. 1,123-129.

Recommendations of the Al-Jawf University Conference. (2015). First International Educational

Conference Development of the Academic Performance of the Colleges of Education Vision of Prospective - 5-6 Jumada I 1436, 24-25 February,275-280.

Rushdi Muhammad Ali, Rushdi, and Ahmad Ali. (2015). Characteristics and Nature of Academic Advising Jobs in Higher Education, Academic Advising in Higher Education Conference for the Gulf Cooperation Council Countries (Reality and Hope), held from 19-21/1, corresponding to 1-3-11, 78-89

Shalabi, Amina Ibrahim, Ahmed, and Huda Abdellatif (2015). Values as predictors of personal satisfaction among undergraduate students, the Nineteenth Arab National Conference, held from 16-17 September, the Nineteenth Annual Arab National Conference of the University Education Development Center in cooperation with the Open Education Center, Ain Shams University, Cairo.143-184.

Shaldan, Fayez Kamal, and Rahim, Samia Samir Ahmed. (2019). Reality of Academic Guidance for Graduate Students in Palestinian Universities: A Case Study of the Islamic University - Gaza, Arab Journal for Quality Assurance of University Education, Vol. 12, Issue 40,79-105.

Shenouda, Emile Fahmy Hanna. (2010). Participation of the faculty of the faculties of education in academic guidance: in-kind study, 18th Scientific Conference, Contemporary Trends in the Development of Education in the Arab World, Egyptian Association for Comparative Education and Educational Management and Beni Suef University, Faculty of Education, Vol. 1, 267 - 297

Sufyan, Bouatait (2012). Personal values in the context of social change in relation to professional harmony, doctoral dissertation, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Psychology, Educational Sciences and Arthophonia, Algeria.

Tahtawi, Sayed Ahmed. (1996 AD). Educational values in the stories of the Qur'an, Dar Al-Fikr Al-Arabi. Cairo.

The mohawas, Rana bint Nasser, al Garudi, and Majda bint Ibrahim. (2016). The role of academic guidance programs at the Deanship of the Preparatory Year in preparing new female students at King Saud University, a specialized international educational journal, the Theme House of Studies and Research, volume 5, issue 6,140-162.

Zahir, Deyaa. (1996). Values in the Educational Process. Book Publishing Centre, Cairo.

Zahran, Hamid Abdul Salam (1984), Social Psychologist, Book Scientist, 5th Ed. Cairo.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Creswell, J. (2012). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, (4th ed), USA: Pearson Education Inc. 618

Eric ,W. & Janet, S.(2012). Academic Advising A Focus on Learning , *Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com)* , © 2012 by American College Personnel Association and Wiley Periodicals ,11-17

Khalil, Adeel; Williamson, Jessica .(2014).Role of Academic Advisors in the Success of Engineering Students, *Universal Journal of Educational Research*, v2 n1, 73-79

Ragan, Deirdre D.(2018).A Structured Course for Personal and Professional Development *, Honors in Practice*, v14 ,43-57 .

Vianden, Jörg.(2016).Ties That Bind: Academic Advisors as Agents of Student Relationship Management,

NACADA Journal, v36 n1 ,19-29.

Weiss, N. (2012).. *Introductory Statistics, Arizona, USA*: Pearson Education Inc , (9th ed). p.106.

Yasaman, D,& Lvonne, F.(2016). *The Usability of Academic Advising forms,* George Mason University, Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 2016 Annual Meeting.(20th ed). 20-30

Young-Jones, A. D., Burt, T. D., Dixon, S., & Hawthorne, M. J. (2013). Academic advising: does it really impact student success?. *Quality Assurance in Education*. Vol. 15(1) . 123–145

Zhang, Y. L.2016(). An Overlooked Population in Community College: International Students' (In) Validation Experiences With Academic Advising, Community College Review, sagepub.com/ *journalsPermissions.nav* , Vol. 44(2) . 153–170.

اتجاهات طلاب عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود نحو العمل التطوعي وخدمة المجتمع

د. حصة بنت سعد العريفي

أستاذ الإدارة التربوية المشارك، كلية التربية، جامعة الملك سعود

د. منيرة بنت نايف العتيبي

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك، كلية التربية، جامعة شقراء

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الاتجاهات الإيجابية والسلبية لطلاب السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود في دعم المبادرات التطوعية، وكذلك تحديد الآليات التي يمكن من خلالها دعم المبادرات التطوعية بين طلاب الجامعة، وتحديد المعوقات التي تحول دون التحاق الشباب الجامعي بالأعمال التطوعية. واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق استبانة مكونة من (39) عبارة مقسمة على أربعة محاور على طلاب وطالبات السنة المشتركة الأولى في جامعة الملك سعود بالفصل الدراسي الثاني لعام 1441/1440هـ. وبلغت عينة الدراسة (370) طالبًا وطالبة.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن أفراد عينة الدراسة لديهم اتجاهات إيجابية بدرجة كبيرة نحو المبادرات التطوعية، ومحايدين في آرائهم نحو الاتجاهات السلبية، كما جاءت عبارة (يساعدني العمل التطوعي على اكتساب الخبرات) في المرتبة (الأولى) من حيث الاتجاهات الإيجابية للطلاب، وتصدرت عبارة (لن تنجح المبادرات التطوعية إلا إذا كان الطلاب متفرغين لها) أبرز الاتجاهات السلبية تجاه المبادرات التطوعية، أما محور الآليات فقد جاءت عبارة (إنشاء لجنة ممثلة للطلاب في نفس العمادة تمثلهم في المبادرات التطوعية) في المرتبة (الأولى)، وعبارة (توفير قاعدة بيانات محدثة تشمل: المكونات الأساسية له مثل: المتطوعون، المحتاجون، الأنشطة، الجهات الداعمة، المهارات التي يكتسبها المتطوع) في المرتبة (الثانية) من حيث الموافقة، كما أشارت النتائج إلى أن من أهم المعوقات التي تحد من دور الطالب في دعم وتفعيل المبادرات، تعارض أوقات المبادرات التطوعية مع أوقات المحاضرات للطالب، وعدم وضوح فكرة المبادرة لدى بعض الطلاب.

الكلمات المفتاحية: الطلاب، السنة التحضيرية، الجامعات السعودية، المبادرات التطوعية.

Attitudes of Students of the Joint first Year Deanship at King Saud University towards Volunteer Work and Community Service.

Dr. Hisah Saad Aleraifi
Associate Professor of Educational Administration of King Saud University

Dr. Muneerah Naif Alotaibi
Associate Professor of Educational Administration of shaqra University

Abstract:

The objective of this study is to reveal the positive and negative trends of joint first-year students at King Saud University in supporting voluntary initiatives, as well as identifying mechanisms through which voluntary initiatives can be supported among university students, beside identifying obstacles that prevent university youth from enrolling in voluntary work.

Descriptive analytical approach was adopted by the researchers using questionnaire consisting of (39) phrases divided into four axes male and female students of the first joint year at the University. The sample size was (370).

Study Results: the study revealed that: sample members have positive attitudes to a large degree towards voluntary initiatives, and neutral towards negative trends. The phrase (volunteer work helps me gain experience) ranked (first) in terms of positive students' attitudes, the phrase (volunteer initiatives will not succeed unless students are full-time) topped the most prominent negative attitude towards voluntary initiatives. As for the mechanisms axis the phrase (establishing a committee representing students in voluntary initiatives) rank (first), the phrase (providing an updated database that includes: basic components such as: volunteers, activities, supporting bodies, skills acquired) ranked (second) in terms of approval, the results indicated that among the important obstacles that limit the role of students in supporting initiatives, the initiatives times conflict with the lectures times, and lack of clarity for some students.

Keywords: student attitudes, joint first year deanship, King Saud University, voluntary initiatives.

مقدمة:

تشهد المجتمعات اليوم تغيرات مصاحبة للتطورات المتسارعة؛ نتيجة للانفجار المعرفي والتكنولوجي القائم، ومن منطلق تنافس وتسابق الدول بهدف التحسين المستمر في تهيئة الأجيال ظهرت الحاجة إلى وجود موارد بشرية وقوى عاملة على قدر عالٍ من المهارة والابتكار، ذلك أنها إحدى أهم مرتكزات تحقيق التنمية المستدامة للمجتمعات البشرية؛ لذا كان لزامًا على أصحاب القرار العمل على تطوير معارف وقدرات ومهارات هذه الموارد؛ وحيث إن المؤسسات التعليمية هي من تتولى بناء شخصية الفرد وتنميتها بجميع جوانبها، وإكسابها القيم والمهارات المتطورة، فإنه لابد من الإعداد الجيد المدروس الذي يتطلب دراسة جذرية في فلسفة ومحتوى البرامج المقدّمة للطلاب في المؤسسات التعليمية.

مما سبق حرصت المملكة العربية السعودية ممثلة بوزارة التعليم كأحد قطاعاتها المهمة على استثمار مواردها البشرية، والعمل على تطويرها وتأهيلها من خلال إعداد منهجية سليمة وموضوعية تضمن لها الاستمرارية مع التوجهات الحديثة للدولة بشكل عام، ولقطاع التعليم بشكل خاص.

وتُعدُّ الجامعات قمة الهرم التعليمي، وأرقى المؤسسات التعليمية، والتي تتمثل في النهوض باقتصاديات الدول والتقدم العلمي والبحث في كل المجالات؛ حيث يرتبط بالجامعات مفهوم العلم والفكر والحضارة، وهي مفاهيم تكمل بعضها البعض. وكون الطالب هو محور العملية التعليمية؛ جاءت الحاجة إلى استثماره الاستثمار الأفضل من خلال تنمية روح القيادة والمبادرة، وبث روح التعاون ومساعدة الآخرين. من هنا ظهرت ثقافة العمل التطوعي الذي يحمل أسمى المعاني، ويحث على أداء الأعمال ذات الصبغة الإنسانية الخيرية (الحارثي، 2019).

لقد وضعت العديد من الجامعات جل اهتمامها لتعزيز روح التعاون والمبادرة لفئة الشباب من طلابها؛ لثقتها بهذه الفئة في تفعيل دور العمل التطوعي وفي بناء الوطن، وهذا ما أكدته العديد من البحوث والدراسات كدراسة (أبو العلا، 2017)، (سليمان، 2019)، (القحطاني، 2019)، و(الحارثي، 2019).

وانطلاقًا من سالة تعزيز مهارات الثقة بالنفس، والقيادة والشعور بالمسؤولية، وغرس روح المبادرة، والعمل على استثمار الطلاب للحياة الجامعية بأفضل شكّل ممكن من خلال تنمية القيادة وروح المبادرة، وبث روح التعاون ومساعدة الآخرين؛ أقامت وحدة الأنشطة الطلابية ممثلة بمشروع العمل الطلابي مبادرة (التطوع مبادرة ومعرفة)، والتي تعكس شغف طلاب السنة الأولى للتطوع كثقافة حياة. هدفت المبادرة إلى إتاحة المجال أمام جميع الطلاب لكل ما يتعلق بطبيعة العمل التطوعي من مهارات وأهمية وتحديات وصعوبات، والآثار والنتائج التي يتركها العمل التطوعي على الفرد بشكل خاص، وعلى المجتمع بشكل عام، مع التأكيد على أن العمل التطوعي ليس مجرد نوايا حسنة، بل أصبح يحتاج أداءً مهنيًا متميزًا توظف فيه مهارات ومعارف جديدة في الإدارة، مع تحديد معايير الأداء، ثم تقويمه؛ من أجل تجديد وتطوير وابتكار آليات جديدة وحديثة للعمل التطوعي. شملت المبادرة الحديث عن دور العمل التطوعي في صناعة المهارات الأساسية في الشباب الجامعي، والدور الذي تلعبه في صقل الطلاب بمجموعة من المهارات التي سيكتسبونها، كما تم تسليط الدور على العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية، والتركيز على أن المملكة هي الأفضل والأميز على مستوى الوطن العربي في العمل التطوعي. (موقع عمادة السنة الأولى المشتركة). والتأكيد على أن العمل التطوعي مرتبط بتعاليم الدين الإسلامي الذي دعا الناس إلى الأعمال الخيرية وأعمال التعاون والبر والإحسان بين الناس بصفة عامة، وبين المسلمين بصفة خاصة قال تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾ (سورة المائدة، الآية: 2). من هنا حظي العمل التطوعي باهتمامات الدولة، وجعلته جزءًا من سياستها، وأصبح يشار إليه بوصف مكانته المرموقة في إستراتيجيات وخطط التنمية الوطنية على المدى القريب والبعيد، وأدركت المملكة العربية السعودية حقيقتين؛ أولهما: أنَّ العمل التطوعي في الوطن العربي

ما زال في البدايات ولا يحظى بالاهتمام الكافي، كذلك ما زال محدود النطاق ويغلب عليه تركيزه في المجالات الدعوية والاجتماعية، وتقديم الخدمات البسيطة للفقراء والمحتاجين. والآخر: أنَّ العمل التطوعي لكي يحقق أهدافه؛ عليه أنْ يستفيد الاستفادة القصوى من المورد البشري المتعلق بالشباب، وبخاصة طلاب الجامعة الذين يدركون أهمية ودور العمل التطوعي أكثر من كل أنماط الشباب خارج نطاق الجامعة؛ ولذلك عملت الدولة على غرس ثقافة التطوع وتشجيعها بين طلاب الجامعات في المملكة العربية السعودية. (أبو العلا، 2017).

مشكلة الدراسة:

تسعى الدول المتقدمة إلى إدراج العمل التطوعي كعلم يُدرس في المدارس والجامعات، وتقديم الدورات التدريبية لأفرا المجتمع ومؤسساته، وطرح مفهومه وأهدافه ومجالاته في العديد من الإصدارات والنشرات العلمية.

كما أشارت رؤية المملكة (2030) إلى أهمية العمل التطوعي في تقدم وتطور المجتمع، وتحقيق أهداف رؤية المملكة؛ حيث تطمح المملكة العربية السعودية من خلال رؤيتها إلى تطوير مجال العمل التطوعي، ورفع نسبة عدد المتطوعين من 11 ألف فقط إلى مليون متطوع قبل نهاية 2030.

والمتتبع لمسيرة العمل التطوعي بالمملكة يلاحظ خلو المناهج التربوية والتعليمية منه، وغياب الدور الذي يمكن أن يفعل العمل التطوعي ويغرسه في نفس الطالب؛ ليقبل عليه عن رغبة ذاتية، كما لا تتوفر برامج ميدانية أو أنشطة خارج المدرسة أو الجامعة، تعرف بأهمية العمل التطوعي وتبنيه على أرض الواقع من خلال الممارسات الحية، وبالتالي فإن غياب هذا الجانب عن حياة الطالب الجامعية تبعد الطالب عن مجالات التطوع، بل وتجعله يجهل الكثير عنه؛ لينحصر كل ما يعرفه عنه في بعض الجوانب النظرية التي تلقاها بالمدرسة أو الجامعة، أو غيرها من وسائل الإعلام (البقمي والبرديسي، 2021).

لذا فإن تنمية مهارات العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات، وبخاصة من هم بأول السلم الجامعي، من أهم الأسس التربوية التي تسهم بشكل إيجابي وفعّال في خلق مواطن واعٍ بهويته الوطنية ومسؤوليته تجاهها في وقت مبكر؛ مما يكون له أثر كبير في المستقبل.

وقد كشفت العديد من الدراسات كدراسة (الحارثي، 2019)، و(القحطاني، 2019) عن تراجع قيم المشاركة في الحياة العامة وأعمال التطوع، وإحجام الشباب الجامعي بوجه خاص عن التطوع؛ حيث إن 35.6% من المجتمعات تعاني من نقص في أعداد المتطوعين، وأن الفئة العمرية من 40 60- هي الفئة التي تركز على أعمال التطوع، وانخفاض التطوع لدى الشباب، وهذا ما أكدته دراسة (أبو العلا، 2017) من أن هناك قصورًا بالفعل في مشاركة الطلاب في تدعيم وتفعيل المبادرات التطوعية، وأن الانشغال بالتحصيل الدراسي، وصعوبة التعامل مع الجوانب الإدارية والقانونية، وعدم وضوح فكرة المبادرة التطوعية لدى الكثير من الطلاب، من أكثر المعوقات تأثيرًا. كما أشارت دراسة (القحطاني، 2019) إلى أن السبب الأساسي في ذلك هو قصور إدارة العمل التطوعي؛ حيث إن مشاركة الشباب السعودي الجامعي في الأعمال التطوعية لايزال في دائرة الاهتمامات الفردية والشخصية، ولم ينتقل إلى دائرة الاهتمام العام والمؤسسي؛ مما أثر سلبًا على العمل التطوعي؛ لغياب وجود نظام سعودي أو لائحة تنظيمية للعمل التطوعي.

مما سبق يتضح أن مشاركة الشباب في العمل التطوعي وتفاعلهم مع مجتمعاتهم المحلية يمثل بعدًا مهمًا وفعالًا في ربط الجامعة ومخرجاتها التعليمية بمشكلات المجتمع واحتياجاته، ومن منطلق خبرة الباحثتين الوظيفية والدراسية في جامعة الملك سعود، وكونها تسعى للريادة العالمية والتميز في بناء مجتمع المعرفة؛ فضلت الباحثتان تطبيق الدراسة على عينة من طلابها.

وعليه، جاءت الدراسة الحالية لتبحث في اتجاهات طلاب عمادة السنة الأولى المشتركة سلبًا أو إيجابًا على المشاركة في العمل التطوعي، والتعرف على أهم دوافع وموانع الشباب للانخراط في مؤسساته من خلال آراء الشباب أنفسهم وتوظيف النتائج في اقتراح بعض السبل والآليات التي تسهم في رفع مستوى وعيهم بأهمية العمل التطوعي ودور مؤسسات المجتمع (تعليمية – ثقافية – إعلامية) في تحقيق ذلك.

مما سبق تتلخص مشكلة البحث في التساؤل التالي: ما اتجاهات طلاب عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود نحو المبادرات التطوعية؟

أسئلة الدراسة:

- ما اتجاهات طلاب عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود نحو المبادرات التطوعية؟
- ما الآليات التي يمكن من خلالها دعم المبادرات التطوعية؟
- ما مجالات المبادرات التطوعية التي يدعمها طلاب السنة الأولى المشتركة؟
- ما المعوقات التي تحول دون التحاق ومشاركة طلاب عمادة السنة الأولى المشتركة في المبادرات التطوعية؟

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرف على اتجاهات طلاب عمادة السنة الأولى المشتركة نحو المبادرات التطوعية.
- تحديد الآليات التي يمكن من خلالها دعم المبادرات التطوعية.
- تحديد مجالات المبادرات التطوعية التي يدعمها طلاب السنة الأولى المشتركة
- تحديد المعوقات التي تحول دون التحاق ومشاركة طلاب عمادة السنة الأولى المشتركة في المبادرات التطوعية

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية

- الاهتمام الدولي بموضوع التطوع؛ حيث ذكرت الأمم المتحدة في احدى تقاريرها بأنها تستهدف مليار متطوع؛ لأجل تعزيز أهداف التنمية المستدامة.
- يعد هذا البحث مساهمة يمكن الاستفادة منها في المؤسسات التطوعية والبحثية.
- قد يسهم البحث في رسم ملامح لرؤى واضحة حول اتجاهات الشباب الجامعي نحو العمل التطوعي.
- تأمل الباحثتان أن يفتح هذا البحث الباب لمزيد من الدراسات حول التطوع بجوانبه المختلفة.

الأهمية التطبيقية:

- قد تفيد نتائج البحث في تعزيز دور الشباب الجامعي في خدمة المجتمع وحل مشكلاته؛ بوصفهم يمثلون مرحلة العطاء، ويمتلكون القدرة الذهنية والبدنية العالية.
- قد تفيد نتائج البحث في تعزيز مساهمة الشباب في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- تقديم المساعدة للمهتمين في النشاط الطلابي بالمنظومة التعليمية من مخططين ومشرفي نشاط؛ للاستفادة من البحث في إدراج ثقافة التطوع بمعايير بناء المناهج.
- قد تفيد نتائج البحث في تفعيل توجه الشباب للمشاركة في العمل التطوعي؛ بوصفه أحد الآفاق الرحبة لخدمة المجتمع، وتعزيز روح الانتماء للوطن.

حدود الدراسة:

نظرًا لاتساع مجال البحث في العمل التطوعي وتعدد قضاياه ومحاوره؛ فإن الحدود التي توضح معالم الدراسة الحالية تتمثل فيما يلي:

- **حدود موضوعية:** اقتصرت الدراسة على معرفة اتجاهات وإسهامات طلاب السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود في

دعم المبادرات التطوعية، وكذلك تحديد الآليات التي يمكن من خلالها دعم المبادرات التطوعية، ومجالات المبادرات التطوعية المفضلة، ثم تحديد المعوقات التي تحول دون التحاق الشباب الجامعي بالأعمال التطوعية.

- **حدود مكانية:** اقتصرت الدراسة على طلاب وطالبات عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود.
- **حدود زمانية:** طبقت هذه الدراسة في بداية الفصل الدراسي الثاني لعام (1440/ 1441هـ).

مصطلحات الدراسة:

التطوع (volunteering): يعرف التطوع إجرائيًا بأنه: "تقديم العون والنفع إلى شخص أو مجموعة أشخاص يحتاجون إليه دون مقابل مادي أو معنوي، سواء كان تبرعه ماليًا أو برأي أو بالعمل، أو بالتمويل، وهو عمل الخير في كل جوانبه" (بخاري، 1418هـ، ص120).

ويمكن تعريفه إجرائيًا بأنه: الجهد الذي يبذله الطالب الجامعي بكامل إرادته واختياره دون أن يكون هناك إجبار او إرغام على فعل هذا النوع من الأعمال؛ لخدمة الجامعة والمجتمع المحلي، وعادة ما يكون خيريًا.

السنة الأولى المشتركة: تعد السنة الأولى المشتركة برنامجًا أكاديميًا متكامل الأهداف، يتم من خلاله تعزيز قدرات الطالب بمفردات أساسية بهدف إعداد الطالب المستجد ليكون قادرًا على الاندماج في بيئة التعلم الجامعي، وإكسابهم المهارات الأساسية اللازمة للدراسة الجامعية (علي، 2018).

الإطار النظري:

يعد التطوع شكلًا من أشكال الخدمة التي تقدم للإنسانية بدون مقابل، وتقديم المساعدات البشرية أو المالية، أو العينية، وهو سمة من سمات المسلمين. والعمل التطوعي في الإسلام لا يقوم على المنفعة؛ حيث إن الدين الإسلامي هو دين الخير، وأفراد المجتمع الاسلامي يتسمون بأنهم يقفون بجانب بعضهم البعض كالبنيان المرصوص. وقد حث الإسلام على العمل خارج نطاق المنفعة والمقابل المادي، ويجب على فاعله أن يقدّمه لوجه الله، ويؤجر عليه بالحسنات.

العمل التطوعي.. "الإنسان بطبعِهِ اجتماعي لا يستطيعُ العيش بمفردِهِ، بل يحتاجُ إلى أنْ يكونَ ضمن مُجتمعٍ، ومع مجموعةٍ من الأشخاص سواءً في منزلِهِ، أو عملِهِ، أو مكان دراستِهِ؛ لأنّ الخصائص الاجتماعيّة هي مِن سِمات الإنسانيّة، فالفطرةُ السّليمة تدعوُ الإنسان إلى تقديمِ الخير وترك الشرّ. ومن أهم مصادر فعل الخير الأعمالُ التطوعيّة؛ لأنّها تُسهمُ في عكسِ صورةٍ إيجابيّة عن الفرد والمجتمع، وتوضحُ مدى انتشار الأخلاق الحميدة بين أفراده؛ لذلك أصبح العمل التطوعيّ ظاهرةً إيجابيّةً، ونشاطًا إنسانيًا مُهمًّا، ومن أحد أهمّ المظاهر الاجتماعيّة الإيجابية؛ فهو سلوكٌ حضاريّ مهم لكل مجتمع يُسهمُ في تعزيزِ قيم التّعاون، ونشر الرّفاه بين سُكّان المجتمع الواحد" (Wilson, 2016, P11).

تعريف العمل التطوعي: "العمل التطوعي هو تقديمُ المساعدةِ والعون والجهد مِن أجل العمل على تحقيقِ الخير في المجتمعِ عُمومًا ولأفراده خصوصًا، وأُطلقَ عليه مُسمّى عملٍ تطوعيّ لأنّ الإنسان يقومُ به طواعيةً دون إجبارٍ من الآخرين على فعله" (joy, Andy, loys:2017.P32).

فوائد ومُميّزات العمل التطوّعي: للعمل التطوعيّ العديدُ مِنَ المميزات والفوائد التي تجعلهُ يتميزُ عن أيّ نوعٍ من أنواع الأعمال الأُخرى، ومن أهم مُميّزاتِهِ وفوائدِهِ: يعدُّ اختيارًا جيّدًا للحصولِ على العديدِ من الخبرات المهمّة التي تحملُ نتائجَ إيجابيّةٍ مهمة للمُتطوّعِ بشكل خاص، والمؤسّسة التي يعمل لصالحها أيضًا بشكل عام؛ حيثُ يمكنُ للمُتطوّع:

- أن يكسبَ مهاراتٍ جديدة أو يطور المهارات التي يمتلكها.
- تعدُ الأنشطة التطوعيّة من أهمّ النّشاطات العامّة التي تُسهمُ في المحافظةِ على تقدم المجتمعات.

- يُساعدُ المتطوّعين على الاستفادةِ من وقت فراغهم، وتحويله إلى نشاطٍ مُفيد.
- تخفّفُ الأعمال التطوعيّة مِنَ المشكلات التي يعاني منها المجتمع والأفراد.
- يسهمُ التطوع في زيادة قدرة المتطوّعين على الاتصال والتّواصل الفعّال مع الآخرين (الشوابكه، 2017).

تعزيز وتطوير العمل التطوّعي: يجبُ المحافظة دائمًا على تعزيز وتطوير العمل التطوعيّ في كافة المجتمعات والدّول؛ ممّا يُسهمُ في تفعيل ثقافة التطوّع بشكلٍ دائم؛ لذلك توجدُ العديدُ من الوسائل والطرق التي تُساعدُ على ذلك، وأكدها (Wilson,2016)، وهي:

- الإعلان عن الحملات التطوعيّة في مُختلفِ وسائل الإعلام المكتوبة، والمسموعة، والمرئيّة بشكلٍ واضح ومُستمرّ.
- التّعريفُ بالإنجازاتِ الخاصّة في الحملاتِ التطوعيّة، والتّرويج لها بصورةٍ تشجع الشّباب للانتماءِ إلى هذه الحملات والقيام بأعمالٍ تطوّعيّة مُتنوّعة ومختلفة.
- نشر ثقافة التطوّع بين النّاس من خلال المدارس والجامعات، وأيضًا الاعتمادُ على الجُولاتِ التثقيفيّة حول خدمة المجتمع المحليّ بأنشطةِ الأعمال التطوعيّة.
- يجبُ على منسقين البرامج التطوعيّة ابتكارُ أساليبٍ جديدةٍ ومختلفة للعمل التطوعيّ، تُساهمُ في تشجيعِ المتطوّعين وحثّهم على الاستمرارِ بالتطوّعِ، وتوفير المواد اللّازمة لدعمِهم؛ من أجل الخروج بالنّتائج المطلوبة بأفضلِ صورة.
- تحديدُ المجالات والمحاور التي يُمكن استخدام التطوّع فيها؛ حتى يتمَّ تحديد الوسائل والمتطلبات المناسبة للتّعاملِ معها.
- ينبغي تحديد مجموعةٍ من الأهداف الخاصة بالعملية التطوعية، ووضعُ الخُطَطِ البديلةِ في حالِ فشل الخُططِ الرئيسة.
- الحرص على توفيرِ الفُرصِ المتكافئة بين المتطوّعين.
- تطبيقُ التّخطيط، والتّوجيه، والتنظيم، والرقابة لنجاحِ العمل التطوعيّ. كذلك دعمُ التّواصل الفعّال بين المتطوّعين.
- التأكد من اختيار الأفراد المتطوّعين طبقًا لما يلي: نوع المهارات، والمؤهّلات، الواجبات المطلوبة من كلّ مُتطوّع تجاه العمل التطوعيّ، والمسؤوليّات المتعلّقة بالمهمّة وطبيعة المتطوّعين، كذلك الوقت المطلوب والمخصص للقيام بتنفيذ كافّة خطوات العمل التطوعيّ بطريقةٍ ناجحة.

يمثل العمل التطوعي رافدًا أساسيًا للتنمية الشاملة، يعكس مدى وعي واستيعاب المواطن لدوره في رفعة ونهضة بلاده؛ لذا تحرص الدول المتقدمة على إدراج العمل التطوعي كعلم يدرس في المعاهد والمدارس والجامعات والدورات التدريبية لمنظمات المجتمع المدني والأهلي، وطرح مفهومه ومجالاته وأهدافه في العديد من الإصدارات، سواء كانت كتبًا أو دوريات، أو من خلال وسائل التواصل الاجتماعي. وتؤكد رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (2016) على تمكين المسؤولية المجتمعية من خلال رفع مستوى تحمل المواطن للمسؤولية، وتوجيه الدعم الحكومي للبرامج التي تحقق أعلى وأفضل أثر اجتماعي، وتعزيز التعاون بين الجهات الحكومية، ودعم ثقافة العمل التطوعي وتشجيعه، ورفع نسبة المتطوعين من 11 ألف متطوع فقط، إلى مليون متطوع قبل نهاية عام 2030، بوصفه جانبًا مهمًا وضروريًا من جوانب التطوير والتنمية المستدامة.

ويمثل العمل التطوعي في مجالات التعليم والرعاية الصحية والإسكان، والبرامج الثقافية والاجتماعية والخدمات الإنسانية والإغاثية والأبحاث، ركيزة أساسية في خططها ومشاريعها المستقبلية.

وبذلك يكون العمل التطوعي ركيزة أساسية في بناء المجتمع ككل، ودوره كبير وهام في التنمية والتطور وبناء مستقبل أفضل، وتحقيق التماسك والترابط الاجتماعي بين أفراده. فالعمل التطوعي خدمة إنسانية يرتبط ارتباطًا وثيقًا بكل معاني الخير والتكافل والإيثار والعمل الصالح، والتكاتف، ولابد أن يكون العمل التطوعي موجهًا ومرتبطًا بجهات رسمية في الدولة، وتزداد الحاجة إليه في الكوارث والأزمات مثل (جائحة كورونا).

وحتى يحقق العمل التطوعي أسمى أهدافه؛ لابد وأن يستثمر الموارد البشرية المتاحة بفاعلية، للنهوض بالمجتمع بكافة مجالاته. وخير شريحة ممكن أن تسهم في نجاح العمل التطوعي، وتعطي فيه باندفاع وحماس، بل وتصل إلى حد الإبداع، والتميز هي فئة الشباب الجامعي. والمملكة العربية السعودية تتميز بتركيب سكاني فتي، وهذا التوزيع العمراني الفتي يتطلب إعداد وتخطيط البرامج والمشروعات الاجتماعية والاقتصادية التي تستثمر هذا الموارد البشرية في النهوض بالمجتمع وتنميته. (العتيبي،2020).

أهداف العمل التطوعي ضمن رؤية المملكة 2030

- العمل على نشر الوعي والثقافة بأهمية تفعيل دور العمل التطوعي في المجتمع السعودي، والوصول بعدد المتطوعين من 11 ألف فقط في الوقت الحالي إلى مليون متطوع في عام 2030م.
- توفير البيئة المناسبة عن طريق تنمية العمل التطوعي، وتحفيز أكبر عدد ممكن من المتطوعين للاشتراك به.
- التأكيد على أهمية نشر ثقافة الاهتمام باليوم العالمي للتطوع الذي يُوافق يوم 25 ديسمبر من كل عام ميلادي جديد، ويُذكر أن المملكة تحرص على إحياء هذه الاحتفالية سنويًا.
- الاهتمام بالمتطوعين وتذليل الصعاب لهم وفتح الآفاق أمامهم لكي تكون مهامهم التطوعية أقل جهدًا وأكبر تأثيرًا عمّا كانت عليه من قبل.
- التنويع في الأعمال التطوعية بين العمل الميداني الذي يتم بواسطته تقديم المساعدة لمن يحتاج إليها فورًا بشكل تطوعي وبين دعم الجمعيات التطوعية الثقة والمنصات الإلكترونية الخاصة بها داخل المملكة. (رؤية، 2030، 2016، برنامج التحول الوطني، هـ 32).

كما أن برامج التحول الوطني الشاملة التي يستمر العمل فيها حاليًا على قدم وساق؛ من أجل النهوض بقطاعات المملكة، تأتي من ضمن آلية تنفيذ رؤية 2030، ولقد شملت برامج التحول الوطني ثلاث مبادرات ومحاور خاصة بتطوير وتنمية العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية، وهي:

1. مبادرة تهدف بشكل رئيس إلى بناء مؤسسة ومنظومة خاصة بالعمل التطوعي والمشاركة التطوعية لدى الموطنين والمقيمين.
2. مبادرة تهدف إلى بناء الثقافة اللازمة بالعمل التطوعي لدى المجتمع، وتوضيح محفزات الأعمال التطوعية أيضًا.
3. مبادرة تهدف إلى تنمية وتنظيم وتمكين مجال العمل التطوعي والمتطوعين داخل المملكة بشكل أكثر فاعلية.

لذلك تُجدر الإشارة إلى أن أهداف العمل التطوعي في رؤية 2030، وأهداف الرؤية الأخرى الخاصة بالمحاور الثلاثة الأساسية السابقة، والتي قد تم إطلاق الرؤية من أجلها، لم تعد مجرد أحلام أو خطط مؤجلة، وإنما قد بدأت تدخل فعليًا إلى حيز التنفيذ من خلال الخطط التنفيذية المدرجة (رؤية 2030، 2016، برنامج التحول الوطني،هـ 32).

السنة الأولى المشتركة:

تعد مرحلة السنة الأولى المشتركة أولى محطات التغير في حياة طالب المرحلة الثانوية؛ ليتخلص من جميع عاداته وأساليبه السابقة، ويستعد لمرحلة جديدة تتطلب تجديدًا في الفكر والعقل كما أنها سنة مهمة في إعداد الطالب أكاديميا ومهاريًا بتكثيف ساعات الدراسة في بعض المواد الضرورية كاللغة الإنجليزية وغيرها، وهي مرحلة مفيدة في تقوية ثقة الطالب بنفسه، وقدرته على التواصل مع عالمه الجديد في الحرم الجامعي.

وهي برنامج أكاديمي متكامل يتبع وكيل الجامعة للشؤون التعليمية، ويهدف لتمكين الطلبة من المهارات الأساسية اللازمة للدراسة في الجامعة.

برنامج السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود:

بدأت جامعة الملك سعود في تقديم برنامج السنة الأولى المشتركة عام 1428هـ، وهو برنامج تقدمة الجامعة لتهيئة الطلبة المستجدين

وتحضيرهم للدراسة الجامعية، مدته سنة واحدة من فصلين دراسيين، ويهدف بشكل أساسي إلى إكساب الطالب العادات الدراسية اللازمة لطالب الدراسة الجامعية (دليل السنة الأولى المشتركة، 1440هـ- 1441هـ).

الرؤية: الريادة والتميز في تعليم طلبة السنة الجامعية الأولى.

الرسالة: تقديم تعليم نوعي من خلال بيئة محفزة وشراكات فاعلة لإكساب الطلبة المهارات الشخصية والأكاديمية للنجاح في الحياة الجامعية.

الأهداف: يهدف برنامج السنة الأولى المشتركة إلى تهيئة وتأهيل الطلبة؛ ليكونوا قادرين على الاندماج في البيئة الجامعية ومواصلة تعليمهم، والمساهمة في تحقيق التميز والجودة من خلال تحقيق الأهداف التفصيلية التالية:

- تحقيق بيئة تعليمية تعتمد على مبدأ تكافؤ الفرص.
- رفع روح التنافس بين الطلبة في إثبات الذات للالتحاق بالتخصصات داخل المسارات المختلفة.
- إكساب الطلبة المهارات الأساسية المختلفة التي تمكنهم من مواصلة دراستهم الجامعية.
- الحد من التعثر الدراسي والتسرب.
- صقل شخصية الطالب وتعزيز روح المسؤولية والانضباط.

وتقوم وحدة الإرشاد الطلابي بعمادة السنة الأولى المشتركة بالعمل على تهيئة بيئة تعليمية تعلمية داعمة للسلوك الإيجابي للطالب، وتساعده على التكيف والاندماج الإيجابي في الأنشطة والفعاليات التي تتم في العمادة من خلال إمداده بما يساعده على تجاوز مشكلاته الأكاديمية والنفسية والسلوكية والاجتماعية بما ينعكس على أدائه، وتحقيق الإنجاز الأكاديمي المتوقع، وقد تم تأسيس وحدة الإرشاد الطلابي بالعمادة ببعديها الأكاديمي والنفسي؛ حيث تم وضع عدد من البرامج الإرشادية التي تعد تجسيدًا لرؤية ورسالة وأهداف السنة الأولى المشتركة، ومن البرامج الإرشادية بالعمادة:

- برنامج الإرشاد الإلكتروني (ساعدني).
- برنامج الإرشاد المهني: التواصل مع كليات مسارات السنة الأولى المشتركة (مساري)، (تنظم وحدة الإرشاد الطلابي لقاءات تعريفية مع عمداء، ووكلاء، ورؤساء أقسام الكليات، بهدف تعريف الطالب بالأنظمة والمتطلبات الأكاديمية لتلك الكليات).
- برنامج زيارة المدارس لعمادة السنة التحضرية: (يحرص الإرشاد الطلابي بعمادة السنة الأولى المشتركة على زيارة المدارس الثانوية لعمادة السنة الأولى المشتركة؛ وذلك لتعريف طالب المرحلة الثانوية العامة بملامح النظام الأكاديمي بالعمادة، ولإكسابهم اتجاهات إيجابية نحو السنة التحضرية باعتبارها مرحلة تعليمية ضرورية وأصبحت واقعًا تعليميًا في نطاق الحياة الجامعية).
- برنامج رعاية الطلاب الوافدين: (ويهدف البرنامج إلى: مساعدة الطلاب الوافدين على التعرف على البيئة الجامعية، والاندماج فيها بشكل طبيعي).
- برنامج رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.
- برنامج الطالب المرشد (اسألني)، ويهدف البرنامج إلى تشكيل فريق طلابي على مستوى الأقسام الأكاديمية للقيام بالوظيفة الإرشادية في ضوء الاستعداد والإمكانات الشخصية" (العتيبي، 2015، ص ص20-21).

فريق فخر التطوع:

هو فريق تطوعي تحت إشراف وحدة الشراكة المجتمعية بجامعة الملك سعود، هدفه نشر ثقافة التطوع وإبراز دورها في تنمية المجتمعات، وسد احتياجات المنظمات والجهات من العناصر التطوعية، ويضم في عضويته أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية والطالبات؛ مما يتيح للأعضاء تبادل الخبرات وتطوير مهارات الاتصال والقيادة لديهم.

يهدف برنامج فخر التطوع:

1. تأهيل طلاب الجامعة وأفراد المجتمع، وتدريبهم كمتطوعين وإشراكهم في الخدمات المجتمعية.
2. نشر ثقافة التطوع وإبراز دورها في تنمية المجتمعات.
3. التعريف بالأعمال التطوعية وتنظيمها.
4. متابعة الاحتياجات التطوعية، والأحداث، وحالات الطوارئ، والحالات الإنسانية، والتعامل معها.
5. إيجاد شراكة فاعلة مع المنظمات والهيئات والمؤسسات التطوعية، ودعم جهود المسؤولية الاجتماعية.
6. تنمية قدرات ومواهب المتطوعين.
7. تنمية الشعور بالواجب لدى المتطوعين.
8. بناء قدرات المتطوعين وتطوير مهارات الاتصال والقيادة لديهم.
9. تعويض النقص في القوى العاملة لدى بعض الهيئات.

ويشترط للالتحاق ببرنامج فخر التطوع:

1. الرغبة الحقيقية في التطوع النابعة من حب المشاركة في خدمة المجتمع.
2. الالتزام والانضباط في أداء الأعمال التطوعية.
3. استشعارالمسؤولية والعمل بروح الفريق؛ حيث يغلب على البرامج التطوعية العمل الجماعي وليس الفردي.
4. القدرة على العطاء والبذل والإبداع وتطوير الذات.

ويقدم برنامج فخر التطوع للمتطوعين

1. منح شهادة معتمده من الجامعة بعد إتمام 100 ساعة تطوعية.
2. أولوية في القبول في برنامج التدريب وتطوير المهارات.
3. الترقية إلى مستوى أعلى في العمل التطوعي على حسب ساعات التطوع 100 ساعة (متطوع)، 150 ساعة (مبادر)، 200 ساعة (سفير).
4. منح شهادة من الجهات المستقبلة للمتطوعين.
5. تكريم سنوي للمتطوعين من قبل الجامعة. (https://womencampus.ksu.edu.sa/ar/FakherTeam)

الدراسات السابقة

دراسة (الروقي، 2016): التي هدفت إلى معرفة أهمية العمل التطوعي في جامعة شقراء وتحديد الأسباب المؤدية إلى عزوفهم عن المشاركة فيه، ومن ثم الوصول إلى صيغة مقترحة لتفعيل العمل التطوعي في الجامعة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث طبقت استبانة على عينة مكونة من (583) طالبًا بالجامعة. وأظهرت نتائج الدراسة أهمية العمل التطوعي من وجهة نظر العينة بنسبة 88%، كما أظهرت النتائج موافقتهم على الأسباب المؤدية إلى العزوف بنسبة 78%، أهمها عدم وجود دورات تدريبية تؤهل الطلبة لممارسة العمل التطوعي، وقلة الدعم المادي المقدم من قبل الجامعة للأعمال التطوعية. ثم جاءت الأسباب الشخصية ثانيًا

بنسبة 76%، ومنها تخوف الطالب من تحمل مسؤوليات العمل التطوعي، وقلة امتلاك الطلاب لمهارة العمل ضمن فريق تطوعي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في وجهات نظر أفراد الدراسة نحو هذه الأسباب تعزى لنوع الكلية والمستوى الدراسي، بينما توجد فروق في وجهات النظر تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث. وفي ضوء هذه النتائج، قام الباحث بإعداد صيغة مقترحة لتفعيل العمل التطوعي في الجامعة.

دراسة (أبو العلا، 2017): التي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات وإسهامات الشباب الجامعي في دعم المبادرات التطوعية، وكذلك تحديد العوامل المؤثرة في تشكيل سلوكات الطلاب نحو المبادرات، وتحديد المعوقات التي تحول دون التحاق الشباب الجامعي بالأعمال التطوعية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ومدخل المسح الاجتماعي بالعينة العمدية لاستقصاء اتجاهات الشباب الجامعي نحو المبادرات التطوعية من خلال تطبيق استبانة على عينة عمدية من طلاب قسم الخدمة الاجتماعية مكونة من 179طالبًا من الطلاب الذكور بجامعة أم القرى. وقد أسفرت أهم النتائج عن أن هناك قصورًا بالفعل في مشاركة الطلاب في تدعيم وتفعيل المبادرات التطوعية، وبأن من أهم الاتجاهات الإيجابية المكتسبة من المبادرات التطوعية تهذيب السلوك، تغيير المجتمع، وفي صدد المجالات التي يمكن أن تنجح فيها المبادرات التطوعية أكثر من غيره، رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، رعاية الفقراء، زيارة المرضى وتقديم العون لهم، قضية أطفال الشوارع والتعامل معها، المحافظة على البيئة، رعاية الأسرة والطفولة والمرأة. ومن الفوائد التي يجنيها الشباب جراء مشاركتهم في المبادرات التطوعية، اكتساب مهارات جديدة، وشغل وقت الفراغ، وزيادة الخبرة والمساعدة في خدمة المجتمع، والثقة بالنفس، وتنمية الشخصية الاجتماعية. كما أشارت النتائج إلى أن من أهم المعوقات التي تحد من دور الطلاب في دعم وتفعيل المبادرات الانشغال بالتحصيل الدراسي، صعوبة التعامل مع الجوانب القانونية والإدارية، عدم وضوح فكرة المبادرة التطوعية لدي بعض الطلاب.

دراسة (الحارثي، 2019): التي هدفت إلى الكشف عن واقع العمل التطوعي الرقمي في الجامعات السعودية في ضوء التفاعل التربوي لمواقع التواصل الاجتماعي من خلال تحديد أبعاده التربوية والمجالات الأكثر تفاعلًا، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال (أسلوب تحليل المحتوى)، وأعد أداة لتحليل التفاعل التربوي لمجالات العمل التطوعي في مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر)، التي تتكون من خمسة مجالات، ويندرج تحت كل احتمال عدد من الأبعاد، وتم تحليل محتوى التغريدات في الحسابات الرسمية للعمل التطوعي لخمس جامعات سعودية، ومن أبرز نتائج الدراسة: جاء المجال التعليمي من مجالات العمل التطوعي الرقمي في موقع التواصل الاجتماعي للجامعات (تويتر) في المرتبة الأولى بتكرار (104)، وبنسبة مئوية 28،49%، بينما كان مجال خدمة الدين في المرتبة الثانية بتكرار (43)، وبنسبة مئوية 37.20%. أما المجال الاجتماعي فجاء في المرتبة الأخيرة بتكرار (10)، وبنسبة مئوية 73.4 %. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه بعد (نشر ثقافة العمل التطوعي) ضمن أبعاد المجال التعليمي، كان أكثر الأبعاد تكرارًا في جميع المجالات؛ حيث جاء بتكرار (91)، وبنسبة مئوية (87%.)، يليه رعاية المسنين ضمن المجال الاجتماعي، ثم برامج مخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة ضمن مجال التعليم. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات في ضوء ما توصلت إليه من نتائج.

دراسة (سليمان، 2019): التي هدفت إلى دراسة المعوقات الي تواجه تطوع المرأة السعودية، وآليات مواجهة هذه المعوقات. وقد استهدفت الدراسة التعرف على أشكال تطوع المرأة السعودية في العمل التطوعي، والفوائد الناتجة عن التطوع التي تعود على المتطوعة، والفوائد الي تعود على المجتمع نتيجة تطوع المرأة. ومعوقات آليات التغلب عليها. والدراسة وصفية تحليلية باستخدام منهج المسح الاجتماعي بالعينة، واعتمدت الدراسة على الاستبيان كأداة لجمع البيانات وطبقت على عينة من النساء بمدينة مكة بلغت 214 متطوعة. وقد أوضحت النتائج أن من أهم أشكال التطوع لعينة الدراسة هي المشاركة في المناسبات الوطنية، وأن من فوائد التطوع اكتساب صداقات جديدة. أما بالنسبة للمجتمع فيسهم التطوع في حل المشكلات التي تواجهه، وأهم معوقات

التطوع هي عدم معرفة أماكن التطوع، وقد اقترحت العينة إنشاء مراكز للتطوع؛ لتسهيل مشاركة المواطنات الراغبات في التطوع.

دراسة (القحطاني، 2019): التي هدفت إلى التعرف على واقع إدارة العمل التطوعي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر طلاب كلية العلوم الاجتماعية، وتحديد المعوقات الإدارية التي تواجه إدارة العمل التطوعي، والتعرف على المقترحات التي يراها أفراد الدراسة لتطوير إدارة العمل التطوعي في الجامعة. استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، كما استخدم الاستبانة كأداة للدراسة، والتي تم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (370) طالبًا من طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود، وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج من أهمها: أن تقييمات واقع إدارة العمل التطوعي في جامعة الإمام محمد بن سعود جاءت بدرجة متوسطة، وأن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على المعوقات التي تواجه إدارة العمل التطوعي في جامعة الإمام محمد بن سعود. وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات، من أبرزها: إلحاق الطلاب بالبرامج الخاصة بتدريب المتطوعين قبل تكليفهم بالعمل، وضرورة إنشاء وحدات إدارية معنية بالعمل التطوعي بالكلية.

دراسة (Skramstad, 2014): التي هدفت إلى الكشف عن الدوافع الرئيسة للعوائق الطلابية في العمل التطوعي، وما هي العوامل التي تحفز الطلاب الذين يتطوعون وترضيهم، وقد تم استخدام منهج المسح الاجتماعي؛ لمناسبته موضوع الدراسة الحالية، وكانت الدراسة وصفية استكشافية، وطبقت على الطلاب في منظمات الطلاب المتطوعين في منطقتين مختلفتين من العالم، وهي: (النرويج، والمكسيك)، وقد استخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات؛ حيث تم توزيعها على عينة مكونة من (390) طالبًا وطالبة، وقد أظهرت الدراسة العديد من النتائج كان من أبرزها: وجود اختلاف بين المنظمتين من ناحية تسهيل المشاركة في الأعمال التطوعية واختلافات تحفيزية واضحة، وكشفت الدراسة عن وجود دافع قوي للطلاب غير المحليين، والذين لديهم شبكة صغيرة في المدينة، أيضًا لدى الطلاب الذين سبق لهم التطوع، وكشفت عن وجود عوائق لدى الطلاب الذين لديهم التزامات إما وظيفية أو مع العائلة أو مع الأصدقاء، وهذه العوائق أعلى بشكل عام مع الطلاب المحليين، وأن الرضا أعلى بالنسبة للطلاب الذين تحركهم الشبكات الاجتماعية، والمصالح، والخبرة، وبين أولئك الذين يشغلون مناصب قيادية. وأوصت الدراسة بحثّ الطلبة للمشاركة في الأعمال التطوعية؛ لما لها من أهمية، وبيان دور كل منهم في هذه المشاركة، ودعت الجهات المختصة في الدولتين إلى العمل على توفير الدعم المالي لمساندة المتطوعين وتقديم المكافآت والحوافز التشجيعية لهم.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، فإنه يمكن استخلاص ما يأتي:

اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي المسحي، ماعدا دراسة أبو العلا (2017)؛ حيث استخدمت مدخل المسح الاجتماعي بالعينة العمدية، ودراسة الحارثي (2019)؛ حيث استخدمت تحليل المحتوى.

واتفقت أيضا مع بعض الدراسات السابقة في المرحلة التي تم تطبيق الدراسة بها، وهي المرحلة الجامعية، مثل دراسة الروقي (2016)، ودراسة أبو العلا (2017)، ودراسة (الحارثي)، ودراسة القحطاني (2019)؛ حيث طبقوا دراساتهم على طلاب المرحلة الجامعية، واختلفت دراسة سليمان (2019) عن الدراسة الحالية؛ حيث طبقت دراستها على عينة من النساء بمدينة مكة.

استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة كأداة للدراسة، وهي بذلك تتفق مع دراسات كلٍ من: دراسة الروقي (2016)، ودراسة أبو العلا (2017)، ودراسة القحطاني (2019)، ودراسة (Skramstad, 2014). واختلفت دراسة الحارثي (2019) باستخدامها أداة خاصة لتحليل محتوى التغريدات بالحسابات الجامعية.

وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة فيما يأتي:

- بناء الإطار النظري المناسب لهذه الدراسة، وتفسير النتائج والتعليق عليها.

- اختيار المنهج المناسب للدراسة.
- بناء وتصميم أداة الدراسة (الاستبانة)، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.

الدراسة الميدانية وإجراءاتها ونتائجها:

منهج الدراسة:

لطبيعة الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي ذكر عنه عبيدات وآخرون (2016) بأنه "يصف الواقع وصفًا دقيقًا، ويعبر عنه كميًا لتوضيح مقداره أو كيفيًا لبيان خصائصه، وأنه يستخدم منذ نشأته في دراسة المشكلات المتعلقة بالمجالات الإنسانية، وما يزال الأكثر استخدامًا في الدراسات الإنسانية" (ص191).

أدوات الدراسة:

قامت الباحثتان في إطار سعيهما لتحقيق أهداف الدراسة، بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، وتم بناء استبانة مكونة من أربعة محاور: بـ (39) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، وهي: اتجاهات الطلاب نحو المبادرات التطوعية، الآليات التي تدعم المبادرات التطوعية، مجالات المبادرات التطوعية، المعوقات التي تحول دون مشاركة الطلاب.

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع طلاب وطالبات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود (السنة التحضيرية)، والبالغ عددهم (9805)، بواقع (6346) من الطلاب، و(3459) من الطالبات (عمادة السنة الأولى المشتركة، 1441هـ).

عينة الدراسة: استخدمت الباحثتان أسلوب الرابطة الأمريكية لتحديد حجم عينة الدراسة وفقًا للمعادلة التالية (الصياد، 1989، ص137):

حيث

S = حجم العينة

N = حجم مجتمع الدراسة

p = نسبة المجتمع واقترح كيرجسي ومورجان أن تساوي (0,5)؛ لأن ذلك سوف يعطي أكبر حجم عينة ممكن.

d = درجة الدقة كما يعكسها الخطأ المسموح به، واقترح كيرجسي ومورجان أن يساوي (0,05).

x = قيمة اختيار مربع كاي عند درجة حرية واحدة، ومستوى ثقة (0,095)، وهي تساوي (3,841).

ثم حددت الباحثة حجم عينة الدراسة بعد التعويض في المعادلة السابقة

وقامت الباحثتان بتوزيع الاستبانة إلكترونيا على مفردات عينة الدراسة؛ حيث حصلت على عدد (370) من الردود الإلكترونية. وفيما يلي خصائص عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتهم الشخصية والوظيفية.

جدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير النوع

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	202	54.6
أنثى	168	45.4
المجموع	370	100%

يتضح من الجدول السابق أن (202) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (54.6%)، من الطلاب، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (168) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (45.4%) من الطالبات، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

جدول رقم (2) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير عدد المبادرات التطوعية

عدد المبادرات التطوعية	التكرار	النسبة
لا يوجد	127	34.3
واحدة	131	35.4
من 2 فأكثر	112	30.3
المجموع	370	100%

يتضح من الجدول السابق أن (131) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (34.5%)، ممن لديهم مبادرة تطوعية واحدة، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (112) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (30.3%) ممن لديهم أكبر من مبادرة تطوعية، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

صدق الأداة: قامت الباحثتان بالتأكد من صدق أداة الدِّراسة من خلال الصدق الظاهري للأداة:

بعد إعْداد الاستبانة بصورتها الأوَّلية، تم عرضها على نخبة من المحكمين داخل جامعة الملك سعود، لإبداء آرائهم حول مدى وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وصحة صياغتها، وقد بلغ عدد المحكمين (10) من الأساتذة ثم جرى التعديل بناءً على ملاحظاتهم.

ثبات الأداة: للتحقق من الثَّبات لمفردات محاور الدِّراسة؛ تم استخدام معامل ألفاكرونباخ، وجاءت النَّتائج كما يوضحها الجدول التَّالي:

جدول (3) معاملات ثبات ألفا كرونباخ

أبعاد الدِّراسة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول	7	0.834
المحور الثاني	6	0.912
المحور الثالث	8	0.899
المحور الرابع	8	0.871
المحور الخامس	10	0.833
معامل الثبات الكلي للاستبانة	39	0.914

من خلال النَّتائج الموضحة أعلاه، يتَّضح أن ثبات جميع أبعاد الدِّراسة مرتفع؛ حيث تراوحت قيمة معامل الثبات ألفاكرونباخ لأبعاد الدراسة ما بين (0.833 إلى 0.912)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (0.914)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما اتجاهات طلاب عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود نحو المبادرات التطوعية؟

للتعرف على اتجاهات طلاب عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود نحو المبادرات التطوعية؛ تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (4): استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور الاتجاهات الإيجابية لطلاب عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود نحو المبادرات التطوعية مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	غير موافق	محايد	موافق				
4	يساعدني العمل التطوعي على اكتساب الخبرات	ك	1	34	335	2.90	0.306	موافق	1
		%	0.3	9.2	90.5				
3	يبني العمل التطوعي لدي الشعور بالمسؤولية الاجتماعية	ك	2	36	332	2.89	0.328	موافق	2
		%	0.5	9.8	89.7				
2	التطوع يساعد على تكوين علاقات ناجحة مع مستويات مختلفة من الناس	ك	1	41	328	2.88	0.329	موافق	3
		%	0.3	11.1	88.6				
5	التطوع فرصة لإثبات قيمة طلاب الجامعة في المجتمع	ك	5	47	318	2.85	0.397	موافق	4
		%	1.4	12.7	85.9				
7	التطوع يوجه طاقاتي بعيدًا عن السلوكيات غير المرغوبة	ك	3	53	314	2.84	0.388	موافق	5
		%	0.8	14.3	84.9				
1	العمل التطوعي يحقق لي طموحاتي وأهدافي	ك	4	60	306	2.82	0.415	موافق	6
		%	1.1	16.2	82.7				
6	مشاركتي في الجهود التطوعية تساعدني على إيجاد فرص عمل أفضل	ك	13	54	303	2.78	0.490	موافق	7
		%	3.5	14.6	81.9				
المتوسط العام						**2.85**	**0.272**	**موافق**	

*المتوسط الحسابي من (3.00).

باستقراء الجدول السابق يتبين ما يلي:

أولًا: أفراد عينة الدراسة من طلاب وطالبات عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود لديهم اتجاهات إيجابية بدرجة كبيرة نحو المبادرات التطوعية؛ حيث بلغ متوسط موافقتهم على محور الاتجاهات الإيجابية نحو المبادرات التطوعية (2.85 من 3.00)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي من (2.34-3.00)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة نحو الاتجاهات الإيجابية نحو المبادرات التطوعية تشير إلى (أوافق) في أداة الدراسة، كما بلغ الانحراف المعياري العام لاستجابات عينة الدراسة (0.272)، وهي قيمة منخفضة توضح انخفاض تشتت استجابات أفراد الدراسة عن المتوسط العام؛ مما يدل على تجانس استجاباتهم حول هذا المحور.

ثانيًا: يتبين من الجدول السابق أن هناك توافقًا في آراء أفراد الدراسة نحو الاتجاهات الإيجابية نحو المبادرات التطوعية؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات بعد الاتجاهات الإيجابية نحو المبادرات التطوعية ما بين (2.78 إلى 2.90)، وهي متوسطات تقع جميعها في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي، والتي توضح أن درجة موافقة أفراد الدراسة نحو الاتجاهات الإيجابية نحو المبادرات التطوعية تشير إلى (أوافق). وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة (أبو العلا، 2017).

ثالثًا: قامت الباحثتان بترتيب أهم هذه الاتجاهات الإيجابية حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (4)، وهي (يساعدني العمل التطوعي على اكتساب الخبرات)، في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.90 من 3.00).

جاءت العبارة رقم (3)، وهي (يبني العمل التطوعي لدي الشعور بالمسؤولية الاجتماعية)، في المرتبة (الثانية) من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.89 من 3.00).

جاءت العبارة رقم (2)، وهي (التطوع يساعد على تكوين علاقات ناجحة مع مستويات مختلفة من الناس)، في المرتبة (الثالثة) من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.88 من 3.00).

ثانيًا: الاتجاهات السلبية لطلاب عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود نحو المبادرات التطوعية

جدول رقم (5): استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور الاتجاهات السلبية لطلاب عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود نحو المبادرات التطوعية مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		٪	غير موافق	محايد	موافق				
٢	لن تنجح المبادرات التطوعية إلا إذا كان الطلاب متفرغين لها	ك	36	84	250	2.58	0.663	موافق	1
		%	9.7	22.7	67.6				
١	المشاركة في المبادرة إذا لم تعُدْ بمردود مادي للطالب فلا لزوم لها	ك	102	85	183	2.22	0.851	محايد	2
		%	27.6	22.9	49.5				
٤	المبادرات موجودة للدعاية وتحسين سمعة أصحابها	ك	104	95	171	2.18	0.844	محايد	3
		%	28.1	25.7	46.2				
٥	أسرة الطالب المشارك في المبادرة تخسر جهود ابنها في مساعدتها إذا كانت تحتاج إليه	ك	114	94	162	2.13	0.855	محايد	4
		%	30.8	25.4	43.8				
٦	لا تعطي المبادرات التطوعية النتائج المأمولة منها	ك	131	82	157	2.07	0.881	محايد	5
		%	35.4	22.2	42.4				
٣	المبادرات التطوعية مضيعة للوقت والجهد	ك	168	65	137	1.92	0.905	محايد	6
		%	45.4	17.6	37.0				
المتوسط العام من (٣,٠٠).						**٢,١٨**	**٠,٦٩٧**	**محايد**	

باستقراء الجدول السابق يتبين ما يأتي:

أولًا: أفراد عينة الدراسة من طلاب وطالبات عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود محايدين في آرائهم نحو الاتجاهات السلبية للمبادرات التطوعية؛ حيث بلغ متوسط موافقتهم على محور الاتجاهات السلبية نحو المبادرات التطوعية (2.18 من 3.00)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي من (1.68–2.33)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة نحو الاتجاهات السلبية نحو المبادرات التطوعية تشير إلى (محايد) في أداة الدراسة، كما بلغ الانحراف المعياري العام لاستجابات عينة الدراسة (0.697)، وهي قيمة متوسطة توضح وجود تشتت في استجابات أفراد الدراسة عن المتوسط العام؛ مما يدل على عدم تجانس استجاباتهم حول هذا المحور.

ثانيًا: يتبين من الجدول السابق أن هناك تباينًا في آراء أفراد الدراسة نحو الاتجاهات السلبية نحو المبادرات التطوعية؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات بعد الاتجاهات السلبية نحو المبادرات التطوعية ما بين (1.92 إلى 2.58)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي، والتي توضح أن درجة موافقة أفراد الدراسة نحو الاتجاهات السلبية نحو المبادرات التطوعية تشير إلى (محايد/ أوافق) على التوالي.

ثالثًا: قامت الباحثتان بترتيب أهم هذه الاتجاهات السلبية حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (2)، وهي (لن تنجح المبادرات التطوعية إلا إذا كان الطلاب متفرغين لها)، في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة

عليها بمتوسط مقداره (2.58 من 3.00)، وبدرجة موافقة تشير إلى موافق.

جاءت العبارة رقم (1)، وهي (المشاركة في المبادرة إذا لم تعُدْ بمردود مادي للطالب فلا لزوم لها)، في المرتبة (الثانية) من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.22 من 3.00)، وبدرجة موافقة تشير إلى محايد.

جاءت العبارة رقم (4)، وهي (المبادرات موجودة للدعاية وتحسين سمعة أصحابها)، في المرتبة (الثالثة) من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.18 من 3.00)، وبدرجة موافقة تشير إلى محايد.

إجابة السؤال الثاني: ما الآليات التي يمكن من خلالها دعم المبادرات التطوعية؟

للتعرف على الآليات التي يمكن من خلالها دعم المبادرات التطوعية؛ قامت الباحثتان بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور الآليات التي يمكن من خلالها دعم المبادرات التطوعية، وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (6): استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور الآليات التي يمكن من خلالها دعم المبادرات التطوعية مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		٪	غير موافق	محايد	موافق				
١	إنشاء لجنة ممثلة للطلاب في العمادة نفسها تمثلهم في المبادرات التطوعية.	ك	11	31	328	2.86	0.427	موافق	1
		%	3.0	8.4	88.6				
٣	توفير قاعدة بيانات محدثة تشمل: المكونات الأساسية له مثل: المتطوعون، المحتاجون، الأنشطة، الجهات الداعمة، المهارات التي يكتسبها المتطوع.	ك	8	41	321	2.85	0.417	موافق	2
		%	2.2	11.1	86.7				
٧	إنشاء مواقع إلكترونية وتحديثها بشكل دائم بهدف التعريف بها، وسهولة تواصلها مع المجتمع.	ك	9	42	319	2.84	0.430	موافق	3
		%	2.4	11.4	86.2				
٦	تعزيز المسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص ودعم مساهمته الفعالة في تمويل المبادرات التطوعية	ك	10	41	319	2.83	0.438	موافق	4
		%	2.7	11.1	86.2				
٤	تحديد إستراتيجية تعمل على إزالة معوقات التطوع وتشجيعه	ك	13	37	320	2.82	0.461	موافق	5
		%	3.5	10.0	86.5				
٥	زيادة الدعم المادي الحكومي وتخصيص ميزانية سنوية تكفل القيام به واستمراريته.	ك	10	54	306	2.81	0.463	موافق	6
		%	2.7	14.6	82.7				
٢	اختيار منسق عام للطلاب يقوم بالتفاوض مع المسؤولين عن المبادرات.	ك	20	36	314	2.79	0.522	موافق	7
		%	5.4	9.7	84.9				
٨	ربط أنشطة العمل التطوعي بالهوية الوطنية	ك	10	76	284	2.74	0.497	موافق	8
		%	2.7	20.5	76.8				
المتوسط العام من (٣,٠٠).						**2.82**	**0.351**	**موافق**	

باستقراء الجدول السابق يتبين ما يأتي:

أولًا: أفراد عينة الدراسة من طلاب وطالبات عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود موافقون على الآليات التي يمكن من خلالها دعم المبادرات التطوعية؛ حيث بلغ متوسط موافقتهم على محور الآليات التي يمكن من خلالها دعم المبادرات التطوعية (2.82 من 3.00)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي من (2.34-3.00)، والتي تبين أن موافقة أفراد الدراسة نحو الآليات التي يمكن من خلالها دعم المبادرات التطوعية تشير إلى (أوافق) في أداة الدراسة، كما بلغ الانحراف المعياري العام لاستجابات عينة الدراسة (0.351)، وهي قيمة منخفضة، توضح انخفاض تشتت استجابات أفراد الدراسة عن المتوسط العام؛ مما يدل على تجانس استجاباتهم حول هذا المحور. وهذا يتفق مع دراسة (القحطاني، 2019)، ودراسة (سليمان، 2019)، ودراسة (Skramstad, 2014).

ثانيًا: يتبين من الجدول السابق أن هناك توافقًا في آراء أفراد الدراسة نحو الآليات التي يمكن من خلالها دعم المبادرات التطوعية؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات بعد الآليات التي يمكن من خلالها دعم المبادرات التطوعية ما بين (2.78 إلى 2.90)، وهي متوسطات تقع جميعها في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي، والتي توضح أن درجة موافقة أفراد الدراسة نحو الآليات التي يمكن من خلالها دعم المبادرات التطوعية تشير إلى (أوافق).

ثالثًا: قامت الباحثتان بترتيب أهم هذه الآليات حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (1)، وهي (إنشاء لجنة ممثلة للطلاب في نفس العمادة تمثلهم في المبادرات التطوعية)، في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.86 من 3.00).

جاءت العبارة رقم (3)، وهي (توفير قاعدة بيانات محدثة تشمل: المكونات الأساسية له مثل: المتطوعون، المحتاجون، الأنشطة، الجهات الداعمة، المهارات التي يكتسبها المتطوع)، في المرتبة (الثانية) من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.85 من 3.00).

جاءت العبارة رقم (7)، وهي (إنشاء مواقع إلكترونية وتحديثها بشكل دائم بهدف التعريف بها، وسهولة تواصلها مع المجتمع)، في المرتبة (الثالثة) من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.84 من 3.00).

إجابة السؤال الثالث: ما مجالات المبادرات التطوعية التي يدعمها طلاب السنة الأولى المشتركة؟

للتعرف على مجالات المبادرات التطوعية التي يدعمها طلاب السنة الأولى المشتركة؛ قامت الباحثتان بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور مجالات المبادرات التطوعية التي يدعمها طلاب السنة الأولى المشتركة، وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (7): استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور مجالات المبادرات التطوعية التي يدعمها طلاب السنة الأولى المشتركة مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		٪	غير موافق	محايد	موافق				
6	مجال زيارة المرضى وتقديم العون لهم ونشر الوعي الصحي	ك	6	44	320	2.85	0.402	موافق	1
		%	1.6	11.9	86.5				
8	مجال التعليم والتدريب والتأهيل	ك	5	51	314	2.84	0.405	موافق	2
		%	1.5	13.6	84.9				
5	مجال المعالجة الإيجابية للقضايا المجتمعية	ك	8	51	311	2.82	0.438	موافق	3
		%	2.2	13.7	84.1				
2	مجال المحافظة على البيئة	ك	9	25	903	18.2	054.0	موافق	٤
		%	4.2	1.41	5.38				
4	مجال رعاية الأسرة والطفل	ك	21	76	192	57.2	105.0	موافق	٥
		%	2.3	2.81	6.87				
3	مجال الإنشاءات والمعارض	ك	31	66	192	57.2	805.0	موافق	٦
		%	5.3	9.71	6.87				
1	المجال الرياضي والثقافي	ك	12	65	392	47.2	655.0	موافق	٧
		%	7.5	1.51	2.97				

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		٪	غير موافق	محايد	موافق				
7	مجال العمل الشبابي في معسكرات ومخيمات الكشافة التي تساعد الحجاج والمعتمرين وتقدم الخدمات لهم.	ك	02	46	682	27.2	855.0	موافق	٨
		%	4.5	2.71	4.77				
المتوسط العام من (00.3)						87.2	843.0	موافق	

باستقراء الجدول السابق يتبين ما يأتي:

أولًا: أفراد عينة الدراسة من طلاب وطالبات عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود موافقون على مجالات المبادرات التطوعية التي يدعمها طلاب السنة الأولى المشتركة؛ حيث بلغ متوسط موافقتهم على محور مجالات المبادرات التطوعية التي يدعمها طلاب السنة الأولى المشتركة (2.78 من 3.00)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي من (2.34-3.00)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة نحو مجالات المبادرات التطوعية التي يدعمها طلاب السنة الأولى المشتركة تشير إلى (أوافق) في أداة الدراسة، كما بلغ الانحراف المعياري العام لاستجابات عينة الدراسة (0.348)، وهي قيمة منخفضة توضح انخفاض تشتت استجابات أفراد الدراسة عن المتوسط العام؛ مما يدل على تجانس استجاباتهم حول هذا المحور. وهذا يتفق مع دراسة (أبو العلا، 2017).

ثانيًا: يتبين من الجدول السابق أن هناك توافقًا في آراء أفراد الدراسة نحو مجالات المبادرات التطوعية التي يدعمها طلاب السنة الأولى المشتركة؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات بعد مجالات المبادرات التطوعية التي يدعمها طلاب السنة الأولى المشتركة ما بين (2.78 إلى 2.90)، وهي متوسطات تقع جميعها في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي، والتي توضح أن درجة موافقة أفراد الدراسة نحو مجالات المبادرات التطوعية التي يدعمها طلاب السنة الأولى المشتركة تشير إلى (أوافق). وهذا يتفق مع دراسة (الروقي، 2016)، ودراسة (أبو العلا، 2017).

ثالثًا: قامت الباحثتان بترتيب أهم هذه المجالات حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (6)، وهي (مجال زيارة المرضى وتقديم العون لهم ونشر الوعي الصحي)، في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.85 من 3.00).

جاءت العبارة رقم (8)، وهي (مجال التعليم والتدريب والتأهيل)، في المرتبة (الثانية) من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.84 من 3.00).

جاءت العبارة رقم (5)، وهي (مجال المعالجة الإيجابية للقضايا المجتمعية)، في المرتبة (الثالثة) من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.82 من 3.00).

إجابة السؤال الرابع: ما المعوقات التي تحول دون التحاق ومشاركة طلاب عمادة السنة الأولى المشتركة في المبادرات التطوعية؟

للتعرف على المعوقات التي تحول دون التحاق ومشاركة طلاب عمادة السنة الأولى المشتركة في المبادرات التطوعية؛ قامت الباحثتان بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور المعوقات التي تحول دون التحاق ومشاركة طلاب عمادة السنة الأولى المشتركة في المبادرات التطوعية، وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (8): استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور المعوقات التي تحول دون التحاق ومشاركة طلاب عمادة السنة الأولى المشتركة في المبادرات التطوعية مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	غير موافق	محايد	موافق				
7	تعارض أوقات المبادرات التطوعية مع أوقات المحاضرات للطالب.	ك	21	37	312	2.79	0.531	موافق	1
		%	5.7	10.0	84.3				
1	عدم وضوح فكرة المبادرة لدى بعض الطلاب	ك	19	50	301	2.76	0.534	موافق	2
		%	5.1	13.5	81.4				
2	خوف الطلاب من التأخر الدراسي الجامعي نتيجة لانشغالهم بالمبادرة	ك	22	59	289	2.72	0.566	موافق	3
		%	5.9	15.9	78.2				
6	صعوبة في توفير وسائل المواصلات	ك	26	59	285	2.70	0.593	موافق	4
		%	7.0	15.9	77.1				
3	صعوبة التعامل مع الجوانب القانونية والإدارية المتعلقة بالمبادرة	ك	27	74	269	2.65	0.611	موافق	5
		%	7.3	20.0	72.7				
8	لا توجد ثقافة التطوع لدى بعض الطلاب.	ك	26	83	261	2.64	0.611	موافق	6
		%	7.0	22.4	70.6				
5	في بعض المبادرات يطلب أصحابها أو القائمون بها مبالغ مالية أو عينية من الطلاب	ك	37	60	273	2.64	0.657	موافق	7
		%	10.0	16.2	73.8				
10	حب الظهور لبعض الطلاب على حساب غيرهم	ك	35	75	260	2.61	0.655	موافق	8
		%	9.5	20.3	70.2				
9	الحماس الزائد لدى بعض الطلاب	ك	30	88	252	2.60	0.635	موافق	9
		%	8.1	23.8	68.1				
4	عدم ثقة الطلاب في مقدمي المبادرات والشك في نيتهم الحقيقية	ك	50	78	242	2.52	0.722	موافق	10
		%	13.5	21.1	65.4				
	المتوسط العام					2.66	0.388	موافق	

*المتوسط الحسابي من (3.00).

باستقراء الجدول السابق يتبين ما يأتي:

أولًا: أفراد عينة الدراسة من طلاب وطالبات عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود موافقون على المعوقات التي تحول دون التحاق ومشاركة طلاب عمادة السنة الأولى المشتركة في المبادرات التطوعية؛ حيث بلغ متوسط موافقتهم على محور المعوقات التي تحول دون التحاق ومشاركة طلاب عمادة السنة الأولى المشتركة في المبادرات التطوعية (2.66 من 3.00)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي من (2.34–3.00)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة نحو المعوقات التي تحول دون التحاق ومشاركة طلاب عمادة السنة الأولى المشتركة في المبادرات التطوعية تشير إلى (أوافق) في أداة الدراسة، كما بلغ الانحراف المعياري العام لاستجابات عينة الدراسة (0.388)، وهي قيمة منخفضة توضح انخفاض تشتت استجابات أفراد الدراسة عن المتوسط العام؛ مما يدل على تجانس استجاباتهم حول هذا المحور. وهذا يتفق مع دراسة (القحطاني، 2019) ودراسة (الحارثي، 2019) ودراسة (أبو العلا، 2017).

ثانيًا: يتبين من الجدول السابق أن هناك توافقًا في آراء أفراد الدراسة نحو المعوقات التي تحول دون التحاق ومشاركة طلاب عمادة السنة الأولى المشتركة في المبادرات التطوعية؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات بعد المعوقات التي تحول دون التحاق

ومشاركة طلاب عمادة السنة الأولى المشتركة في المبادرات التطوعية ما بين (2.78 إلى 2.90)، وهي متوسطات تقع جميعها في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي، والتي توضح أن درجة موافقة أفراد الدراسة نحو المعوقات التي تحول دون التحاق ومشاركة طلاب عمادة السنة الأولى المشتركة في المبادرات التطوعية تشير إلى (أوافق). وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة (Skramstad, 2014)

ثالثًا: قامت الباحثتان بترتيب أهم هذه المعوقات حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (7)، وهي (تعارض أوقات المبادرات التطوعية مع أوقات المحاضرات للطالب)، في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.79 من 3.00). وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (أبو العلاء، 2017).

جاءت العبارة رقم (1)، وهي (عدم وضوح فكرة المبادرة لدى بعض الطلاب)، في المرتبة (الثانية) من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.76 من 3.00). وهذا يتفق مع دراسة (أبو العلا، 2017).

جاءت العبارة رقم (2)، وهي (خوف الطلاب من التأخر الدراسي الجامعي نتيجة لانشغالهم بالمبادرة)، في المرتبة (الثالثة) من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.72 من 3.00).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، توصي الباحثتان بالآتي:

1. زيادة وعي الطلاب بالفرص المتاحة أمامهم للتطوع وخدمة المجتمع من خلال نشر ثقافة العمل التطوعي والتسويق له.
2. توفير قاعدة بيانات لدى الجهات المعنية محدثة ومتطورة تشمل: المكونات الأساسية له مثل: المتطوعون، المحتاجون، الأنشطة، الجهات الداعمة، المهارات التي يكتسبها المتطوع.
3. تسهيل الإجراءات الإدارية واللوائح التنظيمية المرتبطة بالمبادرات التطوعية لطلاب الجامعات وسرعة إنجازها.
4. تشجيع وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي على المشاركة والتأثير بشكل أكبر في تعريف طلاب الجامعات السعودية بماهية المبادرات التطوعية.
5. تشجيع استخدام التقنية الحديثة والتكنولوجيا لتنسيق المبادرات التطوعية بين الطلاب الجامعيين والإدارات المسؤولة عن التطوع داخل الجامعة وخارجها.

المراجع:

أبو العلا، تركي حسن. (2017). إسهامات طلاب الجامعة في دعم المبادرات التطوعية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية*، 10(1)، 201- 272.

جامعة الملك سعود، عمادة السنة الأولى المشتركة، دليل السنة الأولى المشتركة، 1440هـ- 1441هـ.

جامعة الملك سعود، المدينة الجامعية للطالبات، فخر التطوع https://womencampus.ksu.edu.sa/ar/Fakher-Team

بخاري، محمد بن سعيد. (1418هـ، جمادى الآخرة 27-29). الخدمات التطوعية في الكتاب والسنة [ورقة عمل]. المؤتمر العلمي الأول للخدمات التطوعية بالمملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، مكة.

البقمي، نايفة، والبرديسي، مرضية. (2021). معوقات مشاركة الطالبة الجامعية في العمل التطوعي - دراسة ميدانية مطبقة على طالبات جامعة الملك سعود – *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 5(12)، 48-71.

الحارثي، فهد محمد. (2019). العمل التطوعي الرقمي في الجامعات السعودية: دراسة تحليلية للتفاعل التربوي في مواقع التواصل الاجتماعي "تويتر أنموذجًا". مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 11(1)2.

الروقي، عبدالمجيد بن سلمي. (2016). تفعيل العمل التطوعي في جامعة شقراء: صيغة مقترحة. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5(24)، 1-44.

سليمان، أمل إبراهيم. (2019). معوقات تطوع المرأة السعودية وآليات مواجهتها: دراسة وصفية على عينة من المواطنات العاملات في المجال التطوعي في مكة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، 18(1)، 1-45.

الشوابكة، مراد. (2017، ديسمبر، 18). ما هو العمل التطوعي. موضوع. https://mawdoo3.com

الصياد، عبدالعاطي. (1989). جداول تحديد حجم العينة في البحث السلوكي. رابطة التربية الحديثة، القاهرة.

عبيدات، ذويقان؛ عدس، عبد الرحمن؛ عبد الحق، كايد.(2016). البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه(ط18). دار الفكر.

العتيبي، غازي. (2020). العمل التطوعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. صحيفة صدى الإلكترونية، https:// p1666967.html/4/6/www.slaati.com/2020

العتيبي، منيرة نايف. (2015). تصور مقترح لتطوير إدارة برامج السنة التحضيرية بالجامعات السعودية في ضوء الخبرات الدولية المعاصرة. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

العساف، صالح بن حمد. (1433هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

علي، عماد رمضان مصطفى. (2018). المشكلات التي يدركها طلاب السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود وعلاقتها بالمواظبة والتحصيل. مجلة العلوم النفسية والتربوية، عمادة السنة الأولى المشتركة، جامعة الملك سعود، (6).

القحطاني، إبراهيم فرج. (2019). واقع إدارة العمل التطوعي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، من وجهة نظر طلاب كلية العلوم الاجتماعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(28)، 13-40.

موقع الرؤية 2030، https://www.vision2030.gov.sa/ar/

Arabic References:

‘Abu aleala, turki hasan. (2017). ‘iishamat tulaab aljamieat fi daem almubadarat altatiwueiati. majalat jamieat ‘ami alquraa lileulum al’iijtimaeiati, 10(1), 201- 272.

Abaqmi, nayfat, walbardisi, mardiatun.(2021). mueawiqat musharakat altaalibat aljamieiat fi aleamal altatawueii - dirasat maydaniat mutbaqat ealaa talibat jamieat almalik sueud - majalat aleulum al’iinsaniat wal’iijtimaeiati, 5(12), 4871-

Aleasaafi, salih bin hamd.(1433hi). almadkhal ‘iilaa albahth fi aleulum alsulukiati, maktabat aleabikan, alriyad.

Alharthi, fahd muhamad. (2019).aleamal altatawueiu alraqamiu fi aljamieat alsaeudiati: dirasat tahliliat liltafaeul altarbawii fi mawaqie altawasul alaijtimaei”tuytir anmwdhjaan”. majalat jamieat ‘am alquraa lileulum altarbawiat walnafsiati, 11 (1) j 2.

Ali, Imad Ramadan Mustafa. (2018 AD (almushkilat alati yudrikuha tulaab alsanat al’uwlaa almushtarakat bijamieat almalik sueud waealaqatiha bialmuazabat waltahsili. majalat aleulum alnafsiat waltarbawiati, 6, eimadat alsanat al’uwlaa almushtarakati, jamieat almalik saeud.

Alotaibi, ghazi.(2020). aleamal altatawueiu fi daw’ ruyat almamlakat alearabiat alsueudiat 2030. sahifat sadaa alalkitruniat, https://www.slaati.com/20204/6//p1666967.html

Al-Otaibi, Munira Nayef. (2015) tasawur maqarath litatwir ‘iidarat baramij alsunat altahaduriiyat bialjamieat alsaeudiat fi daw’ alkhibrat alduwaliat almueasirati, risalat dukturat, kuliyat aleulum al’iijtimaeiati, jamieat al’iimam muhamad bin sueud al’iislamiati..

Alqahtani,‘iibrahim faraji.(2019).waqie‘iidarat aleamal altatawueii fi jamieat al’iimam muhamad bin sueud al’iislamiat , wijhat nazar tulaab kuliyat aleulum al’iijtimaeiati. majalat aleulum altarbawiat walnafsiat , 3 (28) , 1340-.

Alruwqi, eabdalmajid bn salmi. (2016). tafeil aleamal altatawueii fi jamieat shaqra’a: sighat muqtarahati. almajalat altarbawiat alduwliat almutakhasisati, 5(24), 144-.

Alsayaadi,eabdaleati.(1989mi).jadawiltahdidhajmaleayinatfialbahthalsuluki.rabitataltarbiatalhadithati,alqahirati.

Alshawabikatu, muradi. (2017,disambir,18).ma hu aleamal altatawei. mawduea. https://mawdoo3.com

Bukhari, Muhammad bin Saeed. (1418 A.H., Jumada al-Thani 2729-)alkhadamat altatawueiat fi alkitaab walsanati[wraqat eamala]. almutamar aleilmii al’awal lilkhadamat altatawueiat bialmamlakat alearabiat alsaeudiati, jamieat ‘um alquraa, mukaha.

Eabidatu, dhuyqan, eadsu, eabd alrahman, eabd alhaqi, kayid.(2016mi).albahth aleilmii mafhumuh ‘adawatuh ‘asalibha(t 18).dar alfikri.

Jamieat almak saeud, eimadat alsanat al’uwlaa almushtarakati, dalil alsanat al’uwlaa almushtarakati, 1440hi- 1441h.

Mawqie alruwyat 2030, https://www.vision2030.gov.sa/ar/

Skramstad, Martin Roa (2014) Students’ motivations for volunteering A study on the motivational factors for volunteering in student unions. Master thesis, EGADE Business School, Bergen/ Monterrey.

Sulayman, ‘amal ‘iibrahim. (2019). mueawiqat tatawue almar’at alsaeudiat waliat muajahataha: dirasatan wasfiat ealaa eayinat min almuatinat aleamilat fi almajal altatawueii fi maka. majalat jamieat ‘amm alquraa lileulum alaijtimaeiati, 18(1), 145-.

Wilson, John. ‘Volunteering’. Annual Review of Sociology, 26:2152016) ,240-).

أهمية توظيف منصّات التعليم الإلكترونية ومعوقاتها في كليات التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. لولوة بنت صالح الفراج

أستاذ الإدارة والتخطيط المساعد، كلية التربية بالمزاحمية، جامعة شقراء

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية توظيف منصّات التعليم الإلكترونية في كليات التربية بالجامعات السعودية والمعوقات التي تعوقها، وتحديد الفروق وفقًا لمتغيرات الجامعة، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة، والجنس. وأُعتمد فيها المنهج الوصفي المسحي. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ جرى تطوير استبانة وزّعت على أعضاء هيئة التدريس لجميع كليات التربية في أربع جامعات سعودية، (جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة شقراء، جامعة الأميرة نورة)، واشتملت على محورين هما: أهمية توظيف منصات التعليم الإلكترونية في كليات التربية بالجامعات السعودية ومعوقاتها. تكونت عينة الدراسة من (156) عضوًا. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة أهمية توظيف منصات التعليم الإلكترونية في كليات التربية بالجامعات السعودية جاءت بدرجة مرتفعة. وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة في درجة أهمية توظيف المنصات تُعزى إلى متغيري الجامعة وسنوات الخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية لصالح الرتبة الأقل، ومتغير الجنس لصالح الإناث. كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجة معوقات توظيف منصات التعليم الإلكترونية في كليات التربية بالجامعات السعودية جاءت بدرجة متوسطة، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة معوقات توظيف المنصات تُعزى إلى جميع متغيرات الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الأهمية والمعوقات، المنصات التعليمية الإلكترونية، أعضاء هيئة التدريس، كلية التربية.

The Reasons for the Low Scores of Graduates in the Professional License Competency Test for Education from Their Point of View

Dr. Luluah Bint Saleh AlFaraj
Department of Educational. Science, College of Education, Muzahmiyah, Shaqra University, Kingdom of Saudi Arabia.

Abstract:

The study aimed to identify the importance and obstacles to employing e-learning platforms in the faculties of education- Saudi universities, and to identify the differences according to the variables of the university, academic rank, years of service and gender. The descriptive survey approach was adopted. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was developed and distributed to the faculty members of all colleges of education in four Saudi universities (King Saud, Imam, Shaqra, Princess Noura), and included two focuses: importance and obstacles to employing e-learning platforms in the faculties of education - Saudi universities. The study sample consisted of (156) members. The results of the study showed that the degree of importance of employing e-learning platforms in university education was high. The results showed that there were no statistically significant differences between the responses of the study sample individuals in the degree of importance of employing platforms attributable to the university and years of service variables, and the presence of statistically significant differences attributing to the academic rank variable in favor of the lower rank, and the gender variable in favor of females. The results of the study also showed that the degree of obstacles to employing electronic learning platforms in university education was moderate. The results showed that there are statistically significant differences between the responses of the study sample individuals in the degree of obstacles to employing platforms attributable to all the study variables.

Keywords: Importance and obstacles, e-learning platforms, faculty members, **College of Education.**

المقدمة:

لم تعد طرق التعليم التقليدية تحقق أهداف التعليم لتتماشى مع تغيرات العصر وتطلعاته، بل بات لزامًا على المؤسسات التعليمية السعي جاهدة لبذل جهد أكبر، والبحث عن وسائل وطرق تزيد من فاعلية التعليم لتوافق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، والتي تطمح إلى التحول والتغير لتعزيز وتطوير وسائل التعليم، الذي أكدت عليه القيادة الحكيمة؛ حيث اعتبرت القيادة الحكيمة أن التعليم هو السبيل الأمثل والأوحد للتقدم في عصر التنافسية والعولمة الرقمية؛ لذا فإن التعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب، وشبكات، ووسائطه المتعددة، من صوت، وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت، بمعنى استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة (الأتربي، 2019).

ويرى لكبالا (Lakbala, 2016) أن التعلم الإلكتروني في الوقت الحاضر من أساسيات عملية التعليم؛ حيث إن إضافته أكسبت نظام التعليم أهمية إستراتيجية، وذلك بهدف تغيير بعض أنماط التعليم الاعتيادي إلى تعليم إلكتروني بالاستعانة بتكنولوجيا التعليم المتاحة، وتسهيل عملية تَعلُم الطلبة من خلال زيادة المتابعة، والاتصال، والتفاعل بين مختلف أطراف العملية التعليمية.

والمنصة التعليمية؛ شبكة تعليمية مجانية، وهي طريقة آمنة وسهلة تستخدم لتبادل الأفكار، والمشاركة في المحتويات التعليمية، وتسهم في تغيير طريقة التدريس، وجعلها أكثر فاعلية من خلال اعتمادها على المناهج الرقمية والمقررات التفاعلية، والتواصل الاجتماعي، وزيادة التفاعل بين الطلاب، واستخدام الأجهزة الذكية، وكذلك تعمل على زيادة تفاعل الطلاب واتصالهم ببعض وتواصلهم لحل المشكلات (مهوس، 2016).

وبينت بعض الدراسات للمنصات من وجهة نظر الطلاب أن الدراسة باستخدام المنصات تهيئ جوًا اجتماعيًا جميلًا ونوعًا من التشجيع المتبادل بين الطلاب؛ حيث أصبحت البيئة التعليمية ممتعة، كما أشاروا إلى أن استخدام هذه المنصات سهلٌ، ويوفر إجابات سريعة لتساؤلاتهم حتى خارج الغرفة الصفية، ولكن في المقابل هناك بعض التحديات التي واجهتهم أثناء تطبيق الدراسة (Bouhnik and Deshen, 2014). وبيّن العراقي، والعتيبي، والعصيمي (2021) أن هناك دورًا إيجابيًا في تفعيل منصات التعليم الإلكترونية في الجامعات السعودية، ولا توجد معوقات أو مشكلات ذات أثر سلبي على درجة تفعيل تلك المنصات التعليمية.

وأشارت المطيري (2015) أن استخدام المنصات التعليمية له تأثير فعال في تنمية مهارات التعلم الذاتي، كما أكد قلجة (2015) على فاعلية استخدام المنصات التعليمية وأثرها الإيجابي على التحصيل.

مشكلة الدراسة:

يُعد التعلم الإلكتروني شكلًا من أشكال التعليم الذي يتم استخدامه بشكل متزايد في التعليم العالي في العالم المتقدم. ومع ذلك، فإنه لا يزال قبول واستخدام التعلم الإلكتروني في البلدان النامية في مرحلة أولية (Holmström and Pitkänen, 2012).

وأصبح التعلم الإلكتروني ضرورة في مؤسسات التعليم العالي، ويتم نشره في المؤسسات التعليمية عبر العالم. إن تفعيل مصادر التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية يعد أمرًا إيجابيًا، ويخدم أهداف التعليم بشكل كبير وفاعل، كما يكسب الطلاب مهارات جديدة، ويوسع مداركهم، ويصقل خبراتهم، وينمي الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين، ويتيح لهم فرصة التعلم الذاتي، كما ينمي لديهم مهارة التفكير الناقد، والتعلم بالمشاركة، فضلًا عن تنميته لقدرات التواصل الاجتماعي لدى المتعلمين (Islam, Beer, and Slack, 2015).

ويبحث رواد التربية باستمرار عن أفضل الطرق والوسائل لتطوير المؤسسات التعليمية؛ بهدف توفير بيئة تعليمية تفاعلية تعمل على جذب اهتمام الطلاب، وحثهم على تبادل الآراء والخبرات. وتعد شبكة الإنترنت وما تحويه من وسائل متعددة من أفضل الوسائل لتوفير البيئة التعليمية التفاعلية. وقد أدى الانتشار الواسع والسريع لاستخدام الإنترنت إلى ظهور مفاهيم عديدة منها: التعليم عن بعد (Distance of learning)، الجامعة الافتراضية (Virtual university)، المدارس الافتراضية (Virtual schools)، التعلم

الإلكتروني (E-learning)، الفصول الإلكترونية (E-class rooms)، المنصة التعليمية الإلكترونية (Edmodo) (السيد، 2016).

كذلك في ظل حدوث الكوارث، والأزمات التي تحول دون ذهاب الطلاب إلى الجامعات، يُعدُّ التحول الرقمي في التعليم ليس تحولًا اختياريًا، بل أصبح أمرًا حتميًا، ومدرجًا ضمن الخطط الإستراتيجية؛ حيث أصبح التعليم عبر المنصات الإلكترونية بديلًا أثبت نجاحه خلال الأزمات التي واجهها.

إذ تُعد المنصات التعليمية من وسائل التكنولوجيا الحديثة التي اعتمدتها المملكة العربية السعودية في العملية التعليمية في ظل الظروف الطارئة –جائحة كورونا–؛ وذلك لتحقيقها لأهداف التعليم المرسومة، ولما توفره من خصائص ومميزات، كما تتمتع المنصات التعليمية الإلكترونية بخصائص ومقومات تبرز من خلال توفير إمكانية تصفح شبكة الإنترنت، بالإضافة إلى توفير إمكانية الدخول إلى الشبكة الكلية، وإمكانية استخدام البريد الإلكتروني للدخول إلى المنصة التعليمية الإلكترونية (الدوسري، 2016).

وأوصت العديد من المؤتمرات العلمية بأهمية التعليم عن بعد؛ إذ استهدفت واقع "التعليم عن بعد، وضرورة توظيفه في تدريس المقررات التعليمية، واعتماد الطلاب في تعليمهم من خلال التعليم عن بعد، والتخلي تدريجيًا عن التعليم التقليدي، ومن هذه المؤتمرات: المؤتمر العلمي الثالث والرابع للتعليم الإلكتروني، والتعلم عن بعد، التي عقدت في الرياض (2014، 2015)، ومؤتمر(التحديات التي تواجه التعليم الإسلامي العالي بعد أزمة كورونا) الذي نظمه المجلس العالمي للمجتمعات المسلمة، ورابطة الجامعات الإسلامية (2020)، والذي أوصى بضرورة استخدام التعليم الجامعي عن بعد من خلال المنصات التعليمية.

كما جاءت عدة دراسات للكشف عن واقع استخدام منصات التعليم عن بعد وكيفية التعامل معها، والكشف عن مميزاتها وعيوبها، من هذه الدراسات: دراسة كل من (البيشي، 2021، الجوهري، 2020، الشمري، 2020، العوهلي، 2019، البنيان، 2019، الحسن، 2018، الملحم والبدر والمطران، 2018، Benta, Bologa, and Dzitac, 2014)؛ مما يؤكد أهمية توظيف المنصات التعليمية في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس؛ حيث يُعد عضو هيئة التدريس أحد المكونات الأساسية لأي بناء جامعي؛ حيث تتوقف جودة العملية التعليمية على مستوى تأهيله وقدراته المهنية وتعامله مع أدوات التدريس الرقمي.

لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن أهمية توظيف المنصات التعليمية في الكليات التربوية بالجامعات السعودية؛ لتفعيل التقنية بشكل أكبر بالعملية التعليمية، والخروج بتوصيات تسهم في تذليل الصعوبات الطارئة التي يمكن أن تؤثر سلبًا في سير العملية التعليمية، ومن ثم الكشف عن معوقات توظيفها.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أهمية توظيف منصات التعليم الإلكترونية في كليات التربية بالجامعات السعودية ومعوقاتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- ما أهمية توظيف منصّات التعليم الإلكترونية في كليات التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ما معوقات توظيف منصّات التعليم الإلكترونية في كليات التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أعضاء هيئة التدريس حول أهمية، ومعوقات توظيف منصّات التعليم الإلكترونية وفقًا للمتغيرات التالية: (الجامعة، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة، والجنس)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على ما يأتي:

- التعرف إلى أهمية توظيف منصات التعليم الإلكترونية في كليات التربية بالجامعات السعودية.
- التعرف إلى معوقات توظيف منصات التعليم الإلكترونية في كليات التربية بالجامعات السعودية.
- الكشف عن الفروق في آراء أعضاء هيئة التدريس حول أهمية، ومعوقات توظيف منصات التعليم الإلكترونية وفقًا للمتغيرات التالية: (الجامعة، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة، والجنس).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تقديم خلفية نظرية عن المنصات التعليمية الإلكترونية للباحثين في هذا المجال؛ لقلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في حدود علم الباحثة.
- يتصف مفهوم المنصات الإلكترونية بالحداثة نسبيًا في الجامعات السعودية؛ مما يستدعي المزيد من الدراسة والبحث والتحليل.
- الوقوف على الواقع الفعلي للمنصات التعليمية في كليات التربية بالجامعات السعودية ومدى كفاءتها في تحقيق أهداف التعليم الإلكتروني، والكشف عن جوانب القصور من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

الأهمية العملية:

- تسهم هذه الدراسة في إطلاع القيادات الإدارية في الجامعات السعودية على دور منصات التعليم الإلكترونية في كليات التربية بالجامعات السعودية، ومدى أهميتها.
- الإسهام في زيادة وعي المجتمع التعليمي حول أهمية تفعيل المنصات التعليمية نحو التطور العلمي المأمول.
- تستمد هذه الدراسة أهميتها من النتائج التي سوف تسفر عنها؛ لما ستقدمه من نتائج وتوصيات لفئات مختلفة مثل رؤساء الجامعات والقادة الأكاديميين.

حدود الدراسة:

الحدود الزمنية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1442 هـ - 1443هـ.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على كليات التربية في (جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة شقراء، جامعة الأميرة نورة) بمنطقة الرياض.

الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في (جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، جامعة شقراء، جامعة الأميرة نورة) بمنطقة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

منصات التعليم الإلكترونية: عرفها الدوسري (2016) بأنها "أرضيات للتكوين عن بُعد قائمة على تكنولوجيا الويب، وهي بمثابة الساحات التي يتم بواسطتها عرض الأعمال، وجميع ما يختص بالتعليم الإلكتروني، وتشمل المقررات الإلكترونية وما تحتويه من نشاطات، ومن خلالها تتحقق عملية التعلم باستعمال مجموعة من أدوات الاتصال، والتواصل التي تمكن المتعلم من الحصول على ما

يحتاجه من مقررات دراسية وبرامج ومعلومات" (ص4).

تعريف منصات التعليم الإلكترونية إجرائيًا: بيئة تعليمية تفاعلية توظف التقنية، وتمكن المعلمين والطلاب من التفاعل والتواصل، وتنفيذ كل ما يتعلق بالعملية التعليمية عن بعد.

المعوقات: عرفها الحيلة (2007) بأنها: "العقبات التي تقف في طريق إتمام وإنجاح العملية التعليمية والتربوية، وتحقيق الأهداف المنشودة» (ص51).

يقصد بالمعوقات إجرائيًا: المشكلات والتحديات والعقبات التي تعوق توظيف منصات التعليم الإلكترونية بكليات التربية بالجامعات السعودية.

الإطار النظري:

أولًا: مفهوم منصات التعليم الإلكترونية:

تعد منصات التعليم الإلكترونية بيئة تفاعلية تعليمية تعمل على توظيف تقنية الويب ودمج مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني مع شبكات وتطبيقات التواصل المختلفة، وتمكن الأساتذة من نشر المحاضرات والأهداف، ووضع التمارين والتدريبات والأنشطة التعليمية المتنوعة، والاتصال مع الطلبة من خلال تقنيات عديدة. فهي تساعد على تبادل الأفكار بين الأساتذة والطلبة ومشاركة المحتوى التعليمي؛ مما يؤدي إلى الحصول على مخرجات تعليمية ذات جودة عالية (السيد، 2017).

وعرفها كاتس (Kats, 2010) بأنها: مجموعة متكاملة من الخدمات التفاعلية عبر الإنترنت التي توفر للمعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور وغيرهم من المعنيين بالتعليم المعلومات والأدوات والموارد التي تعمل على دعم وتعزيز وتقديم الخدمات التعليمية وإدارتها، وهي نظام شامل يتيح التدريب الآمن والتعلم عبر الإنترنت، والتعليم الإلكتروني باستخدام واجهة مستخدم بسيطة.

خصائص منصات التعليم الإلكترونية:

منصات التعليم الإلكترونية هي: نظام مصمم لخلق بيئة تعلّم افتراضية يمكن من خلالها تقديم دورات تدريبية وإدارتها ومراقبتها، والوصول إلى سلسلة من الخيارات والتسهيلات. فهي مجموعة متكاملة من الخدمات التفاعلية، وتمتاز بأهم الخصائص التالية (Thomson, 2007):

- إدارة المحتوى: تسمح للأدوات التي تستخدمها المنصة التعليمية بالوصول إلى المحتوى التعليمي الإلكتروني من قبل المستخدمين، وبالتالي يمكن لأساتذة الجامعة إنشاء المواد التعليمية والدورات وتخزينها وإعادة توظيفها، مع إتاحة هذا المحتوى عن طريق الإنترنت.
- تخطيط المناهج: توفر المنصة الأدوات والسعة التخزينية اللازمة لتقييم ودعم الدروس أو المحاضرات، ورسم خطة عملية التعلم.
- التواصل: تسهل المنصات التعليمية عملية التواصل والاتصال؛ حيث توفر الأدوات المختلفة المدمجة في نظامها عملية التواصل عن طريق البريد الإلكتروني، ومنتديات النقاش، ولوحات الإعلانات والمدونات.
- الإدارة: يشتمل نظام المنصات التعليمية على نظام لإدارة التعليم والتعلم، ومن خلاله يتم تتبع تقدم الطلبة والمستخدمين والمتدربين عن طريق اختبارات التقييم، كما يمكن معرفة مجموعة من المعلومات عن الطلبة مثل مواعيد حضورهم، وجدولهم الزمني، والاطلاع على حافظة أعمالهم الإلكترونية.

وهناك خصائص أخرى للمنصات التعليمية الإلكترونية منها نشر وتقديم المواد الدراسية، ومتابعة الطلبة وإدارة سجلاتهم، بالإضافة

إلى إمكانية التواصل بين الطلبة والأساتذة، وبين الطلبة وبعضهم بعضا، عن طريق منتديات خاصة توفرها المنصة التعليمية، وأيضًا القدرة على استخدام المنصة في أي مكان وزمان، كما تدعم المنصات التعليمية الإلكترونية، وتكمل أسلوب التعلم التقليدي (العنيزي، 2017).

فوائد منصات التعليم الإلكترونية:

تأتي منصات التعليم الإلكترونية في مقدمة تقنيات الجيل الثاني من الويب التي تشهد إقبالًا متزايدًا على توظيفها من قبل أعضاء الهيئة التدريسية (Yagci, 2015)؛ وذلك نظرًا إلى الحيوية والمتعة التي تضفيها على عمليتي التعليم والتعلم. ومن فوائدها لكل من الطلبة والأساتذة ما يأتي (Thomson, 2007):

- يمكن للطلبة للوصول إلى الموارد التعليمية في أي وقت ومن أي مكان.
- يمكن تخزين الأعمال الإلكترونية للطلاب والرجوع اليها عند الحاجة.
- تعمل المنصات الإلكترونية على مراعاة الفروق الفردية وحاجات المتعلمين الشخصية.
- تسمح للطلبة بتبادل المعلومات والنقاشات مع غيرهم من المستخدمين عن طريق منتديات النقاش الخاصة بالمنصة.
- يمكن للأساتذة إنشاء، أو مشاركة المواد التعليمية عبر الإنترنت، وطباعتها، أو استخدامها مع السبورة التفاعلية.
- تسهل المنصة عملية تقييم أداء الطلبة من خلالها.
- تمكن الأساتذة من مراقبة العمل الجماعي، أو الفردي للطلاب، ويمكنهم مشاركة المحاضرات والدورات مع غيرهم من الزملاء.

معوقات استخدام منصات التعليم الإلكترونية

- بالرغم من مزايا منصات التعليم الإلكترونية فإن هناك بعض المعوقات (السيد، 2017):
- تعرض معلومات الطلبة إلى قرصنة الإنترنت وإساءة استخدامها.
- زيادة عدد الساعات التي يقضيها الطلبة أمام أجهزة الحاسوب، وما قد تؤدي إليه من عزلة اجتماعية ونفسية.
- إمكانية انقطاع الاتصال بالإنترنت؛ مما يشكل عائقًا أمام التواصل، والتفاعل المستمر بين الأساتذة والطلبة.
- قلة الثقة لدى بعض الأساتذة والتربويين بالتعلم الإلكتروني وجودة مخرجاته.

الأسس التي تبنى عليها منصات التعليم الإلكترونية:

تبنى المنصات على الأسس التالية (Waller, 2012):

- الموارد التعليمية التي يقع استخدامها في مجال التعلم الإلكتروني.
- يمثل الإنترنت إطار تشغيل نظام التعلم الإلكتروني.
- الإتاحة المجانية لجميع المتعلمين عبر الإنترنت.

مميزات منصات التعليم الإلكترونية:

أوضحت دراسة (الحسن، 2018) أهم مميزات منصات التعليم الإلكترونية فيما يأتي:

- تعميم الوصول إلى المعرفة باستخدام الوسائط المتعددة.
- إشراك الطلاب في المحتوى الدراسي.
- الاستفادة من الموارد التعليمية المقدمة من المؤسسات التعليمية ذات السمعة العالمية.
- تحديث دائم للمعلومات والمناهج لتتوافق مع التطورات العلمية والأكاديمية.
- تنويع وإثراء المصادر.

- توفير الوقت والمال.
- دعم التعليم العالي.
- الاستفادة من التنوع الثقافي والمعرفي لخدمة أهداف التعليم.

أنواع منصات التعليم الإلكتروني:

صنف باتريكا (Patricia,et.al.,2009) منصات التعليم الإلكتروني إلى نوعين:

أولًا: المنصات التعليمية من حيث أنظمة إدارة التعلم Learning Management System (LMS):

عبارة عن أنظمة برمجية متكاملة مسؤولة عن إدارة العملية التعليمية الإلكترونية، باستخدام أنظمة إلكترونية خاصة، وتقنيات الاتصال، وتشمل المكونات التالية:

- إدارة المقررات.
- أدوات الاتصال المتزامن وغير المتزامن.
- إدارة الاختبارات والواجبات.
- إدارة التسجيل في المقررات.
- متابعة تعلم الطالب.

ثانيًا: المنصات التعليمية من حيث أنظمة إدارة المحتوى Content Management System (CMS):

حيث تضمن المنصات وصول الموارد التعليمية للطلاب.

ثالثًا: المنصات التعليمية من حيث نوع المقررات التي تقدمها (MOOCs):

تعرف بمنصات التعلم ذات المقررات الإلكترونية المفتوحة هائلة الالتحاق. كلمة (MOOCs) هي اختصار للعبارة الإنجليزية (Massive Open Online Courses) التي يمكن ترجمتها إلى الدروس الجماعية الإلكترونية مفتوحة المصادر. كذلك عرفها زوحي (2014) بأنها: طريقة تمكن آلاف الطلاب من الدراسة عن بعد والمجان في أفضل الجامعات العالمية، عبر الإمكانات الهائلة التي توفرها شبكة الإنترنت، ولهذا الغرض؛ تم إنشاء منصات تعليمية متعددة تهتم خصوصًا بالعلوم التطبيقية وتقنيات الحاسوب وغيرها من العلوم.

تتواجد حاليًا أنواع متعددة من منصات التعليم الإلكترونية؛ بعضها منصات مجانية مفتوحة المصدر، وبعضها منصات تجارية مغلقة المصدر، ومن أهم هذه المنصات (العجرش، 2017):

منصة إيدكس (Edx): هي مبادرة مجانية من جامعة كاليفورنيا، وجامعة هارفارد، ومعهد ماساتشوستس للتكنولوجيا، تقدم محاضرات مجانية عبر الإنترنت، وتهتم بالبرمجة والفنون والعلوم التطبيقية.

منصة كورسيرا (Coursera): تقدم هذه المنصة دورات تعليمية، وذلك بشكل مجاني للمستخدمين من حول العالم في مجالات تعليمية متعددة من خلال محاضرات يقدمها أساتذة متخصصون من (107) مؤسسة وجهة تعليمية مختلفة، وتتنوع مجالات الدورات التي تقدمها المنصة، ومنها الطب، والقانون، والتغذية، والتربية، والآداب، والهندسة.

منصة يودمي (Udemy): تقدم دورات مجانية في الأعمال، والفن، والتقنية، والتصميم، والرياضيات، والصحة، والألعاب، والرياضة.

منصة إيديونو (Edunao): هي موقع تعليمي أوروبي يحتوي على محاضرات جامعية في مجالات مختلفة من العلوم السياسية، والفلسفة، وعلم الجريمة، والابتكار.

منصة إدمودو (Edmodo): هي منصة تعليمية تجمع بين مزايا أنظمة إدارة التعلم LMS ومواقع الشبكات الاجتماعية، وتم بناؤها على أسس تربوية لتساعد التربويين على توفير بيئة تعليمية إلكترونية ذات محتوى إلكتروني وأنشطة تعليمية وطرق تقويم وغيرها (المقرن، 2016).

منصة موودل (Moodle): هي نظام مفتوح المصدر، ويوزع تحت رخصة عامة، وذلك يعني أنه يحق للجميع تحميله، واستخدامه، ونشره مجانًا، وهو سهل الاستخدام، وجرى تصميمه على أسس تربوية، وليست تقنية وهندسية، وبالتالي يشكل منصة تعليمية إلكترونية ذات بيئة تعليمية تربوية تمكن الطلاب من بناء معارفهم من خلال خبراتهم ومؤهلاتهم، وتمتاز هذه المنصة بأنها تدعم اللغة العربية، ويمكن تطويرها بشكل مستمر (الجراح، 2016).

منصة بلاك بورد (Black board): هو نظام تجاري المصدر وليس مجانيًا، ويتيح للطلاب والأساتذة الدخول إلى نسخة إلكترونية من المواد التعليمية، ويوفر بيئة تفاعلية آمنة للطلاب، وتمتاز هذه المنصة باحتوائها على عدد كبير من الأدوات، مثل: الاختبارات الإلكترونية، والقدرة على إنشاء المنتديات، والمدونات، وتحميل المحتوى التعليمي (البلاصي، 2016).

ومن أبرز المنصات التعليمية الإلكترونية العربية (الصبحي، 2016):

منصة إدراك: منصة عربية للمساقات الجماعية مفتوحة المصدر، وتوفر المنصة الفرصة للطلاب للاشتراك بالمساقات التي تقدمها أفضل الجامعات العالمية، مثل: جامعة هارفارد، ومعهد ماساتشوستس للتكنولوجيا. ويمكن للطلاب الحصول على شهادات عند إتمامها، كما يمكن للطلاب الالتحاق بالمساقات العربية التي يقدمها أفضل الأكاديميين في الدول العربية. وموقعها على شبكة الإنترنت (www.edraak.org).

منصة رواق: منصة تعليمية إلكترونية تقدم مواد دراسية وأكاديمية في مجالات وتخصصات مختلفة بشكل مجاني وباللغة العربية من قبل أكاديميين مميزين من مختلف أنحاء العالم العربي. وموقعها على شبكة الإنترنت (www.rwaq.org).

منصة نفهم: منصة إلكترونية تعمل على تبسيط المواد التعليمية للطلاب، ومساعدتهم على زيادة قدرتهم على فهم الدروس والمحاضرات ومراجعتها عن طريق توفير أساليب تعليمية تفاعلية متنوعة ومختلفة عن الطرق التعليمية التقليدية؛ حيث تتضمن مقاطع فيديو، وأدوات مبتكرة. وتعتمد المنصة على مناهج دراسية متنوعة من عدة دول عربية، وتشمل جميع المراحل الدراسية. وموقعها على شبكة الإنترنت (www.nafham.com).

وتُعد منصة بلاك بورد (Black board) أكثر المنصات استخدامًا بالجامعات السعودية، وقد أنشئت منصات بلاك بورد وفُعلت لتخدم جميع الجامعات السعودية في ظل جائحة كورونا؛ حيث أعلنت وزارة التعليم عن تفعيل منظومة التعليم عن بعد لكافة مراحل التعليم، وتخصيص منصتها الإلكترونية المجانية بلاك بورد " للتعليم الجامعي»، والتأكيد على أن آلية التعليم عن بُعد يجب أن تطبق وفق أفضل المعايير، وعلى أهمية مواصلة العمل على تطويرها وتقييمها لضمان استمرارية العملية التعليمية؛ مما جعل استمرارية التعليم بتلك المعايير تحديًا كبيرًا للقائمين على العملية التعليمية (البيشي، 2021، ص120).

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التي اعتمدت على استخدام منصات التعليم الإلكترونية في التعليم الجامعي، وفيما يلي عرض لأهم تلك الدراسات من الأحدث إلى الأقدم:

هدفت دراسة (البيشي، 2021) للكشف عن التحديات التقنية والنفسية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والطلاب لتفعيل التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في مواجهة جائحة كورونا بجامعة بيشة، وكذلك الكشف عن الفروق في مواجهة تلك التحديات لدى أعضاء هيئة التدريس تبعًا لاختلاف متغير الجنس والتخصص. أجريت الدراسة على عينة قوامها (343) فردًا من أعضاء هيئة التدريس، و(1881) طالبًا وطالبة بجامعة بيشة، وأشارت النتائج إلى أن أبرز التحديات التي تواجه عضو هيئة التدريس هي كيفية إدارة الصف، عملية التقييم المستمر من خلال تصميم الأنشطة والواجبات الملائمة، تصميم المحتوى، التخلي عن سيطرة الأستاذ التقليدية

في التعليم القائم على المحتوى، التعامل مع تفاوت المستويات، والفروق الفردية داخل الصف القائم على المحتوى، التخصص والخبرة، لتطوير بيئة التعلم الشخصية، نقص تجهيزات البنية التحتية. وأوصت الدراسة بضرورة الارتقاء بمستوى التدريب على أحدث الوسائل التكنولوجية الحديثة لتقديم مستوى تعليمي متميز، واستخدام المعلم لطرق وإستراتيجيات التعلم التفاعلية في بيانات التعلم الإلكتروني مع مراعاة (التحفيز، وتوظيف مهارات التفكير، وأساليب التعلم النشط).

وأجرى (العراقي، العتيبي، العصيمي، 2021) دراسة هدفت إلى التعرف على دور المنصات التعليمية الإلكترونية في الجامعات السعودية أثناء جائحة كورونا، من خلال إعداد استبانتين مكونتين من ثلاثة محاور رئيسة هي: ١. واقع استخدام المنصات والبرامج التعليمية، في الجامعات السعودية في ظل جائحة كورونا. ٢. واقع دور الجامعات السعودية في تفعيل المنصات والبرامج التعليمية في الجامعات السعودية في ظل جائحة كورونا. ٣. مشكلات ومعوقات تفعيل المنصات والبرامج التعليمية في الجامعات السعودية في ظل جائحة كورونا. تم توزيعها على بعض الجامعات السعودية؛ لمعرفة الواقع الفعلي للمنصات التعليمية ودورها في مواجهة جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، واستهدف إجراء مقارنات بين بعض الجامعات السعودية في التعرف على دور المنصات التعليمية (البلاك بورد)، وكيفية التصدي لجائحة كورونا. وتم الاعتماد على الجامعات التي احتلت المراتب ال(20) الأولى من حيث عدد المستخدمين للبلاك بورد، واستهدف بناء تصور مستقبلي للمنصات التعليمية البلاك بورد، وجرى بناؤه من خلال نتائج الهدف الأول والثاني ووفق رؤية المملكة 2030، وتوصلت الدراسة إلى: وجود تفعيل إيجابي في استخدام المنصات التعليمية في ظل جائحة كورونا، ووجود دور إيجابي للجامعات السعودية في ظل جائحة كورونا، ولا توجد معوقات أو مشكلات ذات أثر سلبي على درجة تفعيل منصات التعلم عن بعد أثناء الجائحة، كما احتلت جامعة الملك عبد العزيز المرتبة الأولى، وجامعة الملك فيصل المرتبة العاشرة، واحتلت جامعة بيشة المرتبة العشرين من حيث عدد المستخدمين للمنصات التعليمية البلاك بورد، وعلى الرغم من أن جامعة بيشة احتلت المرتبة العشرين من حيث عدد المستخدمين لتقنية البلاك بورد، فإنها احتلت أعلى النسب الإحصائية في لوحات النقاش، والفصول الافتراضية، وبذلك تحتل جامعة بيشة المرتبة الأولى، وتم بناء تصور مستقبلي للمنصات التعليمية البلاك بورد من ثلاثة محاور رئيسة هي: (١. متطلبات التصور المستقبلي للتفعيل. ٢. خطوات التنفيذ. ٣. القياس والتقويم).

وأما دراسة (الجوهري، 2020) فهدفت إلى قياس وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز باستخدام منصة التعلم الإلكتروني في ظل تفشي فيروس COVD 19 واتجاهاتهم نحو التعلم بالاستقصاء. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وشبه التجريبي والمتغيرات الديموغرافية الإحصائية Pلمناسبتها لأغراض الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (100) عضو من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، جرى اختبارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وبينت نتائج الدراسة أن درجة وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بمنصة التعلم الإلكتروني البلاك بورد على الاستبانة الكلية كانت مرتفعة، بمتوسط حسابي (.(3,161 وأوصت الباحثة بالبحث عن المعوقات، ووضع الحلول المناسبة لها لتحقيق الأهداف، والعودة في العملية التعليمية عبر الإنترنت (البلاك بورد)، وتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس والطلاب على حد سواء عبر الإنترنت) البلاك بورد(، مع التأكيد على التطوير المهني لعضو هيئة التدريس.

دراسة (Moralista, Olucado, 2020) في الفلبين التي أشارت إلى التصور تجاه التعليم عبر الإنترنت في كلية حكومية في الفلبين الذي استخدم مسحًا وصفيًا عبر الإنترنت شمل عينة من ٢٧ من أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت النتائج أن الغالبية لديهم كفاءة متوسطة في استعمال الكمبيوتر، ولم يتلقوا أي تدريب في التدريس عبر الإنترنت، مع وجود عدد قليل منهم لديهم اتصال إنترنت مستقر للغاية، ورأى أعضاء هيئة التدريس أن التعليم عبر الإنترنت سيؤدي إلى المزيد من عدم الأمانة الأكاديمية، وسيكون غير شخصي، ويفتقر إلى الشعور مقارنة بالفصول الدراسية وجهًا لوجه، وسيكون من الصعب إدارته من حيث التكنولوجيا. واختلفت

هيئة التدريس فيما إذا كانوا يؤيدون التعليم عبر الإنترنت وفقًا للعمر، والجنس، والكلية، والتحصيل العلمي، وسنوات التدريس، والرتبة الأكاديمية، والمستوى التعليمي، والوضع الوظيفي. وتشير النتائج أيضًا إلى أنه يجب تزويد مؤسسات التعليم الجامعي بالدعم، والتدريب المستمرين أثناء مواجهتها للتحديات التعليمية التي أثارها الوباء.

وأجرى الشمري، فيصل، والشمري، علي (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي، ومعوقات ذلك في ضوء أزمة كورونا من وجهة نظرهم، ولتحقيق هدف البحث؛ استخدم الباحثان المنهج الوصفي القائم على استبانة مكونة من أربعة محاور. وبعد التحقق من صدق أداة البحث وثباتها، طبق على جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 1441–1442هـ، وعددهم (٧٢) عضوًا، وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها: تمكّن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد) المتعلقة بالتخطيط، والتنفيذ، والتقويم بمستوى عالٍ، رغم وجود المعوقات التي تحول دون ذلك، والتي اتفقت عينة الدراسة على وجودها بمستوى موافقة متوسطة، عدا المعوّقَين التاليين فقد اتفق أفراد العينة على وجودهما بمستوى عالٍ، وهما: أن استخدام التقويم الرقمي عبر (البلاك بورد) غير صادق في نتائجه، ولا يقيس مخرجات التعلم بشكل فعال، كذلك عدم وجود حوافز لعضو هيئة التدريس تشجعه على استخدام (البلاك بورد) في العملية التدريسية بشكل مستمر، وتنمي من مهاراته التدريسية الرقمية. وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث أوصى البحث بما يأتي: ضرورة تطوير أساليب التقويم الرقمي بما يساعد عضو هيئة التدريس على قياس مخرجات التعلم بشكل فعال وصادق، كذلك توفير الحوافز التي تشجع عضو هيئة التدريس على استخدام التدريس الرقمي، وتمكنه من تنمية مهاراته التدريسية الرقمية.

دراسة الشواربة (2019) هدفت إلى التعرف على درجة استخدام طلاب الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية، ودرجة اتجاهاتهم نحوها. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة. بلغت عينة الدراسة (302) من طلاب وطالبات الدراسات العليا المسجلين في الفصل الأول للعام الجامعي 2018/ 2019، وجرى اختيارهم بطريقة عشوائية. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام طلبة الدراسات العليا لدى الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية واتجاهاتهم الإيجابية نحوها جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام أفراد الدراسة تعزى إلى متغير الجنس والتخصص، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجة استخدام أفراد الدراسة تعزى إلى متغير العمر.

دراسة البنيان (2019) هدفت إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى عند استخدام نظام (البلاك بورد)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (40) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت أداة الاستبانة، ومن أهم المعوقات التي واجهتهم ندرة المتخصصين في التصميم التعليمي الرقمي، وصورة تطبيق أساليب التقويم في نظام (البلاك بورد).

دراسة العجرمي (2019) هدفت إلى التعرف على فاعلية توظيف منصة التواصل الاجتماعي التعليمية (إدمودو) على تنمية مهارات معالجة الصورة الرقمية والدافعية للإنجاز، لدى طالبات تخصص التربية التكنولوجية بجامعة الأقصى بغزة، وتكونت عينة الدراسة من 23 طالبة، جرى اختيارهن بطريقة قصدية من مجتمع الدراسة، وأُستخدم المنهج الوصفي التحليلي في تحديد المهارات الأساسية لمعالجة الصور الرقمية، وبناء أدوات الدراسة، والتصور المقترح لمنصة التواصل الاجتماعي التعليمية في ضوء نموذج التصميم التعليمي، والمنهج شبه التجريبي؛ لبيان فعالية منصة التواصل الاجتماعي التعليمية (إدمودو) على مهارات معالجة الصورة الرقمية، كما تم استخدم التصميم التجريبي القائم على المجموعة التجريبية الواحدة مع التطبيق القبلي والبعدي لأدوات الدراسة، وهي: الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة، ومقياس الدافعية للإنجاز. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي لمهارات معالجة الصورة الرقمية، ومقياس الدافعية للإنجاز، لصالح التطبيق البعدي تعزى إلى منصة إدمودو، كما أظهرت النتائج تحقيق الطالبات

لمستوى الإتقان المطلوب للجانب المعرفي والأدائي لمهارات معالجة الصورة الرقمية. وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام الجامعات بتدريب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على كيفية استخدام وتوظيف منصات التواصل الاجتماعي التعليمية في التعلم.

وأجرى الحسن (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على العوامل المؤثرة في توظيف عضو هيئة التدريس لمنصات التعلم ذي المقررات الإلكترونية المفتوحة هائلة الالتحاق MOOCs في التدريس الجامعي بجامعة الخرطوم، باتباع المنهج الوصفي التحليلي. أُستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وجرى توزيعها مباشرة بطريقة المصادفة على عينة مكونة من (181) فاحصًا من أعضاء هيئة التدريس من مجتمع مكون من (272) عضوًا. أظهرت النتائج أن المتوسط العام لدرجة المعرفة التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس بجامعة الخرطوم حول أهمية توظيف منصات التعلم ذي المقررات الإلكترونية المفتوحة هائلة الالتحاق في التدريس الجامعي، جاء بدرجة موافقة متوسطة (3.39). كذلك كان المتوسط العام لاتجاهات أفراد العينة نحو توظيف منصات التعلم ذي المقررات الإلكترونية المفتوحة هائلة الالتحاق في التدريس الجامعي جاء بدرجة متوسطة (3.44). كان هناك تحديات تحول دون توظيف منصات التعلم ذي المقررات الإلكترونية المفتوحة هائلة الالتحاق في التدريس الجامعي أهمها: ضعف المستوى المهاري لدى بعض أعضاء هيئة التدريس في توظيف منصات التعلم ذي المقررات الإلكترونية المفتوحة هائلة الالتحاق في التدريس الجامعي، عدم امتلاك المهارات الفنية والتقنية في التعامل مع منصات التعلم الجامعي، عدم وجود اعتماد أكاديمي رسمي للتعلم عبر منصات التعلم، وصعوبة قياس عملية التعلم التي تتيحها منصات التعلم. وقد أوصت الدراسة بضرورة تمليك أعضاء هيئة التدريس المهارات الفنية والتقنية في التعامل مع منصات التعلم ذي المقررات الإلكترونية المفتوحة هائلة الالتحاق.

كما هدفت دراسة الملحم والبدر والمطران (2018) إلى التعرف على واقع استخدام الطالبات لنظام البلاك بورد (Blackboard) في المقررات الإلكترونية المفعلة في جامعة الملك سعود. تم استخدام المنهج الوصفي وتحليل المحتوى. تكونت عينة الدراسة من (117) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية. أظهرت النتائج أن درجة استخدام الطالبات لنظام البلاك بورد لدراسة المقررات التعليمية الإلكترونية كانت متوسطة، وكانت أبرز الصعوبات هي عدم وجود دورات تدريبية على استخدام نظام البلاك بورد، بالإضافة إلى عدم وجود الدعم الفني.

وهدفت دراسة لكبالا (Lakbala, 2016) إلى تحديد معوقات برامج التعلم الإلكتروني في جامعة هرمزجان للعلوم الطبية (HUMS) من وجهة نظر الطلاب وهيئة التدريس. أجريت دراسة مقطعية مبنية على استبانة على (256 طالبًا، و30 محاضرًا) في مدارس التمريض في جامعة همس. أظهرت نتائج الدراسة نقص التدريب المناسب في مقررات التعلم الإلكتروني بالجامعة، ومحدودية التواصل مع المدرب، وهيمنة المتعلمين على اللغة الإنجليزية؛ إذ أظهرت أهمية كبرى للطلاب. كما كانت نسبة الوعي ببرنامج التعلم الإلكتروني ٪80، و٪43 بين هيئة التدريس والطلاب على التوالي. كذلك نقص المنح البحثية للتعلم الإلكتروني، وكان تنفيذ التعلم الإلكتروني للمحاضرين هو أهم العوامل المعوقة.

ودراسة بينتا وبولجا ودزيتاك (Benta, Bologa, and Dzitac, 2014) هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في تفعيل وتطوير عملية التعلم، والمشاركة في الواجبات والأنشطة والمهام التعليمية. تم تحليل سجلات المستخدمين من مركز الخدمة، والتي جرى جمعها من المنصات التعليمية الإلكترونية (2970 سجلًا) على مدى ثلاثة أشهر. تكونت عينة الدراسة من (202) من طلاب وطالبات الجامعات في رومانيا، تم توزيعهم إلى مجموعتين؛ تجريبية، وضابطة. تكونت المجموعة التجريبية من (98) طالبًا وطالبة، تم تدريسهم باستخدام المنصة التعليمية الإلكترونية، مع الاشتراك بدورات لتعلم استخدامها، وتكونت المجموعة الضابطة من (104) طلاب وطالبات، تم تدريسهم بالطريقة التقليدية الاعتيادية. أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيًا للمنصة التعليمية الإلكترونية في تحفيز الطلبة على المشاركة في المهام المعرفية. كما أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب وأدائهم في مهامهم، وواجباتهم التعليمية لصالح المجموعة التجريبية التي درست من خلال المنصة.

وأجرى ساندر وجولاس (Sander and Goalas, 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في تسهيل عملية التعلم والتشارك والتعاون في الأنشطة الجماعية. تكونت عينة الدراسة من (126) طالبًا وطالبة من طلاب السنة الأولى في كلية الطب في الولايات المتحدة الأمريكية. تم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين؛ تجريبية جرى تدريسها باستخدام المنصات التعليمية الإلكترونية، وضابطة جرى تدريسها بالطريقة الاعتيادية. أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي دال إحصائيًا لاستخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في تسهيل عملية التعلم التعاوني الجماعي. كذلك بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشاركة الطلاب في الأنشطة الجماعية تعزى لاستخدام المنصات التعليمية الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة نجد أنها اتفقت في الإشارة لفاعلية توظيف منصات التعليم الإلكترونية في تطوير العملية التعليمية، مثل دراسة (العراقي، العتيبي، العصيمي، 2021)، ودراسة (Moralista, Olucado, 2020)، ودراسة (الجوهري، 2020)، ودراسة (العجرمي، 2019)، ودراسة (بينتا وآخرون، 2014)، ودراسة (ساندر وجلاس، 2012). وتحدثت بعض الدراسات عن درجة استخدام طلاب الجامعات للمنصات التعليمية الإلكترونية مثل دراسة (الشواربة، 2019)، ودراسة (الحسن، 2018). وتحدثت بعض الدراسات عن معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي، مثل دراسة (العراقي، العتيبي، العصيمي، 2021)، ودراسة (البيشي، 2021)، و(الشمري، 2020)، ودراسة (البنيان، 2019)، ودراسة (لكبالا، 2016).

واختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في المحاور التي تناولتها أداة الدراسة، والخاصة بأهمية توظيف منصات التعليم الإلكترونية بكليات التربية في الجامعات السعودية ومعوقاتها، وتطبيقها في الجامعات السعودية: جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، جامعة شقراء، جامعة الأميرة نورة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ جرى استخدام المنهج الوصفي المسحي، والذي يتطلب اختيار مجتمع دراسة بأكمله، أو عينة كبيرة منه، والهدف من ذلك هو وصف طبيعة الظاهرة، ويستخدم كثيرًا من أدوات البحث العلمي لجمع المعلومات، مثل الاستبانات (القحطاني، والعامري 2010).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في أربع جامعات هي (جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود، جامعة شقراء، جامعة الأميرة نورة)، والبالغ عددهم (951) عضوًا خلال الفصل الدراسي الأول من الجامعي (1442/ 1443هـ).

عينة الدراسة:

اشتملت العينة على (156) مستجيبًا. ويبين الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة.

جدول (1) يوضح عينة الدراسة

الجامعة	العدد	المؤهل العلمي	العدد	سنوات الخبرة	العدد	الجنس	العدد
الملك سعود	21	أستاذ	18	أقل من 5 سنوات	6	ذكور	42
الإمام	30	أستاذ مشارك	33	من 5 إلى 10 سنوات	33	إناث	114
شقراء	45	أستاذ مساعد	105	أكثر من 10 سنوات	117		
الأميرة نورة	60						

أداة الدراسة:

جرى استخلاص أهمية ومعوقات توظيف منصات التعليم الإلكترونية في التعليم الجامعي من خلال الإطار النظري، ومن ثم تطوير استبانة التحكيم، واستندت الباحثة بصورة أساسية في إعداد الأداة على المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة كدراسة (العراقي، العتيبي، العصيمي، 2021)، ودراسة (البيشي، 2021)، ودراسة (الشمري، 2020)، ودراسة (البنيان، 2019)، ودراسة (لكبالا، 2016). تضمنت البيانات الأولية (الجامعة، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة، والجنس)، والبيانات الأساسية. اعتمد أسلوب التحليل الإحصائي وفق مقياس ليكرت الثلاثي. اشتملت الاستبانة على محورين (أهمية، ومعوقات توظيف منصات التعليم الإلكترونية في التعليم الجامعي). اشتمل محورا الاستبانة على فقرات (26، 22 على الترتيب). أعطى لكل فقرة وزنٌ مدرجٌ لتقدير درجة الموافقة (عالية=3، متوسطة=2، ضعيفة=1). حسبت النتائج من خلال قيمة المتوسط الحسابي على الدرجة القصوى؛ حيث حُددت درجات القطع على التدريج، من خلال (الأعلى–الأدنى مقسومًا على ثلاثة مستويات)؛ أي (3/2)، وذلك بغرض المقارنة بين المتوسطات، وترتيب الأهمية، والمعوقات. وبالتالي وُصفت درجة الموافقة من جدول (2).

جدول (2) درجة الموافقة

درجة الموافقة	المتوسط
عالية	من 2.34 إلى 3
متوسطة	من 1.67 إلى أقل من 2.34
ضعيفة	أقل من 1.67

صدق وثبات أداة الدراسة:

صدق المحكمين: للتوصل إلى صدق الأداة؛ عُرضت بصورتها الأولية على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية المختصين في هذا المجال، وبلغ عددهم (خمسة) محكمين، وطلب منهم قراءة فقرات الاستبانة، وإبداء الرأي في درجة وضوحها، وسلامة صياغتها اللغوية، ودرجة ملاءمتها للمحور الذي تنتمي إليه، وإضافة فقرات أو حذفها، واقتراح بيان وجهات النظر أو إضافته، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة من حذف أو إضافة أو تعديل في ضوء مقترحاتهم، إلى أن استقرت الاستبانة بصورتها النهائية، وقد بلغ عدد محاورها (2)، وعدد فقراتها (48) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة: قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة على عينة استطلاعية من هيئة التدريس بكليات الجامعات الأربع، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة، والدرجة الكلية للمحور التابع لها، وكذلك بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، حسب الجدول (3)، (4).

جدول (3): معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لكل محور

أهمية توظيف منصات التعليم الإلكترونية في التعليم الجامعي						معوقات توظيف منصات التعليم الإلكترونية في التعليم الجامعي					
الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
1	0.531	0.000	14	0.416	0.000	1	0.649	0.000	14	0.761	0.000
2	0.788	0.000	15	0.855	0.000	2	0.519	0.000	15	0.761	0.000
3	0.420	0.000	16	0.602	0.000	3	0.542	0.000	16	0.561	0.000
4	0.805	0.000	17	0.438	0.000	4	0.811	0.000	17	0.614	0.000
5	0.794	0.000	18	0.826	0.000	5	0.509	0.000	18	0.739	0.000
6	0.807	0.000	19	0.821	0.000	6	0.477	0.000	19	0.665	0.000
7	0.746	0.000	20	0.625	0.000	7	0.509	0.000	20	0.795	0.000
8	0.661	0.000	21	0.717	0.000	8	0.805	0.000	21	0.536	0.000
9	0.650	0.000	22	0.851	0.000	9	0.652	0.000	22	0.514	0.000
10	0.860	0.000	23	0.724	0.000	10	0.603	0.000			
11	0.844	0.000	24	0.828	0.000	11	0.868	0.000			
12	0.637	0.000	25	0.828	0.000	12	0.56	0.000			
13	0.863		26	0.606	0.000	13	0.839	0.000			

جدول (4): معاملات الارتباط بين درجة كل محور وأداة الدراسة ككل

م	المحور	معامل الارتباط	الدلالة
1	أهمية توظيف منصات التعليم الإلكترونية في التعليم الجامعي	0.582	0.000
2	معوقات توظيف منصات التعليم الإلكترونية في التعليم الجامعي	0.284	0.000

يتضح من الجداول السابقة أن جميع المعاملات دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01. وهذا يعبر عن صدق الفقرات، ومحاور أداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة باستخدام طريقة الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ بدلالة إحصائيات الفقرة لمحوري الاستبانة؛ أهمية، ومعوقات توظيف منصات التعليم الإلكترونية في التعليم الجامعي (جدول 5).

جدول (5) معامل الثبات لأداة الدراسة

م	المحور	معامل ألفا كرونباخ
1	أهمية توظيف منصات التعليم الإلكترونية في التعليم الجامعي	0.96
2	معوقات توظيف منصات التعليم الإلكترونية في التعليم الجامعي	0.94

يتضح من الجدول (5) أن معاملي الثبات مرتفعة، وهذا يدل على ثبات أداة الدراسة.

المعالجة الإحصائية: قامت الباحثة بتحليل البيانات إحصائيًا بواسطة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، مستخدمة عددًا من الأساليب الإحصائية؛ حيث تم استخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة، بالإضافة إلى معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، وتحليل (ت)، وتحليل التباين.

3–النتائج والمناقشة:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، والذي ينص على:

ما أهمية توظيف منصات التعليم الإلكترونية في كليات التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

جرى استخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ لأهمية توظيف منصات التعليم الإلكترونية في التعليم الجامعي، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة:

(6): أهمية توظيف منصات التعليم الإلكترونية في التعليم الجامعي

م	أهمية التوظيف	درجة الأهمية (%)			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
		عالية	متوسطة	ضعيفة			
1	تجاوز قيود المكان والزمان في العملية التعليمية	88.5	7.7	3.8	2.85	0.46	عالية
2	تطوير المهارات الحاسوبية	76.9	23.1	0.0	2.77	0.43	عالية
3	تشجيع الطلاب على استخدام التكنولوجيا في عمليات التدريس	76.9	21.2	1.9	2.75	0.48	عالية
4	تطوير الخبرة النوعية للأساتذة من خلال المواقع الإلكترونية	73.1	21.2	5.7	2.67	0.58	عالية
5	إتاحة الوصول إلى المعلومات لعدد كبير من الطلاب	73.1	17.3	9.6	2.63	0.66	عالية
6	نشر ثقافة التدريب المستمر، وجعل الجامعة ميادين عمل حقيقية	73.1	17.3	9.6	2.63	0.66	عالية
7	تطوير القدرات البحثية للأستاذ الجامعي	63.5	30.8	5.7	2.58	0.61	عالية
8	تأدية الاختبارات الإلكترونية	65.4	26.9	7.7	2.58	0.64	عالية
9	سهولة التفاعل والتواصل بين الطلاب وهيئة التدريس	69.2	19.2	11.6	2.58	0.70	عالية
10	التمتع بإمكانات تقنية عالية تواكب المستجدات	67.3	21.2	11.5	2.56	0.70	عالية
11	توفير فرصة استرجاع ما تم تدريسه في أي وقت	63.5	26.9	9.6	2.54	0.67	عالية
12	تخفيض كلفة التعليم باعتماد المواد الإلكترونية	53.8	42.3	3.9	2.50	0.58	عالية
13	الاهتمام بالتغذية الراجعة الفورية	65.4	19.2	15.4	2.50	0.75	عالية
14	تنويع طرق التدريس	48.1	51.9	0.0	2.48	0.50	عالية
15	سهولة إدارة المحتوى الإلكتروني ونشره بشكل دوري	57.7	32.7	9.6	2.48	0.67	عالية
16	تبادل المناقشات والحوارات مع الطلاب	46.2	50.0	3.8	2.42	0.57	عالية
17	تقديم المواد التعليمية مثل الملصقات، والشرائح، ومقاطع الفيديو	44.2	51.9	3.9	2.40	0.57	عالية
18	تنمية قدرات التعلم التشاركية	51.9	34.6	13.5	2.38	0.72	عالية
19	تنمية مهارة إدارة الوقت لدى الطلاب	53.8	30.8	15.4	2.38	0.75	عالية
20	توفير وقت وجهد الأستاذ الجامعي	46.2	44.2	9.6	2.37	0.66	عالية
21	تطوير المهارات اللغوية	50.0	36.5	13.5	2.37	0.71	عالية
22	تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب	50.0	36.5	13.5	2.37	0.71	عالية
23	مراقبة وتقييم تقدم الطلاب	53.8	26.9	19.3	2.35	0.79	عالية
24	تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التدريس الجامعي	46.2	40.4	13.4	2.33	0.71	متوسطة
25	تنمية القدرة على البحث العلمي	46.2	40.4	13.4	2.33	0.71	متوسطة
26	تطوير المستوى التحصيلي للطالب الجامعي	40.4	50.0	9.6	2.31	0.64	متوسطة
	الكلي	59.40	31.58	9.02	2.50	0.46	عالية

يوضح جدول (6) أهمية توظيف منصات التعليم الإلكترونية في كليات التربية في التعليم الجامعي، والذي جاء بدرجة عالية؛ إذ

بلغ المتوسط الوزني للتقديرات الكلية في هذا المحور (2.50)، بانحراف معياري (0.46). أما أهمية توظيف منصات التعليم الإلكترونية الفرعية في هذا المحور فجاءت مرتبة وفق درجة الأهمية، مع ملاحظة أنه في حالة تساوي المتوسطات الحسابية تكون الأولوية في الترتيب لأهمية التوظيف ذات الانحراف المعياري الأقل، والذي يدل على تجانس وتوافق أعلى في التقديرات. وفيما يلي عبارات أهمية توظيف منصات التعليم الإلكترونية التي احتلت درجة أهمية عالية بمتوسط تراوح من (2.85) إلى (2.35).

وكانت أعلى ثلاث عبارات هي "تجاوز قيود المكان والزمان في العملية التعليمية، في المرتبة الأعلى بدرجة (2.85)، تليها تطوير المهارات الحاسوبية بدرجة (2.77)، ثم عبارة تشجيع الطلاب على استخدام التكنولوجيا في عمليات التدريس، بدرجة (2.75)، وهناك ثلاث عبارات لأهمية توظيف منصات التعليم الإلكترونية قد احتلت درجة أهمية متوسطة بمتوسط تراوح من (2.33) إلى (2.31) كما يلي:

تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التدريس الجامعي بدرجة (2.33)، وعبارة تنمية القدرة على البحث العلمي بالدرجة نفسها، ثم تطوير المستوى التحصيلي للطالب الجامعي بدرجة (2.31).

وتعزى هذه النتائج إلى أهمية توظيف منصات التعليم الإلكترونية في التعليم الجامعي وفاعليتها في العملية التعليمية؛ حيث تراعي المنصات التعليمية الإلكترونية حاجات المتعلمين المتنوعة، وتمكنهم من الوصول إلى الموارد التعليمية في أي وقت، ومن أي مكان، وتسمح لهم باسترجاع ملفاتهم، وأعمالهم الدراسية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (العراقي، العتيبي، العصيمي، 2021)، ودراسة (لكبالا 2016).

الإجابة عن السؤال الثاني، والذي ينص على:

ما معوقات توظيف منصات التعليم الإلكترونية في كليات التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

جدول (7): معوقات توظيف منصات التعليم الإلكترونية في كليات التربية بالجامعات السعودية

م	المعوقات	درجة الأهمية (%)			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
		عالية	متوسطة	ضعيفة			
1	عدم جدية الطالب في التعامل مع هذه التقنيات للأغراض الأكاديمية	32.7	51.9	15.4	2.17	0.68	متوسطة
2	ضعف اللغة الإنجليزية لدى الطلاب	30.8	53.8	15.4	2.15	0.67	متوسطة
3	عدم وجود اعتماد أكاديمي رسمي للتعليم عبر منصات التعليم الإلكترونية	34.6	46.2	19.2	2.15	0.72	متوسطة
4	ضعف البنية التحتية في الوصول لخدمات الإنترنت	30.8	51.9	17.3	2.13	0.69	متوسطة
5	لا توفر مساحات الشاشة الصغيرة فرصة كافية للكتابة والتعبير	28.8	53.8	17.4	2.12	0.68	متوسطة
6	زيادة أعداد الطلاب الملتحقين في المقرر الواحد المقدم عبر منصات التعليم الإلكترونية	28.8	51.9	19.3	2.10	0.69	متوسطة
7	قصور السياسات الخاصة بحقوق الملكية الفردية لمعدي المناهج والمقررات الدراسية عبر منصات التعليم الإلكترونية	26.9	50.0	23.1	2.04	0.71	متوسطة
8	قلة الوعي بأهمية منصات التعليم الإلكترونية في التدريس الجامعي	30.8	36.5	32.7	1.98	0.80	متوسطة
9	عدم توافر الهواتف الذكية المطلوبة للوصول السريع لمعظم الطلاب	19.2	57.7	23.1	1.96	0.66	متوسطة
10	ارتفاع تكاليف الموارد الرقمية للمقررات الدراسية	23.1	48.1	28.8	1.94	0.73	متوسطة
11	افتقار المقررات الدراسية التي تُقدم عبر منصات التعليم الإلكترونية في التدريس الجامعي إلى التفاعل الحقيقي	26.9	40.4	32.7	1.94	0.78	متوسطة
12	المقررات المقدمة عبر منصات التعليم الإلكترونية لا تراعي خصائص المتعلمين	21.2	50.0	28.8	1.92	0.71	متوسطة

م	المعوقات	درجة الأهمية (%)			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
		عالية	متوسطة	ضعيفة			
13	عدم امتلاك المهارات التقنية في التعامل مع منصات التعليم الإلكترونية	23.1	44.2	32.7	1.90	0.75	متوسطة
14	صعوبة تأقلم الطالب الجامعي في الدراسة عبر منصات التعليم الإلكترونية؛ كونها تعتمد على التعليم الذاتي	23.1	44.2	32.7	1.90	0.75	متوسطة
15	صعوبة التحقق من أن الطالب المنضم للمقرر عبر منصات التعليم الإلكترونية هو من يمارس عملية التعلم	23.1	44.2	32.7	1.90	0.75	متوسطة
16	تقييد استخدام الجامعة في العملية التعليمية	13.5	61.5	25.0	1.88	0.62	متوسطة
17	صعوبة دمج تقنيات الأنظمة المختلفة من التعلم	15.4	53.8	30.8	1.85	0.67	متوسطة
18	صعوبة تقييم عمل الطالب	21.2	42.3	36.5	1.85	0.75	متوسطة
19	نقص تدريب المعلمين	21.2	42.3	36.5	1.85	0.75	متوسطة
20	لا توجد خطة واضحة بالجامعة لتوظيف منصات التعليم في التدريس الجامعي	23.1	38.5	38.4	1.85	0.78	متوسطة
21	تؤثر على خصوصية المعلم	13.5	32.7	53.8	1.60	0.72	ضعيفة
22	تؤثر على خصوصية الطالب	7.7	30.8	61.5	1.46	0.64	ضعيفة
	الكلي	23.61	46.67	29.72	1.94	0.46	متوسطة

يوضح جدول (7) معوقات توظيف منصات التعليم الإلكترونية في كليات التربية بالجامعات السعودية، والذي جاء بدرجة متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الوزني للتقديرات الكلية في هذا المحور (1.94)، بانحراف معياري (0.46). أما معوقات توظيف منصات التعليم الإلكترونية الفرعية في هذا المحور فجاءت مرتبة وفق درجة الأهمية، مع ملاحظة أنه في حالة تساوي المتوسطات الحسابية تكون الأولوية في الترتيب لأهمية التوظيف ذات الانحراف المعياري الأقل، والذي يدل على تجانس وتوافق أعلى في التقديرات. وفيما يلي عبارات معوقات توظيف منصات التعليم الإلكترونية التي احتلت درجة أهمية متوسطة بمتوسط تراوح من (2.17) إلى (1.85):

وكانت أعلى ثلاث عبارات هي: عدم جدية الطالب في التعامل مع هذه التقنيات للأغراض الأكاديمية بالمرتبة الأعلى بدرجة (2.17)، تليها ضعف اللغة الإنجليزية لدى الطلاب بدرجة (2.15)، ثم عبارة عدم وجود اعتماد أكاديمي رسمي للتعليم عبر منصات بدرجة (2.15)، وهناك عبارتان لمعوقات توظيف منصات التعليم الإلكترونية قد احتلت درجة أهمية ضعيفة بمتوسط (1.60)، (1.46) على الترتيب كما يلي: تؤثر على خصوصية المعلم، وعبارة تؤثر على خصوصية الطالب.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (العراقي، العتيبي، العصيمي، 2021)؛ حيث لا توجد معوقات أو مشكلات ذات أثر سلبي على درجة تفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية، وتتفق مع دراسة كل من (البيشي، 2021)، (الشمري، 2020)، ودراسة (البنيان، 2019)، ودراسة (العنيزي، 2017)، ودراسة إسلام وآخرون (Islam et al., 2015) ودراسة أركرفل وأبيدو (Arkorful and Abaidoo, 2014) في وجود معوقات لاستخدام تطبيقات المنصات الإلكترونية.

الإجابة عن السؤال الثالث، والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أعضاء هيئة التدريس حول أهمية، ومعوقات توظيف منصات التعليم الإلكترونية للمتغيرات التالية: (الجامعة، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة، والجنس)؟

1) الجامعة:

جدول (8): نتائج تحليل التباين لتأثير متغير الجامعة على أهمية ومعوقات توظيف منصات التعليم الإلكترونية

المحور	الجامعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مصادر الاختلاف	درجات الحرية	متوسط مجموع مربع الانحرافات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	
أهمية التوظيف	الملك سعود	21	65.14	14.82	بين المجموعات	3	290.21	2.060	0.108	غير دال
	الإمام	30	68.50	7.57						
	شقراء	45	61.80	15.64	داخل المجموعات	152	140.84			
	الأميرة نورة	60	65.85	9.93						
معوقات التوظيف	الملك سعود	21	45.85	6.51	بين المجموعات	3	745.86	8.173	0.000	دال
	الإمام	30	48.30	6.83						
	شقراء	45	43.00	12.21	داخل المجموعات	152	91.26			
	الأميرة نورة	60	38.45	9.89						

يوضح جدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية توظيف منصات التعليم الإلكترونية، ترجع إلى اختلاف الجامعة؛ حيث إن قيمة مستوى الدلالة أعلى من 0.05. وفي المقابل لوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات توظيف منصات التعليم الإلكترونية، ترجع إلى اختلاف الجامعة لصالح جامعة الإمام، يليها جامعة الملك سعود، ثم جامعة شقراء وأخيرًا جامعة الأميرة نورة؛ حيث إن قيمة مستوى الدلالة أقل من 0.05، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الجامعات وإعداد الطلاب بها ومستوى الخبرة المقدم.

2) الرتبة الأكاديمية:

جدول (9): نتائج تحليل التباين لتأثير متغير الرتبة الأكاديمية على أهمية ومعوقات توظيف منصات التعليم الإلكترونية

المحور	الرتبة الأكاديمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مصادر الاختلاف	درجات الحرية	متوسط مجموع مربع الانحرافات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	
أهمية التوظيف	أستاذ دكتور	18	50.33	19.49	بين المجموعات	2	2651.83	23.900	0.000	دال
	أستاذ مشارك	33	62.54	10.87	داخل المجموعات	153	110.95			
	أستاذ مساعد	105	68.42	8.04						
معوقات التوظيف	أستاذ دكتور	18	53.66	9.29	بين المجموعات	2	1529.46	17.931	0.000	دال
	أستاذ مشارك	33	44.90	9.97	داخل المجموعات	153	85.29			
	أستاذ مساعد	105	40.05	8.98						

يوضح جدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية توظيف منصات التعليم الإلكترونية، ترجع إلى اختلاف الرتبة الأكاديمية لصالح الرتبة الأقل (أستاذ مساعد)؛ حيث إن قيم مستوى الدلالة أقل من 50.0.

كما توضح النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات توظيف منصات التعليم الإلكترونية، ترجع إلى اختلاف الرتبة الأكاديمية لصالح الرتبة الأعلى (أستاذ دكتور)؛ حيث إن قيم مستوى الدلالة أقل من 0.05.

3) سنوات الخبرة:

جدول (10): نتائج تحليل التباين لتأثير متغير سنوات الخبرة على أهمية ومعوقات توظيف منصات التعليم الإلكترونية

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مصادر الاختلاف	درجات الحرية	متوسط مجموع مربع الانحرافات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	
أهمية التوظيف	أقل من 5 سنوات	6	55.00	23.00	بين المجموعات	2	354.78	2.517	0.084	غير دال
	من 5 إلى 10 سنوات	33	64.18	9.90						
					داخل المجموعات	153	140.98			
	أكثر من 10 سنوات	117	65.87	11.66						
معوقات التوظيف	أقل من 5 سنوات	6	52.00	8.76	بين المجموعات	2	439.67	4.417	0.014	دال
	من 5 إلى 10 سنوات	33	45.09	8.34						
					داخل المجموعات	153	99.54			
	أكثر من 10 سنوات	117	41.48	10.42						

يوضح جدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية توظيف منصات التعليم الإلكترونية، ترجع إلى اختلاف سنوات الخبرة؛ حيث إن قيمة مستوى الدلالة أعلى من 0.05. وفي المقابل لوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات توظيف منصات التعليم الإلكترونية، ترجع إلى اختلاف سنوات الخبرة لصالح الأقل خبرة؛ حيث إن قيمة مستوى الدلالة أقل من 0.05.

4) الجنس:

جدول (11): نتائج تحليل (ت) لأهمية تأثير متغير الجنس على أهمية ومعوقات توظيف منصات التعليم الإلكترونية

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	
أهمية التوظيف	ذكور	42	59.42	14.87	-3.730	154	0.000	دال
	إناث	114	67.18	10.31				
معوقات التوظيف	ذكور	42	48.64	9.11	4.754	154	0.000	دال
	إناث	114	40.44	9.86				

يوضح جدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية توظيف منصات التعليم الإلكترونية، ترجع إلى اختلاف الجنس لصالح الإناث؛ حيث إن قيمة مستوى الدلالة أقل من 0.05.

كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات توظيف منصات التعليم الإلكترونية، ترجع إلى اختلاف الجنس لصالح الذكور؛ حيث إن قيمة مستوى الدلالة أقل من 0.05.

التوصيات:

- في ضوء نتائج الدراسة، فقد أوصت الباحثة بما يأتي:
- بناء إستراتيجية مؤسسية لتفعيل منصات التعليم في ضوء معايير رؤية المملكة العربية السعودية 2030.
- وضع معايير واضحة ومحددة لمتابعة أداء عضو هيئة التدريس والطلاب بكليات التربية بالجامعات السعودية في مجال تفعيل منصات التعليم الإلكترونية.
- إجراء الدراسات التقويمية نهاية كل فصل؛ للخروج بمؤشرات تساعد على الارتقاء بتفعيل هذه المنصات، مع التركيز على إشراك الطلاب في عملية التقويم.
- ضرورة بناء شراكات عالمية في تطوير وتدريب التقنيين في مجال البرمجة.
- إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في تطوير منصات التعليم الإلكترونية.
- التوعية المستمرة بأهمية تفعيل منصات التعليم وتطبيقاته المتنوعة.

المقترحات:

إجراء المزيد من الدراسات حول أهمية تفعيل المنصات الإلكترونية من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والقادة الأكاديميين، وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

الأتربي، شريف (2019). التعلم بالتخيل، استراتيجية التعليم الإلكتروني وأدوات التعلم. القاهرة: العربي للنشر والتوزيع.

البلاصي، رباب عبد المقصود (2016). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل نحو استخدام نظام إدارة التعلم بلاك بورد (Black board). دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (69)، 103-120.

البنيان، ريم فيصل. (2019). تقييم تجربة جامعة أم القرى في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (8)، 75-93.

البيشي، عامر بن مترك سياف؛ ومحمد، أمل أحمد جمعة (2021). التحديات التقنية والنفسية لتفعيل التعليم عن بعد لمواجهة جائحة كورونا لدى أعضاء هيئة تدريس وطلاب جامعة بيشة. المجلة التربوية، جامعة سوهاج - كلية التربية، (84)، -115 163.

الجراح، عبد المهدي (2016). اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو استخدام برمجية بلاك بورد في تعلمهم. مجلة دراسات العلوم التربوية، 38 (4)، -1293 1304.

الجوهري، هالة خيري عبد الغني. (2020). وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز باستخدام منصة التعليم الإلكتروني في ظل تفشي فيروس Covid 19 واتجاهاتهم نحو التعلم بالاستقصاء. مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، 4(46)، -40 63.

الحسن، عصام إدريس (2018). العوامل المؤثرة في توظيف عضو هيئة التدريس لمنصات التعلم ذي المقررات الإلكترونية المفتوحة هائلة الالتحاق MOOCs في التدريس الجامعي بجامعة الخرطوم. مجلة البحوث التربوية والنفسية، (59)، 1-30.

الحيلة، محمد محمود. (2007). تكنلوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر.

الدوسري، محمد (2016). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس المنصات التعليمية الإلكترونية في تدريس اللغة الإنجليزية في جامعة الملك سعود. (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.

زوحي، نجيب (2014). ماهو ال MOOCs. أخبار وأفكار تقنيات التعليم. مجلة تعليم جديد الإلكترونية، http:// www. neweducation.com.

السيد، أحمد عبد العال (2017). أثر استراتيجية التعلم المقلوب الموجه بمهارات التفكير ما وراء المعرفي في تنمية مهارات استخدام المنصات التعليمية التفاعلية لدى طلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 22 (3)، 1099-1156.

السيد، عبد العال (2016). المنصات التعليمية الإلكترونية (Edmodo) رؤية مستقبلية لبيئات التعلم الإلكتروني الاجتماعية. مجلة التعليم الإلكتروني، القاهرة، (16).

الشمري، فيصل بن فهد بن محمد؛ والشمري، علي بن عيسى بن علي. (2020). مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي ومعوقات ذلك في ضوء أزمة كورونا من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية: جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، 6(1)، 257 — 293.

الشواربة، داليا خليل (2019). درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية واتجاهاتهم نحوها. (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم التربية الخاصة وتكنولوجيا التعليم، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق

الأوسط، الأردن.

الصبحي، حميدة بنت عبيد (2016). منصات التعليم الإلكتروني المفتوح. ماهيتها وعملها مع تصميم دليل لمنصات التعليم المفتوح على شبكة الإنترنت. مجلة دراسات المعلومات، 17(16)، 36-80.

العجرش، حيدر حاتم فالح (2017). التعلم الإلكتروني رؤية معاصرة. بابل: دار الصادق الثقافية.

العجرمي، سامح (2019). فاعلية توظيف منصة التواصل الاجتماعي التعليمية (إدمودو) على تنمية مهارات معالجة الصورة الرقمية والدافعية للإنجاز لدى طالبات تخصص التربية التكنولوجية بجامعة الأقصى بغزة. https://www.researchgate.net/publication/332212809.

العراقي، رانيا محفوظ حبيب؛ العتيبي، نوال بنت سعد مبطي؛ والعصيمي، سامية بنت منصور بن ناصر. (2021). المنصات التعليمية الإلكترونية في الجامعات السعودية ودورها في مواجهة جائحة كورونا بين الواقع والمأمول: رؤية مستقبلية. المجلة التربوية، جامعة سوهاج - كلية التربية، 86، 987-1050.

العنيزي، يوسف عبد المجيد (2017). فعالية استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية (Edmodo) إدمودو لطلبة تخصص الرياضيات والحاسوب بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. مجلة كلية التربية، 33(6)، 192-241.

العوهلي، خالد بن ناصر صالح. (2019). تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية حول كيفية التعامل مع تحديات سرعة التزايد العلمي والمعرفي: جامعة القصيم دراسة حالة. مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين - مركز النشر العلمي، 20(4)، 79 — 106.

القحطاني، سالم؛ والعامري، أحمد (2010). منهج البحث في العلوم السلوكية. كلية إدارة الأعمال، جامعة الملك سعود، الرياض.

قلجة، مي (2015). فاعلية استخدام المنصات التعليمية إدمودو على تحسين الأداء الكتابي باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف السابع واتجاهاتهن نحو الكتابة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

المطيري، سارة بنت طلق (2015). فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة باستخدام المنصة التعليمية Edmodo في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي في مقرر الأحياء. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

المقرن، نورة بنت أحمد (2016). أثر التعليم الإلكتروني باستخدام نظام إدارة التعلم إدمودو Edmodo في تحصيل طلاب الصف الثاني ثانوي في مقرر الأحياء. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5 (9)، 217-245.

الملحم، إيمان عبد الله؛ والبدر، مها أحمد؛ والمطران، نورة مبارك (2018). واقع استخدام الطالبات لنظام إدارة التعلم Blackboard في المقررات الإلكترونية المتاحة في جامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2 (9)، 28-51.

مهوس، محمد (2015). تصورات أعضاء هيئة التدريس حول فاعلية المنصات التعليمية الإلكترونية في رفع مستوى التفاعل الصفي لدى طلبة كلية علوم وهندسة الحاسب الآلي في جامعة حائل. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.

المؤتمر الافتراضي، تحديات التعليم الإسلامي العالي بعد أزمة كورونا. (2020). التحديات التي تواجه التعليم الإسلامي العالي بعد أزمة كورونا، المجلس العالمي للمجتمعات المسلمة، بالشراكة مع رابطة الجامعات الإسلامية، متوفر على الرابط: https:/ bit.ly/3ldwOPS

المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد (2014). الرياض المملكة العربية السعودية.

المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد (2015). الرياض المملكة العربية السعودية.

Arabic References:

Alatrby, Shryf (2019). Alt'elm baltkhyl, astratyjyh alt'elym alelktrwny wadwat alt'elm. Alqahrh: al'erby llnshr waltwzy'e.

Alblasy, Rbab 'EbdAlmqswd (2016). Atjahata'eda'hy'ehaltdrysbjam'ehHa'elnhwastkhdamnzam edarh alt'elm blak bwrd (Black board). Drasat 'erbyh fy altrbyh w'elm alnfs, (69), 103-120.

Albnyan, Rym Fysl. (2019). Tqyym tjrbh Jam'eh Am Alqra fy astkhdam nzam edarh alt'elm alelktrwny Blackboard. Almjlh al'erbyh ll'elwm altrbwyh walnfsyh: alm'essh al'erbyh lltrbyh wal'elwm waladab, (8), 75-93.

Albyshy, 'Eamr Bn Mtrk Syaf; Wmhmd, Aml Ahmd Jm'eh (2021). Althdyat altqnyh walnfsyh ltf'eyl alt'elym 'en b'ed lmwajhh ja'ehh kwrwna lda a'eda' hy'eh tdrys wtlab Jam'eh Byshh. Almjlh altrbwyh, Jam'eh Swhaj - klyh altrbyh, (84), 115- 163.

Aldwsry, Mhmd (2016). Waq'e astkhdam a'eda' hy'eh altdrys almnsat alt'elymyh alelktrwnyh fy tdrys allghh alenjlyzyh fy Jam'eh Almlk S'ewd. (rsalh majstyr mnshwrh), Jam'eh Alyrmwk, Alardn.

Al'ejrmy, Samh (2019). Fa'elyh twzyf mnsh altwasl alajtma'ey alt'elmh (edmwdw) 'ela tnmyh mharat m'ealjh alswrh alrqmh waldaf'eyh llenjaz lda talbat tkhss altrbyh altknwlwjyh bjam'eh Alaqsa bghzh https://www.researchgate.net/publication/332212809.

Al'ejrsh, Hydr Hatm Falh (2017). Alt'elm alelktrwny r'eyh m'easrh. Babl: dar alsadq althqafyh.

Al'enyzy, Ywsf 'Ebd Almjyd (2017). F'ealyh astkhdam almnsat alt'elymyh alelktrwnyh (Edmodo) edmwdw ltlbh tkhss alryadyat walhaswb bklyh altrbyh alasasyh bdwlh Alkwyt. Mjlh klyh altrbyh, 33(6), 192-241.

Al'eraqy, Ranya Mhfwz Hbyb؛ Al'etyby, Nwal Bnt S'ed Mbty؛ Wal'esymy, Samyh Bnt Mnswr Bn Nasr. (2021). Almnsat alt'elymyh alelktrwnyh fy aljam'eat als'ewdyh wdwrha fy mwajhh ja'ehh kwrwna byn alwaq'e walmamwl: r'eyh mstqblyh. Almjlh altrbwyh, Jam'eh Swhaj - Klyh Altrbyh, 86, 987-1050.

Al'ewhly, Khald Bn Nasr Salh. (2019). Tswrat a'eda' alhy'eh altdrysyh fy aljam'eat als'ewdyh hwl kyfyh alt'eaml m'e thdyat sr'eh altzayd al'elmy walm'erfy: Jam'eh Alqsym drash halh. Mjlh al'elwm altrbwyh walnfsyh: Jam'eh Albhryn - mrkz alnshr al'elmy, 20(4), 79 – 106.

Alhsn, 'Esam Edrys (2018). Al'ewaml alm'ethrh fy twzyf 'edw hy'eh altdrys lmnsat alt'elm dy almqrrat alelktrwnyh almftwhh ha'elh alalthaq MOOCs fy altdrys aljam'ey bjam'eh Alkhrtwm. Mjlh albhwth altrbwyh walnfsyh, (59), 1-30.

Alhylh, Mhmd Mhmwd. (2007). Tknlwjya alt'elym byn alnzryh walttbyq. 'Eman: dar almsyrh llnshr.

Aljrah, 'Ebd Almhdy (2016). Atjahat tlbh aljam'eh alardnyh nhw astkhdam brmjyh blak bwrd fy t'elmhm. Mjlh drasat al'elwm altrbwyh, 38 (4), 1293- 1304.

Aljwhry, Halh Khyry 'Ebd Alghny. (2020). W'ey a'eda' hy'eh altdrys fy Jam'eh Alamyr Stam Bn 'Ebd Al'ezyz bastkhdam mnsh alt'elym alelktrwny fy zl tfshy fyrws Covid 19 watjahathm nhw alt'elm balastqsa'. Mjlh al'elwm altrbwyh walnfsyh: almrkz alqwmy llbhwth Ghzh, 4(46), 40- 63.

Alm'etmr alaftrady, thdyat alt'elym aleslamy al'ealy b'ed azmh kwrwna. (2020). Althdyat alty twajh alt'elym aleslamy al'ealy b'ed azmh kwrwna, almjls al'ealmy llmjtm'eat almslmh, balshrakh m'e rabth aljam'eat aleslamyh, mtwfr 'ela alrabt: https:/bit.ly/3ldwOPS

Alm'etmr aldwly alrab'e llt'elym alelktrwny walt'elm 'en b'ed (2015). Alryad Almmlkh Al'erbyh Als'ewdyh.

Alm'etmr aldwly althalth llt'elym alelktrwny walt'elm 'en b'ed (2014). Alryad Almmlkh Al'erbyh Als'ewdyh.

Almlhm, Eyman 'Ebd Allh; Walbdr, Mha Ahmd; Walmtran, Nwrh Mbark (2018). Waq'e astkhdam altalbat lnzam edarh alt'elm Blackboard fy almqrrat alelktrwnyh almtahh fy Jam'eh Almlk S'ewd. Mjlh al'elwm altrbwyh walnfsyh, 2 (9), 28-51.

Almqrn, Nwrh Bnt Ahmd (2016). Athr alt'elym alelktrwny bastkhdam nzam edarh alt'elm edmwdw Edmodo fy thsyl tlab alsf althany thanwy fy mqrr alahya'. Almjlh altrbwyh aldwlyh almtkhssh, 5 (9), 217-245.

Almtyry, Sarh Bnt Tlq (2015). Fa'elyh estratyjyh alfswl almqlwbh bastkhdam almnsh alt'elymyh Edmodo fy tnmyh mharat alt'elm aldaty walthsyl aldrasy fy mqrr alahya'. (rsalh majstyr ghyr mnshwrh), Jam'eh Alemam Mhmd Bn S'ewd Aleslamyh. Alryad.

Alqhtany, Salm; Wal'eamry, Ahmd (2010). Mnhj albhth fy al'elwm alslwkyh. klyh edarh ala'emal, Jam'eh Almlk S'ewd, Alryad.

Alsbhy, Hmydh Bnt 'Ebyd (2016). Mnsat alt'elym alelktrwny almftwh. mahytha w'emlha m'e tsmym dlyl lmnsat alt'elym almftwh 'ela shbkh alentrnt. Mjlh drasat alm'elwmat, 17(16), 36-80.

Alshmry, Fysl Bn Fhd Bn Mhmd; Walshmry, 'Ely Bn 'Eysa Bn 'Ely. (2020). Mstwa tmkn a'eda' hy'eh altdrys fy Jam'eh Ha'el mn mharat altdrys alrqmy wm'ewqat dlk fy dw' azmh kwrwna mn wjhh nzrhm. Mjlh al'elwm altrbwyh: Jam'eh Alamyr Stam Bn 'Ebd Al'ezyz, 6(1), 257 – 293.

Alshwarbh, Dalya Khlyl (2019). Drjh astkhdam tlbh aldrasat al'elya fy aljam'eat alardnyh alkhash llmnsat alt'elymyh alelktrwnyh watjahathm nhwha. (rsalh majstyr ghyr mnshwrh), qsm altrbyh alkhash wtknwlwjya alt'elym, klyh al'elwm altrbwyh, Jam'eh Alshrq Alawst, Alardn.

Alsyd, Ahmd 'Ebd Al'eal (2017). Athr astratyjyh alt'elm almqlwb almwjh bmharat altfkyr ma wra' alm'erfy fy tnmyh mharat astkhdam almnsat alt'elymyh altfa'elyh lda tlbh majstyr tknwlwjya alt'elym. Mjlh drasat trbwyh wajtma'eyh, 22 (3), 1099-1156.

Alsyd, 'Ebd Al'eal (2016). Almnsat alt'elymyh alelktrwnyh (Edmodo) r'eyh mstqblyh lby'eat alt'elm alelktrwny alajtma'eyh. Mjlh alt'elym alelktrwny, alqahrh, (16).

Mhws, Mhmd (2015). Tswrat a'eda' hy'eh altdrys hwl fa'elyh almnsat alt'elymyh alelktrwnyh fy rf'e mstwa altfa'el alsfy lda tlbh klyh 'elwm whndsh alhasb alaly fy Jam'eh Ha'el. (rsalh majstyr ghyr mnshwrh), Jam'eh Alyrmwk, Alardn.

Qljh, My (2015). Fa'elyh astkhdam almnsat alt'elymyh edmwdw 'ela thsyn alada' alktaby ballghh alenjlyzyh lda talbat alsf alsab'e watjahathn nhw alktabh. (rsalh majstyr ghyr mnshwrh), Aljam'eh Aleslamyh, Ghzh.

Zwhy, Njyb (2014). Mahw al MOOCs. akhbar wafkar tqnyat alt'elym. Mjlh t'elym jdyd alelktrwnyh, http:// www.neweducation.com.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Arkorful, V. and Abaidoo, N. (2014). The role of e-learning, the advantages, and disadvantages of its adoption in Higher Education. *International Journal of Education and Research, 2 (12),* 397- 410.

Benta, D., Bologa, G., & Dzitaca,I.(2014).“Case Study E-learning platforms in higher education". *Procedia Computer Science*, 2 (31), 170-186.

Bouhnik, D., & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research, 13,* 217-

231. Retrieved from http://www.jite.org/documents/Vol13/JITEv13ResearchP217-231.

Islam, N., Beer, M., Slack, F. (2015). E-Learning Challenges Faced by Academics in Higher Education: A Literature Review. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 102- 112.

Kats, Y. (2010). *Learning management system technologies and software solutions for online teaching: tool and applications*. Pennsylvania: IGI global.

Lakbala, P. (2016). Barriers in Implementing E-Learning in Hormozgan University of Medical Sciences. *Global Journal of Health Science*; 8(7), 83- 92.

Moralista, R. B., y Oducado, R. M. F. (2020). Faculty perception toward online education in a state college in the Philippines during the coronavirus disease 19 (COVID-19) pandemic. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4736-4742.

Patricia L., Rogers, Gary, A., Berg, Judith, V., and others (2009). *Encyclopedia of Distance Learning. Pennsylvania*: IGI global.

Sander, b. and Goalas, m. (2012). Histo Viewer: An interactive e-learning platform facilitating group and peer group learning. *Anatomical Sciences Education*, 6 (3), 182-191.

Thomson, C. (2010). What is Learning Platform. (on-line) available, retrieved Dec 15, 2018 from: *http://www.timelesslearntech.com/learning-platform.php*.

Waller, D. (2012). Open Badges: Portable rewards for learner achievements. My Knowledge Map white paper. *http://ob-awareness.myknowledgemap. /MKM_open-badges_portable-rewards-for-learner-achievement.pdf*.

Yagci, U. T. (2015). Blended Learning via Mobile Social Media & Implementation of "EDMODO" in Reading Classes. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(4), 41-47.

دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني بجامعة الباحة في ظل جائحة كورونا وفقاً لمقياس (SERVQUAL)

د. خديجة مقبول الزهراني

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك بكلية التربية – جامعة الباحة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني بجامعة الباحة في فترة جائحة كورونا من خلال قياس الفجوة بين مستوى الدعم المدرك والمتوقع وفقاً لمقياس (SERVQUAL)، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت أداتين هما الاستبانة والمقابلة؛ حيث قامت الباحثة بتطوير استبانة تحاكي مقياس (SERVQUAL)، وقد تكونت من (43) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي (مستوى دعم القيادة للجوانب التقنية، مستوى دعم القيادة للاعتمادية، مستوى دعم القيادة للاستجابة، مستوى دعم القيادة للأمان، مستوى دعم القيادة للتعاطف)، وتم توجيه المقياس لعينة عشوائية بسيطة من طلاب جامعة الباحة بلغت (307) طالباً وطالبة للإجابة عن فقراته مرتين في التوقيت نفسه؛ الأولى وفقاً للمدرك، والأخرى وفقاً للمتوقع، بينما استخدمت أداة المقابلة الشخصية مع عدد من القيادات الأكاديمية وفقاً للعينة العمدية كأداة مساندة؛ للسؤال عن واقع الدعم الفعلي من وجهة نظرهم. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها: أن مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني المدركة والمتوقعة بجامعة الباحة من وجهة نظر الطلاب جاءت متوسطة، كما كشفت الدراسة عن وجود فجوة معنوية لصالح إدراكات الطلاب لمستوى الدعم المقدم من القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني. كما اوصت الدراسة بعدد من التوصيات التي من شأنها مساعدة القيادات الأكاديمية في تحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: القيادة الأكاديمية، جودة الخدمة، التعليم الإلكتروني، جائحة كورونا.

Supporting the Academic Leadership to Improve the Quality of E-learning Service at Al Baha University in Light of the Corona Pandemic According to .the (SERVQUAL) scale

Dr. Khadijah Maqbool AL-Zahrani

Associate Professor of Administration and Educational Planning, College of Education - Al Baha University

Abstract:

The study aims to recognize the level of academic leadership support to improve the quality of e-learning service in Al Baha university during the Corona pandemic by measuring the gap between the perceived and expected service based on the (SERVQUAL) scale, The study used the descriptive-analytical method, The study also used two tools the questionnaire and the interview methods. The researcher developed a questionnaire based on the (SERVQUAL) scale, the value of the questionnaire consisted of 43 items distributed according to five(leading level to support the technical side, leader level supporting dependence, leader level support response, leader level safety, leader level sympathy). The questionnaire was covered 307 by a random sample of Al-Baha University. The students answered the questionnaire paragraphs twice at the same time, the first time according to the perception and the second according to the expectation. The personal interview tool was also used with a number of academic leaders according to the intentional sample. The study reached a number of results, the most important of which were: The level of academic leadership support to improve the perceived and expected quality of e-learning service at Al-Baha University from the students' point of view is at an average level. The study also revealed a moral gap in favor of students' awareness of the level of academic leadership support to improve the quality of e-learning service. The study put a number of recommendations that would assist academic leaders in improving quality service academic e-learning.

Keywords: Academic leadership, Service quality, E-learning, corona pandemic.

أولاً: الإطار العام للدراسة:

مقدمة:

تُعد القيادة الأكاديمية في مقدمة العناصر المؤثرة في تحسين جودة خدمات التعليم الجامعي؛ حيث يتطلب التطوير والتحسين في مؤسسات التعليم الجامعي وجود قيادة واعيه ومدركة للتحولات والتغيرات المحلية والعالمية، فوجود القيادة الأكاديمية الواعية يُعد مطلباً حيوياً في دعم جهود الجامعة في جميع أنشطتها المختلفة.

وقد أكدت العديد من الدراسات والأبحاث العلمية على أهمية دور القيادة الأكاديمية كدراسة الرباب والحياجنة (Al-Rabab' & Hiyajneh, 2017)، ودراسة الدرعا ،(Al-Deraa, 2016) ودراسة العيد (Eid, 2015) وغيرها من الدراسات والتوصيات العلمية المنشورة في العديد من المؤتمرات المعنية بالتعليم الجامعي التي أكدت على أهمية دور القيادة الأكاديمية في تحسين العملية التعليمية.

ونظراً لارتباط أدوار القيادة الأكاديمية بعدد مختلف من المهام والمسؤوليات المتجددة؛ بحيث كلما تعددت الأدوار تجددت المسؤوليات؛ لذا فالأمر يتطلب مزيدًا من التطوير والتنمية في مجال القيادة الأكاديمية للقيام بأدوارها على أكمل وجه. (Arbaugh, 2016)

وخلال السنوات الأخيرة شهد العالم تطوراً كبيراً في المجال التقني وثورة تكنولوجيا الاتصال، بل إن الأمر تعدى ذلك بكثير، فخلال سنة 2020، وفي ظل جائحة كورونا (كوفيد- 19)، اتسع الانتشار المتزايد لاستخدام شبكات الإنترنت في كافة القطاعات، وفي قطاع التعليم العالي بشكل خاص؛ حيث برز دور التعلم الإلكتروني عبر شبكات الإنترنت كمنافس قوي وبديل حيوي عن وسائل التعليم التقليدي.

وتزايد الاهتمام بالتعلم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا بهدف التحول إلى التعليم غير التقليدي، والاستفادة من التطور التقني والتكنولوجي، إلا أن هذا الاتجاه الجديد واجهته بعض التحديات والمعوقات، وقد استعرض رودني (Rodny, 2002) بعض أهم معوقات التحول إلى التعلم الإلكتروني وتطبيقه، جاء في مقدمتها عدم توافر القيادة الفعالة، وعدم توفير التدريب المناسب لها، وعدم توافر المعدات والأدوات اللازمة، كما أشار كلٌ من ميلز ويانيس وكاسبير (Mills, Yanes & Casebeer, 2009) إلى أن التعليم الجامعي مُعرض لمقاومة التعليم الإلكتروني طالما أن 95% من أعضاء هيئة التدريس يعتقدون أو يرون أن نمط التعليم التقليدي القائم على المحاضرة ما زال الأكثر فاعلية وأثرًا في نتائج التعلم، وأن القاعة الصفية التقليدية ما زالت مقدسة برأي أعضاء الهيئة التدريسية والقادة الإداريين.

كما تزايد الاهتمام برفع مستوى جودة الخدمة التعليمية على المستوى المحلي والعالمي؛ نتيجة للشكوى العامة من انخفاض مستوى خريجي الجامعات، وعدم تأهيليهم بما يتماشى مع متطلبات سوق العمل، ومن ثم تزايد الاهتمام بمفهوم جودة الخدمة التعليمية ومعايير قياسها وتقييمها، وعلى الرغم من هذا الاهتمام، فمازال مفهوم جودة الخدمة التعليمية ومعايير قياسها وتقييمها تتسم بعدم الوضوح والتباين؛ مما أدى إلى الاختلاف حول طرق قياس الجودة ومؤشرات الأداء. (Onditi &Wechuli, 2017)

ويعد السيرفكوال (SERVQUAL) أحد المقاييس الشائعة، وتعود أسسه النظرية إلى نموذج الثغرات، ويقيس جودة الخدمة من حيث الفرق بين توقعات العميل وتصورات الأداء. وتُعرف توقعات العميل على أنها المعتقدات حول تقديم الخدمة التي تشكل معايير أو نقاط مرجعية يتم من خلالها الحكم على الأداء، بينما تُعرف تصورات الأداء على أنها التقييمات الذاتية للتجربة الفعلية للخدمة عبر التفاعل مع مقدمي الخدمة. (Brochado, 2009)

وقد حظى استخدام نموذج (SERVQUAL) لقياس جودة خدمات التعليم العالي باهتمام متزايد من الباحثين التربويين، فعلى المستوى المحلي استخدمه مبروك (2018) في دراسته التي هدفت إلى الوقوف على مستوى جودة الخدمات المقدمة للطلاب

بالجامعات الناشئة، كما استخدمه كلٌّ من حسنين والشربيني (2017) في دراستهما بهدف رصد واقع الخدمات التعليمية المقدمة لطلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد في ضوء رؤية آفاق، وكذلك استخدمه كلٌّ من الشغبي والمخلافي (2016) في دراستهما التي هدفت إلى قياس جودة الخدمات التعليمية في كلية التربية بالدمام من وجهة نظر الدارسين فيها. أما على المستوى العربي فنجد على سبيل المثال دراسة صلاح الدين والبرطماني (2018) التي سعت إلى إيجاد آليات مقترحة لتحقيق جودة الخدمات الجامعية بمركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة السلطان قابوس، ودراسة العولقي (2018) التي سعت إلى تحليل طبيعة العلاقة بين جودة الخدمة التعليمية وتعزيز رضا الطلاب في جامعة إب اليمنية، ودراسة أبو عوف (2017) التي هدفت إلى قياس جودة الخدمة التعليمية في معهد المستقبل العالي للدراسات التكنولوجية المتخصصة، كما توجد العديد من الدراسات الأجنبية التي استخدمت هذا المقياس في مجال قياس جودة خدمات التعليم الجامعي، كدراسة جيلافاند ومراغي (Gilavand, & Maraghi, 2019) التي هدفت لقياس فجوة الخدمة التعليمية في الجامعات الإيرانية وأثرها على رضا الطلبة، وكذلك دراسة أوبال وسمنان وجاليفر (Uppal, Samnan, & Gulliver, 2018) التي سعت لقياس جودة التعلم الإلكتروني.

ومن خلال ما سبق ذكره من دراسات محلية وعربية وأجنبية اعتمدت نموذج (SERVQUAL) كمقياس لجودة الخدمة المدركة والمتوقعة في مجال التعليم العالي، تتضح أهميته وقوته ومدى ملائمته؛ مما دفع بالباحثة إلى الثقة في استخدامه والاعتماد عليه من أجل قياس مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني بجامعة الباحة في ظل جائحة كورونا من خلال قياس الفجوة بين إدراكات وتوقعات الطلاب عن مستوى الدعم المبذول من القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني المقدمة لهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

وفقاً لإحصاءات اليونسكو، فقد تعين على أكثر من 1.5 مليار طفل وشاب في 188 دولة حول العالم البقاء في منازلهم بسبب إغلاق المدارس ومؤسسات التعليم العالي في أعقاب تفشي فيروس كورونا، وتحولت العديد من البلدان من أساليب التعليم التقليدية التي تتم وجهاً لوجه إلى التعليم الإلكتروني. (Affouneh, Salha, & Khlaif, 2020)

ومن جهة أخرى فإن للتعليم الإلكتروني أهمية بالغة ودور أساسي في نجاح العملية التعليمية وتطويرها، فهو وسيلة من الوسائل التي تدعم العملية التعليمية وتحولها من طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات، ويجمع كل الأشكال الإلكترونية للتعليم والتعلم؛ حيث تستخدم أحدث الطرق في مجالات التعليم والنشر والترفيه بالاعتماد على الحواسيب ووسائطها التخزينية وشبكاتها. (وكيبيديا، 2019)

وبالرغم من الحاجة الماسة إلى التعليم عن بعد في زمن كورونا، فإن هناك انتقادات مطوّلة من خبراء في التربية لهذه التقنيات، بل إن دراسة لمركز السياسات الوطنية التعليمية في الولايات المتحدة أوصت عام 2019 بوقف أو تقليل المدارس الرقمية حتى يتم التأكد من أسباب ضعف مردودها الذي ظهر جلياً في نتائج الدراسة، مقارنة بالمدارس التقليدية. (عزام، 2020)

وبإمعان النظر؛ يتبين أن التحول الأكبر نحو التعليم الإلكتروني أتى إثر أزمة جائحة كورونا، وفي هذا السياق يؤكد الخويطر (9102) على أهمية دور القيادة الأكاديمية في إدارة الأزمات؛ حيث يذكر: «أن السياسات الحديثة أضفت أبعاداً جديدة تطويرية لأدوار القيادة الأكاديمية في التعليم العالي، وذلك نتيجة ظهور عدد من الأزمات التي تؤثر في منظومة التعليم العالي، وبالرغم من الاتفاق على خطورة هذه الأزمات، إلا أن هناك قلة في إسهامات الباحثين والمختصين في مجال إدارة الأزمات بمؤسسات التعليم العالي» (ص202). وفي السياق ذاته يذكر حمرون (1102) «أن الجامعات وهي تقود عملية التغيير والتطوير في المجتمعات بحاجة ماسة إلى تطوير قدرات

أفرادها القيادية؛ ليقوموا بدورهم في صناعة التغيير المستمر» (ص09).

وبالرغم مما بذلته القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية خلال جائحة كورونا من جهود وإجراءات للتعامل مع الأزمة واحتوائها من خلال التحول السريع إلى التعليم الإلكتروني، فإن استقراء الواقع يشير إلى وجود العديد من مظاهر الخلل والقصور، ومما يدل على ذلك عقد العديد من المؤتمرات العلمية لمناقشة واقع التعليم الإلكتروني ومستقبله، كمؤتمر تكنولوجيا وتقنيات التعليم والتعليم الإلكتروني، والمؤتمر الدولي الافتراضي الأول للتعليم الإلكتروني تحت شعار التعليم الإلكتروني في زمن فيروس كورونا التحديات والحلول، والمؤتمر الدولي الثاني لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي، ومؤتمر إعادة بناء المستقبل والتعليم وفرص العمل للشباب أثناء الأزمات، وقد خلصت جميع هذه المؤتمرات إلى العديد من التوصيات التي تدور في مجملها حول ضرورة العمل على نشر ثقافة التعليم الإلكتروني، وحث أعضاء هيئة التدريس على استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني، والاستفادة من المنصات الإلكترونية، كما أوصت الجامعات بالعمل على تطوير البنى التحتية لتحقيق أهداف التعليم الإلكتروني، ووضع المعايير لضمان جودته، وتقييم الأداء للتعليم الإلكتروني. كما أكدت دراسة الشهري (4102) على أهمية دور القيادة الأكاديمية في تفعيل التعليم الإلكتروني في التعليم العالي السعودي من خلال توعية صانعي القرار بأهمية تقنية التعلم الإلكتروني وما سيوفره لهم من إمكانات غير مكلفة وما قد تمنحه لهم من نتائج تعليمية جيدة. كما أوصت دراسة الخويطر (9102) بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول تقييم دور القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية في إدارة الأزمات.

كما جاءت القيادة في مقدمة معايير ضبط الجودة في التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، 2020). وفي ضوء ما سبق، تبلورت فكرة هذه الدراسة كمحاولة لقياس مستوى دعم القيادة الأكاديمية لعملية تحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني بجامعة الباحة في ظل جائحة كورونا وفقاً لمقياس (SERVPERF)، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

س1: ما مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني بجامعة الباحة خلال جائحة كورونا المدرك من وجهة نظر الطلاب؟

س2: ما مقدار الفجوة بين مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني المدرك والمتوقع بجامعة الباحة خلال جائحة كورونا وفقاً لمقياس (SERVPERF) من وجهة نظر الطلاب؟

س3: هل توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد العينة حول مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني المدرك والمتوقع بجامعة الباحة خلال جائحة كورونا وفقاً لمقياس (SERVPERF) من وجهة نظر الطلاب تُعزى لمتغير النوع: (ذكر، أنثى)؟

س4: هل توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد العينة حول مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني المدرك والمتوقع بجامعة الباحة خلال جائحة كورونا وفقاً لمقياس (SERVPERF) من وجهة نظر الطلاب تُعزى لمتغير التخصص: (نظري، عملي)؟

س5: ما مستوى واقع دعم القيادة لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني بجامعة الباحة خلال جائحة كورونا من وجهة نظر عدد من قياداتها الأكاديمية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى دعم القيادة الأكاديمية بجامعة الباحة لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني، بالاعتماد على تحليل الفجوة بين مستوى الدعم المدرك والمتوقع من قبل القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني بجامعة الباحة خلال جائحة كورونا من وجهة نظر طلابها، وذلك من خلال ما يلي:

- تحديد مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني المدرك لدى طلاب جامعة الباحة خلال جائحة كورونا.
- تحديد مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني المتوقع لدى طلاب جامعة الباحة خلال جائحة كورونا.
- تحديد مقدار الفجوة بين مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني المدرك والمتوقع لدى طلاب جامعة الباحة خلال جائحة كورونا وفقاً لمقياس (SERVPERF).
- التعرف على أي فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد العينة حول مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني المدرك والمتوقع بجامعة الباحة خلال جائحة كورونا وفقاً لمقياس (SERVPERF) من وجهة نظر الطلاب تُعزى للمتغيرات الديموغرافية: النوع، والتخصص.
- التعرف على مستوى واقع الدعم المقدم لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني بجامعة الباحة خلال جائحة كورونا من وجهة نظر عدد من قياداتها الأكاديمية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تتمثل أهمية الدراسة الحالية في أنها تأتي كاستجابة للتحولات الحاصلة في أنماط التعليم وأساليبه في زمن كورونا، وكاستجابة للمطالب المتزايدة خلال الجائحة بتحسين جودة التعليم الإلكتروني وتوفيره بفرص متكافئة أمام الطلاب من جميع الشرائح ومختلف المستويات، كما قد يشكل الأدب النظري الوارد في هذه الدراسة إضافة جيدة للمكتبة في مجال إدارة التعليم الإلكتروني وتحسين جودته، كما قد تساعد الدراسات السابقة التي تمت ترجمتها الباحثين والمهتمين بهذا النوع من الأبحاث.

الأهمية العملية: قد تفيد هذه الدراسة القيادات الأكاديمية في جامعة الباحة بشكل خاص والقيادات الأكاديمية في جميع جامعات المملكة العربية السعودية بشكل عام في تحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني من خلال التوصيات والآليات المقترحة، كما يمكن الاستفادة من أداة الدراسة في قياس مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني في المؤسسات المشابهة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على قياس مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني في جامعة الباحة خلال جائحة كورونا، بالاعتماد على فكرة قياس الفجوات بين الخدمة المتوقعة والخدمة المدركة، وذلك وفقاً لمقياس (FREPRES).

الحدود المكانية: جرى تطبيق هذه الدراسة في جامعة الباحة.

الحدود البشرية: تم تطبيق أداة الدراسة الميدانية (الاستبانة) على عينة عشوائية من طلاب جامعة الباحة، وذلك للتعرف على مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمات التعليم الإلكتروني بوصفهم المستفيدين الأساسين، كما تم تطبيق الأداة الثانية (المقابلة) مع عدد من القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة بوصفهم المسئولين عن تحسين وتجويد خدمة التعليم الإلكتروني المقدمة للطلاب.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1441/ 2441هـ

مصطلحات الدراسة:

القيادة الأكاديمية: Academic leadership

تُعرف القيادة الأكاديمية بأنها «كل عضو هيئة تدريس مكلف بعمل قيادي بالجامعة، وتشمل رؤساء الأقسام، ومشرفي الوحدات، ووكلاء الكليات، وعمداء الكليات والعمادات، ووكلاء الجامعة» (حمرون، 2011، ص93).

ويمكن تعريف القيادة الأكاديمية إجرائياً: بأنها مصطلح يطلق على الأشخاص الذين يشغلون المناصب القيادية ويمارسون الأعمال الإدارية من أعضاء هيئة التدريس، كوكلاء الجامعة، وعمداء الكليات والعمادات المساندة ووكلائها، وتستخدم كلمة أكاديمي تمييزاً لهم من الذين يمارسون الأعمال الإدارية من غير أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

جودة الخدمة: Quality Service

هي «مفهوم يعكس مدى ملائمة الخدمة المقدمة بالفعل لتوقعات المستفيد من الخدمة» (إدريس، 2006، ص19). وهي أيضاً: «جودة الخدمات المقدمة – كانت المتوقعة أو المدركة؛ أي التي يتوقعها العملاء أو يدركونها في الواقع الفعلي، وهي المحدد الرئيس لرضا العميل أو عدم رضاه» (الدرادكة، 2015، ص143).

ويمكن تعريف جودة الخدمة إجرائياً بأنها: تقديم مستوى متميز من الخدمة التعليمية الإلكترونية، مع الحرص على أن توافق تلك الخدمة تطلعات وتوقعات العملاء وهم بحسب الدراسة الحالية الطلاب.

التعليم الإلكتروني: E-Learning

هو «تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط المتعددة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة، وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته» (زيتون، 2005، ص24).

ويعرف التعليم الإلكتروني إجرائياً بأنه: التعليم القائم على استخدام التقنية والاستفادة من التطور التقني والتكنلوجي في إيصال المعلومة للطلاب وتعليمهم عن بعد دون الحاجة لحضورهم إلى غرفة الفصل.

جائحة كورونا: Corona pandemic

هو المرض الناجم عن فيروس كورونا المستجد المسمى فيروس كورونا-سارس- 2. وقد اكتشفت المنظمة هذا الفيروس المستجد لأول مرة في 31 كانون الأول/ ديسمبر 2019، بعد الإبلاغ عن مجموعة من حالات الالتهاب الرئوي الفيروسي في يوهان بجمهورية الصين الشعبية، وقد تحول الآن إلى جائحة تؤثر على العديد من بلدان العالم. (منظمة الصحة العالمية، 2019)

ويمكن تعريف جائحة كورونا إجرائياً بأنها: ذلك المرض الذي تسبب في حدوث أزمة في أنظمة التعليم القائمة حالياً، وأدى إلى ضرورة التحول إلى التعليم الإلكتروني، والاستفادة من التقنية، والتحول إلى التعليم عن بعد.

مقياس جودة الخدمة: (SERVQUAL)

هو أداة تتكون من خمسة معايير؛ اثنان وعشرون بنداً منها التي تقيس توقعات العملاء حول الأداء الفعلي والمتوقع للخدمة المقدمة، ثم تقييم جودة الخدمة عن طريق قياس وتحديد الثغرات التي تفصل بين درجات الأداء الفعلي والأداء المتوقع لنوعية الخدمة. (Parasuraman & Berry, 1988)

وتنسب أولى المحاولات لقياس جودة الخدمات إلى باراسورامان وآند بيري (Parasuraman & Berry, 1985)؛ حيث تمكنا من تصميم مقياسهما المشهور بـ SERVPERF، والذي يتكون من الكلمتين service الخدمة quality الجودة، والمعروف أيضاً باسم نموذج الفجوات، ويعد أحد المقاييس الشائعة لقياس ما يعرف بالفجوات بين الخدمة المتوقعة والخدمة التي يدركها العملاء فعلياً؛ حيث حددا في البداية عشرة أبعاد لقياس جودة الخدمة، وهي: (التجسيد، الأمانة، الاستجابة، المنافسة، المجاملة، المصداقية، الأمن، الحرية، الاتصال، فهم العميل). ويتكون المقياس من مجموعتين تضم كل مجموعة (22) فقرة؛ حيث تهدف المجموعة الأولى إلى قياس توقعات العملاء للخدمة التي يتلقونها من المؤسسة، بينما تهدف المجموعة الثانية إلى قياس اتجاهات العملاء نحو المؤسسة. (Brochado, 2009)

ويُضيف الشويعر (2009) لقد واجه مقياس (SERVPERF) في البداية الكثير من الانتقادات، ثم تمكنوا بعد عدة سنوات من تطويره ليشمل خمسة أبعاد هي:

العناصر الملموسة: Tangibles

وهي التسهيلات المادية المرتبطة بتقديم الخدمة وتشمل مظهر الموظفين والمرافق المادية والمعدات، وفي هذا البعد يتم قياس المقومات والتسهيلات المادية المتاحة للمؤسسة، ويمثل هذا البعد 11% من الأهمية النسبية في الجودة، وقد قابلت الباحثة هذا البعد في أداة الدراسة الحالية ببعد (دعم القيادة الأكاديمية للتقنية) بعدد (10) من الفقرات المتناسبة وطبيعة الدراسة الحالية، والذي يمثل 23% من الأهمية النسبية في الجودة.

الاعتمادية: Reliability

وتعني القدرة على أداء الخدمة الموعودة بثقة ودقة، ويمثل هذا البعد 32% من الأهمية النسبية في الجودة قياساً بالأبعاد الأخرى، وقد قابلت الباحثة هذا البعد في أداة الدراسة الحالية ببعد (دعم القيادة الأكاديمية للاعتمادية) بعدد (9) من الفقرات المتناسبة وطبيعة الدراسة الحالية، والذي يمثل 20% من الأهمية النسبية في الجودة.

الاستجابة: Responsiveness

وتعني الاستجابة لطلب العملاء في تقديم الخدمة السريعة عند الزوم، وفي هذا البعد تقاس الجاهزية لدى العاملين لتقديم الخدمات الفورية لطالبيها، ويمثل هذا البعد 22% من الأهمية النسبية من الجودة، وقد قابلت الباحثة هذا البعد في أداة الدراسة الحالية ببعد (دعم القيادة الأكاديمية للاستجابة) بعدد (8) من الفقرات المتناسبة وطبيعة الدراسة الحالية، والذي يمثل 19% من الأهمية النسبية في الجودة.

الأمان أو الضمان: Assurance

وتعني قدرة العاملين على بعث الثقة والطمأنينة في نفوس العملاء، ويمثل هذا البعد 19% من الأهمية النسبية من الجودة، وقد قابلت الباحثة هذا البعد في أداة الدراسة الحالية ببعد (دعم القيادة الأكاديمية للأمان) بعدد (8) من الفقرات المتناسبة وطبيعة الدراسة الحالية، والذي يمثل 19% من الأهمية النسبية في الجودة.

التعاطف: Empathy

ويقصد به التعاطف والرعاية والاهتمام الفردي الذي تبديه المؤسسة تجاه العملاء، ويمثل هذا البعد 16% من الأهمية النسبية من الجودة، وقد قابلت الباحثة هذا البعد في أداة الدراسة الحالية ببعد (دعم القيادة الأكاديمية للتعاطف) بعدد (8) من الفقرات المتناسبة وطبيعة الدراسة الحالية، والذي يمثل 19% من الأهمية النسبية في الجودة.

وقد طورت الباحثة أداة الدراسة الحالية لتحاكي هذا مقياس بمجموعتين من الفقرات بلغ عدد كلٍ منهما (43) فقرة، تهدف المجموعة الأولى إلى قياس مستوى الدعم المدرك لدى الطلاب عن دعم القيادة الأكاديمية لعملية تحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني، بينما تهدف المجموعة الثانية إلى قياس توقعاتهم عن مستوى الدعم المقدم من القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني.

ثانياً: الإطار النظري:

المبحث الأول: القيادة الأكاديمية

شهد مصطلح القيادة الأكاديمية في الآونة الأخيرة اهتمامًا متزايدًا من قبل الباحثين في مجال التعليم العالي ومؤسساته؛ نظراً لتأثيره وارتباطه بالعديد من المتغيرات، كما تنوعت الأساليب البحثية والمناهج العلمية المتبعة التي حاولت قياس مستوى أداء القيادة الأكاديمية وكفاءة إنجازها.

مفهوم القيادة الأكاديمية:

عُرفت القيادة الأكاديمية بأنها «تلك القيادات التي تصنع النجاح والتأثير في بيئة العمل الأكاديمي، فهم العمداء والوكلاء ورؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات ممن يمتلكون التأثير في بيئة العمل الأكاديمي» (الرقب، 2017، ص299). كما تُعرف القيادة الأكاديمية بأنها: «قدرة تأثير المسؤولين عن مؤسسات التعليم العالي في الأداء الكلي للمؤسسة، من خلال القيم الإنسانية والسلوكيات الإدارية التي تحقق التكامل والمتابعة وضمان الجودة» (الدجني وعبد العال، 2018، ص7).

أهمية القيادة الأكاديمية:

تشكل القيادة الأكاديمية بعداً مهماً في نجاح المؤسسة الجامعية وبلوغها لأهدافها المنشودة، فالقيادات الجامعية مسؤولة بشكل مباشر عن تحقيق الجامعة لرسالتها والمتمثلة في جزء منها في تخريج أعداد من الطلبة المزودين بصنوف العلم والمعرفة، ويشير الحسناوي (2011) إلى هذا المعنى من خلال تأكيده على وجود عدة جوانب أساسية في الحياة الجامعية ينبغي على المكلف بالإدارة الجامعية أن يكون ملمًا بها بدرجة كبيرة، ومن أهم هذه الجوانب هو الجانب العلمي الذي من المفترض أن تتوجه معظم نشاطات وفعاليات القيادة الجامعية نحو الاهتمام به وتطويره والعمل على ضمان جودته ورفع كفاءته؛ لأنه يُعدُّ المعيار الأساس لنجاح هذه القيادة في عملها.

كما حدد العساف (2020) أهمية القيادة الأكاديمية في عدد من النقاط هي:

- العمل على مواكبة التغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة الجامعة.
- المساهمة في تنمية الأفراد وتدريبهم ورعايتهم باعتبارهم أهم مورد للجامعة.
- كونها حلقة الوصل بين العاملين وخطط الجامعة وتصوراتها المستقبلية.
- العمل على تسهيل عمليات تحقيق الأهداف المرسومة.

أدوار القيادة الأكاديمية:

فرضت التغيرات العالمية والمحلية على الجامعات مواجهة العديد من التحديات؛ حيث فرضت تلك التغيرات التي يشهدها العالم بأكمله على القيادات الأكاديمية أدوارًا متجددة ومتنوعة. ويذكر الخويطر (2019) أن «للقائد الأكاديمي دور كبير في إدارة الأزمات التي قد تُعيق تحقيق أهداف الجامعة من خلال مواجهته للأزمات وحلها والتخفيف من حدتها، ومن هذه الأدوار ما يلي: تحليل المخاطر الناتجة عن الأزمات، وتحديد موقعها، تقدير نسبة حدوث الخسائر الناجمة عن الأزمات، جمع البيانات وتحليلها، وتحديد الإمكانات المادية والبشرية، والتعاون مع الجهات ذات العلاقة» (ص206).

وقد حددت دراسة عثمان (2020) أدوار القيادة الأكاديمية في ست نقاط، ورأت أن التزام القادة بهذه الأدوار سيسهم في ضمان جودة أداء كلياتهم وأقسامهم، وجاءت تلك الأدوار كما يلي:

التخطيط لأعمال الجودة: ويتعلق هذا الدور بتطوير الخطط والبرامج الدراسية وفقاً للإمكانات البشرية والمادية المتاحة.

القيادة والاتصال: يتلخص هذا الدور في قدرة القائد الأكاديمي على تبني أساليب قيادية مناسبة لخلق المناخ التنظيمي الإيجابي، وبث روح التعاون، وتشجيع مشاركة الأعضاء في الأنشطة المختلفة.

التنظيم والتفويض: يتلخص هذا الدور في قدرة القائد الأكاديمي ومهارته في تقسيم الأدوار والمهام بين الأعضاء والأقسام وفقاً للإمكانات والقدرات، وإعطاء الفرصة لأعضاء القسم أو الكلية لتقديم نصائح وتوجيهات خاصة بالأقسام والبرامج والمقررات بصفة دورية ورسمية.

التحفيز على المشاركة في أنشطة الجودة: يتلخص هذا الدور في تحفيز الأعضاء ورفع مستوى حماسهم للمشاركة في عمليات وأنشطة الجودة من خلال اللجان العملية والفنية، مع تقديم الشكر والدعم المعنوي الذي يتناسب مع مستوى الإنجازات.

العدالة والالتزام الأخلاقي: هذا الدور يتعلق بالتزام القائد الأكاديمي وإلزامه لجميع الأعضاء بالالتزام بالقواعد السلوكية والأخلاقية الواجب الالتزام بها عند تقييم الأداء واتخاذ القرارات، وعند قيامه بكافة الأنشطة الإدارية وموضوعيته وعدالته عند التعامل مع الجميع.

المتابعة والتقويم والتحسين المستمر: يتطلب هذا الدور تأكد القائد الأكاديمي من التزام الأعضاء بإستراتيجيات التدريس والتقييم المحددة، وأن المهام الموكلة إليهم قد تم تنفيذها بشكل فعال، مع تأكده من كفاية التجهيزات والمرافق اللازمة للعملية التعليمية، كذلك قيام القائد الأكاديمي بإجراء التحسينات اللازمة والمستمرة على مختلف جوانب العملية التعليمية.

من خلال ما سبق يتضح الدور الكبير والرئيس الذي تؤديه القيادة الأكاديمية في إدارة الأزمات، إضافة إلى الاهتمام والتركيز على ضمان الجودة وتحقيق الاعتماد؛ لذا فإن الباحثة تؤكد على أهمية دور القيادة الأكاديمية في تحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني من خلال وعي تلك القيادات بحجم الدور المتوقع منها، وتقديم الدعم المناسب لحجم تطلعات وتوقعات المستفيدين.

المبحث الثاني: التعليم الإلكتروني

قبل شهر آذار من عام 2020 لم يكن يدر بخلد أي عضو هيئة تدريس أن التعليم الإلكتروني سيكون هو البوابة الوحيدة للوصول للطلبة والتفاعل معهم لتحقيق أهداف تعليمية، فقد نجم عن أزمة كورونا إطلاق دورات للمعلمين في مجال التعلم الإلكتروني ووسائله المتنوعة بشكل مكثف، للمحافظة على استمرارية التعليم والتعلم وتحقيق متطلبات الفصل الجامعي الثاني من العام الدراسي 2020، وتحقيق التباعد الجسدي بين الطلبة؛ حفاظاً على سلامتهم من الإصابة بفيروس كورونا. (أبو شخيدم، عواد، خليلة، العمد، وشديد، 2020)

مفهوم التعليم الإلكتروني:

يعرف التعليم الإلكتروني بأنه «طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواءً كان عن بعد أو في الفصل الدراسي، فالمقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة» (الموسى والمبارك، 2005، ص120). كما يعرفه عامر (2015) بأنه ذلك «النوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في الاتصال واستقبال المعلومات واكتساب المهارات والتفاعل بين الطالب والمعلم، وبين الطالب والكلية، ولا يلزم لهذا النوع من التعليم وجود مباني جامعية أو صفوف دراسية، بل إنه يلغي جميع المكونات المادية للتعليم، ويتم التعليم بهذا الأسلوب عن طريق الاتصال والتواصل بين المعلم والمتعلم، وعن طريق التعامل بين المتعلم ووسائط التعلم الإلكترونية الأخرى كالدروس الافتراضية، والمكتبة الافتراضية، والكتاب الإلكتروني» (ص246).

مسوغات الأخذ بالتعليم الإلكتروني:

يمكن تحديد عدد من النقاط كأهم مسوغات الأخذ بالتعليم الإلكتروني والتحول إليه:

1. تمكين الطلبة والمدرسين من الحصول على الخبرات المختلفة بوسائل غير تقليدية.
2. تمكين الطلبة ومدرسيهم من الاطلاع على الخبرات، والمعارف، والمعلومات من مصادر تعليمية غنية محلية وخارجية.
3. تسهيل وتسريع التواصل بين إدارات المؤسسات التعليمية ومدرسيها، وطلابها، للاطلاع على كل المستجدات بصورة مباشرة.
4. إتاحة الفرصة لمن يجدون صعوبات في التعليم الصفي للتحصيل الجيد بوسائل تلبي حاجاتهم وقدراتهم وسرعتهم في التعلم.
5. جعل الطلاب والمدرسين أكثر قدرة على التعلم الذاتي مدى الحياة بمساعدة مصادر التعلم ومصادر المعلومات المختلفة.
6. خلق حافز قوي لدى كل من الطلبة والمدرسين على تطوير مهاراتهم؛ سعياً للمنافسة التي يحتاجها سوق العمل. (صلاح الدين، 2018)

متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني: من أهم متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني:

1. توفير البنية التحتية والمتمثلة في تجهيز المدارس والإدارات التابعة للتعليم بالشبكات والأجهزة والبرمجيات المختلفة واللازمة للعملية التعليمية.
2. تقديم التدريب اللازم للمعلم والمتعلم وكافة الكادر الإداري والتعليمي بما يؤهلهم للتعامل مع هذه التقنية والاستثمار الأمثل لها.
3. تأهيل النظام التعليمي بما يتوافق مع هذا النمط من التعليم وما يشمل ذلك من قوانين وأنظمة وقرارات.
4. تحتاج التجارب المستجدة والحديثة إلى دراسات تواكب التجديد؛ وذلك لمتابعة نشأة هذه التجارب في مراحلها المبكرة، ودراسة الواقع لمعرفة حاجات الميدان وحاجات العنصر البشري واتجاهاته وهو الأهم، وكذلك فاعلية البرامج المطبقة. (خليفة، 2020)

من خلال ما سبق ذكره، تتضح أهمية التعليم الإلكتروني ومدى ضرورة التحول إلى هذا النوع من التعليم، والإفادة من مميزاته ليس فقط بسبب جائحة كورونا، بل وحتى بعد زوال هذه الأزمة بإذن الله تعالى، تظل الحاجة قائمة للاستفادة من المميزات الكثيرة للتعليم الإلكتروني، والمزاوجة بينه وبين التعليم التقليدي القائم على التفاعل المباشر بين المعلم والطالب وجهاً لوجه، ودمجهما معاً لتحقيق أكبر فائدة ممكنة.

المبحث الثالث: الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت التعليم الإلكتروني:

أجرى القضاة (2020) دراسة هدفت إلى تحليل وتقييم جودة التعليم الإلكتروني بأبعاده (تقييم أعضاء هيئة التدريس، تقييم العملية التعليمية عن بعد، تقييم البنية التحية) وأثرها على درجة رضا الطلاب في جامعة طيبة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام أداة الاستبانة التي وُزعت على عينة عشوائية بسيطة من الطلاب، وتوصلت الدراسة إلى أن الاتجاه العام نحو جودة التعليم الإلكتروني بأبعاده في جامعة طيبة كان مرتفعاً، وأن درجة رضا الطلاب جاء مرتفعاً. كما أجرى يوسف (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات وآراء الطلاب الجامعين نحو عملية التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا، وقد طُبقت الدراسة على عينة من طلاب كلية الاتصال والإعلام بجامعة الملك عبد العزيز، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأشارت النتائج إلى وجود رضا لدى الطلاب عن نظام التعليم الإلكتروني، وأن الغالبية منهم يميلون إلى تفضيله عن التعليم التقليدي. في حين هدفت دراسة أبو شخيدم وآخرون (2020) إلى الكشف عن فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة خضوري، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (50) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في جامعة خضوري، وجرى جمع البيانات باستخدام استبانة، وبينت نتائج الدراسة أن تقييم عينة الدراسة لفاعلية التعليم الإلكتروني كان متوسطاً، وجاء تقييمهم لمجال استمرارية التعليم الإلكتروني ومجال معوقات استخدام التعليم الإلكتروني، ومجال تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعليم الإلكتروني، ومجال تفاعل الطلبة في استخدام التعليم الإلكتروني متوسطاً. في حين جاءت دراسة قنيبي، زيادة، رشيد، صانوري، ظاهر، وقطينة (2020) بهدف التعرف على واقع التعليم الإلكتروني في فلسطين خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (256) معلماً ومعلمة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن المنهاج الفلسطيني بحاجة للتطوير ليتلاءم مع التعليم الإلكتروني، وأن هناك حاجة ماسة لدى المعلمين للتدريب على منصات التعليم الإلكتروني، وأن جاهزية البنية التقنية الفلسطينية تراوحت بين القليلة والمتوسطة. كما أجرى ساريتاس وباروتو (Saritas, & Barutcu, 2020) دراسة عن التحول الرقمي في التعليم خلال فترة الوباء واستعداد الطلاب للتعلم عبر الإنترنت بالتطبيق على طلاب جامعة باموكالي في مدينة دينزلي التركية، وكان الهدف الرئيس لهذه الدراسة هو تحليل مدى استعداد الطلاب للتعليم عن بعد باستخدام مقياس (هونغ، 2010) للاستعداد للتعلم عبر الإنترنت، وأظهرت النتائج أن الطلاب كان لديهم استعداد للتعلم عبر الإنترنت، ولكنهم وجدوا أنفسهم غير قادرين على التحكم الجيد في التعلم عبر الإنترنت، وأن الاستعداد للتعلم عبر الإنترنت يختلف وفقاً لفصول الطلاب الجامعيين وما إذا كان لديهم بالفعل خبرة في التعلم عبر الإنترنت أم لا. أما دراسة الخويطر (2019) فهدفت إلى التعرف على واقع دور القيادات الأكاديمية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في إدارة الأزمات، والتعرف على الاحتياجات والمعوقات التي تواجه القيادات الأكاديمية فيها، وتحديد الدور المقترح لهم في قيادة الأزمات، وسبل تطوير دور تلك القيادات الأكاديمية في إدارة الأزمات من وجهة نظرهم، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي المسحي، وتكونت العينة من (174) قائداً أكاديمياً، وتم استخدام أداة مقابلة مكونة من (12) سؤالًا، كما تم استخدام استبانة مكونة من (87) عبارة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: جاءت درجة واقع دور القيادات الأكاديمية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في إدارة الأزمات متوسطة، هناك موافقة بدرجة عالية نحو احتياجات دور القيادات الأكاديمية في إدارة الأزمات والدور المقترح لهم، هناك موافقة بدرجة متوسطة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في إدارة الأزمات نحو معوقات دور القيادات الأكاديمية وسبل تطويره. أما دراسة الشهري (2014) فهدفت إلى تعرّف الرؤى الفلسفية والفكرية نحو مفهوم التعلم الإلكتروني، وأهم إسهاماته في التعليم

العالي، وأبرز معوقات تطبيقه، وآلية تفعيله في التعليم العالي السعودي. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لاستقراء وتحليل ومناقشة الأدبيات النظرية والدراسات البحثية المرتبطة بموضوع التعلم الإلكتروني وآليات توظيفه في برامج التعليم العالي ومقارنتها بالممارسات المطبقة في التعليم العالي السعودي. وقد خلصت الدراسة إلى أن مفهوم التعلم الإلكتروني مازال في طوره التكويني ولم يستقر بعد على حال لدى منسوبيه والمسؤولين عنه والمستفيدين منه، وأن توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم العالي السعودي يواجه جملة من المعوقات منها قلة الوعي بتقنية التعلم الإلكتروني.

الدراسات التي اهتمت بقياس جودة الخدمة:

دراسة أبو عوف (2017) التي هدفت إلى قياس جودة الخدمة التعليمية في معهد المستقبل العالي للدراسات التكنولوجية المتخصصة من وجهة نظر الطلاب من خلال نموذج SERVPERF، وأظهرت النتائج وجود فجوة معنوية موجبة بين إدراكات الطلاب وتوقعاتهم لجودة الخدمة المقدمة لهم من المعهد، وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد جودة الخدمة التعليمية وكل من الجودة الكلية المدركة من قبل الطلاب وكذلك الرضا الإجمالي للطلاب، كما توصلت إلى أنه لا توجد اختلافات ذات دلالة إحصائية بين إدراكات الطلاب وتوقعاتهم لأبعاد الخدمة التي يقدمها المعهد ترجع إلى متغير المستوى الدراسي أو الجنس باستثناء بعد الأمان، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين إدراكات الطلاب وتوقعاتهم لأبعاد الخدمة التي يقدمها المعهد ترجع إلى متغير التخصص. كما هدفت دراسة مبروك (2018) إلى الوقوف على مستوى جودة الخدمات المقدمة للطلاب بالجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية باستخدام نموذجي SERVQUAl و servperf، وتحديد مدى وجود تباينات في ردود الطلاب وفقاً لخصائهم حول جودة الخدمات المقدمة لهم، وتم التوصل لمجموعة من النتائج أهمها: تراوحت تقديرات أفراد العينة حول أبعاد الجودة المتوقعة والمدركة بين فوق المتوسط والمرتفع بصفة عامة، كما كانت التقديرات لأبعاد الجودة المتوقعة أكبر نسبياً منها في الأبعاد المدركة. بينما هدفت دراسة الشغيبي والمخلافي (2016) إلى قياس جودة الخدمات التعليمية في كلية التربية بالدمام من وجهة نظر الدارسين فيها، وبلغت العينة (286) دارساً، وقد أظهرت النتائج وجود فجوة دالة إحصائياً بين الخدمة المدركة والمقدمة فعلياً للطلاب وبين الخدمة المتوقعة؛ حيث كانت الخدمة المدركة أقل مستوى مقارنةً مع الخدمة المتوقعة، ووجود فجوة سالبة ودالة إحصائياً بين إدراكات الدارسين وتوقعاتهم على مستوى مجالات الخدمة والدرجة الكلية لتلك المجالات تعزى لمتغير الجنس في إدراك الدارسين تجاه مجالات الخدمة الآتية: الاعتمادية، الاستجابة، السلامة والأمان، التعاطف وفي الدرجة الكلية للمجالات، وكانت الفروق لصالح الذكور. كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الخدمة في مجالات الاعتمادية، الاستجابة، الأمان، والتعاطف، وفي الدرجة الكلية لتلك المجالات تعزى لمتغير الجنس. فيما جاءت دراسة عبد الحميد (2015) بهدف تحديد أبعاد جودة الخدمات الطلابية المقدمة إلكترونياً من وجهة نظر طلاب جامعة الطائف، وكذلك أثر كل بعد من أبعاد الجودة المدركة للخدمات الطلابية المقدمة إلكترونياً على رضا وولاء الطلاب للموقع الإلكتروني للجامعة، وكان من أهم النتائج: ارتفاع مستوى استخدام الطالبات للمنظومة الجامعية الإلكترونية مقارنة بالطلاب، وأن الأبعاد الخاصة بكل من: سهولة الاستخدام، سرعة الوصول، شكل وتصميم الموقع، الوفاء بمتطلبات الطالب تؤثر جوهرياً على كل من رضا الطلاب وولائهم للموقع الإلكتروني لجامعة الطائف. في حين قام كفيذا (Kavitha, 2015) في دراسته بتطوير نموذج الفجوة وإضافة فجوتين إلى الخمسة الموجودة في النموذج الأصلي؛ حيث وضع فجوة بين إدراك الموظفين المؤدين للخدمة وتوقعات الطلاب، والفجوة الأخرى في الفرق بين إدراكات الإدارة وإدراكات الموظفين، وجاء من نتائج الدراسة التأكيد على دور الموظفين في الخطوط الأمامية، ودراسة وتحديد حاجات ورغبات الطلاب طبقاً للمتغيرات والاتجاهات الحديثة من خلال جمع المعلومات وإغلاق الفجوات، وأن نموذج الفجوة صالح لجمع المعلومات من طلاب وموظفين المعهد.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة، يتضح أن كل دراسة تطرقت إلى بعض جوانب الدراسة الحالية، وهذا يعود لكون الدراسة الحالية تناولت العديد من الجوانب؛ حيث تشابهت مع بعض الدراسات في تناولها لدور القيادات الأكاديمية في إدارة الأزمة كدراسة الخويطر (2019)، كما تشابهت مع دراسة يوسف (2020)، ودراسة أبو شخيدم وآخرون (2020)، ودراسة قنيبي وآخرون (2020)، ودراسة ساريتاس وباروتو ،(Saritas, & Barutcu, 2020)، ودراسة القضاة (2020)، ودراسة الشهري (2014) في تناولها لواقع التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا، ومحاولة قياس مدى رضا الطلاب عنه، كما تشابهت مع دراسة مبروك (2018)، ودراسة الشغيبي والمخلافي (2016)، ودراسة كفيذا (Kavitha, 2015) من حيث استخدامها لمقياس (SERVPERF). فيما تشابهت مع دراسة عبد الحميد (2015) في محاولة قياس رضا الطلاب عن جودة الخدمات الطلابية الإلكترونية المدركة.

إلا أن الدراسة الحالية تميزت من جميع الدراسات السابقة في كونها عدلت مقياس (SERVPERF) وطورته ليقيس مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني، مستفيدةً من الفكرة التي يقوم عليها المقياس من حيث قياس فجوة الأداء باستخدام اتجاهات العملاء نحو الأداء الفعلي للخدمة المقدمة لهم، وبين الأداء المتوقع لديهم.

ثالثاً: منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، من خلال التعرف على آراء الطلاب وقياس الفجوة بين إدراكاتهم وتوقعاتهم لمستوى جودة خدمة التعليم الإلكتروني المقدمة لهم، ومن ثم تحليل تلك الفجوات وتفسيرها في ضوء المتغيرات الديموغرافية التي حددتها الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات جامعة الباحة المنتظمين في مرحلة البكالوريوس والبالغ عددهم (16958) وفقاً لإحصائية عمادة القبول والتسجيل للعام 1442هـ، ونظراً لكون مجتمع الدراسة متجانسًا وكبيرًا نسبياً؛ فقد تم الاقتصار على عينة منهم اختيروا وفقاً للعينة العشوائية البسيطة، إضافة إلى عينة قصدية تمثلت في عدد من القيادات الأكاديمية في جامعة الباحة لإجراء المقابلة معهم والتعرف على آرائهم.

وقد بلغت العينة العشوائية (377) طالباً وطالبة، وقد قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة إلكترونياً مستفيدة من تطبيقات قوقل درايف، وقد بلغ حجم الاستجابات المستردة والصالحة للتحليل (307) استبانة بنسبة 81.4%. ويُعد هذا العدد مقبولًا في البحوث الاجتماعية المسحية وفقاً للجدول الذي صُمم من قبل الإحصائيين بناءً على تطبيق قانون حجم العينة. (Cohen, 1988)، وفيما يلي جدول توزيع عينة الدراسة بحسب البيانات الديموغرافية.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة وفقًا للبيانات الديموغرافية

المتغيرات	المجموعات	التكرار	النسب المئوية
النوع	ذكر	١٤٠	٤٥,٦
	أنثى	١٦٧	٥٤,٤
التخصص	نظري	٢٠٥	٦٦,٨
	علمي	١٠٢	٣٣,٢

يتضح من الجدول (1) السابق أن النسبة الأكبر كانت للمشاركات من الطالبات بما نسبته 54.4%، بينما كانت نسبة مشاركة الطلاب الذكور 45.65%، وكانت التخصصات النظرية هي الأعلى نسبةً بين المشاركين حيث بلغت 66.8%، فيما مثلت التخصصات العلمية نسبة 33.2% من إجمالي عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ قامت الباحثة بتطوير استبانة تكون من جزأين؛ الأول: اشتمل على البيانات الديموغرافية للمستجيبين، والجزء الآخر: اشتمل على مجموعتين من الفقرات، واشتملت كل مجموعة على 43 فقرة لقياس مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني، ومن الجدير بالذكر أن الباحثة استفادت من فكرة نموذج الفجوات (SERVPERF) لقياس ما يعرف بالفجوات، وتحديد الثغرات التي تفصل بين مستوى الأداء الفعلي ومستوى الأداء المتوقع للقيادة الأكاديمية في تحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب المستفيدين من هذه الخدمة، كما تم استخدام أداة المقابلة التي تكونت من خمسة أسئلة لتحاكي أبعاد أداة الدراسة الخمسة، وقد تم توجيهها إلى عدد من القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة؛ بهدف التعرف على آرائهم حول مستوى الدعم المقدم من قبلهم لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني ومقارنتها بآراء الطلاب.

وقد تم استخدام مقياس سلم «ليكرت» ذي التدرج الخماسي في الإجابة عن عبارات الاستبانة (المدرك- المتوقع) على النحو الآتي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، والتي تأخذ القيم التالية على التوالي (5،4،3،2،1)؛ حيث كانت أقل استجابة (1)، وأعلى استجابة (5)، وذلك بمدى بلغ قيمته (4)، وبقسمة المدى على عدد الاستجابات (4/ 5) كان طول الفترة (0.80). وكانت القيم الوزنية والاسمية والفترات الموزونة للمقياس الخماسي كما يلي: قليلة جدًا من (1 إلى أقل من 1.80)، قليلة (من 1.80 إلى أقل من 2.60)، متوسطة (من2.60 إلى أقل من 3.40)، كبيرة (من 3.40 إلى أقل من 4.20)، كبيرة جدًا (من 4.20 إلى 5).

ثبات الأداة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة الاستبانة؛ استخدمت الباحثة (معادلة كرونباخ ألفا) ((Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، ويوضح الجدول التالي نتائج ثبات كرونباخ ألفا للمدرك والمتوقع بأبعادهما الخمسة.

جدول (2) معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات أداة الدراسة (المدرك- المتوقع)

الأبعاد	الاستبانة	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
البعد الأول: دعم القيادة الأكاديمية للجوانب التقنية	المدرك	10	0.937
	المتوقع	10	0.898
البعد الثاني: دعم القيادة الأكاديمية للاعتمادية	المدرك	9	0.950
	المتوقع	9	0.932
البعد الثالث: دعم القيادة الأكاديمية للاستجابة	المدرك	8	0.935
	المتوقع	8	0.957
البعد الرابع: دعم القيادة الأكاديمية للأمان	المدرك	8	0.950
	المتوقع	8	0.885
البعد الخامس: دعم القيادة الأكاديمية للتعاطف	المدرك	8	0.951
	المتوقع	8	0.927
الدرجة الكلية للاستبانة	المدرك	43	0.973
	المتوقع	43	0.942

يتضح من الجدول (2) السابق أن معامل الثبات لاستبانة المدرك ككل بلغ قيمة مرتفعة جدًا 0.973؛ حيث تراوح ثبات أبعاد استبانة المدرك ما بين 0.935 كحد أدنى وبين 0.951 كحد أعلى، كما بلغ الثبات الكلي للمتوقع قيمة مرتفعة جدًا 0.942؛ حيث تراوح ثبات أبعاد استبانة المتوقع ما بين 0.885 كحد أدني وبين 0.957 كحد أعلى، وهذا يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية جدًا من الثبات.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها؛ تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

- استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب قيم الثبات لمحاور وأبعاد الاستبانة.
- تحليل الاستبانة باستخدام التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه فقرات الأبعاد التي تتضمنها أداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومؤشرات الأهمية النسبية لمعرفة الاتجاه العام لفقرات وأبعاد الاستبانة.
- اختبار (ت) للعينات المرتبطة، وذلك لاختبار معنوية الفجوات بين المدرك والمتوقع.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة، وذلك لاختبار الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد العينة حول مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني المدركة والمتوقعة وفقاً لمقياس (SERVPERF) من حيث متغير النوع (ذكر- أنثى)، ومتغير التخصص (نظري- علمي).

رابعاً: نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

س1: ما مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني بجامعة الباحة خلال جائحة كورونا المدرك من وجهة نظر الطلاب؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ نتناول تحليل آراء أفراد عينة الدراسة من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومؤشرات الأهمية النسبية والدرجة تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، والترتيب التنازلي للخدمات تبعًا للمتوسطات الحسابية بأقل قيمة للانحراف المعياري، وذلك لجميع الأبعاد، والدرجة الكلية لمستوى الدعم المدرك.

جدول (3) مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمات التعليم الإلكتروني المدرك من وجهة نظر الطلاب

أبعاد الخدمة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الدرجة	الترتيب
البعد الأول: دعم القيادة الأكاديمية للتقنية	307	3.26	1.095	65.17	متوسطة	3
البعد الثاني: دعم القيادة الأكاديمية للاعتمادية	307	3.33	1.204	66.66	متوسطة	2
البعد الثالث: دعم القيادة الأكاديمية للاستجابة	307	3.82	1.072	76.38	كبيرة	1
البعد الرابع: دعم القيادة الأكاديمية للأمان	307	3.06	1.270	61.19	متوسطة	5
البعد الخامس: دعم القيادة الأكاديمية للتعاطف	307	2.78	1.289	55.53	متوسطة	6
الدرجة الكلية للمدرك	307	3.25	0.967	65٪	متوسطة	

يتضح من الجدول (3) السابق أن الدرجة الكلية لمستوى دعم القيادة لتحسين جودة الخدمة المدركة لدى أفراد عينة الدراسة قد حصل على متوسط حسابي (52.3) من أصل (5) درجات بانحراف معياري (769.0)، وهو ما يقابل مستوى (متوسط) تبعًا

لمقياس ليكرت الخماسي، ومؤشر أهمية نسبية 56%؛ حيث حصلت أربع خدمات مدركة على متوسط حسابي بدرجة (متوسطة)، وحصلت خدمة واحدة مدركة على متوسط حسابي بدرجة (كبيرة)؛ حيث جاء في المرتبة الأولى خدمة الاستجابة المدركة بمتوسط (28.3) من أصل (5) درجات بانحراف معياري (270.1)، وهو ما يقابل مستوى (كبير)، ومؤشر أهمية نسبية 83.67%. بينما جاء في المرتبة الأخيرة خدمة التعاطف المدركة بمتوسط (87.2) من أصل (5) درجات بانحراف معياري (982.1)، وهو ما يقابل مستوى (متوسط)، ومؤشر أهمية نسبية 35.55%. ومنه نستنتج أن: مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني المدركة بجامعة الباحة من وجهة نظر الطلاب هو مستوى متوسط بأهمية نسبية 56% لمتوسط أفراد عينة الدراسة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم رضا الطلاب عن مستوى الخدمة المقدمة لهم، وربما يعود هذا إلى كونهم ألفوا أسلوب التعليم التقليدي، وكون التحول جاء مفاجئًا وسريعاً فلم يتمكنوا من تقبله بشكل كافٍ، وبقي لديهم شيء من مقاومة التغيير؛ مما انعكس على تقديراتهم عن مستوى جودة الخدمة الفعلية والمدركة لديهم.

وتختلف هذه النتيجة في بعض جوانبها مع ما توصلت إليه دراسة القضاة (2020) من أن الاتجاه العام نحو جودة التعليم الإلكتروني في جامعة طيبة كان مرتفعاً، وأن درجة رضا الطلاب جاء مرتفعاً، كما اختلفت مع دراسة يوسف (2020) التي أشارت إلى وجود رضا لدى الطلاب عن نظام التعليم الإلكتروني، كما اختلفت مع دراسة مبروك (2018) اختلافاً تاماً؛ حيث اختلفت معها من حيث أن مستوى الجودة المدركة جاء فوق المتوسط ومرتفعًا بصفة عامة، ومن حيث وجود ارتفاع نسبي لأبعاد الجودة المتوقعة. بينما كان الارتفاع النسبي في نتائج الدراسة الحالية لصالح الجودة الكلية المدركة كما سيتضح عند مناقشة إجابة السؤال الثاني، كما يمكن استنباط الاتفاق الجزئي بين نتيجة الدراسة الحالية وما كشفت عنه دراسة الخويطر (2019) فيما يتعلق بدور القيادات الأكاديمية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في إدارة الأزمات، والتي جاءت بدرجة متوسطة.

س2: ما مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني بجامعة الباحة خلال جائحة كورونا المتوقع من وجهة نظر الطلاب؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم تحليل آراء أفراد عينة الدراسة من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومؤشرات الأهمية النسبية والدرجة تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي والترتيب التنازلي للخدمات تبعًا للمتوسطات الحسابية بأقل قيمة للانحراف المعياري، وذلك لجميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى الدعم المتوقع.

جدول (4) مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني المتوقعة خلال جائحة كورونا من وجهة نظر الطلاب

أبعاد الخدمة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الدرجة	الترتيب
البعد الأول: دعم القيادة الأكاديمية للتقنية	307	4.05	0.705	81.00	كبيرة	1
البعد الثاني: دعم القيادة الأكاديمية للاعتمادية	307	3.25	1.160	65.07	متوسطة	4
البعد الثالث: دعم القيادة الأكاديمية للاستجابة	307	3.28	1.309	65.69	متوسطة	3
البعد الرابع: دعم القيادة الأكاديمية للأمان	307	2.15	0.906	42.98	قليلة	6
البعد الخامس: دعم القيادة الأكاديمية للتعاطف	307	2.20	1.056	44.10	قليلة	5
الدرجة الكلية للمتوقعة	307	2.99	0.712	%60	متوسطة	

يتضح من الجدول (4) السابق أن الدرجة الكلية لمستوى دعم القيادة لتحسين جودة الخدمات المتوقع لدى أفراد عينة الدراسة قد حصل على متوسط حسابي (2.99) من أصل (5) درجات، بانحراف معياري (0.712)، وهو ما يقابل مستوى (متوسط) تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، ومؤشر أهمية نسبية 60%؛ حيث حصلت خدمة واحدة من الخدمات المتوقعة على متوسط حسابي

بدرجة (كبيرة)، وحصلت (2) من الخدمات المتوقعة على متوسط حسابي بدرجة (متوسطة)، وحصلت (2) من الخدمات المتوقعة على متوسط حسابي بدرجة (قليلة)؛ حيث جاء في المرتبة الأولى دعم القيادة للجوانب التقنية المتوقعة بمتوسط (4.05) من أصل (5) درجات بانحراف معياري (0.705)، وهو ما يقابل مستوى (كبير)، ومؤشر أهمية نسبية 81%. بينما جاء في المرتبة الأخيرة دعم القيادة للأمان المتوقع بمتوسط (2.15) من أصل (5) درجات بانحراف معياري (0.906)، وهو ما يقابل مستوى (قليل) تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، ومؤشر أهمية نسبية 42.98%. ومنه نستنتج أن: مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني المتوقعة بجامعة الباحة من وجهة نظر الطلاب هو مستوى متوسط بأهمية نسبية 60% لمتوسط أفراد عينة الدراسة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى غموض مفهوم التعليم الإلكتروني في أذهان الطلاب؛ مما أثر على تقديرات الطلاب للخدمة المتوقعة؛ حيث لم ترتفع توقعاتهم وتطلعاتهم حول مستوى الدعم المقدم من قبل القيادة الأكاديمية، بل على العكس جاءت بدرجة متوسطة ومنخفضة عن الخدمة المدركة. وتدعم نتائج دراسة الشهري (2014) التفسير السابق؛ حيث خلصت إلى أن مفهوم التعلم الإلكتروني مازال في طوره التكويني ولم يستقر بعد لدى منسوبيه والمسؤولين عنه والمستفيدين منه.

كما قد يعود السبب في النتيجة السابقة إلى كون الطلاب لمسوا بالفعل ولاحظوا أن هناك دعمًا مبذولًا من قبل القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني حتى وإن كان هذا الدعم متوسطاً فإنهم شعروا بوجوده.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة مبروك (2018) من حيث ارتفاع التقديرات لأبعاد الجودة المتوقعة، في حين كانت تقديرات أفراد العينة في الدراسة الحالية تميل إلى الارتفاع نسبياً لصالح أبعاد الجودة المدركة، فبالرغم من حصول كلٍ من الجودة المدركة والمتوقعة في الدراسة الحالية على مستوى متوسط فإنه بمقارنة المتوسطات الحسابية يتضح أن هناك ارتفاعًا نسبيًا لصالح المدرك. كما اختلفت هذه النتيجة في جزء منها مع دراسة قنيبي وآخرون (2020) التي توصلت إلى أن جاهزية البنية التقنية تراوحت بين القليلة والمتوسطة، بينما حصلت الجوانب التقنية على درجة كبيرة من دعم القيادة الأكاديمية وفقاً لتقديرات الطلاب في جامعة الباحة.

س3: ما مقدار الفجوة بين مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني المدرك والمتوقع بجامعة الباحة خلال جائحة كورونا وفقاً لمقياس (SERVPERF) من وجهة نظر الطلاب؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ نتناول نتائج تحليل اختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired Samples T test)، وذلك لمعرفة الفروقات بين مستوى الدعم المدرك والمتوقع من وجهة نظر الطلاب عند مستوى معنوية (0.05).

جدول (5) نتائج اختبارات (ت) للعينات المرتبطة لاختبار معنوية الفجوة بين مستوى دعم القيادة لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني المدرك والمتوقع بجامعة الباحة خلال جائحة كورونا

أبعاد الخدمة		المتوسط الحسابي	المستوى	الانحراف المعياري	الفجوة SERVQUAL	ت	الدلالة الإحصائية
الأول: دعم القيادة للتقنية	المدرك	3.2583	قليل	1.09459	-0.79153	-12.754-	0.000**
	المتوقع	4.0498	كبير	70486.			
الثاني: دعم القيادة للاعتمادية	المدرك	3.3330	متوسط	1.20350	0.07925	1.121	0.263
	المتوقع	3.2537	متوسط	1.15959			
الثالث: دعم القيادة للاستجابة	المدرك	3.8188	كبير	1.07206	0.53420	8.308	0.000**
	المتوقع	3.2846	متوسط	1.30862			
الرابع: دعم القيادة للأمان	المدرك	3.0594	متوسط	1.26975	0.91042	12.050	0.000**
	المتوقع	2.1490	قليل	90635.			

أبعاد الخدمة		المتوسط الحسابي	المستوى	الانحراف المعياري	الفجوة SERVQUAL	ت	الدلالة الإحصائية
الخامس: دعم القيادة للتعاطف	المدرك	2.7765	متوسط	1.28860	0.57166	8.971	0.000**
	المتوقع	2.2048	قليل	1.05581			
الدرجة الكلية	المدرك	3.2492	متوسط	96693.	0.26080	7.877	0.000**
	المتوقع	2.9884	متوسط	71160.			

**: دال إحصائيًا عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول (5) السابق والذي يوضح نتائج اختبارات (ت) للعينات المرتبطة النتائج التالية:

1. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية (0.05) في استجابات أفراد العينة حول مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة (الجوانب التقنية) المدركة والمتوقعة بجامعة الباحة بفارق معنوي (0.79153) من أصل (5) درجات لصالح المتوقع، ومنه نستنتج معنوية الفجوة لصالح المتوقع، وتشير هذه النتيجة إلى عدم رضا الطلاب عن مستوى الدعم المقدم من القيادة الأكاديمية للجوانب التقنية؛ حيث جاءت توقعتهم مرتفعة عن المقدم لهم بالفعل والمدرك لديهم عن مستوى الدعم للجوانب التقنية.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية (0.05) في استجابات أفراد العينة حول مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة (الاعتمادية) المدركة والمتوقعة بجامعة الباحة حيث كان الفارق صغير، غير معنوي والدلالة أكبر من (0.05)، ومنه نستنتج عدم معنوية الفجوة بين المدرك والمتوقع، ويشير هذا إلى وجود رضا نسبي لدى الطلاب عن مستوى الدعم المقدم من القيادة لبعد الاعتمادية؛ إلا أن حصول هذا البعد على تقييم متوسط يدل على أنه بحاجة إلى مزيد من الدعم والاهتمام من قبل القيادة الأكاديمية.
3. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية (0.05) في استجابات أفراد العينة حول مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة (الاستجابة) المدركة والمتوقعة بجامعة الباحة بفارق معنوي (0.53420) من أصل (5) درجات لصالح المدرك. ومنه نستنتج معنوية الفجوة لصالح المدرك، وهذا مؤشر عن رضا الطلاب لاستجابة القيادة الأكاديمية لمطالبهم وبدرجة تجاوزت توقعاتهم.
4. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية (0.05) في استجابات أفراد العينة حول مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة (الأمان) المدرك والمتوقع بجامعة الباحة بفارق معنوي (0.91042) من أصل (5) درجات لصالح المدرك. ومنه نستنتج معنوية الفجوة في مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة (الأمان) لصالح المدرك، ويشير هذا إلى رضا الطلاب عن مستوى الدعم المقدم من القيادة الأكاديمية لبعد الأمان؛ حيث تجاوز شعور الطلاب وإدراكهم للأمان عند استخدامهم أدوات التعليم الإلكتروني وتطبيقاته توقعاتهم، ومع ذلك، فما زالت هناك حاجة إلى مزيد من الدعم والاهتمام؛ نظراً لحصول بعد الأمان على درجة متوسطة وفقاً لتقديرات الطلاب.
5. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية (0.05) في استجابات أفراد العينة حول مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة (التعاطف) المدرك والمتوقع بجامعة الباحة بفارق معنوي (0.57166) من أصل (5) درجات لصالح المدرك. ومنه نستنتج معنوية الفجوة لصالح المدرك، وتشير هذه النتيجة إلى رضا الطلاب عن مستوى تعاطف القيادة الأكاديمية؛ حيث تجاوز شعور الطلاب وإدراكهم لبعد التعاطف توقعاتهم، ومع ذلك، فما زالت هناك حاجة إلى تقديم مزيد من التعاطف؛ نظراً لحصول هذا البعد على درجة متوسطة وفقاً لتقديرات الطلاب.
6. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية (0.05) في استجابات أفراد العينة حول مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين الجودة الكلية المدركة والمتوقعة بجامعة الباحة بفارق معنوي (0.26080) من أصل (5) درجات لصالح المدرك. ومنه نستنتج معنوية الفجوة لصالح المدرك؛ ونستدل من خلال وجود الفجوة لصالح المدرك على أن القيادة الأكاديمية بذلت جهود

ملموسة ومدركة في مجال تحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني.

س4: هل توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات الطلاب حول مستوى دعم القيادة الأكاديمية لجودة خدمة التعليم الإلكتروني المدرك والمتوقع بجامعة الباحة خلال جائحة كورونا وفقاً لمقياس (SERVQUAL) تُعزى لمتغير النوع: (ذكر، أنثى)؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة. ويوضح الجدول التالي نتائج اختبارات الفروق في استجابات الطلاب وفقاً لمتغير النوع.

جدول (6) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لاختبار الفروق في استجابات الطلاب وفقاً لمتغير النوع.

الأبعاد	النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: دعم القيادة الأكاديمية للتقنية	ذكر	140	3.6807	1.08003	6.609	0.000**
	أنثى	167	2.9042	0.97736		
البعد الثاني: دعم القيادة الأكاديمية للاعتمادية	ذكر	140	3.5357	1.23399	2.731	0.007**
	أنثى	167	3.1630	1.15378		
البعد الثالث: دعم القيادة الأكاديمية للاستجابة	ذكر	140	4.0509	0.95042	3.538	0.000**
	أنثى	167	3.6243	1.13080		
البعد الرابع: دعم القيادة الأكاديمية للأمان	ذكر	140	3.4848	1.25498	5.638	0.000**
	أنثى	167	2.7028	1.17161		
البعد الخامس: دعم القيادة الأكاديمية للتعاطف	ذكر	140	3.2598	1.24306	6.398	0.000**
	أنثى	167	2.3713	1.18525		
الدرجة الكلية للمدرك	ذكر	140	3.6024	0.95462	6.209	0.000**
	أنثى	167	2.9531	0.87578		
البعد الأول: دعم القيادة الأكاديمية للتقنية	ذكر	140	4.1943	0.69300	3.342	0.001**
	أنثى	167	3.9287	0.69378		
البعد الثاني: دعم القيادة الأكاديمية للاعتمادية	ذكر	140	3.3754	1.17804	1.689	0.002**
	أنثى	167	3.1517	1.13746		
البعد الثالث: دعم القيادة الأكاديمية للاستجابة	ذكر	140	3.6830	1.24580	5.078	0.000**
	أنثى	167	2.9506	1.26928		
البعد الرابع: دعم القيادة الأكاديمية للأمان	ذكر	140	2.2241	0.95698	1.331	0.004**
	أنثى	167	2.0861	0.85947		
البعد الخامس: دعم القيادة الأكاديمية للتعاطف	ذكر	140	2.4241	1.14237	3.389	0.001**
	أنثى	167	2.0210	0.94210		
الدرجة الكلية للمتوقع	ذكر	140	3.1802	65117.	4.455	0.000**
	أنثى	167	2.8276	72204.		

**: دال إحصائيًا عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول (6) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهتي نظر الذكور والإناث حول مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني المدرك لصالح الذكور الأعلى في متوسطات الاستجابة في الأبعاد التالية: (التقنية- الاعتمادية- الاستجابة-الأمان)، ولصالح الإناث الأعلى في متوسطات الاستجابة في بعد واحد فقط هو:

(التعاطف). أما الفروق الكلية فكانت لصالح الذكور الأعلى في قيمة المتوسط الكلي للمقياس البالغ قيمته (3.6024) مقابل (2.9531) للإناث. كما يتضح من نتائج اختبارات (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهتي نظر الذكور والإناث حول مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني المتوقعة لصالح الذكور الأعلى في متوسطات الاستجابة المتوقعة في جميع الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية المتوقعة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الكلي لتوقعات الذكور (3.1802) مقابل (2.8276) للإناث. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الطلاب الذكور قد يكون لديهم مرونة أكبر وقابلية للتغيير من التعليم التقليدي المعتمد على الحضور لقاعة الصف إلى التعليم الإلكتروني؛ لذا جاء تقيمهم لمستوى دعم القيادة لخدمة التعليم الإلكتروني أعلى من تقييم الطالبات للمدرك وللمتوقع. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو عوف (2017) التي أشارت إلى عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغير الجنس باستثناء بعد الأمان، في حين اتفقت مع نتائج دراسة الشغيبي والمخلافي (2016) التي أشارت الي وجود أثر دال إحصائياً لمتغير النوع ولصالح الذكور.

س5: هل توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات الطلاب حول مستوى دعم القيادة الأكاديمية لجودة خدمة التعليم الإلكتروني المدرك والمتوقع بجامعة الباحة خلال جائحة كورونا وفقاً لمقياس (SERVQUAL) تُعزى لمتغير التخصص: (نظري، عملي)؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة. ويوضح الجدول التالي نتائج اختبارات الفروق في استجابات الطلاب وفقاً لمتغير التخصص.

جدول (7) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لاختبار الفروق في استجابات الطلاب حول مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني المدركة والمتوقعة وفقاً لمتغير التخصص.

الأبعاد	التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة الإحصائية
الأول: دعم القيادة الأكاديمية للتقنية	نظري	205	3.2390	1.03816	-0.437	0.662
	علمي	102	3.2971	1.20448		
الثاني: دعم القيادة الأكاديمية للاعتمادية	نظري	205	3.2347	1.11623	-2.039	0.142
	علمي	102	3.5305	1.34637		
الثالث: دعم القيادة الأكاديمية للاستجابة	نظري	205	3.7311	1.09114	-2.043	0.142
	علمي	102	3.9951	1.01504		
الرابع: دعم القيادة الأكاديمية للأمان	نظري	205	2.9976	1.18482	-1.212	0.227
	علمي	102	3.1838	1.42334		
الخامس: دعم القيادة الأكاديمية للتعاطف	نظري	205	2.7250	1.25162	-0.992	0.322
	علمي	102	2.8799	1.36034		
الدرجة الكلية للخدمة المدركة	نظري	205	3.1855	0.90390	-1.549	0.123
	علمي	102	3.3773	1.07591		
الأول: دعم القيادة الأكاديمية للتقنية	نظري	205	4.0073	0.69796	-1.502	0.134
	علمي	102	4.1353	0.71430		
الثاني: دعم القيادة الأكاديمية للاعتمادية	نظري	205	3.2455	1.07737	-0.175	0.861
	علمي	102	3.2702	1.31501		

الأبعاد	التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة الإحصائية
الثالث: دعم القيادة الأكاديمية للاستجابة	نظري	205	3.2140	1.29040	-1.342	0.181
	علمي	102	3.4265	1.33965		
الرابع: دعم القيادة الأكاديمية للأمان	نظري	205	2.2415	0.90118	2.556	0.111
	علمي	102	1.9632	0.89235		
الخامس: دعم القيادة الأكاديمية للتعاطف	نظري	205	2.2384	1.04880	0.790	0.430
	علمي	102	2.1373	1.07176		
الدرجة الكلية للخدمة المتوقعة	نظري	205	2.9893	0.72149	0.033	0.974
	علمي	102	2.9865	0.69478		

يتضح من الجدول (7) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهتي نظر طلاب التخصصات النظرية وطلاب التخصصات العلمية حول مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني المدرك والمتوقع بجامعة الباحة خلال جائحة كورونا، وذلك بسبب تقارب وجهات النظر بفوارق صغيرة جدًا غير معنوية؛ حيث جاءت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05) في جميع الأبعاد المدركة والمتوقعة والدرجة الكلية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى كون الدعم المقدم من القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني كانت بنفس الدرجة لجميع الطلاب وبدون تمييز بين كلية والأخرى، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو عوف (2017) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين إدراكات الطلاب وتوقعاتهم لأبعاد الخدمة تعود إلى متغير التخصص.

س6: ما مستوى واقع دعم القيادة لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني بجامعة الباحة خلال جائحة كورونا من وجهة نظر عدد من قياداتها الأكاديمية؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم تحليل الإجابة عن أسئلة المقابلات الشخصية لعمداء ووكلاء الكليات والعمادات المساندة (ن=5)؛ حيث قامت الباحثة بإعطاء ترميز للإجابات بحث يمثل أفضل مستوى رقم 5، نزولًا إلى رقم 1 الذي يمثل أقل مستوى. ويوضح الجدول التالي تلخيص هذه النتائج كالتالي:

جدول (8) ملخص درجات استجابات عمداء ووكلاء الكليات والعمادات المساندة حول أسئلة المقابلات الشخصية

الأسئلة/ من وجهة نظركم:	المقابلة					المتوسط الحسابي	المستوى
	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة		
1. ما مستوى دعم التقنية اللازمة لعملية التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا؟	3	2	2	3	3	2.6	متوسط
2. ما مستوى الاعتمادية في تقديم خدمات التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا؟	4	4	4	3	3	3.6	كبير
3. ما مستوى الاستجابة لحل مشاكل الطلاب في عملية التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا؟	4	4	4	4	5	4.20	كبير جدًا
4. ما مستوى الأمان والطمأنينة لدى العملاء المستفيدين من خدمات التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا؟	3	3	4	4	4	3.6	كبير
5. ما مستوى التعاطف والرعاية والاهتمام مع الطلاب أثناء عملية التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا؟	4	4	4	3	4	3.8	كبير
6. ما مستوى جودة خدمة التعليم الإلكتروني بشكل عام بجامعة الباحة في ظل جائحة كورونا؟	5	5	4	4	4	4.40	كبير جدًا

يتضح من بيانات الجدول (8) السابق أن نتائج المقابلات الشخصية جاءت مرتفعة عن نتائج التحليل الكمي لوجهة نظر الطلاب لمستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني المدرك والمتوقع والفجوات المعنوية بينهما، في جامعة الباحة في ظل جائحة كورونا، وهذا يعني أن القيادات الأكاديمية ترى أنها تقدم مستوى عالي من الدعم والاهتمام لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني، في حين جاءت نتائج إدراكات الطلاب وتوقعاتهم لمستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني أقل من تقييم القيادات الأكاديمية لدورهم في هذا الجانب. وهنا تجدر الإشارة إلى ضرورة تنبه القيادة الأكاديمية لمراجعة أدائها وإعادة النظر في الإجراءات المبذولة من أجل تحسين خدمة التعليم الإلكتروني وتطويرها بالشكل الذي يوافق تطلعات الطلاب وتوقعاتهم.

خامساً: ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات:

النتائج:

1. مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني المدركة بجامعة الباحة من وجهة نظر الطلاب هو مستوى متوسط بأهمية نسبية 65%.
2. مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني المتوقعة بجامعة الباحة من وجهة نظر الطلاب هو مستوى متوسط بأهمية نسبية 60%.
3. توجد فجوة معنوية لصالح المتوقع في استجابات أفراد العينة حول مستوى دعم القيادة لتحسين جودة (الجوانب التقنية)؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية (0.05) في استجابات أفراد العينة حول مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة (الجوانب التقنية) المدركة والمتوقعة بجامعة الباحة بفارق معنوي لصالح المتوقع.
4. لا توجد فجوة معنوية بين المدرك والمتوقع في استجابات أفراد العينة حول مستوى دعم القيادة لتحسين جودة (الاعتمادية)؛ حيث تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية (0.05) في استجابات أفراد العينة حول مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة (الاعتمادية) المدركة والمتوقعة بجامعة الباحة بفارق معنوي.
5. توجد فجوة معنوية لصالح المدرك في استجابات أفراد العينة حول مستوى دعم القيادة لتحسين جودة (الاستجابة والأمان والتعاطف)؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية (0.05) في استجابات أفراد العينة حول مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة (الاستجابة، والأمان، والتعاطف) المدركة والمتوقعة بجامعة الباحة بفارق معنوي لصالح المدرك.
6. توجد فجوة معنوية لصالح المدرك في استجابات أفراد العينة حول مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين الجودة الكلية لخدمة التعليم الإلكتروني؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية (0.05) في استجابات أفراد العينة حول مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين الجودة الكلية المدركة والمتوقعة بجامعة الباحة بفارق معنوي لصالح المدرك.
7. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية (0.05) بين وجهتي نظر الذكور والإناث في مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمات التعليم الإلكتروني المدركة بجامعة الباحة لصالح الذكور الأعلى في متوسطات الاستجابة في الأبعاد التالية: (التقنية، الاعتمادية، الاستجابة، والأمان)، ولصالح الإناث الأعلى في متوسطات الاستجابة في بعد (التعاطف). كما جاءت الفروق الكلية لصالح الذكور الأعلى في قيمة المتوسط الكلي.
8. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.05) بين وجهتي نظر الذكور والإناث في مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني المتوقعة بجامعة الباحة لصالح الذكور الأعلى في متوسطات الاستجابة المتوقعة في جميع الأبعاد والدرجة المتوقعة الكلية.

9. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) بين وجهتي نظر طلاب التخصصات النظرية وطلاب التخصصات العلمية في الاستجابات حول مستوى دعم القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمات التعليم الإلكتروني المدركة والمتوقعة بجامعة الباحة؛ وذلك بسبب تقارب وجهات النظر بينهما.
10. جاءت نتائج المقابلات الشخصية مرتفعة عن نتائج التحليل الكمي لاستجابات الطلاب حول مستوى الدعم المقدم من القيادة الأكاديمية لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكن صياغة مجموعة من التوصيات الخاصة كما يلي:

1. نشر الوعي لدى القيادات الأكاديمية بأهمية تطوير أدائهم وزيادة مستوى دعمهم لتحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني بما يحقق توقعات المستفيدين ويوافق تطلعاتهم.

الآليات المقترحة لتنفيذ التوصية السابقة:

- إلحاق القيادات الأكاديمية بدورات تدريبية متخصصة في مجال التعامل مع الأزمات وإدارتها.
- فتح جميع قنوات الاتصال الرسمي وغير الرسمي بين القيادات الأكاديمية والمستفيدين من خدمة التعليم الإلكتروني، والاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي في التعرف على حاجاتهم وتوقعاتهم.
- تخصيص حوافز مادية ومعنوية للقيادات الأكاديمية المتميزة في مجال إدارة أزمة التحول السريع والمفاجئ للتعليم الإلكتروني.

2. على القيادة الأكاديمية أن تتبنى التعليم الإلكتروني كخيار إستراتيجي، وأن تبذل مزيدًا من الجهود في سبيل تطويره وتحسين جودته والارتقاء بخدماته، ودعم التحول للتعليم الإلكتروني، والمزاوجة التامة بينه وبين التعليم التقليدي؛ وذلك من أجل الحصول على مميزات وإيجابيات كلا النوعين.

الآليات المقترحة لتنفيذ التوصية السابقة:

- إنشاء مركز خاص في الجامعة، ويمكن تسميته بـ (مركز دعم التحول إلى التعليم الإلكتروني) تكون مهمته الأساسية الإشراف على عملية تحسين جودة خدمة التعليم الإلكتروني المقدمة للطلاب، ومتابعة قياس رضا الطلاب عن مستوى جودة الخدمة، واستقبال شكاواهم ومقترحاتهم المتعلقة بتحسين التعليم الإلكتروني.
- تخصيص جزء من ميزانية الجامعة لتوفير الدعم المادي اللازم لتحسين وتطوير نظام التعليم الإلكتروني.
- فتح المجال أمام القطاع الخاص للاستثمار في مجال تطبيق وتطوير نظام التعليم الإلكتروني من خلال إبرام العقود والاتفاقيات مع شركات تكنولوجيا الاتصالات.

3. على القيادة الأكاديمية العمل على تطوير جودة خدمة التعليم الإلكتروني المقدمة للطلاب والارتقاء بها، وذلك لجميع الأبعاد، خصوصاً في الأبعاد التي حصلت على تقديرات منخفضة من وجهة نظر الطلاب.

الآليات المقترحة لتنفيذ التوصية السابقة:

- تطوير البنية التحتية التقنية من خلال توفير أحدث الأجهزة والمعدات المادية، واستقطاب وتوظيف العقول والأيدي البشرية المميزة في مجال تكنولوجيا الاتصال.
- إنشاء وحدة خاصة بتقديم الدورات التدريبية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس؛ من أجل رفع مستواهم في كل ما يتعلق بالتعليم الإلكتروني من إعداد المحتوى، والإستراتيجيات التدريسية، وأساليب التقويم. وتتصل هذه الوحدة بشكل مباشر بمركز دعم التحول إلى التعليم الإلكتروني.

- إنشاء وحدة خاصة تكون مهمتها تدريب الطلاب ومساعدتهم في حل مشاكلهم المتعلقة بالتعامل مع التكنولوجيا والرد عن أسئلتهم واستفساراتهم، وتتصل هذه الوحدة بشكل مباشر بمركز دعم التحول إلى التعليم الإلكتروني.
- تشجيع الباحثين وطلاب الدراسات العليا على إجراء الدراسات والأبحاث الخاصة بمناقشة متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني والتحول إليه، والاستفادة من نتائج تلك الدراسات وتوصياتها.

4. على القيادة الأكاديمية التخطيط لكيفية الارتقاء بجودة خدمة التعليم الإلكتروني، والعمل على وضع المعايير الخاصة والضابطة لجودة التعليم الإلكتروني، وسن القوانين المنظمة لضمان جودته، وتحديد الإجراءات المتبعة لتطبيقه بالشكل المطلوب.

الآليات المقترحة لتنفيذ التوصية السابقة:

- توفير مقاييس مقننة ومعتمدة من أجل قياس مستوى رضا الطلاب وأولياء أمورهم وأعضاء هيئة التدريس عن مستوى التعليم الإلكتروني وضمان جودته.
- إزالة كل العوائق التي تمنع أو تحد من استخدام التعليم الإلكتروني والاستفادة من مميزاته.
- تحفيز أعضاء هيئة التدريس وتوعيتهم بأهمية التعليم الإلكتروني وتشجيعهم للتحول إليه في مختلف الظروف، وعدم النظر إليه كخيار وحل لمشكلة في وقت الأزمة فقط.
- تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس الخاصة بالتعليم الإلكتروني وكيفية استخدام أدواته وتوظيفها في العملية التعليمية، من خلال عقد الدوارات التدريبية والورش العملية في هذا المجال.
- توفير المتطلبات المادية والمالية المناسبة لاستخدام أدوات التعليم الإلكتروني، وتجهيز البنية التحتية اللازمة لدعم نجاحه واستمرار تطويره.

المقترحات:

إجراء دراسة مشابهه لقياس وتقييم دور القيادات الأكاديمية في تحسين جودة التعليم الإلكتروني باستخدام مقياس SERVPERF أو أي مقياس آخر يتم تعديله وتطويعه وتقنينه والاستفادة منه في هذا المجال.

المراجع العربية:

أبو شخيدم، سحر سالم؛ عواد، خولة؛ خليلة، شهد؛ العمد، عبد الله؛ وشديد، نور. (0202). فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية (خضوري)، المجلة العربية للنشر العلمي، (12)، 563- 983. emulov/ten.psja.www//:sptth

أبو عوف، محمد رجب. (7102). قياس جودة الخدمة التعليمية في المعاهد العليا الخاصة بمصر- دراسة حالة معهد المستقبل العالي للدراسات التكنولوجية المتخصصة، المجلة العلمية للبحوث التجارية، 4 (3، 4)، 452- 203. csjs//:sptth. lmth._50071_08961_eussi/ge.bke.slanruoj

إدريس، ثابت عبد الرحمن (6002). كفاءة وجودة الخدمات اللوجستية «مفاهيم أساسية وطرق القياس والتقييم». الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.

الحسناوي، موفق. (1102). فاعلية القيادة الجامعية وأهميتها وتأثيرها في الحياة الجامعية. تم الاسترجاع في 8/ 01/ 0202. من الموقع التالي: di?psa.elcitra/es.roonla.www//:ptth

حسنين، منى محمود عبد المولى؛ والشربيني، غادة حمزة محمد. (7102). استراتيجية مقترحة لتطوير الخدمات التعليمية المقدمة لطلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد وفقًا لمقياس LAUQVRES وفي ضوء رؤية آفاق. المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، 6(01)، 141-751. /moc.hamudnam.hcraes//:ptth 531088/droceR

حسين، سلامة عبد العظيم. (62-72 نوفمبر 6002). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية بجامعة بنها، [دراسة تقويمية لمشروع تنمية القدرات بجامعة بنها]. المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر بعنوان الجامعات العربية في القرن١٢، جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم الجامعي، 2، 27- 051. hamudnam.hcraes//:sptth. 13223/droceR/moc

حمرون، ضيف الله بن غضيان بن سليمان. (1102). إدارة الاداء لدى القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك: دراسة ميدانية. رسالة الخليج العربي: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 23(911)، 58-. 431 hamudnam.hcraes//:ptth. 87678/droceR/moc

خليفة، محمد كساب. (0202). التعليم الإلكتروني في إطار مجتمع المعلومات والمعرفة. دار الفكر الجامعي.

الخويطر، ذكرى عبد الله محمد. (9102). تطوير دور القيادات الأكاديمية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في إدارة الأزمات. المجلة العربيةللتربيةالنوعية،3(01)، 991-622. sptth//:aferame.hcraes/ten/liated/MIB-982089

الدجني، إياد علي؛ وعبد العال، صادق. (8102). تعزيز دور قيادات الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في ضمان الجودة – أنموذج مقترح. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي: جامعة العلوم والتكنولوجيا، 11(83)، 3- 72. ptth:// 628139/droceR/moc.hamudnam.hcraes

الدرادكة، مأمون سليمان. (5102). إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء. عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

الرقب، توفيق زايد محمد. (7102). درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بالجامعات الأردنية للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر

أعضاء هيئة التدريس. مجلة دراسات نفسية وتربوية، (51)، 664-205. /ra/as.ude.usk.ytlucaf//:sptth 694872/noitacilbup/begerlat

زيتون، حسن حسين. (5002). رؤية جديدة في التعليم – التعلم الإلكتروني - المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم. الرياض: الدار الصولتية للتربية.

الشغيبي، خالد حسن؛ والمخلافي، محمد سرحان. (6102). تقويم جودة الخدمات التعليمية في كلية التربية بجامعة الدمام باستخدام مقياس (LAUQVRES). مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 01(3)، 816-536. fdp.789/aqam/selif/moc.anhtahba.www//:sptth

الشهري، ظافر بن فراج بن هزاع. (4102). تقويم التعلم الإلكتروني في التعليم العالي السعودي. المجلة الدولية التربوية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، 3(6)، 36-08. 220348/droceR/moc.hamudnam.hcraes//:ptth

الشويعر، خولة بنت محمد بن سعد. (9002). قياس جودة خدمات المكتبات العامة: دراسة حالة مكتبة الملك عبد العزيز العامة بالرياض. مجلة دراسات المعلومات: جمعية المكتبات والمعلومات السعودية، (5)، 7- 82. hcraes//:ptth. 90544/droceR/moc.hamudnam

صلاح الدين، صفاء محمد. (8102). دور التعليم الإلكتروني في تطوير التعليم بجمهورية مصر العربية. مجلة بحوث الشرق الأوسط، جامعة عين شمس - مركز بحوث الشرق الأوسط، (54)، 695-646. hamudnam.hcraes//:ptth. 732219/droceR/moc

صلاح الدين، نسرين صالح محمد؛ والبرطماني، مريم بنت سعيد. (8102). جودة الخدمات الجامعية في مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة السلطان قابوس: دراسة تطبيقية باستخدام مقياس الفجوة بين الإدراكات والتوقعات. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 21(1)، 61-93. 030438-MIB/liated/ten.aferame.hcraes//:sptth

عامر، طارق عبد الرؤف. (5102). التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي- اتجاهات عالمية معاصرة. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد الحميد، إبراهيم محمد. (5102). أثر الجودة المدركة للخدمات الطلابية المقدمة إلكترونياً على رضا الطلاب وولائهم للموقع الإلكتروني لجامعة الطائف. مجلة البحوث التجارية المعاصرة، جامعة سوهاج -كلية التجارة، 92(1)، 1-72. ptth:// 305998/droceR/moc.hamudnam.hcraes

عثمان، أنجم أحمد. (0202). مستوى جودة الأداء الإداري لدى القيادات الأكاديمية وآليات تطويره بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة بالتعليم العالي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، 82(4)، 38: 411. sptth:// 472/weiv/eussi/BEJGUI/php.xedni/sp.ude.azagui.slanruoj

عزام، إسماعيل. (7/ أبريل/ 0202). هل تنجح دول عربية في إنقاذ التعليم من كورونا عبر الإنترنت؟ تم الاسترجاع من ra/moc.wd.www//:sptth.

العساف، أحمد عبد المحسن. (0202). مهارات القيادة وصفات القائد. الرياض: مكتبة العبيكان.

العولقي، عبد الله أحمد حمود. (8102). قياس جودة الخدمة التعليمية باستخدام مقياس FREPVRES وأثرها في رضا الطلبة: دراسة ميدانية في جامعة إب اليمنية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي: جامعة العلوم والتكنولوجيا، 11(73)، 521- 841. 508139/droceR/moc.hamudnam.hcraes//:ptth

فلاته، مصطفى محمد عيسى. (1002). المدخل إلى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم. الرياض: مكتبة العبيكان.

القضاة، فادي حامد محمد. (1202). تقييم جودة التعليم الإلكتروني وأثرها على درجة رضا طلاب الجامعات: دراسة حالة جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية: الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا، 92(1)، 12-44. /moc.hamudnam.hcraes//:ptth 6241211/droceR

قنيبي، عبير رشدي؛ زيادة، رنا أحمد؛ رشيد، آلاء محمد؛ صانوري، زينة وليد؛ ظاهر، إزدهار محمد؛ وقطينة، نسرين طلال (0202) جائحة «كوفيد- 91»: واقع التعليم الإلكتروني في السياق الفلسطيني من وجهة نظر المعلمين. الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ. mylwtla-qaw-91-dyfwk-thyaj/secruoser/ra/gro.eeni//:sptth

مبروك، عاطف محمد عبدالباري. (8102). تقييم جودة الخدمة بمراعاة الأهمية النسبية لأبعاد القياس في مؤسسات التعليم العالي، المجلة العلمية لقطاع كليات التجارة، جامعة الأزهر - كلية التجارة، (02)، 94-201. hcraes//:ptth. 660389/droceR/moc.hamudnam

المركز الوطني للتعليم الإلكتروني. (0202). معايير التعليم الإلكتروني للتعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.

منظمة الصحة العالمية (9102) فيروس كورونا المستجد - كوفيد- 19. تم الاسترجاع في 81/ 5/ 9102 من //:sptth -surivanoroc-levon/sesaesid/seicnegreme/ra/tni.ohw.www

مؤتمر إعادة بناء المستقبل والتعليم والوظائف للشباب أثناء الأزمات. (31- 41/ مايو/ 0202). الذي نظمته الفنار للإعلام ومنظمة سبارك. منظمة هولندية غير حكومية. /c/ppa/yadot.dlrowehtnur.www//:sptth ecnerefnocenilno_serutufgnidliuber

المؤتمر الدولي الافتراضي الأول للتعليم الإلكتروني. (92/ ديسمبر/ 0202) التعليم الإلكتروني في زمن فيروس كورونا التحديات والحلول، في جامعة سبها، ليبيا. -e-lanoitanretni-lautriv/ra_dlo/yl.ude.uahbes//:sptth /91divoc-ecnerefnoc-gninrael

المؤتمر الدولي الثاني لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي. (7/ نوفمبر/ 1202). في المملكة العربية السعودية. //:sptth /ed/moc.caefek.www

مؤتمر تكنولوجيا وتقنيات التعليم والتعليم الإلكتروني. في الفترة (5- 7/ 3/ 9102). الشارقة. eaid.www//:sptth. 13585/stneve/stneve

الموسى، عبد الله؛ والمبارك، أحمد. (5002). التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات. الرياض: مؤسسة شبكة البيانات.

وكيبيديا. (9102). تعليم إلكتروني. الموسوعة الحرة. ikiw/gro.aidepikiw.ra//:sptth

يوسف، يوسف عثمان. (2020). اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة فيروس كورونا: دراسة تطبيقية على

عينة من طلاب كلية الاتصال والإعلام بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. *مجلة الحكمة للدراسات الإعلامية والاتصالية:* مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، (21)، 11-37. http://search.mandumah.com/Record/1096435

References:

Abdel Hamid, Ibrahim Mohamed. (2015). The effect of the Perceived Quality of Student Services Provided Electronically on Student Satisfaction and Loyalty to the Taif University Website (in Arabic). *Journal of Contemporary Business Research: Sohag University - Faculty of Commerce, 29* (1), 1: 27. http://search.mandumah.com/Record/899503

Abdel Hamid, Ibrahim Mohamed. (2015). The effect of the Perceived Quality of Student Services Provided Electronically on Student Satisfaction and Loyalty to the Taif University Website (in Arabic). *Journal of Contemporary Business Research: Sohag University - Faculty of Commerce, 29* (1), 1: 27. http://search.mandumah.com/Record/899503

Abu Auf, Muhammad Rajab (2017). Measuring the quality of educational service in private higher institutes in Egypt - a case study of the Higher Future Institute for Specialized Technological Studies (in Arabic). *Scientific Journal of Commercial Research, 4* (3.4), 254.302- https://sjsc.journals.ekb.eg/issue_16980_17005_.html

Abu Shkhaydam, Sahar Salem, Awad, Khawla, Khalilah, Shahd, Al-Amad, Abdullah, & Shadeed, Nour (2020). The effectiveness of e-learning in light of the spread of the Corona virus from the point of view of teachers at Palestine Technical University (Kadoorie), (in Arabic). *The Arab Journal for Scientific Publishing, No. 21*. 365,389- https://www.ajsp.net/volume

Affouneh, S., Salha, S., & Khlaif, ZN. (2020). Designing Quality E-Learning Environments for Emergency Remote Teaching in Coronavirus Crisis. Interdiscip J Virtual Learn Med Sci.11(2):13-.

Al Raqb, Tawfiq Zayed Mohamed. (2017). The Degree of Practicing Ethical Leadership by Academic Leaders at the University Of Jordan from the Point Of View of the Faculty Members (in Arabic). *Journal of Psychological and Educational Studies,* (15), 466: 502. https://faculty.ksu.edu.sa/ar/talregeb/publication/278496

Al-Assaf, Ahmed Abdel-Mohsen. (2020*). Leadership skills and qualities of a leader* (in Arabic). Obeikan Library.

Al-Awlaki, Abdullah Ahmad Hammoud. (2018). Impact of Using SERVPERF Scale to Measure the Quality of Educational Services on Students' Satisfaction at Ibb University – Yemen (in Arabic). *The Arab Journal for Quality Assurance of University Education: University of Science and Technology, 11* (37), 125: 148. http://search.mandumah.com/Record/931805

Al-Dajni, Iyad Ali, & Abdel-Al, Sadiq. (2018). Enhancing the Role of Palestinian Universities Higher Management in Quality Assurance: A Proposed Model (in Arabic). *The Arab Journal for Quality Assurance of University Education: University of Science and Technology, 11* (38), 327-. http://search.mandumah.com/Record/931826

Al-Deraa, (2016). University Departments Towards a Knowledge Economy in the Kingdom of Saudi Arabia "Strategic Vision" Thesis published, King Saud University, King Fahd Library, Riyadh.

AL-ghadhaeh, Fadi Hamed Mohamed. (2021) Evaluating the Quality of E-Learning and its Impact on the Degree of Satisfaction of University Students: A case study - Taibah University in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *The Islamic University Journal for Economic and Administrative Studies: The Islamic University of Gaza - Scientific*

Research and Graduate Studies Affairs, 29 (1), 21: 44. http://search.mandumah.com/Record/1121426

Al-Hasnawi, Muwaffaq (2011). *The effectiveness of university leadership, its importance and its impact on university life* (in Arabic). Retrieved on 8- 10- 2020. From the following website: http://www.alnoor.se/article.asp?id

Al-Khuwaiter, Zikri Abdullah Muhammad. (2019). Developing the role of academic leaders at Prince Sattam bin Abdulaziz University in crisis management (in Arabic). *The Arab Journal of Specific Education, 3* (10), 199226-. https://search.emarefa.net/detail/BIM-980289

Al-Mousa, Abdullah & Al-Mubarak, Ahmed. (2005). *E-learning foundations and applications* (in Arabic). Indexing of King Fahd National Library during publication.

Al-Rabab' a, & Hiyajneh, (2017). "Assessing the role of the economy in knowledge in the empowerment of the educational process and its contemporary challenges in Jordanian universities". Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies -Scientific Research and Graduate Studies at the Islamic University- Gaza – Palestine.

Al-Shugaibi, Khaled Hassan & Al-Mikhlafi, Muhammad Sarhan. (2016 Quality Assessment of Educational Services in the College of Education, the University of Dammam Using (SERVQUAL) Scale (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Studies - Sultan Qaboos University, 10* (3), 618: 635. https://www.abhathna.com/files/maqa/987.pdf

Amer, Tariq Abdel-Raouf. (2015). *E-Learning and Virtual Education - Contemporary Global Trends* (in Arabic). Arab Group for Training and Publishing.

Arbaugh, Fran. (2016). Supporting university content specialists in providing effective professional development: the educative role of evaluation, Teacher Development; Abingdon20.4.

Azzam, Ismail. (7 April / 2020). Will Arab countries succeed in saving education from Corona via the Internet? Retrieved from (https://www.dw.com/ar).

Brochado, A, (2009). Comparing alternative instruments to measure servicequality in higher education, Quality Assurance in Education, Vol. 17 no. 2, pp. 174- 190.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Conference on Rebuilding the Future, Education and Jobs for Youth in Crisis. (May 13,14-2020). Organized by Al-Fanar Media and Spark (in Arabic). a Dutch NGO. https://www.runtheworld.today/app/c/rebuildingfutures_onlineconference

Conference on technology and technologies for education and e-learning. In the period (5- 72019/3/). Sharjah (in Arabic). https://www.diae.events/events/58531

Daradkeh, Mamoun Suleiman. (2015). *Total Quality Management and Customer Service* (in Arabic). Dar Safaa for printing, publishing and distribution.

Eid, (2015). "A Proposal to Achieve Creative Leadership among University Leaders in Saudi Arabia". Arabic Studies in Education and Psychology - Saudi Arabia (61).

Fallatah, Mustafa Mohamed Issa. (2001). *Introduction to modern technologies in communication and education* (in Arabic). Obeikan Library.

Gilavand, A., & Maraghi, E. (2019). Assessing the Quality of Educational Services of Iranian Universities of Medical Sciences Based on the SERVQUAL Evaluation Model: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Iran J Med Sci. 2019 Jul; 44(4*), 273–284.

Hamron, Dhaifallah bin Ghadian bin Suleiman. (2011). Performance management for academic leaders at the University of Tabuk: a field study (in Arabic*). The Arabian Gulf Message: The Arab Bureau of Education for the Gulf States, 32* (119), 85. 134. http://search.mandumah.com/Record/87678

Hassanein, Mona Mahmoud; & El-Sherbiny, Ghada Hamza. (2017). A Proposed Study to Develop the Educational Services Offered To Postgraduate Students at King Khalid University According To the Servqual Scale and Afaq's Vision (in Arabic). Specialized International Educational Journal, 6 (10), 141157-. Retrieved. http://search.mandumah.com/Record/880135

Hussein, Salama Abdel Azim. (2627- November 2006). *Professional development for faculty members and academic leaders at Benha University,* [an evaluation study of the capacity development project at Benha University] (in Arabic). The Thirteenth Annual National Conference entitled Arab Universities in the 21st Century, Ain Shams University, University Education Development Center, Volume 2, 72150-. https://search.mandumah.com/Record/32231

Idris, Thabet Abdel Rahman (2006). *Efficiency and Quality of Logistics Services "Basic Concepts and Methods of Measurement and Evaluation"* (in Arabic). University House for Printing, Publishing and Distribution.

Kavitha, R. (2015). Gap Model of Service Quality, in Higher Education International Journal of Advance Research in Computer Science and Management Studies, VOI. 3, NO. 2, PP. 267-271.

Khalifa, Muhammad Kassab. (2020). *E-learning within the framework of the information and knowledge society* (in Arabic). Dar Al-Fikr University.

Mabrook, Atef Mohamed Abdel Bari. (2018). Evaluation of Service Quality Taking Into Account the Relative Importance of Measurement Dimensions in Higher Education Institutions (in Arabic). *The Scientific Journal of the Faculties of Commerce Sector: Al-Azhar University - Faculty of Commerce,* (20), 49: 102. http://search.mandumah.com/Record/983066

Mills, Shirley J., Yanes, Martha Jeane; Casebeer, Cindy M. (2009). Perceptions of Distance Learning Among Faculty of a College of Education. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, Vol. 5, No. I, march 2009.

National Center for E-Learning. (2020). *E-learning standards for higher education in the Kingdom of Saudi Arabia* (in Arabic).

Osman, Anjem Ahmed. (2020). Its Level Of Quality Administrative Performance Of Academic Leaders and mechanisms Development at King Khalid University in the light of the Quality Standards of Higher Education (in Arabic). Journal of the Islamic University of Economic and Administrative Studies, 28 (4), 83: 114. https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEB/issue/view/274

Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L., L. (1988). SERVQUAL: Amultiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. Journal of Retailing. 64 (1) 1240-

Quneibi, Abeer Rushdi, Ziada, Rana Ahmed, Rashid, Alaa Muhammad, Sanuri, Zina Walid, Zahir, Izdihar Muhammad, Qutina, Nisreen Talal (2020) *The "Covid-19" pandemic: the reality of e-learning in the Palestinian context from the point of view of teachers* (in Arabic). Interagency Network for Education in Emergencies. https://inee.org/ar/resources/jayht-kwfyd-19-waq-altwlym

Rodny, S. (2002). The Integration of Instructional Technology into Public Education: Promises

and Challenges. Education Technology, vol.8 No. (1), 511-.

Salah Al-Din, Nisreen Saleh Muhammad, & Al-Bartamani, Mariyam bint Saeed. (2018). University Service Quality in the Community Service and Continuing Education Center at Sultan Qaboos University: An Empirical Study Using SERVQUAL Scale (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Studies, 12* (1), 16: 39. https://search.emarefa.net/detail/BIM-834030

Salah El-Din, Safaa Mohamed. (2018). The Role of E-Learning in the Educational Development of the Republic of the Arabian Egypt (in Arabic). Journal of Middle East Research: Ain Shams University - Middle East Research Center, (45), 596: 646. http://search.mandumah.com/Record/912237

Saritas, E., & Barutcu, S. (2020). Digital transformation in teaching and students' readiness for online learning: A research on Pamukkale University students during the pandemic period, Journal of Internet Applications & Management / Journal of Internet Applications and Management. Jun2020, Vol. 11 Issue 1, p518 .22-p.

Shehri, Dhafer bin Farraj bin Hazaa. (2014). Evaluating E-Learning In The Saudi Higher **Education** (in Arabic). *Specialized International Educational Journal: Dar Simat for Studies and Research, 3* **(6), 63: 80.** http://search.mandumah.com/Record/843022

Shuwaier, Khawla bint Muhammad bin Saad. (2009). Measuring the Quality of Public Library Services: A Case Study of the King Abdulaziz Public Library in Riyadh (in Arabic). Journal of Information Studies: Saudi Library and Information Association, (5), 7: 28. http://search.mandumah.com/Record/44509

The first virtual conference for e-learning. (December 29, 2020) E-learning in the time of the Coronavirus, challenges and solutions (in Arabic). Sebha University, Libya. https://sebhau.edu.ly/old_en/virtual-international-e-learning-conference-covid19/

The Second International Conference on the Future of Digital Education in the Arab World. (7 November 2021). in KSA (in Arabic). https://www.kefeac.com/de/

Uppal, M., Samnan, A., & Gulliver, S. (2018). Factors determining e-learning service quality. *British Journal of Educational, Technology, Coventry, 49(3),* 412426-.

Wikipedia, (2019). E Learning (in Arabic). *The free encyclopedia*. https://ar.wikipedia.org/wiki

World Health Organization (2019) Novel Coronavirus - Covid-91 (in Arabic). Retrieved on May 18, 2019, from https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-

Youssef, Youssef Othman (2020). Student Attitudes Towards E-Learning in Period of the Coronavirus Pandemic: An Applied Study on a Sample of the College of Communication and Media Students at King Abdulaziz University – Jeddah (in Arabic). *Al-Hikma Journal for Media and Communication Studies: Treasures of Wisdom Foundation for Publishing and Distribution,* (21), 1137-. http://search.mandumah.com/Record/1096435

Zeitoun, Hassan Hussein. (2005). *A new vision in education - e-learning - concept, issues, application, evaluation* (in Arabic). Al-Saltiyah House of Education.

تقويم برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم في جامعة القصيم في ضوء مهام محضر المختبر الفنية والإدارية اللازمة للعمل في المختبرات المدرسية

د. إبراهيم بن عبدالله البلطان

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك، قسم المناهج وطرق التدريس –كلية التربية – جامعة القصيم

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم في جامعة القصيم في ضوء مهام محضر المختبر الفنية والإدارية اللازمة للعمل في المختبرات المدرسية، ولتحقيق هذا الهدف؛ قام الباحث بإعداد قائمة بالمهام الفنية والإدارية الواجب تضمينها في مقررات برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم، واستخدم المنهج الوصفي بنوعيه المعتمد على أسلوب تحليل المحتوى، والوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من جميع توصيفات مقررات برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم بجامعة القصيم البالغ عددها (32) مقرراً موزعة على أربع مستويات دراسية، بالإضافة إلى جميع طلاب برنامج دبلوم محضري المختبرات الذين أنهو مقررات البرنامج في الفصل الدراسي الثاني للعام 1442هـ، وعددهم (32)طالباً، واستخدم الباحث أداتي بطاقة تحليل محتوى توصيف مقررات البرنامج عينة الدراسة بالاعتماد على الموضوع وحدة للتحليل، واختبار موضوعي لمستوى إلمام الطالب/ محضر المختبر بالمهام الفنية والإدارية اللازمة للعمل في المختبر المدرسي، وأظهرت نتائج الدراسة أن توافر الموضوعات المرتبطة بالمهام الفنية في برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم بجامعة القصيم كان بدرجة متوسطة، بينما توافر الموضوعات المرتبطة بالمهام الإدارية كان بدرجة ضعيفة، كما أظهرت النتائج أن مستوى إلمام الطالب/ محضّر المختبر في جامعة القصيم بالمهام الفنية والإدارية اللازمة للعمل في المختبر المدرسي بدرجة ضعيفة، وأن مستويات الطلاب فيه أقل من مستوى الكفاية اللازمة للعمل في المختبر المدرسي، والمحدد بـ (60%).

الكلمات المفتاحية: تقويم، برنامج إعداد، مهام محضر المختبر، المختبرات المدرسية.

Evaluating the Introductory Program Designed for Science Laboratory Technicians at Qassim University in Light of the Technical and Administrative Tasks Necessary to Work as Laboratory Technician in School Laboratories

Dr. Ibrahim bin Abdullah Suleiman Al-Baltan

Associate Professor of Science Teaching Methods and Curricula - College of Education - Qassim University

Abstract:

The study aimed to evaluating the introductory program designed for science laboratory technicians at Qassim University in light of the technical and administrative tasks necessary to be acquainted with to work in school laboratories. For the purpose of achieving this goal، the researcher made a list of the technical and administrative tasks which should be included in the curriculum planned for science laboratories technicians as an introductory program. The researcher used descriptive research methodology، adopting the two approaches of: content analysis and descriptive survey. Study sample consisted of all (32)courses included in the introductory program of science laboratories technicians at Qassim University، as they are divided over four academic levels، in addition to all the students of Laboratory Technicians Diploma Program، who completed program's courses in the second semester of the year1442 AH. They were (32)students. The researcher used two study tools: the first was a content analysis card describing program's courses، under-study، based on topic، as the basis for analysis; and the second was an objective test to measure the level of student/laboratory technician's familiarity with the technical and administrative tasks necessary to work in school laboratories. The results of the study demonstrated that the topics related to the technical tasks were covered in the introductory program of science laboratories technicians at Qassim University to a medium degree، while the topics related to the administrative tasks were covered to a low degree. Moreover، the results also illustrated that the level of Qassim University student/ laboratory technician familiarity with the technical and administrative tasks necessary to work in school laboratories was low and that the efficiency level of the students was below the level of proficiency necessary to work in school laboratories، which is specified at (60%).

Key Words: Evaluation، Introductory Program، Science Laboratory Technicians' tasks، School Laboratories.

المقدمة والخلفية النظرية:

تتسابق دول العالم لأن تحتل مكانة مرموقة في العصر الحالي الذي تميز بالتطورات العلمية والتقنية المتلاحقة بدرجة جعلت الإنسان يعتمد عليها اعتماداً كلياً في جميع شؤون حياته، فقد تسارع النمو العلمي وتوسعت المعرفة بشكل يفوق كل تصور، وأصبح مقياس تقدم الأمم وقوتها ورقيها يتمثل في مدى تقدمها في ميادين العلوم الطبيعية وتطبيقاتها المختلفة، وقد حظي تدريس العلوم بمكانة كبيرة في الأنظمة التعليمية في جميع الدول؛ لكونه يرتبط بالتقنية الحديثة التي هي عماد العالم اليوم، ويعزى لها الفضل في الازدهار والتطور في جميع المجالات الصناعية والطبية والهندسية وغيرها. كل ذلك جعل الدول تسعى إلى تحسين البيئة المدرسية وما يرتبط بها من مناهج علمية تقدم إلى الطلاب وطرق تدريسها، وتحسين أداء العاملين بها من معلمي علوم ومحضري مختبرات، وتطوير برامج إعدادهم بشكل مستمر بما يتناسب مع طبيعة الأعمال المكلفين بها، وطبيعة تلك العلوم وأهدافها.

ويرتبط تدريس العلوم ارتباطاً وثيقاً بالتجريب والعمل المخبري، فهو جزء أساسي من المناشط العلمية، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم العلم الحديث، فلا يمكن التوصل إلى المكونات الأساسية للعلم من حقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات إلا من خلال المشاهدة والتجربة (أبو جلالة، 2005)، ويرى شاهين وحطاب (2016) أن استخدام التجريب في تدريس العلوم يمكن أن يقدم العديد من الوظائف والفوائد يأتي في مقدمتها قدرته على تنمية التفكير العلمي عند الطلاب، ومساعدتهم على فهم طبيعة العلم، وتنمية المهارات العملية التي تضفي واقعية على المعلومات النظرية لديهم، بالإضافة إلى تنمية وتعميق الاتجاهات العلمية.

أما هيلير وهيرسون (Helliar&Harrison,2011) فيذهبان إلى أن التجارب العملية جزء لا يتجزأ من تعليم العلوم؛ نظراً لقدرتها على تعزيز مهارات الطلاب ومعرفتهم واهتمامهم بالمواد العلمية واستمتاعهم بالتعلم وفهم المفاهيم العلمية؛ حيث إن العمل العلمي في المختبر أداة فعّالة يمكن لمعلمي العلوم تكييفها وتطبيقها في دروس العلوم لتلبية احتياجات التعلم الخاصة بالطالب. ويضيف بيسي وآخرون (Basey et al.,2008) أن استخدام المختبر في تدريس العلوم يهدف إلى زيادة قدرة الطلاب على اكتساب المعرفة والمهارات العلمية العملية ومهارات التفكير وعمليات العلم، والقدرة على اشتقاق الفرضيات واختبارها وتصميم التجارب وتحليل البيانات واستخلاص النتائج، بالإضافة إلى التدريب على المنطق العلمي الاستقرائي والاستنتاجي، وإدراك المفاهيم المرتبطة بالمحتوى، وتحسين اتجاهات الطلاب نحو دراسة العلوم والتعليم المخبري، وهو ما يؤدي في النهاية إلى تحقيق أهداف التعلم.

ويؤكد زيتون (2010) على أن المختبر «يعد ميزة وخصيصة من الخصائص المميزة لمناهج العلوم وتدريسها، وهو يرتبط مباشرة بأنشطة تعلم العلوم العلمية، وفي هذا يعد المختبر جزء لا يتجزأ في التربية العلمية ومناهج العلوم وتدريسها؛ وهو القلب النابض في تدريس العلوم في مراحل التعليم المختلفة، ولهذا قيل إن العلم ليس علماً مالم يصحب بالتجريب والعمل المخبري، وتولي التوجهات المعاصرة في التربية العلمية المختبر وأنشطته العلمية أهمية كبيرة ودوراً بارزاً في برامج العلوم وتدريسها؛ ويتمثل هذا الدور بارتباط المختبر بالأنشطة العلمية Science activities ارتباطاً مباشراً وعضوياً بالمواد العلمية التعليمية المصاحبة للأنشطة المخبرية لتحقيق أهداف تدريس العلوم» (ص98). ويضيف كاظم وزكي (1993) أنه يصعب أن نتصور برنامجاً فعّالاً لتعليم العلوم يخلو من استخدام التجريب العلمي.

ويتوقف نجاح العمل التجريبي في المختبر المدرسي على تضافر الجهود من قبل العاملين في المدرسة وعلى رأسهم معلم العلوم ومحضر مختبر العلوم؛ حيث يؤكد طعيمة (1999) أن الممارسات والأداء العملي لمعلمي العلوم يُعدُّ من أساسيات التدريس في هذه التخصصات، ليس فقط لتثبيت المعرفة وإنما لتحويلها من مجردات إلى محسوسات، ومن مبادئ نظرية إلى إجراءات تطبيقية يتم من خلالها إدماج الخبرات الميدانية في المساقات التي يتم تدريسها، وتصبح الأنشطة العملية جزءً من بنية المساق وليست مكملاً له، ويرى النجدي وآخرون (2006) أن معلمي العلوم الذين لا يقتنعون بأهمية الدروس العملية التي يجريها الطلاب في المختبر يبتعدون عن

تحقيق أهداف تدريس العلوم، أما الخليلي وآخرون (1996) فيرون أن التجريب العلمي يتطلب من المعلم معرفة كافية وتدريباً خاصاً حتى يجعل التجريب نشاطاً فعّالاً ذا معنى للطلاب.

ولنجاح معلم العلوم في تحقيق أهداف الأنشطة العملية في المختبر؛ لابد أن يجد مساندة كبيرة من محضر المختبر المدرسي، الذي يتوقف عليه جزء مهم من نجاح العمل في المختبر، ويقوم بمهام فنية وإدارية عديدة تمثل جوهر عمله الأساسي، ويرى جليدال وجريفثس (Gleadall&Griffiths،2012) أن تشغيل المعامل في المدارس مهمة كبيرة وتمثل عبئاً على معلمي العلوم، والمهارات المطلوبة فيها لا يمتلكها الكثير منهم، ولا يمكن أن يقوم بها إلا شخص مدرب على العمل الفني في المختبر، ومن هنا تأتي أهمية وجود فني المختبر في المدرسة، الذي يعد محركاً رئيسياً لنجاح العمل المخبري من خلال تنفيذه للعديد من المهام والواجبات، والتي يتمثل الجزء الأساسي منها في إرشاد المعلمين بشأن المكونات الفنية للمناهج وتقديم المشورة لهم، والتنسيق معهم بشأن احتياجاتهم للعمل المعملي، والمحافظة عل السلامة والصحة المهنية داخل المختبر، بالإضافة إلى عمليات التحضير وإعداد العينات المختلفة حسب طبيعة المقرر العلمي، وحضور التطوير المهني ذي الصلة وفقًا لخطة التطوير المهني في المدرسة.

أما لاي (Lai،2021) فيرى أن محضري مختبرات العلوم جزء لا يتجزأ من تعليم العلوم؛ إذ يقدمون الدعم الفني الفعّال لمعلمي العلوم، وأي خلل في تأهيلهم وتدريبهم وتوظيفهم يزيد من أعباء العمل على المعلمين، ويجعلهم غير قادرين على التركيز على مسؤولياتهم الأساسية في التدريس. ويؤكد هيلير وهيرسون (Helliar&Harrison،2011) أن محضر/فني المختبر له دور في التخفيف من التحديات التي تواجه معلمي العلوم؛ حيث يقوم فنيو المعمل بتزويد المعلمين بجلسات تدريبية عملية للتعريف بالأجهزة والأدوات والمواد اللازمة للعمل المخبري؛ مما يقلل من مخاوف المعلمين تجاه العمل المعملي ويسمح لهم بالتركيز على تطوير مهاراتهم التربوية.

ومحضر المختبر هو الموظف المسؤول عن المختبر فنياً وإدارياً، وهو الذي يؤدي دوراً بارزاً من خلال مساعدة معلمي العلوم في الإعداد والتنفيذ وتوفير جميع الظروف والإمكانات لاستخدام المختبر وتفعيله، ولكي يخدم المختبر المدرسي العملية التعليمية بشكل مثالي وفعّال؛ فإنه يحتاج إلى محضّر مؤهل للقيام بالمهام الفنية والإدارية تمكنه من إدارة أعماله إدارة جيدة. وتتمثل المهمة الأساسية لمحضر المختبر في توفير الظروف والإمكانات المناسبة لاستخدام المختبر من قبل جميع معلمي العلوم بما يحقق الأهداف التعليمية الواردة في مقررات مواد العلوم المختلفة (وزارة التعليم، 2020)، وتُعدُّ وظيفة محضر المختبر من الوظائف الحيوية للكثير من المنشآت التعليمية والطبية وغيرها؛ حيث إن وظيفة المحضر الرئيسة هي تقديم الخدمة المعملية اللازمة لكل منشأة حسب أهمية المعامل فيها، والتي يجب أن تنظم بطريقة تتفق مع الاحتياجات المطلوبة في المنشأة (عبدالحميد، 2007).

ويرى علي (2006) أن محضري المختبرات لن يكتب لهم النجاح في إعمالهم إلا إذا توافرت بينهم وبين معلمي العلوم بيئة صالحة داخل المختبر، وهذه البيئة قوامها أمران هما: الاتفاق والتفاهم بين أطراف العمل، بالإضافة إلى فهم الالتزامات على كل منهما، وامتلاكهم للكفايات المعملية والعلمية داخل المختبر. فالتعاون المثمر بينهما يؤتي ثماره في نواتج الطلاب وزيادة قدراتهم في جوانب التعلم، وليس هذا فحسب، بل إن على معلمي العلوم دورًا كبيرًا في صياغة العمل المعملي داخل المختبر المدرسي، فهو المشرف على محضر المختبر في كل أدواره، ولذلك فمعلم العلوم مطالب بتوفير أنماط توافقية تعليمية مع محضر المختبر حتى ينجح العمل في المختبر، وتتحقق الأهداف التي يسعى تدريس العلوم لتحقيقها.

والعمل المخبري كغيره من الأعمال يحتاج إلى إدارة جيدة؛ ليصبح المختبر مثالياً، ويخدم العملية التعليمية بشكل فاعل، ويحقق الأهداف التي وجد من أجلها. ولكي يتم ذلك؛ يجب على محضر المختبر أن يحرص على الارتقاء بمستوى أدائه، وتعلم مهارات

التعامل مع التجهيزات الدقيقة في المختبر بشكل علمي وموضوعي. والمهمة الأساسية لمحضر المختبر هي العمل على توفير الظروف والإمكانات المناسبة لاستخدام المختبر من قبل معلمي العلوم في المدرسة وطلابها بما يحقق أهداف المناهج التعليمية (شاهين، 2004).

ويُعدُّ العمل الفني هو أساس عمل محضر المختبر؛ وذلك لطبيعة عمله في المعامل وتواجده الدائم فيها؛ لذا فإن عليه واجبات ومهام فنية وإدارية يجب عليه معرفتها وإتقانها وتنفيذها على أكمل وجه، فالتحضير فن وهواية أكثر منه وظيفة، والمحضر الناجح هو الذي يجيد عمله، ويشيع من حوله جواً من التعاون والتضامن والثقة (الشهراني، 2004). ويرى (Stigter،2010) أن محضر المختبر ينبغي أن تتوفر فيه عدد من الصفات التي تعينه على مواجهة المشكلات التي تواجهه في العمل المخبري، كما أن عليه عدداً من المسؤوليات التي يجب أن ينفذها باقتدار؛ من قبيل الإدارة الفعّالة للمختبر وتفعيل دوره في الأنشطة المخبرية بالتنسيق مع معلمي العلوم، والمساهمة في البرامج المدرسية، والعناية بجانب السلامة والأمان، وبخاصة ما يتعلق بتخزين المواد الكيميائية واستخدامها.

ويضيف بصمه جي (2009) أن محضر المختبر الناجح يجيد فن التعامل والتخاطب مع الطلاب والمعلمين، ويسعى لتطوير معلوماته، ويستكشف ويحاول تحضير المركبات الكيميائية من مكوناتها الأساسية إن وجدت في معمله، ويقوم بتنظيم الأجهزة والأدوات وتنسيقها، ويعمل على تركيب الأجهزة وضبطها وتحضيرها للتجارب المعملية، ويكون ملماً بمختلف إجراءات الأمن والسلامة وقواعدها بما يحفظ جميع العاملين في المختبر. فالعمل الذي يدل على الكفاءة هو الذي يكسب الشخص الاحترام والتقدير ويرفع من شأنه. ويرى سالم وحسين (1998) أن هناك سمات أساسية لابد أن يتحلى بها من يعمل في المختبر المدرسي، وعلى الأخص محضري المختبرات، وتتمثل في الدقة في العمل، وسعة الأفق وعدم التعصب للرأي، والموضوعية والبعد عن الذاتية، بالإضافة إلى العقلانية وحب الاستطلاع، والتروي في إصدار القرارات وعدم التعميم، وأن يكون قدوة في أقواله وأفعاله وسلوكياته وتعامله مع الآخرين.

ومهام محضر المختبر تنحصر في جانبين؛ يتعلق الأول بالمهام الفنية داخل المختبر، وترتبط بتحضير التجارب المخبرية والأدوات والمواد والأجهزة الخاصة بالمختبر، وبإجراءات السلامة والأمان والوقاية، بالإضافة إلى طرق التعامل مع المواد الكيميائية وتحضير العينات والمحاليل. أما الآخر فيتعلق بالمهام الإدارية، ويرتبط بالتخطيط للعمل وإدارة المختبر بشكل فعّال. ويرى الزاكان وآخرون (2007) أن المهام الفنية لمحضر المختبر تشمل تحضير التجارب وما يتعلق بها من الأجهزة والمحاليل الكيميائية والأدلة التي تلزم معلمي العلوم في الدروس النظرية والعملية، وتنظيم وحفظ الأجهزة والأدوات والمواد الكيميائية والزجاجيات والنماذج والشرائح والمصورات وغيرها وتنسيقها؛ بحيث يكفل سلامتها وسهولة تداولها، بالإضافة إلى التعامل السليم والآمن مع محتويات المختبر وعلى الأخص المواد الكيميائية الضارة أو السامة، ومع الحوادث التي قد تحدث أثناء تجهيز وتنفيذ التجارب في المختبر، وطرق استخدام معدات وأجهزة الوقاية والإسعافات الأولية، وكذلك القيام بعمليات الصيانة الدورية للأجهزة المخبرية والأدوات، وتجهيز وإعداد العينات والصبغات والنماذج والوسائل التعليمية اللازمة للتجارب.

أما مهام محضر المختبر الإدارية فيرى الحميدي وآخرون (1999) أن من أبرزها متابعة كل ما يحتاج إليه المختبر من الأعمال الإدارية والكتابية، والاعتناء بجوانب فتح وإغلاق المختبر قبل وبداية اليوم الدراسي والفصل الدراسي، بالإضافة إلى الاهتمام بالعهد الخاصة بالمختبر، وإجراءات الجرد السنوي لكل مقتنياته من أجهزة وأدوات مستديمة، وعمل محاضر الكسر والفقد والاستهلاك، وتجهيز السجلات مثل سجلات الصادر والوارد والعهدة، وتحضير الدروس اليومية، والإعارة والسلفة. ويضيف شاهين وحطاب (2016) أنه لابد أن تشتمل مهام محضر المختبر المدرسي على ما يتعلق بالتخطيط للعمل المخبري، والذي يتضمن مجموعة من الإجراءات والتدابير التي يتخذها المحضر لإنجاح العمل المخبري بالتنسيق مع معلمي العلوم، ويتضمن ذلك إعداد الخطط السنوية والفصلية والأسبوعية للعمل في المختبر.

ولقد حرصت وزارة التعليم على توفير وظائف لمحضري المختبرات في المدارس، وراجعت بشكل مستمر خطة هذه الوظيفة وتنفيذها، إلا أنها في البدايات واجهت عدة إشكاليات كان من أبرزها عدم وجود محضرين ذوي خبرة للعمل في المختبرات. ولمواجهة هذا الاحتياج؛ عملت الوزارة على التنسيق مع كليات المعلمين (سابقاً) والجامعات السعودية لإيجاد برامج لتأهيل محضري المختبرات؛ حيث وضعت خطة لبداية أول برنامج لذلك تحت مسمى (برنامج تأهيل محضري المختبرات المدرسية)، وكان ذلك في عام (1412هـ/1992م) في تسع كليات للمعلمين على مستوى المملكة، وكانت مدة البرنامج في بداية تطبيقه عاماً دراسياً واحداً مقسماً على فصلين دراسيين يتضمن (40) ساعة تدريسية، إلا أنه تم تطويره لاحقاً في عام (1421هـ/2001م)؛ ليكون عامين دراسيين مقسماً على أربعة فصول دراسية تتضمن (73) ساعة دراسية موزعة على (32) مقررًا في تخصصات الكيمياء والفيزياء والأحياء والجيولوجيا وشؤون المختبرات والمواد العامة (وزارة التعليم، 1992- وزارة التعليم، 2003).

ويهدف البرنامج إلى تأهيل مجموعة من الشباب السعودي للعمل في تحضير المختبرات الدراسية؛ لسد احتياج المدارس من هذه التخصصات، ويتحقق هذا الهدف من خلال تعريف الدارسين بعدد من العناصر الرئيسة التي تتمثل بأهمية المختبر في تدريس العلوم، وأسس تنظيم المختبرات وتجهيزها واستخدامها وصيانتها والمحافظة عليها ومحتوياتها بالطرق السليمة، وطرق تشغيل واستخدام الأجهزة بكفاية تامة، مع القدرة على تحضير المواد الكيميائية اللازمة للتجارب، بالإضافة إلى أسس توفير السلامة في المختبرات، وكيفية توفير الاحتياطات اللازمة والإسعافات الأولية، وطرق استخدام الآت الإطفاء، والتعامل مع المواد السامة والحارقة في المختبر، وإعداد الوسائل التعليمية وتجهيزها، يضاف إلى ذلك ما يتعلق بالنواحي التنظيمية والإدارية والمالية اللازمة للعمل في المختبر المدرسي (وزارة التعليم، 2001).

وجاء في رسالة البرنامج أنه صُمّم من أجل رفع مستوى الخريجين من محضري المختبرات، وتقديم برامج دراسية متطورة في المجالات المختلفة للفيزياء والكيمياء والأحياء قادرة على تزويد المجتمع بالكفاءات العلمية والكوادر المدربة على التقنيات العلمية الحديثة والمؤهلة للمنافسة في سوق العمل. أما أهدافه فقد تمحورت في إعداد محضر مختبر متمكن من مهارات التحضير ويمتلك اتجاهات إيجابية نحو العملية التعليمية التربوية في المدرسة، مخلص لدينه ووطنه وقدوة من حيث السلوك والأداء، وتدريبه على تشغيل وصيانة أجهزة وأدوات المختبر الحديثة، بالإضافة إلى المشاركة في إعداد الكوادر المتخصصة تقنياً على المستويين النظري والعملي، والمشاركة في إيجاد حلول لبعض المشاكل البيئية المحلية (جامعة القصيم، 2005).

وقد أصبحت عملية تقويم برامج التعليم الجامعي أمراً ضرورياً في المجتمعات المعاصرة؛ لما تمتلكه من مقومات التطوير والتقدم العلمي والتقني، كما أصبحت ذات أهمية كبيرة تكاد تكون القضية التي تشغل المؤسسات التعليمية؛ لما تواجهه من تحديات داخلية وخارجية تتطلب إعادة النظر فيما تقدمه من البرامج التعليمية، بالإضافة إلى أن عملية التقويم تعطي مؤشرات على مدى تحقق أهداف هذا البرنامج، والإيجابيات والسلبيات في أي جزء فيه؛ تمهيداً لاتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة للتغلب على السلبيات، كما أنه من الضروري إعداد الطالب مهنياً وتربوياً لمواجهة تطورات العصر المتلاحقة (محمد، 2020)، ويرى البناء وعمارة (2005) أن التعليم الجامعي شهد تطوراً في مؤسساته التي تقدم برامج تعليمية متنوعة، وهذا التطور يستدعي تقويم البرامج التعليمية التي تقدمها من أجل التحقق من جودة نوعية التعليم المقدم وضمان تطور هذه البرامج من خلال العمل على التحسين والتطوير المستمر للبرامج التعليمية.

أما عبدالله (2016) فيرى أن البرامج التعليمية حتى تكون مميزة وفعّالة وتحقق الأهداف المرجوة منها، وتواكب التغيرات المتسارعة في مختلف المجالات؛ فلابد من إجراء تطوير وتحديث لنوعية البرامج وأساليب تنفيذها ومخرجاتها، وذلك لا يتم إلا من خلال التقويم المستمر للبرامج المقدمة لتعزيز إيجابياتها، ومعالجة أوجه القصور فيها. ويضيف عبدالسلام (2009) أن من الأسباب والمبررات التي

توجه اهتمام المختصين والمسؤولين نحو مراجعة برامج إعداد المشتغلين بعملية التعليم من معلمين ومحضرين وغيرهم وتقويمها وتطويرها، ما أظهرته نتائج تقويم هذه البرامج في الجامعات والكليات، ومستوى ونتائج تقويم أدائهم في المهنة، بالإضافة إلى الاتجاهات الحديثة والتطورات في المعرفة العلمية والتربوية والتقنية، والتطورات في مناهج العلوم بمراحل التعليم العام، والأحداث والمشكلات والتطورات العالمية، والمشكلات الاجتماعية والاقتصادية الداخلية.

تأسيساً على ما تقدم، فإن هناك حاجة ماسة إلى تقويم البرامج التعليمية وتطويرها، وأصبح ذلك من أهم متطلبات اللحاق بعصر العلم والتقنية، والبداية الحقيقية لتطوير التعليم هي مراجعة برامج إعداد العاملين في العملية التعليمية بشكل عام من معلمين وإداريين ومحضري مختبرات وغيرهم، وفي مجال المختبرات واستخدامها في تعليم العلوم، فإن مراجعة برامج إعداد محضري مختبرات العلوم في الجامعات يُعدُّ من المتطلبات المهمة حالياً؛ إذ إن محضر المختبر هو المشرف على التدريس في المختبر بالتنسيق مع معلم العلوم لتحقيق الأهداف المنشودة، ومن هنا فإنه من الضروري مراجعة برنامج إعداده والعناية بها من جميع الجوانب.

واستجابة لذلك؛ يقدم البحث الحالي دراسة تقويمية لبرنامج إعداد محضري مختبرات العلوم في جامعة القصيم في ضوء مهام محضر المختبر الفنية والإدارية اللازمة للعمل في المختبرات المدرسية؛ للوقوف على واقع هذا البرنامج، والكشف عن دور هذا البرنامج في إعداد كوادر وطنية مؤهلة للعمل في مختبرات المدارس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ضوء ما سبق، وحيث ظهرت مشكلات كثيرة تواجه وتعوق العمل في المختبرات المدرسية، وتحول دون الاستفادة الكاملة منها في تحقيق أهداف تدريس العلوم، وعلى رأس ذلك ما يتعلق بضعف إعداد وتأهيل محضري مختبرات العلوم؛ حيث أشارت العديد من الدراسات إلى ضعف إمكانات ومهارات محضري المختبرات العاملين في المدارس، وعدم قدرة البعض منهم على تأدية المهام المنوطة بهم على الوجه الأكمل، ومن ذلك ما أشارت إليه نتائج دراسة الأكلبي (2019) من وجود ضعف في كفايات محضر المختبر في التعامل مع المواد والأجهزة المخبرية، وفي مجال أمن وسلامة المختبرات. ودراسة الحربي (2019) من قلة خبرة محضري المختبرات في التعامل مع التجارب المخبرية والأجهزة المرتبطة بها، ودراسة البعلول (2010) من ضعف تأهيل محضر المختبر، وضعف إلمامه بالمهارات الأساسية للعمل في المختبر. ودراسة فقيهي (1420هـ) التي أظهرت أن مستوى اكتساب محضري المختبرات في المدارس للمهارات الفنية والإدارية ومهارات تحضير التجارب كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت دراسة القميزي (1421هـ) أن من بين المعوقات لاستخدام المختبر المدرسي بدرجة كبيرة هي نقص الكفايات الأساسية لدى محضر المختبر.

كما أظهرت نتائج دراسة الدغيم والأشموري (1441هـ) أن مستوى تحصيل الطالب/محضر المختبر بجامعة القصيم للجوانب المعرفية للمهارات العملية الكيميائية اللازمة للعمل في مختبر الكيمياء كان بدرجة ضعيفة، ولم يبلغ حد الكفاية؛ مما يعني وجود تدنٍ في معارف طلاب دبلوم محضري في المهارات العملية الكيميائية. كما أوصت دراسات القميزي (1421هـ)، وعلي (2006) أن يعاد النظر في برنامج إعداد محضري المختبرات المدرسية وتقويمها ومراجعتها وفق أحدث الاتجاهات العالمية المعاصرة؛ بحيث تكون كافية لتأهيل المحضر بشكل يمكنه من أداء عمله على الوجه الأكمل.

هذا التدني في أداء محضري مختبرات العلوم في المدارس، قد يعزى في أحد جوانبه إلى مشكلات وضعف في برنامج إعداد وتأهيل محضري المختبرات في الجوانب المتعلقة بالجانبين الفني والإداري؛ مما يستدعي أن يتم تقويم برنامج إعدادهم بشكل علمي للوقوف على جوانب القوة في البرنامج من أجل تعزيزها، وجوانب القصور لمعالجتها. وحيث إن برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم في جامعة

القصيم–على حد علم الباحث– لم يتم تقويمه في ضوء مهام محضر المختبر الفنية والإدارية اللازمة للعمل في المختبرات المدرسية؛ لذا فقد سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم في جامعة القصيم في ضوء مهام محضر المختبر الفنية والإدارية اللازمة للعمل في المختبرات المدرسية؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما المهام الفنية والإدارية لمحضري مختبرات العلوم التي ينبغي تضمينها في مقررات برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم في جامعة القصيم؟
- ما مدى توافر الموضوعات المرتبطة بالمهام الفنية والإدارية لمحضري مختبرات العلوم في مقررات برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم في جامعة القصيم؟
- ما مستوى إلمام (الطالب/محضر المختبر) في جامعة القصيم بالمهام الفنية والإدارية اللازمة للعمل في المختبر المدرسي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

- التعرف على المهام الفنية والإدارية لمحضري مختبرات العلوم التي ينبغي تضمينها في مقررات برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم في جامعة القصيم.
- التعرف على مدى توافر الموضوعات المرتبطة بالمهام الفنية والإدارية لمحضري مختبرات العلوم في مقررات برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم في جامعة القصيم.
- التعرف على مستوى إلمام الطالب/محضر المختبر في جامعة القصيم بالمهام الفنية والإدارية اللازمة للعمل في المختبر المدرسي.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- إعداد قائمة محكمة بالمهام الفنية والإدارية لمحضري مختبرات العلوم اللازمة للعمل في المختبرات المدرسية.
- إفادة مخططي البرامج في جامعة القصيم عن الواقع الحالي لبرنامج إعداد محضري مختبرات العلوم بالجامعة، وبيان نقاط القوة والضعف في البرنامج بما يساعدهم على اتخاذ قرارات مناسبة مبنية على نتائج دراسة علمية تسهم في تحسين وتطوير البرنامج.
- تشخيص مدى إلمام الطالب/محضر المختبر في جامعة القصيم بالمهام الفنية والإدارية اللازمة للعمل في المختبر المدرسي، ودرجة إتقانه لتلك المهام؛ مما يعطي مؤشراً على واقع هذا البرنامج.
- مساعدة المشرفين التربويين ومشرفي التدريب في إدارات التعليم على بناء برامج تدريبية لمحضري مختبرات العلوم مبنية على الاحتياجات الفعلية للعمل بكفاءة في المختبر المدرسي.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تقويم برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم في جامعة القصيم في ضوء مهام محضر المختبر الفنية والإدارية اللازمة للعمل في المختبرات المدرسية.

- الحدود البشرية والمكانية: اقتصرت الدراسة على طلاب برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم في كلية العلوم والآداب في مدينة الرس التابعة لجامعة القصيم، في المستوى الرابع (الأخير) من البرنامج، وهذه الكلية هي الوحيدة في جامعة القصيم التي تقدم هذا البرنامج.
- الحدود الزمانية: جرى تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1442هـ.

مصطلحات الدراسة:

تقويم البرامج:

يعرفه بورق وقل (Borg&Gall،2002) بأنه الطريقة التي يتم من خلالها إصدار حكم على كفاءة برنامج أكاديمي محدد في ضوء الأهداف الموضوعة له، ومدى تناسب مدخلات البرنامج مع مخرجاته وطريقة تنفيذه، ويقدم ذلك غرضاً أساسياً وهو مهمة لمتخذي القرارات في تحسين وتطوير البرنامج بطرق علمية.

ويعرفه الباحث بأنه: عملية إجرائية منظمة لإصدار حكم علمي وموضوعي على برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم في جامعة القصيم في ضوء مهام محضر المختبر الفنية والإدارية اللازمة للعمل في المختبرات المدرسية، من خلال تحديد جوانب القوة لتعزيزها، وجوانب القصور لمعالجتها، واقتراح الحلول المناسبة لتحسين وتطوير البرنامج في ضوء ذلك.

المهام الفنية والإدارية لمحضر المختبر:

تعرّف المهام الفنية والإدارية لمحضري المختبرات بأنها المهام التي تتطلب المعرفة والحرص والدقة والمهارة لإنجاح الجانب العملي لدروس العلوم في جميع المراحل الدراسية؛ للاستفادة من التجهيزات والأدوات والوسائل والمواد المخبريّة المؤمنة للمدارس، وتتعلق بتنظيم الأجهزة وضبطها والإشراف على تنسيقها، وإتقان إعداد التجارب المطلوب تنفيذها عملياً داخل المختبر المدرسي (الحميدي وآخرون، 1999).

ويعرفها الباحث بأنها: مجموعة المعارف والمهارات والأداءات العملية والإدارية التي يلزم أن يتقنها محضر المختبر المدرسي، والتي تمكنه من القيام بأعماله في المختبر وإدارته والإشراف عليه، ومساعدة معلمي العلوم في الإعداد والتنفيذ للتجارب العلمية الخاصة بالدروس على اختلاف تخصصاتها بكفاءة واقتدار، ومستوى عالٍ من الإتقان، ويضمن تفعيل المختبر المدرسي والاستفادة من تجهيزاته على الوجه الأكمل الذي يحقق الأهداف التي وضع من أجلها.

برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم:

يعرّف برنامج الإعداد بشكل عام بأنه مجموعة من المعارف والأنشطة والخبرات المتنوعة والإمكانات التي توفرها الجامعة لطلبتها في مختلف جوانب الإعداد (الخزندار، 2006).

ويعرّف برنامج إعداد محضر المختبر بأنه برنامج دراسي علمي تأهيلي للطلاب الدارسين لمدة سنتين، يحصل من خلاله الخريج على دبلوم محضر المختبر، يهدف إلى تزويد المجتمع بالكفاءات العلمية والكوادر المدربة على التقنيات العلمية المخبرية الضرورية للعمل في المختبر المدرسي، من خلال تقديم مقررات دراسية نظرية وتطبيقية في المجالات العلمية المختلفة للفيزياء والكيمياء والأحياء والجيولوجيا، بالإضافة إلى مهارات التحضير المعملي المختلفة التي تشمل التعامل مع المواد والأدوات والأجهزة وتشغيلها وصيانتها، والتمكن من إجراءات السلامة المهنية المرتبطة بالعمل الفني (جامعة القصيم، 2005).

ويعرفه الباحث بأنه برنامج يمنح شهادة الدبلوم تطرحه كلية العلوم والآداب بالرس بجامعة القصيم، يتكون من (73) ساعة تدريسية

مقسمة على أربعة فصول دراسية موزعة على (32) مقررًا تشمل متطلبات الجامعة والكلية والتخصص العلمي (الكيمياء والفيزياء والأحياء والجيولوجيا وشؤون المختبرات) يؤهل خريجوه للعمل محضّري مختبرات في مدارس التعليم العام على اختلاف مراحلها (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

الدراسات السابقة:

اهتمت العديد من الدراسات بالبحث في مجال المختبرات المدرسية، إلا أنها في الغالب تركز على واقع المختبرات المدرسية والمعوقات التي تواجه تفعيل العمل في المختبرات، أو تقويم أداء وكفايات محضر المختبر. ولاحظ الباحث ندرة الدراسات التي تناولت تقويم برامج إعداد محضري المختبرات في الكليات والجامعات؛ مما حدا بالباحث إلى البحث عن دراسات لتقويم برامج إعداد فنيي المختبرات في المجالات الطبية والصناعية أو الزراعية. وتم تقسيم الدراسات إلى محورين؛ يتناول المحور الأول الدراسات المرتبطة بتقويم برامج أو مقررات برامج محضري المختبرات؛ حيث أجرى عبدالعزيز (1992) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج شعبة أمناء المعامل بالمدارس الثانوية الزراعية في ضوء اكتساب الطلاب المهارات العملية المعملية اللازمة لعملهم كأمناء معامل الكيمياء في المدارس الثانوية العامة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى لتحليل محتوى المناهج المقدمة في إطار الكفايات المعملية لأمين معمل الكيمياء، وكذلك المنهج الوصفي المسحي لقياس كفايات أمناء معامل العلوم، لعينة من شعبة أمناء المعامل في تلك المدارس، كما استخدم الباحث بطاقة تحليل المحتوى وبطاقة ملاحظة لقياس كفايات أمناء المعامل، وأظهرت النتائج انخفاض مستوى أداء طلاب شعبة أمناء المعامل في الكفايات الأدائية المعملية المتعلقة بتحضير التجارب الكيميائية والأدوات المتعلقة بها.

وأجرى لافندر (Lavender،1996) دراسة هدفت إلى تحليل وتقويم برنامج تكنولوجيا المختبرات الطبية في الكلية التقنية بمدينة نيويورك، وتحديد مدى فاعلية البرنامج من خلال تقييم نجاح الخريجين على الصعيد الوطني، وتحديد وصف حالة توظيف الخريجين وتصوراتهم عن البرنامج بأثر رجعي، بالإضافة إلى تقييم الخريجين من خلال جهات التوظيف وأرباب العمل، وتوضيح كيفية تحسين البرنامج، واستخدم الباحث المنهج المسحي من خلال استبانة وزعت على (80) خريجاً، و(10) من جهات التوظيف، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تزويد الخريجين بالمعرفة والمهارات الفنية الأساسية للعمل في المختبرات، كما أعربت جهات التوظيف عن رضاها عن مستوى خريجي البرنامج.

وأجرى هندي (2000) دراسة هدفت إلى تقويم كتب العلوم المقررة على طلاب شعبة أمناء المعامل بالمدرسة الثانوية الزراعية في تطور بعض المهام المعملية الأدائية لأمناء معامل العلوم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بنوعيه المسحي والتحليلي من خلال تطبيق أداتي البحث التي تمثلت في بطاقة تحليل كتب العلوم المقررة على طلاب شعبة أمناء المعامل، والتي طبقت على عينة شملت جميع الكتب، واستبانة لمعرفة لآراء معلمي العلوم بالمدرسة الثانوية الزراعية بمحافظة بني سويف بمصر وعددهم (13) معلماً، وأظهرت النتائج ضعف نسبة وجود المهام الأدائية في محتوى الكتب، وعدم تضمين الكتب لعدد من المهام الأساسية مثل تلك الخاصة بتركيب وصيانة توصيلات الغاز، وإعادة ترتيب المواد والأدوات بعد الانتهاء من التجارب، واستخدام وصيانة وسائل إطفاء الحرائق وصيدلية المعمل.

كما أجرى الفالح (2003) دراسة هدفت إلى معرفة مدى إسهام برنامج محضري المختبرات في كليات المعلمين في تحقيق المهارات المعملية لمحضري المختبرات قبل وأثناء الخدمة، ومعرفة مُعيقات تنفيذ البرنامج، بالإضافة إلى التعرف على مدى تحقيق محضري المختبرات لهذه المهارات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال أداة استبانة موجهة لـ (112) من معلمي العلوم في المرحلة الثانوية، و (61) من محضري المختبرات ممن هم على رأس العمل في المدارس، و (114) من الطلاب/المحضرين الذين يدرسون في برنامج الإعداد، وأظهرت النتائج أن البرنامج حقق بدرجة كبيرة (15) مهارة من أصل (23) من مهارات التعامل مع المواد والأجهزة

المعملية، و(7) مهارات بدرجة متوسطة، بينما جاءت مهارة واحدة بدرجة ضعيفة، أما المهارات الفنية فقد جاءت مهاراته بدرجة كبيرة عدا واحدة بدرجة متوسطة، بينما جاءت نتائج أداء مهارات محور الأمن والسلامة كبيرة في (8) مهارات، ومتوسطة في (8) أخرى.

وأجرت سوشي (Suchy،2011) دراسة هدفت إلى تقويم فعالية برنامج فنّيو المختبرات الطبية عبر الإنترنت فيما يتعلق بإعدادهم الأكاديمي، وتطوير المختصين للعمل في المختبرات الطبية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن شبه الكمي، وطبقت الدراسة على عينة من الطلاب الذين درسوا عبر الإنترنت، وآخرين درسوا حضورياً في مقر جامعة ويبر ستيت في الولايات المتحدة في برنامج فنّيو المختبرات الطبية بين عامي (2007م)، (2009م)، تمت مقارنة نتائج هذه السنوات بخريجي عامي (2004م)، (2006م) في نفس البرنامج، كذلك تمت مقارنة معدلات النجاح لأول مرة بالمعايير الوطنية وتقييم أساليب التعلم عبر التعلم عبر الانترنت، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق كبيرة في الدرجات وفي معدلات النجاح لأول مرة، بين الطلاب الذين درسوا حضورياً في الجامعة وبين من درسوا عبر الانترنت، وأن من درسوا عبر الانترنت كانوا متمكنين أكاديمياً مثل نظرائهم.

وأجرى ديفريز ومي (de Vries،May،2019) دراسة هدفت إلى تقويم استخدام المحاكاة الافتراضية في تدريس فنيي المختبر في برنامج العلوم الكيميائية والتقنية الحيوية في جامعة كوبنهاجن في الدنمارك، ومعرفة ما إذا كان من الممكن تحفيز تعلم الطالب/الفني وتحسين تعلمه في البرنامج، ويتكون البرنامج من سنتين واحدة للتعليم وأخرى للتدريب، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق الاستبانة، وكذلك المنهج التجريبي من خلال تطبيق الاختبار على عينة من (78) طالباً، بالإضافة إلى المقابلة الفردية لـ (2) من الطلاب، والمقابلة الجماعية لـ (8) طلاب، وأظهرت نتائج الدراسة أن أدوات التدريس الجديدة من خلال المحاكاة ساعدت الطالب/فني المختبر على ربط النظرية بالممارسة، وتصور الإجراءات المختبرية العملية، والتعامل مع التقنيات والأدوات، كما أن استخدام المحاكاة المعملية في البرنامج ساهم في زيادة نشاط الدراسة للطلاب وتحفيزهم، وأن محاكاة المختبر الافتراضية مكملة لأنشطة التدريس التقليدية لتعليم فنيي المختبرات.

كذلك أجرى الدغيم والأشموري (2020) دراسة هدفت إلى تقويم مستوى أداء الطالب/محضر المختبر بجامعة القصيم في ضوء المهارات المعملية الكيميائية اللازمة للعمل في مختبر الكيمياء، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (18) طالباً من طلاب برنامج دبلوم إعداد محضري المختبرات بكلية العلوم والآداب بالرس في جامعة القصيم، من خلال أداتين هما اختبار تحصيل الجوانب المعرفية للمهارات الكيميائية، وبطاقة ملاحظة أداء المهارات المعملية الكيميائية اللازمة للعمل في مختبر الكيمياء، وأظهرت نتائج الدراسة أن نتائج تحصيل الطالب/محضر المختبر للجوانب المعرفية اللازمة للعمل في مختبر الكيمياء كانت بمستوى ضعيف، وبنسبة (42.7%)، كما أن درجة أداء الطالب/محضر المختبر للمهارات المعملية الكيميائية بمستوى جيد،، وبنسبة (62.73%)، وكلاهما لم تبلغ درجة حد الكفاية التي حددتها الدراسة.

وفيما يتعلق بالمحور الثاني فيتناول الدراسات التي ترتبط بتقويم برامج إعداد معلمي العلوم وبرامج أخرى في الكليات والجامعات، ومن ذلك دراسة المعيلي (2001) التي هدفت إلى تقويم برنامج الإعداد المهني لمعلمي العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية من قبل أعضاء هيئة التدريس والطلاب بهذه الكليات وخريجيها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التقويمي من خلال أداة استبانة طبقت على العينة التي تكونت من (262) عضواً ومعلماً وطالباً، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهداف البرنامج تؤكد على ترسيخ العقيدة في نفوس المتعلمين، إلا أنها تفتقر إلى توجيه البرنامج نحو تنمية مهارات التعلم الذاتي، والتقويم الذاتي، والاستقصاء التجريبي، وتصميم النشاطات العلمية، كما أن محتوى البرنامج غير متطور ويفتقد التوازن بين كم مقرراته وأهميتها العلمية، ويهمل الجانب التطبيقي للخبرات التعليمية، وتركز طرق التدريس المستخدمة على الإلقاء والمحاضرة، وتركز وسائل التقويم على الملاحظة والاختبارات التحصيلية.

وأجرى الشرقي (2004) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في المرحلة الابتدائية لكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال أداة استبانة طبقت على العينة التي تكونت من (34) من مشرفي التربية الميدانية في تخصص تدريس العلوم، و (120) من طلاب المستوى الثامن الذين يدرسون في البرنامج، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ضعف في برنامج الإعداد العام وفي برنامج الإعداد التخصصي، وملاءمة محتوى الإعداد المهني، كذلك يوجد ضعف في مساهمة المقررات التربوية والنفسية لإعداد الطالب نحو مهنة التدريس.

كما أجرى أبو جحجوح (2009) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلمي العلوم في كلية التربية بجامعة الأقصى من خلال تحديد المعايير التي يجب توافرها في الجانبين التخصصي والتربوي، والكشف عن مدى تواجدها في البرنامج، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال أداتي الاستبانة والملاحظة التي طبقت على العينة التي تكونت من (60) من الطلبة/المعلمين الذين يدرسون في البرنامج، وأظهرت نتائج الدراسة أن المستوى العام لتوفر المعايير في جانب الإعداد التخصصي (65%)،والمستوى العام لتوفر المعايير في جانب الإعداد التربوي (62%)،وأن مستوى اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس كان بدرجة متوسطة، وبنسبة (70.8%)، بينما جاء مستوى أدائهم لمهارات التدريس بدرجة أعلى من المتوسط، وبنسبة (74%).

وأجرى عبده (2013) دراسة هدفت إلى تقويم برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران في ضوء معايير الجودة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال أداة استبانة طبقت على العينة التي تكونت من (194) من أعضاء هيئة التدريس والطالبات والإداريات في تعليم شرورة وأولياء الأمور والخريجات، وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج لا يفي بمعايير الجودة للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي؛ حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي للمعايير الرئيسة والفرعية بين ضعيفة ومرضية.

وأجرى الدغيم (2013) دراسة هدفت تقويم برنامج إعداد معلمي علوم المرحلة الابتدائية بجامعة القصيم في ضوء تضمينه لفلسفة مناهج العلوم المطورة (سلسلة ماجروهل) واستراتيجيات تدريسها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبيه التحليلي والمسحي، من خلال تطبيق أداتي الدراسة التي تمثلت في بطاقة تحليل المحتوى واختبار موضوعي، وتكونت عينة الدراسة من جميع مقررات الإعداد التربوي بالبرنامج البالغ عددها (18) مقرراً، و (55) من طلاب البرنامج الملتحقين بمقرر التربية العملية، وأظهرت نتائج الدراسة أن (61%) من مقررات الإعداد لم يرد فيها أي موضوع من الموضوعات المرتبطة بفلسفة مناهج العلوم المطورة ومواصفاتها التربوية والفنية واستراتيجيات تدريسها، في حين بلغ عدد مقررات الإعداد التربوي التي ورد فيها موضوع أو أكثر من الموضوعات (7) مقررات فقط، وبنسبة (38.9%)، كما تشير النتائج إلى التدني الشديد في إلمام الطالب/المعلم تخصص العلوم بفلسفة مناهج العلوم المطورة ومواصفاتها التربوية والفنية واستراتيجيات تدريسها.

وهدفت دراسة عبدالله (2016) إلى تقويم برنامج الدبلوم العالي بجامعة القصيم من وجهة نظر الدارسين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال أداة استبانة طبقت على العينة التي تكونت من (204) دارساً من الملتحقين ببرنامج الدبلوم بكلية العلوم والآداب بالرس بجامعة القصيم، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة البرنامج من وجهة نظر الدارسين كان بدرجة متوسطة في مجالي محتوى البرنامج ومخرجاته، بينما كانت بدرجة ضعيفة في مجال تنفيذ البرنامج.

أما دراسة المصعبي (2017) فقد هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلمات العلوم بجامعة نجران في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبيه التحليلي والمسحي، وتمثلت أدوات الدراسة في بطاقة تحليل محتوى لتوصيفات ثلاثة من مقررات برنامج إعداد معلمات العلوم، بالإضافة إلى استبانة طبقت عينة الدراسة التي تمثلت في

(19) من أعضاء هيئة تدريس في تخصصات طرق تدريس العلوم وتقنيات التعليم، و (43) من طالبات التربية الميدانية في تخصصات الكيمياء والفيزياء، وأظهرت نتائج الدراسة تحقق المعايير في توصيفات مقررات البرنامج بدرجة متوسطة، وأن الاتجاه العام حول مدى تحقيق المعايير في برنامج إعداد معلمات العلوم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كان بدرجة متوسطة، بينما كانت الموافقة بشدة من وجهة نظر الطالبات.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح لنا أهمية تقويم برامج العاملين في العملية التعليمية وعلى رأسهم معلمي العلوم ومحضري المختبرات؛ لأنها تزودنا بمقياس عن مدى قدرة هذه البرامج على تحقيق أهدافها، ويلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة ندرة الدراسات التي تناولت تقويم برامج إعداد محضري المختبرات المدرسية في الكليات والجامعات، ووجود بعض الدراسات لتقويم برامج فنيي المختبرات في المجالات الطبية والصناعية، وهي تشابه إلى حد كبير الهدف من هذه الدراسة، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسات عبدالعزيز (1992)، لافندر (Lavender،1996)، هندي (2000)، الفالح (2003)، سوشي (Suchy،2011) في الهدف من الدراسة؛ حيث إنها تهدف إلى تقويم برامج محضر/فني المختبرات، كما تتفق مع دراسة (de Vries،May،2019) في أنها تقوم البرنامج ومخرجاته ولكن من خلال استخدام اسلوب المحاكاة في التدريس، كما تتفق مع دراسة الدغيم والأشموري (2020) في أنها تهدف إلى تقويم مستوى الطلاب الذين يدرسون في البرنامج، غير أنها تختلف عن دراسات لافندر (Lavender،1996)، هندي (2000)، سوشي (Suchy،2011) في أن هذه الدراسات قومت برامج إعداد فنيين في مجالات طبية وزراعية.

كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسات المعيلي (2001)، الشرقي (2004)، أبو جحجوح (2009)، الدغيم (2013)، عبده (2013)، المصعبي (2017) في أنها تهدف إلى تقويم برنامج الإعداد، ولكن تختلف في نوعية البرنامج؛ حيث إن هذه الدراسة تهدف إلى تقويم برنامج إعداد محضري المختبرات، بينما الدراسات الأخرى هدفت إلى تقويم برامج الإعداد لمعلمي العلوم وبرامج دبلوم أخرى.

واعتمدت الدراسة الحالية على تحليل توصيف المقررات في خطة البرنامج من خلال بطاقة التحليل المعدة لذلك، واختبار المهام الفنية والإدارية لمعرفة مستوى الطلاب في البرنامج. وهي تتشابه في استخدام بطاقة التحليل مع دراسات عبدالعزيز (1992)، هندي (2000)، الدغيم (2013)، المصعبي (2017)، وتتشابه في استخدام أداة الاختبار مع دراسات ديفريز ومي (de Vries،May،2019)، الدغيم والأشموري (2020)، الدغيم (2013). واعتمدت دراسات هندي (2000)، الفالح (2003)، المعيلي (2001)، الشرقي (2004)، أبو جحجوح (2009)، عبده (2013)، عبدالله (2016)، المصعبي (2017) على الاستبانة من خلال آراء معلمي العلوم والمحضرين. كما تتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في المنهج المستخدم؛ حيث استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي بنوعيه المسحي وتحليل المحتوى، وتتفق بذلك مع دراسات عبدالعزيز (1992)، هندي (2000)، الدغيم (2013)، المصعبي (2017). بينما استخدمت دراسات الفالح (2003)، أبو جحجوح (2009)، المعيلي (2001)، الشرقي (2004)، عبده (2013)، الدغيم والأشموري (1441هـ)، عبدالله (2016)، ديفريز ومي (de Vries،May،2019) المنهج الوصفي المسحي.

وبشكل عام، استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وتحديد الأدوات البحثية الأكثر ملائمة لمشكلة البحث وأهدافه والإجابة عن أسئلته، بالإضافة إلى مناقشة وتفسير نتائج الدراسة من خلال الربط مع نتائج الدراسات السابقة.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية ما يلي:

1. المنهج الوصفي المعتمد على أسلوب تحليل المحتوى أو المضمون (Content Analysis)، ويهدف هذا الأسلوب إلى

وصف واقع الظاهرة المراد دراستها بواسطة الرصد التكراري لظهور المادة المدروسة سواءً كانت كلمة أو موضوع أو شخصية أو مفردة أو وحدة قياس أو زمن (العساف، 2006). واختار الباحث هذا المنهج؛ لأنه يحقق أحد أهداف الدراسة؛ حيث يساعد على جمع البيانات ووصفها وتحليلها؛ للوصول إلى استنتاجات عن مدى تضمين مقررات برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم في جامعة القصيم للمهام الفنية والإدارية اللازمة للعمل في المختبرات المدرسية.

2. المنهج الوصفي المسحي، والذي يهدف إلى جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما أو واقع؛ بقصد التعرف على الظاهرة التي ندرسها، وتحديد الوضع الحالي لها، والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها من أجل معرفة مدى صلاحية الوضع أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جذرية أو أساسية (عبيدات وآخرون، 2016). واختار الباحث هذا المنهج؛ لأنه يحقق أحد أهداف الدراسة؛ حيث يساعد على جمع البيانات ووصفها وتحليلها؛ للوصول إلى استنتاجات عن درجة إلمام (الطالب/محضر المختبر) في جامعة القصيم بالمهام الفنية والإدارية اللازمة للعمل في المختبر المدرسي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من:

1. جميع توصيفات مقررات برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم في كلية العلوم والآداب بالرس بجامعة القصيم، المقررة على طلاب دبلوم محضري المختبرات، للعام الجامعي 1442هـ، والبالغ عددها (32) مقرراً.
2. جميع طلاب برنامج دبلوم محضري المختبرات في كلية العلوم والآداب بالرس بجامعة القصيم الذين يدرسون في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1442هـ، والبالغ عددهم (254) طالبًا.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة مما يأتي:

أ) **عينة تحليل المحتوى:** وتكونت من جميع توصيفات مقررات برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم في كلية العلوم والآداب بالرس بجامعة القصيم، المقررة على طلاب دبلوم محضري المختبرات للعام الجامعي 1442هـ، والبالغ عددها (32) مقرراً، موزعة على أربع مستويات دراسية بمجموع (73) ساعة تدريسية، عدا مقرر التربية الميدانية بواقع (6) ساعات. والجدول التالي (1) يبين أسماء المقررات ورموزها وتوزيعها على المستويات الدراسية:

(جدول1) توزيع أسماء المقررات ورموزها وتوزيعها على المستويات الدراسية في برنامج إعداد محضري المختبرات)

المستوى الأول			المستوى الثاني		
اسم المقرر	الرقم والرمز	عدد الساعات	اسم المقرر	الرقم والرمز	عدد الساعات
كيمياء عامة	RCHLB 101	2	كيمياء عضوية	CHEM133	3
مدخل إلى تقنيات التعليم	RTDL 100	1	لا فقاريات	BIOZ111	3
أصول التربية الإسلامية	REDU 105	2	تقسيم المملكة النباتية	BIOB111	2
كيمياء غير عضوية	RCHLB 111	3	تقنية مختبرات وشؤون فنية أحياء	BIO153	2
فيزياء عامة	RPLAB101	3	تيار متردد	PHYS220	3
كهربية ومغناطيسية	RPLAB102	3	بصريات	PHYS230	2
علم الحيوان العام	RZLAB101	3	كيمياء تحليلية كيفي وكمي	CHEM144	3
الشكل الظاهري والتشريح	RPLLB103	2	تصميم الوسائل التعليمية	TDL200	2

المستوى الأول			المستوى الثاني		
اسم المقرر	الرقم والرمز	عدد الساعات	اسم المقرر	الرقم والرمز	عدد الساعات
			استخدام الوسائل التعليمية	**TDL201**	1
المجموع		19	المجموع		21
المستوى الثالث			**المستوى الرابع**		
اسم المقرر	الرقم والرمز	عدد الساعات	اسم المقرر	الرقم والرمز	عدد الساعات
مقدمة في الحاسب	CSC 154	3	تصميم أجهزة	PHYS324	1
كيمياء فيزيائية	CHEM223	3	تجارب مدرسية فيزياء	PHYS323	1
كيمياء تطبيقية	CHEM254	1	تجارب مدرسية كيمياء	CHEM260	1
إلكترونيات	PHYS320	3	تجارب مدرسية أحياء	BIOL261	1
حبليات	BIOZ221	3	جيولوجيا	GEG113	2
فسيولوجيا نبات	BIOB221	3	تقنية مختبرات وشؤون فنية كيمياء	CHEM123	2
أمن وسلامة مختبرات	LAB203	1	تطبيق ميداني	LAB399	6
تقنية مختبرات وشؤون فنية فيزياء	PHYS113	2			
المجموع		**19**	**المجموع**		**14**

ب) **العينة الوصفية المس**حية: وتكونت من جميع طلاب برنامج دبلوم محضري المختبرات في كلية العلوم والآداب بالرس بجامعة القصيم، الذين أنهو مقررات البرنامج وسجلوا مقرر التربية الميدانية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1442هـ، والبالغ عددهم (32) طالبًا.

قائمة المهام الفنية والإدارية الواجب تضمينها في مقررات برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم:

أعد الباحث قائمة أولية بالمهام الفنية والإدارية الواجب تضمينها في مقررات برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم، واشتق الباحث هذه القائمة من خلال اطلاعه على الأدبيات ذات العلاقة بموضوع مختبرات العلوم والأدلة الصادرة من وزارة التعليم الخاصة بالمختبرات المدرسية، ومراجعة الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال، بالإضافة إلى استشارة بعض المختصين، وتضمنت القائمة في صورتها الأولية قسمين هما: المهام الفنية، وتتضمن (7) مجالات رئيسة يندرج تحتها (48) مهمة فنية، وهذه المجالات هي: مجال السلامة والأمان في المختبر، مجال الإلمام بأساسيات التعامل مع محتويات المختبر (مواد كيميائية، أجهزة فيزيائية، مجاهر، أدوات، زجاجيات،..)، مجال تجهيز التجارب لمعلم العلوم، مجال صيانة الأجهزة والأدوات المخبرية، مجال التعامل مع برامج المحاكاة الافتراضية وأدواتها، مجال إعداد الوسائل التعليمية اللازمة لدروس العلوم والتعامل معها، مجال التطوير المهني. أما القسم الآخر فهو المهام الإدارية، وتتضمن (6) مجالات رئيسة يندرج تحتها (30) مهمة إدارية، وهذه المجالات هي: مجال التخطيط للعمل في المختبر، مجال توفير الأدوات والمواد اللازمة للتجارب، مجال المحافظة على جاهزية المختبر ونظافته وتنظيمه، مجال إعداد سجلات المختبر وعهده وتقاريره، مجال التعامل مع الطلاب ومعلم العلوم ومدير المدرسة والمشرف التربوي، مجال المشاركة بالنشاطات العملية بالمدرسة.

وللتحقق من صدق المحتوى لقائمة المهام الفنية والإدارية لمحضري المختبرات المدرسية؛ فقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، وعدد من معلمي العلوم ومحضري المختبرات، وطلب منهم إبداء الرأي حول المهام المتضمنة في القائمة من خلال نموذج تحكيم أعده الباحث لهذا الغرض. وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تم إجراء العديد من

التعديلات بالحذف والإضافة والتعديل على المجالات الرئيسة والمهام التي تتضمنها؛ حيث حُذفت (7) مهام، وأُضيفت (4) أخرى؛ ودمج وتعديل صياغة (19) مهمة، وأصبحت قائمة المهام الفنية والإدارية لمحضري المختبرات المدرسية في صورتها النهائية تتضمن قسمين هما: مهام فنية تتضمن (7) مجالات يندرج تحتها (51) مهمة، ومهام إدارية تتضمن (6) مجالات يندرج تحتها (30) مهمة، وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الذي ينص على: ما المهام الفنية والإدارية لمحضري مختبرات العلوم الواجب تضمينها في مقررات برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم في جامعة القصيم؟

أدوات الدراسة

أولاً: بطاقة تحليل المحتوى:

في ضوء القائمة النهائية للمهام الفنية والإدارية لمحضري مختبرات العلوم الواجب تضمينها في مقررات برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم، أعد الباحث بطاقة لتحليل توصيف مقررات البرنامج عينة الدراسة في صورتها الأولية بما يحقق أهداف الدراسة، وتم ضبط الصورة الأولية للبطاقة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم ومعلمي العلوم ومحضري المختبرات، وطلب منهم إبداء الرأي حول إمكانية التحليل باستخدام هذه البطاقة وفق نموذج تحكيم أُعد لهذا الغرض، وقد اتفق المحكمون على سلامة البطاقة ومناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة.

كما تم حساب ثبات التحليل من خلال الثبات عبر اختلاف الزمن (Intra-rater reliability)؛ حيث قام الباحث بإعادة تحليل توصيف اثنين من المقررات بعد مرور (15) يوماً على التحليل الأول، وتم حساب معامل الثبات عن طريق حساب نسبة الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني باختلاف الزمن من خلال استخدام معادلة هولستي (Holsti,1969)، وبلغت قيمة معامل الاتفاق (0.91)، وهي قيمة معامل ثبات مرتفعة؛ مما يشير إلى ثبات عملية التحليل.

واعتُمد الموضوع وحدة للتحليل؛ وذلك بوصفه أنسب الوحدات تحقيقاً لأهداف الدراسة، وبما يشمله الموضوع من معلومات ترتبط بالمضمون الذي يراد التعرف على مدى توافره في مادة التحليل، كما حدد الباحث فئات التحليل بالمهام الفنية والإدارية التي شملتها بطاقة التحليل، واتفق عليها المحكمون، وأن يشتمل التحليل على جميع توصيفات المقررات (عينة التحليل).

وقد سار الباحث في عملية التحليل باتباع خطوات محددة، من خلال الاطلاع على خطة برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم في جامعة القصيم، وقراءة توصيفات المقررات الواردة في البرنامج قراءة متأنية وفاحصة؛ بهدف التعرف على الموضوعات المرتبطة بالمهام الفنية والإدارية المتوافرة في محتوى التوصيفات، وتم تحليل كل توصيف على حدة في استمارة التحليل المخصصة لذلك، مع إعطاء تكرار واحد للمهمة الفنية أو الإدارية عند ورودها، ومن ثم تفريغ بطاقات التحليل الخاصة بكل موضوع على حدة ورصدها في جداول خاصة، ثم حساب مجموع التكرارات الواردة في كل مجال ومعالجتها إحصائياً.

ثانياً: اختبار مستوى إلمام الطالب/محضر المختبر بالمهام الفنية والإدارية:

يهدف الاختبار إلى قياس مستوى إلمام الطالب/محضر المختبر في جامعة القصيم بالمهام الفنية والإدارية اللازمة للعمل في المختبر المدرسي، وصيغت مفردات الاختبار باستخدام الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد Multiple Choice مع مراعاة شروط هذا النوع من الأسئلة، وشمل كل سؤال أربعة بدائل اختيارية (أ، ب، ج، د) بينها إجابة واحدة صحيحة وثلاثة بدائل خاطئة؛ حيث يختار الطالب البديل الصحيح من بينها، وأعطيت درجة واحدة لكل سؤال صحيح يجيب عليه الطالب، ودرجة صفر للإجابة الخاطئة، وشمل الاختبار في صورته الأولية على (45) سؤالاً موزعة على المجالات الرئيسة للمهام الفنية والإدارية لمحضر المختبر المدرسي،

وتضمن الاختبار في صفحته الأولى مجموعة من التعليمات التي تساعد الطالب في الإجابة عن الأسئلة، وروعي في التعليمات أن تكون سهلة وواضحة، وشملت الهدف من الاختبار وطريقة الإجابة على الأسئلة بالإضافة إلى البيانات الشخصية للمجيب.

وللتأكد من صدق محتوى الاختبار؛ تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم وعدد من معلمي العلوم ومحضري المختبرات وفق نموذج للتحكيم أُعد لهذا الغرض، وطلب منهم إبداء الرأي حول الاختبار من حيث صحة صياغة أسئلة الاختبار، ووضوح التعليمات، والصحة العلمية لمضمون الأسئلة، واتساق فقرات الاختبار مع خطة البرنامج. وقد اتفق المحكمون على صلاحية الاختبار للتطبيق بعد إجراء بعض التعديلات على بعض الأسئلة والبدائل؛ حيث تم حذف سؤال واحد وإعادة صياغة بدائل (3) أسئلة، وأصبح المجموع النهائي لفقرات الاختبار (44) سؤالاً.

ثم قام الباحث بإجراء تجربة استطلاعية للاختبار شملت (5) من الطلاب/المحضرين؛ بهدف حساب الزمن الذي يستغرقه الاختبار، وقياس بعض الخصائص السيكومترية للاختبار مثل الثبات، ومعامل السهولة، والتمييز. وفي ضوء نتائج التطبيق الاستطلاعي، تم تعديل صياغة بعض الأسئلة، وهي (2، 7، 8، 10، 20، 21، 22، 25، 26، 28، 30، 34، 37، 44). وتم التأكد من ثبات الاختبار من خلال طريقتين؛ إحداها استخدام التجزئة النصفية؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.85)، أما الطريقة الأخرى فهي استخدام معامل ثبات كودر-ريتشارسون؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.79)، وهي قيم ثبات مناسبة يمكن الوثوق بها، وتدل على مناسبة الاختبار وصلاحيته للتطبيق. كما تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار بأخذ المتوسط الحسابي لزمن انتهاء أول مجيب من العينة الاستطلاعية مضافاً إليه زمن انتهاء آخر مجيب، ووجد أن الزمن اللازم للاختبار هو (50) دقيقة.

ثم قام الباحث بحساب معامل السهولة، والذي يُعدُّ أحد مؤشرات صلاحية الاختبار، ويوضح نسبة عدد المجيبين الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال إلى العدد الكلي، وكلما زاد عدد الذين أجابوا على السؤال دل على سهولته، ويعد السؤال مقبولاً إذا تراوحت قيمة معامل السهولة له بين (0.1-0.9). والسؤال الذي يقل معامل سهولته عن (0.1) يعد سؤالاً صعباً جداً، أما السؤال الذي يزيد معامل سهولته عن (0.9) فإنه يعد سؤالاً سهلاً جداً. ويلاحظ أن جميع الأسئلة تقع في المدى المقبول ماعدا السؤالين (22، 28)، وقد أبقاها الباحث لقناعته بأهمية وجود بعض الأسئلة التي تحيد عن المتوسط أو المعدل بسبب وجود نوع من الفروق الفردية بين المجيبين. والجدول (2) يبين معاملات السهولة لأسئلة الاختبار:

جدول2) معاملات السهولة لأسئلة الاختبار الموضوعي)

رقم البند	معامل السهولة	رقم البند	معامل السهولة	رقم البند	معامل السهولة	رقم البند	معامل السهولة
1	0.81	12	0.23	23	0.83	34	0.50
2	0.73	13	0.79	24	0.43	35	0.30
3	0.57	14	0.47	25	0.33	36	0.81
4	0.70	15	0.81	26	0.40	37	0.50
5	0.50	16	0.80	27	0.60	38	0.47
6	0.73	17	0.17	28	0.97	39	0.47
7	0.20	18	0.60	29	0.20	40	0.53
8	0.47	19	0.37	30	0.33	41	0.57
9	0.57	20	0.57	31	0.27	42	0.47
10	0.33	21	0.67	32	0.53	43	0.30
11	0.53	22	0.97	33	0.27	44	0.73

كما قام الباحث بحساب معامل التمييز، والذي يعبر عن قدرة كل سؤال في الاختبار على التمييز بين المجيبين الذين حصلوا على

درجات عالية والذين حصلوا على درجات منخفضة، ومن خلال حساب هذه المعاملات، تبين للباحث أن الأسئلة تقع في المدى المقبول عدا (7) أسئلة قل معامل تمييزها عن (0.15)، وهي الأسئلة ذات الأرقام (8، 20، 26، 28، 34، 39، 41)؛ مما استوجب على الباحث إعادة صياغة السؤال وبدائل الاختيار لكل منها. وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (44) سؤالاً، مقسمة على المهام الفنية والإدارية حسب المجالات في كل قسم، والدرجة النهائية للاختبار هي (44) درجة.

وعدّ الباحث أن (60%) من الدرجة النهائية للاختبار هو حد الكفاية لمستوى إلمام الطالب/محضر المختبر في جامعة القصيم بالمهام الفنية والإدارية اللازمة للعمل في المختبر المدرسي، وتم تطبيق الاختبار في صورته النهائية على جميع طلاب برنامج دبلوم محضري المختبرات في كلية العلوم والآداب بالرس بجامعة القصيم، الذين أنهوا مقررات البرنامج، وسجّلو مقرر التربية الميدانية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي1442هـ، والبالغ عددهم (32) طالبًا، وقد استبعد الباحث استمارتين؛ لعدم اكتمال الإجابة، وبذلك يكون عدد أوراق إجابات الطلاب الصالحة للتحليل (30) ورقة تشكل ما نسبته (93.8%) من عينة الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

في ضوء طبيعة الدراسة، استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

1. التكرارات والنسب المئوية لتحديد مدى توافر الموضوعات المرتبطة بالمهام الفنية والإدارية لمحضري مختبرات العلوم في توصيف مقررات برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم.
2. معامل الاتفاق (الثبات) «معادلة هولستي» (Holsti) لمعرفة ثبات عملية التحليل.
3. معامل السهولة ومعامل التمييز للتأكد من الخصائص السيكومترية للاختبار.
4. اختبار (ت) للعينة الواحدة لمقارنة متوسطات درجات الاختبار المستخدم مع مستوى الكفاية اللازمة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

تناول الباحث في هذا الجزء النتائج التي توصل إليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة، وقد جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

الإجابة عن السؤال الأول: والذي ينص على «ما المهام الفنية والإدارية لمحضري مختبرات العلوم التي ينبغي تضمينها في مقررات برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم في جامعة القصيم؟»

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم اتباع الإجراءات العلمية الواردة في الجزء الخاص ببناء الأداة كما سبق؛ حيث استطاع الباحث من خلالها تحديد المهام الفنية والإدارية لمحضري مختبرات العلوم التي ينبغي تضمينها في مقررات برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم، وتضمنت القائمة النهائية للمهام الفنية والإدارية لمحضري مختبرات العلوم ما يلي:

أولاً: المهام الفنية:

1) مجال السلامة والأمان في المختبر:

- إدراك مفهوم ثقافة السلامة، ومصادر وأنواع المخاطر والاحتياطات المناسبة للتعامل معها.
- معرفة أجهزة ووسائل السلامة (طفايات الحريق، الرمل، مخارج الطوارئ،..) وطرق التعامل معها.
- فحص طفايات الحريق بشكل دوري للتأكد من جاهزيتها وقت الضرورة.
- استخدام طفايات الحريق (بأنواعها) بشكل علمي سليم.

- الإلمام بإجراءات السلامة الصحيحة للتعامل الآمن مع المواد الكيميائية الزائدة أو التالفة أو الخطرة والسامة.
- تجهيز صيدلية المختبر بمواد الإسعافات الأولية اللازمة.
- تجهيز لوحات إرشادية للطلاب حول السلامة في حالة الطوارئ.
- الإلمام بأساسيات الإسعافات الأولية للإصابات التي قد تحدث في المختبر.
- معرفة عناصر الحرائق وأنواعها، والطرق العلمية لمكافحة كل نوع.
- الإلمام بجميع الرموز الخاصة بالسلامة والحوادث الطارئة في المختبرات.

2) مجال الإلمام بأساسيات التعامل مع محتويات المختبر (مواد كيميائية، أجهزة فيزيائية، أجهزة الأحياء، أدوات، زجاجيات،..):

- معرفة المكونات الأساسية ومواصفات معمل الفيزياء.
- معرفة المكونات الأساسية ومواصفات معمل الكيمياء.
- معرفة المكونات الأساسية ومواصفات معمل الأحياء.
- معرفة المكونات الأساسية ومواصفات معمل الجيولوجيا.
- الإلمام بالمفاهيم والنظريات والقوانين والمبادئ العلمية الأساسية لعلم الفيزياء.
- الإلمام بالمفاهيم والنظريات والقوانين والمبادئ العلمية الأساسية لعلم الكيمياء.
- الإلمام بالمفاهيم والنظريات والقوانين والمبادئ العلمية الأساسية لعلم الأحياء.
- الإلمام بالمفاهيم والنظريات والقوانين والمبادئ العلمية الأساسية لعلم الجيولوجيا.
- معرفة أهداف تدريس العلوم، والفلسفة الحديثة لاستخدام المختبر في تدريس العلوم.
- معرفة أسماء ورموز وصيغ وخواص المواد والمركبات الكيميائية اللازمة للتجارب العلمية.
- معرفة مسميات الأجهزة الفيزيائية وطرق توصيلها وتشغيلها واستخلاص نتائجها.
- معرفة مسميات تجارب وأدوات وأجهزة الأحياء وطرق تجهيزها واستخدامها واستخلاص نتائجها.
- تحضير المحاليل القياسية للمواد الكيميائية (سائلة، صلبة) حسب التركيز الذي يطلبه معلم العلوم.
- معرفة طرق تحضير الكواشف (الأدلة) اللازمة للتجارب الكيميائية.
- الإلمام بشروط حفظ المواد الكيميائية بشكل علمي سليم حسب الحالة الفيزيائية لها وخطورتها.
- معرفة مسميات تجارب وأجهزة الكيمياء وطرق تجهيزها واستخدامها واستخلاص نتائجها.
- معرفة مسميات تجارب الجيولوجيا وأدواتها وطرق تجهيزها واستخدامها واستخلاص نتائجها.
- الإلمام بمهارات القياس العلمي للتجارب والحسابات الرياضية واستخلاص النتائج.
- القدرة على تشريح الكائنات الحية والتعامل مع الشرائح المجهرية والصبغات الخاصة بتجارب الأحياء.

3) مجال تجهيز التجارب لمعلم العلوم:

- تجهيز الأدوات والمواد التي يدونها المعلم قبل الدرس العملي بوقت كاف.
- التعاون مع معلم العلوم في إجراء التجارب مسبقًا قبل تنفيذها أو عرضها على الطلاب.
- الاطلاع على التجارب العملية في جميع مقررات العلوم التي تدرس في المدرسة.
- التواجد في المختبر أثناء إجراء التجارب والاهتمام ببيئة المختبر.

4) مجال صيانة الأجهزة والأدوات المخبرية:

- الإلمام بالمبادئ الأساسية لصيانة الأجهزة المعملية.
- متابعة أعمال صيانة الأجهزة والأدوات في المختبر.
- الاطلاع على مخططات (كتالوجات) توصيل الأجهزة وتشغيلها قبل العمل عليها.
- التأكد بشكل دوري من أن جميع الأجهزة العلمية في المختبر تعمل بشكل جيد.

5) مجال التعامل مع برامج المحاكاة الافتراضية وأدواتها:

- يجيد التعامل مع مكونات جهاز الحاسب الآلي وملحقاته.
- يعرف طريقة ربط الأجهزة العلمية والمستشعرات بالحاسب الآلي وقراءة نتائجها.
- يجهز المختبر الافتراضي لمعلم العلوم حسب سير التجارب في المقرر.
- يجيد التعامل مع المختبرات الافتراضية على شبكة الإنترنت مثل مختبرات (phet).
- الاستفادة من البرامج والتطبيقات الحديثة المتعلقة بالعمل المخبري.

6) مجال إعداد الوسائل التعليمية اللازمة لدروس العلوم والتعامل معها:

- الإلمام بمعايير تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية والنماذج والمجسمات الخاصة بالتجارب من خامات البيئة المحلية.
- المعرفة بالمفاهيم والنظريات والمبادئ الأساسية في تقنيات التعليم.
- معرفة طرق تجهيز وحفظ العينات (نباتية،حيوانية) في المحاليل السائلة أو من خلال التجفيف، وإعداد المحنطات.
- يجيد تهيئة واستخدام أجهزة العرض التعليمية المتعددة في المختبر.

7) مجال التطوير المهني:

- حضور البرامج التدريبية الخاصة بالمختبرات وتعليم العلوم.
- المشاركة في اللقاءات العلمية وورش العمل التي تنظم من قبل الإشراف التربوي.
- الحرص على تطوير المستوى المعرفي والمهاري.
- تبادل الخبرات مع محضري المختبرات في المدارس الأخرى.
- الاطلاع على المستحدثات الجديدة في مجال تعليم العلوم والمختبرات التعليمية.

ثانياً: المهام الإدارية:

1) مجال التخطيط للعمل في المختبر:

- إعداد جدول توزيع الحصص اليومي والأسبوعي للدروس العملية في المختبر بين معلمي العلوم.
- إعداد خطة تشغيل المختبر خلال الفصل الدراسي بعد الاطلاع على خطط المعلمين الفصلية.

2) مجال توفير الأدوات والمواد اللازمة للتجارب:

- حصر احتياج المختبر من الأجهزة والأدوات والمواد ورفع طلبات احتياج بذلك لإدارة التعليم.
- استلام الأجهزة والمواد التي ترد من إدارة التعليم إلى المدرسة وتسجيلها.

3) مجال المحافظة على جاهزية المختبر ونظافته وتنظيمه:

- توفير الظروف والإمكانات المناسبة لاستخدام مختبرات المدرسة بما يحقق أهداف المقررات العلمية.
- تهيئة المختبر لإجراء التجارب من حيث (النظافة، جودة التهوية، الإضاءة، سلامة المقاعد والطاولات وتوزيعها..).
- الاهتمام بحفظ وتنظيم محتويات المختبر من أجهزة وأدوات ومواد كيميائية بطريقة علمية سليمة.
- وضع فهرسة صحيحة للأصناف تضمن سهولة الوصول لها عند الحاجة.
- طباعة قوائم الأجهزة والمواد والأدوات وتثبيتها على الأرفف من الخارج.
- ترتيب أدوات وأجهزة المختبر وتنظيفها بعد الانتهاء من التجربة.

4) مجال إعداد سجلات المختبر وعهده وتقاريره:

- استلام عهدة المختبر من مدير المدرسة.
- إعداد سجلات العهدة الخاصة بالمختبر.
- إعداد الملفات الخاصة بإدارة المختبر (التعاميم، الصادر، الوارد، محاضر الكسر والفقد ومناقلة الأصناف والاستهلاك، الصيانة،..).
- إعداد دفتر التحضير اليومي للتجارب المنفذة في المختبر.
- إعداد التقرير الشهري للمختبر ورفعه دورياً لإدارة التعليم.
- إجراء جرد سنوي لمحتويات المختبر.
- تطبيق نظام إدارة محتويات المختبر وتجاربه من خلال الحاسب الآلي.

5) مجال التعامل مع الطلاب ومعلم العلوم وقائد المدرسة والمشرف التربوي:

- إطلاع معلم العلوم على كل تجهيزات المختبر الخاصة بالتجارب وفق تخصصه.
- التعاون مع معلم العلوم في تنفيذ كل الأعمال التي تتعلق بالمختبر وتدريس العلوم.
- توعية الطلاب بأهمية المحافظة على أجهزة وأدوات المختبر عند إجراء التجارب.
- المساعدة في الإشراف على دخول وخروج الطلاب للمختبر.
- تكوين علاقات جيدة مع قائد المدرسة ومعلم العلوم والمشرف التربوي.
- تنفيذ التعليمات التي يتلقاها من المشرف التربوي حول المختبر.
- التقيد بآلية العمل الرسمي في المختبرات بالتنسيق مع قائد المدرسة.
- يرشد الطلاب والمعلمين إلى الطريقة العلمية الصحيحة لاستخدام الأجهزة.
- التواصل مع قائد المدرسة ومعلم العلوم المشرف التربوي حول أي مشكلات طارئة تعيق العمل في مختبر المدرسة.

6) مجال المشاركة بالنشاطات العلمية بالمدرسة:

- التعاون مع معلم العلوم في إعداد لوحات إرشادية علمية داخل المختبر المدرسي.
- المشاركة في نشاطات النادي العلمي في المدرسة.
- المشاركة في إعداد نماذج ومجسمات وأنشطة علمية في المدرسة.

- مشاركة معلم العلوم في الإعداد للمعارض العلمية والرحلات العلمية البيئية خارج المدرسة.

الإجابة عن السؤال الثاني: والذي ينص على «ما مدى توافر الموضوعات المرتبطة بالمهام الفنية والإدارية لمحضري مختبرات العلوم في مقررات برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم في جامعة القصيم؟»

وللإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحث بتحليل توصيف مقررات برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم وفقاً للإجراءات والخطوات التي سبق الإشارة إليها في الجزء السابق من هذه الدراسة، وذلك باستخدام بطاقة التحليل التي تم بناؤها وفق قائمة المهام السابق إعدادها؛ بهدف التعرف على الموضوعات المرتبطة بالمهام الفنية والإدارية المتضمنة في التوصيفات، ومن ثم حساب التكرارات والنسب المئوية لورودها. وقد جاءت النتائج بشكل مجمل كما في الجدول (3):

(جدول3) نتائج التحليل الإجمالية لتوصيف مقررات البرنامج

القسم		المجالات	التكرار (ك)	النسبة المئوية
المهام الفنية	1	السلامة والأمان في المختبر	55	4.8
	2	الإلمام بأساسيات التعامل مع محتويات المختبر (مواد كيميائية، أجهزة فيزيائية، أجهزة الأحياء، أدوات، زجاجيات،....)	974	85.1
	3	تجهيز التجارب لمعلم العلوم	0	0
	4	صيانة الأجهزة والأدوات المخبرية	6	0.5
	5	التعامل مع برامج المحاكاة الافتراضية وأدواتها	24	2.1
	6	إعداد الوسائل التعليمية اللازمة لدروس العلوم والتعامل معها	68	6
	7	التطوير المهني	1	0.1
مجموع التكرار للمهام الفنية			1128	98.6
المهام الإدارية	1	التخطيط للعمل في المختبر	0	0
	2	توفير الأدوات والمواد اللازمة للتجارب	0	0
	3	المحافظة على جاهزية المختبر ونظافته وتنظيمه	16	100
	4	إعداد سجلات المختبر وعهده وتقاريره	0	0
	5	التعامل مع الطلاب ومعلم العلوم وقائد المدرسة والمشرف التربوي	0	0
	6	المشاركة بالنشاطات العلمية بالمدرسة	0	0
مجموع التكرار للمهام الإدارية			16	1.4
المجموع الكلي			**1144**	**% 100**

يتضح من الجدول (3) أن مجموع تكرار الموضوعات المرتبطة بالمهام الفنية الواردة في توصيف برنامج إعداد محضري المختبرات بلغت (1128) تكراراً، وتشكل ما نسبته (98.6%) من مجموع التكرارات للمهام الواردة في البرنامج بشكل كامل، وتركزت نسبة (85.1%) من هذه التكرارات في المجال الثاني (الإلمام بأساسيات التعامل مع محتويات المختبر) بمجموع (974) تكراراً، يليه المجال السادس (إعداد الوسائل التعليمية اللازمة لدروس العلوم والتعامل معها) بنسبة (6%)، وبمجموع (68) تكراراً، ثم المجال الأول (السلامة والأمان في المختبر) بنسبة (4.8%)، ومجموع (55) تكراراً، يليه المجال الخامس (التعامل مع برامج المحاكاة الافتراضية وأدواتها) بمجموع (24) تكراراً، ونسبة (2.1%)، ثم المجال الرابع (صيانة الأجهزة والأدوات المخبرية) بمجموع (6) تكرارات ونسبة (0.5%). أما أقل المجالات في تكرارات المهام الفنية فهو المجال السابع (التطوير المهني) بتكرار واحد ونسبة (0.1%)، في حين لم يرد أي تكرار للمهام الفنية الواردة في المجال الثالث (تجهيز التجارب لمعلم العلوم).

كما يُظهر الجدول أن مجموع تكرار الموضوعات المرتبطة بالمهام الإدارية في البرنامج بلغ (16) تكراراً تشكل ما نسبته (1.4%) من مجموع التكرارات للمهام ككل الواردة في البرنامج، وتركزت التكرارات في المجال الثالث فقط (المحافظة على جاهزية المختبر ونظافته وتنظيمه)، بينما خلت المجالات المتبقية من أي موضوعات ترتبط بالمهام الإدارية وهي مجالات (التخطيط للعمل في المختبر)، (توفير الأدوات والمواد اللازمة للتجارب)، (إعداد سجلات المختبر وعهده وتقاريره)، (التعامل مع الطلاب ومعلم العلوم وقائد المدرسة والمشرف التربوي)، (المشاركة بالنشاطات العلمية بالمدرسة). ويمكن تفصيل هذه النتائج حسب كل مجال كما يلي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالمهام الفنية:

المجال الأول:السلامة والأمان في المختبر:

أظهرت نتائج التحليل أن مجموع تكرارات المجال الأول (السلامة والأمان في المختبر) بلغت (55) تكراراً، تركزت في أربعة مقررات من البرنامج، هي (تقنية، مختبرات وشؤون فنية- فيزياء)، (تقنية مختبرات وشؤون فنية- كيمياء)، (أمن وسلامة)، (تجارب مدرسية- أحياء). بينما خلت بقية مقررات البرنامج وعددها (27) مقرراً من أي إشارة لتلك المهام، وكان أكثر المقررات توافراً للمهام الفنية المرتبطة بهذا المجال هو مقرر (أمن وسلامة)؛ حيث تكرر ورود المهام على اختلافها في (39) موضوعاً في هذا المقرر، كما أن أكثر المهام وروداً هي المهمة الخامسة (الإلمام بإجراءات السلامة الصحيحة للتعامل الآمن مع المواد الكيميائية الزائدة أو التالفة أو الخطرة والسامة) بـ (21) تكراراً، ونسبة (38.2%) من مجموع التكرارات في هذا المجال. يليه مهمة (إدراك مفهوم ثقافة السلامة، ومصادر وأنواع المخاطر والاحتياطات المناسبة للتعامل معها) بمجموع (8) تكرارات، ونسبة (14.5%). أما أقلها تكراراً فهما المهمتان رقم (6) (تجهيز صيدلية المختبر بمواد الإسعافات الأولية اللازمة)، ورقم (7) (تجهيز لوحات إرشادية للطلاب حول السلامة في حالة الطوارئ)، بتكرار واحد ونسبة (1.8%) من مجموع التكرارات، في حين لم يرد أي تكرار للمهمتين (فحص طفايات الحريق بشكل دوري للتأكد من جاهزيتها وقت الضرورة)، (استخدام طفايات الحريق»بأنواعها»بشكل علمي سليم). ويبين الجدول (4) نتائج تحليل المحتوى لدرجة توافر الموضوعات المرتبطة بالمهام الفنية لفقرات المجال الأول كما يلي:

جدول4) نتائج تحليل درجة توافر الموضوعات المرتبطة بالمهام الفنية لفقرات المجال الأول السلامة والأمان في المختبر

1) مجال السلامة والأمان في المختبر: تقنية مختبرات وشؤون فنية – فيزياء		المقررات الدراسية المتضمنة للمهام الفنية في المجال الأول				
		تقنية مختبرات وشؤون فنية- كيمياء	أمن وسلامة	تجارب مدرسية أحياء	المجموع الكلي	
م	المهام الفنية	ك	ك	ك	ك	%
1	إدراك مفهوم ثقافة السلامة، ومصادر وأنواع المخاطر والاحتياطات المناسبة للتعامل معها.	1	-	7	-	8	14.5
2	معرفة أجهزة ووسائل السلامة (طفايات الحريق، الرمل، مخارج الطوارئ،...) وطرق التعامل معها.	-	8	3	-	11	20
3	فحص طفايات الحريق بشكل دوري للتأكد من جاهزيتها وقت الضرورة.	-	-	-	-	-	-
4	استخدام طفايات الحريق (بأنواعها) بشكل علمي سليم.	-	-	-	-	-	-
5	الإلمام بإجراءات السلامة الصحيحة للتعامل الآمن مع المواد الكيميائية الزائدة أو التالفة أو الخطرة والسامة.	-	2	19	-	21	38.2
6	تجهيز صيدلية المختبر بمواد الإسعافات الأولية اللازمة.	-	-	1	-	1	1.8
7	تجهيز لوحات إرشادية للطلاب حول السلامة في حالة الطوارئ.	1	-	-	-	1	1.8
8	الإلمام بأساسيات الإسعافات الأولية للإصابات التي قد تحدث في المختبر.	-	1	5	1	7	12.7

9	معرفة عناصر الحرائق وأنواعها، والطرق العلمية لمكافحة كل نوع.	-	-	4	-	4	7.3
10	الإلمام بجميع الرموز الخاصة بالسلامة والحوادث الطارئة في المختبرات.	-	2	-	-	2	3.6
المجموع		**2**	**13**	**39**	**1**	**55**	**100**

المجال الثاني:الإلمام بأساسيات التعامل مع محتويات المختبر:مواد كيميائية، أجهزة فيزيائية، أجهزة الأحياء، أدوات، زجاجيات،..:

أظهرت نتائج التحليل أن مجموع تكرارات المجال الثاني (الإلمام بأساسيات التعامل مع محتويات المختبر: مواد كيميائية، أجهزة فيزيائية، أجهزة الأحياء، أدوات، زجاجيات،..) بلغت (974) تكراراً، وهو أكثر المجالات تكراراً على الإطلاق، وتركزت (85.1%) من تكرارات الموضوعات المرتبطة بمهام محضر المختبر في هذا المجال، وتوزعت على (26) مقرراً في البرنامج، وكان أكثر المهام تكراراً هي المهمة رقم (6) (الإلمام بالمفاهيم والنظريات والقوانين والمبادئ العلمية الأساسية لعلم الكيمياء) بمجموع (202) تكراراً، ونسبة (20.7%) من مجموع التكرارات في هذا المجال، تليها المهمة رقم (13) (معرفة مسميات تجارب وأجهزة الكيمياء وطرق تجهيزها واستخدامها واستخلاص نتائجها) بمجموع (178) تكراراً، ونسبة (18.3%). أما أقل الموضوعات المرتبطة بالمجال الثاني وروداً فهي رقم (3) (معرفة المكونات الأساسية ومواصفات معمل الأحياء)؛ حيث ورد عنها موضوع واحد في مقرر (تجارب مدرسية أحياء)، كما أن أكثر المقررات توافراً في الموضوعات المرتبطة بالمهام الفنية للمجال الثاني هو مقرر (كيمياء عامة)؛ حيث تكرر (112) مرة، أما أقلها تكراراً فكان في مقرري (تصميم أجهزة)، (تقنية مختبرات أحياء) بواقع (9) تكرارات في كل منهما. ويبين الجدول (5) نتائج تحليل المحتوى لدرجة توافر الموضوعات المرتبطة بالمهام الفنية لفقرات المجال الثاني كما يلي:

المجال الرابع:صيانة الأجهزة والأدوات المخبرية:

أظهرت نتائج التحليل أن مجموع تكرارات المجال الرابع (صيانة الأجهزة والأدوات المخبرية) بلغت (6) تكرارات فقط تُمثّل (0.5%) من مجموع التكرارات، ويتركز توافرها في (3) مقررات هي (تصميم أجهزة)، (تقنية مختبرات وشؤون فنية- فيزياء)، و(تقنية مختبرات وشؤون فنية- كيمياء)، وتركزت التكرارات في موضوع واحد هو المرتبط بالمهمة رقم (1) (الإلمام بالمبادئ الأساسية لصيانة الأجهزة المعملية) بمجموع (6) تكرارات. بينما لم يرد أي موضوع مرتبط بالمهمات المتبقية في هذا المجال، كما أن أكثر المقررات توافراً للموضوعات المرتبط بالمهام في هذا المجال هو مقرر (تقنية مختبرات وشؤون فنية-كيمياء) بواقع (3) تكرارات. ويبين الجدول (6) نتائج تحليل المحتوى لدرجة توافر الموضوعات المرتبطة بالمهام الفنية لفقرات المجال الرابع كما يلي:

جدول6) نتائج تحليل درجة توافر الموضوعات المرتبطة بالمهام الفنية لفقرات المجال الرابع»صيانة الأجهزة والأدوات المخبرية)

٤) مجال صيانة الأجهزة والأدوات المخبرية تصميم أجهزة		المقررات الدراسية المتضمنة للمهام الفنية في المجال الرابع			
		تقنية مختبرات وشؤون فنية- فيزياء	تقنية مختبرات وشؤون فنية- كيمياء	المجموع الكلي	
م	المهام الفنية	ك	ك	ك	ك	%
١	الإلمام بالمبادئ الأساسية لصيانة الأجهزة المعملية.	1	2	3	6	100
٢	متابعة أعمال صيانة الأجهزة والأدوات في المختبر.	-	-	-	-	-
٣	الاطلاع على مخططات (كتالوجات) توصيل الأجهزة وتشغيلها قبل العمل عليها.	-	-	-	-	-
٤	التأكد بشكل دوري من أن جميع الأجهزة العلمية في المختبر تعمل بشكل جيد.	-	-	-	-	-
المجموع		1	2	3	6	100

المجال الخامس: التعامل مع برامج المحاكاة الافتراضية وأدواتها:

يبين الجدول (7) نتائج تحليل المحتوى لدرجة توافر الموضوعات المرتبطة بالمهام الفنية لفقرات المجال الخامس كما يلي:

(جدول7) نتائج تحليل درجة توافر الموضوعات المرتبطة بالمهام الفنية لفقرات المجال الخامس»التعامل مع برامج المحاكاة الافتراضية وأدواتها

٥) مجال التعامل مع برامج المحاكاة الافتراضية وأدواتها استخدام الوسائل التعليمية وصيانتها		المقررات الدراسية المتضمنة للمهام الفنية في المجال الخامس				
		مدخل إلى تقنيات التعليم	مقدمة في الحاسب	المجموع الكلي		
م	المهام الفنية	ك	ك	ك	ك	%
١	يعرف مكونات جهاز الحاسب الآلي وملحقاته، ويجيد التعامل معها	2	-	15	17	70.8
٢	معرفة طريقة ربط الأجهزة العلمية والمستشعرات بالحاسب الآلي وقراءة نتائجها	-	-	-	-	-
٣	يجهز المختبر الافتراضي لمعلم العلوم حسب سير التجارب في المقرر	-	-	-	-	-
٤	يجيد التعامل مع المختبرات الافتراضية على شبكة الإنترنت مثل مختبرات (phet)	-	-	-	-	-
٥	تفعيل الاستفادة من البرامج والتطبيقات الحديثة المتعلقة بالعمل المخبري.	-	3	4	7	29.2
	المجموع	2	3	19	24	100

يتضح من الجدول (7) أن مجموع تكرارات المجال الخامس (التعامل مع برامج المحاكاة الافتراضية وأدواتها) بلغت (24) تكراراً تمثل (2.1%) من مجموع التكرارات، ويتركز توافرها في (3) مقررات هي (استخدام الوسائل التعليمية وصيانتها)، (مدخل إلى تقنيات التعليم)، (مقدمة في الحاسب)، وكان هناك مهمتان فقط تكررت الموضوعات المرتبطة بها في هذه المقررات، هي المهمة رقم (1) (يعرف مكونات جهاز الحاسب الآلي وملحقاته ويجيد التعامل معها) بمجموع (17) تكراراً،، وبنسبة (70.8%)، والمهمة رقم (5) (تفعيل الاستفادة من البرامج والتطبيقات الحديثة المتعلقة بالعمل المخبري) بمجموع (7) تكرارات،، وبنسبة (29.2%). ويلاحظ الباحث هنا أن كل ما ورد من موضوعات يرتبط بالتعامل العام مع جهاز الحاسب الآلي، بينما لم تتوفر أي موضوعات مرتبطة بالمهام الحديثة لمحضر المختبر المتعلقة بالمعامل الافتراضية والمستشعرات الإلكترونية والمعامل المحوسبة، أو ماهو موجود فعلياً في المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة؛ حيث عملت الوزارة على توفير المعامل الافتراضية في عدد كبير من المدارس حالياً، كما يتضح أن أكثر المقررات توافراً للموضوعات المرتبطة بالمهام في هذا المجال هو مقرر (مقدمة في الحاسب) بواقع (19) تكراراً.

المجال السادس: إعداد الوسائل التعليمية اللازمة لدروس العلوم والتعامل معها:

أظهرت نتائج التحليل أن مجموع تكرارات المجال السادس (إعداد الوسائل التعليمية اللازمة لدروس العلوم والتعامل معها) بلغت (68) تكراراً تمثل (6%) من مجموع التكرارات، ويتركز توافرها في (6) مقررات هي (تقنية مختبرات وشؤون فنية- فيزياء)، (تقنية مختبرات وشؤون فنية- أحياء)، (تجارب مدرسية- أحياء)، (تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها)، (استخدام الوسائل التعليمية وصيانتها)، (مدخل إلى تقنيات التعليم)، وكان أكثر الموضوعات توافراً هو المرتبط بالمهمة رقم (2) (المعرفة بالمفاهيم والنظريات والمبادئ الأساسية في تقنيات التعليم) بواقع (22) تكراراً، وبنسبة (32.1%)، أما أقلها فكانت الموضوعات المرتبطة بالمهمة رقم (3) (معرفة طرق تجهيز وحفظ العينات (نباتية،حيوانية) في المحاليل السائلة أو من خلال التجفيف، وإعداد المحنطات) بواقع (12) تكراراً، وبنسبة (17.6%)، كما أن أكثر المقررات توافراً للموضوعات المرتبطة بالمهام في هذا المجال هو مقرر (مدخل إلى تقنيات التعليم) بواقع (27) تكراراً.

ويبين الجدول (8) نتائج تحليل المحتوى لدرجة توافر الموضوعات المرتبطة بالمهام الفنية لفقرات المجال السادس كما يلي:

(جدول8) نتائج تحليل درجة توافر الموضوعات المرتبطة بالمهام الفنية لفقرات المجال السادس»إعداد الوسائل التعليمية اللازمة لدروس العلوم والتعامل معها»

6) مجال إعداد الوسائل التعليمية اللازمة لدروس العلوم والتعامل معها تقنية مختبرات وشؤون فنية– فيزياء		المقررات الدراسية المتضمنة للمهام الفنية في المجال السادس							
م	المهام الفنية	تقنية مختبرات وشؤون فنية– أحياء	تجارب مدرسية– أحياء	تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها	استخدام الوسائل التعليمية وصيانتها	مدخل إلى تقنيات التعليم	المجموع الكلي		
		ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	%
1	الإلمام بمعايير تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية والأدوات والنماذج والمجسمات الخاصة بالتجارب من خامات البيئة المحلية.	3	–	–	16	–	21	2	31
2	المعرفة بالمفاهيم والنظريات والمبادئ الأساسية في تقنيات التعليم.	–	–	–	–	–	22	22	32.1
3	معرفة طرق تجهيز وحفظ العينات المختلفة (نباتية، حيوانية) في المحاليل السائلة أو من خلال التجفيف، وإعداد المحنطات.	–	6	4	2	–	12	–	17.6
4	يجيد تهيئة واستخدام أجهزة العرض التعليمية المتعددة في المختبر.	–	–	–	–	10	13	3	19.1
	المجموع	3	6	4	18	10	68	27	100

المجال السابع: التطوير المهني:

أظهرت نتائج التحليل أن مجموع تكرارات المجال السابع (التطوير المهني) بلغت تكراراً واحداً فقط يمثل (0.1%) من مجموع التكرارات، وذلك في مقرر (تجارب مدرسية– أحياء)، وتتعلق بموضوع مرتبط بالمهمة رقم (5) (الاطلاع على المستحدثات الجديدة في مجال تعليم العلوم والمختبرات التعليمية). بينما لم يرد أي موضوع مرتبط ببقية المهام في هذا المجال. ويبين الجدول (9) نتائج تحليل المحتوى لدرجة توافر الموضوعات المرتبطة بالمهام الفنية لفقرات المجال السابع كما يلي:

«جدول9) نتائج تحليل درجة توافر الموضوعات المرتبطة بالمهام الفنية لفقرات المجال السابع»التطوير المهني)

7) مجال التطوير المهني تجارب مدرسية– أحياء		المقررات الدراسية المتضمنة للمهام الفنية في المجال السابع		
م	المهام الفنية	المجموع الكلي		
		ك	ك	%
1	حضور البرامج التدريبية الخاصة بالمختبرات وتعليم العلوم.	–	–	–
2	المشاركة في اللقاءات العلمية وورش العمل التي تنظم من قبل الإشراف التربوي.	–	–	–
3	الحرص على تطوير المستوى المعرفي والمهاري.	–	–	–
4	تبادل الخبرات مع محضري المختبرات في المدارس الأخرى.	–	–	–
5	الاطلاع على المستحدثات الجديدة في مجال تعليم العلوم والمختبرات التعليمية.	**1**	**1**	**100**
	المجموع	**1**	**1**	**100**

ثانياً: النتائج المتعلقة بالمهام الإدارية:

تُظهر نتائج التحليل أن مجموع تكرار الموضوعات المرتبطة بالمهام الإدارية في البرنامج بلغ (16) تكراراً فقط تشكّل ما نسبته (1.4%) من مجموع التكرارات للمهام ككل الواردة في البرنامج، وتركزت التكرارات في المجال الثالث (المحافظة على جاهزية المختبر

ونظافته وتنظيمه)، بينما خلت المجالات المتبقية من أي موضوعات ترتبط بالمهام الإدارية كما يظهر الجدول (10) التالي:

جدول10) نتائج تحليل درجة توافر الموضوعات المرتبطة بالمهام الإدارية لفقرات المجال الثالث)

3) مجال المحافظة على جاهزية المختبر ونظافته وتنظيمه تقنية مختبرات وشؤون فنية- كيمياء		المقررات الدراسية المتضمنة للمهام الإدارية في المجال الثالث		
		المجموع الكلي		
م	المهام الإدارية	ك	ك	%
1	توفير الظروف والإمكانات المناسبة لاستخدام مختبرات المدرسة بما يحقق أهداف المقررات العلمية.	2	2	12.5
2	تهيئة المختبر لإجراء التجارب من حيث (النظافة، جودة التهوية، الإضاءة، سلامة المقاعد والطاولات وتوزيعها..)	11	11	68.8
3	الاهتمام بحفظ وتنظيم محتويات المختبر من أجهزة وأدوات ومواد كيميائية بطريقة علمية سليمة.	3	3	18.7
4	وضع فهرسة صحيحة للأصناف تضمن سهولة الوصول لها عند الحاجة.	-	-	-
5	طباعة قوائم الأجهزة والمواد والأدوات وتثبيتها على الأرفف من الخارج.	-	-	-
6	ترتيب أدوات وأجهزة المختبر وتنظيفها بعد الانتهاء من التجربة.	-	-	-
المجموع		**16**	**16**	**100**

يتضح من الجدول (10) أن مجموع تكرارات المجال الثالث (المحافظة على جاهزية المختبر ونظافته وتنظيمه) بلغت (16) تكراراً تمثل (1.4%) من مجموع التكرارات، ويتركز توافرها في مقرر واحد هو (تقنية مختبرات وشؤون فنية- كيمياء)، وكان أكثر الموضوعات توافراً هو المرتبط بالمهمة رقم (2) (تهيئة المختبر لإجراء التجارب من حيث النظافة،جودة التهوية، الإضاءة، سلامة المقاعد والطاولات وتوزيعها..) بواقع (11) تكراراً، وبنسبة (68.8%). أما أقلها فكانت الموضوعات المرتبطة بالمهمة رقم (1) (توفير الظروف والإمكانات المناسبة لاستخدام مختبرات المدرسة بما يحقق أهداف المقررات العلمية) بواقع تكرارين، وبنسبة (12.5%).كما أن هناك (3) مهام لم يظهر أي توافر لها في موضوعات مقررات البرنامج، وهي (وضع فهرسة صحيحة للأصناف تضمن سهولة الوصول لها عند الحاجة)، (طباعة قوائم الأجهزة والمواد والأدوات وتثبيتها على الأرفف من الخارج)، (ترتيب أدوات وأجهزة المختبر وتنظيفها بعد الانتهاء من التجربة).

ومن خلال عرض نتائج التحليل السابقة يتضح عدم التوازن بين جانب الإعداد الفني وجانب الإعداد الإداري لمحضر المختبر في البرنامج؛ حيث ركز البرنامج في موضوعاته على المهام الفنية بشكل أكبر بكثير من المهام الإدارية، ويتبين ذلك من خلال عدد التكرارات ونسبة توافر تلك الموضوعات؛ إذ وردت موضوعات تختص بالجوانب الفنية في (1128) تكراراً، وبنسبة (98.6%)، بينما اقتصرت على ذكر المهام الإدارية في (16) تكراراً فقط، وبنسبة (1.4%) وفي مقرر واحد من أصل (32) مقرراً تدرّس في البرنامج، وفي مجال واحد من أصل (6) مجالات تختص بالمهام الإدارية. كما وردت موضوعات ترتبط بـ (3) مهام إدارية من أصل (31) مهمة إدارية وردت في قائمة التحليل؛ أي إن توافر الموضوعات المرتبطة بالمهام الإدارية كان بدرجة ضعيفة. ويرى الباحث أن ذلك خلل كبير في بناء البرنامج؛ إذ إن المهام الإدارية والفنية أساسية في عمل محضر المختبر في المدرسة، ولا يمكن إغفال أي منها، وتعد مكملة لبعضها البعض؛ فإعداد الخطط الخاصة بالعمل المخبري، وتوفير الأجهزة والأدوات والمواد وإعدادها، والمحافظة على جاهزية المختبر، وإعداد سجلات المختبر، والتعامل مع الطلاب ومعلم العلوم وقائد المدرسة..إلخ؛ كلها مهام إدارية تعد أساسية لتحقيق المختبر أهدافه التي وضع من أجلها، وهذا الاختلال في بناء البرنامج قد يكون أحد الأسباب التي أدت إلى ضعف أداء محضر المختبر في المدرسة

وظهور مشكلات تعوق العمل في مختبر المدرسة، وهو ما أشارت إليه بعض الدراسات كدراسة الأكلبي (2019)، والحربي (2019)، والقميزي (1421هـ). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المعيلي (2001) التي أظهرت عدم التوازن في مقررات برنامج إعداد معلمي العلوم في بعض الكليات والجامعات.

كما يتضح من النتائج السابقة أن توافر الموضوعات المرتبطة بالمهام الفنية في برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم بجامعة القصيم كان بدرجة متوسطة؛ إذ تكررت الموضوعات المرتبطة بالمهام الفنية (1128) مرة، وركزت تلك الموضوعات على عدد من المهام الفنية الأساسية لعمل محضر المختبر، فقد وردت موضوعات مرتبطة بمهام المحضر المرتبطة بالإلمام بأساسيات التعامل مع محتويات المختبر في (974) تكراراً، وإعداد الوسائل التعليمية اللازمة لدروس العلوم والتعامل معها في (68) تكراراً، ومهام السلامة والأمان في المختبر (55) تكراراً، ومهام التعامل مع برامج المحاكاة الافتراضية وأدواتها في (24) تكراراً، إلا أن هذه التكرارات غير موزعة بشكل متوازن على المهام الفنية اللازمة للعمل المخبري، كما أن هناك مهام فنية أساسية أُغفلت في بناء البرنامج ومقرراته وموضوعاته، وعددها (12) مهمة من أصل (51) مهمة فنية موزعة على المجالات السبعة، فمثلاً لم يتم التطرق إطلاقاً لمهام تجهيز التجارب لمعلم العلوم، وتم التطرق في موضع واحد لمهام التطوير المهني لمحضر المختبر، وبنسبة (0.1%)، كما تم التطرق بشكل ضعيف إلى مهام فنية لها أهمية كبيرة كمجال صيانة الأجهزة والأدوات المخبرية بنسبة (0.5%) من مجموع التكرارات. وتتفق هذه النتيجة -إلى حد ما- مع نتائج دراسة الفالح (2003) في أن برنامج إعداد محضري المختبرات في كليات المعلمين حقق عدداً من المهارات العملية بدرجة متوسطة وكبيرة، بينما جاءت مهارة واحدة بدرجة ضعيفة. أما المهارات الفنية فقد جاءت مهاراته بدرجة كبيرة، إلا أن هذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسات الشرقي (2004) التي أظهرت وجود ضعف في برنامج الإعداد العام وفي برنامج الإعداد التخصصي لبرنامج إعداد معلم العلوم في المرحلة الابتدائية في كليات المعلمين، ودراسة عبده (2013) التي أظهرت أن برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران لا يفي بمعايير الجودة للهيئة الوطنية للتقويم.

كما يتضح من النتائج أيضاً أنه على الرغم من تكرار موضوعات مجال التعامل مع برامج المحاكاة الافتراضية وأدواتها (24) مرة في البرنامج، وبنسة (2.1%) من مجموع التكرارات، فإنه ركز على المهام المخبرية المرتبطة بهذا المجال التقني المهم بدرجة ضعيفة؛ حيث تم التركيز على التعامل العام مع جهاز الحاسب الآلي من خلال التركيز على مهمتي معرفة مكونات جهاز الحاسب الآلي وملحقاته، وتفعيل الاستفادة من البرامج والتطبيقات المتعلقة بالعمل المخبري، بينما لم تتوفر أي موضوعات مرتبطة بالمهام الحديثة لمحضر المختبر المتعلقة بالمختبرات المحوسبة والمستشعرات والمعامل الافتراضية على الرغم من انتشار استخدامها بشكل كبير في المدارس المتوسطة والثانوية وفق إحصائيات وزارة التعليم.

ويرى الباحث أن ذلك كله قد يرجع إلى عدة أسباب يأتي في مقدمتها قلة الاهتمام بتطوير البرنامج من قبل المسؤولين؛ حيث إنه بالرغم من التطورات الهائلة على مستوى العالم في المجالات العلمية والتربوية والتقنية، وعملية التطوير الدورية التي تقوم بها الجامعات لبرامجها، فإن هذا البرنامج لم يطور منذ بدء العمل به عام 1412هـ سوى مرة واحدة في عام 1421هـ؛ أي إنه جرى تطوير واحد للبرنامج خلال (30) سنة؛ وقد يعود ذلك إلى نظرة بعض المسؤولين لبرامج الدبلوم أنها أقل مستوى من بقية الدرجات العلمية، أو إلى عدم القناعة من البعض الآخر بأهمية هذا النوع من البرامج، وأهمية وجود برامج تؤهل محضري المختبر للعمل بشكل مساند لمعلمي العلوم في المدارس.

الإجابة عن السؤال الثالث: والذي ينص على «ما مستوى إلمام (الطالب/محضر المختبر) في جامعة القصيم بالمهام الفنية والإدارية اللازمة للعمل في المختبر المدرسي؟»

وللإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحث بتطبيق اختبار مستوى إلمام الطالب/محضر المختبر بالمهام الفنية والإدارية على طلاب برنامج دبلوم محضري المختبرات عينة الدراسة، وتم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة لمقارنة متوسطات درجات الاختبار المستخدم لقياس درجة إلمام الطالب/محضر المختبر في جامعة القصيم بالمهام الفنية والإدارية اللازمة للعمل في المختبر المدرسي، وبين مستوى الكفاية اللازمة للعمل في المختبر المدرسي، والذي حدده الباحث بـ (60%). والجدول (11) التالي يبين النتائج:

(جدول11) اختبار»ت»لدلالة الفروق بين متوسط درجة عينة الدراسة وبين مستوى الكفاية اللازمة «60%»

مستوى أداء العينة		مستوى الكفاية اللازم	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	التعليق
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					
53.48	11.19	60%	3.19	29	0.003	دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (11) أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب هو (53.48)، والإنحراف المعياري (11.19)، وأن قيمة (ت) تساوي (3.19)، وهي دالة عند مستوى (0.01)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجة إلمام الطالب/محضر المختبر في جامعة القصيم بالمهام الفنية والإدارية اللازمة للعمل في المختبر المدرسي، وبين مستوى الكفاية اللازمة للعمل في المختبر المدرسي (60%)، وكانت الفروق لصالح مستوى الكفاية (60%). وهذه النتيجة تدل على أن درجة إلمام الطالب/محضر المختبر في جامعة القصيم بالمهام الفنية والإدارية اللازمة للعمل في المختبر المدرسي ضعيفة، وأن مستوى الطلاب فيها هو أقل من مستوى الكفاية اللازمة للعمل في المختبر المدرسي (60%) الذي حدده الباحث، ويعزو الباحث هذا الضعف في مستوى الطلاب إلى عدم تضمن برنامج إعداد محضري المختبرات للعديد من الموضوعات المرتبطة بالمهام الفنية والإدارية الأساسية الواردة في القائمة، بالإضافة إلى ضعف النسب الموزونة للطلاب الملتحقين في برنامج محضري المختبرات؛ حيث يتم القبول في البرنامج للطلاب ضعيفي المستوى الدراسي أو لمن لم يتم قبولهم في البرامج الأخرى، بالإضافة إلى قلة الاهتمام بتطوير البرنامج بعد تقويم مخرجاته من قبل المسؤولين، كما أن ضعف المحفزات لخريجي البرنامج قد يكون سبباً في ضعف مستوياتهم الدراسية وقلة دافعيتهم للتعلم؛ حيث يعين محضر المختبر على المستوى الأول في السلم التعليمي، بالإضافة إلى ذلك فإن أحد الأسباب التي قد تكون أثرت في ضعف إلمام الطلاب بكثير من المهام، هو تركيز البرنامج على مقررات العلوم الطبيعية الأساسية؛ الفيزياء، والكيمياء، والأحياء بشكل كبير، وقلة المقررات المرتبطة بشؤون المختبرات والشؤون الإدرية والفنية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدغيم والأشموري (1441هـ) في أن تحصيل الطالب/محضر المختبر للجوانب المعرفية اللازمة للعمل في مختبر الكيمياء كانت بمستوى ضعيف، كما تتفق مع نتيجة دراسة عبدالعزيز (1992) التي أظهرت انخفاض مستوى أداء طلاب شعبة أمناء المعامل في الكفايات الأدائية المعملية المتعلقة بتحضير التجارب الكيميائية والأدوات المتعلقة بها.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يقدم الباحث عدداً من التوصيات التي يأمل أن تسهم في تطوير وتحسين برنامج إعداد محضري المختبرات ومخرجاته، وتتمثل في الآتي:

- أظهرت النتائج ضعف تضمين برنامج إعداد محضري المختبرات لكثير من الموضوعات المرتبطة بالمجالات الإدارية والفنية الأساسية للعمل في المختبر المدرسي، وضعف مستوى إلمام الطالب/محضر المختبر بتلك المهام؛ لذا يتأكد على المسؤولين في جامعة القصيم ضرورة مراجعة وتطوير برنامج إعداد محضري المختبرات في الجامعة بشكل دوري ومستمر؛ ليواكب التوجهات الحديثة في مجال تعليم العلوم وما يرتبط به من أنشطة معملية، مع ضرورة أن يشمل التطوير جميع عناصر البرنامج من أهداف

وخطط وتوصيف مقررات ومهارات وطرق تدريس وغيرها.

- أظهرت النتائج أن برنامج إعداد محضري المختبرات يكاد يخلو من الموضوعات المرتبطة بالمهام الإدارية لمحضر المختبر؛ إذ أن نسبتها تساوي (1.4%) فقط من مجموع التكرارات؛ لذا يلزم إحداث توازن وتكامل بين جانبي الإعداد الفني والإداري للطالب/المحضر في البرنامج.
- الاستعانة بقائمة المهام الفنية والإدارية المعدة من قبل الباحث في تقويم أداء محضري المختبرات المدرسية من قبل المشرفين التربويين، وفي بناء وتنفيذ برامج تدريبية نوعية للمحضري المتخرجين من البرنامج، والملتحقين بالعمل في المدارس.
- تضمين برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم مقررات ترتبط بالمعامل الافتراضية والمعامل المحوسبة والمستشعرات الإلكترونية.

المقترحات:

استكمالاً لموضوع الدراسة الحالية؛ فإن الباحث يقترح إجراء الدراسات التالية:

- تقويم مستوى الطالب/محضر المختبر في برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم في ضوء مبادئ السلامة والأمان في المختبرات المدرسية.
- مشكلات أعضاء هيئة التدريس في برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم في جامعة القصيم.
- الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم في جامعة القصيم.
- تقويم برنامج التدريب الميداني للطالب/محضر المختبر في برنامج إعداد محضري مختبرات العلوم بجامعة القصيم.

المراجع العربية:

أبو جحجوح، يحيى. (2009). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة الأقصى. رسالة التربية وعلم النفس، *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، (32)، 189-238.

أبو جلالة، صبحي. (2005). *الجديد في تدريس تجارب العلوم في ضوء استراتيجيات التدريس المعاصرة*. مكتبة الفالح للنشر.

الأكلبي، محمد. (2019). مدى توافر الكفايات المهنية لمحضري المختبرات في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، (9)، 139-182.

ألاء، عبدالحميد. (2007). *المختبرات المدرسية*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

بصمه جي، محمد. (2009). *إدارة المختبرات التعليمية*. بيروت: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

البعلول، أسماء. (2010). *واقع تنفيذ التجارب والأنشطة العلمية للفيزياء للمرحلة الثانوية في مدارس أمانة العاصمة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة صنعاء.

البناء، عادل؛ وعمارة، سامي. (2005). إدراك أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة والصعوبات التي تواجه تطبيقه بمؤسسات التعليم العالي في مصر (بحث مقدم). *المؤتمر الثاني عشر بعنوان «تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة ونظم التعليم*، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر. ص-ص.

جامعة القصيم. (2005). خطة برنامج دبلوم محضري المختبرات. وكالة الجامعة للشؤون التعليمية.

الحربي، سلطان. (2019). معوقات استخدام المختبرات المدرسية في تدريس مادة العلوم في مدارس مدينة حائل. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (11)، 151-156.

الحميدي، محمد؛ والعطاس، صالح؛ والشامي، مجدي. (1999). *واجبات محضرات المختبرات المدرسية*. الرئاسة العامة لتعليم البنات، الإدارة العامة لتقنيات التعليم.

الخزندار، نائلة نعمان. (2006). تقويم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة الأقصى في ضوء اتجاهات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة التربية*، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (158)، 112-135.

الخليلي، خليل؛ وحيدر، عبداللطيف؛ ويونس، محمد. (1996). *تدريس العلوم في مراحل التعليم العام*. دمشق: دار القلم للنشر والتوزيع.

الدغيم، خالد. (2013). تقويم برنامج إعداد معلمي علوم المرحلة الابتدائية بجامعة القصيم في ضوء تضمينه لفلسفة مناهج العلوم المطورة (سلسلة ماجروهل) واستراتيجيات تدريسها، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. كلية التربية، جامعة القصيم، 7(1)، 331-389.

الدغيم، خالد؛ والأشموري، خالد. (1441هـ). تقويم مستوى أداء الطالب/محضر المختبر في ضوء المهارات المعملية الكيميائية اللازمة للعمل في مختبر الكيمياء، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. كلية التربية، جامعة القصيم، 13(3)، 1-29.

الزاكان، سليمان؛ وآل شافع، سعيد؛ والخليفة، صالح؛ والقلطي، عبدالرحمن؛ والعدواني، عبدالله؛ وآل ناشر، عبدالله، (...) وآل سرار، يحي. (2007). *دليل الأجهزة والأدوات التعليمية في المختبرات المدرسية*. وكالة التطوير التربوي.

زيتون، عايش. (2010). *الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها*. الإسكندرية: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سالم، مهدي؛ وحسين، جمعه. (1998). *مختبرات العلوم-الشؤون الفنية-الشؤون الأمنية-الشؤون الإدارية*. القاهرة: دار صالح للنشر والتوزيع.

شاهين، جميل. (2004). *الطرائق العملية في المختبرات التعليمية*. (ط2). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

شاهين، جميل، حطاب، خوله. (2016). *المختبر المدرسي ودوره في تدريس العلوم*. (ط4)، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

الشرقي، محمد. (2004). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية. *رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، (92)، 47-84.

الشهراني، محمد. (2004). *المختصر في تقنية المختبر*. مطابع الثغر.

طعيمة، رشدي. (1999). *المعلم كفاياته إعداده، تدريبه*. دار الفكر العربي.

عبدالسلام، مصطفى. (2009). *تدريس العلوم وإعداد المعلم وتكامل النظرية والممارسة*. دار الفكر العربي.

عبدالعزيز، حمدي. (1992). *تقويم برنامج شعبة أمناء المعامل بالمدارس الثانوية الزراعية في ضوء اكتساب الطلاب المهارات المعملية اللازمة لعملهم كأمناء معامل الكيمياء في المدارس الثانوية العامة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

عبدالله، زاهي. (2016). تقويم برنامج الدبلوم العالي بجامعة القصيم من وجهة نظر الدارسين وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة القصيم، 10(2)، 504-465.

عبده، ياسر. (2013). تقويم برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران في ضوء معايير الجودة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 2 (38)، 81-122.

عبيدات، ذوقان؛ وعبدالحق، كايد؛ وعدس، عبدالرحمن. (2016). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. (ط18). دار الفكر.

العساف، صالح. (2006). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. (ط4)، مكتبة العبيكان.

علي، حسين. (2006). تقويم الكفايات الأدائية المعملية لدى أمناء معامل العلوم في ضوء المتطلبات العملية المعملية لمناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية وآراء معلمي العلوم بها. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، 82-143.

الفالح، ناصر. (2003). تقويم برنامج محضري المختبرات في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، *مركز بحوث كلية التربية*، جامعة الملك سعود، (192)، 1-94.

فقيهي، يحيى. (1420هـ). *مدى اكتساب محضري المختبرات الدراسية المهارات المعملية الفنية والإدارية من وجهة نظر المشرفين التربويين ومعلمي العلوم الطبيعية ومحضري المختبرات بثانويات البنين بمنطقة جازان التعليمية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى.

القميزي، حمد. (1421هـ). *استخدام المختبرات المدرسية في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك سعود.

كاظم، أحمد، سعد، زكي. (1993). *تدريس العلوم*. دار النهضة العربية.

محمد، كمال. (2020). تقويم برنامج الإعداد المهني لمعلمي اللغة العربية بكلية التربية بجامعة العريش على ضوء المواصفات القومية لمعلمي المستقبل. *المجلة التربوية*، كلية التربية بسوهاج، (75)، 849-902.

المصعبي، زهرة. (2017). *تقويم برنامج إعداد معلمات العلوم بجامعة نجران في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم* (ISTE). (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة نجران.

المعيلي، أحمد. (2001). *تقويم برنامج الإعداد المهني لمعلمي العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

النجدي، أحمد؛ وراشد، علي؛ ومنى، عبدالهادي. (2006). *طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم «من سلسلة تدريس العلوم في العالم المعاصر»*. دار الفكر العربي.

هندي، محمد. (2000). دراسة تقويمية لكتب العلوم المقررة على طلاب شعبة أمناء المعامل بالمدارس الثانوية الزراعية في ضوء بعض المهام المعملية الأدائية لأمناء معامل العلوم. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 13(4)، 170-213.

وزارة التعليم. (1992). تعميم رسمي رقم 732 / 7 / 10 / 57 / 26 بتاريخ 24 / 1 / 1412هـ بشأن البدء بتنفيذ برنامج محضري المختبرات في كليات المعلمين. الرياض.

وزارة التعليم. (2001). *برنامج تأهيل محضري المختبرات الدراسية*. الإدارة العامة لتقنيات التعليم، إصدارات التطوير التربوي (2)-الدراسات التقنية، الرياض.

وزارة التعليم. (2003). *دبلوم محضري المختبرات التعليمية*. الإدارة العامة لتقنيات التعليم، التطوير التربوي. الرياض.

وزارة التعليم. (2020). *دليل مهارات محضري المختبر المدرسي*. الإدارة العامة للإشراف التربوي، قسم العلوم الطبيعية. الرياض.

Arabic References:

Abdelsalam, M. (2009). *Teaching Science, Teacher Preparation, and Integration of Theory and Practice* (in Arabic). Dar El fikr Alarabi

Abdou, Y. (2013). Evaluation of Science Teacher Preparation Programs at Najran University According to Quality Standards (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology*, No. (38), Volume (2) 122-81,

Abdulaziz, H. (1992). *Evaluation of the Division of Laboratory Administrators Program in Agricultural Secondary Schools in Light of Students Obtaining the Laboratory Skills Needed for Their Work*

as Chemistry Laboratory Administrators in General Secondary Schools (in Arabic) (Unpublished Master's Thesis). Institute of Educational Studies and Research, Cairo University.

Abdullah, Z. (2016). Evaluation of the Higher Diploma Program at Qassim University from the Views of Learners and Its Relationship to Some Variables (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Qassim University, Volume (10), Issue (2)465-504 ,

Abu Gahgouh, Y. (2009). Evaluation of the Preparation Program for Teacher of Science in the Faculty of Education, Al-Aqsa University (in Arabic). *Education and Psychology Mission، Saudi Educational & Psychological Association*, No. (32)238-189 ,

Abu Galala, S. (2005). *The Latest in Teaching Science Experiments According to the Contemporary Teaching Strategies* (in Arabic). Al Falah Library for Publishing & Distribution

Alaa, A. (2007). *School Laboratories* (in Arabic). Yazori Scientific House for Publication and Distribution

Al-Aklabi, M. (2019). Availability of Professional Competencies for Laboratory Preparers in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *The Arab Journal of Qualitative Education*, Issue (9)182-139 ,

Al-Assaf, S. (2006). *Introduction to Research in Behavioral Sciences* (in Arabic). 4th edition, Obeikan Library

Al-Ba'aloul, A. (2010). *The Reality of Implementing Experiments and Scientific Activities in Physics for Secondary Stage in the Capital Municipality's Schools* (in Arabic). (Unpublished Master's thesis). Sana'a University

Al-Banaa, A., Amara, Sami. (2005). *Faculty Members' Awareness of the Requirements of Accreditation and Quality Assurance and the Difficulties Facing Their Application in Higher Education Institutions in Egypt* (in Arabic). (Research Submitted). The 12th conference of "Developing the Performance of Arab Universities in Light of Quality Standards and Education Systems", Ain Shams University, Cairo, Egypt

Al-Daghim, K. (2013). Evaluating the Preparation Program of Primary Science Teachers at Qassim University in Light of Its Inclusion of Philosophy of Developed Science Curricula (McGraw Hill Series) and Strategies of Its Teaching (in Arabic), *Journal of Educational and Psychological Sciences*. College of Education, Qassim University, Issue (1), Volume (7)389-331 ,

Al-Daghim, K., Al-Ashmouri, K. (1441 AH). Evaluating the Level of Student Performance/Laboratory Preparer According to the Chemical Laboratory Skills Required to Work in the Chemistry Laboratory (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*. College of Education, Qassim University, Issue (3), Volume (13)29-1 ,

Al-Falih, N. (2003). Evaluation of the Laboratory Preparers Program in Teachers' Colleges in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *College of Education Research Center*, No. (192), King Saud University 94-1 ,

Al-Hamidi, M., Al-Attas, S., Al-Shami, M. (1999). *Duties of Female Preparers of School Laboratories* (in Arabic). General Presidency of Girls' Education, General Administration of Educational Technologies.

Al-Harbi, S. (2019). Obstacles of Using School Laboratories in Teaching Science in the Schools of City of Hail (in Arabic). *The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, Issue (11)156-151 ,

Ali, H. (2006). Evaluation of the Laboratory Performance Competencies of Science Lab Administrators in Light of the Practical Laboratory Requirements of Science Curricula in Preparatory Stage and the Views of Science Teachers on Them (in Arabic). *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods*, The Egyptian Association of Curricula and Teaching Methods, Ain Shams University 143-82 ,

Al-Khalili, K., Haider, A., Younis, M. (1996). *Teaching Science in Public Education Stages* (in Arabic). Dar Al Qalam for Publishing and Distribution

Al-Khaznadar, N. N. (2006). Evaluation of the Teacher Preparation Program at the Faculty of Education at Al-Aqsa University in Light of Educational Technology Trends from the Point of View of the Faculty Members (in Arabic). *Education Journal, Qatar National Committee for Education, Culture and Science*, Issue (158)135-112 ,

Al-Ma'ili, A. (2001). *Evaluation of the Professional Preparation Program for Science Teachers in Teacher Colleges in the Kingdom of Saudi Arabia* (in Arabic). (Unpublished PhD thesis). College of Social Sciences, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Al-Mus'abi, Z. (2017). *Evaluating the Program of Preparing Female Science Teachers at Najran University According to the Standards of the International Society for Technology in Education (ISTE)* (in Arabic). (Unpublished Master's Thesis). College of Education, Najran University

Al-Nagdi, A., Rashid, A., Mona, A. (2006). *Modern Methods, Techniques and Strategies in Teaching Science*. (In Arabic). "From the series of Teaching Science in the Contemporary World". Dar El Fikr Al-Arabi

Al-Qamizi, H. (1421 AH). *Utilizing School Laboratories in Teaching Natural Sciences at the Secondary Stage from the Point of View of Teachers and Educational Supervisors* (in Arabic). (Unpublished master's thesis). College of Education, King Saud University

Al-Shahrani, M. (2004). *Compendium of Laboratory Technology* (in Arabic). Al-Thaghr Printing Co.

Al-Sharqi, M. (2004). Evaluation of Science Teacher Preparation Program in KSA Teacher Colleges (in Arabic). *The Arabian Gulf Mission*, the Arab Bureau of Education for the Gulf States. Issue (92)84-47 ,

Al-Zakan, S., Al Shafi', S., Al-Khalifa, S., Al-Qilti, 'A, Al-Adwani, 'A, Al-Nasher, 'A., Al-Rashidi, F., Al-Ebadah, M., Al-Sarar, Y. (2007). *A Manual of Educational Devices and Tools in School Laboratories* (in Arabic). Educational Development Agency

Basey, ,Sackett, L, & Robinson, N. (2008). Optimal Science Lab Design: Impacts of Various Components of Lab Design on Students' Attitudes Toward Lab, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*: Vol. 2: No. 1, Article 15. https://doi.org/10.20429/ijsotl.2008.020115

Basma J., M. (2009). *Management of Educational Laboratories* (In Arabic). Dar Al Andalus Printing, Publishing & Distribution LLC.

Borg, R, Gall, J. (2002). *Educational research: an introduction*. New York: prentice Hall.

De Vries, L, May M. (2019).Virtual Laboratory Simulation in the Education of Laboratory Technicians Motivation and Study Intensity, *Department of Technological Educations, IUBMB journals*, V (47), N (3)262–257 ,.

Faqihi, Y. (1420 AH). *The Level of Technical and Administrative Laboratory Skills Which School Laboratory Preparers Gain from the Point of View of the Educational Supervisors, Teachers of Natural Sciences, and Laboratory Preparers at Male Secondary Schools in Jazan Educational District* (in Arabic). (Unpublished Master's thesis). College of Education, Umm Al-Qura University

Gleadall G, Griffiths J. (20,6,2012).*Technical Staff in Schools Staffing and Conditions*, LTAV Policy: Laboratory Technician Association of Victoria. http://seta.edu.au/wp-content/uploads/201702//Technical-Staff-in-Schools-policy-2012.pdf

Helliar T, Harrison, G. (2011). The Role of School Technicians in Promoting Science through Practical Work. *Acta Didactica Napocensia*, V (4), N (220-15 .(3-.

Hindi, M. (2000). An Evaluation Study of Science Textbooks for the Students of Lab Administrators Division in the Agricultural Secondary School in Light of Some of the Performance lab Tasks of Science Laboratories Administrators (in Arabic*). Journal of Research in Education and Psychology*, Volume (13), Issue (4)213-170,

Holsti, R. (1969).*Content Analysis For the Social Science and Humanities*. London: Addison – Wesley pub.

Kazem, A., Saad, Z. (1993). *Teaching Science* (in Arabic) Dar Alnahda Alarabia

Lai, J. (2021,2,25). *Why fewer technicians means more work for teachers*. Educational Chemistry, https://edu.rsc.org/analysis/why-schools-need-more-science-technicians/4013142.articleStigter ,lan de. (14,8,2010).*New Zealand School Science Technician Roles*, Presented to science Technician Association of New Zealand. https://stanz.nzase.org.nz/app/uploads /201505//NZ -school-science-technician-roles-final.pdf.

Lavender, C. (1996). *An analysis of the Medical Laboratory Technology Program at New York City Technical College based on the perceptions of graduates and employers*) Doctoral dissertation(. Walden University.

Ministry of Education. (1992). Official Circular No. 73226/57/10/7/ dated 11412/24/ AH regarding the Commencement of Implementing the Laboratory Preparers Program in Teachers' Colleges (In Arabic).

Ministry of Education. (2001). *Qualification Program for School Laboratory Preparers* (In Arabic). General Administration of Educational Technologies, Educational Development Publications (2) - Technical Studies, Riyadh.

Ministry of Education. (2003). *Diploma of Educational Laboratory Preparers* (In Arabic). General Administration of Educational Technologies, Educational Development.

Ministry of Education. (2020*). Manual of School Laboratory Preparers Skills* (in Arabic). General

Administration of Educational Supervision, Department of Natural Sciences.

Muhammad, K. (2020). Evaluation of the Professional Preparation Program for Arabic Language Teachers at the Faculty of Education at Al-Arish University According to the National Specifications of Future Teachers (in Arabic). *Educational Journal, Faculty of Education in Sohag*, Issue (75), 902-849.

Obeidat, Z., Abdelhaq, K., ‘Adas, A. (2016). *Scientific Research, Its Concept, Tools and Methods* (in Arabic). 18th edition, Dar Al-Fikr

Qassim University. (2005*). Plan of Laboratory Preparers Diploma Program* (in Arabic). University Vice Presidency for Educational Affairs

Salem, M., Hussein, G. (1998). *Science Laboratories - Technical Affairs - Security Affairs - Administrative Affairs* (in Arabic). Dar Saleh for Publishing and Distribution

Shaheen, G. (2004). *Practical Methods in Educational Laboratories* (in Arabic). 2nd edition, Dar Al-Manahej for Publishing and Distribution

Shaheen, G., Hattab, Kh. (2016). *School Laboratory and Its Role in Teaching Science* (in Arabic). 4th edition, Dar ‘Alam Al Thaqafa for Publishing and Distribution.

Suchy, K. (2011). Evaluating the Effectiveness of an Online Medical Laboratory Technician Program, Clinical laboratory science: *journal of the American Society for Medical Technology*40-35:(1) 24 ,.

Taima, R. (1999). *The Teacher’s Competencies, Preparation and Training* (in Arabic). Dar Elfikr Alarabi

Zeitoun, ‘A. (2010). *Contemporary Global Trends in Science Curricula and Teaching* (in Arabic). Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution

دور الاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية

د. عدنان أحمد راشد الورثان

أستاذ مشارك بقسم أصول التربية بكلية التربية، جامعة شقراء

المستخلص:

تهدف الدراسة إلى معرفة دور الاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية، والفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتغير الرتبة الأكاديمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وجرى تطبيق الاستبانة على عينة قصدية من أعضاء هيئة التدريس ممن يعملون في الجودة والاعتماد بالجامعات السعودية الحكومية التي حصلت على الاعتماد المؤسسي الكامل من هيئة تقويم التعليم والتدريب من تاريخ الاعتماد ٢٠١٥ حتى ٢٠١٨م، وعددها (١١) جامعة، وقد بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس (٣١٨) عضوًا، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: جاءت جميع المعايير بدرجة عالية جداً؛ حيث بلغت النسبة المئوية لجميع مجالات الاستبانة (٨٦,٢٪)، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء بالنسبة لجميع المعايير بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: معايير الاعتماد المؤسسي، تحسين الأداء، الجامعات السعودية، الاعتماد المؤسسي.

The Role of Institutional Accreditation in Improving the Performance of Saudi Universities

Dr. Adnan Ahmed ALwrthan

Associate professor Shaqra University

Abstract:

The study aims to know the role of institutional accreditation in improving the performance of Saudi universities. The study tool (the questionnaire) was designed, and the tool was applied to an intentional sample of faculty members who work in quality and accreditation in Saudi public universities that obtained full institutional accreditation from the Education Evaluation Commission And the training from the date of accreditation to 2018, the number of (11) universities, and the number of faculty members reached (318), and the researcher used the descriptive survey method, to answer the questions, which are: The first question: What is the role of institutional accreditation in improving the performance of Saudi universities from the point of view of faculty members? The second question: Are there statistically significant differences from the point of view of the study sample members due to the academic rank variable? The study reached the following results: All criteria came to a very high degree, as the percentage of all areas of the questionnaire reached (86.2%), which indicates that there is an actual role for institutional accreditation in improving the performance of Saudi universities from the point of view of its faculty members. The results showed that there were no statistically significant differences in performance for all criteria among the study sample due to the academic rank variable.

Keywords: Institutional accreditation - Performance improvement - Saudi universities - Institutional accreditation standards

المقدمة:

تشهد مؤسسات التعليم الجامعي محاولات جادة للتطوير والتحديث؛ من أهمها محاولة تقييم الأداء وتحسينه من خلال تبني الاعتماد المؤسسي ومجالاته التي تغطي المجالات التالية: إدارة الجودة، والقيادة والإدارة والحوكمة، والسياسات والتخطيط الإستراتيجي، وممارسات التعليم والتعلم والتقييم ونواتج تعلم الطلبة، والخدمات المساعدة، والبحث العلمي وخدمة المجتمع، "وأولت معظم مؤسسات التعليم الجامعي اهتمامًا كبيرًا بمجال تحسين أدائها وتحقيق الجودة في أنظمتها وعملياتها ومخرجاتها، ولقد لجأت دول عديدة إلى تبني فلسفة الاعتماد المؤسسي؛ من أجل المحافظة على مستوى الجودة، ومواكبة احتياجات سوق العمل. ويُعد التعليم الجامعي هو حجر الأساس في صياغة الأهداف الإستراتيجية للتنمية الوطنية" (اليونسكو، 2003، ص9)، "فالتعليم الجامعي هو المحور الأساسي في عملية التقدم؛ لذا يجب أن تكون المؤسسات التعليمية قادرةً على مواجهة التحديات والتغيرات" (عبدالعزيز، 2004، ص126)، "مع إخضاع هذه المؤسسات للمراجعة المستمرة؛ حتى لا تكون هذه المؤسسات أقل كفاءة وقدرة وجودة في أداء وظائفها في إطار مواجهة التحديات الداخلية والخارجية" (الحوت، 2007، ص3). ويتطلب تنفيذ أي إصلاح للتعليم معرفة دور الاعتماد المؤسسي وقياس الإنجاز التعليمي من خلال مؤشرات الكفاءة والفاعلية، وبدلالات الشفافية والعدالة المستهدفة في البرامج التعليمية. (Maria,2000). وتتوقف فعالية الإدارة في المؤسسات التعليمية عادة على القياس الفعال للأداء في تحديد ما يحتاج إلى تحسين، والتركيز على المقاييس المناسبة التي ترتبط بمؤشرات الأداء (SEBKOVA,H. 2005)؛ لذا يهدف هذا البحث إلى معرفة دور الاعتماد المؤسسي في تحسين أداء مؤسسات التعليم الجامعي في الجامعات السعودية الحكومية التي حصلت على الاعتماد المؤسسي الوطني من هيئة تقويم التعليم.

وقد تزايد الاهتمام بجودة التعليم Quality of Education عالمياً في عقد الثمانينات؛ نظراً للشكوى العالمية من انخفاض مستويات الجودة في التعليم. وتشير التقارير العالمية إلى أن تلك الشكوى لا تقتصر على الدول النامية، بل تشمل كذلك الدول المتقدمة (عابدين، 1421هـ).

وبناءً على هذا التزايد في الاهتمام بتحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي المؤسسي في مؤسسات التعليم الجامعي بشكل كبير، فقد استخدمت معظم الدول نظماً وإجراءات محددة لضمان الجودة في التعليم، ويأتي انخفاض مستويات الجودة ونسبة تحقيق المعايير الأكاديمية؛ نتيجة التوسع الكبير في قبول أعداد كبيرة جداً من الطلاب والطالبات داخل الجامعات؛ مما ترتب عليه عدم قدرة هذه الجامعات على توفير المخرجات الكمية والكيفية التي يتطلبها سوق العمل، بالإضافة إلى زيادة التنافس بين مؤسسات التعليم الجامعي، بخاصة مع ازدياد الاتجاه نحو خصخصته، ونمو البرامج الأكاديمية الموجهة للسوق؛ مما دعا إلى ضرورة توفير الحد الأدنى من تحقيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم الجامعي على أقل تقدير لمواجهة هذه التحديات، ومواكبة تزايد الاهتمام بتحقيق الجودة في التعليم الجامعي، مع تنامى الحراك الدولي للطلبة والباحثين، وتبادل خبرات أساتذة الجامعات والتعاون الأكاديمي الدولي وغيرها.

وقد اتفق كلٌّ من أستين (Astinn, 1990)، ودويال وبايمنتيل (Duyal&Baymntal,1993,)، وبراون (Brown,1999) على أن الاعتماد وسيلة من وسائل ضمان الجودة، بوصفه عملية تشخيص وتقييم وتطوير وتحسين؛ كونه يمثل نوعاً من التقييم المؤسسي الشامل والموجّه. ويمكن أن ينظر إلى الاعتماد على أنه نوع من المراجعة الشاملة والتقييم المستمر للمؤسسة التعليمية (الاعتماد المؤسسي) أو البرامج (الاعتماد البرامجي)، وفي كلتا الحالتين يؤدي الاعتماد إلى الإجابة بنعم أو لا، حول مدى أحقية الترخيص من عدمه. وفي مؤسسات التعليم الجامعي، يُعد مفهوم الاعتماد عملية تخضع بموجبه هذه المؤسسات في نشاطها إلى تقويم مستمر، وذلك على فترات محددة، والهدف من هذا التقويم هو معرفة ما إذا كانت الأهداف التعليمية للمؤسسة قد تحققت أم لا؟، وكيفية تحقيقها؟ وما إذا كانت النتائج التي جرى التوصل إليها تتماشى مع معايير محددة يمكن تحقيقها في مؤسسات مشابهة من مؤسسات التعليم الجامعي في وقت معين؟ (الخطيب، 2003م).

ويعتقد كل من كيلز ويونج " (Kells, 1988 and Young, 1979) أن عملية الاعتماد تقوم به هيئات متخصصة غير حكومية تهدف إلى وضع المؤسسات الأكاديمية أمام مسؤولياتها عن نشاطها المؤسسي ونشاطها البرامجي، ويشيران إلى أن هناك أنواعًا من الاعتماد الأكاديمي منها الاعتماد المؤسسي والاعتماد البرامجي، والذي يُقصد به نشاط هيئات الاعتماد الأكاديمي التي أسستها مؤسسات التعليم الجامعي، والمكونة من كوادر متخصصة، ومستشارين، وفرق تقييم للمساعدة في عمليات التقويم والتطوير على المستوى المؤسسي؛ ولمنح الاعتراف العام والمعلن وفق معايير محددة تقيس الكفاءة المؤسسية والكفاءة التعليمية التربوية" (p. 132 -139)، حيث ترى جين هوتون Jeanne Hoogton أن الاعتماد الأكاديمي عبارة عن المكانة أو الصفة العملية التي تطمح عليها المؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمي مقابل استيفاء معايير الجودة النوعية المعتمدة لدى مؤسسات التقويم التعليمية (Houghton,1996).

ويرى الخطيب (2003) أن الاعتماد الأكاديمي يُعد تنظيماً فنياً شاملاً متكاملاً للبرامج والمؤسسات التعليمية التي تتوخى الوصول إلى الجودة النوعية والجودة الشاملة لتحقيق المنافع المرجوة من هذه البرامج والمؤسسات علمياً ومجتمعياً.

والاعتماد الأكاديمي هو عملية التقييم الخارجي للجودة التي يتم استخدامها بواسطة التعليم؛ بهدف تحقيق ضمان الجودة في برامج المؤسسات التعليمية، وتحسين جودتها. ويشير إلى العمليات التي يتم استخدامها لضمان أن المؤسسات التعليمية، على اختلاف مستوياتها، تعمل في ظل معايير الجودة التي تهدف إلى تحسن جودة المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والإدارة والخدمات المقدمة (Dill and Williams, 1996).

وحيث إن معرفة دور الاعتماد المؤسسي الكامل في تحسين أداء الجامعات السعودية يعطي هذا الاعتماد أهميته في تحسين أداء هذه الجامعات، ويوضح دوره في تطويرها، خصوصاً بعد حصولها على الاعتماد المؤسسي الكامل، والذي يغطي المجالات التالية: إدارة الجودة، والقيادة والإدارة والحوكمة، والسياسات والتخطيط الإستراتيجي، وممارسات التعليم والتعلم والتقييم ونواتج تعلم الطلبة، والخدمات المساعدة، والبحث العلمي وخدمة المجتمع، والمعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب.

مشكلة الدراسة:

تسعى الجامعات في المملكة العربية السعودية جاهدة للوصول إلى الجودة وتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي المؤسسي، وتُعد قضية الاعتماد المؤسسي وتحقيق قياس مؤشرات الأداء والجودة النوعية في الأداء بالمؤسسات التعليمية من الموضوعات التي تلقى اهتمام جميع المؤسسات التعليمية في أنحاء العالم، وذلك للوقوف على كفاءة وفاعلية الأداء في هذه المؤسسات، بما تملكه من أساليب علمية تستخدم في عملية تطوير الأداء وتميزه، وغيرها من الأساليب التي تسهم في ضمان جودة أدائها. كما تُعد مسألة مؤشرات الأداء في الجامعات من أهم الطرق والأساليب التي يتم الحكم في ضوئها على كفاءة الأداء وتميزه مثل (القيادات، وأعضاء هيئة التدريس، والموظفين، والطلاب، والإدارة، والتمويل، والبحوث العلمية، والتدريس الجامعي، والبحوث الأساسية، وجودة المخرجات)، وهي موضوعات تلقى اهتمامًا كبيرًا في محاولة لتشجيع الجامعات (Cinzia, 2008).

فأصبح من الضروري تقصي مدى قدرة معايير الاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات، وتخطي التحديات والصعوبات لاستمرارية التحسين بعد الحصول على الاعتماد المؤسسي، وهذا ما تؤكده دراسة مورستوري) (Moreetsi Thobega ,2010) بعنوان: (تعزيز الجودة لقطاع التعليم الجامعي من خلال برامج الاعتماد: حالة بتسوانا)؛ حيث قدمت هذه الدراسة الواقع الحالي للتعليم الجامعي بتسوانا والمشكلات المعقدة التي يواجهها، وكيف لجأت الحكومة إلى تعزيز الجودة لبرامج التعليم الجامعي بتطبيق الاعتماد الأكاديمي. وقد أولت الجامعات السعودية اهتماماً كبيراً بقضية الجودة والاعتماد الأكاديمي، وقطعت كثيراً من الجامعات شوطاً كبيراً في هذا الصدد (الورثان، 2013). كما أظهرت نتائج دراسة السرحان (2013) التي بعنوان: (أثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية) أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية قوية بين

تركيز الإدارة العليا في الجامعات السعودية على المعايير التي تم تحديدها من قبل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة، وبين تسويق مخرجات التعليم في المملكة العربية السعودية. وعليه، جاءت هذه الدراسة لمعرفة دور الاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية الحكومية الحاصلة على الاعتماد المؤسسي الكامل من هيئة تقويم التعليم والتدريب.

أسئلة الدراسة: تحاول الدراسة الإجابة عن الآتي:

السؤال الأول: ما دور الاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو دور الاعتماد المؤسسي الكامل في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

التعرف على دور الاعتماد المؤسسي الكامل في تحسين أداء الجامعات السعودية.

الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية نحو دور الاعتماد المؤسسي الكامل في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تكمن الأهمية في موضوعها (دور الاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية)؛ كون الدراسة توضح مفهوم الاعتماد المؤسسي، وأهدافه، وأثر تطبيقه في رفع مستوى أداء الجامعات السعودية، مع التركيز على دور الاعتماد المؤسسي الكامل في تحسين أداء الجامعات السعودية.

الأهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية في الاستفادة من الدراسة من عدة أطراف منها هيئة تقويم التعليم، والجامعات، ووزارة التعليم، وأصحاب سوق العمل، والطلبة. كما تُعد هذه الدراسة إضافة جديدة إلى المكتبة العربية؛ مما يتيح الفرصة للباحثين في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي للاستفادة منها.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: يشمل الاعتماد المؤسسي ودوره في تحسين أداء الجامعات السعودية وفق معايير الاعتماد المؤسسي الأساسية، والتي تغطي المجالات الآتية: إدارة الجودة، والقيادة والإدارة والحوكمة، والسياسات والتخطيط الإستراتيجي، وممارسات التعليم والتعلم والتقييم ونواتج تعلم الطلبة، والخدمات المساعدة، والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

الحد المكاني: يشمل الجامعات الحكومية السعودية التي حصلت على الاعتماد المؤسسي الكامل من هيئة تقويم التعليم والتدريب، والتي كانت من أوائل من حصل على الاعتماد المؤسسي الكامل منذ عام 2015 حتى 2018م؛ حيث طبقت المعايير في إصدارها الأول. وهذه الجامعات هي على النحو الآتي: جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، جامعة الملك سعود، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الملك خالد، والجامعة الإسلامية، وجامعة الملك سعود بن عبد العزيز للعلوم الصحية، وجامعة الملك فيصل، وجامعة المجمعة، وجامعة جازان، وجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. وتتضح الجامعات المعتمدة من موقع هيئة تقويم التعليم والتدريب في الرابط: https://www.etec.gov.sa/ar/

الحد الزمني: الفصل الدراسي الأول عام 1441هـ.

الحد البشري: أعضاء هيئة التدريس.

المصطلحات والمفاهيم:

الاعتماد: يعرف مجلس اعتماد التعليم الجامعي الاعتماد بأنه: "عملية مراجعة خارجية للجودة تستخدم بواسطة التعليم الجامعي لمراقبة الكليات والجامعات والبرامج التعليمية لضمان الجودة وتحسينها (Chea, 2002).

الاعتماد الأكاديمي المؤسسي: "الاعتماد" Accreditation) هو الاعتراف، أو قبول المستوى العلمي لمؤسسة ما، والاعتراف بها من قبل هيئة محلية أو دولية، والاعتماد المؤسسي هو اعتماد المؤسسة ككل وفقًا لمعايير محددة تحددها هيئة تقويم التعليم في المملكة العربية السعودية استناداً إلى معايير محددة، ثم تقرر نتيجتها بأن تلك المؤسسة قد استوفت الحد الأدنى من المعايير، فتصبح معتمدة لفترة زمنية محددة؛ ويكون إما اعتمادًا كاملًا أو مشروطًا، والاعتماد المؤسسي الكامل يعني استيفاء الجامعة لكافة معايير وشروط ومتطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي، أما الاعتماد المشروط فيشير إلى بعض أوجه القصور في معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، والذي يمنح المؤسسة فرصة لتعديله؛ حتى يصبح اعتمادًا كاملًا.

والتعريف الإجرائي للاعتماد المؤسسي: أنه "عبارة عن مجموعة من المعايير والمؤشرات والممارسات التي تساعد الجامعات على تحسين الأداء، والرفع من مستوى العمل المؤسسي حال استيفاء الجامعة الحد الأدنى من هذه المعايير للاعتماد المؤسسي المحلي".

المعايير: جمع معيار، وهي وصف للسمات والخواص التي يتم تقويمها في مهمة محددة، أو مجموعة من المحكات التي يتم الرجوع إليها لتقويم الأداء، وتساعد هذه المحكات المقومين ليحافظوا على موضوعية التقويم، والوصول إلى مستوى الأداء المتوقع لإنجاز عمل معين، وفقًا لمجموعة من الاشتراطات المحددة (جاد الرب، 2009).

تحسين الأداء: هو الطريقة المنتظمة لحل مشاكل المؤسسات بصورة متقنة بداية بالتقييم الذاتي للمؤسسة إلى الصورة التي تطمح المؤسسة الوصول إليها، وملء الفجوة بين الحالتين (الخشروم، 1999).

الإطار النظري للدراسة:

معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي:

تمثل الجودة والاعتماد الأكاديمي أهميةً كبيرة للمؤسسات التعليمية (الجامعات)، ومن المعايير المستخدمة في قياس الجودة وضبطها، وبخاصة في التعليم الجامعي: معايير الاعتماد الأكاديمي Accreditation، وهو مفهوم أمريكي بحت يتصل بالعمليات الاختيارية التي يقوم بها فريق من المتخصصين لإنجاز هدفين هما: جعل المؤسسات الأكاديمية مسؤولة أمام بعضها البعض عن تحقيق أهداف محددة وملائمة لها ولبرامجها التربوية، وفحص مدى وفاء هذه المؤسسات وبرامجها بمعايير محددة مسبقاً. وتؤكد دراسة جمعة، وسمية (2017) أن للاعتماد الأكاديمي دوراً مهمًا في ضمان جودة التعليم الجامعي باعترافه بأنها طُورت عملياً طبقاً للمعايير المرجعية المتفق عليها، إضافة إلى أن إنشاء نظام للاعتماد هو الجزء التكميلي لإنشاء وتطبيق أنظمة تعليم عالٍ طبقاً لمعايير الجودة، وليس بديلاً عنها؛ حيث يتم تقييم مدى تحقيق المؤسسة لهذه المعايير من خلال عملية التقويم الذاتي والخارجي، وقد أولت الجامعات السعودية اهتماماً كبيراً بقضية الجودة والاعتماد الأكاديمي، وقطعت كثير من الجامعات شوطاً كبيراً في هذا الصدد؛ حيث تسعى الجامعات السعودية إلى تحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي المعتمدة من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية، وهذه المعايير تشمل المجالات التالية: الرؤية والرسالة والأهداف، السُلطات والإدارة، إدارة ضمان الجودة وتحسينها، التعلم والتعليم، إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة ومصادر التعلم، المرافق والتجهيزات، التخطيط والإدارة المالية، عمليات التوظيف، البحث العلمي، علاقة المؤسسة التعليمية بالمجتمع.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية (هيئة تقويم التعليم والتدريب):

أنشئت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (National Commission for Academic Accreditation and Assessment (NCAAA) لمؤسسات التعليم الجامعي عام 2009 للاعتماد الأكاديمي والتقويم من قبل المجلس الأعلى للتعليم في المملكة العربية السعودية؛ بهدف إعداد معايير ومحكات للتقويم والاعتماد الأكاديمي على المستوى المؤسسي والتي تغطي المجالات: إدارة الجودة، والقيادة والإدارة والحوكمة، والسياسات والتخطيط الإستراتيجي، وممارسات التعليم والتعلم والتقييم ونواتج تعلم الطلبة، والخدمات المساعدة، والبحث العلمي وخدمة المجتمع؛ بهدف تقويم مؤسسات التعليم التي تُعنى بالتعليم ما بعد الثانوي. وتلتزم الهيئة الوطنية لتقويم التعليم بإستراتيجية تشجيع ودعم وتقويم عمليات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم فوق الثانوي؛ لضمان أن جودة التعليم والإدارة في مؤسسات التعليم الجامعي مواكبة للمعايير الجامعية والعالمية، وقد جرى تغيير مسمى الهيئة إلى هيئة تقويم التعليم والتدريب، وقامت الهيئة بوضع مجموعة من المعايير لضمان جودة مؤسسات التعليم الجامعي واعتمادها، وجرى تطويرها. ولكي تمنح المؤسسة الاعتماد؛ فمن الضروري أن تقدّم أدلة على الأداء الجيد فيما يتعلق بجميع المعايير وفروعها.

أنواع الاعتماد الأكاديمي:

- الاعتماد المؤسسي: وهو عملية تقويم جودة المستوى التعليمي للمؤسسة، ويتم من خلالها منح المؤسسة التعليمية الاعتراف بأنها قد حققت الشروط والمواصفات المطلوبة شريطة أن يتم ذلك وفق معايير محددة سلفاً، ومن جهة خارجية (Hamm,1997).
- الاعتماد البرامجي أو المتخصص: ويطلق عليه الاعتماد التخصصي، ويقصد به تقييم البرامج بمؤسسة ما، والتأكد من جودة هذه البرامج ومدى تناسبها لمستوى الشهادة الممنوحة، ويرتبط بهيئات اعتماد فنية وطنية مثل هيئات اعتماد برامج التعليم الهندسي (محمد، 2012).
- الاعتماد المهني المتخصص: ويقصد به الاعتراف بكيفية ممارسة مهنة معينة في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات متخصصة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي. مثل اشتراط الحصول على ترخيص بمزاولة مهنة التدريس (Coffey,2004 and Millsaps).

أهداف نظام الاعتماد لمؤسسات التعليم الجامعي:

يسعى نظام الاعتماد المؤسسي إلى تحقيق أهداف محددة؛ حيث يعمل على تحسين وتطوير مؤسسات التعليم الجامعي وبرامجها التعليمية، كما يساعد على توفير المعلومات المتعلقة بنوعية البرامج المقدمة للجمهور للاطلاع عليها، وتدعيم مصداقية تلك المؤسسات والبرامج، كما يهدف نظام الاعتماد إلى تحقيق الجودة والتميز والوصول إلى المستويات العالمية، وذلك عن طريق وضع معايير وقواعد عامة لتقويم فعالية التعليم الجامعي، وتشجيع إصلاحه وتحسينه من خلال الدراسة الذاتية والتخطيط المستمر (محمد، 2012).

وقد حدد سترلنج (Sterling ,2002) عدداً من أهداف الاعتماد في مؤسسات التعليم الجامعي، يمكن إيجازها فيما يأتي:

مساعدة الجامعات والمؤسسات التعليمية على تحديد أهدافها من خلال عملية التقويم الذاتي، ووضع خطط لتنفيذ وتحقيق ما لم يتحقق منها.

منح الجامعات والبرامج المعتمدة مكانة متميزة في مجتمعها وبين الجامعات الأخرى.

تغذية سوق العمل بأفضل الخريجين والخريجات الجامعيين.

زيادة ثقة أصحاب الأعمال في الجامعات والبرامج التي تقدمها.

مساعدة الجامعات في الحصول على المزيد من التمويل الحكومي.

ويعد نظام الاعتماد وضمان الجودة عملية مشروعة في الأوساط العلمية؛ بهدف ضمان جودة المؤسسات التعليمية، وإصدار الأحكام

اللازمة التي تشهد بأن المؤسسة التعليمية وبرامجها الأكاديمية تفي بمعايير الاعتماد الأكاديمي من حيث المحافظة على المستوى العلمي للمؤسسة والتطوير المستمر، ومواكبة الجديد في مجال التخصص، وقدرتها على مواكبة التغيرات المحلية والعالمية (السمالوطي وآخرون، 2005).

الدراسات السابقة والتعليق عليها:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الاعتماد الأكاديمي منها دراسات عربية ودراسات أجنبية، وهي كما يأتي:

أجرى آل ناصر (2020) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد في تطوير أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واستخدم الباحث أداة الاستبانة؛ حيث جرى تطبيق الأداة على خمس جامعات سعودية تقع في مناطق إدارية مختلفة، وهذه الجامعات هي (أم القرى، الإمام عبد الرحمن بن فيصل، نجران، الحدود الشمالية، وشقراء). وكشفت نتائج الدراسة عن حصول تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد على درجة كبيرة، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد وأداء الجامعات السعودية؛ حيث تشير إلى درجة كبيرة من الارتباط. كما لم تكن هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة وفقًا لمتغير الكلية.

أجرى الفكي، وآخرون (2017) دراسة هدفت إلى توضيح أهمية وجود المعايير الوطنية ودورها في تحقيق الجودة، وكذلك محاولة وضع إطار مقترح لتطبيق المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي السوداني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وتم تصميم أداة الاستبانة، وطبق المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى الإلمام بالمعايير الوطنية لضمان جودة التعليم في السودان تبعاً لمتغير الدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى الالتزام بتطبيق معايير ضمان جودة التعليم في السودان تبعاً للدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس، ووجود توافق تام مع المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم في السودان مع المعايير الدولية للاعتماد الخارجي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في أن عدم وجود نماذج محددة يؤثر سلباً على التطبيق الفعال للمعايير الوطنية تبعاً للدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس.

أجرى شاهين، والورثان (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تحقق معيار التعلم والتعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة شقراء في ضوء متطلبات التقويم والاعتماد الأكاديمي. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ أُستخدمت أداة الدراسة (الاستبانة) وفق المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت نتائج الدراسة تحقق معيار التعلم والتعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة شقراء في ضوء متطلبات التقويم والاعتماد الأكاديمي بدرجة متوسطة، وتوصلت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغيري الجنس والتخصص، وكذلك عدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة التعليمية فيما عدا المعايير التالية)الخدمات التعليمية للطلاب – جودة التدريس ودعم جهود التحسين– مؤهلات هيئة التدريس– ترتيبات الشراكة مع مؤسسات أخرى)، وذلك لصالح ذوي الخبرة المتوسطة في الفئة من (6–10) سنوات، وكذلك عدم وجود فروق تعزى لمتغير المرتبة الأكاديمية فيما عدا المعيارين (نواتج تعلم الطلاب – أنشطة الخبرة الميدانية). وهذه الفروق دالة في معيار نواتج تعلم الطلاب لصالح المرتبة الأكاديمية فئة أستاذ. وفي ضوء نتائج الدراسة، قُدمت بعض المقترحات من أهمها ضرورة الاهتمام والتركيز على معيار التعلم والتعليم، والذي يمثل المعيار الرابع من المعايير الوطنية للتعليم الجامعي.

- أجرى الخطيب (2013) دراسة هدفت إلى تطوير أنموذج للاعتماد وضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي، وسوف يسهم هذا الأنموذج (أنموذج الخطيب) في تطوير وتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي العربية، فضلاً عن تعظيم كفاءتها وفاعليتها؛ لكي تتواءم مخرجاتها مع احتياجات سوق العمل ومتطلبات خطط التنمية الشاملة والمستدامة في الوطن العربي. وقد تكون مجتمع البحث من 60 خبيرًا في مجال التعليم العالي في الوطن العربي؛ (رؤساء جامعات ونوابهم، وأعضاء هيئات التدريس أو مجالس أو لجان الاعتماد وضبط الجودة). وقام الباحث بتطوير أداة الاستبانة للحكم على درجة جودة مؤسسات التعليم العالي موزعة على المحاور الآتية: الرؤية والرسالة والأهداف، الحاكمية والتنظيم، البرامج التربوية، التعلم والتعليم، مصادر التعلم والمكتبات وتكنولوجيا المعلومات، المرافق والتسهيلات والخدمات التربوية، البحث العلمي، التمويل، الرقابة والمساءلة والتقويم، المخرجات.

وكشفت نتائج البحث عن وجود اتفاق (بدرجة كبيرة جدًا) بين أفراد مجتمع البحث لاعتماد المعايير المقترحة في الأنموذج للحكم على درجة جودة مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي.

أجرى بني عيسى (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في عمادات السنة التحضيرية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ قام الباحث ببناء استبانة تكونت من أربعة مجالات، وهي مجال التخطيط، ومجال الموارد البشرية، ومجال المرافق المادية، ومجال القيادة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تبني معايير إدارة الجودة الشاملة واستثمارها في التخطيط كانت متوسطة، وأن درجة تبني معايير إدارة الجودة الشاملة وأنشطتها الداخلية من زاوية علاقتها بالموارد البشرية والمادية كانت متوسطة، وأن درجة تبني معايير إدارة الجودة الشاملة وأنشطتها الداخلية من زاوية علاقتها بمجال المرافق الجامعية كانت مرتفعة، وكذلك علاقتها بمجال القيادة كانت متوسطة، وأوصى الباحث بضرورة تبني ودعم القيادة لتطبيق الجودة والاعتماد الأكاديمي بالسنة التحضيرية؛ ليكون لها الدور الفاعل في تحسين الأداء.

أجرى السرحان (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر تطبيقات معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية، وقام الباحث باستخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات اللازمة من خلال تطبيق أداة الدراسة على أعضاء الهيئة التدريسية والهيئة الإدارية، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية قوية بين تركيز الإدارة العليا في الجامعات السعودية، والتي تولي اهتماماً جوهرياً بالمعايير التي جرى تحديدها من قبل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة، وبين تسويق مخرجات التعليم في المملكة العربية السعودية، وأظهرت الدراسة أيضاً أن الجامعات السعودية التي تولي اهتماماً واضحاً لعنصرين من عناصر إدارة الجودة الشاملة، وهي الثقافة التنظيمية للجامعات، والتركيز على تطوير العملية التعليمية وتحسينها، ستحقق علاقة إيجابية قوية بين تركيز هذه الجامعات على التحسين والتطوير المستمر ومخرجات التعليم الجامعي.

أجرت (Maria 2012) دراسة هدفت إلى تحليل واقع تطبيق نظام ضمان الجودة وآفاقه في الجامعات الإسبانية، من خلال استجواب مسؤولي الجودة بالجامعات محل الدراسة باستخدام أداة الاستبانة وأداة المقابلة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت النتائج وجود خلايا لضمان الجودة بهذه الجامعات، وتطور وظائفها وتنوعها من مجرد توفير معلومات لوحدات التقييم الداخلية والخارجية إلى السهر على التطبيق المستمر لنظام ضمان الجودة، كما كشفت الدراسة عن وجود جملة من المعوقات والمتطلبات، نذكر منها عدم وجود مسؤول لضمان الجودة والحاجة للتحديد الدقيق لسياسة الجودة وأهدافها، والحاجة لتحديد ووضع الإجراءات ونقص الأفراد المختصين في إدارة الجودة، والحاجة للموارد التكنولوجية، كما أظهرت الدراسة أن نظام ضمان الجودة يُعدُّ أحد أهم العناصر التي تضمن لمؤسسات التعليم العالي الإسبانية التكيف بنجاح مع الفضاء الأوربي للتعليم العالي.

- أجرت الحربي (2011) دراسة هدفت إلى تحديد المعوقات التي تواجه تحقيق الجودة الشاملة والتهيئة لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر عينة من مسؤولي ومسؤولات الجودة بجامعة أم القرى، وتحديد درجة تأثير وجود تلك المعوقات، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت أداة الاستبانة على أفراد الدراسة، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن المعوقات المرتبطة بالبرامج الأكاديمية قد جاءت في المقدمة، يليها العوامل المادية والبشرية، فالعوامل التنظيمية والإدارية على التوالي، وقد جاءت جميعها بدرجة عالية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الاستجابات بشأن درجة وجود المعوق تعزى لمتغير الجنس أو التخصص أو المرتبة العلمية أو سنوات الخبرة.

- أجرى أبو بكر (2010) دراسة هدفت إلى تطوير معايير الاعتماد الأكاديمي للجامعات الفلسطينية، واستخدم الباحث أداة البحث الاستبانة؛ حيث جرى بناء استبانة لمعايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية، وتضمنت تسعة مجالات، وهي رسالة الجامعة وأهدافها، والإدارة وضمان الجودة، والبرامج التعليمية والتعلمية والهيئة التدريسية، والخدمات الطلابية، ومصادر التعليم والتعلم وخدمة

المجتمع، والإدارة المالية، والبحث العلمي. وجاءت نتائج الدراسة بالنسبة لجميع المجالات متوسطة بناءً على استجابات عينة الدراسة.

- أجرى (Magud 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق جامعة أندروز لمبادئ ديمنج في الجودة الشاملة لتحقيق الميزة التنافسية بين الجامعات الأمريكية، وقام الباحث بعمل مقابلات مع رؤساء الجامعات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن جامعة أندروز تنفذ مبادئ ديمنج؛ سعيا منها لتشكيل فريق عمل لا يسعى إلى التنافس فيما بينه، بل يسعى للعمل كنظام متكامل يحقق الميزة التنافسية للجامعة ككل، كما جاء في النتائج أن مفهوم ديمنج للجودة الشاملة في جامعة أندروز يحقق ميزتين رئيستين هما: تحديد هدف واحد للجميع يتم الالتزام به، والتخلص من ثقافة التفرد بصنع القرار.
- أجرى Hughey (2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تطبيق فلسفة ديمنج للجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي في غرب مدينة كنتاكي، وأجرى الباحث مقابلات مع المديرين ورؤساء الأقسام بجامعة غرب كنتاكي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق فلسفة ديمنج للجودة الشاملة تُطبق في جامعة غرب كنتاكي بالولايات المتحدة الأمريكية بدرجة كبيرة.
- أجرت درندري، وهوك (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق الإجراءات الأولية الخاصة بالتقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية من خلال استطلاع آراء القائمين بهذه العملية والمشاركين فيها. وقد قامت الباحثتان بتطبيق استبانة على عينة قصدية من القائمين والمشرفين على عمليات التقويم وتوكيد الجودة والمهتمين بالجامعات السعودية، وأظهرت النتائج اختلاف مستوى الجامعات من حيث تطبيق أنشطة وأدوات التقويم اللازمة للجودة والاعتماد الأكاديمي؛ حيث تراوحت من مؤسسات تطبق جميع الأنشطة الأساسية إلى مؤسسات لا تكاد تطبق شيئاً منها.

التعقيب على الدراسات السابقة: من خلال تحليل الدراسات السابقة يتضح ما يأتي:

ركزت معظم الدراسات على درجة وإجراءات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، والتهيئة للاعتماد الأكاديمي، وضمان الجودة في الجامعات مثل دراسة الفكي (2017)، ودراسة بني عيسى (2013)، ودراسة Maria (2012) ودراسة الحربي (2011) ودراسة Magud (2010)، ودراسة درندري وهوك (2008).

في حين تناولت بعض الدراسات بناء تصور وفلسفة مقترحة لتطبيق الجودة والاعتماد الأكاديمي مثل دراسة Hughey (2009).

وتناولت بعض الدراسات واقع إدارة الجودة في الجامعات وسبل تطويره مثل دراسة(Maria,2012)، ودراسة الصعيدي (2011)، ودراسة أبو بكر (2010).

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة حول دراسة دور وأثر الاعتماد الأكاديمي في تحسين أداء الجامعات مثل دراسة آل ناصر (2020)، ودراسة شاهين، والورثان (2016)، ودراسة السرحان (2013).

وكذلك اتفقت هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في أهمية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في تحسين أداء مؤسسات التعليم الجامعي.

إلا أن هذه الدراسة الحالية تميزت على الدراسات السابقة في تحديد (دور الاعتماد المؤسسي الكامل في تحسين أداء الجامعات السعودية) الحكومية الحاصلة على الاعتماد المؤسسي الكامل من هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية؛ حيث لم يجد الباحث أي دراسة قامت بدراسة هذا الموضوع بالذات حتى تاريخ عمل هذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: جرى استخدام المنهج الوصفي المسحي، والذي يهتم بدراسة الظواهر السلوكية والطبيعية في بيئة معينة؛ لمعرفة أسبابها، ووضع الحلول المناسبة لها (جامعة الملك سعود، 2017).

ويهتم المنهج الوصفي بالحالة الراهنة للظاهرة؛ من حيث طبيعة الظروف والممارسات والاتجاهات السائدة حاليًا، ويهتم بوصف أنشطة العمليات والأشخاص، ويشمل محاولات التنبؤ بوقائع في المستقبل (الكيلاني والشريفين، 2010).

مجتمع الدراسة:

يتكون من أعضاء هيئة التدريس ومَن في حكمهم ممن يعملون في مجال الجودة والاعتماد المؤسسي في الجامعات المذكورة، وبلغ عددهم (550) عضو هيئة التدريس ومَن في حكمهم، وقد جرى توزيع الاستبانة على كامل مجتمع الدراسة، وبلغ عدد الاستبانات المستردة (328) استبانة، وجرى استبعاد عدد (10) من الاستجابات بسبب عدم صلاحيتها للتحليل، وبالتالي بلغ عدد المستجيبين (318) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس ومَن في حكمهم، ويبين الجدول التالي خصائص أفراد الدراسة على النحو الآتي:

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	27	%8.5
	أستاذ مشارك	81	%25.5
	أستاذ مساعد	153	%48.1
	محاضر	57	%17.9
	المجموع	318	% 100

أدوات الدراسة: جرى إعداد أداة الاستبانة للإجابة عن أسئلة الدراسة:

أداة الاستبانة: لقياس وتحديد دور الاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية الحكومية التي حصلت على الاعتماد المؤسسي الكامل من هيئة تقويم التعليم والتدريب.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

أ/ صدق الأداة:

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة المبدئية، جرى عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الإدارة التربوية، والجودة والاعتماد الأكاديمي، ومحكمين في القياس والتقويم، وكان لهم بعض الآراء التي تمثلت في صياغة بعض العبارات، وقد جرى الأخذ بها حتى أصبحت الأداة في صورتها النهائية. كما جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون، وذلك على النحو الآتي:

الجدول (2): معامل ارتباط بيرسون:

الرقم	المعيار	عدد الفقرات	معامل الارتباط المحور بالأداة ككل
	الرؤية والرسالة والأهداف	3	.850**
	السُلطات والإدارة	5	.890**
	إدارة ضمان الجودة وتحسينها	5	.898**
	التعلم والتعليم	5	.893**
	إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة	4	.822**
	مصادر التعلم	2	.872**
	المرافق والتجهيزات	8	.925**

الرقم	المعيار	عدد الفقرات	معامل الارتباط المحور بالأداة ككل
	التخطيط والإدارة المالية	3	.875**
	عمليات التوظيف	5	.907**
	البحث العلمي	5	.898**
	علاقة المؤسسة التعليمية بالمجتمع	4	.829**

ويتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط المعيار بالأداء بين (0.82–0.93)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة أيضاً لأغراض الدراسة، وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.001).

ب/ **ثبات الأداة:** لتقدير ثبات الاستبانة؛ تم حساب ثبات الأداة من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا (α) للاستبانة ككل؛ وذلك كما يأتي:

الجدول (3): معادلة كرونباخ ألفا (aα) لحساب الثبات

الرقم	المعيار	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
	الرؤية والرسالة والأهداف	3	.927
	السُلطات والإدارة	5	.941
	إدارة ضمان الجودة وتحسينها	5	.945
	التعلم والتعليم	5	.957
	إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة	4	.945
	مصادر التعلم	2	.910
	المرافق والتجهيزات	8	.961
	التخطيط والإدارة المالية	3	.949
	عمليات التوظيف	5	.938
	البحث العلمي	5	.945
	علاقة المؤسسة التعليمية بالمجتمع	4	.940
	الثبات الكلي	.،99	

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الثبات للمعايير تراوحت بين (0.91–0.96)، والثبات الكلي للأداة (0.99)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة: تضمنت الدراسة المتغير التالي:

المرتبة الأكاديمية، ولها أربعة مستويات: (أستاذ– أستاذ مشارك – أستاذ مساعد– محاضر).

المعالجات الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها؛ جرى استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) (Statistical Package for Social Science)، وتحديد

الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

من 1 إلى 1.80 يمثل (بدرجة قليلة جدا) نحو كل فقرة باختلاف المحور/ البعد المراد قياسه.

من 1.81 إلى 2.60 يمثل (بدرجة قليلة) نحو كل فقرة باختلاف المحور/ البعد المراد قياسه.

من 2.61 إلى 3.40 يمثل (بدرجة متوسطة) نحو كل فقرة باختلاف المحور/ البعد المراد قياسه.

من 3.41 إلى 4.20 يمثل (بدرجة كبيرة) نحو كل فقرة باختلاف المحور/ البعد المراد قياسه.

من 4.21 إلى 5.00 يمثل (بدرجة كبيرة جدا) نحو كل فقرة باختلاف المحور/ البعد المراد قياسه.

الأساليب الإحصائية: التكرارات، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون للتأكد من اتساق الأداة الداخلي، معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات أداة الدراسة، اختبار التباين الأحادي للمقارنة بين متغيرات الدراسة.

تحليل نتائج الاستجابات على أسئلة أداة الاستبانة بالدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما دور الاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن السؤال الأول؛ جرى استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات أداة الدراسة، وجرى اعتماد المقياس الآتي، لتقدير: (80% فأكثر) عالٍ جداً، (70% - 79.9%) عالٍ، (60% - 69.9%) متوسط، (50% - 59.9%) منخفض، (أقل من 50%) منخفض جداً. ويبين الجداول رقم (4) النتائج:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المعيار الأول:

الرقم في الاستبانة	فقرات المعيار الأول الرؤية والرسالة والأهداف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
3	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في التخطيط الإستراتيجي لمستقبل الجامعة، وتحويل رؤيتها إلى واقع.	4.36	.907	عالٍ جداً
2	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في تحديد ووضع أهداف تعليمية بعيدة المدى تتوافق مع أهداف الاعتماد المؤسسي لتحسين أدائها.	4.30	.875	عالٍ جداً
1	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في تحقيق الرؤية والرسالة والأهداف للجامعة وتحسين أدائها للوصول إلى مستوى عالٍ من التنافسية العالمية.	4.28	.825	عالٍ جداً
الدرجة الكلية للمعيار الأول		4.31	.793	عالٍ جداً

نلاحظ من الجدول (4) أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في المعيار الأول قد أتى بمتوسط (4.31)، وانحراف معياري (0.793)، وهذا يدل على أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء مرتفعاً جداً.

كما نلاحظ أن الفقرات (1،2،3) من فقرات المعيار الأول كانت ذات أهمية نسبية عالية جداً؛ حيث تراوحت ما بين (87.2 - 85.6). أما نسبة الدور النسبية للمجال ككل فقد بلغت (86.2%)، وتقع ضمن المستوى العالي جداً؛ مما يدل على أن نسبة الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت عالية جداً.

ويعزو الباحث النسبة العالية جداً إلى وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات التي حصلت على الاعتماد المؤسسي الكامل بأهمية ودور الاعتماد المؤسسي في تحسين أداء مؤسسات التعليم الجامعي، ورغم حصول نسبة (86.2%) حول دور الاعتماد المؤسسي في جميع المعايير بدرجة عالية جداً، وفي سؤال الدراسة الأول وفق استجابات عينة الدراسة على أداة الاستبانة بالجامعات الحكومية، وكون هذه المعايير للاعتماد المؤسسي تسهم في غالبيتها بدور فعلي في تحسين أداء الجامعات، فإنه ليس في المعايير جميعاً قوة هذا الدور نفسه الذي تقوم به؛ حيث إن هناك معايير مازالت تحتاج إلى تركيز أكثر وعناية أكثر، ويتم توضيح ذلك بعد كل معيار من هذه المعايير.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المعيار الثاني:

الرقم في الاستبانة	فقرات المعيار الثاني السُلطات والإدارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
4	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في تطوير أداء الجامعة.	4.33	.913	عالٍ جداً
1	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في صياغة خطة إستراتيجية شاملة للجامعة.	4.26	.820	عالٍ جداً
5	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في المراقبة والمراجعة المستمرة لنظام المؤشرات المستخدم في الجامعة من أجل التطوير والتحسين لأدائها وخططها.	4.25	.849	عالٍ جداً
2	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في تحفيز مجلس الجامعة للنظر في المسؤوليات الرئيسة لتحسين أدائها مثل التمويل والميزانية....إلخ.	4.20	.920	عالٍ جداً
3	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في تحفيز بيئة العمل بروح الفريق لتحقيق أهداف الجامعة.	4.15	.964	عالٍ جداً
الدرجة الكلية للمعيار الثاني		4.23	.782	عالٍ جداً

نلاحظ من الجدول (5) أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المعيار الثاني قد أتى بمتوسط (4.23)، وانحراف معياري (0.782)، وهذا يدل على أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء مرتفعاً جداً.

كما نلاحظ أن فقرات المعيار الثاني في دور الاعتماد المؤسسي حصلت على نسبة عالية جداً؛ حيث تراوحت ما بين (86.6 – 83). وبلغت نسبة الدور ككل (84.6)، وهي تقع ضمن المستوى العالي جداً؛ مما يدل على أن نسبة الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عالية جداً، ويعزو الباحث هذه النسبة العالية في هذا المعيار إلى التأسيس الجيد للأنظمة واللوائح والتركيز القوي من قبل الدولة وجهاز الوزارة على الجامعات؛ لتؤدي دورها المنشود منذ تأسيسها

الجدول (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المعيار الثالث:

الرقم في الاستبانة	فقرات المعيار الثالث إدارة ضمان الجودة وتحسينها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في حث جميع الوحدات الأكاديمية والإدارية في الجامعة لتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لتحسين أدائها.	4.29	.894	عالٍ جداً
4	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في بناء وتطوير أدوات القياس والتقويم لتحديد مستويات جودة الأداء وقياس التغيرات في أداء وحدات الجامعة المختلفة.	4.17	.961	عالٍ جداً
2	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في مشاركة أعضاء هيئة التدريس والموظفين في عمليات التقويم الذاتي.	4.09	1.010	عالٍ جداً
3	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في المحافظة على مستوى عالٍ ومستمر للكفاية الإنتاجية للجامعة، وتشجيع المنافسة بين الوحدات المختلفة لزيادة إنتاجيتها وتحسين أدائها.	4.09	1.019	عالٍ جداً
5	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في تشجيع الابتكار والإبداع على كل المستويات في الجامعة.	3.92	1.09	عالٍ جداً
الدرجة الكلية للمعيار الثالث		**4.11**	**.88**	**عالٍ جداً**

نلاحظ من الجدول (6) أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في المعيار الثالث قد أتى بمتوسط (4.11)، وانحراف معياري (0.88)، وهذا يدل على أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء مرتفعاً جداً.

كما نلاحظ أن الفقرات (1،4،2،3) فقرات المعيار الثالث حققت نسبه عالية جداً في دور الاعتماد المؤسسي؛ حيث تراوحت ما بين (85.8 – 81.8). أما الفقرة (5) فقد كانت نسبة الدور فيها عالية؛ حيث بلغت (78.4). أما الأهمية النسبية للمجال ككل فقد بلغت (82.2)، وبذلك تقع ضمن المستوى العالي جداً؛ مما يدل على أن نسبة الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء

الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت عالية جداً.

ورغم حصول المعيار الثالث إدارة ضمان الجودة وتحسينها على نسبة عالية جداً (81،8%) وفق استجابات عينة الدراسة على أداة الاستبانة بالجامعات الحكومية، فإن أثر تطبيق معايير الاعتماد المؤسسي على رفع مستوى أداء الجامعات السعودية في تشجيع الابتكار والإبداع على كل المستويات بالجامعة حصل على نسبة أقل (78،4%)؛ مما يتطلب التركيز على هذه الممارسة وتفعيل الجوانب الإبداعية والابتكارية في كافة المجالات بالجامعات التي حصلت على الاعتماد المؤسسي الكامل. كما أن هناك بعض المتطلبات التي ينبغي لمؤسسات التعليم الجامعي الاستفادة منها؛ من أجل تحقيق ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي. وكذلك دراسة السدحان (2012)، والتي أظهرت نتائجها أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية قوية بين تركيز الإدارة العليا بالجامعات السعودية على تحقيق المعايير، وبين تسويق مخرجات التعليم من خلال الحرص على تطوير العملية التعليمية وتحسينها.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المعيار الرابع:

الرقم في الاستبانة	فقرات المعيار الرابع التعلم والتعليم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
4	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في إعداد تقارير حول المستوى العام لمعايير جودة البرامج على مستوى المؤسسة ككل بصفة دورية لتحسين أداء الجامعة.	4.25	.91	عالٍ جداً
2	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في متابعة استيفاء معايير الاعتماد الأكاديمي المؤسسي والبرامجي بجميع الوحدات الأكاديمية بالجامعة واقتراح اللوائح والإجراءات التنظيمية والإجراءات اللازمة.	4.24	.95	عالٍ جداً
1	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في إجراء تقويم شامل للعملية التعليمية التعلمية من قبل اللجنة الأكاديمية.	4.20	.99	عالٍ جداً
3	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في تطبيق عمليات التقويم الذاتي بصورة دورية من اللجان الأكاديمية ذات العلاقة لتحسين أداء الجامعة.	4.17	.951	عالٍ جداً
5	الاعتماد المؤسسي محفز لأعضاء هيئة التدريس لتطبيق إستراتيجيات التدريس المناسبة لأنواع مختلفة من نتائج التعليم والتعلم.	4.13	1.03	عالٍ جداً
	الدرجة الكلية للمعيار الرابع	4.19	.88	عالٍ جداً

نلاحظ من الجدول (7) أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في المعيار الرابع قد أتى بمتوسط (4.19)، وانحراف معياري (0.88)، وهذا يدل على أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء مرتفعاً جداً.

كما نلاحظ أن الفقرات (4،2،1،3،5) من فقرات المعيار الرابع جاءت نسبتها عالية جداً في دور الاعتماد المؤسسي؛ حيث تراوحت ما بين (85 – 82.6). أما الفقرة (5) فنسبة الدور للمجال ككل بلغت (83.8)، وبذلك يقع ضمن المستوى العال جداً؛ مما يدل على أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت عالية جداً.

إلا أن الباحث يلاحظ في المعيار الرابع ضمن ممارسات التعلم والتعليم، وخصوصاً ما يتعلق بقياس مخرجات التعليم ونواتج التعلم ومدى توظيف الخريجين والخريجات، وجود التفاوت الواضح بين ضمان توظيف خرجين جامعات معينة قبل تخرجهم، في حين تتأخر جامعات أخرى في التوظيف أو لا يتوظف خريجوها أصلاً؛ ولهذا يتضح ضرورة إعادة النظر في قياس مخرجات التعليم ونواتج التعلم على المستوى المؤسسي والبرامجي والمقررات في ضوء المعايير المحددة لصياغتها وتوافقها مع الإطار الوطني ومواكبتها لاحتياجات سوق العمل، وذلك من خلال استطلاع رأي أرباب العمل واللجان المهنية. وهو ما تؤيده أيضاً الدراسات السابقة من ذلك دراسة شاهين والورثان (2016)؛ حيث أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام والتركيز على معيار التعلم والتعليم، والذي يمثل أهم معيار من المعايير الهيئة الوطنية لتقويم التعليم الجامعي. وكذلك دراسة السرحان (2013)، والتي تؤكد على أثر تطبيقات معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي

على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية والعلاقة الإيجابية ذات الدلالة الإحصائية القوية بين تركيز الإدارة العليا بالجامعات السعودية على تحقيق المعايير، وبين تسويق مخرجات التعليم من خلال الحرص على تطوير العملية التعليمية وتحسينها.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المعيار الخامس:

الرقم في الاستبانة	فقرات المعيار الخامس إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في قيام الجامعة بإنشاء أنظمة إلكترونية حاسوبية في خدمة الطلبة: مثل إصدار بطاقات الطلبة الشخصية، وتسجيل البرامج والمقررات الدراسية، وتسجيل الإحصائيات المطلوبة.	4.29	925.	عالٍ جداً
4	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في إعداد الجامعة وإقرار "قواعد للسلوك" تحدد حقوق ومسؤوليات الطلبة.	4.22	88.	عالٍ جداً
3	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في تطوير الجامعة لنظام سجلات الطلبة في الجامعة بصورة دورية مثل البيانات الإحصائية المطلوبة للرجوع لها في إعداد الخطط والتقارير.	4.16	896.	عالٍ جداً
2	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في قيام الجامعة بحماية سجلات الطلبة في مكان آمن، والاحتفاظ بسجلات احتياطية في مكان آخر.	4.14	91.	عالٍ جداً
الدرجة الكلية للمعيار الخامس		4.20	82.	عالٍ جداً

نلاحظ من الجدول (8) أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر وأعضاء هيئة التدريس في المعيار الخامس قد أتى بمتوسط (4.20)، وانحراف معياري (0.82)، وهذا يدل على أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء مؤسسات التعليم الجامعي من وجهة نظر وأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم الجامعي جاء مرتفعاً جداً.

كما نلاحظ أن الفقرات (2،3،4،1) من فقرات المعيار الخامس ذات نسبة عالية جداً في دور الاعتماد المؤسسي؛ حيث تراوحت ما بين (85.8 – 82.8). أما نسبة الدور للمجال ككل فقد بلغت (84%)، وبذلك تقع ضمن المستوى العالي جداً؛ مما يدل على أن نسبة الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت عالية جداً.

ورغم حصول المعيار الخامس إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة على نسبة عالية جداً؛ حيث بلغت (84%) في دور الاعتماد المؤسسي، اتضح أن هناك تضاربًا من الجهات الداخلية بالجامعات في هذه البيانات الإحصائية سواء عن أعداد الطلاب والطالبات أو أعضاء هيئة التدريس؛ مما يؤثر على دقة التقارير الإحصائية والدراسات العلمية التي يتم الاستناد إليها، ويتطلب ذلك التحول الرقمي وأتمتة جميع البيانات والخدمات التي تقدم من الجامعة سواء للمستفيد الخارجي أو الداخلي بما يتوافق مع التوجه لتطبيق الحوكمة الإلكترونية.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المعيار السادس:

الرقم في الاستبانة	فقرات المعيار السادس مصادر التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في إعداد الجامعة خطة إستراتيجية واضحة لمصادر التعلم.	4.19	99.	عالٍ جداً
2	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في إنشاء الجامعة قواعد المعلومات الإلكترونية والمواد البحثية والمجلات العلمية التي تقدمها الجامعة.	4.17	94.	عالٍ جداً
الدرجة الكلية للمعيار السادس		4.18	90.	عالٍ جداً

نلاحظ من الجدول (9) أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في المعيار السادس قد أتى بمتوسط (4،18)، وانحراف معياري (0.90)، وهذا يدل على أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء مرتفعاً جداً.

كما نلاحظ أن الفقرات (1،2) من فقرات المعيار السادس ذات نسبة عالية جداً في دور الاعتماد المؤسسي؛ حيث تراوحت ما بين (83.8-83.4%). أما نسبة للمجال ككل حول دور الاعتماد المؤسسي فقد بلغت (83.6%)، وبذلك تقع ضمن المستوى العالي جداً؛ مما يدل على أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت عالية جداً.

ويعزو الباحث هذه النسبة العالية إلى وجود قاعدة بيانات إلكترونية لمصادر التعلم، ومكتبة رقمية على مستوى المملكة والعالم؛ مما يسهل على منسوبي الجامعات والباحثين الوصول إلى مصادر التعلم بكل يسر وسهولة.

الجدول (10) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المعيار السابع:

الرقم في الاستبانة	فقرات المعيار السابع المرافق والتجهيزات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
3	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في إلزام الجامعة بتوفير جميع شروط الأمن والسلامة في المباني؛ الأمر الذي يؤدي إلى سلامة الأفراد داخل الجامعة.	4.10	1.004	عالٍ جداً
1	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في إلزام الجامعة بتجهيز المباني التعليمية والقاعات الدراسية المناسبة للعملية التعليمية التعلمية.	4.05	99.	عالٍ جداً
4	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في إلزام الجامعة بتوفير خدمات للطلبة (مطاعم، كافيه، مكتبة، عيادة) ملائمة لاحتياجات الطلبة، وهيئة التدريس، والعاملين بالجامعة.	4.04	1.077	عالٍ جداً
8	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في إلزام الجامعة بتأهيل كوادرها وإلحاقهم بالدورات التدريبية المناسبة مثل (استخدام الحاسب الآلي، تقويم الطلبة... إلخ).	4.04	1.004	عالٍ جداً
5	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في إلزام الجامعة بتوفير أماكن مناسبة لأداء الفروض الدينية داخل الجامعة.	4.02	1.005	عالٍ جداً
2	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في إلزام الجامعة بتوفير بيئة نظيفة وجذابة تحظى بصيانة دورية.	4.01	96.	عالٍ جداً
6	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في إلزام الجامعة بتوفير المرافق المناسبة لاحتياجات الطلبة الملتحقين بالجامعة من الناحية الثقافية، والرياضية، والنشاطات غير الصفية.	3.93	1.054	عالٍ
7	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في إلزام الجامعة بتوفير أجهزة حاسوب مناسبة مع إعداد الطلبة ومتاحة لاستخدامها.	3.84	1.114	عالٍ
	الدرجة الكلية للمعيار السابع	4.00	89.	عالٍ جداً

نلاحظ من الجدول (10) أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في المعيار السابع قد أتى بمتوسط (4.00)، وانحراف معياري (0.89)، وهذا يدل على أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء مرتفعاً جداً.

كما نلاحظ أن الفقرات (3،1،4،8،5،2) من فقرات المعيار السابع ذات نسبة عالية جداً حول دور الاعتماد المؤسسي؛ حيث تراوحت ما بين (82% - 80.2%). أما الفقرات (7،6) فهي ذات نسبة عالية في دور الاعتماد المؤسسي؛ حيث بلغت (78.6%-76.8%). أما نسبة المجال ككل في دور الاعتماد المؤسسي فقد بلغت (80)؛ حيث تقع ضمن المستوى العالي جداً؛ مما يدل على أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت مرتفعاً جداً.

ورغم حصول المعيار السابع المرافق والتجهيزات على نسبة عالية جداً؛ حيث بلغت (80%) في الإجابة عن سؤال دور الاعتماد المؤسسي، فإن نتائج الممارستين (6-7) حصلت على أقل من ذلك (78،6 — 76،8)، وهو ما يتطلب الاهتمام بهما؛ حيث تكمن أهميتهما بارتباطهما بالطلاب والطالبات من حيث توفير المرافق المناسبة لاحتياجات الطلبة من الناحية الثقافية والرياضية والنشاطات غير الصفية، وكذلك توفير أجهزة حاسوبية مناسبة مع أعداد الطلبة ومتاحة لاستخدامها.

الجدول (11) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المعيار الثامن:

الرقم في الاستبانة	فقرات المعيار الثامن التخطيط والإدارة المالية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في بناء الجامعة إستراتيجيات لتقليل المخاطر.	4.07	0.99	عالٍ جداً
2	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في إجراء الجامعة عمليات المراجعة المالية الداخلية بشكل مستقل.	4.06	0.99	عالٍ جداً
3	الاعتماد المؤسسي له دور في عمليات التدقيق الخارجي (المالي) سنوياً بواسطة جهة حكومية مستقلة.	3.99	1.02	عالٍ
الدرجة الكلية للمعيار الثامن		4.04	0.95	عالٍ جداً

نلاحظ من الجدول (11) أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المعيار الثامن قد أتى بمتوسط (4.04)، وانحراف معياري (0.95)، وهذا يدل على أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء مرتفعاً جداً.

كما نلاحظ أن الفقرات (1،2) من فقرات المعيار الثامن ذات نسبة عالية جداً حول دور الاعتماد المؤسسي؛ حيث تراوحت ما بين (81.2- 81.1). أما الفقرة (3) فهي ذات نسبة عالية في دور الاعتماد المؤسسي؛ حيث بلغت (79.8%). أما نسبة المجال ككل في دور الاعتماد المؤسسي فقد بلغت (80.7%)، وهي تقع ضمن المستوى العالي جداً؛ مما يدل على أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين الأداء للجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت عالية جداً.

ورغم حصول المعيار الثامن التخطيط والإدارة المالية على نسبة عالية جداً؛ حيث بلغت (80،7%) في دور الاعتماد المؤسسي، كما أن هذا المعيار يحتاج إلى عناية واهتمام وتركيز وتوضيح وإعادة صياغة؛ بحيث يغطي جميع الجوانب المالية المرتبطة به ويوضحها، وقد أوصت العينة القصدية للدراسة بضرورة الاهتمام بالتخطيط المالي والتركيز على الاستثمار الصحيح للميزانية المحددة.

الجدول (12) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المعيار التاسع:

الرقم في الاستبانة	فقرات المعيار التاسع عمليات التوظيف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
4	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في إلزام الجامعة بإجراء تقويم دوري لأداء جميع أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من الموظفين، مع تقدير الأداء المتميز وتقديم الدعم للتطوير المستمر.	4.07	0.98	عالٍ جداً
5	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في تقديم الجامعة التدريب وأنشطة التطوير المهني المستمرة لمنسوبيها.	4.07	0.91	عالٍ جداً
3	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في إلزام الجامعة بتوفير أعضاء هيئة التدريس في جميع البرامج يتناسب مع أعداد الطلبة الأمر الذي يؤدي لتحسين أدائها.	4.05	1.02	عالٍ جداً
1	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في إعداد الجامعة مدونة توظيف منشورة على صفحة الجامعة لتحقيق النزاهة والشفافية.	4.02	1.05	عالٍ جداً
2	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في بناء الجامعة إستراتيجيات فعالة لتنظيم طريقة شغل المناصب القيادية.	3.92	1.08	عالٍ
الدرجة الكلية للمعيار التاسع		4.02	0.89	عالٍ جداً

نلاحظ من الجدول (12) أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في المعيار التاسع قد أتى بمتوسط (4.02)، وانحراف معياري (0.89)، وهذا يدل على أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء مؤسسات التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء مرتفعاً جداً.

كما نلاحظ أن الفقرات (1،3،5،4) من فقرات المعيار التاسع ذات نسبة عالية جداً حول دور الاعتماد المؤسسي؛ حيث

تراوحت ما بين (81.4-80.4). أما الفقرة (2) فهي ذات نسبة عالية في دور الاعتماد المؤسسي؛ حيث بلغت (78.4). أما نسبة دور الاعتماد المؤسسي للمجال ككل فقد بلغت (80.4)، وهي تقع ضمن المستوى العالي جداً؛ مما يدل على أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين الأداء للجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت عالية جداً.

ورغم حصول المعيار التاسع عمليات التوظيف على نسبة عالية جداً؛ حيث بلغت (80،4%) في دور الاعتماد المؤسسي، فإن نتائج الممارسة رقم (2) حصلت على نسبة أقل (78،4%)؛ حيث تحتاج إلى تركيز واهتمام، وتكمن أهميتها في أنها مرتبطة بالموظفين واستحقاقاتهم في الحصول على المناصب القيادية وضرورة وضع إستراتيجيات فعالة لتنظيم طريقة علمية محددة لشغل المناصب القيادية، وقد أوصت غالبية العينة القصدية للدراسة على ضرورة التركيز على الترشيحات العادلة وفق معايير محددة للمناصب القيادية بالجامعة.

الجدول (13) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المعيار العاشر:

الرقم في الاستبانة	فقرات المعيار العاشر البحث العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
3	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في نشر الجامعة تقارير سنوية حول أدائها في مجال البحث العلمي.	4.17	0.95	عالٍ جداً
2	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في إعداد الجامعة سياسات تحدد ما يُعترف به كبحث علمي بشكل يتوافق مع المعايير العالمية.	4.08	0.99	عالٍ جداً
1	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في إعداد الجامعة خططاً محددة ومنشورة لتنمية البحث العلمي.	4.07	1.01	عالٍ جداً
4	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في تشجيع أعضاء هيئة التدريس للبحث العلمي في مجال تخصصاتهم.	4.01	1.05	عالٍ جداً
5	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في دعم الجامعة للباحثين من طلبة الدراسات العليا وتوفير الدعم المادي لهم، وفرص المشاركة في المشروعات البحثية المشتركة.	3.94	1.05	عال
	الدرجة الكلية للمعيار العاشر	4.05	0.90	عالٍ جداً

نلاحظ من الجدول (13) أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في المعيار العاشر قد أتى بمتوسط (4.05)، وانحراف معياري (0.90)، وهذا يدل على أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء مرتفعاً جداً.

كما نلاحظ أن الفقرات (4،1،2،3) من فقرات المعيار العاشر ذات نسبة عالية جداً حول دور الاعتماد المؤسسي؛ حيث تراوحت ما بين (81.3-80.2). أما الفقرة (5) فهي ذات نسبة عالية حول دور الاعتماد المؤسسي؛ حيث بلغت (78.9). أما نسبة دور الاعتماد المؤسسي للمجال ككل فقد بلغت (81.1)، وهي تقع ضمن المستوى العالي جداً؛ مما يدل على أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين الأداء للجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت عالية جداً، ورغم حصول المعيار العاشر البحث العلمي على نسبة عالية جداً؛ حيث بلغت (80،3%) في دور الاعتماد المؤسسي، فإن الممارسة رقم (5) التي حصلت على نسبة أقل (78،9%) تحتاج إلى عناية واهتمام وتركيز؛ حيث تطالب هذه الممارسة دعم الباحث من طلبة الدراسات العليا، وتوفير الدعم المادي لهم وفرص المشاركة في المشروعات البحثية المشتركة، وقد أوصت غالبية العينة القصدية للدراسة على ضرورة زيادة المشاركة في نشر الأبحاث العلمية في المجلات العالمية.

الجدول (14) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المعيار الحادي عشر:

الرقم في الاستبانة	فقرات المعيار الحادي عشر علاقة المؤسسة التعليمية بالمجتمع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في تقديم الجامعة خدماتها للمجتمع المحلي (المسؤولية المجتمعية).	4.11	0.90	عالٍ جداً
2	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في إعداد الجامعة تقارير سنوية حول الإسهامات التي قدمتها للمجتمع.	4.06	0.95	عالٍ جداً
4	الاعتماد المؤسسي له دور فعال بتشجيع الجامعة للإسهام في التنمية المحلية ضمن الحدود الجغرافية للجامعة.	3.93	0.98	عال
3	الاعتماد المؤسسي له دور فعال في تشجيع الجامعة وكلياتها وأقسامها على التعاون في تأسيس جهات لدعم المجتمع أو هيئات خدمة مهنية ذات علاقة باحتياجات المجتمع.	3.89	1.04	عال
	الدرجة الكلية للمعيار الحادي عشر	4.00	0.88	عالٍ جداً

نلاحظ من الجدول (14) أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في المعيار الحادي عشر قد أتى بمتوسط (4.00)، وانحراف معياري (0.88)، وهذا يدل على أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء مرتفعاً جداً.

كما نلاحظ أن الفقرات (2،1) من فقرات المعيار الحادي عشر ذات نسبة عالية جداً؛ حيث تراوحت ما بين (82.3 –81.1). أما الفقرات (4،3) ذات نسبة عالية في دور الاعتماد المؤسسي؛ حيث بلغت (78.6– 77.8). أما نسبة دور الاعتماد المؤسسي للمجال ككل فقد بلغت (80)، وتقع ضمن المستوى العالي جداً؛ مما يدل على أن الدور الفعلي للاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت عالية جداً، ورغم حصول المعيار الحادي عشر علاقات المؤسسة التعليمية بالمجتمع المحلي على نسبة عالية جداً؛ حيث بلغت (80%) في دور الاعتماد المؤسسي، فإن نتائج الممارستين (3–4) حصلت على أقل من ذلك (78،6 – 77،8)، وهو ما يتطلب الاهتمام بهما؛ حيث تشمل دور الجامعة في تشجيع كلياتها وأقسامها على التعاون والإسهام في التنمية المحلية للمجتمع ضمن الحدود الجغرافية للجامعة، وتشمل أيضاً تشجيع الجامعة وكلياتها وأقسامها على التعاون في تأسيس جهات لدعم المجتمع أو هيئات خدمة مهنية ذات علاقة باحتياجات المجتمع، وقد أوصت العينة القصدية للدراسة بضرورة الحرص على إسهام الجامعات في حل العديد من مشكلات المجتمع وأفراده، وأن أثر هذه الجامعات لم يتضح على المجتمع المحلي وتنميته بالصورة المطلوبة وهو ما أكدت عليه الدراسة السابقة، ومنها دراسة الصعيدي (2011) بأهمية توطيد علاقة متطورة بين المجتمع ومؤسسات التعليم الجامعي.

الجدول (15) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة جميع معايير أداة الاستبانة

رقم المعيار	جميع المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الرؤية والرسالة والأهداف	4.31	793.	عالٍ جداً
2	السُلطة والإدارة	4.23	782.	عالٍ جداً
3	إدارة ضمان الجودة وتحسينها	4.11	88.	عالٍ جداً
4	التعلم والتعليم	4.19	88.	عالٍ جداً
5	إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة	4.20	82.	عالٍ جداً
6	مصادر التعلم	4.17	90.	عالٍ جداً
7	المرافق والتجهيزات	4.00	89.	عالٍ جداً
8	التخطيط والإدارة المالية	4.04	0.95	عالٍ جداً
9	عمليات التوظيف	4.02	0.89	عالٍ جداً

رقم المعيار	جميع المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
10	البحث العلمي	4.05	0.90	عالٍ جداً
11	علاقة المؤسسة التعليمية بالمجتمع	4.00	0.88	عالٍ جداً
الدرجة الكلية لكل فقرات الاستبانة		4.11	0.77	عالٍ جداً

كما نلاحظ من جدول (15) أن المتوسط الحسابي الكلي لجميع فقرات المعيار قد بلغ (4.11)، وبانحراف معياري (0.77)، وذات أهمية نسبية (82.2).

ونستنتج من النتائج السابقة للسؤال الأول المتعلق بدور الاعتماد المؤسسي في رفع مستوى تحسين الجامعات السعودية، أنه ممثل بعدة معايير موحدة تقدمها هيئة تقويم التعليم والتدريب كجهة مستقلة للمؤسسات التعليمية؛ حيث تحث الهيئة على تطبيق معايير الاعتماد المؤسسي المعتمدة، وفق أسس ومعايير محلية ودولية؛ كي تصل الجامعات السعودية إلى مصاف الجامعات العالمية؛ مما يؤثر إيجابياً على سمعة تلك الجامعات محلياً وإقليميا وعالمياً.

كما نلاحظ أيضاً اتفاق أفراد عينة الدراسة على دور الاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية من حيث نتائج المتوسط الحسابي، ونسبة دور الاعتماد المؤسسي لكل معيار؛ حيث أتت عالية جداً.

وبهذا يمكن القول إن الجامعات التي حصلت على الاعتماد المؤسسي الكامل استطاعت أن تتخطي التحديات والصعوبات والمعوقات والملحوظات التي كانت تواجهها قبل حصولها على الاعتماد المؤسسي. بناء على نتائج الاستبانة واستجابات عينة الدراسة؛ حيث إن الاعتماد المؤسسي الكامل وتطبيق أدوات ضمان الجودة أسهم في بناء ثقافة الجودة والاعتماد في هذه الجامعات بصورة عامة؛ مما كان له أثر كبير في تطبيق معايير الاعتماد المؤسسي والحصول عليه، ورفع مستوى أداء هذه الجامعات؛ حيث استطاعت هذه الجامعات تنفيذ التغيرات اللازمة لتحقيق الأهداف، والإسهام في الحكم على مدى اقتراب الجامعة من مؤشرات التميز العالمية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر أفراد الدراسة تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية؟

للإجابة عن السؤال الثاني: وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد الدراسة؛ فقد أُستخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA). ويبين الجدول (16) نتائج تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية لكل مجال من مجالات الدراسة.

جدول (16): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق في متوسطات إجابات أفراد الدراسة تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية.

المعيار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	67.686	3	22.562	4.121	0.266
	داخل المجموعات	1719.295	314	5.475		
	المجموع	1786.981	317			
الثاني	بين المجموعات	186.068	3	62.023	4.198	0.258
	داخل المجموعات	4638.611	314	14.773		
	المجموع	4824.679	317			
الثالث	بين المجموعات	209.010	3	69.670	3.690	0.314
	داخل المجموعات	5928.679	314	18.881		
	المجموع	6137.689	317			

المعيار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الرابع	بين المجموعات	193.898	3	64.633	3.411	0.349
	داخل المجموعات	5949.989	314	18.949		
المجموع		6143.887	317			
الخامس	بين المجموعات	145.883	3	48.628	4.595	0.221
	داخل المجموعات	3322.797	314	10.582		
	المجموع	3468.679	317			
السادس	بين المجموعات	59.776	3	19.925	6.468	0.105
	داخل المجموعات	967.356	314	3.081		
	المجموع	1027.132	317			
السابع	بين المجموعات	893.020	3	297.673	6.139	0.120
	داخل المجموعات	15225.725	314	48.490		
	المجموع	16118.745	317			
الثامن	بين المجموعات	104.978	3	34.993	4.524	0.227
	داخل المجموعات	2428.947	314	7.735		
	المجموع	2533.925	317			
التاسع	بين المجموعات	338.668	3	112.889	6.033	0.125
	داخل المجموعات	5875.549	314	18.712		
	المجموع	6214.217	317			
العاشر	بين المجموعات	308.442	3	102.814	5.376	0.162
	داخل المجموعات	6005.370	314	19.125		
	المجموع	6313.811	317			
الحادي عشر	بين المجموعات	496.072	3	165.357	15.187	0.11
	داخل المجموعات	3418.899	314	10.888		
	المجموع	3914.972	317			

نلاحظ من جدول (16) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في الأداء على جميع المعايير تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية الاعتماد المؤسسي ودوره في تحسين أداء المؤسسة التعليمية.

توصيات الدراسة:

- ضرورة تطبيق معايير الاعتماد المؤسسي في جميع الجامعات في المملكة العربية السعودية؛ وذلك لأهميته ودوره في تحسين الأداء.
- ضرورة حصول جميع الجامعات في المملكة العربية السعودية على الاعتماد المؤسسي الكامل؛ لارتباطه الوثيق بتحسين الأداء.
- التركيز والعناية بتحقيق ممارسات معيار التعلم والتعليم، وخصوصاً ما يتعلق بقياس مخرجات التعليم ونواتج التعلم، ومدى تحقيق متطلبات واحتياجات سوق العمل.

- الحرص على التشجيع على الابتكار والإبداع على كل المستويات بالجامعة، وتفعيل الجوانب الإبداعية والابتكارية في كافة الأعمال الجامعية.
- الحرص على دعم الباحثين من طلبة الدراسات العليا وتوفير الدعم المادي لهم، وإتاحة الفرص لهم للمشاركة في المشروعات البحثية المشتركة. وزيادة نشر الأبحاث العلمية في المجلات العالمية.
- الحرص على مساهمة الجامعات في حل مشكلات المجتمع بما يسهم في تنمية المجتمع المحلي وتطويره.

المراجع

أولاً / المراجع العربية:

أبو بكر، ميساء. (2010). تطوير معايير اعتماد أكاديمي للجامعات الفلسطينية. (رسالة دكتوراه منشورة)، الجامعة الأردنية، الأردن.

بني عيسى، إبراهيم. (2013). درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في عمادات السنة التحضيرية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية عضو المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة،16 (40) ،281 – 324.

جاد الرب، سيد محمد. (2009). مؤشرات ومعايير قياس الأداء، القاهرة، مصر.

جامعة الملك سعود. (2017). مهارات التعلم والتفكير والبحث، الإصدار الثاني عشر. المملكة العربية السعودية.

جمعة، خير الدين وسمية، عمراوي (2017). دور الاعتماد الأكاديمي في ضمان جودة التعليم الجامعي – الإشارة إلى التجربة الأمريكية والبريطانية، مجلة الأصيل للبحوث الاقتصادية والإدارية، العدد الثاني، ديسمبر (2017)، جامعة عباس لغرور خشلة. 1(2)، 55–73.

الحربي، حياة محمد.(2011). المعوقات التي تواجه تحقيق الجودة الشاملة والتهيئة لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي بجامعة أم القرى: دراسة ميدانية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. 17(2)، 11–107.

الحوت، محمد صبري؛ وشاذلي، ناهد عدلي. (2007). التعليم والتنمية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الخشروم، محمد مصطفى.(1999).إدارة أعمال ومبادئ ومهارات الوظائف، ط3. المملكة العربية السعودية: مكتبة القسري.

الخطيب، أحمد محمود. (2013). تطوير أنموذج للاعتماد وضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية. 29 (2)، 51–93.

الخطيب، محمد؛ والجبر، عبدالله. (2003). إدارة الاعتماد الأكاديمي في التعليم. رسالة الخليج العربي، مكتب التربية لدول الخليج العربي.

درندري، إقبال؛ وهوك، طاهر. (2008). دراسة استطلاعية لآراء بعض المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق عمليات التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية، مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية "الجودة في التعليم العام"، جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية "جستن".

السرحان، عطاالله فهد. (2013). أثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. 6(13) ، 3–17.

السمالوطي، ماجدة محمد أمين؛ وحويل، إيناس إبراهيم؛ وحسن، ماهر أحمد. (2005). الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم الجامعي، دراسة تحليلية في ضوء خبرات بعض الدول. مقدمة إلى المؤتمر السنوي الثالث عشر. "الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية" (24–25 يناير، 2005م).

شاهين، عبدالرحمن يوسف؛ والورثان، عدنان أحمد. (2016). مدى تحقق معيار التعلم والتعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة شقراء في ضوء متطلبات التقويم والاعتماد الأكاديمي، مجلة جامعة شقراء، (6)، 125–182.

عبدالعزيز، صفاء محمود (2004). نحو رؤية جديدة لتطوير التعليم الابتدائي للدخول إلى مجتمع المعرفة، "التنمية المستدامة المؤتمر العلمي لقسم أصول التربية"، جامعة الزقازيق. كلية التربية.

الكيلاني، عبدالله؛ والشريفين، نضال. (2010). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية أساسياته – مناهجه –تصاميمه – أساليبه الإحصائية. الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد، عبدالحميد محمد؛ وقرني، أسامة محمود. (2012). الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، استراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول. المؤتمر السنوي الثالث عشر، مصر، الجمعية المصرية للتربية المقارنة.

آل ناصر، ناصر بن عبد الله. (2020). أثر تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد في تطوير أداء الجامعات السعودية، مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، جامعة النيلين، 1(6)، 31-59.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (2007). معايير الاعتماد الأكاديمي. المملكة العربية السعودية. هيئة التقويم.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (2011). مقاييس التقويم الذاتي الخاصة بالتقويم المؤسسي في التعليم العالي. المملكة العربية السعودية. هيئة التقويم.

الورثان، عدنان والزكي، أحمد. (2013). معوقات تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة شقراء: دراسة ميدانية، مقدمة للقاء السنوي السادس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية "جستن" في الفترة من 4-6 فبراير 2013م. جامعة الملك سعود. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية "جستن".

اليونسكو الإقليمية، وزارة التربية والتعليم. (2003).، الخطة الوطنية للتعليم. جمهورية مصر العربية: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، اليونسكو.

Arabic References:

Abu Bakr, Maysa. (2010). Developing Academic Accreditation Standards for Palestinian Universities. Published Ph.D. Thesis, University of Jordan, Jordan.

Bani Issa, Ibrahim. (2013). The Degree of Application of Total Quality Standards and Academic Accreditation in the Preparatory Year Deanships in Saudi Universities from the Viewpoint of Faculty Members. Journal of the Egyptian Association for Comparative Education and Educational Administration, member of the World Council of Societies of Comparative Education,16(40)، 281 - 324 Gad Al-Rub, Syed Muhammad. (2009). Performance Measurement Indicators and Standards, Cairo, Egypt.

King Saud University. (2017). Learning, Thinking and Research Skills, Twelfth Edition. Kingdom Saudi Arabia.

Gomaa, Khair El-Din and Somaya, Amrawi (2017). The Role of Academic Accreditation in Ensuring the Quality of University Education - a reference to the American and British experience, Al-Aseel Journal of Economic and Administrative Research, second issue, December (2017), Abbas University for Arrogance Khashla، (2) 1، 5573-.

Al-Harbi, Hayat Muhammad. (2011). Obstacles Facing Achieving Total Quality and Preparing for Academic Accreditation Requirements at Umm Al-Qura University: a field study. Journal of educational and social studies. 17(2), 11107-.

Al-Hout, Mohamed Sabry; Shazly, Nahid Adly. (2007). Education and Development, Arab Republic of Egypt: Anglo-Egyptian Library.

Al-Khashrum, Muhammad Mustafa. (1999). Business Administration, Principles and Skills for Jobs, 3rd Edition. Saudi Arabia: Al-Qasry Library.

Al-Khatib, Ahmed Mahmoud. (2013). Developing a Model for Accreditation and Quality Control in Higher Education Institutions in the Arab world. Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences. 29 (2), 5193-.

Al-Khatib, Muhammad; Al-Jabr, Abdullah. (2003). Department of Academic Accreditation in Education. The Arabian Gulf Message, Bureau of Education for the Arab Gulf States.

Darndari, Iqbal; Hook, Taher. (2008). An Exploratory Study of the Views of Some Officials and Faculty Members on the Procedures for applying Evaluation and Quality Assurance Processes in Saudi Universities, presented to the 14th annual meeting of the Saudi Association for Educational and Psychological Sciences "Quality in Public Education", King Saud University, the Saudi Association for Educational and Psychological Sciences "Justin".

Al-Sarhan, Atallah Fahd. (2013). The Impact of Applying Quality Standards and Academic Accreditation on the Marketing of Educational Outcomes in Saudi universities. The Arab Journal for Quality Assurance of University Education. . 36(13)17-

Al Samalouti, Magda Mohamed Amin; Hawail, Inas Ibrahim; Hassan, Maher Ahmed. (2005). Accreditation and Quality Assurance in Higher Education Institutions, an Analytical Study in Light of the Experiences of Some Countries. Introduction to the Thirteenth Annual Conference. "Accreditation and Quality Assurance of Educational Institutions" (January 242005 ,25- AD).

Shaheen, Abdulrahman Youssef; Alwarthan Adnan Ahmed. (2016). The Extent to which the Standard of learning and Teaching has been achieved from the Point of View of the Faculty Members at the Faculties of the University of Shaqra in the Light of the Requirements for Evaluation and Academic Accreditation, Shaqra University Journal, (6), 125182-.

Abdulaziz, Safaa Mahmoud (2004). Towards a New Vision for the Development of Primary Education to enter the knowledge Society, "Sustainable Development Scientific Conference of the Department of Fundamentals of Education", Zagazig University. Faculty of Education.

Al-Kilani, Abdullah; And Sharif, Nidal. (2010). Introduction to Research in Educational and Social Sciences, its basics - its curricula - its designs - its statistical methods, Jordan: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Mohamed, Abdel Hamid Mohamed; Qarni, Osama Mahmoud. (2012). Accreditation and Quality Assurance of Educational Institutions, a proposed strategy for developing the teacher preparation system in light of accreditation standards for some countries. The Thirteenth Annual Conference, Egypt, The Egyptian Society for Comparative Education.

Al Nasser, Nasser bin Abdullah. (2020). The Impact of Applying Quality Assurance and Accreditation Standards on Developing the Performance of Saudi Universities, Journal of the Arab Island Center for Educational and Humanitarian Research. 1(6) Al-Neelain University،(6)1. 31 -59

The National Commission for Academic Accreditation and Evaluation. (2007). Academic Accreditation Standards. Kingdom of Saudi Arabia. Calendar Commission.

The National Commission for Academic Accreditation and Evaluation. (2011). Self-Evaluation Scales for Institutional Evaluation in Higher Education. Kingdom of Saudi Arabia. Calendar Commission.

Alwarthan , Adnan and Zaki, Ahmed. (2013). Obstacles to Achieving Quality and Academic Accreditation at Shaqra University: a field study, presented to the sixteenth annual meeting of the Saudi

Association for Educational and Psychological Sciences “Justin” from 46- February 2013. King Saud University. The Saudi Association for Educational and Psychological Sciences “Justin".

UNESCO Regional, Ministry of Education. (2003). National Education Plan, Arab Republic of Egypt. National Center for Educational Research and Development, UNESCO.

ثانياً / المراجع الأجنبية:

CHEA.(2002). Statement of Mutual Responsibilities for Student learning Outcomes Accreditation Institution and Program، Washington.

Coffey، K. R.، and Millsaps، E. M. (2004). Handbook to Guide educational institutions through the accreditation process: The ABC of accreditation. New York: The Edwin Mellen Press.

Hughey، A. (2009). Application of the Deming philosophy to higher Education. Counseling and student Affairs، 1 (7):30134.

Dill، D. and Williams، M. (1996). Accreditation and Academic Quality Assurance: Can We Get There from Here. Change، 28 (5)، 1724-.

Kells، H.، (1988). Self-Study Process: A Guide For Post Secondary And Similar
Service Oriented Institutions And Programs، 3rd Edition، New York:
American Council On Education And Macmillan Publishing Company.

Magud، B. (2010). Deming، S Profound Knowledge Implications for Higher education. Proceedings of ASPPS Volume 17 Number 1. Asbbs Annual Conference: Las Vegas 66 4 February 2010.

M.J. MAIRATA et J.J MONTANO et Maria PALOU OLVER. ‘ Qualite Et Contexte ActueI; Le RoLe Des Systemes Dassurance Qualite Dans Les Universites Espagnoles ‘ Actes Du Colloque Internationale Sur La Demarche Qualite Dans Lenseignement Superieur; Notions Processus Mise En Oeuvre Universite De Skikda Novembre.

National Commission for Academic Accreditation and Assessment (NCAAA) (2009).Standards for Accreditation and Quality Assurance. Riyadh، Saudi. Arabia.

Sebkova، H. (2005). The Tasks and Responsibilities of Accreditation and Evaluation، Kluwer Academic publishers. USA.

Young، K.، E.، (1979). New Pressures On Accreditation. Journal Of Higher Education(510):، p. 132-139. Young، K.، E.، Chambers، C.، M.، Kells.

دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة وعلاقته بمستوى وعيهم بالتنمية المستدامة

د. عبد المجيد بن سلمي الروقي

أستاذ أصول التربية المشارك، كلية التربية بجامعة شقراء

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى طلبتها، والتعرف على مستوى وعيهم بالتنمية المستدامة، والكشف عن العلاقة بين واقع دور الجامعات في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة ومستوى وعيهم بالتنمية المستدامة. واستخدمت الدراسة المنهجين الوصفي المسحي والوصفي الارتباطي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية طبقية مكونة من (٣٨٤) فردًا من الطلبة المنتظمين في أربع جامعات سعودية.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن واقع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة جاء بدرجة مرتفعة؛ حيث حلّ دور (إدارة الجامعة) في المرتبة الأولى، يليه دور (عضو هيئة التدريس)، وفي المرتبة الثالثة دور (الأنشطة الطلابية)، وفي المرتبة الرابعة جاء دور (المقررات الجامعية)، كما أن مستوى وعي طلبة الجامعات بالتنمية المستدامة جاء بدرجة مرتفعة. وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة نحو محوري الدراسة: (واقع دور الجامعات في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة- مستوى وعي الطلبة بالتنمية المستدامة) تعزى إلى متغير (الجنس)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجاباتهم نحو (واقع دور الجامعات في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة بأبعاده الثلاثة: عضو هيئة التدريس، المقررات الجامعية، الأنشطة الطلابية) تعزى إلى متغير (الجامعة)، بينما وجدت فروق في بُعد (إدارة الجامعة) لصالح طلبة جامعة شقراء. كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة نحو: (مستوى وعي الطلبة بالتنمية المستدامة) تعزى إلى متغير (الجامعة). كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين استجابات عينة الدراسة نحو واقع دور الجامعات في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة ومستوى وعي الطلبة بالتنمية المستدامة.

الكلمات المفتاحية: الجامعات السعودية – الوعي البيئي– التنمية المستدامة.

The Role of Saudi Universities in Improving Students' Environmental Awareness and its Relation to Their Awareness Level of Sustainable Development

Dr. Abdalmajeed Selmi Arroqi
Associate professor College of education, Shaqra University

Abstract:

This research aimed at identifying the Saudi university's role in improving students' environmental awareness, the students' awareness level of sustainable development, and the relationship between the reality of Saudi universities role in improving students' environmental awareness and their awareness level of sustainable development. The research adopted the descriptive method and used a questionnaire distributed among a stratified random sample including (384) regular students from four Saudi universities.

The research concluded that the universities' role in improving students' environmental awareness reached a high degree; whereas the (university administration) role ranked first, followed by (faculty member) role, (student activities) role, and (university curricula) role respectively. University students were proved to have a high awareness level of sustainable development. There were no statistically significant differences among the sample members responses on the two axes (the reality of the university role in improving students' environmental awareness and the students' awareness level of sustainable development) according to the (gender) variable and on (the reality of the university role in improving students' environmental awareness, including its three dimensions: faculty member, university curricula, student activities) according to the (university) variable. While there were differences in the dimension (university administration) for Shaqra University students. Also, there were no statistically significant differences among the sample responses concerning (the level of students' awareness of sustainable development) based on (university) variable, and there was a positive correlation among the sample responses concerning the reality of universities role in improving students' environmental awareness and the students' awareness level of sustainable development.

Key words: Saudi universities - environmental awareness - sustainable development

المقدمة:

تمثل البيئة أهمية بالغة للإنسان، فقد أودع الله فيها جميع مقومات الحياة، وسخر للإنسان ما يحتاج إليه من مكوناتها التي تمكنه من العيش فيها، ومن أجل أن يستثمرها ويقوم بعمارتها كما أمره الله سبحانه.

وقد سعت الكثير من المجتمعات إلى الاستغلال الكبير للموارد البيئية والاستفادة منها، وهو ما أوجد الكثير من الأنماط والسلوكيات السلبية، والتي تمثلت في الاستهلاك المتزايد لها، والإسراف في استخدامها، وظهور العديد من المشكلات البيئية، ومنها تلوث المياه، وتلوث الهواء، وتلوث التربة، ومشكلات التصحر وغيرها من المشكلات الأخرى؛ مما انعكس بدوره على التوازن الطبيعي، وأضرّ بمكونات البيئة وما تحويه من كائنات حية، وهدّد صحة الإنسان واستقرار حياته فيها.

وعليه، فإنه ينبغي الحذر من الاستنزاف البشري المتسارع للموارد الطبيعية؛ حيث تشير إحدى الدراسات إلى أنه في العام 2050 سيكون العالم بحاجة إلى كوكبين مقاربين في حجمهما إلى حجم كوكب الأرض؛ لمواجهة متطلباتهم المتزايدة من الاحتياجات الأساسية. (Meerah, Halim & Nadeson, 2010)

وقد اهتمت العديد من دول العالم بزيادة وعي الأفراد تجاه بيئتهم والأخطار التي يمكن أن تحيط بها؛ حيث يمثل الوعي البيئي عنصرًا حاسمًا في مواجهة المشكلات البيئية. ويعرّف الوعي البيئي بأنه: "إدراك الفرد القائم على إحساسه ومعرفته بالعلاقات والمشكلات البيئية من حيث أسبابها وآثارها ووسائل علاجها". (محمد والرافعي والسيد، 1427هـ، ص95)، كما يُعرّف الوعي بالمشكلات البيئية بأنها: "إدراك الفرد للمخاطر والمشكلات التي تهدد بيئته، وسعيه لمحاولة الحد منها والتغلب عليها". (النجار، 2019، ص57)

ونتيجة لهذا الاهتمام؛ فقد عقدت الكثير من المؤتمرات والندوات التي نادت بالاهتمام بالبيئة؛ حيث عقد في العام (1972) مؤتمر الإنسان والبيئة في "استوكهولم" بالسويد، والذي يعد بمثابة البداية لتبني وإنشاء برنامج الأمم المتحدة للبيئة، والمهتم بإقرار التعاون بين الدول في مجال البيئة ومتابعة برامج التنمية من أجل حماية البيئة، وتلاه مؤتمر قمة الأرض الذي عقد في "ريو دي جانيرو" بالبرازيل والذي أكد على أن التنمية المستدامة هي خطوة ضرورية لتجاوز التدهور البيئي. (الزروق، 2013) وفي العام (2002) عقد مؤتمر "جوهانسبيرج" بجنوب إفريقيا للتنمية المستدامة، والذي حدد أهدافًا للتصدي للمشاكل البيئية الصعبة، ومنها تقليص إنتاج واستخدام المواد الكيميائية بحلول العام 2020 واستبدالها بطرق لا تضر البيئة أو صحة الإنسان. كما عقدت منظمة الأمم المتحدة في العام (2009) مؤتمرًا حول التغيرات المناخية في مدينة "كوبنهاجن" بالدنمارك، والذي نادى بخفض مستويات الانبعاثات الغازية لمواجهة مشكلات التغير المناخي. (إبرير، 2010)

وفي العام 2015، قامت الجمعية العامة للأمم المتحدة بوضع أهداف رئيسة لتحويل العالم وتحقيق مستقبل أفضل بحلول عام 2030، وأطلقت عليها مسمى (أهداف التنمية المستدامة)، وتتضمن (17) هدفًا تسعى من خلالها إلى توفير حياة كريمة للجميع، والعمل على حماية كوكب الأرض، والمضي قدمًا لمحاربة الفقر والجوع، والحد من تدهور البيئة، وفي المقابل تعزيز الصحة والتعليم والمساواة بين الجنسين والسلام والعدالة. (الهيئة العامة للإحصاء، 2018)

لقد احتلّ الوعي البيئي مكانة كبيرة مع إقرار أهداف التنمية المستدامة ووضع خطة لتنفيذها بحلول العام 2030، وقد عرّف كل من: لانسو، وسلوب، ودام ميراس (Lansu, Sloep & Dam-Mieras, 2010) التنمية المستدامة بأنها: "مجموعة من الإجراءات العملية التي تمكن الأجيال الحالية من تلبية احتياجاتها دون الإضرار بالبيئة لينتفع بها الأجيال اللاحقة" (ص250).

ويتضمن مفهوم التنمية المستدامة عدة أمور، ومنها: "أنها حالة لا يتناقص فيها المنفعة أو الاستهلاك أو مخزون رأس المال الطبيعي عبر الزمن، كما يتم فيها إدارة الموارد؛ بحيث تحافظ على الإنتاج المستدام من خدمات الموارد، كذلك فإنه يتحقق فيها الحد الأدنى من شروط استقرار النظام البيئي وعودته". (محمد ودواي وخضير، 2015، ص342)

إن مفهوم التنمية المستدامة يسعى إلى تحقيق التوازن في البيئة بين الموارد المتاحة والاحتياجات الفعلية، وهو أمر ممكن تحقيقه من خلال ترسيخ الممارسات الأكثر استدامة والصديقة للبيئة، ونقل خبرات الدول المتقدمة في مجال التنمية المستدامة، وتحديد المشكلات البيئية التي تمثل خطورة كبيرة على البيئة وعلى الأجيال القادمة؛ لذا فإنه من الضروري دعم عمليات رفع مستوى الوعي، وتغيير أنماط الاستهلاك، وهو ما يمكن تحقيقه من خلال البرامج التعليمية. (Pearson & Degotardi, 2009)

وعلى الصعيد المحلي، يتجلى (البرنامج الوطني للتوعية البيئية والتنمية المستدامة)، وهو أحد مبادرات التحول الوطني 2020 ضمن رؤية المملكة العربية السعودية 2030، والذي يهدف إلى نشر المعرفة ورفع مستوى الوعي بقضايا البيئة، وترسيخ الشعور بالمسؤولية الفردية والجماعية للمحافظة عليها وتحسينها لدى مختلف شرائح المجتمع، بالإضافة إلى تشجيع الجهود الوطنية التطوعية في هذا المجال، ورفع مستوى الثقافة البيئية؛ لتعزيز دور كل فرد في المجتمع بوصفه مشاركًا في حماية البيئة ومنع التلوث عنها، وترشيد استخدام الموارد الطبيعية ومنع أو الحد من تلوثها. وتتضمن المبادرة تنفيذ برامج لتشجيع المجتمع على المشاركة الفاعلة في حماية البيئة والمحافظة عليها، من خلال السعي لتحقيق الانسجام بين توفر الموارد الطبيعية المتجددة وغير المتجددة، وبين متطلبات التنمية المستدامة. (المركز الوطني للأرصاد، 1442هـ)

والمملكة العربية السعودية بوصفها إحدى دول أعضاء الجمعية العامة للأمم المتحدة، فإنها تسعى لأن تكون من أوائل الدول التي تعمل على تحقيق تنمية مستدامة عالميًا ابتداءً من الداخل؛ إذ إن أهداف التنمية المستدامة تنسجم مع رؤية المملكة 2030. وبالرغم من أن تحقيق أهداف التنمية المستدامة هو من الأمور الطوعية غير الملزمة للدول، فإن المملكة التزمت بمسؤوليتها التامة بتنفيذها بما يتوافق مع ثوابتها وخصوصيتها، كما أن مشاركتها في العديد من المؤتمرات وورش العمل المتعلقة بأهداف التنمية المستدامة أسهمت بشكل كبير في توضيح جهود المملكة لتحقيقها بأبعادها وجوانبها الاقتصادية والاجتماعية والبيئية وبما ينسجم مع الرؤية الوطنية 2030. (الهيئة العامة للإحصاء، 2018)

كما أعلن سمو ولي العهد الأمير محمد بن سلمان –حفظه الله– مؤخرًا عن إطلاق مبادرة (السعودية الخضراء)، ومبادرة (الشرق الأوسط الأخضر)؛ حيث أوضح سموه أن هاتين المبادرتين تأتيان تعزيزًا للجهود البيئية القائمة في المملكة العربية السعودية خلال السنوات السابقة وفق رؤية 2030، نظير رغبة المملكة الجادّة بمواجهة ما عانته من تحديات بيئية تمثلت في ارتفاع درجات الحرارة، وانخفاض نسبة الأمطار، وارتفاع موجات الغبار والتصحر. (وكالة الأنباء السعودية، 1442هـ)

وفي ظل هذه التحديات التي تواجه النظام البيئي، وكذلك التحديات التي تواجه تحقيق متطلبات التنمية المستدامة، نجد أن التربية معنية بالدرجة الأولى بتنمية الوعي البيئي وتشكيله لدى الأفراد على مختلف أعمارهم، بدءًا بمرحلة التعليم ما قبل المدرسي، ومرورًا بالتعليم العام، ثم التعليم الجامعي.

مشكلة الدراسة:

تعوّل الكثير من الدول على الجامعات في إحداث التغيير والتطوير لدى الأفراد والمجتمعات؛ حيث ينظر إلى الجامعات باعتبارها الأداة المهمة في تحقيق النهضة والارتقاء على كافة الجوانب الاجتماعية والبيئية والاقتصادية والتقنية والسياسية، والتي يمكن من خلالها مواجهة التحديات المعاصرة، ومواكبة التطورات السريعة المتلاحقة.

ويمثل الوعي البيئي أحد الموضوعات البارزة في هذا العصر، والذي ينبغي للجامعات أن توليه جُلّ اهتمامها وتركيزها؛ لما له من أهمية كبيرة في غرس السلوكيات والاتجاهات الإيجابية لدى طلبة الجامعة نحو بيئتهم، وزيادة الوعي بأهمية البيئة والمحافظة عليها، والقدرة على التعامل معها واستثمار مواردها بالشكل المطلوب، والذي لا يؤثر على حق الأجيال القادمة بالانتفاع بها.

وقد جاءت أهم التوصيات الختامية لمؤتمر (المخرجات التعليمية في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030) المنعقد في جامعة حائل في الفترة من 26–28 نوفمبر 2019 بضرورة إكساب المتعلمين مهارات القرن الحادي والعشرين التي تهدف إلى التحول

في إستراتيجيات الصف الدراسي والمناهج؛ لتشكيل طلاب مستعدين لتلقي عالم متطور، والمشاركة بشكل متزايد في التواصل بين الثقافات والتفكير الناقد والتكامل التكنولوجي، وتعزيز قدرة المؤسسات التعليمية على توفير كوادر بشرية مؤهلة ومدربة في مختلف التخصصات؛ لتلبية حاجات سوق العمل بما يسهم في تعزيز التنمية المستدامة. (رسالة الجامعة، 1442هـ)

وقد أشارت إحدى الدراسات إلى ضعف مستوى الوعي البيئي لدى الطالب الجامعي، كما أن دور الجامعة في تنميته كان ضعيفًا (المعافا، 2020)، كما بينت دراسات أخرى أن مستوى الوعي البيئي لدى طلبة الجامعة كان متوسطًا (الطراونة، 2018)، وأن مستوى المعرفة البيئية والاتجاهات نحو البيئة لدى الطلبة أقل من المستوى المقبول تربويًا، وأن مستوى الممارسة البيئية والاهتمام بالقضايا البيئية لا يختلف عن المستوى المقبول تربويًا. (العمري والخوالدة، 2013)

وفي ظل ندرة الدراسات التي تناولت دور الجامعة في تنمية الوعي البيئي لدى الطالب الجامعي ومستوى الوعي بالتنمية المستدامة لديه والعلاقة بينهما، جاء اهتمام الباحث بهذه الدراسة التي تسعى للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة وعلاقته بمستوى وعيهم بالتنمية المستدامة؟

أسئلة الدراسة:

ينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما واقع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة من وجهة نظرهم؟
- ما مستوى وعي طلبة الجامعات السعودية بالتنمية المستدامة؟
- ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات الطلبة نحو كل من: (واقع قيام الجامعات السعودية بدورها في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة ومستوى وعيهم بالتنمية المستدامة) التي تعزى لمتغيري: الجنس والجامعة؟
- ما العلاقة بين واقع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة ومستوى وعيهم بالتنمية المستدامة؟

أهداف الدراسة:

- تتحدد أهداف الدراسة فيما يلي:
- التعرف على واقع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى طلبتها.
- التعرف على مستوى وعي طلبة الجامعات السعودية بالتنمية المستدامة.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات الطلبة نحو محوري الدراسة المتعلقة بمتغيري: الجنس، والجامعة.
- الكشف عن العلاقة بين واقع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة ومستوى وعيهم بالتنمية المستدامة.

أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهمية نظرية، وأخرى تطبيقية، ويمكن توضيحهما على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

تنبع الأهمية النظرية للدراسة الحالية من خلال ما يأتي:

تناولها لموضوع الوعي البيئي للطلبة، وهو من الموضوعات التي فرضت نفسها بقوة في الوقت الحاضر بحسب التحديات التي أفرزتها والآثار التي تترتب عليها. كما يمثل موضوع التنمية المستدامة أحد الموضوعات المعاصرة، والذي يلقى الاهتمام المتزايد في الكثير من البلدان حول العالم؛ حيث إن هذا المفهوم يُعنى بحق الأفراد والمجتمعات في الانتفاع بالموارد الطبيعية، والحصول على احتياجاتهم ومتطلباتهم الأساسية، وتحسين مستوياتهم المعيشية، وذلك دون استنزاف لهذه الموارد أو إفراط في استهلاكها؛ للحفاظ على حق الأجيال اللاحقة.

كما تأتي هذه الدراسة استجابة للتوصيات التي قدمتها المؤتمرات العالمية حول موضوعات الوعي البيئي والتنمية المستدامة، وضرورة قيام المؤسسات التعليمية –ومنها الجامعات– بدورها التربوي والتوعوي في هذا المجال؛ حيث تأتي الدراسة ضمن هذا الإطار.

يأمل الباحث أن تثري الدراسة الحالية الأدب التربوي أو المكتبة التربوية بما ستقدمه من إضافة علمية ونظرية؛ كون الدراسة الحالية من الدراسات النادرة –على حد علم الباحث– التي تناولت دور الجامعة في تنمية الوعي البيئي لدى طلبتها ومدى ارتباطه بمستوى وعيهم بالتنمية المستدامة.

الأهمية التطبيقية:

تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من خلال ما يأتي:

- من المؤمل أن تفيد نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها في لفت نظر قيادات الجامعات السعودية ومنسوبيها من أعضاء هيئة التدريس إلى الواقع الراهن للدور الذي تقوم به الجامعات في تنمية الوعي البيئي لدى طلبتها؛ مما يعزز من المناشط والبرامج والأدوار التي يمكن أن تقوم بها الجامعات في هذا الشأن.
- كما يمكن أن تفيد هذه النتائج والتوصيات القائمين على الجامعات السعودية في الكشف عن مستوى وعي طلبة الجامعات بالتنمية المستدامة، وعلاقته بالدور الذي تقوم به الجامعة في تنمية الوعي البيئي لديهم؛ وبالتالي استثمار وتعزيز جهود الجامعات في دعم توجهات مؤسسات الدولة وجهودها في هذا المجال.
- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول تنمية الوعي البيئي، وكذلك المزيد من الدراسات الأخرى حول موضوع التنمية المستدامة، بوصفهما من الموضوعات الملحّة التي تستحق الاهتمام في وقتنا الحاضر.

مصطلحات الدراسة:

الوعي البيئي: يُقصد بالوعي: "إدراك الفرد لأشياء معينة في الموقف أو الظاهرة". (شحاتة والنجار وعمار، 2003، ص339) ويُعرّف (الوعي البيئي) إجرائيًا بأنه: استشعار الطالب الجامعي لأهمية البيئة وسلامتها من أجل تلبية احتياجاته ومتطلباته، وإدراكه للمشكلات البيئية وخطورتها وتأثيراتها على الفرد والمجتمع، ومعرفته بأسبابها وسبل علاجها.

دور الجامعات: يُعرّف (الدور) بأنه: "الأنماط السلوكية المتوقعة أو التي يؤديها فرد ما –أو مؤسسة– في سياق اجتماعي معين" (الشريفي، 1421هـ، ص219). أما (دور الجامعات) فيُعرّفه الباحث إجرائيًا بأنه: جميع الجهود والإجراءات والأنشطة التي تقوم بها الجامعات السعودية من أجل تنمية الوعي البيئي لدى طلبتها. ويتم قياسه في هذه الدراسة من خلال الاستبانة المعدّة لهذا الغرض، والتي تتناول أربعة أبعاد: إدارة الجامعة، عضو هيئة التدريس، المقررات الجامعية، الأنشطة الطلابية اللاصفية.

التنمية المستدامة: تتبنى الدراسة في تعريفها الإجرائي للتنمية المستدامة التعريف الذي أوردته منظمة (اليونسكو)، والذي نص على أن التنمية المستدامة هي "التنمية التي تلبي احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال المقبلة على تلبية احتياجاتها الخاصة، والاستدامة هي نموذج للتفكير حول المستقبل الذي يضع في الحسبان الاعتبارات البيئية والاجتماعية والاقتصادية في إطار السعي للتنمية وتحسين جودة الحياة". (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2013، ماهي التنمية المستدامة؟).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: يقتصر موضوع الدراسة على واقع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة وعلاقته بوعيهم بالتنمية المستدامة.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي 1442هـ.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على كل من: جامعة الإمام محمد بن سعود، وجامعة القصيم، وجامعة شقراء، وجامعة المجمعة. وقد جاء اختيار هذه الجامعات باعتبار تفاوتها في النشأة، ما بين العريقة في نشأتها كجامعة الإمام محمد بن سعود، والمتوسطة النشأة كجامعة القصيم، والحديثة النشأة كجامعتي شقراء والمجمعة.

الإطار النظري:

1/ مفهوم الوعي البيئي وأهميته:

تعرّف البيئة بأنها: "الوسط أو المجال المكاني الذي يعيش فيه الإنسان ويحصل منه على مقومات حياته، من غذاء وكساء ومأوى، ويتأثر به ويؤثر فيه" (السبعاوي، 2018، ص100). وتشير دراسة إبرير (2010) إلى أن لفظ البيئة كان يقصد به في الماضي البيئة الطبيعية بمواردها ومكوناتها المتعددة، كالأرض والنباتات والحيوانات، والمياه والهواء، إلا أن هذا المفهوم تغير ولم تعد البيئة تمثل العناصر الطبيعية فقط، بل أصبحت تشمل الموارد المادية والاجتماعية المتاحة لإشباع حاجيات الإنسان.

وعلى ذلك، فإن البيئة تمثل للإنسان الإطار الذي يعيش فيه، ويحصل منه على مقومات حياته، ويمارس فيه نشاطاته وعلاقاته مع أفراد المجتمع، فهي تشمل كل ما يحيط بالفرد من موجودات، من الماء والهواء والأرض، وما عليها من كائنات حية أو غير حية، وبالتالي فهي تتكون من ثلاثة مكونات رئيسة: المكوّن الاقتصادي، والمكوّن الاجتماعي، والمكوّن الطبيعي؛ حيث يرتبط الإنسان من خلال هذه المكونات ببيئته ويتفاعل معها وتؤثر فيه ويؤثر فيها إيجابًا أو سلبًا. (قرواني، 2013)

إن الله -عزّ وجلّ- سخر للإنسان الموارد البيئية ليتمكن من القيام بمقتضى الخلافة في الأرض، واستثمار هذه الموارد على الوجه المطلوب دون إسراف أو إفساد، إلا أن جهل الإنسان وقلة وعيه تجاه بيئته جعله يسعى جاهدًا إلى استنزاف هذه الموارد واستهلاكها بشكل كبير؛ مما أدى إلى ظهور العديد المشكلات البيئية واختلال التوازن الطبيعي فيها.

ويُعرّف أبو عميرة (2014) الوعي البيئي بأنه: "استشعار المواطن بأهمية سلامة البيئة لتلبية متطلباته واحتياجاته، مستخدمًا كل ما لديه من معارف وخبرات ومهارات للتعايش مع مكوناتها، وإدراكه لمدى خطورة مشكلاتها على صحته، ومستقبل الأجيال القادمة، والعمل على عدم تفاقمها، وإيجاد الحلول المناسبة لها بالطرق والسلوكيات السليمة" (ص11). في حين يُعرّفه محمد وآخرون (1427هـ) بأنه: "إدراك الفرد القائم على إحساسه ومعرفته بالعلاقات والمشكلات البيئية من حيث أسبابها وآثارها ووسائل علاجها" (ص95). كما تشير دراسة السبعاوي (2018) إلى أن الوعي البيئي يتمثّل في "مدى إدراك الفرد وإلمامه بالمعلومات والمفاهيم البيئية المتوفرة لديه في كيفية التعامل والمحافظة على البيئة، والمتمثل بصورة السلوكيات الإيجابية الصحيحة تجاه البيئة"(ص101).

إن هذه التعريفات تشير إجمالًا إلى أن الوعي البيئي يرتكز على تزويد الفرد بالمعارف والمهارات وبناء الاتجاهات لديه؛ من أجل الشعور والإحساس بمشكلات بيئته التي يعيش فيها والأسباب الناجمة عنها، وموقفه الإيجابي تجاه ذلك، وليكون عنصرًا فعالًا في الحفاظ عليها وتنميتها من خلال سلوكياته وتصرفاته الإيجابية تجاهها.

وتتجلى أهمية التوعية البيئية في كونها من الوسائل الفعالة التي تساعد الإنسان على الحفاظ على مقومات بيئته وصيانتها من جميع المخاطر التي يسببها الإنسان، بصورة مباشرة أو غير مباشرة (المهنا، 1433هـ)، وحسن استغلال مصادرها الطبيعية المتجددة وغير المتجددة. (المعافا، 2020)

إن تعزيز الوعي البيئي لدى الأفراد بات ضرورة ملحة بوصفه هدفًا رئيسًا للتربية البيئية، فالنقص في الوعي البيئي يُعدّ أحد الأسباب الرئيسة في ظهور المشكلات البيئية، ولعل من أبرزها استغلال الإنسان للموارد الطبيعية عشوائيًا على حساب التوازن البيئي دون الاكتراث باحتياجات الأجيال القادمة. (عبد الفتاح، 2020).

2/ دور الجامعة في تنمية الوعي البيئي:

يمثل طلبة الجامعة العنصر البشري الفعال في المجتمع، والقوة التي يعوّل عليها المجتمع في تلبية احتياجاته ومتطلباته، حسب المرحلة العمرية الفتية التي يعيشونها، وحسب ما يمتلكونه من معارف ومهارات اكتسبوها خلال فترة تدرجهم في مراحل التعليم المختلفة، بالإضافة إلى تأهيلهم وتخصصهم العلمي في سنوات دراستهم الجامعية، وهو ما يحتم على الجامعة أن تثري خبراتهم ومعلوماتهم حول مختلف القضايا التي تهمهم وتهم مجتمعهم، ومن ذلك القضايا التي تتصل ببيئتهم التي يعيشون فيها.

ويبرز دور الجامعة من خلال ما تقوم به من جهود تتمثل في توجيه وعي طلبتها نحو البيئة ومشكلاتها، واتخاذ خطوات مهمة على المستوى البرامجي وعلى مستوى الأنشطة والمقررات وأعضاء الهيئة التدريسية. فالجامعات تختلف عن غيرها من المؤسسات التعليمية الأخرى؛ لكونها من أهم المؤسسات التي لها علاقة مباشرة بجميع جوانب التنمية المستدامة في مجالاتها المختلفة: الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والبيئية، والسياسية، فهي تمثل القيادة الفكرية والعلمية في المجتمع والمنوطة بحل مشكلاته ومواجهة تحدياته. (عامر، 2011)

وعلى ذلك، فإنه ينبغي على الجامعة أن تقوم بتطوير برامجها الدراسية التي تقدمها لطلبتها؛ لتوسيع مداركهم، وزيادة المعرفة والوعي بكيفية التعامل مع البيئة والحفاظ عليها، وكذلك رفع مستوى الوعي بتأثير الأنشطة المختلفة على البيئة، وبخاصة تلك الأنشطة التي تؤثر سلبًا عليها، وبالتالي يمتلكون القدرة على اتخاذ القرارات الإيجابية عند قيامهم بالأنشطة المختلفة بعد انخراطهم في سوق العمل والحياة العامة. (النجار، 2019)

فالجامعة يمكن أن تلعب دورًا مهمًا في ترشيد السلوك البيئي للأفراد إذا ما أحسن تخطيط ووضع برامجها، وإعداد من يقوم بالتدريس فيها، فنجد أن من أهم أهداف التعليم الجامعي الإسهام في خدمة البيئة، فمن خلال التعليم الجامعي تتم عملية التفاعل المستمر بين الفرد المتعلم وبيئته؛ بحيث تحقق الصلة الوثيقة بين ما يتعلمه الفرد وحاجات مجتمعه ومشكلاته. (السبعاوي، 2018)

ويرى المعافا (2020، ص122) أن هناك عددًا من الإجراءات التي يمكن للجامعة أن تسهم من خلالها في رفع درجة الوعي البيئي لدى الطلبة، ومنها ما يلي:

- إعطاء برامج البيئة والتربية البيئية اهتمامًا أكبر في الأنشطة الطلابية.
- احتواء المجلات الجامعية بكافة أنواعها على موضوعات بيئية تهدف إلى توعية الطلبة بأهمية الحفاظ على البيئة وترشيد مواردها.
- عقد الندوات واللقاءات في مجال البيئة للطلاب لتسهل نقل المعلومات إليهم.
- احتواء المقررات الدراسية على بعض القضايا البيئية؛ لرفع درجة الوعي البيئي لدى الطلبة.
- وجود مصادر متنوعة للمعلومات عن البيئة وإتاحتها لطلبة الجامعة.
- ويمكن تحديد دور الجامعة في تنمية الوعي البيئي لدى طلبتها من خلال عدة محاور، وذلك على النحو التالي: (الزعبي، 2015؛ العجمي وآخرون، 2018؛ الطراونة، 2018)

أولا/ إدارة الجامعة: يمكن لإدارة الجامعة أن تتخذ بعض الإجراءات التي تسهم في تنمية وعي الطلبة بالبيئة، ومن ذلك على سبيل المثال عقد المؤتمرات العلمية والندوات التي تناقش موضوعات البيئة، واستضافة عدد من المتخصصين والمهتمين بالشؤون البيئية لتوعية الطلبة بدورهم تجاه البيئة.

ثانيًا/ عضو هيئة التدريس: يمثل عضو هيئة التدريس أحد أركان العملية التعليمية، وله دور كبير في هذا المجال؛ حيث يمكن له أن يقوم بتوعية الطلبة بالأنظمة والقوانين الصادرة من الدولة حول حماية البيئة والمحافظة عليها، وأن يناقشهم في المشكلات التي تعاني منها البيئة، والطرق التي يمكن من خلالها معالجة هذه المشكلات.

ثالثًا/ المقررات الدراسية: تعمل المقررات الدراسية على إعداد الطالب الجامعي من الناحية المعرفية والمهارية والقيمية، وبالتالي فهي تسهم بقدر كبير في تكوين شخصيته وإعداده الأكاديمي والتخصصي، والمساهمة في إعداده باقتدار لسوق العمل والمجتمع. ويمكن للمقررات الدراسية بحسب طبيعتها أن تسهم في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة -وبخاصة تلك المقررات التي تكون متطلبًا عامًا على مستوى الجامعة- وذلك من خلال تضمينها لموضوعات تتناول المفاهيم البيئية، وتناقش قضايا البيئة وتحدياتها.

رابعًا/ الأنشطة الطلابية: تمثل الأنشطة الطلابية اللاصفية روح الحياة الجامعية، فهي تهيئ للطالب الجامعي الفرصة لتعزيز قدراته وتنمية مهاراته في شتى المجالات، كما تفتح المجال أمامه لاكتشاف مواهبه وممارسة هواياته. ويمكن للأنشطة الطلابية أن تعمل على تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة من خلال إتاحة الفرصة لهم للانخراط في الأعمال التطوعية المتعلقة بخدمة البيئة، وكذلك إقامة المسابقات التي تعزز الوعي البيئي.

3/ مفهوم التنمية المستدامة وأبعادها:

ظهرت العديد من التعريفات لمفهوم التنمية المستدامة، ومن ذلك ما أورده طاهر (2013) بأنها: "السعي الدائم لتقدير نوعية الحياة الإنسانية، مع الأخذ في الاعتبار قدرات وإمكانات النظام الطبيعي الذي يحتضن الحياة" (ص51). كما عرفتها "اللجنة العالمية للأمم المتحدة (2002) بأنها: التنمية التي تحترم البيئة وتعتبر ملائمة تكنولوجيا وصالحة اقتصاديا ومقبولة اجتماعيا، وتهدف إلى تلبية احتياجات الجيل الحالي دون التضحية أو الإضرار بقدرة الأجيال المقبلة على تلبية احتياجاتها الخاصة". (بكر والبرزنجي، 2018، ص140)

وتؤكد على هذا التعريف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) (2013)؛ حيث أشارت إلى أن التنمية المستدامة تعني: "التنمية التي تلبي احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال المقبلة على تلبية احتياجاتها الخاصة، والاستدامة هي نموذج للتفكير حول المستقبل الذي يضع في الحسبان الاعتبارات البيئية والاجتماعية والاقتصادية في إطار السعي للتنمية وتحسين جودة الحياة".

وبشكل عام فإن هذه التعريفات للتنمية المستدامة تتشارك في أنها تأخذ في الحسبان تحسين معيشة الإنسان، وتركز على مستوى جودة ونوعية الخدمات التي يتلقاها، وذلك من خلال استثمار أمثل للموارد البيئية، ودون إغفال حق الأجيال القادمة في توفير احتياجاتها ومتطلباتها الأساسية.

وهناك ثلاثة أبعاد رئيسة للتنمية المستدامة، وهي: البعد الاقتصادي الذي يتضمن إشباع حاجات الأفراد من خلال نمو اقتصاد ملائم، والبعد الاجتماعي ويتضمن تحقيق العدل والمساواة من خلال توزيع مخرجات التنمية بعدالة بين أبناء الجيل الحالي والأجيال اللاحقة، والبعد البيئي الذي يتضمن حماية البيئة وتحقيق التوازن بين الإنتاج والبيئة. (خالد والشامي، 2018)

4/ أهداف التنمية المستدامة ودور الجامعة في تحقيقها:

- يشير غنيم وأبو زنط (2010، ص7) إلى أن هناك جملة من الأهداف التي تسعى التنمية المستدامة لتحقيقها، ومنها ما يلي:
- تحقيق نوعية حياة أفضل للسكان من خلال التركيز على العلاقات بين نشاطات السكان والبيئة.
- تعزيز وعي السكان بالمشكلات البيئية القائمة، وتنمية إحساسهم بالمسؤولية تجاهها، وحثهم على المشاركة الفعالة في إيجاد حلول مناسبة لها من خلال مشاركتهم في تنفيذ وتقديم برنامج ومشاريع التنمية المستدامة.
- احترام البيئة الطبيعية وتحقيق استغلال واستخدام عقلاني للموارد، وهنا تتعامل التنمية المستدامة مع الموارد على أنها موارد محدودة؛ لذلك تحول دون استنزافها أو تدميرها، وتعمل على استخدامها وتوظيفها بشكل أمثل.
- ربط التكنولوجيا الحديثة بأهداف المجتمع من خلال توعية السكان بأهمية التقنيات المختلفة في المجال التنموي، وكيفية استخدام

المتاح والجديد منها في تحسين نوعية حياة المجتمع دون أن يؤدي ذلك إلى مخاطر وآثار بيئية سلبية، أو على الأقل وجود حلول مناسبة لهذه الآثار.

- إحداث تغيير مناسب في حاجات وأوليات المجتمع باتباع طريقة تلائم إمكانياته وتسمح بتحقيق التوازن الذي بواسطته يمكن تفعيل التنمية الاقتصادية، والسيطرة على جميع المشكلات البيئة.
- تحقيق نمو اقتصادي تقني، والذي يتطلب تطوير المؤسسات والبنى التحتية؛ لتؤكد على المساواة في تقاسم الثروات بين الأجيال المتعاقبة، وفي الجيل نفسه.

وفي العام 2015، قامت الجمعية العامة للأمم المتحدة بوضع أهداف رئيسة لتحقيق مستقبل أفضل بحلول العام 2030، وأطلقت عليها مسمى (أهداف التنمية المستدامة) تتضمن (17) هدفًا، ومن هذه الأهداف: القضاء على الفقر والجوع، وتعزيز الصحة والتعليم والمساواة بين الجنسين، وضمان الحصول على المياه النظيفة، وحماية النظم البيئية المتصلة بالمياه في الغابات والجبال والأراضي الرطبة والأنهار، وزيادة الاستثمار في مصادر الطاقة النظيفة، كالطاقة الشمسية والرياح والطاقة الحرارية. (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في الدول العربية، 1442هـ)

ويأتي دور الجامعة في تحقيق التنمية المستدامة بشكل أكثر وضوحًا، بوصفها الأداة التي يستند إليها المجتمع في إحداث التغيير والتنمية والتطوير في شتى المجالات.

فالتعليم الجامعي يسهم في تحقيق التنمية المستدامة من خلال إعداد القوى البشرية المختلفة وتدريبها، وبخاصة المعلمين والتربويين وصناع السياسة التعليمية ومخططي التعليم. فالجامعات تتحمل مسؤولية تحقيق أهداف ومتطلبات التنمية المستدامة بوصفها مكان إعداد قادة المستقبل، فكثير من الموارد البشرية التي تدير مؤسسات المجتمع المختلفة تعلمت وتدربت في الجامعة، كما أن الجامعات تمثل انعكاسًا للمجتمعات التي نشأت فيها، فمن خلال التعليم والبحث العلمي والممارسات المؤسسية فإنها تُعدّ نموذجًا يحتذى به في سعي المجتمع نحو تحقيق التنمية المستدامة في كافة جوانبه، إضافة إلى أن الجامعات لديها التزام تام نحو المجتمع وخدمته، وضرورة المساهمة في الوفاء بمتطلباته وحل مشكلاته، مما يحتّم عليها المشاركة في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع. (درويش والسيد، 2016)

وفي هذا السياق، يشير الطراونة وأبو حميدان (2020، ص248) إلى أنه ينبغي على الجامعات أن تعمل على تطبيق فكر جديد يتم من خلاله إنتاج رأس مال بشري له دراية بمبادئ التنمية المستدامة وذلك من خلال ما يلي:

إيجاد نماذج جديدة للنمو الاقتصادي تتفق مع التنمية المستدامة في مناهج الاقتصاد من خلال دراسة بعض القضايا، كقضايا الندرة، والاقتصاد البيئي، والموارد المتجددة وغير المتجددة، وإدراج مبادئ التنمية المستدامة في جميع التخصصات ذات العلاقة بالنشاط الاقتصادي.

تطبيق أساليب جديدة للطاقة المستدامة، فعلم الاستدامة يتطلب البحث في الطاقة البديلة للموارد الطبيعية من أجل الأجيال القادمة، فالحفاظ على الطاقة والموارد غير المتجددة لا يقتضي فقط عدم الإفراط في استغلال هذه الموارد، وإنما يتطلب توفير البدائل لها.

إدراج مبادئ التنمية المستدامة في جميع التخصصات الجامعية، فالتحديثات في المناهج الجامعية عبر التخصصات المختلفة هي مفتاح التعامل مع التنمية المستدامة، كتدريس مناهج في التكيف البيئي والمناخي، والتخطيط المستدام وبناء المؤسسات المستدامة .

إن على الجامعة مسؤولية كبيرة في تعزيز المهارات والاتجاهات التي ستتيح للطلبة حاضرًا ومستقبلًا الحصول على احتياجاتهم الأساسية والحياة الكريمة، وكذلك حق الاستفادة العادلة من الموارد البيئية دون الإضرار بها. كما أنه ينبغي على الجامعة –تحقيقًا للتنمية المستدامة– أن تقوم بإعداد الأفراد الذين يمتلكون الوعي الكامل؛ بحيث تكون لديهم الاستدامة كمظهر وسلوكيات تعزز من مسؤوليتهم الاجتماعية تجاه مجتمعهم.

الدراسات السابقة:

أولًا/ الدراسات المتعلقة بالوعي البيئي:

أجريت العديد من الدراسات حول موضوع الوعي البيئي من زوايا مختلفة، ومن ذلك دراسة العمري والخوالدة (2013) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الثقافة البيئية لدى طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك بالأردن، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي ومقياسًا للثقافة البيئية تم تطبيقه على عينة عشوائية من الطلبة بلغ حجمها (430) فردًا. وأظهرت النتائج أن مستوى المعرفة البيئية والاتجاهات نحو البيئة لدى الطلبة أقل من المستوى المقبول تربوياً 77%، وأن مستوى الممارسة البيئية والاهتمام بالقضايا البيئية لا يختلف عن المستوى المقبول تربويًا. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار المعرفة البيئية تعزى للجنس لصالح الإناث، في حين لم توجد فروق تعزى للمستوى الدراسي أو للتخصص، وكذلك وجود فروق على مقياس الاتجاهات نحو البيئة يعزى للتخصص، وفروق على مقياس الاهتمام بالقضايا البيئية تعزى للجنس لصالح الإناث وللمستوى الدراسي.

أما دراسة "ليلّاه وفيفيرز" (Lillah & Viviers, 2014) فهدفت إلى التعرف على تصورات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بكلية إدارة الأعمال والعلوم الاقتصادية في إحدى جامعات جنوب إفريقيا فيما يتعلق بمستويات الوعي والقيم البيئية، والآثار المترتبة على تدريس موضوعات حول إدارة البيئة والتعليم البيئي، ومدى اختلاف تصوراتهم عن نظرائهم في الكليات الأخرى، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة التي طبقت على عينة مكونة من (326) طالبًا و(126) عضو هيئة تدريس. وبينت أهم النتائج موافقة أعضاء هيئة التدريس على تدريس موضوعات عن إدارة البيئة والتعليم البيئي بدرجة أكبر من نظرائهم في الكليات الأخرى، في حين كانت رغبة طلبة الكلية في التعلم عن البيئة وعن السلوكيات البيئية بدرجة أقل من نظرائهم في الكليات الأخرى.

وسعت دراسة الزعبي (2015) إلى التعرف على مستوى الوعي البيئي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة التي طبقها على عينة عشوائية بسيطة بلغت (80) طالبًا وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الوعي البيئي للطلبة كان مرتفعًا، وأنه لا توجد فروق في مستوى الوعي تعزى للجنس، في حين توجد فروق تعزى للتخصص ولصالح تخصص الإرشاد والصحة النفسية.

كما أجرى كل من: العجمي والظفيري والشطي (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى المواطنة البيئية لدى عينة من طلبة كلية التربية الأساسية بالكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، والاستبانة التي طبقت على عينة عشوائية من طلبة الكلية بلغ حجمها (374) فردًا. وبينت أهم النتائج أن مستوى المواطنة البيئية جاء مرتفعًا في ثلاثة أبعاد، هي: الثقافة البيئية، والتطوع في أنشطة بيئية، والسلوك البيئي المسؤول. في حين جاء متوسطًا في بُعد دعم الطلبة لأنشطة تخدم قضايا ومشكلات البيئة. كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري النوع والتخصص الدراسي.

وقام كل من: "تيكن وجينيس" (Tekin & Gunes, 2018) بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى الوعي البيئي لدى طلبة جامعة "إينونو" بتركيا، والعوامل المؤثرة فيه. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، ومقياس الاتجاهات البيئية الذي جرى تطبيقه على عينة من طلبة الجامعة بلغ عددهم (384) طالبًا ممن يدرسون في المستويين الأول والرابع. وكشفت النتائج أن درجة الاتجاهات البيئية لطلبة المستوى الأول وطلبة كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية وكلية الهندسة كانت أعلى من نظرائهم، في حين جاءت الاتجاهات البيئية لدى طلبة كلية طب الأسنان هي الأدنى. كما بينت النتائج أن العوامل الأخرى التي تؤثر على مستوى الوعي تضمنت الحالة التعليمية لأولياء أمور الطلاب، ومنطقة معيشتهم التي عاشوا فيها معظم الوقت، وحالة ممارسة الهوايات لديهم.

وهدفت دراسة الطراونة (2018) إلى تقصي مستوى الوعي البيئي لدى طلبة كلية الآداب في جامعة الزيتونة الأردنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي ومقياسًا جرى تطبيقه على عينة عشوائية طبقية بلغت (250) طالبًا وطالبة. وأظهرت النتائج أن مستوى

الوعي لدى أفراد العينة جاء متوسطًا، وأن مستوى الوعي البيئي يختلف باختلاف الجنس ولصالح الإناث، وباختلاف المستوى الدراسي، ولصالح طلبة مستوى السنة الرابعة.

وأجرى الحضيف (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى التزام طلاب التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة القصيم بالقيم البيئية، والتعرف على مستوى التدين لديهم، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين التزام الطلبة بالقيم البيئية ومستوى التدين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (196) طالبًا. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التزام الطلاب بالقيم البيئية متحقق بدرجة كبيرة جدًا، وأن مستوى التدين لديهم كان بدرجة كبيرة، وأن هناك علاقة ارتباطية طردية قوية بشكل عام بين مستوى التدين والقيم البيئية المقاسة لديهم.

وهدفت دراسة عبد الفتاح (2020) إلى تنمية المسؤولية البيئية والوعي البيئي باستخدام نموذج "csct" في تدريس مقرر التربية البيئية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الوادي الجديد بمصر، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وأداتين لقياس الوعي البيئي والمسؤولية البيئية على عينة من طلاب الفرقة الثالثة تعليم أساسي، ومجموعهم (200) طالب. وأوضحت النتائج وجود دلائل تشير إلى نمو المسؤولية البيئية والوعي البيئي لدى العينة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام نموذج "csct".

وأجرى المعافا (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الوعي البيئي لدى طلبة جامعة نجران ودور الجامعة في تنميته، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة التي طبقت على عينة بلغت (560) طالبًا. وأوضحت النتائج أن هناك ضعفًا في مستوى الوعي البيئي لدى الطلبة، وكذلك ضعفًا في دور الجامعة في تنميته، وأن هناك فروقًا في مستوى الوعي البيئي لصالح التخصصات العلمية، ولصالح طلبة المستويات الرابع والسابع والثامن، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استجابات الطلبة حول دور الجامعة للوعي البيئي ومستوى الوعي البيئي.

ثانيًا/ الدراسات المتعلقة بالتنمية المستدامة:

تناول عدد من الباحثين موضوع التنمية المستدامة في دراساتهم، ومن ذلك دراسة كل من: "إندربيرج ونوردن وهانسون" (Anderberg, Norden & Hansson, 2009) التي سعت إلى الكشف عن أهم الاتجاهات الرئيسة التي ميزت الأبحاث التي تناولت التعليم من أجل التنمية المستدامة في مجال التعليم العالي، بوصفه من القضايا المعقدة، بالإضافة إلى حقيقة أن التنمية المستدامة هي قضية مهمة للجامعات على مستوى العالم، واستخدم الباحثون المنهج الوثائقي من خلال استعراض الاتجاهات الحديثة في البحوث التي تناولت التعليم من أجل التنمية المستدامة في التعليم العالي على مدار العشرين عامًا الماضية. وقد توصلت الدراسة إلى أن التعليم من أجل التنمية المستدامة جرى تنفيذه بشكل محدود، وأن عدد الأبحاث حول هذا الموضوع كان قليلًا، فمازالت النقاشات العالمية تدور حوله، وأن جهود الجامعات مازالت غير فعالة وبحاجة إلى مزيد من التطوير، كما أكدت النتائج على الدور الحاسم الذي يلعبه التعليم العالي في التعليم لتحقيق الاستدامة.

أما دراسة أبو مساعد (2015) فهدفت إلى التَّعرف على درجة تطبيق الجامعات الفلسطينية لإدارة الجودة الشَّاملة وعلاقتها بدرجة تحقق مؤشرات التَّعليم من أجل التَّنمية المستدامة، ولتحقيق أهداف الدَّراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي التَّحليلي وأداة الاستبانة، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (279) أكاديميًا من أعضاء الهيئة التَّدريسية في الجامعات الفلسطينية والذين يمثلون نسبة (27%) من مجتمع الدِّراسة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدّراسة أن الوزن النِّسبي لدرجة تطبيق الجامعات الفلسطينية لإدارة الجودة الشَّاملة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التَّدريسية بلغ (72.06%)؛ أيّ بدرجة تطبيق كبيرة، كما بلغ الوزن النِّسبي لدرجة تحقُّق مؤشِّرات التَّعليم من أجل التَّنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التَّدريسية في الجامعات الفلسطينية (67.98%)؛ أي بدرجة تحقُّق متوسطة. كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباط دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أعضاء الهيئة التَّدريسية

لدرجة تطبيق الجامعات الفلسطينية لإدارة الجودة الشَّاملة وبين درجة تحقُّق مؤشِّرات التَّعليم من أجل التَّنمية المستدامة فيها، وهي علاقة طردية قوية؛ حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (0.82).

وسعت دراسة درويش والسيد (2016) إلى الوقوف على مفهوم التنمية المستدامة وخصائصها ومتطلبات تحقيقها، وتحديد دور التعليم الجامعي في تلبية متطلباتها، واستخلاص العلاقة بين تمويل التعليم الجامعي ودوره في الوفاء بمتطلبات التنمية المستدامة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وكشفت أهم النتائج أن تحقيق التنمية المستدامة يتطلب تطوير التعليم الجامعي كمًا وكيفًا من خلال عدد من الآليات ومن أبرزها: تطوير مستوى الطالب الجامعي، وتخصيص اعتمادات مالية إضافية للجامعات، ومراجعة وتحديث مناهج التعليم الجامعي بصورة دورية.

وأجرى الدوسري (2017) دراسة هدفت إلى استعراض واقع برامج عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر في الجامعات السعودية لتحقيق متطلبات التنمية المستدامة، والكشف عن المعوقات التي تواجه العمادات في تحقيق التنمية المستدامة، وأهم البرامج المقترحة للعمادات لتحقيق متطلبات التنمية المستدامة، واستخدم الباحث المنهجين الوصفي المسحي والوصفي التحليلي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة تكونت من عمداء ووكلاء عمادات خدمة المجتمع في ثمان جامعات سعودية وعددهم (30) فردًا، وعينة بلغت (211) فردًا من أعضاء هيئة التدريس. وبينت النتائج أن تحقق البرامج المقدمة في العمادات لمتطلبات التنمية المستدامة جاءت بدرجة متوسطة، وأن من أهم البرامج المقترحة للعمادات في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة: برامج الأمن الفكري وبرامج التطوير المهني لقطاع التعليم والبرامج التثقيفية والتوعوية للشباب.

وسعت دراسة خالد والشامي (2018) إلى التعرف على مستوى الوعي بالتنمية المستدامة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة الأزهر، وكذلك مستوى التفكير الناقد لديهن، والعلاقة بينهما. واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، ومقياسًا للوعي بالتنمية المستدامة، والذي تم تطبيقه على عينة من طالبات الفرقة الرابعة بلغت (246) طالبة. وأوضحت النتائج أن مستوى الوعي بالتنمية المستدامة كان مرتفعًا لدى الطالبات، في حين كان مستوى التفكير الناقد لديهن منخفضًا، وأنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الوعي بالتنمية المستدامة والتفكير الناقد.

وهدفت دراسة النجار (2019) إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي في ممارسات التنمية المستدامة على تنمية الوعي بالمشكلات البيئية ومهارات العمل التطوعي لدى طالبات جامعة سطام بن عبد العزيز بالخرج، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأداتين لقياس الوعي بالمشكلات البيئية واختبار للمواقف، وتكونت عينة الدراسة من (45) طالبة بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بالجامعة. وبينت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الوعي بالمشكلات البيئية ومهارات العمل التطوعي لدى الطالبات، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوعي بالمشكلات البيئية ومهارات العمل التطوعي.

وأجرى بكر والبرزنجي (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على مستويات المسؤولية الاجتماعية والتنمية المستدامة لدى طلبة جامعة صلاح الدين بالعراق، والكشف عن طبيعة العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية وأبعاد التنمية المستدامة من منظور الطلبة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتطبيق الاستبانة على عينة عشوائية طبقية من طلبة كليات الجامعة بلغ حجمها (375) فردًا. وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بدرجة متوسطة من المسؤولية الاجتماعية، كما يتمتعون بدرجة متوسطة من الاستجابة لأبعاد التنمية المستدامة؛ أي إنهم يتمتعون بشعور إيجابي نحو بعض مجالات المسؤولية الاجتماعية والتنمية المستدامة، وأن هناك علاقة ارتباطية مباشرة وغير مباشرة للمتغير المستقل (المسؤولية الاجتماعية) والمتغير التابع (أبعاد التنمية المستدامة).

وهدفت دراسة المدني (2020) إلى التعرف على اتجاهات طلاب الجامعات نحو تناول وسائل التواصل الاجتماعي لقضايا التنمية المستدامة، واعتمد البحث على المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة التي طبقت على عينة قصدية بلغ حجمها (400) طالب في

جامعتي أم القرى بمكة المكرمة والملك عبد العزيز بجدة. وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين معدل تعرض الشباب الجامعي السعودي لوسائل التواصل الاجتماعي ومستوى وعيهم بقضايا التنمية المستدامة على وسائل التواصل الاجتماعي، تمثلت في تكوين خلفية عن قضايا التنمية المستدامة في المرتبة الأولى، ثم الحصول على معلومات بشأنها.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بالنظر في الدراسات التي جرى استعراضها، يُلاحظ أنها تعدّ من الدراسات الحديثة، وقد تناول بعضها موضوع الوعي البيئي، في حين تناول بعضها الآخر موضوع التنمية المستدامة، وجميع هذه الدراسات اهتمت وركزت على التعليم الجامعي؛ مما يعني أن موضوع الدراسة الحالية يعد من الموضوعات الجديرة بالبحث.

وقد اتفق موضوع الدراسة الحالية مع موضوعات الدراسات السابقة، كما اتفقت الدراسة الحالية مع كثير منها في استخدام المنهج الوصفي، واتفقت تحديدًا مع دراسة (الحضيف، 2019) في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وكذلك اتفقت مع الكثير من هذه الدراسات في استخدام أداة الاستبانة، في حين تفردت الدراسة الحالية عن هذه الدراسات في بحثها لموضوع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي وعلاقته بمستوى وعيهم بالتنمية المستدامة.

واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وإثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، كما استفاد منها في تحديد المنهج الملائم للدراسة، وإعداد وتصميم أداة الدراسة، وكذلك في تحليل نتائج الدراسة والتعليق عليها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة؛ قام الباحث باستخدام المنهجين الوصفي المسحي والوصفي الارتباطي، والذي جرى بوساطتهما التعرف على واقع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي لدى الطلبة، والتعرف على مستوى وعي طلبة الجامعات بالتنمية المستدامة، وكذلك دراسة ووصف العلاقة بين واقع دور الجامعات في تنمية الوعي لدى الطلبة، ومستوى وعيهم بالتنمية المستدامة.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس المنتظمين في أربع جامعات، وهي: الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والقصيم، وشقراء، والمجمعة، والذين يبلغ عددهم (197681) طالبًا وطالبة. (جامعة الإمام محمد بن سعود، 1442هـ؛ جامعة القصيم، 1442هـ؛ جامعة شقراء، 1442هـ؛ جامعة المجمعة، 2019)

عينة الدراسة: قام الباحث باختيار عينة عشوائية طبقية من طلبة الجامعات الأربع بلغ حجمها (384) فردًا، ثم توزيع الاستبانات عليهم بالتساوي، وكان عدد الاستبانات المستردة (329) استبانة تمثل 85.7% من إجمالي الاستبانات الموزعة. ويوضح الجدول التالي خصائص عينة الدراسة:

جدول (1) خصائص عينة الدراسة

المتغير	الفئة	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	238	72.3
	أنثى	91	27.7
الجامعة	جامعة الإمام محمد بن سعود	76	23.1
	جامعة القصيم	72	21.9
	جامعة شقراء	93	28.3
	جامعة المجمعة	88	26.7
الإجمالي		329	100%

يتضح من الجدول (1) أن عينة الدراسة من الذكور بلغت (238) طالبًا بنسبة (72.3%) وهي الأعلى، بينما جاء عدد الطالبات (91) طالبة بنسبة (27.7%). كما يتضح أن نسبة طلبة جامعة شقراء هي الأعلى بواقع (28.3%)؛ حيث بلغ عددهم (93) فردًا، يليهم طلبة جامعة المجمعة بنسبة (26.7%)، وعددهم (88) فردًا، ثم طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود بنسبة (23.1%)، وعددهم (76) فردًا، في حين كانت النسبة الأدنى لطلبة جامعة القصيم بواقع (21.9%)، وعددهم (72) فردًا.

أداة الدراسة: استخدم الباحث أداة الاستبانة لمناسبتها لطبيعة البيانات المراد الحصول عليها، وتمشيًا مع أهداف الدراسة ومنهجها والتساؤلات التي تسعى للإجابة عنها.

بناء أداة الدراسة: قام الباحث ببناء أداة الدراسة في صورتها الأولية بالرجوع للمراجع والأدبيات ذات العلاقة، ومن خلال الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة. وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين: الجزء الأول اشتمل على البيانات الأولية لعينة الدراسة، وهي: (الجنس، والجامعة). أما الثاني فاشتمل على محورين رئيسين، وهما: المحور الأول (واقع دور الجامعة في تعزيز الوعي البيئي لدى الطلبة)، وتضمن (20) عبارة موزعة على (4) أبعاد، وهي: (إدارة الجامعة)، و(عضو هيئة التدريس)، و(المقررات الجامعية)، و(الأنشطة الطلابية – اللاصفية). والمحور الثاني (مستوى وعي طلبة الجامعة بالتنمية المستدامة) وتضمن (20) عبارة.

صدق أداة الدراسة: قام الباحث بالتحقق من صدق الأداة من خلال ما يلي:

أ/ الصدق الظاهري: عُرضت الاستبانة بصورتها الأولية على (6) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجالات التربية والعلوم البيئية، والذين أبدوا مقترحاتهم وملاحظاتهم حول مناسبة الاستبانة، ومدى وضوح عباراتها وانتمائها للمحور، وفي ضوء ذلك تم إجراء التعديلات التي اتفق عليها غالبية المحكمين، سواء بالحذف أو التعديل أو الإضافة.

ب/ صدق الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبًا وطالبة، ثم حساب معامل الارتباط "بيرسون" من خلال معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، ويوضح ذلك الجداول التالية:

جدول (2) معاملات ارتباط عبارات محور (دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة) بالدرجة الكلية للمحور

إدارة الجامعة		عضو هيئة التدريس		المقررات الجامعية		الأنشطة الطلابية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.675**	6	0.756**	11	0.745**	16	0.809**
2	0.753**	7	0.776**	12	0.826**	17	0.754**
3	0.727**	8	0.840**	13	0.786**	18	0.835**
4	0.644**	9	0.802**	14	0.825**	19	0.770**
5	0.804**	10	0.751**	15	0.758**	20	0.821**

** دال عند مستوى 0.01

جدول (3) معاملات ارتباط أبعاد محور (دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة) بالدرجة الكلية للمحور

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
إدارة الجامعة	0.885**	المقررات الجامعية	0.911**
عضو هيئة التدريس	0.909**	الأنشطة الطلابية	0.920**

** دال عند مستوى 0.01

جدول (4) معاملات ارتباط عبارات محور (مستوى وعي طلبة الجامعات السعودية بالتنمية المستدامة) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.661	6	**0.800	11	**0.674	16	**0.770
2	**0.671	7	**0.665	12	**0.750	17	**0.799
3	**0.715	8	**0.732	13	**0.749	18	**0.811
4	**0.700	9	**0.708	14	**0.806	19	**0.782
5	**0.673	10	**0.696	15	**0.759	20	**0.544

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدولين (2، 3) أن جميع عبارات محور (دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة) دالة عند مستوى (0.01)، كما تراوحت معاملات الارتباط للأبعاد بالدرجة الكلية للمحور ما بين (0.885، 0.920). كما يتضح من الجدول (4) أن جميع عبارات محور (مستوى وعي طلبة الجامعات السعودية بالتنمية المستدامة) دالة عند مستوى (0.01)؛ إذ تراوحت ما بين (0.544، 0.811)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وتشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة ومناسبة لتطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة: لحساب ثبات أداة الدراسة تم إجراء اختبار معامل ثبات (ألفا كرونباخ). ويوضح الجدول (5) قيم معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة:

جدول (5) معامل (ألفاكرونباخ) لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	إدارة الجامعة	5	0.871
2	عضو هيئة التدريس	5	0.914
3	المقررات الجامعية	5	0.914
4	الأنشطة الطلابية	5	0.916
5	الدرجة الكلية للمحور الأول (واقع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة)	20	0.964
6	المحور الثاني (مستوى وعي طلبة الجامعات السعودية بالتنمية المستدامة)	20	.0950
الثبات الكلي		40	0.965

يتضح من الجدول (5) أن قيمة معامل الثبات الكلي لأداة الدراسة بلغ (0.965)، وهي درجة ثبات عالية، فيما تراوحت معاملات الثبات للأبعاد ومحوري الدراسة ما بين (0.871، 0.964)، وهذه المعاملات تشير إلى درجة عالية من الثبات يمكن الوثوق بها في استخدام أداة الدراسة لجمع البيانات اللازمة.

الأساليب الإحصائية المُستخدمة في الدراسة:

استخدمت الدراسة عددًا من الأساليب الإحصائية المناسبة، وهي: التكرارات والنسب المئوية، ومعامل ارتباط "بيرسون" (Pearson Correlation)، ومعامل "ألفاكرونباخ" (Cronbach's Alpha)، والمتوسط الحسابي (Mean)، والانحراف المعياري (Standard Deviation)، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، واختبار شيفيه (Scheffe).

واستخدمت الدراسة مقياس "ليكرت" (Likert) الخماسي لتحديد استجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات الاستبانة، وتحديد قيمة لكل مستوى من المستويات في المقياس كما يلي: (5) مرتفع جدًا، (4) مرتفع، (3) متوسط، (2) منخفض، (1) منخفض جدًا. وتم تحديد طول فئات المقياس الخماسي من خلال المعادلة: طول الفئة= درجة الفئة العليا –درجة الفئة الدنيا ÷

عدد الفئات، (5- 1÷ 5= 0.80)، ثم إضافة الناتج إلى أقل قيمة في المقياس (1) لتحديد الحد الأعلى للفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما في الجدول (6):

جدول (6) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

مرتفع جدًا	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جدًا
5 – 4.21	4.20 3.41-	3.40 – 2.61	2.60 – 1.81	1.80 – 1

نتائج الدراسة ومناقشتها وتحليلها:

السؤال الأول: ما واقع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة نحو المحور الأول الذي تضمن أربعة أبعاد، وذلك على النحو التالي:

جدول (7) يوضح واقع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة

م	دور الجامعات السعودية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	إدارة الجامعة	3.85	0.87	1
2	عضو هيئة التدريس	3.80	1.00	2
3	المقررات الجامعية	3.69	0.95	4
4	الأنشطة الطلابية	3.73	0.97	3
المتوسط الحسابي العام		3.77	0.86	مرتفع

بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (3.77)، بانحراف معياري (0.86)، وهذا يدل على أن واقع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظر الطلبة.

وقد يعزى ذلك إلى الاهتمام الكبير الذي توليه الجامعات لنشر الوعي حول المفاهيم البيئية والتركيز على حماية البيئة والحفاظ عليها، باعتبار أن هذا التوجه يواكب رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي ركزت على القضايا البيئية، وتكثيف الوعي بحماية البيئة، والتوسع في زيادة رقعة مساحة المحميات الطبيعية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (الزعبي، 2015؛ والعجمي وآخرون، 2018) اللتين كشفتا أن مستوى الوعي البيئي لدى طلبة الجامعة كان مرتفعًا. في حين تختلف مع دراسة (الطراونة، 2018) التي بينت أن مستوى الوعي لدى الطلبة جاء متوسطًا، ودراسة (المعافا، 2020) التي أوضحت أن هناك ضعفًا في مستوى الوعي البيئي لدى الطلبة، وكذلك ضعفًا في دور الجامعة في تنميته.

وبالنظر إلى الجدول السابق، يتضح أن دور (إدارة الجامعة) جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.85)، وانحراف معياري (0.87)، يليه دور (عضو هيئة التدريس) بمتوسط حسابي (3.80)، وانحراف معياري (1.0)، وبالمرتبة الثالثة يأتي دور (الأنشطة الطلابية) بمتوسط حسابي (3.73)، وانحراف معياري (0.97)، وأخيرًا جاء دور (المقررات الجامعية) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.69)، وانحراف معياري (0.95).

وفيما يلي تفصيلًا لهذه الأبعاد:

البعد الأول/ واقع دور إدارة الجامعة في تنمية الوعي البيئي:

للتعرف على ذلك؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، وترتيبها تنازليًا حسب المتوسط الحسابي، وذلك على النحو التالي:

جدول (8) يوضح واقع دور إدارة الجامعة في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
1	تعقد إدارة الجامعة الندوات واللقاءات العلمية التي تهدف إلى تنمية الوعي البيئي	117	35.6	136	41.3	46	14	16	4.9	14	4.3	3.99	1.04	1	مرتفع
3	تصدر إدارة الجامعة النشرات التوعوية حول المشكلات البيئية والتصدي لها	103	31.3	137	41.6	63	19.1	17	5.2	9	2.7	3.94	0.98	2	مرتفع
2	تستضيف إدارة الجامعة المتخصصين في المجال البيئي للتوعية بالقضايا البيئية	96	29.2	134	40.7	69	21	20	6.1	10	3	3.87	1	3	مرتفع
5	تكرّم إدارة الجامعة الطلبة المتميزين في مجال خدمة البيئة	109	33.1	96	29.2	70	21.3	41	12.5	13	4	3.75	1.06	4	مرتفع
4	تهتم إدارة الجامعة بالمشاركة في الاحتفال بالمناسبات البيئية مثل يوم الشجرة	91	27.7	119	36.2	62	18.8	39	11.9	18	5.5	3.69	1.01	5	مرتفع
	المتوسط الحسابي العام للبعد											3.85	0.87		مرتفع

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي العام للبعد بلغ (3.85)، بانحراف معياري (0.87)، وهذا يدل على أن واقع دور إدارة الجامعة في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظرهم. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.69، 3.99)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي.

ويمكن تفسير ذلك بأن إدارة الجامعة تتفهم بشكل واضح مسؤوليتها الكبيرة تجاه طلبتها من خلال تنمية الوعي البيئي لديهم، ومسايرة الاتجاهات المحلية والعالمية في توجهاتها نحو حماية البيئة والمحافظة عليها.

وجاءت العبارة (1): (تعقد إدارة الجامعة الندوات واللقاءات العلمية التي تهدف إلى تنمية الوعي البيئي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.99)، وبانحراف معياري (1.04)، ويعزى ذلك إلى إدراك إدارة الجامعة لأهمية هذه الندوات واللقاءات العلمية في إيجاد بيئة علمية محفزة لاستثارة الوعي البيئي لدى الطلبة. يليها العبارة (3): (تصدر إدارة الجامعة النشرات التوعوية حول المشكلات البيئية والتصدي لها)، بمتوسط حسابي (3.94)، وبانحراف معياري (0.98)، ويعزى ذلك إلى الدور الذي يقوم به الإعلام الجامعي تجاه القضايا البيئية والتوعية بمشكلاتها. وفي الأخير تأتي العبارة (4): (تهتم إدارة الجامعة بالمشاركة في الاحتفال بالمناسبات البيئية) بمتوسط حسابي (3.69)، وبانحراف معياري (1.01)، ويعزى ذلك إلى أن المناسبات البيئية التي تقام على مدار العام وبشكل يتكرر سنويًا على مستوى العالم تعدّ فرصة مهمة للتذكير بأهمية البيئة والحفاظ عليها.

البعد الثاني/ واقع دور عضو هيئة التدريس في تنمية الوعي البيئي:

ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (9) يوضح واقع دور عضو هيئة التدريس في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
7	يوضح عضو هيئة التدريس للطلبة أهمية الحفاظ على البيئة	126	38.3	124	37.7	39	11.9	22	6.7	18	5.5	3.97	1.12	1	مرتفع
6	يقوم عضو هيئة التدريس بتوجيه الطلبة للمشاركة في خدمة البيئة والمجتمع	114	34.7	124	37.7	49	14.9	28	8.5	14	4.3	3.90	1.10	2	مرتفع
9	يناقش عضو هيئة التدريس الطلبة في المشكلات البيئية التي يعاني منها المجتمع	110	33.4	120	36.5	50	15.2	32	9.7	17	5.2	3.83	1.15	3	مرتفع
8	يبين عضو هيئة التدريس للطلبة الأنظمة والقوانين المتعلقة بمجال حماية البيئة	109	33.1	123	37.4	48	14.6	30	9.1	19	5.8	3.83	1.16	4	مرتفع
10	يكلف عضو هيئة التدريس الطلبة بكتابة بعض التقارير أو الأبحاث حول المخاطر البيئية	84	25.5	94	28.6	81	24.6	41	12.5	29	8.8	3.50	1.02	5	مرتفع
	المتوسط الحسابي العام للبعد											3.80	1		مرتفع

يتضح من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي العام للبعد بلغ (3.80)، بانحراف معياري (1)، وهذا يدل على أن واقع دور عضو هيئة التدريس في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظرهم. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.50، 3.97)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي.

ويمكن تفسير ذلك بأن عضو هيئة التدريس -أيًا كان تخصصه الأكاديمي- نتيجة لتأهيله العلمي العالي وخبراته العملية؛ لديه الوعي والإلمام الكافي بقضايا البيئة التي يعيش فيها، والمشكلات التي تتعرض لها، وكيفية مواجهة هذه المشكلات والتصدي لها، وبالتالي لديه القدرة بالقيام بأدواره المطلوبة في المجال التوعوي.

وجاءت العبارة (7): (يوضح عضو هيئة التدريس للطلبة أهمية الحفاظ على البيئة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.97)، وبانحراف معياري (1.12)، ويعزى ذلك إلى أن الحفاظ على البيئة تعدّ من الأولويات التي ينبغي التأكيد عليها من قبل عضو هيئة التدريس بوصفها الأساس في المجال التوعوي والهدف الرئيس. يليها العبارة (6): (يقوم عضو هيئة التدريس بتوجيه الطلبة للمشاركة في خدمة البيئة والمجتمع) بمتوسط حسابي (3.90)، وبانحراف معياري (1.10)، ويعزى ذلك إلى استشعار عضو هيئة التدريس لأهمية مشاركة طلبته في خدمة بيئتهم ومجتمعهم الذين ينتمون إليه. وفي الأخير تأتي العبارة (10): (يكلف عضو هيئة التدريس الطلبة بكتابة بعض التقارير أو الأبحاث حول المخاطر البيئية) بمتوسط حسابي (3.50)، وبانحراف معياري (1.02) ويعزى ذلك إلى محاولة ربط ما يتعلمه الطلبة في محاضراتهم بواقعهم وبيئتهم التي يعيشون فيها.

البعد الثالث/ واقع دور المقررات الجامعية في تنمية الوعي البيئي:

ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (10) يوضح واقع دور المقررات الجامعية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
15	تحث المقررات الجامعية الطلبة على الاهتمام بالبيئة والمحافظة عليها	103	31.3	121	36.8	68	20.7	25	7.6	12	3.6	3.84	1.06	1	مرتفع
14	تشجع المقررات الجامعية الطلبة على المشاركة في التصدي لمشكلات البيئة	82	24.9	129	39.2	80	24.3	25	7.6	13	4	3.74	1.04	2	مرتفع
12	تسهم المقررات الجامعية في التعرف على مفاهيم الثقافة البيئية	74	22.5	148	45	61	18.5	33	10	13	4	3.72	1.05	3	مرتفع
11	تتضمن بعض المقررات الجامعية عددا من الموضوعات التي تتناول قضايا البيئة	82	24.9	128	38.9	73	22.2	31	9.4	15	4.6	3.70	1.08	4	مرتفع
13	توضح المقررات الجامعية اللوائح والقوانين التي ينبغي التقيد بها للحفاظ على البيئة	72	21.9	108	32.8	73	22.2	44	13.4	32	9.7	3.44	1.04	5	مرتفع
	المتوسط الحسابي العام للبعد											3.69	0.95	مرتفع	

يتضح من الجدول (10) أن المتوسط الحسابي العام للبعد بلغ (3.69)، بانحراف معياري (0.95)، وهذا يدل على أن واقع دور المقررات الجامعية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظرهم. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.44، 3.84)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي.

وجاءت العبارة (15): (تحث المقررات الجامعية الطلبة على الاهتمام بالبيئة والمحافظة عليها) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.84)، وبانحراف معياري (1.06)، ويعزى ذلك إلى ما ذُكر آنفًا بأن قضية الاهتمام بالحفاظ على البيئة هي من الأولويات، والهدف الرئيس من رفع مستوى الوعي بقضايا البيئة. يليها العبارة (14): (تشجع المقررات الجامعية الطلبة على المشاركة في التصدي لمشكلات البيئة) بمتوسط حسابي (3.74)، وبانحراف معياري (1.04)، ويعزى ذلك إلى أن التوعية بالبيئة تتضمن الاهتمام بالتصدي لمشكلاتها والمخاطر المترتبة عليها. وفي الأخير تأتي العبارة (13): (توضح المقررات الجامعية اللوائح والقوانين التي ينبغي التقيد بها للحفاظ على البيئة) بمتوسط حسابي (3.44)، وبانحراف معياري (1.04)، ويعزى ذلك إلى أهمية هذه اللوائح والقوانين في فرض الحماية للبيئة وإيقاع العقوبات التي تتضمنها على مخالفيها.

البعد الرابع/ واقع دور الأنشطة الطلابية في تنمية الوعي البيئي:

ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (11) يوضح واقع دور الأنشطة الطلابية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
16	تسهم الأنشطة الطلابية في توضيح دور الطالب في الحفاظ على البيئة ومواردها	109	33.1	137	41.6	50	15.2	23	7	10	3	3.95	1.02	1	مرتفع
18	تقدم الأنشطة الطلابية مسابقات وأنشطة علمية لتنمية الوعي البيئي	98	29.8	110	33.4	69	21	35	10.6	17	5.2	3.72	1.15	2	مرتفع
19	تتضمن الأنشطة الطلابية ورش عمل لمناقشة القضايا البيئية التي تهم المجتمع	84	25.5	122	37.1	75	22.8	31	9.4	17	5.2	3.68	1.11	3	مرتفع
20	تشجع الأنشطة الطلابية الطلبة على الانخراط في الأنشطة التطوعية المتعلقة بقضايا البيئة	78	23.7	128	38.9	70	21.3	39	11.9	14	4.3	3.66	1.09	4	مرتفع
17	تتضمن الأنشطة الطلابية رحلات وزيارات إلى الأماكن المتعلقة بحماية البيئة كالمحميات الطبيعية	98	29.8	95	28.9	72	21.9	39	11.9	25	7.6	3.61	1.03	5	مرتفع
	المتوسط الحسابي العام للبعد											3.73	0.97	مرتفع	

يتضح من الجدول (11) أن المتوسط الحسابي العام للبعد بلغ (3.73)، بانحراف معياري (0.97)، وهذا يدل على أن واقع دور الأنشطة الجامعية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظرهم. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.61، 3.95)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي.

ويمكن تفسير ذلك بأن الأنشطة الطلابية على اختلاف تنوعها وأهدافها المرسومة، فإنها تصب في صالح تشكيل شخصية الطالب الجامعي، وتشكيل وعيه وإدراكه لما يدور حوله، ومدى مسؤوليته وواجباته تجاه بيئته ومجتمعه، وبالتالي فإن القائمين على هذه الأنشطة الطلابية يدركون أهميتها في هذا الجانب، وأنها تعد أداة مهمة في يدهم يستطيعون من خلالها الرفع من مستوى الوعي البيئي لدى طلبة الجامعة.

وجاءت العبارة (16): (تسهم الأنشطة الطلابية في توضيح دور الطالب في الحفاظ على البيئة ومواردها) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.95)، وبانحراف معياري (1.02)، ويعزى ذلك إلى ما تمت الإشارة إليه سابقًا من أن الحفاظ على البيئة تعدّ من الأولويات التي ينبغي التأكيد عليها، والهدف الرئيس من رفع مستوى الوعي بقضايا البيئة. يليها العبارة (18): (تقدم الأنشطة الطلابية مسابقات وأنشطة علمية لتنمية الوعي البيئي) بمتوسط حسابي (3.72)، وبانحراف معياري (1.15)، ويعزى ذلك إلى أهمية المسابقات العلمية التي تستثير الطلاب وتحفزهم للمشاركة والتنافس بينهم، وبالتالي تنمية الوعي البيئي لديهم. وفي الأخير تأتي العبارة (17): (تتضمن الأنشطة الطلابية رحلات وزيارات إلى الأماكن المتعلقة بحماية البيئة كالمحميات الطبيعية) بمتوسط حسابي (3.73)، وبانحراف معياري (0.97)، ويعزى ذلك إلى الدور الكبير الذي تلعبه الرحلات والزيارات الطلابية إلى هذه الأماكن، والتي تعرّفهم عن قرب عن بيئتهم وما تحتويه من مكونات حية وغير حية، ودورهم في الحفاظ على ما يشاهدونه على أرض الواقع.

السؤال الثاني: ما مستوى وعي طلبة الجامعات السعودية بالتنمية المستدامة؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة نحو المحور الثاني، وترتيبها تنازليًا حسب المتوسط الحسابي، وذلك على النحو التالي:

جدول (12) يوضح مستوى وعي طلبة الجامعات بالتنمية المستدامة

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الوعي
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
11	من الضروري العمل على ترشيد استهلاك الموارد الطبيعية (الطاقة، الغذاء، الماء، ...)	149	45.3	141	42.9	34	10.3	3	0.9	2	0.6	4.31	0.74	1	مرتفع جدًا
10	التلوث البيئي من المعوقات التي تواجه التنمية المستدامة	157	47.7	125	38	36	10.9	9	2.7	2	0.6	4.29	0.82	2	مرتفع جدًا
16	تعمل التنمية المستدامة على التوظيف الأمثل للقدرات البشرية	119	36.2	155	47.1	48	14.6	5	1.5	2	0.6	4.17	0.77	3	مرتفع
14	تسهم التنمية المستدامة في حماية الموارد الطبيعية	131	39.8	135	41	52	15.8	10	3	1	0.3	4.17	0.82	4	مرتفع
12	تعد مصادر الطاقة من أهم مقومات التنمية المستدامة	132	40.1	138	41.9	43	13.1	14	4.3	2	0.6	4.17	0.86	5	مرتفع
6	تتطلب التنمية المستدامة تكامل جهود جميع المؤسسات المجتمعية	127	38.6	140	42.6	48	14.6	11	3.3	3	0.9	4.15	0.85	6	مرتفع
8	تسعى التنمية المستدامة إلى تحسين المجالات الصحية والتعليمية والسكانية	122	37.1	141	42.9	58	17.6	4	1.2	4	1.2	4.13	0.83	7	مرتفع
18	تهتم التنمية المستدامة بتحسين نوعية حياة أفراد المجتمع	123	37.4	141	42.9	52	15.8	11	3.3	2	0.6	4.13	0.84	8	مرتفع
13	تشير التنمية المستدامة إلى ضرورة التوظيف الأمثل لجميع الموارد المتاحة	127	38.6	134	40.7	52	15.8	13	4	3	0.9	4.12	0.88	9	مرتفع
7	الإسراف في استخدام الموارد الطبيعية من المعوقات التي تواجه التنمية المستدامة	138	41.9	119	36.2	48	14.6	16	4.9	8	2.4	4.10	0.99	10	مرتفع
19	تركز التنمية المستدامة على التوازن بين متطلبات الأجيال الحاضرة والأجيال القادمة	125	38	135	41	49	14.9	15	4.6	5	1.5	4.09	0.92	11	مرتفع
15	تعتمد التنمية المستدامة على رأس المال البشري والمادي معا	107	32.5	138	41.9	68	20.7	12	3.6	4	1.2	4.01	0.89	12	مرتفع
9	تتطلب برامج التنمية المستدامة الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة	108	32.8	141	42.9	60	18.2	11	3.3	9	2.7	4.00	0.95	13	مرتفع
17	تظهر نتائج التنمية المستدامة في عدالة التوزيع للثروات	103	31.3	138	41.9	73	22.2	11	3.3	4	1.2	3.99	0.88	14	مرتفع
5	ينبغي أن تتم التنمية المستدامة في حدود الإمكانات المتاحة	103	31.3	140	42.6	66	20.1	15	4.6	5	1.5	3.98	0.91	15	مرتفع
3	لدي وعي تام بالتحديات التي تواجهها التنمية المستدامة في مجتمعي	99	30.1	145	44.1	59	17.9	21	6.4	5	1.5	3.95	0.93	16	مرتفع
20	من الضروري مشاركة المرأة في العمل والتنمية لتحقيق المساواة الاجتماعية	129	39.2	107	32.5	57	17.3	13	4	23	7	3.93	1.16	17	مرتفع
2	لدي وعي تام بالأدوار المطلوبة مني للإسهام في تحقيق التنمية المستدامة بمجتمعي	105	31.9	131	39.8	56	17.0	32	9.7	5	1.5	3.91	1.00	18	مرتفع

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الوعي
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
1	لدي وعي كبير بقضايا التنمية المستدامة وأهدافها	102	31	128	38.9	64	19.5	29	8.8	6	1.8	3.88	1.01	19	مرتفع
4	لدي وعي بالآليات والحلول التي يمكن من خلالها التغلب على معوقات التنمية المستدامة	102	31	128	38.9	64	19.5	29	8.8	6	1.8	3.83	1.00	20	مرتفع
	المتوسط الحسابي العام للمحور											4.07	0.65	مرتفع	

يتضح من الجدول (12) أن المتوسط الحسابي العام لهذا المحور بلغ (4.07)، بانحراف معياري (0.65)، وهذا يدل على أن مستوى وعي طلبة الجامعات بالتنمية المستدامة جاء بدرجة مرتفعة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.83، 4.31)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي (مرتفع جدًا، ومرتفع).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة لديهم وعي مرتفع بأبعاد التنمية المستدامة وأهدافها والمفاهيم التي تتضمنها، وقد يعود هذا الوعي المرتفع إلى جهود الدولة بمؤسساتها الرسمية -بما فيها المؤسسات التعليمية- في التركيز على قضايا التنمية المستدامة وأهدافها خلال السنوات الماضية، بوصفها إحدى المتطلبات المهمة لتقدم المجتمع وتحسين حياة الأفراد، وانسجامها مع مستهدفات رؤية 2030، كما يتضح ذلك من خلال مبادرة البرنامج الوطني للتوعية البيئية والتنمية المستدامة؛ حيث صاحب هذه المبادرة زخم إعلامي كبير من خلال وسائل الإعلام المختلفة، وبخاصة على مستوى وسائل التواصل الاجتماعي، والتي يستخدمها الشباب الجامعي يوميًا ويتلقاها بشكل كبير؛ مما ولّد لديهم وعيًا جيدًا بالتنمية المستدامة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (خالد والشامي، 2018) التي بينت أن مستوى الوعي بالتنمية المستدامة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة الأزهر كان مرتفعًا، في حين تختلف مع نتيجة دراسة (بكر والبرزنجي، 2020) التي توصلت إلى أن مستوى التنمية المستدامة لدى طلبة جامعة صلاح الدين جاء بدرجة متوسطة.

وجاءت عبارتان فقط من عبارات هذا المحور بدرجة (مرتفع جدًا)، وهما العبارة (11): (من الضروري العمل على ترشيد استهلاك الموارد الطبيعية، الطاقة، الغذاء، الماء، ...) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.31)، وبانحراف معياري (0.74)، ويعزى ذلك إلى أن قضايا الترشيد في الاستهلاك والبعد عن الإسراف هي من القضايا التي ينادي بها الدين الإسلامي الحنيف، وبالتالي تعد من القيم الإسلامية التي نشأ عليها الطلبة منذ الصغر وحتى طوال سنواتهم الدراسية في مراحل التعليم العام والجامعي. وفي المرتبة الثانية العبارة (10): (التلوث البيئي من المعوقات التي تواجه التنمية المستدامة) بمتوسط حسابي (4.29)، وبانحراف معياري (0.82)، ويعزى ذلك إلى أن تلوث البيئة يعدّ من الأمور التي تؤثر تأثيرًا سلبيًا مباشرًا في حياة الأفراد والمجتمعات، كما أنها تؤثر سلبًا على مستقبل الأجيال اللاحقة.

في حين جاءت العبارة (1): (لدي وعي كبير بقضايا التنمية المستدامة وأهدافها) بالمرتبة التاسعة عشر بمتوسط حسابي (3.88)، وبانحراف معياري (1.01)، ويعزى ذلك إلى أن هناك بعض الطلبة لم يصلوا إلى مستوى الوعي التام بالتنمية المستدامة، فهم ما يزالون بحاجة إلى مزيد من الوعي بقضايا التنمية المستدامة وأهدافها. وفي المرتبة الأخيرة العبارة (4): (لدي وعي بالآليات والحلول التي يمكن من خلالها التغلب على معوقات التنمية المستدامة) بمتوسط حسابي (3.83)، وبانحراف معياري (1.0)، وقد يعزى ذلك إلى صعوبة حصر معوقات التنمية المستدامة وتحدياتها في هذا العصر، والذي يتسم بالتغيرات المتلاحقة والمستجدات المتسارعة في شتى المجالات، وبالتالي فإن آليات التغلب على هذه المعوقات والحلول المطروحة تحتاج إلى مزيد من الوقت ليتبين أثرها.

السؤال الثالث: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات الطلبة نحو كل من: (واقع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة ومستوى وعيهم بالتنمية المستدامة) التي تعزى لمتغيري الجنس والجامعة؟

أولًا/ الفروق باختلاف الجنس:

للتعرف على الفروق في استجابات عينة الدراسة حول واقع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة ومستوى وعيهم بالتنمية المستدامة باختلاف متغير (الجنس)؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك على النحو التالي:

جدول (13) يوضح نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق في استجابات طلبة الجامعات باختلاف متغير (الجنس)

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
إدارة الجامعة	ذكر	238	3.86	0.85	0.405	0.686
	أنثى	91	3.82	0.92		
عضو هيئة التدريس	ذكر	238	3.79	1.00	0.390	0.697
	أنثى	91	3.84	1.00		
المقررات الدراسية	ذكر	238	3.68	0.93	0.335	0.738
	أنثى	91	3.72	1.00		
الأنشطة الطلابية	ذكر	238	3.71	0.95	0.335	0.723
	أنثى	91	3.76	1.03		
الدرجة الكلية للمحور الأول/ واقع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي	ذكر	238	3.76	0.84	0.204	0.939
	أنثى	91	3.78	0.92		
المحور الثاني/ مستوى وعي طلبة الجامعات بالتنمية المستدامة	ذكر	238	4.05	0.67	0.758	0.449
	أنثى	91	4.11	0.60		

يتضح من الجدول (13) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة الجامعات نحو الدرجة الكلية لمحور (واقع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي)، وأبعاده الأربعة: (إدارة الجامعة، عضو هيئة التدريس، المقررات الجامعية، الأنشطة الطلابية) باختلاف متغير (الجنس)؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي (0.686 ، 0.697 ، 0.738 ، 0.723)، وللدرجة الكلية (0.939)، وجميعها قيم أكبر من (0.05)؛ أي غير دالة إحصائياً؛ مما يدل على تقارب استجابات الطلبة من الذكور والإناث نحو دور الجامعة في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة.

ويمكن تفسير ذلك بأن طلبة الجامعة من الذكور والإناث يتلقون القدر نفسه من الاهتمام والدعم من قبل الجامعة للرفع من مستوى وعيهم ببيئتهم؛ حيث تقوم إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس بدورهم في تنمية الوعي لشطري الطلاب والطالبات على السواء، كما أن الطلبة الذكور والإناث الذين ينتمون إلى ذات التخصص يدرسون المقررات الجامعية نفسها، وكذلك فإنهم يتعرضون في الغالب إلى البرامج والأنشطة الطلابية ذاتها التي تقدمها الجامعة لهم في هذا الجانب.

وتتفق هذه النتيجة مع دراستي: (الزعبي، 2015؛ والعجمي وآخرون، 2018) اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة نحو مستوى الوعي البيئي تعزى لمتغير الجنس.

بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (العمري والخوالدة، 2013) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة على اختبار المعرفة البيئية وعلى مقياس الاهتمام بالقضايا البيئية يعزى للجنس ولصالح الإناث. كما تختلف مع دراسة (الطراونة،

2018) التي كشفت عن وجود فروق في مستوى الوعي البيئي لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الزيتونة الأردنية يعزى للجنس ولصالح الإناث.

كما يتضح من الجدول (13) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو محور (مستوى وعي طلبة الجامعات بالتنمية المستدامة) باختلاف متغير (الجنس)؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للمحور (0.449)، وهي قيمة أكبر من (0.05)؛ أي غير دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات عينة الدراسة من الذكور والإناث نحو مستوى وعي الطلبة بالتنمية المستدامة.

ويمكن تفسير ذلك بأن طلبة الجامعة من الذكور والإناث يتعرضون للعوامل نفسها، ويتأثرون معًا بالتوجه العام الإيجابي للدولة والمجتمع نحو ضرورة الوعي بالتنمية المستدامة، والسعي الحثيث نحو تحقيق أهدافها، وبالتالي فإن مستوى الوعي بين الجنسين متقارب.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المدني، 2020) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة الذكور والإناث على مقياس وعيهم بقضايا التنمية المستدامة.

ثانيًا/ الفروق باختلاف الجامعة:

للتعرف على الفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف متغير (الجامعة)؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وذلك على النحو التالي:

جدول (14) يوضح تحليل التباين الأحادي للفروق في استجابات طلبة الجامعات باختلاف متغير (الجامعة)

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
إدارة الجامعة	بين المجموعات	7.913	3	2.638	3.579	0.014
	داخل المجموعات	239.486	325	0.737		
	المجموع	247.399	328			
عضو هيئة التدريس	بين المجموعات	4.379	3	1.460	1.477	0.221
	داخل المجموعات	321.293	325	0.989		
	المجموع	325.672	328			
المقررات الجامعية	بين المجموعات	2.921	3	0.974	1.086	0.355
	داخل المجموعات	291.283	325	0.896		
	المجموع	294.204	328			
الأنشطة الطلابية	بين المجموعات	6.464	3	2.155	2.309	0.076
	داخل المجموعات	303.256	325	0.933		
	المجموع	309.721	328			
الدرجة الكلية للمحور الأول/ واقع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة	بين المجموعات	5.105	3	1.702	2.342	0.073
	داخل المجموعات	236.165	325	0.727		
	المجموع	241.271	328			
المحور الثاني/ مستوى وعي الطلبة بالتنمية المستدامة	بين المجموعات	1.807	3	0.602	1.437	0.232
	داخل المجموعات	136.194	325	0.419		
	المجموع	138.001	328			

يتضح من الجدول (14) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو الدرجة الكلية لمحور (واقع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة) وأبعاده الفرعية الثلاثة: (عضو هيئة التدريس، المقررات الجامعية، الأنشطة الطلابية) باختلاف متغير (الجامعة)؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي (0.221، 0.355، 0.076)، وللدرجة الكلية للمحور (0.073)، وجميعها قيم أكبر من (0.05)؛ أي غير دالة إحصائياً.

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد (إدارة الجامعة)، ولمعرفة اتجاه الفروق؛ تم استخدام اختبار "شيفيه" (Scheffe)، وذلك على النحو التالي:

جدول (15) يوضح اختبار "شيفيه" للفروق في الاستجابات باختلاف متغير الجامعة في بعد (إدارة الجامعة)

الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الإمام محمد بن سعود	القصيم	شقراء	المجمعة
الإمام محمد بن سعود	76	3.68	1.09	-		-0.38**	
القصيم	72	3.71	0.84		-	-0.36**	
شقراء	93	4.07	0.75	0.38**	0.36**	-	
المجمعة	88	3.87	0.74				-

** دال عند مستوى (0.01)

يوضح الجدول (15) نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات استجابات عينة الدراسة باختلاف متغير (الجامعة) في بعد (إدارة الجامعة)؛ حيث يتبين أن تلك الفروق جاءت بين طلبة جامعة شقراء وطلبة جامعتي القصيم والإمام محمد بن سعود، وذلك لصالح طلبة جامعة شقراء بمتوسط حسابي (4.07)، وانحراف معياري (0.75)؛ مما يدل على أن طلبة جامعة شقراء يوافقون بدرجة أكبر على دور إدارة الجامعة في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة.

ويمكن تفسير ذلك من خلال اهتمام إدارة جامعة شقراء بالتوعية البيئية والتثقيف بقضايا البيئة؛ حيث تقدم الجامعة خدماتها وأنشطتها من خلال كلياتها المختلفة والموزعة على عدد من المحافظات؛ نظرًا لاتساع المساحة الجغرافية التي تغطيها الجامعة، والتي تمتد لمسافة أكثر من (400) كم من أقصى محافظة في غرب الجامعة (محافظة عفيف) إلى أقصى محافظة في شرق الجامعة (محافظة المزاحمية)، وبالتالي اتساع نطاق الخدمات المجتمعية التي تقدمها الجامعة، والتي تشمل (9) محافظات مختلفة.

كما يتضح من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو محور (مستوى وعي طلبة الجامعات بالتنمية المستدامة) باختلاف متغير (الجامعة)؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للمحور (0.232)، وهي قيمة أكبر من (0.05)؛ أي غير دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة على اختلاف الجامعة التي يدرسون بها نحو مستوى الوعي بالتنمية المستدامة.

ويمكن تفسير ذلك –كما سبق ذكره– من أن طلبة الجامعات يتعرضون العوامل نفسها ويتأثرون معًا بالتوجه العام الإيجابي للدولة والمجتمع نحو أهمية الوعي بقضايا التنمية المستدامة والسعي الحثيث نحو تحقيق أهدافها، وبالتالي فإن مستوى الوعي بين الطلبة متقارب.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (المدني، 2020) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة جامعتي أم القرى بمكة والملك عبد العزيز بجدة على مقياس وعيهم بقضايا التنمية المستدامة، وذلك لصالح طلبة جامعة الملك عبد العزيز.

السؤال الرابع: ما العلاقة بين واقع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة ومستوى وعيهم بالتنمية المستدامة؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" للكشف عن العلاقة بين المتغيرين، وذلك كما يلي: **جدول (16) يوضح نتائج معامل الارتباط بين واقع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة ومستوى وعيهم بالتنمية المستدامة**

محور/ واقع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة	محور/ مستوى وعي الطلبة بالتنمية المستدامة	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
إدارة الجامعة	0.513	0.001
عضو هيئة التدريس	0.447	0.001
المقررات الجامعية	0.467	0.001
الأنشطة الطلابية	0.470	0.001
الدرجة الكلية	0.522	0.001

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (16) أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو واقع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة وأبعاده الفرعية الأربعة: (إدارة الجامعة، عضو هيئة التدريس، المقررات الجامعية، الأنشطة الطلابية) ومستوى وعي الطلبة بالتنمية المستدامة؛ حيث بلغت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.513، 0.447، 0.467، 0.470) وللدرجة الكلية (0.522)، وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائيًا.

وتشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين واقع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة ومستوى وعي الطلبة بالتنمية المستدامة، وقد يعزى ذلك إلى ارتفاع الدور الذي تقوم به الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى طلبتها، وزيادة التركيز على هذا الجانب المهم؛ مما انعكس بدوره على ارتفاع مستوى وعيهم بالتنمية المستدامة.

خلاصة نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أن واقع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظر عينة الدراسة؛ حيث حلّ دور (إدارة الجامعة) في المرتبة الأولى، يليه دور (عضو هيئة التدريس)، ثم دور (الأنشطة الطلابية)، وبالمرتبة الرابعة جاء دور (المقررات الجامعية).

أن مستوى وعي طلبة الجامعات بالتنمية المستدامة جاء بدرجة مرتفعة.

كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة نحو محوري الدراسة: (واقع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة، ومستوى وعي الطلبة بالتنمية المستدامة) تعزى إلى متغير (الجنس).

كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة نحو محور: (واقع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة بأبعاده الثلاثة: عضو هيئة التدريس، المقررات الجامعية، الأنشطة الطلابية) تعزى إلى متغير (الجامعة)، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد (إدارة الجامعة) لصالح طلبة جامعة شقراء. كما كشفت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة نحو محور: (مستوى وعي الطلبة بالتنمية المستدامة) تعزى إلى متغير (الجامعة).

كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباط موجبة بين استجابات الطلبة نحو واقع دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة ومستوى وعي الطلبة بالتنمية المستدامة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الدراسة تقدم التوصيات التالية:

ضرورة سعي الجامعات السعودية إلى تعزيز دورها الفعال في تنمية الوعي البيئي لدى طلبتها؛ حيث أوضحت نتائج الدراسة أن لها دورًا مهمًا في زيادة مستوى وعي الطلبة بالتنمية المستدامة.

على إدارة الجامعة زيادة التركيز على المشاركة في الاحتفال بالمناسبات البيئية التي تقام سنويًا، والتي تبرز دور الجامعة في توعية منسوبيها بالبيئة، مع ضرورة العمل على توطيد علاقتها مع مؤسسات المجتمع المحلي في هذا الشأن.

أن يستثمر عضو هيئة التدريس مهارات الطلبة في كتابة التقارير والأبحاث لتوجيهها قدر الإمكان نحو الموضوعات المتعلقة ببيئتهم، وتناول قضايا التنمية المستدامة؛ مما يسهم في تعزيز هذه المفاهيم لديهم.

ضرورة العمل على إعداد مقرر جامعي متخصص في الثقافة البيئية؛ ليكون متطلبًا عامًا لجميع طلبة الجامعة، أو تضمين بعض الموضوعات البيئية في مقررات الإعداد العام (كمقرر المهارات الأكاديمية والحياتية) بما يُسهم في اكتساب الطلبة للمعارف والاتجاهات الإيجابية نحو بيئتهم والحفاظ عليها.

ينبغي أن تسعى الجامعات السعودية إلى استثمار توجه الدولة بمؤسساتها المختلفة نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة، والعمل على طرح البرامج والمبادرات التي تدعم هذا التوجه، وذلك من خلال زيادة التركيز على توعية الطلبة بقضايا التنمية المستدامة وأهدافها، والمعوقات التي تواجهها وسبل التغلب عليها.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

إبرير، غنية. (2010). دور المجتمع المدني في صياغة السياسات البيئية دراسة حالة الجزائر. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الحقوق، جامعة الحاج لخضر، الجزائر.

أبو عميرة، سعد الله. (2014). دور وحدة الإرشاد البيئي في الهيئات المحلية في تنمية القيم البيئية بمحافظة غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أبو مساعد، مريم. (2015). درجة تطبيق الجامعات الفلسطينية لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بدرجة تحقق مؤشرات التعليم من أجل التنمية المستدامة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في الدول العربية. (1442هـ). أهداف التنمية المستدامة. مسترجع في 1442/3/28هـ على الرابط: https://www.arabstates.undp.org/content/rbas/ar/home/sustainable-development-goals.html

بكر، جوان؛ والبرزنجي، عبد الحميد. (2020). المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة وفق أبعاد التنمية المستدامة: بحث ميداني في جامعة صلاح الدين. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، الإمارات العربية المتحدة، 17(2B)، ص133-174.

البيانات المفتوحة. (2019). بيانات التعليم الجامعي لعام 2019. وزارة التعليم، مسترجع في 1442/4/15هـ على الرابط: https:// data.gov.sa/Data/ar/dataset/universities-data-2019

جامعة الإمام محمد بن سعود. (1442هـ). حقائق وأرقام. مسترجع في 1442/4/15هـ على الرابط: www.imamu.edu. sa/about/Pages/statistics.aspx

جامعة شقراء. (1442هـ). مسترجع في 1442/4/15هـ على الرابط: https://www.su.edu.sa/ar

جامعة القصيم. (1442هـ). عمادة تقنية المعلومات. مسترجع في 1442/4/15هـ على الرابط: https://qu.edu.sa/ content/p/2249

الحضيف، فهد. (2019). القيم البيئية لدى طلاب التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة القصيم وعلاقتها بمستوى التدين. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، 35(9)، ص578-606.

خالد، زينب؛ والشامي، إيناس. (2018). مستوى الوعي بالتنمية المستدامة وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر في ضوء التخصص الدراسي. مجلة التصميم الدولية، الجمعية العلمية للمصممين، القاهرة، 8(3)، ص153-167.

درويش، محمد؛ والسيد، علي. (2016). علاقة تمويل التعليم الجامعي بدوره في تلبية متطلبات التنمية المستدامة. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، 63(3)، ص45-108.

الدوسري، محمد. (2017). دور عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة تصور مقترح. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

رسالة الجامعة. (1442هـ). توصيات مؤتمر المخرجات التعليمية في ضوء رؤية 2030. جامعة الملك سعود، الرياض، مسترجع في 1442/3/11هـ على الرابط: 15233/https://rs.ksu.edu.sa/issue-1357

الزروق، فاطمة الزهراء. (2013). دور الاتجاهات الإيجابية في التربية البيئة. مجلة الحكمة، مؤسسة كنوز الحكمة، الجزائر، (30)، ص235-248.

الزعبي، عبد الله. (2015). مستوى الوعي البيئي لدى طلبة كلية العلوم التربوية وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمّان، 42(3). ص821-830.

السبعاوي، هناء. (2018). الوعي البيئي الواقع وسبل التطوير دراسة ميدانية. مجلة دراسات موصلية، مركز دراسات الموصل، جامعة الموصل، العراق، 48، ص97-134.

شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب؛ وعمار، حامد. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشريفي، شوقي. (1421هـ). معجم المصطلحات التربوية. الرياض: مكتبة العبيكان.

طاهر، قادري. (2013). التنمية المستدامة في البلدان العربية بين النظرية والتطبيق. بيروت: مكتبة حسن.

الطراونة، علي؛ وأبو حميدان، عفت. (2020). دور الجامعات الأردنية في تحقيق المسؤولية المجتمعية في مجال التنمية المستدامة. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المركز الديمقراطي العربي، برلين، 8، ص241-263.

الطراونة، محمد. (2018). مستوى الوعي البيئي لدى طلبة كلية الآداب في جامعة الزيتونة الأردنية. مجلة جامعة الخليل للبحوث، جامعة الخليل، فلسطين، 13(2)، ص95-111.

عامر، طارق. (2011). الجامعة وخدمة المجتمع توجهات عالمية معاصرة. القاهرة: مؤسسة طيبة.

عبد الفتاح، شرين. (2020). استخدام نموذج "csct" في تدريس مقرر التربية البيئية لتنمية الوعي والمسؤولية البيئية لدى طلاب كلية التربية. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، 79، ص455-508.

العجمي، عمار؛ والظفيري، ناجي؛ والشطي، يعقوب. (2019). مستوى المواطنة البيئية لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة. 178(1)، ص462-495.

العمري، علي؛ والخوالدة، سالم. (2013). الثقافة البيئية لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان، 7(2)، ص133-150.

غنيم، عثمان؛ وأبو زنط، ماجدة. (2010). التنمية المستديمة فلسفتها وأساليب تخطيطها وأدوات قياسها. عمّان: دار صفاء.

قرواني، خالد. (2013). دور المدارس في التربية البيئية ونشر الوعي البيئي لدى طلبة المدارس في محافظة سلفيت من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، فلسطين، 1(4)، ص299-350.

محمد، عبد الله؛ ودواي، مهدي؛ وخضير، إسراء. (2015). التنمية المستدامة المفهوم والعناصر والأبعاد. مجلة ديالى، جامعة ديالى، العراق، 67، ص338-356.

محمد، ماهر؛ والرافعي، محمد؛ والسيد، جيهان. (1427هـ). التربية البيئية من أجل بيئة أفضل. الرياض: مكتبة الرشد.

المدني، أسامة. (2020). دور وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي بقضايا التنمية المستدامة: دراسة على عينة من طلاب جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز. المجلة العربية للإعلام والاتصال، الجمعية السعودية للإعلام والاتصال، (23)، ص11-68.

المركز الوطني للأرصاد. (1442هـ). مبادرة البرنامج الوطني للتوعية البيئية والتنمية المستدامة. مسترجع في 1442/3/11هـ على الرابط: https://ncm.gov.sa/Ar/MediaCenter/AwarenessDef/Pages/AwarenessInitiative.aspx

المعافا، محمد. (2020). دور الجامعة في تنمية الوعي البيئي لدى طلاب جامعة نجران. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمّان، 40(4)، ص113-136.

المهنا، عبد الله. (1433هـ). سبل تعزيز الوعي البيئي لدى الدارسين بالمدارس المتوسطة والثانوية الليلية بمدينة الرياض. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة "اليونسكو". (2013). التربية من أجل التنمية المستدامة. مسترجع في 1442/3/16هـ على الرابط: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216383_ara

النجار، فاطمة. (2019). أثر برنامج تدريبي في ممارسات التنمية المستدامة على تنمية الوعي بالمشكلات البيئية ومهارات العمل التطوعي لطالبات جامعة سطام بن عبد العزيز. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، المركز القومي للبحوث، فلسطين، 2(3). ص52-78.

الهيئة العامة للإحصاء. (2018). أهداف التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية. التقرير الإحصائي للوضع الراهن، الرياض.

وكالة الأنباء السعودية "واس". (1442هـ). سمو ولي العهد يعلن عن مبادرة السعودية الخضراء ومبادرة الشرق الأوسط الأخضر. مسترجع في 1442/8/16هـ على الرابط: https://www.spa.gov.sa/2208368

Arabic references:

Ibreer, G. (2010). The role of civil society in drafting the Algeria case study group. (Unpublished Master's thesis), College of Law, Hadj Lakhdar University, Algeria.

Abu Amira, S. (2014). The role of the Environmental Guidance Unit in the local authorities in developing environmental values in Gaza Governorate. (Unpublished Master's Thesis), College of Education, Al-Azhar University, Gaza, Palestine.

Abu Musaed, M. (2015). The degree of application of total quality management by Palestinian universities and its relationship to the degree of achievement of education indicators for sustainable development. (Unpublished Master's Thesis), College of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.

The United Nations Development Program in the Arab States. (1442 AH). sustainable development goals. Retrieved on 3/28/1442 AH: https://www.arabstates.undp.org/content/rbas/ar/home/sustainable-development-goals.html.

Baker, J., Albarzinji, A. (2020). Social Responsibility of Students According to the Dimensions of Sustainable Development: a Field Study at the University of Salahaddin. University of Sharjah Journal of Humanities and Social Sciences, United Arab Emirates, 17(2B), Pp.133-174.

Open data. (2019). University education data for the year 2019. Ministry of Education, retrieved on 4/15/1442 AH: https://data.gov.sa/Data/ar/dataset/universities-data-2019

Shaqra University. (1442 AH). Retrieved on 4/15/1442 AH: https://www.su.edu.sa/ar

Alqassaim university. (1442 AH). Deanship of Information Technology. Retrieved on 4/15/1442 AH: https://qu.edu.sa/ content/p/2249

Alhadeef, F. (2019). Environmental values of physical education and movement sciences students at Qassim University and their relationship to the level of religiosity. The Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University, Egypt, 35(9), Pp.578-606.

Khaled, Z.; Shami, E. (2018). The level of awareness of sustainable development and its relationship to critical thinking among female students of the Faculty of Home Economics, Al-Azhar University in the light of the academic specialization. International Design Journal, Scientific Society of Designers, Cairo, 8(3), Pp.153-167.

Darwish, M. & Assayyed, A. (2016). The relationship of funding university education to its role in meeting the requirements of sustainable development. Journal of the Faculty of Education, Faculty of Education, Tanta University, Egypt, 63 (3), Pp.45-108.

Aldawsary, M. (2017). The role of the deanships of community service and continuing education in Saudi universities in achieving the requirements of sustainable development, a proposed scenario. (Unpublished PhD thesis), College of Education, King Saud University, Riyadh.

University message. (1442 AH). Recommendations of the Educational Outcomes Conference in the Light of Vision 2030. King Saud University, Riyadh. retrieved on 3/11/1442 AH: https://rs.ksu.edu.sa/issue-1357/15233

Alzarrouk, F. (2013). The role of positive trends in environmental education. Al-Hikma Magazine, Algeria, (30), Pp.235-248.

Alzoubi, A. (2015). The level of environmental awareness among students of the College of Educational Sciences and its relationship to some variables. Journal of Educational Sciences Studies, University of Jordan, Amman, 42 (3). Pp.821-830.

Alsabawi, H. (2018). Environmental awareness, reality and ways of development, a field study. Journal of Conductive Studies, Mosul Studies Center, University of Mosul, Iraq, 48, Pp.97-134.

Shehata, H.; Al-Najjar, Z.; Ammar, H. (2003). A dictionary of educational and psychological terms. Cairo: The Egyptian Lebanese House.

Sharifi, S. (1421 AH). A dictionary of educational terms. Riyadh: Obeikan Library.

Tahir, Q. (2013). Sustainable development in the Arab countries between theory and practice. Beirut: Hassan Library.

Tarawneh, A. & Abu Humaidan, E. (2020). The role of Jordanian universities in achieving social responsibility in the field of sustainable development. International Journal of Educational and Psychological Studies, Arab Democratic Center, Berlin, 8, Pp.241-263.

Tarawneh, M. (2018). The level of environmental awareness among students of the Faculty of Arts at Al-Zaytoonah University of Jordan. Alkhalil University Journal of Research, Alkhalil University, Palestine, 13 (2), Pp.95-111.

Amer, T. (2011). University and community service contemporary global trends. Cairo: Taiba Foundation.

Abdelfattah, S. (2020). Using the "CSCT" model in teaching the environmental education course to develop environmental awareness and responsibility among students of the College of Education. Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, Egypt, 79, Pp.455-508.

Alajmi, A.; Aldhafiri, N.; Alshatti, J. (2019). The level of environmental citizenship among students of the College of Basic Education in the State of Kuwait in the light of some variables. Education Journal, College of Education, Al-Azhar University, Cairo. 178(1), Pp.462-495.

Alomari, A. & Khaleda, S. (2013). Environmental culture among students of the Faculty of Education at Yarmouk University. Journal of Educational and Psychological Studies, College of Education, Sultan Qaboos University, Oman, 7(2), Pp.133-150.

Ghoneim, O. & Abu Zant, M. (2010). Sustainable development is its philosophy, planning methods and measurement tools. Amman: Safaa House.

Qarawani, K. (2013). The role of schools in environmental education and spreading environmental awareness among school students in Salfit Governorate from the point of view of teachers. Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies, Palestine, 1(4), Pp.299-350.

Mohammed, A.; Wadawi, M.; Khudair, E. (2015). Sustainable development concept, elements and dimensions. Diyala Journal, University of Diyala, Iraq, 67, Pp.338-356.

Mohammed M.; Al-Rafei, M.; Assayyed, J. (1427 AH). Environmental education for a better environment. Riyadh: Al-Rushd Library.

Almadani, O. (2020). The role of social media in developing awareness of sustainable development issues: a study on a sample of students from Umm Al-Qura and King Abdulaziz Universities. The Arab Journal of Media and Communication, The Saudi Society for Media and Communication, (23), Pp.11-68.

National Center of Meteorology. (1442 AH). Initiative of the National Program for Environmental Awareness and Sustainable Development. Retrieved on 3/11/1442 AH: https://ncm.gov.sa/Ar/MediaCenter/AwarenessDef/Pages/AwarenessInitiative.aspx

Almuafa, M. (2020). The role of the university in developing environmental awareness among Najran University students. Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education, General Secretariat of the Association of Arab Universities, Amman, 40(4), Pp.113-136.

Almuhanna, A. (1433 AH). Ways to enhance environmental awareness among students in middle and secondary night schools in Riyadh. (Unpublished Master's Thesis), College of Education, King

Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

UNESCO. (2013). Education for sustainable development. Retrieved on 3/16/1442 AH: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216383_ara

Annajjar, F. (2019). The impact of a training program in sustainable development practices on developing awareness of environmental problems and volunteering skills for female students of Sattam bin Abdulaziz University. Journal of Educational and Psychological Sciences, Arab Journal of Science and Research Dissemination, National Research Center, Palestine, 2 (3). Pp.52-78.

General Authority for Statistics. (2018). Sustainable development goals in the Kingdom of Saudi Arabia. Statistical report on the current situation, Riyadh.

The Saudi Press Agency "SPA". (1442 AH). His Highness the Crown Prince announces the Green Saudi Initiative and the Green Middle East Initiative. Retrieved on 16/8/1442 AH: https://www.spa.gov.sa/2208368

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Anderberg, E.; Norden, B. & Hansson, B. (2009). Global learning for sustainable development in higher education: Recent trends and a critique, International Journal of Sustainability in Higher Education, Emerald Publishing, 10(4), Pp.368-378.

Lansu A.; Sloep, J. & Dam-Mieras, R. (2010). Learning in Networks for Sustainable Development, Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010. Retrieved on 11/11/2020:

https://www. lancaster.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2010/abstracts/PDFs/Lansu.pdf

Lillah, R. & Viviers, S. (2014). Does business education cultivate environmental citizenship? African Journal of business Ethics. 8(1), Pp.5-28.

Meerah, T.; Halim, L. & Nadeson, T. (2010). Environmental Citizenship: What level of knowledge, Attitudes, Skill & Participation the students own? Procedia social and behavioral sciences, 2. Pp.2715-2719.

Pearson, E. & Degotardi, S. (2009). Education for sustainable development in childhood education: A global solution to local concerns? International Journal of Early Childhood. 41 (2). Pp.97-111.

Tekin, C. & Gunes, G. (2018), Environmental Awareness in University Students and the Affecting Factors, International Journal of community Medicine and public Health, 5(2), Pp.422-429.

واقعُ امتلاكِ الطُّلاب الموهوبين للمهاراتِ الحياتيَّةِ من وجهةِ نظرِ مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة

د. نورة بنت ناصر العويَد
أستاذ أُصول التربية المساعد في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

أ.ضيف الله بن أحمد الغامدي
مُعلِّم الموهوبين بإدارة تعليم منطقة الرياض

المستخلص:

هدفت هذه الدِّراسة إلى التَّعرُّف على واقعِ امتلاكِ الطُّلابِ الموهوبين للمهارات الحياتيَّة من وجهة نظر مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة، ولتحقيق هدف الدِّراسة اتَّبع الباحثان المنهج الوصفي؛ حيث شمل مُجتمع الدِّراسة مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة، وعددهم 947 مُشرفًا ومُعلِّمًا للموهوبين، وقام الباحثان باختيار عيِّنة عُنقوديَّة عددها (251) من مُجتمع الدِّراسة؛ حيث بلغ عدد المشرفين في العيِّنة 49 مُشرفًا، وعدد المُعلِّمين 202 مُعلِّمًا، وتم تطبيق أداة الاستبانة في الدِّراسة، وتوصَّلت الدِّراسة إلى النتائج التَّالية: مُوافقة أفراد عيِّنة الدِّراسة على امتلاك الطُّلاب الموهوبين لمهارات التواصل كإحدى المهارات الحياتيَّة اللازمة لهم، بمتوسِّط حسابي بلغ (3.98 من 5.00). مُوافقة أفراد عيِّنة الدِّراسة على امتلاك الطُّلاب الموهوبين لمهارات التفكير كإحدى المهارات الحياتيَّة اللازمة لهم، بمتوسِّط حسابي بلغ (3.97 من 5.00). مُوافقة أفراد عيِّنة الدِّراسة على امتلاك الطُّلاب الموهوبين لمهارات إنتاج المعرفة كإحدى المهارات الحياتيَّة اللازمة لهم، بمتوسِّط حسابي بلغ (3.94 من 5.00). مُوافقة أفراد عيِّنة الدِّراسة على امتلاك الطُّلاب الموهوبين المهارات الاجتماعية كإحدى المهارات الحياتيَّة اللازمة لهم، بمتوسِّط حسابي بلغ (3.99 من 5.00). وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسِّطات استجابات أفراد عيِّنة الدِّراسة نحو جميع مجالاتها تُعزى لمتغيِّر المؤهل العلمي، لصالح أفراد عيِّنة الدِّراسة من حملة مؤهل البكالوريوس وحملة مؤهل الدكتوراه. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسِّطات استجابات أفراد عيِّنة الدِّراسة نحو جميع مجالاتها تُعزى لمتغيِّر التخصص.

الكلمات المفتاحية: الموهبة، الموهوبون، المهارات الحياتية.

The Reality of Practicing Life Skills for Talented Students as Perceived by the Talented Students ,Supervisors and Teachers in Kingdom of Saudi Arabia.

Dr. Noura Nasser Al-Awaid

Assistant Professor of Pedagogy at Prince Sattam Bin Abd Al-Aziz University.

Mr. Dhaif Allah Bin Ahmed Al-Ghamdi

Talented students ,teacher at Riyadh Educational Directorate.

Abstract:

This study aimed to identify the reality of practicing life skills for talented students according to the talented students ,supervisors and teachers point of view in The Kingdom of Saudi Arabia. To achieve the objective of the study ,the two researchers followed the descriptive survey method ,and the study population included 947 talented students ,supervisors and teachers in KSA ,and both researchers selected 251 of study population members; whereas the number of supervisors of the sample was 49 supervisors and the number of the teachers of the sample was 202 teachers. The questionnaire was applied as a study tool and the study found the following results: The study sample members agree that talented students possess communication skills as one of the necessary skills needed for them ,with an arithmetic average of (3.98) out of (5.00). The study sample members agree that talented students possess thinking skills as one of the necessary skills needed for them ,with an arithmetic average of (3.97) out of (5.00). The study sample members agree that talented students possess knowledge production skills as one of the necessary skills needed for them ,with an arithmetic average of (3.94) out of (5.00). The study sample members agree that talented students possess social skills as one of the necessary skills needed for them ,with an arithmetic average of (3.99) out of (5.00). There were statistically significant differences at significance level (0.05) among averages of study population members ,responses towards all themes of the study due to academic qualification variable ,in favor of the study sample members who have Bachelor and Doctor degrees. There were no statistically significant differences at significance level (0.05) among averages of study population members ,responses towards all themes of the study due to specialty major variable. There were no statistically significant differences at significance level (0.05)

Keywords: Talent – Talented Students – Life Skills.

مُقدِّمة الدِّراسة:

يُعدُّ الموهوبون وما يمتلكونه من طاقات وإمكانات ثروةً وطنيَّةً يجب استغلالها بما يعود بالنَّفع والفائدة على الموهوبين أنفسهم، وعلى وطنهم بشكلٍ عامٍّ؛ لذا قامت دول عديدة باحتضان هذه الفئة والاهتمام بها، ووفَّرت ما يلزم من إمكانات لرعايتهم، فتنافس الدول في وقتنا الحاضر تنافس في العقول.

ويمثل الموهوبون مصادر مهمة وذات قيمة كُبرى للمُجتمع حاضرًا ومستقبلًا؛ حيث تمثل قُدراتهم العقلية مجالًا خصبًا للاختراعات والاكتشافات والتطورات العلمية والفنية والتكنولوجية، وكل هذا يستوجب زيادة الاهتمام بالموهوبين وبرامجهم، حتى تتم دراسة الآثار الإيجابية والسلبية لهذه البرامج لتعزيز الإيجابي منها ومعالجة الآثار السلبية المترتبة عليها (سعادة، 2009).

وتكتسب المهارات الحياتيَّة، كما يشير السوطري وآخرون (2009) أهمية خاصة؛ كونها تساعد في تشكيل وصقل شخصية التلميذ وإعداده لمواجهة قضايا العصر ومشكلات الحياة اليومية ليكون إنسانًا مُبدعًا ومنتجًا وفاعلًا محليًّا وعالميًّا قادرًا على التنمية والتطوير وإحداث التغيير، كما يشير ناشيدا (Nasheeda, 2008) إلى أهمية المهارات الفردية للتعليم مدى الحياة، وتتمثل في أنها تعمل على تعزيز الاتجاه الإيجابي والمسؤولية الشخصية للفرد، وتدعم مصادر التعلم لديه، وتساعده في استخدام التفكير العلمي والتغذية الراجعة من أجل تحقيق التقويم الذاتي، وتسهم في تطبيق المعرفة والمعلومات في مواقف حياتية جديدة، وتسهم في دعم استخدام استراتيجيات بديلة من أجل البحث عن المعلومات، وتعمل على مساندة الفرد من أجل تقديم وتنظيم وتفسير وتركيب المعلومات، وتعمل على تعزيز وتطوير معايير لتقنين الأصالة والموثوقية والحقيقة. وأكَّدت الدِّراسات أهمية المهارات الحياتيَّة التي يحتاج إليها الطُّلاب في حياتهم العلمية والعملية، واعتبارها ضرورة حتمية، وخصوصًا في مراحل مبكرة من تعليمهم؛ لأن تلك المرحلة هي مرحلة تأسيس لهم، وبالتَّالي فإنه يمكن إمدادهم بأهم المهارات الحياتية. ومن هذه الدِّراسات دراسة عبد الجبار (2013) الذي أكد في دراسته أهمية تقديم برامج متخصصة لفئة الموهوبين في التعليم، تقوم على تعليمهم أهم المهارات الحديثة، والعمل على تنميتها بشكلٍ مستمرٍّ، مع مراعاة التطور في الحياة العصرية.

كما أشارت بعض الدِّراسات إلى افتقار بعض البرامج المقدمة للطُّلاب الموهوبين في المدارس إلى المهارات الحياتية؛ حيث أكَّدت دراسة أحمد (2012) افتقار المدارس الخاصة بالموهوبين للبرامج التي تعتمد على المهارات الحياتيَّة، وبالأخص مهارة التفكير والمهارات الإبداعية، وكما أكَّدت الاستراتيجية العربيَّة للموهبة والإبداع في التعليم العام الصادرة في عام (2009) في أهدافها على اعتماد برامج متقدمة عالية الجودة تستهدف الفئات العمرية للموهوبين والمبدعين تعتمد على تعليم المهارات المتنوعة والهامَّة لهم، وإعداد برامج في مجال رعاية الموهبة والإبداع ذات محتوى يُطوِّر الاهتمامات والمهارات المبكرة عند المتعلمين.

وقد أولت المملكة العربيَّة السُّعوديَّة عناية خاصة بالموهوبين؛ حيث وفَّرت جميع البرامج والمقاييس والنظم التي تكفل استثمار هذه المواهب، وقد بدأ الاهتمام بمزيدٍ من العناية والرعاية في رؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة (2030)؛ حيث قدمت أهدافًا إستراتيجية من ضمنها الاهتمام بمواهب أبنائنا وتنمية مهاراتهم الشخصية وقُدراتهم، والسعي للاستفادة القصوى من طاقتهم، ومساعدة المبدعين بإعداد مناهج وأنظمة تعليمية متطورة تركز على تطوير مواهبهم وتنمية مهاراتهم (رؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة 2030، 2016).

ومن أهم أهداف رعاية الموهوبين الرعاية التربوية المنظمة لمواهب الطُّلاب المتنوعة من خلال برامج رعاية الموهوبين داخل المدارس وتوعية المجتمع المدرسي بخصائص وسلوك وسمات الموهوبين وطرق التَّعرُّف عليهم وأساليب الكشف عنهم وحل مشكلاتهم، وتوعية الوالدين بخصائص الطُّلاب الموهوبين واحتياجاتهم وكيفية التعامل مع مشكلاتهم ومساعدتهم على التكيف في محيط الأسرة، وإعداد وتدريب المعلِّمين على أساليب التَّعرُّف على مواهب وقُدرات الطُّلاب المتنوعة وسبل تعزيز جوانب القوة في جميع المجالات ووضع البرامج التدريبية والتأهيلية للعاملين في برامج رعاية الموهوبين، والمساهمة في توفير فرص تربوية متنوعة وعادلة لجميع الطُّلاب لإبراز مواهبهم وتنميتها مهاراتهم الحياتيَّة وتوفير برامج ونشاطات إثرائية وفق أفضل المقاييس العالمية (الجغيمان، 1425؛ جروان، 2012).

وإيمانًا بأهمية المهارات الحياتيَّة للطُّلاب الموهوبين، وانطلاقًا من نتائج الأبحاث والدِّراسات السَّابقة؛ تأتي الدِّراسة الحالية (واقع امتلاك الطُّلاب الموهوبين للمهارات الحياتيَّة من وجهة نظر مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة) فجوة بحثية لم تتناولها الدِّراسات السَّابقة – على حدِّ علم الباحثين– كما تأتي الدِّراسة البحثية الحالية لتغطي هذه الفجوة البحثية بالتحقق من (المهارات الحياتيَّة للطُّلاب الموهوبين).

مُشكلة الدِّراسة:

لعلَّ سبب الاهتمام بالمهارات الحياتيَّة يتمثل في كونها أحد أشكال التغير المطلوب إحداثه في التعليم بشكلٍ عامٍّ، وفي التعليم الخاص بالموهوبين بشكلٍ خاصٍّ؛ بهدف إعداد الموهوبين إعدادًا جيدًا للحياة في المجتمع المحلي؛ لما يتحلُّون به من خصائص تميزهم من غيرهم بصفةٍ خاصةٍ، والمجتمع العالمي بصفةٍ عامةٍ.

والطالب الموهوب يواجه العديد من المشكلات التي تعوق تقدمه وامتلاكه للمهارات الحياتية؛ حيث تكون بعض الصفات التي يمتلكها الموهوب مصدرًا لهذه المشكلات، مثل السعي للكمالية وتحقيق مستويات إنجاز فائقة. وقد يشير ذلك لحاجة الموهوب امتلاك وتحسين المهارات الحياتية، وتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات التي تساعده على تحقيق سعيه لإبراز مواهبه والتخفيف من بعض مشكلات التواصل والمشكلات الاجتماعية مثل العزلة والحساسية الانفعالية من أقرانها العاديين.

وأكدت مجموعة من الدِّراسات البحثية التي طُبِّقت في بيئات عربيَّة قريبة من مُجتمع وعينة الدِّراسة الحالية وجود قصور في تنمية المهارات المختلفة بالبرامج التعليمية، وافتقار مدارس الموهوبين إلى القُدرة على تنمية مهاراتهم الحياتية؛ حيث أشارت دراسة الشدوخي (2015) إلى أن للوحدة التجريبية تأثيرًا إيجابيًّا على مستوى الطُّلاب في المهارات الحياتية.

كما صممت زينب زيود (2016) قائمة بالمهارات الحياتيَّة التي ينبغي إكسابها من خلال التربية المدرسية للمتعلمين في التعليم ما قبل الجامعي، وقد توصل الباحث لعدد من النتائج أهمها تحديد قائمة بالمهارات الحياتيَّة التي ينبغي إكسابها من خلال التربية المدرسية للمتعلمين في التعليم ما قبل الجامعي في سوريا.

وأكدت دراسة أحمد (2016) قصور عدد من البرامج التي تُفعلها المدارس للموهوب، وعدم الاهتمام بتنمية المهارات المختلفة لهم.

كما أكَّدت دراسة محمدي (2012) أن هناك عددًا من المعوقات التي تواجه مُعلِّميّ الموهوبين في المدارس، للعمل على تنمية المهارات المختلفة للموهوبين مثل مهارات الاتصال، ومهارات التفكير الإبداعي وغيرها. وأشارت الغويري (2015) في دراستها أن هناك قصورًا كبيرًا في تدريب الطلبة الموهوبين على المهارات المختلفة، وبالأخص المهارات المعرفية ومهارات التفكير، يعود ذلك إلى قصور الممارسات التدريسية الموجهة من المعلِّمين للطُّلاب.

ومن هنا يتضح أهمية تنمية المهارات الحياتيَّة للطُّلاب الموهوبين التي تمكنهم من ممارسة حياتهم وأنشطتهم؛ مما يحقق أهداف التربية للحياة من أجل مساعدتهم على التكيف مع ذاتهم ومُجتمعهم، والتعايش مع متغيرات العصر ومتطلباته، من خلال قدرته على تنمية مهارات الاتصال المختلفة لديه، ومعرفة آليات ووسائل إنتاج المعرفة، وتنمية مهارات التفكير المتعددة. ومن خلال تخصص أحد الباحثين بوصفه مُعلِّمًا للموهوبين في الميدان التربوي، فقد لاحظا أن المهارات الحياتيَّة للموهوبين لم تحظَ باهتمام كبير، ومن هنا برزت مشكلة الدِّراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التَّالي:

ما واقع امتلاك الطُّلاب الموهوبين للمهارات الحياتيَّة من وجهة نظر مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة؟

ومن هذا السؤال تتفرع أسئلة الدِّراسة الفرعية:

- ما واقع امتلاك الطُّلاب الموهوبين للمهارات الحياتيَّة من وجهة نظر مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة؟
- ما واقع امتلاك الطُّلاب الموهوبين لمهارات التفكير من وجهة نظر مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة؟

- ما واقع امتلاك الطُّلاب الموهوبين لمهارات إنتاج المعرفة من وجهة نظر مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة؟
- ما واقع امتلاك الطُّلاب الموهوبين للمهارات الاجتماعية من وجهة نظر مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العيِّنة تُعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدِّراسة:

التَّعرُّف على امتلاك الطُّلاب الموهوبين لمهارات التواصل من وجهة نظر مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة.

- التَّعرُّف على امتلاك الطُّلاب الموهوبين لمهارات التفكير للطُّلاب الموهوبين من وجهة نظر مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة.
- التَّعرُّف على امتلاك الطُّلاب الموهوبين لمهارات إنتاج المعرفة للطُّلاب الموهوبين من وجهة نظر مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة.
- الكشف عن امتلاك الطُّلاب الموهوبين للمهارات الاجتماعية للطُّلاب الموهوبين من وجهة نظر مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد العيِّنة تُعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة).

أهمية الدِّراسة:

الأهمية النظرية:

تتمركز أهمية الدِّراسة النظرية البحثية بالتَّالي:

- قد تُعَدُّ هذه الدِّراسة من الدِّراسات الحديثة التي اهتمت بدراسة واقع امتلاك الطُّلاب الموهوبين للمهارات الحياتية، وبذلك تمثل استجابة للاتجاهات الحديثة التي تنادي بامتلاك المهارات للطُّلاب الموهوبين.
- جاءت هذه الدِّراسة لتعمل على تعزيز امتلاك المهارات الحياتيَّة للطُّلاب الموهوبين؛ مما يسهم في إثراء خبراتهم، ويعزز اتجاهاتهم نحو الإبداع، ويساعدهم على التخلص من عوائق امتلاك المهارات الحياتية.
- قد تفتح نتائج هذه الدِّراسة الآفاق للباحثين؛ لدراسة واقع امتلاك الطُّلاب الموهوبين للمهارات الحياتيَّة وسُبل التغلب على المعوقات لدى فئة الموهوبين والموهوبات بالمملكة.

الأهمية التطبيقية:

تتمركز أهمية الدِّراسة التطبيقية البحثية بالتَّالي:

- مساعدة المشرفين والمعلِّمين لاكتشاف المهارات المختلفة للطُّلاب الموهوبين، والعمل على تنميتها.
- مساعدة المعلِّمين بالتركيز في العملية التدريسية على تنمية المهارات الحياتيَّة المختلفة لطلابهم.
- توجيه التدريب للمُعلِّمين المختصين في تدريس الموهوبين للعمل على تفعيل المهارات الحياتيَّة لطلابهم الموهوبين، وملاحظة آلية ممارستها منهم.
- توضيح أهم المهارات للطُّلاب الموهوبين في جميع مراحل التعليم، للعمل على تقديم مقررات ومناهج مناسبة لهم ومعززة لهذه المهارات.

حدود الدِّراسة:

اقتصرت حدود الدِّراسة على:

- الحدود الموضوعية: ناقشت الدِّراسة مجموعة المهارات الحياتيَّة، وهي مهارات التفكير، ومهارات إنتاج المعرفة، والمهارات الاجتماعية، ومهارات التواصل وواقعها لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة.
- الحدود البشرية: طُبقت هذه الدِّراسة على عيِّنة من مُشرفي ومُعلِّمي الطُّلاب الموهوبين في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة.
- الحدود المكانية: طُبقت هذه الدِّراسة في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة.
- الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدِّراسة خلال الفصل الدِّراسي الأول من العام الدِّراسي (1440–1441).

مصطلحات الدِّراسة:

المهارات الحياتية: يعرفها إبراهيم (2014) بأنها: المهارات التي تُمكن المتعلم من التعامل مع المواقف والظواهر والمشكلات في بيئته بصورة فعالة وتجنبه المخاطر المحتملة، وتحقق له صنوفًا مختلفة من الأهداف على المستوى العقلي والشخصي والاجتماعي.

ويُعرفها الباحثان إجرائيًّا بأنها: المهارات الحياتيَّة المكتسبة من الطُّلاب الموهوبين والممارسة منهم في سياقات وتطبيقات التعليم المختلفة؛ بحيث تتركز هذه المهارات على مهارة التواصل بينهم في البيئة التعليمية، ومهارة التفكير في مواقف التدريس، ومهارة إنتاج المعرفة خلال المواقف العلمية والبحثية، والمهارات الاجتماعية المطبقة في الصف والمدرسة.

الموهوبون: هم «أولئك الذين يمتلكون قُدرات واستعدادات عالية تؤهلهم لإنجاز وأداء متميز، ويحتاجون إلى برامج وخدمات تربوية متنوعة تتخطى ما تقدمه المدرسة في برامجها العادية، وذلك لمساعدتهم على تطوير أنفسهم ومُجتمعهم، ويشمل ذلك الطلبة الذين يتميزون في إحدى القُدرات الآتية، أو في بعضها، سواء بشكل إنجاز ظاهر أو استعداد محتمل: القُدرة العقلية العامة، استعداد أكاديمي خاص، التفكير الإبداعي، القُدرة القيادية» (الجغيمان، 1425، ص 58).

ويعرف الباحثان (الموهوبين) إجرائيًّا بأنهم: الطُّلاب الملتحقون في فصول الموهوبين التي تُشرف عليها وزارة التعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة؛ بحيث يتم تدريسهم وفق برامج معدة لهم خصيصًا دون غيرهم من بقية الطُّلاب العاديين.

الإطار النظري:

في هذا الجزء سيتم استعراض أهم الأدبيات العلمية المرتبطة بالدِّراسة البحثية، والدِّراسات السَّابقة لها.

أوَّلًا: مفهوم المهارات الحياتية:

يُعرف العوضي (2008) المهارات الحياتيَّة بأنها مجموعة من المهارات التي يتعلمها الطُّلاب بصورة معتمدة ومنظمة عن طريق الأنشطة والتطبيقات العلمية المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها، التي تمكن من التعامل مع مقتضيات الحياة اليومية بنجاح، وتهدف إلى بناء الشخصية بالصورة التي تمكنه من تحمل المسؤولية.

كذلك تُعرف بأنها مجموعة من المهارات المتكاملة التي يتم إكسابها للمتعلم، وما يتصل بها من معارف وقيم واتجاهات تجعله شخصًا قادرًا على تحمل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية على مختلف الأصعدة الشخصية والاجتماعية والوظيفية بأعلى قدر ممكن من التفاعل الخلاق مع مُجتمعه ومشكلاته (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2011).

وهي المهارات التي تمكن الفرد من التكيف على نحو إيجابي في محيطه، وتجعله قادرًا على التعامل مع متطلبات الحياة اليومية، وتحدياته (اليونسيف، 2017).

ويُعرفها الأحمري (2012) بأنها: مجموعة من المهارات الأساسية مثل مهارات التواصل الاجتماعي واتخاذ القرار وحل المشكلات، التي تساعد الطُّلاب على ممارسة الحياة اليومية بفاعلية، وقدرتهم على التعامل والتفاعل مع المواقف الحياتيَّة بإيجابية.

الأهداف التي تتركز عليها المهارات الحياتية:

تسعى البرامج التربوية المختلفة إلى تطبيق برامج التربية الحياتيَّة المعتمدة على المهارات؛ لتحقيق أهداف عامة، وهي: حمادة (2012) كالتَّالي:

- إكساب المتعلم ثقة بقدرته على التعامل بنجاح مع متغيرات الحياة.
- تنمية مهارات المواطنة الصالحة التي تساعده على الانتماء لوطنه والولاء له.
- تنمية قُدرة المتعلم على حل المشكلات الحياتيَّة في البيئة المحلية والعالمية.
- تنمية قُدرة المتعلم على التواصل مع الآخرين.
- تنمية قُدرة المتعلم على الاستدلال المنطقي والتفكير العلمي.

وقسَّمت منظمة الصحة العالمية المهارات الحياتيَّة إلى ثلاث فئات، هي: مهارات التفكير الناقد واتخاذ القرار، وتتضمن مهارات حل المشكلات وجمع المعلومات وتقييم التتابعات المستقبلية، وكذلك القُدرة على إيجاد حلول بديلة. ومهارات التواصل والعلاقات الشخصية، وتتضمن القُدرة على التواصل اللفظي وغير اللفظي، وكذلك الإنصات الفعَّال والتعبير عن المشاعر والقُدرة على إعطاء تغذية راجعة. ومهارات التوافق وإدارة الذات، وتشير إلى المهارات المتعلقة بالتحكم الداخلي بالذات؛ مما يجعل الأفراد يعتقدون أنهم قادرون على عمل فرق في العالم وإحداث فروق فعالة، وكذلك تقدير الذات والوعي (Prawit, 2010).

مكوِّنات المهارات:

هناك ثلاثة مكونات أو أبعاد للمهارات أشارت إليها العديد من الدِّراسات والبحوث كما ذكر ذلك كل من العوض، (2008)؛ وأبو زيد (2018) على النحو الآتي:

- الاتجاه: ويتمثل في الدافع والرغبة في القيام بالفعل أو اختيار نمط الأداء.
- المعرفة: ويتمثل في معرفة كيفية القيام بالأداء أو السلك أو الفعل.
- الأداء: ويتمثل في شكل تنفيذ الفعل تنفيذًا فعليًّا.

إن تعليم أي مهارة من المهارات معني بإيجاد الاتجاه الإيجابي لدى المتعلم نحو هذه المهارة وبيان أثرها عليه وفائدتها له، وكذلك تزويده بالمعارف والمعلومات الوظيفية المرتبطة بكيفية أدائه لهذه المهارة دون إغراق في تفاصيل المعرفة أو تكثيفها بما لا يخدم تعلم المهارة، وأخيرًا ينبغي أن يُتاح للمتعلم فرصة اكتساب هذه المهارة من خلال الممارسة والتطبيق المباشر الآني والمتراكم.

وأشار عابدين (2017) إلى أن التعلم المباشر للمهارات بوجه عام، والاجتماعية منها بوجه خاص يركز بدقة على المهارات الواضحة، وأنه يمكن تعلمها من خلال خطوات رئيسة عدة هي:

- تقديم المهارة: فعند تقديم مهارة جديدة لأول مرة يجب أن يخبر الطُّلاب ماذا تستلزم هذه المهارة، وما درجة ارتباطها بالمهارات السَّابق تعلمها، ولماذا يجب تعلمها وأهمية وفوائد استخدام المهارة في الحياة اليومية لهم.
- توضيح الخصائص العامة للمهارة: وعلى المعلِّم هنا أن يستمع إلى الطُّلاب ويناقشهم في أهم الخصائص والسمات الرئيسة لهذه المهارة المراد تعلمها، ويحاول أن يكون التعلم ذاتيًّا.
- التعريف بخطوات أداء المهارة: ويكون ذلك من خلال عرض هذه الخطوات على السبورة أو باستخدام الوسائل التعليمية الممكنة، أو ما يسمى بطاقات أداء المهارة، ولا بد استخدام نوع من التقويم الذاتي والتغذية الراجعة والتركيز على المكونات

الفرعية للمهارة.

- التدريب على المهارة وصياغتها في الشكل المناسب: بعد أن تعرف الطُّلاب على المهارة أو مكوناتها، يجب أن تتاح لهم الفرصة لممارستها مع تعزيز المعلِّم للأداء الصحيح، واستخدام التغذية الراجعة المستمرة لمعرفة أهم الأخطاء وعلاجها.
- تطبيق أو تنفيذ المهارة في أوضاع مختلفة: مثل إتاحة الفرصة أمام الطُّلاب لاستخدام وتطبيق المهارات المختلفة، ثم تعلمها داخل حجرة الدِّراسة في المنزل ومع الإخوة والأصدقاء.

اتِّجاهات تعليم المهارات:

يتَّفق مُعظم المربِّين والمتخصصين على ضرورة تعليم الطُّلاب المهارات، ويختلفون في أي الاتجاهات أفضل في تعليم المهارات، ومن خلال الاطلاع على العديد من التجارب العالمية والعربيَّة والرجوع إلى الأدب التربوي في تعليم المهارات، فإنه هناك اتجاهات عدة لتعليم المهارات حسب خصاونة (2013)، وأبو حجر (2011)، وذلك على النحو التَّالي:

- الاتجاه المباشر: أي تعليم المهارات بوصفها مادة مستقلة بذاتها كغيرها من المواد، ويدعم ذلك أن تعليم المهارات له آلياته وطرقه وأنشطته الخاصة به، وتعليمه بوصفه مادة مستقلة يعطي الاهتمام الكافي بهذه المهارات.
- اتجاه التجسير: وهو يتفق مع الاتجاه السَّابق بتعليم المهارات في مقرر مستقل بذاته، ولكن يُفرق عنه بمد جسور تربط بين هذا المقرر وبين المقررات الدِّراسية الأخرى، بمعنى تطبيق المهارات التي تعلمها في المقرر المستقل في محتوى المقررات الأخرى.
- اتجاه الصهر (الدمج): وهو يجمع بين الاتجاه المباشر واتجاه التجسير؛ حيث تُعلم المهارات بصورة صريحة في أثناء تعليم أي محتوى دراسي.
- الاتجاه الإثرائي: وهو يُعنى بتعليم المهارات من خلال مناهج إثرائية أو أنشطة إثرائية متعددة داخل أو خارج المدرسة بإشرافها ومن غير إشرافها: مثل المواقع الإلكترونية التفاعلية، وغير ذلك.
- وهذا يتطلب دقة ومهارة في تحديد متطلبات الشريحة المستهدفة من المهارات والحد المطلوب في كل مهارة، وكذلك البناء الممتد والتراكمي لهذه المهارات ونحو ذلك.

ثانيًا: مفهوم الموهبة وخصائص الموهوبين:

إن مفهوم الموهبة كغيره من المفاهيم النفسية والتربوية من الصعب وجود إجماع على ماهيته؛ حيث إن مصطلح الموهبة من المصطلحات الغارقة في الجدل، وتعريف الموهوبة يتأثر بالمرحلة التاريخية وطبيعة التفكير السائد فيها، وعندما ننظر إلى مفهوم الموهبة من منظور تاريخي فإننا نقسمها إلى أربع مراحل، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- ارتباط مفهوم الموهبة بالعبقرية كقوة خارقة.
- ارتباط مفهوم الموهبة بالأداء المتميز.
- ارتباط الموهبة بالذكاء في مطلع القرن العشرين.

اتساع مفهوم الموهبة ليشمل الأداء الانفعالي المتميز في المجالات العقلية الأكاديمية والفنية والإبداعية والقيادية (عامر، 2009).

وكان تيرمان Terman من أوائل العلماء الذين عملوا على تعريف الموهبة على أنها تمثل نسبة 1% من الطلبة في القُدرات الذهنية، سواء بمقياس ستانفورد بينيه للذكاء أو أي مقياس معتمد من قبل العلماء أو مؤسسات الموهبة.

وطرحت ليتاهولينجورث llingworth L.H بعد ذلك تعريفًا للموهبة على أنها الإمكانات الطبيعية الموروثة والموجودة في الفرد منذ الطفولة، والواجب رعايتها وتنميتها (سعادة، 2009).

وفي عام (1927) أكد سبيرمان Speearman أن الاختبارات العقلية أدوات تسمح للمختصين بتحديد مقدار الذكاء، وقد تبدو لنا هذه النظرية اليوم للاختبارات العقلية غريبة وبسيطة، مثلما تبدو أشياء كثيرة من عدسة التاريخ (ستيرنبيرغ وديفيدسون، 2005/2011).

وفي عام (1979) انطلقت نظرية الحلقات الثلاث لرونزولي، وعرَّف الموهوب بأنه: الفرد الذي يمتلك ثلاث سمات مداخلة ومتفاعلة مع بعضها أطلق عليها نموذج الحلقات الثلاث، وهي القُدرة العقلية فوق المتوسِّطة، والقدرة العالية على المثابرة والالتزام بالمهمات المطلوبة، والقدرة العالية على الإبداع. فالطفل الموهوب من وجهة نظر رونزولي هو الذي يتمتع بمستوى قُدرة عقلية تظهر على شكل أداء متفوق من خلال اختبارات الذكاء، إضافة إلى اختبارات التحصيل، ومستويات عالية من الدافعية والتفكير الإبداعي (Renzulli, 1998).

وصنَّف ستيرنبرغ Sternberg عام (1997) الموهبة في نظريته الذكاء الناجح إلى ثلاثة أصناف، وهي الموهبة التحليلية، وتتمثل في التفوق الأكاديمي. والموهبة الإبداعية، وتتمثل في الاكتشاف وتوليد الأفكار. والموهبة العملية، وتتمثل في توظيف الموهبة التحليلية والإبداعية أو إحداهما في حياة الفرد. والموهبة عملية تحكم ذات جودة عالية لقُدرات عقلية متعددة (Sternberg ,2011).

وعرَّفت وزارة التعليم السُّعوديَّة الموهوبين بأنهم الذين يمتلكون قُدرات واستعدادات عالية تؤهلهم لإنجاز وأداء متميز، ويحتاجون إلى برامج وخدمات تربوية متنوعة تتخطى ما تقدمه المدرسة في برامجها العادية؛ وذلك لمساعدتهم على تطوير أنفسهم ومُجتمعهم، ويشمل ذلك الطلبة الذين يتميزون في إحدى القُدرات الآتية، أو في بعضها، سواء بشكل إنجاز ظاهر أو استعداد محتمل: القُدرة العقلية العامة، واستعداد أكاديمي خاص، والتفكير الإبداعي، والقُدرة القيادية (الجغيمان، 1425).

خصائص الموهوبين:

توصَّلت دراسات مثل دراسة تيرمان Terman، ودراسة ليتاهولينجورث llingworth L.H إلى نتيجة مفادها أن الأطفال الموهوبين يظهرون أنماطًا من الخصائص أو السمات التي تميزهم من غيرهم. من أبرز سمات الموهوبين والمتفوقين: حب الاستطلاع، وتنوع الميول وعمقه، وسرعة التعلم والاستيعاب، والاستقلالية، وحب المخاطرة، والقيادية، والمبادرة والمثابرة. وقد صمموا لذلك مقاييس وأدوات يمكن أن يستخدمها أولئك الذين يعرفون الطفل معرفة جيدة؛ حتى يكون تقديرهم لدرجة وجود السمة لديه تقديرًا موضوعيًّا وصادقًا إلى حدٍّ ما. وربما كان المعلِّم بتماسه المباشر مع الأطفال في مراحل الدِّراسة أكثر الناس دراية بهم وأقدرهم على تقييم سماتهم وخصائصهم وتحديدها (عياصرة، 2017).

وأشار القبالي (2017) إلى أن من أدبيات التَّعرُّف على الموهوبين، ما ذكره تعريف مريلاند Marland عام (1972)، الذي تبنَّاه مكتب التربية الأمريكي؛ حيث نص على مجالات الأداء العالي المتميز، ويشمل الطلبة الذين يظهرون تقدمًا كبيرًا أو إمكانية كبيرة في واحد من المجالات الخمسة الآتية: القُدرة العامة للذكاء، والاستعداد الأكاديمي الخاص، والتفكير الإبداعي أو المنتج، والقُدرة على القيادة، والفنون الحركية والبصرية والأدائية. وأضاف القبالي أن من خصائص الموهوب مستوى ذكاء عادي فما فوق، ومستوى قُدرات استثنائية مرتفع في مجال موهبته، وتقدير ذات مرتفع، يتمتع بعلاقات اجتماعية متميزة مستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمة، لكل موهوب مستوى خاص في مجال موهبته يميزه عن غيره في المجال نفسه.

واقترح رونزولي Renzulli مفهوم سلوك الموهوب كحل بديل عن القصور الملموس في التعريفات المنتشرة، ووضع قائمة بالخصائص السلوكية التي نتج عنها عدد من المقاييس العربيَّة، مثل الصورة السودانية التي أعدَّها عطا الله عام (2006)، وقائمة الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين السعوديين من سن 3–6 سنوات، التي أعدَّها الجغيمان وعبد المجيد عام (2008)، ومقياس عطيات والسلامة عام (2009) الذي يهدف إلى تحديد السمات السلوكية لأطفال ماقبل الروضة، ومقياس شنيكات عام (2010) للكشف عن الموهوبين في الأردن، ومقياس العياصرة وعزيزي عام (2012) لتقدير السمات والخصائص السلوكية العامة لطلبة الموهوبين والمتفوقين، ومقياس الخصائص السلوكية لمرحلة التعليم الأساسي التي أعدَّها الدهام عام (2013)، وكذلك مقياس يسري عبود وآخرون عام (2013)

للكشف عن الموهوبين في الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة التمهيدية، وتتكون هذه المقاييس من: الأبعاد الجسمية، والمعرفية، والنفس الحركية، والانفعالية الشخصية، واللغوية، والاجتماعية، والاهتمامات الفنية والموسيقية، والدافعية، والقيادة، والتعلم والمثابرة، والقراءة والتكنولوجيا، والرياضيات والعلوم، والتخطيط (الدهام، 2013؛ عبود والمصمودي، 2014؛ الدوسري 2017).

والأطفال الموهوبون لديهم قُدرات عالية في التركيز، ومثابرون، وقُدرات عالية في التواصل اللفظي، ويتمتعون بنسبة ذكاء مرتفع نسبيًّا، وأصحاب قيم عالية، ومتفائلون، ويتمتعون بالجاذبية والشعبية، ولديهم ميول إلى القراءة أكثر من غيرهم، ولديهم ميول مبكرة إلى الأدوات الميكانيكية والعلمية، ويركزون على التفاصيل الدقيقة، وينجزون مهامهم الدِّراسية بسرعة فائقة، ولديهم ميول إلى الخيال وحب الاستطلاع، ولديهم رغبة دائمة في التعبير عن أفكارهم بطريقة إبداعية. ومن جهة أخرى، لديهم رغبة شديدة في التعلم، وقُدرة عالية في استخدام الرموز والكلمات والأرقام والتواصل، وقُدرة عالية على تحسس وحل المشكلات، وذاكرة جيدة من المعلومات، وميول متعمق في مجال محدد (الجغيمان، 2008).

ومن خصائص الموهوبين الدافعية، والاهتمامات المتقدمة، والاستقصاء، والاستدلال، والتخيل أو الإبداع، ومهارات التواصل، والقُدرة على حل المشكلات، وذاكرة ناضجة وقوية، وبصيرة، وحسن فكاهة، وقدرة متطورة للتعامل مع الرموز، وهناك سبعة أنماط للموهبة اعتمادًا على نظريته الثلاثية للذكاء، يتكون كل منها خصائص مختلفة من القُدرات التحليلية، والإبداعية، والعملية. أما الأنماط السبعة فهي: المحلل، والصانع، والممارس، والمحلل المبدع، والممارس المبدع، والموازن المبدع، والمتقدم في مجال الذكاء (ستيرنبرج وكوفمان، 2017/2011).

وتُلخص خصائص الموهوبين والمبدعين التي يتفردون بها عن غيرهم، كما ذكرها الموسى (2010) كالتَّالي:

- إنهم يتعلمون بمعدل أسرع من غيرهم.
- إن لديهم مرونة في التفكير أكثر من غيرهم.
- إنهم يمتلكون ثروة لغوية كبيرة مقارنة بمن هم في سنِّهم.
- إن لديهم اطلاعًا واسعًا في مختلف المجالات.
- إنهم يحافظون على تركيزهم لفترة طويلة.
- إنهم يضعون لأنفسهم معايير عالية جدًّا، ويلتزمون بها.

الدِّراسات السَّابقة:

يتناول هذا الجزء الدِّراسات السَّابقة ذات الصلة الوثيقة بالدِّراسة الحالية؛ لما لها من أهمية في تأصيل الإطار النظري الذي تقوم عليه الدِّراسة الحالية، وبناء أدواتها بما يسهم في دعم الدِّراسة الحالية، واختير عدد من الدِّراسات، مع إعطاء الأولوية للدِّراسات القريبة أو المشابهة من بيئة الدِّراسة الحالية.

هدفت دراسة جروس (Gross, 2006) إلى تتبع النمو الانفعالي والاجتماعي وتطور المهارات الحياتيَّة للطلبة الموهوبين، واستخدمت المنهج الوصفي التتبعي من خلال دراسة طولية امتدت عقدين من الزمن، وكان مُجتمع الدِّراسة الطُّلاب الموهوبين المسرعين أكاديميًّا في أستراليا، وكانت عيِّنة الدِّراسة مكونة من 60 طالبًا أستراليًّا مسرعًا معدل ذكائهم يفوق (160)، واستخدمت فيها أدوات كالمقابلة والملاحظة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع متغيرات الدِّراسة بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين، فقد كانت هناك اختلافات دالَّة إحصائيًّا في تطور مهاراتهم الحياتيَّة وتحصيلهم الأكاديمي واتجاهاتهم التربوية والرضا عن الحياة، والعلاقات الاجتماعية، واحترام الذات، كنتائج لرعاية هؤلاء الطلبة الموهوبين في مرحلة الطفولة والمراهقة، وحصل الطُّلاب الموهوبون على درجات جامعية عالية من جامعات رفيعة المستوى، والتحقوا بمهن محترمة، وأقاموا علاقات اجتماعية فعَّالة.

هدفت دراسة (UNICE, 2006) إلى تصميم قائمة بالمهارات الحياتيَّة النفسية والاجتماعية ومهارة العلاقات بين الأشخاص التي تُعد مهمة بشكل عام، وقد تألفت هذه القائمة من خمس مهارات أساسية هي: التواصل الخاص بالعلاقات بين الأشخاص – التفاوض، والرفض – التقمص العاطفي – التعاون، وعمل الفريق – مهارات الدعوة لكسب التأييد.

دراسة وردينغر (Wurdinge, 2009)، من خلال التعلم المعتمد على البحوث، والتي كانت بعنوان شكل مختلف للنجاح: تعلم مهارات حياتية هامة. وهدفت إلى استطلاع للرأي حول الدِّراسة في مينسوتا تركَّز على المهارات الحياتيَّة الهامَّة التي تساعد الطلبة على أن يصبحوا أعضاء منتجين في المجتمع. وقد كانت الدِّراسة بإرسال استطلاعات للرأي على الشبكة إلى طلاب وأساتذة سابقين في هذه المدرسة، وكذلك إلى أولياء الأمور؛ وذلك للحصول على معلومات عن تعريفهم للنجاح، ولبيان ما إذا كانت هذه المدرسة تعلم المهارات الحياتية. وقد تم تجميع 147 استطلاعًا للرأي حول أربع مجموعات من المهارات الحياتية؛ حيث تم إعطاء المهارات الحياتيَّة مثل الإبداع (94%)، والقدرة على إيجاد المعلومات (92%)، والمهارات الأكاديمية مثل التقدم للامتحانات (33%)، وأخذ الملاحظات (39%)، واقترحت الدِّراسة إتاحة الفرص للطُّلاب من أجل رفع مستوى التعلم لدى مدارس التعليم المعتمد على البحوث والمشاريع.

أجرى الشدوخي (2015) دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على المناهج التي تعنى بتعليم الطُّلاب على المهارات الحياتيَّة في مختلف دول العالم، وبناء منهج مقترح عن المهارات الحياتية، والتَّعرُّف على فاعلية تطبيق وحدة منه على طلاب الصف الساس الابتدائي، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي، وكانت أداة الدِّراسة منهجًا مقترحًا، وتكونت عيِّنة الدِّراسة من 32 طالبًا من الصف السادس، وتوصل الباحث إلى عددٍ من النتائج منها وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات الاختبار القبلي والبعدي لصالح البعدي؛ مما يدل على أن للوحدة التجريبية تأثيرًا إيجابيًّا على مستوى الطُّلاب في المهارات الحياتية.

كما أجرت زينب زيود (2016) دراسة هدفت إلى تصميم قائمة بالمهارات الحياتيَّة التي ينبغي إكسابها من خلال التربية المدرسية للمتعلمين في التعليم ما قبل الجامعي في سوريا، في ضوء خصائص المتعلمين في كل مرحلة تعليمية، واعتمدت الدِّراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عيِّنة الدِّراسة عيِّنة عشوائية من طلاب المرحلة ما قبل الجامعية، وقد توصل الباحث لعدد من النتائج أهمها تحديد قائمة بالمهارات الحياتيَّة التي ينبغي إكسابها من خلال التربية المدرسية للمتعلمين في التعليم ما قبل الجامعي في سوريا.

وهدفت دراسة عابدين (2017) إلى بناء مقياس المهارات الحياتيَّة للتلميذ، وكان منهج الدِّراسة المنهج الوصفي، وعيِّنة الدِّراسة 90 تلميذًا من المرحلة ما قبل الجامعية اختيرت بالطريقة العمدية، وكانت أهم النتائج بناء مقياس للمهارات الحياتيَّة للتلميذ على خمسة أبعاد هي: التواصل، وإدارة الضغوط، وإدارة الذات، والمهارات الأكاديمية، والتفكير الإبداعي.

أما دراسة الأحمري (2018) فقد هدفت إلى التَّعرُّف على دور الإدارة المدرسية في تنمية المهارات الحياتيَّة للطُّلاب من وجهة نظر مُعلِّميهم، والكشف عن معوقات تنمية المهارات الحياتيَّة في المرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي؛ حيث أعدَّ استبانة طبقت على عيِّنة عشوائية من مُعلِّمي المرحلة الابتدائية بالدمام عددهم 408 مُعلِّمين، وقد توصَّلت الدِّراسة لعدد من النتائج منها أن درجة تحقق دور الإدارة المدرسية في تنمية المهارات الحياتيَّة للطُّلاب جاءت بدرجة متوسِّطة، ولا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا تُعزى لمتغيرات الدِّراسة، عدد طلاب المدرسة والخبرة.

التَّعقيب على الدِّراسات السَّابقة:

لا شك أن مراجعة الدِّراسات السَّابقة بالغة الأهمية، فالهدف منها البداية من حيث انتهى الآخرون، وتحقيق هذا الهدف جهد علمي له مردود واضح، وتحظى نتائجه بثقة جيدة، وأهمية بالغة، كذلك الاطلاع على الدِّراسات السَّابقة، سهل للباحثين تحديد مشكلة الدِّراسة وأهدافها ومُجتمعها وعيِّنتها والأساليب الإحصائية المتبعة، وهذه طبيعة المعرفة في أنها تراكمية، وتمكن الباحثان من خلال مراجعتها لهذه البحوث والدِّراسات السَّابقة من استخلاص عدة إجراءات للاستفادة منها في الدِّراسة الحالية، ويلخصها

الباحث فيما يلي:

من ناحية أهداف الدِّراسة: اتَّفقت الدِّراسات السَّابقة، فكان الهدف التَّعرُّف على المهارات الحياتيَّة التي ينبغي إكسابها للمتعلمين، وتصميم وبناء مقاييس المهارات الحياتيَّة للطُّلاب، وكذلك التَّعرُّف على المناهج التي تُعنى بتعليم الطُّلاب على المهارات الحياتيَّة. أما منهج الدِّراسة فقد اتفقت الدِّراسات السَّابقة على المنهج الوصفي، ومن ناحية مُجتمع الدِّراسة استهدفت الدِّراسات السَّابقة الطُّلاب والمعلِّمين، ومن ناحية أداة الدِّراسة: تعدَّدت الدِّراسات السَّابقة وتنوعت أدواتها واختلفت باختلاف أهدافها، فكانت أداة دراسة عابدين وآخرون (2017) هي بناء مقياس المهارات الحياتيَّة للتلميذ، أما دراسة الأحمري (2018) فكانت أداتها استبانة.

أوجه المقارنة والاستفادة من الدِّراسات السَّابقة:

انفردت هذه الدِّراسة في الهدف عن الدِّراسات السَّابقة، وهو التَّعرُّف على المهارات الحياتيَّة للطُّلاب الموهوبين، واستفادت هذه الدِّراسة من الدِّراسات السَّابقة في تنظيم الإطار النظري للدِّراسة واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، والإضافة العلمية لهذه الدِّراسة، ومقارنة النتائج التي توصَّلت إليها الدِّراسة مع نتائج الدِّراسات السَّابقة.

منهج الدِّراسة:

تماشيًا مع طبيعة الدِّراسة؛ فإن المنهج المناسب لهذا البحث هو المنهج الوصفي.

مُجتمع الدِّراسة وعيّنتها:

تكوَّن مُجتمع الدِّراسة الحالية من 947 مُشرفًا ومُعلِّما للموهوبين؛ حيث بلغ عدد مُشرفي الموهوبين 210 مُشرفًا، وعدد المعلِّمين 620 مُعلِّما في المدارس و52 مُشرفًا و62 مُعلِّما في مراكز الموهوبين، وقام الباحثان باختيار عيّنة عُنقوديَّة عددها (251) من مُجتمع الدِّراسة؛ حيث بلغ عدد المشرفين في العيّنة 49 مُشرفًا، وعدد المعلِّمين 202 مُعلِّمًا، وفيما يلي خصائص عيّنة الدِّراسة وفقًا لمتغيراتهم الشخصية والوظيفية.

جدول رقم (1): توزيع أفراد الدِّراسة وفق مُتغيّر المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
بكالوريوس	192	76.5
ماجستير	50	19.9
دكتوراه	9	3.6
المجموع	251	100%

يتضح من الجدول السَّابق أن (192) من عيّنة الدِّراسة يمثلون ما نسبته (76.5%)، من حملة مؤهل البكالوريوس، وهم الفئة الأكبر في عيّنة الدِّراسة، في حين أن (9) من عيّنة الدِّراسة يمثلون ما نسبته (3.6%) من حملة مؤهل الدكتوراه، وهم الفئة الأقل في عيّنة الدِّراسة.

جدول رقم (2): توزيع أفراد الدِّراسة وفق مُتغيّر التخصص

التخصص	التكرار	النسبة
علمي	146	58.2
أدبي	105	41.8
المجموع	251	100%

يتضح من الجدول السَّابق أن (146) من عيّنة الدِّراسة يمثلون ما نسبته (58.2%)، من تخصص القسم العلمي، وهم الفئة الأكبر في

عيّنة الدِّراسة، في حين أن (105) من عيّنة الدِّراسة يمثلون ما نسبته (41.8%) من تخصص القسم الأدبي، وهم الفئة الأقل في عيّنة الدِّراسة.

دول رقم (3): توزيع أفراد الدِّراسة وفق مُتغيِّر سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	6	2.4
من 5-10 سنوات	101	40.2
أكثر من 10 سنوات	144	57.4
المجموع	251	100%

يتضح من الجدول السَّابق أن (144) من عيّنة الدِّراسة يمثلون ما نسبته (57.4%)، سنوات خبرتهم أكثر من 10 سنوات، وهم الفئة الأكبر في عيّنة الدِّراسة، في حين أن (6) من عيّنة الدِّراسة يمثلون ما نسبته (2.4%) سنوات خبرتهم أقل من 5 سنوات، وهم الفئة الأقل في عيّنة الدِّراسة.

أداة الدِّراسة:

استخدم الباحثان الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللَّازمة للدِّراسة؛ بحيث اعتمد الباحثان في إعْدادها الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل عبارة.

وقد تكوَّنت الاستبانة من جزأين على النَّحو التَّالي:

الجزء الأوَّل: ويشمل المتغيِّرات الوظيفيَّة لأفراد عيّنة الدِّراسة.

الجزء الثَّاني: يتكون من (26) عبارة من العبارات التي تقيس متغيرات الدِّراسة، وصيغت العبارات وفقًا لمقياس خماسي على النحو التَّالي: (مُوافق بشدة/ مُوافق/ محايد/ غير مُوافق/ غير مُوافق بشدة).

صدق الأداة: قام الباحثان بالتأكد من صدق أداة الدِّراسة بطريقتين:

أوَّلًا: الصدق الظاهري للأداة: بعد إعْداد الاستبانة بصورتها الأوَّلية، جرى عرضها على نُخبة من المحكمين داخل جامعات المملكة العربيَّة السُّعوديَّة؛ لإبداء آرائهم حول مدى وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وصحة صياغتها، وقد بلغ عدد المحكمين (9) من أساتذة الجامعات السُّعوديَّة؛ وقد جرى تعديل الاستبانة بناءً على ملاحظاتهم، وبعد مراجعة الباحثان وُضعت الاستبانة في صورتها النهائية، وأصبحت صالحة لقياس ما وُضعت من أجله.

ثانيًا: صدق الاتِّساق الداخلي: قام الباحثان بحساب الاتِّساق الداخلي لفقرات أداة الدِّراسة، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وهو ما يوضحه الجدول التَّالي:

جدول رقم (4): مُعاملات ارتباط بنود محور الدِّراسة والدرجة الكلية له

م	فقرات محور الدِّراسة	مُعامل الارتباط بالمحور
	مهارات التواصل	
١	الاستماع والتحدث والتعاطف الجيد مع الآخرين	٠,٧٧٩**
٢	مُراعاة الأذواق والممارسات الأخلاقية الدقيقة في التعامل مع الآخرين والأشياء	٠,٧٩٨**
٣	توضيح وبرهنة أفكاره بطرق مختلفة للتأثير على مواقف الآخرين منها	٠,٨٤٨**
٤	استخدام المهارات اللفظية والجسدية والتقنية في توضيح أفكاره وشرحها	٠,٨٠٢**
٥	تقريب وجهات النظر والتوصل لحلول توافقية تحقق المكاسب لجميع الأطراف	٠,٧٦٨**
٦	تفهُّم دوافع ومواقف المختلفين عنه واحترامها والإفادة من نقاط الاشتراك والتعاون في إطارها	٠,٧٧٦**

م	فقرات محور الدِّراسة	مُعامل الارتباط بالمحور
٧	تجنب ممارسات سوء التعامل والتواصل مع الآخرين	٠,٨٠٥**
	مهارات التفكير	
١	توظيف وتطبيق مهارات التفكير الأساسية في المواقف والسياقات الحياتية	٠,٨٣١**
٢	ممارسة أدوات ومهارات التفكير الإبداعي وإنتاج أفكار إبداعية	٠,٨٢٩**
٣	تحليل وتقييم وإصدار الأحكام على الأفكار والمواقف بطريقة موضوعية	٠,٨٤٤**
٤	تقديم حلول غير تقليدية للمشكلات الحياتيَّة والمجتمعية	٠,٨٦٦**
٥	تنظيم طريقة تفكيره بطريقه منهجية عند التعاطي مع القضايا والأفكار	٠,٩٠٨**
٦	تقديم بدائل وخيارات للقرار وفحصها واختيار الأنسب منها	٠,٨٥١**
٧	تقدير أهمية إتباع الطرق الصحيحة والموضوعية في التفكير	٠,٨٥٥**
	مهارات إنتاج المعرفة	
١	تثمين دور المعرفة وحسن التعامل والتوظيف لها في النجاح وامتلاك القوة	٠,٨٦٣**
٢	الوصول السريع للمعلومة المطلوبة والصحيحة	٠,٨٤٨**
٣	تحليل وتصنيف وتلخيص المعلومات وإعادة تنظيمها وعرضها	٠,٨٦٠**
٤	كتابة بحث واقعي وفق خطوات البحث العلمي	٠,٦٦٧**
٥	تحرير المقالات وإعداد التقارير وكتابة السيرة الذاتية	٠,٥٨٧**
	المهارات الاجتماعية	
١	معرفة قواعد وتطبيقات حسن التعامل مع الآخرين في المواقف المختلفة	٠,٨٥٣**
٢	ضبط وتوجيه مصادر الانفعال ومسبباته	٠,٨٦٠**
٣	التعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية باتزان وموضوعية	٠,٦٥٣**
٤	العمل ضمن مجموعات مختلفة ومتنوعة	٠,٨٠٤**
٥	تخطيط وتنظيم عمل الفريق وتوزيع الأدوار والمسؤوليات	٠,٨٣٦**
٦	تثمين أهمية خدمة المجتمع والوطن والإسهام بذلك قدر المستطاع	٠,٨٨٧**
٧	تخطيط وتنظيم وتنفيذ مشاركات إيجابية لخدمة المجتمع	٠,٨٦١**

** عبارات دالَّة عند مستوى 0.01 فأقل.

من الجدول السَّابق يتَّضح أن جميع العبارات دالَّة عند مستوى (0.01)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوِّنة لاستبانة الدِّراسة تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات الأداة: للتحقق من الثَّبات لمفردات محاور الدِّراسة؛ جرى استخدام معامل ألفاكرونباخ، وجاءت النَّتائج كما يوضحها الجدول التَّالي:

جدول (5) معاملات ثبات ألفاكرونباخ

أبعاد الدِّراسة	عدد البنود	معامل الثبات ألفاكرونباخ
البعد الأول	٧	٠,٩٢٩
البعد الثاني	٧	٠,٩٥٤
البعد الثالث	٥	٠,٨٨٨
البعد الرابع	٧	0.939
معامل الثبات الكلي	**٢٦**	0.979

من خلال النَّتائج الموضحة أعلاه يتَّضح أن ثبات محاور الدِّراسة مرتفع؛ حيث تراوحت قيم قيمة معامل الثبات ألفاكرونباخ بين (0.888 و0.954)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (0.979)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

تصحيح أداة الدِّراسة:

لتسهيل تفسير النَّتائج؛ استخدم الباحثان الأُسلوب التَّالي لتحديد مستوى الإجابة عن بنود الأداة؛ حيث جرى إعطاء وزن للبدائل الموضحة في الجدول التَّالي؛ ليتم معالجتها إحصائيًّا على النَّحو التَّالي:

جدول رقم (6): تصحيح أداة الدِّراسة

الاستجابة	مُوافق بشدة	مُوافق	محايد	غير مُوافق	غير مُوافق بشدة
الدرجة	٥	٤	٣	٢	1

ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التَّالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥ – ١) ÷ ٥= ٠,٨٠

لنحصل على التصنيف التَّالي:

جدول (7): توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدِّراسة

الوصف	مدى المتوسّطات
مُوافق بشدة	**من ٤,٢١–٥,٠٠**
مُوافق	**من ٣,٤١–٤,٢٠**
محايد	**من ٢,٦١–٣,٤٠**
غير مُوافق	**من ١,٨١–٢,٦٠**
غير مُوافق بشدة	**من ١,٠٠–١,٨٠**

أساليب تحليل البيانات:

استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التَّالية؛ للتَّعرُّف على خصائص مُجتمع الدِّراسة، وحساب صدق وثبات الأدوات، والإجابة عن تساؤلات الدِّراسة:

التكرارات والنسبة المئوية؛ للتَّعرُّف على خصائص عيِّنة البحث، والمتوسِّط الحسابي (Mean)؛ لمعرفة مدرى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد الدِّراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدِّراسة إلى جانب المحاور الرئيسة، وكذلك لترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابة حسب أعلى متوسِّط حسابي.

والانحراف المعياري (Standard Deviation)؛ وذلك للتَّعرُّف على مدى انحراف آراء افراد الدِّراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدِّراسة ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسِّطها الحسابي، ومعامل ألفاكرونباخ (CronbachAlpha)؛ لاستخراج ثبات أدوات البحث.

حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (nosraeP) لحساب صدق الاتِّساق الداخلي لأداة الدِّراسة.

إجابة السؤال الرئيس: ما مدى امتلاك الطُّلاب الموهوبين للمهارات الحياتيَّة من وجهة نظر مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة؟

للتَّعرُّف على توافر المهارات الحياتيَّة للطُّلاب الموهوبين من وجهة نظر مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة؛ قام الباحثان بحساب المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور واقع مُمارسة المهارات الحياتيَّة للطُّلاب الموهوبين من وجهة نظر مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة، والإجابة عن أسئلة الدِّراسة الخمسة وجاءت النتائج كما يوضحه الجداول التَّالية:

الإجابة عن السؤال الأول: ما واقع امتلاك الطُّلاب الموهوبين لمهارات التواصل من وجهة نظر مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة؟

جدول رقم (8): استجابات أفراد الدِّراسة على عبارات بعد مهارات التواصل مُرتَّبة تنازليًّا حسب المتوسِّط الحسابي

م	العبارة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المُوافقة	الترتيب
1	الاستماع والتحدث والتعاطف الجيد مع الآخرين	4.03	0.455	مُوافق	1
3	توضيح وبرهنة أفكاره بطرق مختلفة للتأثير على مواقف الآخرين منها	4.01	0.447	مُوافق	2
2	مراعاة الأذواق والممارسات الأخلاقية الدقيقة في التعامل مع الآخرين والأشياء	4.00	0.452	مُوافق	3
4	استخدام المهارات اللفظية والجسدية والتقنية في توضيح أفكاره وشرحها	3.99	0.502	مُوافق	4
7	تجنب ممارسات سوء التعامل والتواصل مع الآخرين	3.97	0.451	مُوافق	5
5	تقريب وجهات النظر والتوصل لحلول توافقية تحقق المكاسب لجميع الأطراف	3.94	0.474	مُوافق	6
6	تفهم دوافع ومواقف المختلفين عنه واحترامها والإفادة من نقاط الاشتراك والتعاون في إطارها	3.93	0.447	مُوافق	7
المتوسِّط العام		3.98	0.386	مُوافق	

*المتوسِّط الحسابي من (5.00).

باستقراء نتائج الجدول السَّابق يتضح ما يأتي:

أوَّلًا: يتبيَّن أن أفراد عيِّنة الدِّراسة من مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة مُوافقون على امتلاك الطُّلاب الموهوبين لمهارات التواصل كإحدى المهارات الحياتيَّة اللازمة لهم، بمتوسِّط حسابي بلغ (3.98 من 5.00)، وهو المتوسِّط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (3.41–4.20)، والتي تشير إلى (مُوافق) في أداة الدِّراسة؛ مما يوضح أن الطُّلاب الموهوبين يمتلكون مهارات التواصل بدرجة عالية، ويعزى ذلك إلى أن مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين يدركون أن من أهم الخصال التي يتميز بها الطالب الموهوب مهارات التواصل؛ حيث إن مهارات التواصل عماد العلاقات الاجتماعية للطُّلاب الموهوبين، وكذلك أساس للتعامل في الحياة اليومية ومعرفة الذات وحسن تقديرها.

ثانيًا: يتبيَّن من الجدول السَّابق أن هناك توافقًا في آراء أفراد الدِّراسة نحو درجة امتلاك الطُّلاب الموهوبين لمهارات التواصل؛ حيث تراوحت قيمة المتوسِّطات الحسابية لموافقة أفراد الدِّراسة على امتلاك الطُّلاب لهذه المهارات ما بين (3.93 و4.03)، وهي متوسِّطات تقع جميعها في الفئة الرابعة من فئات الدِّراسة، والتي تشير إلى (أوافق) في أداة الدِّراسة.

ثالثًا: قام الباحثان بترتيب هذه المهارات حسب متوسِّطات الموافقة على درجة ممارسة الطُّلاب لها على النحو التَّالي:

- جاءت العبارة رقم (1)، وهي (الاستماع والتحدث والتعاطف الجيد مع الآخرين)، في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة بمتوسِّط حسابي مقداره (4.03 من 5.00).
- جاءت العبارة رقم (3)، وهي (توضيح وبرهنة أفكاره بطرق مختلفة للتأثير على مواقف الآخرين منها)، في المرتبة (الثانية) من حيث الموافقة بمتوسِّط حسابي مقداره (4.01 من 5.00).
- جاءت العبارة رقم (2)، وهي (مراعاة الأذواق والممارسات الأخلاقية الدقيقة في التعامل مع الآخرين والأشياء)، في المرتبة (الثالثة) من حيث الموافقة بمتوسِّط حسابي مقداره (4.00 من 5.00).
- جاءت العبارة رقم (4)، وهي (استخدام المهارات اللفظية والجسدية والتقنية في توضيح أفكاره وشرحها)، في المرتبة (الرابعة) من حيث الموافقة بمتوسِّط حسابي مقداره (3.99 من 5.00).
- جاءت العبارة رقم (7)، وهي (تجنب ممارسات سوء التعامل والتواصل مع الآخرين)، في المرتبة (الخامسة) من حيث الموافقة بمتوسِّط حسابي مقداره (3.97 من 5.00).

- جاءت العبارة رقم (5)، وهي (تقريب وجهات النظر والتوصل لحلول توافقية تحقق المكاسب لجميع الأطراف)، في المرتبة (السادسة) من حيث الموافقة بمتوسِّط حسابي مقداره (3.94 من 5.00).
- جاءت العبارة رقم (6)، وهي (تفهم دوافع ومواقف المختلفين عنه واحترامها والإفادة من نقاط الاشتراك والتعاون في إطارها)، في المرتبة (السابعة) من حيث المُوافقة بمتوسِّط حسابي مقداره (3.93 من 5.00). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الأحمري (2018)؛ حيث جاءت مهارات التواصل الاجتماعي أولًا لما لها من أثر في تقوية شخصية الطالب، وصنع علاقات مع الآخرين.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما واقع امتلاك الطُّلاب الموهوبين لمهارات التفكير من وجهة نظر مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة؟

جدول رقم (9): استجابات أفراد الدِّراسة على عبارات بعد مهارات التفكير مُرتَّبة تنازليًّا حسب المتوسِّط الحسابي

م	العبارة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المُوافقة	الترتيب
2	ممارسة أدوات ومهارات التفكير الإبداعي وإنتاج أفكار إبداعية	3.99	0.465	مُوافق	1
1	توظيف وتطبيق مهارات التفكير الأساسية في المواقف والسياقات الحياتية	3.98	0.447	مُوافق	2
7	تقدير أهمية اتباع الطرق الصحيحة والموضوعية في التفكير	3.98	0.456	مُوافق	2م
4	تقديم حلول غير تقليدية للمشكلات الحياتيَّة والمجتمعية	3.98	0.477	مُوافق	2م
5	تنظيم طريقة تفكيره بطريقه منهجية عند التعاطي مع القضايا والأفكار	3.96	0.434	مُوافق	3
3	تحليل وتقييم وإصدار الأحكام على الأفكار والمواقف بطريقة موضوعية	3.96	0.450	مُوافق	3م
6	تقديم بدائل وخيارات للقرار وفحصها واختيار الأنسب منها	3.96	0.463	مُوافق	3م
	المتوسِّط العام	3.97	0.403	مُوافق	

***المتوسِّط الحسابي من (5.00).**

باستقراء نتائج الجدول السَّابق يتضح ما يأتي:

أوَّلًا: يتبيَّن أن أفراد عيِّنة الدِّراسة من مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة مُوافقون على امتلاك الطُّلاب الموهوبين لمهارات التفكير كإحدى المهارات الحياتيَّة اللازمة لهم، بمتوسِّط حسابي بلغ (3.97 من 5.00)، وهو المتوسِّط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (3.41-4.20)، والتي تشير إلى (مُوافق) في أداة الدِّراسة؛ مما يوضح أن الطُّلاب الموهوبين يمتلكون مهارات التفكير بدرجة عالية، ويُعزى ذلك أن مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين يدركون أن امتلاك الطُّلاب الموهوبين لمهارات التفكير هي الثمار الحقيقية لبرنامج الموهوبين المدرسي، وأن اعتبار التفكير مهارة هو الخطوة الأولى للقيام بتطوير مواهب هؤلاء الطُّلاب وتحسينها؛ ليكونوا قادرين على حل المشكلات اليومية، والتغلب على ظروف الحياة.

ثانيًا: يتبيَّن من الجدول السَّابق أن هناك توافق في آراء أفراد الدِّراسة نحو درجة مُمارسة الطُّلاب الموهوبين لمهارات التفكير؛ حيث تراوحت قيمة المتوسِّطات الحسابية لموافقة أفراد الدِّراسة على مُمارسة الطُّلاب لهذه المهارات ما بين (3.96 إلى 3.99)، وهي متوسِّطات تقع جميعها في الفئة الرابعة من فئات الدِّراسة، والتي تشير إلى (أوافق) في أداة الدِّراسة.

ثالثًا: قام الباحثان بترتيب هذه المهارات حسب متوسِّطات الموافقة على درجة مُمارسة الطُّلاب لها على النحو التَّالي:

جاءت العبارة رقم (2)، وهي (ممارسة أدوات ومهارات التفكير الإبداعي وإنتاج أفكار إبداعية)، في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة بمتوسِّط حسابي مقداره (3.99 من 5.00).

جاءت العبارة رقم (1)، وهي (توظيف وتطبيق مهارات التفكير الأساسية في المواقف والسياقات الحياتية) والعبارة رقم (7)، وهي

(تقدير أهمية اتباع الطرق الصحيحة والموضوعية في التفكير)، والعبارة رقم (4)، وهي (تقديم حلول غير تقليدية للمشكلات الحياتيَّة والمجتمعية)، في المرتبة (الثانية) من حيث الموافقة بمتوسِّط حسابي مقداره (3.98 من 5.00).

جاءت العبارة رقم (5)، وهي (تنظيم طريقة تفكيره بطريقة منهجية عند التعاطي مع القضايا والأفكار)، والعبارة رقم (3)، وهي (تحليل وتقييم وإصدار الأحكام على الأفكار والمواقف بطريقة موضوعية)، والعبارة رقم (6)، وهي (تقديم بدائل وخيارات للقرار وفحصها واختيار الأنسب منها)، في المرتبة (الثالثة) من حيث الموافقة بمتوسِّط حسابي مقداره (3.96 من 5.00)، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عابدين (2017)؛ حيث بينت أهمية إيجاد مقاييس للتفكير؛ إذ تعد مهارات التفكير من أهم المهارات الحياتيَّة للطُّلاب.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما واقع امتلاك الطُّلاب الموهوبين لمهارات إنتاج المعرفة من وجهة نظر مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة؟

جدول رقم (10): استجابات أفراد الدِّراسة على عبارات بعد مهارات إنتاج المعرفة مُرتَّبة تنازليًّا حسب المتوسِّط الحسابي

م	العبارة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المُوافقة	الترتيب
2	الوصول السريع للمعلومة المطلوبة والصحيحة	3.98	0.464	مُوافق	1
1	تثمين دور المعرفة وحسن التعامل والتوظيف لها في النجاح وامتلاك القوة	3.98	0.481	مُوافق	1م
3	تحليل وتصنيف وتلخيص المعلومات وإعادة تنظيمها وعرضها	3.97	0.442	مُوافق	2
5	تحرير المقالات وإعداد التقارير وكتابة السيرة الذاتية	3.90	0.501	مُوافق	3
4	كتابة بحث واقعي وفق خطوات البحث العلمي	3.87	0.481	مُوافق	4
المتوسِّط العام		3.94	0.394	مُوافق	

*المتوسِّط الحسابي من (5.00).

باستقراء نتائج الجدول السَّابق يتضح ما يأتي:

أوَّلًا: يتبين أن أفراد عيِّنة الدِّراسة من مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة مُوافقون على امتلاك الطُّلاب الموهوبين لمهارات إنتاج المعرفة كإحدى المهارات الحياتيَّة اللازمة لهم، بمتوسِّط حسابي بلغ (3.94 من 5.00)، وهو المتوسِّط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (3.41–4.20)، والتي تشير إلى (مُوافق) في أداة الدِّراسة؛ مما يوضح أن الطُّلاب الموهوبين يمتلكون مهارات إنتاج المعرفة بدرجة عالية، ويُعزى ذلك إلى أن مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين يدركون أهمية إنتاج المعرفة كما أن أساس رعاية هذه المواهب هو إدراك الطُّلاب الموهوبين ووعيهم بالحقائق عن طريق العقل أو اكتساب المعلومات بإجراء التجارب وتفسير نتائجها والاطلاع على تجارب الآخرين وإدراك أن المعرفة مرتبطة بالبديهية والبحث والاكتشاف وتطوير الذات وعملية لبعض جوانب الحياة اليومية، وأن المجتمعات الحديثة قائمة على إنتاج المعرفة.

ثانيًا: يتبيَّن من الجدول السَّابق أن هناك توافقًا في آراء أفراد الدِّراسة نحو درجة امتلاك الطُّلاب الموهوبين لمهارات إنتاج المعرفة؛ حيث تراوحت قيمة المتوسِّطات الحسابية لموافقة أفراد الدِّراسة على امتلاك الطُّلاب لهذه المهارات ما بين (3.87 إلى 3.98)، وهي متوسِّطات تقع جميعها في الفئة الرابعة من فئات الدِّراسة، والتي تشير إلى (أوافق) في أداة الدِّراسة.

ثالثًا: قام الباحثان بترتيب هذه المهارات حسب متوسِّطات الموافقة على درجة مُمارسة الطُّلاب لها على النحو التَّالي:

- جاءت العبارة رقم (2)، وهي (الوصول السريع للمعلومة المطلوبة والصحيحة) والعبارة رقم (1)، وهي (تثمين دور المعرفة وحسن التعامل والتوظيف لها في النجاح وامتلاك القوة)، في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة بمتوسِّط حسابي مقداره (3.98 من 5.00).

- جاءت العبارة رقم (3)، وهي (تحليل وتصنيف وتلخيص المعلومات وإعادة تنظيمها وعرضها)، في المرتبة (الثانية) من حيث الموافقة بمتوسِّط حسابي مقداره (3.97 من 5.00).
- جاءت العبارة رقم (5)، وهي (تحرير المقالات وإعداد التقارير وكتابة السيرة الذاتية)، في المرتبة (الثالثة) من حيث الموافقة بمتوسِّط حسابي مقداره (3.90 من 5.00).
- جاءت العبارة رقم (4)، وهي (كتابة بحث واقعي وفق خطوات البحث العلمي)، في المرتبة (الرابعة) من حيث الموافقة بمتوسِّط حسابي مقداره (3.87 من 5.00).

الإجابة عن السؤال الرابع: ما واقع امتلاك الطُّلاب الموهوبين للمهارات الاجتماعية من وجهة نظر مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة؟

جدول رقم (11): استجابات أفراد الدِّراسة على عبارات بعد المهارات الاجتماعية مُرتَّبة تنازليًّا حسب المتوسِّط الحسابي

م	العبارة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المُوافقة	الترتيب
6	تثمين أهمية خدمة المجتمع والوطن والإسهام بذلك قدر المستطاع	4.02	0.477	مُوافق	1
1	معرفة قواعد وتطبيقات حسن التعامل مع الآخرين في المواقف المختلفة	4.01	0.482	مُوافق	2
4	العمل ضمن مجموعات مختلفة ومتنوعة	4.01	0.490	مُوافق	2م
5	تخطيط وتنظيم عمل الفريق وتوزيع الأدوار والمسؤوليات	4.01	0.503	مُوافق	2م
7	تخطيط وتنظيم وتنفيذ مشاركات إيجابية لخدمة المجتمع	4.00	0.486	مُوافق	3
2	ضبط وتوجيه مصادر الانفعال ومسبباته	3.96	0.458	مُوافق	4
3	التعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية باتزان وموضوعية	3.95	0.483	مُوافق	5
المتوسِّط العام		3.99	0.412	مُوافق	

*المتوسِّط الحسابي من (5.00).

باستقراء نتائج الجدول السَّابق يتضح ما يأتي:

أوَّلًا: يتبيَّن أن أفراد عيِّنة الدِّراسة من مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة مُوافقون على امتلاك الطُّلاب الموهوبين للمهارات الاجتماعية كإحدى المهارات الحياتيَّة اللازمة لهم، بمتوسِّط حسابي بلغ (3.99 من 5.00)، وهو المتوسِّط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (3.41-4.20)، والتي تشير إلى (مُوافق) في أداة الدِّراسة؛ مما يوضح أن الطُّلاب الموهوبين يمتلكون المهارات الاجتماعية بدرجة عالية، ويُعزى ذلك لإدراك مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين أن الطُّلاب الموهوبين لديهم مهارات وعلاقات اجتماعية وإدارتها وتنميتها والحفاظ عليها، وهي عملية مستمرة مع الطُّلاب الموهوبين.

ثانيًا: يتبيَّن من الجدول السَّابق أن هناك توافق في آراء أفراد عينة الدِّراسة نحو درجة امتلاك الطُّلاب الموهوبين للمهارات الاجتماعية؛ حيث تراوحت قيمة المتوسِّطات الحسابية لموافقة أفراد الدِّراسة على امتلاك الطُّلاب لهذه المهارات ما بين (3.95 إلى 4.02)، وهي متوسِّطات تقع جميعها في الفئة الرابعة من فئات الدِّراسة، والتي تشير إلى (أوافق) في أداة الدِّراسة.

ثالثًا: قام الباحثان بترتيب هذه المهارات حسب متوسِّطات الموافقة على درجة امتلاك الطُّلاب لها على النحو التَّالي:

- جاءت العبارة رقم (6)، وهي (تثمين أهمية خدمة المجتمع والوطن والإسهام بذلك قدر المستطاع)، في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة بمتوسِّط حسابي مقداره (4.02 من 5.00).
- جاءت العبارة رقم (1)، وهي (معرفة قواعد وتطبيقات حسن التعامل مع الآخرين في المواقف المختلفة) والعبارة رقم (4)، وهي

(العمل ضمن مجموعات مختلفة ومتنوعة) والعبارة رقم (5)، وهي (تخطيط وتنظيم عمل الفريق وتوزيع الأدوار والمسؤوليات)، في المرتبة (الثانية) من حيث الموافقة بمتوسِّط حسابي مقداره (4.01 من 5.00).

- جاءت العبارة رقم (7)، وهي (تخطيط وتنظيم وتنفيذ مشاركات إيجابية لخدمة المجتمع)، في المرتبة (الثالثة) من حيث الموافقة بمتوسِّط حسابي مقداره (4.00 من 5.00).
- جاءت العبارة رقم (2)، وهي (ضبط وتوجيه مصادر الانفعال ومسبباته)، في المرتبة (الرابعة) من حيث الموافقة بمتوسِّط حسابي مقداره (3.96 من 5.00).
- جاءت العبارة رقم (3)، وهي (التعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية باتزان وموضوعية)، في المرتبة (الخامسة) من حيث الموافقة بمتوسِّط حسابي مقداره (3.95 من 5.00). واتفقت هذه الدِّراسة مع دراسة زينب زيود (2016)؛ حيث بينت أهمية علاقة الفرد بالمجتمع، وأن المهارات تعتمد على طبيعة العلاقة المتبادلة بين الفرد المجتمع ومدى تأثر كل منهما بالآخر.

وفيما يلي ترتيب هذه المهارات حسب متوسِّطات الموافقة عليها من وجهة نظر أفراد الدِّراسة:

جدول رقم (12): استجابات أفراد الدِّراسة على درجة امتلاك الطُّلاب الموهوبين لجميع المهارات الحياتيَّة من وجهة نظر مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة مُرتَّبة تنازليًّا حسب المتوسِّط الحسابي

المهارات	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المُوافقة	الترتيب
مهارات التواصل	3.98	0.386	مُوافق	2
مهارات التفكير	3.97	0.403	مُوافق	3
مهارات إنتاج المعرفة	3.94	0.394	مُوافق	4
المهارات الاجتماعية	3.99	0.412	مُوافق	1
المتوسِّط العام لجمع المهارات	3.97	0.379	مُوافق	

مما سبق يتبيَّن أن أفراد عيِّنة الدِّراسة من مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة مُوافقون على مُمارسة الطُّلاب الموهوبين لجميع المهارات الحياتيَّة اللازمة لهم، بمتوسِّط حسابي بلغ (3.97 من 5.00)، وهو المتوسِّط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (3.41–4.20)، والتي تشير إلى (مُوافق) في أداة الدِّراسة؛ مما يوضح أن الطُّلاب الموهوبين يمتلكون المهارات الحياتيَّة بشكل عام بدرجة عالية.

كما تبيَّن أن درجة امتلاك الطُّلاب الموهوبين للمهارات الاجتماعية جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسِّط (3.99 من 5.00)، يليها مهارات التواصل بمتوسِّط حسابي بلغ (3.98 من 5.00)، وفي المرتبة الثالثة جاءت مهارات التفكير بمتوسِّط حسابي بلغ (3.97 من 5.00)، في حين جاءت مهارات إنتاج المعرفة في الترتيب الرابع والأخير بمتوسِّط حسابي (3.94 من 5.00).

إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العيِّنة تُعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة)؟

أوَّلًا: الفروق باختلاف المؤهل العلمي:

للتَّعرُّف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عيِّنة الدِّراسة باختلاف مُتغيِّر المؤهل العلمي؛ قام الباحثان باستخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis)، وهو اختبار لابارامتري جرى استخدامه بديلًا عن اختبار تحليل التباين الأحادي؛ نظرًا لوجود تباين في توزيع عيِّنة الدِّراسة وفقًا لمتغيِّر المؤهل العلمي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التَّالي:

الجدول رقم (13): نتيجة اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) للفروق إجابات عيِّنة الدِّراسة باختلاف مُتغيِّر المؤهل العلمي

أبعاد الدِّراسة	المؤهل العلمي	العدد	متوسِّط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مهارات التواصل	بكالوريوس	192	134.81	24.422	2	0.000* دالة
	ماجستير	50	88.20			
	دكتوراه	9	148.06			
مهارات التفكير	بكالوريوس	192	134.28	24.713	2	0.000* دالة
	ماجستير	50	90.55			
	دكتوراه	9	146.22			
مهارات إنتاج المعرفة	بكالوريوس	192	134.47	25.284	2	0.000* دالة
	ماجستير	50	90.39			
	دكتوراه	9	143.06			
المهارات الاجتماعية	بكالوريوس	192	132.73	16.363	2	0.000* دالة
	ماجستير	50	96.60			
	دكتوراه	9	145.78			
الدرجة الكلية لجميع المهارات الحياتيَّة للطُّلاب الموهوبين	بكالوريوس	192	134.01	19.094	2	0.000* دالة
	ماجستير	50	91.63			
	دكتوراه	9	146.06			

* فروق دالَّة عند مستوى دلالة (0.05).

يتبيَّن من الجدول السَّابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عيِّنة الدِّراسة نحو جميع محاور الدِّراسة باختلاف مُتغيِّر المؤهل العلمي، لصالح أفراد عيِّنة الدِّراسة من حملة مؤهل البكالوريوس وحملة مؤهل الدكتوراه، وهو ما يوضح أن أفراد عيِّنة الدِّراسة من حملة مؤهل البكالوريوس وأفراد الدِّراسة من حملة مؤهل الدكتوراه أكثر مُوافقة على أن الطُّلاب الموهوبين يمتلكون المهارات الحياتيَّة بدرجة أكبر من أفراد الدِّراسة من حملة مؤهل الماجستير، ويعزى ذلك إلى أن حملة البكالوريوس أكثر ممارسة وخبرة مع الطُّلاب الموهوبين، أما حملة الدكتوراه فهم الأكثر انتاجية وابتكار مع هؤلاء الطُّلاب.

ثانيًا: الفروق باختلاف مُتغيِّر التخصص:

للتَّعرُّف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عيِّنة الدِّراسة باختلاف مُتغيِّر التخصص؛ قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample T-Test)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التَّالي:

جدول رقم (14): اختبار (ت) (Independent Sample T-Test) للفروق في آراء عيّنة الدِّراسة باختلاف مُتغيِّر التخصص

أبعاد الدِّراسة	التخصص	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مهارات التواصل	علمي	146	3.9804	0.39119	-0.038	249	0.970 غير دالة
	أدبي	105	3.9823	0.38039			
مهارات التفكير	علمي	146	3.9892	0.44074	0.740	249	0.460 غير دالة
	أدبي	105	3.9510	0.34588			
مهارات إنتاج المعرفة	علمي	146	3.9575	0.43197	0.782	249	0.435 غير دالة
	أدبي	105	3.9181	0.33477			
المهارات الاجتماعية	علمي	146	4.0078	0.43937	0.651	249	0.516 غير دالة
	أدبي	105	3.9735	0.37238			
الدرجة الكلية لجميع المهارات الحياتيَّة للطُّلاب الموهوبين	علمي	146	3.9858	0.40372	0.549	249	0.583 غير دالة
	أدبي	105	3.9591	0.34210			

يتبيَّن من الجدول السَّابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عيّنة الدِّراسة نحو جميع محاور الدِّراسة باختلاف مُتغيِّر التخصص؛ حيث إن جميع قيم مستويات الدلالة أكبر من (0.05)، وبالتَّالي لا يوجد تأثير دالٌّ لمتغيِّر التخصص نحو امتلاك الطلبة الموهوبين للمهارات الحياتيَّة اللازمة لهم.

ثالثًا: الفروق باختلاف سنوات الخبرة:

للتَّعرُّف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عيّنة الدِّراسة باختلاف مُتغيِّر سنوات الخبرة؛ قام الباحث باستخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis)، وهو اختبار لابارامتري جرى استخدامه بديلًا عن اختبار تحليل التباين الأحادي؛ نظرًا لوجود تباين في توزيع عيّنة الدِّراسة وفقًا لمتغيِّر سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التَّالي:

الجدول رقم (15): نتيجة اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) للفروق إجابات عيّنة الدِّراسة باختلاف مُتغيِّر سنوات الخبرة

أبعاد الدِّراسة	سنوات الخبرة	العدد	متوسّط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مهارات التواصل	أقل من 5 سنوات	6	191.00	7.921	2	*0.019 دالة
	من 5-10 سنوات	101	119.93			
	أكثر من 10 سنوات	144	127.55			
مهارات التفكير	أقل من 5 سنوات	6	146.25	2.699	2	0.259 غير دالة
	من 5-10 سنوات	101	119.50			
	أكثر من 10 سنوات	144	129.71			
مهارات إنتاج المعرفة	أقل من 5 سنوات	6	185.92	7.771	2	*0.021 دالة
	من 5-10 سنوات	101	120.75			
	أكثر من 10 سنوات	144	127.19			

أبعاد الدِّراسة	سنوات الخبرة	العدد	متوسّط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المهارات الاجتماعية	أقل من 5 سنوات	6	157.50	4.262	2	0.119 غير دالَّة
	من 5-10 سنوات	101	118.26			
	أكثر من 10 سنوات	144	130.11			
الدرجة الكلية لجميع المهارات الحياتيَّة للطُّلاب الموهوبين	أقل من 5 سنوات	6	190.58	8.024	2	*0.018 دالة
	من 5-10 سنوات	101	118.57			
	أكثر من 10 سنوات	144	128.52			

* فروق دالَّة عند مستوى دلالة (0.05).

يتبين من الجدول السَّابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عيِّنة الدِّراسة نحو درجة امتلاك الطُّلاب الموهوبين لمهارات التفكير، وكذلك المهارات الاجتماعية باختلاف مُتغيِّر سنوات الخبرة؛ حيث بلغت مستويات الدلالة لهاتين المهارتين (0.259، 0.119)، وهي قيم أكبر من (0.05)، وبالتَّالي لا يوجد تأثير دالٌّ لمتغيِّر سنوات الخبرة نحو درجة امتلاك الطُّلاب الموهوبين لمهارات التفكير والمهارات الاجتماعية، ويعزى ذلك أن مُشرفي ومُعلِّمي الموهوبين قادرين على تحديد امتلاك الطُّلاب الموهوبين لمهارات التفكير والمهارات الاجتماعية ولديهم الأدوات التي تمكنهم مهما كانت سنوات خبرتهم.

كما يتبيَّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عيِّنة الدِّراسة نحو امتلاك الطُّلاب الموهوبين لمهارات التواصل وكذلك مهارات إنتاج المعرفة والدرجة الكلية لجميع المهارات باختلاف مُتغيِّر سنوات الخبرة، لصالح أفراد عيِّنة الدِّراسة من ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات، ويعزو الباحثان ذلك أن من كانت خبرتهم أقل من خمس سنوات لديهم الإلمام والتدريب المواكب لتطورات العصر أكثر من غيرهم.

التَّوصيات

بناءً على نتائج الدِّراسة أوصى الباحثان بالآتي:

- التَّأكيد على استمراريَّة التَّدريس القائم على إكساب الطُّلاب الموهوبين المهارات الحياتيَّة، وذلك عبر تعريضهم لمزيد من المواقف الحياتيَّة لتعزيز ممارستهم للمفاهيم في أدوار حقيقيَّة.
- تدريب المعلِّمين على كيفية تعزيز امتلاك الطُّلاب الموهوبين للمهارات الحياتيَّة من خلال تعريضهم لأنشطة مُستمرَّة خارج الفصل تظهر هذه المهارات وتُعزِّز التَّعلُّم الذَّاتي.
- دمج مهارات التَّفكير في الأنشطة التي تُقدَّم للطُّلاب لمساعدتهم على تحسين عمليَّاتهم المعرفيَّة.
- ضرورة العناية بتدريب الطُّلاب الموهوبين على حلِّ المشكلات من خلال تعريضهم لمواقف يوميَّة تُلامس حاجاتهم العمريَّة.
- الأخذ بالحسبان مُستوى امتلاك الطُّلاب الموهوبين للمهارات الحياتيَّة وخلق مناشط إثرائيَّة تعمل على تعزيزها وتطويرها.

المقترحات

في ضوء نتائج الدِّراسة وتوصياتها يمكن تقديم مُقترحات لدراسات مُستقبليَّة كما يلي:

- دراسة مماثلة للدِّراسة الحالية يكون مُجتمع الدِّراسة هم الطُّلاب الموهوبين (تنمية المهارات الحياتيَّة للطُّلاب الموهوبين من وجهة نظرهم).
- دراسة تتبُّعيَّة للتَّعرُّف على تنمية المهارات الحياتيَّة للطُّلاب الموهوبين (أثر المناهج الدِّراسيَّة على تنمية المهارات الحياتيَّة للطُّلاب الموهوبين).
- دراسة شبه تجريبيَّة على الطُّلاب الموهوبين (فاعليَّة برنامج إثرائي في تنمية المهارات الحياتيَّة للطُّلاب الموهوبين).

المراجع:

إبراهيم، إبراهيم بن رفعت. (2014). فاعلية استراتيجية مقترحة في ضوء نموذج التعليم بالقرن الحادي والعشرين لتنمية بعض المهارات الحياتيَّة المرتبطة بتعليم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة تربويات الرياضيات، 17(4)، 58-65.

أبو حجر، فايز محمد فارس (2011). دور الأنشطة التربوية في تنمية المهارات الحياتية، المؤتمر السنوي الثالث للمدارس الخاصة: آفاق الشراكة بين قطاعي التعليم العام والخاص، شركة طيف للخدمات التعليمية، 120-123.

أبو زيد، ريهام حسين سلامة. (2018). تنمية المهارات الحياتيَّة للمرأة في ظل التنمية المستدامة، مجلة «إمسيا»، جمعية إمسيا، التربية عن طريق الفن، 13(14)، 111-131.

أحمد، بدرية كمال. (2016). التفكير الابتكاري لدى عيّنة من الطُّلاب الموهوبين، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (179)، 53-72.

أحمد، نورية عمر. (2012). تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الموهوب، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة حلوان، كلية الخدمة الاجتماعية، ع 33، ج 12، أكتوبر 2012م، 12-13.

الأحمري، علي بن أحمد علي (2018). دور المرحلة الابتدائية في تنمية المهارات الحياتيَّة للطُّلاب. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الاستراتيجية العربيَّة للموهبة والإبداع في التعليم العام (2009). المملكة العربيَّة السُّعوديَّة، الرياض: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة).

آل طالع، عبد الله سعيد (2015). أثر الأنموذج الإثرائي الفاعل في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين بالصف الرابع الابتدائي بمدينة الرياض. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2012). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. (ط3). عمَّان: دار الفكر.

الجغيمان، عبد الله محمد (1425هـ)، برنامج رعاية الموهوبين المدرسي. الرياض: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.

الجغيمان، عبد الله محمد (2008)، تربية الموهوبين في الوطن العربي في برامج تكوين المعلِّم. الأحساء: المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع.

حمادة، سلوى علي. (2012). برامج لتنمية المهارات الحياتية، مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، (132)، 39-41.

خصاونة، غادة محمد. (2013). مدى مساهمة منهاج الجمباز في إكساب بعض المهارات الحياتية، مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، جامعة أسيوط، كلية التربية الرياضية، 2(37)، 27-28.

الخفاف، إيمان عباس (2013). الذكاء الانفعالي تعلم كيف تفكر انفعاليًّا، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الدهام، مشاري عبد العزيز (2013). تطوير وبناء مقياس الخصائص السلوكية للكشف عن الأطفال الموهوبين في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك فيصل، الأحساء.

الدوسري، بدر سعيد (2017). فاعلية برنامج إثرائي قائم على التدريس بالصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي للطُّلاب الموهوبين في المرحلة المتوسِّطة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

زيود، زينب. (2016). المهارات الحياتيَّة اللازم إكسابها للمتعلمين في مرحلتي التعليم ما قبل الجامعي في سورية، مجلة اتحاد الجامعات العربيَّة للتربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق، 14(3)، 49-73.

ستيرنبيرغ، ر وديفيدسون، ج (2011). مفاهيم الموهبة (ترجمة داوود القرينة وخلود الدبابنة وأسامة البطاينة). الرياض: العبيكان.

سعادة، جودت أحمد (2009). المنهج المدرسي للموهوبين والمتميزين. عمان: دار الشروق.

السوطري، حسن؛ وباتيس، أحمد؛ والعنزي، حمود؛ والدوسري، نواف (2009)، تدريس مهارات تطوير الذات من وجهة نظر طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود، المؤتمر العلمي السادس، الرياضة والتنمية، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية، 31-55.

الشخص، عبد العزيز السيد (2015). أساليب التَّعرُّف على المتفوقين عقليًّا والموهوبين ورعايتهم وتنمية قُدراتهم الابتكارية: برامج مقترحة، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 2(8)، 1-39.

الشدوخي، فيصل بن ناصر بن عبد العزيز (2015). منهج المهارات الحياتيَّة لطلاب المرحلة الابتدائية: منهج مقترح. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

عابدين، منير مصطفى. (2017). بناء مقياس المهارات الحياتيَّة للتلميذ، المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضة، كلية التربية الرياضية، جامعة المنصورة، (30)، 9-11.

عامر، طارق عبد الرؤوف (2009). الاتجاهات الحديثة لرعاية الموهوبين والمتفوقين. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

العامودي، نورة عبد الله (2013). أثر استخدام برنامج إثرائي في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى التلميذات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عبد الجبار، علي شعبان. (2013). تنمية القُدرات الإبداعية للطُّلاب الموهوبين والمتفوقين، مجلة كلية الآداب، جامعة طرابلس، كلية الآداب، ع 23، 19-22.

عبود، يسرى زكي؛ والمصمودي، سليم أحمد (2014). بناء وتقنين مقياس الخصائص السلوكية للتَّعرُّف على الطُّلاب الموهوبين بجامعة الملك فيصل، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 9 (1)، 70-89.

العقيل، محمد عبد العزيز (2011). أثر أنشطة علمية إثرائية مقترحة في تنمية عمليات العلم التكاملية والتفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض.

العنزي، سلامة عجاج. (2017). دراسة مقارنة في بعض المهارات الحياتيَّة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت، مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، 9(32)، 189-202.

العوضي، خالد عبد الرحمن (2008). برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات الحياتيَّة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم المناهج.

عياصرة، سامر مطلق (2017م، نوفمبر)، أهم الدِّراسات والأبحاث التي تناولت خصائص وكفايات مُعلِّمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين من عام 1970-2017م، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي العربي الثاني عشر لرعاية الموهوبين - رعاية الموهوبين والمتفوقين ضرورة حتمية للتنمية العربيَّة الشاملة، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، عمَّان، نوفمبر، 2017م، 11-13.

الغويري، جواهر عبد الكريم عابد (2015). ممارسات مُعلِّميّ العلوم في تدريس الطلبة الموهوبين: دراسة نوعية، رسالة دكتوراه منشورة، كلية الدِّراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمَّان، الأردن.

القبالي، يحيى أحمد (2017م، نوفمبر)، مفاهيم الموهبة بين النظرية والتطبيق، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي العربي الثاني عشر لرعاية الموهوبين: رعاية الموهوبين والمتفوقين ضرورة حتمية للتنمية العربيَّة الشاملة، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، عمَّان، 8-13.

مجاهد، فايزة أحمد الحسيني (2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتنمية المهارات الحياتيَّة لذوي الاحتياجات الخاصة: نظرة مستقبلية، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، 3(1)، 13-15.

محمدي، فوزية. (2012). أساليب تنمية الموهوبين في المدرسة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة،

(9)، 112-114.

مكتب التربية العربي لدول الخليج (2011). برنامج المهارات الحياتيَّة حقيبة المهارات الشخصية. الرياض.

الملحم، نورة فريد (2012). أثر برنامج إثرائي قائم التقييم الدينامي في تنمية التفكير الناقد والمعتقدات المعرفية للطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسّطة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك فيصل، الأحساء.

المملكة العربيَّة السُّعوديَّة (2016). رؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة 2030، مُسترجع من: http://vision2030.gov.sa/download/file/fid/422

الموسى، ناصر بن علي (2010). اكتشاف ورعاية الموهوبين في العالم العربي التجربة السُّعوديَّة نموذجًا. المؤتمر العلمي – اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول، جامعة بنها، كلية التربية ومديرية التربية والتعليم بالقليوبية، يوليو 2010م، 334-340.

عبد الله، نورة (2013). أثر استخدام برنامج إثرائي في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى التلميذات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

Arabic References:

Abd-AlGabar, Ali Shaaban .(2013) Development of the creative skills of talented students, Faculty of Arts, Magazine, University of Tripoli, Faculty of Arts, issue, 23 December.2013

Abdeen, Monier Mustafa .(2017) Building a student,s life skills scale, Scientific Magazine for Physical Education and sport,s sciences, Faculty of Physical Education, Mansoura University, issue30 ,November.2017

Abo Hgar, Fayez Mohamed Fares.(2011) The Role of the Educational Activities in Students, life skills ,The Third Annual Conference of Private Schools :General and Private Education Intersectional Partnership Prospects, taif Company for Educational Services.

Abo Zaid, Reham Hussein Salama .(2018) Developing Woman ,s Life skills in light of the Sustainable Development, Umsia Magazine, Umsia Association, Education through Art, April.2018

Abouda, Yousri Zaki and Al -Masmoudi selim Ahmed .(2014) Building and codifying the behavioral characteristics scale to identify talented students in King Faisal University .Teiba University,s magazine for Educational Sciences.70-89, (1) 9.

Ahmed, Norya Omar .(2012) Creative Thinking Skills Development of the talented students, Studies in the field of social work and humanism Magazine, Helwan University, Faculty of Social Work ,October.2012

Ahmed ،Badria Kamal .(2016) Innovative thinking among talented students, Reading and Knowledge Magazine, Ain-Shams University, Faculty of Education, The Egyptian Reading and Knowledge Association, September.2016

Al-Ahmari Ali Bin Ahmed Ali .(2018) The role of the primary Stage in Students, life skills development ,Master thesis, Faculty of Education, King Saud University, Riyadh.

Al-Anzi, Salama Agag .(2017) A comparative study of some life skills between ordinary students and slow-learners students in the primary stage in Kuwait, Childhood and Education Magazine, Faculty of Kindergarten, Alexandria University, volume, 9 issue, 32 October.2017

Al-Awadi, Khaled Abd-AlRahman .(2008) A suggested training program on developing life skills for the sixth primary grade students, A master degree thesis, King Saud University, Faculty of Education ,Curriculum Department.

Al-Dahham ،Mashari Abd-AlAziz .(2013) Developing and Building A behavioral characteristics scale to identify the gifted children in the early stages of the primary stage, Unpublished master degree thesis, King Faisal University, Al-Ahsa.

Al-Dusari, Badr Saied .(2017) The effectiveness of an enriching program based on flipped classroom teaching in developing the innovative thinking skills for the talented students in the middle school stage, Unpublished master degree thesis, Imam Mohamed Bin Saud Islamic University, Riyadh.

Al-Ghweri, Gawaher Abd-AlKareem Abid .(2015) The practices of science teachers in teaching talented students :A Qualitative Study, A published PhD thesis, Faculty of Postgraduates, The Jordanian University, Amman, Jordan.

Al-Jughaiman, Abd-Allah Mohamed (1425) The Talented students, School Care Program, Riyadh :King Abd-AlAziz Foundation for the gifted.

Al-Jughaiman, Abd-Allah Mohamed .(2008) Education of the gifted in the Arab World using teacher,s training programs .Al-Ahsaa :The National Research Center for Giftedness and Creativity.

Al-Khafaf, Eman Abbas .(2013) Emotional Intelligence, Learn how to think emotionally .Amman, Dar Al Manahig for Publishing and Distribution.

Al-Mousa, Nasser Bin Ali .(2010) Discovering and Caring about the Talented in the Arab World ,The Saudi Experience as a model, The Scientific Conference, Discovering and Caring about the talented between reality and hope, Binha University, Faculty of Education and Al-Qalyobia Educational Directorate, July.2010

Al-Qbaly, Yahia Ahmed) November .(2017-The concepts of giftedness between theory and practice, a presented Paper to The Twelfth Arab Scientific Conference for the gifted, The Arab Council for the gifted, Amman 11-13 ،November.2017

Al-Shadoukhy, Faisal Bin Nasser Bin Abd-AlAziz .(2015) Life Skills Curriculum for the primary stage students, A suggested program, PhD thesis, College of Da,wah and Religion Fundamentals, Islamic University, Medina.

Al-Shakhs, Abd-AlAziz Alsayed .(2015) The methods of identifying the gifted and mentally-privileged ,caring for them and developing their innovative capabilities, Suggested programs .The Special Education and Qualification Magazine.1-39.(8) 2 .

Al-Soutari, Hassan, ، Batis, Ahmed ،،Al-Anzi ،Hamoud and Al-Dousari ،Nawwaf .(2009) Teaching self-development skills from the Preparatory year students, point of view in King Saud University ,The sixth Scientific conference, Sports and development, Faculty of Physical Education, The Jordanian University.

Al-Talea ،Abd-Allah Saied .(2015) The impact of the Effective Enrichment Model in the creative thinking skills development among talented students in Fourth primary grade, Riyadh city .Unpublished Master Thesis, King Saud University, Riyadh.

Ayasra, Samy Motlaq) November .(2017 -The most important studies and researches that dealt with the characteristics and competences of talented students, teachers from 1970 to .2017 A presented paper to The Twelfth Arab Scientific Conference for the gifted, The Arab Council for the gifted ,Amman 13 – 11 November.2017 ،

Erawan, Prawit .(2010) Developing Life Skills Scale for High School Students through Mixed Methods Research, European Journal of Scientific Research, Vol, 47 .No, 2 .pp169-186 .

Mixed through Students School High for Scale Skills Life Developing .(2010) Prawit, Erawan .169-186 .pp, 2 .No, 47 .Vol, Research Scientific of Journal European, Research Methods

Gross, M .(2006) Exceptionally gifted children :Long -term outcomes of academic acceleration and non-acceleration .Journal for the.404-429 .(4) 29 ،

Hamada, Salwa Ali .(2012) Life Skills developing programs, Reading and Knowledge Magazine, Ain-Shams University, Faculty of Education, The Egyptian Reading and Knowledge Association ,Issue.132

Ibrahim, Ibrahim Bin Refaat .(2014) A proposed strategy effectiveness in light of the twenty-first century educational model for developing some life skills in teaching Mathematics for the middle school students, The Mathematics Educational Magazine, volume, 17 issue, 4 April.2014

Khasawna, Ghada Mohamed (2013) The Extent to which the gymnastics curriculum contributes to impart some life skills, Asiut Magazine for the physical education,s science and arts, Asiut University, Faculty of Physical Education, issue, 37 part, 2 November.2013

-Megahed, Fayzah Ahmed AlHusseiny .(2020) Applications of Artificial Intelligence and developing life skills for people with special need, a future vision, The International Magazine for Educational Sciences Researches, The International Foundation for Future Prospects, volume3, issue.1

Mohammadi, Fawzya .(2012) The Talented Developing Techniques in School, Humanities and Social Sciences Magazine, Qasdi Merbah University, Waraklah, issue, 9 December.2012

Nasheeda, A .(2008) Life Skills Education for young people :Coping with Challenges, Paper Presented on-11 July, 2008 Hong Kong, and Available :http//:www.cphjournal.com/archive_journals/ Aishath_Nasheeda.pdf

Nasheeda, A .(2008) Life Skills Education for young people :Coping with Challenges, Paper Presented on-11 July, 2008 Hong Kong, and Available :http//:www.cphjournal.com/archive_journals/ Aishath_Nasheeda.pdf

Renzulli, J .S .(1998) Three -Ring Conception of Giftedness .The National Research Center on the Gifted and Talented University of Connecticut .Published research on the link :http//:www. gifted.uconn.edu/sem/semart13.htm.

Renzulli, J.S .(1986) The three ring conception of giftedness :A developmental enzum .model for creative productivity .In J.S .Renzulli & S.M .Reis) Eds, (.The triad reader) pp .(2-19 .Mansfield Center, CT :Creative Learning Press, Inc.

Saada, Gawdat Ahmed .(2009) The school Curriculum for the gifted and privileged, Amman, Dar Al-Shrouq.

Sterinberg, R.O.Davidson ،G .(2011) Concepts of giftedness) Translated by Dawood Al-Qurainah ,Khloud Al-Dababnah and Osama Al-Bataynah .(Riyadh :Al-Obaykan) Original version was published in.(2005

Sternberg &, S .Kaufman) Eds . (.Cambridge handbook of intelligence .New York :Cambridge University Press.

Sternberg, R . (2011) The Theory of Successful Intelligence. In R.

Sternberg, R & .Williams, W .(2002) Educational Psychology .Boston:

The Arab Education Bureau for the Gulf States .(2011) The life Skills Program, Personal Skills Bag ,Riyadh .Kingdom of Saudi Arabia.(2016)

The Arab Strategy for Giftedness and Creativity in Public Education .(2009) Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia :King Abd-AlAziz and his Companions, Foundation for Talent and Creativity.

The Saudi Arabia,s Vision .2030 Retrieved from : http//:vision2030.gov.sa/download/file/fid422/

unicef (2006) Which Skills are Life Skills ?an information session on HIV/AIDS awareness and prevention .Cairo, Egypt.

Wurdinger, Scott& Rudolph, Jennifer (2009) A Different Type of Success teaching Important Life Skills through Project Based Learning .Minnesota State university .Mankato, USA.

Zayood, Zeinab .(2016) The required life skills for the learners in pre-university education stages in Syria, Arab Universities union Magazine for education and psychology, Faculty of Education, Damascus University, Volume14, issue, 3 May.2016

واقع امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلماتهن

د. جواهر بنت سعد بن عبدالله الخلف
أستاذ مساعد في المناهج وطرق التدريس، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين بمنطقة الرياض من وجهة نظر معلماتهن في ضوء متغير المؤهل والخبرة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدّت قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين تكونت من (30) مهارة موزعة على 5 محاور (مهارات التعلم والابتكار، مهارات التكنولوجيا والمعلومات ووسائل الاتصال، مهارات التفكير والبحث، مهارات الحياة والعمل، مهارات الحياة الروحية) طبقت على عينة الدراسة البالغ عددها (153) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج أن الطالبات يمتلكن مهارات الحياة الروحية بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (21,2)، يليها مهارات الحياة والعمل بمتوسط حسابي بلغ (1,95)، ثم مهارات التكنولوجيا والمعلومات ووسائل الاتصال، ومهارات التعلم والابتكار في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (1.85)، وفي المرتبة الأخيرة مهارات التفكير والبحث بدرجة متدنية بلغت (1,69)، وقد أشارت النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل، بينما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في تقديرهن لدرجة امتلاك الطالبات لمهارات القرن الحادي والعشرين.

الكلمات المفتاحية: مهارات القرن الحادي والعشرين، طالبات المرحلة الثانوية.

The Reality of Female Secondary School Students Possessing Twenty-First Century Skills in Riyadh; from the Point of View of Their Female Teachers.

Dr. Jawaher bint Saad bin Abdullah Al Khalaf
Faculty of Education, Department of Curricula and Teaching Methods
Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Abstract:

This study is aimed at identifying the degree of high school female students 'acquisition of twenty-first century skills in the Riyadh region, from the viewpoint of their female teachers in the light of 'competence' and 'experience' variables.

In achieving the objectives of the study, the researcher used the descriptive approach, and prepared a list of 21st century skills which consist of (30) skills distributed in 5 core areas (learning and innovation skills, technology and information skills, and medium of communication.

Again, thinking and research skills, livelihood and occupational skills, spiritual life skills) were applied to the study sample of (153) female secondary school teachers.

The results showed that students practicing spiritual life skills are sometimes record a mean average of (2.21), followed by livelihood and occupational skills with a mean average of (1.95), followed by information technology, and communication skills.

The skills of learning and innovation are ranked second, with a mean average of (1.85), and last but not least is thinking and research skills with a low degree of (1,69).

The results also indicated that there were no statistically significant differences attributed to the 'competence' variable, while the results indicated that there were statistically significant differences due to the 'experience' variable in their estimation of the degree of female students' acquisition of the 21st century skills.

Key Words : 21st Century Skills, High School Female Students.

المقدمة

تشهد المجتمعات اليوم تطورات متلاحقة، وتحديات متتالية في جميع المجالات، الاقتصادية والتقنية والعلمية وغيرها، مما حمّل المؤسسات التربوية والتعليمية المسؤولية الكبرى في إعداد جيل قادر على مواجهتها والتفاعل معها بإيجابية وإبداع، وهذا لن يتأتى إلا عن طريق امتلاك أفراد هذا الجيل المهارات اللازمة لتحقيقه، وقد حظيت مهارات القرن الحادي والعشرين باهتمام التربويين؛ لأنها تساعد الطلاب على الفهم الجيد للمعلومات، وتنمي لديهم التفكير، وتعينهم على المشاركة الفاعلة في المجتمع ومواجهة مشكلاته.

ويشهد نظام التعليم في المملكة العربية السعودية مراجعة مستمرة، ولاسيما بعد رؤية المملكة العربية السعودية 2030؛ وذلك من أجل تطوير التعليم ومواكبة المستجدات، واستثمار العقل البشري. وقد اهتمت الرؤية بتطوير المنظومة التربوية والتعليمية بجميع مكوناتها، وإكساب الطلبة المعارف، وتنمية المهارات، والسلوكيات اللازمة للنجاح في المستقبل والالتحاق بسوق العمل (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2016).

وقد قامت شركة تطوير التعليمية(1) بعدد من المشاريع لتطوير التعليم العام (2015)، ومنها: مشروع تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين ومهارات الحياة وسوق العمل الذي يهدف إلى تحسين استعدادات الطلاب والطالبات لتهيئتهم للتعليم العالي والانتقال من التعليم المدرسي إلى الحياة المهنية، ويؤكد بكار (2015) على أن الإبداع لدى كل الأمم يعد واحدًا من أهم رهانات التقدم في القرن الحادي والعشرين ويجب علينا كسب الرهان.

وفي السياق ذاته نظمت هيئة تقويم التعليم والتدريب المؤتمر الدولي لتقويم التعليم بعنوان: «مهارات المستقبل تنميتها وتقويمها» في الفترة من (4-6 / ديسمبر/ 2018) وأكّد المؤتمر على أهمية دمج مهارات المستقبل في المناهج الدراسية للتعليم العام والجامعي من أجل تعليم يهيئ الجيل الجديد لوظائف المستقبل، والاستفادة من التجارب الناجحة في مجال تعليم وامتلاك المهارات وقياسها، والتوعية بالمهارات المطلوبة للنجاح في الحياة وسوق العمل من أجل تقليل الفجوة بين مهارات القرن الحادي والعشرين التي تتطلبها مهن المستقبل ومهارات طالبي العمل من الجيل الجديد (المؤتمر الدولي لتقويم التعليم، 2018).

كما أوصت بعض الدراسات والأبحاث التربوية، بضرورة تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين وقياسها، وتضمينها في مناهج التعليم العام، منها دراسة جبرة (2018) التي أكدت على أهمية تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وكذلك دراسة العمري (2020) التي ركّزت على تقصي دور الأستاذ الجامعي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين، في حين اقترحت أبو ستة وحميدة (2020) برنامجاً قائماً على المعايير المهنية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الرياضيات في كلية التربية، وأوصت دراسة خضير وجاسم (2020) بضرورة التركيز على امتلاك الطالبات مهارات القرن الحادي والعشرين باستخدام إستراتيجيات وأساليب تدريسية حديثة، بينما اعتنت دراسة حجة (2018) بتقويم كتب العلوم للمرحلة الأساسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وأوصت بضرورة تضمينها في الكتب بشكل جيد، كما هدفت دراسة زيد (2020)، والملحم (2017)، وبعطوط (2017) إلى معرفة درجة اكتساب الطالبات لمهارات القرن الحادي والعشرين، وأكّدت على ضرورة امتلاكهن مهارات القرن الحادي والعشرين التي تساعدهن على مواجهة تحديات هذا القرن، وأوصت بضرورة التنمية المهنية للمعلمين من أجل إتقان هذه المهارات، ومن ثم تنميتها لدى المتعلمين.

ويشير استيتيه وسرحان (2008) إلى عدد من الكفايات والمهارات التي يجب أن يمتلكها طالب المستقبل، ومنها: أن تكون لديه المقدرة على الحفاظ على الهوية الوطنية والقومية والدينية والثقافية، وأن يتمكن من التعلم الذاتي ويمتلك مهارات التواصل الثقافي والحضاري في عالم متغير، إضافة إلى ذلك أن يكون لديه المقدرة على العمل مع الفريق في إطار من روح التعاون والمشاركة،

(1) شركة حكومية مملوكة لصندوق الاستثمارات العامة، تأسست بالمرسوم الملكي رقم 2/ 75 بتاريخ 6 من ذي القعدة 1429هـ.

وأن يكون متمكنًا من اللغة العربية، ولديه المقدرة على استخدام أكثر من لغة.

كما حدّدت منظمة شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين تلك المهارات في ثلاث مهارات أساسية، هي: مهارات التعلم والابتكار والإبداع، ومهارة الثقافة الرقمية والوسائط المعلوماتية، ومهارة المهنة والحياة (ترلينج وفادل، 2013)، وحتى ينجح الطلبة في القرن الحادي والعشرين فإنهم بحاجة إلى هذه المهارات؛ لأن الطلبة يتعلمون من خلال الانخراط والمشاركة والتفاعل والتواصل مع الآخرين أثناء التعلم (خميس، 2018).

ويحتاج الطالب إلى مهارات القرن الحادي والعشرين في المرحلة الثانوية؛ لأنها مرحلة مهمة وحاسمة للمتعلمين، وتعدهم إعدادًا شاملاً متكاملاً ومزودًا بالمعلومات الأساسية، والمهارات والاتجاهات التي تنمي شخصيتهم من جوانبها المعرفية والنفسية والاجتماعية والعقلية والبدنية، ويُنظر للتعليم في هذه المرحلة بوصفه قاعدة للدراسة في الجامعة، وتأهيلاً واستثمارًا في رأس المال البشري للحياة العملية (فرج، 2009).

مشكلة الدراسة:

اختلفت أهداف التعليم في عصرنا الحالي، فلم يعد إكساب المتعلم المعرفة هو الأساس فقط بل لابد من الجمع بين المعرفة والقيم والمهارات؛ من أجل تنمية شخصية الطالب ومساعدته على النجاح المهني والشخصي في القرن الحادي والعشرين، وقد أكّد المؤتمر الدولي لتقويم التعليم 2018 على أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وضرورة امتلاك المتعلمين لها؛ وذلك لتمكين التعليم العام والجامعي والمهني من أخذ أدواره الصحيحة في مواكبة المستجدات والمتطلبات التنموية (المؤتمر الدولي لتقويم التعليم، 2018)، كما اهتمت رؤية المملكة العربية السعودية بتطوير المنظومة التربوية والتعليمية بجميع مكوناتها، وإكساب الطلبة المعارف، والمهارات، والسلوكيات اللازمة للنجاح في المستقبل والالتحاق بسوق العمل(رؤية المملكة العربية السعودية 2030)، وأوصت دراسة (علي، 2020) ودراسة (الكلثم، 2013) ودراسة (الناجم، 2012) بضرورة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج الدراسية.

وعلى الرغم من أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين، إلا أن المطلع على واقعنا اليوم يجد أن هناك فجوة عميقة بين المهارات التي يتعلمها الطلاب في المدرسة، وتلك التي يحتاجونها في الحياة والعمل في مجتمع عصر المعرفة (حفني،2015)، ويذكر الكلثم (2013، ص231) أن الهيئات والمؤسسات الثقافية والصناعية تشكو بأن خريج المرحلة الثانوية والجامعية غير مُعدٍّ لواقع ومتطلبات ميدان العمل اليوم، كما أشارت دراسة (بعطوط، 2017)، ودراسة (الملحم، 2017) إلى تدني مستوى بعض المهارات لدى المتعلمين.

تأسيسًا على ما سبق، واستجابة لتوجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030، ووزارة التعليم من خلال مشاريعها التطويرية، رأت الباحثة ضرورة التعرّف على واقع امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلماتهن؛ لأن هذه المرحلة هي التي تؤهلهن للمرحلة الجامعية، وفيها تتشكل شخصياتهن، وتنمو مهاراتهن، ويصبحن أكثر تحملاً للمسؤولية، وأكثر قدرة على التعلم والتواصل مع الآخرين ومواجهة تحديات المستقبل.

أسئلة الدراسة:

تجيب الدراسة عن الأسئلة التالية:

- ما واقع امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلماتهن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $a < (0.05)$ بين متوسط استجابات المعلمات فيما يخص امتلاك الطالبات لمهارات القرن الحادي والعشرين تُعزى لمتغير الخبرة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $a < (0.05)$ بين متوسط استجابات المعلمات فيما يخص امتلاك الطالبات لمهارات القرن الحادي والعشرين تُعزى لمتغير المؤهل؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.
- التعرّف على مدى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لمهارات القرن الحادي والعشرين.
- التعرّف على الفروق بين متوسطات استجابة المعلمات فيما يخص امتلاك الطالبات لمهارات القرن الحادي والعشرين في ضوء متغير الخبرة والمؤهل.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- ضرورة امتلاك الطالبات لمهارات القرن الحادي والعشرين؛ حيث تساعدهن على مواجهة الحياة وحل مشكلاتها بأيسر الطرق.
- تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها لدى الطالبات، والتي يمكن أن تفيد القائمين على العملية التعليمية.
- الوقوف على واقع امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين بوصفه جزءًا من عملية التقويم التي تساعد على تطوير منظومة العملية التعليمية ومنها الطالب.
- أهمية المرحلة الثانوية؛ حيث تحرص الطالبة فيها على الاعتماد على نفسها، وتستعد للدراسة الجامعية وتحقيق متطلباتها، وهذه المهارات تساعدها في ذلك.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة مدى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين، وهي: (مهارات التعلم والابتكار، مهارات التكنولوجيا والمعلومات ووسائل الاتصال، مهارات التفكير، مهارات الحياة والمهنة، مهارات القيم الروحية).

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة بمدينة الرياض.

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على معلمات المرحلة الثانوية بالرياض.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي اول من العام 1442هـ

كما اقتصرت على المرحلة الثانوية بجميع صفوفها (الصف الأول، والثاني، والثالث) في الفصل الدراسي الأول 1442هـ بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

مهارات القرن الحادي والعشرين:

عرفتها شلبي (2014) بأنها: « مجموعات من المهارات الضرورية لضمان استعداد الطلاب للتعلم والابتكار والحياة والعمل والاستخدام الأمثل للمعلومات والوسائط والتقنية في القرن الحادي والعشرين» (ص6).

ويعرفها روفائيل ويوسف (2001) بأنها: «المهارات التي تمكن المتعلم من التعامل والتفاعل نع تطورات الحياة في القرن الحادي والعشرين مثل مهارات التفكير بأنماطها المتعددة، وتحمل المسؤولية، والقدرة على حل المشكلات، والتكيف مع المتغيرات،

ومهارات تنمية القيم والاتجاهات وأوجه التقدير، ونحو ذلك» (ص25).

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: أدوات التعلم الناجح التي ينبغي أن تمتلكها الطالبة في القرن الحادي والعشرين والمتمثلة في الآتي: مهارات التعلم والابتكار، مهارات التكنولوجيا والمعلومات ووسائل الاتصال، مهارات التفكير، مهارات الحياة والمهنة، مهارات القيم الروحية.

المرحلة الثانوية:

هي المرحلة التي تلي المرحلة المتوسطة وتسبق المرحلة الجامعية، وتمتد من السادسة عشرة إلى الثامنة عشرة من العمر.

الإطار النظري:

نتيجة للتحولات والتطورات التي شهدها القرن الحادي والعشرين؛ أصبح من الضرورة بمكان على النظام التربوي والتعليمي مراجعة سياساته وخططه وتطويرها وفق متطلباته، والاهتمام بالمتعلم وتمكينه من مهارات القرن الحادي والعشرين؛ ليصبح قادرًا على التعلم والعمل واستخدام التقنية ومهارات الاتصال، ومواجهة المشكلات والتفاعل معها.

مهارات القرن الحادي والعشرين:

ويمكن تعريف مهارات القرن الحادي والعشرين على النحو الآتي:

«مجموعة مهارات التعلم الناجح في القرن الحادي والعشرين، وهي: التفكير الناقد وحل المشكلة، والابتكار والإبداع، والتعاون والعمل في فريق والقيادة، وفهم الثقافات المتعددة، وثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام، وثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال، والمهنة والتعلم المعتمد على الذات المحددة من منظمات شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين» (الغامدي، 2015، ص9).

وذكرت خميس (2018) بأنها: «مجموعة من المهارات التي يحتاجها العاملون في مختلف بيئات العمل ليكونوا أعضاء فاعلين ومنتجين، بل مبدعين، إلى جانب إتقانهم المحتوى المعرفي اللازم لتحقيق النجاح؛ تمشيًا مع المتطلبات التنموية والاقتصادية للقرن الحادي والعشرين» (ص152).

في حين عرفها روفائيل ويوسف (2001) بأنها: « المهارات التي تمكن المتعلم من التعامل والتفاعل نع تطورات الحياة في القرن الحادي والعشرين مثل مهارات التفكير بأنماطها المتعددة وتحمل المسؤولية والقدرة على حل المشكلات والتكيف مع المتغيرات، ومهارات تنمية القيم والاتجاهات وأوجه التقدير ونحو ذلك» (ص25).

وعرفتها شلبي (2014) بأنها: « مجموعات من المهارات الضرورية لضمان استعداد الطلاب للتعلم والابتكار والحياة والعمل والاستخدام الأمثل للمعلومات والوسائط والتقنية في القرن الحادي والعشرين» (ص6).

مما سبق يتضح أن تعريف مهارات القرن الحادي والعشرين يختلف باختلاف الثقافة، والبيئة الاجتماعية، وطبيعة المشكلات التي تواجه هذه المجتمعات، ولكنها تتفق على أنها مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم والسلوكيات التي تُسهم في رفع مستوى الأفراد وتأهيلهم للتعلم والعمل والعيش في الحياة، بما يتفق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين:

إن التحول من الاقتصاد الصناعي إلى الاقتصاد المعرفي المعلوماتي يتطلب مجموعة من المتطلبات والمهارات التي يجب على الأفراد امتلاكها من خلال نظم التعليم، والتي لابد أن تواكب هذه التطورات والتحديات؛ لذا يجب على المسؤولين عن التربية صياغة نظم التعليم ضمن هذا الوضع؛ لتتمكن من تزويد الطلاب بمهارات القرن الحادي والعشرين، والتي لا تمكنهم من اكتساب المعرفة فقط، بل تمنحهم القدرة على إنتاج المعرفة وتطبيقها في نواحي الحياة المختلفة (السعيد والماضي، 2013).

كما أن مهارات القرن الحادي والعشرين تساعد على بناء الذات، وإبراز شخصية الطالب وصقل مهاراته وتطويرها وإعداده

للحياة المنتجة، بالإضافة إلى أنها تسهم بشكل كبير في تحقيق أهداف المرحلة الثانوية، والمتمثلة في تعهد قدرات الطالب واستعداداته المختلفة وتوجيهها بما يحقق الأهداف ويساعده على مواجهة مشكلات الحياة، وتنمية تفكيره العلمي، وتعميق روح البحث والتجريب لديه، وتهيئته للعمل في ميادين الحياة المختلفة، وإعدادهم لمواصلة التعليم العالي. (الحقيل، 2011)

والمطّلع على مهارات القرن الحادي والعشرين يجد أنها تساعد على تحقيق أهداف العملية التعليمية؛ حيث يعتمد الطلاب على أنفسهم، ويتحملون مسؤولية التعلم والعمل معًا، ويخططون لعملهم بإبداع وابتكار، ويقومون بإجراء البحوث، واستخراج النتائج وتحليلها وتفسيرها مع فريق العمل، والحصول على التغذية الراجعة، كما يستخدمون التقنية والتواصل مع الآخرين، وتمثل هذه عناصر مهمة من التعلم الجيد الذي يُسهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، ويؤدي إلى فهم أعمق لمحتوى التعلم، ويؤهلهم للانطلاق في سوق العمل.

دور أهداف التعليم في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين:

لم يقتصر دور الأهداف التعليمية على الجانب العملي فقط، بل شمل جميع جوانب شخصية المتعلم الروحية والعقلية والنفسية والاجتماعية والصحية والاقتصادية لمختلف مراحل النمو؛ مما يساعد في تحقيق الغايات التربوية الكبرى (المعرفية، والمهارية، والوجدانية). ومن أهم أهداف التعليم التي تساعد في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين ما أشار إليه الحقيل (2011):

- متابعة تحقيق الولاء لله وحده، وجعل الأعمال خالصة لوجهه ومستقيمة على شرعه في كافة جوانبها.
- دعم العقيدة الإسلامية التي تستقيم بها نظرة الطالب إلى الكون والإنسان والحياة في الدنيا والآخرة، وتزويده بالمفاهيم الأساسية والثقافة الإسلامية التي تجعله معتزاً بالإسلام قادراً على الدعوة إليه والدفاع عنه.
- تحقيق الوفاء للوطن الإسلامي العام وللوطن الخاص (المملكة العربية السعودية)، بما يوافق هذه السن من تسام في الأفق، وتطلع إلى العلياء، وقوة في الجسم.
- تعهد قدرات الطالب، واستعداداته المختلفة التي تظهر في هذه الفترة، وتوجيهها وفق ما يناسبه وما يحقق أهداف التربية الإسلامية في مفهومها العام.
- تنمية التفكير العلمي لدى الطالب والإبداع والابتكار، وتعميق روح البحث والتجريب والتتبع المنهجي، واستخدام المراجع، والتعود على طرق الدراسة السليمة.
- إتاحة الفرصة أمام الطلاب القادرين، وإعدادهم لمواصلة الدراسة بمستوياتها المختلفة في المعاهد العليا والكليات الجامعية، في مختلف التخصصات.
- تهيئة سائر الطلاب للعمل في ميادين الحياة وسد حاجات البلاد من القوى العاملة المدربة التي تتطلبها خطط التنمية.
- تحقيق الوعي الأسري لبناء أسرة إسلامية سليمة.
- تكوين الوعي الإيجابي الذي يواجه به الطالب الأفكار الهدامة والاتجاهات المضللة.

الدراسات السابقة:

تناولت هذه الدراسة عددا من الدراسات السابقة وقد رتبتها الباحثة من الأقدم إلى الأحدث.

وفي السياق نفسه، قام الناجم (2012) بدراسة هدفت إلى معرفة واقع مناهج العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، بالإضافة إلى تحديد متطلبات تنمية المهارات فيما يتعلق بجميع عناصر منظومة المنهج، ولتحقيق هذا الهدف؛ أعد الباحث قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين الواجب تضمينها،

واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأوضحت النتائج تدني مستوى توافر المهارات في عنصر المحتوى وعمليتي التعلم والتعليم وأدوات القرن الحادي والعشرين ومحور التقويم.

واهتمت دراسة الغامدي (2015) بالتعرّف على درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث المنهج التحليلي، وأعد أداة تحليل للمحتوى، وأسفرت النتائج عن توافر مهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة متوسطة، كما تفاوت توافرها في الكتب الثلاثة بنسب متقاربة.

في حين هدفت دراسة بعطوط (2017) إلى تعرف مدى اكتساب الخريجين والخريجات من جامعة طيبة بكلية التربية في قسم التربية الفنية لمهارات القرن الحادي والعشرين، ولتحقيق هذا الهدف؛ أعدت الباحثة قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين الواجب مراعاتها، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن درجة اكتساب الطلاب والطالبات للمهارات على النحو التالي: (الاتصال والتواصل، الإدارة الذاتية والتفكير والمهارات الأكاديمية التخصصية) بدرجة غالباً، (التكنولوجيا) بدرجة أحياناً وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل الدراسي، أما الملحم (2017) فقد هدفت دراسته إلى معرفة درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا ودرجة امتلاك الطلبة لتلك المهارات من وجهة نظرهم، واستخدم البحث المنهج الوصفي واعتمد الاستبانة لجمع البيانات، وأوضحت الدراسة أن أكثر المهارات توافراً في الكتاب هي مهارات الحياة والعمل ثم مهارات التعلم والابتكار، وأخيرًا مهارات تكنولوجيا المعلومات. أما ترتيب المجالات عند الطلاب فقد حصل مجال مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصال على الترتيب الأول، ويليه مجال المهنة والحياة وأخيراً مهارات التعلم والابتكار.

وركزت دراسة الربيع (2018) تعرّف مدى استخدام المعلمة لأساليب التقويم التكويني وفاعليتها في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات المرحلة الثانوية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وصمّمت أداة الاستبانة لتحقيق أهداف البحث، وأوضحت الدراسة أن الطالبات يفتقرن لبعض مهارات القرن الحادي والعشرين، كما أن أساليب التقويم التكويني المتعددة تساعد على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين. بينما ركزت العمري (2020) على تقصي دور الأستاذ الجامعي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين في جامعة طيبة في ضوء رؤية المملكة 2030، وصممت الباحثة استبانة لتحقيق أهداف البحث واستخدمت المنهج الوصفي، وكشفت النتائج أن للأستاذ الجامعي دورًا فاعلاً في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين. كما اعتنى حجة (2018) بالتعرف على مدى تضمين كتب العلوم للمرحلة الأساسية في فلسطين لمهارات القرن الحادي والعشرين، وصمّم استمارة تحليل للمحتوى، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت النتائج إلى تدني تضمين كتب العلوم لمهارات القرن الحادي والعشرين، وعدم تضمينها لمهارات أخرى منها استخدام التكنولوجيا والتوجه الذاتي، والقيادة والمسؤولية.

أجرت زيد (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك طالبات قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة الأميرة نورة لمهارات القرن الحادي عشر، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت مقياساً لقياس هذه المهارات، وأظهرت النتائج أن الدرجة الإجمالية لامتلاك الطالبات مهارات القرن الحادي والعشرين جاءت مرتفعة. في حين أجرى خضير وجاسم (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية لمهارات القرن الحادي والعشرين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التشخيصي، وأعدّت الدراسة اختبارًا لقياس مهارات القرن الحادي والعشرين، وأظهرت النتائج امتلاك الطلبة للحد المقبول لمهارات القرن الحادي والعشرين دون بلوغهم لمستوى الإتقان المتمثل ب (80%).

ويتضح من العرض السابق ما يأتي:

- الاهتمام الكبير بمهارات القرن الحادي والعشرين، وامتلاك الطلاب لها في مختلف المراحل الدراسية، والبلدان العربية، مثل دراسة زيد (2021)، ودراسة خضير وجاسم (2020)، ودراسة بعطوط (2017).
- التأكيد على أهمية دور المعلم في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل دراسة العمري (2020).
- تحديد قائمة بالمهارات بالاستفادة من تصنيف منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل دراسة خضير وجاسم (2020)، ودراسة الملحم (2017)، ودراسة بعطوط (2017)، ودراسة حجة (2018).
- التأكيد على دور التقويم التكويني في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل دراسة الربيع (2018).
- ضرورة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين المناهج الدراسية على اختلاف مراحلها التعليمية، مثل دراسة حجة (2018)، ودراسة الملحم (2017)، ودراسة الناجم (2012).
- أهمية استخدام إستراتيجيات وأساليب تدريس حديثة، وأنشطة تعليمية متنوعة؛ لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين كما أوصت بذلك دراسة خضير وجاسم (2020).
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة؛ كونها ركزت على واقع امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين بمدينة الرياض من وجهة نظر معلماتهن، وأعدت قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين التي ينبغي أن تمتلكها الطالبة في المرحلة الثانوية من أجل تهيئتها للمرحلة الجامعية.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي؛ نظرا لمناسبته موضوع الدراسة؛ حيث يساعد في الإجابة عن أسئلة الدراسة، ويحقق الهدف الرئيس لها، وهو التعرف على مدى امتلاك الطالبة في المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلماتهن.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، وشملت عينة الدراسة الحالية (153) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد روعي في اختيارهن تمثيلهن للمجتمع الأصلي للدراسة، والجدول الآتي (1) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل

المؤهل	التكرار	النسبة (%)
جامعي	135	88.2
ماجستير أو دكتوراه	18	11.8
المجموع	153	100

يتضح من الجدول (1) أن 88.2% من أفراد العينة مؤهلهم جامعي، وأن 11.8% منهم مؤهلهم ماجستير أو دكتوراه.

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة (%)
3 سنوات فأقل	18	11.8
4 – 10 سنوات	56	36.6

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة (%)
11 سنة فما فوق	79	51.6
المجموع	153	100

يتضح من الجدول (2) أن 51.6% من أفراد العينة سنوات خبرتهم من 11 سنة فما فوق، وأن 36.6% منهم سنوات خبرتهم من 4 – 10 سنوات، وأن 11.8% منهم سنوات خبرتهم من 3 سنوات فأقل.

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة الاستبانة أداة للدراسة باعتبارها ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة للحصول على معلومات وبيانات ذات العلاقة بمدى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين بمدينة الرياض.

أعدّت الباحثة قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين للتعرّف على مدى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلماتهن، ولجمع البيانات اللازمة لبناء القائمة؛ اطلعت الباحثة على مجموعة من الدراسات والمراجع ذات العلاقة مثل دراسة (زيد 2021، خضير وجاسم، 2020، الملحم، 2017، بعطوط، 2017). وقد تكونت من (30) فقرة موزعة على 5 محاور، هي: (مهارات التعلم والابتكار، مهارات التكنولوجيا والمعلومات ووسائل الاتصال، مهارات التفكير والبحث، مهارات الحياة والعمل، مهارات الحياة الروحية) ويُجاب عنها وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي (مرتفعة، متوسطة، منخفضة).

المتوسط	*درجة الموافقة*
٢,٣٤ – ٣	*مرتفعة*
١,٦٧ – ٢,٣٣	*متوسطة*
١ – ١,٦٦	*منخفضة*

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق الأداة عُرضت على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص؛ لمعرفة رأيهم حول ملاءمة فقرات الاستبانة للهدف من الدراسة من حيث: سلامة الصياغة اللغوية لكل فقرة، صلاحية الفقرات ووضوحها للعينة، وإبداء الملحوظات من إضافة وحذف، وبناء على آراء المحكمين وملحوظاتهم ومقترحاتهم عُدّلت بعض الفقرات وأضيفت وحذفت فقرات أخرى، وأصبحت الاستبانة بصورتها النهائية تتكون من (30) فقرة.

ثبات أداة الدارسة:

حُسِب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ويوضح الجدول رقم (3) قيمة معامل الثبات لكل جزء من أجزاء الاستبانة.

الجدول (3) قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

المحور	معامل الثبات
مهارات التعلم والابتكار	0.857
مهارات التكنولوجيا والمعلومات ووسائل الاتصال	0.934
مهارات التفكير والبحث	0.963
مهارات الحياة والعمل	0.893
مهارات الحياة الروحية	0.916
الثبات الكلي	0.979

ويتضح من الجدول رقم (3) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من ارتباط العبارات بالمحور الذي تنتمي إليه؛ نقوم بقياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال بيانات استجابات أفراد الدراسة بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

جدول (4) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط				
	مهارات التعلم والابتكار	مهارات التكنولوجيا والمعلومات ووسائل الاتصال	مهارات التفكير والبحث	مهارات الحياة والعمل	مهارات الحياة الروحية
١	٠,٨١٣**	٠,٨٨٤**	٠,٨٩٩**	٠,٨١٦**	٠,٩١٣**
٢	٠,٧الحادي والعشرين**	٠,٩٤٩**	٠,٩٢٨**	٠,٧٥٦**	٠,٩٢٤**
٣	٠,٨٦٤**	٠,٨٤٨**	٠,٩٠٧**	٠,٧٦٨**	٠,٩٢٤**
٤	٠,٧٤٥**	٠,٨٩٣**	٠,٨٩٧**	٠,٨٣٤**	٠,٩٢٢**
٥	٠,٧٣٠**	٠,٨٧٨**	٠,٨٥٧**	٠,٧١٢**	
٦	٠,٧٥**		٠,٨٩٨**	٠,٧٨٧**	
٧			٠,٩٦٤**	٠,٧٩٥**	
٨			٠,٨٨٧**		

(**) دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (4) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة.
- معامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- التكرارات والنسبة المئوية لوصف أفراد الدراسة.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة استجابات أفراد العينة.
- اختبار كروسكال – والس (Kruskal – Wallis) لمعرفة الفروق الإحصائية.
- اختبار مان – ويتني (Mann-Whitney) لمعرفة مصدر الفروق الإحصائية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما واقع امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلماتهن؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلماتهن، والجداول رقم (5) و (6) و (7) و(8) و(9) توضح ذلك.

– المحور الأول: مهارات التعلم والابتكار.

جدول (5) يبين رأي أفراد العينة حول مهارات التعلم والابتكار

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	مرتفعة		متوسطة	منخفضة	مرتفعة			
1	تحدد أهدافها المستقبلية بوضوح.	ك	17	86	50	1.78	0.627	5
		%	11.1	56.2	32.7			
2	تتعلم ذاتياً لتكتسب مهارات جديدة تؤهلها لسوق العمل.	ك	12	100	41	1.81	0.559	4
		%	7.8	65.4	26.8			
3	تنجز التكليفات المدرسية دون إشراف مباشر من المعلمة.	ك	36	95	22	2.09	0.610	1
		%	23.5	62.1	14.4			
4	تلتزم بالوقت المحدد لإنجاز التكليفات المدرسية.	ك	26	107	20	2.03	0.548	2
		%	17	69.9	13.1			
5	تعمل في مجموعات ضمن فريق وتشاركهن الأفكار لإنجاز التكليفات المدرسية.	ك	22	87	44	1.85	0.643	3
		%	14.4	56.9	28.8			
6	تنظر للإخفاق على أنه فرصة ثمينة للتعلم.	ك	6	68	79	1.52	0.574	6
		%	3.9	44.4	51.6			
المتوسط الحسابي العام = 1.85 ، الانحراف المعياري العام = 0.454								

يتضح من الجدول رقم (5) والخاص بمهارات التعلم والابتكار أن المهارات ذات الأرقام (1، 2، 3، 4، 5)، والتي تنص على (تحدد أهدافها المستقبلية بوضوح، تتعلم ذاتياً لتكتسب مهارات جديدة تؤهلها لسوق العمل، تنجز التكليفات المدرسية دون إشراف مباشر من المعلمة، تلتزم بالوقت المحدد لإنجاز التكليفات المدرسية، تعمل في مجموعات ضمن فريق وتشاركهن الأفكار لإنجاز التكليفات المدرسية) تمتلكها الطالبة بدرجة متوسطة؛ حيث تراوح المتوسط الحسابي لهذه المهارات بين(1,78 إلى 2,09)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن بعض الطالبات يرغبن في الحصول على المعلومة بأيسر الطرق وأقلها جهداً، بالإضافة إلى تدني استخدام إستراتيجيات جديدة تسهم في تنمية الإبداع والابتكار لدى الطالبات، وتفتح لهن المجال لاكتشاف المفاهيم والمعارف بعيداً عن التلقين، ويؤكد ذلك دراسة (الناجم، 2012)، وتختلف هذه النتيجة عن دراسة (زيد، 2021)، ودراسة (بعطوط، 2017) التي أشارت إلى أن الطالبات في المرحلة الجامعية يكتسبن هذه المهارات بدرجة مرتفعة.

في حين جاءت المهارة رقم 6 وهي: (تنظر للإخفاق على أنه فرصة ثمينة للتعلم) بدرجة منخفضة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.52)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطالبة في هذه المرحلة قد تشعر بالفشل من أول محاولة، وقد يكون لديها بعض المشكلات مثل الخجل وضعف الثقة بالنفس والارتباك؛ مما يجعلها تتأثر بالإخفاق، وتخشى منه، وتُحجم عن التغيير للأفضل؛ ولذا يجب على المهتمين بالعملية التعليمية، وعلى رأسهم المعلمة أن تذكر مجموعة من القصص المحفزة، والتي تدل على أن الإنسان يتعلم من أخطائه ويصل للنجاح؛ لتزيد من وعي الطالبات، ويتجهن نحو الطريق الصحيح.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (1.85) أن أفراد العينة يوافقن على عبارات هذا المحور بدرجة متوسطة.

– المحور الثاني: مهارات التكنولوجيا والمعلومات ووسائل الاتصال

جدول (6) يبين رأي أفراد العينة حول مهارات التكنولوجيا والمعلومات ووسائل الاتصال

م	العبارة مرتفعة		درجة الموافقة متوسطة	منخفضة	مرتفعة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تُعد العروض التعليمية وتقدّمها.	ك	26	74	53	1.82	0.698	3
		%	17	48.4	34.6			
2	تبحث في المواقع الإلكترونية الموثوقة الآمنة عن المعلومات العلمية المؤكدة.	ك	46	49	58	1.92	0.823	2
		%	30.1	32	37.9			
3	تلتزم بقوانين وأخلاقيات استخدام التقنية.	ك	40	81	32	2.05	0.686	1
		%	26.1	52.9	20.9			
4	تُعبر عن رأيها في القضايا التعليمية التي درستها عن طريق شبكات التواصل الاجتماعي وفق قيم المواطنة الرقمية.	ك	25	72	56	1.79	0.701	4
		%	16.3	47.1	36.6			
5	تتابع كل جديد في عالم التكنولوجيا لتحسين مهاراتها التقنية والاستفادة منها في تقديم التكاليف المدرسية.	ك	18	71	64	1.69	0.669	5
		%	11.8	46.4	41.8			
المتوسط الحسابي العام = 1.85 ، الانحراف المعياري العام = 0.639								

يتضح من الجدول (6) أن عبارات مهارات التكنولوجيا والمعلومات ووسائل الاتصال تمتلكها الطالبات بدرجة متوسطة؛ حيث تراوحت متوسط النسبة ما بين (1,69 – 2,05)، وقد يرجع ذلك إلى ضعف استخدام وتطبيق بعض المعلمات للتكنولوجيا، وبالتالي ضعف توجيه الطالبات إلى الاستفادة منها وتفعيلها في العملية التعليمية، ومما ينبغي على المعلمة مع هذه التغيرات المتسارعة في المجال التكنولوجي والاتصال، والتي أثّرت بشكل كبير على حياة الطالبة، أن تزود الطالبات بالمعارف والمهارات للاستفادة منها ومواجهة هذه التغيرات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (الملحم، 2017، بعطوط، 2017)، وتختلف مع دراسة (زيد، 2021) التي أظهرت توافرها بدرجة مرتفعة.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (1.85) أن أفراد العينة يوافقون على عبارات هذا المحور بدرجة متوسطة.

– المحور الثالث: مهارات التفكير والبحث

جدول (7) يبين رأي أفراد العينة حول مهارات التفكير والبحث

م	العبارة مرتفعة		درجة الموافقة متوسطة	منخفضة	مرتفعة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تشارك في تحليل الموقف التعليمي بأسلوب الاستقراء والاستنباط.	ك	20	52	81	1.60	0.710	7
		%	13.1	34	52.9			
2	تشارك بتقويم الموقف التعليمي بطرح أسئلة تثير مهارات التفكير لدى زميلاتها.	ك	24	56	73	1.68	0.731	4
		%	15.7	36.6	47.7			
3	تطرح أفكاراً مبتكرة للمشروعات البحثية العلمية.	ك	8	69	76	1.55	0.594	8
		%	5.2	45.1	49.7			
4	تُطبق خطوات حل المشكلات باستخدام المنهج العلمي.	ك	17	59	77	1.60	0.680	6
		%	11.1	38.6	50.3			

م	العبارة مرتفعة		درجة الموافقة متوسطة	منخفضة	مرتفعة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
5	تتقبل بصدر رحب النقد البناء للأفكار والبدائل المتنوعة لتنفيذ الأنشطة التعليمية.	ك	22	78	53	1.79	0.672	2
		%	14.4	51	34.6			
6	تمتلك مهارات التمييز بين الحقيقة والخيال والرأي.	ك	26	53	74	1.68	0.747	5
		%	17	34.6	48.4			
7	توظف المعلومات السابقة للتنبؤ بمعلومات جديدة.	ك	21	78	54	1.78	0.668	3
		%	13.7	51	35.3			
8	تسأل عن الدليل عن مناقشة الآراء والوقائع.	ك	30	69	54	1.84	0.726	1
		%	19.6	45.1	35.3			
المتوسط الحسابي العام = 1.69 ، الانحراف المعياري العام = 0.617								

يتضح من الجدول رقم (7) الخاص بمهارات التفكير والبحث أن المهارات ذات الأرقام (2، 5، 6، 7، 8)، والتي تنص على (تشارك بتقويم الموقف التعليمي بطرح أسئلة تثير مهارات التفكير لدى زميلاتها، تتقبل بصدر رحب النقد البناء للأفكار والبدائل المتنوعة لتنفيذ الأنشطة التعليمية، تمتلك مهارات التمييز بين الحقيقة والخيال والرأي، توظف المعلومات السابقة للتنبؤ بمعلومات جديدة، تسأل عن الدليل عن مناقشة الآراء والوقائع)، تمتلكها الطالبة بدرجة متوسطة؛ حيث تراوح المتوسط الحسابي لهذه المهارات بين (1,68 —1,84)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المناهج الدراسية بعد التطوير اهتمت بمهارات التفكير والبحث، وهذا ما تؤكده دراسة الغامدي (2015).

بينما جاءت المهارات ذات الأرقام (1، 3، 4)، والتي تنص على (تشارك في تحليل الموقف التعليمي بأسلوب الاستقراء والاستنباط، تطرح أفكاراً مبتكرة للمشروعات البحثية العلمية، تُطبق خطوات حل المشكلات باستخدام المنهج العلمي) بدرجة متدنية، وبمتوسط حسابي يتراوح ما بين (1,55 — 1,60)، وتدني مستوى الطالبات في بعض مهارات التفكير والبحث يرجع إلى تدني مستوى اهتمام بعض المعلمات بالممارسات التطبيقية لمهارات التفكير والبحث والاقتصار على الجوانب النظرية، بالإضافة إلى الاهتمام في عملية التقويم بالجانب النظري دون الاهتمام بتقويم المهارات العقلية والقدرات البحثية؛ مما يقلل اهتمام الطالبات بهذه المهارات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الربيع (2018).

ويتضح من المتوسط الحسابي العام، والبالغ (1.69) أن أفراد العينة يوافقون على عبارات هذا المحور بدرجة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زيد (2021)، بينما تختلف عن دراسة بعطوط (2017) التي توصلت إلى أن الخريجين والخريجات يمارسن مهارات التفكير غالبا.

المحور الرابع: مهارات الحياة والعمل

جدول (8) يبين رأي أفراد العينة حول مهارات الحياة والعمل

م	العبارة مرتفعة		درجة الموافقة متوسطة	منخفضة	مرتفعة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تحدد أولوياتها وتبدأ بها لتحقيق النتائج المرغوبة.	ك	21	93	39	1.88	0.617	4
		%	13.7	60.8	25.5			
2	تتحمل مسؤولية أعمالها والنتائج المترتبة عليها.	ك	42	98	13	2.19	0.570	2
		%	27.5	64.1	8.5			

م	العبارة مرتفعة		درجة الموافقة متوسطة	منخفضة	مرتفعة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
3	تتواصل مع زميلاتها ومعلماتها وتكون علاقة طيبة معهن.	ك	46	101	6	2.26	0.522	1
		%	30.1	66	3.9			
4	تمتلك سمات شخصية ومهارات عملية لقيادة مجموعات التعلم نحو تحقيق الأهداف.	ك	21	90	42	1.86	0.628	5
		%	13.7	58.8	27.5			
5	تمتلك مهارة التحدث والتفاعل الاجتماعي.	ك	22	115	16	2.03	0.498	3
		%	14.4	75.2	10.5			
6	تمتلك مهارات اجتماعية تمكنها من التعامل والتفاوض مع الآخرين (التدخل للإصلاح).	ك	13	88	52	1.74	0.601	6
		%	8.5	57.5	34			
7	تمتلك القدرة على المساهمة في حل مشكلات مجتمعها.	ك	16	76	61	1.70	0.647	7
		%	10.5	49.7	39.9			
المتوسط الحسابي العام = 1.95 ، الانحراف المعياري العام = 0.457								

يتضح من الجدول رقم (8) أن مهارات الحياة والعمل تمتلكها الطالبة بدرجة متوسطة ويتراوح المتوسط الحسابي لها ما بين (1,70 – 2,26)، وهذا يرجع إلى تطبيق العمل الجماعي أثناء الأنشطة والممارسات الصفية والمشاريع والمتطلبات للمقررات الدراسية، وتختلف هذه النتيجة عن دراسة زيد (2021)، ودراسة خضير وجاسم (2020)، ودراسة بعطوط (2017) التي توصلت إلى أن ممارسة الطلاب في المرحلة الجامعية لمهارات الاتصال والتواصل غالباً.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (1.95) أن أفراد العينة يوافقون على عبارات هذا المحور بدرجة متوسطة.

– المحور الخامس: مهارات الحياة الروحية

جدول (9) يبين رأي أفراد العينة حول مهارات الحياة الروحية

م	العبارة مرتفعة		درجة الموافقة متوسطة	منخفضة	مرتفعة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تُحافظ على عقيدتها وأخلاقها ومبادئها.	ك	57	96	0	2.37	0.485	1
		%	37.3	62.7	0			
2	تؤدي العبادات؛ لأنها تساعدها على مواجهة مشكلات الحياة.	ك	53	100	0	2.34	0.477	2
		%	34.6	65.4	0			
3	تحب للآخرين ما تحب لنفسها وتقدم العون لهم.	ك	42	107	4	2.24	0.490	3
		%	27.5	69.9	2.6			
4	تقوم بالأعمال والأنشطة المدرسية من غير اشتراط المكافآت المادية.	ك	42	52	59	1.88	0.807	4
		%	27.5	34	38.6			
المتوسط الحسابي العام = 2.21، الانحراف المعياري العام = 0.520								

يتضح من الجدول رقم (9) الخاص بمهارات الحياة الروحية أن المهارتين رقم (1، 2) تمتلكها الطالبة بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي يتراوح بين (2,34 – 2,37)، وتُرجع الباحثة ذلك إلى اهتمام المناهج الدراسية بالعقيدة الإسلامية الصحيحة، وتوضيحها

لمفاهيم الإسلام ومبادئه، وتزويد الطالبات بالعلم النافع الذي يوجه سلوكهن في الحياة، بينما جاءت المهارتين رقم (3، 4) بمتوسط حسابي يتراوح ما بين (1,88 – 2,24)؛ مما يدل على أن أفراد العينة موافقين على ذلك بدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اختلاف دوافع وحاجات واهتمامات الطالبات في هذه المرحلة، والقيم المتوافرة لديهن.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام، والبالغ (2.21) أن أفراد العينة يوافقون على عبارات هذا المحور بدرجة متوسطة.

– المحور السادس: ترتيب المهارات:

جدول (10) يبين ترتيب المهارات

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	مهارات التعلم والابتكار	1.85	0.454	3
2	مهارات التكنولوجيا والمعلومات ووسائل الاتصال	1.85	0.639	4
3	مهارات التفكير والبحث	1.69	0.617	5
4	مهارات الحياة والعمل	1.95	0.457	2
5	مهارات الحياة الروحية	2.21	0.520	1
المتوسط الحسابي العام = 1.88، الانحراف المعياري العام = 0.505				

يتضح من الجدول (10) أن المهارات جاءت وفق الترتيب التالي:

- مهارات الحياة الروحية أولا ثم مهارات الحياة والعمل ثم مهارات التعلم والابتكار، يليه مهارات التكنولوجيا والمعلومات ووسائل الاتصال وأخيرا مهارات التفكير والبحث، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة (زيد، 2021، وخضير وجاسم 2020، بعطوط، 2017 والملحم، 2017) في ترتيب المهارات.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (1.88) أن أفراد العينة يوافقون على امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة متوسطة، وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة كل من (خضير وجاسم، 2020، بعطوط، 2017، الملحم، 2017)، وتختلف مع دراسة (زيد، 2020).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a < 0.05) بين متوسط استجابات المعلمات فيما يخص اكتساب الطالبات لمهارات القرن الحادي والعشرين تُعزى لمتغير المؤهل؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار مان – ويتني (Whitney-Mann) لمعرفة الفروق الإحصائية للمحاور تبعاً لمتغير المؤهل:

جدول (11) يوضح اختبار مان وتني (Whitney-Mann) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير المؤهل

المحور	المؤهل	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل مان وتني	الدلالة الإحصائية
مهارات التعلم والابتكار	جامعي	77.17	10417	1192	0.896
	ماجستير أو دكتوراه	75.72	1363		
مهارات التكنولوجيا والمعلومات ووسائل الاتصال	جامعي	76.96	10389	1209	0.973
	ماجستير أو دكتوراه	77.33	1392		
مهارات التفكير والبحث	جامعي	75.93	10250	1070	0.405
	ماجستير أو دكتوراه	85.06	1531		
مهارات الحياة والعمل	جامعي	76.18	10284	1104	0.527
	ماجستير أو دكتوراه	83.17	1497		
مهارات الحياة الروحية	جامعي	76.71	10356	1176	0.818
	ماجستير أو دكتوراه	79.17	1425		

(*) دالة عند 0.05

يتبين من الجدول رقم (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول جميع محاور مهارات القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغير المؤهل.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) > a بين متوسط استجابات المعلمات فيما يخص اكتساب الطالبات لمهارات القرن الحادي والعشرين تُعزى لمتغير الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار كروسكال - والس (Wallis – Kruskal) لمعرفة الفروق الإحصائية للمجالات تبعا لمتغير سنوات الخبرة:

جدول (12) يوضح اختبار كروسكال والس لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارات التعلم والابتكار	3 سنوات فأقل	18	115.44	50.02	2	*0.00
	4 – 10 سنوات	56	45.50			
	11 سنة فأكثر	79	90.57			
مهارات التكنولوجيا والمعلومات ووسائل الاتصال	3 سنوات فأقل	18	122.33	72.65	2	*0.00
	4 – 10 سنوات	56	38.99			
	11 سنة فأكثر	79	93.61			
مهارات التفكير والبحث	3 سنوات فأقل	18	119.72	68.55	2	*0.00
	4 – 10 سنوات	56	40.05			
	11 سنة فأكثر	79	93.46			
مهارات الحياة والعمل	3 سنوات فأقل	18	118.56	43.41	2	*0.00
	4 – 10 سنوات	56	48.88			
	11 سنة فأكثر	79	87.47			
مهارات الحياة الروحية	3 سنوات فأقل	18	108.39	39.24	2	*0.00
	4 – 10 سنوات	56	49.71			
	11 سنة فأكثر	79	89.19			

(*) دالة عند مستوى 0.05

يتبين من الجدول رقم (12) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول مهارات التعلم والابتكار؛ حيث بلغ معامل مربع كاي (50.02) عند درجة حرية (2) ومستوى دلالة (0.00) وهو أصغر من (0.05)، ولمعرفة مصدر الفروق؛ أجرينا اختبار مان – ويتني (Whitney-Mann)، واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين من سنوات خبرتهن من 3 سنوات فأقل ومن سنوات خبرتهن من 4 — 10 سنوات لصالح من سنوات خبرتهن من 3 سنوات فأقل، واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين من سنوات خبرتهن من 3 سنوات ومن سنوات خبرتهن من 11 سنة، فأكثر لصالح من سنوات خبرتهن من 3 سنوات فأقل، واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين من سنوات خبرتهن من 4 — 10 سنوات، ومن سنوات خبرتهن من 11 سنة فأكثر لصالح من سنوات خبرتهن من 11 سنة فأكثر. والجدول رقم (13) يبين ذلك:

جدول (13) يوضح اختبار مان وتني (Whitney-Mann) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل مان وتني	الدلالة الإحصائية
مهارات التعلم والابتكار	٣ سنوات فأقل	٦٠,١٧	١٠٨٣	٩٦	*٠,٠٠
	٤ – ١٠ سنوات	٣٠,٢١	١٦٩٢		
	٣ سنوات فأقل	٦٤,٧٨	١١٦٦	٤٢٧	*٠,٠٠٨
	١١ سنة فأكثر	٤٥,٤١	٣٥٨٧		
	٤ – ١٠ سنوات	٤٣,٧٩	٢٤٥٢	٨٥٦	*٠,٠٠
	١١ سنة فأكثر	٨٥,١٦	٦٧٢٨		

(*) دالة عند 0.05

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول مهارات التكنولوجيا والمعلومات ووسائل الاتصال؛ حيث بلغ معامل مربع كاي (72.65) عند درجة حرية (2) ومستوى دلالة (0.00)، وهو أصغر من (0.05)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرينا اختبار مان – ويتني (Whitney-Mann)، واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين من سنوات خبرتهن من 3 سنوات فأقل ومن سنوات خبرتهن من 4 — 10 سنوات لصالح من سنوات خبرتهن من 3 سنوات فأقل، واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين من سنوات خبرتهن من 3 سنوات ومن سنوات خبرتهن من 11 سنة فأكثر لصالح من سنوات خبرتهن من 3 سنوات فأقل، واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين من سنوات خبرتهن من 4 — 10 سنوات، ومن سنوات خبرتهن من 11 سنة فأكثر لصالح من سنوات خبرتهن من 11 سنة فأكثر. والجدول رقم (14) يبين ذلك:

جدول (14) يوضح اختبار مان وتني (Whitney-Mann) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل مان وتني	الدلالة الإحصائية
مهارات التكنولوجيا والمعلومات ووسائل الاتصال	3 سنوات فأقل	62.83	1131	48	*0.00
	4 – 10 سنوات	29.36	1644		
	3 سنوات فأقل	69	1242	351	*0.001
	11 سنة فأكثر	44.44	3511		
	4 – 10 سنوات	38.13	35.50 21	539	*0.00
	11 سنة فأكثر	89.17	7044.50		

(*) دالة عند 0.05

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول مهارات التفكير والبحث؛ حيث بلغ معامل مربع كاي (68.55) عند درجة حرية (2) ومستوى دلالة (0.00) وهو أصغر من (0.05)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرينا اختبار مان – ويتني (Whitney-Mann)، واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين من سنوات خبرتهن من 3 سنوات فأقل ومن سنوات خبرتهن من 4 — 10 سنوات لصالح من سنوات خبرتهن من 3 سنوات فأقل، واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين من سنوات خبرتهن من 3 سنوات، ومن سنوات خبراتهن من 11 سنة فأكثر لصالح من سنوات خبرتهن من 3 سنوات فأقل، واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين من سنوات خبرتهن من 4 — 10 سنوات ومن سنوات خبرتهن من 11 سنة فأكثر لصالح من سنوات خبرتهن من 11 سنة فأكثر، والجدول رقم (15) يبين ذلك:

جدول (15) يوضح اختبار مان وتني (Whitney–Mann) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل مان وتني	الدلالة الإحصائية
مهارات التفكير والبحث	3 سنوات فأقل	93.95	9601	011	*00.0
	4 – 01 سنوات	64.03	6071		
	3 سنوات فأقل	38.96	7521	633	*00.0
	11 سنة فأكثر	52.44	6943		
	4 – 01 سنوات	90.83	33 12	735	*00.0
	11 سنة فأكثر	02.98	7407		

(*) دالة عند 0.05

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول مهارات الحياة والعمل؛ حيث بلغ معامل مربع كاي (43.41) عند درجة حرية (2)، ومستوى دلالة (0.00)، وهو أصغر من (0.05)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق؛ أجرينا اختبار مان – ويتني (Whitney-Mann)، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من سنوات خبرتهم من 3 سنوات فأقل، ومن سنوات خبرتهم من 4 — 10 سنوات لصالح من سنوات خبرتهم من 3 سنوات فأقل، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من سنوات خبرتهم من 3 سنوات ومن سنوات خبرتهم من 11 سنة فأكثر لصالح من سنوات خبرتهم من 3 سنوات فأقل، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من سنوات خبرتهم من 4 — 10 سنوات، ومن سنوات خبرتهم من 11 سنة فأكثر لصالح من سنوات خبرتهم من 11 سنة فأكثر. والجدول رقم (16) يبين ذلك:

جدول (16) يوضح اختبار مان وتني (Whitney-Mann) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل مان وتني	الدلالة الإحصائية
مهارات الحياة والعمل	3 سنوات فأقل	58.61	1055	124	*0.00
	4 – 10 سنوات	30.71	1720		
	3 سنوات فأقل	69.44	1250	343	*0.001
	11 سنة فأكثر	44.34	3503		
	4 – 10 سنوات	46.66	2613	1017	*0.00
	11 سنة فأكثر	83.13	6567		

(*) دالة عند 0.05

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول مهارات الحياة الروحية؛ حيث بلغ معامل مربع كاي (39.24) عند درجة حرية (2)، ومستوى دلالة (0.00)، وهو أصغر من (0.05)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرينا اختبار مان – ويتني (Whitney-Mann)، واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين من سنوات خبرتهن من 3 سنوات فأقل ومن سنوات خبرتهن من 4 — 10 سنوات لصالح من سنوات خبرتهن من 3 سنوات فأقل، واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين من سنوات خبرتهن من 3 سنوات فأقل، ومن سنوات خبرتهن من 11 سنة فأكثر لصالح من سنوات خبرتهن من 3 سنوات فأقل، واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين من سنوات خبرتهن من 4 — 10 سنوات، ومن سنوات خبرتهن من 11 سنة فأكثر لصالح من سنوات خبرتهن 11 سنة فأكثر. والجدول رقم (17) يبين ذلك:

جدول (17) يوضح اختبار مان وتني (Whitney-Mann) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل مان وتني	الدلالة الإحصائية
مهارات الحياة الروحية	3 سنوات فأقل	57.17	1029	150	0.00*
	4 – 10 سنوات	31.18	1746		
	3 سنوات فأقل	60.72	1093	500	0.041*
	11 سنة فأكثر	46.33	3660		
	4 – 10 سنوات	47.04	2634	1038	0.00*
	سنة فأكثر11	82.86	6546		

(*) دالة عند 0.05

يتبين من الجداول السابقة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية أصغر من (0.05) لجميع المحاور تُعزى لمتغير الخبرة، لصالح من خبرتهن 3 سنوات فأقل، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمات تخرجن حديثاً، ولديهن اطلاع واسع بما يستجد في العملية التعليمية، بالإضافة إلى أنهن يبحثن عن تطوير أدائهن المهني بحضور الدورات التدريبية، وهذا ساعدهن على معرفة مهارات القرن الحادي والعشرين، كما لا يلزم أن تتوافر لدى المعلمة الخبرة الجيدة بمجرد خدمتها لفترة طويلة، وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة الملحم (2017)؛ حيث أظهرت عدم وجود فروق تُعزى للخبرة، وأظهرت دراسة بعطوط (2017) عدم وجود فروق تُعزى للمؤهل.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، توصي الباحثة بما يأتي:

- الاهتمام بتضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في جميع مقررات التعليم العام.
- زيادة وعي الطالبات بمهارات القرن الحادي والعشرين وكيفية الاستفادة منها.
- التركيز على تمكين الطالبات من مهارات القرن الحادي والعشرين باستخدام إستراتيجيات وأساليب تدريسية حديثة.
- تقديم أنشطة إثرائية، واستخدام وسائل وأساليب تقويم متنوعة؛ لقياس وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين مع التركيز على كفاءة التعلم.
- عقد اللقاءات العلمية والدورات المتنوعة للمعلمين في مختلف التخصصات العلمية، للتعريف بمهارات القرن الحادي والعشرين ودور كل من المعلم والمتعلم لتنمية هذه المهارات.

المقترحات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، والتوصيات التي قُدّمت تقترح الباحثة ما يأتي:

- إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات التربوية التي تتناول مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمات والطالبات وعلاقتها بمتغيرات أخرى.
- بناء برنامج تدريبي لمعلمات المرحلة الثانوية وفق مهارات القرن الحادي والعشرين، ودراسة أثره على بعض المتغيرات ذات العلاقة.
- تصميم وحدات تعليمية تتضمن مهارات القرن الحادي والعشرين وأثرها في امتلاك الطالبات لهذه المهارات.

المراجع

أبو ستة، فريال، حميدة، شيماء (2020). *برنامج مقترح قائم على المعايير المهنية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الرياضيات كلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، (75)، 1-40.*

استيتيه، دلال؛ وسرحان، عمر (2008). *التجديدات التربوية. عمان: دار وائل للنشر.*

بعطوط، صفاء (2017). مدى اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر خريجي وخريجات قسم التربية الفنية بجامعة طيبة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (89)، 331-348.

بكار، عبدالكريم (2015). *كيف يفكر المسلمون في القرن الحادي والعشرين. الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع.*

ترلينج، بيرني، فادل، تشارلز (2013). مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم والحياة في زماننا. ترجمة: بدر بن عبدالله الصالح. الرياض: جامعة الملك سعود.

جبرة، مازن (2018). *مهارات القرن الحادي والعشرين ورؤية المملكة العربية السعودية 2030م. المؤتمر الدولي لتقويم التعليم، تحت عنوان» مهارات المستقبل، تنميتها وتقويمها«، في الفترة من (4– 6 / ديسمبر/ 2018).*

حجة، حكم رمضان (2018). *مدى تضمين كتب العلوم للمرحلة الأساسية لمهارات القرن الحادي والعشرين، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 45(3)، 163 – 178.*

حفني، مها كمال (2015). *مهارات معلم القرن الحادي والعشرين، ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الرابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان (برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز، القاهرة، استُرجع من* https://scholar.google.com/citations?user=a3otVFoAAAAJ&hl=ar

الحقيل، سليمان (2011). *نظام وسياسة التعليم في المملكة.* الرياض: مكتبة الرشد.

خضير، نبراس، وجاسم، باسم (2020). مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (58)، 418-434.

خميس، ساما فؤاد (2018). مهارات القرن الـ الحادي والعشرين: إطار عمل للتعلم من أجل المستقبل. *مجلة الطفولة والتنمية*، (31)، 149-163.

الربيع، حنان (2018). دور التقويم التكويني في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (19)، 135-151.

روفائيل، عصام، ويوسف، محمد (2001). *تعليم وتعلم الرياضيات في القرن الحادي والعشرين.* القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

زيد، منيرة سعود (2021). مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للعلوم والآداب*، 5(22)، 435-456.

السعيد، سعيد محمد؛ والماضي، عبدالرحمن إبراهيم (2013). مشكلات تدريس مناهج العلوم المطورة والتحصيل الدراسي، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 26(1)، 95-121.

شركة تطوير التعليمية (2015). برامج تطوير. استُرجع من https://www.tatweer.sa/content-wp/uploads/2020/02/2014.pdf

شلبي، نوال (2014). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي، *المجلة التربوية المتخصصة*، 3(10)، 1-33.

علي، إيمان سلامة (2021). المناهج الدراسية ومهارات القرن الحادي والعشرين، *مجلة العلوم التربوية*، جامعة القاهرة، 125–140.

العمري، حياة (2020). دور الأستاذ الجامعي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين في جامعة طيبة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية، *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، 17(2)، 221–234.

الغامدي، محمد (2015). *تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية.

فرج، عبداللطيف بن حسين (2009). *منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الحادي والعشرين*. عمان: دار الثقافة.

الكلثم، محمد (2013). تحليل محتوى كتاب الفقه (1) للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، 1(154)، 225–243.

الملحم، أماني (2017). *درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا ودرجة امتلاك الطلبة لتلك المهارات*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية.

المؤتمر الدولي لتقويم التعليم (2018) *مهارات المستقبل تنميتها وتطويرها*. في الفترة من (4–6/ديسمبر/2018)، جامعة الملك عبدالعزيز بجدة.

الناجم، محمد (2012). تقويم مناهج العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، *مجلة القراءة والمعرفة*، 1(130)، 206–265.

Arabic References:

Abu Sitta ,Faryal ,Hamida ,Shaima .(2020) A proposed program based on professional standards to develop twenty-first century skills for mathematics students ,College of Education .Journal of the Faculty of Education - Damietta University.1-40 ,(75) ,

Stetieh ,Dalal ,and Sarhan ,Omar .(2008) Educational innovations ,Amman :Wael Publishing House.

Batout ,Safaa .(2017) The extent of acquiring twenty-first century skills from the point of view of male and female graduates of the Department of Art Education at Taibah University .Arab Studies in Education and Psychology :The Arab Educators Association.331-348 ,(89) ,

Bakkar ,Abdul Karim .(2015) How Muslims Think in the Twenty-First Century ,Riyadh :Faces House for Publishing and Distribution.

Terling ,Bernie ,Fadel ,Charles .(2013) Twenty-first century skills :learning and life in our time. Translation :Badr bin Abdullah Al-Saleh .Riyadh :King Saud University.

Jabra, Mazen (2018). Twenty-first century skills and the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030. The International Conference on Education Evaluation, entitled "Future Skills, Development and Evaluation", from (4-6/December/2018).

Hajjah, Ramadan Ruling (2018). The extent to which science books for the basic stage include twenty-first century skills, Educational Sciences Studies, University of Jordan, 45 (3), 163-178.

Hefni, Maha Kamal (2015). Twenty-first century teacher skills, a paper presented to the twenty-fourth scientific conference of the Egyptian Association for Curricula and Teaching entitled (Programs to prepare teachers in universities for excellence, Cairo, retrieved from https://scholar.google.com.eg/citations?user=a3otVFoAAAAJ&hl=ar

Al-Hogail ,Suleiman .(2011) Education system and policy in the Kingdom .Riyadh :Al-Rushd Library.

Khudair ,Nibras ,and Jassem ,Bassem .(2020) Twenty-first century skills among students of the Department of Mathematics in the Faculties of Education .Journal of Arts ,Literature ,Humanities and Sociology.418-434 ,(58) ,

Khamis ,Sama Fouad .(2018) Twenty-first century skills :a framework for learning for the future.

Childhood and Development Journal.149-163 ,(31) ,

Rabie ,Hanan .(2018) The role of formative assessment in developing twenty-first century skills for secondary school students .Journal of Scientific Research in Education.135-151 ,(19) ,

Rafael ,Issam ,and Youssef ,Muhammad .(2001) Teaching and learning mathematics in the twenty-first century ,Cairo :Anglo-Egyptian Library.

Zaid ,Munira Saud .(2021) Twenty-first century skills among female students of the College of Education at Princess Noura University ,The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences ,The Arab Foundation for Science and Arts.435-456 ,(22) 5 ,

Al-Saeed, Saeed Muhammad, and Al-Madi, Abdul Rahman Ibrahim (2013). Problems of Teaching Developed Science Curricula and Academic Achievement, Journal of Educational Sciences Studies, 26 (1), 95-121.

Tatweer Educational Company (2015). development programs. Retrieved from https://www.tatweer.sa/wp-content/uploads/2020/02/2014.pdf

Shalaby, Nawal (2014). A proposed framework for integrating twenty-first century skills in science curricula in basic education. Specialized Educational Journal, 3 (10), 1-33.

Ali, Iman Salama (2021). Curriculum and skills for the twenty-first century. Journal of Educational Sciences, Cairo University, 125-140.

Al-Omari, Hayat (2020). The role of the university professor in enhancing the skills of the twenty-first century at Taibah University in light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 17 (2), 221-234.

Al-Ghamdi, Muhammad (2015). Analysis of the content of the mathematics textbook for the upper grades of the primary stage in the light of the skills of the twenty-first century, an unpublished master's thesis, Imam Muhammad bin Saud University, Saudi Arabia.

Faraj, Abdul Latif bin Hussein (2009). The secondary school curriculum in light of the challenges of the twenty-first century. Amman, Jordan: House of Culture.

Al-Kaltham, Muhammad (2013). Analysis of the content of the Book of Jurisprudence (1) for the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the skills of the twenty-first century, Journal of the College of Education, Al-Azhar University, 1 (154), 225-243.

Melhem, Amani (2017). The degree of availability of twenty-first century skills in the technology course for the upper basic stage and the degree to which students possess these skills, unpublished master's thesis, An-Najah National University.

International Conference on Education Assessment (2018) under the title: Future skills and their development. From (4-6/December/2018), King Abdulaziz University.

Al-Najem, Muhammad (2012). Evaluating forensic science curricula at the secondary stage from the teachers' point of view in the light of the skills of the twenty-first century. Reading and Knowledge Journal, 1 (130), 206-265.

واقع استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي لتعزيز مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب المرحلة الابتدائية

د. ثُماضر بنت زهير محمد كتبي

أستاذ التربية الفنية المساعد، قسم الفنون البصرية، كلية التصاميم والفنون، جامعة أم القري

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على دور التدريس باستخدام تقنيات التصميم الجرافيكي لتعزيز مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي القائم على الاستبانة كأداة للدراسة، واشتملت عينة الدراسة على (80) معلمًا ومعلمة تخصص تربية فنية من المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: أن واقع استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في التدريس لطلاب المرحلة الابتدائية جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وأن درجة امتلاك طلاب المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير التخيلي جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وجاء في الترتيب الأول البعد الأول: مهارات التعرف الأولي بمتوسط حسابي بلغ (3.91)، بينما جاء في الترتيب الأخير البعد الثالث: مهارات التخيل التحويلي بمتوسط حسابي بلغ (3.02)، وانحراف معياري بلغ (.907)، وأخيرًا وجود علاقة إيجابية طردية بين أبعاد التفكير التخيلي ودرجته الكلية والدرجة الكلية لاستخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في التدريس وبلغت (0.74**)؛ وأوصت الباحثة بالعديد من التوصيات في ضوء ما توصلت إليه من نتائج كان أهمها: ضرورة إضافة استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي، في المقررات الدراسية لطلاب المرحلة الابتدائية، وضرورة توجيه أنظار القائمين على تصميم الكتب المدرسية بتوظيف التصميمات الجرافيكية داخلها لتوضيح وشرح المحتوى؛ بحيث يسهل على الطلاب فهمه، والاحتفاظ بالمعلومات، واستخدام التقنية.

الكلمات المفتاحية: التصميم الجرافيكي، التفكير التخيلي، المرحلة الابتدائية.

The Role of Teaching Using the Graphic Design Technique for Enhancing Imaginative Thinking Skills among Elementary School Students

Dr.Tmador Zuher Kutubi
Assistant Professor of Art Education. Department of Visual Arts, College of Design and Arts, Umm Al-Qura University

Abstract:
The present study aimed to investigate the role of teaching the using graphic design to enhance the imaginative thinking skills among elementary school students. The researcher used the descriptive approach, which relied on questionnaire as the research instrument. The study sample included (80) male and female elementary school teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. The study reached many results, the most important of them are the following: "The current state of using graphic design in teaching elementary school students" was rated (high), from the perspectives of study sample members; the first dimension, "initial investigation skills", ranked first, with a mean of (3.91), while the third dimension, "transformational imagination skills", ranked last, with a mean of (3.02) and standard deviation of (.907); and the existence of a positive correlation between dimensions of imaginative thinking and overall score for imagination thinking on one hand and the overall score for using graphic design in teaching on the other, which was valued at (0.74**). In the light of the obtained findings, the researcher presents several recommendations, which include the following: the necessity of generalizing the use of the graphic design technique inside school buildings and promote its presence in educational curricula for elementary school; and the necessity of drawing the attention of those undertaking the design of school textbooks to employ graphical designs in textbooks in order to clarify and explain the content to makes easier for students to understand it and retain information.
Keywords: Graphic Design , Imaginative Thinking , Elementary School.

مقدمة:

ما عاد من الناجع الاعتماد على الأساليب التعليمية التقليدية لتعليم وإعداد الطلاب لتحديات المستقبل؛ بل أصبح من المهم العمل على إكسابهم المهارات الضرورية؛ لكي يصبحوا أفرادًا فاعلين في مجتمعاتهم. وتعد مهارات التفكير من أهم تلك المهارات؛ وذلك لأن التفكير هو ما يوجه السلوكات الواعية لدى الإنسان، ومن بين الأنواع العديدة لمهارات التفكير التي يجب استخدامها للتمكن من التكيف مع متطلبات العصر الحالي مهارات التفكير التخيلي الذي يرتبط بالعديد من المهارات الأخرى الضرورية في العصر الحالي مثل الإبداع والابتكار.

ويعرف التفكير التخيلي بأنه قدرة الذهن على تخيل شيء مرتبط بظاهرة ما في العالم الواقعي، أو أية تجارب في سياقات أخرى مختلفة، مثل التجارب النفسية، والروحانية، والفلسفية، والخرافية. ومن خلال التفكير التخيلي يستطيع الإنسان التوسع بفكره إلى ما هو أبعد من مستوى الأشياء الملموسة، والتفكير النمطي، والفهم الحرفي للمفاهيم، كما أن التفكير التخيلي يتقبل أمورًا مثل العلاقات الارتباطية، وتكوين الأفكار الجديدة، وتوسعة صياغات الأفكار، وإدراك معانٍ أكثر عمقًا للأفكار، وابتكار أشياء جديدة (Van Alphen, 2011, p17).

ويعد التفكير التخيلي هو العنصر الفعال في منظومة التفكير والنشاط العقلي؛ حيث أصبحت له العديد من الفوائد في المجالات التربوية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وله دور كبير في تعلم المواد الدراسية المختلفة؛ حيث تكونت جميع الحضارات الإنسانية من خلاله، وظهرت بوساطته الاختراعات وأروع القصائد وأجمل الفنون والمبتكرات؛ إذ إن جميع مظاهر الحياة التي تتسم بالتطور ما هي إلا فكرًا وخيالًا في أذهان المبدعين قبل أن تصبح واقعية (عبد الرحمن، 2016، ص821).

ويشكل التفكير التخيلي أرضية خصبة ومرحلة مهمة يستطيع من خلالها الطلبة إثراء وتطوير تفكيريهم التحليلي؛ حيث تكتمل صورة التفكير التخيلي من خلال التفكير التحليلي والتدرج والانتقال إلى مرحلة تجعل الطلبة قادرين على بناء اتجاهات إيجابية في اكتساب أهداف تعليمية ذات جدوى (العلام، 2019، ص6).

وبطبيعة الحال، فمن أجل تعزيز وتنمية مهارات التفكير التخيلي لدى الطلاب، لا يمكن الاعتماد على أساليب التدريس التقليدية القائمة على التلقين والتذكر؛ لذلك فمن المهم استخدام الأساليب والوسائل التعليمية المناسبة لاستغلال مختلف المهارات لدى الطلاب، ومن الأساليب التعليمية الحديثة التي يمكن استخدامها لاستغلال وتنمية المهارات المتعددة والمختلفة لدى الطالب ما يعرف بتقنيات التصميم الجرافيكي، وهي تقنيات تعتمد على التصوير المرئي للمعلومات.

وللصور المرئية أهمية كبيرة في توضح المعلومات وتبسيطها؛ حيث إن تلاميذ المرحلة الابتدائية يتميزون بحبهم للصور والألوان والأشكال التوضيحية، وعدم تفضيلهم لقراءة النصوص والمفاهيم المعقدة (علي، 2019، ص5).

كما أن الصور المرئية أدوات مثالية لنقل المعلومات المعقدة بطريقة سهلة، وتسهم في جذب انتباه المتعلمين نحو عملية التعلم بالاعتماد على التصميمات المتنوعة في محاولة لإضفاء شكل مرئي جديد لتجميع وعرض المعلومات، أو نقل البيانات في صورة جذابة إلى الطلاب؛ وذلك لأنها تعمل على تغير طريقة التفكير تجاه المعلومات المعقدة (فايد وآخرون، 2018، ص1363).

وتقنيات التصميم الجرافيكي تتطلب من الطلاب أن يفكروا بأسلوب مختلف أو "خارج الصندوق"؛ حيث تسهم هذه التقنيات في تعزيز مهارات التفكير التخيلي والإبداعي لدى الطلاب من خلال تنمية وتعزيز مهارات حل المشكلات لديهم (Alhajri, 2017, p70).

ومن هنا تبرز ضرورة اهتمام المعلمين، وعلى وجه التحديد معلمي التربية الفنية، بدمج تقنيات التصميم الجرافيكي في ممارساتهم التدريسية، وهو ما أكد عليه (Aihajri, 2011, p10).

ومن خلال ما سبق استعراضه، تبرز أهمية الموضوع الذي تسعى الدراسة الحالية إلى تناوله، وهو:

- التعرف على استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في تعزيز مهارات التفكير التخيلي لدى الطلاب.
- مميزات ومعوقات استخدام تقنييات التصميم.
- السبل المناسبة لجعل استخدام تلك التقنيات أكثر فاعلية وكفاءة.

مشكلة الدراسة:

هناك تزايد للاهتمام في مجال العمل التربوي بأن يكون الطالب عنصرًا فعالًا في عمليات التعليم والتعلم؛ لذلك فقد برزت أهمية تنمية مهارات التفكير التخيلي؛ إذ تنطوي تلك المهارات على قيام الطالب بالتفكير والتأمل وتصور أفكار جديدة.

وقد سلطت بعض الدراسات الضوء على أهمية مهارات التفكير التخيلي؛ فعلى سبيل المثال، أشارت دراسة فيني(Viney, 2013) إلى أن استخدام مهارات التفكير التخيلي يسهم في تعزيز مهارات التفكير الناقد والمشاركة الفعالة لدى الطلاب. أما دراسة رين وآخرين (Ren et al, 2012) فقد أشارت إلى أن مهارات التفكير التخيلي مرتبطة بتحسن مستوى التحصيل الدراسي، وأشارت تلك الدراسة أيضًا إلى أن تنمية مهارات التفكير التخيلي يعتمد على تطبيق الأساليب التدريسية المتمركزة حول المتعلم؛ أي إنه من المهم اتباع الأساليب التدريسية التي تشجع الطالب على القيام بالتفكير بنفسه.

وعند الحديث عن الأساليب التدريسية المتمركزة حول المتعلم، من المهم الإشارة إلى أن تلك الأساليب تهتم بتقديم العناصر والمثيرات التي تعزز استخدام الطالب لمهارات التفكير المختلفة لديه، ولعل من أهم الأساليب التدريسية المتمركزة حول المتعلم، والتي برزت أهميتها خلال الآونة الأخيرة، الأساليب القائمة على تقنيات التصميم الجرافيكي، فهي تقنيات تهتم بالاعتماد على المثيرات والمحتويات البصرية لاستثارة مهارات وعمليات التفكير لدى الطلاب.

وقد أشارت دراسة السدحان (2020) إلى التأثيرات الإيجابية التي يمكن تحقيقها من خلال تقنيات التصميم الجرافيكي، وقد تضمنت التأثيرات الإيجابية التي أشارت إليها الدراسة تعزيز فاعلية وكفاءة تجارب التعلم، وتعزيز القدرة على التفكير والربط بين المعلومات وتنظيمها، والمساعدة على الاحتفاظ بالمعلومة لوقت أطول. ومن هنا يمكن القول بإن تقنيات التصميم الجرافيكي يمكنها المساهمة في تعزيز مهارات التفكير التخيلي لدى الطلاب.

ومع ذلك فمن المهم الإشارة إلى أن استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي قد تكتنفه بعض الصعوبات، فكما أشارت دراسة جونا (Jonah, 2012) أن من المشكلات البارزة التي تعوق استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي قلة الأدلة والمصادر التي توفر للمعلمين الإرشادات والتوجيهات الضرورية حول أنشطة وممارسات التصميم الجرافيكي. أما دراسة دوس سانتوس وسوتو (dos Santos & Souto, 2019) فقد أشارت إلى أن تطبيق تقنيات التصميم الجرافيكي مكلف من حيث الجهد؛ وذلك نظرًا لأن هذا الأسلوب يتطلب إعادة تصميم المحتوى التعليمي بصورة متكررة؛ حتى يتوافق مع احتياجات الطلاب.

ويمكن إبراز مشكلة الدراسة من خلال التساؤل الرئيس التالي: **(ما واقع التدريس باستخدام تقنيات التصميم الجرافيكي لتعزيز مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب المرحلة الابتدائية)؟**

أسئلة الدراسة:

- ما واقع استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في التدريس لطلاب المرحلة الابتدائية؟
- ما درجة امتلاك طلاب المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير التخيلي (مهارات التعرف الأولي – مهارات تمييز الأفكار – مهارات التخيل التحويلي – مهارات التخيل الإبداعي) من وجهة نظر معلمي التربية الفنية؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلاله (0,05) بين استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في التدريس

لطلاب المرحلة الابتدائية وإثارة مهارات التفكير التخيلي لديهم؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على واقع استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في التدريس لطلاب المرحلة الابتدائية.
- التعرف على مدى امتلاك طلاب المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير التخيلي من وجهة نظر المعلمين.
- الكشف عن العلاقة بين استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في التدريس لطلاب المرحلة الابتدائية وإثارة مهارات التفكير التخيلي لديهم.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من ضرورة مواكبة الأساليب والوسائل التعليمية والتدريسية الحديثة، والتي أثبتت فعاليتها في العديد من دول العالم أثناء التدريس لطلاب التعليم العام بداية من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية. ويمكن إبراز أهمية الدراسة في النقاط التالية:

أولًا: الأهمية النظرية:

- تساعد الدراسة الحالية في تحديد مهارات التفكير التخيلي الواجب تنميتها لدى طلاب المرحلة الابتدائية، والعمل على إكسابها لهم.
- تلفت الدراسة الحالية نظر المتخصصين في وضع المقررات الدراسية نحو ضرورة زيادة الأنشطة المعتمدة على تقنيات التصميمات الجرافيكية لزيادة أثر التعلم وبقائه لدى الطلاب.
- تأمل الباحثة في إثراء المكتبات العربية حول المزيد من الأبحاث التي تساعد على تجديد وتطوير الأساليب والإستراتيجيات التدريسية والمعتمدة على استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

- تساعد نتائج الدراسة الحالية في تعميم استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في التدريس لطلاب مراحل التعليم العام بالمملكة.
  تساعد نتائج الدراسة الحالية في طرح التوصيات المناسبة لتعزيز مهارات التفكير التخيلي لدى الطلاب.
- تسهم نتائج الدراسة الحالية في فتح المجال لدى الباحثين للعمل على المزيد من الدراسات والأبحاث حول تطوير أساليب وإستراتيجيات التدريس لطلاب المرحلة الابتدائية بالاعتماد على التكنولوجيا والوسائط التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

تقنيات التصميم الجرافيكي (Graphical Design Technique):

يمكن تعريف تقنيات التصميم الجرافيكي على أنها نشاط إبداعي يدمج بين المفاهيم والمهارات الفنية والتكنولوجيا والمعلومات، ويتمثل الهدف منه في إيصال الرسائل إلى الجمهور المستهدف وذلك باستخدام الصور والنصوص (Teerapong et al, 2012, p124)

وأشار السدحان (2020) إلى تعريف تقنية التصميم الجرافيكي على "أنها تجسيد مرئي مصور لتوصيل المعلومات والمفاهيم المعقدة في المقررات الدراسية بما يمكن الطلاب من فهمها واستيعابها بسرعة ووضوح" (ص275).

ومن هنا يمكن تعريف تقنيات التصميم الجرافيكي إجرائيًا على أنها: عدد من الممارسات الفنية والتكنولوجية يعتمد تطبيقها على توافر مدخلات متعددة تتضمن المعلومات والصور والرموز، ويهدف إلى تقديم المعلومات وتبسيطها إلى الفئة المستهدفة بشكل مرئي وإحداث تأثير منشود محدد لدى تلك الفئة.

التفكير التخيلي (Imaginative Thinking):

يمكن تعريف التفكير التخيلي على أنه القدرة على القيام ذهنيًا بتوليد مواقف وأفكار ليست مدركة بصورة مباشرة باستخدام الحواس (Rubinstein, 2020, p18).

ويعرف الشمري ورحيم (2018) التفكير التخيلي بأنه "قدرة من قدرات التفكير يُعبر عنه بنشاط عقلي يختص بتجميع وتكوين الصور العقلية الخاصة بالمدركات الحسية التي تشكلت من قبل من خلال الخبرات الماضية وتحريكها وتحويلها، ثم إعادة تشكيلها داخل العقل بطريقة مبتكرة للوصول إلى تنظيمات جديدة" (ص321).

ومن هنا يمكن تعريف التفكير التخيلي إجرائيًا على أنه: نشاط عقلي يقوم به الطالب، وينطوي على مهارات التعرف الأولي، وتمييز الأفكار، والتخيل التحولي والتفكير الإبداعي، أثناء عرض المعلم للمعلومات والمدركات الحسية على هيئة صور وبيانات مبسطة من خلال استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

في ظل ما يتسم به العصر الحالي من تحديات تواجه المجتمعات على مختلف المستويات، ما عاد من الملائم إعداد الأجيال المستقبلية بالأساليب التعليمية التقليدية، فلا يمكن للطالب المعتاد على التعلم بالاعتماد على الحفظ والتذكر والاستعداد للتحديات غير المعلومة التي لا يمكن التنبؤ بها، والتي قد يشهدها العالم في المستقبل؛ لذلك فمن المهم إكساب طلاب اليوم المهارات والقدرات الضرورية لمواجهة تحديات المستقبل بوصفهم أفرادًا فاعلين، ومن أهم تلك المهارات التفكير التخيلي؛ إذ إن الأخير يساعد الإنسان على تصور أفكار جديدة، وتوليد رؤى مختلفة في ضوء تلك الأفكار.

ونظرًا لتلك الطبيعة الفريدة لمهارات التفكير التخيلي؛ فلا يمكن تنميتها بمجرد الاعتماد على الأساليب أو المواد التعليمية التقليدية، والتي تتسم بعدم مراعاتها لأهمية تنمية الإمكانات الحقيقية للطالب وجعله عنصرًا فعالًا في العملية التعليمية؛ لذلك فمن المهم توجيه الاهتمام نحو الأساليب التعليمية التي تستثمر حواس الطالب، وتحفز مهارات التفكير المختلفة لديه، ومن أهمها مهارات التفكير التخيلي. ولعل من أهم الأساليب التعليمية الحديثة التي يمكنها تحقيق ذلك تقنيات التصميم الجرافيكي، والتي ازداد الاهتمام بها في مجال العمل التربوي خلال الآونة الأخيرة.

وتتخذ تقنيات التصميم الجرافيكي المدخل البصري لنقل المعلومات والتنمية العلمية، "فهي من التقنيات التي تساعد القائمين على العملية التعليمية في تقديم المحتوى التعليمي بأسلوب يتسم بالتشويق الذي يقوم بجذب انتباه الطلاب" (صالح وبطيشة، 2020، ص32). وذلك عن طريق تحويل البيانات والمعلومات والمفاهيم المعقدة إلى صور ورسوم يمكن فهمها واستيعابها بوضوح وتشويق، و"هو أسلوب يتميز بعرض المعلومات المعقدة والصعبة بطريقة سلسة وسهلة وواضحة للطلاب" (سالم، 2017، ص254).

وتقنيات التصميم الجرافيكي من العناصر التي أصبحت تضاف إلى البيئات التعليمية الحديثة، والهدف منه هو تقديم المعلومات للفئة المستهدفة في صورة بصرية، ويعتمد على جمال التصميم الجرافيكي الذي يدمج بين عدة أنواع من المحتويات المرئية، مثل النصوص والرسومات والأشكال وغير ذلك. "وقد أصبح التصميم الجرافيكي اليوم أسلوبًا متزايد الأهمية في العديد من السياقات في العالم المعاصر، مثل المؤسسات التجارية والبيئات التعليمية" (Yildirim, 2016, p98).

و"يعد التصميم الجرافيكي من الوسائل التي يمكن من خلالها تعزيز مهارات التفكير التخيلي والإبداعي لدى الطلاب، فمن الممكن باستخدام أدوات التصميم الجرافيكي العديدة المتاحة صنع محتويات تعليمية تساعد على إكساب الطلاب القدرة على التعبير عن أفكارهم الإبداعية باستخدام الأشكال البصرية، وبالتالي فتقنيات التصميم الجرافيكي يعد وسيلة واعدة لتنمية مهارات التفكير

التخيلي لدى الطلاب" (Agbowuro & Keswet, 2016, p75).

ومن هنا تؤكد الباحثة على أهمية دور تقنيات التصميم الجرافيكي في تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى الطلاب؛ حيث تقوم على تقديم المحتوى التعليمي على نحو جذاب ومستثير لفضول واهتمام الطلاب، وبالتالي يمكن من خلال تلك التقنية تصميم التجارب التعليمية؛ بحيث تكون أكثر فاعلية في تحفيز مهارات التفكير المختلفة لدى الطلاب، ومن أهمها مهارات التفكير التخيلي.

نشأة وتطور التصميم الجرافيكي:

"استخدم الإنسان المعلومات المصورة منذ آلاف السنين، وقد شهد استخدام المعلومات المصورة نموًا متزايدًا بالتزامن مع نمو شبكة الإنترنت وانتشار استخدامها؛ ولذلك فإن فكرة التصميم الجرافيكي في حد ذاتها قديمة قدم الإنسان؛ أي إنه ليس ظاهرة حديثة، والدليل على ذلك الرسوم والمنحوتات التي تعود إلى فترة ما قبل التاريخ والتي تمت بشكل عفوي" (السيد, 2019، ص26).

وبالتالي فإن "فكرة التصميم الجرافيكي أو التصوير المرئي للمعلومات ليست وليدة العصر، إنما هي قديمة للغاية، وتعود إلى الآلاف من السنين، ومن أقدم الأمثلة على ذلك الرسومات الموجودة بكهف لاسكو بفرنسا، وتعود تلك الرسومات إلى الفترة بين عامي 17,000 و19,000 قبل الميلاد. ومن الأمثلة القديمة الأخرى على التصميم الجرافيكي الكتابات التصويرية على جدران معبد الأقصر بمصر في عام 3000 قبل الميلاد. ومن الرواد الأوائل للتصوير البصري للبيانات عالم الاقتصاد الإسكتلندي ويليام بلايفير، والذي استخدم عدة أنواع من الرسوم البيانية، مثل الرسوم البيانية الخطية والشريطية والدائرية، وذلك في كتابه "الأطلس التجاري والسياسي" والذي صدر في عام 1786" (Lee, 2015, p619).

وتتمثل أولى المحطات الحديثة لنشأة وتطور التصميم الجرافيكي في المساهمات التي قدمها إدوارد تافت، وهو الأستاذ بجامعة برينستون، ويعد مبتكر مفهوم التصميم الجرافيكي الحديث، فقد قام تافت في عام 1975م بالتعاون مع جون تاكي، وهو رائد في مجال تصميم المعلومات، بتدشين ندوة حول المواد الجرافيكية الإحصائية، ثم قام تافت في عام 1982م بإصدار كتاب تحت عنوان "الاستعراض البصري للمعلومات الكمية"، وبذلك أصبح تافت من الخبراء والرواد في مجال التصميم الجرافيكي (Yuvaraj, 2017).

ويمكن تقسيم التاريخ الحديث لنشأة وتطور التصميم الجرافيكي إلى أربعة أجيال رئيسية، وهي كالآتي (de Oliveira et al, 2016, 2165):

الجيل الأول: كانت مواد التصميم الجرافيكي تتسم بأنها منظمة بصورة خطية.

الجيل الثاني: بدأ التصميم الجرافيكي في هذا الجيل باستخدام الارتباطات التشعبية (hyperlinks) والصور أو الرسوم المتحركة.

الجيل الثالث: تزامن هذا الجيل مع ظهور الجيل الأول من موارد الوسائط المتعددة.

الجيل الرابع (الجيل الحالي): يتميز هذا الجيل باستخدام قواعد البيانات وبالتفاعلية P وذلك نظرًا لاعتماده على تقنيات الويب، وفي هذا الجيل، تحول التصميم الجرافيكي إلى تقنية يمكن استخدامها في سياقات متعددة.

ومن خلال ما سبق استعراضه، يمكن القول بإن الإنسان كان دائم الاهتمام عبر العصور بفكرة تقديم المعرفة للآخرين في صورة مبسطة وسهلة الفهم، وفي سبيل ذلك ظهرت العديد من المحاولات لتقديم المعلومات المعقدة والضخمة في صورة محتويات بصرية، تتسم بأنها أكثر وضوحًا وسهولة للفهم مقارنةً بالمحتويات النصية التقليدية، والتي قد يكون من الصعب فهمها، خصوصًا إذا كانت المعلومات متشعبة ومليئة بالتفاصيل. وفي ظل التقدم الكبير الذي شهدته تقنيات المعلومات والاتصالات في العصر الحالي، من المتوقع ظهور المزيد من التقنيات لجعل تطبيقات التصميم الجرافيكي أكثر فاعلية وكفاءة P من حيث سهولة الاستخدام K ووضوح وجودة المحتوى الممكن توليده.

أهمية استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في التدريس:

تنبع أهمية استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في التدريس من كون حاسة البصر من قنوات استقبال المعلومات الرئيسة لدى الإنسان؛ حيث إن حوالي 75% من المعلومات التي يعالجها الدماغ ترد إليه من خلال حاسة البصر، وبالتالي فيمكن القول بإن التواصل البصري يعد منظومة دعم مهمة للعمليات المعرفية المستخدمة في أنشطة حل المشكلات، كما أن التواصل البصري يسهم في تعزيز الحافز لدى الطلاب للسعي إلى تحقيق التميز الدراسي وأيضًا الاستمرار فيه (Noh et al, 2017, p59).

ويساعد التصميم الجرافيكي كنوع من التحفيز البصري والفكري على تقديم المناهج الدراسية بطريقة شيقة (السدحان،2020)، كما أن التصميم الجرافيكي "يساعد على تبسيط المعلومات المعقدة والكبيرة، وذلك من خلال تحويل المعلومات والبيانات من حروف وأرقام إلى صور وتصميمات تثير اهتمام الطلاب" (أبو زيد، 2016، ص142). ويمكن من خلال التصميم الجرافيكي إيصال أكبر قدر ممكن من المعلومات إلى الطلاب خلال قدر أقل من الوقت (حسن والصياد، 2016، ص7).

ومن الأسباب الأخرى لأهمية استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في التدريس: "دوره في التحسين من جودة تجارب التعلم. وتبرز أهميته في عدد من المظاهر؛ مثل تيسير تقديم أكبر قدر ممكن من المعلومات في أقل قدر ممكن من الوقت، وسهولة استيعاب التصميمات الجرافيكية، وسهولة إيصال المعلومات، وتيسير عمليات تذكر واسترجاع المعلومات لدى المتعلمين، وسرعة عملية الاتصال باستخدام التصميمات الجرافيكي، وارتفاع مستوى الكفاءة والموثوقية، والملاءمة لعمليات التعلم مدى الحياة، ووضوح وسرعة تقديم المعلومات، وتبسيط عمليات تقديم المعلومات وجعلها أكثر دقة" (Yavar et al., 2012, p3).

وقد أصبحت تقنيات التصميم الجرافيكي تستخدم في التدريس بصورة شائعة؛ كونه "يوفر الأدوات المناسبة للتحسين من مستويات المعرفة والمهارات لدى الطلاب، ويسهم في تصوير الأفكار والبيانات بصورة مرئية، وذلك من خلال تقديم البيانات بتصميم محدد يساعد على التعبير عنها بأسلوب مفهوم بالنسبة للفئة المستهدفة" (Dahmash et al, 2017, p431).

وبالنظر إلى ما سبق، يتضح بأن تقنيات التصميم الجرافيكي قد تُعد من الأساليب المهمة في التدريس في العصر الحالي، فهي أسلوب يبتعد عن الأنماط التقليدية القائمة على التلقين والاستقبال الخامل للمعلومات، كما تقدم المعلومات في صورة بصرية جذابة مما؛ يجعل من هذا الأسلوب مساعدًا على تعزيز عمليات التفكير المختلفة، وتنمية المهارات والمعرفة لدى الفئة المستهدفة بالتصميم الجرافيكي.

معايير التصميم الجرافيكي الفعال:

في ظل التطور الكبير لتقنيات المعلومات والاتصالات وانتشار الأدوات المجانية للتصميم الجرافيكي، أصبح إنشاء التصميمات الجرافيكية أسهل من ذي قبل، ومع ذلك فإن الأدوات المتاحة للتصميم الجرافيكي لا توفر أي معرفة أو فهم حول مبادئ التصميم الجيد. وتكمن الإشكالية هنا في أنه بمقدور أي شخص إضافة أية معلومات إلى لوحة رقمية فارغة ثم إنتاج تصميم جرافيكي بسهولة، ولكن دون الالتزام بمبادئ التصميم الجيد، على أنه يتم إنتاج تصميمات جرافيكية تتسم بالجاذبية، ولكنها في الوقت نفسه ذات جودة متدنية، وعليه فإن عدم الالتزام بمبادئ التصميم الجيد قد يؤدي إلى إنتاج تصميمات جرافيكية غامضة ومحيرة بالنسبة للمستخدم.

لذلك "فيجب أن يتم التصميم الجرافيكي وفقًا لهدف واضح ومحدد ونفعي، كما يجب أن يكون المحتوى المنتج من خلال التصميم الجرافيكي واضحًا ومفهومًا بالنسبة للفئة المستهدفة به، ومن المهم أن يكون الهدف من التصميم الجرافيكي واضحًا ومقبولًا. وأيضًا يجب أن يحتوي التصميم الجرافيكي على معلومات تفصيلية حقيقية واضحة تساعد القارئ على استخلاص المعلومات الصحيحة والفهم الصحيح دون الخلط أو اللبس أو الاستنتاج الخاطئ؛ بحيث يتمكن القارئ من الفهم العميق للمعلومات" (علي، 2018، ص196). يضاف إلى ذلك "ضرورة اختيار عنوان مميز يلفت انتباه الطلاب إلى التصميم الجرافيكي، واختيار تنظيم العناصر بعناية،

والحفاظ على التسلسل المناسب للمعلومات وتدفقها، والالتزام بجاذبية الألوان ودقة ووضوح الرسومات المستخدمة، وبساطة التصميم وتكامله مع مراعاة سهولة الحركة بين جوانبه" (عيد، 2017، ص23).

وبغض النظر عن نوع التصميم الجرافيكي، سواء أكان ثابتًا أم ديناميكيًا، يجب أن يلتزم التصميم الجرافيكي بمتطلبات الوضوح والتماسك من أجل ضمان كون التصميم واضحًا بما يكفي لإيصال الرسائل المراد إيصالها، ويجب أن يخدم كل عنصر من عناصر التصميم الجرافيكي هدفًا محددًا، بما في ذلك تخطيط الصفحة والعناصر البصرية المختلفة والألوان وخط الكتابة المستخدم، وهنا يجب إلقاء نظرة على طبيعة كل عنصر من العناصر الرئيسية لتقنيات التصميم الجرافيكي المقدمة كوسيلة تعليمية للطلاب (Freiberger IV, 2018, p6-7):

تخطيط الصفحة: من خلال تخطيط الصفحة يتم تحديد الهيكل الهرمي، وأيضًا تضمين المقدمة والرسالة والخاتمة الخاصة بالتصميم الجرافيكي.

العناصر البصرية: يجب أن تبدو العناصر البصرية الفردية ملاءمة ومشابهة للتصميم الجرافيكي العام، كما يجب إحداث التوازن بين تلك العناصر.

الألوان: من المهم اختيار الألوان المستخدمة بعناية من أجل ضمان إيصال الرسالة المراد إيصالها على نحو فعال.

خط الكتابة: يعد خط الكتابة هو العامل الرابط بين جميع العناصر السالف ذكرها، كما أنه يحدد الاتجاه والطبيعة العامة للتصميم.

وبالتالي فمن المهم للوصول إلى التصميم الجرافيكي الجيد اختيار العناصر البصرية المناسبة بعناية، والعمل على إحداث التوازن بينها على نحو ملائم، كما يجب أن تكون العناصر البصرية منظمة؛ بحيث تجمع بين جذب انتباه المتلقي وتيسير وتبسيط عمليات فهم واستيعاب المعلومات لديه، ويعني ذلك بأن التصميم الجرافيكي المناسب كوسيلة تعليمية يتطلب دراسة خصائص الفئة المستهدفة وطبيعة احتياجاتها التعليمية، ومن خلال ذلك يمكن تنفيذ التصميم الجرافيكي على النحو المناسب لاحتياجات الفئة المستهدفة.

ويتضح مما سبق أن التصميم الجرافيكي ليس عملية عشوائية، ولكنه عملية منظمة ومعقدة يجب القيام بها وفقًا لمعايير ومتطلبات محددة، فهي ليست مجرد تحويل المعلومات والبيانات إلى محتويات بصرية، بل من المهم أن يكون التصميم الجرافيكي جذابًا، وفي الوقت نفسه ملائمًا للخصائص المعرفية والاحتياجات التعلمية لدى الفئة المستهدفة؛ لذلك يجب من أجل تقديم التصميم الجرافيكي المناسب النظر أولًا إلى طبيعة الفئة المستهدفة، ثم صنع التصميم الجرافيكي وفقًا لذلك.

أهمية التفكير التخيلي لطالب المرحلة الابتدائية:

يعد التفكير التخيلي هو مصدر جميع الأفكار الإبداعية، وكما قال العالم ألبرت آينشتاين، فإن "جميع صور العمل الإبداعي تبدأ بالتخيل الإبداعي"، وفي واقع الأمر، فإن التفكير التخيلي متغلغل في جميع جوانب الحياة والتعلم؛ لذلك فمن المهم أن يتمتع طلاب المرحلة الابتدائية بتلك المهارة" (Liu, 2017, p593).

وهو من القدرات الأساسية لدى الإنسان التي ينبغي تنميتها، وهو نمط من التفكير يقوم على إنتاج الأفكار المتنوعة ويتطلب تكوين الروابط، وبوجه عام، "فإن التفكير التخيلي عبارة عن ملكة عقلية تمكِّن الإنسان من تكوين الصور الفكرية والتخيلات حول الأشياء المدركة بالحواس أو الأشياء غير الموجودة في الوقت الحالي أو غير الموجودة مطلقًا" (Gündoğan et al., 2013, p206).

و"يتمثل التفكير التخيلي في قدرة الطالب على بناء تصورات عقلية متعددة تجعله يفكر ويتخيل أشياء لم تحدث له مسبقًا، وينعكس ذلك على تفكيره، فيصبح قادرًا على التأمل والتفكير العميق والوصول بتفكيره إلى ما وراء الواقع" (شعيب، 2016، ص68). و"يختص التفكير التخيلي بتكوين الصور وتحريكها وتحويلها داخل العقل للوصول إلى تنظيمات جديدة" (يوسف, 2012، ص161).

وتبرز أهمية تنمية التفكير التخيلي لدى الطلاب؛ "نظرًا لأن نمو تلك المهارة لدى الطلاب يؤثر على تعزيز وتنمية مستوى ذكاء

الطالب وقدراته الإبداعية مبكرًا، وإلى جانب نمو مهارات التفكير التخيلي، تنمو مجموعة من المهارات الأخرى لدى الطالب" (Nipriansyah et al, 2021, p81).

وبالنظر إلى ما سبق، يتضح بأن التفكير التخيلي من المهارات المهمة لتحقق النمو المعرفي والذهني لدى الطالب، فالتفكير التخيلي يساعد على توسعة نطاق عمليات التفكير لدى الطالب بما يمكنه من استخدام المهارات فوق المعرفية؛ لذلك يمكن القول إن من العوامل المهمة والمساعدة على تنمية القدرات العقلية والتعليمية لدى الطالب تعليمه وتدريبه على كيفية ممارسة التفكير التخيلي في مختلف السياقات، بما في ذلك السياقات التعلمية والحياتية.

مهارات التفكير التخيلي لطالب المرحلة الابتدائية:

إن التفكير التخيلي ليس مهارة مفردة، ولكنه ينطوي على مجموعة من المهارات التي تساعد الطالب على إنتاج الأفكار التخيلية، وتتميز مهارات التفكير التخيلي بالترابط والتكامل فيما بينها، وبالتالي فيتطلب التمكن من التفكير التخيلي تنمية مهارات الطالب المختلفة بصورة كلية وتكاملية، ويتطلب ذلك اهتمام المعلمين بدراسة احتياجات الطالب ومهاراته المعرفية والتعليمية بصورة مستمرة من أجل تقدير متطلبات تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى الطلاب على نحو سليم.

وتتضمن مهارات التفكير التخيلي كلًا من بدء الخيال، وتصور الخيال، وتحويل الخيال؛ فمهارة بدء الخيال تختص باستكشاف المجهول من المعلومات والأفكار، ومهارة تصور الخيال هي القدرة على توظيف الحدس من أجل التوصل إلى الفهم العام حول الموضوع محل الاهتمام، أما تحويل الخيال فهو القدرة على تشكيل وبلورة الأفكار المجردة وتحويلها إلى أفكار ملموسة ومفهومة.

بدء الخيال:

يُقصد بمهارة بدء الخيال "القدرة على استكشاف المجهول وإنتاج أفكار فريدة وجديدة كليًا، وتنطوي تلك المهارة على عدد من خصائص التفكير التخيلي، وهي الأصالة (التفرد) والاستكشاف والإنتاجية" (Hsu, 2019, p5).

ويمكن أيضًا وصف بدء الخيال بأنه "القدرة على استكشاف المجهول وابتكار الأفكار الجديدة كليًا، وتعد تلك المهارة من الهياكل الموجودة في ذهن الإنسان، وهي تُستخدم في استكشاف الروابط بين المعلوم والمجهول، ويتميز من يتمتعون بمستوى مرتفع من مهارة بدء الخيال بأن لديهم العديد من الأفكار المتنوعة وأنهم متمكنون من وضع الاحتمالات الجديدة، ولديهم القدرة على تقديم وجهات نظر جديدة حول الموضوعات المألوفة" (Liang & Chia, 2014, p111).

تصور الخيال:

يُقصد بمهارة تصور الخيال "القدرة على استخدام الحدس والمشاعر لإدارة الأحداث، وأيضًا القدرة على التركيز وإنتاج الأفكار الجدالية أو المنطقية من أجل تحقيق الأهداف، وذلك بالاستناد إلى الأفكار المناسبة، وتنطوي تلك المهارة على عدد من خصائص التفكير التخيلي، والتي تتضمن الفاعلية، والمنطق، والحدس، والحساسية، والتركيز" (Hsu, 2019, p5).

وتتضمن مهارة تصور الخيال "مجموعة من القدرات الذهنية العليا التي تجعل الطالب قادرًا على التوصل إلى تنظيمات وحلول وأفكار مبتكرة للمواقف والمشكلات، وذلك من خلال رسم صور عقلية لها، وربطها بخبرات الطالب وأفكاره السابقة عنها" (الشنيطي، 2020، ص13).

تحويل الخيال:

يُقصد بمهارة تحويل الخيال "القدرة على التعبير عن المفاهيم المجردة بصورة ملموسة وتطبيق المعرفة في مجالات وسياقات متنوعة، وتنطوي تلك المهارة على عدد من خصائص التفكير التخيلي، والتي تتضمن البلورة والتحويل" (Hsu, 2019, p5).

وبواسطة مهارة تحويل الخيال "يقوم الطالب بالتنبؤ والربط والتركيب وتحويل الصور إلى أشكال جديدة وربطها بواقع حياته اليومية"

(خوالدة، 2017، ص38)، ويقوم الطالب "باستخدام تلك المهارة بتحويل الصور الداخلية إلى أشكال جديدة، وتخيل أشياء موجودة أو غير موجودة، وتنظيم صور جديدة لا يمتلك الطالب فكرة سابقة عنها" (البطحاني، 2018، ص18).

إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير التخيلي لطالب المرحلة الابتدائية:

تتضمن أبرز إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب المرحلة الابتدائية كلًا من إستراتيجية التخيل التعليمي والخرائط الذهنية وطرح الأسئلة، وهذه الإستراتيجية تتوافق تمامًا مع اهداف مجال التصميم الجرافيكي، ونعرضها فيما يلي.

إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه:

يعد التخيل أساسًا في حدوث عمليات التفكير؛ "حيث إن التخيل يقوم على تركيب عناصر الخبرات السابقة في خبرة جديدة؛ مما يزيد من فرص ممارسة العمليات الفكرية، وكذلك تحقيق فهم أعمق للمعارف ومعالجة المؤثرات البيئية؛ مما يجعل من المهم إدخال التخيل في التدريس" (أحمد، 2020، ص596). وتهدف إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه إلى "تطوير القدرة على الجمع بين المفاهيم المجردة ومهارات التفكير فوق المعرفي كالتحكم في الانتباه والتفكير حول عملية التفكير نفسها" (الصيداوي وحسن، 2017، ص162).

وتتضمن أبرز مميزات إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه ما يلي (Al-Golabi, 2021, 1618):

- تشجيع الطلاب على توليد الصور الذهنية المحددة حول موضوع الدرس.
- تمكين الطلاب من بناء وتكوين الصور الذهنية المباشرة حول المفاهيم والأفكار التي تساعدهم على تذكر المعلومات.
- تساعد على الاستعداد للدرس قبل قيام المعلم بتقديمه للطلاب.
- ملاءمتها لجميع أنواع المحتويات المدرسية وجميع المراحل التعليمية.
- تعزيز الأداء الفعال لدى الطلاب أثناء ممارسة القراءة، وبشكل خاص لدى الطلاب الذين يعتمدون بشكل كبير على المهارات البصرية.

إستراتيجية الخرائط الذهنية:

تعد الخرائط الذهنية أدوات فاعلة لتعزيز التركيز لدى الطلاب؛ وذلك لأنها "تحفز الدماغ على إنشاء العلاقات بين الأفكار، كما أن الخرائط الذهنية تُعد من وسائل التعلم النشط التي تساعد الطلاب على إيجاد الترابط والتكامل بين معارفه الجديدة والمعارف المشابهة لها في بنيته المعرفية" (محسن، 2020، ص164).

وبتحقيق الترابط بين المفاهيم الأساسية والأفكار الفرعية "تساعد إستراتيجية الخرائط الذهنية على ممارسة الخيال وجميع الأنشطة الإبداعية، بالإضافة إلى زيادة المواد البصرية المعروضة أمام الطلاب؛ بحيث يستطيعون ترجمة الكلمات إلى صور ورموز لكل فرع من فروع الخريطة الذهنية (التركي، 2018، ص30).

إستراتيجية طرح الأسئلة:

تعد إستراتجية طرح الأسئلة الصفية بأنواعها المختلفة من الإستراتيجيات التي تساعد على تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى الطلاب؛ إذ إنها تساعد في تنمية العديد من المهارات العقلية والمعرفية، وتسهم بشكل كبير في تعزيز التفاعل الصفي، وبالإضافة إلى إثارة دافعية الطلاب نحو التعلم واكتساب المهارات الجديدة. و"يمكن للمعلم من خلال تطبيق إستراتيجية طرح الأسئلة جعل التعلم الصفي أكثر فاعلية، وتعزيز الترابط بين المعلم والطلاب، وتحويل سلوك الطالب من سلوك سلبي إلى سلوك تعلمي إيجابي ونشط؛ مما يساعد على الوصول بتفكيره إلى مستوى العمليات الذهنية المتقدمة مثل عمليات التحليل، والتركيب، والتقويم" (كريم، 2011، ص21).

دور التصميم الجرافيكي في تعزيز مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب المرحلة الابتدائية:

نظرًا لكون تنمية مهارات التفكير التخيلي هدفًا لأي نظام تعليمي، وذلك بوصفه عنصرًا أساسيًا في منظومة التفكير والنشاط العقلي لدى الطالب؛ كان لابد من الاهتمام بتنمية تلك المهارات؛ حيث تهدف العملية التربوية في المرحلة الابتدائية إلى تهيئة وسائل

نمو الطلاب عقليًا وخلقيًا واجتماعيًا، والتعرف على حاجات وميول الطلاب، واكتشاف مواهبهم وتنميتها.

ويمكن استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي بصور متعددة لتنمية مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، فيمكن أن يتعامل الطلاب مع تقنيات التصميم الجرافيكي إما كمستقبلين أو كمنتجين، وفي كلتا الحالتين يمكن تطبيق الأنشطة التعليمية بما يسهم في تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى الطلاب؛ حيث يمكن توظيف التصميم الجرافيكي من أجل استخدام المحتويات والمواد البصرية لتنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلاب، ومنها مهارات التفكير التخيلي.

ومن المميزات المهمة التي يوفرها مجال التصميم الجرافيكي "أنه غير مقصور على مجرد تنظيم كمية كبيرة من المعلومات، ولكن يهتم بإبراز الأشياء على نحو أكثر وضوحًا وإظهار مواقع تلك الأشياء من حيث الزمان والمكان، بالإضافة إلى ذلك؛ فإن التصميم الجرافيكي يساعد على التنبؤ بالتفاعلات والاتجاهات العامة" (Makarova & Makarova, 2019, p551).

ومن خلال تقنيات التصميم الجرافيكي فإنه من الممكن مساعدة الطلاب على فهم وتنظيم المعلومات في أذهانهم، كما أن مجال التصميم الجرافيكي يساعد الطلاب على التفكير بصورة مختلفةP أي التفكير "خارج الصندوق"، وأيضًا توسيع دائرة التفكير لديهم، لذلك فيمكن القول بأن التصميم الجرافيكي "يمكن أن يسهم في تعزيز مستوى مهارات التفكير التخيلي لدى الطلاب، وذلك إلى جانب عدد من المهارات الأخرى المرتبطة بالتفكير التخيلي، مثل مهارات التفكير الناقد والتركيب" (Saroja, 2020, pp92-93).

ومن هنا يتضح بأن تقنيات التصميم الجرافيكي من الأساليب الملائمة لتقديم المعلومات للطلاب بأسلوب أفضل وأكثر توافقًا مع مستويات مهاراتهم المعرفية واحتياجاتهم التعليمية، ولا تقتصر فاعلية التصميم الجرافيكي في التعليم على كونه مجرد وسيلة بديلة لعرض المعلومات والبيانات، بل يمكن أيضًا تعليم التصميم الجرافيكي للطلاب، ويؤدي ذلك إلى تحقيق العديد من الآثار التعليمية الإيجابية على الطلاب، ومن هنا تبرز أهمية النظر إلى تعليم الطلاب التصميم الجرافيكي كوسيلة لتنمية مهارات التعلم والتفكير المختلفة لديهم، بما في ذلك مهارات التفكير التخيلي.

ويمكن لتعليم التصميم الجرافيكي للطلاب المساهمة في تنمية مهارات الإبداعي والتخيل لديهم، فتعليم التصميم الجرافيكي "ينطوي على تعامل الطلاب مع المواقف التعليمية القائمة على المشكلات، كما أنه يسهم في تحفيز الإدراك الجمالي لدى الطلاب، وذلك إلى جانب ترسيخ القيم الجمالية والفنية في أذهانهم، وتعزيز الحافز للتعلم، وتنمية مهارات التفكير البصري، وتكوين وتطوير مهارات تحليل المؤثرات البصرية لديهم" (Al Atabi & Al Abboodi, 2015, pp248-249).

كما يمكن لتعليم التصميم الجرافيكي تعزيز التفكير التخيلي لدى الطلاب من خلال تحفيزهم على التعلم والتطبيق في مجموعات بدلًا من التعلم الفردي، إلى جانب ممارسة أنشطة حل المشكلات. "ومن المهم في هذا الصدد تطبيق تمارين التفكير التباعدي وتقديم التحديات المفتوحة للطلاب؛ من أجل تنمية مهارات التفكير التخيلي لديهم على نحو فعال" (Alhajri, 2017, p75).

ولعل من الأسباب الرئيسية لفاعلية تقنيات التصميم الجرافيكي في تنمية مهارات التفكير التخيلي "اعتمادها على الذاكرة اللفظية، والذاكرة البصرية، فنصف الدماغ الأيمن يعالج المعلومات اللفظية، أما النصف الأيسر فهو يعالج المعلومات البصرية، وبالتالي فتقنيات التصميم الجرافيكي ترفع من كفاءة التعلم، كما أن تقنية التصميم الجرافيكي تسهم في إضفاء جو من التشويق والمتعة في اكتساب المعلومات، بالإضافة إلى ذلك، تساعد تقنية التصميم الجرافيكي في تعلم مهارات التواصل البصري، وتصميم الرسالة البصرية التي تساعد على قراءة المعلومات المقدمة في الصور والأشكال البيانية وتفسيرها وترتبط، وذلك إلى جانب تنمية مهارات التفكير البصري (الشعيبي، 2018، ص57).

ومن خلال ما سبق استعراضه، يمكن القول بأن تقنيات التصميم الجرافيكي تعد من الأساليب الواعدة لتعزيز مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب المرحلة الابتدائية؛ ولعل ذلك يرجع إلى أنه أسلوب يبتعد عن عمليات التعليم التقليدية، ويركز على استثارة

اهتمام الطلاب وتحفيز مهاراتهم التفكيرية المختلفة من خلال جعل عمليات التعلم متمركزة حول المتعلم، فالتصميم الجرافيكي يساعد على تشجيع الطلاب على التفكير بصورة فعالة ونشطة من أجل اكتساب المعرفة الجديدة وحل المشكلات، وبالتالي فينبغي على معلمي المرحلة الابتدائية النظر بعين الاهتمام إلى كيفية تطبيق أسلوب التصميم الجرافيكي في الصف، والكيفية التي يمكن من خلالها تطبيق هذه التقنيات بما يتوافق مع الخصائص المعرفية والاحتياجات التعلمية للطلاب.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

أولًا: الدراسات التي تناولت التصميم الجرافيكي:

هدفت دراسة السدحان (2020) إلى التعرف على أثر استخدام تقنية الإنفوجرافيك المعتمدة على التصميم الجرافيكي في تدريس مقرر العلوم في التحصيل لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمحافظة شقراء، وقد تكون مجتمع الدراسة طلاب الصف الثالث المتوسط بمحافظة شقراء، واشتملت عينة الدراسة على (50) طالبًا من طلاب الصف الثالث المتوسط بمتوسطة (الوقف) بمحافظة شقراء، وتم تقسيمها إلى مجموعتين؛ تجريبية وعددها (25) طالبًا، وضابطة وعددها (25) طالبًا، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي كمنهج للدراسة، واستعانت بالاختبارات كأداة للدراسة. وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: استخدام تقنيات الإنفوجرافيك المعتمدة على تقنيات التصميم الجرافيكي في تدريس مقرر العلوم قد حقق مستوى جيدًا من الفعالية والكفاءة في تحقيق الأهداف، وكان له الأثر الملموس في تحسين مستوى طلاب المجموعة التجريبية، مقارنة بمستوى أداء طلاب المجموعة الضابطة، وهناك العديد من المميزات التي يوفرها الإنفوجرافيك المعتمد على التصميم الجرافيكي من تعزيز القدرة على التفكير، والربط بين المعلومات وتنظيمها، والمساعدة على الاحتفاظ بالمعلومة وقتًا أطول، قدرة الإنفوجرافيك على تقليل مستوى التجريد الذي يتسم به مقرر العلوم؛ لما يقدمه من تمثيلات بصرية للمفاهيم، وهذا ساعدهم على تعلمها واستيعابها، وقد أسهم استخدام تقنيات الإنفوجرافيك المعتمد على تقنيات التصميم الجرافيكي في تنوع أساليب وإستراتيجيات عرض المادة التعليمة، وهذا وفر بيئة تعليمية نشطة، وشعر الطلاب من خلالها بالمتعة بعيدًا عن الملل والرتابة.

وتناولت دراسة دوس سانتوس وسوتو (dos Santos & Souto, 2019) إبراز ما إذا كان أسلوب التصميم المتمركز حول المستخدم فعالًا في تصميم أدوات التعلم البصرية لطلاب المرحلة الابتدائية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الملتحقين بمساق التصميم الجرافيكي لطلاب شهادة البكالوريوس بجامعة برازيليا وجميع طلاب المرحلة الابتدائية الذي تتراوح أعمارهم بين 7 و13 عامًا، واشتملت عينة الدراسة على (25) من طلاب المرحلة الابتدائية، و(21) من الطلاب الجامعيين، وقد تم تقسيم الطلاب الجامعيين إلى مجموعتين، وهما المجموعة (A)، والمجموعة (B). وشاركت المجموعة (A) في برنامج تعليمي حول التواصل والوظائف الاتصالية للتصميم وأساليب ووسائط التصميم، أما المجموعة (B) فقد شاركت في برنامج تعليمي حول التصميم المتمركز حول المستخدم، وذلك بالاعتماد على التفاعل المباشر مع الطلاب؛ من أجل التعرف على طبيعة احتياجاتهم التعليمية، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي القائم على الاختبارات، وقد تضمنت نتائج الدراسة ما يلي: واجه أفراد المجموعة (A) قدرًا أكبر من الصعوبات مقارنة بالمجموعة (B) عند تصميم المشروعات التعليمية، وتضمنت أسباب السهولة النسبية في عمل المجموعة (B) مقارنة بعمل المجموعة (A) كلًا من ملائمة مستوى تعقيد المشروع للفئة المستهدفة، وملائمة المحتوى لمستوى المعرفة لدى الفئة المستهدفة، والالتزام بخصائص التصميم الإبداعي.

وكشفت دراسة يوسف وآخرين (2019) ا عن فاعلية استخدام تقنية الإنفوجرافيك المعتمدة على التصميم الجرافيكي في تنمية عادات العقل واكتساب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، وقد تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الأحمدي بدولة الكويت، واشتملت عينة الدراسة على (90) تلميذًا وتلميذة، مقسمين على مجموعتين؛ المجموعة التجريبية وعددها (45) تلميذًا وتلميذة بمدرسة أم أيمن الابتدائية، و(45) تلميذ وتلميذة بمدرسة أم الفضل

الابتدائية كمجموعة ضابطة، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي كمنهج للدراسة، واستعانت بالمقاييس والاختبارات كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: هناك فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس عادات العقل (الأبعاد – الدرجة الكلية) بعد التطبيق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار عادات العقل ودرجاتهم على اختبار المفاهيم العلمية بعد التطبيق.

وتناولت دراسة جونا (Jonah, 2012) فحص استخدام الحاسوب في تعليم التصميم الجرافيكي بأربع مدارس ثانوية عليا واقعة بالمنطقة الوسطى بغانا، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب ومعلمي التصميم الجرافيكي بـ(4) مدارس ثانوية عليا، واشتملت عينة الدراسة على (122) طالبًا، و(5) معلمين، واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي القائم على المقابلات الشخصية والملاحظة الميدانية، وقد تضمنت نتائج الدراسة ما يلي: أظهرت نتائج الدراسة بأن المعلمين من أفراد عينة الدراسة يطبقون أساليب المناقشة والاستعراض وبعض الأساليب العملية لإكساب الطلاب المعرفة والمهارات، وذلك مع استخدام الحاسوب في تطبيق تلك الأساليب، ويسهم استخدام الحاسوب في إنتاج تصميمات جرافيكية أكثر دقة مقارنة بالأسلوب اليدوي.

ثانيًا: الدراسات التي تناولت التفكير التخيلي:

هدفت دراسة أحمد (2020) إلى قياس فاعلية إستراتيجية التفكير التخيلي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد تكون مجتمع الدراسة من فصل في الصف السادس الابتدائي بمدرسة عباس العقاد الابتدائية، واشتملت عينة الدراسة على (40) تلميذًا وتلميذة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في إعداد الإطار النظري والأدوات البحثية والمنهج شبه التجريبي لتعرف فاعلية استخدام التفكير التخيلي في تنمية مهارات التذوق الأدبي، واستعانت بالاستبانة والاختبارات كأدوات للدراسة، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: فاعلية إستراتيجية التفكير التخيلي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ حيث تم تحديد مهارات التذوق الأدبي المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائية، وعددها تسع مهارات، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ قبل تطبيق الاختبار وبعده لصالح التطبيق البعدي.

وتناولت دراسة فليمينغ وآخرين (Fleming et al., 2016) استعراض مجموعة من دراسات الحالة حول كيفية قيام معلمي التربية الفنية بتنمية وتعزيز مهارات التفكير التخيلي لدى الطلاب، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والطلاب بـ(9) من المدارس الحكومية والخاصة والكاثوليكية بأستراليا، وذلك في المراحل الدراسية بين الصف الخامس والصف الثاني عشر، واشتملت عينة الدراسة على (126) طالبًا، و(8) معلمين، واعتمدت الدراسة على المنهج متعدد الأساليب القائم على الاستبانة والمقابلات الشخصية والملاحظة الميدانية ومجموعات التركيز، وتضمنت نتائج الدراسة ما يلي: تمكن الطلاب من خلال المشاركة في حصص التربية الفنية من تعلم كيفية التحسين من مخرجات التفكير التخيلي لديهم وتجربتها وإعادة تشكيلها وتحويلها إلى إنجازات يستطيع الآخرون فهمها، واعتمدت صفوف مادة التربية الفنية محل الدراسة على تشجيع الطلاب على التخيل مع طرح التساؤل "ماذا لو؟" على أنفسهم.

واستقصت دراسة رين وآخرين (Ren et al., 2012) استعراض كيفية تطور ونمو مهارات التخيل الإبداعي لدى الطلاب الصينيين وعلاقة ذلك بالبيئة التعليمية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المراحل الدراسية بين الصف الرابع والثاني عشر في (4) مدارس متوسطة/ثانوية (مدرستان بمناطق حضرية، ومدرستان بمناطق ريفية)، و(4) مدارس ابتدائية (مدرستان بمناطق حضرية، ومدرستان بمناطق ريفية)، وذلك بعموم الصين، واشتملت عينة الدراسة على (4162) طالبًا، واعتمدت الدراسة على منهج الدراسة الطولية القائم على الاستبانة واختبار التخيل الإبداعي، وقد تضمنت نتائج الدراسة ما يلي: شهد مستوى مهارات التخيل الإبداعي لدى أفراد عينة الدراسية نموًا ابتداء من الصف الرابع، ووصولًا إلى الصف الحادي عشر، ولكنه شهد انخفاضًا طفيفًا في الصف الثاني

عشر، ووجود علاقة إيجابية بين مستوى التحصيل الدراسي ومستوى مهارات التخيل الإبداعي، ووجود علاقة إيجابية بين الأساليب التدريسية المتمركزة حول الطالب ومواقف المعلمين الداعمة للطالب من ناحية، ومستوى مهارات التخيل الإبداعي من ناحية أخرى.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تدعيم مشكلة البحث، وبناء أداة الدراسة، وتختلف الدراسة الحالية بأنها طبقت على معلمي ومعلمات التربية الفينة بالمرحلة الإبتدائية بمدارس منطقة مكة.

الإجراءات المنهجية للبحث:

منهج البحث:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي المسحي: وهو "منهج يقوم على جمع البيانات من خلال مسح أراء عينة من المستجيبين استخدام الاستبانة" (أبو علام، 2001، ص86).

مجتمع البحث وعينته:

يشتمل مجتمع البحث على معلمي ومعلمات التربية الفنية المرحلة الابتدائية بمدارس منطقة مكة المكرمة، وعددهم (610) معلمين ومعلمات، واشتملت عينة الدراسة على (80) معلمًا ومعلمة للمرحلة الابتدائية منهم، وجرى اختيارهم بطريقة عشوائية.

خصائص عينة البحث:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقًا لـ: (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة في التدريس – الدورات التدريبية).

توزيع أفراد العينة المؤهل العلمي:

جدول رقم (1) توزيع أفراد العينة وفقا للمؤهل العلمي

م	المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
١	بكالوريوس	٥٤	٦٧,٥٪
٢	ماجستير	٢١	٢٦,٣٪
٣	دكتوراه	٥	٦,٣٪
	المجموع	٨٠	١٠٠,٠٪

يتضح من الجدول رقم (1) أن نسبة (67.5%) من أفراد العينة حاصلون على مؤهل بكالوريوس، بينما نسبة (26.3%) من أفراد العينة حاصلون على مؤهل ماجستير، بينما نسبة (6.3%) من أفراد العينة حاصلون على مؤهل دكتوراه.

توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة في التدريس:

جدول رقم (2) توزيع أفراد العينة وفقا لسنوات الخبرة في التدريس

م	سنوات الخبرة في التدريس	التكرار	النسبة المئوية
١	أقل من ٥ سنوات	١١	١٣,٨٪
٢	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٣٩	٤٨,٨٪
٣	١٠ سنوات فأكثر	٣٠	٣٧,٥٪
	المجموع	**80**	**100.0%**

يتضح من الجدول رقم (2) أن نسبة (13.8%) من أفراد العينة لديهم خبرة في التدريس لفترة أقل من 5 سنوات، بينما نسبة (48.8%) من أفراد العينة لديهم خبرة في التدريس لفترة من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات، في حين نسبة (37.5%) من أفراد العينة لديهم خبرة في التدريس لفترة 10 سنوات فأكثر.

توزيع أفراد العينة حسب الدورات التدريبية:

جدول رقم (3) توزيع أفراد العينة وفقا للدورات التدريبية

م	الدورات التدريبية	التكرار	النسبة المئوية
١	لا يوجد	٤	%5.0
٢	أقل من ٣ دورات	٤٧	٪٥٨,٨
٣	٣ دورات تدريبية فأكثر	٢٩	٪٣٦,٣
المجموع		٨٠	٪١٠٠,٠

يتضح من الجدول رقم (3) أن نسبة (5.0%) من أفراد العينة غير حاصلين على أي دورات تدريبية، بينما نسبة (58.8%) من أفراد العينة حاصلون على أقل من 3 دورات تدريبية، في حين نسبة (36.3%) من أفراد العينة حاصلون على3 دورات تدريبية فأكثر.

أداة البحث:

بعد أن تم الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، قامت الباحثة ببناء وتطوير استبانة؛ بهدف التعرف على واقع التدريس باستخدام تقنيات التصميم الجرافيكي لتعزيز مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

وصف أداة البحث (الاستبانة):

احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على جزأين رئيسين:

الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الأولية لأفراد العينة، وهي: (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة في التدريس – الدورات التدريبية).

الجزء الثاني: ويشتمل على محاور الاستبانة، وقد تكونت الاستبانة في نسختها النهائية من (47) عبارة موزعة على محورين رئيسين هما:

المحور الأول: واقع استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في التدريس لطلاب المرحلة الابتدائية، ويتكون من العبارة (21) عبارة.

المحور الثاني: مدى امتلاك طلاب المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير التخيلي من وجهة نظر معلمي التربية الفنية، ويتكون من (26) عبارة مقسمة على ثلاث أبعاد رئيسة هي:

البعد الأول: "مهارات التعرف الأولي"، ويتكون من العبارة رقم (1) إلى العبارة رقم (7).

البعد الثاني: "مهارات تمييز الأفكار"، ويتكون من العبارة رقم (8) إلى العبارة رقم (14).

البعد الثالث: "مهارات التخيل التحويلي"، ويتكون من العبارة رقم (15) إلى العبارة رقم (21).

البعد الرابع: "مهارات التخيل الإبداعي"، ويتكون من العبارة رقم (22) إلى العبارة رقم (26).

كما تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة– موافق — محايد– غير موافق– غير موافق بشدة)؛ للتعرف على واقع التدريس باستخدام تقنيات التصميم الجرافيكي لتعزيز مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

صدق أداة البحث:

1) صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث:

أ) صدق الاتساق الداخلي لمحاور الدراسة

تم حساب صدق الاتساق الداخلي وفقًا لاستجابات أفراد العينة، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة، كما يوضح نتائجها جدول رقم (4) التالي:

جدول رقم (4) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة

المحور الأول: "واقع استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في التدريس لطلاب المرحلة الابتدائية"

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	.٦١١**	٨	.٤١٢*	١٥	.٦٦١**
٢	.٣٧٥*	٩	.٣٧٣*	١٦	.٥٢٩**
٣	.٥٦٤**	١٠	.٣٧٣*	١٧	.٣٩٣*
٤	.٤٨٨**	١١	.٤٦٦**	١٨	.٦٦٩**
٥	.٤٧٩**	١٢	.٤١٥*	١٩	.٤٤٦*
٦	.٦٢٦**	١٣	.٣٩٧*	٢٠	.٦٩٦**
٧	.٥٩١**	١٤	.٤١٢*	٢١	.٦١٩**
المحور الثاني: "مدى امتلاك طلاب المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير التخيلي من وجهة نظر معلمي التربية الفنية "					
البعد الأول: مهارات التعرف الأولي					
١	.٧٢٨**	٤	.٤٧٧**	٧	.٨٧٧**
٢	.٧٩٢**	٥	.٧٧٣**		
٣	.٤٣٦*	٦	.٧٥٩**		
البعد الثاني: مهارات تمييز الأفكار					
٨	.٥٦٨**	١١	.٦٦٨**	١٤	.٥١٧**
٩	.٧٩٠**	١٢	.٣٨٦*		
١٠	.٧٠٨**	١٣	.٧٥٨**		
البعد الثالث: مهارات التخيل التحويلي					
١٥	.٧١٤**	١٧	.٥١٨**	١٩	.٣٦٨*
١٦	.٧٩٤**	١٨	.٧٤٧**	٢٠	.٨٠٣**
البعد الرابع: مهارات التخيل الإبداعي					
٢١	.٦٦٠**	٢٣	.٣٦٥*	٢٥	.٤١٦*
٢٢	.٧٢٤**	٢٤	.٤٥٣*	٢٦	.٧٦٤**

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

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

يتبين من جدول (4) السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة جاءت جميعهًا دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط عالية؛ حيث تراوحت في المحور الأول: "واقع استخدام التصميم الجرافيكي في التدريس لطلاب المرحلة الابتدائية" بين (*373.-**696.)، بينما تراوحت معاملات الارتباط في المحور الثاني: "مدى امتلاك طلاب المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير التخيلي" بين (*365.-**877.)؛ مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لعبارات محاور الاستبانة.

ب) الصدق البنائي العام لمحاور الاستبانة:

تم التحقق من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والمجموع الكلي للاستبانة، ويوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول رقم (5) معاملات الارتباط بن الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لمحاور الاستبانة

م	المحور	معامل الارتباط
١	**المحور الأول: "واقع استخدام** تقنيات **التصميم الجرافيكي في التدريس لطلاب المرحلة الابتدائية"**	٨٤٢.**
٢	المحور الثاني: "مدى امتلاك طلاب المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير التخيلي من وجهة نظر معلمي التربية الفنية "	٩٢٢.**

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

يتبين من الجدول رقم (5) السابق أن قيم معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة جاءت بقيم مرتفعة حيث تراوحت بين (.842**-.922**)، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)؛ مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة.

جدول رقم (6) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1	**المحور الأول: "واقع استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في التدريس لطلاب المرحلة الابتدائية"**	**21**	**.951**
2	**المحور الثاني: "مدى امتلاك طلاب المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير التخيلي من وجهة نظر معلمي التربية الفنية"**	**26**	**.914**
المجموع		**47**	**.906**

يتضح من الجدول رقم (6) السابق أن قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة جاءت بنسبة عالية؛ حيث تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بين (.914-.951)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحاور الاستبانة (.906)، وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق، وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

عرض ومناقشة السؤال الأول: ما واقع استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في التدريس لطلاب المرحلة الابتدائية؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الأول "واقع استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في التدريس لطلاب المرحلة الابتدائية"، ثم ترتيب تلك العبارات تنازليًا بناء على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول رقم (7) التالي:

جدول (7) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول "واقع استخدام التصميم الجرافيكي في التدريس لطلاب المرحلة الابتدائية"

	العبارة		درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
١٣	يتم استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي لتغيير الطريقة الروتينية في عرض المعلومات وتسهيل الوقت والجهد.	ك	١	٠,٠	١٠	٣٦	٣٣	٤,٢٥	٧٧١.	١	عالية جدا
		٪	١,٣	٠,٠	١٢,٥	٤٥,٠	٤١,٣				
١٤	يتم استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي لتعزيز قدرة الطالب على التفكير والربط بين المعلومات.	ك	١	٣	١٦	١٥	٤٥	٤,٢٥	٩٨٧.	٢	عالية جدا
		٪	١,٣	٣,٨	٢٠,٠	١٨,٨	٥٦,٣				
٦	يتم استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي لإبراز التباين بين الصفحات والمساعدة على إظهار الأفكار لدى الطلاب.	ك	١	٠,٠	٨	٤٧	٢٤	٤,١٦	٧٠٢.	٣	عالية
		٪	١,٣	٠,٠	١٠,٠	٥٨,٨	٣٠,٠				

	العبارة		درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
٣	يتم استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في تطوير المقررات الدراسية.	ك	٢	٣	٩	٣٤	٣٢	٤,١٤	٩٣٨.	٤	عالية
		٪	٢,٥	٣,٨	١١,٣	٤٢,٥	٤٠,٠				
١٨	يتم استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي التفاعلي لصياغة التجربة الخاصة بكل طالب.	ك	٢	٢	١٣	٣٠	٣٣	٤,١٣	٩٤٦.	٥	عالية
		٪	٢,٥	٢,٥	١٦,٣	٣٧,٥	٤١,٣				
٢١	يتم تحديد مجال المعرفة المتضمن داخل التصميم الجرافيكي.	ك	١	٣	٢١	١٧	٣٨	٤,١٠	١,٠٠١	٦	عالية
		٪	١,٣	٣,٨	٢٦,٣	٢١,٣	٤٧,٥				
١٢	يتم استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي لمواكبة المتغيرات السريعة في تطور المناهج وتوظيفها في الأنشطة الصفية المناسبة.	ك	١	١	١٧	٣٤	٢٧	٤,٠٦	٨٤٧.	٧	عالية
		٪	١,٣	١,٣	٢١,٣	٤٢,٥	٣٣,٨				
١٦	يتم استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي الثابت في العروض التقديمية.	ك	١	٤	١٧	٢٥	٣٣	٤,٠٦	٩٧٢.	٨	عالية
		٪	١,٣	٥,٠	٢١,٣	٣١,٣	٤١,٣				
١٩	يتم مشاركة تقنيات التصميم الجرافيكي مع الطالب عبر وسائل التواصل الاجتماعي.	ك	٢	٤	١٥	٢٥	٣٤	٤,٠٦	١,٠٢٣	٩	عالية
		٪	٢,٥	٥,٠	١٨,٨	٣١,٣	٤٢,٥				
٢٠	يتم تصميم التصميم الجرافيكي وفق أسس فنية وتربوية.	ك	٣	٣	١٦	٢٦	٣٢	٤,٠١	١,٠٤٩	١٠	عالية
		٪	٣,٨	٣,٨	٢٠,٠	٣٢,٥	٤٠,٠				
١١	يتم استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي لتوفير مواد علمية تواكب الكتاب الإلكتروني.	ك	١	٢	٢٣	٢٤	٣٠	٤,٠٠	٩٤١.	١١	عالية
		٪	١,٣	٢,٥	٢٨,٨	٣٠,٠	٣٧,٥				
١٧	يتم استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي الديناميكي لجذب المتلقي للمعلومات والسماح له بالتفكير.	ك	٢	٣	١٩	٣٠	٢٦	٣,٩٤	٩٧٢.	١٢	عالية
		٪	٢,٥	٣,٨	٢٣,٨	٣٧,٥	٣٢,٥				
١٥	يتم استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي لخلق بيئة تعليمية جاذبة للطالب.	ك	٢	٥	٢٤	١٩	٣٠	٣,٨٨	١,٠٧٢	١٣	عالية
		٪	٢,٥	٦,٣	٣٠,٠	٢٣,٨	٣٧,٥				
٧	يتم استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي لإعطاء انطباع إيجابي للطلاب على المقررات الدراسية.	ك	١	٤	١٢	٥٠	١٣	٣,٨٧	٧٨٦.	١٤	عالية
		٪	١,٣	٥,٠	١٥,٠	٦٢,٥	١٦,٣				
١	يتم استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي بإدخال أصوات متحركة تناسب المقررات الإلكترونية.	ك	٣	٥	١٢	٤٠	٢٠	٣,٨٦	٩٩٠.	١٥	عالية
		٪	٣,٨	٦,٣	١٥,٠	٥٠,٠	٢٥,٠				
٤	يتم استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في توفير وسائل الاتصال المرئي تناسب المقررات الدراسية.	ك	٢	٣	١٨	٤٢	١٥	٣,٨١	٨٧٣.	١٦	عالية
		٪	٢,٥	٣,٨	٢٢,٥	٥٢,٥	١٨,٨				

	العبارة		درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
٥	يتم استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في وضع برامج تعليمية تناسب المرحلة العمرية للطلاب.	ك	٢	٨	١٠	٤٤	١٦	٣,٨٠	٩٦٠.	١٧	عالية
		٪	٢,٥	١٠,٠	١٢,٥	٥٥,٠	٢٠,٠				
٩	يتم استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي لتوفير صور متحركة في المقررات الدراسية.	ك	٦	٥	٩	٤٠	٢٠	٣,٧٩	١,١٢٢	١٨	عالية
		٪	٧,٥	٦,٣	١١,٣	٥٠,٠	٢٥,٠				
٨	يتم استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي لتطبيق أساليب تناسب في المقررات الدراسية.	ك	٣	٧	١٦	٤٣	١١	٣,٦٥	٩٥٦.	١٩	عالية
		٪	٣,٨	٨,٨	٢٠,٠	٥٣,٨	١٣,٨				
٢	يتم استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي بتصاميم مختلفة الأبعاد لجذب انتباه الطلاب.	ك	٥	١٢	١٥	٣٦	١٢	٣,٤٧	١,١١٣	٢٠	عالية
		٪	٦,٣	١٥,٠	١٨,٨	٤٥,٠	١٥,٠				
١٠	يتم استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي لتوفير معارف تناسب المرحلة العمرية للطلاب والمقررات الدراسية.	ك	٧	١٠	١٨	٣١	١٤	٣,٤٤	١,١٧٨	٢١	عالية
		٪	٨,٨	١٢,٥	٢٢,٥	٣٨,٨	١٧,٥				
المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الأول "واقع استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في التدريس لطلاب المرحلة الابتدائية "								٣,٩٣	٤٧٢.	---	عالية

يتبين من الجدول رقم (7) السابق أن "واقع استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في التدريس لطلاب المرحلة الابتدائية" جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ حيث جاء المتوسط العام للمحور الأول (3.93) بانحراف معياري بلغ (.472)، وبلغت الانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول بين (.702–1.178).

وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (13) (يتم استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي لتغيير الطريقة الروتينية في عرض المعلوماتوتسهيل الوقت والجهد) بمتوسط حسابي بلغ (4.25)، وانحراف معياري بلغ (.771)، يليها في الترتيب الثاني العبارة رقم (14) (يتم استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي لتعزيز قدرة الطالب على التفكير والربط بين المعلومات) بمتوسط حسابي بلغ (4.25)، وانحراف معياري بلغ (.987)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (10) (يتم استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي لتوفير معارف تناسب المرحلة العمرية للطلاب والمقررات الدراسية) بمتوسط حسابي بلغ (3.44)، وانحراف معياري بلغ (1.178)، وجاءت باقي عبارات المحور الأول بدرجات استجابة عالية.

وترى الباحثة أن تلك النتيجة قد تعزى إلى اهتمام واضعي أغلب المقررات الدراسية في تلك المرحلة العمرية بالاعتماد على التصميمات الجرافيكية في عرض ومناقشة الدروس لإيصال المعلومة من خلال الصور للطلاب؛ مما يزيد من قدرتهم على فهم موضوع الدرس وترسيخه بأذهانهم بشكل مناسب لهم.

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة السدحان (2020) التي أكدت على أن استخدام التصميم الجرافيكي في التدريس قد حقق مستوى جيدًا من الفعالية والكفاءة في تحقيق الأهداف، وكان له الأثر الملموس في تحسين مستوى الطلاب التحصيلية والمعرفية.

عرض ومناقشة السؤال الثاني: ما درجة امتلاك طلاب المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير التخيلي من وجهة نظر معلمي التربية الفنية؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بعد من أبعاد المحور الثاني "درجة امتلاك طلاب المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير التخيلي **من وجهة نظر معلمي التربية الفنية**"، ثم ترتيب تلك الأبعاد تنازليًا بناء على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول رقم (8) التالي:

جدول رقم (8) درجة امتلاك طلاب المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير التخيلي

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيار	ترتيب البعد	درجة الاستجابة
١	البعد الأول: مهارات التعرف الأولي	٣,٩١	٧٩٧.	١	عالية
٤	البعد الرابع: مهارات التخيل الإبداعي	٣,٨٠	٨٥٠.	٢	عالية
٢	البعد الثاني: مهارات تمييز الأفكار	٣,٠٤	١,٠٧	٣	متوسطة
٣	البعد الثالث: مهارات التخيل التحويلي	٣,٠٢	٩٠٧.	٤	متوسطة
	الدرجة الكلية للمحور الثاني	٣,٤٦	٦٧٦.	---	عالية

يتبين من الجدول رقم (8) السابق أن درجة امتلاك طلاب المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير التخيلي جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ حيث جاء المتوسط العام للمحور الثاني (3.46) بانحراف معياري بلغ (676.)، وبلغت الانحرافات المعيارية لأبعاد المحور الثاني بين (1.07-797.).

وجاءت في الترتيب الأول البعد الأول: مهارات التعرف الأولي بمتوسط حسابي بلغ (3.91)، وانحراف معياري بلغ (797.)، يليه في الترتيب الثاني البعد الرابع: مهارات التخيل الإبداعي بمتوسط حسابي بلغ (3.80)، وانحراف معياري بلغ (850.)، يليه في الترتيب الثالث البعد الثاني: مهارات تمييز الأفكار بمتوسط حسابي بلغ (3.04)، وانحراف معياري بلغ (1.07)، بينما جاءت في الترتيب الأخير البعد الثالث: مهارات التخيل التحويلي بمتوسط حسابي بلغ (3.02)، وانحراف معياري بلغ (907.).

وترى الباحثة أن حصول البعد الأول: مهارات التعرف الأولي على الترتيب الأول بين أبعاد المحور الثاني قد يعزى إلى أن هذا النوع من المهارات هو أبسط وأول أنواع مهارات التفكير التخيلي، والتي يمكن أن تصل للطلاب بمجرد رؤية التصميم الجرافيكي المناسب، والذي يتم عرضه عليهم وبسهولة يمكنهم تنظيم صور أشياء جديدة لا خبرة مسبقة لهم بها، وتزيد من حب الاستطلاع والفضول المعرفي لديهم أيضًا؛ لذا جاء في المرتبة الأولى.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة فليمينغ وآخرين (Fleming et al, 2016) التي أوضحت أن صفوف مادة التربية الفنية محل الدراسة اعتمدت على تشجيع الطلاب على التخيل مع طرح التساؤل على أنفسهم.

بينما جاء في الترتيب الأخير البعد الثالث: مهارات التخيل التحويلي بدرجة استجابة متوسطة وقد يرجع السبب في ذلك أن هذا النوع من المهارات هو الأصعب في قائمة مهارات التفكير التخيلي؛ كونه يحتاج لمزيد من الخبرة حول التعامل مع التصميمات الجرافيكية التي يعتمد عليها الطلاب في هذه المرحلة العمرية؛ لأن هذه المهارات تحتاج تحويل الأفكار المتشابهة إلى حالات مختلفة، وزيادة مستوى الإثارة الداخلية لدى الطلاب؛ مما جعله يأتي في الترتيب الأخير من وجهة نظر أفراد العينة.

عرض ومناقشة السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في التدريس لطلاب المرحلة الابتدائية وإثارة مهارات التفكير التخيلي لديهم؟

وللإجابة عن هذه السؤال؛ تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المحور الثاني الخاص بمهارات التفكير التخيلي والدرجة الكلية للمحور الأول الخاص باستخدام تقنيات التصميم الجرافيكي، وكانت نتائج التحليل كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (9) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المحور الثاني الخاص بمهارات التفكير التخيلي والدرجة الكلية للمحور الأول الخاص باستخدام التصميم الجرافيكي

الدرجة الكلية لمهارات التفكير التخيلي	الدرجة الكلية للمحور الأول استخدام التصميم الجرافيكي	
	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: مهارات التعرف الأولي	٧٣٢.**	٠٠٠.
البعد الثاني: مهارات تمييز الأفكار	٧٥٤.**	٠٠٠.
البعد الثالث: مهارات التخيل التحويلي	٧٦١.**	٠٠٠.
البعد الرابع: مهارات التخيل الإبداعي	٧٥٢.**	٠٠٠.
الدرجة الكلية لمهارات التفكير التخيلي	٠,٧٤**	٠٠٠.

تشير نتائج الجدول رقم (9) إلى ما يلي:

- وجود علاقة إيجابية طردية بين أبعاد التفكير التخيلي ودرجته الكلية والدرجة الكلية لاستخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في التدريس، بلغت (0.74**)؛ مما يدل على أنه كلما زادت مستويات استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في التدريس لطلاب المرحلة الابتدائية ك زادت مستويات امتلاكهم لمهارات التفكير التخيلي.
- وترى الباحثة أن تلك النتيجة ربما تُعزى إلى أن استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في التدريس لطلاب المرحلة الابتدائية تزيد من قدرة الطلاب على تحويل الصور في الذاكرة وإظهارها بأشكال جديدة، والقدرة على توجيه تفكيرهم نحو ما وراء المعرفة، بالإضافة لزيادة قدرتهم على التلاؤم مع مقدرتهم التخيلية مع الأشكال والرسومات التي يتم استخدامها معهم أثناء التدريس.
- وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة رين وآخرين (Ren et al, 2012) التي أكدت على وجود علاقة إيجابية بين الأساليب التدريسية المتمركزة حول الطالب (ومنها استخدام التصميم الجرافيكي) ومواقف المعلمين الداعمة للطالب من ناحية، ومستوى مهارات التخيل الإبداعي من ناحية أخرى.

ملخص النتائج:

- أن "واقع استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في التدريس لطلاب المرحلة الابتدائية" جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
- أن درجة امتلاك طلاب المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير التخيلي جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
- جاء في الترتيب الأول البعد الأول: مهارات التعرف الأولي بمتوسط حسابي بلغ (3.91)، وانحراف معياري بلغ (.797)، يليه في الترتيب الثاني البعد الرابع: مهارات التخيل الإبداعي بمتوسط حسابي بلغ (3.80)، وانحراف معياري بلغ (.850)، يليه في الترتيب الثالث البعد الثاني: مهارات تمييز الأفكار بمتوسط حسابي بلغ (3.04)، وانحراف معياري بلغ (1.07)، بينما جاءت في الترتيب الأخير البعد الثالث: مهارات التخيل التحويلي بمتوسط حسابي بلغ (3.02)، وانحراف معياري بلغ (.907).
- وجود علاقة إيجابية طردية بين أبعاد التفكير التخيلي ودرجته الكلية والدرجة الكلية لاستخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في التدريس بلغت (0.74**).

توصيات البحث:

- تصميم وإنتاج بيئة التعلم وبرامج الوسائط المتعددة بغرض التدريب وتنمية المهارات، وإعداد دورات تدريبية ووش العمل لمعلمي المرحلة الابتدائية للتعرف على كيفية توظيف تقنياتها في تخطيط الدروس.
- ضرورة تبني الأساليب المتمركزة حول المستخدم في التصميمات الجرافيكية المعرفية لطلاب المرحلة الابتدائية.
- ضرورة تبني وزارة التعليم إنتاج المناهج الدراسية بالتصميم الجرافيكي؛ بحيث تراعي فيها المعايير الفنية والتربوية، وتخصص ميزانية خاصة لها.
- ضرورة إضافة استخدام تقنيات التصميم الجرافيكي في المقررات الدراسية لطلاب المرحلة الابتدائية.
- ضرورة توجيه أنظار القائمين على تصميم الكتب المدرسية بتوظيف التصميمات الجرافيكية داخلها؛ لتوضيح وشرح المحتوى؛ بحيث يسهل على الطلاب فهمه، والاحتفاظ بالمعلومات.
- العمل على دمج تقنيات التصميم الجرافيكي في تدريس المقررات لخلق بيئة تعليمية جاذبة لانتباه الطالب، وزيادة فرصة التعلم، والاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

أحمد، سحر فؤاد إسماعيل (2020). فاعلية استراتيجية التفكير التخيلي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، *دراسات تربوية واجتماعية*، مصر، 26(1)، 591- 640.

أبو علام، رجاء (2001) *مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية*. القاهرة: دار النشر للجامعات ،86.

البطحاني، محمد عويض (2018). *درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولي لمهارات التفكير التخيلي في دولة الكويت*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

التركي، عبد الله منصور (2018). *فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الحس العددي لطلاب الصف الرابع الابتدائي*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة القصيم، السعودية.

حسن، أمل حسان السيد (2017). *معايير تصميم الإنفوجرافيك التعليمي*، *دراسات في التعليم الجامعي*، مصر، (35)، 60- 96.

حسن، حسن فاروق محمود، الصياد، وليد عاطف منصور (2016). فاعلية أنماط مختلفة لتقديم الإنفوجرافيك التعليمي في التحصيل الدراسي وكفاءة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، *تكنولوجيا التربوية دراسات وبحوث*، مصر، (27)، 1- 70.

خوالدة، فاطمة محمود فياض (2017). *فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الا ستماع التكاملي في تحسين الوعي الصوتي والتفكير التخيلي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي*، *(رسالة دكتوراه غير منشورة)*، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

سالم، نهلة المتولي إبراهيم (2017). استخدام التدوين المرئي القائم على الإنفوجرافيك وأثره في تنمية التفكير الإيجابي لطلاب تكنولوجيا التعليم الجدد، *تكنولوجيا التربية- دراسات وبحوث*، مصر، (32)، 235- 280.

السدحان، عبد الرحمن بن عبد العزيز (2020). أثر التدريس باستخدام تقنية الإنفوجرافيك في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر العلوم بمحافظة شقراء، *مجلة جامعة شقراء*، السعودية، (13)، 267- 292.

السيد، سمية فتحي (2019). *الإنفوجرافيك*: نشأته، ومفهومه، خصائصه، *مكتبات نت*، مصر،20(3)، 24- 39.

شعيب، إيمان محمد مكرم مهني (2016). أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير التخيلي وعلاقته بالتحصيل ودقة التعلم لد ى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، مصر، (7)، 34- 104.

الشعيبي، أماني بنت حمد بن منصور (2018). أثر برنامج تدريبي قائم على تقنية الإنفوجرافيك في تحسين الذاكرة البصرية الحركية لدى أطفال رياض الأطفال بمنطقة مكة المكرمة، *مجلة جامعة أم القري للعلوم التربوية والنفسية*، السعودية، 10(1)، 53- 77.

الشمري، ثناء عبد الودود عبد الحافظ (2017). التفكير التخيلي وعلاقته بالقدرة المكانية لدى طلبة الجامعة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، العراق، (130)، 560- 622.

الشمري، ثناء عبد الودود عبد الحافظ؛ ورحيم، هند صبيحي (2018). بناء وتطبيق مقياس مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، السعودية، (94)،319- 341.

الشنيطي، مي مصطفي محمد يونس (2020). إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الثلاثي لتستيرنبرج في تدريس الفلسفة لتنمية التفكير التخيلي والدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، مصر، 31(121)،1- 60.

الصيداوي، غسان رشيد؛ وحسن، لينا فؤاد جواد (2017). فاعلية إستراتيجية التعلم بالتخيل الموجه في التحصيل الرياضي، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، العراق، (129)، 149- 189.

عبد الرحمن، بان عدنان (2016). تطور التفكير التخيلي وعلاقته بحل المشكلات لدى الراشدين، *مجلة كلية التربية للبنات*، العراق، 27(3)، 821- 841.

عبد المؤمن، علي معمر (2008). *البحث في العلوم الاجتماعية*. ليبيا: منشورات جامعة 7 أكتوبر إدارة المطبوعات والنشر.

العلام، ناصر محمد ناصر (2019). *فاعلية التدريس بالخرائط الذهنية في تحسين مهارات التفكير التخيلي والتفكير التحليلي والتفكير التشعبي في الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

علي، نيفين أحمد خليل (2018). تنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى أطفال الروضة باستخدام الإنفوجرافيك، *مجلة القراءة والمعرفة*، مصر، (198)،183- 212.

علي، سامية علي محمد (2019). اختلاف نمط الإنفوجرافيك وآثره في تنمية بعض مفاهيم الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتلاميذ الحلقة الابتدائية، *تكنولوجيا التربية- دراسات وبحوث*، مصر، (40)،1- 39.

عيد، نضال عدنان محمود (2017). *أثر توظيف نمطين للإنفوجرافيك في ضوء المدخل البصري لتنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة*. **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

ماجدة محمود صالح ، مروة إبراهيم خليل بطيشة (2020).فاعلية الإنفوجرافيك في تنمية الوعي الاستهلاكي لطالب ما قبل المدرسة، **مجلة الطفولة والتربية**،جامعة الإسكندرية، مصر، 12(41)، 15- 64.

فايد، سامية المحمدي؛ صالح، محمد زعلول محمد؛ وعشوش، إبراهيم محمد (2018). أثر استخدام تقنية الإنفوجرافيك في تنمية مهارات التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، مصر، 18(2)، 1359- 1386.

كريم، ربيعة أحمد الصديق (2011). *فاعلية استخدام إستراتيجية طرح الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلبة جامعة مصراته*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة مصراته، ليبيا.

محسن، عبير عبد الله حسنين (2020). فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في رفع مهارات الطالبات في مقرر التثقيف الملبسي، *مجلة الفنون والعلوم التطبيقية*، مصر، 7(4)، 163- 183.

يوسف، السعدي الغول السعدي (2012). استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس العلوم لتنمية التفكير التخيلي وبعض مهارات عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *المجلة العلمية لكلية التربية بالوادي الجديد*، مصر، (7)، 134- 213.

يوسف، السعدي ؛ العجمي، مها ؛ محمد، كريمة (2019). فاعلية استخدام تقنية الإنفوجرافيك في تنمية عادات العقل واكتساب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، *مجلة العلوم التربوية*، مصر، (3)، 280- 317.

Arabic References:

Ahmadu, sahar fuad ‘iismaeil (2020). faeiliat astiratijiat altafkir altakhayulii fi tanmiat maharat altadhawuq al’adabii ladaa talamidh alsafi alsaadis aliabtidayiya, dirasat tarbawiat waijtimaeiata, masr,26(1), 591- 640.

Abu ealam, raja (2001*) manahij albahth fi aleulum altarbawiat walnafsia. alqahirat:* dar alnashr liljamieati. albathani, muhamad euayd (2018). darajat mumarisat muealimi alsufuf althalathat al’awaliu limaharat

Alturki, altakhayulii fi dawlat alkuayt , risalat majistir ghayr manshurtin, kuliyat aleulum altarbawiati, jamieat al albit, al’urdunn. alturki, eabd allah mansur (2018). faeiliat aistikhdam astiratijiat alkharayit aldhihniat fi tanmiat maharat alhisi aleadadii litulaab alsafi alraabie alaibtidayiy, risalat majistir ghayr manshurt, kuliyat altarbiati,

jamieat alqasima, alsaeudiati. hasanu, ‘amal hasaan alsayid (2017). maeayir tasmim al’iinfujrafik altaelimi, dirasat fi altaelim aljamieay, masr, (35) , 60- 96.

Hasanu, hasan faruq mahmud, alsayaadi, walid eatif mansur (2016*). faeiliat ‘anmat mukhtalifat litaqdim al’iinfujrafik altaelimii fi altahsil aldirasii wakafa’at altaealum ladaa talamidh almarhalat alaibtidayiyat dhawi sueubat taealum alriyadiaati*, tiknulujya altarbawiat dirasat wabuhuthu, masr, (27), 1- 70.

Khawalidatu, fatimat mahmud fayaad (2017). *faeiliat astiratijiat muqtarihat. qayimat ealaa ‘unmudhaj eamaliaat alaistimae altakamulii fi tahsin alwaeyalsawtii waltafkir altakhayulii ladaa talibat alsafi altaasie. al’asasii,* risalat dukturat ghayr manshurtin, kuliyat altarbiati, jamieat alyrmuk,al’urdun.

Salim, nahlat almutualiy ‘iibrahim (2017*). aistikhdam altadwin almaryiyi alqayim ealaa al’iinfujrafik wa’atharuh fi tanmiat altafkir al’iijabii litulaab t iknulujia altaelim aljuddu* , tiknulujya altarbiati- dirasat wabuhuthu, masr, (32) , 235- 280.

Alsadhan, eabd alrahman bn eabd aleaziz (2020*). athar altadris biaistikhdam tiqniat al’iinfujrafik fi tahsil tulaab alsafi althaalith almutawasit fi muqarar aleulum bimuhafazat shaqra ,* majalat jamieat shaqra’i, alsueudiati, (13), 267- 29*2.*

Shueayb, ‘iiman muhamad makram mihaniun (2016)**.** *athar aistikhdam tiqniat alwaqie almueazaz fi tanmiat altafkir altakhayulii waealaqatih bialtahsil wadiqat altaealum ld a talamidh almarhalat alaibtidayiyati,* majalat. albuhuth fi majalat altarbiat alnaweiati, masr, (7), 34- 104.

Alshueaybi, ‘amani bint hamd bn mansur (2018*). athar barnamaj tadribiin qayim ealaa tiqniat al’iinfujrafik fi tahsin aldhaakirat albasariat alharakiat ladaa ‘atfal riad al’atfal bimintaqat makat almukaramati*, majalat jamieat ‘ami alqaryi lileulum altarbawiat walnafsiati, alsaeudiat, 10(1), 53- 77.

Alshamriu, thana’ eabd alwadud eabd alhafiz (2017*). altafkir altakhayuliu waealaqatuh bialqudrat almakaniat ladaa talabat aljamieati*, majalat aleulum altarbawiat walnafsiati, aleiraqi, (130), 560- 622.

Alshamariu, thana’ eabd alwadud eabd alhafizi, rahimi, hind subayhi (2018). *bina’ watatbiq miqyas maharat altafkir altakhayulii ladaa talabat aljamieati*, dirasat earabiat fi altarbiat waeilm alnafsi, alsaeudiati, (94) ,319- 341.

Alshaniti, mi mustafi muhamad yunus (2020*). astiratijiat muqtarihat qayimat ealaa nazariat aldhaka’ althulathii litastirinbirj fi tadris alfalsafat litanmiat altafkir altakhayulii waldaafieiat aleaqliat ladaa tulaab almarhalat althaanawiati,* majalat kuliyat altarbiat jamieat binha, masr, 31(121) ,1- 60.

Alsaydawi, ghasaan rashid, hasan, lina fuaad jawad (2017). *faeiliat astiratijiat altaealum bialtakhayul almuajah fi altahsil alriyadi*, majalat aleulum altarbawiat walnafsiati, aleiraqi, (129) , 149- 189.

Eabd alrahman, ban eadnan (2016*). tatawur altafkir altakhayulii waealaqatih bihali almushkilat ladaa alraashidin, majalat kuliyat altarbiat lilbanati,* aleiraqi, 27(3) , 821- 841.

Eabd almuman, eali mueamar (2008). *albahth fi aleulum alaijtimaeiati*, manshurat. jamieat 7 ‘uktubar ‘iidarat almatbueat walnashri, libya.

Alealami, nasir muhamad nasir (2019*). faeiliat altadris bialkharayit aldhihniat fi tahsin maharat altafkir altakhayulii waltafkir altahlilii waltafkir altashaebii fi alriyadiaat ladaa talabat alsafi aleashir al’asasi*, risalat dukturat ghayr manshurt, kuliyat altarbiati, jamieat alyrmuk, al’urdun. Ealay, nifin ‘ahmad khalil (2018). *tanmiat baed almafahim aliaqtisadiat ladaa ‘atfal alrawdat biastikhdam al’iinfujrafiki*,majalat alqira’at walmaerifati, misr , (198) ,183- 212.

Ealay, samiat eali muhamad (2019*). aikhtilaf namat al'iinfujrafik wathiruh fi tanmiat baed mafahim alkumbuyutir watiknulujia almaelumat walaitisalat litalamidh alhalqat alaibtidayiyati*, tiknulujia altarbiati- dirasat wabuhuthi, nasr, (40) ,1- 39.

Eidi, nidal eadnan mahmud (2017). *'athar tawzif namatayn lil'iinfujrafik fi daw' almadkhal albasarii litanmiat maharat hali almas'alat alriyadiat ladaa talibat alsafi althaamin al'asasii bighazati*, risalat majistir ghayr manshurtin, kuliyat altarbiati, aljamieat al'iislamiati, filastin.

Fayd, samit almuhamadi, salihi, muhamad zaelul muhamadi, eushusha, 'iibrahim muhamad (2018). *'athar aistikhdam tiqniat al'iinfujrafik fi tanmiat maharat altafkir alnaaqid fi aldirasat alaijtimaeiat ladaa talamidh almarhalat al'iiedadiati*, majalat kuliyat altaribat jamieatan kafr alshaykh, masr, 18(2) , 1359- 1386.

Kirim, rabieat 'ahmad alsidiyq (2011*). faeiliat aistikhdam astiratijiat tarh al'asyilat dhat almustawayat almaerifiat aleulya fi tanmiat altahsil wabaqa' 'athar altaealum ladaa talbat jamieat misratihi, risalat majistir ghayr manshurtin,* kuliyat aladab, jamieat misratihi, libya.

Muhsinu, eabir eabd allah hasanayn (2020). *faeiliat astikhdam astiratijiat alkharayit aldhihniat fi rafe maharat altaalibat fi muqarar altathqif almulabasii*, majalat alfunun waleulum altatbiqiati, masr, 7(4) , 163- 183.

Yusif, alsaedi alghul alsaedi (2012). *aistikhdam astiratijiat alkharayit aldhihniat fi tadris aleulum litanmiat altafkir altakhayulii wabaed maharat eadat aleaql ladaa talamidh almarhalat al'iiedadiati*, almajalat aleilmiat likuliyat altarbiat bialwadi aljadid, masr, (7), 134- 213.

Yusif, alsaedi alghul alsaedi, aleajami, miha fahd muhamadu, muhamad, karimat eabd allaah mahmud (2019*). faeiliat aistikhdam tiqniat al'iinfujrafik fi tanmiat eadat aleaql wa'iiktisab almafahim aleilmiat ladaa talamidh almarhalat alaibtidayiyat bidawlat alkuayt*,mjalat aleulum altarbawiata, masr, (3) , 280- 317.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Agbowuro, C, & Keswet, L. A. M. (2016). *Critical Thinking And Creativity In Science And Technology Education For Sustainable Development. International Journal of Innovative Research and Advanced Studies (IJIRAS)*, *3*(12), p73-78.

Al Atabi, A. H, & Al Abboodi, L. K. (2015). *Graphic Design as Means of Students' Creative Activity. International Journal of Social Science and Humanity, 5*(3), p248-251.

Al-Golabi, M. M. A. (2021). *The effect of guided imagination strategy using Google Classroom on achievement and imaginative thinking skills of biology among scientific fourth graders. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *12*(13), p1616-1624.

Alhajri, S. A. (2017). *Investigating creativity in graphic design education from psychological perspectives. Journal of Arts and Humanities*, *6*(1), p69-85.

Astuti, P. B. (2012). *Improving the Students' Writing Ability in Recount Text Using Questioning Strategies: A Classroom Action Research at the Eighth Grade Students of SMP Negeri 27 Surakarta in the Academic Year of 2010/2011* [Unpublished Doctoral dissertation]. Sebelas Maret University.

Dahmash, A. B., Al-Hamid, A., & Alrajhi, M. (2017). *Using infographics in the teaching of linguistics. Arab World English Journal (AWEJ)*, *8*(4), p430-443. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no4.29

De Oliveira, A. S, da Silva, A. C. A., Brondani, P. B, Voigt, M. G. A, Maass, P. S, Junior, M. R., & Giese, E. (2016). *Infographics and Pericyclic Reactions*: Multimodal Resources in Teaching of Organic Chemistry. *Creative Education*, *7*(15), p2163-2174.

dos Santos, F. A, & Souto, V. T. (2019). *Graphic design and user-centred design: designing learning tools for primary school. International Journal of Technology and Design Education*, *29*(5), p999-1009. https://doi.org/10.1007/s10798-018-9480-1

Fleming, J, Gibson, R, Anderson, M, Martin, A. J, & Sudmalis, D. (2016). *Cultivating imaginative thinking: Teacher strategies used in high-performing arts education classrooms. Cambridge Journal of Education*, *46*(4),p 435-453. http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2015.1064097

Freiberger IV, J. (2018). *The Dynamics of Infographics: Transforming Tabular Data into an Interactive Story* [Unpublished master's thesis]. State University of New York.

Gündoğan, A, Meziyet, A. R. I, & Gönen, M. (2013). *The effect of drama on the creative imagination of children in different age groups. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(2), p206-220.

Hsu, Y. (2019). *Advanced understanding of imagination as the mediator between five-factor model and creativity. The Journal of Psychology*, *153*(3), 1-20. https://doi.org/10.1080/00223980.2018.1521365

Jonah, E. (2012). *The Use of Computer in Teaching Graphic Design in Selected Senior High Schools in the Central Region of Ghana* [Unpublished master's thesis]. Kwame Nkrumah University of Science and Technology.

Kiliç, K. (2017). Analyzing the Elementary Social Studies Book in Terms of Graphic Design Principles. *International Technology and Education Journal*, *1*(1),p 7-9.

Lee, M. H. (2015). A Design of infographics by using MVC design patterns based on N-Tier platform. *Indian Journal of Science and Technology*, *8*(7), p618-623. https://doi.org/10.17485/ijst/2015/v8iS7/70449

Liang, C, & Chia, T. L. (2014). Reliability, validity, and factor structure of the imaginative capability scale. *Creativity Research Journal*, *26*(1), p106-114. https://doi.org/10.1080/10400419.2014.873671

Liu, H. (2017, November 11-12). *Creative Thinking Training in Elementary School Fine Arts Teaching on the Background of Innovative Education*. A paper presented at the 4th International Conference on Education, Management, Arts, Economics and Social Science (ICEMAESS 2017), Sanya, China.

Makarova, E. A, & Makarova, E. L. (2019). The Functional model of using visualization and digitalization for media literacy development in media education process. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 59(4), p547-556.

Nipriansyah, N, Sasongko, R. N, Kristiawan, M, Susanto, E, & Hasanah, P. F. A. (2021). Increase Creativity and Imagination Children through Learning Science, Technologic, Engineering, Art And Mathematic With Loose Parts Media. *Al-Athfaal: Jurnal Ilmiah Pendidikan Anak Usia Dini*, *4*(1), p77-89.

Noh, M. A. M, Fauzi, M. S. H. M, Jing, H. F, & Ilias, M. F. (2017). Infographics: teaching and learning tool. *Malaysian Online Journal of Education*, *1*(1), 58-63.

Ren, F, Li, X, Zhang, H, & Wang, L. (2012). Progression of Chinese students' creative imagination from elementary through high school. *International Journal of Science Education*, *34*(13), p2043-2059. http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2012.709334

Rubinstein, D. (2020). *Is Post Trauma an Imagination Disorder? The Role of Imagination and Creativity in PTSD* [Unpublished Doctoral dissertation]. Ben-Gurion University of the Negev.

Rusdiana, A. M, & Hikmat, M. H. (2020). Strategies to Develop Students' Higher Order Thinking Skills in Reading Class. *Journal of English Language Education*, *3*(1), p69-92.

Saroja, M. (2020). Infographics–Visual Graphic Information Knowledge. In C. Thanavathi

(eds), *Social Media in Teaching and Learning* (p 89-98). ESN Publications.

Teerapong, K, Berry, M, & Akama, Y. (2012). *Thai Graphic Design Culture: A Review of Thai Graphic Design History and the Role of Graphic Designers in Thai Society*. A paper presented at the Asian Conference on Cultural Studies, Osaka, Japan.

Van Alphen, P. (2011). Imagination as a Transformative Tool in Primary School Education. *RoSE–Research on Steiner Education*, *2*(2), p16-34.

Viney, M. W. (2013). *An Investigation of Imagination in Public Education* [Unpublished master's thesis]. Colorado State University.

Yildirim, S. (2016). Infographics for Educational Purposes: Their Structure, Properties and Reader Approaches. *TOJET: Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(3), p98-110.

Yuvaraj, M. (2017). Infographics: tools for designing, visualizing data and storytelling in libraries. *Library Hi Tech News*, *5*, p6-9. http://doi.org/10.1108/LHTN-01-2017-0004