

مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي  
مجلة علمية عالمية محكمة مفهرسة  
المجلد (33)، العدد (4)، كانون الأول 2013 / صفر 1435 هجري  
مجلة ربع سنوية تصدر عن الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية  
وتعنى بقضايا التعليم العالي في الوطن العربي

هيئة التحرير:

رئيس هيئة التحرير/ الأمين العام / أ. د. سلطان أبو عرابي العدوان  
رئيس التحرير/ الأمين العام المساعد/ أ. د. مصطفى إدريس البشير  
أعضاء هيئة التحرير  
الأمين العام المساعد / أ. د. محمد رأفت محمود  
أ. د. مروان راسم كمال  
أ. د. خالد العمري  
أ. د. عادل الطويسي  
أ. د. راتب السعود  
أ. د. عبد الرحيم الحنيطي  
أ. د. بشير الزعبي  
مدير التحرير/ أ. د. أحمد عودة  
أمينة سر المجلة/ سهام محمد ندف  
التنسيق والإخراج/ غسان لافي  
المدقق اللغوي/ أ. د. عبد الحميد فلاح

الهيئة الاستشارية:

مدير جامعة الإمارات العربية المتحدة  
مدير جامعة البحرين  
رئيس جامعة الجزائر  
مدير جامعة الملك سعود  
مدير جامعة وادي النيل  
رئيس جامعة تشرين  
رئيس جامعة الأنبار  
رئيس جامعة النجاح الوطنية  
مدير جامعة الكويت  
رئيس جامعة طرابلس  
رئيس جامعة مقديشو  
رئيس جامعة بني سويف  
رئيس جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس  
رئيس جامعة تعز  
مدير شبكة عجمان للعلوم والتكنولوجيا  
رئيس جامعة تونس  
مدير الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة  
مدير جامعة الخرطوم  
رئيس جامعة دمشق  
رئيس جامعة صلاح الدين  
رئيس الجامعة الإسلامية بغزة  
مدير جامعة قطر  
رئيس جامعة القديس يوسف  
رئيس جامعة بنغازي  
رئيس جامعة المنصورة  
رئيس جامعة محمد الخامس  
رئيس جامعة صنعاء

- 16 - 1 ..... مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين .....  
 ■ محمد أحمد شاهين
- 36 - 17 ..... التدريب على الانضباط الذاتي في التعلم وأثره على التحصيل الأكاديمي الجامعي .....  
 ■ أفنان نظير دروزه
- درجة ممارسة عضو هيئة التدريس بجامعة طيبة لدوره في تعزيز منهج التفكير لدى طلبته في ضوء  
 منظومة التفكير الإسلامي .....  
 48 - 37 .....  
 ■ احمد حسن القواسمة
- أثر استخدام الحاسوب التعليمي في تحصيل طالبات الفرقة الرابعة في مقرر طرق تدريس الرياضيات في جامعة  
 حائل .....  
 59 - 49 .....  
 ■ تغريد موسى سليمان المومني
- المتغيرات المتنبئة بالمعدل التراكمي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة الاستقلال في فلسطين .....  
 72 - 61 .....  
 ■ تيسير عبد الله ■ محمد طالب دبوس
- الفترة الزمنية الأنسب لإعادة الاختبار كوسيلة لحساب معامل ثبات اختبار تحصيلي في مقرر علم  
 النفس الاحصائي .....  
 81 - 73 .....  
 ■ محمد محمود سليمان الدالعه
- قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بوعيهم بمفهوم العولمة الثقافية وتحدياتها. دراسة  
 ميدانية بجامعة القصيم .....  
 107 - 83 .....  
 ■ مجدي محمد يونس
- أثر التعلم المدمج باستخدام أسلوب التدريب المتسلسل والعشوائي على مستوى الأداء المهاري  
 والتحصيل المعرفي في السباحة لدى طلاب كلية التربية الرياضية .....  
 129 - 109 .....  
 ■ محمد حسن أبو الطيب
- مظاهر الجهد العاطفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة .....  
 148 - 131 .....  
 ■ زياد بركات
- واقع التخطيط لهيئة جامعة طيبة لتحقيق سياسات التصنيف العالمي للجامعات .....  
 182 - 149 .....  
 ■ علي حسين حورية ■ نايف عبدالله اللهيبي
- بناء مقياس الإرهاق النفسي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك .....  
 196 - 183 .....  
 ■ قاسم سمور
- الاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال  
 في فلسطين .....  
 215 - 197 .....  
 ■ معزوز جابر علاونة ■ كمال عبد الحافظ سلامة
- أثر التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة. والمهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي  
 في جامعتي اليرموك والأردنية .....  
 234 - 217 .....  
 ■ محمد نزيه حمدي ■ يحيى مبارك خطاطبه



## مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين

محمد أحمد شاهين

جامعة القدس المفتوحة - فلسطين

تاريخ القبول: 2013/10/9

تاريخ التسلم: 2013/6/12

هدفت الدراسة إلى تقصي مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، وتحديد الاختلاف في هذه المهارات بحسب بعض خصائصهم النوعية كالجنس، والكلية (التخصص)، والمستوى الدراسي للطالب.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي القائم على وصف الواقع من خلال الاستبانة التي تمتعت بدلالات صدق وثبات تسمح باعتبارها مناسبة لأغراض الدراسة، واختيرت عينة الدراسة من طلبة الجامعة بطريقة المعاينة العشوائية، وبما يتوافق مع متغيرات الدراسة، وبلغ حجم العينة (3,773) طالباً وطالبة، يمثلون نسبة (6%) من مجمل طلبة الجامعة.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة هي دون المتوسط (سالبة)، إذ بلغ متوسط درجات الطلبة (2.41) بانحراف معياري قدره (1.09). وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في مجالات مهارة حل المشكلات كافة تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الإناث. كما أن الفروق كانت دالة فقط في مجال توليد بدائل الحل للمشكلة باختلاف الكلية التعليمية، كما أن الفروق في المهارات كانت لصالح طلبة مستوى السنة الرابعة في مجال التوجه العام نحو المشكلة دون المجالات الأخرى. (الكلمات المفتاحية: مهارات، حل المشكلات، طلبة الجامعة).

### Problem Solving Skills of Al-Quds Open University Students in Palestine

Mohammed Ahmed Shaheen

Al-Quds Open University

The study aimed to identify the levels of problem solving skills among Al-Quds Open University students in Palestine. It also aimed to identify the variances in the averages of these skills in terms of certain qualitative variables such as gender, college, and study level for the student.

The study used a descriptive approach based on the description of reality through the questionnaire that was designed to measure the degree of problem solving skills, and enjoyed the significance of the validity and reliability which allow to be considered as suitable for the purposes of the study. A total of (3,773) respondents participated in this study, representing (6%) of university students in all (22) branches of the University in Palestine.

The results shows that the average rate of problem solving skills among university students was below moderate (negative), with an average (2.41) and a standard deviation (1.09). The results also shows significant difference in problem solving skills of final year level and third year students, and students from different fields of study. (Keywords: skills, problem-solving, university students).

#### مقدمة:

والإستراتيجيات اللازمة لكي يتمكن من حل المشكلات التي تواجهه بكفاءة وفاعلية.

إن قدرات خريجي الجامعات في حل المشكلات أصبحت مطلباً رئيساً لدى أرباب العمل ومكونات سوق العمل في عصرنا الحالي، وبالتالي صارت مهارات حل المشكلات تؤرق أساتذة الجامعات والجمهور بشكل عام من خلال النقص في امتلاكها من قبل الطلبة، حيث بادرت العديد من الدول إلى توثيق أهمية هذه المهارات في ضمان الجودة في الجامعات وتقييم جودة البرامج الجامعية، باعتبارها مؤشراً رئيساً حول قدرة خريجي الجامعات في تنفيذ الأدوار والمسؤوليات المتوقعة منهم في المجتمع (kulm, 1990). وعرف مارتينيز ( Martinez, 2005) حل المشكلات باعتباره عملية للتحرّك نحو الهدف

لقد استقطبت مهارات حل المشكلات لدى خريجي الجامعات اهتمام أرباب سوق العمل، وأعضاء هيئة التدريس، والمجتمع بشكل عام، فأصبحت مهارة عامة وضرورية سواءً أكان ذلك في التعلم الفعال أم في مكان العمل. ومع استمرار التفجر المعرفي والإيقاع السريع للتغير التقني، فإن عالم اليوم أصبحت تتحكم فيه تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وبالتالي تعقدت فيه مشكلات الحياة بكافة مجالاتها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. فأصبحت مؤسسات التعليم أمام تحديات لمهامها الرئيسية، ولم يعد دورها يقتصر على تزويد طلبتها بالمعلومات التي يحتاجونها في معالجة أمور حياتهم، بل عليها أيضاً أن تركز على مفهوم إعداد الفرد للحياة، وأن تزوده بالمهارات

بمستويات وظيفية دنيا، فهم أولئك الذين ليس لديهم قدرة كافية على حل المشكلات (Hoenig, 2000).

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى توافق في آراء أصحاب المصلحة العليا وأرباب العمل حول الخصائص المرغوب فيها لدى الخريجين من الجامعات، والمقبلين على سوق العمل بمكوناته كافة، حيث جاء في المرتبة الأولى المهارات العامة مثل مهارات الاتصال، والقدرة على تعلم مهارات جديدة، واتخاذ ( صنع ) القرار، ومهارات حل المشكلات. وكانت القدرة على حل المشكلات واحدة من أكثر ثلاث خصائص وميزات مرغوب فيها لدى خريجي الجامعات، حيث ينظر إلى مهارة حل المشكلات باعتبارها من أهم المهارات التي يتوقع من الطلاب اكتسابها وإتقانها خلال سنوات الدراسة الجامعية (Cooper's & Lybrand, 1991; Candy & Crebert, 1991).

وفي دراسة أجريت في جامعة ولاية بوير حول قيمة التعليم للطلبة الجامعيين، ودور الجامعة في تنمية هذه القيمة، كانت المهارات التي احتلت المراكز الثلاثة الأولى من ضمن ما يجب أن تكسبه الجامعة للطلبة والحاجة لها في دورهم في تنمية أنفسهم وقدرتهم على النجاح في أعمالهم، هي: مهارات الاتصالات، ومهارات الاتصال الشفوي، ومهارات حل المشكلات (Belcheir, 1996).

واقترح مسح أصحاب العمل الذي أجرته جامعة كاليفورنيا عام 2005، أن أرباب العمل غالباً ما يكونون أكثر قلقاً بشأن المهارات أو المواقف لدى خريجي الجامعات المتقدمين لفرص عمل أكثر من مجرد المعرفة التقنية أو الكفاءات ( Staz & Brewer, 2005). كما أن أرباب العمل يركزون على المهارات العامة كمهارات الاتصال، وحل المشكلات، والعمل ضمن فريق، باعتبارها مهارات تكتسب أهمية متزايدة للنجاح في مكان العمل (Quality Assurance Division, 2004).

وعلى الرغم من التركيز على مهارة حل المشكلات، وأهمية إكسابها للطلبة في كل مستويات التعليم، خاصة في المرحلة الجامعية إلا أن المعلمين والباحثين ومجتمع الأعمال يرون أن الطلبة لا يمتلكون مستوى عالٍ في مهارات حل المشكلات اللازمة لمواجهة عالمنا المتغير بسرعة، والمشكلات التي تواجه

عندما يكون المسار إلى هذا الهدف غير مؤكد. وعرفها عسكر بأنها: "إجراءات منظمة يتمكن الفرد من خلالها حل المشكلة التي تواجهه، ببدءً وانتهاءً باختيار البديل الأفضل لحلها (عسكر، 2000: 170).

ويؤكد تروبريدج وآخرون (Trowbridge et al., 2000) بأن طريقة حل المشكلات تنقل دور المتعلم في العملية التعليمية التعليمية نقلة نوعية من الدور السلبي المتمثل في الاستماع وتلقي المعلومات، إلى الدور الإيجابي الذي يصبح فيه محوراً في تلك العملية، فيقوم خلالها بالبحث عن المعلومة والتوصل إليها بنفسه، مما يساهم في زيادة مستويات النجاح والتميز لديه، وتنشيط قدراته العقلية، وإتاحة الوقت له كي يتمثل المعلومة ويتمكن منها. كما أن سكوليز (Scholes, 2002) يرى أن تقديم المواضيع الدراسية من خلال مشكلات، يعدُّ من الطرائق التدريسية التي تزيد في ثقة الطالب بنفسه وبقدرته، وكذلك دافعيته نحو التعلم والوصول إلى مزيد من المعرفة، وبالتالي تساعد في اكتسابه مهارات التفكير وتحسين نواتج التعليم.

ويرى وايت (White, 2002) أن المناهج القائمة على المشكلات تضيق الفجوة بين الموقف التعليمي الصفي والموقف الحقيقي، وتوفر طرقاً مختلفة للتفكير، وذلك من خلال تناولها لمشكلات ترتبط بحاجات المتعلم واهتماماته من جهة، وتتفق مع مواقف البحث والتقصي من جهة أخرى.

لقد أكدت مكونات سوق العمل في كل الدول أهمية تطوير قدرات الطلاب في حل المشكلات ضمن كل المستويات والتخصصات التعليمية، إضافة إلى مهارات أخرى كالتفكير النقدي، واتخاذ القرارات الإبداعية، والقدرة على التواصل، والتعلم الذاتي بصرف النظر عن التمكن من المعرفة في مجالات محددة (Thomas & Englund, 1990).

وأثارت المطالبات بتغيير مكان العمل والقوى العاملة التوقعات بشأن التفكير وحل المشكلات لدى الطلاب، حيث يتوقع أن يكون خريجو الجامعات قادرين على التفكير النقدي، واتخاذ المبادرات وتحمل المسؤوليات، ووضع الأهداف والإستراتيجيات، وحل المشكلات. وأشارت الدراسات إلى أن السمة الأساسية التي يتميز بها المديرون التنفيذيون في ميدان العمل هي القدرة على حل المشكلات، أما أولئك الذين يكتفون

حتى النظام التعليمي بشكل عام، وبالتالي فإن القدرة على حل المشكلات ستكون من أهم القدرات المتوقعة لدى الخريجين في كل البرامج الجامعية والأكاديمية.

#### مشكلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات حل المشكلات لدى الطلبة في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، وتقصي الفروق في هذه المهارات باختلاف كل من الجنس، والتخصص (الكلية)، والمستوى الدراسي للطلاب. وبناء على ذلك، تسعى الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

ما مستوى مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين؟  
هل يختلف مستوى مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) باختلاف الجنس، والتخصص (الكلية)، والمستوى الدراسي؟

#### أهداف الدراسة:

تمثلت أهداف الدراسة في:

- 1) التعرف إلى مستوى مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة في فلسطين.
- 2) الوقوف على واقع الاختلافات في مهارات حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين في فلسطينيين باختلاف بعض المتغيرات النوعية كالجنس، والتخصص (الكلية)، والمستوى الدراسي.

#### أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في محاولة الكشف عن الواقع للدرجة التي يمتلكها طلبة الجامعة في فلسطين في مجال مهارات حل المشكلات، وتتمثل أهمية إجرائها كذلك في العديد من الاعتبارات النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

#### الأهمية النظرية:

دراسة مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعات تحتل مكانة خاصة، لما لهذه المرحلة من أهمية كبيرة في حياة الإنسان ورسم مستقبله، فتنبنى عليها الآمال الكبيرة في تطوير الفرد والمجتمع.

المجتمع ككل (Nickerson, 1994). ويؤكد ذلك وودز وآخرون (Woods et al., 1997)، الذين وجدوا أنه لا يوجد أي تحسن في مهارات حل المشكلات بين طلاب تخصص الهندسة خلال برنامج مدته أربع سنوات جامعية، على الرغم من تفاني أساتذتهم وجهودهم. وذكروا أيضاً أن الطلبة أظهروا مستويات في حل المشكلات عند تخرجهم لا تختلف كثيراً عن تلك المستويات التي كانوا يمتلكونها عند التحاقهم بالجامعة.

وقد أثارت الفروق بين الجنسين في مهارات حل المشكلات اهتمام الباحثين، حيث أشارت الدراسات والبحوث إلى أن هنالك اختلافات بين الجنسين في المهارات التي يستخدمها الذكور والإناث لحل المشكلات (d'Estree & Babbitt, 1998). وفي دراسة أديجوير (Adigwe, 1992) حول قدرة الطلبة على حل المشكلات الكيميائية، وجد أن القدرة على حل المشكلات الكيميائية هي أعلى بين الذكور مما هي لدى الإناث. ومع ذلك فإن كلاً من (D'Zurilla, Nezu, & Olivares, 1998)، وفي دراستهم على الاختلافات بين الجنسين، لم يجدوا فروقاً دالة إحصائية في قدرة الجنسين على حل المشكلات الاجتماعية. وبالتالي فإن النتائج المتعلقة بالفروق بين الجنسين في القدرة والمهارات على حل المشكلات تبدو غير حاسمة، حيث ذكر ديزورولا ونيزو وأوليفر (D'Zuurilla, Nizu, & Oliver, 2004:212) أنه لا يمكن تكوين استنتاج نهائي حول الفروق بين الجنسين في القدرة على حل المشكلات الاجتماعية حتى الآن.

لقد ركزت الإصلاحات التعليمية الحديثة، وبشكل متزايد، على عمليات التفكير النقدي وحل المشكلات، خاصة في ظل التوجه نحو العولمة الاقتصادية، وعولمة أسواق العمل التي تتطلب قدرات ومهارات خاصة لدى من يبحث عن فرصة أو مكان له في هذا السوق المتجدد والمتغير باستمرار في متطلباته واحتياجاته. وحيث إن الطلاب الخريجين هم نتاج أي نظام تعليمي بإصلاحاته وتطويراته، فإن قدرات هؤلاء الطلاب في حل المشكلات ستكون مفيدة كمؤشرات على نجاح أي إصلاحات أو تطوير لأي قطاع تعليم عال في بلد ما في مجال المناهج وطرائق التدريس أو

### محددات الدراسة:

تتوقف النتائج التي توصلت إليها الدراسة وإمكانية تعميمها على المحددات الآتية:

طبيعة العينة: فقد طبقت الدراسة على الطلبة في جامعة القدس المفتوحة المسجلين في الفصل الثاني من العام الدراسي 2013/2012، ومن خلال عينة حجمها (3,773) طالباً وطالبة.

أداة الدراسة: استخدم مقياس حل المشكلات أداة لجمع المعلومات من الطلاب ضمن الخصائص المحددة لهذه الأداة، حيث وزعت عليهم خلال المحاضرات، وتتحدد ملائمة هذه الأداة ضمن معايير الصدق والثبات التي تتمتع بها.

المحددات النظرية: تتمثل هذه المحددات في دراسة المهارات من منظور كيفية تقييم الطلبة أنفسهم لمستوى امتلاكهم لهذه المهارات، ومن خلال الأداة المستخدمة في الدراسة لهذا الغرض.

### الأدب النظري والدراسات السابقة:

القدرة على حل المشكلات أصبحت ذات أهمية وبشكل متزايد للطلاب من أجل تلبية مطالب الوظيفة في المستقبل. فالحاجة إلى تطوير قدرات الطلبة في حل المشكلات باعتبارها إحدى المهارات المعرفية عالية المستوى لم تعد موضع نقاش، ومن أجل مساعدتهم على التعامل مع التطورات المعقدة في المجتمع مستقبلاً، واستدعى هذا أن تطور الجامعات في برامجها وطرائق التدريس فيها وبيئتها التعليمية بشكل عام للتعامل مع الضغوط القائمة والتوفيق بين النظرية والتطبيق، خاصة في أنظمتنا التعليمية في العالم العربي ومنه فلسطين.

فالبحوث المتخصصة والدراسات على رأس المال البشري، ركزت في السنوات الأخيرة بشكل متزايد على تقييم المهارات الأساسية والكفاءات للأفراد. وعلى الرغم من أن قياس الكفاءات هو أمر راسخ في البحوث النفسية والتربوية، إلا أن العقد الماضي أعطى أهمية خاصة وعلى نطاق واسع لتقييم الكفاءات، فأصبحت أكثر وضوحاً، وضمن سياق دولي. ولعل من الواضح أن سرعة وتيرة التغيير التكنولوجي التي تواجهها المجتمعات وبشكل متزايد، تتطلب امتلاك الأفراد مهارات لحل

البحث في مجال المهارات التي يمتلكها طلبة الجامعة يمثل قاعدة معرفية مهمة في مجال الدراسات الخاصة بالبيئة الفلسطينية من الناحية النظرية.

تناولت الدراسة مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة، والذي يعدّ أساساً للمهارات والاستعدادات التي يحتاج إليها الخريج الجامعي للتفاعل بإيجابية مع سوق العمل ومتطلباته.

### الأهمية التطبيقية:

عدم توافر خدمات إرشادية تربط المدارس بالجامعات، مما يستدعي إجراء مثل هذه الدراسة كمقدمة لتحديد الأدوار بين المدرسة والجامعة في مجال المهارات التي يجب أن يتزود بها الطلبة.

نتائج الدراسة يمكن أن تعطي صورة واضحة عن الواقع الفعلي لمستوى هذه المهارات لدى الطلبة أمام القائمين على التعليم الجامعي والمتعاملين مع الطلبة، وذلك من أجل تحسين تدخلات التعليم وإجراءاته وأدواته لتحقيق أفضل استفادة، ومعالجة الاستخدامات السلبية والتعامل معها.

قد تفتح نتائج هذه الدراسة المجال لإجراء مزيد من الدراسات الميدانية على مستوى المجتمع المحلي وفي بيئات ومجتمعات مشابهة.

### التعريفات الإجرائية:

مهارات حل المشكلات: عرفها ديزورولا ونيزو وأوليفر (D'Zuurilla, Nizu, & Oliver, 2004:212) بأنها "عملية معرفية سلوكية موجهة ذاتياً من الشخص الذي يحاول تحديد أو اكتشاف حلول فعالة وقابلة للتكيف لمشكلات محددة يواجهها في الحياة اليومية".

وتعرف مهارات حل المشكلات إجرائياً من خلال المجموع النهائي الذي يحصل عليه الطالب الجامعي على أداة الدراسة المستخدمة، وهي مقياس مهارات حل المشكلات.

طلبة جامعة القدس المفتوحة: الطلبة المسجلون في جامعة القدس المفتوحة في فروع فلسطين (22 فرعاً)، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013/2012.

للمشكلات وعلى مستويات مختلفة، فالمعرفة تحركها إستراتيجيات التعامل بنجاح مع التحديات المعقدة للحياة اليومية الخاصة والمهنية، والتي ستفشل في معالجة الكم الهائل من المعارف المتاحة ما لم تتضمن إستراتيجية ومعرفة كافية في القدرة على حل المشكلات المعقدة، وتنظيم المعلومات، والتعامل مع الأهداف المتنافسة المحتملة (OECD, 2004).

إن أحد أهم العمليات التي تشكل حياتنا هو التعلم، فسلوك الفرد يتغير بحسب نمط/ أسلوب تعلمه، والأفراد في هذه العملية يصفون أنفسهم في بيئة جديدة، بحيث يمكن من خلالها تعريف التعليم باعتباره التغيير الدائم في سلوك الفرد (Cano & Hughes, 2000).

والعديد من المهام في الحياة لا يعتمد أداؤها على جوانب محددة من المنهج الدراسي، إنما على مهارات معرفية تساعد الأفراد في أداء مهام غير مألوفاً، ومهام تتضمنها المناهج الدراسية. هذه المهارات المعرفية عادة ما يشار إليها على أنها مهارات حل المشكلات، فمهاره حل المشكلات كإحدى المهارات المعرفية هي العملية المعرفية الفاعلة لإيجاد حل حقيقي للمشكلات التي يكون فيها مسار الحل غير واضح، أو حين يكون مسار الحل في محتوى المنهاج أو مجالات المحتوى ليست واضحة في موضوعات مثل الرياضيات، والعلوم، والقراءة (OECD, 2004).

ويتبع هذا الأمر مساراً من البحوث التي تشير إلى أن مهارات حل المشكلات كمهارة مطلوبة لم تعد خياراً، كما يتضح من خلال الاختلافات بين المبتدئين والخبراء التي تعتمد إلى حد كبير على الخبرة والممارسة (Newell, 1990). وبالتالي فإن هذه المهارة المعرفية قد اقترحت لتكون جسراً لسد الفجوة بين التعليم (الخبرة) والأداء من خلال عملياتها المعرفية، مثل تحديد مجال وفضاء المشكلة، وتحديد المعلومات ذات الصلة بهذا الفضاء، وتطوير الحلول الممكنة، واختبار هذه الحلول، واستخلاص النتائج، والوصول إلى النتائج (الحلول) (Anderson, 1993).

وعرف قطامي المشكلة بأنها موقف ينشأ عندما يواجه الفرد عقبة أو صعوبة أو حائلاً بينه وبين الوصول إلى هدف محدد، وتتطلب المشكلة حلاً إذ إنها تبقى تلح وتضغط على الفرد

للمشكلات وعلى مستويات مختلفة، فالمعرفة تحركها إستراتيجيات التعامل بنجاح مع التحديات المعقدة للحياة اليومية الخاصة والمهنية، والتي ستفشل في معالجة الكم الهائل من المعارف المتاحة ما لم تتضمن إستراتيجية ومعرفة كافية في القدرة على حل المشكلات المعقدة، وتنظيم المعلومات، والتعامل مع الأهداف المتنافسة المحتملة (OECD, 2004).

إن أحد أهم العمليات التي تشكل حياتنا هو التعلم، فسلوك الفرد يتغير بحسب نمط/ أسلوب تعلمه، والأفراد في هذه العملية يصفون أنفسهم في بيئة جديدة، بحيث يمكن من خلالها تعريف التعليم باعتباره التغيير الدائم في سلوك الفرد (Cano & Hughes, 2000).

والعديد من المهام في الحياة لا يعتمد أداؤها على جوانب محددة من المنهج الدراسي، إنما على مهارات معرفية تساعد الأفراد في أداء مهام غير مألوفاً، ومهام تتضمنها المناهج الدراسية. هذه المهارات المعرفية عادة ما يشار إليها على أنها مهارات حل المشكلات، فمهاره حل المشكلات كإحدى المهارات المعرفية هي العملية المعرفية الفاعلة لإيجاد حل حقيقي للمشكلات التي يكون فيها مسار الحل غير واضح، أو حين يكون مسار الحل في محتوى المنهاج أو مجالات المحتوى ليست واضحة في موضوعات مثل الرياضيات، والعلوم، والقراءة (OECD, 2004).

ويتبع هذا الأمر مساراً من البحوث التي تشير إلى أن مهارات حل المشكلات كمهارة مطلوبة لم تعد خياراً، كما يتضح من خلال الاختلافات بين المبتدئين والخبراء التي تعتمد إلى حد كبير على الخبرة والممارسة (Newell, 1990). وبالتالي فإن هذه المهارة المعرفية قد اقترحت لتكون جسراً لسد الفجوة بين التعليم (الخبرة) والأداء من خلال عملياتها المعرفية، مثل تحديد مجال وفضاء المشكلة، وتحديد المعلومات ذات الصلة بهذا الفضاء، وتطوير الحلول الممكنة، واختبار هذه الحلول، واستخلاص النتائج، والوصول إلى النتائج (الحلول) (Anderson, 1993).

وعرف قطامي المشكلة بأنها موقف ينشأ عندما يواجه الفرد عقبة أو صعوبة أو حائلاً بينه وبين الوصول إلى هدف محدد، وتتطلب المشكلة حلاً إذ إنها تبقى تلح وتضغط على الفرد

للمشكلات وعلى مستويات مختلفة، فالمعرفة تحركها إستراتيجيات التعامل بنجاح مع التحديات المعقدة للحياة اليومية الخاصة والمهنية، والتي ستفشل في معالجة الكم الهائل من المعارف المتاحة ما لم تتضمن إستراتيجية ومعرفة كافية في القدرة على حل المشكلات المعقدة، وتنظيم المعلومات، والتعامل مع الأهداف المتنافسة المحتملة (OECD, 2004).

إن أحد أهم العمليات التي تشكل حياتنا هو التعلم، فسلوك الفرد يتغير بحسب نمط/ أسلوب تعلمه، والأفراد في هذه العملية يصفون أنفسهم في بيئة جديدة، بحيث يمكن من خلالها تعريف التعليم باعتباره التغيير الدائم في سلوك الفرد (Cano & Hughes, 2000).

والعديد من المهام في الحياة لا يعتمد أداؤها على جوانب محددة من المنهج الدراسي، إنما على مهارات معرفية تساعد الأفراد في أداء مهام غير مألوفاً، ومهام تتضمنها المناهج الدراسية. هذه المهارات المعرفية عادة ما يشار إليها على أنها مهارات حل المشكلات، فمهاره حل المشكلات كإحدى المهارات المعرفية هي العملية المعرفية الفاعلة لإيجاد حل حقيقي للمشكلات التي يكون فيها مسار الحل غير واضح، أو حين يكون مسار الحل في محتوى المنهاج أو مجالات المحتوى ليست واضحة في موضوعات مثل الرياضيات، والعلوم، والقراءة (OECD, 2004).

ويتبع هذا الأمر مساراً من البحوث التي تشير إلى أن مهارات حل المشكلات كمهارة مطلوبة لم تعد خياراً، كما يتضح من خلال الاختلافات بين المبتدئين والخبراء التي تعتمد إلى حد كبير على الخبرة والممارسة (Newell, 1990). وبالتالي فإن هذه المهارة المعرفية قد اقترحت لتكون جسراً لسد الفجوة بين التعليم (الخبرة) والأداء من خلال عملياتها المعرفية، مثل تحديد مجال وفضاء المشكلة، وتحديد المعلومات ذات الصلة بهذا الفضاء، وتطوير الحلول الممكنة، واختبار هذه الحلول، واستخلاص النتائج، والوصول إلى النتائج (الحلول) (Anderson, 1993).

وعرف قطامي المشكلة بأنها موقف ينشأ عندما يواجه الفرد عقبة أو صعوبة أو حائلاً بينه وبين الوصول إلى هدف محدد، وتتطلب المشكلة حلاً إذ إنها تبقى تلح وتضغط على الفرد

للمشكلات وعلى مستويات مختلفة، فالمعرفة تحركها إستراتيجيات التعامل بنجاح مع التحديات المعقدة للحياة اليومية الخاصة والمهنية، والتي ستفشل في معالجة الكم الهائل من المعارف المتاحة ما لم تتضمن إستراتيجية ومعرفة كافية في القدرة على حل المشكلات المعقدة، وتنظيم المعلومات، والتعامل مع الأهداف المتنافسة المحتملة (OECD, 2004).

إن أحد أهم العمليات التي تشكل حياتنا هو التعلم، فسلوك الفرد يتغير بحسب نمط/ أسلوب تعلمه، والأفراد في هذه العملية يصفون أنفسهم في بيئة جديدة، بحيث يمكن من خلالها تعريف التعليم باعتباره التغيير الدائم في سلوك الفرد (Cano & Hughes, 2000).

والعديد من المهام في الحياة لا يعتمد أداؤها على جوانب محددة من المنهج الدراسي، إنما على مهارات معرفية تساعد الأفراد في أداء مهام غير مألوفاً، ومهام تتضمنها المناهج الدراسية. هذه المهارات المعرفية عادة ما يشار إليها على أنها مهارات حل المشكلات، فمهاره حل المشكلات كإحدى المهارات المعرفية هي العملية المعرفية الفاعلة لإيجاد حل حقيقي للمشكلات التي يكون فيها مسار الحل غير واضح، أو حين يكون مسار الحل في محتوى المنهاج أو مجالات المحتوى ليست واضحة في موضوعات مثل الرياضيات، والعلوم، والقراءة (OECD, 2004).

ويتبع هذا الأمر مساراً من البحوث التي تشير إلى أن مهارات حل المشكلات كمهارة مطلوبة لم تعد خياراً، كما يتضح من خلال الاختلافات بين المبتدئين والخبراء التي تعتمد إلى حد كبير على الخبرة والممارسة (Newell, 1990). وبالتالي فإن هذه المهارة المعرفية قد اقترحت لتكون جسراً لسد الفجوة بين التعليم (الخبرة) والأداء من خلال عملياتها المعرفية، مثل تحديد مجال وفضاء المشكلة، وتحديد المعلومات ذات الصلة بهذا الفضاء، وتطوير الحلول الممكنة، واختبار هذه الحلول، واستخلاص النتائج، والوصول إلى النتائج (الحلول) (Anderson, 1993).

وعرف قطامي المشكلة بأنها موقف ينشأ عندما يواجه الفرد عقبة أو صعوبة أو حائلاً بينه وبين الوصول إلى هدف محدد، وتتطلب المشكلة حلاً إذ إنها تبقى تلح وتضغط على الفرد



ويميز علماء النفس بين إستراتيجيتين لحل المشكلات، تتمثل الأولى في حل المشكلات بالأسلوب العادي الذي يتضمن الشعور بالمشكلة، وتحديدتها، وصياغتها، وجمع البيانات والمعلومات المتصلة بها، ووضع الفروض المحتملة واختبار صحتها، والوصول إلى الحل. وتكون المشكلة هنا محدودة وواضحة، ويتم الوصول إلى حلها بطرائق متعارف عليها، وهي أقرب إلى أسلوب الفرد في التفكير بطريقة علمية. أما الإستراتيجية الثانية فهي إستراتيجية حل المشكلات الإبداعي، التي تحتاج إلى درجة عالية من الحساسية في تحديد المشكلة، واستنباط العلاقات والأفكار الضرورية للوصول إلى النتائج الإبداعية (الكناني، 2005).

ويرى جلفورد "Guilford" أن نموذج المبسط لحل المشكلات الذي أطلق عليه نموذج البناء العقلي لحل المشكلات، يستوعب التفكير الإبداعي في مرحلة توليد الأفكار والبحث عن بدائل للحل في مخزون الذاكرة. كما أن لعملية التقييم في مختلف المراحل دوراً في التفكير الإبداعي الذي يتطلب تقليص البدائل من أجل الوصول إلى فكرة أصيلة أو حل جديد، غير أن مفهوم حل المشكلات أكثر اتساعاً وشمولاً من التفكير الإبداعي مع أن كلاً منهما يسهم في الوصول إلى نهاية ناجحة عن طريق حل المشكلة، وليس ممكناً الوصول إلى حلول المشكلات دون خطوات أو نشاطات تفكيرية إبداعية بشكل أو بآخر.. ويخلص جلفورد إلى الاستنتاج بأن حل المشكلات قد يشتمل على جميع أنواع عمليات البناء العقلي بينما يقتصر التفكير الإبداعي على بعضها، وأن كلاً من حل المشكلات والتفكير الإبداعي قد يتضمن المحتويات المعلوماتية للبناء العقلي (جروان، 2009).

لقد أظهرت دراسة فرهدى ونجفي ( Farahady & Najafi, 2012)، التي هدفت إلى الوقوف على أثر التدريب على مهارات الحياة في الرضا عن الحياة، بأن أفراد المجموعة التجريبية أكثر رضاً عن الحياة مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، لكن لم تكن هنالك فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث. واستنتجت الدراسة أن تدريب طلبة المدارس الثانوية على مهارات الحياة، ومنها مهارة حل المشكلات، واتخاذ القرار والتواصل كان فاعلاً في تحسين مستوى الرضا عن الحياة

كما أنها تزود الطلبة بإطار عمل منظم لتحليل أفكارهم في مواقف غير تقليدية، وتعودهم على مواجهة المشكلات والمواقف بدافعية (سعادة، 2003).

ويرى تروبريدج وبايبي وبويل ( Trowbridge, Bybee, & Powell, 2000) أن طريقة حل المشكلة تسهم في نقل المتعلم من دور المتلقي السلبي للمعلومات إلى الدور الإيجابي كمحور من محاور العملية التعليمية، حيث يقوم المتعلم بالبحث عن المعلومة والوصول إليها بنفسه، وأثر ذلك في تنشيط وتطوير قدراته واستعداداته. ويؤكد سكوليز ( Scholes, 2002) بأن تقديم المواضيع الدراسية على صورة مشكلات يزيد من ثقة الطالب بنفسه، ويساعد في اكتسابه مهارات التفكير، وبالتالي تحسين نواتج التعليم.

ويشير وايت (White, 2002) إلى أن المناهج القائمة على حل المشكلات تكون قادرة على تضيق الفجوة بين الموقف التعليمي والموقف الحقيقي في الواقع، وهي بالتالي توفر طرقاً متعددة للتفكير من خلال تناولها لمشكلات ترتبط بحاجات الطلبة واهتماماتهم وقضايا مجتمعهم وهمومه، إضافة إلى توافرها مع متطلبات مواقف البحث والتقصي والتجريب. وأورد دمبسي (Dempsey, 2000) مبررات استخدام إستراتيجية حل المشكلات فيما يأتي:

إستراتيجية حل المشكلات تتماشى وطبيعة عملية التعلم، حيث يكون لدى المتعلم هدف يسعى إلى تحقيقه، ووجود مشكلة تكون حافزاً للتفكير المستمر، ومتابعة النشاط التعليمي لحل المشكلة. تتوافق مع موقف البحث العلمي، فهي تنمي روح التقصي، وتدريب الطلبة على خطوات الطريقة العلمية، ومهارات البحث والتفكير العلمي.

تتضمن اعتماد الفرد على نشاطه الذاتي لتقديم حلول للمشكلات العلمية المطروحة، وتمكنه من اكتشاف المفهوم أو المبدأ ليتمكن من حل المشكلة، ويطبق هذا الحل في مواقف جديدة مختلفة.

تحقق وظيفة أوجه التعلم المتعلقة بالمعارف والمهارات العملية المناسبة، وتجعل التعليم يجري في مواقف تعليمية تحقق حل المشكلة قيد الحل.

لديهم، واعتبر ذلك مؤشراً على أثر هذه المهارات في نجاحهم وتحقيق أهدافهم.

وأشارت دراسة يونس وزملائه (Yunis et al., 2006) إلى اهتمام كبير لدى أصحاب العمل وأساتذة الجامعات والجمهور بوجه عام في ماليزيا بقدرات طلبة الجامعة على حل المشكلات، باعتبارها المهارة الرئيسة التي يحتاج إليها خريجو الجامعات لضمان النجاح في التعليم وفي مكان العمل. ومن خلال عينة حجمها (3,025) من طلبة سبع جامعات حكومية وجامعتين خاصتين، وباستخدام مقياس مهارات حل المشكلات كانت الفروق لصالح طلبة السنة الأخيرة مقارنة بطلبة السنة الأولى، إضافة إلى فروق دالة بين طلبة التخصصات المختلفة التي شملتها الدراسة.

وهدف دراسة مارتين وزملائه (Martin, Lien, Mok, & Jacob Xu, 2012) إلى التحقق من دور مهارات حل المشكلات وبعض العوامل الديموغرافية والاجتماعية في تحصيل الطلبة المهاجرين في العلوم والرياضيات من خلال (113,767) طالباً من (17) دولة. أكدت النتائج أنه إلى جانب بعض العوامل الديموغرافية والاجتماعية، فإن مهارات حل المشكلات كانت عاملاً ذا صلة في تحصيل الطلبة المهاجرين في العلوم والرياضيات.

وفي دراسة ديزوريلا وبيل (D'Zurilla & Bell, 2009) حول دور حل المشكلات الاجتماعية كوسيط بين الأحداث اليومية المجهدة والتكيف، على عينة مكونة من (259) من طلبة جامعة الشمال الشرقي الحكومية Northeastern Public University في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن خلال خمسة أبعاد لحل المشكلات، هي: التوجه الإيجابي نحو المشكلة، والتوجه السلبي نحو المشكلة، والحل العقلاني للمشكلة (المهارات الفعالة في حل المشكلات)، والاندفاع/ نمط اللامبالاة، وأسلوب الأبطال، فقد ظهرت فروقات كبيرة بين الجنسين على متغيرات الدراسة الرئيسة، وكان للتوجه السلبي نحو المشكلة لدى الإناث الأثر الأكبر في العلاقة بين التوتر والتكيف، وكذلك الاندفاع (الإهمال) مقارنة بالذكر.

إن معظم الدراسات ركزت على إبراز الدور والأهمية لمهارات حل المشكلات لدى الطلبة باعتبارها من المهارات الرئيسة، ضمن الخصائص المطلوبة من الخريجين المقبلين على سوق العمل، وبالتالي ضرورة إكسابها أو تطويرها لدى الطلبة خلال سنوات الدراسة الجامعية وما قبلها، كدراسة فرهدى ونجفي (Farahady & Najafi, 2012)، التي ربطت هذه المهارات بدرجة الرضا عن الحياة، ودراسة مارتين وزملائه (Martin et al., 2012)، التي ربطت مهارات حل المشكلات بتحصيل الطلبة الأكاديمي.

وقد وجدت بعض الدراسات عدم وجود تحسن في مهارات حل المشكلات بين الطلاب خلال مراحل دراستهم الجامعية كما ذكر وودز وآخرون (Woods et al., 1997)، في حين أشارت دراسات أخرى مثل دراسة يونس وزملائه (Yunis et al., 2006) إلى وجود فروق في مهارات حل المشكلات، وكانت الفروق لصالح طلبة السنة الأخيرة مقارنة بطلبة الأولى.

وكان لموضوع الدراسة دور في الفروق في حل المشكلات كما أظهرت دراسة يونس وزملائه (Yunis et al., 2006)، بينما لم تظهر هذه الفروق لدى دراسة سيرين وجوزيل (Sirin & Guzel, 2006) التي أوضحت عدم وجود علاقة بين أنماط تعلم الطلبة ومهاراتهم في حل المشكلات.

وقام سيرين وجوزيل (Sirin & Guzel, 2006) بدراسة هدفت إلى تقييم العلاقة بين أنماط التعلم ومهارات حل المشكلات لدى طلبة كلية التربية في جامعة أتاتورك- تركيا، ومن خلال عينة مكونة من (330) من الطلبة باستخدام أداة تقييم حل المشكلات (PSI) Problem Solving Inventory، التي أعدها هينبير وبترسون (Heppner & Peterson) عام 1978. وأشارت النتائج إلى أن أنماط التعلم تختلف باختلاف المواضيع الدراسية والتخصصات التي درسها الطلبة، فالطلبة الذين تخرجوا من برامج العلوم والرياضيات كانوا مندمجين مع أسلوب التعليم أكثر من الطلبة الذين تخرجوا من برامج العلوم الاجتماعية. وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود علاقة بين أنماط تعلم الطلبة ومهاراتهم في حل المشكلات، ومن جهة أخرى وجد أن مهارات حل المشكلات ارتبطت بعلاقة

وهدفت دراسة مارتين وزملائه (Martin, Lien, Mok, & Jacob Xu, 2012) إلى التحقق من دور مهارات حل المشكلات وبعض العوامل الديموغرافية والاجتماعية في تحصيل الطلبة المهاجرين في العلوم والرياضيات من خلال (113,767) طالباً من (17) دولة. أكدت النتائج أنه إلى جانب بعض العوامل الديموغرافية والاجتماعية، فإن مهارات حل المشكلات كانت عاملاً ذا صلة في تحصيل الطلبة المهاجرين في العلوم والرياضيات.

وقام سيرين وجوزيل (Sirin & Guzel, 2006) بدراسة هدفت إلى تقييم العلاقة بين أنماط التعلم ومهارات حل المشكلات لدى طلبة كلية التربية في جامعة أتاتورك- تركيا، ومن خلال عينة مكونة من (330) من الطلبة باستخدام أداة تقييم حل المشكلات (PSI) Problem Solving Inventory، التي أعدها هينبير وبترسون (Heppner & Peterson) عام 1978. وأشارت النتائج إلى أن أنماط التعلم تختلف باختلاف المواضيع الدراسية والتخصصات التي درسها الطلبة، فالطلبة الذين تخرجوا من برامج العلوم والرياضيات كانوا مندمجين مع أسلوب التعليم أكثر من الطلبة الذين تخرجوا من برامج العلوم الاجتماعية. وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود علاقة بين أنماط تعلم الطلبة ومهاراتهم في حل المشكلات، ومن جهة أخرى وجد أن مهارات حل المشكلات ارتبطت بعلاقة

### منهجية الدراسة:

وظفت الدراسة المنهج الوصفي القائم على وصف الواقع من خلال استخدام الاستبانة، التي صممت لمسح هذا الواقع ومعيّاته المتمثلة في مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، مع إجراء مقارنات على أساس الجنس، والكلية (التخصص)، والمستوى الدراسي، وبحسب تقديرات الطلبة للمهارات بمجالاتها الخمسة كمتغير تابع.

### مجتمع الدراسة والعينة:

شارك في هذه الدراسة عينة ضمت (3,773) طالباً وطالبة، اختيروا من جامعة فلسطينية واحدة هي جامعة القدس المفتوحة، التي يشكل طلبتها حوالي ثلث طلبة التعليم العالي في فلسطين. اختير الطلبة من خلال المعاينة العشوائية البسيطة، وبما يتوافق ومتغيرات الدراسة من فروع الجامعة كافة، واستثناء طلبة كلية الزراعة لاقتصار التخصص على بعض الفروع وقلة عددهم. وحاولت الدراسة أخذ أعداد متساوية من الطلبة في المستويات الدراسية بين السنوات من الأولى إلى السنة النهائية. أما توزيع العينة النهائي وفقاً لمتغيرات الدراسة، فكان حسب الآتي:

أما الفروق بين الجنسين في مهارات حل المشكلات، فالنتائج المتعلقة بها لم تكن حاسمة أيضاً، حيث أشارت بعض الدراسات إلى وجود اختلافات بين الجنسين في هذه المهارات، مثل دراسة أديجور (Adigwe, 1992) ولصالح الذكور في مجال حل المشكلات الكيميائية، وكذلك دراسة ديزوريلا وبيل (D'Zurilla & Bell, 2009) التي أظهرت فروقاً كبيرة بين الجنسين على متغيرات الدراسة، بينما كانت نتائج دراسة ديزوريلا ونيزو وأوليفر (D'Zurilla, 2004) (Nezu, and Olivares, 2004) تؤشر إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في قدرة الجنسين على حل المشكلات الاجتماعية.

وقد تميزت الدراسة الحالية باهتمامها بفئة خاصة من الطلبة الجامعيين، المتمثل في نمط التعليم المفتوح وانعكاس هذا النمط على تنوع فئات الطلاب وخصائصهم. وقد استفاد الباحث من الدراسات والبحوث السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة، وصياغة المشكلة وتحديدها، وصياغة الفروض الملائمة، وبناء أدوات القياس، وتحديد أهداف الدراسة، والأسلوب الإحصائي لتحليل النتائج ومناقشتها. فكانت هذه الدراسة تأكيداً لما جاء في العديد من الدراسات السابقة، وهدفت إلى دراسة مهارات حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين، واختلاف هذه المهارات بحسب بعض المتغيرات النوعية لديهم.

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة من الطلاب المسجلين في الفصل الثاني للعام 2013/2012 من فروع الجامعة بحسب متغيرات الدراسة

المستوى الدراسي	العلوم الإدارية والاقتصادية		التكنولوجيا والعلوم التطبيقية		التربية		التنمية الاجتماعية والأسرية		
	ذكر	أنثى	المجموع	ذكر	أنثى	المجموع	ذكر	أنثى	
أقل من (30) ساعة	337	301	638	63	61	124	127	460	587
من (30-60) ساعة	172	180	352	40	30	70	125	324	449
من (61-90) ساعة	88	88	176	13	22	35	54	212	266
أكثر من (90) ساعة	102	106	208	25	18	43	137	285	422

### أداة الدراسة:

المهارة على مقياس خماسي (ليكرت)، وهي كالتالي: دائماً = 5 درجات، غالباً = 4 درجات، أحياناً = 3 درجات، نادراً = 2 درجتين، أبداً = 1 درجة. كما احتوى المقياس على عدد من الأسئلة تحدد الجنس، والكلية (التخصص)، والمستوى الدراسي للطلاب.

طور لأغراض هذه الدراسة مقياس لاستقصاء مهارات حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين، وذلك بالاستعانة بالأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، وبخاصة مقياس تقدير مهارات حل المشكلات لديزوريلا ونيزو (D'Zurilla & Nezu, 1992). وتألفت أداة الدراسة الحالية من (26) فقرة موزعة على خمسة مجالات، تضمن كل منها اختيار المستجيب لدرجة تقديره

## الصدق لأداة الدراسة:

## المعالجة الإحصائية:

للتحقق من صدق أداة الدراسة، فقد عرض مقياس مهارات حل المشكلات على تسعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في التعليم العالي، لتحديد انتماء كل فقرة من فقراته لإحدى مراحل حل المشكلات، وهي: التوجه العام نحو المشكلة، وتعريف المشكلة، وتوليد البدائل (الحلول الممكنة)، واتخاذ القرار، والتقييم، ومناسبة الفقرات بشكل عام لقياس ما وضعت لقياسه، فجرى حذف عدد من الفقرات وإضافة أخرى، وتعديل بعض الفقرات حتى وصلت الأداة إلى صورتها النهائية المطبقة على الطلبة.

## الثبات لأداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الأداة، حسب ثبات إعادة من خلال تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (150) من الطلبة المسجلين للفصل الثاني من العام الدراسي 2013/2012 من خارج عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيقها على المجموعة نفسها بعد مرور أربعة أسابيع، فكان معامل ثبات الاستقرار بين التطبيقين (90.64). كما استخدم أسلوب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على العينة نفسها، وكان مقدار الثبات للأداة بمجموعها (93.01)، واعتبرت هذه القيم كافية من خلال دلالتها الإحصائية على ثبات الأداة.

## النتائج ومناقشتها:

سعت الدراسة إلى استقصاء مستوى مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، وفيما يأتي عرض للنتائج بحسب أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة؟

للإجابة عن السؤال الأول حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة، ويبين الجدول (2) هذه الفقرات بعد ترتيبها تنازلياً بحسب متوسطاتها الحسابية.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مقياس مهارات حل المشكلات مرتبة تنازلياً بحسب

## استجابات الطلبة

الرقم	الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	عندما تواجهني مشكلة، أنتظر دون تصرف على أمل أن تمر	التوجه العام	3.36	1.28
2	أجد تفكيري محصوراً في حل واحد للمشكلة.	توفر البدائل	2.94	1.25
3	أميل إلى الشك في قراري بعد أن أتخذه.	اتخاذ القرار	2.85	1.27
4	بعد حلي للمشكلة، أعود خطوة للوراء لأرى كيف يعمل الحل.	التقييم	2.49	1.20
5	حال البدء في تنفيذ للحل للمشكلة، لا أنظر للوراء.	اتخاذ القرار	2.37	1.19
6	عندما أقوم بحل مشكلة، أفعل أول ما يتبادر لذهني لحلها.	توفر البدائل	2.36	1.13
7	عندما تواجهني مشكلة، أفعل ما قمت به سابقاً لإيجاد حل لمثل هذه	التوجه العام	2.33	1.06
8	أحاول النظر في النتائج على المدى الطويل لكل حل ممكن للمشكلة.	التقييم	2.19	1.05
9	أنظر إلى المشكلة من خلال وجهات نظر متعددة ومختلفة (نظرتي	تعريف المشكلة	2.18	1.07
10	عندما أقوم بحل مشكلة، أختار أسهل الحلول.	اتخاذ القرار	2.15	1.10
11	أنظر إلى المشكلات باعتبارها شيء طبيعي في حياة الإنسان.	التوجه العام	2.12	1.16
12	بعد اختيار أحد بدائل الحل للمشكلة، أفكر فيه فترة محددة قبل البدء	اتخاذ القرار	2.11	1.06
13	عند مقارنة الحلول الممكنة للمشكلة، أنظر إلى كيفية تأثير كل حل	التقييم	2.09	1.03

1.02	2.02	التوجه العام	إنني أنظر للأمام محاولاً منع المشكلات قبل حدوثها.	14
0.92	1.98	تعريف المشكلة	أحاول الحصول على كل الحقائق قبل محاولة حل المشكلة.	15
0.95	1.96	توفر البدائل	أنظر لكافة النتائج المحتملة لكل حل ممكن للمشكلة.	16
0.97	1.94	التقويم	إذا لم يكن الحل فاعلاً، أحاول حلاً آخر للمشكلة.	17
0.94	1.93	اتخاذ القرار	بعد اختيار أحد بدائل الحل للمشكلة، أبدأ بتنفيذ الحل.	18
0.99	1.92	توفر البدائل	أبحث بشتى الطرق الممكنة لأتعرف على البدائل المختلفة لحل	19
0.92	1.88	تعريف المشكلة	عندما تواجهني مشكلة، أبحث فيما هو قائم وما يجب أن يكون.	20
0.92	1.83	توفر البدائل	عندما أقوم بحل مشكلة، أنظر إلى جميع الحلول الممكنة.	21
0.92	1.82	التوجه العام	أبقى متفتح الذهن حول ما يمكن أن يحدث (بسبب) مشكلة.	22
0.94	1.79	التقويم	إذا لم يكن الحل فاعلاً، أحاول معرفة ما هو الخلل/ الخطأ.	23
0.90	1.73	اتخاذ القرار	أقارن بين كل الحلول الممكنة لاختيار أفضل حل لمشكلتي.	24
0.86	1.67	تعريف المشكلة	عندما تواجهني مشكلة، أحدد أولاً ما هي المشكلة بالضبط.	25
0.81	1.57	تعريف المشكلة	عندما تواجهني مشكلة، أحاول تحديد ما الذي سبب هذه المشكلة.	26
1.09	2.14		الدرجة الكلية	

\* الدرجة الكلية لكل فقرة (5).

كما تظهر النتائج أن الطلبة يفتقرون لمهارة اتخاذ القرار التي تتضمن تحديد العواقب المحتملة، وتوقع احتمال حدوث هذه العواقب، وإجراء تحليل للتكاليف والفوائد المترتبة على اختيار كل بديل من بدائل الحل، وحتى هذه البدائل التي تحتاج من الطلبة إلى المفاضلة بين أكثر من حل ممكن للمشكلة. ولم يكن الحال أفضل في مهارات توفير البدائل والتقويم، التي تتضمن القدرة على تنفيذ خطة الحل الأمثل، ورصد آثارها، واستكشاف إذا كان الحل فعالاً أم لا، وتعزيز الذات إذا كان الحل مرضياً. ويستدعي ذلك ضرورة إعادة النظر في طبيعة المناهج ومحتواها، أو تنفيذ دورات متخصصة لمعالجة النقص في مهارات حل المشكلات لدى الطلبة، وتكثيف الجهود لمساعدتهم في بناء وتطوير مهارات محددة في مجال حل المشكلات. ويعزو الباحث هذا النقص أيضاً إلى افتقار المرحلة المدرسية إلى كل المكونات التي من شأنها تطوير مهارات حل المشكلات لدى الطلبة، من خلال الاعتماد بأقصى درجة على التلقين والنمط التقليدي في التعليم والتقويم. وعموماً، فإنه يمكن القول أن التعليم في المدارس الفلسطينية يركز على التلقين والتحصيل (الموجه بالاختبارات)، وبالتالي فإنه من الصعب توجيه الطلبة نحو حل المشكلات ومهاراتها في المراحل اللاحقة، وتحتاج بالتالي إلى جهود مركزة في المرحلة الجامعية لتعويض النقص في مهارات حل المشكلات لدى الطلبة.

أظهرت النتائج في الجدول (2) أن مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة وعلى مقياس من (1-5) قد تراوحت بين (1.57) بانحراف معياري (0.81) وصولاً إلى (3.36) بانحراف معياري (1.28). وكانت الدرجة الكلية للمهارات (2.14) بانحراف معياري قدره (1.09)، وهي درجة دون المتوسط وسالبة استناداً إلى القاعدة العامة التي قدمها كوبيزين وبوريش (Kubiszyn & Boorish, 1996) اللذان أعلنوا أن النقطة الفاصلة للتصنيف المتوسط هو (3.0)، فالدرجات الأعلى من (3.0) تعبر عن واقع إيجابي لمهارات حل المشكلات، بينما ما دون (3.0) يعد سلباً. وهي تعد متدنية إذا ما قورنت بالمستوى لمهارات حل المشكلات لدى الطلبة الماليزيين، كما ظهرت في دراسة يونس وزملائه (Yunis et al., 2006). وبالإضافة لذلك، وحسب ما أشار إليه نجت وسيبيرت وهudson (Nugent, Sieppert, & Hudson, 2001)، فإن هذه الدرجات يمكن أن تعكس سلسلة كمية متصلة، فالدرجات العالية تعبر عن مستوى عالٍ في حل المشكلات، بينما الدرجات المتدنية تعبر عن مستوى متدنٍ في حل المشكلات.

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن فقرات مهارات تعريف المشكلة كانت الأدنى، مما يؤشر نحو ضعف في أساس مهارات حل المشكلات، بينما كانت أعلى درجة لمجال التوجه العام نحو المشكلة مما يعني أن هنالك توجهات إيجابية لدى الطلبة نحو حل المشكلات، لكن ينقصهم المهارة لحل المشكلات.

السؤال الثاني: هل يختلف مستوى مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) باختلاف الجنس، والتخصص (الكلية)، والمستوى الدراسي؟

ويهدف الإجابة عن هذا السؤال، حسب أولاً المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات، ثم استخدم اختبار (t) لتحديد مصادر هذه الفروق بحسب الجنس للطلاب، بينما يوضح الجدول (3) نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين للفروق في مهارات حل المشكلات لدى الطلبة باختلاف جنسهم.

الجدول (3): نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في متوسطات مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير

المجال	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة ( $\alpha$ )
التوجه العام	ذكر	1,437	2.25	1.18	-6.65	0.00
	أنثى	2,336	2.38	1.17		
تعريف المشكلة	ذكر	1,437	1.80	1.17	-4.29	0.00
	أنثى	2,336	1.89	1.17		
توليد البدائل	ذكر	1,437	2.15	1.18	-4.36	0.00
	أنثى	2,336	2.23	1.17		
اتخاذ القرار	ذكر	1,437	2.18	1.17	-0.67	0.50
	أنثى	2,336	2.20	1.17		
التقويم	ذكر	1,437	2.06	1.29	-2.96	0.00
	أنثى	2,336	2.13	1.29		
الدرجة الكلية	ذكر	1,437	2.09	1.25	-4.86	0.00
	أنثى	2,336	2.17	1.15		

ومن خلال مقارنة مهارات الذكور في حل المشكلات بمهارات الإناث تبين أن الإناث قد تفوقن على الذكور، وهذا يتوافق مع ما تعلنه وزارة التربية والتعليم عن أوائل الطلبة

في امتحان الثانوية العامة ونتائج أوائل طلبة الجامعات سنوياً، حيث تتفوق الإناث على الذكور بشكل واضح، باعتبار أن متوسط الذكور على الدرجة الكلية بلغ (2.09)، ولإناث (2.17)، فكان مستوى الدلالة يؤشر إلى فروق واضحة لصالح الإناث، وكان تفوق الإناث على الذكور في مجالات مهارات حل المشكلات كافة.

ويعني ذلك أن الذكور أقل قدرة على فهم المشكلات وإيجاد حلول فاعلة والتعامل مع المشكلة، وأن الإناث أكثر قدرة على

يوضح الجدول (4) درجة المهارات باختلاف الكلية من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

الجدول (4): مهارات حل المشكلات لدى طلبة لجامعة تبعاً لمتغير الكلية

الكلية	العدد (n)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلوم الإدارية والاقتصادية	1,374	2.12	1.23
التكنولوجيا والعلوم الحاسوبية	272	2.15	1.05
التنمية الاجتماعية والأسرية	1,724	2.16	1.22



1.04	2.10	403	التربية
1.19	2.14	3,773	الدرجة الكلية

وتشير النتائج في جدول (4)، إلى أن المهارات لحل المشكلات كانت أعلى لدى طلبة كلية التنمية الاجتماعية والأسرية مقارنة بطلبة الكليات الأخرى التي كان مستوى المهارات لديهم متقارباً بدرجة كبيرة. وقد يفسر ذلك بالنظر إلى طبيعة بعض المقررات الدراسية في كلية التنمية الاجتماعية خاصة التدريب الميداني من خلال أربعة مقررات ميدانية متتابعة على مدى أربعة فصول، وأثر ذلك في تنمية هذه المهارات لدى الطلبة. أما الجدول (5)، فيوضح اختلاف مجال المهارات باختلاف الكلية للطلبة من خلال تحليل التباين الأحادي وحساب اختبار (F) لتحديد مصادر هذه الفروق.

الجدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات الفروق في مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الكلية

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة (α)
التوجه العام	بين المجموعات	13.83	3	4.61	0.53	0.66
	داخل المجموعات	32,696.97	3,769	8.68		
	المجموع	32,710.79	3,772			
تعريف المشكلة	بين المجموعات	49.50	3	16.50	1.82	0.14
	داخل المجموعات	34,095.77	3,769	9.05		
	المجموع	34,145.27	3,772			
توليد البدائل	بين المجموعات	89.91	3	29.97	3.39	0.02
	داخل المجموعات	33,296.08	3,769	8.83		
	المجموع	33,385.99	3,772			
اتخاذ القرار	بين المجموعات	21.41	3	7.14	0.62	0.60
	داخل المجموعات	43,582.38	3,769	11.56		
	المجموع	43,603.79	3,772			
التقويم	بين المجموعات	55.42	3	18.47	1.54	0.20
	داخل المجموعات	45,287.82	3,769	12.02		
	المجموع	45,343.24	3,772			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	896.76	3	298.92	2.10	0.10
	داخل المجموعات	535,727.95	3,769	142.14		
	المجموع	536,624.71	3,772			

وتشير نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات الفروق في المهارات تبعاً لمتغير البرنامج الدراسي الموضحة في الجدول (5)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فقط في مهارات توليد البدائل تعزى لمتغير البرنامج الدراسي للطلبة. ويوضح الجدول (6) نتائج اختبار شيفيه لتحديد دلالات الفروق في مجال توليد البدائل باختلاف الكلية (التخصص) للطلاب.

الجدول (6): اختبار شيفيه لفحص مصادر الفروقات في مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الكلية

المجال	(I) الكلية	(J) الكلية	فرق المتوسط (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
توليد البدائل	العلوم الإدارية والاقتصادية	التكنولوجيا والعلوم التطبيقية	-0.31	0.20	0.48
		التربية	-0.26	0.11	0.11
	التكنولوجيا والعلوم التطبيقية	التربية	0.05	0.19	1.00
	التربية	التربية	0.44	0.23	0.31
	التربية	التربية	0.39	0.16	0.13

وتوضح النتائج في الجدول (6) أن الفروق في مهارات توليد البدائل غير دالة لصالح طلبة أي من الكليات مقارنة بطلبة الكليات الأخرى، والذي يعزوه الباحث إلى طبيعة مقررات

الميداني لأربعة فصول في كلية التنمية الاجتماعية والأسرية لم يكن مؤثراً بالدرجة التي تظهر هذه الفروق. واستناداً لنظرية الدراسة، كان متوقعاً أن يكون هنالك فروق دالة في المهارات لدى الطلبة باختلاف التخصص (الكلية) باعتبار أن هنالك اختلافاً في التدريبات والتركيز الأكاديمي بين التخصصات التي أخذت منها عينة الدراسة. وهذا يبين أن مهارات الطلبة في حل المشكلات لا تتأثر بالبرنامج الدراسي الذي التحق به الطالب، وهو ما يتوافق مع النتائج المتعلقة بطبيعة المهارات لدى الطلاب. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة يونس وزملائه

(Yunis et al., 2006)، بينما اختلفت مع نتائج دراسة سيرين وجوزيل (Sirin & Guzel, 2006) التي أوضحت عدم وجود علاقة بين أنماط تعلم الطلبة -المرتبطة بمجال الدراسة- ومهاراتهم في حل المشكلات. ثالثاً: الفروق في مهارات حل المشكلات بحسب المستوى الدراسي للطلاب يوضح الجدول (7) درجة المهارات باختلاف المستوى الدراسي للطلاب من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

الجدول (7): مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العدد (n)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أنهيت أقل من (30) ساعة معتمدة	1,502	2.13	21.2
أنهيت من (30-60) ساعة معتمدة	958	2.14	11.2
أنهيت من (61-90) ساعة معتمدة	523	2.13	1.12
أنهيت أكثر من (90) ساعة معتمدة	790	2.17	1.19
الدرجة الكلية	3,773	2.14	1.19

وتشير نتائج الجدول (7) إلى أن طلبة مستوى السنة الرابعة (أنهى أكثر من 90 ساعة معتمدة) لديهم مهارات في حل المشكلات أعلى من أقرانهم في كل المستويات الدراسية الأخرى، التي هي مستويات دراسية أدنى. أما الجدول (8)، فيوضح اختلاف مجال المهارات باختلاف المستوى الدراسي للطلبة من خلال تحليل التباين الأحادي وحساب اختبار (F) لتحديد مصادر هذه الفروق.

الجدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات الفروق في مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة ( $\alpha$ )
التوجه العام	بين المجموعات	74.46	3	24.82	2.87	0.04
	داخل المجموعات	32,636.34	3,769	8.66		
	المجموع	32,710.79	3,772			
تعريف المشكلة	بين المجموعات	56.67	3	18.89	2.09	0.10
	داخل المجموعات	34,088.60	3,769	9.04		
	المجموع	34,145.27	3,772			
توليد البدائل	بين المجموعات	54.49	3	18.16	2.05	0.10
	داخل المجموعات	33,331.50	3,769	8.84		
	المجموع	33,385.99	3,772			
اتخاذ القرار	بين المجموعات	54.47	3	18.16	1.57	0.19
	داخل المجموعات	43,549.33	3,769	11.56		
	المجموع	43,603.79	3,772			
التقويم	بين المجموعات	223.1	3	7.71	0.64	0.59
	داخل المجموعات	345,320.1	3,769	12.02		
	المجموع	45,343.24	3,772			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	361.75	3	120.58	0.85	0.47
	داخل المجموعات	536,262.96	3,769	142.28		
	المجموع	536,624.71	3,772			



وتشير نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات الفروق في المهارات تبعاً لمتغير المستوى الدراسي الموضحة في الجدول (8)، إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مجالات مهارات حل المشكلات تعزى لمتغير المستوى الدراسي للطلاب. باستثناء مجال التوجه العام لحل المشكلات. ويوضح الجدول (9) نتائج اختبار شيفيه لتحديد دلالات الفروق في مجال التوجه العام باختلاف المستوى الدراسي للطلاب.

الجدول (9): اختبار شيفيه لفحص مصادر الفروقات في مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المجال	المستوى الدراسي (I)	المستوى الدراسي (J)	فرق المتوسط (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
التوجه العام	أنهت أقل من (30) ساعة	أنهت من (30-60)	-0.04	0.12	0.99
		أنهت من (61-90)	-0.22	0.15	0.54
		أنهت أكثر من (90)	0.25	0.13	0.31
	أنهت من (30-60) ساعة	أنهت من (61-90)	-0.18	0.16	0.75
		أنهت أكثر من (90)	0.29	0.14	0.24
	أنهت من (61-90) ساعة	أنهت أكثر من (90)	-0.47*	0.17	0.05

وإجمالاً، فإن النتائج تشير إلى ضرورة إجراء مزيد من الدراسات المتعمقة في مجال مهارات حل المشكلات لدى الطلبة، فعلى الرغم من الوعي العام لدى الطلبة نحو أهمية امتلاكهم لمهارات حل المشكلات، إلا أن الواقع الذي أظهرته نتائج الدراسة يستدعي إعادة التفكير في إستراتيجيات التدريس التي تنفذها الجامعات لتعزيز مهارات حل المشكلات وتنميتها لدى طلبتها، والتأكد من فاعلية هذه الإستراتيجيات بالتركيز على العمل التعاوني، والمناهج التربوية الملائمة التي تسهل تطوير مهارات حل المشكلات، ومن خلال التعلم القائم على حل المشكلات بعيداً عن المحاضرة التقليدية. ولا بد أيضاً من تحديد أساليب فورية وفاعلة تطبق في مدارسنا وجامعاتنا، تكون قادرة على تطوير مهارات حل المشكلات لدى الطلبة وصولاً إلى درجة إيجابية لمستوى هذه المهارات.

أظهرت النتائج في الجدول (9) أن طلبة السنة الأخيرة (أنهوا أكثر من 90 ساعة معتمدة) حصلوا على درجات أعلى في مهارات حل المشكلات مقارنة بطلبة السنة الثالثة (أنهوا من 61-90 ساعة معتمدة)، وهذا يعني أن الجامعة تطور مهارات حل المشكلات لدى الطلبة وبشكل متزايد خلال السنة الأخيرة من الدراسة. وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة يونس وزملائه (Yunis et al., 2006) التي أظهرت نفس النتيجة لدى الطلبة الجامعيين في ماليزيا.

وقد كانت هذه الفروق غير كافية للدلالة الإحصائية بين السنوات الأولى من الدراسة (أقل من 60 ساعة معتمدة). وقد يفسر ذلك من خلال تأثير المرحلة الانتقالية بين فترة الالتحاق بالجامعة وما قبلها، وشعور الطالب بحاجته إلى إعادة بناء لمهارات حل المشكلات التي قد لا تكون تكونت لديه مسبقاً.

### التوصيات:

خلصت الدراسة إلى التوصيات الآتية:

المشكلات للتعامل الآتي مع النقص في هذه المهارات لديهم.

3. إجراء دراسات بحثية هادفة للوصول إلى تحديد أساليب مناسبة وفاعلة لتطوير مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعات في فلسطين.

4. إجراء عدد من الدراسات في الجامعات الفلسطينية الأخرى، ويفضل دراسات مقارنة بين الجامعات الفلسطينية

1. إعادة التفكير في إستراتيجيات التدريس المتبعة في الجامعة، والنظام التربوي الفلسطيني بشكل عام، لتركز على التعلم والتعليم القائم على العمل التعاوني وحل المشكلات بدلاً عن التلقين.

2. تطوير مناهج متخصص ودورات تدريبية في مجال المهارات الشخصية والاجتماعية للطلبة، ومنها مهارة حل

## المصادر والمراجع:

- جروان، فتحي (2009). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. عمان: دار الفكر للطباعة.
- حسن، محمد عبد الغني (2003). **مهارات اتخاذ القرار: الإبداع والابتكار في حل المشكلات**. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.
- سعادة، جودت (2003). **تدريس مهارات التفكير**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الشاطر، جمال محمد (2005). **أساليب التربية والتعليم الفعال**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- عبد السلام، مصطفى (2002). **دور مناهج العلوم والمعلمين في مساعدة أطفالنا ليصبحوا مفكرين فعالين في العلوم**. **حولية كلية المعلمين في أبها**، العدد الثالث، (11-21).
- Anderson, J. (1993). Problem solving and learning. **American Psychologist**, (48), 35-44.
- Adigwe, J. (1992). Gender differences in chemistry problem solving amongst Nigerian students. **Research in Science and Technology Education**, 10(2), 187-199.
- Belcheir, M. (1996). **Boise State University (BSU) Impact on Skills Valued by Graduates, Research Report 96-02**. Retrieved January 5, 2013 from <http://www.idbsu.edu/iassess/reports/1996/RR96-02.pdf>
- Candy, P. & Crebert, R. (1991). Ivory tower to concrete jungle: The difficult transition from the academy to the workplace as learning environments. **Journal of Higher Education**, 62(5), 570-592.
- Cano, F. & Hughes, E. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement, **Educational Psychology**, (20), 413- 427.
- Coopers & Lybrand & Business Queensland. (1991). **Quarterly Business Survey: The Universities Question of the Business Community**. Brisbane: Coopers & Lybrand.
- d'Estree T., & Babbitt, E. (1998). Women and the art of peacemaking: Data from Israeli-Palestinian interactive problem solving workshops. **Political Psychology**, 19, 185-209.
- Dempsey, T. (2000). **Leadership for the Constructivist Classroom, Development of A Problem Based Learning Project**. Doctor's Dissertation, Miami, University the Graduate School.
- D'Zurilla, T. & Bell, A. (2009). The Influence of social problem- solving ability on the relationship between daily and stress and adjustment. **Cognition Therapy Researches**, 33(5), 339-448.
- D'Zurilla, T., Nezu, A., & Maydeu-Olivares, A. (2004). What is social problem solving?: Meaning, models, and measures. In E.C. Chang, T.J. D'Zurilla & L.J. Sanna (Eds.), **Social Problem Solving: Theory, Research, and Training** (pp.11-27). Washington, DC: American Psychological Association.
- D'Zurilla, T., Nezu, A. & Maydeu-Olivares, A. (1998). **Manual for the Social Problem-Solving Inventory Revised (SPSI-R)**. North-Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- D'Zurilla, T. & Nezu, A. (1992). Development and primary evaluation of the social problem solving inventory (SPSI). **Psychological Assessment**, (2), 156-163.
- Farahady, A. & Najafi, M. (2012). The effect of life-skill Training on life satisfaction, **Golden Research Thoughts**, 2(1), (21-25).
- Hoening, C. (2000). **The Problem Solving Journey: Your Guide to Making Decisions and Getting Results**. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Kubiszyn, T., & Borich, G. (1996). **Educational Testing and Measurement** (5<sup>th</sup> Ed.), New York: HarperCollins.
- Kulm, G. (Ed.). (1990). **Assessing Higher Order Thinking in Mathematics**. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.
- Martinez, M. (2005). **What is Problem Solving?** Retrieved January 5, 2013 from [http://www.poseidon.gse.uci.edu/faculty/michael\\_problemSolving.php](http://www.poseidon.gse.uci.edu/faculty/michael_problemSolving.php)
- Martin, A., Lien, G., Mok, M. & Jacob Xu (2012). Problem solving and immigrant student mathematics and science achievement: Multination Findings from the Program for International Student Assessment (P I S A),

- Journal of Educational Psychology**, 104(4), 1054-1073.
- Newell, A. (1990). **Unified Theories of Cognition**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nickerson, R. (1994). The teaching of thinking and problem solving. In R. J. Sternberg (Ed), **Thinking and Problem Solving** (2nd ed.). San Diego: Academic Press.
- Nugent, W., Sieppert, J. & Hudson, W. (2001). **Practice Evaluation for the 21st Century**. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2004). **Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003**. Paris, France: Author.
- Quality Assurance Division (2004). **Quality Assurance in Public Universities of Malaysia: Code of Practice**. Kuala Lumpur: Higher Education Department, Ministry of Education.
- Scholes, M. (2002). Games worth Playing: Effective Science Teaching Through Active Learning. **South Africa Journal of Science**, 98(9/10): 497-500. Retrieved 7/10/2007, available at: file://A:EBSCO host.htm.
- Sirin, A. & Guzel, A. (2006). The relationship between learning styles and problem solving skills among college students, **Educational Science: Theory and Practice**, 6(1), 255-264.
- Stasz, C. & Brewer, D. **Academic Skills at Work: Two Perspectives (MDS-1193)**. Retrieved January 5, 2013 from: <http://ncrve.berkeley.edu/Summaries/1193sum.html>
- Thomas, R., & Englund, M. (1990). **Instructional Design for Facilitating Higher Order Thinking: Vol. II: Instructional Design Model**. St. Paul, MN: Minnesota Research and Development Center for Vocational Education.
- Trowbridge, L., Bybee, R. & Powell, J. (2000). **Teaching Secondary School Science: Strategies for Developing Scientific Literacy**. Seventh Edition. New Jersey: An Imprint of Prentice Hall.
- White, C. (2002). Creating of a "World of Discovery" by Thinking and Acting Globally in Social Studies: Ideas from New Zealand. **Social Studies**, 93(6): 262-267. Available at: file://A:EBSCO host.htm.
- Woods, D., Hrymak, A., Marshall, R., Wood, P., Crowe, C., Hoffman, T. et al. (1997). **Developing Problem Solving Skills: The McMaster Yunis et al.**
- Yunis, A., Ramallah, H., Tarmizi, R., Rosini, N., Habsah, I., Wanzah, A., and Abu Baker, K., (2006). Problem solving abilities of Malaysian University Students, **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, 17(2), 86-96.

## التدريب على الانضباط الذاتي في التعلم وأثره على التحصيل الأكاديمي الجامعي

أفنان نظير دروزه

كلية العلوم التربوية والدراسات العليا

جامعة النجاح الوطنية - نابلس - فلسطين

تاريخ القبول: 2013/6/17

تاريخ التسلم: 2012/11/22

كان الهدف من هذه الدراسة التحقق فيما إذا كان لتدريب الطالب على الانضباط الذاتي في التعلم أثر في رفع درجة هذا الانضباط، ومن ثم انعكاسه على تحسين مستوى تحصيله الأكاديمي. ولتحقيق هذا الغرض، أخذت شعبتان متيسرتان من طلبة البكالوريوس المسجلين في كلية العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية بلغت (100) طالباً وطالبة. استخدمت إحداهما كمجموعة تجريبية تلقت تدريباً على الانضباط الذاتي في التعلم، واستخدمت الثانية كمجموعة ضابطة لم تتلق أي تدريب. ثم أخذت شعبة أخرى متيسرة من طلبة الماجستير، بلغت ستة وعشرين طالباً وطالبة، واستخدمت كمجموعة تجريبية وضابطة في أن معاً. استفتي الطلبة في هذه المجموعات عن طريق استبانة تكونت من جزئين: الأول وتكون من (20) فقرة، عكست الانضباط الذاتي في التعلم، والثاني تكون من (6) أسئلة من النوع شبه المفتوح، سألت الطالب عن معلومات شخصية محددة. وزعت الاستبانة على العينة المدروسة مرتين: مرة قبل التدريب، ومرة بعده، وأعطوا في نهاية التجربة اختباراً تحصيلياً في المادة التي درسوها، وتدريباً عليها. حلت بيانات الدراسة باستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، وتوصلت إلى أن المتوسط العام لاستجابات الطلبة على استبانة الانضباط الذاتي في التعلم فاق الأربع نقاط من أصل خمس، أي زاد على نسبة (80%)، سواء أكان ذلك على مستوى البكالوريوس أم على مستوى الماجستير، وارتفعت هذه النسبة بفرق ذي دلالة إحصائية ( $p < .05$ ) بعد أن تلقت المجموعات التجريبية تدريباً على كيفية ضبط عملية تعلمهم بأنفسهم مقارنة بالمجموعات الضابطة التي لم تتلق تدريباً. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن طلبة الماجستير كانوا أعلى درجة في ضبط عملية تعلمهم من طلبة البكالوريوس، وبفرق له دلالة إحصائية ( $p < .05$ )، في حين لم يكن لجنس الطالب، ولا مقدرته الأكاديمية، ولا تخصصه، أو عمره، أو حالته الصحية، أو تحصيله الأكاديمي أثر في هذا الانضباط. وبناء على هذه النتائج، أوصت الباحثة الدارسين الآخرين أن يستخدموا برنامجاً تدريبياً أطول زمناً في دراسات مستقبلية مشابهة، وذلك حتى يتمكن الطالب من تمثّل الانضباط الذاتي في نفسه، وليصبح عادةً دراسية يمارسها في أثناء دراسته، ومن ثم لينعكس إيجاباً على تحصيله الأكاديمي. (الكلمات المفتاحية: الانضباط الذاتي في التعلم، التدريب، الطالب الجامعي، التحصيل الأكاديمي).

### Training on Self-Controlled Learning: It's Effect on Student Academic Achievements at University Level

Afnan N. Darwazeh

College of Science Education and Graduate Studies

An-Najah University

The aim of this study was to investigate the effect of training on students' self-controlled learning, and their academic achievements at the university level. In order to accomplish this aim, two available classes consisted of (100) undergraduate students enrolled at the college of education sciences at An-Najah University were taken for this study. One class was served as an experimental group in which students received training on how to control their learning, and the other class was served as a control group in which students received no training. Another available class of (26) graduate students was taken for this study. This class was served as experimental and control group at the same time. The three classes were surveyed by a questionnaire of two parts: one part consisted of (20) items reflecting the self-controlled learning, and the other consisted of (6) semi open questions asking students about certain personal information. The questionnaire was administered twice: One before training and another after it. At the end of the experiment, all groups have taken the achievement test in the unit they've studied. The data was analyzed by using the appropriate statistics. The results revealed that the over all mean of self-controlled learning either for graduates or undergraduates was exceeded the four points out of five (i.e., above 80%). The over all mean was also increased significantly ( $p < .05$ ) after the students received training on self-controlled learning comparing to control groups. In addition, the results showed that the graduate students were higher significantly ( $p < .05$ ) on self-controlled learning scale than the undergraduates. On the other hand the results did not reveal any significant effect of self-controlled learning in relation to students' sex, ability, specialization, age, and health status, and academic achievements. Accordingly, the researcher recommended other researchers to increase the period of training on self-controlled learning in order to let students assimilate and practice it as a habit, thus, to be reflected positively on their academic achievements. (Key words: Self-controlled learning, training, university students, academic achievement).

## مشكلة الدراسة: إطارها النظري والدراسات السابقة حولها:

نحن نعيش في عصر تقني ينتشر فيه الحاسوب والإنترنت بشكل واسع، وتتفجر فيه المعلومات بشكل كبير، وتكثر فيه عملية التواصل والاتصالات بسرعة تفوق التوقعات، لدرجة أن الحاسوب والإنترنت أصبحا لا يخلو منهما بيت، أو مدرسة، أو جامعة، أو مؤسسة، بل أصبحا موسوعة الإنسان الغنية بالمعلومات في شتى مجالات الحياة، سواء أكانت علمية، أم اقتصادية، أم سياسية، أم اجتماعية، أم ترفيهية إلى غير ذلك من المعلومات ( دروزه، 2009). هذا إلى جانب أن الإنترنت غدا وسيلة فعالة وسريعة للاتصال والتواصل بين الناس عن طريق الفيس بوك والبريد الإلكتروني والهواتف الذكية، وأصبح طريقة لتفاعل الأطفال والمراهقين والشباب والطلاب والأساتذة بعضهم مع بعض، سواء أكان على المستوى المحلي أم العالمي، حيث بات استخدام الإنترنت منتشرًا بصورة متزايدة في المنازل، والمؤسسات التعليمية وغير التعليمية، وفي مقاهي الإنترنت، والحافلات، والطائرات، والمطارات، والشركات وفي كل مكان ( حسن، 2007). وبظهور الإنترنت واستخداماته الواسعة، وبظهور هذا الانفتاح الكبير والتواصل بين البشرية، أصبح الإنسان يشعر وكأنه يعيش في قرية صغيرة لا تعيقه فيها حدود، ولا تقيد قيود أو سدود، حيث يمكنه وهو جالس أمام حاسوبه أن يطلع على أحدث المعلومات والدراسات العلمية، ويدخل مكتبات، ويقرأ عن آخر الاختراعات والاكتشافات، ويطلع على ثقافة الآخر، وعاداته، وتقاليده، وفكره، ونمط حياته بكل سهولة ويسر، ويتواصل مع من يشاء من الناس مما قلل الاعتماد على النظام التعليمي الرسمي والمعلم في اكتساب المعلومات ( إبراهيم، 1999؛ العبدان، 2008). ولكن، وعلى الرغم من الفوائد الكثيرة التي جناها الإنسان من جراء استخدام الحاسوب والإنترنت، وعلى الرغم من الامتيازات التي اكتسبها الطفل من خلاله، كزيادة محصوله اللغوي، وتوظيف حواسه، وتنمية فكره، وتوسيع مدارك عقله، واكتسابه لمهارات التفكير والتعلم الذاتي، وإشباع حب استطلاعيه في مجالات مختلفة، إلا أن هذا الاستخدام يظل له مساوئه ومضاره السلبية، وخاصة بالنسبة للطفل العربي الذي نشأ وترى على ثقافة إسلامية، ومبادئ وأخلاق محافظة، تختلف إلى حد كبير عن ثقافة الغرب

المنفتحة، فنراه اليوم يدخل إلى غرف الدردشة الهابطة، أو يتواصل مع أنداد يفتقرون إلى المستوى الأخلاقي اللائق، أو يدخل إلى مواقع إباحية تنبثها بعض الشركات الربحية المغرضة إلى غير ذلك من الاستخدامات اللاتربوية التي أدت بأطفالنا وطلبتنا سواء في الأسرة، أو المدرسة، أو الجامعة، إلى اكتساب مفاهيم غير لائقة، وألفاظ نابية، ومصطلحات سوقية، وسلوكيات منحرفة عن إطار عاداتنا وتقاليدينا وثقافتنا وديننا الحنيف. هذا إلى جانب ما يسببه الإنترنت من جراء استخدامه لفترة طويلة من تشتيت لفتك الطالب، وإهماله في الدراسة، وعدم قيامه بواجباته المدرسية المطلوبه منه، ومن ثم ابتعاده عن التعلم والتسرب من المدرسة. ناهيك عما يسببه من انتشار ثقافة العنف بين الأطفال والمراهقين بخاصة، والانزلال الاجتماعي بسبب قضاء ساعات طويلة في استخدامه. هذا إلى جانب المضار الصحية، من مثل اضطراب النوم، وضعف البصر، وآلام الظهر والرقبة والعمود الفقري والمفاصل، والإشعاعات الضارة... الخ من السلبيات (حسن، 164، 2008؛ دروزه، 2011؛ العبدان، 2008)؛ ( Gardiner, ) ([www.academic.udaytom](http://www.academic.udaytom)).

ولما كان المربي من ناحية أخرى أو المعلم لا يسمح له وقته بمراقبة سلوك الطالب، وضبط كل المواقع التي يدخل إليها عن طريق الإنترنت، فقد ارتأى التربويون في الآونة الأخيرة أمثال ( Garrison, 1997; Shin, 1998; Radnitzer, 2010; White, & Fantone, 2010; Wang, 2011; Bannert, & Reimann, 2012 )، أن ينموا لدى الطالب مهارة ضبط النفس والتحكم الذاتي، بحيث يكون هو المسؤول عن توجيه سلوكه، وعملية تعلمه وضبطها بنفسه ( Self-Directed Learning) ومن ثم، هو المسؤول عن نجاحه أو فشله، وليس أي شخص آخر، مع أن مفهوم "ضبط النفس" والبحث فيه لم يكن حديثاً، وإنما ترجع جذوره إلى الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي عندما بحث عالم النفس الأمريكي "روتر" ( Rotter, 1966) في البواعث التي تؤدي بالإنسان إلى سلوك معين، سواء أكان إيجابياً أم سلبياً، وإلى من يعزو نتيجة هذا السلوك، أيعزوها إلى نفسه، فيوصف عندها بأنه من الناس المنضبطين داخلياً (Internal locus of control)، أم يعزوها

إلى الظروف الخارجية فيوصف عندها بأنه من الناس المنضبطين خارجياً (External locus of control). هذا المفهوم عرف في الدراسات النفسية والتربوية باسم "مركز الضبط" (The Locus Of Control). إلا أن علماء النفس والتربية . وخاصة بعد انتشار الحاسوب والإنترنت . أخذوا يركزون على كيفية تدريب الطالب على تحمل مسؤولية نجاحه أو فشله في الدراسة، ومن ثم تدريبه على كيفية ضبط عملياته العقلية وتوجيهها الوجهة الصحيحة بنفسه، والتي تؤدي إلى تعلمه، واختياره للاستراتيجيات التعليمية التي تحقق أهدافه التعليمية المنشودة. أنظر على سبيل المثال كلاً من ( دروزه، Robertson, 2011; Garrison, 1996, 1995, 93-92; Bannert & Reimann, 2012; 1997) هذا الموضوع هو ما تتداوله الدراسات النفسية حالياً بعناوين من مثل "توجيه التعلم ذاتياً" ( Self-Directed Learning )، أو "تنظيم المتعلم لعملية تعلمه" ( Student-Regulated Learning )، أو "مراقبة المتعلم لعملية تعلمه" ( Student-Monitoring Learning )، أو ضبط الطالب لعملية تعلمه (Self-Learning Controlled). ولأهمية هذا الموضوع في عملية التعلم، فقد نشطت الدراسات حوله، وخاصة في السنوات الأخيرة من هذا العصر، عصر الإنترنت، الذي شهد فيه العالم انفتاحاً واسعاً على ثقافة الآخر، وما نجم عن هذا الانفتاح من اكتساب لمفاهيم سلبية وسلوكات خاطئة، لدرجة أنه أصبح من الصعب على المربي أو المعلم السيطرة على جميع المعلومات التي يحصل عليها المتعلم، أو السلوكات التي يكتسبها. ناهيك عن أنه لم يعد لديه الوقت الكافي ليزود الطالب بكل ما يحتاجه من علم ومعرفة، أو مراقبة جميع جوانب سلوكه وضبط كل ما يكتسبه من الإنترنت من معلومات، وسلوكات، سواء أكانت إيجابية أم سلبية. من هنا كان لا بد للمربين والباحثين التربويين من التفكير في الأساليب التي تجعل الطالب يعلم نفسه بنفسه، ويوجه عملية تعلمه ويضبطها بنفسه، ويختار ما يفيد من معلومات، ويهمل ما لا يفيد، وبالتالي، تجعله يبتعد عما يضره ويأخذ ما ينفعه، ووجدوا أن أفضل هذه الأساليب هي تدريب الطالب على الانضباط الذاتي في التعلم، لكي يستطيع أن يوجه عملية تعلمه بنفسه، ويتحكم بها، ويضبطها بنفسه (Self-

Directed Learning). هذا المفهوم في التعلم، نظر إليه التربويون من زوايا مختلفة، فعلى سبيل المثال لا الحصر، نظر إليه "تولز" (Knowles, 1975) على أنه العملية التي يستطيع بها المتعلم أن يأخذ زمام المبادرة سواء من تلقاء نفسه، أو بمساعدة الآخرين في تشخيص حاجاته التعليمية، ووضع أهدافه الدراسية، وتحديد مصادر المعرفة، واختيار إستراتيجياته التعلمية، وتوظيفها في دراسته، وتقييم نتائج تعلمه بنفسه. في حين نظر إليه "موكر و سبير" (Mocker & Spear, 1982) على أنه قدرة الطالب على اتخاذ القرار في تحديد أهدافه التعليمية، واختيار الاستراتيجية المناسبة في تعلمه، وتقييم عملية تعلمه. أما "جارسون" (Garrison, 1997) فقد عرفه بأنه قدرة المتعلم على ممارسة قدر من الاستقلالية في تقرير الشيء المهم الذي يريد أن يتعلمه، وكيف عليه أن يعالج المادة الدراسية، ويحدد المصادر التعليمية المناسبة لها، ويختار العمليات العقلية المناسبة لتعلمها، وكيف عليه توجيه هذه العمليات، وتقييم نتائج تعلمه، وأنه هو الذي يتحمل مسؤولية تعلمه، وكيف عليه أن ينظم وقته في الدراسة، على اعتبار أن كل هذه العمليات هي التي تؤدي بالطالب إلى التعلم الهادف ذي المعنى، ومن ثم إلى النتائج التعليمية التي يريد أن يحققها، كما يرى "جارسون". في حين عرفت "دروزه" الانضباط الذاتي ( دروزه، 1995) بأنه قدرة المتعلم على التحكم في عملية تعلمه بحيث يدرك أنه هو المسؤول بالدرجة الأولى عن نجاحه أو فشله، وليس المعلم أو أي شخص آخر، وذلك نتيجة لما يبذله من جهد ووقت في عملية تعلمه، وبناء على ذلك فهي ترى . كما يرى "جارسون وروبرتسون" (Garrison, 1997; Robertson, 2011) أن الطالب هو الذي عليه أن يخطط لعملية تعلمه، ويضع أهدافه بنفسه لا المعلم، وهو الذي عليه أن يحدد الأفكار المهمة في المادة الدراسية في أثناء دراسته، وهو الذي عليه أن يختار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة، ويبتعد عن العادات المشتتة، وهو الذي عليه أن يعرف ما يفيد وما يضره، وما العمليات العقلية التي عليه أن يوظفها في أثناء تعلمه، والمصادر التعليمية التي يجب أن يرجع إليها ، وكيف سيدير وقته بنفسه، ويوازن بين دراسته وأوقات فراغه، مع الاسترشاد برأي المعلم كلما احتاج إلى ذلك، وهي بهذا المعنى ترى أن عملية الانضباط



خارجياً الذين يلقون المسؤولية على غيرهم. ووجد أيضاً أنهم يرون أنفسهم بأنهم منجزون، ومسيطرون على الظروف والمواقف ومتحكمون بها، واجتماعيون، وأذكيا، وحازمون، ومستقلون، وفاعلون، وذوو نفوذ، وعمليون، ويقاومون المواقف الغامضة، ويقدرّون أنفسهم بدرجة عالية أكثر من نظائرهم المضطّبين خارجياً الذين يعتقدون أن الظروف المحيطة هي التي تتحكم بهم وبأعمالهم. أما في المجال التربوي فقد توصلت الدراسات النفسية كما لخصها "فارس" ( Phares, 1976, pp. 106-113) إلى أن الطلبة المنضبطين داخلياً كانت درجاتهم المدرسية أعلى من نظائرهم المنضبطين خارجياً، وبفرق له دلالة إحصائية، وأن مثل هذا التفوق ظهر على مقاييس التحصيل اللغوي، والتهجئة، والتحصيل الرياضي أكثر من غيرها، كما وجد أنهم يكرسون وقتاً أطول في أداء واجباتهم الدراسية من المضطّبين خارجياً، كما وجد أن دافعيتهم للتحصيل ورغبتهم في الالتحاق بالجامعة عالية، كما أنهم يفكرون في متابعة دراستهم الجامعية، وهم في سن مبكر، ووجد أيضاً أن هناك علاقة إيجابية بين علامات المنضبطين داخلياً على مقياس مركز الضبط من طلبة الصف الثاني والثالث الثانويين والسنة الرابعة الجامعية، ومعدلاتهم التراكمية وخاصة بالنسبة للذكور. وفي السياق نفسه فقد توصلت "دروزه" ( دروزه، 1988) إلى أن الطلبة الجامعيين الذكور أكثر ميلاً للانضباط الداخلي، وتحمل نتائج أعمالهم من الإناث وبفرق له دلالة إحصائية، ووجدت أيضاً أن هناك علاقة إيجابية بين المنضبطين داخلياً وتحصيلهم الأكاديمي. وفي دراسة أخرى لها عام (1997) قارنت فيها بين طلبة التعليم الجامعي المفتوح في جامعة القدس المفتوحة وطلبة التعليم النظامي التقليدي في جامعة النجاح الوطنية، إلى أن طلبة التعليم المفتوح الذين يتاح فيه للطلاب أن يمارس قدر من الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية تجاه تعلمهم، كانوا أكثر ميلاً للانضباط الداخلي من نظرائهم الطلبة في التعليم التقليدي النظامي، وأن الطلبة الذكور في كلا النظامين كانوا أكثر ميلاً إلى الانضباط الداخلي من الإناث. والحال مثله ينطبق على المعلمين الذكور، ووجدت في دراسة أجرتها عام (1993) على عينة من المعلمين في المدارس، أنهم أكثر ميلاً للانضباط الداخلي من المعلمات الإناث، وتوصلت في الدراسة نفسها إلى

الذاتي في التعلم هي نوع الإدراك الفوق معرفي (Meta-cognitive strategies) ( دروزه، 2007، مجلة جامعة بيت لحم، ع26). في حين ترجم " شين" ( Shin, 1998) مفهوم الانضباط الذاتي في التعلم إلى خمس خطوات على المعلم أن يدرّب الطالب عليها، لكي يجعله معتمداً على نفسه في دراسته. هذه الخطوات هي: (1) تعليم الطالب كيفية التخطيط للمادة التي يدرسها، وتحليلها وتقييمها، وهذه تتعلق بإستراتيجية المعرفة (Strategic Knowledge)، (2) تشجيع الطالب على ضبط الموقف التعليمي عن طريق اختيار ما يريد أن يتعلمه، وبذل الجهد اللازم لتعلمه، والمثابرة على الشيء الذي يريد أن يتعلمه، وهذه تتعلق بفعالية الذات (Self-efficacy)، (3) تشجيع الطالب على تحمل المسؤولية في تحديد أهدافه التعليمية، واختيار الاستراتيجية المناسبة، لتحقيقها من خلال توظيف عملياته العقلية المناسبة، وهذه تتعلق بالحس بالمسؤولية (Ownership)، (4) تنمية النزعة لديه نحو إتقان التعلم عن طريق تزويده بتغذية راجعة حول قدراته والجهد الذي بذله في تعلمه، والاستراتيجية التعليمية التي استخدمها، وهذه تتعلق بتهيئته نحو إتقان التعلم (Mastery orientation)، (5) تنمية ردود فعله نحو عملية تعلمه عن طريق تشجيعه بأن يقيم ما تعلمه بنفسه، وضبط أخطائه وتصحيحها بنفسه، وهذه تتعلق بضبط عملية التعلم ذاتياً (Self-regulation). هذه التعريفات المختلفة لمفهوم ضبط النفس سواء في التعلم أم في الحياة بعامة، أثارت انتباه الباحثين لإجراء أكثر من دراسة حوله، وكانت في بدايتها. وقبل انتشار الحاسوب والإنترنت في التعليم. وتتركز في معظمها على مفهوم مركز الضبط الذي جاء به " روتر" عام 1966م. فمثلاً من هذه الدراسات ما قام بتلخيصه كل من "فارس" و "فانيلي" في كتابيهما اللذين نشرهما عامي 1976م و 1977م ( Phares, 1976, pp. 119-143; Fanelli, 1977, pp. 48-50) حيث جاء فيهما أن الأفراد المنضبطين ذاتياً الذين يتحملون مسؤولية أنفسهم غالباً ما يعزّون نجاحهم أو فشلهم إلى أنفسهم وجهودهم وقدراتهم، وليس إلى الحظ والصدفة والقدر أو الناس الآخرين، كما أنهم أقل قلقاً وأكثر تحملاً، وأكثر تكيفاً، وأكثر مقاومة للأمراض النفسية، وأقل عدوانية، ويتمتعون بصحة جيدة أكثر من نظائرهم المنضبطين

. في حين أن الأطفال الذين حسنوا من مستوى ضبطهم لأنفسهم عندما كبروا، وجدوا أنهم أصبحوا أقل انحرافاً في الأمور التي ذكرت سابقاً، كل وفق مدى تحسنه. وهذا يدل على أن ضبط النفس يمكن تعلمه، ومن شأنه أن يوفر الكثير من المال الذي قد يصرف على رعايتهم الصحية. وعندما أجرى "موفيت وكاسبي" تحليلاً لخمسمائة زوج من التوائم غير المتطابقة في بريطانيا، وجد أن التوائم الذين كانت علاماتهم منخفضة على مقياس ضبط النفس وهم في سن الخامسة كانوا أكثر من إخوانهم التوائم الذين سجلوا علامات مرتفعة عليه، ميلاً للتدخين عندما وصلوا سن 12، وأداؤهم المدرسي أضعف، وأكثر انحرافاً في سلوكيات ضد المجتمع. وهذا يدل على أن ضبط النفس عامل مهم في حد ذاته، بعيداً عن العوامل الأخرى التي يشترك بها التوائم، من مثل الوالدين والسكن. كما وجد أن الأطفال النيوزلانديين الذين كانوا ضعيفين في ضبط النفس كانوا ضعيفين أيضاً في اتخاذ القرارات وهم مرافقين كذلك المتعلقة بالإقلاع عن التدخين، والحمل بطريقة غير مخطط لها، والتسرب من المدرسة؛ مما جعلهم في وضع صعب. وحتى الذين أنهاوا الدراسة الثانوية دون أن يدخنوا، أو يحملوا بأطفال، أصبحوا مدخنين عندما بلغوا سن الثانية والثلاثين، وحملوا بأطفال دون تخطيط. ومما يثير القلق أن الجيل الذي تربى على ضعف في ضبط النفس سينجب جيلاً آخر يتصف بهذه الصفة، لأنهم سيرون أولادهم على ذلك لا شعورياً. ولكن الشيء الجيد كما يقول "موفيت وكاسبي" أن درجة ضبطهم لأنفسهم يمكن أن تتغير عن طريق التعليم والتدريب، وتصميم البرامج التي تعلم الطفل كيفية اتخاذ القرار، أو عن طريق تقليده لنموذج جيد، أو تبصيره بما ستكون عليه النتائج من جراء عدم ضبطه لنفسه. كما وجدوا أنه كلما اكتشف القصور في ضبط النفس مبكراً، أمكن معالجته والتدخل فيه؛ وهذا سيوفر على الدولة الكثير من المال الذي قد يصرف في معالجة المشاكل الناجمة عن ضعف ضبط النفس، من مثل تعاطي المخدرات، والفقر، والزج في السجن، وغيرها من المشاكل الاجتماعية والصحية. هذه النتائج وغيرها حول مركز الضبط وضبط النفس، أعطت دليلاً قوياً للباحثين اللاحقين. وخاصة في عصر الإنترنت. بأهمية تدريب الطالب لأن يكون منضبطاً ذاتياً، وخاصة في عملية تعلمه،

أن الذين يحملون منهم شهادات علمية عليا كان تحصيل طلبتهم أعلى من تحصيل طلبة نظرائهم من المعلمين المنضبطين خارجياً. وفي أحدث دراسة لها حول الموضوع ذاته أجرتها عام 2007م، على عينة من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة النجاح، أنظر (دروزه، 2007)، أنها وجدت أنهم كانوا أميل إلى الانضباط الداخلي منه إلى الانضباط الخارجي، وأن تحصيل المنضبطين داخلياً كان أعلى من تحصيل نظرائهم المنضبطين خارجياً، وخاصة في عمل الأبحاث والواجبات البيتية عنه في الامتحانات النظرية، كما أن الذين يعملون في أثناء الدراسة كانوا أكثر ميلاً إلى الانضباط الداخلي من الذين لا يعملون، وأن الذين يشعرون بالرضى عن حياتهم كانوا أكثر ميلاً إلى الانضباط الداخلي من غير الراضين عنها. وفي دراسة حديثة حول فاعلية "ضبط النفس" (Self Control)، وجد كل من "موفيت و كاسبي" (Moffitt & Caspi, 2011) في دراسة تتبعية قاما بها في جامعة "ديوك الأمريكية" لفترة طويلة لألف طفل من نيوزيلاند، طبق عليهم معلومهم، أو آباؤهم، أو مراقبون آخرون مقياس ضبط النفس، ووجد أن الأطفال الذين سجلوا علامات منخفضة على مقياس ضبط النفس وهم في سن الثالثة، كانوا أقل احتمالاً للإحباط، وأقل مثابرة في تحقيق الأهداف، وأكثر صعوبة في التركيز على المادة الدراسية عندما وصلوا سن الثانية والثلاثين. كما أن انفعالهم كان زائداً عن الحد. ووجد أيضاً أنهم كانوا مندفعين، يتصرفون قبل أن يفكروا، وعندهم صعوبة في انتظار الدور ( ضيق الصدر وعدم الصبر)، وأقل راحة وأقل يقظة. كما وجدوا أن الذين سجلوا علامات منخفضة على مقياس ضبط النفس كانت لديهم مشاكل في التنفس، وأمراض باطنية، وأمراض جنسية، وتضخم في الحجم مع الوزن الزائد، والكليستروال العالي، وضغط الدم المرتفع، وضعف في التفكير على المدى البعيد، مما جعلهم يواجهون صعوبات في الناحية المادية عندما كبروا من مثل الادخار، وامتلاك البيت للسكن، والاقتراض، كما وجد أن لديهم سجلاً في الإجرام، والإدمان على الكحول أو التباكو وغيرها من المخدرات. هذه النتائج ارتبطت ارتباطاً عكسياً مع علاماتهم على مقياس ضبط النفس، إذ ظهرت أكثر مع ذوي العلامات المنخفضة، وقلت مع ذوي العلامات المرتفعة كما يقول "موفيت"



الحصول على العلامات، والرتب التي من شأنها أن تنمي الدوافع الخارجية، وليس الدراسة من أجل العلم كعلم. وقد اعتمد الباحثان طريقة التقييم الجديدة التي وضعوها بعد إنهاء الطلبة سنتهم الثانية الجامعية، إيماناً منهم بأن هذه الطريقة هي المفتاح لتنمية الانضباط الذاتي لدى الطالب. وكانت نتيجة هذا النوع من التقييم، أن أداء الطلبة ارتفع في جميع المساقات التي يدرسونها باستثناء مساقين، كما وجد أن التنافس بين الطلبة قلَّ وزاد بدلاً منه التعاون، ووجد أيضاً أن الطلبة كرسوا وقتاً أطول للنشاطات اللامنهجية، وممارسة هواياتهم الشخصية، وقوي عندهم دافع التعلم من أجل العلم (الدوافع الداخلية) وليس من أجل الحصول على الجوائز الخارجية المعبر عنها بالرتب والدرجات العالية (الدوافع الخارجية)، مما يدل على أن تحكمهم في عملية تعلمهم ذاتياً قد نما، وإقبالهم على التعلم مدى الحياة قد زاد.

وفيما إذا كان هناك علاقة بين الانضباط الذاتي في التعلم وصفات شخصية إيجابية، فقد قام "الرادنيتزر" ( Radnitzer, 2010) بدراسة هدفت إلى التحقق فيما إذا كان هناك علاقة بين الاستعداد للانضباط الذاتي في التعلم والذكاء العاطفي بأوجهه المختلفة. وقد استخدم لهذا الغرض عينة عشوائية تكونت من (33) طالباً جامعياً مسجلين في برنامج تطوير سمة القيادة، وطبق عليهم استبانة الكفايات العاطفية التي تعبر عن الذكاء العاطفي من ناحية، ومقياس الاستعداد لضبط التعلم وتوجيهه من ناحية أخرى. وبعد أن جمعت البيانات، وأجريت التحليلات الإحصائية اللازمة، توصل إلى أن هناك علاقة إيجابية بين المتغيرين بشكل عام، كما وجد أن هناك علاقة قوية مرتفعة بين مقياس ضبط وتوجيه التعلم، وثمانية كفايات عاطفية من أصل (16) هي: النزعة للخدمة، الثقة بالنفس، التفاوض، والنزعة للإنجاز والتحصيل، بناء الروابط الاجتماعية، والتكيف، والتواصل، وتغيير الموروث. ثم أجرى مقابلة مع (11) طالباً من العينة المدروسة التي سجلت علامات عالية، ومتوسطة، ومنخفضة، سألهم عن الذي أحبه في عملية تعلمهم. وبعد أن حلل استجاباتهم باستخدام الإحصاء الوصفي والكمي (Qualitative and Quantitative Analysis)، وجد أن جميع الطلبة عبروا عن إدراكهم لأنفسهم كقادة، وشعروا أن

ويدرك بأنه هو المسؤول عن نجاحه أو فشله ونتائج سلوكه بعامه. من هذه الدراسات . على سبيل المثال . ما قام به "بانيرت و ريمان" (Bannert & Reimann, 2012) وقد هدفا إلى التحقق من فاعلية تدعيم الانضباط الذاتي، وأثره على عملية التعلم، واستخدما لهذا الغرض عينة عشوائية تكونت من (60) طالباً وطالبة، وزعوا بطريقة عشوائية إلى ثلاث مجموعات: (1) الأولى تجريبية، وتكونت من (20) طالبة وطالباً، طلب إليهم أن يفكروا بصوت عال عندما يدرسون نصاً تعليمياً على صفحة الوب، وذلك لكي يتأكدوا من أنهم يفهمون ما يدرسون، والمجموعة الثانية تجريبية أيضاً، وتكونت من (20) طالباً وطالبة درست النص نفسه، ولكنهم أعطوا تدريباً لفظياً يوجهها كيف يضبطوا عملية تعلمهم، لكي يفهمون ما يدرسون. أما المجموعة الثالثة فكانت ضابطة تكونت من (20) طالباً وطالبة طلب إليهم دراسة النص نفسه دون أي توجيه أو تدريب. وعلى اختبار قبلي وبعدي، وقد تفوقت المجموعتان التجريبيتان على المجموعة الضابطة التي لم تتخرط في ضبط عملية تعلمها، كما أن المجموعة التجريبية التي تلقت تدريباً في كيفية الانضباط الذاتي تفوقت على المجموعة التي ضبطت عملية تعلمها عن طريق التفكير بصوت عال فقط، وكان التفوق ظاهراً على المستويات العليا في التعلم كالتطبيق. وبناء على هذه النتائج، أوصى الباحثان أن تصمم المواد الدراسية بطريقة تساعد الطالب في التحكم في عملية تعلمه، وضبطها لدى دراسته باستخدام صفحة الوب. وفي دراسة أخرى "لوايت وفانتون" (White & Fantone, 2010) حول أهمية الاعتماد على النفس في عملية التعلم وخاصة بعدما تبين لهما أن غالبية خريجي كلية الطب يشعرون بأنهم غير مهينين للاعتماد على أنفسهم في تعليم أنفسهم بعدما يتخرجون. وبناء على هذه الملاحظة، صمم الباحثان مقياساً يقوم على أساس التقييم ذي المحك المرجعي الذي ينمي الدوافع الداخلية (الذاتية) في المتعلم (Criterion Reference Evaluation) بحيث يتكون من ثلاثة تقديرات: ناجح بتفوق، ناجح، راسب، بدل التقييم ذي الأداء المرجعي (Performance Referenced Evaluation) الذي يعتمد الدرجات والمعدلات والرتب في التمييز بين طالب وطالب، مما يجعل الطلبة يدرسون بهدف

إعطاءهم فرصة لضبط عملية تعلمهم وتوجيهها كانت إيجابية وجيدة، ووجد أيضاً أن تمرير الطلبة بخبرة ضبط عملية تعلمهم وتوجيهها بأنفسهم زادت من قدرتهم، لأن يكونوا أكثر قوة في ضبط وتوجيه عملية تعلمهم، وتوجيهها لاحقاً. أما من حيث أثر التدريب في تحسين عملية الانضباط الذاتي في التعلم، فقد طور "ويتشادي" (Wichadee, 2011) نموذجاً تدريبياً في جامعة "بانكوك" (Bangkok University)، تدرّب الطلبة كيف يضبطون عملية تعلمهم ويوجهونها بأنفسهم، وذلك ليتعرف فيما إذا كان لمثل هذا النموذج التدريبي أثر في تحسين قدرتهم على الانضباط الذاتي، وتحسين استيعابهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية. ولتحقيق هذا الغرض، استخدم عينة عشوائية من طلبة جامعة "بانكوك" بلغت (120) طالباً وطالبة، كانوا مسجلين في مساق يعدّ متطلباً أساسياً في اللغة الإنجليزية، وذلك في الفصل الدراسي الأول لعام 2010م، وقام بتدريبهم على النموذج المتعلق بالانضباط الذاتي في التعلم مدة استغرقت إثني عشر أسبوعاً، ثم طبق عليهم في نهاية البرنامج التدريبي، اختباراً تحصيلياً يقيس مدى استيعابهم القرائي في اللغة الإنجليزية، ومقياساً يقيس الانضباط الذاتي في التعلم، واستبانة تقيس اتجاهاتهم نحو البرنامج التدريبي. وكان قد طبق المقاييس أعلاه مرتين: مرة قبل التدريب ومرة بعده. وعندما قام بالتحليلات الإحصائية المناسبة، وجد أن متوسط علامات الطلبة على اختبار الاستيعاب القرائي قد ارتفع بعد التدريب، كما أن متوسط علاماتهم على مقياس الانضباط الذاتي في التعلم قد ارتفع أيضاً وبدلالة إحصائية. أما من حيث رأيهم حول عملية ضبط عملية تعلمهم وتوجيهها بأنفسهم كمقياس للاتجاه، فقد كان إيجابياً، ودرجة عالية عبّر عن تفضيلهم لهذه الطريقة في التعلم. وبناء على هذه النتائج، اقترح "ويتشادي" ضرورة تهيئة البيئة التعليمية وتصميمها بشكل يستطيع الطالب فيها أن يضبط عملية تعلمه ويوجهها بنفسه، وذلك لما للانضباط الذاتي في التعلم من أثر في تحسين مهاراته القرائية.

وفي دراسة أخرى مشابهة اختبرت أثر التدريب على الانضباط الذاتي في التعلم في تحسين عملية تعلم الطالب إلكترونياً والاعتماد على نفسه في تقييم نفسه، ومن ثم توجيه عملية تعلمه بنفسه، قام "وانج" (Wang, 2011) بدراسة استخدم فيها نظاماً تقيماً يعتمد على الاختيار من متعدد (multiple-choice- Web-based assessment) تكون من خمسة إستراتيجيات لتحسين مهارات الانضباط الذاتي لدى الطالب في التعلم: (1) أن يكتب لماذا اختار بدلاً من غيره من البدائل المطروحة الذي يعبر عن إجابته الصحيحة، (2) أن يبين مدى ثقته بإجابته الصحيحة التي اختارها، (3) أن يقرأ ملاحظات زملائه حول الإجابة التي اختاروها، (4) أن يوصي بملاحظات زملائه لغيره، (5) أن يستفسر حول ملاحظات زملائه المتعلقة بإجابته. وقد استخدم لهذا الغرض عينة عشوائية من طلبة الصف السابع، تكونت من (123) طالباً وطالبة من أربعة صفوف: صفان اشتملا على ثلاثة وستين طالباً وطالبة أختيروا ليشاركوا في هذا النوع من التقييم ولمدة أسبوعين، وصفان آخران اشتملا على ستين طالباً لم يشاركوا في هذا النوع من التقييم استخدموا كمجموعة ضابطة. ثم طبق على المجموعات اختبار يقيس الانضباط الذاتي مرتين: مرة قبل البدء في برنامج التقييم ومرة بعده، وبعد أن أجريت التحليلات المناسبة، توصل إلى نتائج مفادها أن الطلبة الذين شاركوا في البرنامج التقييمي أبدوا استعداداً أكبر لتقبل مثل هذا النوع من التقييم الذي ساعدهم في توظيف مهاراتهم الذاتية في ضبط عملية تعلمهم من نظرائهم في المجموعة الضابطة، كما وجد أنهم أقرّ على ضبط عملية تعلمهم، ومن ثم تحسينها من المجموعة الضابطة سواء امتلكوا مهارات الانضباط الذاتي بنسبة عالية أو بنسبة منخفضة، إذ إنهم يظلون أفضل في ضبط عملية تعلمهم من الذين لا يمتلكون هذه المهارة البتة.

وفي السياق نفسه، درس كل من "جراح و عبيدات" (2011) التفكير ما وراء المعرفي الذي يمارس فيه الطالب ضبطاً لعملية تعلمه، لدى عينة متيسرة من طلبة جامعة اليرموك في الأردن

ويتفق مع نتائج "ويتشادي" و"لوفتنجر ورفاقه" (Luftenegger, et al. 2012) عندما توصل إلى أن تنمية الانضباط الذاتي في التعلم لا ينمي الاستقلالية في الطالب فحسب، بل ويزيده قدرة على المثابرة، مما يكسبه حب العلم من أجل العلم والرغبة في

والاستيعاب، فقد تفوق أداء المجموعة التجريبية التي أُتيح لها فرصة التحكم بعملياتها العقلية عن طريق إجابتها عن الأسئلة المطروحة، ومن ثم التحكم في عملية تعلمها، على أداء المجموعة الضابطة التي لم يتح لها مثل هذه الفرصة، مع وجود دلالة إحصائية بينهما على اختبار الاستيعاب دون التذكر.

وتوصلت "دروزه" إلى نتائج مشابهة لدراستها أعلاه، عندما أجرت دراسة عام (2007ب) أخذت فيها شعبة دراسية من أصل ثلاث شعب مسجلة في مساق لغة إنجليزية (Comprehension) كمتطلب لكلية الآداب في جامعة النجاح الوطنية، بلغ عددها (44) طالباً وطالبة: (16) منهم ذكور، و (28) منهم إناث، وطبقت عليها استبانة ضبط الاستيعاب القرائي كإستراتيجية من التفكير الفوق معرفي، ووضعها كل من "مختاري وريتشارد" (Mokhtare & Reitchard, 2002) بعد أن قامت بترجمتها إلى اللغة العربية، ثم قامت بتطبيقها على الطلبة مرتين، مرة قبل تلقّهم تدريباً لفظياً على كيفية ضبط استيعابهم القرائي، ومرة بعد التدريب. ثم أخذت علاماتهم في اختبارين تحصيليين من وضع المعلمة التي درستهم مادة التجربة، قاسا تعلمهم في وحدتين دراسيتين من وحدات المساق: الاختبار الأول كان في الوحدة التي درسوها قبل التدريب، والاختبار الثاني كان في الوحدة التي درسوها ودرّبوا عليها، ثم طبق عليهم بعد التدريب. ودرست أيضاً عامل القدرة في اللغة الإنجليزية (عالية، منخفضة) وفق معدل الطلبة في موضوع اللغة الإنجليزية في امتحان الثانوية العامة، وتخصّصهم فيه (علمي أدبي) وجنسهم (ذكر، أنثى) كتغيرات مستقلة وذلك لمعرفة فيما إذا كان لهذه العوامل أثر على الاستيعاب القرائي. وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة فد وجدت الباحثة: (1) أن متوسط أداء الطلبة على مقياس ضبط الاستيعاب القرائي قبل التدريب كان (74.2%) في حين ارتفع بعد التدريب بفرق له دلالة إحصائية إلى (75.8%)، (2) وكان متوسطهم قبل التدريب على إستراتيجية حل المشكلات القرائية كإحدى إستراتيجيات ضبط الاستيعاب القرائي (80.8%) أعلى، وبفرق إحصائي ( $p < 0.0001$ ) من متوسطهم على إستراتيجية دعم القراءة (68%) أو إستراتيجية القراءة العامة (61.2%)، في حين أصبح متوسطهم بعد التدريب على إستراتيجية دعم القراءة

بلغت (1102) طالباً وطالبه موزعين على السنوات الدراسية الأربع لبرامج درجة البكالوريوس في الكليات الإنسانية والعلمية، حيث طبق عليهم استبانة معرّبة لكل من "شراو ودينسن" (Schraw & Dennison, 1994) تقيس هذا النوع من التفكير، وتوصلا إلى أن طلبة جامعة اليرموك على درجة عالية من التفكير ما وراء المعرفي، وخاصة فيما يتعلق بمعالجة المعرفة، وتنظيمها، أكثر من معرفتها وبدلالة إحصائية، وعند الإناث أكثر من الذكور، ولدى الطلبة من ذوي التحصيل المرتفع أكثر من المتوسط المنخفض، ومن ذوي التخصصات الإنسانية أكثر من العلمية، في حين لم يجد فروقاً دالة إحصائية بالنسبة لمستوى السنة الدراسية، ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى طبيعة المناهج المستخدمة في جامعة اليرموك، والأساليب التدريسية غير التقليدية، من مثل استخدام الحاسوب والمختبرات والرحلات العلمية التي تجعل الطالب أكثر وعياً بالمعرفة التي يتلقاها نتيجة تفاعله مع المادة العلمية ومناقشته داخل غرفة الصف، إضافة إلى وعي المدرسين بأهمية تنمية مثل هذا النوع من التفكير لدى الطلبة.

وهناك دراسة لـ "دروزه" (1995) حول توظيف إستراتيجيات التفكير الفوق معرفي، وذلك عن طريق قياس مدى تخطيط الطالب المسبق لما يدرس، والتحكم بعملية فهمه لما يدرس، وتقييمه لما يفهم. واستخدمت لهذا الغرض عينة عشوائية من طلبة السنة الأولى الجامعية بلغت (21) طالباً وطالبة وزعتهم عشوائياً إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، تكونت من (11) طالباً وطالبة، طلب إليها أن تجيب عن ثلاث مجموعات من الأسئلة في أثناء دراستها للنص المدروس، المجموعة الأولى من الأسئلة، وكانت تتعلق بالتخطيط للدراسة، ووضع الأهداف، واستثارة الوعي لعملية الدراسة، والمجموعة الثانية من الأسئلة، وكانت تتعلق بتوظيف الإستراتيجيات الإدراكية اللازمة لفهم النص والتحكم بعملية التعلم، أما المجموعة الثالثة من الأسئلة، فكانت تتعلق بعملية تقييم الطالب، فيما إذا فهم النص المدروس، ومن ثم تصحيح الخطأ وسد النقص والمعالجة. في حين طلب من المجموعة الضابطة التي تكونت من (10) طلاب و طالبات أن تقرأ النص المدروس فقط دون الإجابة عن أية مجموعة من الأسئلة. وعلى اختبار لاحق قاس القدرة على التذكر العام

معلمي المدارس الحكومية في محافظات الشمال، بلغت (653) معلماً ومعلمة، وطبقت عليهم استبانة عكست فقراتها الأدوار الأربعة المذكورة، وتوصلت إلى أن أكثر ما يقوم به المعلم الفلسطيني كان في مجال تصميم التدريس، حيث بلغت نسبة ممارسته له (85.4%) يليه على التوالي: تشجيع الطلبة على التحكم في عملية تعلمهم ذاتياً (83.6%)، فمجال تشجيع الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية سواء أكان التفاعل مع المحتوى التعليمي المدروس، أو مع زملائهم الطلبة، أو مع المعلمين (77.8%)، في حين كان أضعف هذه الأدوار استخدام الأدوات والأجهزة التقنية والوسائل التعليمية، إذ بلغت نسبة ممارسته له (61.6%). وهذه النتيجة تدل على أن المعلم الفلسطيني يعي أهمية أن يشجع الطالب على الانضباط الذاتي في التعلم، وتحمل مسؤولية تعلمه.

هذا وكانت "دروزه" قد توصلت في دراسة سابقة عام (1994) حول النظام التعليمي الذي يضبطه المعلم مقارنة بالنظام التعليمي الذي يضبطه المتعلم على عينة عشوائية، تكونت من (129) طالباً وطالبة من السنة الأولى الجامعية، وزعتهم عشوائياً إلى عشر مجموعات، أربع مجموعات استخدمت كنظام يضبطه المتعلم، خيرت اثنتان منها بين أن تدرس النص مزوداً بملاحظات المعلم، أو تدرسه دون ملاحظات، على أن تضع هي بنفسها ملاحظاتها عليه، ومجموعتان خيرت في أخذ النص متسلسلاً في أفكاره من العام إلى الخاص، أو أخذه متسلسلاً من الخاص إلى العام، وأربع مجموعات أخرى كنظام يضبطه المعلم، اثنتان منها أعطيت النص مزوداً بملاحظات المعلم، واثنتان أعطيتا النص دون ملاحظات المعلم على أن تضع هي ملاحظاتها بنفسها، واثنتان أعطيت النص متسلسلاً من العام إلى الخاص، والثانية من الخاص إلى العام دون أن يترك لها حرية الاختيار، أما المجموعتان الأخيرتان فكانتا ضابطتين. وعلى اختبار لاحق قاس التعلم على مستوى التذكر الخاص، والتذكر العام، والتطبيق، توصلت إلى أن: (1) النظام التعليمي الذي يضبطه المتعلم لا يقل فاعلية عن النظام الذي يضبطه المعلم مع أن الأخير حسن عملية التعلم على مستوى تذكر المعلومات الخاصة فقط دون العامة أو التطبيق، (2) وأن نسبة الذين خيروا بين أخذ ملاحظات المعلم أو وضع ملاحظاتهم

(61.2%) وبشكل أعلى من متوسطهم على إستراتيجية حل المشكلات (54.8%)، أو إستراتيجية القراءة العامة (59.4%) مع دلالة إحصائية ( $p < .0001$ )، (3) هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين علامات الطلبة على مقياس ضبط الاستيعاب القرائي وعلاماتهم على الاختبار في الوحدة التي درسوها قبل التدريب، بلغت ( $r = .35$ )، وانخفضت قليلاً لتصبح بعد التدريب ( $r = .29$ )، (4) كما أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين علامات الطلبة على مقياس ضبط الاستيعاب القرائي ومعدلاتهم في موضوع اللغة الإنجليزية في امتحان الثانوية العامة كمقياس لقدرتهم في اللغة الإنجليزية بلغت، ( $r = .40$ )، وانخفضت قليلاً بعد التدريب لتصبح ( $r = .37$ )، (5) وأن متوسط أداء ذوي القدرات المرتفعة في اللغة الإنجليزية في ضبط الاستيعاب القرائي كان (78.2%) ويفرق إحصائي ( $p < .01$ ) من متوسط ذوي القدرات المنخفضة (68.6%)، وهناك تفاعل بين متغير التدريب على ضبط الاستيعاب القرائي، وقدرة الطالب في اللغة الإنجليزية يفيد بأن الطلبة من ذوي القدرات المنخفضة كانوا قد استفادوا من التدريب، إذ ارتفع متوسط علاماتهم من (67.2%) قبل التدريب إلى (70%) بعده، في حين لم تظهر مثل هذه الفائدة مع ذوي القدرات العليا، إذ ظل متوسط علاماتهم متقارباً قبل التدريب (78.2%) وبعده (78%)، (7) كما أن الطلبة من ذوي التخصص العلمي كانوا أقدر على ضبط استيعابهم القرائي (87%) من نظرائهم الطلبة من ذوي التخصص الأدبي (74.2%)، (8) ولم يكن لجنس الطالب (ذكر، أنثى) أثر في ضبط الاستيعاب القرائي.

وفيما إذا كان المعلم يقوم بدوره المتوقع منه في عصر الإنترنت، والمتعلق بتنمية الانضباط الذاتي في التعلم، وتشجيع الطالب على توجيه عملية تعلمه بنفسه، فقد قامت "دروزه" (2007ج) بدراسة هدفت إلى التعرف على الدور المتوقع من المعلم الفلسطيني في عصر الإنترنت مصنفًا في أربعة مجالات: (1) تصميم التدريس، (2) استخدام الأدوات والأجهزة التقنية والوسائل التعليمية، (3) تشجيع الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية، (4) وتشجيع الطلبة على التحكم والضبط في عملية تعلمهم ذاتياً، واستخدمت لهذا الغرض عينة عشوائية من

2- التعرف فيما إذا كان تدريب الطالب على الانضباط الذاتي في التعلم يساعد على رفع مستوى هذا الانضباط الذاتي.

3- التعرف فيما إذا كان هناك علاقة بين الانضباط الذاتي في التعلم، وتحصيل الطالب الأكاديمي في المادة التي درّب عليها.

4- التعرف فيما إذا كان الانضباط الذاتي في التعلم يتأثر بمتغيرات ذات علاقة: كجنس الطالب، ومقدرته التعليمية، وتخصصه الأكاديمي، وعمره، وحالته الصحية، والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها.

#### أهمية الدراسة:

تتعلق أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله والذي يتعلق بتدريب الطالب على الانضباط الذاتي في التعلم، والاعتماد على نفسه في توجيه عملية تعلمه، ومن ثم تحمل مسؤولية نجاحه أو فشله، لما في ذلك من أثر على تحسين عملية تعلمه، والتحكم بها وضبطها، وتقييمها، واختيار ما يفيد من استراتيجيات في تعلمها، والابتعاد عما يضره أو يشتت انتباهه؛ وخاصة أننا نعيش في عصر تقني يشهد فيه العالم نظاماً تعليمياً مفتوحاً في أكثر الجامعات بما فيها فلسطين، ويشهد أيضاً انفتاحاً واسعاً على ثقافة الآخر وتدققاً في المعلومات، مما يستدعي من الطالب درجة عالية في الانضباط الذاتي في ما يكتسبه من معلومات، وتوجيه عملية تعلمه.

#### أسئلة الدراسة:

انسجماً مع أهداف الدراسة، حاولت الباحثة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- إلى أي مدى يتمتع طالب كلية العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية على مستوى البكالوريوس بالانضباط الذاتي في التعلم؟

2- أي الفقرات التي يمارسها طلبة البكالوريوس في استبانة الانضباط الذاتي في التعلم بنسبة 80% فأعلى، وأي الفقرات التي يمارسونها بنسبة 20% فأدنى؟

بأنفسهم، وقاموا فعلاً بأخذ هذه الملاحظات كانت (100%)، في حين أن نسبة الذين طلب منهم أن يضعوا ملاحظاتهم دون أن يخبروا بينها وبين ملاحظات المعلم فكانت (80.1%) فقط، وهذا يدل على أن إعطاء الطالب حرية الاختيار في التعلم يجعله يلتزم بما يطلبه المعلم منه أكثر مما لو فرضت عليه فرضاً. كما وجدت أن أداء الطلبة من ذوي القدرات العليا تفوق على أداء الطلبة من ذوي القدرات المنخفضة سواء أكان على اختبار التذكر أم الاختبار الكلي الذي قاس التعلم بشكل عام.

من خلال استعراض عينة من الدراسات السابقة سواء ما كان يتعلق منها بضبط النفس، أو الانضباط الذاتي في التعلم، أو تشجيع المعلم الطالب على التحكم في عملية تعلمه، نرى أن هناك أثراً كبيراً للانضباط الذاتي في تعلم الفرد وشخصيته وحياته بشكل عام، ولما كانت مثل هذه الأهمية تتعاطم في العصر التقني الذي نعيش فيه وانتشار التعليم المفتوح الذي يعتمد في جله على الطالب، ولما كان أيضاً لا توجد دراسة واحدة باللغة العربية تتعلق بضبط عملية التعلم . على حد علم الباحثة . فقد ارتأت أن تقوم بمثل هذه الدراسة لكي تتعرف فيما إذا كان طلبتنا يمارسون عملية ضبط تعلمهم بأنفسهم، ويشعرون بأنهم هم المسؤولون عن عملية نجاحهم أو فشلهم.

#### مشكلة الدراسة:

تتجلى مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1- إلى أي مدى يمارس طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية عملية الانضباط الذاتي في التعلم؟

2- ما أثر تدريب الطالب الجامعي في ضبط عملية تعلمه بنفسه على رفع مستوى هذا الانضباط ؟

3- ما أثر تدريب الطالب في ضبط عملية تعلمه بنفسه على تحسين مستوى تحصيله الأكاديمي؟

#### أهداف الدراسة:

كان لهذه الدراسة أربعة أهداف:

1- التعرف على مستوى الانضباط الذاتي في التعلم لدى الطالب في كلية العلوم التربوية في جامعة النجاح.

3- إلى أي مدى يتمتع طالب كلية العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية على مستوى الماجستير بالانضباط الذاتي في التعلم؟

4- أي الفقرات التي يمارسها طلبة الماجستير في استبانة الانضباط الذاتي في التعلم بنسبة 80% فأعلى، وأي الفقرات التي يمارسونها بنسبة 20% فأدنى؟

5- هل تختلف درجة الانضباط الذاتي في التعلم بين المجموعة التجريبية من طلبة البكالوريوس التي تلقت تدريباً على الانضباط الذاتي في التعلم، والمجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب؟

6- هل تختلف درجة الانضباط الذاتي في التعلم لدى طالب الماجستير من قبل التدريب على هذا الانضباط إلى بعده؟

7- هل يتأثر الانضباط الذاتي في التعلم بالمرحلة التعليمية للطالب (بكالوريوس، ماجستير) وجنسه (ذكر، أنثى)، ومقدرته الأكاديمية وفق المعدل العام في امتحان الثانوية العامة (أعلى من 27% من المعدلات المرصوده كقدرة عليا، مقابل أدنى من 27% من المعدلات كقدرة دنيا)، وتخصصه العام في

إمتحان الثانوية (علمي ، أدبي)، وعمره ( 22 سنة فأقل، 23-26، 27 سنة فأكثر)، وحالته الصحية (يعاني من مشاكل صحية، يعاني أحيانا، لا يعاني من مشاكل تذكر)؟

8- هل هناك علاقة بين الانضباط الذاتي في التعلم والتحصيل الأكاديمي للطلاب سواء أكان ذلك على مستوى البكالوريوس أم على مستوى الماجستير؟

مشاكل تذكر)؟

الطريقة والإجراءات:

أفراد الدراسة:

أخذت شعبتان متيسرتان من كلية العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية في مستوى السنة الثانية والثالثة مسجلين لدى الباحثة مساق "التقويم في المدرسة" للفصل الدراسي الثاني من السنة الأكاديمية (2012/2011م) كمتطلب اختياري لقسم أساليب التدريس في الكلية، بلغتا (100) طالباً وطالبة موزعين كما يلي: الشعبة الأولى واستخدمت كمجموعة تجريبية،

واشتملت على (54) طالباً وطالبة: (40) إناثاً و (14) ذكوراً؛ في حين اشتملت الشعبة الثانية، واستخدمت كمجموعة ضابطة على (46) طالباً وطالبة: (33) إناثاً و (13) ذكوراً. وأخذت أيضاً شعبة واحدة متيسرة من طلبة الماجستير في كلية التربية نفسها مسجلة في مساق " استراتيجيات التعلم" لدى الباحثة، تكونت من (26) طالباً وطالبة: (20) إناثاً و (6) ذكوراً، وذلك لدراسة فيما إذا كان للمرحلة التعليمية التي يدرس فيها الطالب أثر في الانضباط الذاتي في التعلم.

#### التصميم التجريبي:

استخدم التصميم التجريبي المعروف بالاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعات التجريبية والضابطة ( Pretest - Posttest Control Group Design ) على مستوى البكالوريوس، واستخدم التصميم شبه التجريبي المعروف بالاختبار القبلي والاختبار البعدي لمجموعة واحدة (One- Goup Pretest - Posttest Design) على مستوى الماجستير.

#### المعالجات الإحصائية:

استخدمت المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط، وتحليل التباين الأحادي المتغاير (One-way ANCOVA) باستخدام اختبار (ف)، واختبار (ت) لعينتين مترابطتين لمقارنة أداء مجموعة الماجستير على الاستبانة قبل التدريب وبعده. واستخدم أيضاً تحليل التباين الأحادي باستخدام اختبار (ف) لمقارنة متوسط المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل في الوحدة الدراسية مع متوسط تحصيل المجموعة الضابطة على الاختبار نفسه، حتى إذا ما أظهر اختبار (ف) دلالة إحصائية على مستوى ثقة (  $p < .05$  ) فأحسن، يستخدم تحليل التباين اللاحق ( Post-hoc ANOVA) باستخدام اختبار "شيفيه" على مستوى ثقة (  $p < .05$  ). أما المتغير المشترك الذي استخدم كمتغاير (Covariate)، فكان علامات الطلبة على استبانة الانضباط الذاتي قبل التدريب (Pre-test).

#### أدوات الدراسة:

الأداة الأولى: الاستبانة، صدقها وثباتها:



وضعت الباحثة إستبانة حول الانضباط الذاتي في التعلم وفق مقياس "ليكرت" ذي الخمسة أوزان التي تتدرج من رقم (1) والذي يعني أن الطالب نادراً ما يمارس مضمون الفقرة، إلى رقم (5) والذي يعني أن الطالب دائماً ما يمارسها، مستعينة بالأدب التربوي، وبالدراسات التي أجريت حول الموضوع بما فيه

دراساتها التي أجرتها خلال العقدين الماضين ( 1990م - 2010م ) والمتعلقة بإستراتيجيات الإدراك الفوق معرفي، وضبط الاستيعاب القرائي ( انظر الدراسات السابقة للدراسة الحالية، وصفحة المراجع ). جاءت الاستبانة في عشرين فقرة، تناولت بشكل عام تخطيط الطالب المسبق لما يدرس، وتوظيفه للإستراتيجيات المناسبة لما يدرس، وضبطه للعادات المشتتة في الدراسة، والتحكم بعملية الفهم لما يدرس، وتقييمه لما يفهم، ومعالجته لنقاط ضعفه، وشعوره بأنه المسؤول عن نجاحه أو فشله عن عملية تعلمه، حيث إن هذه المفاهيم هي التي تتعلق بالانضباط الذاتي في التعلم، كما تناولتها الدراسات السابقة ( انظر ملحق 1). ثم قامت بعد ذلك بعرض الاستبانة على ثلاثة من الزملاء في كلية العلوم التربوية في ثلاث جامعات في فلسطين للتأكد من **صدق المحكمين**: منهم زميلان يحملان شهادة الدكتوراه في أساليب التدريس، وثالث يحمل الدكتوراه في علم النفس التربوي؛ وذلك للتأكد من أن الفقرات تعكس مفاهيم الانضباط الذاتي في التعلم. ولدى فحصها لردود فعلهم على الاستبانة، لم تجد أية تعليقات سلبية، بل على العكس لقد أشاد ثلاثهم بسلامة الفقرات وعلاقتها بالانضباط الذاتي في التعلم، إلى جانب إشادتهم بأهمية الموضوع المدروس في هذا العصر التقني. وبهذا توفر في الاستبانة **صدق المحكمين**.

والتطبيق. أما العلامة الكلية للاختبار فكانت (40) علامة بواقع علامة لكل فقرة.

**الأداة الثالثة: الاختبار التحصيلي لطلبة الماجستير:**

تكون الاختبار التحصيلي لعينة الماجستير المستخدمة من ثلاثة أسئلة من النمط المقال، السؤال الأول منها تكون من خمسة فروع، وغطت الثلاث وحدات الأولى من كتابهم المقرر "منشطات إستراتيجيات، التي تدربوا عليها، وقاست تعلمهم على مستوى التذكر، والفهم، والمقارنة، وإدراك العلاقة. وكانت العلامة الكلية للاختبار (20) علامة بواقع (10) علامات للسؤال الأول، و (8) علامات للسؤال الثاني، و (2) للسؤال الثالث.

**الطريقة:**

في بداية المساق . وبعد إعطاء الشعبتين المستخدمتين في الدراسة على مستوى البكالوريوس، خطة المساق، والكتاب المقرر . وزعت الباحثة على الشعبة الأولى قبل البدء بعملية التدريس استبانة الانضباط الذاتي في التعلم، ثم جمعتهما منهم بعد تعبئتها. وفي المحاضرة التالية، وزعت عليهم ورقة مطبوعة تتضمن فقرات البرنامج التدريبي الذي سيديرون عليه خلال الخمسة أسابيع الأولى من دراستهم إلى أن يحين وقت الاختبار الأول للمساق، كما هو محدد في جدول الجامعة. أما البرنامج التدريبي فكان لفظياً توضح فيه الباحثة مضمون كل فقرة من فقرات الاستبانة نفسها للطلبة، وماذا تعني، وعملياً تطلب فيه من الطلبة ممارسة مضمون كل فقرة من فقرات الاستبانة عندما يدرسون وحدات المساق. وبالتالي فقد صيغت فقرات الاستبانة لغرض التدريب بطريقة مختلفة عن صياغتها لغرض القياس، بحيث تطلب من الطالب العمل بما جاء في مضمون الفقرة. فعلى سبيل المثال، إذا كانت فقرة الاستبانة لغرض القياس مصاغة على شكل "أنا أعرف الوقت المناسب للدراسة" ليضع وزناً يعكس تقييمه لنفسه عليها، فتصبح في برنامج التدريب " عليك أن تختار بنفسك الوقت المناسب للدراسة" ليفعل ذلك على أرض الواقع عندما يدرس للمساق.

ثم بدأ التدريب الفعلي في المحاضرات التي تلت محاضرة التهيئة للتجربة، حيث كانت الباحثة تشرح للطلبة ماذا يعني أن يكون الطالب منضبطاً ذاتياً في عملية تعلمه، وماذا

أما **ثبات الاستبانة**، فقد حسب عن طريق معادلة ألفا كرونباخ" وبلغ (0.72).

**الأداة الثانية: الاختبار التحصيلي لطلبة البكالوريوس:**

تكون الاختبار التحصيلي لطلبة البكالوريوس من (40) سؤالاً موضوعياً منها (30) سؤالاً من نمط الاختيار من متعدد، و (10) فقرات من نوع الصح والخطأ، غطت جميعها الثلاث وحدات الأولى من كتابهم المقرر "الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي" التي تدربوا عليها في ضبط تعلمهم ذاتياً. قاس الاختبار بشكل عام تعلمهم على مستوى التذكر، والفهم،

الصحيحة، ورصدت علاماتهم، ثم صحت الاختبار المقالي لطلبة الماجستير، وفق نموذج الإجابة الصحيحة، ورصدت علاماتهم.

#### النتائج:

حللت النتائج باستخدام الإحصائيات المناسبة، وفق أسئلة الدراسة، وكان أهم ما توصلت إليه أن المتوسط العام للانضباط الذاتي في التعلم لدى طلبة البكالوريوس، كما أظهرت استجاباتهم على الاستبانة التي قاست هذا الانضباط، بلغ قبل التدريب (4.26) نقطة من أصل خمس نقاط، أي بنسبة 85.2%. وبهذا نكون قد أجبنا عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة "إلى أي مدى يتمتع طالب كلية العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية على مستوى البكالوريوس بالانضباط الذاتي في التعلم؟" عن طريق بيان المتوسط العام ونسبته المئوية.

وعندما فحصت الفقرات التي مارسوها بنسبة (80%) فأعلى، وجد أنها تتعلق بمعرفتهم الهدف من الدراسة، والطريقة المناسبة للدراسة، وبأنهم المسؤولون عن نجاحهم. في حين أن الفقرات التي مارسوها بنسبة (20%) فأدنى، وجد أنها تتعلق بالتوفيق بين وقت الدراسة والقيام بالأعمال الحياتية الأخرى، وتحديد ما يفيدهم في المساق، والتخطيط لعملية دراستهم، حيث يشعروا أن المعلم تقع عليه بعض المسؤولية في هذا المجال. وبهذه النتائج نكون قد أجبنا عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة "أي الفقرات التي يمارسونها طلبة البكالوريوس في استبانة الانضباط الذاتي في التعلم بنسبة (80%) فأعلى، وأي الفقرات التي يمارسونها بنسبة (20%) فأدنى؟" عن طريق ذكر هذه الفقرات مع نسبة ممارستها. ( انظر جدول رقم 1 و 2).

يعني أن يوجه عملية تعلمه بنفسه، وما أهمية ذلك بالنسبة لتعلمه ونجاحه في الاختبارات التحصيلية التي يتقدم لها، وكيف أنه يظل هو المسؤول الأول والأخير عن نجاحه أو فشله. بعد هذا كانت تقوم بقراءة كل فقرة من فقرات البرنامج التدريبي على حدة مع توضيح معناها، وماذا على الطلبة أن يقوموا به لكي يمارسوا مضمونها في أثناء دراستهم لوحدات المساق، ثم كانت تسألهم في بداية كل محاضرة فيما إذا كانوا يدرسون أنفسهم على ممارسة كل فقرة من فقرات الاستبانة، وما الأعمال التي يعملونها لكي يدرروا أنفسهم على ممارستها. استمرت هذه العملية من التدريب خمسة أسابيع بواقع ثلاث محاضرات في كل أسبوع، وبواقع ساعة لكل محاضرة، إلى أن حان موعد الاختبار التحصيلي وفق برنامج الجامعة، فأعطتهم الباحثة الاختبار في الوحدات الدراسية التي درسوها وتدرروا عليها، وكذلك المجموعة الضابطة التي درست الوحدات نفسها. وكانت قد وزعت عليهم استبانة الانضباط الذاتي في التعلم ثانية بعد انتهاء التدريب مباشرة وقبل تطبيق الاختبار بمحاضرة واحدة، وكذلك المجموعة الضابطة. وبالتالي، فالشعبة الثانية التي استخدمت كمجموعة ضابطة لم تختلف عن المجموعة التجريبية في جميع إجراءات التجربة باستثناء عملية التدريب، إذ لم تتعرض للبرنامج التدريبي المذكور أبداً لا نظرياً ولا عملياً.

أما بالنسبة لطلبة الماجستير، فقد استخدمت الباحثة الطريقة التدريبية نفسها التي استخدمتها مع المجموعة التجريبية في مرحلة البكالوريوس، ومدة التدريب نفسها، ووزعت عليهم الاستبانة قبل التدريب وبعده، ثم أعطوا الاختبار التحصيلي للوحدة التي درسوها وتدرروا عليها بعد انتهاء فترة التدريب.

قامت الباحثة بتصحيح الاختبار الموضوعي لطلبة البكالوريوس لكلا المجموعتين: التجريبية، والضابطة، وفق مفتاح الإجابة

#### جدول رقم (1) الفقرات التي مارسها طلبة البكالوريوس في الانضباط الذاتي في التعلم بنسبة (80%) فأعلى مرتبة تنازلياً.

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
أعرف أنني إذا درست نجحت، وإذا لم أدرس لن أنجح.	4.69	0.60	93.8%
أعرف أنني أنا الذي عليه أن يحدد هدفه من الدراسة لا أحد غيري.	4.67	0.60	93.4%
أعرف أن الذي عليه أن يختار طريقة الدراسة المناسبة هو أنا لا أحد غيري.	4.62	0.62	92.4%
أعرف أنني إذا التزمت بقوانين المساق وما يتطلبه من واجبات نجحت.	4.56	0.69	91.2%
أعرف أنني المسؤول عن نجاحي أو فشلي في المساق وليس أحد غيري.	4.56	0.69	91.2%

#### جدول رقم (2) الفقرات التي مارسها طالب البكالوريوس في الانضباط الذاتي في التعلم بنسبة (20%) فأدنى مرتبة تصاعدياً.

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
أنا أوازن بين أوقات دراستي والقيام بأعمالي الأخرى الحياتية.	3.61	0.99	72.2%



أفنان دروزة

أعرف ما يفيدني في المساق وما لا يفيدني.	3.87	0.86	77.4%
أعرف متى أختار الوقت المناسب للدراسة.	3.88	0.81	77.6%
أعرف أنني المسؤول عن وضع خطة واضحة لدراستي بنفسي.	3.95	1.11	79%

أما بالنسبة لطلبة الماجستير فقد بلغ متوسط أدائهم على استبانة الانضباط الذاتي (4.32) نقطة من أصل خمس نقاط، أي بنسبة (86.4%). وبهذه النتيجة نكون أجابنا عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة " إلى أي مدى يتمتع طالب كلية العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية على مستوى الماجستير بالانضباط الذاتي في التعلم؟" عن طريق بيان المتوسط العام ونسبته المئوية. وعندما فحصت الفقرات التي مارسوها بنسبة (80%) فأعلى، وجد أنها تتعلق بأهمية الالتزام بقوانين المساق، ومعرفة الهدف من الدراسة، والطريقة المناسبة للدراسة، وشعوره بمسؤولية نجاحه أو فشله. في حين أن الفقرات التي مارسوها بنسبة (20%)

**جدول رقم (3) الفقرات التي مارسها طلبة الماجستير في الانضباط الذاتي في التعلم بنسبة (80%) فأعلى مرتبة تنازلياً.**

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
أعرف أنني إذا التزمت بقوانين المساق وما يتطلبه من واجبات نجحت.	4.85	0.37	97%
أعرف أنني إذا درست نجحت وإذا لم أدرس لن أنجح.	4.81	0.49	96.2%
أعرف أنني الذي عليه أن يحدد هدفه من الدراسة لا أحد غيري.	4.77	0.51	95.4%
أعرف أن الذي عليه أن يختار طريقة الدراسة المناسبة هو أنا لا أحد غيري	4.65	0.56	93%

**جدول رقم (4) الفقرات التي يمارسها طلبة الماجستير في الانضباط الذاتي في التعلم بنسبة (20%) فأدنى مرتبة تصاعدياً.**

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
أعرف أن المعلم غير مسؤول عن نجاحي أو فشلي في الدراسة ولا أي شخص آخر.	3.69	0.84	73.8%
أدرك أنني إذا لم أنجح في المساق لا ألوم إلا نفسي.	3.73	1.08	74.6%
أعرف ما يفيدني في المساق وما لا يفيدني.	4.04	0.66	80.8%
أعرف أنني المسؤول عن وضع خطة واضحة لدراستي بنفسي.	4.04	0.66	80.8%
أعرف أن الذي يقرر نجاحي في المساق هو نفسي وليس المعلم أو الحظ أو الصدفة.	4.08	0.74	81.6%

من ناحية أخرى فقد أظهر تحليل التباين المتغاير لطلبة البكالوريوس (ANCOVA) (2X1) أن المجموعة التجريبية التي تلقت تدريباً على الانضباط الذاتي في التعلم حصلت على درجة أعلى في الانضباط وبدلالة إحصائية ( $p < .001$ ) من المجموعة الضابطة التي لم تتلق مثل هذا التدريب. (انظر جدول رقم 5 و 6). وبهذه النتيجة نكون قد أجابنا عن السؤال

**جدول رقم (5) متوسط درجة الانضباط الذاتي في التعلم قبل التدريب وبعده، والانحراف المعياري، وعدد أفراد العينة، لكل من**

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لطلبة البكالوريوس		عدد أفراد العينة	
نمط المجموعة	قبل التدريب	بعد التدريب	نمط المجموعة
	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضابطة	4.20	4.22	0.38
تجريبية	4.31	4.50	0.42

**جدول رقم (6) ملخص تحليل التباين الأحادي المشترك (ANCOVA) للانضباط الذاتي في التعلم لطلبة البكالوريوس باعتبار**

متغير التدريب

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	الدلالة الإحصائية
علامات الاستبانة (قبل)	0.003	1	0.003	0.016	0.900
التدريب	1.931	1	1.931	11.935	*0.001
الخطأ	15.691	97	0.162		
الكلي	17.656	99			

• دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )

أما بالنسبة لطلبة الماجستير فقد أظهر اختبار (ت) لعينتين مترابطتين دلالة إحصائية في الانضباط الذاتي في التعلم من قبل التدريب إلى بعده ( $p > 0.0001$ ). ( انظر جدول رقم 7). وبهذه النتيجة نكون قد أجبنا عن السؤال السادس من أسئلة

جدول رقم (7) نتائج اختبار (ت) للانضباط الذاتي في التعلم باعتبار متغير التدريب لعينتين مترابطتين من طلبة الماجستير

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف	درجات الحرية	قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
قبل التدريب	26	4.32	0.24	25	4.010	*0.0001
بعد التدريب		4.53	0.25			

• دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )

أما فيما يتعلق بأثر المتغيرات المستقلة المدروسة على الانضباط الذاتي في التعلم، فقد أظهر تحليل التباين المتغاير (2X1) دلالة إحصائية ( $p < 0.04$ ) إلى جانب متغير المرحلة التعليمية، وكان لصالح مرحلة الماجستير (انظر جدول رقم 8 و9) أدناه. في حين لم يظهر دلالة إحصائية بين الذكور (م=4.47) والإناث (م=4.44) مع أن هناك توجهاً في الفرق لصالح الذكور، ولا بين الطلبة من ذوي المقدرة المرتفعة (م=4.34) والمقدرة المنخفضة (م=4.31) وفق معدلهم العام في امتحان الثانوية العامة مع أن هناك توجهاً في الفرق لصالح ذوي المقدرة المرتفعة، ولا بين الطلبة من ذوي التخصص العلمي (م=4.46) والتخصص الأدبي (م=4.38) وفق تخصصهم العام في امتحان الثانوية العامة مع أن هناك توجهاً في الفرق لصالح ذوي التخصص العلمي. كذلك لم يظهر تحليل التباين المتغاير

جدول رقم (8) متوسط الانضباط الذاتي في التعلم، والانحراف المعياري، وعدد أفراد العينة، تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
بكالوريوس	100	4.37	0.42
الماجستير	26	4.53	0.25

جدول رقم (9) ملخص تحليل التباين الأحادي المشترك (ANCOVA) للانضباط الذاتي في التعلم باعتبار متغير المرحلة

التعليمية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	الدلالة الإحصائية
علامات الاستبانة (قبل)	0.095	1	0.095	0.606	0.438
المرحلة	0.656	1	0.656	4.203	*0.043
الخطأ	18.874	123	0.156		
الكلي	19.735	125			

\* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )

الاستبانة التي قاست درجة انضباطهم الذاتي في التعلم وبين علاماتهم على الاختبار التحصيلي دلالة إحصائية فرقا إحصائياً من قبل التدريب ( $r=0.06$ ) إلى بعده ( $r=0.03$ ). وبهذه النتائج نكون قد أجبنا عن السؤال الثامن والأخير من أسئلة الدراسة "هل هناك علاقة بين الانضباط الذاتي في التعلم والتحصيل الأكاديمي للطالب سواء أكان ذلك على مستوى البكالوريوس أم على مستوى الماجستير؟" وذلك عن طريق بيان نتائج اختبار (ف) بالنسبة لتحصيل طلبة البكالوريوس، وقيمة معاملات الارتباط بالنسبة لتحصيل طلبة الماجستير.

هذه النتائج تفيد بشكل عام بأن طالب كلية العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية لديه الوعي الكافي حول أهمية ضبط عملية تعلمه وتحديد هدفه من الدراسة، والطريقة التي يختارها للدراسة، وشعوره بأنه المسؤول عن نجاحه وفشله، ولكنه مع ذلك، فلا يزال ينقصه تحديد ما يفيد في المساق وما لا يفيد، ولا يزال لا يوازن بشكل جيد بين وقت الدراسة وأعماله الأخرى الحياتية، ولا يزال يضع بعض مسؤوليات نجاحه أو فشله على المعلم، وما يزال ضعيفاً في وضع خطة لدراسته. وبالتالي توصي الباحثة الدارسين الآخرين أن يقوموا بدراسة مشابهة، يدرروا فيها الطالب على هذه الأعمال ليتلافوا ضعفه فيها.

هذه النتائج تتفق في شقها الأول مع ما توصل إليه كل من "جراح و عبيدات" (2011) في دراسة أجريها حول التفكير ما وراء المعرفي، أو ما يعرف بالتفكير فوق المعرفي الذي يمارس فيه الطالب قدراً من الضبط لعملياته العقلية ومن ثم لعملية تعلمه، وقد توصلنا إلى أن طلبة جامعة اليرموك يتمتعون بدرجة عالية من التفكير الفوق معرفي، وخاصة فيما يتعلق بمعالجة المعرفة، وتنظيمها، أكثر من معرفة المعرفة، وذلك عندما استخدمنا استبانة معرفية، قاست هذا الجانب من الانضباط، وطبقوها على عينة عشوائية من طلبة جامعة اليرموك، بلغت (1102) طالبا وطالبة.

أما من حيث أثر التدريب على الانضباط الذاتي في التعلم، فقد بينت نتائج الدراسة الحالية فاعلية التدريب في تحسين درجة هذا الانضباط سواء أكان ذلك بالنسبة لطلبة البكالوريوس، أم

وفيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي للطالب إذا كان يتأثر إيجاباً بالانضباط الذاتي في التعلم، فلم يجد تحليل التباين الأحادي باستخدام اختبار (ف) فرقا ذا دلالة إحصائية بين متوسط علامات تحصيل المجموعة التجريبية على مستوى البكالوريوس التي تلقت تدريباً على هذا الانضباط ( $m=35.78$ ) من أصل أربعين علامة، ومتوسط علامات نظرائهم في المجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب (35.87)، وذلك عندما طبق عليهم اختبار لاحق قاس تعلمهم في الوحدة الدراسية التي تدروا عليها، ( $t(1:98)=0.56$ ،  $\&=0.45$ ). كذلك لم تظهر معاملات الارتباط بين علامات طلبة الماجستير على مناقشة النتائج:

كان الهدف من هذه الدراسة التعرف على درجة الانضباط الذاتي في التعلم لدى الطالب الجامعي على مستوى البكالوريوس والماجستير، والتحقق فيما إذا كان للتدريب على الانضباط الذاتي أثر على رفع مستوى درجة الانضباط لديه، ومن ثم تحسين تحصيله الأكاديمي. وبعد جمع البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، بينت الدراسة أن الطالب الجامعي في كلية العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية، سواء أكان على مستوى البكالوريوس، أم على مستوى الماجستير، يتمتع بدرجة جيدة جداً من الانضباط الذاتي في التعلم، إذ بلغ متوسط هذا الانضباط لدى طلبة البكالوريوس نسبة (85.2%)، ولدى طلبة الماجستير (86.4%). وعندما فحصت الفقرات التي أسهمت بأعلى من 80% من الانضباط الذاتي، وجد أنها تتعلق بشعور الطالب بأنه هو المسؤول عن نجاحه أو فشله، وتحديد هدف دراسته، واختياره للطريقة المناسبة للدراسة، والتزامه بقوانين المساق. وقد اشترك في هذه الفقرات تقريباً كل من طالب البكالوريوس وطالب الماجستير مع اختلاف بسيط في ترتيبها تنازلياً. في حين أن الفقرات التي أسهمت بنسبة 20% فأدنى من هذا الانضباط، كانت تتعلق بوضع خطة للدراسة، وعدم إعفاء المعلم أو الحظ والظروف من المسؤولية في نجاح الطالب أو فشله، وعدم الموازنة بين أوقات الدراسة والقيام بالأعمال الأخرى، وعدم معرفتهم لتحديد ما يفيدهم في المساق وما لا يفيدهم، أو اختيار الوقت المناسب للدراسة.

الجنس، والمقدرة، والتخصص، والعمر، والحالة الصحية. هذه النتائج لا تتفق في جزء منها مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة أمثال "جراح وعبيدات" (2011م) حيث وجدوا أن التفكير فوق المعرفي الذي يمارس فيه الطالب الجامعي قدراً من الضبط لعملية تعلمه كان لدى الإناث أعلى منه، ويفرق له دلالة إحصائية من الذكور، ولدى الطلبة من ذوي التخصصات الإنسانية (الأدبية) أعلى من ذوي التخصصات العلمية، ولدى الطلبة من ذوي التحصيل المرتفع أعلى من المتوسط المنخفض. ولا تتفق أيضاً مع دراستي "دروزه" (1994، 2007ب) التي توصلت فيهما إلى أن أداء الطلبة من ذوي القدرات المرتفعة كان أعلى في ضبط عملية تعلمهم، ويفرق إحصائي، من متوسط نظرائهم من ذوي القدرات المنخفضة، وأن الطلبة من ذوي التخصص العلمي كانوا أقدر على ضبط عملية تعلمهم من نظرائهم من ذوي التخصص الأدبي، ويفرق له دلالة إحصائية.

ومن حيث علاقة الانضباط الذاتي في التعلم بالتحصيل الأكاديمي للطلاب، فلم تتوصل الدراسة الحالية إلى علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بينهما لا قبل التدريب ولا بعده، سواء أكان ذلك بالنسبة لطلبة البكالوريوس أم لطلبة الماجستير. وقد يكون من أحد التفسيرات لهذه النتيجة أن مدة التدريب التي استخدمت في التدريب والبالغة خمس عشرة ساعة غير كافية، لكي تحدث أثرها في وجدان الطالب، سيما وأنه يتناول مفاهيم نفسية تحتاج إلى وقت لكي يتمثلها الطالب في وجدانه، ومن ثم ممارستها على أرض الواقع. هذه النتيجة لا تتفق مع ما توصلت إليه دروزه (2007ب) في أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين علامات الطلبة على مقياس ضبط الاستيعاب القرائي وعلاماتهم على الاختبار التحصيلي اللاحق في موضوع اللغة الإنجليزية، ولا تتفق مع دراسة وتشادي (Wichadee, 2011) الذي وجد فيها أن المجموعة التجريبية التي تلقت تدريباً على الانضباط الذاتي في التعلم كان تحصيلها على اختبار الاستيعاب القرائي أعلى من تحصيل المجموعة الضابطة.

من ناحية أخرى لم تجد الدراسة الحالية علاقة بين درجة الانضباط الذاتي في التعلم والحالة الصحية للطلاب، وهذه النتيجة لا تتفق مع ما توصلت إليه "موفيت و كاسبي"

لطلبة الماجستير، حيث كان متوسط المجموعة التجريبية لطلبة البكالوريوس التي تلقت تدريباً ( $M=4.31$ ) أعلى ويفرق ذي دلالة إحصائية ( $p<.001$ ) من متوسط المجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب ( $M=4.20$ ). وكذلك الحال بالنسبة لطلبة الماجستير، حيث كان متوسط أدائهم على استبانة الانضباط الذاتي في التعلم قبل التدريب ( $M=4.32$ ) أعلى منه بعد التدريب ( $M=4.53$ ) ويفرق له دلالة إحصائية ( $p<.0001$ ). هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه معظم الدراسات السابقة التي استخدمت التدريب كوسيلة لرفع درجة الانضباط الذاتي لدى المتعلم، منها على سبيل المثال دراسات "دروزه، 1994، 1995، 2007ب" حيث وجدت أن هناك أثراً للتدريب على تحسين تحكم الطالب بعملياته العقلية، ومن ثم ضبطه لعملية فهمه واستيعابه لما يقرأ. واتفقت أيضاً مع دراسات أجنبية منها على سبيل المثال، دراسة كل من بانرت وريمان "Bannert & Reimann, 2012" ولوفنتجر ورفاقه "Luftenecker, et al, 2012" وبيتشادي "Wichadee, 2011" ووانج "Wang, 2011" ووايت وفانتون "White & Fantone, 2010" حيث توصلوا جميعهم إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين عملية الانضباط الذاتي للمتعلم، بغض النظر عن ماهية التدريب المستخدم في كل دراسة.

أما فيما إذا كانت درجة الانضباط الذاتي تختلف باختلاف المرحلة التعليمية للطلاب، فقد بينت نتائج الدراسة أن طلبة الماجستير كانوا أعلى في عملية ضبط تعلمهم ذاتياً من طلبة البكالوريوس سواء أكان ذلك قبل التدريب أم بعده. وهذا يدل على أثر المرحلة التعليمية التي تعكس بدورها أثر الخبرات التعليمية والنضج الذي يتمتع به الطالب، كلما ارتقى في سلم الدراسة من مرحلة إلى أعلى منها، حيث يصبح أقدر على ضبط عملية تعلمه بنفسه، ومعرفة لما يفيد وما لا يفيد من الطالب الذي في مرحلة أدنى. ولما كانت هذه الدراسة تتعلق بالطلاب الجامعي، توصي الباحثة بإجراء دراسات مستقبلية لاحقة تتناول طلبة من المرحلة الإعدادية والثانوية في المدارس الحكومية والخاصة ومقارنتها بالطلبة الجامعيين.

إلا أن نتائج الدراسة الحالية . من ناحية أخرى . لم تجد فرقاً إحصائياً في درجة الانضباط الذاتي للتعلم باعتبار متغير

يتصرفون قبل أن يفكروا، وعندهم صعوبة في انتظار الدور (ضيق الصدر وعدم الصبر)، وأقل راحة وأقل يقظة، ولديهم مشاكل في التنفس، وأمراض باطنية، وأمراض جنسية، وتضخم في الحجم مع الوزن الزائد والكوليسترول المرتفع، وضغط الدم المرتفع وضعف في التفكير على المدى البعيد.

(Moffitt & Caspi, 2011) في دراسة تتبعية طويلة لألف طفل من نيوزيلاند، والتي وجدت فيها أن الأطفال الذين سجلوا علامات منخفضة على مقياس ضبط النفس، كانوا أقل احتمالاً للإحباط، وأقل مثابرة في تحقيق الأهداف، وأكثر صعوبة في التركيز على المادة الدراسية عندما وصلوا سن الثانية والثلاثين. كما أن انفعالهم كان زائداً عن الحد، حيث كانوا مندفعين،  
التوصيات:

- ضرورة تدريب الطالب منذ الصغر على ضبط عملية تعلمه بنفسه وتوجيهها الوجهة الصحيحة، وتربيته على أنه هو المسؤول عن نجاحه أو فشله، وليس المعلم أو الحظ أو الصدفة أو أي شخص آخر، وخاصة ونحن نعيش في عصر تقني منفتح على ثقافة الآخر نتنشر فيه المعلومات بواسطة الإنترنت. مفيدها وضارها. بشكل كبير مما يستدعي الضبط الذاتي.
- ضرورة زيادة مدة التدريب على الانضباط الذاتي في التعلم في دراسات مستقبلية لاحقة، بحيث يحدث أثره في نفس الطالب، ومن ثم ممارسته في أثناء الدراسة.
- إجراء دراسات مستقبلية مشابهة تتناول عينات من طلبة المدارس الأساسية والثانوية.

انسجاماً مع نتائج الدراسة، توصي الباحثة الدارسين الآخرين، والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم والجامعات، وواضعي المناهج، والمعلمين بما يأتي:

- ضرورة تهيئة البيئة التعليمية وتصميمها بطريقة توفر للطلاب قدراً من ضبط عملية تعلمه والتحكم بها.
- ضرور أن تصمم المواد الدراسية بطريقة تساعد الطالب في التحكم بعملية تعلمه وضبطها كما هو الحال في الكتب المقررة للجامعة المفتوحة.
- ضرورة تدريب المعلمين على كيفية استخدام استراتيجيات تعليمية حديثة بحيث تعطي الطالب قدراً من المسؤولية في تعليم نفسه بنفسه، وضبط عملية تعلمه، وتحمل مسؤولية نجاحه أو فشله.

#### المراجع

- إبراهيم، قاسم محمد. (1999). الدور الجديد للمعلم في عهد التكنولوجيا. *مجلة المعلم*، ع2، مجلد 39.
- جراح، عبد الناصر و عبيدات، علاء الدين. (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7(2)، 145-162.
- حسن، محمد صديق محمد. (2007). لغة الطفل العربي بين العولمة والإعلام والإنترنت. *مجلة التربية*، (160)، 38-52.
- حسن، محمد صديق محمد. (2008). الفضائيات والإنترنت: مسؤولية مشتركة تجاه أطفالنا وشبابنا. *مجلة التربية*، (164)، 46-73.
- حسن، محمد صديق محمد. (2008). الفضائيات والإنترنت: مسؤولية مشتركة تجاه أطفالنا وشبابنا. *مجلة التربية*، (164)، 46-73.
- دروزه، أفنان نظير. (2009). درجة استخدام طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية للإنترنت. *مجلة جامعة النجاح (العلوم الإنسانية)*، 23(3)، 805-835.
- دروزه، أفنان نظير. (2007ج). مدى ممارسة المعلمين الفلسطينيين في المدارس الحكومية لأدوارهم المتوقعة منهم في عصر الإنترنت. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، (11)، 155-196.
- دروزه، أفنان نظير. (2007أ). العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات أخرى ذات علاقة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية. *مجلة الجامعة*

- الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 15(1)، 443-464. دروزه، أفنان نظير. (1995). أثر تنشيط الاستراتيجيات الفوق معرفية على مستويي التذكر والاستيعاب القرائي. *مجلة النجاح للأبحاث*، 3(9)، 402-428.
- دروزه، أفنان نظير و عبد العزيز، أحمد. (1997). العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات تتعلق بالمتعلم في نظام " التعليم التقليدي" مقابل نظام " التعليم المفتوح". *مجلة التعريب*، 13(13)، 61-88.
- دروزه، أفنان نظير. (2011). إلى أي مدى يمارس المعلمون الفلسطينيون في مدارس مدينة نابلس الحكومية دورهم كمربين من وجهة نظرهم؟ ورقة عرضت في المؤتمر الرابع لجامعة جرش الأهلية بعنوان: التربية والمجتمع، الحاضر والمستقبل، والذي عقد في كلية التربية في جامعة جرش ما بين (29-31/ آذار، 2011م). *مجلد وقائع المؤتمر*، 2011م، ص 1055-1068.
- العبدان، عبد العزيز بن حمد. (2008). المري بدلا من المعلم. *جريدة الرياض*، 13/10/2008م، عدد، 14721. [www.lakii.com/vb/archive/index](http://www.lakii.com/vb/archive/index)
- Bannert, M., and Reimann, P. (2012). Supporting self-regulated hypermedia learning through prompts. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 40(1), 193-211.
- Fanelli, G. C. (1977). Locus of control. In S. Ball (Ed). *Motivation in Education*. NY: Academic press.
- Gardiner, L. (1999-2000). Fostering students' moral development. On line [www.academic.udaytom.edu](http://www.academic.udaytom.edu)
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 97(1), 16-18.
- Knowles, M. (1975). Self-directed adult learning: Some implications for facilitators. *ERIC Document*, ED No. 260-262.
- Luftenegger, M., Schober, B., van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., and Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal: Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction*, 22(1), 27-36.
- Mocker, D., and Spear, G. (1982). Lifelong learning: Formal, non-formal, informal, and self-directed. *ERIC Document*, ED No. 220-723.
- Moffitt, T., and Caspi, A. (2011). Childhood self-control predicts adult health and wealth. On line: [www.sciencedaily.com](http://www.sciencedaily.com)
- Phares, E. J. (1976). *Locus of control in personality*. USA: Silver Burdett Company.
- Radnitzer, K. (2010). Emotional intelligence and self-directed learning readiness among college students participation in a leadership development program. *Doctoral Dissertation*. University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Robertson, J. (2011). The educational affordances of blogs for self-directed learning. *Computers and Education*, 57(2), 1628-1644.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and applied*, 80(1), 1-28.
- Shin, M. (1998). Promoting students' self regulated ability: Guidelines for instructional design. *Educational Technology*, (Jan.-Feb.), 38-43.

- 
- Wang, T. (2011). A web-based model for developing assessment literacy of secondary in-service teachers. **Computer and Education**, 57(2), 1801-1812.
- White, C., and Fantone, J. (2010). Pass-fail grading: Laying the foundation for self-regulated learning. **Advance in Health Science Education**, 15(4), 469-477.
- Wichadee, S. (2011). Developing the self-directed learning instructional model to enhance English reading ability and self-directed learning of undergraduate students. **Journal of College Teaching and Learning**, 8(12), 43-52.



## درجة ممارسة عضو هيئة التدريس بجامعة طيبة لدوره في تعزيز منهاج التفكير لدى طلبته في ضوء منظومة التفكير الإسلامي

احمد حسن القواسمة

جامعة طيبة - العلا - المملكة العربية السعودية

تاريخ القبول: 2013/8/21

تاريخ التسلم: 2013/6/12

هدفت الدراسة للتعرف إلى درجة ممارسة عضو هيئة التدريس بجامعة طيبة لدوره في تعزيز منهاج التفكير في ضوء منظومة التفكير الإسلامي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانته مكونة من (30) فقرة على عينة الدراسة، والبالغة (580) طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن عضو هيئة التدريس يمارس دوره في تعزيز منهاج التفكير بدرجة جيدة، كما أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية لدور عضو هيئة التدريس بتعزيز التفكير السليم تعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات، وأخرى تعزى لمتغير التخصص لصالح الدراسات الإسلامية. وأوصت الدراسة بضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس على ممارسة جميع أنماط التفكير بالعملية التعليمية، بالإضافة إلى بناء برامج خاصة لتنمية التفكير. (الكلمات المفتاحية: عضو، هيئة، تدريس، تعزيز، منهاج، التفكير، طلبة، منظومة، التفكير، الإسلامي)

## The degree of a faculty member at Taiba University for his role promoting the thinking platform for his/her students in light of the Islamic thinking system

Ahmad Al-Qawasmeh

Taiba University Al-Ula branch - KSA

This study aimed to identify the degree to which a faculty member at Taiba University exercises his role in promoting the thinking platform in light of the Islamic system thinking. The researcher used the Analytical Descriptive Platform by applying a questionnaire consists of 30 points on 580 students. The results of the study showed that the role of faculty members was very good. The results also showed statistically significant differences for the role of the faculty member promoting the proper thinking attributed to sex variable in favor of female students and other differences attributed to the specialization variable and in favor of Islamic Studies. The study recommended the need to encourage faculty members to exercise all patterns of thinking in the educational process, in addition to the importance of constructing special programs for the development of thinking

## مقدمة:

يقول الله سبحانه وتعالى: "إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ" ، أي إنما يخشاه حق خشيته العلماء العارفين به؛ لأنه كلما كانت المعرفة للعظيم القدير العليم الموصوف بصفات الكمال المنعوت بالأسماء الحسنى؛ كانت المعرفة به أتم، والعلم به أكمل، وكانت الخشية له أعظم وأكثر (ابن كثير، 2002). ويشير القواسمة (2012) إلى أن العلم يتكون من ثلاثة جوانب: الجانب المعرفي الذي يشمل المعرفة العلمية من حقائق علمية، ومفاهيم، وتعميمات، ومبادئ، وقواعد وقوانين، ونظريات علمية، وجميعها تشكل نواتج للعلم. الجانب الإجرائي الذي يتكون من عمليات العلم الأساسية والتكاملية، ومهارات التفكير، وهي الخطوات والأنشطة والممارسات والإجراءات المنظمة التي يتبعها العلماء ومن يحذو حذوهم للتوصل إلى عناصر المعرفة العلمية، والجانب الأخلاقي الذي يتمثل في الضوابط التي تحكم سلوك الإنسان في المواقف ذات الصلة بالعلم. لذلك لا يصح أن يوجد في عقل المسلم من حيث الكل أو التفاصيل أي تعارض بين العلم المبني على التقصي والبحث عن سنن الكون وأسبابه والإيمان بالله تعالى، بل هناك ارتباط وثيق بين العلم والإيمان، فكلاهما يدعو إلى الآخر، ويحث عليه. ومن الدراسات التي اهتمت بالتفكير والعلم في القرآن الكريم دراسة (عزب، 1996) التي تعرفت إلى الإبداع في القرآن الكريم في أربع آيات، كريمة تحتوى على كلمات مشتقة من مادة بدع، وتوصلت إلى أن الإبداع في القرآن الكريم يعني الاختراع أو الإحداث أو الإنشاء أو الإيجاد في مجال القول أو الفعل على غير سبق إلى مثل هذا القول أو الفعل، وأن القرآن الكريم يدعو إلى الإبداع كقيمة تربية، ومن وسائله النظر في المحسوسات والمعنويات في الكون كله. ودراسة الحدري (2002) التي هدفت إلى استنباط منهجية التفكير العلمي في القرآن الكريم، وتوصلت إلى أن مفهوم التفكير العلمي في القرآن الكريم أوسع مدلولاً وأشمل مراداً من حصره في نوع واحد من أنواع المعرفة البشرية والمادية، وأن القرآن الكريم يؤكد توظيف جميع العمليات العقلية عند مطارحة فكرة أو معالجة قضية أو بيان مسألة، أو عرض موضوع، حفظاً وفهماً وتطبيقاً أو تحليلاً أو تركيباً أو تصنيفاً أو استقراءً أو استنباطاً أو ربطاً أو تقويماً،



فالقُدرة على التفكير، هي أساس التعليم واكتساب الخبرات وحل المشكلات، واتخاذ القرارات المناسبة، لتحقيق التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي، كما أن القدرة على التفكير السليم السوي أساس المسؤولية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، بل أساس المسؤولية والتكليف الديني، الذي يمكن من حسن التصرف في المواقف الاجتماعية والاقتصادية ( ياسين، 2006 )

ومما لا شك فيه، أن مؤسسات التعليم العالي- ممثلة بالجامعات -لها دور كبير في تنمية المجتمع، إذ تمثل ورش عمل حقيقية، لتدريب الطلبة على أنماط التفكير الفاعل، ومن نافلة القول، أن العملية التعليمية في الجامعات، تعتمد- بدرجة أساسية -على الأستاذ الجامعي، إذ له مكانته الكبيرة والمؤثرة، بما يمتلك من فرص كبيرة للتأثير في طلابه، وبالتالي فإن المتوقع منه، أن يكون أستاذاً فاعلاً، قبل أن يكون باحثاً متميزاً، ويؤكد الباحث أن "التدريس الجامعي ، ليس مجرد إلقاء محاضرات ، ونقل معلومات إلى المتعلمين ، بل هو عملية إعداد متكامل الجوانب المعرفية ، والمهارية ، والوجدانية ، والتي يتم بموجبها تكوين شخصية المتعلم بشكل متميز ، وتأسيساً على ذلك ، فإن مهمة التدريس الجامعي ، هي تعليم الطلبة كيف يفكرون ويبدعون ، لا كيف يحفظون الكتب والمذكرات والملخصات الجامعية .

ويمكن استجلاء مكانة عضو هيئة التدريس، من خلال إشارة الرسول صلى الله عليه وسلم إلى فضل العلماء فقد روى الترمذي من حديث أبي الدرداء ، رضي الله عنه ، قال : سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول : من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله له طريقاً إلى الجنة ، وأن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضىً بما يصنع ، وإن العالم ليستغفر له من في السموات ومن في الأرض حتى الحيتان في الماء ، وفضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب ، وأن العلماء ورثة الأنبياء وأن الأنبياء لم يورثوا ديناراً ولا درهماً، وإنما ورثوا العلم، فمن أخذ به، أخذ بحظ وافر ( الترمذي، 2000 )

ويجمع التربويون المختصون، على أن نجاح عضو هيئة التدريس في أدائه، يعتمد على أمرين أساسيين : مؤهلاته العلمية المتميزة وتمكنه من تخصصه العلمي ، وثانيهما : معرفته بالنظريات التربوية ، والممارسات المرتبطة بعملية التعلم ، مع المهارة في استخدام التقنيات التعليمية (البر، 2005).

وأن القرآن الكريم يؤكد على ربط التفكير بعبادة الله تعالى بمفهومها الشامل. ودراسة (الأغا، 2005 ) التي حددت أنواعاً من التفكير وردت في القرآن الكريم ، ومن هذه الأنواع : التعقل ، والتذكر ، والتدبر ، والنظر ، والتفكر. ودراسة (الأغا، والزعنين، 2003 ) التي تناولت أحد أنواع التفكير ألا وهو التفكير وعملياته في القرآن الكريم، وتوصلت إلى العمليات الآتية : التأمل ، والاهتمام بما يحيط بالإنسان ، والانتباه ، والإبداع ، واتخاذ القرار ، والاستدلال ، والتخيل ، والتفسير ، والتحليل ، والربط الكلي. ودراسة (تمزغين، 2008 ) التي تقصت مجالات التفكير وجوانبه في آيات القرآن الكريم المتضمنة لفظة فكر، وبينت أن القرآن الكريم حث على التفكير بالترغيب فيه، وبيان الآيات، وتفصيلها، وقص القصص، وضرب الأمثال، والتوبيخ لقلّة التفكير، والعظة بالتفكر، وتوفير الجو الصافي للتفكر، وصنفت مجالات التفكير في القرآن الكريم إلى آيات الآفاق، وآيات الأنفس، وآيات الوحي، واستخلصت جوانب التفكير في القرآن الكريم في متابعة التحول في العدد والكيفيات، ومتابعة التحول في الزمان بين الحاضر والماضي والمستقبل، وتتبع الآثار، وتدبر البدايات، والمقارنة بين آيات الآفاق والأنفس.

كما أصبحت تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين أحد أهم أهداف تدريس العلوم؛ وذلك لطبيعة مناهج العلوم العملية ، وما نحتاج اليه من القيام بأنشطة وتجارب عملية، ولما لها من دور بالغ الأهمية في تنشيط أذهان المتعلمين، واستثارة قدراتهم العقلية وعملياتهم الذهنية، فمن أعظم نعم الله عز وجل على الإنسان، نعمة العقل، وهو من أكبر الطاقات البشرية ومن الدلائل على مكانة التفكير في القرآن الكريم أنه أشار إليه في مقام الإعلاء من شأنه ، وتعظيم من يحسنون استخدامه، ومن الشواهد الدالة على ذلك الآيات الواردة في استنهاض العقل للتفكير والتدبر والشواهد كثيرة منها ( لعلمك تعقلون ، تتفكرون ، أفلا يتدبرون- ) .

ويشير جروان ( 2006 ) إلى أن التفكير هو الخاصية الكبرى التي تميز بها الإنسان عن سائر المخلوقات المحيطة به، والناس إنما يفاضلون بكمال عقولهم، التي يرتقون بها في حياتهم نحو الأفضل، والإنسان إذا ما فقد التفكير، فإن منزلته تنحط، ووجوده يتضاءل .

ويشير أبو خاطر ( 2010 ) إلى أن عضو هيئة التدريس إذا أراد أن يعزز من منهاج التفكير لدى طلبته، فإنه مطالب بمراعاة الآتي:

- 1-تشجيع طلبته على إنتاج الأفكار الإبداعية.
- 2-التنوع في أساليب التدريس التي يستخدمها.
- 3-احترام الطلبة الموهوبين ، وتهيئة الظروف الملائمة لتعلمهم ، وتنمية قدراتهم العقلية.
- 4-المحافظة على علاقة طيبة مع طلبته.
- 5-التركيز على اكتشاف مواهب طلبته ، والعمل على رعايتها وتطويرها .

كما يرى الباحث، أن عضو هيئة التدريس- حتى ينجح في أداء واجباته في تعزيز منهاج التفكير السليم لدى طلبته - فلا بد له من الاطلاع الشامل- وبصورة دائمة -على القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، اللذين تضمنا عناصر المنهاج الإسلامي المتميز، في بناء التفكير السليم وتطويره ، كما يتطلب ذلك اكتسابه المهارات الأساسية التي تمكنه من ممارسة البحث في مجال التربية الإسلامية، ولن يكون للأستاذ الجامعي أثره الإيجابي على تفكير طلبته، ما لم يكن قدوة حسنة لهم، من خلال أقواله وأفعاله وممارساته التعليمية والتربوية.

وقد أشارت دراسة زينون ( 2003 ) إلى أن أكثر أساليب التدريس، شيوعاً في الجامعة الأردنية، هي المحاضرة بأنماطها المختلفة، المناقشة والحوار، أما دراسة ياسين (2006) فقد أشارت إلى ضعف كبير في أداء الجامعات العربية لدورها في بناء التفكير، وأن التركيز فيها منصب على حشو أدمغة الطلبة بالمعلومات. وكشفت دراسة السبيعي (2006) عن أن أكثر الأساليب التدريسية شيوعاً لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، هو أسلوب الإلقاء باستخدام السبورة، وأن أسلوب النقاش والحوار أقلها شيوعاً.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ضوء ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- 1- ما درجة ممارسة عضو هيئة التدريس في جامعة طيبة لدوره في تعزيز منهاج التفكير لدى طلبته- من وجهة نظرهم - في ضوء منظومة التفكير الإسلامي؟

2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (  $0.05 \geq \alpha$  ) بين متوسطات عينة الدراسة لدور عضو هيئة التدريس بجامعة طيبة في تعزيز مفهوم التفكير تعزى لمتغير الجنس؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (  $0.05 \geq \alpha$  ) بين متوسطات عينة الدراسة لدور عضو هيئة التدريس في جامعة طيبة بتعزيز مفهوم التفكير تعزى لمتغير التخصص؟

#### أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- 1-التعرف إلى درجة ممارسة عضو هيئة التدريس في جامعة طيبة ، لدوره في تعزيز منهاج التفكير لدى طلبته من وجهة نظرهم، في ضوء منظومة التفكير الإسلامي.
- 2-الكشف عن دلالة الفروق في تقدير أفراد العينة لدور عضو هيئة التدريس بجامعة طيبة في تعزيز منهاج التفكير لدى طلبته، في ضوء المنظومة الإسلامية، تبعاً لمتغيرات الدراسة ( الجنس، التخصص)

#### أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال الآتي:

- 1- أهمية التفكير السليم، في بناء الشخصية الفاعلة والمجتمع المتحضر.
- 2- تؤصل الدراسة لمنهاج التفكير في ضوء الكتاب والسنة، إضافة إلى الدراسة الميدانية التي وفرت أداة لتقييم دور عضو هيئة التدريس في تعزيز منهاج التفكير .
- 3- يمكن أن يستفيد من نتائج الدراسة كل من :  
- عضو هيئة التدريس في مجال تطوير دوره في تنمية تفكير طلبته.

-الطلبة المعنيون بتطوير قدراتهم العقلية وأساليب تفكيرهم.

-الجامعات المهتمة بتنمية أداء أعضاء هيئة التدريس.

4-افتقار البيئة العربية لمثل هذه الدراسات التأصيلية الميدانية بشكل عام ، والبيئية السعودية بشكل خاص.

#### حدود الدراسة:

- الحد الزمني :طبقت الدراسة في الفصل الأول من العام

الدراسي 2012 - 2013م.

أما الحوامدة ( 2003 ) فقد أجرى دراسة حول مهمة القرآن الكريم في تنمية التفكير المنظم لدى الإنسان، وكشفت الدراسة عن نهج القرآن الكريم عن اتباع المنحى الخطي في التفكير ، وذمه ووصفه بالتقليد والتعصب الأعمى ، والمحافظة على موروثات الآباء والأجداد ، وعدم إعمال الفكر والعقل، في حين دعا القرآن الكريم إلى اتباع المنحى المنظم في كل مواقف التفكير ، وجعل لذلك ضوابط وموجهات، أما الضوابط فتتعلق بمفهوم العقل ومفهوم الدعوة ومفهوم وحدانية الخالق ووحدة المخلوق، ومفهوم التوازن ومفهوم الخيرية ومفهوم الغرضية أو الغائية، وأما الموجهات، فهي تتعلق بالحث على طلب العلم ، وجعل الكون والإنسان والحياة مجال التفكير، والتحذير من اتباع الظن وإثارة الحماسة باستخدام صور بلاغية وأساليب مقنعة.

وأجرت الأحمد ( 2003 ) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى قيام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - في مدينة الرياض - بتنمية أنماط التفكير العلمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الجامعية ، وقد طبقت الباحثة أداة استبانة على ( 188 ) عضو هيئة تدريس من الجنسين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية :

- أن أعضاء هيئة التدريس يقومون بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الجامعية بدرجة عالية.
- أن أعضاء هيئة التدريس يقومون بتنمية مهارات التفكير لحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الجامعية بدرجة عالية.
- أما دراسة محمود ( 2005 ) والتي هدفت إلى تحديد مفهوم التفكير الإبداعي وبيان مدى الحاجة إليه ، وإبراز أساليب تنميته في المجتمعات الإسلامية فقد كشفت عن اهتمام الإعلام بالتفكير الإنساني بوجه عام، والتفكير العلمي بوجه خاص، والتفكير الإبداعي بوجه أخص، كما أظهرت حاجة العالم العربي الإسلامي المعاصر للأخذ بأسباب التقدم العلمي في تنمية التفكير الإبداعي ، لمواجهة التحديات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تواجهه، وأوصت الدراسة بإعادة صياغة المناهج الدراسية في المدارس والجامعات.
- وهدف دراسة السبيعي ( 2006 ) إلى التعرف إلى أساليب التدريس التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود ، وتحديد العوامل التي تؤدي إلى زيادة فاعلية استخدام

-الحد المكاني :جامعة طيبة

-الحد البشري :اقتصرت الدراسة على طلبة البكالوريوس في كلية التربية والآداب ( قسم الدراسات الإسلامية ).

#### مصطلحات الدراسة:

أ - التفكير : نشاط عقلي يقوم به العقل من أجل تشكيل الأفكار ، وإدراك الأمور ، والحكم عليها بصورة منطقية ، وحل المشكلات ، وإبداع الجديد ، باستغلال المعطيات والمخزون في الذاكرة (جروان، 2006).

ب- جامعة طيبة : إحدى الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية .

ج- منظومة التفكير الإسلامي : وهي العناصر الرئيسية التي تشكل مقومات التفكير الإسلامي ، و تضم الطرق والأساليب الفاعلة بتعزيز التفكير، والسلوكات الإيجابية للتفكير وانعكاسها على واقع الحياة ، ومهارات التفكير المختلفة.

د - دور عضو هيئة التدريس في تعزيز منهاج التفكير: أنماط السلوك التي يقوم بها عضو هيئة التدريس لتعزيز مهارات وسلوكات التفكير السليم لدى طلبته باستخدام أساليب فاعله منطلقاً في أداء دوره مما جاء في الكتاب والسنة.

#### الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات حول التفكير وأساليب تنمية دور عضو هيئة التدريس في ذلك، ويمكن إجمال أبرزها على النحو الآتي:

أجرى العمري ( 2003 ) دراسة هدفت إلى الكشف عن أساليب القرآن الكريم في تنمية التفكير من خلال سورة الشورى كأنموذج، وتوصلت الدراسة إلى أن سورة الشورى، قدمت أنموذجاً في التفكير ، تضمن إثارة المشكلة ، والبحث في البدائل ، واختيار أفضلها ، ثم التفكير التحليلي المؤدي إلى حل المشكلة عن طريق الوسائل الآتية:

- عرض المفاهيم الإيمانية الإيجابية وتدعيمها.
- عرض المفاهيم السلبية ومناقشتها والرد عليها.
- حل المشكلة الإيمانية تأملياً بمنهجية التفكير الاستدلالي.
- حل المشكلة الإيمانية، بمنهجية التفكير العملي الإجرائي.
- الوصول إلى النتائج والقوانين والقواعد العامة، المؤدية لحل المشكلة الإيمانية.

3- كشفت الدراسات عن تميز منهج القرآن الكريم في تنمية التفكير المنظومي لدى الإنسان.

4- تركيز القرآن الكريم- في تنمية التفكير الإنساني -على الأساليب العملية والإجرائية.

5- استخدام الأستاذ الجامعي في المجتمعات العربية والإسلامية لأساليب تدريس تقليدية في الغالب، وفي حين ينحسر استخدامه للأساليب العملية والفاعلة في تنمية التفكير لدى طلبته.

6- ومن الجدير ذكره أن الدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة، ولاسيما فيما يخص إبراز مشكلة الدراسة، ومفردات الإطار النظري.

- **مميزات الدراسة الحالية، عن الدراسات السابقة فيما يأتي:**

- تناولت الدراسة دور عضو هيئة التدريس في تعزيز التفكير لدى طلبته، بصورة شاملة متكاملة من حيث: المهارات، والسلوكات والأساليب الفاعلة، في حين ركزت بعض الدراسات السابقة على تقويم ممارسات الأستاذ الجامعي، في تنمية بعض مهارات التفكير تارة، وتارة أخرى تناولت أساليبه في تنمية التفكير لدى طلبته.

**الإطار النظري:**

إن منهج الإسلام يدعو إلى التفكير دعوة صريحة، إذ قال تعالى: ﴿ قل انظروا ماذا في السماوات والأرض ﴾ (سورة يونس، 101). والمنهج الإسلامي قد حرر العقل الإنساني من الخرافات والأوهام، واعتبر العقل أساس التكليف، ويرى العقاد في كتابه "التفكير فريضة إسلامية" أن هناك حاجة ماسة لدى الإنسان إلى أعمال العقل، إذ إن العقل الذي يخاطبه الإسلام في القرآن الكريم، "هو العقل الذي يعصم الضمير، ويدرك الحقائق ويميز بين الأمور، ويوازن بين الأضداد، ويتبصر ويتدبر ويحسن الأذكار والروية" (العقاد، 2008).

وفي سورة الحشر قال تعالى: ﴿ لو أنزلنا هذا القرآن على جبلٍ لرأيتُه خاشعاً متصدعاً من خشية الله وتلك الأمثال نضربها للناس لعلهم يتفكرون ﴾ (الحشر، 21).

وفي سورة آل عمران يقول تعالى: ﴿ الذين يذكرون الله قياماً وقعوداً وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السماوات والأرض ربنا ما خلقت هذا باطلاً سبحانه ففتنا عذاب النار ﴾ (آل عمران، 191).

الأساليب التدريسية المتنوعة، واستخدم الباحث استبانته تضمنت 33 بنداً، طبقها على عينة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس في ثماني كليات بجامعة الملك سعود بالرياض، بلغ عددهم 73 عضواً، وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: -أكثر أساليب التدريس الجامعية- شيوعاً -التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود هي، أسلوب المحاضرة، وأسلوب الحوار والمناقشة، وأن أقل أساليب التدريس الجامعية شيوعاً، التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة هي أسلوب الرحلات الميدانية، وأسلوب التعليم المبرمج، وأسلوب العرض التوضيحي.

- من أكثر العوامل المؤدية إلى فاعلية استخدام الأساليب التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، هي: المهارات التدريسية وتمكن عضو هيئة التدريس من مادته العلمية، وإمامه بالمقرر الذي يدرسه والقدرة على التعامل مع الطلبة باحترام، والتزام الموضوعية والصدق والعدل معهم. وأجرى أبو خاطر (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى ممارسة أساتذة الجامعة لدورهم، في تنمية الإبداع لدى طلبتهم في ضوء السنة النبوية، كما سعت إلى الكشف عن الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور الجامعة في تنمية الإبداع لدى طلبتها تبعاً لمتغيرات الدراسة: (الجنس، التخصص، المعدل التراكمي) ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة وهي استبانة مكونة من (28) فقرة على عينة قوامها (348) طالباً وطالبة، اختيروا بطريقة عشوائية، وأظهرت الدراسة أن ممارسة الأساتذة بالجامعة لأساليب تنمية الإبداع لدى طلبتهم جاءت متوسطة بوزن نسبي 68.33%.

**تعقيب على الدراسات السابقة:**

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتضح ما يأتي:

1- تنوع الدراسات، حول موضوع التفكير.

2- أكدت حاجة المجتمعات العربية والإسلامية، إلى الاهتمام والتركيز على تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.

- مهارة الاستنباط ، قال تعالى : ﴿ وإذا جاءهم أمر من الأمن أو الخوف أذاعوا به ولو رده إلى الرسول وإلى أولي الأمر منهم لعلمه الذين يستنبطونه منهم ﴾ (سورة النساء، 83).

- مهارة التجريب : وتتضح من خلال قصة إبراهيم عليه السلام عندما سأل ربه أن يريه كيف يحيي الموتى، ومن ثم أمره ربه بالقيام بالتجربة، فأمره الله أن يأخذ أربعة من الطير ويتعرف عليها ثم يذبحها ويمزق أجسادها ويفرق أجزاءها على الجبال ثم يدعوها فتجتمع الأجزاء مرة أخرى وترتد إليها الحياة وتعود إليه الطيور ساعيات (البكر، 2005) .

- مهارة الملاحظة والتدبر : حيث دعا القرآن الكريم الإنسان إلى النظر والتدبر في المخلوقات من حوله، حيث جاء في القرآن الكريم الكثير من الآيات التي تدعو الإنسان للتفكير في آيات الله عز وجل والنظر في عجائب مصنوعاته وإتقانه، وفي ذلك دليل على وحدانيته سبحانه وتعالى وقد عرض القرآن الكريم ذلك في قوله عز وجل: (الذين يذكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السماوات والأرض ربنا ما خلقت هذا باطلا سبحانه فقلنا عذاب النار)

- مهارة التصنيف الدقيق للأشياء: ويقصد بالتصنيف تقسيم مجموعة من الأشياء أو الأفراد أو الأعمال، إلى فئات متميزة ومختلفة عن بعضها البعض، في صفة أو أكثر " والقرآن الكريم ينمي مهارة التصنيف عند الفرد المسلم، من خلال عرض بعض النماذج الدقيقة في التصنيف ( البغدادي، 2000 ) .

- مهارة ترتيب الأولويات: ويعد ترتيب الأولويات حسب أهميتها وقوة تأثيرها حسب الحاجة، بها من الدلائل على التفكير الإبداعي عند الفرد، وقد لفت القرآن الكريم انتباه الفرد المسلم، إلى قضايا عديدة، ينبغي أن تراعى فيها الأولويات، ومن الأمثلة على ذلك قوله عز وجل: (وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا إما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما ) ( البغدادي ، 2000 ) .

أما في السنة النبوية فنجد أن الرسول صلى الله عليه وسلم وجهنا إلى التفكير والتأمل في الكون وما فيه من آيات دالة على وحدانية الله سبحانه. وسنته الفعلية تؤكد على ضرورة التفكير وأهميته فما كان خروجه إلى غار حراء إلا تعبداً لله وتفكيراً وتدبراً في آياته. كذلك دعت السنة النبوية إلى التفكير في آيات الله

أما في سورة العنكبوت فيقول الله سبحانه وتعالى: ﴿ ولئن سألتهم من نزل من السماء ماء فأحيا به الأرض من بعد موتها ليقولنَّ الله قل الحمد لله بل أكثرهم لا يعقلون ﴾ (العنكبوت، 63).

وقال تعالى: ﴿ أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت ﴿ وإلى السماء كيف رفعت ﴿ وإلى الجبال كيف نصبت ﴿ وإلى الأرض كيف سطحت ﴾ (الغاشية، 17-20). كل هذا يدعو إلى التفكير والنظر واستخدام الإنسان لعقله، بل تدريب عقله على التفكير ليصل إلى الحق ومنهج التفكير الإسلامي يضع ضوابط للفكر تضبطه ولا تقيدته وتطلقه ولا تعوقه وتعمقه وتخصبه وتخلصه من الهوى (البكر، 2005).

ويذكر القواسمة (2012) بعض مهارات التفكير التي وجه إليها القرآن الكريم وهي:

- مهارة البحث ، قال تعالى : ﴿ قل سيروا في الأرض فانظروا كيف بدأ الخلق ثم الله ينشئ النشأة الآخرة إن الله على كل شيء قدير ﴾ (سورة العنكبوت، 20).

- مهارة التأمل ، قال تعالى : ﴿ قل انظروا ما في السماوات والأرض ﴾ (سورة يونس، 101).

- مهارة السؤال ، قال تعالى : ﴿ فاسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون ﴾

- مهارة استخلاص العبر من تاريخ الأمم ، قال تعالى : ﴿ أفلم يسيروا في الأرض فينظروا كيف كان عاقبة الذين من قبلهم دمر الله عليهم وللكافرين أمثالها ﴾ (سورة محمد، 10).

- مهارة المقارنة ، قال تعالى : ﴿ وسيق الذين كفروا إلى جهنم زمرا حتى إذا جاءوها فُتحت أبوابها وقال لهم خزنتها ألم يأتكم رسلٌ منكم يتلون عليكم آيات ربكم ويُنذرونكم لقاء يومكم هذا قالوا بلى ولكن حقت كلمة العذاب على الكافرين ﴿ قيل ادخلوا أبواب جهنم خالدين فيها فبئس مثوى المتكبرين ﴿ وسيق الذين اتقوا ربهم إلى الجنة زمرا حتى إذا جاءوها وفُتحت لهم أبوابها وقال لهم خزنتها سلام عليكم طبتم فادخلوها خالدين ﴿ وقالوا الحمد لله الذي صدقنا وعده وأورثنا الأرض نتبوا من الجنة حيث نشاء فنعم أجر العاملين ﴾ (سورة الزمر، 71-74).

عملية تحويل المجتمع من مجتمع جاهلي، إلى مجتمع إسلامي على إحلال مفاهيم العقيدة عن الكون والإنسان والحياة، وعلى إنكفاء جذوة التفكير والنظر لدى الإنسان (حوامدة، 2003) .  
ويعد التفكير وسيلة الإنسان للوصول إلى سنن الكون ومعرفتها، ومن الدلائل على ذلك، أن الآيات التي تصف حوادث الطبيعية ومشاهدها - غالباً - ما تبدأ أو تُختم بما يدل على التفكير، ومن الأمثلة على ذلك قوله تعالى: " (أولم يروا أنا نسوق الماء إلى الأرض الجرز فنخرج به زرعاً تأكل منه أنعامهم وأنفسهم أفلا يبصرون )

ومن الدلائل إلى عناية الإسلام بالتفكير، أن حفظ العقل، من المقاصد الأساسية للشريعة الإسلامية، حيث حرمت الاعتداء عليه، وجعلت لهذا الفعل عقوبة، فقد حرم الإسلام شرب الخمر لأنه يزيل العقل ومثله كل مسكر، يذهب بالعقل مهما تغيرت أشكاله وتعددت أسماؤه، وعلى من اقترف هذا الفعل، عقوبة الجلد المقررة شرعاً، وأما من جنى على العقل فأزاله، فإن الشرع يلزمه بالدية كاملة (الزبيدي، 1984) .

ومن الملحوظ أن القرآن الكريم، لم يتحدث عن العقل - كمكون من مكونات الإنسان - بما يدل على الذات أو الماهية، وإنما تحدث عنه كفعل وسلوك، من خلال صيغ عديدة: عقولوه، يعقلون، تعقلون، نعقل، يعقلها، في تسعة وأربعين موضعاً من الكتاب العزيز، ولعل هذا يشير إلى أن المهم في العقل، ليس مجرد الخلايا الحية، وإنما ما يقوم به من وظائف " (الخولي، 1991).

ويلاحظ أن هناك الكثير من الآيات القرآنية التي تدعو للتفكير والبحث مما يدل على أهمية التفكير في القرآن الكريم. حيث أن الفكر الإسلامي فكر متميز ذلك لأنه يقوم على أساس رباني، فهو فكر يرتكز على حقائق مطلقة، لا تتغير بتغير الزمان والمكان، كما أن هذا الفكر، لا يقوم على حقائق الوحي في كل مجالات المعرفة - فحسب - بل يقوم كذلك على مبادئ الفطرة الإنسانية (الزبيدي، : 1984) .

ويشير الأغا ( 2005 ) إلى أن تعزيز منهاج التفكير السليم، يتطلب استخدام أساليب تربوية فاعلة، يفترض أن يلم بها، عضو هيئة التدريس ويتقن استخدامها مع طلبته منها إثارة التساؤل، الحوار المثمر، أسلوب المقارنة، ضرب الأمثال،

تعالى وفي بديع خلقه واعتبر ذلك من أفضل أنواع العبادة فعن عائشة رضي الله عنها أن الرسول (ص) قال في قوله تعالى: ﴿ الذين يذكرون الله قياماً وقعوداً وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السماوات والأرض ربنا ما خلقت هذا باطلاً سبحانه ففنا عذاب النار ﴾ (سورة آل عمران، 191) (ويل لمن قرأها ولم يفكر فيها) .

ويشير سويدان (2002) إلى أن عدد الآيات القرآنية الكريمة التي تدعو إلى إعمال العقل وممارسة التفكير في الحياة والكون أو عالم الشهادة تسع وأربعون آية، وجميع هذه الآيات تعلق من شأن العقل وتضعه في درجة شأن القلب، بل على العكس تسمو به باعتباره أشرف صنعة إلهية كرم بها بني آدم ، إذاً فالقرآن الكريم يدعو إلى التفكير وممارسته مهاراته للانطلاق نحو التفكير وممارسته على أوسع نطاق في مختلف شؤون الحياة، وكذلك للانطلاق نحو العمل الإبداعي، إذ لولا هذا الباعث العقلي الروحي لما كان للعقل الإسلامي الإبداعي الحضاري أن ينطلق في إبداعاته، وهذه الإبداعات ظلت في ذاكرة العرب والمسلمين وساهمت في مسيرة الحضارة الإنسانية وكانت ولا تزال تشكل هويتهم ووعيهم .

إن منهج الإسلام يدعو العقل الإنساني إلى أن ينظر في صفحات هذا الكون ويتدبر فيها ويتفكر، ومطلوب منه أن يثبت من صدق المعلومات والحقائق العلمية التي تبنى عليها، فكرياً أو موقفاً، ومطلوب منه أيضاً أن يستقصي في بحثه كل الأمور والأدلة، وأن يفرغ كل جهد عقلي وطاقة عقلية عنده للوصول إلى الحقائق بشتى الوسائل المتاحة، وهذا هو الاستقصاء في البحث بكل ما يعنيه الاستقصاء ، وهكذا فحاجتنا إلى إعمال العقل ماسة، وما ذلك إلا لتفعيل القدرات الإبداعية في ذاتنا، لكن هذه القدرات الكامنة تحتاج منا نحن أرباب التربية إلى مضاعفة الجهد لوضع الإنسان على عتبات إعمال العقل. ولقد أناط المجتمع في المؤسسات التعليمية مهام تزويد الطالب وإكسابه الكفايات الصالحة لتفعيل عمليات التفكير عبر طرائق وأساليب ووسائل تجعله يفعل ما وهبه الله له من قدرات.

فالتفكير فرض عين على كل مسلم عاقل، حتى تصح العقيدة والعبادة، ويتضح ذلك من خلال إن سلوك الإنسان في الحياة، هو انعكاس حقيقي لأسلوب تفكيره، ولقد اعتمد الإسلام في



التشجيع والتحفيز النصح والإرشاد، أسلوب الاستكشاف، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لمناسبته لأغراض أسلوب التعلم التعاوني، أسلوب حل المشكلات، الاقتداء بال نماذج المتميزة. ومن هنا فإن تعليم التفكير يعد هدفاً سامياً منذ أيام أرسطو، وفي عصر العولمة وتفجر المعلومات بات تعليم مهارات التفكير واستراتيجيات حل المشكلات وصنع القرارات ضرورة لا بد منها، وذلك حتى يستطيع الناس مواجهة التحديات والمشاكل التي تواجههم بشكل خلاق، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتساعد الطلبة باكتساب مهارات التفكير في ضوء منظومة الفكر الإسلامي .

**الطريقة والإجراءات :**  
**منهج الدراسة:**

جدول رقم ( 1 ) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة من حيث التخصص والجنس

التخصص	الجنس	
	طالبة	طالب
دراسات إسلامية	300	280
التربية	580	580

#### أداة الدراسة:

استخدم الباحث استبانته، لقياس درجة ممارسة عضو هيئة التدريس لدوره في تعزيز منهاج التفكير لدى طلبته، في ضوء منظومة التفكير الإسلامي ، وممر إعداد بناء الاستبانة بالخطوات التالية:

1- الرجوع للمصادر العلمية والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، مع الانطلاق في تحديد مجالات وفقرات الاستبانة من الآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة.

2- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، مشتملة على ثلاثة مجالات :مهارات التفكير ، سلوكيات التفكير ، طرق وأساليب التفكير السليم ، وقد تكون كل مجال من ( 10 ) فقرات بحيث يصبح إجمالي فقرات الاستبانة ( 30 ) فقرة.

#### صدق الاستبانة:

قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية بهدف التعرف إلى آراءهم وفي ضوء ذلك تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر لتصبح بصورتها النهائية.

جدول رقم (2) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الأداة .

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرارات	النسبة المئوية
--------	-----------------	-------------------	-----------	----------------

#### ثبات الاستبانة:

قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من ( 50 ) طالب وطالبة وتم استخدام طريقة إعادة الاختبار على نفس العينة بعد أسبوع وتبين أن معامل الثبات ( ألفا كرونباخ ) بلغ ( 0.88 % ) وهي نسبة كافية لإغراض الدراسة .

#### المعالجة الإحصائية :

تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية في الدراسة:

- استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

- استخدام اختبار ( T test ) لمعرفة إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس أو التخصص .

#### نتائج الدراسة :

جاءت نتائج الدراسة على النحو الآتي :

أولاً : ما درجة ممارسة عضو هيئة التدريس لدوره، في تعزيز منهاج التفكير لدى طلبته- من وجهة نظرهم -في ضوء منظومة التفكير الإسلامي ؟  
وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجالات الأداة والجدول رقم ( 2 ) يوضح ذلك .

تعزيز سلوكيات التفكير	37.66	5.28	12850	73.85%
طرق وأساليب التفكير	35.91	5.31	12400	71.26%
تعزيز مهارات التفكير	38.94	5.20	13690	78.67%
الدرجة الكلية للفقرات	37.50	5.26	12980	74.59%

يوضح الجدول السابق أن هناك درجة جيدة في ممارسة عضو هيئة التدريس لدوره بتعزيز مناهج التفكير لدى طلبته وضمن منظومة التفكير الإسلامي ، ويعود ذلك إلى وجود أعضاء هيئة تدريس على درجة عالية من الكفاءة وإلى دور الجامعة الهادف إلى تنمية وتعزيز مناهج التفكير لدى الطلبة . كما وتجدر الإشارة إلى أن إدارة الجودة في الجامعة تؤكد على ضرورة عقد الدورات من أجل النهوض بالجامعة للوصول إلى التميز في جميع النواحي وخاصة ما يتعلق بالطلبة وتنمية مهاراتهم . كما ويتضح من الجدول أن مجال تعزيز مهارات التفكير السليم جاء بالمرتبة الأولى وبنسبة (78.67) وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الأحمـد (2007) .

#### جدول رقم (3) يوضح المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لفقرات المجال الأول .

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرارات	النسبة المئوية
تنمية المواطنة لدى الطلاب	2.7010	0.6875	1230	70.69%
تعزيز قيم نقد الذات وتحمل المسؤولية	2.2690	0.6565	1100	63.20%
الاستقلالية الفكرية	2.8020	0.5540	1350	77.59%
عدم التسرع باتخاذ القرارات والحكم على الأشياء	2.8010	0.7914	1340	77.0%
تنمية قيم التسامح الفكري	2.1970	0.6051	1050	60.34%
تعزيز قيم التفاؤل والواقعية الفكرية	2.0125	0.6051	1007	57.88%
الحث على التواضع	2.7000	0.5570	1220	70.11%
التأكيد على الموضوعية النقدية للأفكار	2.7050	0.6620	1310	75.28%
التوازن بين الأفكار المادية وغير المادية	1.9690	0.5318	950	54.60%
الابتعاد عن الأنانية الذاتية	2.0119	0.7914	990	56.90%

ويتضح من الجدول السابق أن الاستقلالية الفكرية جاءت بالمرتبة الأولى وبنسبة (77.59 %) وعدم التسرع باتخاذ القرارات والحكم على الأشياء جاءت بالمرتبة الثانية وبنسبة (77 %) ويرجع الباحث ذلك إلى تقدير عضو هيئة التدريس لأهمية مهارة الاستقلالية الفكرية كعامل أساسي في بناء الشخصية والابتعاد عن التبعية الفكرية ، وكذلك التأكيد

#### الجدول رقم (4) يوضح المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لفقرات المجال الثاني .

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	التكرارات	النسبة المئوية
استخدام أدوات القياس	2.3365	0.6880	1050	60.34%
التجديد الفكري	2.4365	0.7850	1090	62.64%
استخدام أسلوب المرونة الفكرية	2.5669	0.5453	1100	63.21%
استخدام أسلوب الطلاقة الفكرية	2.3306	0.6540	1040	59.77%

استشعار وتحسس المشكلات	2.6956	0.5545	1120	64.36 %
استخدام أسلوب التفكير الناقد	2.7990	0.4358	1340	77.01 %
استخدام أسلوب ضرب الأمثال	2.8007	0.5590	1345	77.30 %
استخدام أسلوب التواصل الفكري	2.7095	0.7236	1210	69.54 %
استخدام طريقة التفسير والبحث عن أسباب الظاهرة	2.7695	0.3859	1280	73.56 %
استخدام طريقة التجريب	2.8109	0.4453	1349	77.52 %

يتضح من الجدول السابق أن استخدام طريقة التجريب جاءت بالمرتبة الأولى ، وبنسبة ( 77.52 % ) ، واستخدام أسلوب ضرب الأمثال بالمرتبة الثانية ، وبنسبة ( 77.30 % ) ، ويرجع الباحث ذلك إلى أن القران الكريم أكد في كثير من الآيات أهمية استخدام التجريب للوصول إلى الحقيقة ، وكذلك الحال بالنسبة إلى استخدام أسلوب ضرب الأمثال ، الأمر الذي ينعكس على تأكيد أعضاء

جدول رقم ( 5 ) يوضح المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لفقرات المجال الثالث.

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرارات	النسبة المئوية
تعزيز مهارة الحوار والمناقشة	2.8860	0.5460	1470	84.48 %
تنمية مهارة حل المشكلات	2.8006	0.4498	1390	79.88 %
تعزيز مهارة القدرة والنموذج الأمثل	2.5650	0.5560	1290	74.13 %
تعزيز مهارة الاستدلال	2.4003	0.6450	1120	64.36 %
تعزيز مهارة الاستقراء	2.4369	0.5664	1200	68.96 %
تنمية مهارة الاستنباط	2.4289	0.4229	1190	68.39 %
تنمية مهارة التعزيز الايجابي	2.5960	0.4445	1295	74.42 %
تعزيز مهارة التفكير الحدسي	2.3995	0.5980	1050	60.34 %
تنمية أسلوب أوراق العمل	2.5060	0.6670	1270	72.98 %
تعزيز مهارة التفكير التأملي	2.4006	0.4495	1130	64.94 %

يتضح من الجدول السابق أن مهارة الحوار والمناقشة جاءت بالمرتبة الأولى ، وبنسبة ( 84.48 % ) ، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة السبيعي ( 2006 ) ، ومهارة حل المشكلات بالمرتبة الثانية ، وبنسبة

( 79.88 % ) ، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الأحمـد ( 2003 ) ، ويفسر الباحث ذلك إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس يستخدمون هذه المهارات مما يعزز وينمي هذه المهارات لدى الطلبة ، بالإضافة إلى أن الطرق الحديثة في التدريس والتي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس تقوم على أسلوب حل

جدول رقم ( 6 ) يوضح قيمة ( ت )

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	قيمة ( ت ) المحسوبة	مستوى الدلالة
الأول	طالب	280	40.889	1.325	2.270	0.001
	طالبة	300	41.176	6.225		
الثاني	طالب	280	42.392	2.032	4.368	0.002

		4.675	42.790	300	طالبة	
0.002	1.333	4.563	37.086	280	طالب	الثالث
		5.687	38.500	300	طالبة	
0.001	7.774	7.920	120.367	280	طالب	الكلية
		16.587	122.466	300	طالبة	

يوضح الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الطالبات ، ويرجع الباحث ذلك إلى اهتمام الطالبات بتنمية التفكير السليم ، من خلال ممارسة الطرق والأساليب ومن خلال جعل هذه الطرق سلوكيات في حياة الطالبات ، كما وتجدر الإشارة إلى أن الطالبات أكثر حرصاً على التعلم والاستفادة من مهارات وأساليب أعضاء هيئة التدريس وأكثر انتباهاً وسعيًا لإثبات الذات ورسم المستقبل .

السؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (  $0.05 \geq \alpha$  ) بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص ؟

ولإجابة عن هذا السؤال فقد تم إيجاد قيمة ( ت ) والجدول رقم (7) يوضح ذلك .

جدول رقم (7) يوضح قيمة ( ت )

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	قيمة ( ت ) المحسوبة	مستوى الدلالة
الأول	التربية	250	38.150	1.960	2.795	0.001
	الدراسات الإسلامية	330	39.896	7.425		
الثاني	التربية	250	40.875	1.451	3.654	0.000
	الدراسات الإسلامية	330	41.690	3.656		
الثالث	التربية	250	36.659	3.195	1.759	0.002
	الدراسات الإسلامية	330	38.001	4.205		
الكلية	التربية	250	115.684	6.606	2.766	0.001
	الدراسات الإسلامية	330	119.587	15.286		

يوضح الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص ولصالح الدراسات الإسلامية ، ويعود ذلك إلى أن تخصص الدراسات الإسلامية الأكثر قرباً من تنمية التفكير السليم ضمن المنظور الإسلامي فأعضاء هيئة تدريس التخصصات الإسلامية أكثر ارتباطاً بمعايير التفكير الإسلامي وبأثرها بتنمية شخصية الطالب وتوجيه سلوكياتهم وهذه النتيجة تتعارض مع دراسة أبي خاطر (2010) .

التوصيات:

- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على ممارسة جميع أنواع وأنماط التفكير .

- بناء برامج خاصة لتنمية التفكير الناقد والإبداعي لأعضاء هيئة التدريس والطلاب.

- العمل على معالجة أنماط التفكير التقليدية عند أعضاء هيئة التدريس والطلبة .

- التقييم المستمر لأداء أعضاء هيئة التدريس بما يتناسب مع معايير الجودة الشاملة .

#### المراجع :

- ابن كثير (2002) تفسير القرآن الكريم ، ط1 ، مكتبة الصفاء ، القاهرة ، مصر .
- أبو خاطر، منار سالم محمد" (2010) دور الجامعة في تنمية الإبداع لدى طلبتها في ضوء السنة النبوية من وجهة نظرهم"، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الأحمد، هند بنت محمد بن عبد الله" (2003) مدى قيام أعضاء هيئة التدريس بجامعة لإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض بتنمية أنماط التفكير العلمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الجامعية"، رسالة ماجستير، قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية.
- الأغا، إحسان" : (2005) مبادئ التعلم في القرآن، المؤتمر الدولي للطفولة في الإسلام، القاهرة.

- الأغاء، إحصان والزعانين ، جمال ( 2003 ) أنشطة مقترحة لتوظيف التفكير كمدخل لتدريس العلوم في المرحلة الابتدائية بمحافظات غزة ، المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للتربية العلمية .
- البغدادي، علاء الدين بن محمد بن إبراهيم (2000) (ب.ت): تفسير لباب التأويل في معالم التنزيل، دار المعرفة، بيروت.
- البكر ، فوزية ( 2005 ) النمو العلمي والمهني للمعلم الجامعي ، الواقع والمقدمات ، دراسة مسحية لعضوات هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية ، رسالة الخليج العربي ، مكتب الخليج العربي ، الرياض .
- الترمذي، محمد بن عيسى أبو عيسى (2000): الجامع الصحيح، سنن الترمذي، دار الجيل، بيروت.
- تمزيقين ، محمد ( 2008 ) مجالات التفكير وجوانبه في آيات القرآن الكريم ، مجلة دراسات الجزائرية .
- جروان ، فتحي ( 2006 ) تعليم التفكير ، دار الكتاب الجامعي ، الإمارات العربية المتحدة.
- حوامدة، مصطفى محمود" ( 2003 ) مهمة القرآن الكريم في تنمية التفكير المنظم لدى الإنسان"، مجلة جامعة دمشق، المجلد ( 19، العدد( 2) ) .
- الحدي ، خليل (2002) منهجية التفكير في القرآن الكريم وتطبيقاتها التربوية في المؤسسات الجامعية المعاصرة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .
- الخولي، عبد البديع عبد العزيز" ( 1991 ) التربية الفعلية في الإسلام"، دراسات تربوية، تصدر عن رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ج( 35 )، المجلد السادس.
- الزبيدي، عبد الرحمن بن زيد ( 1984 ) حقيقة الفكر الإسلامي، دار المسلم للنشر والتوزيع، الرباط.
- زيتون، عايش : ( 2003 ) أساليب التدريس في الجامعة وسبل ومبررات استخدامها، دار الشروق، عمان.
- السبيعي، خالد بن صالح المرزم" : ( 2006 ) الأساليب التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود ووسائل تفعيلها"، رسالة دكتوراه، قسم الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود، العدد( 261 ) ، قاعدة بيانات البحوث بالجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.
- سويدان، طارق ( 2002 ) مبادئ الإبداع ، ط1 ، دار الكويت للنشر والتوزيع ، الكويت.
- عزب ،محمد (1996) الإبداع كقيمة تربوية في القرآن الكريم ، المؤتمر العلمي السنوي الخامس لرابطة التربية الحديثة : الإبداع في التعليم والثقافة المصرية ، مصر .
- العقاد ، عباس محمود (2008) التفكير فريضة اسلامية ، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر.
- العمرى، شوكت حمد (2003): "أساليب القرآن الكريم في تنمية التفكير، نموذج سورة الشورى" مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، العدد (52)، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.
- القواسمة، احمد حسن ( 2012 ) تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
- محمود، عبد الحليم (2005): " التفكير الإبداعي: مفهومه والحاجة إليه وأساليب تنمية في المجتمعات الإسلامية، مجلة إسلامية المعرفة، العدد (41).
- ياسين ، عبد القادر حسين ( 2006 ) الدور المفقود للجامعات العربية ، الشبكة العنكبوتية.

## أثر استخدام الحاسوب التعليمي في تحصيل طالبات الفرقة الرابعة في مقرر طرق تدريس الرياضيات في جامعة حائل

تغريد موسى سليمان المومني

تاريخ القبول: 2013/1/28

تاريخ التسلم: 2012/2/29

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام الحاسوب التعليمي بطريقتي التعليم التعاوني والتعليم الفردي، مقارنةً مع الطريقة التقليدية في تحصيل طالبات الفرقة الرابعة في مقرر طرق تدريس الرياضيات في جامعة حائل، تكونت عينة الدراسة من اثنتين وسبعين (72) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة المسجلات في مقرر طرق تدريس الرياضيات في جامعة حائل، واختيرت العينة بصورة عشوائية، وزعت على ثلاث مجموعات، درست المجموعة الأولى المادة التعليمية باستخدام الحاسوب بشكل تعاوني، ودرست المجموعة الثانية باستخدام الحاسوب بشكل فردي، أما المجموعة الثالثة فقد درست المادة التعليمية نفسها بالطريقة التقليدية، ولتحقيق هدف هذه الدراسة، استخدم عدد من الأدوات، منها (برمجية تعليمية محوسبة تتضمن المادة التعليمية، واختبار تحصيلي مكون من (20) فقرة من نوع الإختيار من متعدد) وتأكدت الباحثة من صدقه بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وتأكدت من ثباته بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كودرريتشاردسون (KR20). وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في تحصيل طالبات الفرقة الرابعة في مقرر طرق تدريس الرياضيات في جامعة حائل، يعزى إلى طريقة التعلم باستخدام الحاسوب بشكل تعاوني مقارنةً بالطريقة التقليدية. (الكلمات المفتاحية: الحاسوب التعليمي ، التحصيل ، طرق تدريس الرياضيات).

### The Effect of Using Educational Computer on students Achievement in the Mathematics methods course at hail university for girl's

This study aimed to investigate the effect of the use of computer educational ways cooperative education and individualized education, compared with the traditional method of methods of teaching mathematics at the University of Hail The study sample consisted of seventy-two (72) female students from the fourth division enrolled in decision ways Teaching Mathematics at the University of Hail the sample was selected by simple random, and then distributed to the three groups, where studied the first set of educational material using computer collaboratively, and studied the second set using computer individually, the third group has studied educational material itself in the traditional manner. To achieve the goal of this study used number of tools including (software educational computerized include educational material, a test consisting of (20) paragraph of type multiple choice) where he was sure the validity by offering a set of arbitrators of specialists and experts as well as. And to confirmed reliability by the internal consistency using KR 20. The results of the study showed a statistically significant differences at the level of significance ( $\alpha = 0.05$ ) refers to the methods of teaching mathematics at the computer-based learning method collaboratively compared to the traditional way. (Key Words: Educational Computer , achievement , Mathematics).

#### مقدمة:

وأصبح استخدام الامكانيات الحاسوبية واستثمارها سمة من سمات العصر الحاضر، وأكثرها تأثيراً في حياتنا، ووسعها انتشاراً في مجالات الحياة كافة، وأسهم في تطور الحياة إذ لم يترك جانباً من جوانب هذه الحياة إلا وشارك فيه بتطبيقاته العديدة والمتنوعة. وقد انتشرت استخدامات الحاسوب في عملية الاتصال والتعلم والمجالات الاقتصادية والإدارية وغيرها. كما استخدم لاغراض البحث العلمي. واستطاع أن يحدث صدى هائلاً بين اوساط المربين عند إدخاله في التربية، لذا بدأ التفكير باستخدام الحاسوب في هذه العملية منذ نشأته، وقامت بعض الجامعات بتقديم بعض المقررات الدراسية عن طريق الحاسوب، أما الآن فقد انتشر الحاسوب في كثير من المدارس، وأصبح جزءاً مهماً من المنهج الدراسي .

صاحبت العصر الحاضر، وتطلب الأمر إحداث هذه التغيرات ومعايشتها في مجتمعاتنا التي من شأنها بناء ثقافات وسياسات شاملة ومتكاملة، تكفل التخلص من النمط التقليدي في الحياة اليومية والعملية وترسخ المنهجية العلمية التحليلية والتجريبية كأسلوب لحل المشكلات المختلفة. إذ إن التقدم العلمي والتكنولوجي يرتبط بالحاسوب وثقافته ارتباطاً وثيقاً، يتطلب من الجميع أن تتكيف، وتواصل الجهود الحديثة لمواجهة مثل هذا التحدي المتعاظم بما تتطلبه المرحلة القادمة من تأهيل أبناء هذه الأمة تأهيلاً تكنولوجياً. يجعلهم قادرين على التعايش والعطاء والمنافسة. (صبح والعجلوني، 2003).



وقد فرض الحاسوب نفسه على نظم التعليم لعدة أسباب منها:

- أن الحاسوب آلة ذات أغراض متعددة، تساعد في رفع كفاءة العملية التعليمية إذا أحسن استخدامها.
- المتعلم بحاجة ماسة إلى معرفة طبيعة الحاسوب، وكيفية استعماله، حتى يتكيف مع الحاضر والمستقبل بسهولة.
- أن الحاسوب يخزن معلومات بكميات هائلة، الأمر الذي يتحدى قدرة الإنسان، وبالتالي يجب على النظام التعليمي أن يرفع كفاءة الإنسان لكي يستفيد من هذا الكم الهائل من المعلومات، ويعرف كيف يسترجعها ويحللها (حسن، 1991).

إن أهم ميزة من ميزات الحاسوب هي جعل هدف تفريد التعلم في المدارس والفصول ذات الأعداد الكثيرة من الطلبة أمراً ممكناً، لما يتطلبه من إمكانات كبيرة، سواء في الخبرات التعليمية المتنوعة أو في وجود المعلمين المؤهلين تأهيلاً خاصاً في تقويم التلاميذ، وتشخيص الضعف، وتقديم العلاج، وهي أعمال يقوم بها الحاسوب بسرعة كبيرة (الفار، 1995).

ومن المميزات الأخرى للحاسوب التعليمي تعزيز المتعلم لكل استجابة يقوم بها لكل نشاط، وذلك لمعرفة مدى صحة استجابته، ويعمل أيضاً على تعويض النقص في عدد المدرسين المتدربين، وكذلك قدرته على إثارة انتباه التلاميذ بإظهار الألوان، وتوكيد الأصوات والموسيقى، كما أنه يثير دافعية التلاميذ وحماسهم للتعلم، نظراً لما يتوافر فيه من إمكانات الصوت والصورة الملونة التي يمكن تحريكها، وبذلك يمكن تمثيل الأشياء المجردة تمثيلاً محسوساً. (القرشي، 2007).

ونرى أهمية وجود المعلم المؤهل والمدرّب جيداً لاستخدام الحاسوب التعليمي في تعليم الرياضيات، وتوجيه تعلم الطلبة نحو الأفضل، وهذا لا يعني إلغاء دور الوسائل التعليمية السمعية والبصرية وغيرها في تدريس الرياضيات. وفي ضوء ما سبق من ميزات الحاسوب والإمكانات التي يستطيع توفيرها نرى أهمية هذه التقنية في التدريس بهدف الوصول إلى مستوى الإتقان من خلال التدريب والممارسة.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يواجه أعضاء هيئة التدريس في تدريس الرياضيات في الجامعات صعوبات عديدة، نظراً لعدم توافر وسائل تعليمية

وللحاسوب قدرات وإمكانات كثيرة ومختلفة، مثل قدرته على حل بعض المشاكل الرياضية، وقدرته على الرسم بدقة ووضوح، وقدرته على إجراء العمليات الحسابية بسرعة هائلة، وقدرته على التفاعل والحوار، إضافة لتوفره بشكل جيد في معظم المدارس في الوقت الحالي، مما يجعلنا نتساءل عن مدى إمكانية الاستفادة من الحاسوب التعليمي في تدريس الرياضيات للمراحل المختلفة. وقد أكدت العديد من الدراسات على أن الحاسوب وسيلة تعليمية مثيرة، تساعد المتعلم في امتلاك بعض مهارات التفكير، والتقدم في التعليم حسب سرعته الذاتية وقدراته (القاعود وجوارنه، 1999).

إن تطبيقات الحاسوب التعليمية قد تطورت، وأصبحت حقيقة نلمس آثارها في العالم المتقدم والنامي، وقد تمثلت هذه التطبيقات في الحاسوب كمادة تعليمية، وكنظام إداري في التعليم ثم كوسيلة تعليمية. وقد بقي موضوع الحاسوب وسيلة اهتمام من الباحثين والمربين لتطوير أنماط جديدة لاستخدام هذه التكنولوجيا المتطورة في التعليم، وتقويم مدى فاعلية هذه الأنماط في تحسين وتطوير التعليم والتعلم (الحري، 2007).

وقد أكد ذلك جملة من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت أثر استخدام الحاسوب في التحصيل الدراسي واتجاهات الطلبة نحوه، فقد أكد (صبح والعجلوني، 2003) ودراسة (أبوربا، 1993) ودراسة (Baker & Hale, 1997) حول الأثر الإيجابي لاستخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات لطلبة المدارس، وعليه فإن معظم طلاب المدارس والجامعات بات يألف فكرة التعامل مع الحاسوب، والاستفادة منه في تطبيقات عديدة، وقد أصبح الحاسوب يطرح نوعية جديدة، وأفقاً جديداً في عملية التعليم والتعلم يختلف عن اسهامات التلفزيون والفيديو. فعلى الرغم من فائدة هذه الأدوات إلا أنها ليست من الوسائل التي يتفاعل معها المتعلم بشكل كبير، لكن الحاسوب يوفر بيئة تفاعلية يكون فيها التلميذ ايجابياً فعالاً، ويمكن توجيه عملية تعلمه خلال خطوات مبرمجة، كما يمكن تقويم عمله بشكل مستمر. (التميمي، 2005).

ونظراً لما للحاسوب من قدرة على الاستجابة الفورية، وقدرة فائقة على حفظ المعلومات ومعالجتها، وتقديم خدمات فردية لأعداد كبيرة من الطلبة في آن واحد، فقد أصبح استعماله يزداد يوماً بعد يوم كوسيلة تعليمية.

برمجيات تتيح للمتعلم أنشطة مناسبة، كما تظهر أهمية الدراسة من خلال الحاجة إلى التنوع في طرائق التدريس، لإبعاد الملل عن الطالب إذ أن الحاسوب يساعد في تحقيق هذا الهدف (محمود، 2001).

ويبرز دور الحاسوب التعليمي كأداة ذات أهمية بالغة، وميزات كبيرة في التعليم بمساعدة الحاسوب، ونظراً لما تحمله هذه الطريقة من إمكانيات واسعة ومتكاملة تجمع فيها العديد من صفات تقنيات التعليم بصورة متسلسلة ومنطقية، وتوفر التفاعل المباشر مع الطلاب، مما يجعل دور الحاسوب أقرب إلى دور المدرس الخصوصي (القالا، 1986). كما أن لهذه الدراسة من وجهة نظر الباحثة أهمية خاصة إذ إنها:

- من المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تعزيز ثقة مدرسي الرياضيات باستخدام الحاسوب، وتدفعهم إلى المزيد من الاهتمام بالربط بين الحاسوب وأثره في التحصيل.
- تساعد المدرس، وتبين دوره الجديد أثناء التعليم بمساعدة الحاسوب.
- تساعد الطالب، وتبين دوره أثناء التعلم بمساعدة الحاسوب، من حيث مراعاة الفروق الفردية للطلاب، وإثراء المادة التعليمية بما توفره من إمكانيات، مما يزيد من تشويق الطلاب، وزيادة دافعيتهم للتعلم.
- يؤمل أن تفيد هذه الدراسة في تحسين طريقة تدريس مادة الرياضيات بشكل خاص، وفي المواد الأخرى بشكل عام في جميع المراحل ومع كل الفئات.

#### التعريفات الإجرائية:

- 1- **التحصيل:** ويقصد به ناتج ما يتعلمه الطلبة، ويقاس بالعلامة الكلية التي يحصلها الطالب في الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة، والذي يقيس نواتج تعلم في المجال المعرفي.
- 2- **الاختبار التحصيلي:** أداة لقياس نتائج التعلم، يتألف من عدد من الفقرات، ويقاس هذا الاختبار نواتج التعلم في المجال المعرفي.
- 3- **الحاسوب التعليمي:** هو تقنية حديثة تعرض برنامجاً تعليمياً في مادة دراسية معينة، يساعد المتعلم في التعلم

حديثه، ولأن طرق التدريس التي يتبعونها ما زالت تقليدية وغير فاعلة. كما أن كثيراً من الطلاب يواجهون صعوبة في تعلم مادة الرياضيات في الجامعات، ويحاول الطالب أو الطالبة أن يختار تخصصاً بعيداً عن مجال الرياضيات، وذلك لخوفه وقلقه من هذه المادة، وقد يعزو بعضهم هذه الصعوبة إما للمادة نفسها، أو للطالب أو للمدرس، أو لطريقة التدريس المتبعة، أو لكل هذه الأسباب مجتمعة.

كما أن استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات لم يلق العناية الكافية في التطبيق، على الرغم من أن معظم الأبحاث المتعلقة باستخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات قد أظهرت فاعليتها وتفوقها في معظم الدراسات، وتلاحظ الباحثة أن هذه الدراسات لم تتعرض إلى دراسة أثر استخدام الحاسوب التعليمي بصورة فردية أو زمرية (مجموعات صغيرة) في تحصيل الطالبات في مقرر طرق تدريس الرياضيات في كلية التربية بجامعة حائل.

ولما كان التوجه الحديث التقليل من استخدام الأسلوب التقليدي في التعليم والتعلم، وأن يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية، فقد أصبح من الضروري استخدام التقنيات الأكثر تقدماً وانتشاراً، والتي تساعد المدرس والطالب في أن يكون الطالب أكثر فاعلية وإيجابية في العملية التعليمية. ويعتبر استخدام الحاسوب من أنجح الوسائل التي تراعي توجيهات العملية التعليمية التعليمية وتحقق أهدافها.

#### اسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طالبات الفرقة الرابعة في مقرر طرق تدريس الرياضيات في جامعة حائل تعزى إلى طريقة التعلم؟.

#### أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الموضوع الذي تناوله، إذ إنه من الموضوعات المهمة والمحاولات الجديدة في مجال تطوير أساليب تدريس الرياضيات في الجامعات، في حين أن الحاسوب فرض نفسه على جميع مجالات الحياة، وتطور بشكل واسع وسريع جداً، وأسهم فعلاً في تحقيق أهداف تعليمية عدة، هادفاً إلى جعل القاعات الدراسية في الجامعات الحالية خلية كاملة من العمل تساعد في نمو الفكر والذكاء، من خلال استخدام

بطريقة التدريس الاعتيادي، وبلغ عددها (31) طالباً وطالبة. دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح الحاسوب التعليمي كطريقة للتدريس، وعلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى تفاعل الطريقة مع الجنس، وقد أوصى الباحث بضرورة استخدام الحاسوب في تعليم الرياضيات.

كما أكدّ (Shashanni, 2006) أن دراسة الرياضيات من خلال برمجة محوسبة لها أثر إيجابي في تحصيل الطلاب في هذه المادة، وتألفت عينة الدراسة من 90 طالبة من طالبات الصف العاشر، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل في الرياضيات لطلبة المجموعات الدراسية الثلاث تعزى لطريقة التعليم، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لطلبة المجموعات الدراسية الثلاث تعزى لطريقة التعلم، ولصالح الطريقة الحاسوبية التعاونية، مقارنة بطريقتي التعلم الحاسوبية الفردية والتقليدية.

قامت الباحثة هديب (2001) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الحاسوب التعليمي بطريقتي التعلم التعاوني والتعلم الفردي، مقارنة مع الطريقة التقليدية على التحصيل المباشر والمؤجل لطالبات الصف العاشر الأساسي في قواعد النحو العربي، تألفت عينة الدراسة من 90 طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المباشر لطالبات المجموعات الدراسية الثلاث تعزى لطريقة التعليم، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المؤجل لطالبات المجموعات الدراسية الثلاث تعزى لطريقة التعلم، ولصالح الطريقة الحاسوبية التعاونية مقارنة بطريقتي التعلم الحاسوبية الفردية والتقليدية.

قامت مهنا (2001) بدراسة هدفت إلى تعميم برمجية تعليمية محوسبة، ودراسة أثرها وأثر عامل اللون في تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي لبعض المفاهيم الرياضية، وتكونت العينة من (96) طالبة، اختيرت بطريقة عشوائية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل

الذاتي، ويعد هذا البرنامج في ضوء مواصفات وإجراءات محددة طبقاً لمعايير معينة.

4- التعليم الفردي من خلال الحاسوب (الحاسوبية الفردية) : ويتمثل ذلك بأن تقوم كل طالبة بدراسة المادة التعليمية من خلال الحاسوب (كل طالبة على جهاز) .

5- التعليم التعاوني من خلال الحاسوب : ويتم ذلك بتوزيع الطالبات إلى مجموعات تعاونية، تتضمن كل مجموعة ثلاث طالبات من مستويات تحصيلية مختلفة، وذلك لدراسة المادة التعليمية من خلال الحاسوب.

6- طريقة التعلم الاعتيادية : هي إجراءات تقوم بها المدرسة لتنظيم تعليم طالباتها، ويكون فيها الدور الأكبر للمدرسة، مستخدمة فيها الوسائل المعتادة كالقلم والورق واللوح والطباشير.

#### محددات الدراسة:

هناك عدد من المحددات الدراسية التي تحد من تعميم نتائج هذه الدراسة، وهي:

- اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طالبات كلية التربية في جامعة حائل، ممن يدرسن مقرر طرق تدريس الرياضيات 2.
- الاختبار التحصيلي الذي أعطي لأفراد عينة الدراسة، هو من إعداد وتطوير الباحثة، وليس من الاختبارات المقننة، لذا فإن نتائج الدراسة الحالية تعتمد على مدى صدق هذا الاختبار وثباته.
- البرمجية المستخدمة من إعداد وتطوير الباحثة.

#### الدراسات السابقة:

فيما يأتي عرض مختصر لعدد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة:

أجرى التميمي (2007) دراسة هدفت إلى معرفة مطالب استخدام التعليم بالحاسوب لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الممارسين والمختصين، تكونت عينة الدراسة من (65) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية في منطقة مكة المكرمة، قسم الباحث العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تدرس مادة الرياضيات باستخدام الحاسوب، وقد بلغ عددها (34) طالباً وطالبة، والمجموعة الضابطة تدرس المادة ذاتها

النصوص في الاختبار العملي والنظري، مع وجود فروق ذات دلالة في الاختبارين ككل، ولصالح المجموعة التعاونية.

أجرى الجبيلي (1999) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الحاسوب التعليمي في تدريس مادة الرياضيات على طلبة الصف الخامس الأساسي، تكونت عينة الدراسة من (65) طالباً وطالبة من المدرسة النموذجية التابعة لجامعة اليرموك، قسم الباحث العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تدرس مادة جمع الكسور العادية باستخدام الحاسوب، وقد بلغ عددها (34) طالباً وطالبة، والمجموعة الضابطة تدرس المادة ذاتها بطريقة التدريس الاعتيادي، وبلغ عددها (31) طالباً وطالبة. دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس، ولصالح الحاسوب التعليمي كطريقة للتدريس، وعلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى تفاعل الطريقة مع الجنس، وقد أوصى الباحث بضرورة استخدام الحاسوب في تعليم الرياضيات.

أما (Change, 1990) فقد أجرى دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الحاسوب بطريقة تعاونية في الاستيعاب القرائي في اللغة الإسبانية مقارنة بالطريقة الفردية. وتألفت عينة الدراسة من (113) طالباً مسجلين في مساق تعلم اللغة الإسبانية في الأكاديمية الجوية في الولايات المتحدة للعام 1988، وزعوا عشوائياً على مجموعتين: المجموعة الضابطة وتمثل مجموعة التعلم الفردي، ودرست المادة التعليمية باستخدام الحاسوب بطريقة فردية، والمجموعة التجريبية وتمثل مجموعة التعلم التعاوني، ودرست المادة التعليمية باستخدام الحاسوب من خلال مجموعات تعاونية ثنائية، استغرقت عملية عرض المواضيع التعليمية نفسها على أفراد المجموعتين مدة أسبوعين، بعدها أخضع الطلبة جميعهم لاختبار بعدي في الاستيعاب القرائي المكون من (42) فقرة، وقد تبين من نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، في الاستيعاب القرائي بمستوياته المختلفة.

وأجرى (WardLaw, 1998) دراسة قارن فيها نتائج تحصيل الأفراد الذين استخدموا الحاسوب في تعلمهم ونتائج زملائهم

طالبات المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة، ولصالح الأولى التي درست البرمجية التعليمية المحوسبة الملونة، إضافة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

قام الزعبي (2000) بإجراء دراسة هدفت معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي لمحتوى برنامج تعليمي محوسب، يتحدث عن معركة اليرموك بشكل تفصيلي، مقارنة بطريقة التعلم الفردية من خلال الحاسوب، وتألفت عينة الدراسة من (72) طالباً وطالبة، اختيروا بطريقة عشوائية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند  $(\alpha=0.05)$  في تحصيل الطلبة يعزى إلى الطريقة، ولصالح طريقة التعلم التعاوني، كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة يعزى إلى الجنس.

وأجرى الهرش والمقدادي (2000) دراسة هدفت إلى المقارنة بين استخدام طريقة التعلم التعاوني وطريقة التعلم الفردي، في اكتساب الطلبة لمهارات برنامج محرر النصوص، ومدى قدرتهم على الاحتفاظ بها. وقد بلغ عدد أفراد العينة (39) طالباً من طلبة البكالوريوس المسجلين في مساق الحاسوب في كلية التربية والفنون بجامعة اليرموك، موزعين على شعبتين: الشعبة الأولى، وعدد أفرادها (20) طالباً، تمثل المجموعة التجريبية التي استخدمت طريقة التعلم التعاوني في تعلم مهارات برنامج محرر النصوص. أما الشعبة الثانية فتكونت من (19) طالباً، وتمثل المجموعة الضابطة التي استخدمت طريقة التعلم الفردي في تعلم مهارات برنامج محرر النصوص، وأخضع جميع أفراد عينة الدراسة لاختبارين (نظري وعملي) لقياس مدى اكتساب الطلبة لمهارات استخدام برنامج محرر النصوص، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية المناسبة، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط اكتساب الطلبة لمهارات برنامج محرر النصوص (النظرية والعملية)، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط احتفاظ الطلبة بمهارات برنامج محرر

### الطريقة والإجراءات

وضح في هذا الجزء الطريقة والإجراءات التي اتبعت في هذه الدراسة، من تحديد عينة الدراسة وطريقة اختيارها، وأداة الدراسة والإجراءات الأخرى المتعلقة بتطبيق الدراسة، وأخيراً المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة.

#### عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (72) طالبة، اختيروا بطريقة عشوائية من الطالبات المسجلات لمقرر طرق تدريس الرياضيات في كلية التربية- جامعة حائل- للعام الدراسي 2011/2010 والبالغ عددهن (130) طالبة، واختيرت ثلاث شعب دراسية من بين 5 شعب. ويبين الجدول رقم (1) توزيع طالبات العينة على المجموعات الثلاث، وعدد أفراد كل مجموعة، ونوع المعالجة الخاصة بها.

جدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة حسب نوع المعالجة

العدد	نوع المعالجة	المجموعة
24	دراسة المادة التعليمية باستخدام الحاسوب بشكل تعاوني	الأولى
24	دراسة المادة التعليمية باستخدام الحاسوب بشكل فردي	الثانية
24	دراسة المادة التعليمية بالطريقة التقليدية	الثالثة
72		المجموع

إعداد البرنامج المحوسب الذي أعد على أربع مراحل: هي مرحلة التصميم، ومرحلة البرمجة، ومرحلة التحكيم والمراجعة، ومرحلة التجريب والتعديل .

مراحل إعداد البرمجية المحوسبة للمادة التعليمية المختارة :

#### 1- مرحلة التصميم

تمت هذه المرحلة بعد تحديد الأهداف التربوية لوحدة من المقرر المعتمد في قسم المناهج وطرق التدريس، حل المحتوى لهذه ساعد في ذلك اختيار الرسومات والألوان المناسبة والمرحة للعين.

#### 3-مرحلة التحكيم والمراجعة

بعد حوسبة المادة التعليمية عرضت على لجنة من المتخصصين في الرياضيات وأساليب تدريسها؛ لتحكيم المادة العلمية الموجودة في البرمجية، وإبداء الرأي حول مدى صحتها ودقتها ومناسبتها

الذين تعلموا من خلال الطريقة التقليدية. وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً تتراوح مستويات القدرة القرائية لديهم ما بين (3.9-12.9) ووزع أفراد العينة الدراسية على مجموعتين: التجريبية، وبلغ عددها (60) طالباً، والضابطة وبلغ عددها (60) طالباً أيضاً، استغرق إجراء التجربة (71-72) أسبوعاً لكل من المادة التعليمية المتعلقة بالرياضيات والمتعلقة بالقراءة، خلال هذه المدة الزمنية تم تدريس طلبة المجموعة التجريبية المادة التعليمية باستخدام الحاسوب التعليمي، أما أفراد المجموعة الضابطة فدرسوا المادة التعليمية نفسها بالطريقة التقليدية، طبق (وارد لو) اختباراً تحصيلياً على جميع أفراد العينة الدراسية قبل وبعد إجراء المعالجة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في الاختبارات البعدية المتعلقة بالقراءة والرياضيات، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين نتائج المجموعتين في الاختبار البعدي الخاص بالرياضيات.

#### أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة عدداً من الأدوات منها :

#### البرمجية التعليمية المحوسبة:

وهي برنامج تعليمي محوسب، يحتوي الفقرات التعليمية نفسها التي تتضمنها المادة التعليمية الخاصة بطريقة التدريس التقليدية. وقامت الباحثة بإعداد المادة النظرية وحوسبتها على برنامج (Flash) بالاستعانة بخبير في ذلك، وفيما يأتي وصف لمراحل الوحدة من مفاهيم ومهارات وتعميمات، وعرض على عدد من المدرسات في قسم المناهج لإبداء الرأي، وفي ضوء الآراء والمقترحات التي أبدتها أجريت التعديلات المناسبة.

#### 2- مرحلة البرمجة

في أثناء مرحلة البرمجة ركزت الباحثة على تنفيذ البرمجية بطريقة تجذب الطالبات، وتقل دورهن في عملية التعلم، وقد

الطالبات، وتسجل الملاحظات، واستفسارات الطالبات وأسئلتهن على الدرس، وحسب الزمن اللازم للعرض، وبعد الانتهاء من العرض اجتمعت الباحثة مع الطالبات، وناقشت الدرس معهن، وسجلت ملاحظاتهم، وبناء على ذلك عدلت البرمجية كما يأتي:

- حذف بعض الصور غير الضرورية في الشاشة.
- وضع الأمثلة مباشرة بعد كل قانون من قوانين الوحدة.
- حذف بعض الفقرات غير الضرورية؛ ليتلاءم زمن عرض الدرس مع الوقت المخصص للحصة الواحدة.
- نسخت البرمجية على قرص مدمج، ثم أعيدت البرمجية للمحكمين السابقين للمراجعة، وأعيد نسخ البرمجية على عدة أقراص مدمجة لكي تكون جاهزة للتطبيق.

#### الاختبار التحصيلي البعدي:-

قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي لقياس مستوى أداء الطالبات المعرفي بعد دراسة المادة التعليمية المتعلقة بمقرر طرق تدريس الرياضيات، وبنيت فقرات الاختبار في ضوء الأهداف السلوكية التي اشتقت من المادة التعليمية بعد تحليلها. وللتأكد

(0.84) وتعتبر هذه القيمة مناسبة وكافية لاستخدامه لأغراض الدراسة.

#### إجراءات الدراسة:

بعد أن حددت عينة الدراسة بالطريقة التي أشرنا إليها في بداية الفصل، وإعداد الاختبار البعدي المناسب، وللإجابة عن أسئلة الدراسة المحددة في الفصل الأول، قامت الباحثة ببعض الإجراءات:

#### اختبار التكافؤ:

للتأكد من تكافؤ المجموعات حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات في نهاية الفصل الدراسي الأول، والمدون في كشوفات علامات رسمية في الكلية.

جدول رقم (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة الثلاث في اختبار التكافؤ تبعاً لطريقة التعلم.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
التعلم بالحاسوب بشكل تعاوني	24	69.58	17.52
التعلم بالحاسوب بشكل فردي	24	69.08	19.27
التعلم بالطريقة التقليدية	24	69.21	17.97
المجموع	72	69.29	18.01

\*العلامة القصوى من 100



وللكشف عن إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية، استخدم تحليل التباين الأحادي، ويوضح الجدول رقم (3) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (3) نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء مجموعات الدراسة الثلاث في اختبار التكافؤ.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3.250	2	1.625	0.0049	0.9951
داخل المجموعات	23031.625	69	333.792		
المجموع	23034.875	71			

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (3) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعات الدراسة الثلاث في اختبار التكافؤ، وهذا يعني تكافؤ أداء طالبات المجموعات الدراسية الثلاث.

- قسمت الباحثة طالبات المجموعة التجريبية الأولى، والبالغ عددها (24) طالبة إلى (4) مجموعات تعلم تعاونية فرعية، وضمت كل مجموعة فرعية للمجموعة التجريبية الأولى (6) طالبات، وذلك لإتاحة فرصة أكبر للتفاعل.

- وقد روعي في التوزيع أن تضم كل مجموعة فرعية مستويات مختلفة من التحصيل، وتم ذلك في ضوء علامات الطالبات في نهاية الفصل الدراسي الأول، والمدونة في كشوفات العلامات الرسمية في المدرسة.

- وضحت الباحثة مفهوم التعلم باستخدام الحاسوب من خلال مجموعات تعاونية وأهمية ذلك، ودور كل طالبة في المجموعة، كما ركزت على ضرورة المشاركة والتفاعل بصورة إيجابية.

- استغرق إجراء التجربة (10) محاضرات لمدة (10) أسابيع، بواقع محاضرة واحدة أسبوعياً.

- طبق الاختبار التحصيلي البعدي على جميع أفراد العينة بعد الانتهاء من دراسة المادة التعليمية مباشرة، واختيرت كل مجموعة من مجموعات الدراسة على حدة.

- تصحيح الاختبار، ورصد النتائج، وإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للتوصل إلى النتائج النهائية للدراسة.

#### متغيرات الدراسة:

يمكن أن تصنف تلك المتغيرات إلى:

#### 1- المتغيرات المستقلة:

- طريقة التعلم، ولها ثلاثة مستويات:
- 1- طريقة التعلم باستخدام الحاسوب من خلال مجموعات تعاونية (الحاسوبية التعاونية)
- 2- طريقة التعلم باستخدام الحاسوب بشكل فردي (الحاسوبية الفردية)
- 3- طريقة التعلم الفردية.

#### المتغيرات التابعة:

تحصيل طالبات الفرقة الرابعة في مقرر طرق تدريس الرياضيات في جامعة حائل، والذي يقاس بعلامة تحصيل الطالبة على الاختبار التحصيلي.

#### المعالجة الإحصائية:

بعد تصحيح الاختبار ورصد علامات الطالبات على الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعات الثلاث، وتدوين علامات الطالبات في نهاية الفصل الدراسي الأول في المقرر، حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، أما الطرق الإحصائية التحليلية التي تم استخدامها فهي:

- تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لأداء الطالبات على الاختبار التحصيلي.
- اختبار توكي للفروق الدال الصادق، وذلك للكشف عن الفروق الدالة بين متوسطات الأداء على الاختبار.

#### النتائج

بعد إجراء تجربة الدراسة عولجت نتائج الاختبار البعدي، وذلك من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة. وبناءً على التحليلات الإحصائية المستخدمة، فقد توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج المتعلقة بأسئلة البحث، وفيما يأتي عرض لعمليات تحليل

البيانات، وما توصلت إليه من نتائج. إلى طريقة التعلم؟ وللإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء كل من المجموعات هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طالبات الفرقة الرابعة في مقرر طرق تدريس الرياضيات في جامعة حائل تعزى الجدول رقم (4).

#### جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة الثلاث على الاختبار

##### التحصيلي البعدي وفقاً لطريقة التعلم.

طريقة التعلم	العدد	المتوسط الحسابي *	الانحراف
التعلم بالحاسوب بشكل تعاوني	24	28.71	7.27
التعلم بالحاسوب بشكل فردي	24	25.21	8.39
التعلم بالطريقة التقليدية	24	23.13	7.18
المجموع الكلي	72	25.68	7.87

\*العلاقة القصوى من 40

تبين من الجدول رقم (4) وجود فرق ظاهر بين متوسط أداء مجموعات الدراسة الثلاث، ولمعرفة إن كان الفرق الظاهر بين المتوسطات الحسابية السابقة ذا دلالة إحصائية عند مستوى

والجدول رقم (5) يوضح نتائج هذا التحليل.

#### جدول رقم (5) نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء الطالبات على الاختبار التحصيلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	382.111	2	191.06	3.28	0.044
داخل المجموعات	4019.541	69	58.25		
المجموع الكلي	4401.652	71			

يتضح من معطيات جدول رقم (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء طالبات المجموعات الدراسية الثلاث على الاختبار التحصيلي، ولمعرفة لصالح أي من هذه المجموعات الثلاث تكون هذه الفروق، واستخدمت طريقة توكي

#### جدول رقم (6) نتائج اختبار توكي للكشف عن الفرق الدال الصادق بين متوسطات أداء المجموعات

##### الدراسية الثلاث على الاختبار التحصيلي وفقاً لطريقة التعلم.

طريقة التعلم	المتوسطات	التعلم بشكل تعاوني	التعلم بشكل فردي	التعلم بالطريقة التقليدية
التعلم بشكل تعاوني	28.71	(0)		
التعلم بشكل فردي	25.21	(3.5)	(0)	
التعلم بالطريقة التقليدية	23.13	*(5.58)	(2.08)	(0)

عند مستوى الدلالة ( $0.05 = \alpha$ )

يتضح من الجدول رقم (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 = \alpha$ ) في تحصيل الطالبات، ولصالح طريقة التعلم بشكل تعاوني مقارنة بالطريقة التقليدية، إذ إن المتوسط الحسابي لأداء طالبات المجموعة التعاونية هو (28.71)، ولأداء طالبات المجموعة التقليدية هو (23.13). ويمكن تفسير هذه النتيجة التي توصلت إليها الباحثة في دراستها باعتقادها أن التفوق في بعض مجموعات الدراسة من الأسباب يوفرها التعلم بالحاسوب بشكل تعاوني، وأن التدريس بطريقة الحاسوب التعاوني يمثل فرصة لمجموعة الطالبات من أجل الاستفادة من خبرات كل طالبة مع الأخرى عن طريق تبادل الأفكار. في حين أن هذه الفرصة غير متوفرة للطالبات اللواتي يتعلمن بشكل فردي وبالطريقة التقليدية. وربما دفع أسلوب التعلم بشكل تعاوني مجموعات الطالبات إلى المشاركة وإبداء الرأي في الأمثلة المعروضة والتعاون فيما بينهن، مما أثار لديهن التفكير بشكل جدي، ومحاولة الفهم والاستيعاب للمفاهيم الرياضية المختلفة أثناء المشاركة الجماعية الفاعلة.

التميمي، عبد الرحمن إبراهيم.(2007). واقع استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير NCTM ببعض الدول المختارة (دراسة مقارنة)، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.

القرشي، وائل بن سالم بن خلف الله.(2007). معوقات استخدام الحاسوب وشبكة المعلومات الدولية (الانترنت) في تدريس الرياضيات للصف الاول المتوسط في محافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الجبيلي، إبراهيم محمد علي. (1999). أثر استخدام الحاسوب التعليمي على التحصيل المباشر والمؤجل عند طلبة الصف الخامس الأساسي في الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

حسن، محمد صديق. (1994). التعلم الذاتي ومتغيرات العصر. مجلة التربية- قطر، العدد (111)، 52-64.

خصاونة، أمل عبدالله. (1992). نظام التعليم بمساعدة الحاسوب، وأثره في تعليم وتعلم الرياضيات، دراسات، مج (7)، ع (45).

الزعيبي، خالد أحمد (2000). أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي لمحتوى برنامج الحاسوب التعليمي وإتجاهاتهم نحو الحاسوب. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد.

القاعود، ابراهيم وحوارنة،علي.(1996).أثر التعليم بواسطة الحاسوب في تنمية الفكر الابداعي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا.مجلة جرش للبحوث والدراسات،العدد (1)،33-78.

القلا، فخر الدين.(1986).استخدام الحاسوب في التعليم :مادة ووسيلة. المجلة العربية للتربية،ع(19)،37-56.

الفار، إبراهيم عبدالوكيل. (1994). أثر استخدام نمط التدريس الخصوصي كأحد أنماط تعليم الرياضيات المعزز بالحاسوب على تحصيل تلاميذ الصف الأول الأعدادي لموضوع المجموعات وإتجاهاتهم نحو الرياضيات. حولية كلية التربية، العدد (11)، ص357-395.

محمود،رابعة محمد .(2001).مقارنة أثر اسلوبين في استخدام الحاسوب التعليمي على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة التلاوة.رسالة ماجستير غيرمنشورة.جامعة اليرموك،إربد:الأردن.

صبح، يوسف والعجلوني، خالد (2003): "أثر استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات لطلبة الصف الأول الثانوي العلمي على

كما يمكن تفسير ذلك إلى أن استخدام الحاسوب التعليمي كطريقة حديثة في التدريس ومن خلال ملاحظة الباحثة الذي أدى إلى دافعية أكبر لدى الطالبات إذ إن حادثة الأجهزة والبرنامج التعليمي وفر المتعة لدى الطالبات أثناء تعلمهن، مما أثار لديهن عنصر التشويق لتتبع محتويات البرنامج التعليمي، والعمل على محاولة الربط باستمرار بين موضوعات البرنامج، وتتسجم هذه النتيجة التي توصلت إليها الباحثة مع نتيجة الدراسة التي أجراها (هديب، 2001) ودراسة مهنا (2001) ودراسة التميمي (2007) ودراسة ( Shashanni, ) (2006) حيث أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين تحصيل أفراد المجموعة التي استخدمت الحاسوب بشكل تعاوني والمجموعة التي تعلمت بطريقة تقليدية ولصالح المجموعة الحاسوبية التعاونية.

#### التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

- إجراء المزيد من الدراسات لاختبار فاعلية الحاسوب التعليمي في موضوعات أخرى مختلفة.
- تشجيع مدرسي الرياضيات على استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات.
- إجراء مزيد من الدراسات المماثلة على عينات أكبر، وتطبيقها على الجنسين: الذكور والإناث.
- إنتاج برمجيات تعليمية منهجية في موضوعات مختلفة، ودراسة أثرها في التعلم .
- إجراء دراسات أخرى تتضمن مجموعات تعاونية دون استخدام الحاسوب.

#### المراجع:

أبو ريا، محمد يوسف إبراهيم (1993): " أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب المنفذة من خلال الحاسوب في اكتساب مهارات العمليات الحاسوبية الأربع لطلبة الصف السادس الابتدائي في المدارس الخاصة في عمان"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الحربي، محمد بن صنت.( ٢٠٠٧). أثر استخدام الحاسب لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

- وتعلم الفردي من خلال الحاسوب في التحصيل المباشر والمؤجل لطالبات الصف العاشر الأساسي لقواعد النمو العربي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد: الاردن .
- الهرش، عايد ومقدادي، محمد. (2000). دراسة مقارنة بين اسلوبي التعلم التعاوني والتعلم الفردي في اكتساب الطلاب لمهارات برنامج محرر النصوص وقدرتهم على الاحتفاظ بها. المجلة التربوية، 15(57)، 71-114.
- Chang, k. (1990). The Interaction of Cooperative Learning And Computer Mediated Interactive Video disk In Beginning Spanish. Dissertation Abstracts International, 51(2), p.477.
- in the classroom. Education Review. 32(5): 42-49.
- Shashanni, L. (2006). Gender Differences in Mathematics Experience and Attitude Toward Computer. Educational Technology, 32-38.
- تحصيلهم واتجاهاتهم نحو الحاسوب"، مجلة دراسات، مج30، ع1، ص166-186، الجامعة الأردنية، عمان
- هديب، بثينة محمد. (2001). اثر استخدام كل من التعلم التعاوني
- Wardlaw, R. (1998). Effect of Computer Assisted Intruction on Achievewent Outcomes of Adults In Developmental Education Programs: A Comparative Study. Dissertation Abstracts Interational, 58(10), p.3804.
- Baker, warrant, and Hale Thomas, (1997) Technology



## المتغيرات المتنبئة بالمعدل التراكمي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة الاستقلال في فلسطين

تيسير عبدا لله محمد طالب دبوس

جامعة الاستقلال - فلسطين

تاريخ القبول: 2013/9/8

تاريخ التسلم: 2013/1/13

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المتغيرات المتنبئة بالمعدل التراكمي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة الاستقلال. وقد تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الاستقلال، والبالغ عددهم (634) طالبا وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من (129) طالبا وطالبة موزعين على (5) تخصصات علمية تم اختيارها بالطريقة القصدية. ولتحقيق هذا الهدف تم الحصول على بيانات الدراسة من قسم القبول والتسجيل في الجامعة، واشتملت المتغيرات التي تمت دراستها على معدل شهادة الدراسة الثانوية العامة، وعلامات كل من اختبار اللياقة البدنية والقدرات العامة، واختبار الشخصية، والمقابلة الشخصية، والمعدل التراكمي، وفرع الدراسة الثانوية، والتخصص في الجامعة لطلبة مستوى السنة الثانية من العام الدراسي 2012/2013.

واستخدم اختبار الانحدار المتعدد Multiple Regression بطريقه Stepwise لتحليل البيانات، وأظهرت النتائج أن متغير معدل الثانوية العامة كان الأكثر تنبؤاً بالمعدل التراكمي في الجامعة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعدل التراكمي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص في الجامعة، بينما هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المعدل التراكمي تعزى لمتغير فرع الدراسة الثانوية لصالح الفرع العلمي. وأخيراً أوصت الدراسة بالاعتماد على معدل شهادة الدراسة الثانوية كمتيار ملائم في قبول الطلبة في الجامعة. (الكلمات المفتاحية: المتغيرات المتنبئة، المعدل التراكمي، جامعة الاستقلال، فلسطين).

### The predictor Variables of Grade Point Average (GPA) and its relationship to other variables at Al-Istiqlal University in Palestine

Mohammad T. Dabous Taisir Abdallah

Al-Istiqlal University - Palestine

The present study aimed at determining the predictor variables of grade point average (GPA) and its relationship to other variables of Al-Istiqlal University (IU) cadets in Palestine. The population of the study consisted of 634 cadets. A purposeful sample (129) cadets was drawn. To achieve the aims of the study, the researchers obtained data related to junior cadets in the academic year 2012-2013 from the Registration and Admission Department at IU. Such data included cadets' Tawjih scores, cadets' physical test scores, cadets' ability scores, cadets' personality test, cadets' interviews scores and cadets' majors. Multiple Regressions and Stepwise Methods were utilized to analysis the data. Results showed that cadets' Tawjehi scores was the main predictor of cadets' GPA at IU. Results also indicated that there were no significant differences in cadets' GPAs due to the study variables (gender and cadets' majors). On the other hand, there were significant differences in cadets' GPAs due stream of study in Tawjehi in favor of scientific stream. Based on the findings of the study, the researchers recommended that the admission department should depend on cadets' Tawjehi scores as a major admission requirement. (Key words: GPA, predictor variables, Gender, Cadets, Al-Istiqlal University).

#### مقدمة:

تواجه الجامعات تحدياً مستمراً يتزايد كل عام في عملية القبول الجامعي للطلبة، فعملية القبول الجامعي مشكلة عامة تعاني منها معظم الجامعات في العالم. إذ إن اتخاذ قرار بقبول الطلبة للدراسة الجامعية أو رفضهم، لاسيما مع ازدياد أعداد الطلبة يحتم على المسؤولين عن سياسة القبول تحري الدقة والموضوعية عند اتخاذ مثل هذه القرارات من خلال استخدام المعايير المناسبة للقبول التي تساعد إلى حد كبير في الوصول إلى قرار يتسم بقدر كبير من العدالة والدقة. تعتمد الجامعات أسساً عامة لقبول الطلبة للدراسة فيها، ولا تعدو هذه الأسس عن كونها إطاراً عاماً يحدد في ضوءه أعداد المقبولين في الكليات المختلفة في تلك الجامعات، وتعمل كل جامعة وفقاً لتلك الأسس على اختيار نخبة من الطلبة والطالبات



وتعد العلاقة بين اختبارات القبول والنجاح في الجامعات من المواضيع التي حظيت باهتمام كثير من الباحثين والدارسين، وقد جاءت نتائج أبحاثهم متعددة ومتشابهة، ومتناقضة أحياناً، إذ أثبتت بعضها أن هناك علاقة إيجابية بين اختبارات القبول والنجاح الأكاديمي في الجامعة، وأظهر بعضها الآخر نتائج عكسية أو علاقة بسيطة جداً (العمامرة والعشا، 2010).

لقد اهتمت الجامعات في العالم بأن يكون القبول فيها قائماً على مبدأ الانتقاء والاختيار رغبة في إعطاء الفرصة للطلبة الذين تكون احتمالية نجاحهم في الدراسة الجامعية عالية. ويعد اتخاذ قرار بقبول الطالب للدراسة في الجامعة أو رفضه قراراً مهماً بجانبه: القبول أو الرفض، نظراً لأهمية إعطاء الفرصة للطالب الذي يستطيع الاستفادة من الدراسة الجامعية والنجاح فيها. ورفض الطالب الذي يحتمل تعثره أو انسحابه وفي ذلك حماية للطالب من الفشل والإحباط بالإضافة إلى السنوات المهدورة، وكذلك حماية للجامعة وتوفير لمواردها التي يشكل قبول الطلبة غير الأكفاء فيها هدراً لإمكاناتها مع التكلفة العالية للتعليم الجامعي، سواء كان أكاديمياً أو مهنيًا. وجامعة الاستقلال في فلسطين تواجه تحدياً حقيقياً في اختيار الطلبة، فهناك زيادة ملحوظة في أعداد الطلبة الذين يتقدمون للالتحاق بها سنوياً، إذ يتقدم لها في كل عام حوالي 2000 طالب وطالبة ليتم اختيار 150 طالباً وطالبة منهم بناء على معايير علمية دقيقة، وذلك بسبب خصوصية الجامعة الأمنية. ومن هنا تبرز أهمية وضع معايير دقيقة في اختيار الطلبة، وعلى أسس علمية. فكل طالب يتقدم بطلب للالتحاق بها يجب أن يكون معدله في الثانوية العامة ضمن ما تسمح به وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وهو 65% فأعلى، ثم يخضع الطالب للفحص الطبي الشامل، وتكون نتيجته لائقاً أو غير لائق. فإن كانت نتيجته لائقاً يتقدم لمجموعة من الاختبارات، وهي اختبار اللياقة البدنية، واختبار القدرات العامة، واختبار للشخصية ثم بعد ذلك يتم عمل مقابلة شخصية مع الطالب. و في كل امتحان توضع علامة لكل طالب من لجنة مختصة تشكل

الذين يتوقع نجاحهم في الدراسة الجامعية. وتتصدر علامات الطلبة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة قائمة تلك الأسس. لكن هذا الاعتماد قد لا يعطي تصوراً حقيقياً عن قدرة الطالب على اجتياز دراسة جامعية معينة (المرشد، 1998). ومن هنا تبرز الحاجة إلى استخدام المعايير الدقيقة التي تكون قادرة على التنبؤ بتحصيل الطالب الجامعي.

وعلى الرغم من أهمية معايير القبول في اتخاذ قرارات بقبول الطالب أو رفضه إلا أن عدم توافر الأدلة على صدقها وموضوعيتها يجعل الاعتماد على نتائجها أمراً مضللاً. وللد من النتائج السلبية التي قد تترتب على استخدام مثل هذه المعايير في اتخاذ قرار القبول بدأ الاهتمام بدراسة القيمة التنبؤية لهذه المعايير لتحديد مدى صدقها وصلاحياتها لاتخاذ قرار بقبول الطالب أو رفضه.

تعد اختبارات القبول إحدى الوسائل المهمة للحصول على معلومات تساعد في اتخاذ قرار قبول الطالب أو رفضه، ولكي تكون هذه المعلومات دقيقة ينبغي أن تتمتع هذه الاختبارات بالثبات والصدق والموضوعية، ويتعلق الصدق هنا بمدى فائدة أداة القياس في اتخاذ قرارات تتعلق بقبول الطالب في التعليم الجامعي، فإذا لم تكن لهذه الأدوات فائدة تساعد متخذي القرار في التوصل إلى قرارات صائبة، والذي قد يعود لنقص الدقة في المعلومات التي تقدمها أو كونها غير متعلقة بمجال القرار فإن نتائجها لا تتسم بالصدق (علام، 2000).

ومن المهم أيضاً أن تكون اختبارات القبول ذات قيمة تنبؤية بالأداء الجامعي، فالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار القبول ليست مهمة في حد ذاتها، بل تكمن أهميتها في قدرتها على التنبؤ بأداء الطالب المستقبلي. وتوفر الأدلة المناسبة على علاقة الاختبار بالمحك يعد أمراً مهماً، فالمحك يكون موضع الاهتمام عند بناء الاختبار، وهو الذي يستخدم الاختبار الحالي للتنبؤ بكيفية الأداء عليه مستقبلاً (الدوسري، 2000).

من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، ومن أشخاص مختصين من خارج الجامعة من الأجهزة الأمنية المختلفة، ومن الجامعات المختلفة في فلسطين.

### مشكلة الدراسة:

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في المعدل التراكمي بين الطلبة تعزى إلى متغير التخصص في الجامعة.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في المعدل التراكمي بين الطلبة تعزى إلى متغير فرع الدراسة الثانوية.

### هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المعدل التراكمي ومعايير القبول المستخدمة في جامعة الاستقلال والمتمثلة في معدلات (اختبار الثانوية العامة، واختبار اللياقة البدنية، واختبار القدرات العامة، واختبار الشخصية، والمقابلة الشخصية). والتعرف أيضاً على العوامل التي تنتبأ بالمعدل التراكمي للطلبة في جامعة الاستقلال مثل جنس الطالب وتخصصه في الجامعة، و فرع الدراسة الثانوية العامة .

### حدود الدراسة :

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة جامعة الاستقلال الملتحقين في العام الدراسي 2011/2012م، وأمضوا سنة دراسية في الجامعة. أما نتائج هذه الدراسة فتحدد بالتعرف على القيمة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة في جامعة الاستقلال للعام 2011/2012 بالمعدل التراكمي لطلاب السنة الأولى.

### حدود الدراسة ومحدداتها:

تحدد نتائج هذه الدراسة بما يأتي:

1. حدود بشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة جامعة الاستقلال في فلسطين الملتحقين في العام الدراسي 2011/2012م، وأمضوا سنة دراسية في الجامعة.
2. حدود زمنية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2012-2013).

تمثل مشكلة الدراسة في قبول الطلبة في جامعة الاستقلال القائم على أساس معدلاتهم في امتحان شهادة الدراسة الثانوية، واختبارات القبول التي تجريها الجامعة عند قبول الطلبة، لذا ستحاول هذه الدراسة التعرف على أكثر هذه الاختبارات في التنبؤ بمعدل الطالب التراكمي في السنة الأولى من الجامعة، والحصول على الأهمية النسبية لكل منها، ثم التعرف على العلاقة بين معايير القبول والمعدل التراكمي للطلبة.

### أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة التعرف إلى ما إذا كانت القيمة التنبؤية للمعايير المستخدمة لقبول الطلبة في جامعة الاستقلال تختلف باختلاف الجنس، والتخصصات المختلفة في الجامعة، وفرع الدراسة الثانوية.

ولقد تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما المتغيرات الأكثر تنبؤاً بالمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة الاستقلال؟
  - 2- هل هناك علاقة بين معايير القبول والمعدل التراكمي للطلاب في نهاية السنة الأولى؟
  - 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعدل التراكمي بين الطلبة تعزى إلى متغيرات الجنس ، والتخصص، وفرع الدراسة الثانوية؟
- فرضيات الدراسة:
- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في المعدل التراكمي بين الطلبة تعزى إلى متغير الجنس في الجامعة.

الجامعي. ولقد أظهرت نتائج الدراسة أهمية اختبار القدرات العامة في المعدل التراكمي، وأنه يعمل كمتنبئ جيد للمعدل التراكمي الجامعي، إذ فسر ما نسبته (0.22) من المعدل التراكمي للطالب. وكذلك أثبت اختبار شهادة الدراسة الثانوية أهميته كمعيار للقبول والتنبؤ بالتحصيل الجامعي، إذ فسر ما نسبته (0.13) من المعدل التراكمي للطالب. وتم التوصل أيضاً إلى أهمية الاختبارين معاً في المعدل التراكمي الجامعي، فقد فسر ما نسبته 2% من المعدل التراكمي للطالب، وأن في اجتماعها معاً متنبئاً قوياً بتحصيل الطالب الجامعي.

وقامت (Geiser and Maria, 2007) بدراسة هدفت إلى معرفة الصدق التنبؤي لعلامات الطلبة في المدرسة الثانوية كمؤشر على تحصيلهم الدراسي ونجاحهم في السنة الأولى في الجامعة، وقد تألفت عينة الدراسة من (80000) طالب وطالبة من طلبة السنة الأولى في جامعة كاليفورنيا. وأظهرت أبرز النتائج أن معدل الطالب في الثانوية العامة هو المؤشر التنبؤي الأقوى على تحصيله الدراسي في الجامعة من السنة الأولى وحتى السنة الرابعة في جميع التخصصات في الجامعة، وأن العلاقة تزداد بين معدل الطالب في الثانوية العامة وتحصيله الدراسي في الجامعة بعد الانتهاء من السنة الدراسية الأولى.

وأجرى عبد الله والوزير (2005) دراسة هدفت إلى تحديد أفضل العوامل التي تتنبأ بتحصيل طلبة جامعة القدس، واشتملت المتغيرات التي تمت دراستها على معدل الثانوية العامة والسنة الدراسية للطالب، وجنسه والكلية والتخصص الأكاديمي الذي يدرسه، ومكان السكن والمعدل التراكمي في الجامعة. واستخدم اختبار الانحدار المتعدد Multiple Regression لتحليل البيانات. وأظهرت النتائج أن هناك خمسة عوامل تتنبأ بتحصيل الطلبة مرتبة حسب أهميتها، وهي على التوالي: معدل الثانوية العامة، وجنس الطالب، والسنة الدراسية، والتخصص الأكاديمي، والفصل الدراسي لقبول الطالب.

3. حدود مكانية: أجريت هذه الدراسة في جامعة الاستقلال (أريحا- فلسطين).

#### مصطلحات الدراسة:

**معدل امتحان الشهادة الثانوية العامة:** هو النسبة المئوية لمجموع العلامات التي يحصل عليها طالب الصف الثاني الثانوي من المجموع الكلي للعلامات على المواد الدراسية المقررة.

**المعدل التراكمي للطالب:** هو مجموع حاصل ضرب كل علامة مئوية لكل مادة تعليمية بعدد ساعاتها المعتمدة مقسوماً على مجموع الساعات المعتمدة التي درسها الطالب حتى لحظة رصد البيانات.

**معايير القبول:** وسائل لإعطاء معلومات تساعد متخذ القرار في اتخاذ أحكام قرار يمكن اتخاذه لقبول طالب للدراسة في الجامعة. **المتغيرات المتنبئة:** هي المتغيرات التي تتنبأ بتحصيل الطالب في الجامعة، وهي في هذه الدراسة علامات كل من (اختبار الثانوية العامة، واختبار الشخصية، واختبار القدرات العامة، واختبار اللياقة البدنية، والمقابلة الشخصية).

**جامعة الاستقلال:** (الأكاديمية الفلسطينية للعلوم الأمنية) هي مؤسسة وطنية أمنية علمية تقع في مدينة أريحا، أنشئت لأغراض إعداد العاملين في الأجهزة الأمنية الفلسطينية وتدريبهم وتأهيلهم، وتخريج كوادر علمية ذات كفاءة لرفد الأجهزة بها، وتضم أقساماً علمية وأمنية مختلفة، يجمعها حرم جامعي واحد، وهي أول جامعة أمنية في فلسطين.

#### الدراسات السابقة

لقد خضعت معايير القبول للعديد من الدراسات التي هدفت إلى تحديد القيمة التنبؤية لهذه المعايير لتقييم القرارات التي تبني عليها، والفرق على مدى الفائدة التي تقدمها لاتخاذ قرار ما.

فقد أجرى الشهري (2007) دراسة هدفت إلى معرفة الصدق التنبؤي لاختبار القدرات العامة المعمول به لدى خريجي الثانوية العامة واختبار شهادة الثانوية العامة في المعدل التراكمي

أما دراسة البناي ومحمد (2003) فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المعدل التراكمي الجامعي وبين كل من القيمة التنبؤية المستخدمة كمعايير للقبول بجامعة قطر، وجنس الطالب والجنسية، ونوع المدرسة (حكومية، أهلية)، وأظهرت الدراسة أن أكبر عدد من الطلبة القطريين يتركز في الكليات الأدبية أكثر من الكليات العلمية. وقد أكدت فاعلية متغير نسبة الثانوية العامة كمعيار تستخدمه الجامعة للتنبؤ بنسبة المعدل التراكمي من خلال استخدام تحليل الانحدار التدريجي، واختلاف هذا المعيار بين طلبة المدارس الحكومية والخاصة. كما أوضحت الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية بين المعدل التراكمي الجامعي وكل من نسبة الثانوية العامة، وجنس الطالب والجنسية، ونوع الكلية ونوع المدرسة.

كما هدفت دراسة جرادات (2003) إلى تقييم القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة الأردنية على التنبؤ بالمعدل التراكمي لخريجي جامعة اليرموك، وقد استخدم الباحث التحليلات الإحصائية الوصفية، وتحليل الانحدار المتعدد والبسيط؛ لتحقيق أغراض الدراسة. وخلصت الدراسة إلى استنتاج أن معدل الثانوية العامة عاجز تماماً عن التنبؤ بالنجاح في الجامعة، وأن الاستمرار في الاعتماد على شهادة الدراسة الثانوية العامة كمعيار للقبول ليس له مبرر.

وأجرى النجار (2001) دراسة هدفت إلى التعرف على القيمة التنبؤية لمعايير القبول بجامعة الملك فيصل، وكان من أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة أن كلاً من درجات اختبار القبول ومجموع الدرجات في شهادة الثانوية العامة تعد من أهم المتغيرات التي تتنبأ بنجاح الطالب في الجامعة بصفة عامة، كما قد يؤثر تخصص الطالب على هذا النجاح ولكن بنسبة ضعيفة، ولا تعطي اختبار القبول أو مجموع درجات شهادة الثانوية أهمية في تفسير التباين في الأداء الجامعي اللاحق، وإن كان اختبار القبول يفسر نسبة أكبر من هذا التباين.

وفي دراسة أخرى قام بها كل من Fenster, Markus, Wiedemann, Brakett & Fernandez, (2001) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين علامات اختبار القبول، والتحصيل في الدراسة الثانوية العامة، والعلامات التي يحصل عليها الطالب في بعض المساقات الجامعية، حيث كانت المساقات التي سجل فيها الطالب هي: الرياضيات، والعلوم الحياتية، والفيزياء، والعلوم الاجتماعية، والفنون. أشارت نتائج الدراسة إلى أن علامات اختبار القبول، وعلامات الدراسة الثانوية كانت تتنبأ بشكل دال بأداء الطالب في مساق الرياضيات.

أما في دراسة الدوغان (1996) فقد أظهرت أن كثيراً من الجامعات العالمية تستخدم علامة الثانوية العامة واختبارات القبول باعتبارهما أبرز معايير القبول المستند عليها في قبول الطالب، بينما يكتفى في دول الخليج بعلامة الثانوية العامة بوصفها معياراً باستثناء جامعة واحدة، وبعض الكليات الانتقائية داخل الجامعات. ولقد تبين أن علامات الثانوية العامة هي أفضل متغير منفرد يتنبأ بدرجات الطالب في الكلية، واختبار الاستعداد الدراسي هو أفضل متغير بعد درجات الثانوية العامة للتنبؤ بدرجات الطالب في الكلية. كما أظهرت الدراسات أن المعايير الأخرى كالمقابلة والتوصيات وبعض المتغيرات الشخصية الأخرى لم تضيف شيئاً يذكر للدلالة على نجاح الطالب في الدراسة الجامعية. وقد اقترحت الدراسة ضرورة استخدام اختبار قبول عام يعد معياراً يضاف إلى درجة الثانوية العامة المستخدمة.

وقام (Oldfield and Hutchinson, 1996) بدراسة هدفت إلى تقييم كفاءة علامة امتحان (GRE) ومعدلات علامة المرحلة (GGPA) في التنبؤ بتحصيل طلبة الدراسات العليا في الولايات المتحدة، وقد أظهرت النتائج أن علامة (GRE) كانت تسهم بالقليل من القدرة التنبؤية وعلامات (GGPA) كانت تفسر حوالي (0.33) من التباين في علامات الطلبة، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن علامات الطلبة على امتحان (GGPA)

كانت ضعيفة بالتنبؤ في علامات المساق الذي كان الطلبة مسجلين فيه.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة خلص الباحثان إلى أن معدل الطالب في الثانوية هو أحد المتغيرات الأساسية في التنبؤ بنجاح الطالب في الجامعة، وهذا ما أكدته معظم الدراسات العربية والعالمية.

#### الطريقة والإجراءات :

**منهج الدراسة:** استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته طبيعة هذه الدراسة، وذلك من خلال تحليل نتائج الطلبة على جميع امتحانات القبول التي أجريت لهم من الجامعة، إذ عُدّ المعدل التراكمي المتغير التابع الرئيس للدراسة، بينما عُدت جميع اختبارات القبول متغيرات مستقلة. ودرست العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع. واستخدم المنهج الارتباطي من أجل دراسة العلاقة بين المعدل التراكمي ومعايير القبول المستخدمة في جامعة الاستقلال.

#### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الاستقلال في العام الدراسي 2012/2013 ، والبالغ عددهم 634 طالباً وطالبة منهم 495 طالباً و 139 طالبة. وهم موزعون على جميع التخصصات في الجامعة.

كما أن هناك العديد من الدراسات الأجنبية التي أظهرت وجود علاقة ارتباطيه بين المعدل التراكمي للطلاب GPA ومعدله في الثانوية SAT ، ويعد معدل الثانوية من المتغيرات المتنبئة بنجاح الطالب في الجامعة. وبينت هذه الدراسات وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين معدل الدراسة الثانوية والتحصيل الجامعي. ومن أشهر هذه الدراسات:

Fleming (2002), Kim (2002) Moffat (1993) Ramist, Lewis and McCamley – Jenkins (1993) Tross et al., (2000) Waugh, Micari and Takalkan (1994) Walf and Johnson (1995), Bailey, Jeong , and Cho , (2010), Bettinger , and Long(2009), Boatman , and Long (2010) , Kim, (2002), Ramist, Lewis, and MCCAMLEY–Jenkins (1993), Tross, Harper, Osher, and Kneidinger (2000), Waugh , Micceri, and Takalkar, (1994), Zheng, Saunders, Shelley and Whalen (2002)..

ويبين الجدول (1) توزيع أعداد الطلبة حسب الجنس والتخصص الجامعي في مجتمع الدراسة في جامعة الاستقلال.

**الجدول (1) توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والتخصص الجامعي**

المتغير	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس		
ذكر	495	78%
أنثى	139	22%
المجموع	634	100%
التخصص الجامعي		
إدارة عامة وعلوم عسكرية	151	23.8%
علوم أمنية	91	14.3%
قانون وعلوم شرطية	105	16.6%
علم نفس	150	23.7%
نظم معلومات	137	21.6%
المجموع	634	100%

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من طلبة جامعة الاستقلال المسجلين في الفصل الأول من العام الدراسي 2013/2012م بمستوى سنة الدراسة. ثانياً، اختيروا بالطريقة القصدية لملاءمتها لطبيعة الدراسة.

**الجدول (2) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والفرع في الثانوية العامة والتخصص العلمي**

المتغير	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس		
ذكر	102	79.1%
أنثى	27	20.9%
المجموع	129	100%
الفرع في الثانوية العامة		
علمي	38	29.5%
أدبي	72	55.8%
مهني	19	14.7%
المجموع	129	100%
التخصص الجامعي		
إدارة عامة وعلوم عسكرية	45	34.9%
علوم أمنية	8	6.2%
قانون وعلوم شرطية	35	27.1%
علم نفس	26	20.2%
نظم معلومات	15	11.6%
المجموع	129	100%

يتضح من الجدول (2) أن عدد الذكور أعلى منه من الإناث. إذ إن نسبة 79.1% من طلبة الجامعة هم من الذكور، ونسبة 20.9% من الإناث.

كما يتضح من الجدول السابق أن الطلبة الذين كانوا في الفرع الأدبي في الثانوية العامة أعلى من بقية الفروع الأخرى، وبلغت نسبتهم 55.8%، يليها الفرع العلمي 26.5%، وأخيراً الفرع المهني 14.7% . واتضح أيضاً من الجدول (1) أن إقبال الطلبة على تخصص الإدارة العامة والعلوم العسكرية كان أعلى من بقية التخصصات، إذ بلغ 34.9% ، ويليه في المرتبة الثانية تخصص القانون والعلوم الشرطية 27.1% ، وفي

المرتبة الثالثة تخصص علم النفس 20.5% ، وفي المرتبة الرابعة تخصص نظم المعلومات 11.6% ، وأخيراً تخصص العلوم الأمنية 6.2%.

#### متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:  
**أولاً: المتغير التابع:** معدل الطالب التراكمي في نهاية السنة الأولى لطلبة سنة ثانية.  
**ثانياً:** علامات اختبارات القبول وهي (الثانوية العامة، واللياقة البدنية، والقدرات العامة، واختبار الشخصية، والمقابلة الشخصية).  
**ثالثاً: المتغيرات التصنيفية** الجنس (ذكر، أنثى).  
 التخصصات المختلفة للطلبة في الجامعة، وهي (إدارة عامة وعلوم عسكرية، وعلوم أمنية، وقانون وعلوم شرطية، وعلم نفس، ونظم معلومات إدارية).  
**بيانات الدراسة :**  
 أخذت البيانات الخاصة بالدراسة من عمادة القبول والتسجيل في جامعة الاستقلال والمتمثلة في:  
 معدل الطالب في الثانوية العامة: وهو معدل الطالب الذي يحصل عليه في امتحان شهادة الدراسة الثانوية (التوجيهي).  
 علامة اختبار اللياقة: وهي العلامة التي يحصل عليها الطالب عند تقدمه لاختبارات رياضية (ركض، وضغط معدة، وضغط يدين) حيث تعقد للطالب من لجنة مختصة.



المعتمدة مقسوماً على مجموع الساعات المعتمدة التي درسها الطالب حتى لحظة رصد البيانات.

#### الأساليب الإحصائية:

للإجابة على أسئلة الدراسة استخدم الباحثان برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS 17، وحسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية، ومعادل الانحدار Regression باستخدام طريقة Stepwise. واستخدم تحليل التباين الأحادي، بالإضافة إلى معامل الارتباط.

#### عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول والذي نصه: ما المتغيرات الأكثر تنبؤاً بالمعدل التراكمي لدى جامعة الاستقلال؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم معامل الانحدار Regression باستخدام طريقة Stepwise. وأدخل معدل الطالب التراكمي في الجامعة كمتغير تابع، وكانت المتغيرات المستقلة هي: علامات اختبارات القبول وهي (الثانوية العامة، واللياقة البدنية، والقدرات العامة، واختبار الشخصية، والمقابلة الشخصية، وفرع الدراسة في الثانوية العامة)، والجدول (3) يظهر هذه النتائج:

الجدول (3) المتغيرات التي تتنبأ بالمعدل التراكمي

المتغير	R <sup>2</sup>	F	مستوى الدلالة
معدل الثانوية العامة	0.203	31.881	0.0001
اختبار اللياقة	0.001	0.116	0.733
اختبار القدرات العامة	0.054	7.193	0.008
اختبار الشخصية	0.000	0.012	0.913
المقابلة الشخصية	0.009	1.171	0.281
فرع الدراسة الثانوية العامة	0.066	22.873	0.0001

التراكمي هو معدل الثانوية العامة. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن معدل الثانوية ما زال يتمتع بقدرة عالية ومصداقية بدرجة كبيرة على نجاح الطالب المستقبلي بعد تحاقه بالجامعة لإكمال تحصيله العلمي.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نصه: هل هناك علاقة بين معايير القبول والمعدل التراكمي للطلاب في نهاية السنة الأولى؟ وللإجابة عن هذا السؤال أجري تحليل ارتباط بيرسون بين معايير القبول في الجامعة و المعدل التراكمي لطلبة الجامعة في النهاية لمن انهوا دراسة السنة الجامعية الأولى. والجدول (4) يبين النتائج:

علامة اختبار القدرات العامة: وهي العلامة التي يحصل عليها الطالب عند تقدمه لاختبار الثقافة العامة في المواضيع التي درسها خلال دراسته في المدارس بالإضافة إلى الثقافة العامة في القضية الفلسطينية.

علامة اختبار الشخصية: وهي العلامة التي يحصل عليها الطالب عند تقدمه لاختبار الشخصية SCL-90-R وهو اختبار عالمي مقنن على البيئة الفلسطينية، ويُجرى باستخدام الحاسوب ويقاس هذا الاختبار بأبعاداً مختلفة في شخصية الطالب، وهي الأعراض الجسمانية، والوسواس القهري، والحساسية الشخصية، والاكتئاب، والقلق، والعدوانية، ومخاوف القلق، والبارانويا، والذهانية.

علامة المقابلة الشخصية: يخضع الطالب لمقابلة شخصية من لجنة مختصة من أجل الحكم على شخصية الطالب المتقدم للجامعة من حيث ثقته بنفسه، وسرعة البديهة، ومهارة الاتصال والتواصل، وقدرته على تحمل ضغط الحياة الجامعية. ويتم في نهاية المقابلة وضع علامة على الشخصية.

المعدل التراكمي للطلبة في نهاية السنة الأولى. هو مجموع حاصل ضرب كل علامة مئوية لكل مادة تعليمية بعدد ساعاتها

تشير نتائج الجدول (3) أن المتغير الأول الذي يتنبأ بتحصيل الطالب هو معدل الثانوية، حيث بلغت قيمة  $R^2$  0.203 وبلغت قيمة (ف 31.881) وهي داله عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \geq 0.0001$ ). وأظهرت نتائج معامل الانحدار أن المتغير الثاني الذي يتنبأ بتحصيل الطالب هو فرع الدراسة الثانوية، حيث بلغت قيمة  $R^2$  0.066 ، وبلغت قيمة (ف=22.873) وهي داله عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \geq 0.0001$ ). وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عبدالله والوزير (2005) ودراسة Fleming (2002) ودراسة Geiser, (2007) بأن أقوى المتغيرات الأكثر تنبؤاً في المعدل

## الجدول (4) العلاقة بين معايير القبول والمعدل التراكمي لطلاب الجامعة

معايير القبول	قيمة معامل الارتباط
اختبار اللياقة	-0.067
اختبار الشخصية	0.010
اختبار القدرات	0.232**
المقابلة الشخصية	0.096
معدل الثانوية العامة	0.461**

المعدل التراكمي

\*\*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )

يشير الجدول (4) إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعدل التراكمي بين الطلبة تعزى ومعدل الثانوية العامة من جهة، والمعدل التراكمي من جهة أخرى . وهذا يعني أن أقوى علاقة هي التي تربط بين معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي، وهذا ما أظهرته نتائج تحليل الانحدار، لأنه غالباً ما يرتبط تحصيل الطالب في المدرسة مع تحصيله في المرحلة الجامعية. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة النجار (2001)، لكن اختلفت مع دراسة الشهري (2007) حيث بينت نتائج دراسته أن اختبار القدرات العامة جاء في المرتبة الأولى، ويليه معدل الثانوية العامة.

## الجدول (5) نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لفحص دلالة الفروق في المعدل التراكمي، تبعاً لمتغير الجنس

مستوى الدلالة *	قيمة t	أنثى (27)		ذكر (102)	
		انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي
0.342	0.953	5.73	77.64	4.73	76.61

\*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )

يتضح من نتائج الجدول (5) قبول الفرضية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعدل التراكمي تعزى لمتغير الجنس. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الطلاب والطالبات يخضعون للاختبارات نفسها، ويتلقون المادة التعليمية نفسها من المدرس نفسه، كما يعيشون الظروف نفسها في حرم الجامعة. كما يظهر من جدول (5) أن المتوسط الحسابي لتحصيل الإناث كان 77.64 وهو أعلى منه للذكور 76.61 ، وهذا يؤكد رغبة الفتاة بإثبات ذاتها من خلال التحصيل المرتفع.

## الجدول (6) الوصف الإحصائي للمعدل التراكمي وفق متغير التخصص في الجامعة

التخصص في الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إدارة عامة وعلوم عسكرية	45	76.29	4.98
علوم أمنية	8	77.15	3.61
قانون وعلوم شرطية	35	76.62	5.12
علم نفس	26	77.41	5.05
نظم معلومات	15	77.75	5.25

التخصص في الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموع	129	76.82	4.95

**الجدول (7) نتائج اختبار التباين الأحادي؛ لفحص دلالة الفروق في مجال الدراسة، تبعا لمتغير التخصص في الجامعة.**

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	36.713	4	9.178		
خلال المجموعات	3103.650	124	25.029	0.367	0.832
المجموع	3140.363	128			

\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )

يتضح من نتائج الجدول (7) قبول الفرضية الصفرية، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\alpha = 0.05$  في المعدل التراكمي للطلبة تُعزى إلى متغير التخصص في الجامعة، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الطلبة في جميع التخصصات يتلقون علومهم من المحاضرين أنفسهم وفي ظروف بيئية متشابهة عند جميع الطلبة.

3- النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في المعدل التراكمي بين الطلبة تعزى إلى متغير فرع الدراسة الثانوية. ولفحص الفرضية الخاصة بفرع الدراسة في الثانوية العامة استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدولين (8) و(9) تبين ذلك.

**الجدول (8) الوصف الإحصائي لمتغير فرع الدراسة الثانوية**

فرع الدراسة الثانوي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
علمي	38	78.5447	4.75921
أدبي	72	76.1250	4.86389
مهني	19	76.0895	5.08100
المجموع	129	76.8326	4.95319

**الجدول (9) نتائج اختبار التباين الأحادي؛ لفحص دلالة الفروق في مجال الدراسة، تبعا لمتغير فرع الدراسة الثانوية**

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	157.936	2	78.968		
خلال المجموعات	2982.427	26	23.670	3.336	*0.039
المجموع	3140.363	128			

\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )

يتضح من نتائج الجدول (9) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) تعزى لمتغير فرع الدراسة الثانوية. ولمعرفة لأي فرع تعود الفروق استخدم اختبار Tukey للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير فرع الدراسة. والجدول (10) يوضح نتائج المقارنة البعدية بين متوسطات متغير فرع الدراسة الثانوية

**الجدول (10) نتائج استخدام اختبار (Tukey HSD) للمقارنة البعدية بين متوسطات فئات متغير الفرع في الدراسة**

الفرع	علمي	أدبي	مهني
علمي		*2.41974	*2.45526
أدبي			0.03553
مهني			

\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )

جرادات، ضرار (2003). تقييم القدرة التنبؤية لمعدل امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة بالمعدل التراكمي عند التخرج من الجامعة : مجله أبحاث اليرموك 19(1)، 383-400.

العاني، محمد سعيد (1980). بدائل مقترحة لأساليب القبول لمرحلة التعليم العالي في العراق، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد الخامس، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية. ص 88-113.

العمامرة، محمد حسن. وعشا، انتصار خليل (2010). القدرة التنبؤية لمعدل الطالب في الثانوية العامة ومعدل السنة الجامعية الأولى بأدائه الأكاديمي في كلية العلوم التربوية الجامعية- الأنروا - الأردن، مجلة دراسات للعلوم التربوية، العدد الأول، ص 205-218.

الشهري، محمد صالح (2007). صدق تنبؤ اختبار القدرات العامة وامتحان الثانوية العامة بالمعدل التراكمي الجامعي بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، الكرك، جامعة مؤتة.

عبدالله، تيسير. والوزير، عبد الحميد (2005). معدلات قبول الطلاب في جامعة القدس وعلاقتها بالنجاح-نتائج دراسة لطلبة البكالوريوس، مجلة الجمعية العربية للتسجيل والقبول في الجامعة العربية، 23، 123-441.

عطية، نعيم (2002م). امتحانات القبول في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، بحث مقدم للقاء السنوي العاشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية للقياس والتقويم التربوي والنفسي المنعقد في الفترة 16-18/4/2002م.

النجار، عبدالله عمر (2001). القيمة التنبؤية لمعايير القبول بجامعة الملك فيصل بالإحساء ، المجلة التربوية، جامعه الكويت عدد 95(19) 217-286.

علام، صلاح الدين محمود (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) ، تُعزى إلى متغير فرع الدراسة الثانوية ، وجاءت الفروق لصالح الفرع العلمي. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن طلبة الفرع العلمي درسوا مواد في المدرسة تنمي ذاكرتهم والعمليات العقلية العليا عندهم بطريقة أفضل مما قد تتميزها المواد الأدبية. كما أن طلبة الفرع العلمي يوظفون العمليات العقلية بطريقة أفضل من طلبة الفرع الأدبي الذي يدرسون مواد تعتمد غالباً على الحفظ، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة عبدالله والوزير (2005).

### التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فإن الباحثان يوصيان بما يأتي:

1. اعتماد معدل شهادة الدراسة الثانوية معياراً رئيسياً في قبول الطلبة في جامعة الاستقلال.
2. إجراء دراسات أخرى تتناول عوامل يمكن أن تساعد في معرفة ما ينتبأ في تحصيل الطالب في الجامعة مثل نمط التفكير لدى الطالب، والدافعية للتعليم وغيرها من العوامل.
3. عمل دراسة تتبعية في جامعة الاستقلال لمعرفة ما هي المتغيرات التي تنتبأ في تحصيل الطلبة.
4. إجراء دراسة على جميع طلبة الجامعة لمعرفة أي المتغيرات المتنبئة بالتحصيل الدراسي.

### المراجع

البناي، نصره وبلحاضي، وفاء والخولي، محمد (2003). القيمة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة بجامعة قطر وعلاقتها بالمعدل التراكمي، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، (43) 16، ص 223-229.

- الدوغان، عبدالله احمد(1996). **معايير القبول في الجامعات العالمية وجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: دراسة مقارنة ونموذج مقترح**. رسالة التربية وعلم النفس. العدد الثامن، الرياض، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ص، 77-125.
- Abdallah, T.(1992). A study on Validity and reliability of SCL-90-R. Unpublished manuscript, Child and Family Center, Jerusalem, Israel. (Arabic).
- Astin A .W.,Korn W ., & Green, K. (1987, winter).Retaining and satisfying students .**Educational Record** ,68(1),36-42.
- Bailey, T., Jeong , D.W.,& Cho ,S.W.(2010).Referral, enrollment , and completion in developmental education sequences in community colleges .**Economics of Education Review** , 29(2) , 255-270.
- Bettinger , E.P.,& Long ,B.T.(2009) . Addressing the needs of underprepared students in higher education : Does college remediation work ? . **Journal of Human Resources** , 44(3), 736 -771.
- Boatman , A.& Long , B.T.(2010) . Does remediation work for all student ? how the effects of postsecondary remedial and developmental courses vary by level of academic preparation (NCPR WORKING Paper ).New York , NY: National Center for postsecondary Research.
- Derogatis LR: SCL-90-R: Administration, Scoring, and Procedures Manual. Third edition. Minneapolis: National Computer Systems, Inc; 1994
- Fenster, Abe; Markus, Keith A.; Wiedemann, Carl F.; Barckett, Marc A.; Fernandez, John. (2001). Selecting Tomorrows Forensic Psychologists: a Fresh Look at Som Familiar Predictors, **Educational & Psychological Measurement**, 61 (2), 3336-3349.
- Fleming, J .(2002). Who will succeed in college ? when the SAT predicts Black students performance . **Review of Higher Education** ,25(3),281-296.
- Geiser, S. and Maria V. (2007). Validity of high-school grade in predicting student success beyond the freshman year: high-school record vs. standardized tests as indicators of four-years college outcomes. University of California, Berkeley Center for Studies in Higher Education (CSHE.6.0.7)..
- Kim, M. M. (2002) . Historically Black vs. White institutions: Academic development among Black students. **Review of Higher Education** ,25(4) ,385-407 .
- Moffat, G.K.(1993).The validity of the SAT as a predictor of grade point average for nontraditional college students. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Educational Research Association, Clearwater Beach ,FL.(ERIC Document Reproduction service No ED356 252).
- Oldfield, Kenneth; Hutchinson, Janet.(1996). Using Graduate Record Examination Scores and Partial Graduate Grade Point Averages to Predict Academic Performance in Selected Classes at an Urban Master of Public Administration Program, **College Student Journal**, 30(4), 519-521.
- Ramist, L., Lewis, C., and McCAMLEY-Jenkins ,I. (1993). Student group differences in predicting college grades: sex , language and ethnic groups. College Board Research Report No .93-1. New York : college Entrance Examination Board .
- Tross, S.A.,Harper,J.P.,Osher, L.W.,& kNeidinger , L.M.(2000) .Not just the usual cast of characteristics : using personality to predict college student performance and retention . **Journal of College Student Development** ,41(3),323-334.
- Waugh ,G.,Micceri,T., & Takalkar, P. (1994). Using ethnicity ,SAT/ACT scores ,and high school GPA to predict retention and graduation rates. Paper presented at FAIR Conference, Orlando (ERIC Document Reproduction service NO. ED 453 704)
- Zheng, J.L.,Saunders, K.P.,Shelley ,M.C.M& Whalen ,D.F.(2002). Predictors of academic success for freshmen residence hall student . **Journal of College Student Development** , 43(2) , 267-283.

## الفترة الزمنية الأنسب لإعادة الاختبار كوسيلة لحساب معامل ثبات اختبار تحصيلي في مقرر علم النفس الإحصائي

محمد محمود سليمان الدالعه

كلية الآداب والعلوم - جامعة الشرق الأوسط

تاريخ القبول: 2013/4/28

تاريخ التسلم: 2012/2/1

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفترة الزمنية الأنسب لتحديد قيمة معامل الثبات بطريقة الاختبار، وإعادته لاختبار تحصيلي في مقرر علم النفس الإحصائي 1 لدى طلاب قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة حائل.

تكونت عينة الدراسة من (194) طالباً وطالبة من طلبة قسم علم النفس بجامعة حائل المسجلين في مقرر علم النفس الإحصائي 1 للعام الجامعي 2010/2011، وقد اختيرت بصورة عشوائية ممتسرة من مجتمع الدراسة، وبعد تطبيق الاختبار على عينة الدراسة جمعت البيانات وولدت إحصائياً، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

هناك اختلافات في قيم معاملات الثبات حسب طريقة الإعادة باختلاف الفترة الزمنية لإعادة التطبيق وتعتبر الفترة الزمنية بعد أسبوعين من التطبيق الأول هي أفضل للحصول على أعلى معامل ثبات.

ليس هناك اختلاف في قيم معامل ثبات الاختبار باختلاف متغير الجنس (الكلمات المفتاحية: الثبات، الفترة الزمنية للإعادة، ثبات الإعادة، قياس).

### The most appropriate time period for re-testing to compute the Reliability coefficient of achievement test in statistical Psychology 1 Course

The purpose of this study was to identify the most appropriate time period to compute the test re-test of reliability coefficient in the Statistical Psychology 1 course at the Department of Psychology in the Faculty of Education at the University of Hail.

The sample consisted of (194) students from the Psychology Department enrolled in the course of psychology statistical 1 for the academic year 2010/2011 which was chosen randomly from a population, and after the application of the test on the sample of the study data collected and analyzed and the results showed that:

1. there are differences in the values of the test re-test reliability coefficients due to the time period for re-application and the most time period was two weeks after the first application to get the highest reliability coefficient.
2. There was no difference in the values of reliability coefficient test depending on the gender variable.

(Key Words: Reliability , Test R-Test, Measurement).

#### المقدمة:

حل المشاكل المطلوبة في هذا المجال، وبيحث كل عمل علمي في التربية عن الاستخدامات الجديدة في التطبيقات العملية، ويعمل بهذا الجانب من خلال اختيار منهج البحث، والطرق المناسبة وصولاً إلى أعماق المشكلة، وبخاصة عند استعمال الأساليب والحقائق العلمية وصولاً إلى الاستنتاجات والتوصيات والإضافات العلمية الجديدة والمبتكرة لنظريات الاختبارات والقياس والتقويم في مجالات التربية المختلفة. (علام، 2003).

ويعرف ملحم (2000) الاختبار أنه إجراء منظم: فالاختبار طريقة تتألف من خطوات معينة متتابعة، وكل خطوة تتطلب مجموعة من القوانين. ويعرفه عودة (2001) بأنه أداة قياس تعد وفق طريقة منظمة من عدة خطوات، تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة، بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد لسمة أو قدرة معينة من خلال استجابته لعينة من المثيرات التي تمثل السمة أو القدرة المرغوب في قياسها.

خطت التربية خطوات واسعة نحو التقدم في عصرنا هذا، استناداً إلى استخدام أساليب التقويم والقياس العلمي السليم. وتعتبر التكنولوجيا الحديثة إحدى الدعائم الأساسية التي عاونت في أن تتخذ التربية تلك الخطوات الواسعة نحو التقدم العلمي، واستدعى التقدم الحضاري، وفي مختلف مجالات الحياة استخدام الوسائل الموضوعية في جمع المعلومات وتقويمها، وتعد الاختبارات والقياس من أهم الوسائل المستخدمة في البحث العلمي، فبواسطتها تجمع المعلومات اللازمة التي تعتمد في البحث والدراسة لحل الكثير من المشكلات التي تواجه التقدم العلمي (شبانة، 2000).

وترتكز نظريات الاختبارات والقياس على البحث العلمي التي تشكل نظاماً علمياً مركباً، يبحث عن كيفية توظيف المسائل والطرق والأساليب الحديثة للظواهر المعقدة في التربية باستخدام البحث، غايتها تحقيق الأهداف العلمية للوصول إلى



الظروف المحيطة بأجراء الاختبار (المكان، .. الجو..).  
وتعتبر طريقة الاختبار وإعادة (Test Re-test) من أكثر طرق حساب الثبات شيوعاً في مجال الاختبارات التحصيلية بصفة خاصة، إذ يعتمد في فكرة إعادة تطبيق الاختبار على الأفراد أنفسهم وفي الظروف نفسها مرة أخرى بعد انقضاء فترة زمنية، إذ يعبر معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني عن معامل الثبات (عودة، 2001).

وتصلح هذه الطريقة (الاختبار وإعادة) للاختبارات الموقوتة ذات الزمن المحدد التي تعتمد، إلى حد كبير، على السرعة، وتصلح أيضاً للاختبارات غير الموقوتة التي لا تخضع للتحديد الزمني السابق، وتقوم في جوهرها على قياس قوة الاستجابات الفردية أكثر مما تعتمد على قياس سرعة تلك الاستجابات، ولا تصلح هذه الطريقة لحساب ثبات الاختبارات التي تهدف إلى قياس التذكر أو ترتبط ارتباطاً مباشراً بهذه العملية العقلية، وذلك لتأثر عملية التذكر تأثيراً مباشراً بالفاصل الزمني الذي يمضي بين إجراء الاختبار للمرة الأولى، وإعادة إجرائه للمرة الثانية (Hakstain, 1999).

ويضيف ملحم (2000) أن من عيوب هذه الطريقة أن الاختبار نفسه يطبق أكثر من مرة على تلاميذ أنفسهم فيألف التلاميذ الاختبار، وتصبح لديهم فكرة عامة عنه وخبرة به بالرغم من اختلاف التلاميذ أنفسهم في مدى اكتساب كل منهم للخبرة الجديدة، وقد دلت نتائج الأبحاث التجريبية على أن الحد المناسب للفاصل الزمني الذي يمضي بين إجراء الاختبار في المرة الأولى والثانية يجب ألا يتجاوز أسابيع قليلة بالنسبة للأطفال أو طلبة المرحلة الأولى، وطلبة المرحلة الإعدادية، وألا يتجاوز ستة أشهر بالنسبة للكبار البالغين كطلبة المرحلة الثانوية وطلبة الجامعات.

وتكمن مشكلة هذا النوع من أنواع الثبات (Test Re-Test) في الفترة الزمنية الواقعة بين التطبيقين، إذ يتفق جميع الخبراء على أنه يجب أن لا تخللها تأثير للتعلم أو النمو في قدرات المفحوص فيما يتعلق بالظاهرة الخاضعة للقياس، ومن المعروف أن درجة الاستقرار (Temporal stability) ترتبط بطول الفترة الزمنية بين التطبيقين وكثير من الاختبارات أظهرت ثباتاً عالياً عندما أعيد تطبيقها بعد فترة زمنية قصيرة من التطبيق الأول،

ويعرف أبو جادو (2000) الثبات بأنه درجة التوافق أو الاتساق في العلامات الناتجة عن الاختبار عند إعادة تطبيقه أو تطبيق صورة مكافئة له. كما يعرف الصبيحي (2000) الثبات بأنه يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا أعيد الاختبار على الأفراد أنفسهم وفي الظروف نفسها، فالمقصود بثبات الاختبار "درجة الثقة"، وذلك ان الاختبار لا يتغير في النتيجة؛ أي تبقى قيمته ثابتة خلال التكرار أو الإعادة.

ويمثل الثبات العامل الثاني في الأهمية بعد الصدق في عملية بناء وتقنين الاختبارات وهو يعني أن يكون الاختبار على درجة عالية من الدقة والاتقان والاتساق والموضوعية، فيما وضع لقياسه، أما المؤشر الإحصائي لمعامل الثبات فهو معامل الارتباط بين العلامات الحقيقية والعلامات الظاهرية للأفراد، وبما أننا لا نعرف العلامات الحقيقية لذلك نقدر معامل الثبات بطرق مختلفة، منها طريقة ثبات الاستقرار (Stability) وهو الثبات المحسوب بتطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه مرة أخرى بعد فترة زمنية، ويدل هذا المؤشر على ثبات السمة خلال تلك الفترة، وأن هناك طرقاً عديدة لقياس الثبات غير طريقة الإعادة، منها طريقة الصور المتكافئة، وطريقة التجزئة النصفية، وطرق الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا وكودرريتشاردسون) (عودة وملكاوي، 1992).

وتشير أساليب الاختبار وإعادة الاختبار إلى مدى قابلية تعميم نتائجه على فترات مختلفة، وأن إعطاء الاختبار مرة ثانية يصبح ضرورياً في الحالات التي تتطلب الوقوف على درجة الثقة في اعتماد نتائجه في وقت لاحق، فإعادة الاختبار طريقة معروفة لتقدير نوع من معاملات الثبات (Newman, 1981).

ومن أهم العوامل التي تؤثر في ثبات الاختبار، كما حددها الين ويان (Allen and Yan, 1979) هي:

الطرق الإحصائية والتجريبية المستخدمة في تحديد معامل الثبات وحسابه.

عوامل خارجية ومنها:

خصائص أجزاء الاختبار من حيث نوعها ومدى تأثيرها بعامل العشوائية في الأداء أو عدم الفهم أو عدم وضوح المفردات.

طول فترة أداء الاختبار.

الفترة الزمنية بين التطبيقين للاختبار.



في حين انخفض ثباتها بشدة عندما طالت هذه الفترة الزمنية، والتفسير الإحصائي لهذه الظاهرة هو أنه كلما قلت الفترة الزمنية بين التطبيقين عزى هذا إلى تفسير اختلافات تباين الخطأ، بينما في حالة طول هذه الفترة فإن الأمر قد يرتبط بالتباين الحقيقي للاختبار (Groulund, 1995).

#### أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من كونها تركز في مجال تحديد الفترة الزمنية الأنسب لمعامل ثبات الإعادة خاصة، بحيث تحاول الوصول إلى الفترة الزمنية الأنسب لتحقيق أعلى قيمة لمعامل ثبات الإعادة لاختبارات التحصيل للوصول إلى اختبارات تتوافر فيها الخصائص السيكومترية المثلى، مثل الصدق والثبات والموضوعية، كما يمكن أن تسهم هذه الدراسة في الوقوف على العوامل التي تؤثر على قيم معامل الثبات سلباً والتي تعيق من الإنجازات والعمل على التخلص منها أو علاجها للارتقاء بالمستوى الأدائي نحو الأفضل.

#### أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى ما يأتي:

- 1- التعرف على الفترة الزمنية الأنسب للتطبيق الثاني، وذلك للوصول إلى أعلى قيم لمعاملات ثبات الاختبار التحصيلي.
- 2- التعرف على تأثير اختلاف الفترة الزمنية؛ لإعادة الاختبار واختلاف الجنس على القيم العددية لمعاملات ثبات الاختبار التحصيلي في مقرر علم النفس الإحصائي 1.

#### أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- 1- ما الفترة الزمنية الأنسب للتطبيق الثاني؛ لتحقيق أعلى قيم معاملات ثبات الاختبار التحصيلي في مقرر علم النفس الإحصائي 1؟
- 2- هل تختلف قيم معاملات ثبات الاختبارات تبعاً لاختلاف متغير الفترة الزمنية، واختلاف متغير الجنس لإعادة تطبيق الاختبار؟

تعريف المصطلحات:

ثبات الاختبار: ويقصد به أن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا أعيد الاختبار على الأفراد أنفسهم وفي الظروف نفسها، أي أن النتائج تكون متقاربة.

في حين انخفض ثباتها بشدة عندما طالت هذه الفترة الزمنية، والتفسير الإحصائي لهذه الظاهرة هو أنه كلما قلت الفترة الزمنية بين التطبيقين عزى هذا إلى تفسير اختلافات تباين الخطأ، بينما في حالة طول هذه الفترة فإن الأمر قد يرتبط بالتباين الحقيقي للاختبار (Groulund, 1995).

ومهما يكن من هذا التحديد الزمني فإن العوامل المؤثرة على الموقف التجريبي في الإجراء الأول للاختبار تختلف إلى حد ما عن العوامل المؤثرة على الموقف التجريبي في الإجراء الثاني، وهذا يؤدي إلى ضعف الضبط التجريبي؛ ولذا تتأثر النتائج النهائية لتلك الطريقة بالشوائب الكثيرة التي يصعب إخضاعها للظروف التجريبية الدقيقة، الأمر الذي يتطلب القيام بدراسات يراعي فيها تصنيف الاختبارات وعلى مختلف العينات، لتعطي مؤشراً أكثر وضوحاً للفترة الزمنية المناسبة لإعادة تطبيق الاختبار عند إيجاد ثبات هذه الاختبارات (السيد، 1978).

ومما سبق فإن الباحث يحاول التعرف على الفترة الزمنية الأنسب في تحديد قيمة معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادته (Test Re-test) لاختبار تحصيلي في مقرر علم النفس الإحصائي 1.

#### مشكلة الدراسة

تنبثق مشكلة الدراسة من المشكلات التي تتعرض لها طريقة إعادة الاختبار والاختلاف الواضح حول الفترة الزمنية المناسبة بين التطبيق الأول والثاني، ويظهر ذلك جلياً في الدراسات التي ستعرضها لاحقاً مثل دراسة (الأمين، 1987؛ Fernhall et al, 1998) إذ يرى بعضهم أنه إذا كان التطبيق الثاني في اليوم نفسه أو في اليوم الثاني أو الثالث من التطبيق الأول تأثرت النتائج إيجاباً أو سلباً، كما يمكن أن يتأثر بالتذكر والنسيان أو ببعض المتغيرات الأخرى، وإذا زادت الفترة الزمنية على أسبوعين مثلاً زاد احتمال تأثير التعلم على نتائج التطبيق الثاني.

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى أن الحد المناسب للفواصل الزمني الذي يمضي بين إجراء الاختبار في المرة الأولى والثانية يجب ألا يتجاوز أسبوعين بالنسبة للأطفال وطلبة المرحلة الأساسية، وألا يتجاوز ستة أشهر بالنسبة للكبار البالغين. ومهما يكن من هذا التحديد الزمني فإن العوامل المؤثرة

وإعادة الاختبار (Test Re-test)، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالباً اختبروا بالطريقة العشوائية من مدارس حكومية في الولاية، وقسموا عشوائياً إلى مجموعتين، كل مجموعة تتكون من (45) طالباً، وقام الباحثون بتطبيق الاختبار وجرى إعادة تطبيق الاختبار بعد مرور أسبوع من التطبيق الأول، وجرى تطبيق الاختبار نفسه على المجموعة الثانية، وأعيد تطبيق الاختبار عليهم مرة ثانية بعد مرور أسبوعين، وكانت النتيجة أن معامل ثبات الإعادة (Test-Re-test) كان أعلى رقمياً عند التطبيق بفارق زمني مدته أسبوع.

وأجرى كل من دينوسي وزملائه (Dinucci et al, 1990) دراسة هدفت إلى التعرف على ثبات اختبارات القدرة ليستخدامها لطلبة جامعة ستيفن أوستين الأمريكية، واختبرت العينة بالطريقة العشوائية من المجتمع، وبلغت العينة من (200) طالب موزعين على (143) طالباً و(57) طالبة، وكانت الفترة الفاصلة بين الاختبار وإعادة الاختبار (3 أيام، أسبوع، أسبوعين، أربعة أسابيع). أظهرت الدراسة أن ثبات الإعادة (Test Re-test) لكل الاختبارات كان عالياً للعينة كاملة على اختلاف الفترات الزمنية، في حين كان أعلاها بعد أسبوعين من التطبيق الأول.

وأجرى كل من سافرت وود (Safrit and Wood, 1987) دراسة بعنوان ثبات بطارية اختبار تحصيلي في مقرر الرياضيات التطبيقية في جامعة وسكنسون الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من (54) طالباً وطالبة، موزعين على (28) طالباً و(26) طالبة، وطبقت بطارية الاختبارات على أفراد العينة مرتين، وفصلت فترات الاختبار مدة (8 أيام، وأسبوعين، وثلاثة أسابيع)، وبينت الدراسة أن الاختبار حصل على ثبات عالٍ من حيث ميزات الاختبار وإعادة الاختبار للذكور والإناث في الفترة الزمنية التي مدتها أسبوعان يليها فترة 8 أيام.

وأجرى الأمين (1987) دراسة بعنوان الفترة الزمنية لإعادة الاختبار، وتأثيرها على معاملات ثبات بعض الاختبارات الوظيفية وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلاب كلية التربية بالقاهرة، اختبروا بالطريقة العشوائية، وقسموا إلى مجموعتين عشوائياً، واستخدم الباحث (3) اختبارات وظيفية، هي: (اختبار الخطوة لهارفارد (Harvard Step - Test) واختبار رولفية (Rulfier) واختبار الخطوة لمانستر (Master

الفترة الزمنية: هي التي تعبر عن عدد الأيام التي فصلت بين التطبيق الأول وإعادة التطبيق الثاني.

#### محددات الدراسة:

هناك عدد من المحددات التي تؤثر في تعميم النتائج، ومن هذه المحددات ما يأتي:

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة حائل.

اقتصرت هذه الدراسة على الفترات الزمنية التالية (أسبوع، أسبوعين، ثلاثة أسابيع، أربعة أسابيع) لتكون الفترة الزمنية الفاصلة بين فترتي التطبيق.

اقتصرت أيضاً على استخدام اختبار تحصيلي في مقرر علم النفس الإحصائي 1 كأداة لجمع المعلومات من إعداد الباحث.

#### الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء عرضاً للدراسات ذات العلاقة بموضوع ثبات الاختبار.

أجرى شيرك (Cherk, 2005) دراسة هدفت إلى التحقق من ثبات اختبارات التحصيل في كورس التعليم الذاتي لدى طلبة قسم اللغات في جامعة فرجينيا، وقد استخدم طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test Re-test)، وتكونت عينة الدراسة من (126) طالباً وطالبة، اختبروا بالطريقة العشوائية من طلبة قسم اللغات المسجلين لمقرر التعليم الذاتي، وقد قسموا عشوائياً إلى ثلاث مجموعات، تتكون كل مجموعة من (42) طالباً وطالبة، وقام الباحثون بتطبيق الاختبار، وجرى إعادة تطبيق الاختبار بعد مرور أسبوع من التطبيق الأول، وكذلك جرى تطبيق الاختبارين نفسيهما على المجموعة الثانية، وأعيد تطبيق الاختبار عليهم مرة ثانية بعد مرور أسبوعين، وجرى تطبيق الاختبارين نفسيهما على المجموعة الثانية، وأعيد تطبيق الاختبار عليهم مرة ثانية بعد مرور ثلاثة أسابيع، وكانت النتيجة أن معامل ثبات الإعادة (Test-Re-test) كان أعلى رقمياً عند التطبيق بفارق زمني مدته أسبوعان، مقارنة مع الأسابيع الثلاثة والاسبوع.

أجرى فيرنهل وآخرون (Fernhall et al, 1998) دراسة هدفت إلى التحقق من ثبات اختبارات التحصيل الخاصة بالسرعة لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي من خلال استخدام طريقة الاختبار

Step- Test) وطبقت الاختبارات على عينة الدراسة مع مراعاة الفترات الزمنية الآتية بين التطبيقين: (أسبوع، أسبوعين، ثلاثة أسابيع) للمجموعة الأولى، وكانت فترات الإعادة للمجموعة الثانية (يومين، ثلاثة أيام، أربعة أسابيع) وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

اختلاف قيم معاملات ثبات الإعادة (Test Re-test) للاختبار الواحد في ضوء الفترة الزمنية لإعادة تطبيق الاختبار. أنسب فترات إعادة الاختبارات الوظيفية تراوحت بين (أسبوع إلى أسبوعين).

أفضل قيمة لمعامل ثبات الإعادة لاختبار هارفارد بعد إعادة تطبيقه بفترة زمنية تقدر بـ أسبوعين لاختباري رولفيه وماستر. الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الجزء وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، كما يتناول أيضاً وصفاً للأدوات المستخدمة فيها، والإجراءات التي اتبعت

جدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد
الإناث	105
الذكور	89
المجموع	194

#### أداة الدراسة:

1. ملاءمة الفقرة للمجال الذي تنتمي إليه.

2. الصياغة اللغوية للفقرة.

3. تعديل وإضافة ما يروونه مناسباً من الفقرات.

وفي ضوء ذلك أخذت جميع ملاحظات المحكمين وحذفت (3) فقرات، وعدلت (9) فقرات، وبالتالي أصبح الاختبار مكوناً من (42) فقرة بدلاً من (45) فقرة.

**تحليل الفقرات**

بعد التطبيق التجريبي للاختبار وتصحيحه قام الباحث بتحليل فقرات الاختبار بناءً على نتائج العينة التجريبية باستخدام برنامج (SPSS)، تراوحت معاملات صعوبة الفقرات بين (0.20- 0.69) وقد حسب معامل الصعوبة على أنه متوسط الإجابات الصحيحة للطلبة على الفقرة، وتراوحت قيم معاملات تمييز الفقرات بين (-0.47 + 0.68). وقد بلغ عدد فقرات الاختبار بصورته الأولى (42) فقرة، وتم الإبقاء على الفقرات ذات الصعوبة المتوسطة التي تراوحت معاملات صعوبتها بين (0.25- 0.60) والفقرات ذات التمييز (0.25) فأعلى، وحذف الفقرات التي تمييزها سالب، والفقرات التي تمييزها أقل من

تكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي يقيس تحصيل الطلاب في مقرر علم النفس الإحصائي I الذي قام الباحث بإعداده، وفق الخطوات العلمية المتبعة في بناء اختبارات التحصيل، وحدد الهدف من الاختبار، وتحديد الموضوعات الداخلة في الاختبار، وصياغة أهداف تعليمية بصورة سلوكية في المستويات العقلية المختلفة، تغطي أوجه التعلم المتضمنة في الوحدة المختارة، إضافة إلى إعداد جدول مواصفات للاختبار التحصيلي، يشتمل على تحليل المحتوى، ومستويات المجال المعرفي المستهدف قياسها، ومن ثم صياغة فقرات (أسئلة) الاختبار، ويتألف من (45) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وكل فقرة لها أربعة بدائل.

#### صدق الاختبار:

قام الباحث بعرض فقرات الاختبار على (6) محكمين من أساتذة القياس والتقويم بجامعة اليرموك وجامعة حائل، و(2) من المختصين بالقياس والتقويم، وقد طلب من المحكمين إبداء الرأي في ما يأتي:

0.25)، وبالتالي أصبح عدد فقرات الاختبار (30) فقرة بدلاً من (42) فقرة. **ثبات الاختبار**

طبق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، حيث بلغ عددها (30) طالباً وطالبة، واستخرج الباحث قيم معاملات ثبات الاختبار ومجالاته باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، ثم استخرج قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين بفارق (أسبوعين)، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار الكلي (0.84)، وهذا الثبات هو الحد الأدنى لثبات الاختبارات التحصيلية المقننة التي أشار إليها أهماان وجلوك (Ahman & Glok) (المشار إليهما في علام، 2003)، وبالتالي تعتبر قيمة معامل الثبات مقبولاً لغايات الدراسة. في حين بلغت قيمة معامل ثبات إعادة للاختبار (0.87).

#### إجراءات الدراسة

- 1- أجريت الاختبارات خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2010/2011.
- 2- قسم أفراد عينة الدراسة بأسلوب عشوائي إلى أربع مجموعات عشوائية لضمان تكافؤ المجموعات.
- 3- عرف أفراد عينة الدراسة بالهدف من الدراسة، وأن القياسات التي سيتم الحصول عليها لغايات البحث العلمي فقط، وستعامل بسرية تامة.
- 4- طبقت الاختبارات القبليّة على جميع أفراد عينة الدراسة.
- 5- طبق الاختبار (التطبيق الثاني) لكل مجموعة وفقاً للفترة الزمنية المحددة سابقاً لها.
- 6- رصد النتائج وتفرغها في جداول خاصة.

#### متغيرات الدراسة

تشتمل الدراسة على المتغيرات الآتية:  
**المتغيرات المستقلة:** والمتمثلة في:  
 أ- الفترة الزمنية، وله أربعة مستويات (أسبوع، أسبوعان، ثلاثة أسابيع، أربعة أسابيع).  
 ب- الجنس، وله مستويان (الذكور، الإناث).  
**المتغير التابع:** والمتمثل في القيمة العددية لمعامل الثبات وفق طريقة الاختبار وإعادته (Test Re-test).

#### المعالجة الإحصائية

لأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- 1- **الإحصاء الوصفي:** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- 2- **الإحصاء التحليلي:** تحليل التباين المتعدد، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، ومعامل الارتباط البسيط ( بيرسون)، الإحصائي M.

#### النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفترة الزمنية الأنسب في تحديد قيمة معامل الثبات بطريقة الاختبار، وإعادته لاختبار تحصيلي لمقرر علم النفس الإحصائي I. ويتناول هذا الجزء عرضاً لأهم النتائج التي توصلت إليه الدراسة في ضوء تساؤلات الدراسة:

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** ما الفترة الزمنية الأنسب للتطبيق الثاني، ولتحقيق أعلى معاملات ثبات لاختبار تحصيلي في مقرر علم النفس الإحصائي، تمت الإجابة عن هذا التساؤل من خلال إيجاد معاملات الثبات لاختبار تحصيلي في مقرر علم النفس الإحصائي وفقاً للفترة الزمنية. والجدول رقم (2) بين ذلك.

جدول رقم (2) يبين معاملات الارتباط بين التطبيقات وفقاً لمتغيرات الفترة الزمنية والجنس

الاختبار	الإحصائيات	
	الذكور	الإناث
بعد أسبوع	0.65	0.64
قيمة معامل الثبات		

0.88	0.85	قيمة معامل الثبات	بعد أسبوعين
0.76	0.71	قيمة معامل الثبات	بعد ثلاثة أسابيع
0.54	0.51	قيمة معامل الثبات	بعد أربعة أسابيع

يلاحظ من الجدول (2) بأن أعلى قيمة لمعامل الثبات في الاختبار التحصيلي لمقرر علم النفس الإحصائي 1 كانت بعد الفترة بعد أسبوعين، يليها الفترة بعد ثلاثة أسابيع يليها بعد أسبوع، وفي المرتبة الأخيرة بعد أربعة أسابيع، وهذا يعني أن أفضل فترة لإعادة التطبيق للحصول على معامل ثبات عالٍ حسب طريقة إعادة الإعادة في هذه الفترة، حيث تراوحت نسبة الثباتين المفسر لاختبار تحصيلي لمقرر علم النفس الإحصائي 1 مابين (0.51-0.85) للذكور ولإناث بين (0.54-0.88). النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني هل تختلف قيم معاملات ثبات الاختبار تبعاً لاختلاف الفترة الزمنية لإعادة تطبيق الاختبار ولاختلاف متغير الجنس؟. تمت الإجابة عنه من خلال حساب قيمة الإحصائي M للمقارنة بين معاملات ثبات الإعادة للاختبار حسب الفترة الزمنية، والجدول رقم (3) يبين ذلك.

جدول رقم (3) يبين قيم معاملات ثبات الإعادة للاختبار قيد الدراسة وقيمة الإحصائي M

الاختبار		الإحصائيات		الجنس	
				الذكور	الإناث
بعد أسبوع	قيمة معامل الثبات	0.65	0.64		
بعد أسبوعين	قيمة معامل الثبات	0.85	0.88		
بعد ثلاثة أسابيع	قيمة معامل الثبات	0.71	0.76		
بعد أربعة أسابيع	قيمة معامل الثبات	0.51	0.54		
الإحصائي M		8.11	7.07		
دلالتة الإحصائية		*0.001	*0.001		

M: ( الإحصائي M) للمقارنة بين معاملات الثبات.

بسبب استقلالية معاملات الثبات، حيث تحسب قيمة (M) من القانون:

$$M = \frac{J-1}{18J} \left[ \sum_{K=1}^4 B_k - \frac{\left[ \sum_{k=1}^4 Bk(1-\alpha_k)^{-1/3} \right]^3}{\sum_{k=1}^4 Bk(1-\alpha_k)^{-2/3}} \right]$$

حيث إن قيمة Bk تحسب من القانون

$$Bk = \frac{(9nk-1)^2}{(n_{k-1})}$$

حيث تمثل الرموز

K: (رقم فترة التطبيق).

Nk: عدد أفراد المجموعة في كل مرة تطبيق.

J: عدد معاملات الثبات.

αk: معامل ثبات الإعادة للنموذج k.

وقد كشف التحليل الإحصائي الخاص بقيم الثبات عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين معاملات الثبات تعزى إلى عدد أيام فترات التطبيق، حيث كانت الفروق لصالح قيم معاملات الثبات الأعلى، وهذا يعني

ينتضح من الجدول (3) بأن معاملات ثبات الاختبار التحصيلي لمقرر علم النفس الإحصائي 1 للطلاب، تراوحت للطلاب ما بين (0.51 - 0.85)، في حين تراوحت للطلبات ما بين (0.54 - 0.88). كما أشارت النتائج إلى أن قيمة الإحصائي M للمقارنة بين قيم معاملات الثبات حسب الفترة الزمنية لإعادة التطبيق للطلاب (8.11)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05). كما أشارت النتائج إلى أن قيمة الإحصائي M للمقارنة بين قيم معاملات الثبات حسب الفترة الزمنية لإعادة التطبيق للطلبات (7.07) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05). وللإجابة عن سؤال الدراسة "هل تختلف قيم معاملات ثبات الإعادة للاختبار تبعاً لاختلاف الفترة الزمنية واختلاف متغير الجنس" فقد تم اختبار الفروق بين قيم معامل ثبات الإعادة للفتريات الزمنية الأربعة وللجنس كل على حدة، باتباع الإحصائي (M) والمقترح من قبل هاكستين وولين (Hakstain and woalan, 1999) والذي يتبع توزيع كاي تربيع بدرجات حرية تساوي (عدد المعاملات - 1)، وقد تم استخدام هذا الإحصائي

إلى أن فترة التطبيق (أسبوعين) هي الأفضل، يليها فترة (ثلاثة أسابيع). كما تم التأكد من معرفة مدى الفروق التي تعزى إلى المتعدد، والجدول رقم (5) يبين ذلك.

جدول (5) يبين نتائج تحليل التباين المتعدد في ضوء متغيرات الفترة الزمنية والجنس

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	دالاتها الإحصائية	قيمة ويلكس ودالاتها الإحصائية
الفترة الزمنية	1.22	3	0.41	0.12	0.94	3.23 دالاتها الإحصائية *0.02
الجنس	18.66	1	9.33	0.40	0.67	1.83 دالاتها الإحصائية 0.25

يتضح من الجدول (5) بأن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في معاملات الثبات تعزى للفترة الزمنية، وذلك كما أشارت إليه قيمة ويلكس ودالاتها الإحصائية كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للمقارنات البعدية، والجدول رقم (6) يبين ذلك.

جدول رقم (6) يبين نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمتغير الفترة الزمنية

المتغير	بعد أسبوع	بعد أسبوعين	بعد ثلاثة أسابيع	بعد أربعة أسابيع
المتوسط الحسابي	0.42	0.71	0.51	0.41
بعد أسبوع	*	*	*	*
بعد أسبوعين				
بعد ثلاثة أسابيع				
بعد أربعة أسابيع				

دراسة دينوسي وزملائه (Dinucci et al, 1990) ودراسة فيرنهل وآخرون (Fernhall et al, 1998) ودراسة سافرت وود (1987) في الفترة الزمنية لإعادة تطبيق الاختبار للحصول على أعلى معامل ثبات لإعادة هي فترة أسبوعين بين التطبيقين، مما يشير إلى مناسبة الفاصل الزمني أسبوعين بين تطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه مرة أخرى لحساب معامل الثبات، أما فيما يتعلق بمتغير الجنس فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود إختلافات تعزى للجنس، حيث يمكن عزو ذلك إلى التقارب بين هذه الفئات العمرية. كما تعارضت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شيرك (Cherk, 2005) في متغير الجنس ويمكن عزو هذا الاختلاف إلى الإختلاف في العينات.

#### الاستنتاجات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن استنتاج ما يأتي:

- 1- تختلف معاملات الثبات للاختبارات التحصيلية في ضوء الفترة الزمنية لإعادة تطبيق الاختبار .
- 2- أنسب فترات إعادة الاختبار كانت بعد أسبوعين يليها فترة الأسبوع.

يلاحظ من الجدول (6) وبعد استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية أن هناك فروقاً ما بين الفترات الزمنية (بعد أسبوع، بعد ثلاثة أسابيع، بعد أربعة أسابيع) وبين الفترة الزمنية (أسبوعين) ولصالح الفترة الزمنية (بعد أسبوعين) من التطبيق الأول لحصولها على متوسطات حسابية أعلى من الفترات الزمنية الأخرى لإعادة تطبيق الاختبار.

حيث يمكن تفسير ذلك على أساس أن الفترات الزمنية الطويلة تجعل عوامل متعددة كالنسيان تدخل في التأثير على قيمة معامل الثبات، كما أن انخفاض معاملات الثبات في فترات (ثلاثة أيام، ثلاثة أسابيع) يعزى ذلك إلى طبيعة عينة الدراسة إضافة إلى التذكر في حالة الفترات الزمنية القصيرة أو النسيان في حالة الفترات الزمنية الطويلة للمفحوصين للتقنيات المهمة للأداء، وكذلك إلى كثرة عدد الاختبارات والفترة الزمنية المخصصة لكل مفحوص لأداء اختباره، كما يمكن تفسير ذلك أنه كلما قلت الفترة الزمنية بين التطبيقين عزى هذا إلى تفسير إختلافات تباين الخطأ، بينما في حالة طول هذه الفترة فإن الأمر قد يرتبط بالتباين الحقيقي للاختبار. وتعارضت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الأمين (1987) في أن الفترة الزمنية المناسبة لإعادة الاختبارات تراوحت ما بين (3-7) أيام، واتفقت مع نتائج



- 3- لا تختلف معاملات الثبات للاختبارات في ضوء الفترة الزمنية لإعادة تطبيق الاختبار تبعاً لاختلاف الجنس.
- التوصيات:**
- في ضوء أهداف البحث واستنتاجاته يوصي الباحث:
1. مراعاة الفترات الزمنية البنينة لإعادة الاختبارات عند إيجاد الثبات، وأن تتراوح هذه الفترات ما بين (أسبوع إلى أسبوعين).
  2. ضرورة القيام بدراسات مشابهة على كل نوع من أنواع مختلفة من الاختبارات لكل من الجنسين، لإلقاء الضوء حول أنسب الفترات الزمنية إعادة الاختبارات وإيجاد معاملات الثبات.
- المراجع**
- أبو جادو، صالح محمد علي. (2000). *علم النفس التربوي*، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
- الأمين، محمد. (1987). الفترة الزمنية لإعادة الاختبار وتأثيرها على معاملات ثبات بعض الاختبارات الوظيفية، *مجلة بحوث التربية الشاملة*، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة الزقازيق، العدد الأول.
- Fernhall, Bo; Pitetti, Kenneth-H; Vukovich Matthew-D.; Stubbs, Nancy. (1998). Validation of Tests in Children with Mental Retardation, *American Journal on mental retardation*; V102 N6 P602-12 may.
- Grunlund, N. E. (1995). *Constructing Achievement Tests*, New York, Prentice- Hall.
- Hakstain, A; Whalen, T. (1999). *Statistics*, Third edition, P467, Newyork.
- Newman, D.C. (1981). *Teacher competency in classroom testing practices* (Doctorial Dissertation, University of Georgia). *Dissertation abstracts international*, 42, 1111A.
- Safrit, Margaret ,and Wood. Terry. (1987). The Test Battery Reliability of Test, *Research Quarterly for Applied psychology journal*; V1,58, N2 P160-167.
- السيد، فؤاد البهي. (1978) *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*، دار الفكر العربي، القاهرة.
- شبانة، محمود يوسف. (2000). *تقييم الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات لطلبة الصف العاشر الأساسي في منطقة لواء وداي السير*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان.
- الصبحي، خالد بن إبراهيم. (2000). *تقويم كفاءة ومعلومات المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين في مجال القياس والتقويم*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- علّام، صلاح الدين محمود. (2003). *التقويم التربوي المؤسسي: أسسه ومنهجيته وتطبيقاته في تقويم المدارس*، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عودة، أحمد (2001). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*، الطبعة الثالثة، دار الأمل، اريد-الأردن.
- عودة، احمد سليمان وملكاوي، فتحي حسن. (1992). *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية*، الطبعة الثانية، مكتبة الكتاني، اريد .
- ملحم، سامي محمد. (2000). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*، دار المسيرة للنشر والتوزيع للطباعة، عمان.
- Allen. M.J. & yen. W.N. (1979). *Introduction to measurement theory*. Monterey, Cali: Books Cole.
- Cherk, s. (2005). verify the stability test re-test of the replays of achievement tests in the course self-education among the students of Department of Languages at the University of Virginia, *Applied psychology journal*; v102n6 p602-12 may
- Dinucci, j; Mccune, d; Showes, d. (1990). Reliability of a Modification of Test for Use With Education Majors, *Research-Quarterly for Exercise and Sport*; v1,61, no1, pp20.25.
- Doble, Susan-E., Fisk, John-D. Lewis-Norma, Rockwood-Kenneth. (1999). Test Re-test Reliability of Assessment of Motor and Process skills in Elderly Adults. *Occupational Therapy Journal of research*, V19 N3 P203-15 sum.





## قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بوعيهم بمفهوم العولمة الثقافية وتحدياتها

## دراسة ميدانية بجامعة القصيم

مجدي محمد يونس

كلية التربية - جامعة المنوفية - مصر

تاريخ القبول: 2013/9/12

تاريخ التسليم: 2013/2/20

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين وعي الطلاب بمفهوم العولمة الثقافية وتحدياتها ، ومستوى التزامهم بقيم المواطنة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بمدخله المسحي ، والارتباطي ، أما أدوات البحث فكانت الاستبانة ومقياس قيم المواطنة لدى الطلاب. و توصلت الدراسة للنتائج الآتية :

إن مستوى وعي طلاب جامعة القصيم بمفهوم العولمة الثقافية وتحدياتها جاء كبيراً بمتوسط (3.91) . وأن مستوى قيم الولاء ، والانتماء ، والتعددية وقبول الآخر جاءت مرتفعة ، وأن مستوى قيم المشاركة السياسية جاءت متوسطة .

لا توجد فروق دالة إحصائية بين طلاب الجامعة فيما يتعلق بالتزامهم بقيم المواطنة ترجع لمتغيرات ( الكلية ، ومقر الإقامة ومستوى تعليم الأب) أما متغير المستوى الدراسي فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق لصالح طلاب المستوى الثامن.

إن هناك ارتباطاً بين مستوى وعي طلاب جامعة القصيم بمفهوم العولمة الثقافية وتحدياتها ومستوى التزامهم بقيم المواطنة الواردة في مقياس الدراسة ، وأن هذه العلاقة علاقة طردية (موجبة) بمعنى أنه كلما ارتفعت درجة وعي طلاب جامعة القصيم بمفهوم العولمة وتحدياتها زاد مستوى التزامهم بقيم المواطنة الواردة في مقياس الدراسة. (الكلمات المفتاحية : القيم ، المواطنة ، طلاب الجامعة ، العولمة الثقافية).

### The values of citizenship among university students and its relationship to the concept of cultural globalization and its challenges

Magdy M. Yunues - Faculty of Education, University of Menoufia.

**S**tudy aimed to detect the relationship between students' awareness of the concept of cultural globalization and its challenges, and the level of commitment to the values of citizenship. The researcher used the descriptive Bmdkhalah method survey, Relational The research tools were questionnaire and measure the values of citizenship among students. The study found the following results:

1. The level of awareness of Qassim University students to the concept of cultural globalization and its challenges came great average (3.91). And that the level of the values of loyalty and belonging, pluralism and acceptance of others came and that the high level of political values of participation came medium.

2. There are no statistically significant differences between university students regarding their commitment to the values of citizenship due to the variables (college, and residence of the father's level of education) As Mtgiralmistoy the academic results of the study have revealed the existence of differences in favor of eighth-level students.

3. That there is a correlation between the level of awareness of Qassim University students to the concept of cultural and challenges of globalization and the level of commitment to the values of citizenship contained in the scale of the study, and that this relationship is a positive relationship (positive) in the sense that the higher the degree of awareness of Qassim University students to the concept of globalization and its challenges The greater the level of commitment to the values of citizenship contained in the scale of the study. (Key words : Values, Citizenship, University Students, Cultural Globalization).

#### مقدمة البحث :

لكل مجتمع من المجتمعات ثقافته التي تتألف من مجموعة من العناصر والمكونات التي تشكل في جملتها الشخصية الثقافية لهذا لمجتمع ، وتبعاً لاختلاف العناصر والمكونات الثقافية من ثقافة لأخرى، تتمايز الثقافات وتتباين المجتمعات ، وتأخذ كل منها طابعها الخاص الذي يميز هويتها الثقافية عن غيرها من المجتمعات الأخرى. وللمحافظة على الخصوصية الثقافية وتأسيسها يتطلب الأمر تحقيق التوازن بين النظر إلى الثقافة الخاصة ، وإلى غيرها من الثقافات الأخرى. وهذا التوازن كما يذكر ( مذكور 2003 ) "يقضي انقضاء التبعية الثقافية وانتفاء الانبهار الثقافي الدافع إلى المحاكاة والتقليد ، وهو يعني في الوقت نفسه ألا تنغلق ثقافة ما على نفسها، فترفض التعامل مع الثقافات الأخرى، وتفنتن بحاضرها أو بماضيها، فتدبم النظر إلى نفسها وتتجاهل ما سواها". غير أن الخصوصيات الثقافية تواجه في الوقت الحالي تياراً جارفاً من العولمة بتأثيراتها المختلفة والمتمثلة في وسائل الاتصال وتكنولوجيا المعلومات المتطورة التي حولت العالم إلى قرية كونية صغيرة ،هددت مفهوم المجتمع المحلي والقطر والدولة الواحدة ونشرت بدلاً منها مفاهيم " المجتمع الإنساني الواحد ، والثقافة العالمية الواحدة فيما

يعرف بالعولمة الثقافية ، والتي تمثل الخطر الأكبر على الخصوصيات الثقافية مما يهدد باندثارها أو ذوبانها أو انقطاعها " (الجوهري 2002) وفي خضم هذا الصراع بين الخصوصية الثقافية وعولمة الثقافة ، ظهر مصطلح المواطن ليحتل مكانة متميزة في الأوساط السياسية والثقافية والإعلامية ، في محاولة للتأكيد على الهوية الوطنية في مقابل العوالم الثقافية ، ومفهوم المواطن هو مفهوم قديم متجدد ما يلبث أن يفرض نفسه عند معالجة أي بعد من أبعاد التنمية بالمفهوم الإنساني الشامل بصفة خاصة ومشاريع الإصلاح والتطوير بصفة عامة . وفي إطار محاولة العوالم الثقافية للسيطرة على عقول الشباب من طلاب الجامعة ، عن طريق الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات التي أصبحت متاحة للجميع ، ومن منطلق أن المواطن تعبر عن وعي الفرد بماله من حقوق وما عليه من واجبات ، والتزامه بالمحافظة على الهوية الثقافية ، وقبول الآخر ، فقد وجد الباحث نفسه مدعوا لإجراء الدراسة الحالية التي تسعى إلي محاولة استكشاف مدى وعي طلاب الجامعة بتحديات العوالم الثقافية وتأثيرها على وعيهم بأبعاد المواطنة والتزامهم بقيمتها ، من أجل الوصول إلى مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تسهم في تفعيل قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة لمواجهة التحديات والقدرة على التعامل مع المتغيرات التي يشهدها المحيط الوطني والإقليمي العالمي . (2007)

والمواطنة بمفهومها الاجتماعي تتأثر إلى حد بعيد بالعوالم الثقافية التي يروج لها دعاة القطب الواحد ويستخدمون في سبيل ذلك كل وسائل وإمكانيات العصر التكنولوجية والمعلوماتية ، لتكريس وتفعيل حقوق الإنسان وتحويلها من مجرد نصوص قانونية إلى منظومة قيمية وسلوكيات " بحيث يمارس الأفراد هذه السلوكيات بشكل طبيعي ومحسوس في ظل دينامية المواطنة باعتبارها آلية فاعلة لتكريس الحقوق الإنسانية وترجمة قيم ومبادئ المجتمع وتحويلها الى واقع ملموس يعيشه المجتمع أفراداً وجماعات " (الحبيب ، 2005).

ولعل الاهتمام بدراسة المواطنة في علاقتها بالعوالم الثقافية لدى طلاب الجامعة يرجع إلى أن المواطنة تعمق الهوية الثقافية لدى الطلاب ، لاسيما في الوقت الراهن الذي يتعرض فيه المجتمع إلي ضغوط العوالم الكاسحة للهويات ، والطامسة للخصوصيات رغبة منه في مسابرة النظام العالمي الجديد ، ومواكبة التغيرات الدولية ( التو يجري، 2004 ). فقد شهدت المواطنة في السنوات القليلة الماضية تحدياً جديداً يتمثل في محاولة عوالم الثقافات الوطنية وصهرها في بوتقة واحدة من خلال ما بات يعرف بعوالم الثقافة الذي تعددت آلياتها ووسائلها

#### مشكلة البحث :

تتمثل مشكلة البحث فيما نلمسه من شواهد تدل علي ضعف قيم المواطنة لدي الطلاب بصفة عامة وطلاب المرحلة الجامعية بصفة خاصة ، وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات مثل، دراسة القمحاوي (2006) ، ودراسة مصطفى (2006) والهاجري (2007). والمدخلي (1432). وتنحصر مشكلة البحث في تساؤل رئيس مؤداه : هل توجد علاقة بين قيم المواطنة لدى طلاب جامعة القصيم ووعيهم بمفهوم العوالم الثقافية وتحدياتها ؟ ويتفرع عن هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى وعي طلاب جامعة القصيم بمفهوم العوالم الثقافية وتحدياتها؟
2. ما واقع التزام طلاب جامعة القصيم بقيم المواطنة ( الولاء للوطن، والانتماء الوطني، والتعددية وقبول الآخر، والمشاركة السياسية )؟

وتتمية قيم المواطنة لدى الطلاب. خاصة وأن الجامعة تعد أهم المؤسسات التربوية التي تعنى بتنمية الوعي بالقواسم الثقافية المشتركة بين الثقافات ، وإقامة جسور التواصل والتحاور الثقافي ، ومواجهة خطر العولمة الثقافية .

4. تتبع أهمية الدراسة أيضاً من أنها تتناول قضية من القضايا الشائكة ذات الأبعاد الاجتماعية والثقافية والسياسية وهي قضية المواطنة التي تعبر عن معايير الولاء للوطن والانتماء الوطني، ومستوى المشاركة من الأفراد في المحافظة على هوية المجتمع .

5. انها تسعى لتقديم مجموعة من المقترحات التي قد تسهم في تفعيل قيم المواطنة لدى شباب الجامعة وحثهم على التمسك بالهوية الوطنية في مقابل العولمة الثقافية .

#### حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية : دراسة قيم المواطنة ( الولاء للوطن، والانتماء الوطني، والتعددية وقبول الآخر ، والمشاركة السياسية ) وعلاقتها بوعي طلاب الجامعة بمفهوم العولمة الثقافية وتحدياتها.

الحدود المكانية : كليات جامعة القصيم ببريدة بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية : طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني عام 1432 / 1433هـ.

#### الدراسات السابقة:

نظرا لأهمية موضوع المواطنة بالنسبة للباحثين في مجال العلوم الاجتماعية والسياسية والتربوية ، فقد حظيت المواطنة بالدراسة والبحث من العديد من الباحثين على المستوى العربي والعالمي وقام الباحث بالاطلاع على عدد من البحوث والدراسات ذات العلاقة بموضوع المواطنة ومن بينها :

دراسة عسيري (٢٠٠٠م) هدفت إلى استعراض مجموعة من التأثيرات الغربية علي الثقافة العربية السعودية مرتبة وفق مراحل تاريخية، تبدأ من عهد الملك عبد العزيز، الذي شهد السماح للشركات الأجنبية بالتنقيب عن النفط ، وإيفاد الطلاب السعوديين إلي الخارج للدراسة ، وتنتهي في الوقت الحاضر،

3. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب جامعة القصيم فيما يتعلق بالتزامهم بقيم المواطنة ترجع لمتغيرات ( نوع الكلية "عملية ونظرية" ، المستوى الدراسي ، ومقر الإقامة " قرية ، ومدينة" ومستوى تعليم الأب)؟

4. هل توجد علاقة بين وعي طلاب جامعة القصيم بمفهوم العولمة الثقافية وتحدياتها ، ومستوى التزامهم بقيم المواطنة؟

5. ما المقترحات التي يمكن أن تسهم في تفعيل قيم المواطنة لدى طلاب جامعة القصيم لمواجهة تحديات العولمة الثقافية؟

#### أهداف البحث :

1. معرفة مدى وعي طلاب جامعة القصيم بمفهوم العولمة الثقافية وتحدياتها.

2. الكشف عن واقع التزام طلاب جامعة القصيم بقيم المواطنة ( الولاء للوطن، والانتماء الوطني ، والتعددية وقبول الآخر، والمشاركة السياسية ).

3. الوقوف على ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين طلاب الجامعة فيما يتعلق بالتزامهم بقيم المواطنة ترجع لمتغيرات( الكلية "عملية ونظرية" ، والمستوى الدراسي ومقر الإقامة " قرية ، ومدينة" ومستوى تعليم الأب)؟

4. بيان ما إذا كانت هناك علاقة بين وعي الطلاب بمفهوم العولمة الثقافية وتحدياتها ، ومستوى التزامهم بقيم المواطنة.

5. تقديم مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تسهم في تفعيل قيم المواطنة لدى طلاب جامعة القصيم لمواجهة تحديات العولمة الثقافية.

#### أهمية البحث:

1. تأخذ هذه الدراسة أهميتها من أهمية محاور
2. الموضوعات الثلاثة التي تتناولها، وهي: (المواطنة) وما تواجهه من تحديات ، و(العولمة الثقافية) باعتبارها أخطر أنواع العولمة في تأثيراتها السلبية على المجتمع ، و(الجامعة) لمكانتها ولدورها الرائد في مجال التربية ، وفي مجال التوعية الثقافية لطلابها والذين يمثلون أهم فئة من الفئات العمرية بالمجتمع وهم فئة الشباب .
3. قد تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين علي شؤون الجامعة في الاهتمام بالممارسات التربوية والأنشطة الجامعية التي تسهم في زيادة وعي الطلاب بالمفاهيم والأبعاد اللازمة لغرس

من العولمة للحفاظ على الهوية وخلصت الدراسة إلى ضرورة الانفتاح على الآخرين والاستفادة من فرص العولمة والتقدم العلمي والتقني ، وإعادة بناء النظم التعليمية ، والتعاون بين الدول العربية والإسلامية في مجال التعليم ، وذلك من أجل التحصينات الثقافية للأمة الإسلامية .

كما قام ( العامر 2005 ) بدراسة هدفت إلى التأصيل النظري لمفهوم المواطنة ، والتعرف على وعي الشباب السعودي بأبعاد المواطنة ، والوقوف على الفروق بين وعي الشباب السعودي بأبعاد المواطنة باختلاف متغير الجنس ، ونوع التعليم ، ومحل الإقامة ، والمستوى الاقتصادي للأسرة ، ومستوى تعليم الشاب ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها : أن هناك ارتفاعاً ملحوظاً في وعي الشباب السعودي بالهوية والانتماء للوطن ، والحرص على مصالحه ، وأن هناك ميلاً واضحاً لعدم الاهتمام بالمشاركة السياسية لدى الشباب السعودي.

في حين قام (Walker Joyce 2005) بدراسة هدفت إلى التعرف على صور المواطنة بين الشباب والدور الذي يقوم به المعلمون في الجامعة ومعاهد التعليم ، لإكساب هؤلاء الشباب قيم المواطنة ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها : أن المعلمين بالجامعة يؤدون دوراً مهماً في تدعيم قيم المواطنة لدى الشباب الجامعي ، كما أكدت أن البرامج الدراسية والأنشطة الطلابية في الجامعة لها علاقة وتأثير إيجابي في مساعدة الشباب على اتخاذ القرار ، والإدراك الصحيح لاحتياجاتهم ومشكلاتهم ، والمساهمة في حلها ، وتدعيم المواطنة لديهم.

واهتم (Calvert Robert 2006) بدراسة تناول فيها دور الجامعة في تعليم الطلاب الأمريكيين السياسة وتنمية إحساسهم بالمواطنة وتحمل المسؤولية ، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها : أن الجامعة ، في أنشطتها ومشروعاتها التي تنتجها للطلاب ، تساعدهم في تنمية القدرة على التعبير وإبداء الآراء ، وتسهم في ارتباطهم بالجامعة وتشعرهم بالأهمية والتقدير لديهم ، وأن ذلك من شأنه زيادة وعيهم بحقوقهم ، والتزامهم بواجباتهم مما يعزز قيم المواطنة لديهم.

فأوضحت الدراسة أن مرحلة التأثير الغربي والأمريكي علي الثقافة السعودية بدأت مع بداية تعلم اللغة الانجليزية في المدارس النظامية وأثار الانترنت عامة علي المجتمع في المجالات الاجتماعية والاقتصادية كافةً ، والتي تركت بصمات واضحة علي الثقافة المحلية ، وقد أوجد ذلك لدي شرائح المجتمع نوعاً من التقبل الاجتماعي للثقافات الأخرى ، ووسع من فرص الاختيار والانتقظ والمقارنة بما يتفق مع تفضيلاتهم واحتياجاتهم المحلية بالمملكة العربية السعودية.

أما دراسة الحارثي (٢٠٠٢ م) فقد هدفت إلي استعراض دور التربية الإسلامية في مواجهة التحديات الثقافية للعولمة. وركزت علي بيان تحديات العولمة الثقافية التي تمثلت في نظرة الغرب إلي الدين وإلي الإنسان ، ونظرتة إلي مفهوم الحرية والثقافة والهوية والخصوصية . ودلت النتائج علي أن العولمة ظاهرة غربية بزعامة أمريكية تطمح إلي تعميم نموذجها الحياتي الشامل ، وأن المحصلة النهائية لآثار العولمة تتجسد في ايجاد منظومة ثقافية غربية عولمية ، وأن علي التربية الإسلامية دوراً كبيراً في توعية الناس بحقيقة الظاهرة وكيفية التعامل معها .

وهدف (الشويحات 2003 ) إلى معرفة درجة تمثل طلبة الجامعات الأردنية لمفاهيم المواطنة الصالحة ، وتأثيرها ببعض المتغيرات وهي : (جنس الطالب ، ومستوى تعليم والديه ، ونوع المدرسة التي تخرج فيها ، وبيئته ، ونوع الجامعة التي يدرس فيها ، ومستواه الدراسي ، وتخصصه الأكاديمي).وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في درجة تمثل أفراد العينة لمفاهيم المواطنة ، تبعا لجميع المتغيرات لصالح كل من الطلبة من جنس الذكور ولصالح الطلبة الذين يمتلك آباؤهم مستوى تعليمياً أعلى ، كما بيّنت الدراسة وجود فروق في درجة تمثل مفاهيم المواطنة لصالح الطلبة من الجامعات الأهلية في مقابل طلاب الجامعات الرسمية.

أما دراسة القاسم (2004) وهي "بعنوان العولمة الثقافية وأثرها على الهوية" ، فقد حاولت الإجابة عن عدة أسئلة حول العولمة ، والهوية ، والآثار السلبية للعولمة على الهوية ، واما إذا كان لها أثار إيجابية على الهوية ، ثم قمت تصوراً لسبل التعامل مع العولمة بما يحفظ الهوية ، وكذلك سبل الاستفادة

بالمواطنة ، وأظهرت الدراسة أن هناك فروقاً بين الذكور والإناث في أربعة أبعاد هي : بعد العادات والتقاليد ، والبعد المعرفي ، وبعد المهارات ، والبعد الاجتماعي ، وبعد المساواة ، وكانت الفروق لصالح الإناث في جميع الأبعاد ، بينما لم تظهر الدراسة وجود فروق في بقية الأبعاد الأخرى مثل : البعد الديني ، والقيمي ، والوطني ، والترابي .

وحاول القحطاني ( 2010 ) معرفة مستوى قيم المواطنة لدى الشباب في الجامعات السعودية ومدى إسهامها في تعزيز السلامة والأمن الوقائي والكشف عن المعوقات التي تحد من ممارسة الشباب أو الجامعات لقيم المواطنة ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستعيناً بالاستبانة لغرض جمع البيانات والمعلومات ، وتوصلت الدراسة إلى أن غالبية الباحثين أجمعوا على أن قيمة المشاركة من قيم المواطنة التي تسهم في تعزيز الأمن الوقائي .

كما قامت ( أبو حشيش 2011 ) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع الدور الذي تقوم به كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين . وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، أن كليات التربية تسهم بدرجة تتراوح بين القليلة والعالية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة ، كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لدور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لصالح طلبة جامعة الأقصى مقابل طلاب الجامعة الإسلامية .

ويلاحظ من هذا العرض للدراسات السابقة أن هناك تأكيداً علي ضرورة إكساب الطلاب قيم المواطنة المختلفة ، وتعريفهم بمفاهيم المواطنة . كما أن هناك تأكيداً علي ضرورة تعريف الطلاب بمفاهيم العولمة والهوية والانتماء ، وكذلك زيادة وعيهم بالمتغيرات العالمية والمحلية التي تؤثر على الثقافات المحلية للدول . كما أنها أوضحت التأثير الكبير الذي تسببه العولمة بصفة عامة ، والعولمة الثقافية خاصة علي الاهتمام بتربية المواطنة من خلال مؤسسات التعليم المختلفة .

وفي دراسة قام بها (Magick Hanray 2007) هدفت إلى التعرف على تأثير الجامعة في تعليم الطلاب حقوق وواجبات المواطنة ، وأدوارهم في المجتمع ، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها : أن ممارسة الطلاب للأنشطة المختلفة داخل الجامعة ، واشتراكهم في الحوارات والمناقشات مع المعلمين ، وفهم الموضوعات الاجتماعية والسياسية داخل الجامعة وخارجها ، وإعدادهم للتعامل مع التحديات التي تواجههم في الحياة ، ساهم في غرس قيم المواطنة لديهم وتدعيمها .

أما دراسة (حمدان ، 2008) فقد سعت إلى تحقيق عدة أهداف منها : التأصيل النظري لمفهوم المواطنة والانتماء وتحديد تحديات العولمة ، ومدى انعكاسها على قيم المواطنة ، وتحديد دور الأسرة في تدعيم قيم المواطنة . وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها : أن شعور الأفراد بالعدل الاجتماعي وتكافؤ الفرص الاجتماعية يؤدي إلى تدعيم قيم الانتماء والمواطنة لديهم ، كما أوصت بضرورة تكثيف البرامج التي تحت الشباب على الالتزام بقيم الانتماء والمواطنة .

وهدف دراسة (العتيبي ، والضبع ، وإبراهيم 1428) إلى التعرف على مضمون الاتجاه نحو العولمة بين طلاب الجامعة ، والتعرف على العلاقة بين مكونات الهوية ونسق القيم لدى الشباب السعودي ، وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى أن طلاب التخصصات العلمية كالهندسة والحاسوب أعلى التخصصات في الاتجاهات العولمية مقابل التخصصات الشرعية التي كانت الأقل في انتشار الاتجاهات العولمية بين طلابها . وأنه كلما زاد المستوى الدراسي زادت قوة الاتجاه العولمي . كما لا يتأثر الاتجاه العولمي بالفروق بين الجنسين ، وإن ظهرت الفروق بين الجنسين في مكونات كل من الهوية والقيم ، فقد ارتبطت العولمة عند الذكور بتغيرالمكونات ذات العلاقة بالانفتاح والقابلية للتطور أكثر من الإناث .

وقد تناول العصفور ( 2009 ) في دراسته عن الشعور بالمواطنة و العوامل التي تساعد في زيادتها، التعرف على آراء المواطنين الكويتيين حول العوامل التي تزيد من الإحساس والشعور

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها ركزت على البحث في العلاقة بين وعي الطلاب لمفهوم العولمة الثقافية وتحدياتها ومستوى التزام طلاب جامعة القصيم بقيم المواطنة ، كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها اهتمت بفئة عريضة ومهمة من فئات المجتمع وهم طلاب الجامعة ، وأنها ركزت على تناول موضوعين من الموضوعات المعاصرة التي تؤثر في مقدرات المجتمعات وتوجهاتها وهما موضوع العولمة الثقافية وموضوع المواطنة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التعرف علي الرؤى المختلفة التي تناولت موضوع المواطنة وقيمتها وأبعادها ، والتعرف علي العلاقة بين العولمة بأشكالها ومظاهرها المختلفة وقيم المواطنة. إلى جانب الاستفادة منها في تحديد منهج البحث ، وبناء الأدوات اللازمة لجمع المعلومات الخاصة بالدراسة الحالية.

#### الإطار النظري للدراسة:

أولاً : مفهوم المواطنة Citizenship :

المواطنة لغوياً : جاء في لسان العرب " أن المواطنة والمواطن مأخوذة في العربية من الوطن المنزل تقيم به ، وهو " موطن الإنسان ومحلّه " ، وطن يطن وطنًا : أقام به ، وطن البلد : اتخذه وطنًا ، توطن البلد : اتخذه وطنًا ، وجمع الوطن أوطان : منزل إقامة الإنسان ، ولد فيه أم لم يولد ، وتوطنت نفسه على الأمر : حملت عليه . (ابن منظور ، 1994)

أما في الاصطلاح فيجمع المهتمون بالمواطنة على أنها مفهوم معقد ، وقابل للجدل ، فمن وجهة نظر ( Osler, Starkey, ) (2005) ينظر للمواطنة على أنها حالة قانونية ( Legal Statues ) أو على أنها هوية أساسية (Core Identity). وتعني المواطنة كمكانة قانونية الارتباط الرسمي بأمة أو دولة معينة مع ما يصاحب هذا الارتباط من التمتع بحقوق واجبات ، وفرص ، وحماية ، ومسؤوليات. أما المواطنة كهوية أساسية فيقصد بها الإحساس بالانتماء لدولة معينة أو جماعة معينة ، وهذا الانتماء يطوره الأفراد ، وهم يدركون الدور الذي تؤديه المعايير والقيم التي تشكل ثقافتهم في تقوية ذلك الانتماء.

وبالرغم من التسليم بداية بصعوبة تحديد مفهوم المواطنة ، إلا أن الباحث في الصفحات الآتية سيحاول تقديم عرض لبعض المحاولات التي تصدت لتقديم تعريف للمواطنة ، فالتعريف الإسلامي للمواطنة ينطلق من أن المواطنة هي تعبير عن الصلة التي تربط بين المسلم كفرد وعناصر الأمة ، وهم الأفراد المسلمون والحاكم والإمام ، وتنتج هذه الصلات جميعاً ، والصلة التي تجمع بين المسلمين وحكامهم من جهة وبين الأرض التي يقيمون عليها من جهة أخرى ، وبمعنى آخر فإن المواطنة هي " تعبير عن طبيعة وجوهر الصلات القائمة بين دار الإسلام وهي ( وطن الإسلام ) ومن يقيمون على هذا الوطن أو هذه الدار من المسلمين وغيرهم " (هويدي 2002) . فقد اعتبر الإسلام جميع الناس أمة واحدة ، تستوعب المجموعات الإنسانية برمتها ، وأعلن القرآن هذه الوحدة ، واعتبر ألوان التفرقة والاختلافات أمراً عرضياً ، قال تعالى : ( وما كان الناس إلا أمة واحدة فاختلّفوا ) "يونس/19". كما أن القرآن لا ينظر إلى اختلاف اللغات والألوان كعقبة في طريق الوحدة الإنسانية ، بل يرى أن هذا الاختلاف من مظاهر القدرة الإلهية. قال تعالى : ( ومن آياته خلق السماوات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم ) "الروم/22". وينتظر القرآن أيضاً إلى الاختلافات القبلية بوصفها باعثاً على ترسيخ الوحدة



الليبراليين في إعلانهم من شأن حقوق المواطن مقارنة بالمسؤوليات ، مقللين في ذلك من شأن واجبات المواطنين ، وفي مقدمتها المشاركة السياسية ، وهو يرى أن الحقوق ضرورية ، ولكنها ليست شرطاً كافياً للمواطنة ، لأن الفرد يصبح مواطناً (Becomes a citizen) من خلال ممارسة واجبات المواطنة ، ولأن ممارسة المواطنين لحقوقهم من أجل المجتمع ككل يولد عند المواطنين الإحساس بالجماعة (A sense of community) وعلى ضوء نظرة (Turner, Oldfield & Turner) تصبح المواطنة عبارة عن ممارسة ، وتسمى المواطنة هنا بالمواطنة النشطة ، ويركز هذا الخطاب على الالتزام نحو الدولة ، ورموزها والمشاركة النشطة لتحقيق التنمية في المجتمع ، ويركز هذا الاتجاه على قيم المواطنة : (Loyalty ، والوحدة Unity والهوية Identity ، والالتزام Obligation) والتي يمكن تحقيقها من خلال مجتمع قوي يعمل أفرادها ، ليس بدافع إجباري ، بل بدافع اختياري تطوعي . وبذلك تتحول المواطنة من مجرد مكانة قانونية إلى مكانة مكتسبة بالممارسة على حد تعبير (أولد فيلد) ، وبذلك ينتقل الفرد من كونه مواطناً بالقوة (Being a citizen) ليكون مواطناً بالفعل (Becomes a citizen) ، كما ترى ليستر (Lister, 1997) أن هناك فرقاً بين وضعين : أن تكون مواطناً (To be a citizen) وأن تتصرف كمواطن (To act as a citizen) ، فكذلك مواطن يشير إلى تمتعك بالحقوق الضرورية للمشاركة السياسية والاجتماعية بينما تصرفك كمواطن يعني ممارستك للحقوق والواجبات التي منحها لك المواطنة ، ومن وجهة نظر (ليستر) أن من لا يفي بمتطلبات المواطنة ليس جديراً بأن يحمل لقب مواطن.

لقد شهد مفهوم المواطنة في الخطاب الغربي المعاصر اهتمامات كبيرة ، وأبعاداً جديدة ، في ظل ما يحدث من تحولات

سياسية واجتماعية وثقافية في العقود الثلاثة الأخيرة ، وكان علي رأس هذه التحولات ذلك التحدي الذي تمثله ظاهرة التعددية الثقافية " Multiculturalism " حيث أصبحت المجتمعات تتوج بأنماط واتجاهات فكرية وثقافية مختلفة ، نتيجة التطورات الداخلية والخارجية في مختلف المجالات ، وهو ما أوجد حالة

والمساواة والتعاون بين أعضاء المجتمع البشري حيث يقول تعالى : ( يا أيها الناس أنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم ) "الحجرات 13/".

وفي القرن الحادي والعشرين تزايدت الكتابات حول " المواطنة العالمية Global citizenship " و " المواطن العالمي Global citizen ". ورغم أهمية تلك الكتابات وراثتها في توضيح فكرة المواطنة ، إلا أن الطرح الذي قدمه ترنر (Turner, 1990) لتوضيح نظريته في تكوين المواطنة قد استرعى انتباه الباحث ، فمن وجهة نظر (Turner) أن هناك طريقتين لتحقيق المواطنة في أي مجتمع من المجتمعات ، أولهما المواطنة التي تنشأ من أعلى (Citizenship from above) ، ويقصد بها المواطنة التي تنشأ من منح المواطنين حقوقهم من الدولة ، فقد ينظم دستور أي بلد الحقوق السياسية ، والاقتصادية ، والثقافية ، والاجتماعية للمواطنين ، كما ينظم أيضا الواجبات التي يفترض أن يقوم بها المواطنون في مقابل الحقوق التي يتمتعون بها. وثانيهما المواطنة التي تنشأ من أسفل (Citizenship from bottom) ويقصد بها المواطنة التي تسعى للنهوض بالمجتمع وتنميته بما يحقق المواطنة النشطة ، ويعزز من دور المواطنين في غرس قيم المواطنة وتنميتها ، وتمثل الجمعيات الأهلية ومؤسسات المجتمع المدني أحد أهم المؤسسات التي تسهم في بناء المواطنة من أسفل ، لتحقيق الربط بين المواطنة والمحافظة على الهوية الثقافية للمجتمع. ولعلنا نلاحظ هنا أن نظرية (Turner) ، تركز على أن المواطنة ليست مكانة موروثية تجعل من المواطن فرداً سلبياً في مجتمعه ، لا هم له إلا البحث عن مزيد من الحقوق والامتيازات ، وفي مقابل ذلك لا يقوم بأي واجب ، وإنما المواطنة شيء مكتسب بالتعلم والممارسة العملية ، وهذا يفسر لنا الاهتمام الرسمي بتربية المواطنة.

وهذا التفسير الذي قدمه (Turner) عن أن المواطنة ليست مكانة قانونية ، إنما هي مكانة مكتسبة ، أكده أيضاً أولد فيلد (Oldfield 1990) الذي يرى أن المواطنة في الأساس ممارسة أو نشاط وليست فقط مكانة ، وهو ينتقد المفكرين

الفرد لجماعته ، ويعكس مدى انتماء الفرد لهذه الجماعة ، ويعد الولاء مسؤولاً عن اهتمام الفرد بحاجات أعضاء الجماعة بهدف الحماية الكلية لها.

## (2) الانتماء:

الانتماء للوطن هو انتماء للمجتمع بكل فئاته ومعتقداته ، والأرض التي ينشأ عليها هذا الوطن ، ويجسد هذا الانتماء بالتضحية من أجل الوطن . "ومن وسائل تعزيز الانتماء "التضحية من أجل الوطن فهي ضريبة دم يدفعها كل فرد صادق في انتمائه. والقيام بالواجب المطلوب على أكمل وجه في جميع المجالات ، ليكون دليل وطنية صادقة وانتماء قوي . والقيام بالأعمال التطوعية والخيرية ، لأن فائدته تهم الوطن والمواطنين . والمحافظة على اللغة الأصلية ، والتراث الثقافي ، والموروث الشعبي ، والمحافظة على العادات والتقاليد التي يرضى عنها المجتمع " ( الأمم المتحدة 2008). والانتماء يزيد من إحساس الفرد بحبه نحو وطنه وتوحيده معه . فيعمل على حماية من كل ما يهدده من مظاهر الغزو الفكري والثقافي في ظل العولمة الثقافية التي تعتبر أحد أهم إفرازات النظام العالمي الجديد.

## (3) التعددية وقبول الآخر:

يتسع مفهوم المواطنة لكل فئات المجتمع وطبقاته ولأفراده بكل انتماءاتهم الفرعية ، فهو من السعة بحيث يستوعب كل أفراد المجتمع ، ولا يقتصر على فئة دون الأخرى أو جماعة واحدة وإهمال الجماعات الأخرى ، ويحترم خصائص كل فئة وما تتميز به ، إذن فالمواطنة مفهوم يتضمن الصغار والكبار ، الذكور والإناث ، الأسوياء وغير الأسوياء ، المتعلمين وغير المتعلمين ، الصناعيين والزراعيين وكل أرباب المهن ، وكل أفراد المجتمع مهما تنوعت أو تعددت فئاتهم. وهذا الأمر يتطلب لفت الانتباه إلى خصائص ومميزات كل جماعة ، والحذر من وقوع التصادم والسعي لإيجاد التوازن الذي يجعل الجماعات المتعددة تجمعهم الهوية الاجتماعية الكبرى ، فالخصائص المختلفة والاختلافات الجزئية يجب أن تكون جزئيات يجمعها أفق المواطنة الكبير الذي يتسع للجميع (حمدان 2008).

## (4) المشاركة السياسية:

من عدم الاستقرار القيمي والثقافي فيها ، لاسيما في ظل تطور تكنولوجيا الاتصالات ، وقد دفع ذلك كله إلى إعادة التفكير في عملية صناعة الديمقراطية Making the Democracy . (Gould 1997) وربما كان ذلك سببا في ظهور مفهوم الديمقراطية المتعددة الثقافات Multiculturalism " Democracy . وفي ذلك يشير (Held, 1991) إلى أن فكرة الديمقراطية المتعددة الثقافات أصبحت تفرض البحث عن تصور للمواطنة ، يتلاءم وفكرة تعدد الولاءات والانتماءات، وهذا هو ما تسعى إليه العولمة الثقافية لاختراق الخصوصيات الثقافية للبلدان والأقطار المختلفة.

## قيم المواطنة:

تشير (أبو زيد ، وعزت ، 2005) إلى أن المواطنة تقوم على مجموعة من القيم الأصلية ، تتمثل بصفة عامة في : (الولاء ، والانتماء ، والمساواة ، والعدل ، والتعددية ، والحرية ، والالتزام ، والاستقلالية والمشاركة المجتمعية) وهذه القيم تمثل القاسم المشترك الأعظم بين مختلف المجتمعات وأغلب الثقافات ، وهي تمثل الجانب "العالمي" في مفهوم المواطنة ، وللمواطنة عناصر ومكونات أساسية تكون بمثابة القيم التي ينبغي أن تتوفر حتى تتحقق المواطنة . وبمقدار غياب هذه القيم يتم انتهاك مفهوم المواطنة. ومن هذه القيم :

## (1) الولاء :

الولاء هو جوهر الالتزام الذي يدعم الهوية الذاتية ، ويقوي الجماعية ، ويركز على المسيرة ، ويدعو إلى تأييد الفرد لجماعته . ويعد الولاء مفهوماً أوسع في معناه من الانتماء ، فالولاء في مفهومه الواسع يتضمن الانتماء في حين أن الانتماء لا يتضمن بالضرورة الولاء ، وقد يمتزج الولاء والانتماء حتى يصعب الفصل بينهما ، فالولاء هو صدق الانتماء ، ولا يولد مع الإنسان وإنما يكتسبه من مجتمعه (الحبيب 2005) ويقصد بالولاء مجموعة المشاعر التي يحملها الفرد تجاه الكيان الذي ينتمي إليه ، فعند شعوره بأنه جزء من نظام اجتماعي ما فإنه يدين بالولاء لهذا النظام حتى يصبح هذا الولاء مشاعر وجدانية عميقة قوية (الشراح 2001). ويرى العامر (2005) ، أن الولاء أساسه الالتزام ، وهو يقوي هوية الفرد الذاتية ، ويهدف إلى تأييد

وتوحي لفظة العولمة في مجال الثقافة أن هناك خصائص ثقافية ذات طابع عالمي ، فهي خصائص ثقافية متحررة من تأثير ثقافة بعينها ، وهي تعني محاولة إحلال مفاهيم الثقافة الغربية مكان مفاهيم الثقافات المتعددة في العالم لتصبح ثقافة واحدة (الجوهري ، 2002)، وعرفها البعض في صورتها المثالية على أنها محاولة للتقارب بين ثقافات شعوب العالم المختلفة بهدف إزالة الفوارق الثقافية بينها ودمجها جميعاً في ثقافة واحدة ذات ملامح وخصائص مشتركة " (المفتي ، 1999) . ولعل أخطر مافي العولمة من جوانب هو الجانب الثقافي إذ إنه يهتم بالإنسان وسلوكه وتصرفاته واتجاهاته الاجتماعية والثقافية نحو مجتمعه ، ونحو ما يدور حوله من أحداث مختلفة في المجالات كافة بصفة عامة . وينظر إلي العولمة في هذا المجال علي أنها عملية ثقافية يتم من خلالها الحد من القيود التي تفرضها الحدود الجغرافية علي القيم والثقافة السائدة في المجتمع ، كما يصبح لدى أفراد المجتمع وعياً متزايداً بتراجع هذه القيود ، مما قد يؤدي إلي ذوبان بعض القيم والاتجاهات الاجتماعية في المجتمع ، وهو ما قد يؤثر علي الهوية الثقافية للمجتمع ، وبالتالي فإن " المجتمع المعولم يشهد ثقافة واحدة بغض النظر عن عدم وجود هيكل حكومة مركزية عالمية . " (عبد الرحمن 2001).

**التحديات التي تفرضها العولمة الثقافية على قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة :**

من الواضح أن العولمة بصفة عامة والعولمة الثقافية على وجه الخصوص قد أثرت علي معظم نواحي الحياة ، مما أدى لظهور عدد من التحديات والآثار السلبية التي أفرزتها العولمة ، والتي كان لها أثرها الواضح على سلوكيات الشباب وتصرفاتهم بل وقيمهم أحياناً وسوف يتناول الباحث هنا عدداً من التحديات الأساسية ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة والتي تتعلق بقيم المواطنة لدى الشباب الجامعي:

**أولاً : التحديات الثقافية :**

تسعى العولمة الثقافية في ظاهرها إلى تحقيق التقارب بين ثقافات شعوب العالم المختلفة لدرجة ذوبان الفوارق الحضارية بينهما ، وصهرها جميعاً في بوتقة واحدة ذات خصائص مشتركة ، وهو ما يؤدي إلي ذوبان ومسح كثير من الثقافات ، ومن ثم

تتم المشاركة السياسية من خلال إقرار مبدأ الحقوق والواجبات ، عبر الأنشطة السياسية والاجتماعية ، ومن أمثلتها النشاط الانتخابي، والمشاركة في القضايا الاجتماعية ، والسياسية ، عن طريق عقد الحوارات الوطنية ، وإيداع الرأي بحرية. ويقصد بالمشاركة السياسية ذلك النشاط الذي يقوم به المواطنون العاديون بقصد المشاركة في عملية صنع القرار ، سواء أكان هذا النشاط فردياً أم جماعياً منظماً أم عفويًا ، متواصلًا أم متقطعًا ، والفرد لا يستطيع أن يشارك سياسياً إلا إذا شعر أنه مواطن كامل يمارس حقوقه داخل وطنه بما يحقق المساواة بين المواطنين.

**ثانياً: مفهوم العولمة :**

شاع لفظ العولمة " Globalization " في السنوات التي أعقبت سقوط الاتحاد السوفيتي ، فمنذ ذلك الحين والعلاقات الاقتصادية والثقافية بين الدول والأمم تزداد قوة باستثناء فترات قصيرة للغاية مالت خلالها الدول إلي الانكفاء علي ذاتها " (أمين 2002).

والتعريف اللغوي للعولمة هو الترجمة لكلمة " Globalization " الإنجليزية المشتقة من كلمة " Globe " أي الكرة ، والمقصود هنا الكرة الأرضية ويتحدث علماء الاجتماع في مجال الثقافة عن " Global Culture " أي الثقافة العالمية " أي جعل العالم تسوده ثقافة شبه موحدة بغض النظر عن الثقافة المحلية للمجتمعات المختلفة " (مراد 2002). والعولمة في اللغة العربية هي " اسم مصدر على وزن " فوعلة " مشتق من كلمة " العالم نحو القولية " المشتقة من كلمة " القالب " . وتشير هذه الصيغة إلى وجود فاعل يقوم بالفعل " فإذا كانت " القولية هي جعل الشيء في شكل القالب الذي يحتويه ، فالعولمة تعني جعل النشاطات الإنسانية في نطاق عالمي ، بمعنى جعل العالم كله مجالاً للنشاطات الإنسانية المتشابهة والمتعددة " (عبد الحافظ 2005) و يري (عبيد 2007) أن العولمة هي " عملية اجتماعية تنحسر فيها قيود الحدود الجغرافية أو السياسية في تقرير الترتيبات السياسية والاقتصادية والثقافية ، بحيث يزيد إدراك الناس بأن هذه القيود آخذة في الانحسار والتراجع .

تكون هذه الهيمنة والسيطرة هي صورة مختلفة من صور الغزو الاستعماري التي بدأت منذ قرون . ولقد حققت أدوات العولمة تغييراً بالغ الخطورة في قنوات التواصل والتداول بين الأفراد ، حيث أوشكت علي إزالة المسافات بين أطراف العالم ، وأوشك الشباب علي فقدان فاصل الزمن والمكان ، مما تتبدى آثاره في القنوات المفتوحة ، والتعامل مع برامج الحاسوب والإنترنت .

#### رابعاً : التحديات الاقتصادية :

إن تحديات العولمة في جانبها الاقتصادي تعني تركيز النشاط الاقتصادي علي الصعيد العالمي في أيدي مجموعات قليلة العدد ، وبالتالي تهيمش الباقي أو إقصاؤه . وقد تسهم العولمة في تعميق التبعية الاقتصادية ، لأنها دعوة لفتح الأسواق و الاقتصاد بعامة على نحو غير متكافئ في ضوء تخلف قوى الإنتاج وتردي الكم والكيف الإنتاجي على المستويات المحلية . والحديث عن العولمة الاقتصادية و انفتاح السوق العالمية ، يدفعنا للإشارة إلى التأثيرات الجانبية لهذه السوق على قيم الشباب وأخلاقياتهم وعلاقاتهم في المجتمعات الإسلامية ، فالسوق اليوم لا تصدر بضاعة اقتصادية فحسب ، إنما تصدر إلى جانبها بضاعة أخلاقية تحمل سمة وأخلاق الدول المصدرة لهذه السلع . فالدعايات المختلفة التي تروج للبضائع ، تهتم باستثارة نظر الشباب وانبهارهم وتحريك الغريزة والشهوات في نفوسهم ، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى إضعاف انتمائهم الوطني ، وزعزعة المعتقدات الدينية لديهم ، حيث يشير (هانز بيتر ، وهارولد شومان) في كتابهما الشهير (فخ العولمة) إلى أن العولمة فخ كبير مليء بالأكاذيب وهي في النهاية تزيد الفقراء فقراً، ولا لأغنياء غنى" ( بيتر وشومان، 1998).

#### ثانياً : التحديات التكنولوجية ( التقنية ) :

إن التطور المذهل في وسائل الإعلام ، والاتصال أصبح جزءاً أساسياً من تركيبة نمط الحياة بالنسبة للشباب ، حيث أصبحوا على دراية كبيرة بكيفية استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة والاستفادة منها مثل شبكة الإنترنت خاصة بعد ظهور ما يسمى بتكنولوجيا المعلومات Information Technology " والتي تعني القدرة علي إنتاج وسائل الحصول علي المعلومات واستخدامها وتطويرها بحيث تؤمن تلك الوسائل توفير المعلومات بصورة دقيقة وسريعة ومستمرة طوال الوقت ، وبالتالي فإنها تعد من المقومات الأساسية في المجتمعات الحديثة ، التي لا غني عنها في ممارسة أي نشاط ، فمن يملك المعلومات الصحيحة في الوقت المناسب ، يملك عناصر القوة والسيطرة في عالم متغير يستند إلي العلم في كل شئ .

#### ثالثاً : التحديات الاجتماعية :

أدت العولمة ألى ظهور معضلة أزمة الهوية ، إذ بيتر تحليل تأثير العولمة علي الهوية تساؤلاً مهماً حول علاقة العولمة بالتفكيك " Fragmentation " ، ففي حين يرى البعض أن العولمة هي حركة تفكيكية ، يري فريق آخر أنها تؤدي إلى إضعاف الهوية الوطنية ، وتشجيع هويات تتخطى الدولة " Supra National Loyalties " وتقوية أخرى دون المستوى الوطني ، وفي الإطار نفسه هناك رؤية تؤكد أن تمدد

استخدم الباحث المنهج الوصفي بمدخله المسحي ، والارتباطي ، فقد تم الاستعانة بالمنهج الوصفي المسحي للوقوف على وعي الطلاب بمفهوم العولمة وتحدياتها ومعرفة مستوى قيم المواطنة لدى الطلاب ، كما اعتمد الباحث أيضا على منهج البحث الوصفي الارتباطي لبيان العلاقة الارتباطية بين مستوى التزام شباب الجامعة بقيم المواطنة ووعيهم بمفهوم العولمة الثقافية وتحدياتها .

أما أدوات البحث فقد استخدم الباحث الأدوات الآتية :

**أولا : الاستبانة:** تكونت في صورتها النهائية من 30 عبارة بعد عمليات الحذف والإضافة والتعديل. مقسمة على بعدين : أحدهما يتناول مفهوم العولمة ، والثاني يتناول تحدياتها ، وقد اشتمل كل بعد على 15 عبارة وأجري للاستبانة صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط ( بيرسون ) لمعرفة الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة ، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (1) معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة (ن = 35)

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.7158	**	16	0.7136	**
2	0.7661	**	17	0.6999	**
3	0.4213	**	18	0.7159	**
4	0.7605	**	19	0.6735	**
5	0.6732	**	20	0.7365	**
6	0.6735	**	21	0.7327	**
7	0.5505	**	22	0.6665	**
8	0.7571	**	23	0.7873	**
9	0.7487	**	24	0.7762	**
10	0.7815	**	25	0.8534	**
11	0.7091	**	26	0.7284	**
12	0.8309	**	27	0.8370	**
13	0.8342	**	28	0.8327	**
14	0.7607	**	29	0.8679	**
15	0.7930	**	30	0.7571	**

يوضح الجدول السابق وجود ارتباط قوي عند مستوى دلالة ( 0.01 ) بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والاستبانة ككل . للهدف الذي أعدت من أجله .

**ثانيا: مقياس قيم المواطنة:**

لقياس قيم المواطنة لدى طلاب جامعة القصيم حُللت الكتابات النظرية ، واطلع الباحث على الأدوات البحثية المقننة مثل مقياس حقوق وواجبات المواطنة (ناجي 2004) ومقياس قيم المواطنة عند الشباب ( فرج 2006 ) ، والعامر ( 2005 )

توجهًا جديدًا يحدث لأول مرة ، إلا أن الجديد فيه هو السرعة التي يحدث بها الدمج ، والآليات الجديدة التكنولوجية والسياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية ، والتي تستخدم لتحقيق دمج العالم في منظومة واحدة Multicultural وهو ما أدّى إلي ظهور مفهوم " المواطنة المتعددة الثقافات " .

هذا عن المواطنه وقيمتها ومفهومها ، والعولمة الثقافية ومخاطرها وتحدياتها ، فماذا إذاً عن موقف شباب جامعة القصيم من العولمة الثقافية وتحدياتها وتأثير فهمهم ووعيهم للعولمة الثقافية وتحدياتها على قيم المواطنة لديهم؟ إن الاجابة عن هذا السؤال تعرضها نتائج الدراسة الميدانية في الصفحات الآتية:

**الدراسة الميدانية:**

**منهج البحث وأدواته:**

يوضح الجدول السابق وجود ارتباط قوي عند مستوى دلالة ( 0.01 ) بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والاستبانة ككل . وللتأكد من ثبات الاستبانة استخدام الباحث طريقة التجزئة النصفية ، وذلك بحساب معامل الارتباط بين متوسط درجات الأسئلة الفردية ومتوسط درجات الأسئلة الزوجية للاستبانة ، وحُسب معامل الارتباط بين النصفين باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) ، وقد حصل الباحث على معدل ثبات مرتفع بلغ (0.93)

ومقياس قيم المواطنة لدى الشباب (حمدان ، 2008). وذلك (السياسية ) وللتأكد من صدق المقياس قام الباحث بحساب بغرض إعداد مقياس لقيم المواطنة تكون في صرته النهائية معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل بعد من أبعاد المواطنة (48) عبارة ، وزعت لتشمل أبعاد قيم المواطنة:(الولاء للوطن ، والانتماء الوطني، والتعددية وقبول الآخر، والمشاركة

يبين هذه النتائج :

جدول ( 2 ) معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد مقياس قيم المواطنة مع الدرجة الكلية للمقياس

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط
1	بعد الولاء للوطن	**0.624
2	بعد الانتماء الوطني	**0.724
3	التعددية وقبول الآخر	**0.762م
4	المشاركة السياسية	**0.738

كما حُسب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل الذي تنتمي إليه ، ويوضح ذلك الجدول الآتي: عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية لمجموع عبارات البعد

جدول ( 3 ) معاملات ارتباط عبارات أبعاد قيم المواطنة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

أبعاد المقياس	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
بعد الولاء للوطن	1	**0.5449	5	**0.7661	9	**0.7815
	2	**0.7136	6	**0.6735	10	**0.8353
	3	**0.7217	7	**0.7159	11	**0.7752
	4	**0.7154	8	**0.8342	12	**0.7154
بعد الانتماء الوطني	1	**0.6732	5	**0.8634	9	**0.7605
	2	**0.7873	6	**0.7327	10	**0.6435
	3	**0.6735	7	**0.7158	11	**0.4203
	4	**0.7930	8	**0.7605	12	**0.6994
بعد التعددية وقبول الآخر	1	**0.7487	5	**0.7762	9	**0.8022
	2	**0.7385	6	**0.7200	10	**0.6487
	3	**0.8679	7	**0.7284	11	**0.6999
	4	**0.8409	8	**0.8370	12	**0.8422
المشاركة السياسية	1	**0.8072	5	**0.8327	9	**0.7199
	2	**0.7607	6	**0.7091	10	**0.6613
	3	**0.8513	7	**0.7529	11	**0.6665
	4	**0.7122	8	**0.5505	12	**0.7571

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط قوي دال عند مستوى الذي تنتمي إليه. أما عن ثبات المقياس فتوضحه نتائج الجدول دلالة (0.01) بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والمجال الآتي :

جدول رقم ( 4 ) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس قيم المواطنة

م	أبعاد المقياس	عدد البنود	معامل ثبات كرونباخ
1	بعد الولاء للوطن	12	0.89
2	بعد الانتماء الوطني	12	0.91
3	بعد التعددية وقبول الآخر	12	0.87
4	المشاركة السياسية	12	0.84
	المجالات ككل	48	0.88

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات المقياس عالية ، مجتمع البحث وعينته:

إذ جاءت قيمة معامل ثبات المقياس ككل ( 0.88 ) وبذلك تأكد تألف المجتمع الأصلي من جميع الطلاب الذكور المنتظمين للباحث صدق الأداة وثباتها ، وأصبح المقياس في صورته في جامعة القصيم في مرحلة البكالوريوس ، وبالبلغ عددهم النهائية جاهزاً للتطبيق على أفراد عينة الدراسة.



20218 طالباً طبقاً لإحصائية (التقرير السنوي 1432/1433 يمثلون الكليات النظرية ، والذين يبلغ إجمالي عدد طلابها ) (هـ) . أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية ، وقد وقع اختيار الباحث لعينة البحث من الكليات المستهدفة في الدراسة وهي ( كلية الزراعة والطب البيطري ، وكلية العلوم ) يمثلون الكليات العملية ، و (كلية الشريعة والدراسات الإسلامية ، وكلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية) عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

جدول ( 5 ) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	العدد	النسبة	
نوع الكلية	كليات نظرية	197	55.18
	كليات عملية	160	44.82
	المجموع	357	100
مقر الإقامة	مدينة	276	77.31
	قرية	81	22.69
	المجموع	357	100
المستوى الدراسي	الأول	184	51.54
	الثامن	173	48.46
	المجموع	357	100
مستوى تعليم الأب	لا يقرأ ولا يكتب	88	24.65
	يقرأ أو يكتب	82	22.97
	أقل من الجامعي	100	28.01
	مؤهل جامعي	87	24.37
	المجموع	357	100

في المقياس للحصول على طول الخلية أي  $(4 \div 5 = 0.80)$  ، وبعد ذلك أُضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح ) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية . وهكذا بالنسبة لباقي الخلايا الأعلى .

#### نتائج الدراسة وتفسيرها:

**نتائج السؤال الأول :** للإجابة عن السؤال الأول : ما مدى وعي طلاب جامعة القصيم بمفهوم العولمة الثقافية وتحدياتها ؟ استخرجت المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والرتبة لكل بعد من أبعاد الاستبانة على حده ، وكذلك الدرجة الكلية للاستبانة مجتمعة . وفيما يتعلق بنتيجة البعد الخاص بمستوى وعي الطلاب بمفهوم العولمة الثقافية ، فيوضحها الجدول الآتي :

جدول (6) يوضح المتوسطات الحسابية ، والرتبة ودرجة الوعي لعبارات البعد المتعلق بمستوى

وعي الطلاب بمفهوم العولمة الثقافية

م	البعد الأول : مستوى الوعي بمفهوم العولمة	المتوسط	الرتبة	درجة الوعي
م	العولمة الثقافية تعني فرض الغرب لنموذجه وثقافته وسلوكياته على	4.32	1	كبيرة جدا



الآخرين.	الاولى	المتوسط العام	المتوسط العام
2	العولمة هي غزو ثقافي اجتماعي اقتصادي سياسي يستهدف الدين والقيم والهوية.	4.11	2
3	مخاطر العولمة الثقافية تفرض ضرورة التمسك بمقوماتنا الحضارية والثقافية والوطنية	3.68	6
4	العولمة الثقافية تعني هيمنة الثقافة الغربية علي باقي ثقافات العالم.	3.55	9
5	تحرص العولمة الثقافية على كسر حاجز العزلة بين المجتمعات البشرية	3.65	8
6	أسهمت العولمة الثقافية في زيادة الوعي بأهمية المواطنة لدى الشباب.	2.97	12
7	نجحت العولمة الثقافية في تغيير الخريطة السياسية للعالم.	3.44	10
8	العولمة الثقافية تهتم بتطوير العلاقات الثقافية الدولية بين المجتمعات .	2.42	15
9	أثرت العولمة الثقافية في المواطنة مما أدى إلى هشاشة الاستقرار الاجتماعي.	2.64	13
10	العولمة الثقافية تعني تداخل العلاقات بين الأمم في القيم و الأفكار والعادات.	3.67	7
11	الحديث عن الوطنية والمواطنة في عصر العولمة الثقافية عبث ومضيعة للوقت.	3.77	4
12	تعني العولمة الثقافية نفي الآخر وتحقيق الاختراق الثقافي والهيمنة الغربية.	2.48	14
13	تسعى العولمة الثقافية لتذويب وطمس الهويات المختلفة للشعوب في هوية واحدة .	3.39	11
14	العولمة الثقافية تعني إقصاء الثقافة الوطنية لتحل محلها تدريجياً.	3.97	3
15	أثرت العولمة الثقافية على المشاريع الوطنية التي تحرص على الانغلاق	3.72	5
	المتوسط العام	3.87	كبيره

هوية واحدة . وزيادة الوعي بأهمية المواطنة لدى الشباب للتقليل من هشاشة الاستقرار الاجتماعي. وهذا يشير إلى أن وعي الطلاب بتأثير العولمة الثقافية على المواطنة ما زال متوسطاً ، أما أدنى عبارات هذا البعد كانت العبارتان رقم ( 12 ، 8 ) وقد جاء ترتيبهما ( 14 ، 15 ) ما يعني أن وعي الطلاب بخطورة العولمة الثقافية على الوطنية ما زالت متدنية ، حيث جاء وعيهم لهذه العبارات بدرجة قليلة. وقد يعزى ذلك إلى أن هناك قصورا لدى فهم الطلاب فيما يتعلق بخطورة العولمة الثقافية على الخصوصية الثقافية للمجتمع السعودي.

أما فيما يتعلق بنتائج البعد الثاني من أبعاد الاستبانة الذي يتناول درجة وعي الطلاب بالتحديات التي تفرضها العولمة الثقافية على هوية المجتمع ، فيوضحها الجدول الآتي:

يتضح من الجدول السابق أن عبارة " العولمة الثقافية تعني فرض الغرب لنموذجه وثقافته وسلوكياته وقيمه على الآخرين." احتلت المرتبة الأولى بمستوى وعي كبير جدا ، يليها العبارة رقم ( 2 ، 14 ، 4 ) وهي تشير إجمالاً إلى أن " العولمة الثقافية تعني هيمنة الثقافة الغربية علي باقي ثقافات العالم". وإقصاء الثقافة الوطنية لتحل محلها تدريجياً ، ونفي الآخر وتحقيق الاختراق الثقافي والهيمنة الغربية." وجميعها جاءت بمستوى وعي كبير لدى الطلاب ، مما يشير إلى أن الطلاب مدركون أن العولمة الثقافية تعني في إجمالها إقصاء الخصوصية الثقافية للمجتمع لتحل محلها بالتدرج ، ثم جاء بمستوى وعي أقل العبارات رقم ( 13 ، 6 ، 9 ) والتي تشير إجمالاً إلى سعى العولمة الثقافية لتذويب وطمس الهويات المختلفة للشعوب في

جدول ( 7 ) يوضح المتوسطات الحسابية والرتبة ودرجة الوعي لعبارات البعد الثاني المتعلق بمستوى الوعي بتحديات العولمة الثقافية

م	البعد الثاني : الوعي بتحديات العولمة	المتوسط	الرتبة	م
1	العولمة الثقافية أقدت الدول العربية هويتها في ظل مايسمى بالقرية العالمية	4.12	1	كبيره
2	العولمة الثقافية سبب تنامي الصراع الديني بين الشباب في المجتمعات العالمية.	3.96	4	كبيره
3	ساعدت العولمة الثقافية في إحداث التفكك الأسري والانحلال الخلقي والقيمي.	3.68	11	كبيره
4	العولمة الثقافية خلقت حالة من الفوضى والإرباك في بنية الثقافات المحلية.	3.85	5	كبيره
5	العولمة الثقافية سببا في انتشار ثقافة العنف بين شعوب المنطقة العربية.	3.49	13	كبيره
6	تسهم العولمة الثقافية في تعميق التبعية الاقتصادية من خلال فتح الاسواق المحلية أمام المنتجات الخارجية.	3.41	14	كبيره

كبيرة	8	3.74	تسهم العولمة الثقافية في الإقصاء المستمر للغة العربية عن حياتنا بصورة عامة.
كبيرة	10	3.71	تسهم العولمة الثقافية في تزايد التطرف والإرهاب العالمي لدى الفئات الشابة.
كبيرة	12	3.64	العولمة الثقافية تقدم الوطنية على أنها تعصب واعتداء على حقوق الآخرين.
كبيرة	3	3.97	العولمة الثقافية تسعى لإقصاء الثقافة الوطنية لتحل محلها تدريجياً.
كبيرة	9	3.72	تسعى العولمة الثقافية إلى إقصاء القيم والاتجاهات الأصلية لتحل محلها قيم ومبادئ وافدة.
كبيرة	7	3.78	تساهم العولمة الثقافية من خلال انتشار المعلوماتية على زيادة الفجوة ما بين الحكام والمحكومين
متوسطة	15	2.73	تداخل المفاهيم الثقافية في عصر العولمة أدى إلى تداخل حدود الانتماء الفكري
كبيرة	2	4.11	أصبحت العولمة الثقافية تمثل تحدياً داخلياً في المجتمعات العربية عامة.
كبيرة	6	3.82	أخطر ما تحمله العولمة الثقافية هو تهديد العقيدة الإسلامية من خلال ما تدعو له من وحدة الأديان.
كبيرة		3.96	المتوسط العام

متوسطة ، فهي العبارات رقم ( 5 ، 6 ، 13 ) إذ حصلت هذه العبارات على أقل المتوسطات ، وبالتالي فهي تمثل أقل التحديات من وجهة نظر الطلاب ، ويمكن تفسير ذلك انطلاقاً من أن المجتمع السعودي مجتمع محافظ يحكم الحياة فيه الفكر الإسلامي العام الذي ينطلق من العقيدة الإسلامية التي يكون من الصعب على العولمة الثقافية أن تخترقها بسهولة ، ومن ثم يصعب على العولمة أن تحدث صراعاً دينياً بين الشباب في مجتمع محافظ كمجتمع المملكة العربية السعودية .

وفيما يتعلق بالنتيجة الكلية للسؤال الأول فقد أشارت المعالجات الاحصائية إلى أن مستوى وعي طلاب جامعة القصيم بمفهوم العولمة الثقافية وتحدياتها جاء كبيراً ، إذ جاء متوسط الدرجة الكلية للبعدين معاً ( 3.91 ) وهي تمثل درجة وعي كبيرة ، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي :

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الوعي
	مستوى الوعي بمفهوم العولمة الثقافية	3.87	0.85	2	كبيرة
	مستوى الوعي بتحديات العولمة الثقافية	3.96	1.03	1	كبيرة
	المتوسط العام	3.91	0.61		كبيرة

المعيارية والرتبة لكل بعد من الأبعاد التي شملتها أداة المقياس على حده ، وكذلك الدرجة الكلية للأبعاد مجتمعة وفيما يأتي توضيح لهذه النتائج :

1) نتائج البعد الأول المتعلق بالولاء للوطن: ويوضحه الجدول الآتي:

جدول (9) يوضح المتوسطات الحسابية ، والانحراف المعياري ، والرتبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الالتزام
1	أتمسك بالمحافظة على التراث الوطني.	4.51	0.820	6	مرتفعة جداً

يوضح الجدول السابق أن العبارة رقم (8) التي تشير إلى أن العولمة الثقافية أفقدت الدول العربية الإسلامية سيادتها وهويتها ، في ظل ما يسمى بالقرية العالمية، قد مثلت التحدي الأكبر الذي أفرزته العولمة الثقافية من وجهة نظر الطلاب ، إذ حقق درجة موافقة كبيرة جداً ، في حين جاء في المرتبة التالية لذلك العبارة رقم ( 14 ، ثم 10 ، ثم 2 ) حيث حصلت هذه العبارات على المرتبة الثانية والثالثة والرابعة على التوالي من حيث موافقة الطلاب عليها كتحديات تفرضها العولمة الثقافية ، وقد جاءت موافقتهم عليها بدرجة كبيرة ، وهذه العبارات تشير إلى أن العولمة الثقافية تسهم في تعميق التبعية الاقتصادية من خلال فتح الأسواق المحلية أمام المنتجات الخارجية.. وهذا يعني أن وعي شباب الجامعة لمفهوم العولمة الثقافية ساعدهم في وضع أيديهم على أهم التحديات التي تفرضها العولمة الثقافية على المجتمع ، أما العبارات التي جاءت موافقة الطلاب عليها

نتائج السؤال الثاني الذي ينص على : ما واقع التزام طلاب جامعة القصيم بقيم المواطنة : ( الولاء للوطن. والانتماء الوطني . والتعددية وقبول الآخر، والمشاركة السياسية )؟ وللإجابة عن

هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات

2	أتحمس للدفاع عن وطني في كل المواقف التي تتطلب ذلك	4.55	0.73	4	مرتفعة جدا
3	أتنازل عن مصلحتي الشخصية عندما تتعارض مع مصلحة الوطن.	4.60	0.722	3	مرتفعة جدا
4	أشجع الصناعات الوطنية في مقابل الأجنبية.	4.67	0.691	2	مرتفعة جدا
5	أشعر بالبهجة والسعادة عندما يحقق وطني نجاحاً في أي مجال	4.53	0.650	5	مرتفعة جدا
6	أحرص على إظهار شعوري بحبي لوطني في كل المواقف	4.50	0.677	7	مرتفعة جدا
7	أشعر بالرغبة في المساهمة في تحقيق إنجازات الوطن والمحافظة عليها	4.73	0.551	1	مرتفعة جدا
8	ترعجني التحديات التي تعترض الوطن وتوقه عن تحقيق تطلعاته	4.45	0.880	8	مرتفعة جدا
9	أحرص على بث روح التكاتف الاجتماعي والتعاون بين المواطنين.	4.28	0.970	9	مرتفعة جدا
10	أحرص على المساهمة في انجاح المشروعات الوطنية.	4.14	.817	12	مرتفعة
11	ألتزم بالسلوكيات التي من شأنها ترشيد الاستهلاك بكافة صورته.	4.11	1.31	11	مرتفعة
12	ألتزم باحترام العادات والتقاليد والأعراف السائدة في المجتمع.	4.10	1.03	10	مرتفعة
المتوسط العام		4.39	0.972		مرتفعة جدا

يفتح من الجدول أن مستوى قيمة الولاء للوطن بصفة عامة لدى طلاب جامعة القصيم جاء مرتفعاً جداً ، إذ جاء المتوسط العام للدرجة الكلية لبعده الولاء للوطن (4.39) كما يشير الجدول أيضاً إلى أن هناك تسع عبارات حصلت على مستوى مرتفع جداً ، وهي العبارات من (1 إلى 9) بينما دلت العبارات من (10 إلى 12) على أنها تتحقق بمستوى مرتفع وجاءت أقلها مستوى العبارة (10) بمتوسط حسابي (4.14) . ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء اهتمام مناهج التعليم بالمملكة العربية السعودية بمادة التربية الوطنية التي تعزز الولاء في

نفوس الناشئة ، إضافة إلى أن المكانة الاقتصادية العالية التي يحتلها المجتمع السعودي بين دول العالم ، كل ذلك يجعل الطالب السعودي يشعر بالافتخار لانتسابه لهذا المجتمع ، مما يساعد في تحقق الولاء للوطن بدرجة عالية ، كما أشارت نتائج الجدول السابق ، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة ( الهاجري 2007)، و دراسة (القحطاني 2010). النين اشارتا الى أن الولاء للوطن مرتفع لدى عينة الدراسة.

**(2) نتائج البعد الثاني المتعلق بالانتماء الوطني :**  
ويوضحها الجدول الآتي:

يتضح من الجدول أن مستوى قيمة الولاء للوطن بصفة عامة لدى طلاب جامعة القصيم جاء مرتفعاً جداً ، إذ جاء المتوسط العام للدرجة الكلية لبعده الولاء للوطن (4.39) كما يشير الجدول أيضاً إلى أن هناك تسع عبارات حصلت على مستوى مرتفع جداً ، وهي العبارات من (1 إلى 9) بينما دلت العبارات من (10 إلى 12) على أنها تتحقق بمستوى مرتفع وجاءت أقلها مستوى العبارة (10) بمتوسط حسابي (4.14) . ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء اهتمام مناهج التعليم بالمملكة العربية السعودية بمادة التربية الوطنية التي تعزز الولاء في

جدول (10) يوضح المتوسطات الحسابية ، والانحراف المعياري ، والرتبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الثاني من مقياس قيم المواطنة (الانتماء الوطني)

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الالتزام
13	أؤمن بأن التطرف الفكري يهدد مصالح الوطن واستقراره ويسيء إليه.	4.40	0.96	1	مرتفعة جدا
14	أرى أن الاستقرار والإحساس بالأمان ضرورة لانطلاق وتقدم الوطن	4.20	1.24	4	مرتفعة جدا
15	أحرص على إظهار انتمائي لوطني الفرد في كل المواقف والمناسبات	4.30	1.14	3	مرتفعة جدا
16	يزاد يقيني بالنهج السياسي لوطني كلما تابعت ما تبثه الفضائيات من خلافات سياسية.	3.66	1.28	9	مرتفعة
17	أسعى لتقديم كل ما أستطيع من أجل رفاهية الوطن.	4.12	1.38	5	مرتفعة
18	أحرص على تحمل المسؤولية لأسهم في تحقق الكثير من الانجازات للوطن	3.72	1.30	8	مرتفعة

19	ألتزم بالعواطف والروابط التي تؤكد ربط المواطن بوطنه	4.10	1.03	7	مرتفعة
20	يجب العمل على تحقيق مستوى عالٍ من الأداء والعبء لخدمة الوطن	4.11	1.31	6	مرتفعة
21	أحرص على العمل بحماس وإخلاص لأجل الارتقاء بالوطن.	4.33	1.13	2	مرتفعة جدا
22	أرفض العولمة الثقافية التي تعتبر الوحدة الوطنية شعوراً يصعب تصديقه.	3.65	1.41	10	مرتفعة
23	أرى أن الانتماء للوطن يتعارض مع فكرة التفاهم العالمي	3.44	1.51	12	مرتفعة
24	أرى أن التحديات التي تفرضها العولمة تزيد من الشعور بالانتماء للوطن.	3.60	1.42	11	مرتفعة
	المتوسط العام	3.97	0.82		مرتفعة

السعودي ، وهذا ما أكدته دراسة المالكي (1430) في نتائجها التي توصلت إلى الموافقة على توفر القيم الوطنية في مقررات التربية الوطنية والموافقة على دور معلم التربية الوطنية في غرس القيم الوطنية وتنميتها لدى التلاميذ ، وتدل أيضاً هذه النتائج على أن معطيات العصر بتكنولوجياته المتعددة لم تؤثر حتى الآن في إضعاف قيم الانتماء الوطني لدى طلاب الجامعة ، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة ( العامر 2005) التي أشارت إلى ارتفاع ملحوظ في درجة انتماء عينة الدراسة للوطن ، ودراسة (الهاجري 2007) ودراسة ( Mandel Karsten 2003). وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراسة الشويحات (2003) التي بينت أن مستوى تمثّل الطلبة لمفاهيم المواطنة كان إيجابياً لدى عينة الدراسة.

3) نتائج البعد الثالث المتعلق بالتعددية وقبول الآخر: وتتضح نتائج هذا البعد من خلال الجدول الآتي:

جدول (11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الثالث من مقياس قيم المواطنة (التعددية وقبول الآخر)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الالتزام
25	أختلف مع كل الأفكار الوافدة من الغرب ، لأنها تتعارض مع معتقداتنا.	4.42	0.459	1	مرتفعة جدا
26	نظام الحزب الواحد هو أفضل النظم لتحقيق مصلحة المجتمع .	3.96	0.484	3	مرتفعة
27	أؤيد الرقابة على كل ما ينشر على الشعب فليس كل الآراء صالحة للنشر.	3.68	0.558	9	مرتفعة
28	أقبل الأفكار السياسية المعمول بها في الدول المتقدمة	3.85	0.562	4	مرتفعة
29	أرفض الحوار مع أصحاب الأفكار المعارضة لي لأنه مضيعة للوقت.	3.41	0.627	12	مرتفعة
30	أقبل جميع الأفكار والآراء وأخضعها للنقاش والنقد.	3.49	0.567	11	مرتفعة
31	أقبل الانفتاح الثقافي الذي يزيد من وعي الشباب السياسي.	3.74	0.616	6	مرتفعة
32	أرفض الأفكار والقيم السياسية الغربية لأنها تنتشر الفساد في المجتمع.	3.71	0.754	8	مرتفعة
33	انغلاق المجتمع والتفوق حول الذات هو أفضل وسيلة للنهوض بالمجتمع .	3.64	0.792	10	مرتفعة
34	الانفتاح الإعلامي ساهم في نشر الوعي السياسي للشباب السعودي	4.22	0.876	2	مرتفعة جدا
35	صراع الثقافات يحتم علينا مقاومة كل الأفكار الوافدة.	3.72	0.688	7	مرتفعة
36	أرى ضرورة التحرر من كافة أشكال التعصب.	3.78	0.669	5	مرتفعة
	المتوسط العام	3.77	5.84		مرتفعة

يتضح من الجدول السابق أن مستوى قيم التعددية وقبول الآخر بصفة عامة لدى طلاب جامعة القصيم جاء مرتفعاً ، إذ جاء المتوسط العام للدرجة الكلية لبعد التعددية وقبول الآخر (3.77) ، كما يشير الجدول أيضاً إلى أن نتائج هذا البعد تنقسم إلى

فئتين : الفئة الأولى وتتضمن عبارتين حصلت على مستوى مرتفع جداً ، وهما العبارة رقم (25 ، 34 ) وتقعان في فئة التحقق بمستوى مرتفع جداً ، أما باقي العبارات فكان التحقق بمستوى عالٍ واشتملت على 10 عبارات. ويمكن تفسير هذه النتائج في سياق الإقبال المتزايد من أبناء المجتمع السعودي على الإعلام بفضائياته التي تحمل من الثقافة السياسية أطياً وألواناً مختلفة تدعو إلى الحوار ، وقبول الرأي والرأي الآخر، والتعرف على آراء الآخرين عبر قنوات التواصل الاجتماعي التي تتيحها شبكة المعلومات ( الإنترنت) وأجهزة الاتصالات الحديثة ( أي فون ، وأي باد ، وبلاك بيري ) والتي أصبحت متاحة في أيدي الجميع بلا رقابة ، وغني عن البيان ما يقدمه

جدول (12) المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، والرتبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الثالث من مقياس

قيم المواطنة (المشاركة السياسية)

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الالتزام
37	أفضل أن يبتعد الفرد بنفسه عن الحياة السياسية فتلك مسؤولية القادة والحكومات فقط.	3.44	0.453	7	مرتفعة
38	أحرص على المشاركة السياسية والاجتماعية الداعمة للحكومة.	3.83	0.540	3	مرتفعة
39	أرفض معظم الأفكار السياسية الوافدة من الغرب لأنها لا تناسب مجتمعنا.	3.78	0.656	4	مرتفعة
40	أشعر بالضيق من أولئك المطالبين بأهمية التغيير في الحياة السياسية.	2.78	0.571	10	متوسطة
41	أرفض العولمة الثقافية التي تؤدي إلى افتقاد المجتمع لهويته السياسية.	3.46	0.591	6	مرتفعة
42	أؤمن بضرورة أن تتاح الفرصة كاملة للأفراد للتعبير عن آرائهم بحرية.	4.29	0.569	1	مرتفعة جداً
43	أعتقد بوجود إعطاء المرأة حقوقها السياسية في المجتمع.	2.32	0.658	12	منخفضة
44	المشاركة في الحياة السياسية تعرض الإنسان لمناعب هو في غنى عنها.	3.98	0.688	2	مرتفعة
45	أحرص على المشاركة في الأعمال التي تسهم في تحسين الحياة المدنية والسياسية.	3.64	0.669	5	مرتفعة
46	أحرص على المشاركة بالتصويت في انتخابات المجالس البلدية.	2.67	0.615	11	متوسطة
47	أرى ضرورة تزويد المرأة بالمهارات اللازمة لممارسة حقوقها السياسية.	2.84	0.490	9	متوسطة
48	أعتقد أن تعدد الأحزاب في البلدان النامية مخاطرة سياسية تؤدي للتفكك الاجتماعي.	2.94	0.567	8	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.32	0.616		متوسطة

يتضح من الجدول (12) أن مستوى قيم المشاركة السياسية بصفة عامة لدى طلاب جامعة القصيم جاء متوسطاً ، إذ جاء المتوسط العام للدرجة الكلية لقيم المشاركة السياسية (3.32) ، كما يشير الجدول أيضاً إلى أن نتائج هذا البعد تنقسم إلى أربع فئات : الفئة الأولى ، وتتضمن عبارة واحدة حصلت على مستوى مرتفع جداً وهي العبارة رقم (29) وبلغ متوسطها الحسابي (4.29)، وهذه النتيجة تؤكد أن لدى طلاب جامعة

القصيم رؤية إيجابية فيما يتعلق بضرورة إتاحة الفرصة للتعبير عن آرائهم بحرية كاملة دون قيد أو تحفظ ، وتضمنت الفئة الثانية 6 عبارات جاءت متوسطاتها تشير إلى درجة تحقق عالية ، وهي العبارات نوات الأرقام (44، 37، 41، 45، 39، 38) إذ جاءت العبارة رقم (37) في أعلى مرتبة بين هذه العبارات. وتشير هذه النتائج إجمالاً إلى أن طلاب جامعة القصيم على الرغم من وعيهم بقيم المشاركة

السياسية إلا أنهم لا يفضلون ترجمة هذا الوعي إلى مشاركة فعلية ، وقد يرجع ذلك إلى عدم فهمهم للمقصود بالمشاركة السياسية ، فالمشاركة السياسية تعد نشاطاً يقوم به الأفراد بصفته الشخصية، وذلك بهدف التأثير في صناعة القرارات وبالتالي فهي تعد " سلوكاً " وليست مجرد (اتجاهات) المواطن نحو " السلطة الساسية " وتشير هذه النتائج أيضاً إلى قصور واضح في دور العديد من مؤسسات المجتمع التربوية في تشكيل الوعي بالمشاركة السياسية ودعمه وتنميته لدى طلاب الجامعة ، والذي ترتب عليه غياب الصفات والمهارات اللازمة للمشاركة السياسية، كالقدرة على الإقناع ، والخطابة ، والتفاوض ، وحل النزاعات ، وقد يفسر ذلك سبب احتلال هذا البعد لتلك النتيجة . وتتفق النتائج الحالية مع دراسة (العامر ، 2005) التي أكدت

جدول ( 13 ) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة

حول الالتزام بقيم المواطنة تبعاً لمتغير نوع الكلية

أبعاد قيم المواطنة	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الولاء للوطن	كليات عملية	160	3.27	0.81	1.73	0.451
	كليات نظرية	197	3.33	0.79		
الانتماء الوطني	كليات عملية	160	3.56	0.82	1.44	0.233
	كليات نظرية	197	3.74	0.77		
التعددية وقبول الآخر	كليات عملية	160	3.41	0.73	1.55	0.122
	كليات نظرية	197	3.52	0.71		
المشاركة السياسية	كليات عملية	160	3.44	0.79	1.68	0.093
	كليات نظرية	197	3.30	0.78		
الدرجة الكلية	الكليات العملية	160	3.41	0.73	1.55	0.122
	الكليات النظرية	197	3.52	0.71		

من خلال الجدول السابق نجد أن قيمة (ت) سواء على مستوى أبعاد كل قيمة من قيم المواطنة على حدة أو على مستوى الدرجة الكلية للأبعاد ككل غير دالة عند مستوى (0.05) وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب جامعة القصيم حول مدى التزامهم بقيم المواطنة ترجع إلى نوع الكلية التي يدسون فيها ويمكن تفسير ذلك في ضوء الإعداد المسبق لهؤلاء الطلاب بمراحل التعليم قبل الجامعي والتي تركز على تدريس مادة التربية الوطنية باعتبارها مدخلاً لتحقيق المواطنة كما أشارت إلى ذلك دراسة ( مراد والمالكي 2007) ، ويفسر ذلك أيضاً بأن قيم الانتماء لا تتأثر بنوع الكلية أو التخصص

جدول ( 14 ) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة

حول الالتزام بقيم المواطنة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي ( الأول والثامن )

أبعاد قيم المواطنة	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
--------------------	-----------------	-------	-----------------	-------------------	--------	---------------



الولاء للوطن	الثامن	الأول	173	3.97	0.79	1.44	0.281	دالة
			184	3.54	0.80			
الانتماء الوطني	الثامن	الأول	173	3.98	0.78	1.57	0.272	دالة
			184	3.63	0.82			
التعددية وقبول الآخر	الثامن	الأول	173	3.72	0.72	1.11	0.168	دالة
			184	3.43	0.72			
المشاركة السياسية	الثامن	الأول	173	3.59	0.77	1.80	0.142	دالة
			184	3.33	0.80			
الدرجة الكلية	الثامن	الأول	173	3.56	0.82	2.14	0.233	دالة
			<b>184</b>	<b>3.34</b>	<b>0.77</b>			

لتقافات مختلفة غير ثقافتهم ، ومن هنا يزداد قبولهم للتعامل مع الآخر ، ومن خلال ممارستهم للأنشطة الطلابية يزداد وعيهم بقيم المشاركة ، وهذا يفسر للباحث سبب وجود فروق بين طلاب المستوى الأول والثامن ، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الشويحات (2003) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثل الطلبة لمفاهيم المواطنة تعزى للسنة الدراسية. إلا أنها اختلفت مع نتائج دراسة (الهجري 2007).

3. وفيما يتعلق بالكشف عن الفروق بين أفراد العينة تبعاً لمتغير مقر الإقامة (مدينة وقرية) : فإن نتائجها تتضح من خلال الجدول الآتي :

جدول (15) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول الالتزام بقيم المواطنة تبعاً لمتغير مقر الإقامة ( مدينة قرية )

أبعاد قيم المواطنة	مقر الإقامة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الولاء للوطن	مدينة	276	3.99	0.62	0.43	0.671
	قرية	81	3.96	0.63		
الانتماء الوطني	مدينة	276	4.00	0.58	1.07	0.287
	قرية	81	3.93	0.65		
التعددية وقبول الآخر	مدينة	276	3.88	0.64	0.56	0.578
	قرية	81	3.84	0.66		
المشاركة السياسية	مدينة	276	4.04	0.61	0.27	0.791
	قرية	81	4.02	0.67		
الدرجة الكلية	مدينة	276	3.42	0.46	0.16	0.86
	قرية	81	3.30	0.78		

والاتصالات التي من شأنها إسقاط الحواجز الاجتماعية بين سكان قطر وقطر ، وليس بين سكان القطر الواحد فحسب ، يضاف إلى ذلك أن الثورة التكنولوجية التي شهدتها العالم في مجال الاتصالات سواء من خلال الفضائيات أو عبر شبكة الإنترنت قد أسقطت الحدود الجغرافية وأصبح الطلاب الذين يعيشون في القرى على اطلاع بكل ما يدور في العالم بأكمل وليس في وطنهم أو المنطقة التي يعيشون فيها فقط ، وبالتالي فإن تأثير مكان الإقامة على قيم المواطنة لدى الطلاب قد انقضى تماماً بفعل التقدم التكنولوجي ، وتقنية المعلومات ،

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي (الأول ، والثامن) سواء كان ذلك على مستوى كل بعد من أبعاد المقياس أو أبعاد المقياس ككل ، وقد كانت الفروق لصالح طلاب المستوى الثامن لحصولهم على متوسطات حسابية أعلى من متوسطات طلاب المستوى الأول ، ويمكن تفسير ذلك في ضوء واقع الحياة الجامعية ، فطلاب المستوى الأول يكون إقبالهم على ممارسة الأنشطة الطلابية ، والانخراط في الحياة الجامعية محدوداً ، ويانتقلهم إلى المستويات الدراسية الأعلى وصولاً إلى المستوى الثامن يكون قد أدركوا الحياة الجامعية فتزداد معارفهم ويتعرفون على حقوقهم وواجباتهم ، ويتعاملون مع أساتذة ينتمون

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب الجامعة تبعاً لمتغير مكان الإقامة ، على كل بعد من أبعاد المقياس وفي الدرجة الكلية للمقياس ككل ، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء التغيرات الاجتماعية والتكنولوجية التي يعيشها الطلاب بالمجتمع السعودي ، فأهل القرى لم يصبحوا في عزلة اجتماعية عن أهل المدن ، كما كان الحال قبل التوسع في امتلاك السيارات التي قصرت المسافات بين أهل القرى والمدن ، خاصة بعد تلك الطفرة الاقتصادية التي شهدتها المجتمع السعودي والتي سمحت للأفراد بامتلاك كل وسائل المواصلات



وعولمة الاعلام التي جعلت من العالم كله قرية واحدة يسهل التنقل بين جنباتها بكل سهولة ويسر للتعرف على الأحداث المحلية والعالمية والتفاعل معها والتأثر بها أيضاً . وتختلف النتائج التي توصل إليها الباحث مع نتائج دراسة العامر (2005).

#### جدول (16) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الطلاب حول

##### الالتزام بقيم المواطنة تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الولاء للوطن	بين المجموعات	1030.142	3	343.381	3.552	0.124
	داخل المجموعات	52190.675	353	96.649		غير دالة
	المجموع	53220.816	356			
الانتماء الوطني	بين المجموعات	2229.478	3	743.159	1.154	0.331
	داخل المجموعات	72323.991	353	133.933		غير دالة
	المجموع	74553.469	356			
التعددية وقبول الآخر	بين المجموعات	2326.712	3	775.571	2.866	0.246
	داخل المجموعات	14653.634	353	270.655		غير دالة
	المجموع	14880.346	356			
المشاركة السياسية	بين المجموعات	1016.810	3	338.937	3.193	0.223
	داخل المجموعات	57327.307	353	106.162		غير دالة
	المجموع	58344.118	356			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1263.495	3	421.165	5.099	0.132
	داخل المجموعات	44606.909	353	82.605		غير دالة
	المجموع	45870.404	356			

يتضح من خلال الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين طلاب الجامعة حول الالتزام بقيم المواطنة تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب ، ويمكن تفسير ذلك في ضوء

#### نتائج السؤال الرابع والذي ينص على:

هل توجد علاقة بين وعي الطلاب بمفهوم العولمة الثقافية وتحدياتها ، ومستوى التزامهم بقيم المواطنة؟ وللاجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين متوسطات درجات الطلاب على استبانة وعي الطلاب بمفهوم العولمة الثقافية وتحدياتها ، ومتوسطات درجات الطلاب على مقياس قيم المواطنة ، وذلك لمعرفة مدى الارتباط ونوعه والجدول التالي يوضح نتائج هذا السؤال :

#### جدول (17) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين درجة وعي طلاب الجامعة

##### بمفهوم العولمة الثقافية وتحدياتها ودرجة التزامهم بقيم المواطنة

م	متغير الوعي بمفهوم العولمة وتحدياتها	الوعي بمفهوم العولمة	الوعي بتحديات العولمة	نوع العلاقة
1	الولاء للوطن	**0.185	**0.152	طردية (موجبة)

2	الانتماء الوطني	**0.139	**0.179	طردية (موجبة)
3	التعددية وقبول الآخر	**0.179	**0.272	طردية (موجبة)
4	المشاركة السياسية	**0.139	**0.311	طردية (موجبة)
5	الارتباط بين المتغيري	**0.168	**0.285	طردية (موجبة)

### \*\* الارتباط دال عند مستوى 0.01

- وتشير هذه النتائج بصفة عامة إلى أن هناك ارتباطاً بين مستوى وعي طلاب جامعة القصيم بمفهوم العولمة الثقافية وتحدياتها ومستوى التزامهم بقيم المواطنة الواردة في مقياس الدراسة . كما يتضح أيضاً من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين مستوى وعي طلاب جامعة القصيم بمفهوم العولمة الثقافية وتحدياتها ومستوى التزامهم بقيم المواطنة الواردة في مقياس الدراسة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) سواء على مستوى كل بعد من الأبعاد أو على مستوى المقياس ككل. ويتضح من الجدول أيضاً أن نوع العلاقة بين المتغيرين هي علاقة طردية (موجبة) بين مستوى وعي طلاب جامعة القصيم بمفهوم العولمة الثقافية وتحدياتها ومستوى التزامهم بقيم المواطنة الواردة في مقياس الدراسة، وهذا يدل على أنه كلما ارتفعت درجة وعي طلاب جامعة القصيم بمفهوم العولمة وتحدياتها زاد مستوى التزامهم بقيم المواطنة الواردة في مقياس الدراسة.

وفيما يأتي عرضاً عاماً لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1. أن مستوى وعي الطلاب بمفهوم العولمة بصفة عامة يتحقق بدرجة كبيرة بمتوسط (3.87).
2. المتوسط العام لوعي طلاب الجامعة بتحديات العولمة الثقافية جاء كبيراً بمتوسط عام (3.96).
3. أن مستوى وعي الطلاب بمفهوم العولمة الثقافية وتحدياتها جاء كبيراً بمتوسط (3.91)
4. أن مستوى قيم الولاء للوطن لدى طلاب جامعة القصيم جاء مرتفعاً جداً بمتوسط (4.39) .
5. أن مستوى قيم الانتماء الوطني لدى طلاب جامعة القصيم جاء مرتفعاً بمتوسط (3.97).
6. أن مستوى قيم التعددية وقبول الآخر لدى الطلاب جاء مرتفعاً بمتوسط (3.77).
7. أن مستوى قيم المشاركة السياسية لدى طلاب جامعة القصيم جاء متوسطاً (3.32).

8. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب جامعة القصيم حول مدى التزامهم بقيم المواطنة ترجع إلى نوع الكلية التي يدرسون فيها ، سواء كانت كليات عملية أم نظرية .
9. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الجامعة تبعاً لمتغير مكان الإقامة .
10. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب الجامعة حول الالتزام بقيم المواطنة تبعاً لمستوى تعليم الأب.
11. أن هناك ارتباطاً بين مستوى وعي طلاب جامعة القصيم بمفهوم العولمة الثقافية وتحدياتها ومستوى التزامهم بقيم المواطنة الواردة في مقياس الدراسة ، وأن هذه العلاقة علاقة طردية (موجبة) بمعنى أنه كلما ارتفعت درجة وعي طلاب جامعة القصيم بمفهوم العولمة وتحدياتها زاد مستوى التزامهم بقيم المواطنة الواردة في مقياس الدراسة.

### التوصيات :

- في ضوء هذه النتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية لزيادة كفاءة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها والمحافظة عليها :
1. ينبغي أن يتيح المناخ الجامعي فرصاً إيجابية لدعم الثقافة الوطنية والإشادة بها ، والتمسك بمضمونها دون انغلاق أو رفض للتعامل مع الثقافات الأخرى.
  2. تضمين برامج التعليم الجامعي على اختلاف تخصصاتها مقررراً جامعياً ، يُدرس لجميع الطلاب في المرحلة الجامعية حول المواطنة وقيمتها وضرورة تفعيلها. وينبغي أن يركز هذا المقرر على ضرورة تغيير ثقافة الصمت والتلقين والإلقاء في أسلوب التعامل مع الطلاب داخل الجامعة إلى أسلوب حوار يحقق فيه الطالب ذاته ، ويتدرب على حرية الرأي ، وتقبل الرأي الآخر ، ويتربى على الحوار والمناقشة والنقد الإيجابي البناء .
  3. مساهمة الجامعات في التأسيس لمجتمع المواطنة ، من خلال مشروع مجتمعي عن المواطنة يشترك في تقديمه نخبة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات ، على أن يأخذ في الاعتبار الأساليب التي تحافظ على الخصوصية الثقافية

- المجتمع السعودي ، والتأكيد على القيم السائدة فيه ، وتقديم آليات التكيف مع متطلبات العولمة ومعطيات العصر .
4. ضرورة التأكيد على التمسك بالهوية الإسلامية المميزة للمجتمع السعودي ، من خلال العناية بالخصوصيات الثقافية ، والعمل على تأكيدها ، وعدم التخلي عنها في إطار من الانفتاح الواعي على الثقافات الأخرى بالقدر الذي يسمح للطلاب بفهم ما يدور حولهم والمواجهة الفاعلة لمختلف التحديات المعاصرة والمستقبلية .
5. توجيه البحث العلمي لمعالجة المخاطر الناجمة عن العولمة الثقافية وتأثيراتها على الهوية الوطنية والقيم الأصيلة للمجتمع السعودي وإعطاء الأولويات لدعم البحوث التي تتناول المواطنة وقضاياها وقيمها وسبل تحقيقها .
6. دعوة وسائل الإعلام بمختلف أنواعها ( المسموعة والمقروءة والمرئية والمكتوبة ) للتعامل مع ظاهرة العولمة الثقافية
- ، وبيان آثارها السلبية والايجابية على المجتمع وعلى الهوية الوطنية ، وذلك حتى تسهم في تكوين وعي جماهيري ايجابي تجاه العولمة الثقافية وكيفية التعامل معها .
7. الاهتمام بالأنشطة الطلابية التي تركز على العمل الجماعي ، وتنمي روح المسؤولية الاجتماعية ، وتسمح لهم بالمناقشة والحوار ، وتعدد الآراء ، وقبول الآخر ، والمشاركة في اتخاذ القرارات ، لتكون هذه الأنشطة الطلابية وسيلة فعالة في غرس قيم المواطنة في نفوس الطلاب وتنميتها .
- وأخيراً توصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تنطرق إلى قيم المواطنة لدى شرائح أخرى في المجتمع السعودي و أن تُركز الأبحاث المستقبلية على التأصيل الشرعي لمفهوم المواطنة كما يراها الاسلام في ضوء الفلسفات الغربية المعاصرة.

#### المراجع :

- ابن منظور ، ابن الفضل جمال الدين ، 1994 ، لسان العرب، ط 3 بيروت : دار صادر للطباعة والنشر، لبنان.
- أبو حشيش ، بسام محمد (2011) دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بمحافظات غزة مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد الرابع عشر، العدد الأول، ص ص 250 - 279.
- أبو زيد، علا ، وعزت، هبة رؤوف (2005) المواطنة المصرية ومستقبل الديمقراطية..رؤي جديدة لعالم متغير، دار الشرق الدولية، القاهرة .
- أمين، جلال (2002) العولمة والتنمية العربية من حملة نابليون إلي جولة الاوروجواي ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ص 117 .
- بلقزيز، عبد الإله (1998) العولمة والهوية الثقافية .. عولمة الثقافة أم ثقافة العولمة " العرب والعولمة ، مركز البحوث والدراسات السياسية ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، جامعة القاهرة ، ص 1 ، 2.
- بيتر، هانس ، شومان، هارولد (1998) فخ العولمة، ترجمة: د. عدنان عباس علي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ص: 253.
- التويجري، عبد العزيز بن عثمان (2004) العالم الإسلامي في عصر العولمة ، ، دار الشروق ، 2004 ، القاهرة ، ص 49.
- جامعة القصيم (1433) التقرير السنوي لجامعة القصيم ، الإدارة العامة للعلاقات الثقافية ، مطبوعات جامعة القصيم.
- الجوهري ، محمد الجوهري حمد (2002) العولمة والثقافة الإسلامية، دار الأمين للنشر والتوزيع ، القاهرة ص ص 26، 95.
- الحارثي، صلاح ربدو ( ٢٠٠٢ م). دور التربية الإسلامية في مواجهة التحديات الثقافية للعولمة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.
- الحبيب، فهد إبراهيم (2005). الإتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة، دراسة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي بالباحة في المملكة العربية السعودية في الفترة من 7-10مارس:
- <http://www.informatics.gov.sa/ebook/index.php?s=ubcat=1&PHPSESSID> .
- حسن، مها صلاح الدين محمد (2003) دور معلمة الروضة في ظل العولمة ، دراسة مطبقة علي مدارس رياض الأطفال بمحافظة القليوبية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ع 117 ، مارس ، ص 189 .
- حمدان ، سعيد بن سعيد ناصر( 2008) دور الأسرة في تنمية قيم المواطنة لدى الشباب في ظل تحديات العولمة ، الملتقى العلمي الأسرة السعودية والتغيرات المعاصرة ، الجمعية السعودية لعلم

- الاجتماع والخدمة الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية ، 10-12 مايو .
- الحمدي، صبري فالح (2005) دور الجامعات العربية في مواجهة آثار العولمة الثقافية ومخاطرها علي المجتمع ، المجلة الثقافية ، الأردن ، مارس ، ص 57 -33.
- الشراح، يعقوب احمد (2001). التربية والانتماء الوطني: تحليل ونقد، دار الفكر الحديث للنشر، الكويت.
- الشويحات نعمة الله (2003) ، درجة تمثل طلبة الجامعات الأردنية لمفاهيم المواطنة الصالحة ، رسالة دكتوراه ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية ، عمان.
- العامر، عثمان صالح (2005) اثر الانفتاح الثقافي علي مفهوم المواطنة لدي الشباب السعودي ( دراسة استكشافية) ، دراسة مقدمة لمؤتمر التربية والمواطنة ، الباحة ، المملكة العربية السعودية ، 7-10 مارس.
- عبد الرحمن، حمدي (2001) أثر العولمة علي التضامن والتكامل في الوطن العربي، عمان، مركز دراسات الشرق الأوسط ، ص 31 .
- عبيد، مني مكرم (2007)، المواطنة، المركز الدولي للدراسات المستقبلية والإستراتيجي، القاهرة. ص 142
- العتيبي ، بدر بن جويعد ، والضيع ، ثناء يوسف ، وابراهيم ،عبد الحميد صفوت (1428) العولمة الثقافية واثرها على هوية الشباب السعودي وقيمهم وسبل المحافظة عليها ، المملكة العربية السعودية ، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية ، الادارة العامة لبرامج المنح البحثية ، الرياض.
- عسيري، عبد الرحمن محمد ( ٢٠٠٠ م) التأثيرات الثقافية العالمية علي الثقافة المحلية في أقطار الخليج العربي دراسة حالة المملكة العربية السعودية، ندوة إستراتيجية الثقافة والتنمية ودور كليات الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية في دول مجلس التعاون الخليجي، الكويت، جامعة الكويت.
- العصفور ، عثمان احمد ، (2009) : الشعور بالمواطنة و العوامل التي تساعد على زيادتها في المجتمع الكويتي ، دراسة استطلاعية ، مكتب الإنماء الاجتماعي ، الكويت .
- فرج ، سامية بارح (2006) التدخل المهني لطريقة تنظيم المجتمع لتنمية قيم المواطنة عند الشباب المؤتمر العلمي التاسع عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، المنعقد في الفترة من 12-13 مارس.
- فوكوياما، فرنسس (2004) التصدع العظيم ، ترجمة، عزة حسين كبة، منشورات بيت الحكمة، بغداد.
- الفاقم ، خالد عبد الله (2004). العولمة الثقافية وآثارها على الهوية . ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود من 1 -3 /3 .
- الفحطاني، عبد الله بن سعيد آل عبود ، (2010) قيم المواطنة لدى الشباب وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي ، رسالة دكتوراه ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض،السعودية.
- الكواري ، علي (2001)، مفهوم المواطنة في الدولة القومية، مجلة المستقبل العربي عدد 2 ص 66.
- المدخلي ، محمد بن عمر (1432) ، دور المدرسة الثانوية في تنمية قيم المواطنة لطلابها بالمملكة العربية السعودية ، دكتوراه ، كلية العلوم الاجتماعية ،جامعة الإمام
- مذكور ،علي أحمد ، (2003) التربية وثقافة التكنولوجيا، سلسلة الفكر العربي للتربية وعلم النفس، كتاب رقم(27)، القاهرة، دار الفكر العربي، 1423هـ، ص39.
- مراد حنان ، والمالكي حنان (2007) ، أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب الجزائري ، دراسة ميدانية على طلاب جامعة بسكرة ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، مجلة فصلية محكمة تصدرها مديرية النشر،جامعة بسكرة ، عدد خاص الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السوسيوثقافية في المجتمع الجزائري .
- مصطفي ، أماني محمد طه (2006) فعالية برنامج أنشطة لتدعيم التربية للمواطنة في الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- المعمري، سيف بن ناصر بن علي (2008) الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة: مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، جامعة عين شمس، السنة (8) العدد 28.
- المفتي ،محمد أمين (1999) "توجهات مقترحة في تخطيط المناهج لمواجهة العولمة"، المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: العولمة ومناهج التعليم، خلال الفترة 20-21 يوليو القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ص86.
- منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف)، 2008، الشباب والوطن، جمهورية مصر العربية، المجلس القومي للشباب، ص 60-61.
- ناجي ، أحمد عبد الفتاح (2004) تصورات شباب الجامعة حول حقوق وواجبات المواطنة، المؤتمر العلمي الخامس عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة الفيوم، الجزء الأول، المنعقد في الفترة من 10-11 مايو.

- هويدي، فهمي (٢٠٠٢م) القرآن والسلطان، مطبعة دار الشروق،  
القاهرة، طه ص 13.  
يس، السيد (1999) العولمة والطريق الثالث ، ميريت للنشر  
والمعلومات ، القاهرة ، ص- 16  
يسين، السيد ( ٢٠٠٢ ) المواطنة في زمن العولمة، المركز القبطي  
للدراستات لاجتماعية، القاهرة.  
وزارة التربية بالكويت ( 2010 ) لجنة إعداد خطة استراتيجية متكاملة  
لتكريس مفاهيم المواطنة والولاء والانتماء لدى النشء في مناهج  
وزارة التربية ، المناهج الدراسية بدولة الكويت.  
Gould,c. ( 1998) " Rethinking Democracy " Cambridge  
University Press , 1998 , P. 28.  
Calvert Robert (2006) to Restore American Democracy  
Political Education and the modern university, Roman  
and little Field Education, united state.  
Held ,D. (1991) " Democracy, The Nation State and The  
Global System ",in : D. Held (ed) , Political theory  
today , Stanford Univ. Press, P. 206 .  
Lei , J.(2002).Claims to Belonging and Differences :  
Cultural Citizenship and Identity Construction in  
School .Unpublished PhD degree, University of  
Wisconsin- Madison.  
Lister, R.(1997) Citizenship: towards a feminist synthesis,  
Feminist Review, No (57), 28-48.  
Magick Henry (2007) post 16 citizenship in colleges an  
introduction to effective pract  
Oldfield, Adrian.(1990). Citizenship and community: civic  
republicanism and the modern world, London:  
Rutledge.  
Turner, B.(1990). Outline of a theory of citizenship,  
Sociology, 24 (2), 189-218.  
Walker Joyce (2005) shaping Ethics Youth workers  
matter. new directions for youth development, Journal  
Articles Reports descriptive American.



## أثر التعلم المدمج باستخدام أسلوب التدرج المتسلسل والعشوائي على مستوى الأداء المهاري والتحصيل المعرفي في السباحة لدى طلاب كلية التربية الرياضية

محمد حسن أبو الطيب

قسم الإشراف والتدريس - كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية

تاريخ القبول: 2013/10/9

تاريخ التسلم: 2013/8/21

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التعلم المدمج باستخدام أسلوب التدرج المتسلسل والعشوائي على مستوى الأداء المهاري، والتحصيل المعرفي لدى طلاب كلية التربية الرياضية مساق السباحة (2). تكونت عينة الدراسة من 30 طالباً من طلاب مساق سباحة (2) قسموا إلى ثلاث مجموعات؛ المجموعة الأولى ضابطة، تكونت من (10) طلاب، تعلمت بالطريقة التقليدية، والمجموعة الثانية التجريبية (10) طلاب، خضعت لبرنامج التعلم المدمج باستخدام أسلوب التدرج المتسلسل، والمجموعة الثالثة التجريبية (10) طلاب، خضعت لبرنامج التعلم المدمج باستخدام أسلوب التدرج العشوائي، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام التعلم المدمج بأسلوب التدرج المتسلسل له أثر إيجابي في اكتساب الأداء المهاري لسباحة الصدر، واستخدام التعلم المدمج بأسلوب التدرج العشوائي له أثر إيجابي في اكتساب الاداء المهاري لجملة الإقناذ، وأوصى الباحث باستخدام أسلوب التدرج المتسلسل للرياضات التي يكون التداخل في مهامها منخفضاً، والحركة فيها متكررة مثل سباحة الصدر، وأسلوب التدرج العشوائي للرياضات التي يكون التداخل في مهامها عالياً مثل جملة الإقناذ المائي، والاستفادة من التعلم المدمج لزيادة التفاعل والارتقاء بالتحصيل المعرفي والمهاري لدى الطلبة. (الكلمات المفتاحية: التعلم المدمج، أسلوب التدرج المتسلسل، أسلوب التدرج العشوائي).

### The Effect of Blended Learning with Blocked and Random Practice on Skills Performance and Cognitive Achievement in Swimming Among Physical Education College Students

Dr. Mohammad Abu Al-Taieb

mabutaieb@yahoo.com

Department of Supervision and Teaching-Faculty of Physical Education The -University of Jordan.

The aim of this study was to investigate the effect of blended learning with blocked and random practice on skills performance and cognitive achievement in swimming among students in physical education college, The sample of the study consist of (30) male students in level (2) swimming course, which was divided into three groups; A: control group (10) students learning with the traditional style, B: experimental group (10) students blended learning with blocked practice, C: experimental group (10) students blended learning with random practice. Results reveal; 1-that using the blended learning with blocked practice an effect to learn the breaststroke skills, 2-that using the blended learning with random practice group in the lifeguard skills. The researcher recommends a-using the blocked practice to learn the sport skills with Low Contextual Interference and repeated movement as breaststroke, b-using blocked practice to learn the sport skills with high Contextual Interference as lifeguard skills, c-benefiting from blended learning to increase interaction and improvement of knowledge and skills among students. (Key words: Blended learning, Blocked Practice, Random Practice).

#### المقدمة:

إن التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات انعكس على منظومة التعليم، وتحديث البرامج التعليمية، فلم يعد يعتمد التعليم على المدرس وحده لنقل العلم والمعرفة، حيث ظهر ما يعرف بالتعلم الإلكتروني E-Learning الذي وفر سرعة التعلم، وفقاً لقدرات وإمكانيات المتعلم بما يلبي حاجاته مع عدم التقيد بزمان ومكان محدد لإتمام عملية التعلم من خلال وسائط إلكترونية متعددة (مايسة عفيفي، 2010، ص2).

فعتبر تكنولوجيا التعليم طريقة نظامية لتصميم التعليم باستخدام الوسائل التعليمية والأجهزة والأدوات كمعينات سمعية وبصرية والاستفادة منها في المواقف التعليمية بجانب المدرس والكتاب

المنهجي، وكأسلوب في التفكير لوضع منظومة تعليمية Instructional System والذي يعني اتباع منهج في العمل يسير في خطوات منظمة، وتستخدم كل الإمكانيات التي تقدمها التكنولوجيا وفق نظريات التعليم والتعلم (وفيقة سالم، 2007 ص125). من هنا ظهر مفهوم التعلم المدمج ( Blended Learning) كتطور طبيعي للتعليم الإلكتروني، فهذا النوع من التعلم يجمع بين التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي الصفي العادي، فهو تعلم لا يلغي التعلم الإلكتروني ولا التعلم التقليدي إنه مزيج من الإثنين معاً (حسن زيتون، 2005، ص168).



بالنسبة لأثر التدريب العشوائي ذي التداخل العالي بالمهام له تأثير إيجابي بالاحتفاظ في المهارة لمدة طويلة على الرغم من انخفاض مستوى الأداء المهاري، وهي إثبات لنظرية باتج (Battig, 1966) فيتم استخدامها عندما يكون أكثر من مهارة ينبغي تعلمها أو التدريب عليها، حتى يتم إتقانها ثم تخزينها في الذاكرة الحركية الطويلة، حيث يتم استدعاؤها واسترجاعها وقت المنافسة بصورة جيدة وسريعة، فإذا قام المدرب أو المعلم بتعليم هذه المهارات في الوحدة التدريبية الواحدة بطريقة متسلسلة بمعنى أن يكرر المهارة الأولى 100 مرة مثلاً، ثم ينتقل إلى المهارة الثانية فيكررها 100 مرة، ثم المهارة الثالثة وهكذا، وفي هذه الحالة تعرف الطريق هذه في نظرية التداخل المتسلسل (Blocked Practice - low Contextual Interference)، أما الطريقة الثانية في نظرية التداخل، وهي التدريب على المهارات بطريقة عشوائية ويطلق عليها Random Practice - high Contextual Interference، ويتم تعلم هذه المهارات بحيث لا يتم تكرار التدريب على المهارة الواحدة أكثر من مرتين متتاليتين، ويتم تنظيم التدريب على المهارات بطريقة عشوائية، إذ لا يمكن للذاكرة أن تتوقع ما سيتم التدريب عليه في التكرار التالي، أما عن ناتج التعلم المتوقع كما أثبتته نظرية التداخل في التعلم الحركي، وبعد إعطاء فترة راحة لا تقل عن 24 ساعة من آخر محاولة تم التدريب عليها، فإن الملاحظ أنه في حالة التدريب المتسلسل (تداخل منخفض) ارتفاع مستوى التعلم في الذاكرة الحركية القصيرة (أثناء الممارسة) بينما ينخفض في أثناء اختبار الحفظ أو الاستبقاء Retention وكذلك في فترة انتقال أثر التدريب Transfer، أما في حالة الترتيب بطريقة عشوائية (تداخل عال) يكون التقدم في مستوى تعلم تلك المهارات بطيئاً مما هو عليه في الطريقة الأولى، بينما يقوى مستوى حفظ تلك المهارات في الذاكرة الحركية الطويلة، وذلك في اختبارات الحفظ وانتقال أثر التدريب (Schmidt & Hebert et al., 1996)؛ Lee, 2008)، وإن تطور مستوى المتعلم على الصعيد الفني في السباحة يحتاج إلى إتقان أكثر من مهارة فنية أساسية، والعمل على الربط بينهم ليتم إخراج الحركة بشكل آلي، وبأقل جهد ممكن (بهجت أبوطامع، 2007؛ دينا بدر، 2006؛ جمال

بشكل عام إن التعلم المدمج ليس مفهوماً جديداً بل هو جديد قديم؛ إذ له جذور قديمة تشير في معظمها إلى مزج طرق التعلم وإستراتيجياته مع الوسائل المتنوعة، وتستخدم له مصطلحات مثل: التعلم المولف المزيج (Blended Learning)، والتعلم الهجين (Hybrid Learning)، والتعلم المختلط (Mixed Learning) (Orey, 2002)، ويقصد بالتعلم المدمج مزج أو خلط أدوار المعلم التقليدية في الفصول الدراسية التقليدية مع الفصول الافتراضية والتعليم الإلكتروني، أي أنه تعلم يجمع بين التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني، وأفضل مفتاح للتوليفة هو الذي يجمع بين عدة طرق مختلفة للحصول على أعلى إنتاجية بأقل تكلفة (Byrne, 2004). في حين أشار إيساكسون (Isackson, 2002) إلى أنه يجب عند تعريف التعلم المزيج التركيز على كلمة مزج (Blended) وأخذ التعريف اللغوي لها من قاموس أكسفورد وهي تعني "شكل متجانس من المكونات، لتصبح وحدة" وبالتالي فإن التعلم المزيج هو مزج إستراتيجيات، وطرق التعلم لتصبح إستراتيجية واحدة، ويرى كل من وايتلوك وجف (Whitelock & Jelfe, 2003) إن التعليم المدمج قد يكون الاشتراك الكامل بين التعلم التقليدي مع التعلم المعتمد على الإنترنت أو مزج عدد من طرق وأساليب التدريس بغض النظر عن استخدام التكنولوجيا، فتكنولوجيا التعليم أدت إلى الارتقاء بالعملية التعليمية في مجال التربية الرياضية من خلال زيادة استثارة وبث النشاط والتأثير في الاتجاهات السلوكية والمفاهيم العلمية والاجتماعية للمتعلم، كذلك أداء المهارة بصورة موحدة والتقليل من أخطاء أداء النموذج مع بقاء أثر التعلم (زغول، 2001، ص 24).

وأشارت العديد من المراجع بأن أكثر الأساليب الشائعة في تصميم برامج التدريب، والمستخدمة في المناهج التعليمية الأسلوب المتسلسل والعشوائي (وجيه محجوب، 2000، ص 201؛ Cheong et al., 2012 Hebert et al., 1996؛ Schmidt & Lee, 2008, p343)، وتعتبر دراسة شيا ومورجان (Shea & Morgan, 1979) أولى الدراسات التي قارنت فاعلية ترتيب برامج التعليم بأساليب متنوعة، حيث أظهرت نتائجها أن أسلوب التدريب المتسلسل ذا التداخل المنخفض بالمهام له أثر سريع في اكتساب الأداء المهاري، أما

حيث نوعها ودرجة صعوبتها أو تنظيمها كأسلوب التمرين المتسلسل والعشوائي (بشائر شلال وحاتم إبراهيم 2009؛ صبحي نورالدين وباسر عبد الفتاح، 2006؛ يعرب خيون، 2002؛ Rad et al., 2012؛ Schmidt & Lee, 2008)، ومن خلال عمل الباحث مدرساً لمساقات السباحة في الجامعة الأردنية لاحظ عدم وصول الطلاب إلى المستوى المطلوب من الإتقان بالأداء المهاري للسباحة بالرغم من الجهد المبذول في التدرج التعليمي بالمهارة بالإضافة إلى ظهور الملل والتشتت الذهني للطلاب نتيجة للأساليب التقليدية، فهل يمكن استغلال تكنولوجيا الاتصالات كالإنترنت والأقراص المدمجة ومقاطع الفيديو كوسائل تعليمية مساعدة لمساق سباحة (2) بحيث يمكن أن توضح للطلاب النواحي الفنية لسباحة الزحف على البطن والصدر، وطرق الإنقاذ التي تعتبر من ضمن متطلبات المساق، وربطها بأسلوبي التمرين المتسلسل والعشوائي المستخدمة في تعليم وتدريب مهارات السباحة؟ وأيهما أفضل الأساليب لتعليم مهارات مساق سباحة (2)؛ الأسلوب المتسلسل أم العشوائي؟ وهل لاستخدام الوسائل الإلكترونية دور في زيادة فاعلية العملية التعليمية في السباحة؟.

#### أهمية الدراسة:

تمكن أهمية هذه الدراسة في ما يأتي:

- تصميم برنامج تعليمي بأسلوبي التدريب المتسلسل والعشوائي لمهارات سباحتي الزحف على البطن والصدر وجملة الإنقاذ. -تم بناء مكونات لقرص مدمج يحتوي على مهارات وتمارين لسباحتي الزحف على البطن والصدر وجملة للإنقاذ المائي بالإضافة إلى مواقع إلكترونية للمهارات قيد الدراسة، والمواد النظرية الخاصة بمفردات مسابقة سباحة (2) وتوزيعها على أفراد عينة مجموعتي التعلم المدمج.

-الكشف عن أثر التعلم المدمج باستخدام أسلوبي التمرين المتسلسل والعشوائي على مهارات سباحتي لزحف على البطن والصدر والإنقاذ والتحصيل المعرفي في مساق سباحة (2).

#### أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى:

1- أثر التعلم التقليدي على مستوى الأداء المهاري، والتحصيل المعرفي في السباحة لدى طلاب كلية التربية الرياضية.

محمود، 1998؛ Stachura et al., 2008؛ Maglischo, 2003)، وأشارت منار أحمد (2010، ص113) إلى أهمية تعليم أنواع السباحة من خلال أساليب تعليمية مناسبة تعطي للمبتدئين الأمان والتفكير المستمر لتصور كل حركة من حركات السباحة.

#### مشكلة الدراسة:

رافق التطور في التقنيات والبرامج الحديثة تطور في الأدوات والأساليب والطرق التي يمكن استخدامها في التعامل مع المعارف والمعلومات، وإيصالها للمتعلم بطريقة جديدة تساعد في زيادة التحصيل المعرفي وتعلم المهارات اللازمة لرفع مستوى الطلاب (هادي الغريب وآخرون، 2012، ص58)، فالمدرب أصبح بحاجة إلى استخدام طرق حديثة في التدريس تقوم على إثارة دافعية الطلاب، واستخدام الأسلوب اللفظي مع الوسيط المناسب لتحقيق عائد أكبر في العملية التعليمية، فمهمة المدرس اليوم لم تعد قاصرة على الشرح والإلقاء واتباع الطرق التقليدية، بل أصبحت مسؤوليته الأولى رسم مخطط إستراتيجية تعلم المهارات للوصول بها إلى أعلى المستويات الرياضية (محمد زغلول وآخرون، 2001)، ويعتبر التعلم المدمج أحد طرق التعلم الناجحة فهو كما عرفه هاينز وبروكت (Heinze & Procter, 2010) مزيج بين التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي وجهاً لوجه بهذا فهو يجمع بين مميزات كل منهما، ووضح كريشنر وآخرون (Kirschner et al., 2006) أن مستقبل التعليم عبارة عن كثير من الأساليب والأدوات المناسبة، ويمكن أن يتم الدمج بين التعليم الإلكتروني والتعلم باستخدام الوسائط الفاتحة التي يتفاعل فيها المتعلم بالأداء والعمل، مما يجعل الطالب أكثر إيجابية ونشاطاً أثناء التعلم باستخدام الروابط (Links) بين النصوص والرسوم والسمعيات والبصريات لتقديم تعلم تفاعلي، بحيث تكون جميع العناصر المختلفة المرتبطة تتيح للمتعلم الانتقال من معلومة إلى أخرى (Grainne, 2006)، فأشار وينغارد (Wingard, 2005) إلى أن التعلم المدمج عمل على زيادة التفاعل بين الطلبة بعضهم ببعض، وبين المعلم والطلبة، وزيادة نسبة التعلم لدى الطلبة.

وقد تعددت وتباينت أساليب وجدولة التمرين وفق متغيرات عدة، منها ذات صلة بالمتعلم نفسه وأخرى ذات صلة بالمهارات من

بأسلوب مختلط (عشوائي ثم متسلسل)، والمجموعة الرابعة (11) طالباً تدربوا بأسلوب مختلط (متسلسل ثم عشوائي)، والمجموعة الخامسة (10) طلاب تدربوا بالأسلوب العشوائي، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات في اكتساب وتعلم المهارات قيد الدراسة، سواء مجموعة التدريب المتسلسل أو العشوائي أو المختلط، ولكن لها دور في زمن التعلم، وأوصى الباحثون بأنه يمكن جدولة برامج التدريب عند تعليم المبتدئين بالشكل المناسب من التداخل بالمهام، سواءً بأسلوب التدريب المتسلسل، أو العشوائي، أو المختلط.

قام افسنپورك وآخرون (Afsanepurak et al., 2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر التدريب بالأسلوب المتسلسل والعشوائي، والزيادة المنتظمة على استرجاع وانتقال أثر التعلم على أنواع مختلفة من التمرير بكرة السلة (فوق الرأس، والصدرية، والجانبية)، على عينة مكونة من (45) طالباً من المرحلة الاعدادية متوسط أعمارهم (14) سنة، خضعوا لبرنامج تدريبي لمدة (9) حصص، حيث قامت مجموعة التدريب المتسلسل بأداء (27) تمريرة فوق الرأس، ثم (27) تمريرة صدرية ثم (27) تمريرة جانبية بما مجموعه (81) تمريرة، أما مجموعة التدريب العشوائي، فقد أدت (81) تمريرة بطريقة عشوائية، أما مجموعة الزيادة المنتظمة في التدريب أول (27) تمريرة بطريقة التدريب المتسلسل وثاني (27) تمريرة بطريقة التدريب المتسلسل والعشوائي، وثالث (27) تمريرة بطريقة التدريب العشوائي، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المجموعات في الاكتساب المهاري لأنواع التمرير، بينما كانت هناك فروق لصالح مجموعة الزيادة المنتظمة للتدريب في استرجاع وانتقال أثر التعلم في أنواع التمرير بكرة السلة.

أجرى راد وآخرون (Rad et al., 2012) دراسة هدفت إلى مقارنة تداخل محتوى التدريب المتسلسل والعشوائي على اكتساب مهارات السباحة، إذ تكونت عينة الدراسة من 20 فتاة، تراوحت أعمارهم (8-10) سنوات، قسموا بطريقة عشوائية إلى مجموعتين؛ خضعت المجموعتان إلى (36) وحدة تدريبية؛ المجموعة الأولى بأسلوب التدريب المتسلسل، والمجموعة الثانية بأسلوب التدريب العشوائي، تم اعتماد معيار اختبارات (Learn to Swim) الذي يتضمن (4) مراحل لمجموعة من الاختبارات

2- أثر التعلم المدمج باستخدام أسلوب التدريب المتسلسل على مستوى الأداء المهاري، والتحصيل المعرفي في السباحة لدى طلاب كلية التربية الرياضية.

3- أثر التعلم المدمج باستخدام أسلوب التدريب العشوائي على مستوى الأداء المهاري، والتحصيل المعرفي في السباحة لدى طلاب كلية التربية الرياضية.

4- الفروق بين التعلم التقليدي والمدمج باستخدام أسلوبي التدريب المتسلسل والعشوائي على مستوى الأداء المهاري، والتحصيل المعرفي في السباحة لدى طلاب كلية التربية الرياضية.

#### فرضيات الدراسة:

1- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لأثر التعلم التقليدي على مستوى الأداء المهاري، والتحصيل المعرفي في السباحة لدى طلاب كلية التربية الرياضية.

2- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لأثر التعلم المدمج باستخدام أسلوب التدريب المتسلسل على مستوى الأداء المهاري، والتحصيل المعرفي في السباحة لدى طلاب كلية التربية الرياضية.

3- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لأثر التعلم المدمج باستخدام أسلوب التدريب العشوائي على مستوى الاداء المهاري، والتحصيل المعرفي في السباحة لدى طلاب كلية التربية الرياضية.

4- هناك فروق ذات دلالة احصائية بين التعلم التقليدي والمدمج بأسلوبي التدريب المتسلسل والعشوائي على مستوى الأداء المهاري، والتحصيل المعرفي في السباحة لدى طلاب كلية التربية الرياضية بالقياس البعدي.

#### الدراسات السابقة:

قام شينج وآخرون (Cheong et al., 2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر (5) طرق في جدولة التدريب على تعليم (3) مهارات في لعبة الرجبي (التنطيط بالطريقة الهندية، وتمريرة الدفع، والتصويب) لمدة (8) حصص بواقع حصتين تعليميتين في كل إسبوع، وتكونت عينة الدراسة من (55) طالباً جامعياً، قسموا إلى (5) مجموعات؛ المجموعة الأولى (11) طالباً، تدربوا بأسلوب المجموعات، والمجموعة الثانية (12) طالباً تدربوا بالأسلوب المتسلسل، والمجموعة الثالثة (11) طالباً تدربوا

الرياضية في الجامعة الأردنية، قسموا إلى مجموعتين؛ ضابطة، وعددهم (13) طالب وتجريبية وعددهم (13) طالباً، واستخدمت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال وسيلة تكنولوجيا مقترحة، تضمنت جهاز الحاسوب، والإنترنت، وذلك بتزويد المجموعة الضابطة ببرامج تعليمية محوسبة في سباحة الزحف على الظهر، وتقديم تغذية راجعة بصرية لأفراد المجموعة التجريبية عن أدائهم باستخدام الإنترنت وذلك بتصويرهم تحت الماء بكامرتين، وفوق الماء بكاميرا واحدة طول مسافة الأداء، واستنتج الباحثان أن لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أثراً بالغاً في تعلم سباحة الزحف على الظهر؛ حيث وجد فروقاً دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في المتغيرات الكينماتيكية لسباحة الظهر ولصالح المجموعة التجريبية.

قام عماد نشمي (2010) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر أسلوبين من التعلم الجزئي النقي والمتدرج في تعليم سباحة الصدر للمبتدئين للفئة العمرية من (5 - 6) سنوات على عينة مكونة من (20) طفلاً، وزعوا على مجموعتين، مجموعة أولى، تم تعليمهم بأسلوب التعلم الجزئي النقي وعددهم (10) أطفال، ومجموعة ثانية تم تعليمهم بأسلوب التعلم الجزئي المتدرج وعددهم (10) أطفال، وأستنتج الباحث أن أسلوب التعلم الجزئي المتدرج، الذي قامت بتعلمه المجموعة التجريبية الثانية أفضل من أسلوب التعلم الجزئي النقي الذي قامت بتعلمه المجموعة التجريبية الأولى لتعليم سباحة الصدر للمبتدئين، وفي ضوء الاستنتاجات التي توصل إليها الباحث أوصى باستخدام أسلوب التعلم الجزئي المتدرج في تعليم سباحة الصدر للمبتدئين للفئة العمرية من (5 - 6) سنوات.

أجرى بشائر شلال وحاتم إبراهيم (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير الأسلوب التبادلي متداخلاً بالتمرين المتسلسل والعشوائي لتعلم بعض المهارات الأساسية بكرة السلة، على عينة مكونة من 20 طالبة من الصف الرابع الإعدادي، متوسط أعمارهن (15.3) سنة، قسموا إلى مجموعتين: المجموعة الأولى مكونة من (10) طالبات تعلمن بالأسلوب التبادلي متداخلاً بالتمرين المتسلسل، والمجموعة الثانية مكونة من (10) طالبات تعلمن بالأسلوب التبادلي متداخلاً بالتمرين العشوائي، وأشارت

الخاصة بالمهارات الأساسية للسباحة (الدخول إلى الماء، والانزلاق على البطن والظهر، والتحرك بالماء بأشكال مختلفة، وضربات الرجلين والذراعين في سباحة الزحف على البطن والظهر والصدر، والبدء والدوران بالسباحة)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أفضلية لمجموعة التدريب المتسلسل في اكتساب مهارات السباحة مقارنة بالتدريب العشوائي.

قام هادي الغريب وآخرون (2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر الوسائط الفائقة في التعلم المدمج على التحصيل ومهارات الإسعافات الأولية، على عينة مكونة من (16) طالباً في قسم التربية البدنية والرياضية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، قسموا إلى مجموعتين، وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التي خضعت لبرنامج الوسائط المتعددة باستخدام التعلم المدمج في اكتساب مهارات الإسعافات الأولية على المجموعة التي تعلمت بالطريقة التقليدية، وأوصى الباحثون باستخدام التعلم المدمج بالوسائط والاستفادة من الإمكانيات التي توفرها خاصة في مجال تدريس المعارف والمهارات العلمية.

قامت مایسة عفيفي (2010) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر بناء موقع إلكتروني على الآراء والانطباعات الوجدانية، والتحصيل المعرفي والأداء المهاري لسباحة الصدر، على عينة مكونة من (30) طالبة من طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية بجامعة الزقازيق، قسموا إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة من (15) طالبة، تعلمن بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية من (15) طالبة، تعلمن بطريقة التعلم المدمج، وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق أفراد المجموعة التي استخدمت التعلم المدمج في جوانب التعلم المهاري والمعرفي والوجداني لسباحة الصدر على المجموعة التي تعلمت بالطريقة التقليدية، وأوصت الباحثة بإنشاء مواقع تعليمية مع باقي طرق السباحة والأنشطة الرياضية الأخرى.

قام تامر جرار وسميرة عرابي (2010) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كل من مستوى الأداء المهاري، والمتغيرات الكينماتيكية في سباحة الزحف على الظهر، استخدم الباحثان المنهج التجريبي على عينة مكونة من (26) طالباً من طلاب كلية التربية

### تعريف المصطلحات:

التعلم المدمج (Blended Learning): هو توظيف المستحدثات التكنولوجية في الدمج بين الأهداف والمحتوى، ومصادر وأنشطة التعلم، وطرق توصيل المعلومات من خلال أسلوبي التعلم وجهاً لوجه، والتعليم الإلكتروني، لإحداث التفاعل بين عضو هيئة التدريس بصفته معلماً ومرشداً للطلاب من خلال المستحدثات التي لا يشترط أن تكون أدوات إلكترونية محددة (زاهر الغريب، 2009، 99-100).

التدريب المتسلسل (Blocked Practice): هو التدريب الذي تتم فيه جميع المحاولات لأداء مهمة واحدة دون الانقطاع للتدريب لأداء مهمة أخرى ويعرف بالتداخل المنخفض في المحتوى Schmidt & Low Contextual Interference (Lee, 2008, p462). وهو التمرين الذي يقوم به الفرد على تعلم المهارات بشكل متسلسل، وصولاً إلى أداء المهارة بأكملها، ثم الانتقال إلى تعلم مهارة أخرى (ناهدة عبد زيد، 2002، ص17).

التدريب العشوائي (Random Practice): التدريب بحيث يكون بنظام المحاولات شبه عشوائي لأداء المهام، ويعرف بالتداخل العالي في المحتوى High Contextual Interference (Schmidt & Lee, 2008, p 466). وهو التمرين الذي تعرض المهام فيه بشكل عشوائي، بحيث يكون التمرين على المهام المختلفة، وبشكل مختلط خلال التمرين (محبوب، 2000، ص222).

### مجالات الدراسة:

المجال الزمني: الفصل الأول للعام الدراسي 2011/2012.

المجال المكاني: كلية التربية الرياضية/ الجامعة الأردنية.

المجال البشري: طلاب كلية التربية الرياضية.

### إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم المنهج التجريبي بتصميم ثلاث مجموعات متكافئة.

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب مساق سباحة (2) في الفصل

الدراسي الأول 2011/2012، والبالغ عددهم 32 طالباً.

نتائج الدراسة إلى أن المجموعة الأولى التي تعلمت بالأسلوب التبادلي متداخلاً بالتمرين المتسلسل كانت أفضل في الرمية الحرة من المجموعة الثانية (التدريب العشوائي)، وأن المجموعة الثانية التي تعلمت بالأسلوب التبادلي متداخلاً بالتمرين العشوائي كانت أفضل من المجموعة الأولى (التدريب المتسلسل) في التمريرة الصدرية والتنطيط العالي.

أجرى صادق الحايك وكاشف زايد (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر تعلم بعض مهارات السباحة باستخدام الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) من وجهة نظر طلبة كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية نحوها، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: الأولى تجريبية، وتم تعليمها المهارات المقررة عن طريق شبكة الإنترنت وذلك من خلال رجوع الطلبة إلى بعض المواقع المحددة مسبقاً والمتضمنة صوراً توضيحية ثابتة ومتحركة للمهارات قيد الدراسة، أما الثانية، فهي ضابطة وقد تم تعليمها المهارات المقررة من خلال البرنامج المعتاد الذي يُدرس في كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية، وقد أشارت نتائج وجود فروق ذات دلالة بين وجهة نظر أفراد المجموعتين نحو استخدام الإنترنت في التعلم لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تعلموا السباحة باستخدام الشبكة العنكبوتية.

قام صبحي نورالدين وياسر عبد الفتاح (2006) بدراسة هدفت إلى التعرف على تأثير التداخل في تعلم التصويب في كرة السلة، إذ طبقت الدراسة على (20) لاعبة تحت (12) سنة، قسمت إلى مجموعتين: المجموعة الأولى قامت بالتصويب على الهدف من خمسة أماكن مختلفة المسافة والزوايا عددها (300) محاولة في ست وحدات تدريبية، بواقع (50) محاولة في الوحدة الواحدة، واستخدم أفراد هذه المجموعة التصويب المتسلسل، أما المجموعة الثانية فقامت بالتصويب على الهدف بتداخل عال (التدريب العشوائي) فقامت بالتصويب 300 محاولة أيضاً بشرط عدم التصويب من مكان واحد أكثر من مرتين متتاليتين، ثم التغيير والتصويب من مكان آخر، وقد أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي استخدمت التدريب العشوائي (تداخل عال) عن المجموعة التي استخدمت التدريب المتسلسل، وذلك في اختبار الحفظ، وانتقال أثر التدريب.

## عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العمدية من أفضل طلاب في مساق سباحة (2)، وتكونت عينة الدراسة من 30 طالباً من طلاب مساق سباحة (2)، قسموا إلى ثلاث مجموعات؛ المجموعة الأولى ضابطة، تكونت من (10) طلاب، وتعلمت الجدول (1) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأعلى وأقل قيمة للوزن والطول والعمر بالطريقة التقليدية، وعدد أفراد المجموعة الثانية التجريبية (10) طلاب، خضعوا لبرنامج التعلم المدمج باستخدام أسلوب التدريب المتسلسل، وعدد أفراد المجموعة الثالثة التجريبية (10) طلاب، خضعوا لبرنامج التعلم المدمج باستخدام أسلوب التدريب العشوائي، والجدول (1) يبين وصفاً لأفراد عينة الدراسة:

## لدى أفراد عينة الدراسة

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أعلى قيمة	أقل قيمة
الوزن (كغم)	الضابطة ن=10	71.1	4.9	76	67
	التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	77.5	7.7	84	70
	التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	75.4	7.1	82	69
الطول (سم)	الضابطة ن=10	174.4	4.2	179	171
	التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	172.7	6.1	178	166
	التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	177.3	6.2	183	171
العمر (سنة)	الضابطة ن=10	21.2	1.1	23	21
	التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	20.8	1.2	22	19
	التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	21.3	1.5	23	20

استخدم تحليل التباين الاحادي One Way ANOVA لإجراء من خلال اختبار عملي واختبار معرفي عن مهارات السباحة التكافؤ بين أفراد عينة الدراسة في القياس القبلي بمستوى الأداء المهاري لسباحة الزحف على البطن والصدر ومهارات الإنقاذ

## الجدول (2) تحليل التباين الاحادي لمتغيرات الدراسة في الاختبار القبلي بين مجموعات

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات او التباين	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الأداء المهاري لسباحة الزحف على البطن	بين المجموعات	0.26	2	0.133	0.17	0.84
	داخل المجموعات	21.1	27	0.78		
	المجموع	21.3	29			
الأداء المهاري لسباحة الصدر	بين المجموعات	0.8	2	0.4	1.8	0.18
	داخل المجموعات	6	27	0.22		
	المجموع	6.8	29			
تقييم الأداء المهاري لجملة الإنقاذ	بين المجموعات	1.8	2	0.9	1.4	0.25
	داخل المجموعات	16.9	27	0.62		
	المجموع	18.7	29			
التحصيل المعرفي	بين المجموعات	0.8	2	0.4	0.71	0.5
	داخل المجموعات	15.2	27	0.56		
	المجموع	16	29			

يتضح من الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات مجموعات الدراسة مما يدل على تكافؤها في المتغيرات قيد الدراسة. متغيرات الدراسة: متغيرات الدراسة المستقلة: -مجموعة البرنامج التعليمي التقليدي. -مجموعة البرنامج التعليمي باستخدام التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل. -مجموعة البرنامج التعليمي باستخدام التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي.



النهائية من (10) درجات للتحصيل المعرفي، وتم عرضها على (7) خبراء من ذوي الخبرة المختصين بطرق التدريس والسباحة، والملحق رقم (1) يوضح استمارات التقييم المستخدمة في الدراسة.

#### الدراسة الاستطلاعية:

أجريت دراسة استطلاعية في مسبح كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية على عينة مكونة من (10) طلاب أنهاوا دراسة مساق سباحة (2) بنجاح في الفصل السابق، وتم إعادة الاختبارات بعد ستة أيام ولم يكونوا من ضمن أفراد عينة الدراسة، وقد هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى: التأكد من صلاحية الأدوات المستخدمة في الدراسة. التأكد من ملاءمة قوائم التقييم لمهارات المساق وضع محاور البرنامج التعليمي المقترح باستخدام التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل والعشوائي.

استخراج المعاملات العلمية للمتغيرات المستخدمة في الدراسة.

#### المعاملات العلمية للاختبارات :

##### صدق الاختبار:

استخدم صدق المحتوى بعرض إستمارة التقييم على مجموعة من المختصين في مجال تدريس السباحة وطرق التدريس، وعددهم (7) للاستئناس بأرائهم حول امكانية تطبيق استمارة التقييم على أفراد عينة الدراسة لتحقيق أهداف الدراسة، ثم تم حساب الصدق الذاتي من خلال الجذر التربيعي لمعامل الثبات، والجدول (3) يبين ذلك.

##### ثبات الاختبار

استخدم معامل الارتباط بيرسون لحساب الثبات في قياس متغيرات الدراسة بأسلوب تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار (Test-Retest)، وذلك بفاصل زمني بين التطبيق الأول والثاني مدته ستة أيام، وذلك على أفراد عينة التقنين (الدراسة الاستطلاعية) والبالغ عددهم (10) طلاب والتي تم استبعاد نتائجها من الدراسة، وبنفس الشروط والجدول (3) يبين معامل الثبات للاختبارات المستخدمة.

متغيرات الدراسة التابعة:

-الأداء المهاري لسباحة الزحف على البطن.

-الأداء المهاري لسباحة الصدر.

-الاداء المهاري لإحدى طرق الإنقاذ.

-التحصيل المعرفي للمعلومات الفنية والقانونية الخاصة بسباحة

الزحف على البطن والصدر ومهارات الانقاذ.

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

-جهاز ريستاميتير لقياس الطول.

-ميزان طبي ذو صدق وثبات وموضوعية لقياس الوزن.

-ألواح طفو عدد 20.

-طوافات للرجلين عدد 20.

-صافرة.

-مسبح طوله 25م.

-استمارات تسجيل.

#### أدوات جمع البيانات:

بالرجوع إلى المراجع السابقة ماجليشو (Maglischo, 2003)،

وفيقة سالم (1997، ص414-416) وعماد نشمي (2010)،

وتامر جرار وسميرة عرابي (2010)، وعامر سعودي وبراء

الجواري (2012)، صممت إستمارة تقييم الأداء المهاري في

سباحة الزحف على البطن والصدر لمسافة (50)م على النحو

الآتي، وضربات الذراعين (5)درجات، وضربات الرجلين

(5)درجات، ووضع الجسم والرأس (5)درجات، والتوافق الكلي

بين أجزاء الجسم (5)درجات، بحيث يكون مجموع الدرجات

(20) درجة، يتم تقسيمها على (2) لتصبح الدرجة النهائية من

(10) درجات لكل نوع سباحة، وبالنسبة للإنقاذ تم تصميم

استمارة لتقييم المهارات الخاصة بجملة الإنقاذ على النحو التالي

(5)درجات لغطسة المنقذ، و(5)درجات للإقتراب نحو الغريق،

و(5) درجات للإلتحام مع الغريق وسحبه، و(5) درجات لإخراج

الغريق من الماء إلى حافة المسبح، بحيث يكون مجموع

الدرجات (20) درجة، يتم تقسيمها على (2) لتصبح الدرجة

النهائية من (10) درجات لمهارات الانقاذ، وبالنسبة للتحصيل

المعرفي فإنه تم احتساب درجات الاختبار النظري النهائي

للمساق ودرجته من (20)، تم تقسيمها على (2) لتصبح الدرجة



الجدول (3) المعاملات العلمية للاختبارات المستخدمة في الدراسة

الاختبارات	معامل الصدق الذاتي	معامل الثبات
تقييم الأداء المهاري لسباحة الزحف على البطن	*0.87	*0.77
تقييم الأداء المهاري لسباحة الصدر	*0.78	*0.76
تقييم الأداء المهاري لجملة الإنقاذ	*0.9	*0.81
التحصيل المعرفي	*0.91	*0.82

\*دال عند مستوى  $\alpha \geq 0.05$ 

## إجراءات الدراسة:

الإطار العام للبرنامج التعليمي المقترح بأسلوب التعلم المدمج: -بالاعتماد على مفردات مساق سباحة (2) وبالرجوع إلى المراجع الخاصة بالسباحة سمير رزق (2003)، وأسامة راتب، ومحمد القط (2005)، (1999)، ومجليشو (Maglisch, 2003)، والتدريب المتسلسل والعشوائي لشميدت ولي (Schmidt & Lee, 2008). ، تم بناء الأطار العام للبرنامج التعليمي اللذين تم استخدام التعلم المدمج بهما على مجموعة من التمرينات الخاصة بسباحة الزحف على البطن والصدر، ومهارات الإنقاذ ثم عرض على 5 محكمين في مجال تدريس السباحة والتدريب الرياضي.

-أن جميع أفراد عينة الدراسة في المجموعات الثلاثة يجيدون سباحة الزحف على البطن قبل البدء بالبرنامج التعليمي، لأنها كانت من ضمن متطلبات مساق سباحة (1) الذي يجب اجتيازه قبل دراسة مساق سباحة (2).

- دُرِبَ أفراد المجموعات الثلاثة لمدة 4 أسابيع على سباحة الزحف على البطن.

- دُرِبَ أفراد المجموعات الثلاثة لمدة 6 أسابيع على سباحة الصدر.

- دُرِبَ أفراد المجموعات الثلاثة لمدة 3 أسابيع على جملة الإنقاذ.

-الأسبوع الأخير تدريبات مراجعة على المهارات السابقة.

المدة الزمنية للبرنامج التدريبي المقترح:

- كانت مدة الفصل هي مدة البرنامج باستثناء (2) أسبوعين، وهي فترة الاختبارات القبليّة والبعدية، لتكون المدة الزمنية للبرنامج التعليمي (14) أسبوعاً بمعدل (3) وحدات أسبوعياً، ومدة كل وحدة (50) دقيقة، ويعدّ الوحدات التعليمية (42) وحدة تعليمية.

- تكونت كل وحدة تدريبية من (3) أجزاء:

أجريت الدراسة في مسبح كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية، بإشراف مدرس مسابقات السباحة خلال الفصل الدراسي الأول 2011/2012، ولمدة (14) اسبوعاً، وهي المدة الزمنية للفصل، إذ أجري القياس القبلي بالاستعانة بمدرسين سباحة اثنين، لتقييم الأداء المهاري للطلاب في سباحة الزحف على البطن والصدر، وجملة الإنقاذ والتحصيل المعرفي للمواد النظرية لمساق سباحة (2)، وطبق البرنامج التعليمي التقليدي على المجموعة الأولى، بالنسبة للمجموعة الثانية التجريبية خضعت، لبرنامج التعلم المدمج باستخدام أسلوب التدريب المتسلسل، بالنسبة للمجموعة الثالثة التجريبية، وخضعت لبرنامج التعلم المدمج باستخدام أسلوب التدريب العشوائي.

-في القياسين القبلي والبعدى تم شرح الدراسة، وطريقة إجراء الاختبارات لجميع أفراد عينة الدراسة، قام كل طالب بإجراء الإحماء الخاص، بواقع (10) دقائق، ثم تم تقييم أفراد العينة أثناء سباحة الزحف على البطن لمسافة (50)م، وبعد (15) دقيقة تم تقييمهم باختبار (50)م سباحة الصدر، وفي المحاضرة التي تليها تم تقييمهم أثناء أداء جملة الإنقاذ.

-تم توزيع قرص مدمج في بداية الفصل الدراسي على أفراد المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة (مجموعتي التعلم المدمج بالأسلوبين المتسلسل والعشوائي) يحتوي على تحليل فني لأداء سباحتي الزحف على البطن والصدر، والمهارات الخاصة بأجزاء جملة الإنقاذ، ومجموعة من التمرينات الخاصة بمهاراتها، كذلك مواقع إلكترونية تحتوي على بطولات عالمية وأولمبية لأفضل سباحي العالم وتحليل نماذج (Styles) لمهارات متعلقة بالسباحات قيد الدراسة، بالإضافة للمواد النظرية المتعلقة بالمساق (الأداء الفني والنواحي القانونية لسباحتي الزحف على البطن والصدر، وأهمية وطرق وخطوات عملية الإنقاذ والأدوات وأنواع السباحة المستخدمة فيها).

- جزء تمهيدي ومدته (10د): ويتضمن تسجيل الحضور والإحماء.
- جزء رئيسي ومدته (35د): النشاط التعليمي والتطبيقي.
- وجزء ختامي ومدته (5د): تمرينات تهدئة ووقت حر ثم الخروج من المسبح.
- المفردات الرئيسية للبرنامج التدريبي المقترح لسباحة الزحف على البطن لمجموعات الدراسة الثلاثة:
- تدريب لضربات الرجلين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (12.5م) عرض المسبح.
- تدريب لضربات الذراعين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (12.5م) عرض المسبح.
- تدريب على التوافق بين ضربات الرجلين والذراعين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (12.5م) عرض المسبح.
- المفردات الرئيسية للبرنامج التدريبي المقترح لسباحة الصدر لمجموعات الدراسة الثلاثة:
- تدريب لضربات الرجلين بسباحة الصدر لمسافة (12.5م) عرض المسبح.
- تدريب لضربات الذراعين بسباحة الصدر لمسافة (12.5م) عرض المسبح.
- تدريب على التوافق بين ضربات الرجلين والذراعين بسباحة الصدر لمسافة (12.5م) عرض المسبح.
- المفردات الرئيسية للبرنامج التدريبي المقترح لجملة الإنقاذ لمجموعات الدراسة الثلاثة:
- تدريب لغطسة الإنقاذ بطريقة الطعن.
- تدريب للاقتراب من الغريق بسباحة الزحف على البطن والرأس فوق الماء لمسافة (12.5م) عرض المسبح.
- تدريب للاقتراب من الغريق بسباحة الصدر والرأس فوق الماء لمسافة (12.5م) عرض المسبح.
- الالتحام مع الغريق وسحبه بطريقة سباحة الصدر الابتدائية.
- إخراج الغريق من حافة المسبح بطريقة تقاطع الذراعين.
- نظام التدريب المتبع:
- المجموعة الأولى الضابطة: دُرِّبَت بالطريقة التقليدية دون توزيع الأقراص المدمجة التي تحتوي مواد المساق والتي تم أشير إليها سابقاً.
- المجموعة الثانية التجريبية خضعت لبرنامج التعلم المدمج باستخدام التدريب المتسلسل: وزعت الأقراص المدمجة على أفراد المجموعة الثانية، ثم دُرِّبَت على تكرار المهارة، وبعد ذلك الانتقال إلى تكرار المهارة التي تليها وهكذا، والملحق رقم (2) يوضح ذلك.
- المجموعة الثالثة التجريبية تعلمت بالأسلوب المدمج باستخدام التدريب العشوائي: وزعت الأقراص المدمجة على أفراد المجموعة الثالثة، وقام أفراد هذه المجموعة بأداء نفس العدد الذي قام بأدائه أفراد المجموعتين الأولى والثانية من التكرارات، ولكن تحت شرط ألا يتم تكرار أى مهارة من المهارات أثناء الوحدات التعليمية أكثر من مرة في جميع الوحدات التعليمية والملحق رقم (2) يوضح ذلك.
- المعالجات الإحصائية:**
- استخدم برنامج الحزم الإحصائية SPSS لاستخراج ما يأتي:
- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط بيرسون، واختبار (ت) Paired sample t-test لدلالة الفروق للعينات المترابطة، وتحليل التباين الاحادي One Way ANOVA ، واختبار المقارنات البعدية للفروق (L.S.D) لإظهار أقل فرق معنوي.
- عرض النتائج:**
- للتحقق من فرضية الدراسة الأولى والتي تنص (هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدى لأثر التعلم التقليدي على مستوى الاداء المهاري، والتحصيل المعرفي في السباحة لدى طلاب كلية التربية الرياضية)، وفرضية الدراسة الثانية التي تنص (هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدى لأثر التعلم المدمج باستخدام أسلوب التدريب المتسلسل على مستوى الاداء المهاري، والتحصيل المعرفي في السباحة لدى طلاب كلية التربية الرياضية)، وفرضية الدراسة الثالثة، والتي تنص (هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدى لأثر التعلم المدمج باستخدام أسلوب التدريب العشوائي على مستوى الاداء المهاري والتحصيل المعرفي في السباحة لدى طلاب كلية التربية الرياضية)

استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار المتربطة، والجدول (4) يوضح ذلك:  
(ت) Paired sample t-test لدلالة الفروق للعينات

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في متغيرات

الدراسة لدى أفراد المجموعات الثالثة

الرقم	المتغير	المجموعة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة																																																																																																																																								
1	الأداء المهاري لسباحة الزحف على البطن	الضابطة ن=10	القبلي	6.7	0.94	0.7	2.68	*0.02	دال																																																																																																																																								
			البعدي	7.4	0.96							التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	القبلي	6.5	0.71	1.1	4.7	*0.00	دال	البعدي	7.6	0.69			التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	6.5	1.8	1.4	6.33	*0.00	دال	البعدي	7.9	6.8	2	الأداء المهاري لسباحة الصدر	الضابطة ن=10	القبلي	2.1	0.73	3.7	10.8	*0.00	دال	البعدي	5.8	0.88			التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	القبلي	2.4	0.84	5.85	22.6	*0.00	دال	البعدي	8.25	0.79			التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	1.8	0.78	5	11.2	*0.00	دال	البعدي	6.8	1.2	3	تقييم الأداء المهاري لجملة الإنقاذ	الضابطة ن=10	القبلي	1.8	0.91	3.85	3.6	*0.00	دال	البعدي	5.6	0.81			التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	القبلي	2	0.47	4.7	10.5	*0.00	دال	البعدي	6.7	1.15			التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	1.6	5.2	5.6	14.3	*0.00	دال	البعدي	8.1	1.1	4	التحصيل المعرفي	الضابطة ن=10	القبلي	4	0.82	1.9	3.6	*0.00	دال	البعدي	5.9	1.2			التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	القبلي	4.2	0.63	3.9	12.4	*0.00	دال	البعدي	8.1	0.87			التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	3.8	0.78
		التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	القبلي	6.5	0.71	1.1	4.7	*0.00	دال																																																																																																																																								
			البعدي	7.6	0.69							التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	6.5	1.8	1.4	6.33	*0.00	دال	البعدي	7.9	6.8	2	الأداء المهاري لسباحة الصدر	الضابطة ن=10	القبلي	2.1	0.73	3.7	10.8	*0.00	دال	البعدي	5.8	0.88			التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	القبلي	2.4	0.84	5.85	22.6	*0.00	دال	البعدي	8.25	0.79			التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	1.8	0.78	5	11.2	*0.00	دال	البعدي	6.8	1.2	3	تقييم الأداء المهاري لجملة الإنقاذ	الضابطة ن=10	القبلي	1.8	0.91	3.85	3.6	*0.00	دال	البعدي	5.6	0.81			التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	القبلي	2	0.47	4.7	10.5	*0.00	دال	البعدي	6.7	1.15			التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	1.6	5.2	5.6	14.3	*0.00	دال	البعدي	8.1	1.1	4	التحصيل المعرفي	الضابطة ن=10	القبلي	4	0.82	1.9	3.6	*0.00	دال	البعدي	5.9	1.2			التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	القبلي	4.2	0.63	3.9	12.4	*0.00	دال	البعدي	8.1	0.87			التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	3.8	0.78	4.2	10.1	*0.00	دال	البعدي	8	1.1						
		التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	6.5	1.8	1.4	6.33	*0.00	دال																																																																																																																																								
			البعدي	7.9	6.8					2	الأداء المهاري لسباحة الصدر	الضابطة ن=10	القبلي	2.1	0.73	3.7	10.8	*0.00	دال	البعدي	5.8	0.88			التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	القبلي	2.4	0.84	5.85	22.6	*0.00	دال	البعدي	8.25	0.79			التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	1.8	0.78	5	11.2	*0.00	دال	البعدي	6.8	1.2	3	تقييم الأداء المهاري لجملة الإنقاذ	الضابطة ن=10	القبلي	1.8	0.91	3.85	3.6	*0.00	دال	البعدي	5.6	0.81			التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	القبلي	2	0.47	4.7	10.5	*0.00	دال	البعدي	6.7	1.15			التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	1.6	5.2	5.6	14.3	*0.00	دال	البعدي	8.1	1.1	4	التحصيل المعرفي	الضابطة ن=10	القبلي	4	0.82	1.9	3.6	*0.00	دال	البعدي	5.9	1.2			التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	القبلي	4.2	0.63	3.9	12.4	*0.00	دال	البعدي	8.1	0.87			التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	3.8	0.78	4.2	10.1	*0.00	دال	البعدي	8	1.1																			
2	الأداء المهاري لسباحة الصدر	الضابطة ن=10	القبلي	2.1	0.73	3.7	10.8	*0.00	دال																																																																																																																																								
			البعدي	5.8	0.88							التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	القبلي	2.4	0.84	5.85	22.6	*0.00	دال	البعدي	8.25	0.79			التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	1.8	0.78	5	11.2	*0.00	دال	البعدي	6.8	1.2	3	تقييم الأداء المهاري لجملة الإنقاذ	الضابطة ن=10	القبلي	1.8	0.91	3.85	3.6	*0.00	دال	البعدي	5.6	0.81			التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	القبلي	2	0.47	4.7	10.5	*0.00	دال	البعدي	6.7	1.15			التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	1.6	5.2	5.6	14.3	*0.00	دال	البعدي	8.1	1.1	4	التحصيل المعرفي	الضابطة ن=10	القبلي	4	0.82	1.9	3.6	*0.00	دال	البعدي	5.9	1.2			التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	القبلي	4.2	0.63	3.9	12.4	*0.00	دال	البعدي	8.1	0.87			التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	3.8	0.78	4.2	10.1	*0.00	دال	البعدي	8	1.1																																
		التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	القبلي	2.4	0.84	5.85	22.6	*0.00	دال																																																																																																																																								
			البعدي	8.25	0.79							التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	1.8	0.78	5	11.2	*0.00	دال	البعدي	6.8	1.2	3	تقييم الأداء المهاري لجملة الإنقاذ	الضابطة ن=10	القبلي	1.8	0.91	3.85	3.6	*0.00	دال	البعدي	5.6	0.81			التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	القبلي	2	0.47	4.7	10.5	*0.00	دال	البعدي	6.7	1.15			التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	1.6	5.2	5.6	14.3	*0.00	دال	البعدي	8.1	1.1	4	التحصيل المعرفي	الضابطة ن=10	القبلي	4	0.82	1.9	3.6	*0.00	دال	البعدي	5.9	1.2			التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	القبلي	4.2	0.63	3.9	12.4	*0.00	دال	البعدي	8.1	0.87			التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	3.8	0.78	4.2	10.1	*0.00	دال	البعدي	8	1.1																																													
		التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	1.8	0.78	5	11.2	*0.00	دال																																																																																																																																								
			البعدي	6.8	1.2					3	تقييم الأداء المهاري لجملة الإنقاذ	الضابطة ن=10	القبلي	1.8	0.91	3.85	3.6	*0.00	دال	البعدي	5.6	0.81			التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	القبلي	2	0.47	4.7	10.5	*0.00	دال	البعدي	6.7	1.15			التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	1.6	5.2	5.6	14.3	*0.00	دال	البعدي	8.1	1.1	4	التحصيل المعرفي	الضابطة ن=10	القبلي	4	0.82	1.9	3.6	*0.00	دال	البعدي	5.9	1.2			التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	القبلي	4.2	0.63	3.9	12.4	*0.00	دال	البعدي	8.1	0.87			التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	3.8	0.78	4.2	10.1	*0.00	دال	البعدي	8	1.1																																																										
3	تقييم الأداء المهاري لجملة الإنقاذ	الضابطة ن=10	القبلي	1.8	0.91	3.85	3.6	*0.00	دال																																																																																																																																								
			البعدي	5.6	0.81							التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	القبلي	2	0.47	4.7	10.5	*0.00	دال	البعدي	6.7	1.15			التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	1.6	5.2	5.6	14.3	*0.00	دال	البعدي	8.1	1.1	4	التحصيل المعرفي	الضابطة ن=10	القبلي	4	0.82	1.9	3.6	*0.00	دال	البعدي	5.9	1.2			التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	القبلي	4.2	0.63	3.9	12.4	*0.00	دال	البعدي	8.1	0.87			التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	3.8	0.78	4.2	10.1	*0.00	دال	البعدي	8	1.1																																																																							
		التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	القبلي	2	0.47	4.7	10.5	*0.00	دال																																																																																																																																								
			البعدي	6.7	1.15							التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	1.6	5.2	5.6	14.3	*0.00	دال	البعدي	8.1	1.1	4	التحصيل المعرفي	الضابطة ن=10	القبلي	4	0.82	1.9	3.6	*0.00	دال	البعدي	5.9	1.2			التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	القبلي	4.2	0.63	3.9	12.4	*0.00	دال	البعدي	8.1	0.87			التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	3.8	0.78	4.2	10.1	*0.00	دال	البعدي	8	1.1																																																																																				
		التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	1.6	5.2	5.6	14.3	*0.00	دال																																																																																																																																								
			البعدي	8.1	1.1					4	التحصيل المعرفي	الضابطة ن=10	القبلي	4	0.82	1.9	3.6	*0.00	دال	البعدي	5.9	1.2			التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	القبلي	4.2	0.63	3.9	12.4	*0.00	دال	البعدي	8.1	0.87			التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	3.8	0.78	4.2	10.1	*0.00	دال	البعدي	8	1.1																																																																																																	
4	التحصيل المعرفي	الضابطة ن=10	القبلي	4	0.82	1.9	3.6	*0.00	دال																																																																																																																																								
			البعدي	5.9	1.2							التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	القبلي	4.2	0.63	3.9	12.4	*0.00	دال	البعدي	8.1	0.87			التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	3.8	0.78	4.2	10.1	*0.00	دال	البعدي	8	1.1																																																																																																														
		التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ن=10	القبلي	4.2	0.63	3.9	12.4	*0.00	دال																																																																																																																																								
			البعدي	8.1	0.87							التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	3.8	0.78	4.2	10.1	*0.00	دال	البعدي	8	1.1																																																																																																																											
		التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي ن=10	القبلي	3.8	0.78	4.2	10.1	*0.00	دال																																																																																																																																								
			البعدي	8	1.1																																																																																																																																												

\*دال عند مستوى  $\alpha \geq 0.05$

يتضح من خلال الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\alpha \geq 0.05$  بين القياسين القبلي والبعدي، ولصالح القياس البعدي في جميع اختبارات الدراسة لدى أفراد المجموعات الثلاثة: (المجموعة الأولى الضابطة، والمجموعة الثانية التجريبية التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل، والمجموعة الثالثة التجريبية التعلم المدمج بالتدريب العشوائي).

للإجابة على فرضية الدراسة الرابعة التي تنص (هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التعلم التقليدي والمدمج بأسلوب التدريب المتسلسل والعشوائي على مستوى الأداء المهاري، والتحصيل المعرفي في السباحة لدى طلاب كلية التربية الرياضية)، واستخدم تحليل التباين الاحادي One Way ANOVA والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) تحليل التباين الاحادي لمتغيرات الدراسة في الاختبار البعدي بين المجموعات

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات او التباين	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الأداء المهاري لسباحة الزحف على البطن	بين المجموعات	1.2	2	0.63	0.79	0.46
	داخل المجموعات	21.7	27	0.8		
	المجموع	22.9	29			
الأداء المهاري لسباحة الصدر	بين المجموعات	30.3	2	15.17	15.5	*0.00
	داخل المجموعات	26.3	27	0.97		
	المجموع	56.6	29			
تقييم الأداء المهاري لجملة الإنقاذ	بين المجموعات	30.2	2	15.1	13.3	*0.00
	داخل المجموعات	30.5	27	1.1		
	المجموع	60.7	29			
التحصيل المعرفي	بين المجموعات	30.8	2	15.4	13.9	*0.00

1.1	27	29.8	داخل المجموعات
	29	60.6	المجموع

\*دال عند مستوى  $\alpha \geq 0.05$

يتضح من خلال الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $\alpha \geq 0.05$  بين مجموعات الدراسة في مستوى الأداء المهاري لسباحة الصدر والإنقاذ والتحصيل (6) يوضح ذلك:

الجدول (6) نتائج اختبار (L.S.D) للمقارنات البعدية لإظهار أقل فرق معنوي بين المجموعات في مستوى الأداء المهاري لسباحة

الصدر والإنقاذ والتحصيل المعرفي

المتغير	المقارنة بين المجموعات	متوسط الفروق	مستوى الدلالة	الدلالة
الأداء المهاري	الضابطة-الأسلوب المتسلسل	-2.24	*0.00	دال
لسباحة الصدر	الضابطة-الأسلوب العشوائي	-1	*0.03	دال
	الأسلوب المتسلسل-الأسلوب العشوائي	1.45	*0.03	دال
تقييم الأداء	الضابطة-الأسلوب المتسلسل	-1.1	*0.03	دال
المهاري لجملة	الضابطة-الأسلوب العشوائي	-2.4	*0.00	دال
الإنقاذ	الأسلوب المتسلسل-الأسلوب العشوائي	-1.4	*0.00	دال
التحصيل	الضابطة-الأسلوب المتسلسل	-2.2	*0.00	دال
المعرفي	الضابطة-الأسلوب العشوائي	-2.1	*0.00	دال
	الأسلوب المتسلسل-الأسلوب العشوائي	1	0.83	غير دال

\*دال عند مستوى  $\alpha \geq 0.05$

يتضح من خلال الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\alpha \geq 0.05$  في الأداء المهاري لسباحة الصدر، لصالح مجموعتي التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل والعشوائي عن المجموعة الضابطة، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مجموعة التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل عن مجموعة التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\alpha \geq 0.05$  في الأداء المهاري لجملة الإنقاذ لصالح مجموعتي التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل والعشوائي عن المجموعة الضابطة، ووجدت فروق لصالح مجموعة التعلم المدمج بالأسلوب العشوائي عن مجموعة التعلم المدمج بالأسلوب المتسلسل، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\alpha \geq 0.05$  في التحصيل المعرفي لصالح مجموعتي التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل والعشوائي عن المجموعة الضابطة.

مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة نتائج فرضية الدراسة الأولى:

يتضح من خلال الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدى لدى أفراد المجموعة الضابطة،

وآخرون (2012) ومايسة عفيفي (2010) وتامر جرار وسميرة عرافي (2010) وصادق الحايك وكاشف زايد (2008) أهمية استخدام التعليم الإلكتروني لتطوير مستوى الأداء الفني للمهارات الرياضية وزيادة الحصيلة المعرفية للطلبة.

ثالثاً: مناقشة نتائج فرضية الدراسة الثالثة:

يتضح من خلال الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة الثالثة التجريبية، والذين طبقوا برنامج التعلم المدمج بالتدريب العشوائي ولصالح القياس البعدي في أداء مهارات سباحة الزحف على البطن والصدر، وأداء جملة الإنقاذ، ويعزو الباحث التحسن في سباحة الزحف على البطن والصدر إلى البرنامج التدريبي بطريقة التدريب العشوائي الذي عمل على اكتساب المهارات من خلال التدريب على ضربات الرجلين مع الذراعين مع التوافق بينها، والتدريب على جملة الإنقاذ بطريقة التكرارات العشوائية، بحيث تمت تأدية كل مهارة بما لا يتجاوز تكراراً، تم التدريب على غطسة الإنقاذ ثم الاقتراب نحو الغريق والالتحام به، ثم سحب الغريق بطريقة سبحة الظهر مع تحريك الرجلين كحركتهما في سباحة الصدر، ثم إخراج الغريق؛ فالتدريب العشوائي عمل على إتقان وتقليل الأخطاء الفنية التي يمكن أن تظهر بها من خلال حفظ المهارة واسترجاعها، إضافة إلى تطوير عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالمهارة، وإتفق هذا مع ما أشار إليه كل من صبحي نورالدين وباسر عبد الفتاح (2006) وبشائر شلال وحاتم إبراهيم (2009) بأفضلية التدريب العشوائي ذي التداخل العالي في تعليم مهارات الرياضية، بالإضافة إلى الأقرص المدمجة ساعدت بما تحويه لتصوير الأداء الفني، والتحليل الحركي بإعطاء مرجعية للأداء في أذهان أفراد المجموعة، كذلك ساعد العرض الخاص بالأداء الفني لبطولات عالمية لزيادة دوافع الطلبة نحو التعلم والتدريب على المهارات قيد الدراسة، إضافة إلى عرض المادة النظرية للمساق على طريقة بوربوينت (PowerPoint) مع وجود صور ورسومات خاصة بالنواحي الفنية لسباحتي الزحف على البطن والصدر وجملة الإنقاذ، إضافة أن مواد قانون السباحة مكن الطلاب من بناء خلفية ممتع من زيادة الحصيلة المعرفية لديهم، وإتفق هذا مع ما أشار إليه

الغريب وآخرين (2012)، وعماد نشمي (2010) ومايسة عفيفي (2010)، وتامر جرار وسميرة عرافي (2010)، وصادق الحايك وكاشف زايد (2008)، وجمال محمود (1998) والذين أشاروا إلى فاعلية البرامج التقليدية في تعليم المهارات المختلفة للسباحة لدى طلبة الجامعات.

ثانياً: مناقشة نتائج فرضية الدراسة الثانية:

يتضح من خلال الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة الثانية التجريبية، والذين طبقوا برنامج التعلم المدمج بالتدريب المتسلسل، ولصالح القياس البعدي في أداء مهارات سباحة الزحف على البطن والصدر وأداء جملة الإنقاذ، ويعزو الباحث التحسن في سباحة الزحف على البطن والصدر إلى البرنامج التدريبي بطريقة التدريب المتسلسل الذي عمل على اكتساب المهارات من خلال التدريب على ضربات الرجلين ثم الذراعين ثم التوافق بينها، والتدريب على جملة الإنقاذ بطريقة متسلسلة، بحيث تم التدريب على غطسة الإنقاذ ثم الاقتراب نحو الغريق والالتحام به، ثم سحب الغريق بطريقة سبحة الظهر مع تحريك الرجلين كحركتهما في سباحة الصدر، ثم إخراج الغريق؛ فالتدريب المتسلسل عمل على إتقان وتقليل الأخطاء الفنية التي يمكن أن تظهر بها من خلال حفظ واسترجاع المراحل الفنية للمهارة، بالإضافة إلى تطوير عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالمهارة، وإتفق هذا مع ما أشار إليه كل من راد وآخرين (Rad et al., 2012) بأفضلية التدريب المتسلسل ذي التداخل المنخفض في تعليم مهارات السباحة، إضافة إلى أن الأقرص المدمجة ساعدت بما تحويه لتصوير الأداء الفني، والتحليل الحركي بإعطاء مرجعية للأداء في أذهان أفراد هذه المجموعة، كذلك ساعد العرض الخاص بالأداء الفني لبطولات عالمية بزيادة دوافع الطلبة نحو التعلم والتدريب على المهارات قيد الدراسة، إضافة إلى عرض المادة النظرية للمساق على طريقة بوربوينت (PowerPoint) مع وجود صور ورسومات خاصة بالنواحي الفنية لسباحتي الزحف على البطن والصدر وجملة الإنقاذ، ومواد قانون السباحة مكن الطلاب من بناء خلفية معرفية معروضة بأسلوب شيق وممتع من زيادة الحصيلة المعرفية لديهم، ويتفق هذا مع ما أشار إليه هادي الغريب

مايسة عفيفي (2010) وتامر جرار وسميرة عرابي (2010) وصادق الحايك وكاشف زايد (2008) بأهمية استخدام التعليم الإلكتروني للتطوير مستوى الأداء الفني للمهارات الرياضية وزيادة الحصيلة المعرفية للطلبة.

رابعاً: مناقشة نتائج فرضية الدراسة الرابعة:

يتضح من خلال الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء المهاري لسباحة الزحف على البطن بين المجموعات الثلاثة، ويعزى ذلك لتعلمها من أفراد عينة الدراسة في سباحة (1) حيث وصلوا إلى مستوى جيد في إتقانها وأدائها وأنه تمت إعادة تعليمها والتدريب على مهاراتها في مساق سباحة (2)، ولذلك لم تكن الفروق بين القياس القبلي والبعدي بشكل كبير كما في متغيرات الدراسة الأخرى التي تم تعلمها في مساق سباحة (2)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\alpha \geq 0.05$  في الأداء المهاري لسباحة الصدر لصالح مجموعتي التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل والعشوائي عن المجموعة الضابطة، ويعزى إلى مساهمة التعلم المدمج الذي كان من ضمن برنامج المجموعتين التجريبتين الثانية والثالثة إلى إثارة دافعية الطلاب، وإستخدام الأسلوب اللفظي مع الوسيط المناسب لتحقيق عائد أكبر في العملية التعليمية مما جعل الطالب أكثر إيجابية ونشاطاً أثناء التعلم باستخدام الروابط (Links) بين النصوص والرسوم، والسمعيات والبصريات لتقديم تعلم تفاعلي، فيشير وينغارد (Wingard, 2005) إلى أن التعلم المدمج يعمل على زيادة التفاعل بين الطلبة بعضهم ببعض، وبين المعلم والطلبة، وزيادة نسبة التعلم لدى الطلبة، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مجموعة التعلم المدمج بأسلوب المتسلسل عن مجموعة التعلم المدمج بأسلوب العشوائي، والسبب يعزى إلى أن الحركة في سباحة الصدر تماثلية لحركات الذراعين والرجلين، إذ يفضل أن يتم تعليم ضربات الرجلين ثم ضربات الذراعين والربط بينها وإجراء التدريبات الخاصة بهما، وهذا ما تم لدى أفراد المجموعة الثانية التي خضعت لبرنامج التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل ذي التداخل المنخفض، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة راد وآخرين (Rad et al., 2012)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\alpha \geq 0.05$  في الأداء المهاري

لجملة الإقناذ لصالح مجموعتي التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل والعشوائي عن المجموعة الضابطة، وقد يعزى ذلك إلى فاعلية التعلم المدمج الذي تم توضيحه في الفقرات السابقة، ووجدت فروق لصالح مجموعة التعلم المدمج بأسلوب المتسلسل في العشوائي عن مجموعة التعلم المدمج بأسلوب المتسلسل في مستوى أداء جملة الإقناذ، ويعزى ذلك إلى أن مهارات الإقناذ تحتاج إلى تدريبات متسلسلة ثم عشوائية حيث أن لكل حالة غرق طريقة مناسبة للحالة، فلذلك يجب أن يكون لدى المنفذ بدائل وخيارات عند أداء جملة الإقناذ ففي بعض الحالات يحتاج المنفذ النزول إلى الماء والوصول إلى نقطة بعيدة بأقل زمن، وأحياناً يحتاج النزول إلى الغريق في مكان قريب فغطسة الطعن التي يجب أداؤها تختلف من حيث القوة والسرعة، كذلك عملية الاقتراب نحو الغريق إما أن تكون بطريقة سباحة الزحف على البطن أو الصدر والرأس فوق الماء، ويعتمد ذلك على بعد الغريق عن حافة المسبح، بالإضافة إلى عملية الالتحام مع الغريق وسحبه لها عدة خيارات وإما أن يكون المنفذ على ظهره، ويحرك رجله، كما في سباحة الصدر أو على جنبه، ويسبح بالطريقة المقصية، وهذا التنوع في الخيارات يحتاج من المنفذ سرعة رد فعل، واتخاذ قرارات سريعة وصائبة بنفس اللحظة، وأن أسلوب التدريب العشوائي ذا التداخل العالي ساعد طلاب هذه المجموعة في حسن التصرف بمواقف الإقناذ المختلفة، واتفق هذا مع ما أشار إليه كل من صبحي نورالدين وياسر عبد الفتاح (2006) وبشائر شلال وحاتم إبراهيم (2009) بأفضلية التدريب العشوائي ذي التداخل العالي في تعليم المهارات الرياضية المختلفة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\alpha \geq 0.05$  في التحصيل المعرفي لصالح مجموعتي التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل والعشوائي عن المجموعة الضابطة، ويعزى هذا إلى أن التعلم المدمج مع الطريقة التقليدية أسهم بزيادة فاعلية الطلاب في المجموعتين الثانية والثالثة التجريبتين إضافة إلى تحقيق الرضا لهم، وزيادة الدافعية لعملية التعلم، وتوفير معلومات منظمة ومتراصة بين النظرية والتطبيق، واتفق هذا مع ما أشار إليه هادي الغريب وآخرون (2012) ومايسة عفيفي (2010) وتامر جرار وسميرة عرابي (2010) وصادق الحايك وكاشف زايد (2008) وافية



سالم (2007) بأهمية استخدام التعليم الإلكتروني لتطوير مستوى الأداء الفني للمهارات الرياضية وزيادة الحصيلة المعرفية للطلبة.

#### الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة تم التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

2- استخدام التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل له أثر إيجابي في اكتساب الأداء المهاري لسباحة الصدر لدى طلاب مساق سباحة (2).

3- استخدام التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي له أثر إيجابي في اكتساب الأداء المهاري لجملة الإنقاذ لدى طلاب مساق سباحة (2).

4- استخدام التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل والعشوائي له أثر إيجابي في التحصيل المعرفي لدى طلاب مساق سباحة (2).

3- استخدام التعلم المدمج من خلال دمج الطرق التقليدية مع الوسائل الإلكترونية مثل الأقراص المدمجة بما تحويه من روابط (Links) والنصوص والرسوم، والسمعيات والبصريات لزيادة التفاعل والارتقاء بالتحصيل المعرفي والمهاري لدى الطلبة.

4- عمل دراسات مشابهة على رياضات مختلفة باستخدام التعلم المدمج وأسلوب التدريب المتسلسل والعشوائي.

خيون، يعرب (2002). *التعلم الحركي بين المبدأ والتطبيق*، جامعة بغداد، مكتبة الصخرة للطباعة.

راتب، أسامة (1999). *تعليم السباحة*، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة.

رزق، سمير عبد الله، 2003، الموسوعة العلمية لرياضة السباحة، عمان، الأردن.

زغلول، محمد ومكارم ابوهرجة وهاني سعيد (2001). *تكنولوجيا التعليم وأساليبها في التربية الرياضية*، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

زيتون، حسن (2005). *رؤية جديدة في التعليم الإلكتروني*، الرياض، الدار الصوليتية للنشر والتوزيع.

سالم، وفيقة (1997). *الرياضات المائية أهدافها - تدريسها - أسس تدريبها - أساليب تقويمها، منشأة المعارف، الاسكندرية.*

سالم، وفيقة (2007). *تكنولوجيا التعليم والتعلم في التربية الرياضية الكتاب الاول، ط2، منشأة المعارف، الاسكندرية.*

سعودي، عامر وبراء الجوارى (2012). *انتقال أثر التعلم العمودي والعمودي المعكوس في تعلم الأداء الفني بين سباحتي الصدر والحرّة، المؤتمر الدوري الثامن عشر لكليات وأقسام التربية*

1- استخدام البرنامج التقليدي والتعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل والعشوائي له أثر إيجابي في تحسين مستوى الأداء المهاري لسباحتي الزحف على البطن لدى طلاب مساق سباحة (2).

#### التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

1- استخدام أسلوب التدريب المتسلسل للمهارات الرياضية التي يكون التداخل في مهامها منخفضاً والحركة فيها متكررة مثل سباحة الصدر.

2- استخدام أسلوب التدريب العشوائي للمهارات الرياضية التي يكون التداخل في مهامها عالياً مثل جملة الإنقاذ المائي.

#### المراجع:

أبوطامع، بهجت (2007). أثر استخدام أدوات الطفو المساعدة على تعلم بعض المهارات الأساسية في السباحة لطلاب تخصص التربية الرياضية في كلية فلسطين التقنية بجامعة خضوري، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 21 (1)، 187-226.

احمد، منار (2010). *تأثير برنامج تعليمي باستخدام الرسوم المتحركة على تعلم سباحة الزحف على البطن للمبتدئين*، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة الزقازيق.

بدر، دينا (2006). *أثر استخدام التمثيل الحركي في تعليم بعض مهارات السباحة لدى الأطفال من سن 6-8 سنوات في عمان*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

جرار، تامر وسميرة عرابي (2010). *أثر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على المخرجات التعليمية في سباحة الزحف على الظهر لطلاب كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية*، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 24 (5)، 1437-1470.

الحايك، صادق وكاشف زايد (2008). *أثر تعلم بعض مهارات السباحة باستخدام الشبكة العنكبوتية على وجهة نظر طلبة كلية التربية الرياضية نحوها*، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 22 (2)، 411-436.



- الغريب، هادي وأحمد النوبي ومصطفى حيات. (2012). اثر تصميم التعلم المدمج بالوسائط الفاتقة على التحصيل ومهارات الاسعافات الأولية لطلاب قسم التربية البدنية والرياضة بدولة الكويت، مجلة دراسات المعلومات، العدد (13)، يناير، 55-86
- محبوب، وجيه. (2000). التعلم الحركي وجدولة التدريب، المكتبة الوطنية، بغداد.
- محمود، جمال شاكر. (1998). أثر برنامج تعليمي مقترح على سرعة تعلم السباحة في المنطقتين الضحلة والعميقة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- نشمي، عماد عزيز. (2010). أثر أسلوبين من التعلم الجزئي النقي والمتدرج في تعليم سباحة الصدر للمبتدئين للفئة العمرية من (5 - 6) سنوات، مجلة علوم التربية الرياضية، جامعة بابل، 3(2)، 1-21.
- نور الدين، صبحي وياسر عبد الفتاح. (2006). تأثير التداخل على تعلم التصويب في كرة السلة، المؤتمر العلمي الدولي السابع، كلية التربية الرياضية، جامعة الإسكندرية.
- Afsanepurak, S., Karimiyan N., Moradi, J., & Safaei, M. (2012). The Effect of Blocked, Random, and Systematically Increasing Practice on learning of Different Types of Basketball Passes, *European Journal of Experimental Biology*, 2 (6), 2397-2402.
- Battig, W. (1966). **Facilitation and interference**. In E. A. Bilodeau (Ed.), *Acquisition of skill*. New York: Academic Press.
- Byrne, D. (2004). **Blended learning**, training reference.co.uk.
- Cheong, J., Lay, B., Grove, R., Medic, N., & Razman, R. (2012). Practicing field hockey skills along the contextual interference continuum: A comparison of five practice schedules, *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 304-311.
- Grainne, C. (2006). **An in-depth case study of students' experiences of e-Learning – how is learning changing**. The Institute of Educational Technology, The Open University.
- Heinze, A., & Procter, C. (2010). The significance of the reflective practitioner in blended learning. *International Journal of Mobile and Blended Learning International Journal of Mobile and Blended Learning*, 2(2), Forthcoming. [http://usir.salford.ac.uk/8823/3/IJMBL\\_Vol\\_2\\_No\\_2\\_Paper\\_2.pdf](http://usir.salford.ac.uk/8823/3/IJMBL_Vol_2_No_2_Paper_2.pdf)
- Hebert E., Landing D, & Solmon M. (1996). Practice schedule effects on the performance and learning of low- and high-skilled students: an applied study, *Research Quarterly For Exercise and Sport*, Mar 67(1), 52-8.
- Kirschner, P. Sweller, J., & Clark, R. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, الرياضية في العراق 6-8/5/2012، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل، 94-108.
- شلال، بشائر وحاتم ابراهيم. (2009). تأثير الأسلوب التبادلي متداخلا بالتمرين المتسلسل والعشوائي لتعلم بعض المهارات الأساسية بكرة السلة، مجلة الفتح، جامعة ديالى، تشرين الأول، العدد (42)، 78-95.
- عبد زيد، ناهدة. (2002). تأثير التداخل في أساليب التمرين على تعلم وتطوير مستوى أداء مهارتين الإرسال الساحق والضرب الساحق بكرة الطائرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد.
- عفيفي، مایسة. (2010). بناء موقع تعليمي وتأثيره على تعلم سباحة الصدر لطلاب كلية التربية الرياضية بجامعة الزقازيق، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق.
- القط، محمد علي. (1999). السباحة بين النظرية والتطبيق، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- الغريب، زاهر إسماعيل. (2009). التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، عالم الكتب، القاهرة.
- Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching, *Educational Psychology*, 41(2), 75-86.
- Orey, M. (2002). **Definition of Blended Learning**. University of Georgia. Retrieved February 21, 2003, <http://www.arches.uga.edu/~mikeorey/blendedLearning>
- Maglischo, E. (2003). **Swimming fastest Champaign, IL: Human Kinetics**.
- Isackson, P. (23 Aug 2002). **Learning Circuits - Blog**. Retrieved Oct 2, 2005 from: [http://www.internetttime.com/itimegroup/astd/lc\\_blog.htm](http://www.internetttime.com/itimegroup/astd/lc_blog.htm)
- Rad, L., Babolhavaeji, F., & Babolhavaeji, E. (2012). A comparison of blocked and random practice on acquisition of swimming skills, *European Journal of Experimental Biology*, 2 (6), 2073-2076.
- Shea, J., & Morgan, R. L. (1979). Contextual interference effects on the acquisition, retention, and transfer of motor skill. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 5, 179-187.
- Schmidt, R., and Wrisberg, C. (2008). **Motor Learning and Performance, A situation-Based Learning Approach**, Fourth Edition, Human Kinetics.
- Stachura A., Patek L. & Skóra M. (2008). The Effectiveness of the Process of Learning Swimming Skills in 7-year-old Children, *SCIENCE IN SWIMMING II*, Wydawnictwo AWF Wrocaw, Part One, p23-30.
- Whitelock, D. & Jelfs, A. (2003). Editorial: Journal of Educational Media Special Issue on Blended Learning, *Journal of Educational Media*, 28(2-3), 99-100.
- Wingard, R. (2005). Classroom Teaching Changes in Web-Enhanced Courses: A Multi-Instructional Study. *"Educause Quarterly"*. Nov. Retrieved September 27, 2005. <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0414.pdf>.

## الملحق رقم (1)

## استمارة التقييم لسباحة الزحف على البطن

المتغير	ضربات الذراعين	ضربات الرجلين	وضع الجسم والرأس	التوافق الكلي بين أجزاء الجسم	مجموع الدرجات	الدرجة النهائية(10)درجات =(مجموع الدرجات÷2)
اسم الطالب	(5) درجات	(5) درجات	(5) درجات	(5) درجات	(20) درجة	

## استمارة التقييم لسباحة الصدر

المتغير	ضربات الذراعين	ضربات الرجلين	وضع الجسم والرأس	التوافق الكلي بين أجزاء الجسم	مجموع الدرجات	الدرجة النهائية(10)درجات =(مجموع الدرجات÷2)
اسم الطالب	(5) درجات	(5) درجات	(5) درجات	(5) درجات	(20) درجة	

## استمارة التقييم لجملة الانقاذ المهارية

المتغير	غطسة المنقذ	الاقتراب نحو الغريق (5)	الالتحام وسحب الغريق	اخراج الغريق من الماء إلى حافة المسبح	مجموع الدرجات	الدرجة النهائية(10)درجات =(مجموع الدرجات÷2)
اسم الطالب	(5) درجات	درجات	(5) درجات	(5) درجات	(20) درجة	

## الملحق رقم (2)

## الجزء الرئيسي للبرنامج المقترح بأسلوب التدرج المتسلسل والعشوائي

الاسبوع	التمرين	التدريب المتسلسل	التدريب العشوائي
الاسبوع الاول	1- ضربات الرجلين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (12.5م) 2-ضربات الذراعين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (12.5م) 3-التوافق بين ضربات الرجلين والذراعين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (12.5م)	3تكرارات	التدريب العشوائي تكرار كل مجموعة 3 مرات
المحاضرة الاولى	1- ضربات الرجلين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (12.5م) 2-ضربات الذراعين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (12.5م) 3-التوافق بين ضربات الرجلين والذراعين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (12.5م)	3تكرارات	المجموعة تتكون بالترتيب التالي: التمرين الاول ثم التمرين الثاني ثم التمرين الثالث
المحاضرة الثانية	1- ضربات الرجلين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (12.5م) 2-ضربات الذراعين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (12.5م) 3-التوافق بين ضربات الرجلين والذراعين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (12.5م)	3تكرارات	تكرار كل مجموعة 3 مرات
المحاضرة الثالثة	1- ضربات الرجلين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (12.5م) 2-ضربات الذراعين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (12.5م) 3-التوافق بين ضربات الرجلين والذراعين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (12.5م)	3تكرارات	تكرار كل مجموعة 3 مرات
المحاضرة الثالثة	1- ضربات الرجلين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (12.5م) 2-ضربات الذراعين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (12.5م) 3-التوافق بين ضربات الرجلين والذراعين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (12.5م)	3تكرارات	المجموعة تتكون بالترتيب التالي: التمرين الثالث ثم التمرين الثاني ثم التمرين الاول
الاسبوع الثاني	1- ضربات الرجلين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (12.5م) 2-ضربات الذراعين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (12.5م) 3-التوافق بين ضربات الرجلين والذراعين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (12.5م)	4تكرارات	التدريب المتسلسل تكرار كل مجموعة 4 مرات
المحاضرة الاولى	1- ضربات الرجلين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (12.5م) 2-ضربات الذراعين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (12.5م) 3-التوافق بين ضربات الرجلين والذراعين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (12.5م)	4تكرارات	المجموعة تتكون بالترتيب التالي: التمرين الاول ثم التمرين الثاني ثم التمرين الثالث





التمرين الاول

الاسبوع العاشر	التمرين	التدريب المتسلسل	التدريب العشوائي
المحاضرة الاولى	1- ضربات الرجلين بسباحة الصدر لمسافة (12.5م)	6 تكرارات	تكرار كل مجموعة 6مرات
	2-ضربات الذراعين بسباحة الصدر لمسافة (12.5م)	6 تكرارات	المجموعة تتكون بالترتيب التالي: التمرين الاول ثم التمرين الثاني ثم التمرين الثالث
	3-التوافق بين ضربات الرجلين والذراعين بسباحة الصدر لمسافة (12.5م)	6 تكرارات	
1- ضربات الرجلين بسباحة الصدر لمسافة (12.5م)	6 تكرارات	تكرار كل مجموعة 6 مرات	
المحاضرة الثانية	2-ضربات الذراعين بسباحة الصدر لمسافة (12.5م)	6 تكرارات	المجموعة تتكون بالترتيب التالي: التمرين الثاني ثم التمرين الاول ثم التمرين الثالث
	3-التوافق بين ضربات الرجلين والذراعين بسباحة الصدر لمسافة (12.5م)	6 تكرارات	
	1- ضربات الرجلين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (12.5م)	6 تكرارات	
المحاضرة الثالثة	2-ضربات الذراعين بسباحة الصدر لمسافة (12.5م)	6 تكرارات	المجموعة تتكون بالترتيب التالي: التمرين الثالث ثم التمرين الثاني ثم التمرين الاول
	3-التوافق بين ضربات الرجلين والذراعين بسباحة الصدر لمسافة (12.5م)	6 تكرارات	
	1- ضربات الرجلين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (12.5م)	6 تكرارات	

الاسبوع الحادي عشر تعليم جملة الانقاذ (غطسة المنفذ بطريقة الطعن، والاقتراب بسباحة الزحف على البطن والصدر والراس فوق الماء، الالتحام مع الغريق وسحبه بطريقة سباحة الظهر مع حركة الرجلين كما في سباحة الصدر، اخراج الغريق من الماء).

الاسبوع الثاني عشر	التمرين	التدريب المتسلسل	التدريب العشوائي
المحاضرة الاولى	1- غطسة الانقاذ بطريقة الطعن	2 تكرار	المجموعة تتكون بالترتيب التالي: التمرين الاول ثم التمرين الثاني ثم التمرين الثالث ثم التمرين الرابع ثم التمرين الخامس
	2-الاقتراب من الغريق بسباحة الزحف على البطن والراس فوق الماء لمسافة (12.5م)	2 تكرار	
	3-الاقتراب من الغريق بسباحة الصدر والراس فوق الماء لمسافة (12.5م)	2 تكرار	
	4-الالتحام مع الغريق وسحبه بطريقة سباحة الصدر الابتدائية	2 تكرار	
	5-اخراج الغريق من حافة المسبح بطريقة تقاطع الذراعين.	2 تكرار	
المحاضرة الثانية	1- غطسة الانقاذ بطريقة الطعن	2 تكرار	المجموعة تتكون بالترتيب التالي: التمرين الثاني ثم التمرين الاول ثم التمرين الثالث ثم التمرين الرابع
	2-الاقتراب من الغريق بسباحة الزحف على البطن والراس فوق الماء لمسافة (12.5م)	2 تكرار	
	3-الاقتراب من الغريق بسباحة الصدر والراس فوق الماء لمسافة (12.5م)	2 تكرار	
	4-الالتحام مع الغريق وسحبه بطريقة سباحة الصدر الابتدائية	2 تكرار	
	5-اخراج الغريق من حافة المسبح بطريقة تقاطع الذراعين.	2 تكرار	
المحاضرة الثالثة	1- غطسة الانقاذ بطريقة الطعن	2 تكرار	تكرار كل مجموعة 2 مرات
	2-الاقتراب من الغريق بسباحة الزحف على البطن والراس فوق الماء لمسافة (12.5م)	2 تكرار	
	3-الاقتراب من الغريق بسباحة الصدر والراس فوق الماء لمسافة (12.5م)	2 تكرار	
	4-الالتحام مع الغريق وسحبه بطريقة سباحة الصدر الابتدائية	2 تكرار	
	5-اخراج الغريق من حافة المسبح بطريقة تقاطع الذراعين.	2 تكرار	

الاسبوع	التمرين	التدريب المتسلسل	التدريب العشوائي
---------	---------	------------------	------------------

تكرار كل مجموعة 2مرات المجموعة تتكون بالترتيب التالي: التمرين الاول ثم التمرين الثاني ثم التمرين الثالث ثم التمرين الرابع ثم التمرين الخامس	3تكرارات	1- غطسة الانقاذ بطريقة الطعن	المحاضرة الاولى	الثالث عشر	
	3تكرارات	2- الاقتراب من الغريق بسباحة الزحف على البطن والرأس فوق الماء لمسافة (12.5م)			
	3تكرارات	3- الاقتراب من الغريق بسباحة الصدر والرأس فوق الماء لمسافة (12.5م)			
	3تكرارات	4- الالتحام مع الغريق وسحبه بطريقة سباحة الصدر الابتدائية			
	3تكرارات	5- اخراج الغريق من حافة المسبح بطريقة تقاطع الذراعين.			
تكرار كل مجموعة 2 مرات المجموعة تتكون بالترتيب التالي: التمرين الثاني ثم التمرين الاول ثم التمرين الثالث ثم التمرين الخامس ثم التمرين الرابع	3تكرارات	1- غطسة الانقاذ بطريقة الطعن	المحاضرة الثانية		
	3تكرارات	2- الاقتراب من الغريق بسباحة الزحف على البطن والرأس فوق الماء لمسافة (12.5م)			
	3تكرارات	3- الاقتراب من الغريق بسباحة الصدر والرأس فوق الماء لمسافة (12.5م)			
	3تكرارات	4- الالتحام مع الغريق وسحبه بطريقة سباحة الصدر الابتدائية			
	3تكرارات	5- اخراج الغريق من حافة المسبح بطريقة تقاطع الذراعين.			
تكرار كل مجموعة 4مرات المجموعة تتكون بالترتيب التالي: التمرين الخامس ثم التمرين الثاني ثم التمرين الاول ثم التمرين الرابع ثم التمرين الأول	4تكرارات	1- غطسة الانقاذ بطريقة الطعن	المحاضرة الثالثة		
	4تكرارات	2- الاقتراب من الغريق بسباحة الزحف على البطن والرأس فوق الماء لمسافة (12.5م)			
	4تكرارات	3- الاقتراب من الغريق بسباحة الصدر والرأس فوق الماء لمسافة (12.5م)			
	4تكرارات	4- الالتحام مع الغريق وسحبه بطريقة سباحة الصدر الابتدائية			
	4تكرارات	5- اخراج الغريق من حافة المسبح بطريقة تقاطع الذراعين.			
تدريباً لمراجعة الاداء المهاري لسباحة الزحف على البطن كل مجموعة حسب اسلوب جدولة التمرينات الخاص بها		المحاضرة الاولى	الاسبوع الرابع عشر		
	تدريباً لمراجعة الاداء المهاري لسباحة الصدر كل مجموعة حسب اسلوب جدولة التمرينات الخاص بها				المحاضرة الثانية
	تدريباً لمراجعة الاداء المهاري لجملة الانقاذ كل مجموعة حسب اسلوب جدولة التمرينات الخاص بها				المحاضرة الثالثة





## مظاهر الجهد العاطفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة

زياد بركات  
كلية التربية - جامعة القدس المفتوحة  
فرع طولكرم

تاريخ القبول: 2013/10/10

تاريخ التسلم: 2012/11/21

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الجهد العاطفي المبذول لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة في ضوء متغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتفرغ المهني. لهذا الغرض طبق مقياس الجهد العاطفي بعد التأكد من خصائصه السيكومترية (الصدق والثبات) على عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة، بلغت (244) عضو هيئة تدريس. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع جداً لمظاهر الجهد العاطفي على المجموع الكلي والمجالات الفرعية للمقياس، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الجهد العاطفي المبذول لدى أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص والمؤهل العلمي، والتفرغ الوظيفي، والخبرة، وذلك لصالح الذكور على جميع المجالات، وذوي التخصصات التربوية، وذلك على مجالي الطلبة والزملاء، وذوي المؤهلات العليا وعلى مجال الزملاء، والمقرغين وذلك على جميع المجالات، وذوي الخبرات الطويلة وعلى مجال الإدارة. وفي ضوء هذه النتائج اقترحت عدة توصيات كان أهمها إجراء المزيد من الدراسات على عينات مختلفة لتعميق النتائج حول مفهوم الجهد العاطفي. (الكلمات المفتاحية: الجهد العاطفي، جامعة القدس المفتوحة).

## Manifestations of Emotional Labor of the Faculty Members at Al-Quds Open University

zbarakat@qou.edu

The aim of this study was to determine the level of emotional labor among a faculty members at Al-Quds Open University in light of some variables: sex, specialization, academic qualification, experience, and a full-time career. For this purpose a scale of emotional labor was applied after making sure of psychometric properties (validity and reliability) on a sample of faculty members at Al-Quds Open University consisted of (244) faculty members. Results of the study showed a very high level of manifestations on the emotional labor aggregate and sub-areas of the scale, also results showed statistically significant differences in the level of emotional labor with faculty members due to the variables: sex, specialization and qualification, a full-time career, experience and so in favor of males on all areas, educational specialties and areas of students and colleagues, with higher education and on the field full-time on all areas, and those with long experience on the field of management. (Key word: emotional labor, Al-Quds Open University).

## خلفية الدراسة

ويبدلون جهداً عاطفياً مرتفعاً، ومن هنا أتى الشعار القائل "الذكاء العقلي يساعدك في الحصول على الوظيفة، أما الذكاء العاطفي فهو الذي يساعدك في الحفاظ على هذه الوظيفة، والارتقاء نحو الأفضل" (Zapf, 2002, 49).

ويتضمن مفهوم الجهد العاطفي القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقاً لمراقبة دقيقة لانفعالات الآخرين ومشاعرهم، وإدراكها للدخول معهم في علاقات اجتماعية إيجابية تساعد الفرد في الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة (Schutte et al, 1998)، وتعترف النظرة الحديثة للوجدان بأهميته المتزايدة في حياة الإنسان، وبأنه ليس عمليات منفصلة عن عمليات التفكير لدى الإنسان، بل هو عمليات متداخلة يكمل بعضها بعضاً (Smith & Gray, )

تعتبر العواطف والانفعالات جانباً مهماً من جوانب السلوك الإنساني، وهي وثيقة الصلة بحياة الإنسان وشخصيته، وتختلف هذه الانفعالات من شخص لآخر، فبعض الأفراد يمتلك نضجاً انفعالياً، ويتمتع بالقدرة على التكيف مع أفراد المجتمع الذين يعيشون بينهم ومعهم، والبعض الآخر لا يمتلك هذا النضج بنفس القدر أو الدرجة، وهم غالباً ما يعانون من مشكلات التكيف والتوافق مع محيطهم الاجتماعي؛ إلا أنه يمكن القول أن الانفعالات سواء كانت إيجابية أو سلبية، فهي ضرورية لحياتنا اليومية، فهي تشبع حاجتنا اليومية، وتقود الإنسان، وتوجه قدراته، وتتحكم بقراراته، لذلك فإنه من المهم جداً توفر الجهد الانفعالي أو العاطفي عند الفرد، مما يساعده في تكوين قيم أساسية ومهمة تساعده في النهوض بمستقبله ومواكبة الحياة بنجاح، فالمستقبل سيكون لأولئك الذين يمتلكون مستوى عاطفياً

- (2000). وقد أوضح (Stoch, 1996) أن الوصول إلى قمة أداء الفرد ينبع من الاهتمام بالعوامل الداخلية والخارجية لديه، ومن أبرز العوامل الداخلية القدرة الوجدانية، لأن الوجدان يؤثر في طاقتنا البدنية والعقلية، فعواطفنا معنا طوال الوقت ومن المستحيل أن نتركنا ولو للحظة واحدة، فنحن نتصرف وفقاً لحياتنا العاطفية والانفعالية في المواقف المختلفة ( Wager, 2001).
- إن الجهد العاطفي كمفهوم تسويقي استثماري ظهر للمرة الأولى عند الباحثة الاجتماعية (Hochschild, 1979) التي بينت في دراستها وجود توقعات عامة فيما يتعلق بردود الفعل العاطفية المناسبة بين الأفراد خلال تقديم الخدمة؛ أي بين مقدم الخدمة والمستفيد منها، بمعنى أنها تشير إلى إدارة الشعور الإنساني الذي يحدث أثناء التفاعل الاجتماعي وكجزء من عملية الجهد، وقد أشارت في دراسة أخرى لها عام (Hochschild, 1983) إلى نوعين من الجهد العاطفي، إذ يقوم الموظفون بكبت أو حث مشاعرهم أو عواطفهم كجزء من عملية الجهد وقد ميزت بين نوعين من الجهد العاطفي: التصرف السطحي، والتصرف العميق؛ فالتصرف السطحي يتضمن الادعاء أو التظاهر بشعور لا نحسه، أن نخدع الآخرين بما نشعر به حقيقة، ولكننا لا نخدع أنفسنا، بينما التصرف العميق يعني أن يخدع الفرد نفسه كما يخدع الآخرين.
- وعليه، يجب التمييز بين العمل العاطفي للموظفين من أجل المحافظة على مظهر موجه للخارج ( نحو الآخرين طلبية وزملاء وإدارة) لإنتاج حالة ذهنية معينة، وبين الجهد العاطفي لديهم لتحقيق غايات معينة، الذي يشير بشكل عام إلى التعبير عن التصرف الاجتماعي المناسب الحقيقي، وأحياناً غير الحقيقي، الموجة نحو الزبائن أثناء تبادل الخدمة بينهما، فالجهد العاطفي إذاً يشير إلى فعل أو تصرف أبعد من المهارات العقلية أو البدنية اللازمة لتقديم خدمة ذات جودة؛ فهو يعني إظهار الابتسامة، ونظرات معينة، واهتمام صادق، وإجراء محادثة ودودة مع أشخاص هم غرباء، قد تتعامل معهم أو لا تتعامل معهم مرة أخرى في المستقبل، فالتردد (Friendliness)، والمجاملة والكياسة (Courtesy)، والتعاطف (Empathy) والاستجابة الموجهة نحو الزبائن كلها تتطلب قدرًا كبيرًا من التعاطف والجهد
- العاطفي من عارضي الخدمة (سويدان، 2010). وقد أشار (Scherer) الوارد في سويدان (2010) أيضاً أن العواطف تؤدي إلى وظائف مهمة في حياتنا اليومية من أهمها:
1. التهيؤ إلى الأنشطة والأفعال، فالعواطف تؤدي كرابط بين الأحداث في البيئة الخارجية وبين ردود الفعل السلوكية التي يقوم بها الأفراد.
  2. تشكيل سلوكنا المستقبلي، فالعواطف تساعد في التعلم من المعلومات التي تساعدنا في القيام بردود الأفعال في المستقبل.
  3. المساعدة في تنظيم تفاعلاتنا الاجتماعية، فالعواطف التي نمارسها دائماً تكون واضحة للآخرين من خلال سلوكنا اللفظي وغير اللفظي.
- وأشار كل من (Morris & Feldman, 1997) إلى أن الجهد العاطفي له أربعة أبعاد واضحة، هي: تكرارية العرض العاطفي، والمجاملة، والتي تشمل الكثافة ومدة استمراريتها، وتنوع التعبيرات العاطفية، والتناظر العاطفي، أي عدم الانسجام والذي يمكن التعبير عنه بنبرة الصوت. أما (Brotheridge & Lee, 2003) فقد أوضحنا بأن للجهد العاطفي ستة وجوه، هي ذات صلة مباشرة بطبيعة الوظيفة التي يمارسها مقدم الخدمة وهي: تكرارية التفاعل، وكثافة المظاهر العاطفية، وتنوعها، ومدة التفاعل، والتصرف العميق والسطحي. كما حدد الباحثون عدة عوامل تؤثر في الجهد العاطفي لدى الفرد، هي:
1. العوامل الاجتماعية (Social Factors): وهي قواعد سلوك معينة يطلبها المجتمع الفرد للتصرف بطريقة معينة، فالحالات الاجتماعية وأدوار الفرد في المجتمع تفرض عليه أن يبرز عواطف ملائمة بغض النظر عن مشاعره الحقيقية (Sushanta, 2006).
  2. العوامل الوظيفية (Occupational factors): تتطلب بعض الوظائف أن يكشف الموظف عواطف مختلفة إيجابية مثل مضيبي الطيران والمطاعم، أو سلبية (الحنن) كموظفي خدمات الدفن، أو عدم إظهار أية عواطف (حيادية) كالقضاة (Kruml & Geddes, 2000).
  3. العوامل التنظيمية (organizational factors): تستند هذه العوامل إلى أن موظفي الخدمات يمثلون المنظمة أمام

- العامة وعليه فإنها تتوقع منهم أن يظهروا عواطف ملائمة أثناء تقديم الخدمة، ولهذا تلجأ المنظمات إلى عملية الاستقطاب والاختيار لموظفيها وتدريبهم على التطبيق الاجتماعي والثواب والعقاب لتحقيق متطلبات إبراز العواطف بما تقتضيه أهداف المنظمة ( Bellas, 1999؛ Lin, 2000).
4. خصائص وظيفية: وتشمل استقلالية الوظيفة التي تؤثر بدورها على الرضا الوظيفي من عدمه ( Cleegg, 2001).
5. العوامل الموقفية: وهي تلك المواقف التي يتفاعل بها الفرد مع الآخرين بما فيها وقت التفاعل (في اليوم أو السنة) ودرجة الحرارة، والإطار الشخصي، والدور المتوقع من الأفراد المستهدفين، بما فيها الجنس والعمر ومظاهر الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها كما تشمل العوامل الموقفية "اشتداد حدة العمل" كما في حالة المحاضرين الجامعيين (Hayes & Kleiner, 2001).
6. العوامل الديموغرافية: كالجنس، إذ تشير الدراسات أن النساء يظهرن عواطف مختلفة عن الرجال حتى في نفس مجال العمل. أما العمر فأشارت بعض الدراسات إلى أن الأفراد يستطيعون السيطرة على عواطفهم كلما تقدم العمر بهم من غيرهم بأعمار أقل ( Wharton & Erickson, 1995).
- ومن المهن التي تتطلب إتصلاً تفاعلياً وباستمرار مهنة التدريس التي تتطلب مستوى عالياً من الجهد العاطفي، وهذا يتضمن إظهار المدرس سلوكيات لعواطف لا يشعر بها حقيقة، أو أن يبذل جهداً معيناً لإظهار عواطف معينة، أو أن يكبت مشاعره؛ فالمدرسون الأكفاء والمتميزون هم القادرون على التأثير في الطلبة لكي يحدثوا التغييرات المرغوبة فيها سلوكهم المكتسب، والقادرون على تشجيع طلبتهم على التفكير، واتخاذ القرارات الذكية والمبدعة، وعليهم أن يوجهوا سلوك الطلبة بفاعلية متزايدة نحو الغايات والأهداف البناءة، إن التعقيد الذي يتسم به التفاعل بين المدرس وطلوبته هائل وعظيم لدرجة جعل أحد التربويين القديما يصف التدريس بأنه من أصعب الفنون وأعرق العلوم، وهو في حالته المثلى يتطلب معرفة تامة بالدارس وبالطريقة الصحيحة في التدريس (بركات، 2011). إن محاولة المدرس أن يكيف تصرفاته عاطفياً تبعاً لتوقعات من يتعامل معهم أثناء عمله كالطلبة والزملاء والإدارة، قد يترك مشكلة لديه حين يُطلب منه أن يتصرف، وبشكل تلقائي وحقيقي بحكم قواعد العمل المكتوبة أو غير المكتوبة، وعلى غير شعوره الحقيقي (Lovelock et al, 2002). ويتحمل المحاضر العديد من الأعباء المتفاوتة: كالتدريس، وإجراء الأبحاث، والأمور الإدارية، وإرشاد الطلبة، والمشاركة في تحقيق متطلبات الجودة، وكل مهمة منها تتطلب أن يؤدي المحاضر درجات متفاوتة من الإظهار العاطفي، فمن واجباته الأساسية إظهاره حماسة واضحة عند قيامه بعرض جوهر محاضراته، لكسب انتباه الطلبة وزيادة تركيزهم، فقد يواجه المحاضر، ويتبنى حماسة حادة عندما يقوم مثلاً بتوجيه مدحاً لطالب عند رده بإجابة صحيحة أو عندما يظهر المحاضر الهدوء عند تعامله مع طالب مشاكس (ريتش، 1988؛ Lloyd, C. & Harris, 2004). وقد طور ريكيو (Riggio, 1986) إطاراً عاماً لعدد من الأبعاد الأساسية للمهارات السلوكية لدى الفرد وهي: التعبير الانفعالي الذي يتضمن مهارة الاتصال بالمشاعر والاتجاهات، والتعبير الاجتماعي الذي يتضمن مهارة التعبير اللفظي كالطلاقة اللفظية والمبادرة في إجراء المحادثة مع الآخرين، والضبط الانفعالي، ويتضمن القدرة على تنظيم المظاهر غير اللفظية، والضبط الاجتماعي، والذي يتضمن القدرة على تنظيم السلوك، وتأدية الأدوار الاجتماعية، ومهارة الحساسية الانفعالية، وتتضمن قراءة انفعالات الآخرين واحترامها، والحساسية الاجتماعية التي تتضمن إدراكاً بقواعد السلوك وآدابه في المواقف المختلفة، ومهارة المحاوراة وتتضمن القدرة على إحداث تغييرات مطلوبة في عناصر الموقف التفاعلي للوصول إلى نتائج مقبولة.
- فإذا كان هذا الحال بالنسبة للمدرس الجامعي التقليدي فإن ما يتطلبه المدرس في نظام التعليم عن بعد أكثر صعوبة وتعقيداً، فهو يحتاج إلى مهارات في استخدام التقنيات التكنولوجية المتطورة، واعتماد أدوات الاتصال والتفاعل الأكثر فاعلية، وبخاصة أن نوعية الطلبة الملتحقين في نظام التعليم عن بعد

المتغيرات الديمغرافية: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتفرغ الوظيفي.

#### أهمية الدراسة

تتبع أهمية هذه الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية؛ فمن الناحية النظرية تدور هذه الدراسة حول أحد المفاهيم النفسية المهمة وهو الجهد العاطفي، إذ تعد من الدراسات القليلة أو حتى النادرة - حسب حدود علم الباحث - التي سنتناول موضوعاً حيوياً في هذا المجال. أما من الناحية التطبيقية فتمتع الدراسة بفائدة عملية من حيث إنها تساعد صانعي القرار في الجامعة المفتوحة في معرفة طبيعة الاتصال المباشر بين عضو هيئة التدريس والطلبة، كما أن نتائج هذه الدراسة تسهم بتقديم العون لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية والمحلية بشكل عام، وجامعة القدس المفتوحة بشكل خاص بأهمية بذل الجهد العاطفي المناسب أثناء ممارسة مهنة التدريس، وما يترتب عليه من فاعلية.

#### أهداف الدراسة وأسئلتها

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مظاهر الجهد العاطفي المبذول لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظرهم أنفسهم، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى هذا الجهد العاطفي لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء متغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتفرغ الوظيفي، وبذلك فقد اهتمت هذه الدراسة بالتحديد بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى مظاهر الجهد العاطفي المبذول لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى مظاهر الجهد العاطفي المبذول لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير الجنس؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى مظاهر الجهد العاطفي المبذول لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير التخصص؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى مظاهر الجهد العاطفي المبذول لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

لهم خصائصهم وسماتهم الخاصة، والتي يتوجب من المدرس احترام هذه الخاصية، والعمل على تلبية الفروق الفردية المتباينة في بعض الأحيان، والشاسعة في معظم الأحيان بين هؤلاء الطلبة، وهذا يحتاج من المدرس إلى مهارات سلوكية تساعده في ممارسة مهنته بشكل فعال، ولا يكون ذلك إلا بالاحساس المستمر بأهمية النمو الشخصي والمهني للمدرس الجامعي الناجح، وامتلاكه مجموعة من المهارات السلوكية تجعل منه قادراً على ممارسة مهنته بكفاءة، وتجعل منه خبيراً في مهنته (بركات، 2010). ومن هنا، انبثقت الدراسة الراهنة بهدف التعرف إلى مظاهر الجهد العاطفي المبذول لدى عينة أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية المتعلقة بهم.

#### مشكلة الدراسة

في الجامعة المفتوحة بعامة، وفي جامعة القدس المفتوحة بخاصة؛ فإن دور المدرس يعتبر دوراً مغايراً ومتميزاً عن دور زميله في التعليم الجامعي التقليدي، فهو يعتبر أهم عناصر الضبط والتوجيه الخارجية باعتبار أن عملية التعليم عملية اجتماعية وإنسانية، وأن التفاعل بين الدارس والمدرس أهم أنماط التفاعل التي تتضمنها هذه العملية (بركات، 2006). ولما كانت عوامل الضبط الخارجية تتغير بتغير عوامل الضبط الداخلية والتي تتزايد وتتضخم مع التقدم العلمي والتكنولوجي من جهة، والتغيرات الاجتماعية المتسارعة من جهة أخرى فإن دور المدرس يجب ألا يظل جامداً، لأن عملية التواصل بين المدرس والدارس في الجامعة المفتوحة لا يقتصر على المادة الدراسية فحسب، ولكنه يتعداه، فإن المدرس في الجامعة المفتوحة يجب أن يكون على دراية كافية بالمهارات والأساليب التربوية الفعالة، والمناسبة للقيام بدور مختلف أيضاً، حتى يستطيع النجاح في عملية التفاعل والتواصل بإيجابية مع طلبته، ودراسة مشكلاتهم التعليمية والاجتماعية والشخصية أحياناً، والمساهمة في وضع الحلول المناسبة لها (بركات، 2009). وعليه فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى مظاهر الجهد العاطفي المبذول لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض

5. هل توجد فروق دالة إحصائياً ( $0.05 \leq \alpha$ ) في مستوى مظاهر الجهد العاطفي المبذول لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟

6. هل توجد فروق دالة إحصائياً ( $0.05 \leq \alpha$ ) في مستوى مظاهر الجهد العاطفي المبذول لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير التفرغ الوظيفي؟

#### حدود الدراسة

تحدد نتائج الدراسة بالجوانب الآتية:

1. الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2011-2012).
2. الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم.
3. الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم.

#### الدراسات السابقة

هدفت دراسة (Goodwin et al, 2011) إلى بحث العلاقة بين الجهد العاطفي المبذول والأداء الوظيفي لدى (243) موظفاً في إحدى المؤسسات الحكومية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع جداً من الجهد العاطفي المبذول نتيجة ضغوط العمل، وبسبب ما يتطلبه العمل من عبء نفسي من الموظفين، وأن هناك فروقاً واضحة بين الذكور والإناث في هذا المستوى، لصالح الموظفات الإناث، وأن للخبرة أثراً واضحاً في مستوى الجهد العاطفي المبذول.

أما دراسة (Kinman et al, 2011) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الجهد العاطفي المبذول وظاهرة الاحتراق النفسي، والرضا الوظيفي لدى (629) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية الحكومية في بريطانيا. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من الجهد العاطفي لدى المعلمين، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة قوية بين مستوى الجهد العاطفي المبذول ومستوى الاحتراق النفسي، وأن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين مستوى الجهد العاطفي ومستوى الرضا

الوظيفي لدى المعلمين، وعدم وجود فروق جوهرية بين مستوى الجهد العاطفي المبذول ومتغيرات: الجنس والخبرة والتخصص والمؤهل التعليمي.

وهدفت دراسة (Jekheln, 2011) إلى التعرف على تأثير الجهد العاطفي المبذول في مستوى التفاعل والتواصل الاجتماعي والإداري داخل المدرسة لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في إحدى الجامعات النرويجية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الجهد العاطفي مرتفع لدى أفراد العينة، نتيجة ضغط العبء التدريسي، ووجود تأثير كبير لمستوى الجهد العاطفي في طبيعة التواصل والتفاعل الاجتماعي والإداري داخل المدرسة. ومن جهة أخرى، بينت النتائج وجود فروق في مستوى الجهد العاطفي المبذول ومتغيرات الجنس والتخصص، لصالح الإناث وذوي التخصصات النظرية، وأظهرت عدم وجود فروق في هذا المستوى ومتغيرات المؤهل العلمي والخبرة والرتبة العلمية.

وهدفت دراسة (Goodman & Burton, 2010) إلى تقصي المشكلات وراء تعبير المعلمين عن الجهد العاطفي أثناء ممارسة مهنة التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (211) معلماً ومعلمة من المدارس الثانوية الحكومية في بريطانيا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من الجهد العاطفي المبذول لدى المعلمين، وأن أهم المشكلات التي تواجه المعلمين، وتؤدي إلى ارتفاع الجهد العاطفي لديهم: ضغط البرنامج الدراسي، وارتفاع ساعات العمل، وكثرة متطلبات العمل، واستخدام الأنشطة والإستراتيجيات في التدريس، وانخفاض مستوى التواصل بين المعلمين من ناحية، والإدارة من ناحية أخرى. كما بينت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في مستوى الجهد العاطفي تبعاً لمتغيرات: الجنس والمؤهل العلمي والتخصص والخبرة.

وهدفت دراسة سويدان (2010) إلى قياس تأثير الجهد العاطفي المبذول من مقدمي الخدمة على مستوى أدائهم من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، أشتملت عينة الدراسة (171) عضو هيئة تدريس من العاملين في الجامعات الأردنية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير واضح لاستقلالية الوظيفة على رضا مقدمي الخدمة عن أدائهم على الرغم من ضغوط العمل والجهد العاطفي المبذول من قبلهم، كما أن تأثير

أمام الآخرين. وأنه لا توجد فروق في مستوى الجهد العاطفي المبذول لدى هؤلاء الموظفين تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة.

وهدفت دراسة (Daniels & Warmington, 2007) إلى الكشف عن العلاقة بين الجهد العاطفي ومستوى التخطيط للتعليم، ومدى ممارسة الكفايات المهنية لدى المدرسين الجامعيين في بريطانيا، وبعد تحليل البيانات اللازمة بينت الدراسة وجود مستوى مرتفع من الجهد العاطفي المبذول لدى المدرسين الجامعيين، وأن هناك علاقة جوهرية بين الجهد العاطفي المبذول والقدرة على التخطيط للتعليم وإدارة المحاضرات التعليمية وتفعيل النشاطات فيها، وممارسة الكفايات اللازمة لمهنة التعليم، إذ أشارت النتائج أنه كلما زاد الجهد العاطفي المبذول ارتفع مستوى المدرسين في التخطيط، وإدارة التعليم، وممارسة الكفايات المهنية. وبينت النتائج وجود فروق جوهرية في مستوى الجهد العاطفي تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، وذلك لصالح الذكور من جهة، وذوي التخصصات الأدبية من جهة أخرى، وعدم وجود فروق فيه تبعاً لمتغيري الرتبة والخبرة والمؤهل العلمي. وهدفت دراسة (Isenbarger & Zembylas, 2006) إلى الكشف عن العلاقة بين الجهد العاطفي المبذول ومستوى الكفاءة المهنية لدى (177) عضو هيئة تدريس في إحدى الجامعات البريطانية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الجهد العاطفي مرتفع جداً لدى أفراد العينة، وأن هناك علاقة موجبة بين مستوى الجهد العاطفي ومفهوم الذات، والمسؤولية المهنية، والكفاية المهنية، والاحتراف النفسي، والحياة الانفعالية لديهم. كما بينت النتائج وجود فروق جوهرية في مستوى الجهد العاطفي المبذول ومتغيرات: الخبرة والمؤهل العلمي والرتبة العلمية، وذلك لصالح ذوي الخبرة المرتفعة، وذوي المؤهلات العالية، وذوي الرتب العلمية المرتفعة، وأظهرت عدم وجود فروق في هذا المستوى تبعاً لمتغيري التخصص والجنس.

وهدفت دراسة (Lloyd & Harris, 2004) إلى تقييم مستوى الجهد العاطفي المبذول من عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات البريطانية، بلغت (168) عضو هيئة تدريس، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الجهد العاطفي المبذول لدى أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعات مرتفع، وبينت النتائج أن سبب هذا الارتفاع في الجهد العاطفي ناتج عن

المتغيرات الديمغرافية والمستقلة كان واضحاً في درجة الجهد العاطفي، وهي: الجنس، والعمر، والمؤهل، والدخل، والخبرة، وذلك لصالح الذكور، وفئة المدرسين حملة الشهادات الدنيا كالبكالوريوس، وفئة المدرسين ذوي الخبرة أقل من (3) سنوات.

وهدفت دراسة (Timothy, 2009) إلى تقصي مستوى الشعور بالجهد العاطفي لدى طلبة الدراسات العليا، وعلاقة ذلك بنمط الشخصية لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (122) طالباً وطالبة في إحدى الجامعات الأمريكية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الجهد العاطفي كان متوسطاً لديهم، وأن العلاقة بين مستوى الجهد العاطفي ونمط الشخصية واضحاً؛ إذ أظهر الطلبة ذوو النمط الانبساطي مستوى منخفضاً من الجهد العاطفي، بينما أظهر الطلبة ذوو النمط الانطوائي مستوى مرتفعاً من الجهد العاطفي. وقد أظهرت نتائج الدراسة إجمالاً عدم وجود فروق في مستوى الجهد العاطفي المبذول ومتغيرات الجنس والعمر والتخصص.

وهدفت دراسة (Kitching, 2009) إلى معرفة علاقة الجهد العاطفي بمستوى المهارات التعليمية لدى المدرسي الكليات المتوسطة في إيران، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين مستوى الجهد العاطفي المبذول ومستوى المهارات التعليمية لدى المعلمين، إذ كلما انخفض الجهد العاطفي زاد مستوى المهارات اللازمة للتدريس التي يستخدمها المعلمون، وارتفعت قدرات هؤلاء المعلمين على التكيف المهني. ووجود فروق واضحة في مستوى الجهد العاطفي المبذول ومتغيري الجنس والتخصص لصالح الإناث وذوي التخصصات الأدبية، وأظهرت عدم وجود فروق في هذا المستوى تبعاً لمتغيرات العمر والمؤهل العلمي والخبرة.

هدفت دراسة (Kim, 2008) إلى فحص مستوى الجهد العاطفي المبذول لدى (197) موظفاً ممن أنيط بهم تقديم الخدمة الفندقية للزبائن، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الموظفين ذوي المزاج العصبي المرتفع يميلون إلى التظاهر بالالتزان العاطفي اتجاه الزبائن، أما الموظفون ذوو الانبساط المرتفع فإنهم غالباً ما يفشلون في التوازن العاطفي أمام الزبائن، كما بينت الدراسة أن الأفراد ذوي التصرف السطحي غير الحقيقي تحدث لهم حالة من الإرهاق أكثر من غيرهم ممن يظهرون مشاعر عاطفية حقيقية



هذه الدراسات وجود مستوى مرتفع ومرتفع جداً أحياناً من الجهد العاطفي المبذول لدى أفراد عينات هذه الدراسات.

4. أظهرت نتائج هذه الدراسات نتائج متعارضة ومتناقضة أحياناً بخصوص علاقة مستوى الجهد العاطفي المبذول لدى أفراد الدراسات المختلفة، والمتغيرات الديمغرافية والمستقلة المختلفة موضع البحث.

وفي ظل هذه المراجعة للدراسات البحثية السابقة، وما انبثقت عنها من نتائج غير متسقة من جهة، وندرة وجود دراسات مشابهة لموضوعها في المجتمعات العربية بشكل عام، والمجتمع المحلي الفلسطيني على وجه الخصوص من جهة أخرى، يرى الباحث تقدر دراسته هذه عن الدراسات السابقة، ويعتقد بأهميتها، وأن هناك مبرراً لضرورة إجرائها.

#### إجراءات الدراسة

##### أولاً: منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته هدف الدراسة الحالية، وذلك باستخدام استبانة لجمع البيانات لقياس مستوى مظاهر الجهد العاطفي المبذول لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة.

##### ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس المتفرغين وغير المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في جميع التخصصات العلمية، والبالغ عددهم (1820) عضو هيئة تدريس، منهم (417) عضو هيئة تدريس متفرغ، و(1403) عضو هيئة تدريس غير متفرغ (تبعاً لإحصائيات الجامعة التي ظهرت على بوابة الجامعة الإلكترونية للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2011\2012).

##### ثانياً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (244) عضو هيئة تدريس، وهم يمثلون ما نسبته (13%) من مجتمع الدراسة، اختيروا بالطريقة العشوائية ممن يدرسون في جامعة القدس المفتوحة في جميع فروعها التعليمية؛ حيث أرسلت أداة الدراسة إلى أعضاء هيئة

العبء التعليمي المنوط بالمدرسين في هذه الجامعات، كما بينت النتائج أن أفراد العينة اعتبروا أن التصرف السطحي (التظاهر العاطفي) أو التصنع يشكل ضغطاً نفسياً عليهم، ويرفع من مستوى الجهد العاطفي لديهم. كما بينت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في مستوى الجهد العاطفي، ومتغيرات: الجنس والتخصص والمؤهل العلمي والعمر والرتبة العلمية.

أما الدراسة التي أجراها (Constanti & Panikkos, 2004) فقد هدفت إلى تقصي مستوى الجهد العاطفي المبذول لدى المدرسين في التعليم العالي، وتكونت عينة الدراسة من (655) عضو هيئة تدريس في الجامعات الأمريكية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الجهد العاطفي متوسط، كما بينت النتائج وجود علاقة بين مستوى الجهد العاطفي لدى المعلمين ومستوى الرضا الوظيفي والكفاءة في التعليم، كما أظهرت النتائج أن مستوى الجهد العاطفي المرتفع يؤدي إلى ارتفاع مستوى الكافية المهنية في التعليم. وبينت النتائج من جهة أخرى عدم وجود فروق جوهرية في مستوى الجهد العاطفي، ومتغيرات: التخصص والمؤهل العلمي والرتبة العلمية.

يظهر من مراجعة الدراسات السابقة التي عرضت سابقاً الملاحظات الآتية:

1. أن أغلب هذه الدراسات أجريت على عينات من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأجنبية باستثناء دراسات (Goodwin et al, 2011; Kinman et al, 2011; ) (Goodman & Burton, 2010; Kim, 2008)، والتي كانت على عينات من التعليم الثانوي أو موظفين في مؤسسات مهنية مختلفة.
2. أن جميع هذه الدراسات أجريت في مجتمعات أجنبية باستثناء دراسة سويدان (2010) التي أجريت على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، ولم يجد الباحث دراسات مشابهة في المجتمع الفلسطيني أو المجتمعات العربية الأخرى.
3. باستثناء دراسات (Timothy, 2009; Kitching, 2009; ) (Constanti & Panikkos, 2004)، فقد أظهرت أغلب



التدريس باستخدام بوابة الجامعة الإلكترونية، وقد توزعت عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	160	66%
	الإناث	84	34%
التخصص	التربية	97	40%
	العلوم الإدارية والاقتصاد	60	25%
	التكنولوجيا والعلوم التطبيقية	50	20%
	التنمية الاجتماعية والأسرية	37	15%
المؤهل العلمي	دكتورة	151	62%
	ماجستير	93	38%
التفرغ الوظيفي	متفرغ	104	43%
	غير متفرغ	140	57%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	62	25%
	5 – 10	98	40%
	11 – 15	52	21%
	أكثر من 15 سنة	32	14%

ودرجة واحدة في حال الإجابة بقليل جداً، وبذلك فإن الدرجة المرتفعة على الاستبانة ومجالاتها الفرعية تشير إلى ارتفاع مستوى الجهد العاطفي المبذول، بينما تشير الدرجة المنخفضة عليه إلى انخفاض مستوى الجهد العاطفي المبذول، ولتفسير وتقييم استجابات المفحوصين على هذه الأداة ومجالاتها اعتمد المعيار النسبي الآتي:

- أقل من (50%) مستوى منخفض جداً
- (50% - 59.9%) مستوى منخفض
- (60% - 69.9%) مستوى متوسط
- (70% - 79.9%) مستوى مرتفع
- (80% ) فأكثر مستوى مرتفع جداً

#### صدق الأداة وثباتها:

تم التأكد من صدق المقياس بطريقة صدق المحكمين (Construct Validity) من خلال عرضه على عدد من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص، بلغ عددهم (8) محكمين، طلب منهم إبداء الرأي حول فقرات المقياس، وأشاروا إلى صلاحية فقراته وملاءمتها لمجالها وموضوعها، وقد حذفت فقرتان من فقرات المقياس بعد تحليل ملاحظات المحكمين بسبب تكرار موضوعها مع فقرات أخرى. كما تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باعتماد طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency) وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Alpha Cronbach)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات العام للمقياس (0.91)، بينما بلغت معاملات الثبات على المجالات الفرعية

#### ثالثاً: أداة الدراسة: مقياس الجهد العاطفي ( Emotional Labour Scale):

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير أداة خاصة لمقياس الجهد العاطفي بعد مراجعة بعد الأدوات الواردة في الدراسات السابقة (سويدان، 2010؛ Lin، 2000؛ Tews & Glomb، 2000؛ Morris & Feldman، 1998؛ Schutte et al، 1997)، تكون المقياس في صورته الأولية من (37) فقرة موزعة إلى ثلاثة مجالات: المجال الأول حول مظاهر الجهد العاطفي نحو الطلبة، ويشتمل على (15) فقرة، والمجال الثاني وهو حول مظاهر الجهد العاطفي نحو الزملاء، ويشتمل على (11) فقرة، والمجال الثالث وهو حول مظاهر الجهد العاطفي نحو إدارة الجامعة، ويشتمل على (11) فقرة. وبعد عرض المقياس للتحكيم حذفت فقرتان منه بسبب تكرارهما مع فقرات أخرى وهي: الفقرة رقم "26" وهي من المجال الثاني، والفقرة رقم وهي "37" وهي من المجال الثالث. وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (35) فقرة موزعة إلى (15) فقرة للمجال الأول، و(10) فقرات لكل من المجالين الثاني والثالث، بحيث يجيب المفحوص عن هذه الفقرات وفق مقياس ليكرت (Likert) خماسي البدائل لمقياس مستوى الجهد العاطفي الذي يبذله عضو هيئة التدريس أثناء ممارسة مهنته، وهي (كثيراً جداً/ كثيراً/ إلى حد ما/ قليلاً/ قليلاً جداً)، حيث تتراوح الدرجة على هذا المقياس ما بين (5) درجات في حال الإجابة بكبير جداً،

الثلاثة كالاتي: المجال الأول (0.89)، والمجال الثاني (0.88). للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية (0)، والمجال الثالث (0.86).

والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، والتقييم النسبي لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس المعد لقياس الجهد العاطفي المبذول، والمبينة في الجداول (2-5) الآتية:

1. مظاهر الجهد العاطفي المبذول اتجاه الطلبة وتظهر في الجدول الآتي:

### نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: ما مستوى مظاهر الجهد العاطفي المبذول لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة؟

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، والتقييم النسبي لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس

#### المعد لقياس الجهد العاطفي المبذول اتجاه الطلبة

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	المجالات وفقراتها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقييم النسبي
1	1	أتصرف بمشاعر طيبة اتجاه طلبتي	34.60	.5380	0.921	مرتفع جداً
2	6	استخدم عادة عبارات لائقة عند الحديث مع الطلبة	4.299	.8440	0.859	مرتفع جداً
3	8	أتجنب التصرفات العنيفة والمضطربة أثناء تعاملي مع الطلبة	94.27	4.800	0.856	مرتفع جداً
4	15	أهتم بالتقييم الذي يبديه طلبتي لي مهما كان سلبياً أم إيجابياً	4.209	.8660	0.842	مرتفع جداً
5	9	أعبر عن سروري وفرحي في المواقف التي تحتاج لذلك	84.14	.8670	0.830	مرتفع جداً
6	11	أضحك أو أبتسم عندما يقوم أحد الطلبة بموقف مفرح	34.10	.7600	0.821	مرتفع جداً
7	2	استخدم نبرات صوت هادئة أثناء تعاملي مع طلبتي	4.094	.6990	0.819	مرتفع جداً
8	7	أتجنب ما أمكن التوتر والغضب أثناء تعاملي مع الطلبة	4.053	2.790	0.811	مرتفع جداً
9	13	أهتم كثيراً لرأي طلبتي وأقبله	4.041	.7410	0.808	مرتفع جداً
10	4	تنسجم مشاعري التي أظهرها لطلبتي مع شعوري الحقيقي اتجاههم	4.012	8.860	0.802	مرتفع جداً
11	10	أستخدم إشارات جسدية مناسبة تعزز مشاعر التواصل مع الطلبة	3.975	1.840	0.795	مرتفع
12	5	أظهر مشاعر التودد للطلبة لتشجيعهم	3.967	1.029	0.793	مرتفع
13	14	أتجاوب إنفعالياً مع حالة السرور والفرح لدى الطلبة	3.922	2.970	0.784	مرتفع
14	12	أكظم غضبي في بعض المواقف غير المرضية من بعض الطلبة	3.844	6.860	0.769	مرتفع
15	3	ابتعد عن التعامل مع طلبتي نتيجة الفعل ورد الفعل	3.729	31.09	0.746	مرتفع
المتوسط الكلي للمجال الأول			4.085	0.602	0.817	مرتفع جداً

يظهر الجدول (2) أن مستوى مظاهر الجهد العاطفي المبذول اتجاه الطلبة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة كان مرتفعاً جداً؛ حيث بلغ المتوسط الكلي على هذا المجال (0.89)، ونسبة مئوية بلغت (82%)، كما كانت (79%).

تقديرات أفراد العينة بمستوى مرتفع جداً على الفقرات (1، 6، 8، 15، 9، 11، 2، 7، 4)؛ حيث تراوحت النسبة لهذه الفقرات ما بين (74% - 0.5).

الجدول الآتي:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، والتقييم النسبي لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس

#### المعد لقياس الجهد العاطفي المبذول اتجاه الزملاء

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	المجالات وفقراتها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقييم النسبي
16	22	يحزنني أن يمر أحد زملائي بمحنة من أي نوع	4.545	.5970	0.909	مرتفع جداً
17	25	تسعدني نجاحات زملائي العلمية والاجتماعية	64.24	.7730	0.849	مرتفع جداً
18	18	لا أتردد لتقديم المساعدة لزملائي	4.197	.8900	0.839	مرتفع جداً
19	24	لا ينتابني شعور الحسد أو الغيرة اتجاه زملائي	4.131	.8970	0.826	مرتفع جداً
20	21	يسعدني التعامل مع زملائي علمياً واجتماعياً	4.127	.9450	0.825	مرتفع جداً
21	20	أقبل نقد زملائي لي أثناء العمل	4.123	2.850	0.825	مرتفع جداً
22	16	أقيم علاقات ودية طيبة مع زملائي	4.119	.7850	0.824	مرتفع جداً

زياد بركات

23	23	أشاطر زملائي أفرحهم وأحزانهم	4.090	.8260	0.818	مرتفع جدا
24	17	أثق عادة برأي زملائي وأقدر وجهة نظرهم الخاصة	3.975	.7900	0.795	مرتفع
25	19	أزاور وزملائي في المناسبات السعيدة والحزينة	13.95	.7680	0.790	مرتفع
		المتوسط الكلي للمجال الثاني	4.150	0.633	0.830	مرتفع جدا

يظهر الجدول (3) أن مستوى مظاهر الجهد العاطفي المبدول اتجاه الزملاء لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة كان مرتفعاً جداً؛ إذ بلغ المتوسط الكلي على هذا المجال (4.15)، وبنسبة مئوية بلغت (83%)، كما كانت تقديرات أفراد العينة بمستوى مرتفع جداً على الفقرات (22، 25، 18، 24، 21، 20، 16، 23)؛ إذ تراوحت النسبة لهذه

الفقرات ما بين (81.8% - 90%)، بينما كانت هذه التقديرات بمستوى مرتفع على الفقرتين (17، 19)؛ إذ بلغت النسبة المئوية (79%) و(79.5%) على الفقرتين على الترتيب. 3. مظاهر الجهد العاطفي المبدول اتجاه إدارة الجامعة، وتظهر في الجدول الآتي:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، والتقييم النسبي لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس المعد لقياس الجهد العاطفي المبدول اتجاه إدارة الجامعة

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	المجالات وفقراتها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقييم النسبي
26	27	أتفانى في القيام بواجباتي المنوطة بي في مهنتي	244.3	.7520	0.868	مرتفع جدا
27	28	يسعدني تقدير إدارة الجامعة لجهودي العلمية	884.2	.7830	0.858	مرتفع جدا
28	34	أنوع من التعبيرات العاطفية أثناء تأدية عملي في الجامعة	284.2	.8090	0.846	مرتفع جدا
29	30	ألتزم بأنظمة الجامعة عن قناعة	404.2	.6750	0.841	مرتفع جدا
30	35	أنتظم في عملي دون الإخلال بتعليمات الجامعة	014.2	.8590	0.840	مرتفع جدا
31	32	أتلاشى المواقف الحرجة مع إدارة الجامعة	94.18	4.780	0.838	مرتفع جدا
32	26	أحاول كسب احترام رؤسائي في العمل وتقديرهم	4.180	.9810	0.836	مرتفع جدا
33	31	أظهر مشاعر الود والاحترام لإدارة الجامعة والمسؤولين فيها	4.090	.7540	0.818	مرتفع جدا
34	33	أحاول حل مشكلاتي في الجامعة بالود والاحترام	4.053	7.780	0.811	مرتفع جدا
35	29	أؤدي مسؤولياتي في الجامعة بانضباط	83.98	.8280	0.798	مرتفع
		المتوسط الكلي للمجال الثالث	4.176	0.621	0.835	مرتفع جدا

يظهر الجدول (4) أن مستوى مظاهر الجهد العاطفي المبدول اتجاه إدارة الجامعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة كان مرتفعاً جداً؛ إذ بلغ المتوسط الكلي على هذا المجال (4.176)، وبنسبة مئوية بلغت (83.5%)، كما كانت تقديرات أفراد العينة بمستوى مرتفع جداً على الفقرات (27، 28، 34، 30، 35، 32، 26، 31، 33)؛ إذ تراوحت النسبة لهذه الفقرات ما بين (81.1% - 86%)، بينما كانت هذه

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، والتقييم النسبي لاستجابات أفراد الدراسة على مجالات

مظاهر الجهد العاطفي المبدول

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	المجالات وفقراتها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقييم النسبي
1	3	مجال الجهد العاطفي المبدول اتجاه إدارة الجامعة	4.176	0.621	0.835	مرتفع جدا
2	2	مجال الجهد العاطفي المبدول اتجاه الزملاء	4.150	0.633	0.830	مرتفع جدا
3	1	مجال الجهد العاطفي المبدول اتجاه الطلبة	4.085	0.602	0.817	مرتفع جدا
		المتوسط الكلي على المقياس	4.132	0.441	0.826	مرتفع جدا

يتبين من (5) السابق أن المتوسط الكلي لتقديرات أفراد العينة لمظاهر الجهد العاطفي المبذول بلغ (4.132)، حيث بلغت النسبة المئوية لهذه التقديرات (6.82%) وهي بمستوى مرتفع جداً، كما بلغ هذا المتوسط لتقديرات أفراد العينة على مجال الجهد العاطفي المبذول اتجاه إدارة الجامعة (4.176)، إذ بلغت النسبة المئوية للتقديرات على هذا المجال (5.83%) وهي بمستوى مرتفع جداً وجاء بالترتيب الأول، بينما جاءت تقديرات أفراد العينة على مجال الجهد العاطفي اتجاه الزملاء بالترتيب الثاني، إذ بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد الدراسة عليه (4.15) ونسبة مئوية بلغت (83%) وهي بمستوى مرتفع جداً أيضاً، بينما جاءت تقديرات عينة الدراسة بالترتيب الثالث على مجال الجهد العاطفي المبذول اتجاه الطلبة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (4.085)، ونسبة مئوية بلغت (7.81%) وهي بمستوى مرتفع جداً كذلك.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة المشابهة تبين أنها تتفق كلياً أو جزئياً مع دراسات (Goodwin et al, 2011; Kinman et al, 2011; Jekheln, 2011; Deniels, 2010; Goodman & Burton, 2010; Warmington, 2007; Isenbarger & Zembylas, 2004; Liloyd & Harris, 2006)؛ والتي أظهرت نتائجها أن مستوى الجهد العاطفي المبذول كان مرتفعاً أو مرتفعاً جداً لدى أعضاء هيئة التدريس. بينما تعارضت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات (Timothy, 2009; Kitching, 2009; Constanti & Panikkos, 2004)، والتي أظهرت نتائجها وجود مستوى متوسط أو سلبي من الجهد العاطفي المبذول لدى أفراد عينات هذه الدراسات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي مفادها إجمالاً ارتفاع مستوى الجهد العاطفي المبذول من أعضاء هيئة التدريس من خلال ما ذكره جولمان (Golman, 2000) بأن لدى الفرد عقليين هما: العقل الوجداني، والعقل المنطقي، وبينهما تنسيق رائع، إذ أن المشاعر والأحاسيس ضرورية للتفكير، والتفكير ضروري للمشاعر والأحاسيس، وتؤثر الحالة الانفعالية على الحالة العقلية خاصة لدى المعلمين، والتلاميذ ذوي درجات القلق العالية،

والغضب والاكتئاب لا يتعلمون بكفاءة، فمن يقع فريسة لمثل هذه الحالات لا يستطيع استيعاب المعلومات بكفاءة، ولا يستطيع الاستفادة منها، وحين تهاجم الانفعالات التركيز فإنها تعطل القدرة العقلية وخاصة الذاكرة العاملة، وهي القدرة على استحضار المعلومات التي ترتبط بالمهمة التي يواجهها الفرد (Luthans, 2003). من جهة أخرى فمن الممكن أن تسهم العواطف في ترشيد التفكير، فالمزاج الإيجابي ينشط الإبداع وحل المشكلات، كما أن المشاعر الإيجابية تساعد الفرد في تصنيف وتنظيم المعلومات، ومما لا شك فيه أن نجاح الفرد وتفوقه الأكاديمي يتوقف على عدة عوامل ثقافية واجتماعية وصحية ونفسية، إلا أن الانفعالات والعواطف تعتبر عاملاً رئيساً، وتشمل: الوعي بالذات، والتحكم في الاندفاعات، والمثابرة، والحماسة، والدافعية الذاتية، والتقمص العاطفي، واللياقة الاجتماعية، كما أشار باحثون آخرون (Adkins, 1995; Abraham, 1998; Bagilhole & Goode, 1998; Constanti & Panikkos, 2009; Timothy, 2004) إلى أن انخفاض تلك المهارات الانفعالية والاجتماعية ليس في صالح تفكير الفرد أو نجاحه في تفاعلاته المهنية، وأشارت بعض الدراسات (Van Maanen & Schaubroeck, & Mann, 1999; Kunda, 1998; Jones, 2000; Goleman, 2000; Callaghan & Thomson, 2002) إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد، وتفوقه، وإنما يحتاج الفرد إلى الذكاء الوجداني الذي يعد مفتاح النجاح في المجالات العلمية والعملية، وأن الذكاء المعرفي يسهم في أعلى تقدير بنسبة (20%) فقط، بينما تسهم العوامل الأخرى، وأهمها الذكاء الوجداني، بنسبة (80%) من نجاح الفرد في حياته، وأكدت ذلك نتائج دراسات قام بها (Guy & Newman, 2000; Schaubroeck & Jones, 2004) إذ أوضحت أن الذكاء المعرفي يسهم بنسب تتأرجح ما بين (10%-25%)، من تباين أداء الفرد، بينما تعزى النسب المتبقية إلى عوامل انفعالية.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى مظاهر الجهد العاطفي المبذول لدى**

أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير المقياس المعد لقياس الجهد العاطفي المبذول في المجالات الجنس؟ الثلاثة تبعاً لمتغير الجنس، كما استخدم اختبار (ت) لمعرفة للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية دلالة الفروق بين هذه المتوسطات والمبينة نتائجه في الجدول والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات الآتي:

الجدول (6) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس المعد لقياس الجهد العاطفي المبذول في المجالات الثلاثة تبعاً لمتغير الجنس

المجالات	الجنس	الذكور (160)		الإناث (84)		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
نحو الطلبة		4.150	0.427	3.961	0.501	3.098	0.002*
نحو الزملاء		4.283	0.763	3.898	0.471	4.223	0.000*
نحو الإدارة		4.244	0.438	4.066	0.522	2.837	0.005*
المجموع الكلي		4.215	0.410	3.973	0.456	4.220	0.000*

• دال عند مستوى الدلالة ( $0.01 \geq \alpha$ )

يشير الجدول (6) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة على مجالات الجهد العاطفي المبذول تبعاً لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور، بمعنى أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة يبذلون جهداً عاطفياً بمستوى أكبر مما تبذله الإناث نحو الطلبة والزملاء وإدارة الجامعة. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع نتائج دراسات (سويدان، 2010؛ Deniels & Warmington، 2007)، والتي أظهرت نتائجها وجود فرق جوهري بين كلا الجنسين في مستوى الجهد العاطفي المبذول وذلك لصالح الذكور. بينما تعارضت مع نتائج دراسات (Kitching، 2009؛ Jekheln، 2011؛ Goodwin et al، 2011)، والتي أظهرت نتائجها وجود فرق جوهري بين كلا الجنسين في مستوى الجهد العاطفي المبذول، وذلك لصالح الإناث. كما تعارضت مع نتائج دراسات (Kim، 2008؛ Isenbarger & Zembylas، 2004؛ Timothy، 2009؛ Lloyd & Harris، 2006؛ Kinman et al، 2011؛ Goodman & Burton، 2010)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فرق جوهري بين كلا الجنسين في مستوى الجهد العاطفي المبذول.

يرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية ومعقولة، إذ إن المدرسين المتميزين يكونون أكثر قرباً من طلبتهم وزملائهم والمسؤولين عنهم في العمل، وهذا يساعدهم في بناء علاقات ودية اجتماعية وإنسانية أكثر إيجابية مع غيرهم، وهذا ينعكس بالتالي في بناء علاقات طيبة بين أطراف العملية التربوية بوصفها عملية اجتماعية تفاعلية، ويرى علماء النفس أن التفاعل الاجتماعي الناجح يترك آثاراً إيجابية لدى الأفراد في المواقف المختلفة (Nye، 2002)، حيث يشعرون ذلك بالراحة والاطمئنان، والتمتع بالصحة النفسية، وتحقيق الذات لوجودهم داخل الجماعة، والشعور بالدعم العاطفي والمعنوي.

وتفسر هذه النتيجة من خلال المطالعات النفسية والاجتماعية التي حددها الباحثون (Rafaeli & Sutton، 1987؛ Rafaeli & Sutton، 1989؛ Athiyaman، 1997؛ Tews & Glomb، 2000؛ Fineman، 2006) كأساس للمهارات الانفعالية والاجتماعية التي تميز كلا الجنسين؛ إذ بينت هذه

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: مظاهر الجهد العاطفي للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المبدول لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس المعد تبعاً لمتغير التخصص؟

لقياس الجهد العاطفي المبدول في المجالات الثلاثة تبعاً لمتغير التخصص العلمي، والمبينة في الجدول الآتي:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس المعد لقياس الجهد العاطفي

المبدول في المجالات الثلاثة تبعاً لمتغير التخصص العلمي

التخصص	التربية (97)	الإدارة والاقتصاد (60)	التكنولوجيا التطبيقية (50)	الخدمة الاجتماعية (37)
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط
نحو الطلبة	4.237	3.93	4.053	3.980
نحو الزملاء	4.329	3.997	4.098	4.002
نحو الإدارة	4.280	4.158	4.086	4.097
المجموع الكلي	4.277	4.018	4.075	4.020

يظهر الجدول (7) وجود فروق ملحوظة بين المتوسطات التخصص العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية في استجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس المعد استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والمبينة نتائجها في لقياس الجهد العاطفي المبدول في المجالات الثلاثة تبعاً لمتغير التخصص العلمي، الجدول الآتي:

جدول (8) نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في استجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس المعد

لقياس الجهد العاطفي المبدول في المجالات الثلاثة تبعاً لمتغير التخصص العلمي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
نحو الطلبة	بين المجموعات	4.122	3	1.374	6.923	*.0000
	داخل المجموعات	47.634	240	.1980		
	المجموع	51.756	243			
نحو الزملاء	بين المجموعات	5.452	3	1.817	3.831	*.0100
	داخل المجموعات	113.838	240	.4740		
	المجموع	119.290	243			
نحو الإدارة	بين المجموعات	1.699	3	.5660	2.561	.0560
	داخل المجموعات	53.069	240	.2210		
	المجموع	54.768	243			

\* دال عند مستوى الدلالة ( $0.01 \geq \alpha$ )

يظهر الجدول (8) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس المعد المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات لقياس الجهد العاطفي المبدول نحو الطلبة، والزملاء، ولمعرفة المقياس المعد لقياس الجهد العاطفي المبدول نحو إدارة الجامعة اتجاهاً هذه الفروق استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، تبعاً لمتغير التخصص العلمي، بينما تشير النتائج السابقة من جهة أخرى إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات

جدول (9) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس المعد

لقياس الجهد العاطفي المبدول نحو الطلبة، والزملاء والمجموع الكلي تبعاً لمتغير التخصص العلمي

المجالات	التخصص العلمي	التربية	الإدارة والاقتصاد	التكنولوجيا التطبيقية	الخدمة الاجتماعية
نحو الطلبة	-	-	*0.000	*0.019	*0.003
نحو الزملاء	-	-	*0.004	0.055	*0.015



0.967	0.443	-	-	الإدارة والاقتصاد
0.524	-	-	-	التكنولوجيا التطبيقية

\* دال عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ )

يظهر الجدول (9) وجود فروق جوهرية في مستوى الجهد العاطفي المبذول لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير التخصص العلمي، وذلك على المجالين نحو الطلبة ونحو الزملاء، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تبين أنها لصالح ذوي التخصصات التربوية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ( Jekheln, 2011; Kitching, 2009; Daniels & Warmington, 2007 )، والتي أظهرت وجود فروق في مستوى الجهد العاطفي المبذول لدى أعضاء هيئة التدريس لصالح التخصصات النظرية أو الأدبية، بينما تعارضت مع نتائج دراسات (Kinman et al, 2011; Goodman & Burton, 2010; Timothy, 2009; Isenbarger & Zembylas, 2006)؛

الناتج المتعلقة بالسؤال الرابع وهو: مظاهر الجهد العاطفي المبذول لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

لإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس المعد لقياس الجهد العاطفي المبذول في المجالات الثلاثة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، كما استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات والمبينة نتائجها في الجدول الآتي:

الجدول (10) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس المعد لقياس

الجهد العاطفي المبذول في المجالات الثلاثة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

مستوى الدلالة	قيمة (ت) المحسوبة	دكتوراة (151)		ماجستير (93)		المجالات
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
.2970	1.046	.4500	4.109	.4780	4.049	نحو الطلبة
*.0240	2.275	.7590	4.229	.5720	34.02	نحو الزملاء
.1140	1.587	.4550	4.220	.5010	24.12	نحو الإدارة
.0470	1.992	.4330	4.176	.4450	14.06	المجموع الكلي

• دال عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ )

يشير الجدول (10) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد الدراسة في مستوى الجهد العاطفي المبذول نحو الزملاء تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح فئة أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراة، بمعنى أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة من حملة درجة الدكتوراة يبذلون جهداً عاطفياً بمستوى أكبر مما يبذله زملائهم من حملة درجة الماجستير نحو الزملاء. بينما تشير النتائج من جهة أخرى إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد الدراسة للجهد العاطفي المبذول نحو الطلبة والإدارة والمجموع الكلي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق إجمالاً مع نتائج دراسات Goodman & Burton, 2010; Jekheln, 2011; Kinman et al, 2011)؛ Daniels & Warmington, 2007; Kitching, 2009; 2010)؛ Constanti & Panikkos, 2004؛ Liloyd & Harris, 2004)؛ والتي أظهرت عدم وجود فروق واضحة وجوهرية في مستوى الجهد العاطفي المبذول تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. بينما تعارضت مع دراسات (سويدان، 2010؛ Isenbarger & Zembylas, 2006)، والتي أظهرت أن هذه الفروق كانت لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي المؤهلات الدنيا أو العليا.

الناتج المتعلقة بالسؤال الخامس وهو: مظاهر الجهد العاطفي المبذول لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟



للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية المقياس المعد لقياس الجهد العاطفي المبذول في المجالات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات الثلاثة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، والمبينة في الجدول الآتي:

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس المعد لقياس الجهد العاطفي المبذول في المجالات الثلاثة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	أقل من 5 سنة (65)		10-5 (101)		أكثر من 10 سنة (78)	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
نحو الطلبة	4.124	.4280	4.139	.4990	33.98	.4260
نحو الزملاء	94.27	1.028	44.11	.5330	4.091	.5310
نحو الإدارة	4.075	.4870	4.118	.4460	4.397	.4740
المجموع الكلي	4.154	.4760	4.183	.4520	4.046	.3840

يظهر الجدول (11) وجود فروق ملحوظة بين المتوسطات سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية في استجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس المعد استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والمبينة نتائجه في لقياس الجهد العاطفي المبذول في المجالات الثلاثة تبعاً لمتغير الجدول الآتي:

جدول (12) نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في استجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس

المعد لقياس الجهد العاطفي المبذول في المجالات الثلاثة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
نحو الطلبة	بين المجموعات	1.210	2	.6050	2.884	.0580
	داخل المجموعات	50.546	241	.2100		
	المجموع	51.756	243			
نحو الزملاء	بين المجموعات	1.476	2	.7380	1.509	.2230
	داخل المجموعات	117.814	241	.4890		
	المجموع	119.290	243			
نحو الإدارة	بين المجموعات	3.160	2	1.580	7.378	*.0010
	داخل المجموعات	51.608	241	.2140		
	المجموع	54.768	243			
المجموع الكلي	بين المجموعات	.8650	2	.4330	2.249	.1080
	داخل المجموعات	46.356	241	.1920		
	المجموع	47.221	243			

\* دال عند مستوى الدلالة (  $0.01 \geq \alpha$  )

يظهر الجدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس المعد لقياس الجهد العاطفي المبذول نحو إدارة الجامعة، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق استخدم اختبار (LSD) للزملاء، والمجموع الكلي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، بينما تشير النتائج السابقة من جهة أخرى إلى وجود فروق دالة إحصائياً

جدول (13) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس المعد

لقياس الجهد العاطفي المبذول نحو الطلبة، والزملاء والمجموع الكلي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	الخبرة	أقل من 5 سنة	10-5	أكثر من 10 سنة
نحو الإدارة	أقل من 5 سنة	-	0.777	*0.001
	10-5	-	-	*0.002
أكثر من 10 سنة	أقل من 5 سنة	-	-	-
	10-5	-	-	-

\* دال عند مستوى الدلالة (  $0.05 \geq \alpha$  )

تظهر النتائج في الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الجهد العاطفي المبذول لدى أعضاء هيئة التدريس على المجال إدارة الجامعة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لصالح ذوي سنوات الخبرة الطويلة، وقد اتسقت هذه النتيجة كلياً أو جزئياً مع نتائج الدراسات السابقة.

**النتائج المتعلقة بالسؤال السادس وهو: مظاهر الجهد العاطفي المبذول لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس**

الجدول (14) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس المعد لقياس

الجهد العاطفي المبذول في المجالات الثلاثة تبعاً لمتغير التفرغ الوظيفي

مستوى الدلالة	قيمة (ت) المحسوبة	غير متفرغ (140)		متفرغ (104)		الجنس المجالات
		الانحراف المتوسط	الانحراف	الانحراف	المتوسط	
*0.003	3.022	554.0	3.161	71.40	4.983	نحو الطلبة
*0.002	.1000	98.50	4.145	65.50	5444.	نحو الزملاء
*.0090	2.653	08.50	4.051	11.50	4.290	نحو الإدارة
*.0290	2.203	1.440	4.184	34.40	4.360	المجموع الكلي

• دال عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ )

يشير الجدول (14) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد الدراسة للجهد العاطفي المبذول نحو الطلبة، والزملاء، والإدارة، والمجموع الكلي تبعاً لمتغير التفرغ الوظيفي، وذلك لصالح فئة أعضاء هيئة التدريس

#### التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

1. على اعتبار أن هذه الدراسة الأولى حول الجهد العاطفي المبذول، وبخاصة في المجتمع المحلي الفلسطيني فإن الباحث يوصي بإجراء المزيد من الدراسات على عينات مختلفة لتعميق النتائج حول هذا مفهوم الجهد العاطفي.
2. يوصي الباحث أعضاء هيئة التدريس الإناث ومن التخصصات غير التربوية بالتحديد بذل المزيد من الجهد العاطفي مما لذلك من تأثير لنجاح عملية التعلم والتعليم والالتزام المهني.
3. إجراء المزيد من الدراسات حول العلاقة بين الجهد العاطفي ومتغيرات مختلفة نفسية وتربوية واجتماعية.
4. ضرورة قيام الجامعات ببناء برامج تنشيطية موجهة لأعضاء هيئة التدريس، وبخاصة الإناث وغير المتفرغين منهم لتطوير مهاراتهم السلوكية نحو بذل جهد عاطفي مرتفع المستوى نحو الحياة الاجتماعية الجامعية.

#### المراجع

بركات، زياد (2011). المهارات السلوكية الخبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة وأثر ذلك بيمارستهم للكفايات اللازمة للتعليم عن بعد. *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة*، جامعة القدس المفتوحة، 3(5)، 178-230.

بركات، زياد (2010). الفجوة بين الإدراكات والتوقعات لقياس جودة الخدمات التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين فيها. *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة*، جامعة القدس المفتوحة، 2(4)، 11-44.

بركات، زياد (2009). سيكولوجية التخطيط للحياة وإدارة الذات وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، 52، 477-512.

- بركات، زياد (2006). العلاقات الاجتماعية بين الدارسين والمدرسين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، 46، 49-89.
- رينتشي، روبرت (ترجمة محمد المفتي وزينب النجار). (1988). *التخطيط للتدريس*. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
- Abraham, R. (1998). "Emotional dissonance in organizations: Antecedents, consequences and moderators". *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 124 (2), 229-247.
- Adkins, L. (1995). *Gendered Work: sexuality, family and the labour market*. Buckingham, Open University Press.
- Athiyaman, A. (1997). "Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education". *European Journal of Marketing*, 31 (7), 528-540.
- Bagilhole, B. & Goode, J. (1998). "The 'Gender Dimension' of both the 'Narrow' and 'Broad' Curriculum in UK Higher Education: do women lose out in both?". *Gender and Education*, 10 (4), 445-458.
- Bellas, M. (1999). "Emotional Labour in Academia: The case of professors". *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 561, 96-110.
- Brotheridge, C & Lee, R. (2003). "Development and validation of the emotional labor scale". *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 365-379.
- Callaghan, G. & Thompson, P. (2002). "We Recruit Attitude: The selection and shaping of routine call-centre labour". *Journal of Management Studies*, 39 (2), 233-54.
- Clegg, S. (2001). "Expertise, Professionalism and Managerialism: Troubled Relationships in Higher Education?". *Text of Inaugural Lecture*, (4.7.01).9
- Constanti, P. & Panikkos, P. (2004). "Higher Education Teachers and Emotional Labour". *International Journal of Educational Management*, 18 (4), 243-249.
- [Daniels, H. & Warmington, P. \(2007\). "Analysing Third Generation Activity Systems: Labour-Power, Subject Position and Personal Transformation". Journal of Workplace Learning, 19\(6\), 377-391.](#)
- Fineman, S. (2006). "On being positive: concerns and counterpoints". *Academy of Management Review*, 31 (2), 270-291.
- Guy, M. & Newman, M. (2004). "Women's Jobs, Men's Jobs: Sex Segregation and Emotional Labor". *Public Administration Review*, 64(3), 289-298.
- [Goodman, R. & Burton, D. \(2010\). "The Inclusion of Students with BESD in Mainstream Schools: Teachers' Experiences of and Recommendations for Creating a Successful Inclusive Environment". Emotional & Behavioural Difficulties, 15\(3\), 223-237.](#)
- [Goodwin, R. ; Groth, M. & Frenkel, S. \(2011\). "Relationships between Emotional Labor, Job Performance, and Turnover". Journal of Vocational Behavior, 79\(2\), 538-548.](#)
- Goleman, D. (2000). Beyond IQ: developing the leadership Competencies of emotional Intelligence. Paper presented of the (2<sup>nd</sup>) International Competency Conference, London.
- Hayes, S. & Kleiner, B. (2001). "The Managed Heart: The commercialisation of human feeling – and its danger". *Management Research News*, 24 (3/4), 81-85.
- Hochschild, A. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of human feeling*, Berkeley, University of California Press.
- Hochschild, A. (1979). "Emotion work, feeling rules, and social structure". *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575.
- [Jakhelln, R. \(2011\). "Early Career Teachers' Emotional Experiences and Development--A Norwegian Case Study". Professional Development in Education, 37 \(2\), 275-290.](#)
- [Isenbarger, L. & Zembylas, M. \(2006\). "The Emotional Labour of Caring in Teaching". Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 22\(1\), 120-134.](#)
- Kim, H. (2008). "Hotel service providers' emotional labor: The antecedents and effects on burnout". *International Journal of Hospitality Management*, 27, 151-161.
- [Kitching, K. \(2009\). "Teachers' Negative Experiences and Expressions of Emotion: Being True to Yourself or Keeping You in Your Place?". Irish Educational Studies, 28 \(2\), 141-154.](#)
- [Kinman, G. ; Wray, S. & Strange, C. \(2011\). "Emotional Labour, Burnout and Job Satisfaction in UK Teachers: The Role of Workplace Social Support". Educational Psychology, 31\(7\), 843-856.](#)
- Kruml, S.M. & Geddes, D. (2000). "Exploring the Dimensions of Emotional Labor: The Heart of Hochschild's Work". *Management Communication Quarterly*, 14 (1), 8-49.
- Lin, S. (2000). A Study of the Development of Emotional Labor Loading Scale. *Sun-Yet Management Review*, 8(4), 427-447.
- Lloyd, C. & Harris, K. (2004). "Work internification and emotional labor among UK university lecturers: An exploratory study". *Organization Studies*, 25(7), 1185-1203.
- Lovelock, C.; Pugh, S. & Wright, L. (2002). *Principles of service marketing and management*. 2<sup>nd</sup> ed, Prentice Hall.

- Luthans, F. (2003.). The need for and meaning of positive organizational behavior. **Journal of Organizational Behavior**, 23, 695–706.
- Mann, S. (1999). "Emotion at work: To what extent are we expressing, suppressing or faking it?". **European Journal of Work & Organizational Psychology**, 8 (3), 347-370.
- Mastracci, S., Newman, M., & Guy, M. (2006). "Appraising Emotion Work: Determining Whether Emotional Labor is Valued in Government Jobs". **American Review of Public Administration**. 36(2), 123-138.
- Morris, J. & Feldman, D. (1997). "Managing emotions in the workplace". **Journal of Managerial Issues**, 9 (3), 257-275.
- Nye, N (2002) "Building higher education–community development corporation partner ships". **European Journal of Teacher Education**, 19(3) 29- 38
- Nye, N. (2002). "Building higher education–community development corporation partner ships". **European Journal of Teacher Education**, 19(3) 29- 38.
- Rafaeli, A. & Sutton, R. (1987). "Expression of Emotion as Part of the Work Role". **Academy of Management Review**, 12 (1), 23-37.
- Rafaeli, A. & Sutton, R. (1989). **The expression of emotion in organizational life**. Greenwich: JAI Press.
- Riggio, R. (1986). "Assessment of basic skills". **Journal of Personality & Social Psychology**, 51(3), 649-660.
- Schaubroeck, J. & Jones, J. (2000). "Antecedents of workplace emotional labor dimensions and moderators of their effects on physical symptoms". **Journal of Organizational Behavior**, 21,163-183.
- Schutte, N. Lee, S.; Zentall, S.; & Thornton, T.(1998). "Development and validation of a Measure of Emotional Intelligence". **Personality & Individual Differences**, 25-(2), 167- 177.
- Smith, P. & Gray, B. (2000). The Emotional Labour of Nursing: how student and qualified nurses learn to care. South Bank University: PhD thesis.
- Stoch , B. (1996). Getting to Heart of Performance improvement. **Human Resource Management Review** .35 ( 8), 6- 13.
- Sushanta, K. (2006). "What emotional labor is: A review of literature, Indian Institute of Management Ahmedabad". **India Research and Publications, W.P.** 23(2), 12-50.
- Tews, M. & Glomb, T. (2000). The feeling at work scale: Theoretical basis, development of the instrument, and preliminary validity testing. Paper presented at the second Conference on Emotions and Organizational Life, Toronto.
- Timothy A. (2009). "Is emotional labor more difficult for some than for others?: A multilevel, experience-sampling study". **Personnel Psychology**, 1(62), 57-88.
- VanMaanen, J. & Kunda, G. (1989). Real feelings: emotional expression and organizational culture. Buckingham, Open University Press.
- Wager, M. (2001). Emotions and Professional Identity in Academic Work. Paper presented at the Higher Education Close Up Conference 2, Lancaster University 16-18 July.
- Wharton, A. & Erickson, R. (1995). "The consequences of caring: Exploring the links between women's job and family emotion work". **Sociology Quarterly**, 36, 273-296.
- Zapf, D. (2002). "Emotion work and psychological well-being – A review of the literature and some considerations", **Human Resource Management Review**, 12 (2), 237-68.

واقع التخطيط لتهيئة جامعة طيبة لتحقيق سياسات التصنيف العالمي للجامعات

علي حسين حورية  
كلية التربية - قسم الإدارة التربوية - جامعة طيبة

نايف عبدالله اللهيبي  
المملكة العربية السعودية - وزارة التربية والتعليم

تاريخ التسلم: 2013/6/30

تاريخ القبول: 2013/11/10

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التخطيط لتهيئة جامعة طيبة لتحقيق سياسات التصنيف العالمي للجامعات، والتوصل إلى تصور مقترح لتهيئة جامعة طيبة لتحقيق سياسات التصنيف العالمي للجامعات. اعتمدت الدراسة المنهج النوعي، إذ أجريت مقابلات نوعية مع عينة قصدية تمثلت في 24 مستجيباً، جميعهم من أصحاب القرار وأعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، من مختلف كليات الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى وجود إجماع على سياسات التصنيف بين مؤسسات التصنيف العالمي للجامعات من ناحية الأهداف وأساليب جمع البيانات، والمعايير والمؤشرات المستخدمة في التصنيف. كما توصلت إلى أن هناك توجهاً عاماً في الجامعة للمنافسة في التصنيف العالمي للجامعات. وكشفت الدراسة عن وجود عدة معوقات، قد تحول دون مشاركة الجامعة في التصنيف العالمي للجامعات، تتعلق بالموارد البشرية، والنواحي الإدارية، والنواحي المادية. وفي ضوء ذلك، أوصت الدراسة بزيادة الوعي بمفاهيم التصنيف العالمي للجامعات وثقافته وسياساته على جميع المستويات في الجامعة بمختلف الوسائل، مثل المحاضرات والندوات والمؤتمرات. كما أوصت الدراسة بتبني التصور المقترح الذي يتعلق بتهيئة جامعة طيبة لتحقيق سياسات التصنيف العالمي للجامعات من خلال خطوات تطويرية مرتبطة بالنواحي البشرية والإدارية والمادية. (الكلمات المفتاحية: التخطيط، جامعة طيبة، سياسات، التصنيف العالمي للجامعات).

The reality of planning for preparing Taibah University to achieve the global ranking policies of the Universities

Ali Hussein Houriah

College of Education, Department of Educational Administration - Taibah University

Nayef Abdullah ALluhibi

Teacher in the Ministry of Education - KSA

The study aimed to identify the reality of planning for preparing Taibah University to achieve the global ranking policies of the universities, and reach perception of a proposal for preparing Taibah University to achieve the global ranking policies of the universities. The study was qualitative approach, where the quality of the interviews were conducted with deliberate sample consisted of 24 respondents, all of whom are officials and faculty members Taibah University in Medina, from various faculties of Taibah University in Medina. The study concluded there is a consensus on the classification policies between the institutions of the world rankings of universities in terms of the objectives and methods of data collection, criteria and indicators used in the classification. The results also showed that there is a general trend in the university to compete in the world rankings of universities. The study revealed the existence of obstacles, may prevent the participation of the university in the rankings of universities, related to human resources, and administrative aspects, and material aspects. The study recommended increasing awareness of the concepts and culture policies rankings of universities, at all levels in the university through various means such as lectures, seminars and conferences. Also, the study recommended the adoption of the proposed visualization which concerns for preparing Taibah University to achieve the global ranking policies of the universities, through the steps linked to developmental aspects of human, administrative and physical. (Keywords: Planning, Taibah University, Policies, Rankings of Universities).

المقدمة:

تُرجم الدراسات المتخصصة ظهور التصنيف تاريخياً للمرة الأولى عام 1865م، للدراسات الأوروبية التي هدفت إلى تحديد فيما إذا كانت البيئة أو الوراثة تمثل عاملاً رئيساً في تخريج طلبة متميزين، فجرت محاولة لتقويم نوعية المؤسسات والباحثين فيها في مجالي العلوم والطب، ومنذ ذلك الحين أخذت مؤسسات التصنيف، والعديد من أنظمة تقويم الجامعات، ومؤسسات التعليم العالي في التزايد والظهور، إلا أن الشكل الحديث من التصنيف

للمؤسسات التعليمية قدمته صحيفة ( US News and World Report) في الولايات المتحدة الأمريكية منذ أكثر من عقدين بهدف نشر مقارنة حول شفافية المؤسسات التعليمية، ومع مرور الوقت تعددت هذه المؤسسات، وتنوعت أهدافها من حيث التصنيف فوصل عددها إلى حوالي خمسين نظاماً للتصنيف (Ismail, 2009).

تزال في حاجة إلى التخطيط لتهيئتها للمنافسة على مراكز متقدمة في التصنيف العالمي للجامعات.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن تهيئة جامعة طيبة لسياسات التصنيف العالمي للجامعات؟ وينبثق من السؤال الرئيس سؤالان تسعى الدراسة الحالية للإجابة عنهما وهما:

– ما واقع جامعة طيبة للوفاء بمتطلبات سياسات التصنيف العالمي للجامعات؟

– ما التصور المقترح لتهيئة جامعة طيبة لتحقيق سياسات التصنيف العالمي للجامعات؟

#### أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق هدف رئيس يتمثل في التخطيط لتهيئة جامعة طيبة لتحقيق سياسات التصنيف العالمي للجامعات. ويتفرع عن الهدف الرئيس الأهداف الآتية:

– تحديد واقع جامعة طيبة للوفاء بمتطلبات سياسات التصنيف العالمي للجامعات.

– التوصل إلى تصور مقترح لتهيئة جامعة طيبة لتحقيق سياسات التصنيف العالمي للجامعات.

#### أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يأتي:

– تعد الدراسة الحالية، الأولى على الصعيد المحلي والعربي - حسب علم الباحثين وما توصلوا إليه من خلال البحث في مصادر المعلومات على شبكة الإنترنت - التي تناولت سياسات التصنيف العالمي للجامعات والإفادة منها في التخطيط لتهيئة الجامعات العربية عامة والجامعات السعودية خاصة لسياسات التصنيف العالمي للجامعات، حيث تفقر المكتبة العربية إلى الدراسات المتعلقة بتحليل السياسات التربوية بعامة، وما يتعلق بسياسات تصنيف الجامعات بخاصة.

– أسهمت الدراسة الحالية في زيادة ثقافة القارئ العربي حول سياسات التصنيف العالمي للجامعات، وتعرض له أهم الصيغ والنماذج العالمية لسياسات تصنيف الجامعات، والمشكلات المعيقة له والحلول الحالية المطروحة لمواجهتها،

ويجري تصنيف الجامعات على ثلاثة مستويات، منها المستوى العالمي الذي يتم فيه ترتيب الجامعات عالمياً حسب الأفضلية بواسطة مؤسسات التصنيف العالمية، مثل التصنيف الأكاديمي

لجامعات العالم من جامعة جياو تونغ شنغهاي (Shanghai Jiao Tong University)، وملحق التايمز للتعليم العالي (Times Higher Education Supplement, THES-

QS)، وتصنيف الجامعات العالمية على شبكة الإنترنت (Webometrics). وأما التصنيف الثاني فهو على المستوى

الإقليمي ويكون تصنيف الجامعات على نطاق عدة دول مثل تصنيف الجامعات في الاتحاد الأوروبي من المفوضية الأوروبية، والتصنيف الأكاديمي للجامعات من منظمة المؤتمر الإسلامي (Organization of the Islamic Conference).

والتصنيف الثالث على المستوى الوطني، ويكون تصنيف الجامعات فيه على مستوى البلد الواحد، مثل بعض التصنيفات التي تجرى في الولايات المتحدة الأمريكية كتصنيف أفضل الجامعات البحثية الأمريكية، وتصنيف واشنطن الشهري للجامعات وغيرها.

وقد وضعت المؤسسات المعنية بالتصنيف العالمي للجامعات سياسات، ينبغي على الجامعات معرفتها للمنافسة على المراكز المتقدمة في التصنيف من جهة، والإفادة منها في تطوير أداء الجامعات من جهة أخرى، فانعكاس التصنيف على تحسين الأداء وتطوير التعليم في المؤسسة، أحد أهم الفوائد المتوقعة من التصنيف (Ismail, 2009).

وتسعى جامعة طيبة (كإحدى الجامعات السعودية) إلى إيجاد مكانة مرموقة لها في مصاف الجامعات العالمية في قوائم التصنيف العالمي للجامعات، مؤكدةً ذلك في أحد التوجهات التي تضمنتها الخطة الإستراتيجية لجامعة طيبة 1440هـ الذي نص على "الارتقاء بمكانة الجامعة محلياً وإقليمياً وعالمياً" وذلك من خلال عدة أهداف منها الحصول على الاعتماد الأكاديمي المؤسسي والبرامجي من الهيئات المحلية والعالمية، وتطوير موقع الجامعة على الشبكة العالمية (الإنترنت) باللغتين العربية والإنجليزية، ويتضمن معلومات ومؤشرات يسهل الوصول إليها وقياس جودتها، وتحسين وإبراز الصورة الذهنية للجامعة (جامعة طيبة، 2011، ص29). وعلى الرغم من ذلك فإن الجامعة لا



في جامعة طيبة؛ لتحقيق أهدافها المستقبلية، والمنافسة في التصنيف العالمي للجامعات.

#### سياسات (Policies):

تعرف السياسة بأنها: "طريقة عمل مختارة من بين مجموعة من البدائل في ضوء مجموعة من الظروف والاعتبارات بهدف التوجيه والتحكم في القرارات الحالية والمستقبلية، أو أنها خطة شاملة ذات مستوى عالٍ تتضمن أهداف عامة وإجراءات مقبولة من جانب السلطات الحكومية" (بيومي، 2009، ص28).

#### تصنيف الجامعات (Universities Ranking):

يعرف التصنيف علمياً بأنه: "أسلوب لتنظيم مجموعة محددة من الأشياء التي قُوِّمت من خلال معايير مختلفة، مما يوفر وضعاً أكثر شمولية للأشياء، ويجعل تنظيمها من الأفضل إلى الأسوأ، مهمة أكثر سهولة" (مجيد والزيادات، 2008، ص401).

ويعرف تصنيف الجامعات إجرائياً بأنه: قائمة من المؤسسات الأكاديمية المرتبة بناء على مكانتها التي تتحدد على أساس مجموعة من العوامل الواضحة (المعايير)، حيث ينظر إليها بموضوعية كمؤشر لجودة المؤسسات على أساس مجموعة من البيانات الأمبريقية، أو الرأي المنثيق من الدراسات المسحية المختلفة للعلماء والأكاديميين والخريجين والطلبة الحاليين، والمتوقع التحاقهم مستقبلاً، والعاملين من خريجي المؤسسة، والمنشورات البحثية وأدلتها.

#### سياسات تصنيف الجامعات (Universities ranking Policies):

تعرف سياسات تصنيف الجامعات بأنها: مجموعة العمليات والموجهات والبدائل المتبعة في المؤسسات المعنية بتصنيف الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، حيث تحتوي في مكوناتها مجموعة من الأهداف والأولويات والمعايير والمؤشرات والبرامج. والتعريف الإجرائي لسياسات تصنيف الجامعات هو: مجموعة العمليات والموجهات والبدائل المتبعة في مؤسسات التصنيف العالمي للجامعات، بهدف إجراء المقارنات بين الجامعات حول العالم، وفرزها في نظام ترتيبى معين مرتبة حسب الأفضلية.

#### التصنيف العالمي للجامعات (World Ranking of universities)

والتخطيط لتهيئة جامعة طيبة لسياسات التصنيف العالمي للجامعات والإفادة منها في تطوير التعليم الجامعي.

– قد تساعد نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها ومقترحاتها جامعة طيبة بشكل خاص، والجامعات السعودية بشكل عام، في الاستفادة من سياسات التصنيف العالمي للجامعات في تطوير سياساتها وبرامجها التعليمية وبحثها العلمية، وتهيئتها للمنافسة في قوائم التصنيف العالمي للجامعات، مما قد يسهم في تطوير التعليم الجامعي السعودي.

#### حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على تحليل سياسات التصنيف العالمي للجامعات في إطار الحدود الموضوعية في التركيز على تصنيف الجامعات العشري، والتصنيف العشريني، والتصنيف المئوي، والتصنيف الخمس مئوي لتصنيف جامعة جياو تونغ شانغهاي (Shanghai Jiao Tong University)، الذي يطلق عليه التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم (ARWU)، وتصنيف ملحق التاييمز للتعليم العالي (Times Higher Education Supplement, THES- QS)، وتصنيف الجامعات العالمية على شبكة الإنترنت (Webometrics)، والبحث في تصور لتهيئة جامعة طيبة لتحقيق سياسات التصنيف العالمي للجامعات.

كما اقتصرت في تطبيق أداتها على عينة من المسؤولين المعنيين بالتطوير الجامعي والبحث العلمي، وأعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة بالمدينة المنورة خلال العام الدراسي 1432-1433هـ.

#### مصطلحات الدراسة:

#### التخطيط (Planning):

يعرف التخطيط بأنه: "عملية علمية منهجية تستخدم أسلوب منظم لاستثمار الموارد والإمكانات البشرية والمادية والطاقات المتوفرة، من أجل تحقيق أهداف المنظمة وتطويرها نحو الأفضل ضمن خطة مرسومة، مع الأخذ بالاعتبار التوقعات المستقبلية وظروف المجتمع البيئية" (نشوان، 2004).

أما التعريف الإجرائي للتخطيط فهو: عملية علمية يتم بمقتضاها الاستخدام الأمثل للموارد والإمكانات البشرية، والمادية المتاحة



المؤسسات والباحثين فيها، والتي أثرت بنتائجها على المهتمين بتقييم الجودة (Ismail, 2009).

أما الشكل الحديث لتصنيف الجامعات فقد بدأت به صحيفة (U.S. News and World Report) في الولايات المتحدة الأمريكية، عندما أصدرت تصنيفها للجامعات الأمريكية في عام 1983م، حيث كان دافعاً لتقديم تجارب مماثلة لتصنيف الجامعات في دول أخرى (بافيل ونحاس، 2007)، فظهرت التجربة البريطانية عام 1993م، تلاها التجربة الألمانية عام 1989م، ثم التجربة اليابانية عام 1994م (أبو خلف، 2004). ومع مرور الزمن ظهرت العديد من المؤسسات والجهات التي تقوم بتصنيف الجامعات محلياً وإقليمياً وعالمياً.

ونظراً لحدوث مصطلح تصنيف الجامعات، فإن هناك ندرة في الدراسات العربية التي تطرقت إلى مفهومه، فقد عرفه مجيد والزيادات (2008) بأنه طريقة لجمع المعلومات لتقويم الجامعات والبرامج والبحث، والنشاطات العلمية لتوفير التوجيه لجامعات مستهدفة محددة. مثل الطلبة الذين أنهوا دراستهم المدرسية ويريدون الالتحاق بالجامعة، أو الطلبة الذين يريدون تغيير تخصصاتهم أو جامعاتهم، أو أعضاء من طاقم إدارة القسم أو الجامعة الذين يريدون معرفة نقاط قوتهم وضعفهم حتى يبقوا في وضع تنافسي. كما عرفه آشر وسافينو (Usher and Savino, 2007) بأنه قوائم لتجمع مؤسسات تعليمية مرتبة بشكل نسبي وفقاً لمجموعة من المؤشرات في ترتيب تنازلي، تعرض عادةً في جداول دورية.

وقد اشتهر تصنيف الجامعات وذاع صيته في الأوساط الأكاديمية وغير الأكاديمية بشكل كبير، بعد قيام جامعة جياو تونج شانغهاي (Shanghai Jiao Tong University) بإصدار تصنيف لجامعات العالم في عام 2003م، حددت فيه مكانة الجامعات الصينية مقارنةً بجامعات العالم نتيجة للتطور الهائل في التكنولوجيا والاتصالات والتحرر الاقتصادي الذي وجه عجلة الاقتصاد العالمي للتنافس في مجال التكنولوجيا والعلم (Boulton, 2010)، ولفت أنظار القائمين على التعليم العالي والجامعات وصناع السياسات التعليمية في شتى أنحاء العالم إلى أهمية التصنيف العالمي للجامعات، والتنافس في الحصول على مراكز متقدمة في الجداول الدورية التي أصبحت تصدر بشكل سنوي من المؤسسات المعنية بالتصنيف والتي

طريقة لجمع المعلومات بهدف تقويم الجامعات، والبرامج والبحث العلمي، والنشاطات العلمية لتوفير التوجيه لجامعات مستهدفة محددة، مثل الطلبة الذين أنهوا دراستهم المدرسية ويريدون الالتحاق بالجامعة، أو أعضاء من طاقم إدارة القسم أو الجامعة الذين يريدون معرفة نقاط قوتهم وضعفهم حتى يبقوا في وضع تنافسي (أبوخلف، 2004)

### جامعة طيبة (Taibah University)

جامعة سعودية أنشئت بموجب الأمر السامي رقم (220024) بتاريخ 1424/5/10هـ القاضي بالموافقة على قرار مجلس التعليم العالي رقم (1424/29/1) بتاريخ 1424/3/17هـ القاضي بدمج فرعي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك عبد العزيز في المدينة المنورة ليكونا جامعة مستقلة، مقرها منطقة المدينة المنورة. وصدر القرار السامي رقم (20047/ب/7) بتاريخ 1425/4/19هـ القاضي بتسمية الجامعة بالمدينة المنورة بجامعة طيبة. (موقع جامعة طيبة).

### الإطار النظري للدراسة:

#### سياسات تصنيف الجامعات من منظور عالمي:

ظهر مصطلح تصنيف الجامعات بعد الازدياد الكبير في مؤسسات التعليم العالي على مستوى العالم؛ فالحاجة إلى التصنيف قضية تنظيمية أوجدتها الطفرة الكبيرة والتوسع الكمي غير المسبوق في التعليم العالي، مما استوجب تصنيف مؤسساته وترتيبها، حيث إنه، وقبل ظهور هذا النوع من الأدبيات لم تكن الجامعات ومؤسسات التعليم العالي تقيّم من جهات خارجية، يمكن الاعتماد عليها من أصحاب المصلحة المعنيين من الأكاديميين والطلبة وأولياء الأمور، بالمقارنة ومعرفة الأفضل، بل كانت تبرز بفضل قوتها العلمية والإدارية، وتشتهر من خلال تصورات وخبرات وتجارب الناس معها، والذي كان يؤدي إلى ترتيب تقليدي لدى المعنيين بأفضلية تلك الجامعات، إلا أن ثمة إشكالية علمية تمثلت في عدم توفر أساليب علمية قادرة على فحص الترتيب بصورة دورية (أبوخلف، 2004). وكانت بدايات ظهور التصنيف عام 1965م في دراسات أوروبية هدفت إلى تحديد ما إذا كانت الوراثة أو البيئة تعد العامل الأساسي في إنتاج الأشخاص المميزين والعباقرة، وجرى محاولة لتقييم نوعية

التعليمية التي يدرسون بها أو يرغبون الالتحاق بها وموقعها في تصنيف الجامعات تؤثر في إمكانية حصولهم على عمل بعد تخرجهم، ولذلك يساعدهم التصنيف في تحسين اختيارهم.

#### مؤسسات التصنيف العالمي للجامعات:

توجد عدة مؤسسات ومنظمات حول العالم تقوم بتصنيف جامعات العالم محلياً أو إقليمياً أو عالمياً، وسنتناول أهم مؤسسات التصنيف العالمي للجامعات فقط لمبررات تتعلق بمحددات الدراسة الحالية.

#### التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم:

التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم (Academic Ranking of World Universities) هو مشروع صيني يصدر من جامعة جياو تونغ شنغهاي الصينية (Shanghai Jiao Tong University) ويرمز له بشكل مختصر بالرمز أرو (ARWU)، قام دون أي دعم من جهة خارجية (بافيل ونحاس، 2007، ص680). وقد صدر أول تصنيف منه في حزيران عام 2003 من معهد التعليم العالي في الجامعة، ويعتمد في جزء من بياناته على معلومات منشورة من قبل الجامعات نفسها، إما من مواقعها على الإنترنت أو من خلال إحصائيات لمنظمات عالمية كالينوسكو مثلاً، أو ما تزوده به الجامعات من معلومات. ويعد هذا التصنيف من أكثر التصنيفات العالمية تأثيراً وأهمية، وكان سبباً في إثارة جدل واسع في الأوساط الأكاديمية والحكومية في بعض الدول كفرنسا، الأمر الذي أدى إلى تعديل القوانين الجامعية فيها وإعطاء الجامعة مزيداً من الاستقلالية الذاتية. ويستخدم التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم أربعة معايير، لكل معيار مؤشرات وأوزان دالة عليه، ويحدد (بافيل ونحاس، 2007، ص681) هذه المعايير في الآتي:

– معيار جودة التعليم، ويتضمن مؤشر عدد الخريجين الذين نالوا جائزة نوبل أو ميدالية فيلدز. ويقصد بالخريجين في هذا المؤشر بأنهم من حصل على شهادة البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه من الجامعة. ويتغير الوزن حسب السنة التي تم فيها نيل الجائزة أو الميدالية. فيعطى وزن 100% عند نيل تلك الجوائز من العام 1991م فما دون، ويتم إنقاص الوزن 10% لكل عقد من الزمن حتى يصل إلى 10% في العقد 1901م – 1910م.

تعددت فيما بعد. ويشار إلى أن العديد من الدراسات أرجعت البداية الفعلية لانتشار تصنيف الجامعات على نطاق واسع على مستوى العالم في الوقت الراهن إلى هذا التصنيف.

#### أهمية تصنيف الجامعات:

ساعدت خصائص ومزايا تصنيف الجامعات على انتشاره على مستوى دول العالم وتزايد الاهتمام بها في الأوساط الأكاديمية وغير الأكاديمية. وبالتالي فتصنيف الجامعات يعد مؤشراً على جودة التعليم ومدى مساهمة الجامعات والمؤسسات التعليمية في الجوانب التي تستهدفها الدول والحكومات، ومدى تحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها، ويمكن اعتباره مقياساً لتطور التعليم في مختلف الدول (عبد الباري، 2010)، وبالتالي فهو بمثابة دليل لصناع السياسات ومنتخذي القرار لقراءة واقع الجامعات والمؤسسات التعليمية على المستوى المحلي أو الإقليمي أو الدولي.

كما أنه يعزز المنافسة الدولية في التعليم العالي، ويسهم بشكل كبير في خلق بيئة تعليمية جاذبة ومتعددة الثقافات والاتجاهات نحو التعاون والتنافس بين الجامعات، وهو محطة لتحسين وتعزيز نقاط القوة والقضاء على نقاط الضعف في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي (Ismail, 2009). ويكشف عن مستوى المساهمة في البحث العلمي، إذ إن مكانة الجامعة عالمياً يعتمد على ما تقوم به من نشر أبحاث جديدة وذات جودة عالية (عبد الباري، 2010)، وبالتالي فهو يزيد من تنافسية الجامعات في نشر المزيد من البحوث العلمية والاهتمام بجودتها؛ مما ينعكس على الارتقاء بالأدوار المنوطة بها.

ويؤثر تصنيف الجامعات في اختيار الطلبة لمؤسسات التعليم العالي ويفتح الأبواب للوصول إلى أفضل الفرص في الحصول على الجامعات والمؤسسات التعليمية الأفضل والمناسبة، إذ إن تصنيف الجامعات في جداول دورية سنوية أو فصلية أو خلال مدة معينة، وترتيبها حسب الأفضلية يؤثر في اختيار الطلبة الخريجين من التعليم العام للجامعات ومؤسسات التعليم العالي، كونه يوفر فرص التعرف على المكانة العلمية للجامعات التي يرغبون في الالتحاق بها والمقارنة فيما بينها، واختيار المناسب منها. وفيما يتعلق بسوق العمل، يرى كلارك (Clarke, 2007، p.41) أن الطلبة يعلمون بأن ترتيب جامعتهم أو مؤسستهم

- معيار جودة أعضاء هيئة التدريس، وفيه مؤشران، الأول عدد أعضاء هيئة التدريس الذين نالوا جائزة نوبل أو ميدالية فيلدز في أثناء عملهم في الجامعة. ويتغير الوزن حسب السنة التي تم فيها نيل الجائزة أو الميدالية. فبين 2001م – 2006م يعطى وزن 100%، ويتم إنقاص الوزن 10% لكل عقد من الزمن بحيث يصل إلى 10% في العقد 1911م – 1920م. والثاني عدد أعضاء هيئة التدريس الذين تستخدم أبحاثهم بكثرة من قبل غيرهم. ويتم فيه إحصاء الباحثين في علوم الحياة والطب والفيزياء والهندسة وعلم الاجتماع.
- معيار جودة الأبحاث العلمية، وفيه مؤشران، الأول عدد الأبحاث المنشورة في مجلة الطبيعة (Nature) ومجلة العلوم (Science) بين العامين 2002م – 2006م. وعدد تعدد كاتب البحث يتم إعطاء وزن لكل باحث حسب ترتيب اسمه في البحث المنشور. وهذا المؤشر تم حذفه بالنسبة للجامعات التي ليس فيها علوم طبيعية، كالجامعات المتخصصة في العلوم الإنسانية فقط. والثاني عدد الأبحاث التي تمت فهرستها عام 2006 وهما: Science Citation Index- Expanded و Social Science Citation Index. وقد تم إعطاء وزن مقداره 20% للأبحاث في كل فهرس.
- معيار حجم أو مقياس الجامعة، وفيه مؤشر واحد، وهو نصيب كل عضو هيئة تدريس مما سبق، ويحسب مقياس الجامعة بتقسيم مجموع المعايير السابقة على عدد أعضاء هيئة التدريس في الجامعة. والجامعة التي تحصل على أعلى درجة في مجموع المؤشرات تعطى المجموع 100، ويتم حساب الدرجة لباقي الجامعات كنسبة من مائة. والجامعة التي تحصل على مجموع أعلى تأتي قبل غيرها في جدول تصنيف الجامعات. وعند تساوي الدرجة يتم إعطاء رقم التسلسل نفسه، وتذكر الجامعة حسب التسلسل الهجائي لاسمها ضمن المجموعة التي تتساوى معها في المجموع. لذا يلاحظ التكرار في تصنيف 2007 مثلاً، فبعد أول 101 جامعة على مستوى العالم يتكرر التسلسل للجامعات بين 102 – 150، ثم يتكرر لتلك الجامعات التي بين 251 – 202، ثم هو مكرر بين 203 – 304، ومثله بين 305 – 401، وكذلك بين 402 – 508.
- ويرى ينج وجينجاو (Ying & Jingao, 2009) أن قوة التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم (ARWU) تكمن في ابتعاده عن التبعية لأي سلطة حكومية، فهو ينشر من مؤسسة غير حكومية تابعة لجامعة جياوتونغ شنغهاي، والحكومة الصينية لا تتدخل فيه بأي شكل من الأشكال، والذي يعتبر بعداً أساسياً يعتمد عليه في الحكم على مصداقية التصنيف. لذلك فإن هذا التصنيف من أكثر التصنيفات أهمية بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي والجامعات والمسؤولين فيها، في السعي نحو تحقيق مراكز متقدمة في هذا التصنيف.
- وفي حين إمكانية وجود نسبة من الخطأ في دقة التصنيف الأكاديمي للجامعات إلا أن هناك دلالات كثيرة على امتلاكه قدراً كبيراً من المصداقية، التي تتضح كثيراً في حصول جامعة شنغهاي التي تصدر التصنيف على موقع متأخر في قائمة ترتيب الجامعات، ولا تتضمن القائمة أياً من الجامعات الصينية في المائة الأولى منها (عبدالمجيد، 2010). كما أنه يعد من أكثر التصنيفات ثباتاً وشفافية، ويعتمد بشكل أساسي على قياس البحث العلمي، إضافة إلى وضوح منهجيته وتطبيقها بثبات على مر الوقت (ألتباخ، 2011، ص13).
- تصنيف ملحق التايمز للتعليم العالي:**
- تصنيف ملحق التايمز للتعليم العالي (Times Higher Education Supplement) تصدره مؤسسة بريطانية تعليمية مهنية تأسست عام 1990م تسمى كواكاريلي سيموندس (Quacquarelli Symonds)، مع صحيفة التايمز، ولها فروع في لندن، وباريس، وسنغافورة والعديد من الدول حول العالم. وتهدف هذه المؤسسة إلى رفع مستوى المعايير العالمية للتعليم العالي، والحصول على معلومات حول البرامج الدراسية في مختلف جامعات العالم، خاصة في تخصصات العلوم والتقنية، وعمل مقارنة لأفضل 500 جامعة من بين أكثر من 30.000 جامعة حول العالم لإصدار دليل يساعد الطلبة وأولياء الأمور والشركات المهنية في اختيار الجامعات، إذ استمر التعاون بين هذه المؤسسة وصحيفة التايمز للتعليم العالي حتى 2009م، ليستقل كل منهما بتصنيف جديد عام 2010م (صائع، 2011، ص27).
- وصدر أول تصنيف لجامعات العالم في ملحق التعليم العالي لصحيفة التايمز عام 2004م، واستمرت الإصدارات بعد ذلك

نصنيف الجامعات العالمية على شبكة الإنترنت:

يقوم مختبر الإنترنت الدولي (Cybermetrics Lab) بتصنيف الجامعات على شبكة الإنترنت، الذي أطلق عليه تصنيف ويبوماتركس (Webometrics). ومختبر الإنترنت الدولي هو معمل الكتروني يحوي مجموعة بحثية من المتخصصين في بيانات الشبكة الدولية للإنترنت، وتتلخص مهمتها في ملاحظة أنشطة البحث العلمي والأكاديمي والمنشورات العلمية على شبكة الإنترنت (السعيد، 2006، ص79). وهو أحد المراكز البحثية التابعة لوحة المجلس القومي الإسباني للبحوث، والتي هي أكبر هيئة عامة للبحوث في إسبانيا (Ismail, 2009, p.10).

ويرى القائمون على التصنيف، أن شبكة الإنترنت تعكس مخرجات أعضاء هيئة التدريس والباحثين بشكل أفضل، وتعطيهم المجالات والفرص لعرض نشاطاتهم البحثية بشكل كامل. لذلك بني تصنيف الجامعات العالمية على ما يتم نشره من الجامعات في مواقعها على شبكة الإنترنت.

وقد أجري التصنيف عام 2004م، ويتم تحديثه كل ستة أشهر، حيث يتم جمع المعلومات في شهري يناير ويونيو، ثم يصار إلى نشرها في الشهر التالي لجمعها. وتجمع المعلومات من مواقع الجامعات محل الدراسة المتوفرة على شبكة الإنترنت، لذلك فإن الجامعات ومؤسسات التعليم العالي التي ليس لها مواقع على الشبكة تستبعد من التصنيف. ويستخدم القائمون على التصنيف أدلة الجامعات للوصول إلى مواقع الجامعات على الإنترنت. وتستخدم محركات البحث المشهورة وبعض قواعد البيانات المتوفرة على شبكة الإنترنت للحصول على المعلومات الدقيقة عن مواقع الجامعات، إذ لم يتم زيارة مواقع الجامعات بشكل مباشر بل تم الاعتماد على محركات البحث لإعطاء النتائج المطلوبة (بافيل ونحاس، 2007، ص691). وقد استخدم القائمون على التصنيف أربعة معايير يتم تصنيف الجامعات حسب كل معيار على حدة، ثم تصنف الجامعات وفق معايير التصنيف العام التالية (بافيل ونحاس، 2007، ص691):

- حجم موقع الجامعة (Size, S): ويقاس بعدد الصفحات التي يحتويها موقع الجامعة على الإنترنت.

نصنيفاً. ويقدم تصنيف ملحق التعليم العالي عدة جداول للتصنيف بدءاً من تصنيف جامعات العالم بشكل عام، حيث يتم ذكر أفضل 200 جامعة في التصنيف العام. إضافة إلى إصداره جداول بأفضل 50 جامعة في أمريكا الشمالية، ولأفضل 50 جامعة في أوروبا، ولأفضل 50 جامعة في باقي أنحاء العالم. إلا أن هذه الجداول لا تصنف جديداً لأنها مستنتجة من الجدول العام للتصنيف. كما أن هناك جداول لأفضل 100 جامعة في كل من العلوم، والتقنية، والطب، والعلوم الاجتماعية، والآداب والعلوم الإنسانية (بافيل ونحاس، 2007، ص687).

ويعتمد هذا التصنيف كما بين صائغ (2011، ص27-28) على عدة معايير ذات بنية هيكلية الطابع هي:

- تقويم النظير: حيث يخصص لهذا المعيار وزن قدره 40% وتستخلص نتيجته من توزيع استبانات لاستطلاع آراء الخبراء في الجامعات من مختلف أنحاء العالم. ويستثنى المشاركين من تقييم المؤسسات العلمية التي يعملون فيها. وتطبق الأوزان من الناحية الجغرافية، وذلك لضمان الانتشار والدقة والعدالة.

- نسبة أعضاء هيئة التدريس للطلبة: ويعطي هذا المعيار وزناً قدره 20% لعدد المدرسين مقابل طلبتهم في الجامعة.

- البحوث والإشارة العلمية: ويخصص لهذا المعيار وزن قدره 20% للبحوث التي ينشرها أساتذة الجامعة.

- تقويم سوق العمل: ويستحوذ هذا المعيار على ما قدره 10% من وزن التصنيف.

- الأساتذة الأجانب: ويخصص لهذا المعيار نسبة 5% من وزن التصنيف.

- الطلبة الأجانب: ويقصد بذلك نسبة الطلبة الأجانب من طلبة الجامعة، ويخصص لهذا المعيار نسبة 5%.

ولعل أبرز ما يميز تصنيف ملحق التايمز للتعليم العالي، أن مؤشراتته تعنى بمعظم الأدوار الأكاديمية والبحثية والاجتماعية المنوطة بالجامعة، وهي مؤشرات بنيوية تنقضى الأدوار المعقدة للجامعة، وتتعمق في تحليل مقوماتها، وتقوم جودة العملية التعليمية فيها، ومستوى البحوث العلمية التي تصدرها ومدى الاستفادة منها، وتقوم مخرجاتها، وتهتم بسمعتها على الصعيد الدولي (صائغ، 2011، ص ص27-28).

- الوضوح (Visibility, V): ويقاس بحساب عدد روابط الإنترنت التي تشير إلى موقع الجامعة، إذ يتم الوصول إليه بشكل موثوق عن طريق محركات البحث.
- الملفات الثرية (Rich Files, R): ويقاس بعدد الملفات التي يحتويها موقع الجامعة على الإنترنت، والملفات التي تؤخذ في الحسبان هي الملفات ذات الامتداد (doc, ppt, pdf, ps).
- البحوث المنشورة (Research published, Rp): ويقاس بعدد البحوث المنشورة لأساتذة الجامعة، ومدى الإشارة إليها واستخدامها من الآخرين.
- ويتميز تصنيف الجامعات على شبكة الإنترنت بأن القائمين عليه أضافوا فصلاً للتحليل المقارن، خصص للمقارنة بين نتائج ترتيب الجامعات للدول في كل قارة على حدة، وإعلان أفضل 100 جامعة فيها، وبين القارات المختلفة حول العالم وإعلان أفضل 3000 جامعة فيها (السعيد، 2006، ص100).
- ويواجه التصنيف النقد الأساسي من ناحية تحيزه اللغوي التقليدي، إذ إن أكثر من نصف مستخدمي الإنترنت من متحدثي اللغة الإنجليزية. ومن ناحية أخرى التحيز التخصصي الجديد، إذ إن التكنولوجيا أصبحت تحظى بتغطية أوسع في عالم الإنترنت، مقارنة بالتخصصات الحيوية الطبية والتخصصات الأخرى. وعلى الرغم من أن تصنيف ويبوماتريكس يرتبط بشكل جيد مع نوعية التعليم المقدم والسمعة والمكانة الأكاديمية، إلا أن النواحي الأخرى غير الأكاديمية يجب أن تؤخذ بالاعتبار (Ismail, 2009, p.11).
- إلا أن السعيد (2006) يرى أن هناك عدة مشكلات تتعلق بهذا التصنيف، تحد من مكانته عالمياً في أنه يوجد ما يقارب 5% من الجامعات لا تملك مواقع إنترنت شاملة وقت تحليل البيانات وإصدار الأحكام عند أول إعلان للتصنيف وهي غالباً جامعات صغيرة في الدول النامية. كما يوجد عدد مماثل من الجامعات لها وجود على الإنترنت من خلال مواقع خاصة بالشبكة الأكاديمية في الدولة، وأحياناً تنشر بعض الجامعات بياناتها على الإنترنت من مواقع مؤسسات إلكترونية في دول أخرى.
- التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية:**
- بدأ التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في الظهور منذ أربعينيات القرن الماضي، وكانت بداية متواضعة تنظيمياً
- وتخصصياً. فقد كانت اللبنة الأولى للتعليم العالي السعودي، إنشاء كلية الشريعة في مكة المكرمة عام 1949م بهدف تخريج المدرسين والقضاة للمحاكم، والتي لم يقبل فيها سوى خمسة عشر طالباً عند الافتتاح. وفي عام 1952م أسست كلية المعلمين في مكة المكرمة، وذلك بهدف توفير المدرسين للمرحلة الثانوية، إذ إن عدد خريجي كلية الشريعة لم يكن كافياً. وكانت مدة الدراسة فيها أربع سنوات أسوة بكلية الشريعة، ويدرس فيها ثلاثة تخصصات هي اللغة العربية والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية. وفي عام 1953م أسست كلية الشريعة بالرياض، وكان الهدف منها توفير الكفاءات البشرية للعمل في أجهزة الدولة الدينية والتربوية. كما افتتحت كلية اللغة العربية لتقوم بتوفير المدرسين والموظفين لأجهزة الدولة عام 1954م، (جامعة الملك سعود، 1999م، صص 22-23).
- وقد بدأ التعليم الجامعي بمفهومه الحديث في المملكة العربية السعودية بإنشاء الجامعة الأولى في المملكة العربية السعودية في عام 1958م وهي جامعة الملك سعود. وفي العام 1975م إنشاء وزارة التعليم العالي لتتولى مسؤولية الإشراف والتخطيط والتنسيق لاحتياجات المملكة في التعليم العالي، سعياً لتوفير الكوادر الوطنية للمجالات الوظيفية المختلفة بما يخدم الأهداف التنموية الوطنية. وسعت الوزارة للتوسع في التعليم العالي، وزيادة أعداد الجامعات وتوزيعها على المناطق الجغرافية للمملكة كافة، وتسارعت وتيرة إنشاء الجامعات حتى وصلت في عام 2012م إلى ست وعشرين جامعة حكومية، وثمانية جامعات أهلية، بالإضافة إلى واحد وعشرين كلية أهلية (وزارة التعليم العالي، 2012م، صص 10-157)، وشهدت السنوات الخمس الأخيرة نمواً كبيراً في أعداد الجامعات، إذ أنشئت خلالها ما يزيد على عشر جامعات جديدة.
- أهداف التعليم العالي:**
- قام التعليم العالي في المملكة العربية السعودية لتحقيق خطط التنمية الشاملة، التي وضعت للنهوض بالمجتمع وتطويره، وتلبيةً للاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية واحتياجات العصر الحديث واتجاهاته المختلفة.
- وتذكر قناديلي (2007) أن أهداف التعليم العالي تتمثل في الأهداف الإسلامية التي تتضمن ترسيخ الإيمان بالله رباً و بالإسلام ديناً و بمحمد نبياً ورسولاً، واحترام الحقوق العامة التي

الإكونومست البريطانية (The Economist)، جامعات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في المرتبة السابعة على المستوى الدولي، معتمدة على عوامل عديدة، منها حجم الإنفاق الحكومي على التعليم العالي، مما فسره البعض، بأن الجامعات السعودية بدأت تحتل مكانة جيدة على المستوى الإقليمي والدولي (وزارة التعليم العالي، 2010، ص2).

وبالرغم من ذلك فقد خلت قائمة أفضل 100 جامعة في جميع التصنيفات العالمية للجامعات من الجامعات السعودية أو العربية حتى العام 2012م. وظهرت بعض الجامعات السعودية في مراكز متقدمة في بعض التصنيفات العالمية عام 2009م، وبرزت جامعة الملك سعود في المرتبة 402 عالمياً ضمن قائمة أفضل 500 جامعة في التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم (Shanghai Jiao Tong University)، بمحاذاة جامعات عالمية أخرى، أشهرها الجامعات الأمريكية بستون ودريلكس ومونتانا، وذلك تكون أول جامعة عربية وإسلامية تدخل تصنيف شنغهاي ومن أفضل 500 جامعة عالمية للمرة الأولى. كما دخلت في نفس العام جامعتان سعوديتان ضمن قائمة أفضل 400 جامعة حول العالم في تصنيف ملحق التايمز للتعليم العالي (The Times - QS)، إذ حققت جامعة الملك سعود المركز 247 عالمياً والأولى عربياً، متفاسمة المرتبة مع جامعة زهيجانج الصينية، وحققت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن المركز 266 عالمياً والثانية عربياً، متفاسمة المرتبة مع جامعة إكستير (Exeter) البريطانية، وجامعة نيوكاستل

(Newcastle) الأسترالية ومتقدمة على مركزها عام 2008م، الذي حققت فيه المركز 338 عالمياً، مشاركة مع جامعة دريلكس الأمريكية (Drexel) والمركز الأول عربياً، وانفردت من بين أفضل 400 جامعة في العالم ومن أفضل 2% من جامعات العالم ضمن تصنيف التايمز لعام 2008م. وكذلك ظهرت جامعة الملك سعود وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن في تصنيف الجامعات العالمية على شبكة الإنترنت عام 2009م، ضمن قائمة أفضل 400 جامعة في العالم، إذ حققت جامعة الملك سعود المرتبة 197 عالمياً متقدمة على مركزها سابقاً الذي كان في المرتبة 380 عام 2008م، وحققت جامعة الملك فهد

كفلها الإسلام وشرع حمايتها، والأهداف المعرفية التي تتضمن دراسة واستكشاف ما في الكون لتوسيع المعرفة مع تنمية مهارات الأفراد اللغوية لتمكينهم من الاتصال بالحضارات و الثقافات الأخرى، والأهداف التي تتصل باكتساب المهارات سواء كانت عملية أو علمية أو سلوكية، التي تتضمن تنمية التفكير العلمي والبحث والاستدلال واكتساب القدرة على التعبير، وبعض المهارات الحركية اللازمة لبناء الجسم السليم، والأهداف المتصلة بالميول التي تتضمن مساعدة الأفراد في اكتساب الميل الصحيح واكتشافه، وتهذيب السلوك، وتشجيع الهوايات، والأهداف المتصلة بالاتجاهات والقيم التي تتضمن تبصير الأفراد بالأبعاد التاريخية للأمة الإسلامية وتنمية إحساسهم بالمشكلات مع الحرص على دعم التكافل الاجتماعي بين الأفراد، والأهداف المتصلة بإعداد مواطنين قادرين ومؤهلين تأهيلاً علمياً مميّزاً على أداء واجباتهم في خدمة وطنهم دفعاً به إلى التقدم والرقي في ضوء مبادئ الإسلام، والأهداف التي تعمل على توفير القيادات الفكرية الإسلامية في شتى القطاعات العلمية والمهنية، وإعداد المدرسين في مختلف العلوم التطبيقية والتكنولوجية وتوفير احتياجات المملكة من التخصصات والخبرات اللازمة لها في مسيرتها.

ويتضح مما سبق، أن أهداف التعليم العالي لا تتضمن الإشارة إلى التصنيف العالمي للجامعات، ولم تتضمن توجهاً للتنافس بين الجامعات على المستوى المحلي أو الإقليمي أو العالمي.

#### الجامعات السعودية والتصنيف العالمي للجامعات:

سعت الجامعات السعودية كغيرها من الجامعات على الصعيد الدولي إلى المنافسة في التصنيف العالمي للجامعات خاصة بعد ظهوره على المستوى الإعلامي، واحتلاله مساحات كبيرة من النقاش والجدل بين الأكاديميين والمسؤولين والمعنيين بالتعليم العالي بشكل عام. وأصبحت بعض الجامعات السعودية، خاصة تلك الجامعات العريقة كجامعة الملك سعود وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، تضع ضمن أجندتها دخول المنافسة في مختلف التصنيفات العالمية للجامعات، وبدأت التفكير في الوسائل التي تحقق من خلالها متطلبات سياسات مؤسسات التصنيف، بهدف تحقيق مراكز متقدمة في التصنيف العالمي للجامعات. وفي هذا الشأن، وضعت مجلة



للبنترول والمعادن المرتبة 303 بعد أن كانت في المرتبة 420 عالمياً عام 2008م. كما ظهرت جامعة الملك سعود 2010م، ضمن قائمة أفضل 400 جامعة في التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم (شنغهاي)، إذ حققت المرتبة 391 عالمياً متقدمة على كل الجامعات السعودية والعربية والإسلامية، في حين دخلت جامعة الملك فهد للبترول لأول مرة ضمن قائمة أفضل 500 جامعة في التصنيف محققةً المرتبة 480 عالمياً. أما في تصنيف ملحق التايمز للتعليم العالي، فقد تقدمت ثلاث جامعات سعودية عام 2010م فحققت جامعة الملك سعود المرتبة 221، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن المرتبة 255، وجامعة عبدالعزيز المرتبة 401، ورافق ذلك انضمام جامعتين سعوديتين جديدتين في التصنيف، إذ حققت جامعة أم القرى المرتبة 501، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية المرتبة 601 عالمياً. وفي نفس العام، تقدمت جامعة الملك سعود على مستوى الجامعات السعودية والعربية في تصنيف الجامعات العالمية على شبكة الإنترنت، محققةً المرتبة 164 عالمياً، وجاءت في المرتبة الثانية على مستوى الجامعات السعودية والعربية، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن محتلة المرتبة 291 عالمياً، وفي ذات التصنيف جاء ترتيب جامعة الملك عبدالعزيز في المرتبة 291 عالمياً، في حين حلت جامعة أم القرى في المرتبة 681 عالمياً. كما حققت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تقدماً واضحاً فصعدت إلى المرتبة 636 عالمياً في 2010م، مقارنةً بالمرتبة 5715 في عام 2007م (صائع، 2011، ص ص 33-35).

وفي أحدث قوائم التصنيفات العالمية للجامعات عام 2012م، حافظت جامعة الملك سعود على الظهور ضمن قائمة أفضل 300 جامعة عالمية في التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم (شنغهاي) الذي بدأ الترشيح له عام 2011م، وكذلك حافظت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن على قائمة أفضل 400 جامعة عالمية، ودخلت جامعة الملك عبدالعزيز قائمة أفضل 400 جامعة عالمية في التصنيف ذاته. وحققت جامعة الملك سعود المرتبة 197 عالمياً وجامعة الملك فهد للبترول المرتبة 208 عالمياً، وجامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية المرتبة 290 عالمياً، وجامعة الملك عبدالعزيز المرتبة 334 عالمياً، وذلك وفق تصنيف ملحق التايمز للتعليم العالي الصادر في

سبتمبر 2012م. كما حافظت جامعة الملك سعود على صدارتها للجامعات العربية والإسلامية في تصنيف الجامعات العالمية على شبكة الإنترنت، إذ نشر موقع التصنيف العالمي الإسباني الشهير نتائج تصنيف الجامعات العالمية في نسخة يناير 2012م، مبيناً احتلال جامعة الملك سعود للمرتبة 237 عالمياً، متراجعةً عن موقعها عام 2011م، عندما كانت تحتل المرتبة 186 عالمياً، وكذلك تراجعَت بشكل حاد جامعة الملك فهد للبترول والمعادن إلى المرتبة 462 عالمياً بعد أن كانت تحتل المرتبة 302 عالمياً، كما جاءت جامعة الملك عبد العزيز في المرتبة 755 عالمياً، وجامعة الملك فيصل في المرتبة 1175 عالمياً، وجامعة الإمام محمد بن سعود في المرتبة 1776 عالمياً، وجامعة أم القرى في المرتبة 1799 عالمياً. وفي نسخة يوليو من العام ذاته، حافظت جامعة الملك سعود على موقعها في المرتبة 237 عالمياً، بينما زاد تراجع جامعة الملك فهد للبترول والمعادن إلى المرتبة 543 عالمياً، وجاءت جامعة الملك عبدالعزيز في المرتبة 700 عالمياً، وجامعة أم القرى في المرتبة 1164 عالمياً، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المرتبة 1392 عالمياً. وتظهر النسخة الأخيرة من تصنيف الجامعات العالمية على شبكة الإنترنت تراجعاً حاداً لبعض الجامعات السعودية عالمياً وإسلامياً عن مراتبها السابقة في التصنيف، مما يثير تساؤلات حول أداء هذه الجامعات في تحقيق متطلبات هذا التصنيف.

وبشكل عام، يلاحظ خلو قائمة أفضل 100 جامعة عالمية من الجامعات السعودية في التصنيفات الثلاث الأكثر شهرة في العالم، إلا أن صائع (2011م) يرى أن هناك ملامح لريادة الجامعات السعودية نحو المنافسة ضمن قائمة أفضل 100 جامعة عالمية مستقبلاً، ويؤكد بأن هناك مجهوداً يبذل من الجامعات السعودية للريادة العالمية، ويرى أن بعد الجامعات السعودية في المنافسة على المراكز المتقدمة في التصنيف العالمي للجامعات وتفاوتها في مستوى المنافسة العالمية يعود إلى أسباب ذاتية وأسباب موضوعية معاً. فمن الأسباب الذاتية اهتمام بعض الجامعات بالمنافسة العالمية، مما جعلها تنهياً للتصنيف العالمي من خلال صياغة رؤى إستراتيجية واضحة تدفعها إلى التقدم في التصنيفات العالمية، في حين ما زال العديد

بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس 863 عضواً وعضوة، وعدد المعيدين والمحاضرين ومدرسي اللغة 860 فرداً، وعدد المبتعثين للداخل 127 مبتعثاً ومبتعثة، وعدد المبتعثين للخارج 265 مبتعثاً ومبتعثة، وعدد الموظفين الإداريين 1669 موظفاً وموظفة (جامعة طيبة، 2011م، ص12).

#### رؤية جامعة طيبة ورسالتها:

تتمثل رؤية جامعة طيبة في أنها: "جامعة سعودية شاملة تلتزم بالتميز في نشر المعرفة وانتاجها وخدمة المجتمع، والارتقاء لمصاف الجامعات المتقدمة محلياً وإقليمياً وعالمياً".

أما الرسالة فتتمثل في تقديم برامج أكاديمية عالية الجودة في مختلف فروع المعرفة، وتطوير البحوث ودعمها بما يسهم في إغناء المعرفة وتحقيق أهداف التنمية، وتلبية حاجات التنمية الوطنية، ومتطلبات سوق العمل المتجددة بتخريج الكوادر البشرية القادرة على المنافسة في ظل الاقتصاد المعرفي والعولمة، وتعزيز دور الجامعة في خدمة المجتمع، وبناء مجتمع المعرفة، وتوفير بيئة جامعية داعمة للإنتاج والتميز (جامعة طيبة، 2011، ص21).

#### قيم جامعة طيبة:

تلتزم جامعة طيبة في جميع أنشطتها بترسيخ مجموعة من القيم تتمثل في تحمل المسؤولية تجاه الذات والمجتمع الأكاديمي والمجتمع عموماً، واحترام وتقدير جميع منسوبي الجامعة وشركائها، والتعامل بوضوح وعلانية في جميع الأعمال مع أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلبة، وفق آلية واضحة للمحاسبة، ومنح مساحة كافية من الحرية المنضبطة لأعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلبة، وأداء كافة الأعمال بدرجة عالية من الكفاءة، ودعم وتشجيع الأدوار القيادية على جميع المستويات، والقدرة على الاستجابة السريعة لمتغيرات بيئة العمل الداخلية والخارجية، والتأكيد على تكافؤ الفرص في القبول والتوظيف والتعامل بإنصاف مع الجميع، والتركيز على استشراف المستقبل والالتزام بالتخطيط المستمر، والبحث الدائم عن أفضل السياسات والممارسات والعمل على تطبيقها (جامعة طيبة، 2011م، ص21).

#### واقع جامعة طيبة في التصنيف العالمي للجامعات:

من الجامعات خارج المنافسة وتصب تركيزها على التدريس وتخريج الكوادر إلى سوق العمل. ويضيف إلى ذلك ضعف مستوى التخطيط الإستراتيجي وغياب الرؤية والثقافة التنظيمية، وتفاوت الوضع المادي لهذه الجامعات، ومستوى اعتمادها المباشر على الدعم الحكومي الذي يضمن لها الاستمرارية والبقاء. أما الأسباب الموضوعية المرتبطة بمعايير التصنيف ذاته التي يمكن أن تفسر غياب هذه الجامعات عن التصنيف، أبرزها ضعف البحث العلمي في هذه الجامعات وتركيزه على الشق النظري الفلسفي البعيد عن الجوانب التطبيقية في مختلف المستويات الاجتماعية، والعلمية، والاقتصادية، والتربوية، وهي أبحاث تعد لغايات الترقية والتنشيط في الجامعات.

ويرجع الفيصل (2011م) أسباب تراجع الجامعات العربية في التصنيفات العالمية إلى ضعف استقلالية الجامعات في التعليم والبحث العلمي، وتكديس الطلبة وسياسات القبول المفتوح والتوجه الكمي الغالب، وانخفاض نسب الإنفاق وتوفير الموارد للجامعات، وضعف البنية التحتية للجامعات العربية من مكتبات ومعامل ومختبرات وغير ذلك، وضعف منظومة البحث العلمي والنشر الرصين، وتراجع مستوى المناهج والبرامج الدراسية وتقادمها، وتواضع الاقتناء التكنولوجي لمتطلبات الاتصالات المعلوماتية، وتواضع دور هيئات الترخيص والاعتماد الوطنية، وتواضع الاهتمام بتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس الوطنية.

#### جامعة طيبة:

تعود نشأة جامعة طيبة إلى صدور الأمر الملكي رقم 220042 بتاريخ 1424/5/10هـ القاضي بالموافقة على قرار مجلس التعليم العالي رقم 1424/29/1 وتاريخ 1424/3/17هـ القاضي بدمج فرعي جامعة الملك عبد العزيز في المدينة المنورة، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ليكونا جامعة مستقلة مقرها منطقة المدينة المنورة. وصدر القرار السامي رقم 7/ب/20047 بتاريخ 1425/4/19هـ القاضي بتسمية الجامعة بالمدينة المنورة باسم جامعة طيبة.

وتذكر إحصاءات الجامعة لعام 2011م أن العدد الإجمالي للطلبة الدارسين في الجامعة بلغ 52853 طالباً وطالبة في مختلف المراحل الدراسية (الدبلوم، والبكالوريوس، والماجستير والدكتوراه) سواءً في التعليم المعتاد، أم في التعليم الموازي. بينما

تصنيف الجامعات العالمية على شبكة الإنترنت فقد احتلت المرتبة 4399 عالمياً في يناير 2009م، والمرتبة العاشرة على مستوى الجامعات السعودية ثم تراجعت في نسخة التصنيف ليوليو من العام نفسه إلى المرتبة 4663 عالمياً، ثم تراجعت بشكل حاد في يوليو 2010م إلى المرتبة 6140 عالمياً. وتحسن ترتيبها في النسخة الأخيرة للتصنيف في يوليو 2012م لتحل المرتبة 3407 عالمياً والمرتبة التاسعة محلياً.

يتضح مما سبق، أن جامعة طيبة لا زالت بعيدة عن المنافسة في التصنيف العالمي للجامعات، مما يؤكد على وجود معوقات حقيقية تحول دون المنافسة العالمية للجامعة على الرغم من تأكيد الجامعة الدائم للمنافسة في التصنيف العالمي، وهذا ما قد تكشف عنه نتائج هذه الدراسة.

#### الدراسات السابقة:

قام أبوخلف (2004) بإجراء دراسة هدفت التعريف على تصنيف الجامعات، وإبراز العلاقة بين التصنيف والنوعية في التعليم العالي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بوصف وتحليل المؤشرات المستخدمة في تصنيف الجامعات من بعض مؤسسات التصنيف العالمية مثل صحيفة يو إس نيوز أند وورلد ريبورت (US News and World Report) في تصنيف الجامعات التي تمنح درجة الدكتوراه في الولايات المتحدة، وملحق التعليم العالي بصحيفة التايمز البريطانية (The Times Higher Education Supplement)، وصحيفة بيرسبكتوي (Perspektywy) البولندية، وصحيفة شيمبون (Asahi Shimbun) اليابانية، وكذلك الجانب الإحصائي للتصنيف العالمي للجامعات. وقد استنتجت الدراسة أن تصنيف الجامعات مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنوعية، فالفئة المستهدفة سواء كانت الطلبة المقبلين على الالتحاق بالجامعة، أو أولياء الأمور، أو وزارة التعليم العالي، أو الحكومة عموماً، أو الجهات المشغلة، كل أولئك يريدون التعرف على الجامعات المميزة والجامعات المتوسطة والجامعات الضعيفة، فالهيكلية الترتيبية أو العنقودية في تصنيف الجامعات تبرز الجامعات المميزة فالأقل تميزاً. وأوصت الدراسة بأن يتوافر في مؤشرات تصنيف الجامعات صفات الصدق والثبات والقابلية للمقارنة، واستخدام إجراءات معيارية لجمع المعلومات وتخزينها وتحليلها وعرضها، كما أوصت الدراسة بضرورة وضع إطار تصنيف ذي معايير عالمية

تسعى جامعة طيبة كمثيلاتها من الجامعات السعودية إلى المنافسة في التصنيف العالمي للجامعات، حيث تضمنت خطتها الإستراتيجية العامة 1440هـ في أحد توجهاتها الإستراتيجية ما نصه: "الارتقاء بمكانة وتصنيف الجامعة محلياً وإقليمياً وعالمياً"، وذلك من خلال السعي لتحقيق ثلاثة أهداف إستراتيجية، أولها الحصول على الاعتماد الأكاديمي المؤسسي والبرامجي من الهيئات المحلية والعالمية؛ من خلال بناء آليات واضحة وفاعلة لقياس جودة التدريس وتحسينه المستمر؛ وتوفير الدعم اللازم للبرامج الدراسية والأقسام والمراكز العلمية التي تمتلك مقومات المنافسة محلياً وعالمياً وفق معايير موضوعية؛ وتكوين شراكات إستراتيجية وبرامج توأمة مع مؤسسات تعليمية ومراكز أبحاث متميزة؛ واستقطاب طلبة متميزين من جنسيات أخرى في مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا؛ وبناء آليات لتشجيع أعضاء هيئة التدريس لإعداد البحوث ونشرها في الدوريات العلمية المحكمة ذات المكانة الرفيعة، وتسجيل واشتراك الجامعة وكلياتها وأقسامها بالمنظمات الإقليمية والدولية. وثانيها تطوير موقع الجامعة على شبكة الإنترنت باللغتين العربية والإنجليزية، وتضمينه معلومات ومؤشرات يسهل الوصول إليها، وقياس جودتها؛ من خلال إثراء الموقع بنتائج الجامعة العلمي والبحثي، بجانب المحتوى التعريفي، باللغتين العربية والإنجليزية؛ والتعاقد مع شركة متخصصة لتطوير الموقع. وثالثها، تحسين وإبراز الصورة الذهنية للجامعة من خلال التوسع في برامج العلاقات العامة والتوعية والتواصل الإعلامي؛ وتحسين التواصل مع خريجي الجامعة (جامعة طيبة، 2011م، ص 29).

وبالرغم من ذلك فإن جامعة طيبة لم تستطع المنافسة على مراكز متقدمة في التصنيف العالمي للجامعات، بل أنها لا تزال تحتل مراتب متواضعة جداً في مؤسسات التصنيف العالمية الشهيرة كالتصنيف الأكاديمي لجامعات العالم (شنغهاي)، وتصنيف ملحق التايمز للتعليم العالي البريطاني للجامعات العالمية، وتصنيف الجامعات العالمية على شبكة الإنترنت (Web metrics). فهي خارج أفضل 500 جامعة حول العالم في التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم حتى النسخة الأخيرة لعام 2012م. وبالمثل ما زالت جامعة طيبة خارج القوائم المعلنة في تصنيف ملحق التايمز للتعليم العالي للجامعات العالمية (The Times - QS) حتى النسخة الأخيرة 2012م. أما في

التصنيف العالمي للجامعات، وتعمل للوصول إلى زيادة جودة التعليم العالي لديها لتحتمل مكاناً مرموقاً في التصنيف.

ثم قام الحيناني (2008) بإجراء دراسة هدفت إلى تقييم الجامعات العربية في التصنيف العالمي للجامعات، والتعرف إلى أسباب عدم قدرة الجامعات العربية على المنافسة على مراكز متقدمة في التصنيف العالمي للجامعات، وقد استنتجت الدراسة عدة أسباب لغياب أغلب الجامعات العربية عن المنافسة في التصنيف العالمي منها: أن معظم الجامعات العربية حديثة العهد، ومهمتها الرئيسية في بدايات عملها تأهيل الكوادر البشرية لغايات بناء أو تأسيس الدول العربية وتوفير الكفاءات الكفيلة بتأدية مهامها. وتخصيص عدد كبير من النقاط للباحثين الحاصلين على جوائز نوبل في الجامعات، بينما لم يحصل الباحثون في الجامعات العربية على مثل هذه الجوائز. وأن ترتيب الجامعات العالمي في كل تصنيف يحوي معايير موحدة، يهمل الثقافات والبيئات التعليمية والاجتماعية في الأنظمة المختلفة. وقد أوصت الدراسة بضرورة مراعاة اختلاف أنظمة التعليم، والبيئات والإمكانات والأغراض والمهام المتعددة للجامعات في دول العالم المختلفة، وتقسيم تصنيف الجامعات العالمي الموحد على أساس إقليمي يراعي الخصوصيات ويتيح الفرصة للملائمة والمتكافئة للجامعات المتميزة لتأخذ المكانة الملائمة في الترتيب الإقليمي للجامعات.

كما قام أجولو وآخرون (Aguillo et al., 2008) بإجراء دراسة هدفت إلى إنشاء تصنيف جديد للجامعات، يبنى على غزارة وجودة إنتاجها المنشور على صفحات الإنترنت بالتحديد، وفي هذا السياق قامت الدراسة بوصف تحليلي لتصنيف ويبومتر كس (Webometrics) والمنهجية التي يقوم عليها، والكشف عن التطورات المستقبلية المتوقعة لمثل هذا التصنيف المعتمد أساساً على شبكة الإنترنت، ويسير جنباً إلى جنب مع التصنيف التقليدي. واستنتجت أنه باستخدام تصنيف ويبومتر كس تم الحصول على أدلة تبين وجود فجوة رقمية أوسع مما كان متوقفاً بين جامعات الولايات المتحدة الأمريكية وجامعات الاتحاد الأوروبي.

ومن ناحية أخرى أجرى روزمان ومارل (Rozman and Marhl, 2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن إمكانية تحسين

لإيجاد مفاهيم مشتركة لموضوع التصنيف في دول العالم المختلفة، بحيث تراعي الخصوصية الثقافية للبلدان، وضرورة تحديد مؤشرات جوهرية ثابتة لتصنيف الجامعات في البلدان المختلفة.

وأجرى موودي (Moodie, 2005) دراسة هدفت إلى وصف ومناقشة أكثر التصنيفات العالمية للجامعات أهمية بالنسبة للجامعات الأسترالية، وفيها تصنيف المركز السويسري لدراسات العلوم والتكنولوجيا (Swiss Centre for Science and Technology Studies) وتصنيف جامعة شانغهاي (Shanghai Jiao Tong University)، وتصنيف كيواس (THES-QS)، وغيرها. وقد استنتجت الدراسة بأنه بالرغم من اعتماد تصنيف الجامعات على الأبحاث بشكل رئيسي، إلا أنها تتأثر بشكل أو بآخر بالتحاق الطلبة والمدرسين الأجانب فيها، كما أن الاهتمام بالبحث العلمي يعتمد عليه في التصنيف الوطني والدولي للجامعات، بالإضافة إلى أن الحكومات تقوم بتمويل أكبر للبحوث العلمية في الجامعات بناء على قوة منافستها في التصنيف الدولي.

ومن ناحية أخرى قام بافيل ونحاس (2007) بإجراء دراسة هدفت التعرف إلى تصنيف الجامعات العالمية وموقع الجامعات العربية في هذا التصنيف، والتعرف إلى المعايير المستخدمة في التصنيف الأكاديمي للجامعات العالمية (ARWU) والتصنيف الأكاديمي للجامعات العالمية حسب التخصص (ARWU-Field)، اللذين تصدرهما جامعة شانغهاي (Shanghai Jiao Tong University)، وتصنيف ملحق التايمز للتعليم العالي كيواس (THES-QS)، وتصنيف

ويبومتر كس (Webometrics)، وتصنيف الجامعات بشعبية موقعها على شبكة الإنترنت. وقد استنتجت الدراسة أن منهجية ومعايير التصنيف في مؤسسات التصنيف العالمية المختلفة للجامعات هي الأساس الذي تختلف فيه نتائج التصنيف عن بعضها بعضاً، كما أن ترتيب الجامعات في التصنيف يؤدي إلى التنافس فيما بينها لتبلغ كل جامعة منزلة أعلى من المرتبة التي هي فيها. وأن من نقاط الضعف في هذه التصنيفات أنها تنشر سنوياً، ومن الصعب أن يحصل تغيير في أي جامعة خلال سنة واحدة. وأوصت الدراسة بأهمية أن تدرس الجامعات معايير

جودة الجامعات بالاستفادة من التصنيف العالمي للجامعات، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي في دراسة حالة جامعة ماريبور (Maribor) الجديدة، التي تحتوي على ما يقارب ست عشرة كلية في مختلف المجالات. واستنتجت أن دخول إحدى كليات الجامعة في التصنيف أسهم بشكل فعال في تطوير كافة جوانب العمل في الجامعة، إضافة إلى ظهور منافسة صحية بين كليات الجامعة المختلفة، وأصبحت هناك قوة دافعة نحو تحقيق مراكز أفضل، ووجود أثار إيجابية في تخصيص الأموال وتوزيعها بين الكليات.

كما قام إسماعيل (Ismail, 2009) بإجراء دراسة هدفت إلى وصف الفوائد التي يجنيها أصحاب المصلحة والمعنيون بالجامعات مثل الأكاديميين والطلبة وأولياء الأمور وإدارات الجامعات وأعضاء هيئة التدريس من تصنيف الجامعات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي، واستعرضت الانتقادات التي تتضمنها العمليات والمعايير المستخدمة من وكالات التصنيف المختلفة. وقد استنتجت أن تصنيف الجامعات مثير للجدل والنقاش، وفتح مجالاً لعدد من الانتقادات الموجهة للتصنيف باعتباره يتم من خلال عدد معين من المؤشرات التي تخصص لها أوزان محددة، إلا أن هناك نواحي في جودة الجامعات لا تقي لقياسها تلك المؤشرات.

كما قام عبد الحميد (2009) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن حقيقة المعايير المتبعة في الجهات العالمية المعنية بتصنيف الجامعات، وذلك من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي في المعايير المستخدمة في تصنيف شانغهاي، والمعايير المستخدمة في تصنيف ويبومتريكس، وقد استنتجت الدراسة أن تصنيف جامعة شانغهاي الصينية أكثر علمية من تصنيف مجموعة ويبومتريكس الإسبانية ذلك أن تصنيف جامعة شانغهاي يعتمد على معايير ومؤشرات أشد صرامة من تصنيف ويبومتريكس، وترى الدراسة أنه على الرغم من احتمال كون معايير تصنيف الجامعات غير دقيقة إلا أنه على الجامعات العربية الاستفادة منها في عملية الإصلاح والتطوير. وأوصت بوجود إطلاق الحريات الأكاديمية، والاهتمام بإدارة ملف الجامعات والمراكز البحثية بشكل أكاديمي وعلمي، مع زيادة الإنفاق على الجامعات والبحث العلمي، والاهتمام بالتعليم العام.

وقامت وزارة التعليم العالي (2010) بإجراء دراسة هدفت إلى وصف واقع الجامعات السعودية من التصنيف الدولي والإقليمي للجامعات، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في تحديد المكانة الدولية للجامعات السعودية طبقاً لتقرير مجلة الإكونومست البريطانية (The Economist Report) التي وضعت المملكة العربية السعودية في المرتبة السابعة لعام 2007م، وتصنيف ملحق التايمز للتعليم العالي كيوأس (THES-QS) الذي دخلت بناءً عليه في عام 2009م جامعتان سعوديتان (جامعة الملك سعود وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن) ضمن أفضل 400 جامعة في العالم، وتصنيف ويبومتريكس الخاص بتصنيف الجامعات على شبكة الإنترنت الذي ضم ذات الجامعتين ضمن أفضل 400 جامعة أيضاً، وتصنيف جامعة شانغهاي الذي ضم في 2009م جامعة الملك سعود بين 500 جامعة على المستوى الدولي. واستنتجت الدراسة أن التصنيف الإقليمي والدولي للجامعات قضية مثيرة لكثير من الجدل والخلاف، إلا أنه يمكن اعتباره أداة قيمة لمستوى موقع الجامعات الدولي والإقليمي، وأداة لمساعدة واضعي السياسات التعليمية الجامعية في تحديد نقاط الضعف والقوة والقيود والمعوقات التي تواجهها الجامعات من ناحية الجودة والكفاءة، وتحديد أفضل الطرق والممارسات من خلال أداء أفضل جامعات العالم. وقد أوصت الدراسة على أهمية تحقيق التوازن بين المعايير الأكاديمية العالمية والحاجات الوطنية والهوية والتقاليد المحلية، وتحسين طرق كسب المعرفة وإدارتها، ونشرها، وتطويرها والتحكم بها لتزداد المكانة العلمية للجامعات السعودية على المستوى الإقليمي والدولي.

وفي ذات السياق قام بولتون (Boulton, 2010) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن إيجابيات وسلبيات المبادرة الأوروبية في مجال التصنيف العالمي للجامعات المتمثل في نظامي التصنيف يو ماب (U-Map)، ويو ملتيرانك (U-Multirank). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وحاولت تقديم نموذج لتطوير نظام التصنيف العالمي للجامعات. وقد استنتجت الدراسة أن أيّاً من نظم التصنيف المعتمدة اليوم لا تملك الصلاحية ولا القيمة العلمية التي تجعل منها أداة فاعلة للمهمة التي تقوم بها، كما وجدت الدراسة عيوباً أساسية في التصنيفين الأوروبيين، ذلك لوجود فوارق شاسعة ومتنوعة بين

كفاية المعلومات التي تم الحصول عليها من أفراد العينة، والوقت المتاح لإجراء الدراسة.

وبناءً على ما تقدم، فقد تحدد حجم عينة الدراسة بعدد الأشخاص الذين رشحوا للمقابلة، والذين يملكون معلومات ومعرفة وثيقة بموضوع الدراسة، حيث أجريت المقابلات مع 24 مستجيباً (ذكور) جميعهم من المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، منهم ستة مستجيبين من المسؤولين المعنيين بالتطوير الجامعي يمثلون ربع العينة، وستة مستجيبين من المعنيين بالبحث العلمي يمثلون ربع العينة أيضاً، واثنان عشر مستجيباً من أعضاء هيئة التدريس بمختلف كليات جامعة طيبة بالمدينة المنورة يمثلون نصف العينة.

#### تحليل ومناقشة النتائج:

يعرض هذا الفصل من الدراسة الحالية البيانات ويناقش النتائج التي توصلت إليها الدراسة. فصنفت البيانات النوعية وفق أسئلة الدراسة إلى موضوعين رئيسيين، هما واقع جامعة طيبة للوفاء بمتطلبات سياسات التصنيف العالمي للجامعات، والتصور المقترح لهيئة جامعة طيبة لتحقيق سياسات التصنيف العالمي للجامعات.

#### النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما واقع جامعة طيبة للوفاء بمتطلبات سياسات التصنيف العالمي للجامعات؟

يتميز البحث النوعي بأنه يبرز وجهات نظر المستجيبين وتباينها حول الموضوع الواحد. وفي هذه الدراسة جاءت وجهات النظر حول واقع جامعة طيبة للوفاء بمتطلبات سياسات التصنيف العالمي للجامعات في سبع فئات، هي توجه جامعة طيبة نحو التصنيف العالمي للجامعات، وجودة التعليم، وجودة البحث العلمي، والكفاية الكمية والنوعية لأعضاء هيئة التدريس، والتحاق طلبة أجنبية بالجامعة، واستخدام الجامعة لتقنية المعلومات والاتصالات، والأساتذة والخريجون الحاصلون على جوائز علمية عالمية.

#### 1. توجه جامعة طيبة نحو التصنيف العالمي للجامعات:

يعتبر توجه الجامعة نحو التصنيف العالمي للجامعات، ومعرفة الجوانب المتعلقة به، أولى الخطوات المهمة للمنافسة على المراكز المتقدمة فيه. وقد ناقش المستجيبون توجه جامعة طيبة

الدول إلا أنها تشتمل على نواح إيجابية كثيرة. وأوصت الدراسة بالحاجة إلى مراعاة الفاعلية والواقعية في التصنيفين، حيث أوضحت أن كلا التصنيفين يملكان فاعلية تتخللها صعوبات ومخاطر قد تفوق الفائدة المرجوة منهما.

#### منهج الدراسة وأدواته:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج النوعي ( Qualitative Research)، وذلك لأنه الأنسب لطبيعة الدراسة في تحقيق أهدافها، حيث إن هذا النوع من البحث يعتمد على دراسة الظاهرة في ظروفها الطبيعية باعتبارها مصدراً مباشراً للبيانات، بحيث يستقى من أفواه من لهم علاقة مباشرة بموضوع البحث. كما يتميز البحث النوعي بأنه مناسب للعينات صغيرة الحجم، التي لا يتم اختيارها عشوائياً، بل يتم اختيار الأفراد القادرين والراغبين في تزويد الباحث بالمعلومات التي يحتاجها في تحقيق أهداف بحثه، والذين يعتبرون رواداً في مجال تخصصهم، ولديهم معرفة خاصة عن الظواهر محل الدراسة (ريان، 2003).

وكانت أداة الدراسة المقابلات شبه المقتنة (Semi-structured interview)، وذلك من خلال دليل المقابلة الذي يحدد الأسئلة مسبقاً، ثم توجه لأفراد العينة أثناء المقابلة. وغالباً ما تفضل المقابلات شبه المقتنة للعينات صغيرة الحجم، وكانت نوعية البيانات المطلوبة للدراسة متعمقة حيث تتيح مجالاً أوسع لاكتشاف حقيقة الظاهرة وفهماً أوضح لواقعها.

#### عينة الدراسة وحجمها:

لا يمكن في ظل البحوث الكيفية اختيار عينات كبيرة الحجم، حيث يكون عدد المفردات التي يجرى عليها التحليل مناسباً، ولا يتم اختيار عينات عشوائية في مثل هذه الحالات، بل يختار الباحث من يتقن بقدرته من أفراد المجتمع ولديه الرغبة في إغناء البحث بالمعلومات اللازمة. إضافة إلى أن هؤلاء (أفراد العينة) من المفترض أن يكونوا رواداً في مجال تخصصهم، ولديهم معرفة خاصة عن الظواهر المتعلقة بمجال الدراسة (ريان، 2003).

ويرى هيبوب (Hoepfl, 1997) أن البحوث النوعية لا يشترط أن تكون العينة فيها ممثلة لمجتمع الدراسة، ولكن يتحدد حجمها بتوفير المعلومات التي تستفيد منها الدراسة، إضافة إلى مدى



إذا علمنا أن نسبة الاعتماد على البحث العلمي تصل إلى 90% في بعض التصنيفات". ويشاركهم في ذلك مستجيب آخر (عميد) بقوله: "وهذا تجلّي بوضوح في مسيرة الجامعة بإنشاء العديد من الكليات والفروع في المحافظات والتطوير والتحديث والتميز في مسيرة الجامعة في مجالات البحث العلمي وخدمة المجتمع".

ومن المؤشرات التي أشار إليها المستجيبون كدليل على اهتمام الجامعة بالتصنيف العالمي وجود التصنيف ضمن أجندة الجامعة التخطيطية والإدارية سواء فيما يتعلق بخططها الإستراتيجية أو من خلال طرح موضوع التصنيف على طاولة الحوارات والاجتماعات الإدارية، فيقول مستجيب (عميد): "التوجه على خطى ثابتة، وأولى علامات هذا التوجه الصحيح وضوح الخطة الإستراتيجية التي من خلالها تسعى إلى تحقيق الرؤية والرسالة والأهداف"، ويضيف مؤكداً على أهمية وضع التصنيف كهدف استراتيجي للجامعة: "الخطة الإستراتيجية هي الأساس التي ينطلق منها تحقيق سياسات التصنيف العالمي للجامعات". ويشاركه الرأي مستجيب آخر (وكيل عمادة) بقوله: "كما الجامعة منذ إنشائها وضعت هدفاً سامياً، وهو التميز والارتقاء في جميع مرافقها وبرامجها وإمكاناتها إلى العالمية". ويذكر مستجيب آخر (وكيل كلية) وجود بعض القرارات التي تدعو إلى ضرورة المنافسة بقوله: "توجه جاد وينتج عنه العديد من المشاريع والقرارات الإدارية لتحقيق المنافسة وتوثيقها وزيادتها من خلال التطوير وتحسين الجودة الشاملة"، ويذكر مستجيب آخر (رئيس قسم) أن: "هنالك تأكيداً على هيئة التدريس بالجامعة بنشر أبحاثهم باسم الجامعة"، ويقول مستجيب آخر (عضو هيئة تدريس): "هناك توجه واضح، وفي آخر اجتماع للترحيب بالأعضاء الجدد أعلن وكيل الجامعة للتطوير أن مركز الجامعة في التصنيف كان 5000 وأصبح 2000".

ويرى بعض المستجيبين أن اهتمام الجامعة بالتصنيف العالمي للجامعات يؤازره اهتمام وزارة التعليم العالي بهذا الشأن، إذ يقول مستجيب (رئيس قسم): "وزارة التعليم العالي تحث الجامعات على المنافسة في التصنيف العالمي". ويدلل مستجيب آخر (رئيس قسم) على اهتمام الوزارة بالتصنيف بقوله: "قبل أربع سنوات جاء خطاب من وزير التعليم العالي للجامعات لبحث الأسباب التي أدت إلى تدني تصنيف الجامعات السعودية".

نحو التصنيف العالمي للجامعات في محورين هما: اهتمام الجامعة بالتصنيف العالمي للجامعات، وتحسن تصنيف الجامعة.

#### أولاً: اهتمام الجامعة بالتصنيف العالمي للجامعات:

رأى معظم المستجيبون على وجود اهتمام لدى الجامعة والقائمين عليها بالتصنيف العالمي للجامعات، إلا أن آراءهم قد تباينت حول مقدار ذلك الاهتمام. فهناك من يرى أن هناك اهتماماً جيداً وجاداً من قبل الجامعة بالتصنيف، وأوردوا بعض المؤشرات على ذلك، فيرى أحد المستجيبين (وكيل أحد المعاهد بالجامعة) أن إنشاء الجامعة وكالة للجودة والتطوير مؤشر على اهتمام الجامعة بالتصنيف بقوله: "إدارة الجامعة حريصة على ذلك أشد الحرص ولذلك أنشأت الجامعة وكالة الجامعة للجودة والتطوير"، وتابع قائلاً: "يوجد توجه نحو التصنيف العالمي للجامعات والدليل على ذلك إنشاء الوكالة، التي أنشأت بدورها عمادة التطوير الجامعي وعمادة الجودة". ويشاركه مستجيب آخر (وكيل كلية) الرأي بقوله: "الجامعة جادة في الحصول على تصنيف أعلى وأفضل، وذلك من خلال وجود وكالة للجامعة وعمادة الجودة، وجهات مسؤولة أنشئت مؤخراً تعنى بهذا الشأن".

وأورد المستجيبون مؤشراً آخر على اهتمام الجامعة بالتصنيف العالمي للجامعات يتمثل في زيادة الاهتمام بالبحث العلمي، منها دعم الميزانية المخصصة للبحوث العلمية، الذي أشار إليه أحد المستجيبين (رئيس قسم) بقوله: "الجامعة تحاول أن تعدل وتحسن في تصنيفها بين جامعات العالم، وزادت الجامعة من ميزانية البحث العلمي للإسهام في تعديل مستوى التصنيف للجامعة"، وتابع في تأكيد ذلك قائلاً: "هناك توجه من الجامعة نحو التحسين خاصة فيما يخص البحث العلمي الذي عليه اعتماد كبير في التصنيف". كما يؤيده في ذلك مستجيب آخر (عضو هيئة تدريس) بالقول: "جامعة طيبة كبقية جامعات المملكة تطمح للصعود في سلم التصنيف العالمي للجامعات، وتطمح في تطوير بنيتها التحتية وفي التعليم وجميع الأذرع التي يتبناها التعليم الجامعي من ناحية البحث العلمي ومن ناحية خدمة المجتمع". ويضيف آخر (وكيل عمادة): "تسير الجامعة على خطى ثابتة نحو تحسين موقعها في التصنيفات العالمية للجامعات، فهناك دلالة لحجم البحوث المقدمة وفائدتها في تحسين موقع الجامعة في التصنيف العالمي للجامعات، خاصة

الإنترنت قال: "يوجد تحسن في تصنيف ويب ماتركس للجامعة الذي يعتمد على ثراء المعلومات الموجودة على الإنترنت"، أي أن هناك - حسب رأي المستجيب - توجهاً لدى الجامعة نحو الاهتمام بموقعها على شبكة الإنترنت وتحسينه وتطويره إذ إن هذا التصنيف يعتمد على موقع الجامعة على شبكة الإنترنت (بافيل ونحاس، 2007، ص691). ويشاركه الرأي مستجيب آخر (رئيس قسم) بقوله: "هذا أدى إلى تحسين تصنيف الجامعات السعودية من مراتبها في التصنيف التي كانت قبل 4 سنوات ومنها جامعة طيبة".

بينما يخالفه الرأي أحد المستجيبين (وكيل عمادة)، حيث يرى أن الجامعات السعودية بعيدة عن الحصول على مواقع متقدمة في التصنيف العالمي للجامعات، مبرراً ذلك بعملها بطرق لا تؤدي إلى تحسين مراكزها في التصنيف، وذلك بقوله: "لكن لا تزال الجامعة والجامعات السعودية بعيدة جداً عن تبوء مراكز متقدمة فعلياً لأنها تعمل بآلية تختلف عما هو مطلوب".

ويمكن القول، أن المستجيبين خلال مناقشتهم للوضع الراهن لتصنيف جامعة طيبة على طرفي نقيض، فهناك من يرى تحسناً في تصنيف الجامعة مقارنة بالسنوات الماضية، وهناك من يرى أن الجامعة لا تزال بعيدة عن تبوء مراكز متقدمة في التصنيف العالمي. ومما يلاحظ أن من تحدث عن الوضع الراهن لتصنيف الجامعة بشكل عام هم ثلاثة مستجيبين يمثلون 13% من العينة فقط، وربما يرجع ذلك إلى عدم متابعة المستجيبين لموقع الجامعة في التصنيف العالمي أو أنهم يعتقدون أن الجامعة لا زالت بعيدة عن التصنيف.

## 2. جودة التعليم:

جودة التعليم من المعايير المهمة التي تعتمد عليها معظم التصنيفات العالمية للجامعات. وقد تناول المستجيبون جودة التعليم في جامعة طيبة من عدة جوانب، تحددت في محورين، هما: الاهتمام بجودة التعليم، ومعوقات تحسين جودة التعليم.

### أولاً: الاهتمام بجودة التعليم:

ورد في المقابلات ما يشير إلى وجود اهتمام من جامعة طيبة بجودة التعليم والعملية التعليمية، إذ يرى مستجيب (رئيس قسم) أن من أهداف الجامعة تحسين جودة التعليم قائلاً: "النوايا لتحسين جودة التعليم موجودة". ويرى البعض أن إنشاء الجامعة

وهناك وجهة نظر أخرى، ترى أن اهتمام الجامعة بالتصنيف إن وجد، فهو ضعيف ولا يرقى إلى الشكل المطلوب، وأن الجامعة لا تزال بحاجة إلى المزيد من الاهتمام بمتطلبات التصنيف، إذ يقول أحد المستجيبين (عضو هيئة تدريس): "مستوى التوجه ضعيف حيث لا يوجد تخطيط استراتيجي منهجي"، وهو بهذا يخالف وجهات النظر التي ترى أن الجامعة وضعت التصنيف العالمي، كأحد الأهداف الأساسية في خطتها الإستراتيجية، وورد في الخطة الإستراتيجية لجامعة طيبة لعام 1440هـ ما نصه، "الارتقاء بمكانة الجامعة محلياً وإقليمياً وعالمياً" (جامعة طيبة، 2011، ص29)، وفيه إشارة ضمنية للتصنيف العالمي للجامعات. بينما يرى مستجيب آخر (وكيل عمادة) أنها: "محاولة جيدة وتحتاج إلى إعداد وجهد كبيرين لاجتياز هذه المرحلة"، ويشاركه في الرأي مستجيب آخر (رئيس قسم) بقوله: "يحتاج إلى مزيد من العمل والجهد المقنن الذي يراعي المصداقية والشفافية والتعامل مع الجميع بنفس المستوى".

وجملة القول، أن هناك وجهتي نظر للمستجيبين حول اهتمام الجامعة بالتصنيف العالمي للجامعات رغم الاتفاق حول وجوده، إحداهما ترى أن هناك اهتماماً واضحاً من الجامعة بالمنافسة في التصنيف العالمي، وساق المستجيبون عدة مؤشرات على ذلك، وهي إنشاء الجامعة وكالة للجودة والتطوير، وزيادة الاهتمام بالبحث العلمي ودعم الميزانية المخصصة للبحوث العلمية، ووجود التصنيف ضمن أجندة الجامعة التخطيطية والإدارية سواء فيما يتعلق بخططها الإستراتيجية أو من خلال طرح موضوع التصنيف على طاولة الحوارات والاجتماعات الإدارية، وكذلك وجود اهتمام أوسع من قبل وزارة التعليم العالي بالتصنيف العالمي للجامعات. بينما ترى وجهة النظر الأخرى أن اهتمام الجامعة بالتصنيف ضعيف ويحتاج إلى المزيد من الجهد والعمل، ودلل المستجيبون على ذلك بعدم إبراز التصنيف العالمي كهدف أساسي للجامعة ضمن الخطة الإستراتيجية.

### ثانياً: تحسن تصنيف الجامعة:

يرى بعض المستجيبين أن هناك تحسناً في تصنيف الجامعة عالمياً، كدليل على توجه الجامعة نحو التصنيف العالمي للجامعات. إذ يرى أحد المستجيبين (رئيس قسم) أن هناك تحسناً لمركز الجامعة في تصنيف الجامعات العالمية على شبكة

وكالة التطوير والجودة دليلاً على اهتمام الجامعة بجودة التعليم، إذ يرى مستجيب (رئيس قسم) أن: "الجامعة أنشأت وكالة للجودة تشرف على الناحية التعليمية والناحية الوظيفية". ويؤيده في الرأي مستجيب آخر (عميد) بقوله: "أصبح لدى الجامعة وكالة للتطوير والجودة، وعين لها وكيل من أفضل الكفاءات في الجامعة"، ويضيف قائلاً: "الجامعة أنشأت عمادة للجودة وكذلك عمادة للتطوير، وبدأت العمادة بمناشدة الكليات للسعي لاعتماد الخطط الإستراتيجية وتطوير برامجها". وفي هذا الشأن يقول مستجيب آخر (عضو هيئة تدريس): "جودة التعليم اهتمت بها الجامعة، لذلك أنشأت وكالة للجودة والتطوير"، ويضيف: "وقد حرصت الجامعة على وجود وكالات للجودة للكليات الكبيرة بالجامعة لترتقي بجودة التعليم".

ويرى بعض المستجيبين أن من المؤشرات على اهتمام الجامعة بجودة التعليم، اهتمامها بأعضاء هيئة التدريس والطلبة وتطوير أدائهم. يقول مستجيب (عميد): "من ضمن تلك السياسات تحقيق جودة التعليم من خلال الركنتين الأساسيين في العملية التعليمية، المعلم والمتعلم"، وذلك عن طريق: "إقامة الدورات المتخصصة عن طريق عمادة التطوير الجامعي في إعادة التهيئة أو التدريب على طرق التدريس الحديثة"، ويضيف: "هذا يعود بالنفع على العملية التعليمية للطلبة". كما يؤكد ذلك مستجيب آخر (عضو هيئة تدريس) بقوله: "أرى أن الجامعة تهتم بجودة التعليم من حيث المناهج التعليمية وطرق التدريس وطرق تقويم الطلبة". ويؤكد ذلك مستجيب آخر (عضو هيئة تدريس) قائلاً: "لا شك أن جودة التعليم مهمة، مثلاً أنشئ في كلية الطب قسم للضمان التعليمي، ووضعت الأسس للتعليم وجودته"، ويضيف: "كذلك عمل تطوير لأعضاء هيئة".

كما ذكر المستجيبون أن من ضمن اهتمام الجامعة بجودة التعليم، التوجه نحو الحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها التعليمية. ويقول مستجيب (وكيل جامعة): "الجامعة لديها مشروع كبير لتأهيل برامجها الأكاديمية للاعتماد الأكاديمي"، ويرى أن: "تأهيل تلك البرامج سوف يكون له نتائج في تحسين جودة التعليم". ويؤيده في ذلك مستجيب آخر (وكيل معهد) قائلاً: "الاعتماد الأكاديمي خطوة مهمة قبل التصنيف، وهو لا يتم إلا باستيفاء المعايير المطلوبة لجودة التعليم". ويقول مستجيب آخر (عميد): "في هذه الكلية نحاول الحصول على الاعتماد

الأكاديمي، وهناك برامج لهذا الشأن، والكليات الأخرى آخذة في نفس الخطوات".

ومن المؤشرات التي ذكرها المستجيبون كدليل على اهتمام الجامعة بجودة التعليم، سعيها لإيجاد شراكات بناء مع الجامعات الدولية. ويقول أحد المستجيبين (رئيس قسم): "الجامعة بصدد توقيع اتفاقيات مع جامعات أجنبية، كندية وأمريكية لتبادل المنافع بينها"، وأضاف قائلاً: "ومن المنافع تنقل أعضاء هيئة التدريس بينها وبين الجامعات الأجنبية، وكذلك التعرف على مقاييس وطبيعة جودة التعليم في تلك الجامعات والاستفادة من ذلك". ويذكر مستجيب آخر (رئيس قسم) أن: "هناك اتفاقيتين مع كل من جامعة الملك سعود بالمملكة وجامعة كالجري (Calgary) بكندا لتطوير المناهج". ويؤكد مستجيب آخر (عميد) أنه قد: "تم التوقيع على العديد من عقود التعاون والخدمات بين الجامعة والعديد من كبرى جامعات العالم في أمريكا وبريطانيا واليابان وغيرها".

كما رأى بعض المستجيبين أن سعي الجامعة نحو تحقيق المعيار العالمي لمعدل أستاذ/طالب من أهم المؤشرات على الاهتمام بجودة التعليم. فقد ذكر أحد المستجيبين (وكيل جامعة) أن من أهداف الجامعة التي تتضمنها خطتها الإستراتيجية تحقيق المعدل المطلوب لنسبة أعضاء هيئة التدريس مقابل الطلبة بقوله: "تهدف الجامعة في خطتها الإستراتيجية التي تنتهي عام 1440هـ أن تصل نسبة أستاذ/طالب إلى 1/5 في التخصصات الصحية، وتهدف إلى أن تصل النسبة إلى 1/15 في التخصصات العلمية وإلى 1/20 في التخصصات النظرية"، ويضيف قائلاً: "الجامعة قطعت شوطاً جيداً في هذا الاتجاه". ويقول مستجيب آخر (وكيل كلية): "في هذه الكلية نحاول الحصول على نسبة 1/15 لمعدل أستاذ/طالب"، ثم عاد وقال: "وهي متحققة في كلية الهندسة"، ويؤكد قائلاً: "جودة التعليم نوعاً ما جيدة".

وبالرغم من ذلك، يرى بعض المستجيبين أن مستوى جودة التعليم في الجامعة دون المستوى المأمول، ولا ترقى للوفاء بمتطلبات سياسات التصنيف العالمي للجامعات فيما يخص هذا الجانب. وقد تبنى وجهة النظر هذه ستة مستجيبين يمثلون ربع العينة، يقول أحدهم (وكيل عمادة): "التدريس في الجامعات بشكل عام يحتاج إلى التطوير المستمر والدائم، ومستوى التعليم في الجامعة

العالم العربي، حتى اعتبرتها بعض الدراسات إحدى أهم المشكلات التعليمية (المهنكر، 2010).

ومن المعوقات التي أوردها المستجيبون، التوسع السريع في الجامعة وضعف البنية التحتية المناسبة لذلك. فقد رأى أحد المستجيبين (عميد) أنه: "بالنسبة للمتعلم، تحاول الجامعة وضع المتعلم في جو بيئي جامعي، لكن هذه المسألة تحتاج إلى تحسين وينقصها الكثير، مع أنه تم توفير بعض الخدمات التي يحتاجها الطالب وتساوده على التعلم". ويوافقه الرأي مستجيب آخر (رئيس قسم) بقوله: "توجد بعض العوائق كالتوسع السريع للجامعة، والتزايد السريع لعدد الطلبة، ونقص البنية التحتية".

ويرى بعض المستجيبين أن من معوقات تحسين جودة التعليم في الجامعة ما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس، منها اهتمامهم بالجانب البحثي على حساب الجانب التعليمي، وعدم توفر مكاتب لهم، وضعف المحاسبية. يقول مستجيب (رئيس قسم): "بعض أعضاء هيئة التدريس يقاومون الجهد التنظيمي والأكاديمي ليوفر وقته للبحث"، ويرى أن هناك: "صعوبة في إجراءات التقويم، والحاجة إلى تعاضد الهرمية الإدارية"، ويضيف قائلاً: "أنا كرئيس قسم أتابع أساتذتي بحذر، فهم لا يريدون أن يسمعوا كلام تقويمي، وأواجه ذلك بمفردتي دون مساندة العميد"، ويرى أن هناك مشكلة في توفر مكاتب لأعضاء هيئة التدريس قائلاً: "هناك مشكلة في الأماكن ف 70% من أعضاء هيئة التدريس في القسم لا يملكون مكاتب رغم أهمية وجود ساعات مكتبية للجودة".

كما أورد المستجيبون معوقات تتعلق بتقويم الطلبة، والمقررات، ومعدل عدد الطلبة لكل أستاذ، وعدم توفر تقييم موضوعي لجودة التعليم. ويرى مستجيب (عضو هيئة تدريس) أن: "الطلبة يحتاجون إلى زيادة الوعي نحو أهمية الدراسة كبرامج إلزامية لذلك". وفيما يخص المقررات، يقول مستجيب (عميد): "الاعتماد للمقررات ماشية بشكل جيد حيث يجب أن نهتم بالاعتماد الأكاديمي ثم نفكر في التصنيف الذي هو مرحلة متقدمة جداً"، ويضيف: "مازال هذا الجانب يحتاج منا جهداً كبيراً وكثيراً من العمل". ويشاركه في ذلك مستجيب آخر (عميد) بقوله: "أصبح إجباري تطوير برامج هذه الكليات لمواكبة التطور الحالي من تقنيات واتصالات وفضائيات". وفيما يتعلق بمعدل (أستاذ/

جيد لكنه دون المأمول". ويوافقه الرأي مستجيب آخر (وكيل كلية) بقوله: "الجامعة خطت خطوات لكن دون المأمول". ويقول آخر (عميد): "الاهتمام واضح ولكن الخطوات العملية بطيئة".

ومجمل القول، إنه يوجد وجهتا نظر حول اهتمام الجامعة بجودة التعليم كمتطلب من متطلبات سياسات التصنيف العالمي للجامعات. وجهة النظر الأولى - يتبناها أغلبية المستجيبين الذين ناقشوا هذا الجانب - ترى أن الجامعة مهتمة بجودة التعليم في إطار سعيها للمنافسة في التصنيف العالمي، بينما ترى وجهة النظر الأخرى أن ما تقوم به الجامعة في هذا الجانب لا يزال بعيداً عن متطلبات سياسات التصنيف العالمي للجامعات. وقد ذكر المستجيبون عدة مؤشرات على اهتمام الجامعة بجودة التعليم، منها أن جودة التعليم من الأهداف الرئيسة التي تضمنتها خطة الجامعة الإستراتيجية، إذ ورد في الخطة الإستراتيجية العامة لجامعة طيبة 1440هـ ضمن التوجهات الرئيسية والأهداف الإستراتيجية ما نصه: "توفير برامج دراسية مطورة وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي العالمية" (جامعة طيبة، 2011، ص25). وكذلك من المؤشرات إنشاء الجامعة وكالة التطوير والجودة، والاهتمام بأعضاء هيئة التدريس والطلبة وتطوير أدائهم، من خلال إقامة الدورات المتخصصة والتدريب على الطرق الحديثة للتدريس، وتطوير طرق تقويم الطلبة، والتوجه نحو الحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها التعليمية، والسعي نحو إيجاد شراكات بناءة مع الجامعات المحلية والدولية، والسعي نحو تحقيق المعدل العالمي لأعضاء هيئة التدريس مقابل الطلبة.

#### ثانياً: معوقات تحسين جودة التعليم:

أشار المستجيبون إلى عدد من المعوقات التي يرون أنها تحول دون تحسين جودة التعليم في الجامعة. ويرى مستجيب (رئيس قسم) أن من معوقات تحسين جودة التعليم وجود البيروقراطية في بعض التعاملات الإدارية في الجامعة بقوله: "الخطوات العملية ليست بالشكل المأمول بسبب البيروقراطية"، ويبرر ذلك بقوله: "ربما لأنها مؤسسة كبيرة"، ويرى أن ذلك يؤدي إلى صعوبة وصول أعضاء هيئة التدريس إلى ما يحتاجونه فيما يخص العملية التعليمية، فيقول: "الأكاديمي ربما لا يستطيع الوصول إلى المعلومة بسهولة". وتؤثر البيروقراطية سلباً في التعليم في

قائلاً: "وضعت عمادة البحث معايير لجودة البحث العلمي". ويشاركه في الرأي مستجيب آخر (عميد) بقوله: "البحث العلمي في الجامعة بدأ، وبدأت تتلمس المسألة في إيجاد عمادة للبحث العلمي ومعهد للبحوث والاستشارات في الجامعة".

كما أورد المستجيبون زيادة ميزانية البحث العلمي كمؤشر على الجهود المبذولة لتحسين جودة البحث العلمي، يقول أحد المستجيبين (عميد): "الدعم المالي موجود، فهناك جزء من ميزانية الجامعة لدعم البحث العلمي". ويشاركه مستجيب آخر (رئيس قسم) بقوله: "بدأت الجامعة بزيادة ميزانية البحث العلمي، التي وصلت إلى حد الآن إلى 12 مليوناً وبصدد زيادة هذا المبلغ". ويؤكد مستجيب آخر (عضو هيئة تدريس) على ذلك بقوله: "للجامعة خطوات جيدة في البحث العلمي، ومن ذلك زيادة ميزانية البحث العلمي".

ومن المؤشرات على جهود الجامعة في تحسين جودة البحث العلمي وجود مجالات علمية للبحث العلمي، واشتراط نشر البحوث العلمية في مجالات علمية عالمية لدعمها وتمويلها. حيث يشير أحد المستجيبين (عميد) إلى ذلك بقوله: "عمادة الكلية اهتمت بأن يكون لديها مجلة علمية للبحث العلمي اسمها مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، كما حرصت العمادة بأن يكون لدى الجامعة مركز للبحوث التربوية"، ويضيف قائلاً: "حرصت العمادة على أن يكون لدينا جمعيتان، هما: جمعية الموهبة وجمعية القياس والتقييم". ويرى مستجيب آخر (رئيس قسم) أن وجود مجلة علمية عالمية للجامعة تفيد في تحسين موقع الجامعة في التصنيف العالمي يقول: "فهرست مجلة جامعة طيبة الطبية عالمياً، وهذا يجعل للأبحاث في الجامعة انتشاراً ويساعد ذلك في رفع تصنيف الجامعة"، ويضيف بأن: "كلية الطب حصلت على 10 بمقياس الوزارة لجودة البحث العلمي، متقدمة بذلك على كليات الطب في جامعة القصيم وجامعة أم القرى والدمام وغيرها"، ويؤكد على أنه قد: "اشتترطت عمادة البحث العلمي لدعم البحث نشره في دورية علمية محكمة".

واعتبر أحد المستجيبين (وكيل جامعة) أن إنشاء الكراسي العلمية في الجامعة مؤشر على الجهود المبذولة في سبيل تحسين جودة البحث العلمي، وقال: "سعت الجامعة في تشجيع إنشاء الكراسي العلمية، وهي مجال خصب لتشجيع البحث العلمي"، ويضيف قائلاً: "لديها الآن سبعة كراسي علمية ممولة في مختلف

طالب) يرى أحد المستجيبين (رئيس قسم) بأنه: "ربما تكون مؤشرات التصنيف للجامعة ليست سيئة إذا أخذنا مؤشر (أستاذ/ طالب) خاصة العوامل التي تؤدي إلى تضخمه"، ويرى أن: "من العوامل التي تضخم مؤشر (أستاذ/ طالب) مشكلة كليات البنات، وبرامج الانتساب بالجامعة". ويعتبر معدل (أستاذ/ طالب) من المعايير المؤثرة في بعض التصنيفات العالمية للجامعات تصل إلى 20% في تصنيف ملحق التايمز للتعليم العالي على سبيل المثال (صانغ، 2011، ص 29).

مما سبق، يلاحظ أن المستجيبين أشاروا إلى عدد من المعوقات التي قد تحول دون تحسين جودة التعليم في الجامعة، أهمها وجود البيروقراطية في بعض التعاملات الإدارية في الجامعة، والتوسع السريع في الجامعة، والتزايد المستمر في أعداد الطلبة، وضعف البنية التحتية، واهتمام أعضاء هيئة التدريس بالجانب البحثي على حساب الجانب التعليمي وعدم توفر مكاتب لهم، وضعف المحاسبية. بالإضافة إلى معوقات تتعلق بتقويم الطلبة، والمقررات، ومعدل عدد الطلبة لكل أستاذ، وعدم توفر تقييم موضوعي لجودة التعليم.

### 3. جودة البحث العلمي:

تعد جودة البحث العلمي المعيار الرئيسي في معظم التصنيفات العالمية للجامعات، حيث يمثل البحث العلمي 40% من المجموع الكلي لأوزان المعايير والمؤشرات المعتمدة في التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم (Liu & Cheng, 2005, p.128)، و30% في تصنيف الجامعات العالمية على شبكة الإنترنت، و20% في تصنيف ملحق التايمز للتعليم العالي (صانغ، 2011، ص 27، 29). وقد ناقش المستجيبون جودة البحث العلمي في جامعة طيبة من جهتين، هما: الجهود المبذولة لتحسين جودة البحث العلمي، والأسباب التي تحد من جودة البحث العلمي.

#### أولاً: الجهود المبذولة لتحسين جودة البحث العلمي:

رأى معظم المستجيبين أن الجامعة تبذل جهوداً كبيرة لتحسين جودة البحث العلمي. وقد أورد المستجيبون بعض المؤشرات على جهود الجامعة في هذا الجانب. ويرى أحد المستجيبين (وكيل معهد) أن من جهود الجامعة في سبيل الاهتمام بجودة البحث العلمي، إنشاء عمادة البحث العلمي، فيقول: "اهتمت الجامعة بالبحث العلمي فأنشأت عمادة البحث العلمي"، ويضيف

وباختصار، هناك وجهتا نظر للمستجيبين حول جودة البحث العلمي في الجامعة، إحداهما ترى أن هناك جهوداً تبذل لتحسين جودة البحث العلمي في الجامعة، وأوردت عدة مؤشرات على ذلك، أهمها إنشاء عمادة البحث العلمي وزيادة ميزانيته، ووجود مجلات علمية عالمية لدعمها وتمويلها، وإنشاء الكراسي العلمية، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على البحوث ودعمهم مالياً ومعنوياً. بينما ترى وجهة النظر الأخرى أن جودة البحث العلمي دون المستوى المأمول، ولا ترقى إلى متطلبات سياسات التصنيف العالمي للجامعات.

#### ثانياً: الأسباب التي تحد من جودة البحث العلمي:

أورد المستجيبون عدة أسباب تحد من جودة البحث العلمي في الجامعة في مقدمتها ضعف البنية التحتية للبحث العلمي. ويرى أحد المستجيبين (عضو هيئة تدريس) أن من الأسباب: "عدم توفر البنية التحتية للبحث العلمي". ويقول مستجيب آخر (وكيل عمادة): "ما لم تكن هناك معامل مجهزة بالأجهزة اللازمة والفنيين المهرة ومساعدتي البحث لن تكون هناك أبحاث تأخذ طابع الجودة".

ويرى بعض المستجيبين أن من الأسباب التي تحد من جودة البحث العلمي، عدم وجود التخطيط الجيد لاستقطاب الباحثين المتميزين من الأساتذة والطلبة. ويرى مستجيب (رئيس قسم): "جهود الجامعة في استقطاب الأساتذة الذين ينشرون في المجالات العلمية المتقدمة ليس واضحاً، وهم لن يأتوا دون مبالغ جيدة". ويشاركه في الرأي وكيل أحد المعاهد في الجامعة بقوله: "يُقاس البحث العلمي بعدد أعضاء هيئة التدريس الذين يحملون رتباً علمية جديرة في الجامعة كرتبة أستاذ مشارك بينما هم الآن قليلون". ويؤكد ذلك مستجيب آخر (عضو هيئة تدريس) بقوله: "لا توجد خطة لاستقطاب طلبة الدراسات العليا واستقطاب الباحثين ومساعدتهم".

ومن الأسباب التي تحد من جودة البحث العلمي ضعف دعم وتمويل البحوث. يقول وكيل أحد المعاهد في الجامعة: "الدعم أصبح أقل من عمادة البحث العلمي للبحوث العلمية". ويرجع بعض المستجيبين ذلك إلى صرامة الأنظمة واللوائح في تمويل البحوث ووضع الحوافز، فيقول أحد المستجيبين (رئيس قسم):

التخصصات، وإنتاج البحوث من هذه الكراسي متوقع أن يكون ذا مردود نفعي كبير للجامعة". ويؤيده في ذلك مستجيب آخر (عميد) بقوله: "حققت الجامعة تقدماً ملحوظاً مقارنةً بعمرها في مجال الكراسي العلمية ومراكز التميز والأبحاث الإستراتيجية". ويرى العذل (2012م) أن الكراسي العلمية في الجامعات تعد بمثابة مورد مالي مرن وسهل للإنفاق على البحوث، بعيداً عن البيروقراطية الرسمية التي تعمل في نطاقها الجامعات ومراكز البحوث الرسمية. لذلك فإنها تعتبر مساراً فعالاً لإنجاز مهام بحثية وعلمية يلبي متطلبات الباحثين ويسهل مهامهم.

وكذلك من المؤشرات المذكورة، تشجيع أعضاء هيئة التدريس على البحوث ودعمهم مالياً ومعنوياً، حيث يرى أحد المستجيبين (وكيل جامعة) أن: "الجامعة اتخذت خطوات جيدة في هذا الجانب، حيث حرصت على أن يكون عضو هيئة التدريس متميزاً أيضاً في جانب البحث العلمي إلى الجانب الأكاديمي عند استقطابه". ويؤكد على ذلك مستجيب آخر (عميد) بقوله: "هناك العديد من المشاريع التي تقدم لها أعضاء هيئة التدريس ودعمت". وفيما يخص الدعم المالي للمشاريع البحثية المقدمة من أعضاء هيئة التدريس يقول أحد المستجيبين (رئيس قسم): "الجهود التي تقوم بها الجامعة فيما يخص البحث العلمي سابقاً وحالياً جهود جبارة". ويشاركه في ذلك مستجيب آخر (وكيل معهد) بقوله: "تدعم الجامعة أعضاء هيئة التدريس على البحوث التي يقدمونها كنوع من التشجيع".

وبالرغم من ذلك، فإن هناك وجهة نظر لبعض المستجيبين مخالفة لما سبق، إذ ترى أنه لا يزال هناك قصور يعترى جودة البحث العلمي في الجامعة، ونقص في الجهود المبذولة في هذا الجانب. يقول مستجيب (عضو هيئة تدريس): "الخطوات بطيئة وتحتاج إلى الزيادة ليس من أجل التصنيف فقط بل لأهمية البحث العلمي". ويشاركه في ذلك مستجيب آخر (وكيل كلية) بقوله: "جودة البحث العلمي متواضعة جداً". وفي هذا الصدد يقول رئيس قسم: "التشجيع المعنوي موجود في الجامعة لكن هذا لا يكفي". بينما يرجع أحد المستجيبين (عميد كلية) ذلك إلى البنية التحتية للجامعة وبخاصة المباني قائلاً: "الاهتمام واضح، لكن بيئة الجامعة خصوصاً المباني لا تساعد كثيراً".



والإداري على حساب البحث العلمي، والذي يؤديه العاني (2005)، إذ يرى أن معظم أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات العربية يتحملون الكثير من الأعباء التدريسية والإدارية التي تثقل كاهلهم. وكذلك من الأسباب ضعف دعم وتمويل البحوث وصرامة الأنظمة واللوائح المنظمة لذلك، ويطء الإجراءات الإدارية ومعايير اختيار البحوث ونشرها والاستفادة منها.

#### 4. الكفاية الكمية والنوعية لأعضاء هيئة التدريس:

تطمح الجامعات إلى أن يتوافر لديها الكفاية الكمية والنوعية لأعضاء هيئة التدريس كركن أساسي ومطلوب لقيام الجامعة بدورها المنوط بها. كما أنه لا تخلو معظم التصنيفات العالمية للجامعات من معيار يتعلق بأعضاء هيئة التدريس من حيث الكم أو النوع أو منهما معاً. وقد ناقش المستجيبون الكفاية الكمية والنوعية لأعضاء هيئة التدريس من جهتين، هي الوضع الحالي لأعداد هيئة التدريس بالجامعة، ومعوقات استقطاب أعضاء هيئة التدريس.

#### أولاً: الوضع الحالي لأعداد هيئة التدريس بالجامعة:

تباينت آراء المستجيبين نحو الوضع الحالي لأعداد هيئة التدريس بالجامعة، إلا أن أغلب وجهات النظر ترى وجود نقص واضح في أعداد أعضاء هيئة التدريس التي تتطلبها مختلف كليات وأقسام الجامعة. فقد قال أحد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة: "كلفت دراسة للوضع الكمي لأعضاء هيئة التدريس وكانت نتيجة الدراسة أن هناك شبه إفلاس لبعض الجامعات"، وصمت قليلاً ثم قال: "هناك نقص حاد في أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية ومن ضمنها جامعة طيبة". ويؤكد رأيه عضو هيئة تدريس آخر فيقول: "الجامعة تحتاج إلى زيادة أعضاء هيئة التدريس في بعض التخصصات، فالكليات الناشئة تعاني من نقص كبير في أعضاء هيئة التدريس"، إلا أنه يرى وجود تكديس لأعضاء هيئة التدريس في بعض كليات وأقسام الجامعة ما يفوق حاجتها، خاصة الكليات القديمة في الجامعة فيقول: "يوجد في الجامعة تكديسات في تخصصات أخرى، والكليات القديمة تعاني من تكديس".

ويرى بعض المستجيبين أن من الإشكاليات في هذا الجانب اعتماد الجامعة الكبير على أعضاء هيئة التدريس المتعاقدين، إذ إن بعضهم لا يستمر طويلاً في الجامعة فالتعاقد يكون ضمن

"مشكلة العمادة أنها أصبحت تتخذ إجراءات ذات دقة عالية في تمويل البحوث ربما يحد من الناحية الكمية للبحوث". ويشاركه الرأي رئيس قسم آخر بقوله: "يجب تخفيف الأنظمة واللوائح ووضع الحوافز المالية والمعنوية للجميع دون تفریق". إلا أن هناك وجهة نظر ترى أن صرامة الأنظمة والإجراءات في هذا الجانب مفيدة من الناحية النوعية للبحوث، فعلى سبيل المثال يقول أحد المستجيبين (رئيس قسم): "شروط عمادة البحث العلمي الصارمة أدت إلى تقليل الأبحاث ولكن إلى قوتها وجودتها وأهميتها".

ويرجع بعض المستجيبين الأسباب التي تحد من جودة البحث العلمي إلى بطء الإجراءات الإدارية ومعايير اختيار البحوث ونشرها. ويرى أحد أعضاء هيئة التدريس أن جودة التعليم: "تعتبر ضعيفة لبطء الإجراءات الإدارية". ويشاركه في ذلك عضو هيئة تدريس آخر قائلاً: "البحث العلمي يحتاج إلى خطوات توسعية وتعاون إدارة الجامعة والكليات". بينما يرى مستجيب (عضو هيئة تدريس) أن: "هناك مشاكل في اختيار البحوث وملاستها لأولويات البحث"، ويضيف قائلاً: "هذا الفكر في دعم الأبحاث وتوجيهها ضعيف، وعدد كبير من هذه الأبحاث هو حبيس الأدراج. ويرى عضو هيئة تدريس آخر أن معظم البحوث العلمية تغلب عليها الفردية، وتغيب عنها الروح الجماعية، ولا تسير وفق سياسات واضحة قائلاً: "أغلب الأبحاث جهود فردية من أعضاء هيئة التدريس، ولا يوجد أبحاث موجهة بسياسات وأهداف واضحة".

ويرى ويندي (Wende, 2008) أنه لا يمكن للجامعات غير البحثية أن تنافس على مراكز متقدمة حسب المعايير الحالية للتصنيفات العالمية للجامعات. ويصل الأمر إلى أن يحصر ألتباخ (2011) وظيفة التصنيف العالمي للجامعات في قياس البحث العلمي في الجامعات، لما يشكله البحث العلمي من أهمية في معايير التصنيفات العالمية.

يتضح مما سبق، أن هناك عدة أسباب تحد من جودة البحث العلمي في الجامعة حددها المستجيبون، منها ضعف البنية التحتية للبحث العلمي بكل جوانبها من معامل وتجهيزات مخبرية وخدمات الإنترنت وفنيين مهرة وما إلى ذلك، وعدم وجود التخطيط الجيد لاستقطاب الباحثين المتميزين من الأساتذة والطلبة، وانشغال أعضاء هيئة التدريس بالعمل الأكاديمي

أعطاهما النظام للجامعة بزيادة مدة التعاقد (وزارة التعليم العالي، 2007، ص155) للإفادة بشكل أفضل من المتعاقدين.

#### ثانياً: معوقات استقطاب أعضاء هيئة التدريس:

أورد المستجيبون بعض الأسباب التي يرون أنها تعيق استقطاب الجامعة لأعضاء هيئة التدريس خاصة المتميزين منهم، مما يؤثر في الكفاية الكمية والنوعية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة. حيث يرى أحد رؤساء الأقسام أن بطء الإجراءات المتبعة في استقطاب أعضاء هيئة التدريس وارتباط بعض صلاحيات التفاوض في التعاقدات الخارجية بالإدارة العليا في الجامعة، خاصة النواحي المالية، وعدم منح تلك الصلاحيات لعمداء الكليات ورؤساء الأقسام، أدى إلى ضعف عملية استقطاب أعضاء هيئة التدريس كماً ونوعاً، فيقول: "الخطوات بطيئة، فلكي تستقطب أستاذاً تحتاج إلى زيادة في الراتب عن الراتب الممنوح له من جامعة أخرى"، ويضيف قائلاً: "كذلك من يتفاوض مع المتعاقد يجب أن يكون رئيس القسم، إلا أنه ليس لديه صلاحية لإعطاء علاوة للمتعاقد لاستقطابه"، ويرى أن من المعوقات ندرة المتميزين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأخرى، مما أدى إلى صعوبة استقطابهم، فيقول: "تشير إلى أن الأساتذة المتميزين ندرة، ولذلك يجب التسلح بالحوافز الجيدة". ويؤيده في ذلك رئيس قسم آخر بقوله: "خطوات جيدة تحتاج إلى إعطاء صلاحيات أكثر لمجالس الأقسام في استقطاب أعضاء هيئة التدريس في تخصيص الوظائف".

وأدت الطفرة الحالية في أعداد الجامعات المحلية إلى التنافس فيما بينها على استقطاب أعضاء هيئة التدريس خاصة المتميزين منهم، إضافة إلى المنافسة من الجامعات الإقليمية والدولية فيما يمكن اعتباره أحد معوقات الاستقطاب. ففي هذا الشأن يقول أحد وكلاء الجامعة: "الآن أصبح هناك تنافس على أعضاء هيئة التدريس المتميزين". ويوافقه الرأي مستجيب آخر (عميد كلية) قائلاً: "التنافس قوي بين الجامعات السعودية في تقديم عروض مالية". ويرى أحد أعضاء هيئة التدريس أن البيئة المتواضعة وضعف الخدمات في الجامعة، تعد إحدى معوقات استقطاب أعضاء هيئة التدريس المتميزين، إذ يقول: "ذلك لأن بيئة الجامعة والخدمات متواضعة جداً". في حين يرى مستجيب آخر (رئيس قسم) أن ضعف الحوافز المادية المقدمة خلال عملية

مدة محددة غالباً لا تتعدى أربع سنوات، وبالتالي فإن بقاءهم خاضع لمدى توفر الحوافز المقدمة من الجامعة مقارنة بما يتوفر في جامعات أخرى. فيقول أحد وكلاء الجامعة: "الجامعة تعتمد بشكل كبير على أعضاء هيئة التدريس المتعاقدين". ويقول مستجيب آخر (وكيل معهد): "أرى أن بعض الكليات تحتاج إلى دعم بأعداد من أعضاء هيئة التدريس خاصة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ونحتاج إلى المزيد منهم، خاصة الوطنيين فهم يبقون مدة طويلة في تلك الكليات والأقسام". بينما خالفهم الرأي عضو هيئة تدريس واحد بقوله: "زيادة أعضاء هيئة التدريس جيدة"، وربما يرجع ذلك لتدريسه في إحدى الكليات التطبيقية في الجامعة والتي غالباً ما تلتزم الجامعة للضرورة بتوفير أعداد كافية من أعضاء هيئة التدريس لطبيعة الدراسة فيها.

وقد أظهرت دراسة مازي وأبوعمرة (2006م) وجود نقص شديد في أعداد أعضاء هيئة التدريس المؤهلين على مستوى جامعات المملكة، ونسب الفقد (نتيجة التقاعد أو الانتقال إلى قطاعات غير الجامعة) أكبر بكثير من نسب التعويض في تأهيل أعضاء جدد. وكذلك توصل الداود (2007م) إلى ضعف معدل النمو في أعداد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات حسب مؤشرات النمو الكمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في الفترة من 1411/1410هـ إلى 1426/1425هـ، وأرجعه إلى عدة أسباب أبرزها ارتفاع معدل النمو في أعداد الفاقد من أعضاء هيئة التدريس.

وعموماً، يرى معظم المستجيبون وجود نقص واضح في أعداد أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، لاسيما في الكليات والأقسام المنشأة حديثاً، مع وجود تكديس بعضهم في كليات أخرى خاصة الكليات قديمة النشأة ويفوق ما تحتاجه تلك الكليات، وأرجع بعضهم ذلك النقص إلى عدم وجود هيكلية جيدة لأعضاء هيئة التدريس، وصعوبة الاستقطاب، وزيادة الفاقد في أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعة عن طريق التعاقد. وربما يتعين على الجامعة الاهتمام بإعادة هيكلية أعضاء هيئة التدريس في مختلف الكليات والأقسام بما يتناسب مع متطلباتها، وإعادة النظر في وسائل التعاقد الخارجية بوضع مزيد من الحوافز والمميزات التي تساعد في استقطاب العدد المناسب من أعضاء هيئة التدريس ذوي الكفاءة المطلوبة، والاستفادة من الحرية التي

التعاقد أحد معوقات استقطاب أعضاء هيئة التدريس فيقول: "تحتاج الجامعة إلى حزمة كبيرة من الحوافز والإغراءات لأعضاء هيئة التدريس ليس فقط للاستقطاب بل والحفاظ عليهم". وفي هذا الصدد، يرى كل من مازي وأبوعمه (2006م) أهمية تحسين أوضاع هيئة التدريس المالية والمعنوية والبيئية الجامعية سواءً للأساتذة الوطنيين أو المتعاقدين، إذ إن التعاقد مع أعضاء هيئة تدريس متميزين محدود بالمنافسة الكبيرة والطلب المتزايد من الجامعات الأخرى الحكومية والخاصة.

#### أولاً: واقع وجود الطلبة الأجانب في الجامعة:

أجمع المستجيبون على وجود نسبة ضئيلة أو تكاد معدومة للطلبة الأجانب في الجامعة. وفي هذا الصدد، يقول أحد المستجيبين (رئيس قسم): "التحاق الطلبة الأجانب تأخر كثيراً لدينا في الجامعة، فنسبة الطلبة الأجانب في الجامعة قريبة من الصفر". بينما يقول رئيس قسم آخر: "للأسف لا يوجد بالجامعة طلبة أجانب". ويؤكد ذلك مستجيب آخر (وكيل كلية) قائلاً: "لا أعلم عن وجود طلبة أجانب بالجامعة". بينما يرى أحد العمداء بالجامعة أن قبول الطلبة الأجانب مقتصر على أبناء منسوبي الجامعة من المتعاقدين فيقول: "النسبة لا زالت ضئيلة فهي تقبل أبناء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، لكن وفق شروط معينة ونسبة محددة".

وعلى الرغم من ذلك، فإن أحد المستجيبين (رئيس قسم) يرى أن نسبة القبول تأتي في حدود إمكانيات الجامعة فيقول: "في حدود إمكانيات الجامعة الحالية يعتبر مقبولاً". ويتوافق رأيه مع رأي عميد إحدى الكليات، إذ يقول: "هناك العديد من الطلبة غير السعوديين يدرسون في الجامعة". ويذكر أحد المستجيبين (وكيل معهد) أنه: "في المعهد العالي للأئمة والخطباء يوجد الآن طلبة أجانب ملتحقون تصل نسبتهم إلى 5% من 23 دولة"، ويقول: "أرى أن هذه النسبة كافية الآن، لكن بالنسبة للجامعة فهي نسبة ضئيلة ودون المأمول".

وعموماً، يرى أغلب المستجيبين أن نسبة الطلبة الأجانب في الجامعة لا تزال ضئيلة أو شبه معدومة، وأن قبولهم حالياً يقتصر على أبناء أعضاء هيئة التدريس ومنسوبي الجامعة المتعاقدين وبشروط معينة، غير أن بعض المستجيبين يرى أنها متلائمة مع إمكانيات الجامعة الحالية باعتبار أن الجامعة لا تزال ناشئة. والجدير بالذكر أن الجامعة أدرجت ترشيح الطلبة غير السعوديين ضمن دليل القبول والتسجيل في العام 1433/1434هـ، وأوردت فيه أن بإمكان الطلبة غير السعوديين التقديم للقبول في الجامعة وإتمام التسجيل في موقعها على الإنترنت،

وفي المجمل، فقد ذكر المستجيبون عدة معوقات لاستقطاب أعضاء هيئة التدريس أدى بدوره إلى نقص الكفاية الكمية والنوعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، منها بطء الإجراءات المتبعة في استقطاب أعضاء هيئة التدريس وارتباط بعض صلاحيات التفاوض في التعاقدات الخارجية بالإدارة العليا في الجامعة خاصة النواحي المالية، وعدم منح تلك الصلاحيات لعمداء الكليات ورؤساء الأقسام، وندرة أعضاء هيئة التدريس المتميزين وقوة التنافس عليهم من الجامعات المحلية والإقليمية والعالمية، بالإضافة إلى تواضع البيئة الجامعية والخدمات المقدمة فيها، التي لا تلبى طموحات الأساتذة المتميزون، وضعف الحوافز المادية مقارنة مع جامعات أخرى منافسة. ومحاولة الجامعة للتغلب على هذه المعوقات قد يؤدي إلى استقطاب المزيد من أعضاء هيئة التدريس إلى الجامعة للوصول إلى الكفاية كماً ونوعاً، إضافة إلى تحقيق المعايير المطلوبة في سياسات التصنيف العالمي للجامعات. حيث يعتبر بوسنيته (2005) أن أعضاء هيئة التدريس والعاملين في قطاع التعليم العالي من أهم المتغيرات في معادلة النوعية والجودة في القطاع التعليمي، إذ يمثل هذا المتغير أحد أهم مدخلات العملية التعليمية، وبناء عليه يتم تقويم المستوى النوعي للمؤسسة سواء في عمليات التصنيف أو في عمليات الاعتماد والترخيص.

#### 5. التحاق الطلبة الأجانب بالجامعة:

يعتبر التحاق الطلبة الأجانب بجامعة من الجامعات، دليلاً على السمعة الجيدة لتلك الجامعة، فالطلبة الأجانب دائماً ما يبحثون عن الجامعات المتميزة ليلتحقوا بها. ولذلك وضعت مؤسسات التصنيف العالمي للجامعات التحاق الطلبة الأجانب بها أحد معاييرها في المقارنة بين مختلف الجامعات، التي من أشهرها تصنيف ملحق التايمز للتعليم العالي (بافيل ونحاس، 2007،

المستجيبين (رئيس قسم) أن من المعوقات ربط وزارة التعليم العالي التحاق الطلبة الأجانب بالجامعات بوجود منحة لهم، فيقول: "اشتدت وزارة التعليم العالي بأن يكون التحاق الطلبة الأجانب عن طريق وجود منحة لهم"، ويضيف قائلاً: "فيما يخص الطلبة في برامج التعليم الموازي يفترض أن يكون للجامعة حرية القبول للطلبة الأجانب إلا أن هذا غير حاصل". ويشير موقع وزارة التعليم العالي إلى أن الطلبة غير السعوديين يلتحقون بالجامعات السعودية عن طريق نوعين من المنح، إحداهما المنح الداخلية للطلبة غير السعوديين المقيمين في المملكة إقامة نظامية، والأخرى المنح الخارجية للطلبة غير السعوديين من خارج المملكة، وتكون المنح الدراسية في الجامعات السعودية على ثلاثة أنواع بالنظر إلى مزاياها المختلفة، فهناك منح مجانية يحصل الطالب فيها على كامل المزايا، و منح جزئية يحصل الطالب فيها على بعض المزايا، حيث يحق للمؤسسة التعليمية أن تقدم بعض المزايا للطالب مثل مقعد فقط، أو مقعد وسكن، أي تقل عن المجانية الكاملة، ومنح مدفوعة الثمن، وذلك بأن يكون هناك متبرع للطالب من جهة أخرى غير جامعية.

كما يعتبر أحد أعضاء هيئة التدريس أن عدم وجود برامج مميزة لاستقطاب الطلبة الأجانب من معوقات التحاق الطلبة الأجانب بالجامعة، حيث يقول: "لا يوجد برامج معروفة لاستقطاب الطلبة من الخارج وحتى من الداخل للأسف، وهذا في جميع الجامعات السعودية". وفي هذا الإطار، يرى الربيعي (2007) أن تركيز الجامعة لجهودها وبرامجها على الجوانب العلمية والاجتماعية المطلوبة في تقديم الخدمة التعليمية يعتبر العامل الأكثر أهمية والعامل الرئيسي الأول من العوامل الدافعة لاختيار الطلبة الوافدين للجامعة.

وعموماً، فقد ذكر المستجيبون عدة معوقات لالتحاق الطلبة الأجانب بالجامعة، أهمها اللوائح والأنظمة والتشريعات المتعلقة بقبول الطلبة الأجانب بالجامعات المحلية، والتنافس الشديد بين الطلبة المحليين على الالتحاق بالجامعة وتفضيلهم في عملية الالتحاق، وارتباط صلاحيات قبول الطلبة الأجانب بوزارة التعليم العالي وعدم منح الجامعة حرية في قبولهم، وضالة النسبة المقررة من مقاعد الجامعات للطلبة الأجانب، وربط وزارة التعليم العالي التحاق الطلبة الأجانب بالجامعات بوجود منحة لهم.

بحسب شروط وتوجيهات وزارة التعليم العالي (جامعة طيبة، 2012، ص6).

وقد رفعت وزارة التعليم العالي نسبة القبول للطلبة الأجانب في الجامعات السعودية إلى 10% من المقاعد الدراسية في العام 2012م، بينما تشير الإحصائيات إلى أن نسبة الطلبة الأجانب في الجامعات السعودية بشكل عام أقل من 3% من إجمالي عدد الطلبة المقيدين في العام الدراسي 2011م.

#### ثانياً: معوقات التحاق الطلبة الأجانب بالجامعة:

ذكر بعض المستجيبين عدداً من المعوقات التي قد تحول دون التحاق الطلبة الأجانب بجامعة طيبة. فقد رأى أحد العمداء أن اللوائح والأنظمة تعتبر أحد معوقات التحاق الطلبة الأجانب بالجامعة، ويرى وجوب إعادة النظر فيها، فيقول: "من أسباب انخفاض قبول الطلبة الأجانب، وجود بعض اللوائح التي تحتاج إلى إعادة النظر والتقويم، خاصة التي تخص البيئة التعليمية أو المؤسسات التعليمية في البلاد". ويشاركه في الرأي عميد آخر بقوله: "كنسبة عالمية تبقى ضئيلة واللوائح هي السبب في ذلك"، إلا أنه يضيف سبباً آخر، وهو تفضيل الطلبة المحليين على الأجانب بقوله: "كما أن هناك تفضيلاً للطلاب السعودي في القبول". بينما يرجع مستجيب آخر (عضو هيئة تدريس) ذلك إلى التنافس الشديد بين الطلبة المحليين على الالتحاق بالجامعة بقوله: "ذلك بسبب التنافس الشديد بين السعوديين واحتياجهم لمقاعد الجامعة".

ويشير أحد رؤساء الأقسام أن ارتباط صلاحيات قبول الطلبة الأجانب بالسلطة المركزية -وزارة التعليم العالي- وعدم منح الجامعة حرية في ذلك يعتبر من معوقات التحاق الطلبة الأجانب بالجامعة، فيرى أن الجامعة: "ليس لها صلاحية مباشرة في القبول". ويشاركه الرأي رئيس قسم آخر قائلاً: "في بعض الكليات مثل كلية الطب هناك تنافس كبير بين أبناء الوطن ونحن بحاجة إلى توظيف حرفة الطب بالطلبة السعوديين، وبشكل عام العملية منظمة وعلى أعلى المستويات ولا يقبلون مباشرة، لكن بعد عدة موافقات". بينما يرى أحد المستجيبين (عميد كلية) أن النسبة الضئيلة المقررة لعدد الطلبة الأجانب في الجامعات المحلية تعد أحد المعوقات فيقول: "النسبة الموفرة تحكم ذلك حيث لا بد من موافقة التعليم العالي". وفي الشأن ذاته، يرى أحد

ويرى أحد وكلاء الجامعة أن إنشاء عمادة لتقنية المعلومات يأتي في إطار اهتمام الجامعة بهذا الجانب، فيقول: "الجامعة لها خطوات ملموسة في هذا الاتجاه، فقد أنشأت عام 2010م عمادة لتقنية المعلومات، وقبل ذلك أنشأت عمادة للتعليم عن بعد". وفي هذا الصدد، يقول وكيل إحدى الكليات: "حالياً يعتبر جيداً، خصوصاً أن الجامعة تطور العديد من الأنظمة لجميع القطاعات والأعمال، لتحقيق الرؤية في أن تكون جامعة إلكترونية". وفيما يخص الشق التعليمي يرى أحد أعضاء هيئة التدريس أن هناك توجهاً جيداً نحو استخدام التقنية في تحويل المقررات إلى إلكترونية، واستخدام الكمبيوتر في المحاكاة فيقول: "في الشق التعليمي أنا رئيس التعليم الإلكتروني فهناك توجه جيد لاستخدام برنامج جسور الإلكتروني وجعل المقررات إلكترونية رديفة على جسور، فمثلاً تستخدم كلية الطب الكثير من البرامج بالكمبيوتر للمحاكاة، وكذلك الأجهزة الإلكترونية المتطورة للتعليم". ويؤيده في ذلك عميد إحدى الكليات بقوله: "الجامعة آخذة بالتوجه العالمي في هذا الأمر وجعلته أحد الخيارات الإستراتيجية لمسيرتها".

ومن ناحية أخرى، يرى البعض أن الجامعة لا تزال دون المستوى المأمول في استخدامها لتقنية المعلومات والاتصالات. حيث يقول أحدهم (رئيس قسم): "من ناحية تقنية المعلومات فهي ضعيفة جداً وغير محدثة، فأنا أستاذ مشارك منذ سنتين بينما تشير المعلومات في الموقع بأني أستاذ مساعد"، ويضيف: "الإيميل الخاص بالجامعة لا يعمل جيداً رغم أهميته في مراسلة المجالات، فهم يتوقعون مراسلتهم بإيميل مؤسسي لا تجاري"، وفيما يخص استخدام التقنية في عملية التدريس يقول: "القاعات الدراسية يتوفر فيها أجهزة عرض وسبورات ذكية، لكن لا تتوفر صيانة لها ولا دعم فني". ويؤيده في ذلك مستحيب آخر (عميد) بقوله: "ما زال استخدام التقنية دون المأمول رغم أن الجامعة من الجامعات الرائدة في هذا الشأن".

يلاحظ مما سبق، أن هناك تحسناً في استخدام الجامعة لتقنية المعلومات والاتصالات من وجهة نظر بعض المستجيبين إلا أنها لا تزال دون المستوى المأمول، لاسيما في بعض الجوانب. فقد اشتكى بعض المستجيبين من عدم تفعيل البريد الإلكتروني الخاص بسيرفر الجامعة، واعتماد أغلب مسؤولي الجامعة وأعضاء هيئة التدريس على بريد إلكتروني تجاري يؤثر على

ولعل أخذ الجامعة لهذه المعوقات في الحسبان والتغلب عليها قد يساعد في التحاق الطلبة الأجانب بالجامعة، إضافة إلى ذلك يتوجب على الجامعة التعرف على بعض العوامل الدافعة للطلبة الأجانب على اختيار الجامعة والتي منها ما توصل إليه الريبي (2007) مثل وجود البيئة العلمية والاجتماعية الجاذبة، والجوانب العلمية المتميزة، والإجراءات والخدمات المتكاملة، والسمة العلمية الجيدة للجامعة، والاعتراف الدولي بالشهادة الجامعية.

#### 6. استخدام الجامعة لتقنية المعلومات والاتصالات:

ترى المصري وآخرون (2011) تأثيراً لتكنولوجيا المعلومات على الأنظمة الإدارية، وأن لاستخدام تقنية المعلومات والاتصالات أثراً واضحاً ودوراً اقتصادياً في المنظمات ومنها الجامعات، حيث يساعد استخدام التقنية في تقليص دور الأفراد وتخفيض مراحل العمليات إلى حد كبير، وتقليل التكلفة وخفض السعر. وتعتمد بعض مؤسسات التصنيف العالمي للجامعات في معاييرها على استخدام الجامعة لتقنية المعلومات والاتصالات مثل موقع الجامعة على الإنترنت، والتي من أشهرها تصنيف الجامعات العالمية على شبكة الإنترنت الذي يعتمد بشكل كامل على موقع الجامعة على شبكة الإنترنت (صائع، 2011، ص26). وقد ناقش المستجيبون استخدام الجامعة لتقنية المعلومات والاتصالات من عدة نواح تحددت في محورين، هما: واقع استخدام تقنية المعلومات والاتصالات، وموقع الجامعة على الإنترنت.

#### أولاً: واقع استخدام تقنية المعلومات والاتصالات:

ورد في المقابلات ما يشير إلى تحسن استخدام الجامعة لتقنية المعلومات والاتصالات. فقد رأى أحد المستجيبين (رئيس قسم) أن هناك تحسناً في نظام المراسلات والمعاملات والنظام الإلكتروني لمتابعة المعاملات ونظام القبول والتسجيل، والتقديم على الوظائف الجامعية والدراسات العليا، فيقول: "تحسن استخدام الجامعة لتقنية المعلومات والاتصالات بدرجة عالية، وربما في الاتصالات نظام المراسلات والمعاملات تحسن إلى حد ما، ونظام الاتصالات الإلكتروني لمتابعة المعاملات ربما تحسن"، ويضيف قائلاً: "تحسن القبول والتسجيل إلكترونياً والنقد على الوظائف والدراسات العليا". ويسانده في الرأي مستحيب آخر (عميد) قائلاً: "استخدام التقنية في الجامعة بكل فروعها والخدمات الإلكترونية الأكاديمية رائعة جداً".

بالشكل المطلوب في سمعة الجامعة، وهو سبب في عدم وصول الجامعة إلى مراكز متقدمة في بعض التصنيفات".  
وملخص ما سبق، أن بعض المستجيبين يرون أن الوضع الراهن لموقع الجامعة على شبكة الإنترنت دون المستوى المأمول، على الرغم من بعض التحسن الذي طرأ عليه في الفترة الأخيرة، إذ يعاني من ضعف المعلومات وقلة التحديث ويفتقر إلى الدعم الفني والتقني، وأنه لا يزال موقعاً إخبارياً أكثر منه موقعاً تفاعلياً. كما ربط بعضهم بين الوضع الراهن لموقع الجامعة على شبكة الإنترنت وتأخر الجامعة في المنافسة على مراكز متقدمة في بعض التصنيفات العالمية للجامعات المعتمدة على المواقع الإلكترونية.

#### 7. الأساتذة والخريجون الحاصلون على جوائز علمية عالمية:

تعتمد بعض التصنيفات العالمية للجامعات على عدد الأساتذة والخريجين من الجامعة الحاصلين على جوائز علمية عالمية، مثل جائزة نوبل في الفيزياء أو الكيمياء أو الطب أو الاقتصاد، أو الحاصلين على جائزة فيلدز في الرياضيات، كميّار في المقارنة بين الجامعات وترتيبها (بافيل ونحاس، 2007، ص684). وقد تحددت جهات نظر المستجيبين حول الأساتذة والخريجين الحاصلين على جوائز علمية عالمية في محورين هما، سعي الجامعة لوجود أساتذة وخريجين حاصلين على جوائز، ووجود الأساتذة والخريجين الحاصلين على جوائز.

**أولاً: سعي الجامعة لوجود أساتذة وخريجين حاصلين على جوائز:**

أشار عدد من المستجيبين إلى سعي الجامعة لوجود أساتذة وخريجين حاصلين على جوائز علمية عالمية، وذلك من خلال عدة وسائل. حيث يقول أحد المستجيبين (عميد): "هناك سعي من الجامعة لوجود أساتذة حاصلين على جوائز علمية". ويرى أحد رؤساء الأقسام أن الجامعة تقوم بتقديم مكافآت لأعضاء هيئة التدريس المتميزين، يقول: "الجامعة تعطي مكافآت لأعضاء هيئة التدريس الحاصلين على براءات اختراع أو عمل بحثي متميز". ويؤيده في ذلك مستجيب آخر (وكيل معهد) بقوله: "هناك دعم وتشجيع من الجامعة، خاصة للطلبة الحاصلين على جوائز أو براءات اختراع". بينما يذكر أحد العمداء أن حرص الجامعة على الابتعاث إلى جامعات مميزة في مختلف دول

تعاملهم عند مراسلة بعض الجهات الخارجية. إضافة إلى وجود بعض التجهيزات التقنية في الجامعة من حيث التعاملات الإدارية والنواحي التعليمية إلا أنها غير مفعلة بالشكل المطلوب. ويتفق ذلك مع ما توصل إليه الشهري (1425هـ) بأن استخدام تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي منخفض نسبياً، ويرجع إلى عدد من الصعوبات التي تعيق استخدام تلك التقنيات، من أهمها عدم توافر التجهيزات التقنية الملائمة في الجامعة، وعدم توافر الدعم الفني والتقني اللازم لها، وعدم توافر فرص التدريب المناسبة في مجال تقنية المعلومات والاتصالات، وعدم توافر المعلومات الكافية عن نوعية الأجهزة والبرامج المتوفرة في الجامعة.

#### ثانياً: موقع الجامعة على شبكة الإنترنت:

اشتكى العديد من المستجيبين من الوضع الراهن لموقع الجامعة على شبكة الإنترنت والتأثيرات السلبية الناتجة عنه، على الرغم من التحسن الطفيف الذي يراه بعض المستجيبين. إذ وصف أحدهم (رئيس قسم) المعلومات الموجودة على موقع الجامعة بالضعيفة جداً، وأضاف أن الموقع يفترق إلى الدعم الفني داخل الجامعة قائلاً: "المعلومات في موقع الجامعة ضعيفة جداً، وإثراء المعلومات في الموقع وبنائها وتركيبها في غاية التعقيد، فالقسم الذي أعمل فيه، المعلومات الموجودة عنه في الموقع ضعيفة وغير محدثة"، ويضيف قائلاً: "لا يوجد دعم فني للموقع داخل الجامعة". ويشاركه الرأي مستجيب آخر (وكيل معهد) بقوله: "أرى أن الموقع يحتاج إلى مزيد من المعلومات، ومواقع الكليات التابعة للجامعة تحتاج إلى دعم"، ويرى أن الموقع لا يزال موقعاً إخبارياً أكثر منه موقعاً تفاعلياً فيقول: "الموقع مازال إخبارياً وليس تفاعلياً، فهو يحتاج إلى مزيد من التطوير". ويؤكد ذلك أحد أعضاء هيئة التدريس بقوله: "قواعد المعلومات ضعيفة".

ويربط بعض المستجيبين بين الوضع الراهن لموقع الجامعة على شبكة الإنترنت وتأخر الجامعة في المنافسة على مراكز متقدمة في بعض التصنيفات العالمية للجامعات، المعتمدة على مواقع الجامعات على الإنترنت. إذ يرى أحد أعضاء هيئة التدريس أن موقع الجامعة على الإنترنت لا يسهم في تحسين سمعة الجامعة، ويقول: "الموقع لا ينافس مواقع الجامعات الأخرى في بلدنا، ونأمل أن يرقى إلى ذلك"، ويضيف قائلاً: "لا أعتقد أنه يسهم



مستجيب آخر (رئيس قسم) بقوله: "في رأيي أن الجامعة تسعى إلى ذلك، واستقطبت بعض الكفاءات العلمية المتميزة، لكنها دون المأمول". وفي هذا الخصوص.

مما سبق، يلاحظ إشارة المستجيبين إلى سعي الجامعة إلى وجود أساتذة وخريجين حاصلين على جوائز علمية عالمية، وذلك من خلال عدة وسائل، منها قيام الجامعة بتقديم مكافآت لأعضاء هيئة التدريس والطلبة الحاصلين على براءة اختراع أو من يقدمون أبحاثاً علمية مميزة، وحرص الجامعة على الابتعاث إلى جامعات متميزة في مختلف دول العالم، ورعايتها للطلبة المتميزين في التعليم من خلال إقامتها أنشطة صيفية لهم داخل الجامعة، ومحاولة الجامعة لاستقطاب أعضاء هيئة التدريس المتميزين علمياً وبحثياً، وتوفير بيئة جاذبة للأساتذة المتميزين مثل فكرة إنشاء مدارس دولية لأبناء أعضاء هيئة التدريس. ومن جهة أخرى يرى بعض المستجيبين أن سعي الجامعة في هذا الجانب لا يزال دون المستوى المأمول مقارنة بجامعات محلية أخرى، ويرجعون ذلك إلى الحاجة إلى تعزيز الجوانب المحفزة، مثل زيادة الدعم والتشجيع لأعضاء هيئة التدريس المتميزين.

**ثانياً: وجود الأساتذة والخريجين الحاصلين على جوائز بالجامعة:**

تحدث بعض المستجيبين عن وجود بعض أعضاء هيئة التدريس والخريجين بالجامعة الحاصلين على جوائز محلية أو إقليمية أو دولية. حيث يقول أحد أعضاء هيئة التدريس: "أرى أن هناك أساتذة وخريجين حصلوا على جوائز علمية". ويؤكد هذا الجانب أحد العمداء بقوله: "هناك الكثير في الجامعة من الحاصلين على براءات اختراع، وبعض الأساتذة المتعاقدين حاصلين على جوائز". بينما يؤكد عميد آخر على وجود الأساتذة الحاصلين على جوائز إلا أنها لا تصل إلى الجوائز العالمية المشهورة مثل جائزة نوبل يقول: "بالفعل هناك بالجامعة من يحصلون على جوائز، لكن إلى الآن لم يحصل أحد في الجامعة على جائزة نوبل أو جائزة الملك فيصل".

ومن جهة أخرى ينفي بعضهم علمه بوجود أساتذة أو خريجين حاصلين على جوائز علمية، أو أنه يرى أنهم قلة، يقول أحدهم (عضو هيئة تدريس): "لا أعرف بوجود أساتذة أو خريجين حاصلين على جوائز". ويقول عضو هيئة تدريس آخر: "وجود ضعيف للأساتذة والخريجين الحاصلين على جوائز". ويؤكد على

العالم يأتي في إطار سعي الجامعة لوجود أساتذة وخريجين قد يحصلون على جوائز عالمية قائلًا: "الجامعة تحرص على الابتعاث إلى جامعات مميزة، وهي كذلك تدعم البحوث المميزة، وبالتالي تجعل من المتوقع الحصول على جوائز علمية وعالمية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة". ويشاركه الرأي أحد أعضاء هيئة التدريس بقوله: "الهدف موجود وتسعى الجامعة إليه، ويلاحظ أن الجامعة تبتعث إلى جامعات عالمية". أما أحد وكلاء الجامعة فيرى أن الجامعة تسعى بقوة في هذا الجانب، ومن ذلك رعايتها للطلبة المتميزين في التعليم، من خلال إقامتها أنشطة صيفية لهم داخل الجامعة بقوله: "الجامعة تشجع هذا الجانب بشدة، إذ تعتبر الجامعة مقراً صيفياً لترعى الطلبة المتميزين من مختلف مناطق المملكة".

كما أن محاولة الجامعة لاستقطاب أعضاء هيئة التدريس المتميزين علمياً وبحثياً تعد من الوسائل التي تسعى من خلالها الجامعة لوجود أساتذة وخريجين حاصلين على جوائز علمية. إذ يقول أحد المستجيبين (عميد): "الجامعة في توجهاتها الأساسية لاستقطاب أعضاء هيئة التدريس وضعت معايير التميز كخيار أساسي في الانتقاء، وكذلك رصدت حوافز إضافية زيادة عن الراتب الأساسي في التعاقد بلغت 100% للمتميز والحاصل على جوائز أو براءات اختراع عالمية". ويوافقه الرأي مستجيب آخر (وكيل كلية) بقوله: "الجامعة توفر الحوافز والتعاميم اللازمة لتحضير أعضاء هيئة التدريس". وفي الشأن ذاته يقول وكيل إحدى الكليات: "الجامعة بعامة والكلية بخاصة تحاول أن تتعاون مع أساتذة حاصلين على جوائز علمية بقدر الإمكان". ويرى أحد أعضاء هيئة التدريس أن توفير بيئة جذب للأساتذة المتميزين مثل فكرة إنشاء مدارس دولية لأبناء أعضاء هيئة التدريس المتميزين تأتي في إطار سعي الجامعة في هذا الجانب، إذ يقول: "السعي لوجود أساتذة وخريجين حاصلين على جوائز علمية موجود، فهناك فكرة لإنشاء مدارس دولية لأبناء أعضاء هيئة التدريس المتميزين واجتذابهم".

وبالرغم من ذلك، يرى بعض المستجيبين أن سعي الجامعة في هذا الجانب لا يزال دون المستوى المأمول، لا سيما بالمقارنة مع جامعات محلية أخرى. إذ يقول أحد المستجيبين (وكيل عمادة): "هناك محاولات لوجود أساتذة وخريجين حاصلين على جوائز لكن ما زالت قليلة، مقارنة بجامعات أخرى". ويشاركه في الرأي

يرى عضو هيئة تدريس آخر أن على الجامعة: "الاعتماد على كوادرها الذاتية وإشراكهم في التخطيط بشكل عام". ويرى بعض المستجيبين أن من الخطوات التي يجب على الجامعة القيام بها استقطاب الطلبة المتميزين والموهوبين من مخرجات التعليم العام عن طريق صناعة بيئة جامعية جاذبة لهم. إذ يقول أحد رؤساء الأقسام: "ربما تذهب الجامعة إلى خريجي الثانوية لاستقطاب الطلبة المتميزين، الذين ينتظر منهم الحصول على جوائز تفيد الجامعة في التصنيف"، ويضيف قائلاً: "يجب أن تكون لدى الجامعة سياسة مقصودة لاستقطاب الطلبة المتميزين، وذلك بتحسين البيئة الجامعية، لتكون بيئة جاذبة لهم".

وبشكل عام، فقد ذكر المستجيبون عدة خطوات تتعلق بالموارد البشرية قد تساعد الجامعة في المنافسة في التصنيف العالمي للجامعات. منها زيادة أعضاء هيئة التدريس، واستقطاب الجامعة لذوي الخبرات البحثية، وأعضاء هيئة التدريس المتميزين، والعلماء والخبراء المتخصصين في التطوير والجودة، والحاصلين على جوائز علمية عالمية، وتطوير قدرات كوادر الجامعة وإشراكهم في عملية التخطيط، واستقطاب الطلبة المتميزين والموهوبين من مخرجات التعليم العام عن طريق صناعة بيئة جامعية جاذبة لهم.

## 2. الخطوات المتعلقة بالنواحي الإدارية:

أشار المستجيبون إلى بعض الخطوات المتعلقة بالنواحي الإدارية التي يتوجب على الجامعة القيام بها للمنافسة في التصنيف العالمي للجامعات. ويأتي في مقدمة تلك الخطوات تحسين جودة البحث العلمي من خلال وضع الحوافز، وتشجيع ودعم الباحثين من أعضاء هيئة التدريس والطلبة، والتركيز على نشر البحوث في المجالات العلمية العالمية. حيث يقول أحد رؤساء الأقسام: "يجب التأكيد على حوافز البحث، وزيادة تمويل البحوث لتشجيع الأساتذة المتميزين على البحوث". ويشاركه الرأي أحد أعضاء هيئة التدريس بقوله: "يجب على الجامعة الاهتمام بالبحث، وإشراك المعيدين والمحاضرين، وتفعيل البحوث التي تمس حاجات المجتمع وإعطائها اهتماماً قوياً". ويقول أحد أعضاء هيئة التدريس: "يجب أن ترتقي الجامعة بالأبحاث العلمية ونشرها في المجالات الدولية لرفع اسم الجامعة في التصنيف العالمي،

ذلك عميد إحدى الكليات بقوله: "أقل من المفترض". ويرجع أحد رؤساء الأقسام قلة أعداد الحاصلين على جوائز إلى الوضع الحالي كجامعة ناشئة، ولا تزال في طور التكوين قائلاً: "قليلون جداً، وليس بمستغرب فهي جامعة ناشئة وتحتاج للكثير". وبشكل عام، هناك وجهتا نظر للمستجيبين حول وجود الأساتذة والخريجين بالجامعة الحاصلين على جوائز. إذ ترى وجهة النظر الأولى وجود بعض أعضاء هيئة التدريس والطلبة الحاصلين على جوائز علمية محلية أو إقليمية أو دولية مع تأكيد بعض المستجيبين على عدم الحصول على أي من الجوائز العالمية المشهورة كجائزة نوبل أو جائزة الملك فيصل العالمية. أما وجهة النظر الأخرى من بعض المستجيبين فلا ترى وجود أساتذة أو خريجين حاصلين على جوائز علمية، أو أنهم قليلون إن وجدوا، ويرجعون الأسباب في ذلك إلى أن الجامعة ناشئة، وإلى عدم وجود إستراتيجية واضحة للجامعة فيما يخص هذا الجانب.

## النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما التصور المقترح لتهيئة جامعة طيبة لتحقيق سياسات التصنيف العالمي للجامعات:

ذكر المستجيبون بعض الخطوات التطويرية التي يتعين على الجامعة القيام بها لتحقيق سياسات التصنيف العالمي تحددت في ثلاثة محاور هي، الخطوات المتعلقة بالموارد البشرية، والخطوات المتعلقة بالنواحي الإدارية، والخطوات المتعلقة بالمواد.

### 1. الخطوات المتعلقة بالمواد البشرية:

حدد المستجيبون بعض الخطوات المتعلقة بالمواد البشرية التي يجب على الجامعة القيام بها للمنافسة في التصنيف العالمي للجامعات من وجهة نظرهم. وتتمثل إحدى هذه الخطوات في زيادة أعضاء هيئة التدريس، واستقطاب الجامعة لذوي الخبرات البحثية، وأعضاء هيئة التدريس المتميزين، والعلماء والخبراء المتخصصين في التطوير والجودة، والحاصلين على جوائز علمية عالمية. إذ يرى أحد أعضاء هيئة التدريس أن على الجامعة: "زيادة أعضاء هيئة التدريس". ويرى عضو هيئة تدريس آخر أن من المهم: "استقطاب أصحاب الخبرات البحثية". بينما يقول مستجيب آخر (عضو هيئة تدريس): "يجب استقطاب أعضاء هيئة تدريس على مستوى عالٍ، والحاصلين على جوائز عالمية، وهي سياسة واضحة عند جامعة الملك سعود". بينما

المعلومات والاتصالات بالأسلوب الأمثل، وتطوير موقع الجامعة على شبكة الإنترنت. بالإضافة إلى ضرورة استقطاب الطلبة الأجانب لجميع المراحل، وتهيئة البيئة الجاذبة لهم، وتوفير المزيد من المنح لهم.

### 3. الخطوات المتعلقة بالنواحي المادية:

أشار المستجيبون إلى بعض الخطوات المتعلقة بالنواحي المادية التي يتوجب على الجامعة القيام بها للمنافسة في التصنيف العالمي للجامعات. ومن هذه الخطوات زيادة الدعم المالي لكافة الأقسام والمرافق التي بحاجة إلى دعم مادي مثل دعم ميزانية البحوث العلمية، والتجهيزات التقنية، والمعامل. ففي هذا الخصوص، يرى أحد رؤساء الأقسام ضرورة: "الدعم المالي للجامعة ودعم ميزانيتها". بينما يركز مستجيب آخر (عميد) على أهمية الدعم المادي لميزانية البحث العلمي بقوله: "يجب زيادة الدعم المالي للبحث العلمي".

ويركز معظم المستجيبين على ضرورة استكمال البنية التحتية للجامعة بكل ما تحتويه من مرافق والمعامل والمباني والتجهيزات المكتبية والقاعات الدراسية. إذ يؤكد أحد وكلاء الجامعة على ضرورة: "استكمال البنية التحتية للجامعة واستكمال مرافق خاصة فيما يتعلق بالمرافق والمختبرات، وهي من أبرز مرافق الجامعة"، ويرى أهمية وجود مستشفى جامعي لإجراء البحوث المتعلقة بالطب والعلوم الصحية فيقول: "معظم الأبحاث في العلوم الصحية والطبية والذي يتوجب إيجاد مستشفى جامعي".

وبشكل عام، فقد ذكر المستجيبون بعض الخطوات المتعلقة بالنواحي المادية التي يتعين على الجامعة القيام بها للمنافسة في التصنيف العالمي للجامعات، منها زيادة الدعم المالي وزيادة الميزانية لكافة الأقسام والمرافق التي بحاجة إلى دعم مادي، مثل دعم ميزانية البحوث العلمية، والتجهيزات التقنية، والمعامل، وتحسين الدعم المادي بشكل عام. وكذلك ضرورة استكمال البنية التحتية للجامعة بكل ما تحتويه من مرافق والمعامل والمباني والتجهيزات المكتبية والقاعات الدراسية. بالإضافة إلى أهمية وجود مستشفى جامعي للأبحاث الطبية وخدمة المجتمع.

### مستخلص نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة وجود توجه بشكل عام لدى الجامعة نحو المنافسة في التصنيف العالمي للجامعات في ظل وجود بعض

ومحاولة النشر في المجالات العلمية الدولية". بينما يرى أحد المستجيبين (عضو هيئة تدريس) أن على الجامعة وضع سياسات واضحة للارتقاء بالبحث العلمي، ويقول: "يجب وضع سياسات واضحة للبحث العلمي".

ويرى بعض المستجيبين أن من الخطوات، الاهتمام بتحسين جودة التعليم والنواحي المرتبطة بها من خلال تطوير البيئة الجامعية، وتحقيق المعيار العالمي لنسبة (أستاذ/ طالب)، وحث أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في الدورات، وتحسين طرق التدريس، واستخدام التقنية الحديثة في التدريس، والاهتمام بالعملية التعليمية من جميع الجوانب. إذ يقول أحد العمداء في الجامعة: "قبل النظر إلى التصنيف العالمي للجامعات، يجب أن نعمل فعلاً على أساسيات تحقيق الجودة داخل البيئة الجامعية". ويقول عميد آخر: "يجب أن تسعى الجامعة إلى الاعتماد الأكاديمي، على الأقل اعتماد البرامج الدراسية ثم التفكير في التصنيف". بينما يرى أحد المستجيبين (عميد كلية) بأنه: "لا بد أن تقوم كل كلية بتطوير برامجها، والاهتمام بالدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه)، وتوفير المزيد من وظائف المعيدين والمحاضرين، وزيادة الابتعاث الخارجي والاهتمام به". ويؤكد أحد وكلاء الجامعة على ضرورة: "تحسين نسبة (أستاذ/ طالب) في الجامعة".

ويرى بعض المستجيبين أن من الخطوات، استقطاب الطلبة الأجانب لجميع المراحل، وتهيئة البيئة الجاذبة لهم، وتوفير المزيد من المنح لهم. ويرى أحد أعضاء هيئة التدريس بضرورة: "فتح الدراسات العليا في كل كليات الجامعة، والبدء بقبول طلبة أجانب للدراسة في مرحلة البكالوريوس وفي الدراسات العليا، والبدء في عمل منح دراسية للطلبة السعوديين والأجانب". ويؤيده عضو هيئة تدريس آخر بقوله: "يجب استقطاب طلبة للدراسات العليا في مرحلة الماجستير والدكتوراه من الداخل والخارج وذلك من خلال المنح".

وبناءً على ما سبق، فقد ذكر المستجيبون بعض الخطوات المتعلقة بالنواحي الإدارية التي على الجامعة القيام بها للمنافسة في التصنيف العالمي للجامعات منها: تحسين جودة البحث العلمي، وتحسين جودة التعليم والنواحي المرتبطة به، من خلال تطوير البيئة الجامعية، وتحقيق المعيار العالمي لنسبة (أستاذ/ طالب)، وتحسين طرق التدريس. وكذلك استخدام تقنية

المؤشرات على ذلك التوجه، مثل إنشاء الجامعة لوكالة الجودة والتطوير، وزيادة الاهتمام بالبحث العلمي، ودعم الميزانية المخصصة للبحوث العلمية، ووجود التصنيف ضمن أجندة الجامعة التخطيطية والإدارية سواء فيما يتعلق بخططها الإستراتيجية أو من خلال طرح موضوع التصنيف على طاولة الحوارات والاجتماعات الإدارية. يأتي ذلك في ظل تخوف بعضهم من الاندفاع نحو المنافسة في التصنيف على حساب الجودة، والذي حذرت منه دراسة بولتن (Boulton, 2010).

وعلى الرغم من ذلك، فقد كشفت الدراسة عن ضعف الوضع الراهن للجامعة في مواجهة متطلبات سياسات التصنيف العالمي للجامعات بما يعيق منافستها على مراكز متقدمة في التصنيف. وأظهرت النتائج أنه على الرغم من محاولة الجامعة تحسين جودة التعليم، التي تعد من متطلبات العديد من مؤسسات التصنيف العالمي للجامعات. وبالرغم من وجود جهود تبذلها الجامعة لتحسين جودة البحث العلمي من خلال إنشاء عمادة البحث العلمي، واعتماد بعض الزيادة لميزانية البحث العلمي، ووجود مجالات علمية للبحث العلمي، واشتراط نشر البحوث العلمية في مجلات علمية عالمية لدعمها وتمويلها، وإنشاء الكراسي العلمية، فقد كشفت الدراسة عن بعض الأسباب التي

وتفضيلهم في عملية الالتحاق، وارتباط صلاحيات قبول الطلبة الأجانب بوزارة التعليم العالي وعدم منح الجامعة حرية في قبولهم، وضالة النسبة المقررة من مقاعد الجامعات للطلبة الأجانب، وربط وزارة التعليم العالي التحاق الطلبة الأجانب بالجامعات بوجود منحة لهم. كما أظهرت النتائج انخفاضاً في استخدام الجامعة لتقنية المعلومات والاتصالات في الشقين التعليمي والإداري، وهذا يتفق مع ما توصل إليه الشهري (1425هـ). كما تبين ضعف موقع الجامعة على شبكة الإنترنت، والذي يعاني من قلة المعلومات، وعدم تحديثها بشكل مستمر، كما أنه يفتقر إلى الدعم الفني والتقني.

وبالرغم من سعي الجامعة إلى إيجاد أساتذة وخريجين حاصلين على جوائز علمية عالمية، إلا أن النتائج أظهرت عدم وجود أساتذة أو خريجين حصلوا على جوائز، وإن وجدوا فإنهم قلة، ولا ترتقي جوائزهم إلى الجوائز العالمية المشهورة التي تعتمدها مؤسسات التصنيف العالمية كجوائز نوبل أو جائزة فيلد في الرياضيات.

#### التوصيات:

توصلت الدراسة إلى أن هناك توجهاً ملموساً لدى الجامعة والقائمين عليها نحو المنافسة في التصنيف العالمي للجامعات، واهتماماً ملحوظاً لدى منسوبي الجامعة بتصنيف الجامعات ومعرفة بأهميته في تحسين أداء الجامعات وتطويرها. وبناءً عليه توصي الدراسة بتعزيز نشر ثقافة مفهوم وسياسات التصنيف العالمي للجامعات على كافة المستويات، من خلال المزيد من الوسائل التوعوية المختلفة كالمحاضرات والندوات وإقامة المؤتمرات المتعلقة بذلك.

وتوصلت الدراسة إلى تصور يتعلق بتهيئة جامعة طيبة لتحقيق سياسات التصنيف العالمي للجامعات من خلال خطوات تطويرية تتعلق بالموارد البشرية؛ حيث إن الجامعة معنية بزيادة أعضاء هيئة التدريس بما يحقق المعيار العالمي لمعدل (أستاذ/ طالب)، من خلال توفير الوظائف المطلوبة للمعيدين والمحاضرين والأساتذة، ومن خلال التعاقد مع أعضاء هيئة التدريس المتميزين من جامعات أخرى، مع الأخذ في الاعتبار انتقاء ذوي الخبرات البحثية والحاصلين

على الرغم من ذلك، فقد كشفت الدراسة عن ضعف الوضع الراهن للجامعة في مواجهة متطلبات سياسات التصنيف العالمي للجامعات بما يعيق منافستها على مراكز متقدمة في التصنيف. وأظهرت النتائج أنه على الرغم من محاولة الجامعة تحسين جودة التعليم، التي تعد من متطلبات العديد من مؤسسات التصنيف العالمي للجامعات. وبالرغم من وجود جهود تبذلها الجامعة لتحسين جودة البحث العلمي من خلال إنشاء عمادة البحث العلمي، واعتماد بعض الزيادة لميزانية البحث العلمي، ووجود مجالات علمية للبحث العلمي، واشتراط نشر البحوث العلمية في مجلات علمية عالمية لدعمها وتمويلها، وإنشاء الكراسي العلمية، فقد كشفت الدراسة عن بعض الأسباب التي تحد من جودة البحث العلمي، مثل ضعف البنية التحتية، وعدم وجود التخطيط الجيد لاستقطاب الباحثين المتميزين من الأساتذة والطلبة، وانشغال أعضاء هيئة التدريس بالعمل الأكاديمي والإداري على حساب البحث العلمي الذي يؤيده العاني (2005).

كما أظهرت النتائج وجود نقص واضح في أعداد أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لا سيما في الكليات والأقسام المنشأة حديثاً، مقابل وجود تكديس في تلك الأعداد في كليات أخرى، خاصة الكليات قديمة النشأة، مما يفوت الفرصة على تحقيق انخفاض في معدل (أستاذ/ طالب) وتحسين جودة التعليم.

وفيما يخص التحاق الطلبة الأجانب بالجامعة، أظهرت النتائج وجود نسبة ضئيلة أو شبه معدومة للطلبة الأجانب في الجامعة، حيث يرجع ذلك للضعف إلى قصور اللوائح والأنظمة والتشريعات المتعلقة بقبول الطلبة الأجانب بالجامعات المحلية، والتنافس الشديد من الطلبة المحليين على الالتحاق بالجامعة

الجامعة زيادة الدعم المالي للجوانب التعليمية والبحثية وتطوير البنية التحتية للجامعة بكل ما تحتويه من المرافق والمعامل والمباني والتجهيزات المكتبية والقاعات الدراسية. بالإضافة إلى أهمية وجود مستشفى جامعي للأبحاث الطبية وخدمة المجتمع.

#### المقترحات:

- اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة واقع جامعة طيبة في الوفاء بمتطلبات سياسات التصنيف العالمي للجامعات، لذا يمكن للدراسات اللاحقة دراسة واقع جامعات أخرى قد تكون حققت نجاحات فيما يتعلق بمتطلبات سياسات التصنيف العالمي للجامعات.

- اقتصرت الدراسة الحالية على المنهج النوعي، لذا يمكن للدراسات اللاحقة إجراء دراسة كمية لواقع جامعة طيبة في تحقيق سياسات التصنيف العالمي للجامعات.

- يمكن للدراسات اللاحقة تحليل سياسات الجامعات السعودية حيال التصنيف العالمي للجامعات.

- يمكن للدراسات اللاحقة قياس مدى وعي مسؤولي الجامعات السعودية بسياسات التصنيف العالمي للجامعات.

جامعة الملك سعود (1999). التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، الرياض، وزارة التعليم العالي، جامعة الملك سعود.

جامعة طيبة (2007). الكتاب الوثائقي لكلية التربية والعلوم الإنسانية خلال ثلاثين عاماً، المدينة المنورة، جامعة طيبة، كلية التربية.

جامعة طيبة (2011). الخطة الإستراتيجية العامة لجامعة طيبة 1440هـ، (ط2)، المدينة المنورة، جامعة طيبة، وكالة الجامعة للتطوير والجودة، إدارة التخطيط الاستراتيجي.

جامعة طيبة (2012). دليل الالتحاق بالجامعة للعام الجامعي 1433/1434هـ، نسخة معدلة، جامعة طيبة، عمادة القبول والتسجيل.

جامعة طيبة (2012). استرجعت بتاريخ 2012/8/21 من موقع <http://www.taibahu.edu.sa/pages.aspx?pid=553>

جربو، داخل حسن (2009). التصنيف الدولي للجامعات. استرجعت

بتاريخ 2011/8/17 من موقع <http://thearabhc.maktoobblog.com>

على جوائز علمية عالمية، متسلحين بضخ المزيد من الحوافز ورفع سقف الرواتب والمميزات في ظل التنافس القائم بين الجامعات. إضافة إلى استقطاب الطلبة المميزين والموهوبين من الداخل ورعايتهم، وتوسيع المجال في التحاق الطلبة الأجانب بالجامعة وخلق بيئة جامعية جاذبة لهم.

- كما توصلت الدراسة إلى تصور يتعلق بتهيئة جامعة طيبة لتحقيق سياسات التصنيف العالمي للجامعات من خلال خطوات تطويرية تتعلق بالنواحي الإدارية؛ حيث يتعين على الجامعة تحسين جودة البحث العلمي، من خلال وضع الحوافز وتشجيع ودعم الباحثين من أعضاء هيئة التدريس والطلبة، والتركيز على نشر البحوث في المجالات العلمية العالمية، ووضع سياسات واضحة للارتقاء بالبحث العلمي. وتحسين جودة التعليم من خلال تحسين البيئة التعليمية، واستخدام التقنية الحديثة بالشكل الأمثل، وتطوير موقع الجامعة على شبكة الإنترنت وتوفير الدعم الفني والتقني اللازم لذلك.

- وكذلك توصلت الدراسة إلى تصور يتعلق بتهيئة جامعة طيبة لتحقيق سياسات التصنيف العالمي للجامعات من خلال خطوات تطويرية تتعلق بالناحية المادية؛ حيث يتوجب على

#### المراجع:

أبوخلف، نادر (2004م). التعريف بتصنيف الجامعات وارتباطه بالنوعية، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني. رام الله، جامعة القدس المفتوحة في 3-5 يوليو 2004.

ألتباخ، فيليب (2011). إطلالة موسم التصنيف. المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد الخامس، السعودية، وزارة التعليم العالي، ص 9-15.

بافيل، عبدالله عمر؛ ونحاس، محمود نديم (2007). تصنيف الجامعات العالمية وموقع الجامعات العربية في هذا التصنيف، المؤتمر التربوي السادس عن التعليم العالي ومتطلبات التنمية: نظرة مستقبلية. المجلد الثاني، مملكة البحرين في 20-22 نوفمبر 2007، ص.ص. 680-697.

بيومي، كمال حسني (2009م). تحليل السياسات التربوية وتخطيط التعليم، الأردن، عمان، دار الفكر.

بوسنية، المنجي (2005). مستقبل التعليم العالي في الدول العربية في ظلّ التحديات الراهنة، الملتقى الثاني للتربية والتعليم، بيروت في 28 سبتمبر - 1 أكتوبر 2005م.

- الحياني، عمر (2008). أين الجامعات الحكومية والأهلية من التقييم العالمي. استرجعت بتاريخ 2010/11/28 من موقع <http://www.nabanews.net/2009/15070.html>
- الداوود، إبراهيم بن داوود بن عبدالله (2007). النمو الكمي والنوعي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، دراسة تقييمية، وزارة التعليم العالي، جامعة الملك سعود، كلية التربية، رسالة دكتوراه.
- الربيعي، ليث سلمان (2007). عوامل جذب الطلبة الأجانب في استهداف الجامعة الأسواق الدولية، دراسة تحليلية لاتجاهات الطلبة الوافدين في جامعة البترا، عمان، جامعة البترا.
- ريان، عادل محمد (2003). استخدام المدخلين الكمي والكيفي في البحث دراسة استطلاعية لواقع أدبيات الإدارة العربية، المؤتمر العربي الثالث، القاهرة في 14-15 مايو 2003.
- سعيد، عبدالغني محمد عبده (2008). معايير اعتماد وضمان جودة التعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية في ضوء بعض التجارب التربوية المعاصرة، مصر، جامعة أسيوط، رسالة جامعية.
- السعيد، رضا مسعد (2006). الترتيب الدولي الحديث للجامعات العالمية وموقع الجامعات العربية به: تساؤلات أساسية. المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر - الجامعات العربية في القرن 21، القاهرة في 26 - 27 نوفمبر 2006.
- الشهري، منصور بن علي (1425). دراسة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لتقنيات المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي (التحديات والتطوير)، جامعة الملك سعود في الفترة 2-3/11/1425هـ.
- صائغ، عبدالرحمن بن أحمد (2011). التصنيفات الدولية للجامعات تجربة الجامعات السعودية. المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد الخامس، السعودية، وزارة التعليم العالي، ص ص 25-38.
- العاني، عبداللطيف بن عبدالحميد (2005). استخدامات التكنولوجيا في التعليم الجامعي، مجلة التربية، العدد الخامس عشر، يونية 2005، البحرين.
- عبدالباري، ماهر شعبان (2010). تراجع الجامعات العربية عن التصنيفات الدولية. استرجعت بتاريخ 2012/8/20 من موقع <http://www.abegs.org/Aportal/Blogs/ShowDetails?id=1131>
- عبدالحميد، أحمد صادق، حقيقة المعايير العالمية لتصنيف الجامعات. استرجعت بتاريخ 2011/1/6 من موقع <http://www.almanhalmagazine.Com/1431/621/pages/p042.htm>
- العذل، حسين بن عبدالرحمن (2012). دوافع وتطلعات القطاع الخاص من كراسي البحث .. مسار مقترح لتعظيم الاستفادة منها في المجتمع السعودي، ندوة كراسي البحث في المملكة العربية السعودية، الرياض في الفترة 16-18 أبريل 2012.
- الفصل، بسمان (2011). التصنيفات الدولية للجامعات وموقف الجامعات العربية. المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد الخامس، السعودية، وزارة التعليم العالي، ص ص 17-24.
- فناديلي، جواهر بنت أحمد (2007). دور التخطيط في إعداد الكفاءات العالية في المملكة العربية السعودية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- مازي، عبدالحميد بن عبدالعزيز؛ وأبو عمه، عبدالرحمن بن محمد (2006). واقع النمو الكمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية ومستقبله: نموذج جامعة الملك سعود، الرياض، جامعة الملك سعود، ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس، ربيع أول 1427هـ.
- مجيد، سوسن شاكر؛ والزيادات، محمد عواد (2008). الجودة والإعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والعالي، الأردن، عمان، دار صفاء للنشر.
- المصري، دينا؛ وشقور، هبة؛ ورجب، وعد؛ وموسى، ولاء (2010). تأثير تكنولوجيا المعلومات على الأنظمة الإدارية في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، فلسطين، نابلس، جامعة النجاح الوطنية.
- المهنكر، علي سعيد (2010). واقع التعليم في البلاد العربية وتطلعات الجودة، مجلة قطوف المعرفة، العدد الرابع، الزاوية، جامعة الجبل الغربي.
- ليو، نيانكاي (2011). التصنيف الأكاديمي وعولمة تصنيف الجامعات. المعرض والمؤتمر الدولي للتعليم العالي، الرياض في 19-22 أبريل 2011.
- نشوان، يعقوب حسين؛ ونشوان، جميل عمر (2004). السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي، (ط2)، الأردن، عمان، دار الفرقان.



- وزارة التعليم العالي (2007). نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، مجلس التعليم العالي، الأمانة العامة.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط (2010). خطة التنمية التاسعة (2010م - 2014م)، الرياض، وزارة الاقتصاد والتخطيط، مصلحة الإحصاءات العامة.
- وزارة التعليم العالي (2010). الجامعات السعودية على الخريطة الدولية، (ط2)، الرياض، وزارة التعليم العالي، وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات، الإدارة العامة للتخطيط والإحصاء.
- وزارة التعليم العالي (2012). مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية الجامعات والكليات الحكومية والأهلية، الرياض، وزارة التعليم العالي، وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات، إدارة المعلومات.
- Aguillo, I. F.; Ortega, J. & Fernandez, M. (2008). Webometric Ranking of World Universities: Introduction, Methodology and Future Developments. Higher Education in Europe, Vol. (33), No. (2/3), Jul.– Oct. 2008. pp.233-244.
- Boulton, G. (2010). University Rankings: Diversity, Excellence and The European Initiative. League of European Research Universities, Advice paper, 3 Jun. 2010. pp. 3- 10.
- Clark, M. (2007). The Impact of Higher Education Rankings on Student Access, Choice, and Opportunity. Institute for of Higher Education Policy, April. 2007. pp. 35- 47.
- Hoepfl, M. (1997). Choosing Qualitative Research: A Primer of Technology Education Researchers, Journal of Technology Education, Vol. 9, No. 1. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v9n1/hoepfl.html>
- Ismail, M. (2009). Ranking of Universities. Pakistan, Islamabad, National University of Sciences and Technology.
- Liu, N. C. ; Cheng, Y. (2005). The Academic Ranking of World Universities. Higher Education in Europe, Vol. 30, No. 2, July. 2005.
- Moodie, G. (2005). University rankings. Griffith University. Ritrived, December 21, 2010, from: [http://rmit.academia.edu/GavinMoodie/Papers/326048/University\\_Rankings](http://rmit.academia.edu/GavinMoodie/Papers/326048/University_Rankings).
- Rozman, I. ; Marhl, M. (2008). Improving the Quality of Universities by World-University-Ranking: A Case Study of the University of Maribor. Higher Education in Europe, Vol. 33, No. 2/3, Jul.–Oct. 2008. pp.317-329.
- Usher, A.; Saveno, M. (2007). A Global Survey of University Ranking and League Tables. Higher Education in Europe, Vol. 32, No. 1, April. 2007.
- Wende, M. (2008). Rankings and Classifications in Higher Education: A European Perspective. Higher Education: Handbook of Theory and Research.
- Ying, Y.; Jingao, Z. (2009). An Empirical Study on credibility of China's University Rankings A Case Study of Three Rankings. Chines Education and Society, Vol. 42, No. 1, January- February 2009, pp. 70-80.

## بناء مقياس الإرهاق النفسي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك

قاسم سمور

كلية التربية/قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

جامعة اليرموك

تاريخ القبول: 2013/11/27

تاريخ التسلم: 2013/8/21

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء مقياس للإرهاق النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك، ولتحقيق هدف الدراسة بنيت الصورة الأولية للمقياس من (23) فقرة، وفق سلم ليكرت الخماسي. وقد طبق المقياس على عينة مكونة من (1157) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، بينت النتائج انه بعد إجراء التحليل العاملي، تشبع (14) فقرة على المجالين: المعرفي والفسولوجي، وتمتع المقياس بصورته النهائية ب (14) فقرة بخصائص سيكومترية مناسبة، إذ بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس (0,96)، كما تمتع المقياس بدلالات متعددة للصدق. وقد أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الإرهاق النفسي على المقياس ككل، والمجال الفسيولوجي، تعزى للجنس، ولصالح الطلبة الذكور. (الكلمات المفتاحية: مقاييس الشخصية، الإرهاق النفسي، طلبة جامعة اليرموك).

### Constructing Psychological Fatigue Scale for Yarmouk University undergraduate Students

Qasem Sammour

Faculty of Education - Dept of Educational and counseling Psychology

Yarmouk University

The aim of the study is to examine the psychometric qualities of a new fatigue measure ( The Fatigue Scale). The sample consisted of (1157) students from Yarmouk University. The results of the factor analysis showed loading of (14) items in the two subscales: physiology and cognitive. The scale has several indications of validity. The results also showed significant differences between males and females on the scale and the physiological subscale attributed to males. (Keywords : personality scales , Psychological Fatigue, Yarmouk University Students) .

#### مقدمة الدراسة:

أنه خلال سنوات الدراسة يواجه الشباب عدد من التحديات الشخصية والاجتماعية والأكاديمية والمالية، فضغوط الحياة هذه يمكن أن ينتج عنها كراباً نفسياً لدى الطلبة، فأغلب طلبة الجامعة يتمتعون عادة بصحة جسمية جيدة، ولكن الدراسات المتوفرة تشير إلى أن الطلبة يظهرون بوضوح تقلبات وتغيرات كثيرة فيما يتعلق بصحتهم النفسية، آخذين بالاعتبار الضغوط المرتبطة بالحرمان من النوم، والإرهاق والكرب النفسي هما النتيجة المحتملة.

ويشير ستون وريتشارد و هاردي (Stone, Richards & Hardy, 1998) إلى أن التعب أو الإرهاق من الشكاوى التي ترد على ألسنة كثير من الناس، بالرغم من التقدم العلمي، وتوفر وسائل الراحة التي تقلل من الجهد والإرهاق من الصعب وصفه، إذ أن المصابين بالإرهاق يعبرون عنه بطرق متعددة، مستخدمين مصطلحات مثل متعب، ضعيف، منهك، قلق، مستنزف ومرهق.... الخ. وعلى الجانب الآخر يصف الباحثون والمختصون سواء في مجال الصحة العامة أو الصحة النفسية

يواجه الإنسان المعاصر الفلق والضغط والتوتر الذي يتعرض له نتيجة للظروف المختلفة التي يمر بها، إذ يفقده ذلك راحته واطمئنانه، ويجعله متوتراً، ويصعب عليه التركيز الذهني، فيضطرب نموه، ويحس بالألام تسري في عضلاته، ويشعر بالتعب بما لا يتواءم مع الجهد المبذول، وتعد الضغوط النفسية جزءاً لا يتجزأ من حياة كل إنسان. فنظم الحياة العصرية والظروف المختلفة وضغوط الحياة اليومية التي نعيشها، كلها أسباب تؤدي إلى الإرهاق أو الإجهاد النفسي، الذي هو حالة نفسية تحدث بسبب ما يعانيه الفرد من ضغوط متعددة: أسرية واجتماعية واقتصادية، وسياسية ومهنية لمدة طويلة، والإرهاق ينتج عنه الكثير من الأعراض النفسية والجسدية التي قد تؤدي على المدى الطويل إلى اضطرابات نفسية وجسمية متعددة.

وتعد المرحلة الجامعية من المراحل المهمة في حياة الفرد، لما لها من دور في تشكيل شخصية الفرد وبناءها، وتحديد هويته المهنية في المستقبل، والضغوط التي يتعرض لها الطلبة خلال دراستهم قد تؤثر في نفسياتهم، وبالتالي في شعورهم بالإرهاق والتعب. ويرى فارني وليمبرز (Varni & Limbers, 2008)

عليها سمات الإرهاق العصبي أو النفسي أكثر من أي اضطراب عصابي آخر، وكان سابقاً يشار إلى الإرهاق النفسي أو العصبي بالنيوراستنيا (Neurasthenic Neurosis) أو عصاب الوهن، وحالياً لم يعد يذكر في تصنيف الاضطرابات النفسية الحديث؛ لأن الغرض الأساسي للاضطراب وهو الإرهاق أو التعب، يظهر ضمن اضطرابات نفسية أخرى كالاكتئاب والقلق.

وحسب الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية، لا يوجد تشخيص منفصل للإرهاق النفسي، ولكن يمكن إدراجه تحت بند الاضطراب جسدي الشكل غير المعين على أي نحو آخر، المثال رقم 3 والذي يشير إلى اضطراب يشتمل على شكاوى جسمية ليس لها تفسير (مثل التعب أو ضعف الجسم) لمدة أقل من ستة أشهر، وليست ناتجة عن اضطراب نفسي آخر.

وطبقاً للدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية (DSM-IV)، فإن وجود المزاج المكتئب أو الحزن أو فقدان المتعة في الحياة تعتبر محكات تشخيصية مهمة للاكتئاب. وكذلك الحال الإرهاق اليومي وفقدان الطاقة والأرق هي مؤشرات لمزاج مكتئب، فأعراض الاكتئاب تتداخل وتتقاطع مع أعراض الإرهاق النفسي (السماك ومصطفى، 2001).

هناك عدد من النظريات والعلماء الذين تناولوا أسباب الإرهاق النفسي، فالنظرية التي تبناها علم الطب النفسي الاجتماعي تعزو حالات الإرهاق النفسي إلى تكرار واستمرار الضغوط النفسية التي يتعرض لها الفرد بدون تفريغ للشحنة النفسية المتولدة من هذه الضغوط، إن هذه الضغوط تؤثر تأثيراً سلبياً على كيمياء الجسم بأكمله، وخاصة على الجهاز العصبي، وجهاز المناعة، فتؤدي إلى نقص مناعة الجسم، مما يعرضه للأمراض المعدية. وتسبب الضغوط النفسية في البداية زيادة كمية المواصلات العصبية، وتم تدريجياً نقل هذه المواصلات على المستقبلات العصبية التي تجهده وتضطرب وظيفتها، وتسبب أعراض الإرهاق النفسي (Moudir.com).

في حين يرى السلوكيون أن الإرهاق النفسي اضطراب مكتسب من البيئة التي يعيشها الفرد، وكذلك من عوامل التنشئة الاجتماعية التي تعرض لها، فإن بعض الآباء يكونون دائمي

الإرهاق بمصطلحات مثل السيثينيا والإرهاق وفقدان الطاقة والضعف والكسل والإجهاد ... الخ.

وفي إحصاءات تمت في الولايات المتحدة، وجد أن 24% من الأفراد البالغين يعانون من الإرهاق، قد تصل النسبة 41% بين النساء، و25% بين الرجال، وأشار شارب وويلكس (Sharp & Wilks, 2002) إلى أن ما بين 5-20% من السكان يعانون من إرهاق عسير ومتواصل. والإرهاق موجود لدى النساء بنسبة 1-2 عما هو موجود لدى الرجال، ولا يرتبط الإرهاق بشكل كبير مع العمر أو الوظيفة.

وحسب شارب وويلكس (Sharp & Wilks, 2002) فإن الإرهاق هو حالة ذاتية، يشعر بها الفرد بالتعب أو الإنهاك، و يشعر فيها بأن الطاقة للعمل العادي أو النشاط منخفضة، والمظاهر المحددة يمكن أن تكون جسدية أو عقلية أو انفعالية، والتعب والإرهاق عرض غير محدد، والذي ينتشر بشكل واسع لدى مرضى العناية الطبية، فهو مكون أو جزء أساسي لاضطرابات جسمية ونفسية عديدة. ولكن ما تركز عليه الدراسات الحالية هو الإرهاق النفسي الذي هو ليس نتيجة لمرض مزمن أو تعب أو مجهود جسدي.

وطبقاً لشارب وويلكس (Sharp & Wilks, 2002) فإن المحكات التشخيصية لاضطراب الإرهاق المزمن تتضمن:

- 1) إرهاق غير مفسر إكلينيكيًا أو طبيًا لمدة لا تقل عن 6 أشهر، وليس ناتجاً عن إجهاد أو جهد حالي، ولا يزول بشكل أساسي من خلال الراحة، ويرتبط بنقصان واضح لمستويات الأنشطة السابقة.
- 2) حدوث 4 أو أكثر من الأعراض الآتية: ضعف في الذاكرة، وألم عضلي، وألم مفصلي، وصداع، وضعف في التركيز.
- 3) لا تعود هذه الأعراض إلى اضطرابات طبية أو عقلية أو لاضطراب ثنائي القطب، أو التحول العصبي (anorexia) أو بسبب تعاطي الكحول أو تعاطي مواد أو للسمنة المفرطة.

ولم يعد الإرهاق العصبي أو النفسي مقبولاً كفتة تشخيصية من فئات اضطرابات العصاب، إذ إن كثيراً من الحالات التي شخصت في الماضي تستوفي المعايير الحالية لاضطراب القلق أو الاكتئاب، ولكن هناك لا شك بعض الحالات التي ينطبق

ومتاعب جسمية مختلفة، وهم يعانون من حالة إنهاك نفسي وجسدي قد يتطور مع الزمن.

وفي ضوء الدراسات السابقة، يبدو أن هناك قصوراً في هذا المجال على مستوى الدراسات العربية، ولا توجد دراسة على المستوى المحلي في هذا المجال بحسب علم الباحث؛ كما تكمن مشكلة الدراسة الحالية في غياب المقاييس الخاصة بالإرهاق النفسي، مما يترتب عليه مشكلات تتعلق بالتشخيص الدقيق، وكذلك وضع الخطط الإرشادية والعلاجية التي تتناسب مع احتياجات الأشخاص الذين يعانون من الإرهاق. لذا هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير مقياس للإرهاق النفسي، والتعرف فيما كانت هناك فروق جنسية بين الطلبة على مقياس الإرهاق، وبعبارة أخرى تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما هي الخصائص السيكومترية لمقياس الإرهاق النفسي الكلي وبعديه (الجسدي والذهني).
- 2- هل توجد هناك فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث على مقياس الإرهاق النفسي.

#### أهمية الدراسة:

تبدو أهمية هذه الدراسة من توقع الباحث بأن النتائج التي تنجم عنها سوف توفر بيانات ذات قيمة تساعد المرشدين والمعالجين النفسيين، وذوي العلاقة على فهم الإرهاق النفسي بمكوناته وأبعاده، وتمييزه عن باقي الاضطرابات الجسمية والنفسية الأخرى، ذات العلاقة، واستخدام المقياس لأغراض التشخيص في العملية الإرشادية، وقد يستفيد من نتائج هذه الدراسة من لهم اهتمام بالدراسات والبحوث النفسية، كمقدمة لدراسات لاحقة كفهم العوامل المختلفة ذات العلاقة بالإرهاق النفسي.

**الأهمية النظرية:** تسهم الدراسة في الكشف عن مستوى الإرهاق النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك، والتوصل إلى أداة قياس موضوعية، لقياس سمة الإرهاق النفسي بشكل دقيق.

**الأهمية العملية:** هذا المقياس قد تصبح له قيمة تربوية خاصة، إذ سيكون أداة قياس سهلة وسريعة التطبيق، وفي ضوء نتائج القياس يتم التخطيط لوضع برامج إرشادية من قبل المرشدين النفسيين في الجامعات وصناع القرار لمساعدة الطلبة والسعي لصلف شخصياتهم.

#### التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

الشكوى من الجهود التي يقومون بها حتى ولو كانت بسيطة، بحيث ينسحب إلى تقليد الأبناء لهم، وتصبح قوة عادة في سلوكهم، فتتم صفة الشكوى من التعب، ومواصلة الجهد مع مراحل نموهم المختلفة، مما يعطي العذر للآخرين، ويعفيهم من القيام بواجباتهم، أو عذر يبرر الفشل في القيام بأي عمل، فتعتبر الشكوى من التعب وسيلة مناسبة للتكيف، وتعمم في سلوك الفرد أو تنتشر بين تصرفاته حتى تصبح محوراً مرضياً لحياته اليومية.

أما علماء المذهب الإنساني، فإنهم يوضحون سبب إصابة الفرد باضطراب الإرهاق، بأنه نتيجة معاناته من حالات القلق النفسي من جراء تعرضه لمواقف إحباطية متكررة، حالت دون تحقيق ما يرغب في تحقيقه، حفاظاً لأمنه النفسي أو دراسته أو تجاربه أو مكانته الاجتماعية (الخالدي، 2006).

وهناك كثير من الأسباب الفسيولوجية التي تسبب التعب والإرهاق مثل نقص الفيتامينات وفقر الدم والأمراض البدنية المزمنة، وبعض اضطرابات الغدد الصماء، والاضطرابات الاستقلابية، خاصة الناتجة عن فشل في وظائف الجسم الحيوية، مثل الكبد أو الكلية أو القلب، أو التعب الثانوي لمرض نفسي، مثل القلق المزمن، والاكتئاب، والهستيريا والفصام، وأمراض المخ العصبية، والتعب السوي الذي يظهر بعد مجهود مناسب ويزول بالراحة (حامد، 1999).

وموضوع الدراسة الحالية في الإرهاق النفسي وقياسه يستنتج الحالات التي وردت في الفقرة السابقة، ويركز على الإرهاق البدني والنفسي الذي يحدث مع أقل مجهود، ولا يزول مع الراحة والنوم، ولا يتضمن أسباب فسيولوجية.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تبرز مشكلة الدراسة الحالية، كما أشرت سابقاً، بأن التعب أو الإرهاق واحد من الشكاوى التي ترد على ألسنة كثير من الناس. كما تبرز مشكلة البحث الحالي من طبيعة المرحلة الجامعية، إذ تعد هذه المرحلة من المراحل المهمة في الحياة، إذ تحدث فيها معظم التغيرات النفسية والاجتماعية والعقلية، وقد تلمس الباحث العديد من مظاهر الإرهاق لدى الطلبة وانعكاسها السلبي على مجالات حياتهم المختلفة، فكثير من الطلبة يعانون من أعراض مختلفة، فهم يتحدثون عن اضطرابات في الأداء والتركيز والنوم

الأكثر تكراراً لدى الطلبة من كلا الجنسين: مشاكل في النوم وإرهاق مزمن وآلام في الظهر، وأظهرت النساء تكراراً أعلى من الرجال في عرضين: الصداع والإرهاق المزمن.

وقام لوج واكبرج و كاسا (Loge, Ekeberg, Kaasa, 1998) بدراسة هدفت إلى استخراج معايير لمقياس الإرهاق لأفراد المجتمع العاديين. و اختيرت عينة عشوائية قوامها 3500 فرد من النرويج، أعمارهم تراوحت بين 19-80 عاماً. وأجاب عن الاستبانة 67% من العينة، بينت النتائج أن الإناث أكثر إرهاقاً من الذكور، و 11,4% كان لديهم إرهاق مزمن، استمر 6 أشهر أو أكثر، وبينت النتائج أيضاً أن الإرهاق كان مرتبطاً بشكل واضح بالاضطرابات العقلية والجسدية الشكل.

وفي الدراسة التي أجراها كويياشي وزملائه (Kobayashi et al, 1999) التي بحثت العلاقة بين الأعراض الذاتية للإرهاق ومشاعر الإرهاق التفاعلي، وعادات الحياة لدى طلبة الجامعة، والمرحلة الثانوية الذكور. وتكونت العينة من 1792 طالباً، تراوحت أعمارهم بين 15-20 عاماً، وكانت النتائج كالاتي: وجد أن الطلبة لديهم مشاعر إرهاق تفاعلية مرتفعة، نتيجة للنشاط اليومي، والطلبة الذين لديهم مشاعر إرهاق تفاعلي مرتفع عندهم ميل لشكاوى من الأعراض الذاتية للإرهاق. كما أن العلاقات الارتباطية بين مشاعر الإرهاق التفاعلي وعادات الحياة كانت نسبياً منخفضة، باستثناء ما يتعلق بالحالة الجسمية.

وفي الدراسة التي قام بها بورسكينز وزملائه (Beurskens et al, 2000) بهدف إيجاد دلالات صدق لمقياس الإرهاق المزمن، وتقييم قدرة المقياس على تصنيف الموظفين حسب مستوى الإرهاق لديهم. ووزع المقياس على 5 مجموعات من الموظفين: مجموعتين من الموظفين الأصحاء (75 موظفاً)، ومجموعتين لديهم أسباب جسمية للإرهاق (85 موظفاً) ومجموعة لديها أسباب نفسية للإرهاق (59 موظفاً). الموظفون الذين لديهم أسباب نفسية للإرهاق أظهرت درجات أعلى على مقياس الإرهاق بأبعاده المختلفة، والموظفون الذين لديهم أسباب جسمية للإرهاق كانت درجاتهم أعلى من الأشخاص الأصحاء، والنتائج بينت أيضاً أن المقياس يتمتع بقدرة تمييزية كافية للتمييز بين الموظفين المرهقين وغير المرهقين.

**الإرهاق النفسي:** حالة ذاتية يشعر بها الفرد بالتعب أو الإنهاك والتي يشعر فيها بأن الطاقة للعمل العادي أو النشاط منخفضة، والمظاهر المحددة يمكن أن تكون جسدية أو عقلية أو انفعالية، كالتعب والإرهاق عرض غير محدد، والذي ينتشر بشكل واسع لدى مرض العناية الطبية، فهو مكون أو جزء أساسي لاضطرابات جسمية ونفسية عديدة (Sharp & Wilks, 2002). ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة في ضوء الدرجة التي يحصل عليها الفرد في هذه الدراسة.

**الخصائص السيكومترية للمقياس:** وتتمثل بدلالات الصدق والثبات لمقياس الإرهاق النفسي التي تعطي الباحثين الثقة في استخدامه مستقبلاً.

#### محددات الدراسة:

- اقتصرت عينة الدراسة على عينة من طلبة جامعة اليرموك، اختيروا بالطريقة العشوائية، وبالتالي فإن إمكانية تعميم النتائج تتحدد بمدى تمثيل هذه العينة لطلبة جامعة اليرموك.
- المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة، محددة في التعريفات الإجرائية، وبالتالي فإن إمكانية تعميم النتائج تتحدد في ضوء هذه التعريفات.

#### الدراسات السابقة :

من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة دراسة بعنوان التعب غير العادي لدى طلبة الجامعة (Montgomery, 1983). يهدف تقييم التعب أو الإرهاق غير العادي، والنتائج الأدائية والاجتماعية لدى طلبة الجامعة، و تكونت عينة الدراسة من 209 طلاب. أظهرت النتائج أن هناك علاقة بين الإرهاق والاكنتاب والقلق المعرفي من جهة، وعدم الاتزان الانفعالي والانتواء من جهة أخرى. ووصف الطلبة المرهقون أنفسهم بأنهم يشعرون بضغط الوقت، وتنافسية أكثر من الطلبة العاديين.

دراسة بيكو و باراباس و بودا (Piko, Barabas & Boda, 1997) هدفت إلى التعرف على مدى انتشار بعض الأعراض النفسجسمية لدى الطلبة، وفيما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين، و تكونت عينة الدراسة من 691 طالباً من جامعة البرت جيورجي الطبية في هنغاريا، تراوحت أعمارهم بين (18-31) عاماً. وأشارت النتائج إلى أن الأعراض الأتية و كانت

المشاركين المحتملين، و تضمنت طلبة الجامعة وموظفيها وأفراداً من المجتمع المحلي (27 ذكراً و 23 أنثى) من الأصحاء، وجدت الدراسة أن هناك ارتباطات بين المتغيرات النفسية المستقلة والمقاييس الخمسة للإرهاق، والعوامل النفسية ارتبطت بشكل دال مع البعد الجسدي لمقاييس الإرهاق، والقلق أيضاً ارتبط إيجابياً مع الإرهاق، وخلصت الدراسة إلى أن الشخص المرهق يميل لأن يكون قلقاً ومكتئباً وغير حازم، وأقل تكيفاً اجتماعياً.

وفي دراسة لي و تشين و تشن (Lee, Chien & Chen, 2007) التي هدفت إلى معرفة مدى شيوع الإرهاق والعوامل ذات الخطورة لدى طلبة الدراسات العليا، تكونت عينة الدراسة من 1806 طالباً من طلبة الدراسات العليا في جامعة تايوان الوطنية. وأظهرت النتائج أن معدلات انتشار الإرهاق كانت 45,8% لدى الذكور و 48,9% لدى الإناث، ووجد أن الوجبات المنتظمة والتمارين الرياضية والنوم الكافي، تعتبر متنبآت ذات دلالة للإرهاق. إضافة إلى ذلك، أظهرت الدراسة أن انتشار الإرهاق بشكل واسع لدى طلبة الدراسات العليا.

أما دراسة تانكا و زملائه (Tanaka et al, 2008) التي هدفت إلى استخراج دلالات الصدق والثبات لمقياس تشالدر للإرهاق (Chalder Fatigue Scale) على عينة من الطلبة الشباب في اليابان، مكونة من 27 طالباً في المستوى السادس، و 28 طالباً من المستوى الثانوي، و 21 فرداً ممن تم تشخيصهم باضطراب الإرهاق المزمن. وأظهر التحليل الإحصائي عاملاً واحداً أسهم في تفسير 63,2% من التباين الكلي. والاتساق الداخلي للمقياس كان 0,73، وثبات الاختبار وإعادة الاختبار كان 0,55 لدى عينة الطلبة. وبينت النتائج أن معاملات الثبات والصدق البنائي للمقياس لعينة الطلبة كانت مرضية لأغراض البحث، والدراسة لدى طلبة المدارس الأصحاء.

وفي دراسة أخرى لـ (Tanaka et al, 2008) بهدف التعرف إلى مستوى الإرهاق لدى طلبة الطب، والتعرف إلى العلاقة بالإنجاز الأكاديمي المتدني. تكونت عينة الدراسة من 127 طالب طب من مستوى السنة الثانية مسجلين في كلية الطب في جامعة مدينة أوساكا اليابان، وقد أجابوا عن استبانة تضمنت مقاييس الإرهاق، وأسلوب الحياة والإنجاز الأكاديمي. وأشارت

وفي دراسة بلتمان وزملائه (Bultmann et al, 2002) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الإرهاق الكرب النفسي لدى الأفراد العاملين، إذ جمعت البيانات من 12095 موظفاً من 45 شركة هولندية. وأشارت النتائج إلى أن الإرهاق يرتبط إيجابياً مع الكرب النفسي ( $r = .62$ ) وأن 43% من عينة الموظفين لديهم إرهاق فقط، بينما 57% من العينة كان لديهم إرهاق وكرب نفسي.

وقام سيلفرستاين (Silverstein, 2002) بتحليل دراسة مسحية وطنية سابقة، أجريت في خمس مناطق في الولايات المتحدة بين 1980 أو 1984، حول سيطرة الاكتئاب المرتبط بأعراض جسدية الشكل، وعند إعادة التحليل في الدراسة ظهر أن الإرهاق النفسي وليس الاكتئاب كان أعلى لدى النساء منه لدى الرجال، والإرهاق ارتبط بمعدلات عالية من الألم لدى النساء، كما ارتبط بشكل عالٍ مع اضطرابات القلق والتوتر المزمن لدى النساء.

وفي دراسة أجراها ميكلسون (Micheilson, 2003) بعنوان "الخصائص السيكومترية للمقياس المختصر للإرهاق (FAS)" على عينة مكونة من 349 فرداً منهم (183 رجلاً و 166 امرأة)، و أجابت العينة عن مجموعة من المقاييس. أظهرت النتائج أن الاتساق الداخلي للمقياس كان 0,90 والتحليل العاملي لفقرات المقياس أظهرت بوضوح أن المقياس أحادي البعد، ومعاملات الارتباط بين الإرهاق الذهني (كمقياس فرعي) والمقياس الكلي كانت 0,66 وكذلك الإرهاق الجسدي (كمقياس فرعي) مع المقياس الكلي كانت 0,79.

كما أجرى براون و شوت (Brown & Schutte, 2006) دراسة بعنوان العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء العاطفي والإرهاق لدى طلبة الجامعة على عينة مكونة من 167 طالباً جامعياً في استراليا، و أجابوا عن استبانة، تضمّن مقاييس الإرهاق والذكاء العاطفي، وعدداً من العوامل النفسية - الاجتماعية، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن الذكاء العاطفي المرتفع ارتبط مع إرهاق أقل، وكذلك متغيرات الاكتئاب والقلق والتفاؤل والرضا والدعم الاجتماعي توسطت بشكل جزئي بين الذكاء العاطفي والإرهاق. في حين ركزت دراسة (Craig et al, 2006) على المحددات النفسية للإرهاق، وتكونت العينة من 50 مشاركاً، اختيروا عشوائياً من مجموعة كبيرة من



النتائج إلى أن عدم تناول الفطور أو تناول الوجبات غير المنتظمة يرتبط بانتشار الإرهاق لدى الطلبة، وكذلك الأداء المتدني.

الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب.

### الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الجزء من الدراسة وصفاً لمجتمع الدراسة، وطريقة اختيار عينة الدراسة، والإجراءات التي اتبعت:

### مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك للفصل الثاني من العام الدراسي 2010/2009، والبالغ عددهم، كما يشير التقرير الإحصائي الصادر عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لعام 2010م، (27298) طالباً وطالبة، منهم (11379) طالباً و (15919) طالبة.

### عينة الدراسة:

اختيرت جامعة اليرموك بالطريقة المتيسرة ( Available Sample)، نظراً لعمل الباحث في الجامعة، واختيرت بعض الشعب في الكليات العلمية والإنسانية بالطريقة العشوائية العنقودية، وكانت وحدة الاختيار هي الشعبة، إذ بلغ عدد الشعب التي اختيرت (27) شعبة. وبلغ حجم عينة الدراسة (1157) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، وقد بلغ العدد الإجمالي للذكور (418) وللإناث (639). والجدول 1 يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المتغيرات.

الجدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الكلية والجنس.

الكلية	الجنس	العدد
علمية	ذكور	275
	إناث	226
انسانية	لمجموع	418
	ذكور	143
	إناث	413
	المجموع	639
	المجموع	1157

### إجراءات تطوير المقياس :

وبيرسونس (Hulin, Drasgow & Parsons, 1983)، والتي تتلخص بالآتي:

**الخطوة الأولى: تحديد أبعاد المقياس:** تعد عملية تحديد أبعاد المقياس نقطة ارتكاز رئيسية، وفيها يحدّد تعريف مفهوم الإرهاق

من خلال استعراض نتائج الدراسات والأبحاث السابقة التي أجريت حول الإرهاق النفسي نجد أن الإرهاق النفسي ينتشر بشكل واسع لدى كثير من الناس، وينتشر بشكل خاص لدى طلبة الجامعة بسبب الضغوطات المختلفة، وأن هناك فروقاً بين الجنسين في مستوى الإرهاق على سبيل المثال (Montgomery, 1983, Piko, Barabasi & Boda, 1997) ودراسات أخرى بحثت العلاقة بين الإرهاق ومتغيرات نفسية أخرى، كالاكتئاب والقلق، مثل دراسات (Bultmann et al, 2002, Silverstein, 2002) باستخراج دلالات سيكومترية لمقاييس للإرهاق (Loge, Ekeberg & Kaasa, 1998; Beursken et al, 2000; Tanaka et al, 2008).

ومن خلال عرض الدراسات السابقة، نلاحظ أن هناك عدم اتساق في النتائج، ومعظم البحوث أو كلها، حسب علم الباحث، قد أجريت على بيانات غير عربية. وتكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها الدراسة الوحيدة، حسب علم الباحث، التي تجري في الأردن، والتي تتمثل في إيجاد مقياس للإرهاق النفسي لطلبة الجامعة، و تشير كثير من الدراسات إلى أهمية هذا الموضوع في المرحلة الجامعية، فالإرهاق ينعكس سلباً على توافقهم النفسي والاجتماعي والأكاديمي، ويتداخل أو يؤدي إلى كثير من

بهدف الكشف عن مستوى الإرهاق النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك، قام الباحث ببناء مقياس خاص بهذه الدراسة إستناداً إلى مجموعة من الخطوات التي حددها هيوولين ودراسجو

المقياس بصورته الأولية على لجنة من المحكمين، مكونة من عشرة متخصصين في مجالات الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم. وقد أبدوا رأيهم في سلامة الصياغة اللغوية، ومدى ملاءمتها للبعد الذي تنتمي إليه، وإضافة أية ملاحظة من شأنها تعديل المقياس بشكل أفضل.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة التي أجمع عليها (80%) من المحكمين، وكان أبرزها: حذف (4) فقرات بسبب تداخلها مع فقرات أخرى في المقياس، وعدم وضوحها وغموضها، وعدم مناسبتها للبعد، وتعديل بعض الفقرات لتصبح أكثر وضوحاً واختصاراً للمعلومة، وبلغ عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (19) فقرة.

**مؤشرات صدق البناء:** بهدف التحقق من صدق البناء، تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (50) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وحُسبت معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المجال، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المقياس ككل، والجدول 2 يبين ذلك

النفسي، وأبعاده بالاستفادة من الأدب التربوي، وعدد من المقاييس ذات العلاقة. وقد استفاد الباحث من الإطار النظري الذي وضعه باول وبياتي وشينيدر وبلانكو وهميس (Paul, Beatty, Schneider, Blance, & Hames, 1998) لمكونات الإرهاق النفسي الذي يتضمن مكونين رئيسيين هما: المكون الفسيولوجي: والمتمثل في الشعور بالتعب، والنعاس، والدوار، وفقدان الطاقة، والمكون المعرفي: ويظهر ذلك من الأفكار التي يحملها الفرد، وتجعله غير قادر على التواصل، مثل الشعور بدافعية أقل، ومشاكل في التفكير بوضوح، وصعوبة التعلم واختيار الكلمات المناسبة.

**الخطوة الثانية: كتابة فقرات المقياس** اعتماداً على خبرة الباحث، وبالاستعانة بطلبة الماجستير في تخصص الإرشاد النفسي، وطلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك كُنبت المواقف التي تشعرهم بالإرهاق النفسي. كما استفيد من المقاييس والدراسات ذات الصلة مثل: (Tanaka et al, 2008؛ Bultmann et al, 2002؛ Brown & Schutte, 2006؛ Lee, Chien & Chen, 2007؛ Lee, Chien & Chen, 2007) وقد تم ذلك كله من كتابة (23) فقرة تغطي بعدي المقياس، ووضعت تدريج خماسي للاستجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس، بدءاً من تنطبق بدرجة قليلة جداً حتى تنطبق بدرجة كبيرة جداً.

#### دلالات صدق المقياس وثباته

**الصدق الظاهري:** للتأكد من ملاءمة المقياس لتحقيق هدف الدراسة، تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من عرض

الجدول 2: قيم معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس ككل
0,562	0,487	
0,625	0,523	
0,714	0,650	
0,253	0,198	
0,712	0,674	
0,630	0,521	
0,641	0,587	
0,542	0,491	
0,486	0,410	
0,671	0,521	
0,386	0,352	
0,643	0,467	
0,210	0,173	
0,576	0,472	

0,549	0,689
0,176	0,256
0,558	0,664
0,549	0,711
0,428	0,519

يلاحظ من الجدول 2 أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها تراوحت بين (0,210 - 0,714)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل بين (0,173 - 0,674)، وقد اعتمد الباحث معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، والمقياس ككل عن (0,30). وبناء على هذا المعيار، وفي ضوء هذه القيم فقد حذفنا (3) فقرات من المقياس، وبالتالي تكون مقياس

الجدول 3: قيم معاملات الارتباط البنائية لمجالات مقياس الإرهاق النفسي وارتباط المجالات بالمقياس ككل.

المجال المعرفي	المعرفي	الفسولوجي
*	*	*
0,783 (**)		
0,891 (**)		0,912 (**)

يلاحظ من الجدول 3 أن قيم معامل الارتباط بين مجالي مقياس الإرهاق النفسي كانت مرتفعة، وبلغت (0,783)، كما أن قيم معاملات الارتباط بين المجالات والمقياس ككل كانت مرتفعة أيضاً، وبلغت (0,891 ، 0,912) على التوالي، ويعد ذلك مؤشراً على صدق البناء للمقياس.

**الصدق المرتبط بمحك:** للتحقق من دلالة الصدق المرتبط بمحك خارجي فقد تم تطبيق مقياسي سمة القلق لسيلبيرجر

الجدول 4: معاملات الارتباط بين الدرجات على أبعاد مقياس الإرهاق النفسي ومقياس القلق.

أبعاد مقياس الإرهاق النفسي	مقياس القلق
المعرفي	*0,45
الفسولوجي	*0,49
المقياس ككل	*0,54

\* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )

يلاحظ من الجدول 4 أن معاملات الارتباط بين بعدي مقياس الإرهاق النفسي ومقياس القلق هي كبيرة إجمالاً، وعند فحص الدلالة الإحصائية لهذه المعاملات تبين أنها جميعاً ذات دلالة إحصائية ( $\alpha < 0.01$ )، ويرى الباحث أن الإرهاق النفسي والقلق جانبان متكاملان في تكوين الشخصية، فالفرد الذي يعاني من القلق يتوقع أن يكون مستوى الإرهاق النفسي لديه مرتفعاً، وكلما ارتفع مستوى القلق لدى الفرد ارتفع مستوى الإرهاق النفسي لديه، والعكس صحيح إذ إن العلاقة بينهما طردية.

**ثبات المقياس:**

**ثبات الإعادة:** بهدف التحقق من ثبات المقياس المستخدم، ودقة فقراته، قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبة، من خارج أفراد عينة الدراسة الرئيسية، ثم أعيد تطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وحُسب معامل ثبات الإعادة (Test Retest)، وبلغت قيمة معامل ثبات الإعادة للمقياس ككل (0,91) وللجالات الفرعية (0,88) (0,89) على التوالي.

**ثبات الاتساق الداخلي:** تم تقدير قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا ( Cronbach

التحليل أن هناك 16 فقرة يزيد معامل ارتباطها على (0.30) وكانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,01$ ) وهذا يدل على أن الفقرات (16) تتشارك في قياس بعد واحد، تعبر عنه العلامة الكلية التي تقيس سمة الإرهاق النفسي، ويمكن اعتبار هذه النتيجة مؤشراً على أحادية البعد لمقياس الإرهاق النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك.

ومن المؤشرات الدالة على أحادية البعد مؤشرات تعتمد على المكونات الرئيسية (Indices based on principal Components) وهي مؤشرات تعتمد على التحليل العاملي (Indices based on factor analyzes)، لذا تم استخدام أسلوب التحليل العاملي (Factor Analysis) باستخدام أسلوب المكونات الأساسية (Principal Component Analysis)، وذلك لاستجابات الطلبة على مقياس الإرهاق النفسي، وتم إيجاد قيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسر لكل عامل من العوامل، كما جرى تدوير المحاور باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax Rotation) للعوامل التي قيم الجذر الكامن لها أكبر من (1) وكان عددها 3 عوامل، فسرت ما نسبته 50,4% من التباين. والجدول 5 يبين قيم الجذور الكامنة، ونسب التباين المفسر، ونسبة التباين التراكمية لكل عامل.

الجدول 5: قيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسر، والتباين المفسر التراكمي لكل عامل من العوامل.

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمية
الأول	5,380	33,626	33,626
الثاني	1,575	9,842	43,468
الثالث	1,103	6,896	50,364

البعده، وفق ما ذكر لورد المشار إليه في دراسة (As Cited in Albanese & Forsyth, 1984) واعتماداً على محك نسبة التباين المفسر، فقد بلغت نسبة التباين المفسر للعامل الأول 33,626% من التباين الكلي، مما يؤكد وجود عامل طاغ في المقياس، وهو ما يتماشى مع ما اقترحه ريكاس (Rechase) من أنه إذا أمكن أن يفسر العامل الأول 20% من التباين المفسر على الأقل، فإن ذلك يعد مؤشراً على أحادية البعد (Hambelton & Swaminathan, 1985; Hattie, 1985).

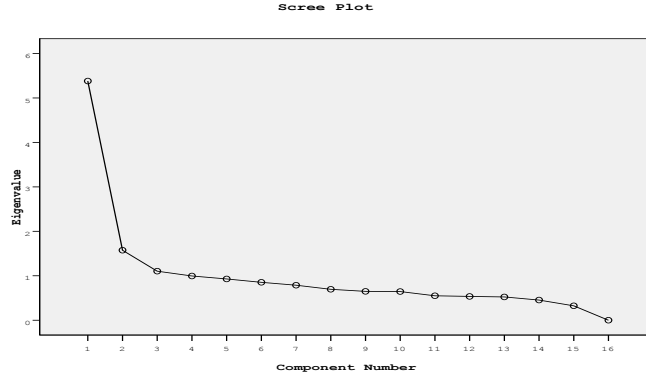
(Alpha)، وبلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الذاتية المهنية (0,93)، وهي قيمة عالية. أما معاملات الثبات لمجالات المقياس فقد بلغت (0,89) (0,90).

للإجابة عن السؤال الأول: ما الخصائص السيكومترية لمقياس الإرهاق النفسي الكلي وبعديه (الجسدي والذهني)؟ تم تطبيق الخطوة الثالثة التي حددها هبولين ودراسجو وبيرسونس (Hulin, Drasgow & Parsons, 1983) وهي: اختبار افتراض أحادية البعد للبيانات المتحققة على المقياس. فقد تم تطبيق المقياس (16) فقرة على عينة عشوائية مكونة من (1157) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، وكانت وحدة الاختبار هي الشعبة. وأدخلت بعد ذلك البيانات في ذاكرة الحاسوب بهدف إجراء تحليل تلك البيانات، وكان الإجراء الأول هو التحقق من أحادية البعد، حيث تفترض نظرية الاستجابة للفقرة وجود قدرة واحدة (سمة واحدة)، وللتحقق من هذا الافتراض (أحادية البعد) تم الاعتماد على بعض المؤشرات التي اقترحها هتي (Hattie, 1985)، فقد تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على عينة الدراسة (1157) طالباً وطالبة، وبلغت قيمته (0,96) وهو مؤشر قوي على أحادية البعد.

كما حُسب معامل الارتباط بين الأداء على الفقرة، والأداء على المقياس الكلي، بعد حذف الفقرة نفسها من المقياس (Corrected Item Total Correlation)، وقد أشارت نتائج

يلاحظ من الجدول 5 أن هناك ثلاثة عوامل زادت قيمة الجذر الكامن لها عن 1، وهي تفسر ما نسبته 50,4% من تباين الدرجات على مقياس الإرهاق النفسي في صورته الأولية، وذلك قبل حذف الأفراد غير المطابقين، والفقرات غير المطابقة للنموذج المستخدم. وبلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول 5,380، وهي قيمة مرتفعة، إذ ما قورنت بقيم الجذور الكامنة لبقية العوامل، وباعتماد محك الجذر الكامن كمؤشر على أحادية البعد، فقد بلغت نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الجذر الكامن للعامل الثاني أكبر من 2، وهذا مؤشر على أحادية

وعند استخدام التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة ( Eigen Values) للعوامل المكونة للمقياس أو ما يسمى بمخطط سكري (Scree Plot) وفيه يتم رسم بياني للمنحنى الذي يمثل قيم الجذر الكامن على الإحداثي الرأسي المناظر للعوامل مرتبة تنازلياً حسب جذورها الكامنة على الإحداثي الأفقي. والشكل يمثل مخطط سكري للعوامل المستخلصة بالتحليل العاملي.



الشكل 1: التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة لمقياس الإرهاق النفسي

عندما يكون التشبع بمقدار 0,71 فأكثر يكون ممتازاً، والتشبع بين 0,63 وأقل من 0,71 يكون جيداً جداً، بينما التشبع ما بين 0,55 وأقل من 0,63 يكون جيداً، في حين أن التشبع بين 0,45 وأقل من 0,55 يكون مقبولاً، بينما التشبع ما بين 0,32 وأقل من 0,45 يعتبر ضعيفاً. ولتحديد انتماء الفقرة للعامل (إذا كان تشبعها أكثر أو يساوي (0,45) على أحد العاملين) اتبع محك الوزن الأكبر ( Abd-Gaid, Trueblood & Shrigley, 1986، الخليلي، 1989 ) إذ اعتبرت هذه الفقرة منتمية للعامل الذي يكون تشبعها عليه أعلى، وقد بلغ عدد الفقرات التي أظهرت تشبعاً 16 فقرة. ويوضح الجدول 6 البناء العاملي لفقرات مقياس الإرهاق النفسي (16 فقرة) وتشبعات كل منها على العوامل الثلاثة.

يلاحظ من الشكل أن الخط المنحني بدأ يغير ميله بشكل مفاجئ بين النقطتين المناظرين للعاملين الثالث والرابع، ويلاحظ أن قيم الجذور الكامنة للعوامل بدءاً من الرابع أصبحت متقاربة، مما يعتبر أساساً لاعتماد العوامل الثلاث الأولى، واستبعاد بقية العوامل. ومما هو جدير بالقول إن الاستدلال على عدد العوامل التي يمكن أن تعتمد دلالتها من مخطط سكري لا يكون بالدقة الكافية؛ لأنه يعتمد على تقدير تقريبي للموقع الذي يتم فيه التحول في ميل الخط المار بالنقاط المناظرة للعوامل. ولتفسير تشبعات الفقرات على العوامل ( Factor Load ) اعتمد الباحث على توصيات كومري المشار إليها في عبد غايد وتروبلود وشريغلي ( Cited in Abed- Gaid, Trueblood & Shrigley, 1986 ) الذي يعطي رتباً لهذه الأوزان كالاتي:

الجدول 6 : البناء العاملي لفقرات مقياس الإرهاق النفسي وتشبعات كل منها على العوامل الثلاثة.

الفقرة	العوامل		
	الأول	الثاني	الثالث
1	0,726	0,161-	058-.
2	749,0	136,0-	242,0-
3	648,0	180,0-	208,0-
4	564,0	188,0-	031,0-
5	560,0	230,0-	278,0
6	724,0	072,0-	204,0-
7	450,0	251,0-	076,0
8	357,0	108,0-	577,0
9	0,452	0,585	0,044-
10	349,0	567,0	178,0
11	259,0	957,0	014,0

154,0-	655,0	354,0	12
100,0-	556,0	554,0	13
099,0	696,0	254,0	14
308,0	169,0	481,0	15
314,0-	567,0	114,0	16

يلاحظ من الجدول 6 أن الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7) تشبعت على العامل الأول (المجال المعرفي)، و الفقرات (9، 10، 11، 12، 13، 14، 16) تشبعت على العامل الثاني (المجال الفسيولوجي)، في حين تشبعت الفقرتان (8، 15) على العامل الثالث. واستناداً إلى ما أشار إليه كومري المشار إليه في عبدغاي و تروبولود و شريغلي (Cited in Abed- Gaid, Trueblood & Shrigley, 1986)، أنه في حال قلت عدد فقرات العامل عن ثلاث فقرات يتم حذفه، وعليه بقي المقياس لدى أفراد عينة الدراسة.

الجدول 7: معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول (المعرفي) لمقياس الإرهاق النفسي

الفقرة	2	3	4	5	6	7	البعد الأول
1	(**)634,0	(**)464,0	(**)301,0	(**)353,0	(**)493,0	(**)217,0	(**)721,0
2	(**)551,0	(**)349,0	(**)302,0	(**)550,0	(**)199,0	(**)729,0	(**)654,0
3	(**)308,0	(**)267,0	(**)413,0	(**)244,0	(**)662,0	(**)567,0	(**)567,0
4	(**)348,0	(**)327,0	(**)348,0	(**)233,0	(**)623,0	(**)521,0	(**)521,0
5	(**)344,0	(**)194,0	(**)628,0	(**)517,0	(**)628,0	(**)517,0	(**)517,0
6	(**)305,0	(**)704,0	(**)646,0	(**)415,0	(**)518,0	(**)646,0	(**)415,0
7	(**)0,867	(**)0,867	(**)0,867	(**)0,867	(**)0,867	(**)0,867	(**)0,867

• ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )

يلاحظ من الجدول 7 أن الفقرات جميعها ارتبطت بعضها ببعض بالمقياس والمقياس ككل ارتباطاً قوياً، وكانت قيم معاملات الارتباط البيئية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ). ومعنى ذلك أنه لا يمكن أن تكون هذه الارتباطات نتيجة للصدفة، وتدل هذه الارتباطات بين الدرجات على أن فقرات المقياس غير مستقل بعضها عن بعض، مما يدل على أن أشكال البعد المعرفي تتداخلت فيما بينها، أو أنها تظهر بشكل أو بآخر مترافقاً بعضها مع بعض.

الجدول 8: معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثاني (الفسيولوجي) لمقياس الإرهاق النفسي

الفقرة	المقياس ككل	9	10	11	12	13	14	16	البعد الثاني
المقياس ككل	(**)0,535	(**)0,489	(**)0,867	(**)0,459	(**)0,591	(**)0,372	(**)0,459	(**)0,906	(**)0,906
9	(**)0,334	(**)0,296	(**)0,406	(**)0,322	(**)0,317	(**)0,242	(**)0,650	(**)0,650	(**)0,650
10	(**)0,220	(**)0,332	(**)0,250	(**)0,349	(**)0,145	(**)0,591	(**)0,591	(**)0,591	(**)0,591
11	(**)0,205	(**)0,410	(**)0,485	(**)0,348	(**)0,591	(**)0,591	(**)0,591	(**)0,591	(**)0,591
12	(**)0,337	(**)0,320	(**)0,321	(**)0,598	(**)0,629	(**)0,629	(**)0,629	(**)0,629	(**)0,629
13	(**)0,120	(**)0,271	(**)0,629	(**)0,629	(**)0,629	(**)0,629	(**)0,629	(**)0,629	(**)0,629
14	(**)0,420	(**)0,451	(**)0,451	(**)0,451	(**)0,451	(**)0,451	(**)0,451	(**)0,451	(**)0,451
16	(**)0,479	(**)0,479	(**)0,479	(**)0,479	(**)0,479	(**)0,479	(**)0,479	(**)0,479	(**)0,479

• ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0,05$ )



يلاحظ من الجدول 8 أن الفقرات جميعها ارتبط بعضها ببعض بالبعد والمقياس ككل ارتباطاً قوياً، وكانت قيم معاملات الارتباط البيئية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية  $(\alpha = 0.05)$ . ومعنى ذلك أنه لا يمكن أن تكون هذه الارتباطات نتيجة للصدفة، وتدل هذه الارتباطات بين الدرجات على أن فقرات المقياس غير مستقل بعضها عن بعض، مما يدل على أن أشكال البعد الفسيولوجي تتداخل فيما بينها، أو أنها تظهر بشكل أو بآخر مترافقاً بعضها مع بعض.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** هل توجد هناك فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث على مقياس الإرهاق النفسي؟ للإجابة عن هذا السؤال حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للإرهاق النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك في كل مستوى من مستويات متغير الجنس، والجدول 9 يوضح هذه القيم.

الجدول 9: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للإرهاق النفسي حسب الجنس.

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	418	3,7694	0,55772
إناث	639	3,6894	0,58928
الكلي	1057	3,7210	0,57807

يلاحظ الجدول 9 وجود فروق ظاهرية بين متوسطي الذكور والإناث، ويهدف التحقق من جوهرية هذه الفروق الظاهرية، أُجري اختبار (ت) لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطين على مقياس الإرهاق النفسي، والجدول 10 يوضح ذلك.

الجدول 10: نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين وسطي الذكور والإناث على مقياس الإرهاق النفسي ككل.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
ذكور	418	7694,3	,557720	106,640	0,000
إناث	639	6894,3	58928,0		

يلاحظ من الجدول 10 وجود فرق ذي دلالة إحصائية  $(\alpha = 0.05)$  في مستوى الإرهاق النفسي بصورته الكلية، يعزى للجنس، ولصالح الطلبة الذكور، أي أن الذكور أكثر إرهاقاً نفسياً من الإناث.

ويهدف معرفة أثر الجنس في كل مجال من مجالات مقياس الإرهاق النفسي، ثم أُجري تحليل التباين المتعدد. ويبين الجدول 11 أثر الجنس في كل مجال من مجالات مقياس الإرهاق النفسي.

الجدول 11: نتائج تحليل التباين المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغير الدراسة.

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	المعرفي	0,380	1	0,380	0,817	0,366
هوتلنج = (0,01)	الفسيولوجي	3,798	1	3,798	9,428	0,002
Hotelling's Trace						
الخطأ	المعرفي	490,085	1055	0,465		
	الفسيولوجي	425,053	1055	0,403		
الكلي	المعرفي	15805,078	1055			
	الفسيولوجي	14424,157	1057			

\* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $(\alpha=0,05)$

يتبين من الجدول 11 وجود فروق ذات دلالة إحصائية  $(\alpha=0,05)$  تعزى للجنس في المجال: دعوة الفسيولوجي لصالح الذكور؛ أي أن مستوى الإرهاق النفسي الفسيولوجي لديهم على هذا المجال كان أعلى منه لدى الإناث.

ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة لطبيعة الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة الذكور أكثر من الإناث، إذ القلق تجاه المستقبل وما يتضمنه من متطلبات مختلفة، مثل الرغبة في الزواج، والحصول على العمل، والوفاء بالالتزامات المختلفة تجاه البيت، وهذه الجوانب النفسية قد لا تعانها الطالبات، إذ إنها ليست هي المطالبة بتأمينها بل الرجل.

وقد تبدو هذه النتيجة متناقضة، ولا تتفق بشكل عام مع نتائج الدراسات السابقة التي عرضت، والتي تناولت الفروق بين الجنسين في الإرهاق النفسي؛ وأشارت هذه الدراسات إلى أن الإرهاق النفسي لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور، ( Piko, )

جامعة اليرموك، لذا يوصي الباحث بإجراء المزيد من الدراسات باستخدام المقياس الذي وفرته الدراسة الحالية على عينات أخرى من المجتمع الأردني، إضافة إلى إجراء دراسات أخرى تتناول المتغيرات الديمغرافية والعوامل الجسمية والاجتماعية والمهنية التي قد ترتبط أو قد تؤثر في الإرهاق النفسي.

(2001). الكويت: مكتبة المنارة الإسلامية.  
رضوان، سامر، جميل (2002). *الصحة النفسية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.  
المنتدى العربي الموحد. استرجع بتاريخ 2010/3/28 من [www.4urarab.com/st/showthread](http://www.4urarab.com/st/showthread)

Abdel-Gaid, S., Trueblood, C. R., & Shrigley, R. L. (1986). A systematic procedure for constructing a valid microcomputer attitude scale. *Journal of Research in Science Teaching*, 23, 823- 839.

Albanese, M. & Forsyth, R. (1984). The one – two and modified two- Parameter latent trait models: *An empirical study of relative fit. Education and Psychological Measurement*, 44, 229- 246.

Beurskens, A. J., Buttman, U., Kant, I., Vercoulen, J., Beijenberg, G. and Swaen, G. (2000). Fatigue among working people: Validity of a questionnaire measure. *Occup Environ Med*, 57, 353-357.

Brown, R. F. & Schutte, N. S. (2006). Direct and indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students. *Journal of Psychometric Research*, 60 (6), 585-593.

Bultmann, U. et al (2002). Fatigue and Psychological disorders in the working population: Psychometrics, prevalence, and correlates. *Journal of Psychometric Research*, 52, 445-452.

Cimprich, B. (1999). Pretreatment symptom distress in women newly diagnosed with breast cancer. *Cancer Nursing*, (22) (3), 185-194.

Craig, A., Tran, Y., Wijesuriya, N. and Boord, P. (2006). A controlled investigation into the psychological determinants of fatigue. *Biological Psychology*, 72, 78-87.

Hattie, J. (1985). Methodology Review : Assessing Unidimensionality of tests and items. *Applied Psychological Measurement*, 9, 139- 164.

Hersen, M., Turner, S. M. & Beidel, Q. C. (2007). Wikipedia. Retrieved in 29-7-2008 from: [en.wikipedia.org/wiki/Quythymia](http://en.wikipedia.org/wiki/Quythymia).

Huling, C., Drasgow, F. & Parsons. K. (1983). *Item Response Theory: Application to Psychological Measurement (1<sup>st</sup> ed)*. Illinois : Dow Jones- Irwin.

Kobayashi, H., Demura, S., Goshi, F., Minami, M., Nagasawa, Y., Sato, S. & Noda, M. (1999). The relationship among subjective symptoms of fatigue, subjective fatigue feeling, and life habits of high school

Barabas, & Boda, 1997; Loge, Ekeberge & Kaasa, 1988; Silverstein, 2002.

إن نتائج هذه الدراسة قدمت بيانات ذات أهمية في توفير مقياس للإرهاق النفسي لطلبة الجامعات، و تمتع المقياس بدلالات صدق وثبات كافية، إضافة إلى بيانات تتعلق بالفروق بين الجنسين، إلا أن الدراسة اقتصرت على طلبة

#### المراجع:

حامد، حلمي. (1991). مبادئ الطب النفسي.  
الخالدي، أديب. (2006)، مرجع في علم النفس الإكلينيكي المرضي: الفحص والعلاج، عمان: دار وائل للنشر.  
الخليبي، خليل. (1989). الاتجاهات نحو الفيزياء: بنيتها وقياسها. *أبحاث اليرموك*, 5(2)، ص 197 – 225.  
الرابطة الأمريكية للطب النفسي. *الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية*، ترجمة أمينة السماك وعادل مصطفى and college students. *Nihon Eiseigaku Zasshi*, 54 (3), 552-562. Retrieved in 5-10-2009 from NCBI resources.

Lee, Y., Chien. K. L. & Chen, H. H. (2007). Life style risk factors associated with fatigue in graduate students. *Journal of the Formosan Medical Association*, 106 (7), 565-572.

Loge, J. H., Ekeberg, O. & Kaasa, S. (1998). Fatigue in the general Norwegian population: Normative data and associations. *Journal of Psychosomatic Research*, 45 (1), 53-65.

Michielsen, H. J., De Vries, J. & Vanheck, G. L. (2003). Psychometric qualities of a brief self- rated fatigue measures: The Fatigue Assessment Scale. *Journal of Psychometric Research*, 54, 345-352.

Montgomery, G. K. (1983). Uncommon tiredness among College students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51 (4), 517-525.

Nan, J., Takeshi, S., Tomihide, H., Yaeko, T., Iwatw, O. & Shigeto, Y. (2003). Correlations between trait anxiety, personality and fatigue: Study based on the Temperament and Character Inventory. *Journal of Psychometric Research*, 55 (6), 493-501.

Piko, B., Barabas, K. & Boda, K. (1997). Frequency of common Psychometric symptoms and its influence on self- perceived health in a Hungarian students population. *European Journal of Public Health*, 7 (3), 243-247.

Sharpe, M. & Wilks, Q. (2002). ABC of psychological medicine: Fatigue. *BMJ*, 325, 480-483.

Shen, J., Barbera, J. & Shapiro, C. M., (2005). Distinguishing sleepiness and fatigue: Focus on definition. *And measurement. Sleep Medicine Reviews*, 10 (1), 63-76.

Silverstein, B. (2002). Gender differences in the prevalence of somatic versus pure depression: A replication. *The American Journal of Psychiatry*, 159 (6), 1051-1052.

- Stone, P., Richards, M. & Hardy, J. (1998). Fatigue in patients with cancer. *European Journal of cancer*, 34 (11), 1670-1676.
- Tanaka, M. et al (2008). Reliability and validity of the Japanese version of the Chalder Fatigue Scale among youth in Japan. *Psychological Reports*, 103 (3), 682-690.
- Tanaka, M., Mizuno, K., Fukuda, S., Shigihara, Y., & Watanabe, Y. (2008). Relationships between dietary habits and the prevalence of fatigue in medical students. *Nutrition*, 24 (10), 985-989.
- Varni, J. W. & Limbers, C. A. (2008). The Ped QI Multidimensional Fatigue Scale in young adults: Feasibility, reliability and validity in a university population. *Quality life Research*, 17 (1), 105-114. [www.moudir.com/vb/archive/index.php/t-6471.html](http://www.moudir.com/vb/archive/index.php/t-6471.html).

أخي الطالب ..... أختي الطالبة.

يهدف هذا المقياس للتعرف على بعض الجوانب الهامة في شخصيتك، لذا يرجى منك قراءة الفقرات التالية بتمعن وفهمها وإبداء رأيك وذلك بوضع علامة (x) في إحدى الخانات الخمسة التي تمثل رأيك، يرجى عدم وضع أكثر من إشارة واحدة أمام كل فقرة، علماً بأن إجابتك ستحاط بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شكراً لكم حسن التعاون

الجنس: ذكر.  أنثى.

نوع الكلية: علمية.  أدبية.

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
	أعاني من ضعف التركيز حالياً					
	أشعر بدافعية أقل من المعتاد					
	لدي مشاكل في التفكير بوضوح					
	لدي صعوبات في إيجاد الكلمات المناسبة					
	فترة الانتباه لدي أقل من المعتاد حالياً					
	أعاني من زلات اللسان في الوقت الحاضر					
	قدراتي على التذكر حالياً أقل من المعتاد					
	أشعر بالإرهاك جسدياً					
	أتعب بسرعة					
	أشعر بحاجة إلى الراحة					
	لدي مشاكل للبدء في عمل الأشياء حالياً					
	أشعر بضعف أكثر من المعتاد إذا بدأت نشاطاً حالياً					
	أفتقد الطاقة حالياً					
	أشعر بالتعب في عضلاتي حالياً					

هل تعاني من أمراض جسدية مزمنة؟  نعم  لا

ما هي .....

هل تقوم بالوقت الحاضر بعمل يتطلب مجهوداً جسدياً؟  نعم  لا

ما هو .....

## الاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال في فلسطين

كمال عبد الحافظ سلامة

جامعة الاستقلال - فلسطين

تاريخ القبول: 2013/12/22

معزوز جابر علاونة

جامعة القدس المفتوحة - فلسطين

تاريخ التسلم: 2013/7/8

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الاحتياجات التدريبية، في مجال البحث العلمي، لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال في فلسطين. كما هدفت إلى التعرف إلى دور بعض المتغيرات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، كالمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة، وعدد الأبحاث في الاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعة، ومن أجل تحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي، حيث اختيرت عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، بلغ عددها (53) عضواً، وزعت عليهم استبانة مؤلفة من (45) فقرة، موزعة على سبعة مجالات، أشارت النتائج إلى أن الاحتياجات التدريبية، في مجال البحث العلمي، لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة كانت متوسطة، كما تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مجالات الدراسة، والدرجة الكلية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الأبحاث المنشورة. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثين بضرورة إعداد برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس يهدف إلى تطوير مهاراتهم في التحليل الإحصائي للبيانات المتعلقة في البحوث، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS. وإجراء المزيد من الدراسات حول الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال، وذلك في مختلف المجالات الأكاديمية. (الكلمات المفتاحية: احتياجات تدريبية، البحث العلمي، أعضاء هيئة التدريس، جامعة الاستقلال).

### Training needs in the field of scientific research for faculty members at Al-Istiqlal University in Palestine

Mazouz Jaber Alawnah

Al-Quds Open University

lona20012001@yahoo.com

Kamal Abed Elhafez Salameh

Al-Istiqlal University

This study aimed at identifying the training needs in the field of scientific research for faculty members at Al-Istiqlal University in Palestine. This study aimed also at investigating the role of some variables related to faculty members such as qualification, specialization, experience, and the number of published research papers, the work level of the institution in the field of scientific research at Al-Istiqlal University. To achieve these purposes, the researchers used the descriptive method and the sample consisted of (53) of the faculty members at Al-Istiqlal University and responded to a questionnaire consisting of (45) items. Results indicated that the training needs for the faculty members at Al-Istiqlal University were intermediate. In addition, results indicated that there were significant differences in the training needs in the field of scientific research at Al-Istiqlal University due to study variables. Moreover, results indicated that there were no significant differences due to some variables including gender, qualification, years of experience, and number of published research papers. Significant differences were also found in the training needs in the field of scientific research for faculty members at Al-Istiqlal University due to the faculty in favor of the faculty of humanities and security. Regarding the results, the researchers recommended the necessity of preparing a training program for the faculty members aiming at improving their skills in analyzing data for researches using the Statistical Package for Social Science (SPSS), and recommended further research work on the training needs in the field of scientific research for faculty members at Al-Istiqlal University for different academic fields. (Keywords: Training Needs, Scientific Research, Faculty Members, Al-Istiqlal University).

#### مقدمة:

يشهد العالم اليوم تحولاً غير مسبوق في مجال تدفق المعلومات، فالمجتمع اليوم يتسم بتدفق المعرفة الإنسانية، وتنوع الإنجازات الفكرية، والعلمية، والثقافية، والاجتماعية، وتتعاظم يوماً بعد يوم الإبداعات التكنولوجية، والطموحات الاقتصادية، وبالتالي توطيد العلاقة بين الانتصارات العلمية والتكنولوجية، ومدى توافر نظم المعلومات، ونظم إدارة المعرفة في مختلف أوجه النشاط الإنساني، بل إن ملامح هذا العصر تتحدد من خلال قدرة الأفراد على استخدام كل من المعلومات والمعرفة ونشرها، ويعد البحث العلمي الأداة الفعالة لإيجاد المعرفة (حماد وعساف، 2011) حيث إن الإنسان يعيش اليوم زمن المعرفة بكل أنواعها، ويحدث لديه مزيد من التغييرات الجذرية في طريقة حياته وسلوكه، ونظرتة العامة لكل ما حوله. وتتسع ميادين البحث العلمي لتشمل جميع مشكلات الحياة وميادينها، فالبحث العلمي لا يقتصر على دراسة الظواهر الطبيعية فقط، بل يشمل دراسة الظواهر الاجتماعية والسيكولوجية، أو الظواهر الإنسانية المتعلقة بمختلف مجالات

التخرج وغيرهم على إجراء البحوث العلمية؟ وبناءً على هذه الأسئلة، وغيرها جاءت هذه الدراسة لتحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعة في مجال البحث العلمي .

#### مشكلة الدراسة:

بناءً على خبرة الباحثين في مجال إجراء البحوث وملاحظتهم بتدني قدرات بعض أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة الاستقلال في فلسطين على إجراء البحوث العلمية، ومتابعة نشرها في المجالات العلمية المحكمة، ولما لدور التدريب من أهمية في صقل القدرات، ورفع مستوى العاملين في المؤسسات بشكل عام، وفي الجامعات بشكل خاص فقد ارتأى الباحثان أهمية القيام بدراسة تهتم بتحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعة، ومن هنا، فإن مشكلة الدراسة انحصرت في انحصرت في الإجابة عن السؤال التالي: ما درجة الاحتياجات التدريبية، في مجال البحث العلمي، عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال في فلسطين؟

#### أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى:

1. الاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال في فلسطين.
2. أكثر محاور الدراسة تأثيراً على الاحتياجات التدريبية، في مجال البحث العلمي، عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال في فلسطين.
3. دور بعض المتغيرات مثل (الجنس، والمؤهل العلمي، والكلية، وسنوات الخبرة، وعدد الأبحاث المنشورة) على الاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي عند أعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعة.

#### أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها:

1. تلقي الضوء على الاحتياجات التدريبية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي، ولما لهذين المتغيرين من أهمية في رفع مستوى الجامعة والرقى بها وجعلها من الجامعات المتقدمة، وخاصة أن أداء الجامعات

الحياة الاجتماعية، والنفسية، والتربوية، والاقتصادية، فهذه الظواهر هي ميادين للبحث العلمي كالظواهر الطبيعية تماماً (عبيدات، 1424هـ). ويترتب على ذلك قيام الباحثين بالاطلاع، والتقصي والتعرف إلى الطرق العلمية المستخدمة في البحث، وخاصة أن البحث العلمي يتطلب معرفة مناسبة بهذا العلم، إلى جانب المهارة في استخدامه في مجال البحث، ومن هنا نرى هناك اهتمام غالبية الجامعات في البحوث العلمية وتطبيقاتها (الفاضل، 2006).

وتعد الجامعة مؤسسة تربوية تلعب دوراً أساسياً في تطوير المجتمعات، وخدمة العلم، وهي التي ترفدها بالكوادر المدربة والمؤهلة، وهي التي تجري الدراسات والأبحاث العلمية التي تعمل على تقدم المجتمع وازدهاره، وتعد الجامعة وسيلة فعالة في تقدم الحضارة ورفيها، وإدارة مهمة التنمية الشاملة (هزايمة، 2011)، لذا كان لا بد من اهتمام الجامعة باختيار أعضاء هيئة التدريس فيها، كما يجب عليها أن تركز على كفاءة أعضاء هيئة التدريس في مجالات عدة من أهمها قدرتهم على البحث، وانجاز الأبحاث العلمية التي تقيد المجتمع والجامعة على حد سواء.

وليس هناك حاجة أشد من حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى التمكن من مناهج البحث العلمي وخطواته، أي كانت مجالات تخصصاتهم، وموضوعات العلوم التي يشغلها، وستظل مشكلة الإلمام بمناهج البحث العلمي، واكتساب مهاراته، تحدياً متجدداً لتنمية مهارات الجامعات والمؤسسات التعليمية والبحثية وجدارتها، وتتعدد جوانب هذا التحدي سواء في اختيار مشكلة البحث أو صياغتها، وتحديدتها، ووضع الفروض العلمية واختبارها، والرجوع إلى الأدبيات المتعلقة بمشكلة البحث، واختيار المنهجية العلمية المناسبة في البحث، وصياغة النتائج والتعليق عليها، ووضع التوصيات بناءً على النتائج، ومن ثم صياغة التقرير النهائي للبحث.

وفي هذا المجال كان لا بد من طرح مجموعة من الأسئلة التي يأتي في مقدمتها أين تقف جامعة الاستقلال من البحث العلمي؟ وما دورها في تطوير الكادر الأكاديمي في الجامعة من حيث إنتاج البحوث العلمية؟ وهل توفر المواد والأدوات اللازمة للبحث العلمي؟ وهل تهتم بتدريب أعضاء هيئة التدريس حديثي

على الاحتياجات التدريبية، في مجال البحث العلمي، لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي، لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال في فلسطين تعزى لمتغير عدد الأبحاث المنشورة.

#### حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

1. أعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال، في مدينة أريحا، في فلسطين، ممن يحملون درجة الماجستير والدكتوراه.
2. الاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي، وبالتحديد عناصر تقرير البحث العلمي، حسب ما تتطلبه المجالات العلمية المحكمة، إضافة إلى مجال التحليل الإحصائي باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.
3. طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2013/2012.

#### مصطلحات الدراسة:

#### الاحتياجات التدريبية:

هي مجموعة من الكفايات والمهارات المفقودة أو الضعيفة، عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال في فلسطين في مجال البحث العلمي، ونقصها يؤثر سلباً في الأداء البحثي لأعضاء هيئة التدريس، وتقاس، في هذه الدراسة، من خلال استجابة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال عن فقرات أداة الدراسة.

#### مناهج البحث العلمي:

يقصد بمناهج البحث العلمي، في هذه الدراسة، قدرة عضو هيئة التدريس في جامعة الاستقلال في فلسطين على استخدام المهارات، والمعارف الشخصية التي يمتلكها نتيجة الخبرات الأكاديمية التي مر بها خلال المراحل التعليمية المختلفة، ويكون

أصبح يقاس بمدى قدرة أعضاء هيئة التدريس على إنتاج الأبحاث العلمية المرتبطة باحتياجات الجامعة والمجتمع.

2. تسهم في تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي وتطويرها، وذلك من خلال تحديد مدى حاجتهم التدريبية لإجراء البحوث العلمية، مما يساعد القائمين على الجامعة في إعداد الدورات التدريبية اللازمة لتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي.

3. تسهم مع غيرها من الدراسات في هذا المجال في تطوير رؤية جديدة وواعية لمسيرة إعداد أعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي.

#### فرضيات الدراسة :

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في الاحتياجات التدريبية، في مجال البحث العلمي، لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال في فلسطين تعزى لمجالات الدراسة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية، في مجال البحث العلمي، لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية، في مجال البحث العلمي، لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية، في مجال البحث العلمي، لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال في فلسطين تعزى لمتغير الكلية.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة



بالضرورة، الاعتماد على كم كبير من الخبرات والمهارات، وخاصة فيما يتعلق بالموضوعية والحيادية، ودقة الملاحظة، واستخلاص النتائج في مجال البحث، والظاهرة التي تقيسها، وأوصت الدراسة بضرورة قيام الجامعات بتطوير أسس وخصائص يمكن قياسها بحيث تظهر القدرة والمهارة البحثية لدى القائمين بإجراء البحوث والدراسات العلمية.

أما الدراسة التي أجراها اوسكار (Oscar, 2009) والتي تناولت موضوع تقييم المجالات والمعلومات والمعرفة في مجال البحث العلمي، فقد أظهرت نتائج الدراسة أنه يجب أن تكون هناك معايير واضحة، ومتطورة في مجال تقييم المجالات العلمية، بحيث تأخذ، في الاعتبار، ضرورة أن يكون هناك تقييم واضح للمراحل المختلفة للبحث العلمي تتضمن عناصر البحوث العلمية من حيث المنهجية العلمية المتبعة فيها، والخطوات التي تكتب فيها البحوث، وبشكل يفعل من دوره في الوصول إلى المعلومات، والمعرفة الجديدة، ومن ثم توظيفها في الاستفادة من الاستثمار في مجال البحوث العلمية.

وقام الهزايمة(2010) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى دور إدارات الجامعات الأردنية في تفعيل البحث العلمي، ومقترحات للتطوير، وقد توصلت الدراسة إلى أن دور الجامعات الأردنية، في تفعيل البحث العلمي، كانت متوسطة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين دور إدارات الجامعات الأردنية في تفعيل البحث العلمي، ومقترحات للتطوير تعزى لمتغيرات الجنس والرتبة الأكاديمية، كذلك تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور إدارات الجامعات الأردنية في تفعيل البحث العلمي، ومقترحات للتطوير تعزى لمتغير الخبرة.

وأجرى مناعي(2011)، دراسة هدفت إلى تحديد دور الجامعة الأردنية في تنمية البحث العلمي من وجهة نظر القادة الأكاديميين فيها، وتوصلت إلى أن درجة التقدير لدور الجامعة الأردنية في تنمية البحث العلمي، من وجهة نظر القادة الأكاديميين فيها، كانت عالية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي سياسات البحث العلمي، والإجراءات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس، والمسمى الوظيفي، كما تبين أيضاً وجود فروق ذات دلالة على مجالات الدراسة تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

نتيجتها القدرة على تشخيص ظاهرة، أو موضوع معين، ترتب عليه الدراسة العلمية لهذه الظاهرة وفق خطوات علمية محددة.

### الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة مصادر المعلومات المختلفة، والإطلاع على العديد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، تبين للباحثين أن هناك عدداً من الدراسات تناولت قسمي البحث (البحث العلمي، والاحتياجات التدريسية) ولكن من زوايا مختلفة لا تكاد تربط بينهما، وحسب علم الباحثين، وبناءً على ذلك، فقد ارتأى الباحثان عرض الدراسات السابقة في محورين، بحيث يتناول المحور الأول دراسات حول مناهج البحث العلمي عند أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، أما المحور الآخر فيتناول الاحتياجات التدريسية عند أعضاء هيئة التدريس، وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات:

### أولاً: الدراسات التي تناولت مناهج البحث العلمي:

هدفت دراسة كمال (1998) إلى التعرف إلى اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الإسراء الأهلية نحو البحث التربوي، وأشارت نتائج تلك الدراسة إلى أن هناك إجابات متوسطة نحو البحث التربوي في جامعة الإسراء، وأن هناك فروقاً لمتغير الكلية، والخبرة على اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الإسراء الأهلية نحو البحث التربوي، في حين لم تجد فروقاً لمتغير العمر، والجنس، والجنسية، والرتبة الأكاديمية في اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية في تلك الجامعة نحو البحث التربوي.

وقام النجار(2001) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع استخدام الإنترنت في البحث العلمي، لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس يستخدمون الإنترنت في البحث العلمي، باعتباره وسيلة مهمة في الحصول على المعلومات البحثية، كما أشارت نتائج تلك الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين من أعضاء هيئة التدريس بالنسبة لاستخدام الإنترنت في البحث العلمي.

وأجرى جاميس (James, others,2009) دراسة هدفت إلى تقييم الأداء الفردي في مجال البحث العلمي، أظهرت نتائج الدراسة أن الأداء الفردي، في مؤسسات البحث العلمي، يتطلب،

فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في المجال البحثي، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، تعزى لمتغيرات الرتبة العلمية، والتخصص الأكاديمي، والخبرة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في المجال البحثي تعزى لمتغير النوع.

وهدفت دراسة عطار (2011) إلى التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية الجامعية بمكة المكرمة في مجال مستحدثات تكنولوجيا التعليم، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس كانت بين المتوسطة والكبيرة على جميع المجالات، كما أشارت النتائج إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية، عند أعضاء هيئة التدريس، في مجال التكنولوجيا، لا تختلف باختلاف الخبرة والتخصص، في حين تبين أن هناك اختلافاً في الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية الجامعية بمكة المكرمة في مستحدثات تكنولوجيا التعليم باختلاف المؤهل العلمي.

أما دراسة مسعد (2012) هدفت إلى التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية، عند أعضاء هيئة التدريس، في مجال التعلم الإلكتروني، كانت كبيرة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس باختلاف الجنس، والجنسية، والقسم، والخبرة التعليمية، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس باختلاف الدرجة العلمية.

وجاءت دراسة فرحان (1433هـ). لتتعرف إلى الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى في ظل أدوارهم المهنية من وجهة نظرهم. وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي في ظل أدوارهم المهنية، بكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم، كانت عالية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى في ظل أدوارهم المهنية تعزى لمتغيرات الرتبة العلمية، والقسم،

أما الدراسة التي أجراها عفانه (2011) فقد هدفت إلى تحديد الأخطاء الشائعة التي يقع فيها طلبة الدراسات العليا في تصميم البحوث التربوية في الجامعات الفلسطينية (جامعة الأزهر، والجامعة الإسلامية، وجامعة الأقصى)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: تضمنت رسائل الماجستير، في الجامعة الإسلامية، ثلاثة أخطاء تتعلق بتساؤلات البحث، والدراسات السابقة، وعينة البحث، واشتملت رسائل الماجستير، في جامعة الأزهر بغزة، عشرة أخطاء رئيسة، وهي تتعلق بعنوان الرسالة، والمقدمة، والمشكلة، والتساؤلات، وصياغة الفروض، وأهمية البحث، وأهدافه، والدراسات السابقة، ومنهجية البحث، وأدواته، وخطوات البحث والأساليب الإحصائية، والمراجع والطباعة، احتوت رسائل الماجستير، في جامعة الأقصى بغزة، على خمسة أخطاء رئيسة تتعلق بصياغة العنوان، وكتابة المقدمة، وصياغة الفروض، والدراسات السابقة، والأخطاء الطباعية، كما تضمنت رسائل الماجستير، في الجامعات الثلاث بغزة، ستة أخطاء رئيسة تتعلق بالعنوان، والمقدمة، والمشكلة، والتساؤلات، والدراسات السابقة، والأدوات.

ففي دراسة أجراها جلمبو، وفرج الله، (2011) هدفت إلى التعرف إلى دور البحث العلمي في تحسين جودة الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع المجالات ( الأكاديمية، والمهنية، والبحثية والنشر) شكلت دوراً مهماً للبحث العلمي في تحسين جودة الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس، كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور البحث العلمي في تحسين جودة الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغيري الجامعة، والكلية.

**ثانياً: الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الاحتياجات التدريبية:**

وهدفت دراسة العمري (1431هـ) إلى التعرف إلى الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الحاجات التدريبية عند أعضاء هيئة التدريس، في المجال البحثي، كانت عالية، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أنه لا توجد

الوصفي يهتم بوصف الظاهرة كما هي في الواقع، ويعمل على تحليلها وتفسيرها وربطها بالظواهر الأخرى، ويعد هذا المنهج مناسباً لأهداف هذه الدراسة. (عبيدات وآخرون، 2004 ص: 263).

#### مجتمع الدراسة وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال، والبالغ عددهم (63) عضواً، وقد قام الباحثان بتوزيع استبانة عليهم استرجع منها (56) استبانة، بعد فحص الاستبانات، تبين أن هناك (53) استبانة صالحة للتحليل، اعتبرها الباحثان عينة الدراسة، والجدول الآتي يوضح خصائص عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول(1): توزيع أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال في فلسطين حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة (%)
الجنس	ذكر	40	75.5
	أنثى	13	24.5
المؤهل العلمي	المجموع	53	100.0
	ماجستير	22	41.5
	دكتوراه	31	58.5
الكلية	المجموع	53	100.0
	العلوم الإنسانية والأمنية	22	41.5
	العلوم العسكرية والإدارية	13	24.5
	القانون والعلوم الشرطية	18	34.0
	المجموع	53	100.0
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	9	17.0
	من (5- أقل من 10) سنوات	28	52.8
	10 سنوات فأكثر	16	30.2
عدد الأبحاث المنشورة	المجموع	53	100.0
	لا يوجد بحث منشور	24	45.3
	من (1-3) أبحاث	12	22.6
	4 أبحاث فأكثر	17	32.1
المجموع	53	100.0	

#### أداة الدراسة:

4. صياغة الفقرات التي تقع تحت كل مجال.  
5. إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، وقد تكونت من قسمين من الأسئلة، تضمن القسم الأول منها البيانات الأولية، وتضمنت هذه البيانات (الجنس، والمؤهل العلمي، والكلية، وسنوات الخبرة، وعدد الأبحاث المنشورة)، أما القسم الآخر فقد تضمن مجالات الاستبانة، وفقرات كل مجال، وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (51) فقرة موزعة على سبعة مجالات، هي: المدخل إلى البحث، والإطار النظري، والدراسات السابقة، والمنهجية

ومكان الحصول على آخر مؤهل علمي، كما أشارت النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات عدد الدورات، وسنوات الخبرة.

#### منهجية الدراسة وإجراءاتها

#### منهج الدراسة:

بعد اطلاع الباحثين على المناهج البحثية المختلفة، والدراسات السابقة، وتحديد مشكلة الدراسة، ارتأيا استخدام المنهج الوصفي الميداني القائم على جمع المعلومات بقصد التعرف إلى الظاهرة المراد دراستها، وتحديد الوضع الحالي لها، والتعرف إلى جوانب القوة والضعف فيها من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع، أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه، والمنهج

اتبع الباحثان الخطوات الإجرائية الآتية في بناء الاستبانة، و صياغة فقراتها:

1. الاطلاع على الأدبيات من كتب، ورسائل جامعية، وملخصات الأبحاث المتخصصة في مجال منهجية البحث العلمي، والقياس والتقويم، والإحصاء، منها دراسة النمري(1433)، ودراسة البخيت(2012) وعلاونة(2002) وعفانة(2011).
2. تحديد المجالات الرئيسية التي شملتها الاستبانة.
3. جمع فقرات الاستبانة وتحديدها.

والتقويم، واللغة العربية، والإحصاء، بلغ عددهم (10) محكمين يعملون في كل من جامعة القدس المفتوحة، وجامعة النجاح الوطنية، وقد طلب الباحثان منهم إبداء الرأي حول مجالات الاستبانة وفقراتها، وبناءً على آراء المحكمين وملاحظاتهم اعتمد الباحثان نسبة اتفاق بين المحكمين (80%) لاعتماد الفقرة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين وتوصياتهم ومقترحاتهم قام الباحثان بصياغة الاستبانة بصورتها النهائية، حيث تكونت من (45) فقرة، وقام الباحثان بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، وقد حُسب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل مجال من مجال الاستبانة، والدرجة الكلية للاستبانة، ونتائج الجدول الآتية توضح ذلك:

جدول (2) معامل ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية

الدرجة الكلية	التحليل الإحصائي باستخدام SPSS	المراجع والملاحق	التوصيات والمقترحات والملخص	عرض النتائج ومناقشتها	المنهجية والإجراءات	الإطار النظري والدراسات السابقة	مجال الاستبانة
*0.86	*0.27	*0.80	*0.77	*0.58	*0.75	*0.82	المدخل إلى البحث
*0.88	*0.31	*0.70	*0.81	*0.74	*0.77		الإطار النظري والدراسات السابقة
0.89	0.51	0.69	0.73	*0.77			المنهجية والإجراءات
*0.85	*0.68	*0.53	*0.72				عرض النتائج ومناقشتها
*0.89	*0.43	*0.71					التوصيات والمقترحات والملخص
*0.83	*0.37						المراجع والملاحق
*0.61							التحليل الإحصائي باستخدام SPSS

\* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

سبيرمان براون، وكذلك باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وقد استخرجت قيمة معامل الثبات، على عينة الدراسة البالغ حجمها (53)، وفيما يأتي وصف لنتائج معامل الثبات لأداة الدراسة.

### 1. معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحثان باستخراج معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية، والجدول الآتي يوضح معامل الثبات لكل مجال من مجال الاستبانة، والدرجة الكلية للثبات:

جدول رقم (3) قيم معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان براون

مجال الاستبانة	عدد الفقرات	قيمة معامل	قيمة سبيرمان براون
----------------	-------------	------------	--------------------

والإجراءات، وعرض النتائج ومناقشتها، والتوصيات والمقترحات والملخص، والمراجع والملاحق، والتحليل الإحصائي باستخدام SPSS

6. استخدم الباحثان مقياس ليكرت الخماسي، حيث قابل كل فقرة من فقرات الاستبانة قائمة تحمل درجة (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وأعطيت كل عبارة من العبارات السابقة درجات لنتم معالجتها إحصائياً على النحو الآتي: كبيرة جداً (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، قليلة (2) درجتان، قليلة جداً (1) درجة واحدة.

### صدق الأداة:

عرض الباحثان الاستبانة، في صورتها الأولية على عدد من المحكمين يحملون درجة الدكتوراه في التربية، والقياس

يتضح، من الجدول السابق، أن جميع المجالات، يرتبط بعضها ببعض، وبالدرجة الكلية للاستبانة، ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي يعتمد عليها في تحقيق أهداف الدراسة.

### ثبات الأداة:

ومن أجل استخراج معامل ثبات أداة الدراسة، فقد قُدِّر ثبات الاستبانة باستخدام طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة

المعدلة	الارتباط		
0.95	0.90	10	المدخل إلى البحث
0.83	0.72	3	الإطار النظري والدراسات السابقة
0.84	0.82	10	المنهجية والإجراءات
0.79	0.71	4	عرض النتائج ومناقشتها
0.92	0.86	3	التوصيات والمقترحات والملخص
0.90	0.82	9	المراجع والملاحق
0.90	0.82	6	التحليل الإحصائي باستخدام SPSS
0.91	0.84	45	الدرجة الكلية

يتضح، من الجدول السابق، أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية وباستخدام معاملة سبيرمان براون كانت جميعها فوق (0.71) وأن معامل الثبات الكلي (0.91)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات تطمئن الباحثين إلى تطبيقها على عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس.

2. معامل الثبات عن طريقة ألفا كرونباخ: استخراج الباحثان معامل الثبات عن طريق معادلة ألفا كرونباخ ، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي :

جدول رقم (4): قيم معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

مجال الاستبانة	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
المدخل إلى البحث	10	0.95
الإطار النظري والدراسات السابقة	3	0.85
المنهجية والإجراءات	10	0.92
عرض النتائج ومناقشتها	4	0.83
التوصيات والمقترحات والملخص	3	0.94
المراجع والملاحق	9	0.96
التحليل الإحصائي باستخدام SPSS	6	0.94
الدرجة الكلية	45	0.97

يتضح، من الجدول السابق، أن معاملات ألفا كرونباخ جميعها، كانت فوق (0.83)، وأن معامل ألفا للاستبانة ككل (0.97)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات تزيد الباحثين اطمئناناً لتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس.

#### المعالجة الإحصائية:

بعد عملية جمع بيانات الدراسة، فقد تمت مراجعتها وتصنيفها لإدخالها إلى الحاسوب لإجراء المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات التي تمت باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخدم الباحثان المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ومعامل الارتباط بيرسون، ومعادلة "كرونباخ ألفا"، والتجزئة النصفية، ومعادلة سبيرمان براون، وتحليل التباين الأحادي (One -Way ANOVA)، وتحليل التباين متعدد القياسات والإحصائي ولكس

جدول رقم (5): تقسيم مدى المتوسط لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة

تقسيم مدى المتوسط	درجة الاحتياج
-------------------	---------------

قليلة جداً	1.80-1
قليلة	2.60-1.81
متوسطة	3.40-2.61
كبيرة	4.20-3.41
كبيرة جداً	5-4.20

1. نتائج السؤال الأول الذي ينص على: ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية لكل مجال من مجالات الدراسة، ونتائج الجدول الآتي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال في فلسطين؟ توضح ذلك:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس في

جامعة الاستقلال حسب مجال الدراسة

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
التحليل الإحصائي باستخدام SPSS	3.49	1.03	كبيرة
المنهجية والإجراءات	2.95	0.88	متوسطة
عرض النتائج ومناقشتها	2.95	0.98	متوسطة
المدخل إلى البحث	2.74	0.97	متوسطة
الإطار النظري والدراسات السابقة	2.71	1.05	متوسطة
التوصيات والمقترحات والملخص	2.68	1.07	متوسطة
المراجع والملاحق	2.56	1.16	قليلة
الدرجة الكلية	2.87	0.85	متوسطة

المرتبة الأولى، مجال التحليل الإحصائي باستخدام SPSS ، وقد بلغ المتوسط الحسابي فيه (3.49)، ثم جاء مجال المنهجية والإجراءات، ومجال عرض النتائج ومناقشتها في المرتبة الثانية فبلغ المتوسط الحسابي فيه (2.95)، ثم جاء في المرتبة الثالثة مجال المدخل إلى البحث فبلغ المتوسط الحسابي فيه (2.74) ، ثم جاء في المرتبة الرابعة مجال التوصيات والمقترحات والملخص، وبلغ المتوسط الحسابي فيه (2.71) ثم جاء في المرتبة الخامسة مجال الإطار النظري والدراسات السابقة ، وبلغ المتوسط الحسابي فيه (2.68)، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال المراجع والملاحق فقد بلغ المتوسط الحسابي فيه (2.56).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إن هناك معرفة من أعضاء هيئة التدريس في الخطوات اللازمة لإعداد البحوث العلمية، غير أن لديهم ضعفاً في استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، واستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الإنسانية في إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة لهم في إعداد البحوث .

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عطار (2011) في أن درجة الاحتياجات التدريبية، عند أعضاء هيئة التدريس، بكلية التربية بالكلية الجامعية بمكة المكرمة كانت بين المتوسطة والعالية، كما اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة

يلاحظ، من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق، أن درجة الاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال، كانت قليلة في مجال المراجع والملاحق، وقد بلغ المتوسط الحسابي في هذا المجال (2.56)، كما كانت درجة الاحتياجات التدريبية متوسطة في مجالات (التوصيات والمقترحات والملخص، والإطار النظري والدراسات السابقة، والمدخل إلى البحث، والمنهجية والإجراءات، وعرض النتائج ومناقشتها) وقد تراوحت المتوسطات الحسابية فيها بين (2.68-2.95)، في حين كانت درجة الاحتياجات التدريبية كبيرة على مجال التحليل الإحصائي باستخدام SPSS ، وبلغ المتوسط الحسابي فيه (3.49)، وفيما يتعلق في الدرجة الكلية للمجالات، فقد كانت درجة الاحتياجات التدريبية، في مجال البحث العلمي، لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال، متوسطة، وتشير هذه النتيجة إلى أن الاحتياجات التدريبية، في مجال البحث العلمي، لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال، متوسطة.

كما يلاحظ، من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق، ترتيب مجالات الاحتياجات التدريبية، في مجال البحث العلمي، لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال، حيث جاء، في



الاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال في فلسطين تعزى لمجالات الدراسة.

ومن أجل اختبار الفرضية المتعلقة بمجالات الدراسة، والدرجة الكلية، استخدم الباحثان تحليل التباين متعدد القياسات المتكررة (Repeated MANOVA)، كما استخدم الإحصائي ولكس لامبدا (Wilks Lambda)، ولتحديد درجة الفروق بين محاور الدراسة استخدم اختبار (Sidak) للمقارنات البعدية، ونتائج والجدولين (8) و(9) توضح ذلك:

فرحان (1433هـ) في أن درجة الاحتياجات التدريبية عند أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، في مجال البحث العلمي، كانت عالية، كما اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العمري (1431هـ) في أن درجة الاحتياجات التدريبية عند أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، في المجال البحثي، كانت عالية.

## 2. نتائج فرضيات الدراسة:

1. نتائج الفرضية الأولى المتعلقة بمجالات الدراسة، وتنص على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في

جدول(7):نتائج تحليل التباين متعدد القياسات المتكررة (Repeated MANOVA) بين مجالات الاحتياجات التدريبية في مجال

البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال

ولكس لامبدا	قيمة (ف)	درجات الحرية	الخطأ	الدلالة*
0.56	5.99	6	47	*0.000

\* (دال إحصائياً عند مستوى الدلالة  $\alpha = 0.05$ )

التدريبية اللازمة لهم، في مجال البحث العلمي، تعزى لمجالات الدراسة، ولتحديد المجال الذي كانت الفروق فيه، استخدم اختبار سيداك (Sidak)، ونتائج الجدول الآتي توضح ذلك:

يلاحظ، من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق، أن هناك فروقاً بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال في فلسطين في الاحتياجات

جدول (8) نتائج اختبار سيداك (Sidak) للمقارنات بين مجال الاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس

في جامعة الاستقلال في فلسطين

مجال الاستبانة	الإطار النظري والدراسات السابقة	المنهجية والإجراءات	عرض النتائج ومناقشتها	التوصيات والمقترحات والملخص	المراجع والملاحق	التحليل الإحصائي باستخدام SPSS	الدرجة الكلية
المدخل إلى البحث	0.02	-0.21	-0.21	0.05	0.17	-0.75*	-0.13
الإطار النظري والدراسات السابقة	-0.24	-0.24	-0.24	0.03	0.15	-0.77*	-0.15
المنهجية والإجراءات	0.00	0.00	0.00	0.27	0.39*	-0.53*	0.8
عرض النتائج ومناقشتها				0.27	0.39	-0.53*	0.08
التوصيات والمقترحات والملخص					0.11	-0.80*	-0.18
المراجع والملاحق						-0.92*	-0.30*
التحليل الإحصائي باستخدام SPSS							0.61*

\* (دال إحصائياً عند مستوى الدلالة  $\alpha = 0.05$ )

الإحصائية  $(\alpha \geq 0.05)$  بين مجالات الاحتياجات التدريبية (مجالات المدخل إلى البحث، والإطار النظري والدراسات السابقة، ومجال المنهجية والإجراءات، ومجال عرض النتائج ومناقشتها، ومجال التوصيات والمقترحات والملخص، ومجال المراجع والملاحق، والدرجة الكلية، من جهة ومجال التحليل الإحصائي باستخدام SPSS من جهة أخرى، وكانت

بالاطلاع على نتائج الجدول السابق تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية  $(\alpha \geq 0.05)$  بين مجال المدخل إلى البحث، ومجال الإطار النظري والدراسات السابقة، ومجال المنهجية والإجراءات، ومجال عرض النتائج ومناقشتها، ومجال التوصيات والمقترحات والملخص، كما تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

الفروق لصالح مجال التحليل الإحصائي باستخدام SPSS. كما تبين أن هناك فروقاً بين مجال المنهجية والإجراءات، والمراجع والملاحق ولصالح المنهجية والإجراءات، كذلك تبين أن هناك فروقاً بين مجال المراجع والملاحق، والدرجة الكلية، ولصالح الدرجة الكلية. وتعد هذه النتيجة طبيعية وخاصة أن هناك ضعفاً عاماً عند أعضاء هيئة التدريس في الجامعات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS في إجراء التحليلات الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة البحوث التي يجرونها.

2. نتائج الفرضية الثانية المتعلقة بمتغير الجنس، وتنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال في فلسطين تعزى لمتغير الجنس. ومن أجل اختبار الفرضية المتعلقة بمتغير الجنس لأعضاء هيئة التدريس، فقد استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة، ونتائج الجدول الآتي توضح ذلك:

جدول (9) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في الاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة

#### الاستقلال في فلسطين تعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة(ت)	مستوى الدلالة*
المدخل إلى البحث	ذكر	40	2.78	0.96	0.499	0.620
	أنثى	13	2.62	1.00		
الإطار النظري والدراسات السابقة	ذكر	40	2.67	0.99	-0.532	0.597
	أنثى	13	2.85	1.26		
المنهجية والإجراءات	ذكر	40	2.96	0.83	0.167	0.868
	أنثى	13	2.92	1.03		
عرض النتائج ومناقشتها	ذكر	40	3.01	0.93	0.773	0.443
	أنثى	13	2.77	1.14		
التوصيات والمقترحات والملخص	ذكر	40	2.73	1.05	0.644	0.522
	أنثى	13	2.51	1.14		
المراجع والملاحق	ذكر	40	6.35	1.06	-0.270	0.788
	أنثى	13	6.44	1.19		
التحليل الإحصائي باستخدام SPSS	ذكر	40	3.49	1.04	0.001	0.999
	أنثى	13	3.49	1.04		
الدرجة الكلية	ذكر	40	3.43	0.80	0.207	0.837
	أنثى	13	3.37	0.99		

\*دال إحصائياً عند مستوى ( $\alpha = 0.05$ )

يلاحظ، من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في الاحتياجات التدريبية، في مجال البحث العلمي، لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال، تعزى لمتغير الجنس، وذلك على جميع المجالات والدرجة الكلية، فقد تراوحت قيم مستوى الدلالة عليها بين (0.44 - 0.99) وجميع هذه القيم أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، أي أنه لا توجد فروق في الاحتياجات التدريبية عند أعضاء هيئة التدريس بين الذكور والإناث.

وتعني هذه النتيجة أن جنس عضو هيئة التدريس، في جامعة الاستقلال، لا يؤثر في الاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال، وتشير هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير الجنس وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مسعد (2012) في أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية عند أعضاء هيئة التدريس، بكلية التربية بجامعة الملك سعود، تعزى لمتغير الجنس. كما اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العمري (1431هـ) في أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية عند أعضاء هيئة

التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود في المجال البحثي تعزى للجنس. واختلفت نتائج هذه الدراسة، مع ما توصل إليه مناعي(2011)، في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي سياسات البحث العلمي، والإجراءات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، تعزى لمتغير الجنس.

3. نتائج الفرضية الثانية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي، وهي تنص على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على

جدول (10) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في الاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس في

جامعة الاستقلال في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة(ت)	مستوى الدلالة*
المدخل إلى البحث	ماجستير	22.00	2.89	1.02	0.98	0.33
	دكتوراه	31.00	2.63	0.93		
الإطار النظري والدراسات السابقة	ماجستير	22.00	2.79	0.91	0.45	0.66
	دكتوراه	31.00	2.66	1.15		
المنهجية والإجراءات	ماجستير	22.00	3.17	0.91	1.56	0.13
	دكتوراه	31.00	2.80	0.83		
عرض النتائج ومناقشتها	ماجستير	22.00	3.01	1.11	0.36	0.72
	دكتوراه	31.00	2.91	0.90		
التوصيات والمقترحات والملخص	ماجستير	22.00	2.79	1.10	0.62	0.54
	دكتوراه	31.00	2.60	1.06		
المراجع والملاحق	ماجستير	22.00	2.80	1.15	1.29	0.20
	دكتوراه	31.00	2.39	1.16		
التحليل الإحصائي باستخدام SPSS	ماجستير	22.00	3.61	1.05	0.70	0.49
	دكتوراه	31.00	3.40	1.03		
الدرجة الكلية	ماجستير	22.00	3.01	0.87	1.01	0.32
	دكتوراه	31.00	2.77	0.83		

\*دال إحصائياً عند مستوى ( $\alpha = 0.05$ )

العلمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال. مما يؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي. واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مسعد(2012) في أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية عند أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود تعزى للدرجة العلمية. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة فرحان (1433هـ) في أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتياجات التدريبية عند أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود تعزى للمؤهل العلمي. كما اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة عطار(2011) في أن

يلاحظ، من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في الاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي، لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، فقد تراوحت قيم مستوى الدلالة عليها بين (0.20-0.72) وجميع هذه القيم أكبر من مستوى الدلالة (0.05) أي أنه لا توجد فروق في الاحتياجات التدريبية عند أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم مؤهل علمي، ماجستير و دكتوراه.

وتعني هذه النتيجة السابقة أن المؤهل العلمي، لأعضاء هيئة التدريس، لا يؤثر في الاحتياجات التدريبية في مجال البحث

درجة احتياج أعضاء هيئة التدريس بالكلية الجامعية للاحتياجات التدريسية لا تختلف باختلاف المؤهل العلمي.

4. نتائج الفرضية الثالثة المتعلقة بمتغير الكلية ، وهي تنص الكلية.

على أنه: ومن أجل اختبار الفرضية المتعلقة بمتغير الكلية، فقد

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq$ ) استخراجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل

( 0.05 ) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على مجال من مجالات الدراسة، ونتائج الجدول الآتي توضح ذلك:

جدول (12) : المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي

في جامعة الاستقلال في فلسطين حسب متغير الكلية

المجال	الكلية	العدد	المتوسط	الانحراف
المدخل إلى البحث	العلوم الإنسانية والأمنية	22	2.20	0.66
	العلوم العسكرية والإدارية	13	3.47	0.99
	القانون والعلوم الشرطية	18	2.86	0.91
	المجموع	53	2.74	0.97
الإطار والدراسات السابقة	العلوم الإنسانية والأمنية	22	2.36	0.78
	العلوم العسكرية والإدارية	13	3.26	1.20
	القانون والعلوم الشرطية	18	2.74	1.11
	المجموع	53	2.71	1.05
المنهجية والإجراءات	العلوم الإنسانية والأمنية	22	2.68	0.81
	العلوم العسكرية والإدارية	13	3.19	0.86
	القانون والعلوم الشرطية	18	3.12	0.92
	المجموع	53	2.95	0.88
عرض النتائج ومناقشتها	العلوم الإنسانية والأمنية	22	2.89	0.75
	العلوم العسكرية والإدارية	13	3.29	1.16
	القانون والعلوم الشرطية	18	2.79	1.09
	المجموع	53	2.95	0.98
التوصيات والمقترحات والملخص	العلوم الإنسانية والأمنية	22	2.33	0.80
	العلوم العسكرية والإدارية	13	3.15	1.29
	القانون والعلوم الشرطية	18	2.76	1.08
	المجموع	53	2.68	1.07
المراجع والملاحق	العلوم الإنسانية والأمنية	22	1.94	0.83
	العلوم العسكرية والإدارية	13	3.19	1.13
	القانون والعلوم الشرطية	18	2.86	1.22
	المجموع	53	2.56	1.16
التحليل الإحصائي باستخدام SPSS	العلوم الإنسانية والأمنية	22	3.30	0.90
	العلوم العسكرية والإدارية	13	3.62	1.14
	القانون والعلوم الشرطية	18	3.62	1.12
	المجموع	53	3.49	1.03
الدرجة الكلية	العلوم الإنسانية والأمنية	22	2.53	0.57
	العلوم العسكرية والإدارية	13	3.31	0.95
	القانون والعلوم الشرطية	18	2.96	0.92
	المجموع	53	2.87	0.85

من خلال استعراض البيانات الواردة في الجدول السابق، يلاحظ أن هناك فروقاً حقيقية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريسية في مجال البحث العلمي، لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال، تعزى لمتغير الكلية، وذلك

جدول(13): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الاحتياجات التدريسية في مجال البحث العلمي لأعضاء هيئة

التدريس في جامعة الاستقلال في فلسطين حسب متغير الكلية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المدخل إلى البحث	بين المجموعات	13.51	2	6.75	9.76	0.000
	داخل المجموعات	34.62	50	0.69		
	المجموع	48.13	52			
الإطار والدراسات السابقة	بين المجموعات	6.54	2	3.27	3.22	0.048
	داخل المجموعات	50.8	50	1.02		
	المجموع	57.34	52			
المنهجية والإجراءات	بين المجموعات	2.95	2	1.48	2	0.150
	داخل المجموعات	37.02	50	0.74		
	المجموع	39.97	52			
عرض النتائج ومناقشتها	بين المجموعات	2.03	2	1.01	1.05	0.360
	داخل المجموعات	48.1	50	0.96		
	المجموع	50.13	52			
التوصيات والمقترحات والملخص	بين المجموعات	5.68	2	2.84	2.66	0.080
	داخل المجموعات	53.43	50	1.07		
	المجموع	59.1	52			
المراجع والملاحق	بين المجموعات	12.97	2	6.49	6.73	0.000
	داخل المجموعات	48.21	50	0.96		
	المجموع	61.19	52			
التحليل الإحصائي باستخدام SPSS	بين المجموعات	1.28	2	0.64	0.59	0.560
	داخل المجموعات	54.05	50	1.08		
	المجموع	55.32	52			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5.07	2	2.53	4.01	0.020
	داخل المجموعات	31.59	50	0.63		
	المجموع	36.65	52			

\* (دال إحصائياً عند مستوى الدلالة  $\alpha = 0.05$ )

كما يلاحظ أيضاً، من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية، في مجال البحث العلمي، لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال، تعزى لمتغير الكلية في مجالات المدخل إلى البحث، والإطار النظري، والدراسات السابقة والمراجع والملاحق، والدرجة الكلية، وقد تراوحت قيم مستوى الدلالة عليها ما بين (0.00-0.048) وهذه القيم أقل من مستوى الدلالة (0.05)، أي أن الاحتياجات التدريبية، في مجال البحث العلمي، لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال، تتأثر بمتغير الكلية على مجالات المدخل إلى البحث، والإطار النظري والدراسات السابقة، والمراجع والملاحق، والدرجة الكلية، وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير الكلية في مجالات المدخل إلى البحث، والإطار النظري والدراسات السابقة، والمراجع والملاحق، والدرجة الكلية، ولتحديد اتجاه الفروق في مجالات المدخل إلى البحث، والإطار النظري والدراسات السابقة، والمراجع والملاحق، والدرجة الكلية حسب

يلاحظ، من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي، لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال، تعزى لمتغير الكلية على مجالات المنهجية والإجراءات، وعرض النتائج ومناقشتها، والتوصيات والمقترحات والملخص، والتحليل الإحصائي باستخدام SPSS، وقد تراوحت قيم مستوى الدلالة عليها بين (0.08-0.56) وهذه القيم أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، أي أن الاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال في فلسطين لا تتأثر في متغير الكلية على مجالات المنهجية والإجراءات، وعرض النتائج ومناقشتها، والتوصيات والمقترحات والملخص، والتحليل الإحصائي باستخدام SPSS، وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير الكلية على مجالات المنهجية والإجراءات، وعرض النتائج ومناقشتها، والتوصيات والمقترحات والملخص، والتحليل الإحصائي باستخدام SPSS .

متغير الكلية، فقد استخدم الباحثان اختبار شيفيه، ونتائج الجدول الآتي توضح ذلك:

جدول (14) نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق على مجالات المدخل إلى البحث والإطار النظري والدراسات السابقة والمراجع

والملاحق والدرجة الكلية تعزى لمتغير الكلية

المجال	البيان	العلوم الإنسانية والأمنية	العلوم العسكرية والإدارية	القانون والعلوم الشرطية
المدخل إلى البحث	العلوم الإنسانية والأمنية	-	-1.26*	-0.65
	العلوم العسكرية والإدارية	-	-	0.61
الإطار النظري والدراسات السابقة	العلوم الإنسانية والأمنية	-	-0.89*	-0.38
	العلوم العسكرية والإدارية	-	-	0.52
المراجع والملاحق	العلوم الإنسانية والأمنية	-	-1.24*	-0.91
	العلوم العسكرية والإدارية	-	-	0.33
الدرجة الكلية	العلوم الإنسانية والأمنية	-	-0.78*	-0.43
	العلوم العسكرية والإدارية	-	-	0.35

\* (دال إحصائياً عند مستوى الدلالة  $\alpha = 0.05$ )

دلالة إحصائية في دور البحث العلمي في تحسين جودة الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغيري الكلية.

5. الفرضية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة، وهي تنص على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha \geq 0.05$  بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ومن أجل اختبار الفرضية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة، فقد استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي، ونتائج الجدول الآتي توضح ذلك:

يظهر، من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق، أن هناك فروقاً دالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية عند أعضاء هيئة التدريس في مجال المدخل إلى البحث، والإطار النظري والدراسات السابقة، والمراجع والملاحق، والدرجة الكلية. وقد كانت الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الإنسانية والأمنية، وكلية العلوم العسكرية والإدارية، وكانت الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس من كلية العلوم العسكرية والإدارية.

واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مسعد (2012) في أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية عند أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، تعزى للقسم الأكاديمي. كما اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة جلمبو، وفرج الله (2011) في أنه لا توجد فروق ذات

جدول (15): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي لأعضاء هيئة

التدريس في جامعة الاستقلال في فلسطين حسب متغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المدخل إلى البحث	بين المجموعات	1.26	2	0.63	0.67	0.52
	داخل المجموعات	47.28	50	0.95		
	المجموع	48.54	52			
الإطار والدراسات السابقة	بين المجموعات	0.48	2	0.24	0.21	0.81
	داخل المجموعات	56.87	50	1.14		
	المجموع	57.34	52			
المنهجية والإجراءات	بين المجموعات	0.80	2	0.40	0.51	0.60
	داخل المجموعات	39.17	50	0.78		
	المجموع	39.97	52			



معزوز علاونة		كمال سلامة			
0.91	2	0.45	0.46	0.63	عرض النتائج ومناقشتها
49.23	50	0.98			
50.13	52				
0.19	2	0.10	0.08	0.92	التوصيات والمقترحات والملخص
58.91	50	1.18			
59.10	52				
3.03	2	1.51	1.12	0.33	المراجع والملاحق
67.34	50	1.35			
70.37	52				
0.73	2	0.36	0.33	0.72	التحليل الإحصائي باستخدام SPSS
54.60	50	1.09			
55.32	52				
0.04	2	0.02	0.03	0.97	الدرجة الكلية
37.42	50	0.75			
37.46	52				

\* (دال إحصائياً عند مستوى الدلالة  $\alpha = 0.05$ )

بجامعة الإمام محمد بن سعود تعزى للخبرة، كما اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة فرحان (1433هـ) في أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية عند أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، في ضوء سنوات الخبرة. واتفقت مع ما توصل إليه الهزيمة (2010) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور إدارات الجامعات الأردنية في تفعيل البحث العلمي، ومقترحات التطوير تعزى لمتغير الخبرة.

6. الفرضية المتعلقة بمتغير عدد الأبحاث المنشورة، وهي تنص على أنه :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في الاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال في فلسطين تعزى لمتغير عدد الأبحاث المنشورة

ومن أجل اختبار الفرضية المتعلقة بمتغير عدد الأبحاث المنشورة لعضو هيئة التدريس، فقد استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي، ونتائج الجدول الآتي توضح ذلك:

جدول (16): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي لأعضاء هيئة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المدخل إلى البحث	بين المجموعات	1.40	2	0.70	0.74	0.48
	داخل المجموعات	47.14	50	0.94		
	المجموع	48.54	52			

0.73	0.32	0.36	2	0.72	بين المجموعات	الإطار والدراسات السابقة
		1.13	50	56.62	داخل المجموعات	
			52	57.34	المجموع	
0.55	0.60	0.47	2	0.94	بين المجموعات	المنهجية والإجراءات
		0.78	50	39.03	داخل المجموعات	
			52	39.97	المجموع	
0.96	0.04	0.04	2	0.09	بين المجموعات	عرض النتائج ومناقشتها
		1.00	50	50.05	داخل المجموعات	
			52	50.13	المجموع	
0.92	0.08	0.09	2	0.19	بين المجموعات	التوصيات والمقترحات والملخص
		1.18	50	58.91	داخل المجموعات	
			52	59.10	المجموع	
0.19	1.74	2.29	2	4.58	بين المجموعات	المراجع والملاحق
		1.32	50	65.79	داخل المجموعات	
			52	70.37	المجموع	
0.55	0.60	0.64	2	1.29	بين المجموعات	التحليل الإحصائي باستخدام SPSS
		1.08	50	54.04	داخل المجموعات	
			52	55.32	المجموع	
0.64	0.44	0.33	2	0.65	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.74	50	36.81	داخل المجموعات	
			52	37.46	المجموع	

\* (دال إحصائياً عند مستوى الدلالة  $\alpha = 0.05$ )

الجامعات الفلسطينية تهدف إلى تطوير مهارة البحث العلمي لديهم، وذلك في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

2. إعداد برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس يهدف إلى تطوير مهارتهم في التحليل الإحصائي للبيانات المتعلقة في البحوث، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS.

3. إجراء المزيد من الدراسات حول الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال، وذلك في مختلف المجالات الأكاديمية.

4. إنشاء مركز يُعنى بتطوير الأداء البحثي لأعضاء هيئة التدريس والعاملين في جامعة الاستقلال.

5. إجراء دراسة مماثلة للكشف عن الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية العامة والخاصة والحكومية، ومقارنة نتائج هذه الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية.

6. أخذ نتائج الدراسة الحالية بعين الاعتبار لاستعمالها في تصميم برامج تدريبية تنمي مهارات أعضاء هيئة التدريس في ممارساتهم لمهارة البحث العلمي.

يلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في الاحتياجات التدريبية، في مجال البحث العلمي، لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال، تعزى لمتغير عدد الأبحاث المنشورة، ذلك في جميع المجالات والدرجة الكلية، فقد تراوحت قيم مستوى الدلالة عليها بين (0.19-0.96) وهذه القيم أكبر من مستوى الدلالة (0.05)؛ أي أن الاحتياجات التدريبية، في مجال البحث العلمي، لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال، لا تتأثر بعدد الأبحاث المنشورة، وتشير هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير عدد الأبحاث المنشورة. بمعنى أن أعضاء هيئة التدريس، في جامعة الاستقلال في فلسطين سواء قاموا بنشر أبحاث أم لم ينشروا أبحاثاً كانت احتياجاتهم التدريبية متشابهة، فهم يحتاجون إلى نفس مستوى التدريب، وهذا يدل على أنهم يمتلكون خبرات مقاربة في إعداد البحوث.

#### التوصيات:

1. إعداد برامج تدريبية مناسبة لأعضاء هيئة التدريس في

## المراجع:

- أبو عامر، أمال. (2008). واقع الجودة الإدارية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الإداريين وسبل تطويرها. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- البخيت، صلاح الدين. (2012). سمات البحث في رسائل الماجستير والدكتوراه في علم النفس في الجامعات السودانية من عام (1980-2005): دراسة ببيومترية. رسالة الخليج العربي السعودية، 123، 223-287.
- بدح، أحمد. (2007). درجة إمكانية تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد المتخصص في الجودة الشاملة (4)، مصر.
- جلمبو، هشام، وفرج الله عبد الكريم. (2011، 10-11 أيار). دور البحث العلمي في تحسين جودة الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية. مؤتمر البحث العلمي: مفاهيمه، وأخلاقياته، وتوظيفه، الجامعة الإسلامية، غزة.
- حماد، خليل، وعساف، محمود. (2011، 10-11 أيار). توظيف البحث التربوي الفلسطيني في ضوء مقومات مجتمع المعرفة رؤية مستقبلية. مؤتمر البحث العلمي: مفاهيمه، وأخلاقياته، وتوظيفه. الجامعة الإسلامية، غزة.
- ذوقان، عبيدات وآخرون. (2004). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- العتيبي، نواف. (2012). البحث العلمي وأثره على تطوير عناصر ومكونات العملية التعليمية. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، 125، 18-46.
- عطار، عبدالله. (2011). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية الجامعية بمكة المكرمة في مجال مستحدثات تكنولوجيا التعليم. مجلة دراسات في المناهج وإشراف. 1(3)، 18-57.
- عفانة، عزو. (2011، 10-11 أيار). أخطاء شائعة في تصميم البحوث التربوية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية. مؤتمر البحث العلمي: مفاهيمه، وأخلاقياته، وتوظيفه، الجامعة الإسلامية، غزة.
- علاونة، معزوز و غنيم، يوسف. (2005). درجة التزام جامعة النجاح الوطنية بمبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين فيها. مجلة جامعة النجاح الوطنية للأبحاث "العلوم الإنسانية"، 4(19)، 1325-1357.
- علاونة، معزوز. (2002). معايير تقويم رسائل الماجستير في الجامعات الفلسطينية. رسالة دكتوراه، جامعة الخرطوم، الخرطوم، السودان.
- الفاضل، عبد الرحمن. (2006). مناهج البحث التربوي في مصادر التشريع. <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1779078>
- فرحان، محمد. (1433هـ). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى في ظل أنوارهم المهنية من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية.
- محمد، كمال. (1998، 3-5 أكتوبر). اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الإسراء الأهلية نحو البحث التربوي. مؤتمر البحث التربوي في الوطن العربي إلى أين...؟، عمان: الأردن.
- مسعد، أحمد. (2012). الحاجات التدريبية عند أعضاء هيئة التدريس في بيئة التعلم الإلكتروني. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 1(24)، 229-266.
- مناعي، رانيا. (2011). دور الجامعات الأردنية في تنمية البحث العلمي من وجهة نظر القادة الأكاديميين فيها. مجلة جامعة النجاح الوطنية للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 4(25)، 1059-184.
- النجار، عبد الله. (2001). واقع استخدام الانترنت في البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 10، 135-160.
- النمري، حنان. (1433هـ). إعداد البحوث العلمية في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، في ضوء المهارات البحثية اللازمة في بعض الجامعات السعودية. مجلة القراءة والمعرفة - مصر، 134، 21 - 57.
- هزايمة، فاضل. (2010). دور إدارات الجامعات الأردنية في تفعيل البحث العلمي ومقترحات للتطوير. رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- هزايمة، فضل. (2011). أنموذج مقترح لتفعيل دور الإدارة الجامعية في تطوير البحث العلمي. مجلة كلية التربية، جامعة عن شمس، 2، 477-509.
- James, J. and others. (2009). An instrument from the self appraisal of scientific research performance. *International journal of productivity and performance management*, 58, (7), 356-368.

---

Oscar, R. (2009). The Citation indexes and the quantification of knowledge. *Journal of education administration*, 2(47), 250 – 266.



## أثر التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة، والمهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعتي اليرموك والأردنية

يحيى مبارك خطاطبه  
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية  
تاريخ القبول: 2014/1/7

محمد نزيه حمدي  
جامعة عمان العربية  
تاريخ التسلم: 2013/8/2

هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة، والمهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعتين أردنيتين. بلغ عدد أفراد الدراسة (179) مشاركاً من طلبة الإرشاد النفسي في جامعتي اليرموك والأردنية، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2012/2013. تم اختيار أفراد الدراسة عشوائياً من طلبة ملتحقين بالتدريب الميداني، عددهم (106) طلاب وطالبات، وطلبة ملتحقين في مادة الإعداد للتدريب الميداني، عددهم (73) طالباً وطالبة من كلتا الجامعتين. أجاب أفراد الدراسة عن مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس المهارات الإرشادية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة، والمهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي في الجامعتين؛ إذ أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد مجموعة التدريب الميداني، مقارنة مع مجموعة الإعداد للتدريب الميداني في الكفاءة الذاتية المدركة، والمهارات الإرشادية. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاختلاف الجامعة، وأظهرت أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين التدريب الميداني واختلاف الجامعة. (الكلمات المفتاحية: التدريب الميداني، الكفاءة الذاتية المدركة، المهارات الإرشادية).

### The impact of field training in improving perceived self-efficacy and counseling skills among counseling students of Yarmouk University and the University of Jordan

Nazih Hamdi  
Amman Arab University

Yahya Khatatbeh  
Imam Mohamad Bin Saud Islamic University

The purpose of this study was to assess the effect of field training in improving perceived self-efficacy and counseling skills of counseling students in two Jordanian universities. The sample of the study consisted of (179) participants of counseling students in two Jordanian public universities in the second semester 2012-2013. Participants were randomly selected from students enrolled in counseling practicum (n=106); and students enrolled in a per- practicum course (n=73) from both universities. The participants in the two groups responded to self-efficacy and counseling skills scales.

The results of the study showed the effectiveness of the training program in improving self- efficacy and counseling skills of counseling students. Statistical differences were found between the practicum and pre-practicum groups in self-efficacy and counseling skills. Further, statistical differences were found between the universities, and in the interaction between the field training and the university. (Key words: field training, perceived self efficacy, counseling skills).

#### الخلفية النظرية:

تعتبر الكفاءة الذاتية المدركة من العوامل المهمة التي تؤدي دوراً كبيراً في تحديد سلوكيات الأفراد وتبعث فيهم دافعية الإنجاز والمثابرة لتحقيق أهدافهم (Feltz, Short, & Sullivan, 2008). وتتضمن النظرية التي قدمها باندورا تأكيداً على ارتباط الكفاءة الذاتية المدركة بسلوك المبادرة والمثابرة، مما يؤثر على توقعات الفرد، وقدرته على التعامل مع تحديات البيئة والظروف المحيطة به، (Maddux, 1995).

ويرى باندورا (Bandura, 1977) أن تقييمنا للكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) يترك أثراً قوياً على مستوى الدافعية لدينا، فعندما نعتقد أننا جيّدون في مهام، فإننا نعمل فيها بكل نشاط، ونثابر عليها مهما كانت العقبات المتعلقة بها، وعندما نشكك في قدرتنا يكون عملنا أقل نشاطاً، ونصبح أكثر عرضة للاستسلام عند مواجهة الصعاب. كما بين أن الطلبة الذين لديهم حس مرتفع بالكفاءة الذاتية يحددون تطورات عليا لأنفسهم، ولديهم مرونة في إيجاد إستراتيجية لحل مشكلاتهم بشكل أكثر دقة، بينما يستسلم الطلبة الذين يعانون من تدنٍ في كفاءتهم الذاتية بسهولة ويسر، ويميلون إلى اللامبالاة، وعدم الاهتمام بمهمتهم إضافة إلى شعورهم بالقلق والتوتر، ويعززون فشلهم إلى عوامل خارجية.

وترى نظرية باندورا أن السلوك الإنساني يعتمد، إلى حد كبير، على أحكام الفرد ومعتقداته عن كفاءته وقدراته، وطبيعة المهارات السلوكية التي يمتلكها وطريقة التعامل مع أحداث



بمعنى أن الفرد يعتقد أنه يمتلك القدرة لإنجاز الأهداف المرجوة. ويذكر أبو علام (2004) أن مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة قريب الشبه من مفهوم الذات، إلا أن مفهوم الذات له طابع عام، ولذلك يوصف الناس بأن لديهم مفهوم ذات مرتفع أو منخفض. أما الكفاءة الذاتية فهي أكثر خصوصية إذ ترتبط بمجالات ومواقف وأعمال معينة. والفاعلية الذاتية هي مجموعة من التوقعات التي تجعل شخصاً ما يعتقد بأن المسار الذي سيتخذه نحو أداء عمل معين سيحظى بالنجاح. كما وتعرف بأنها توقعات الفرد حول تنظيم وتنفيذ أعماله لتحقيق إنجاز أو أداء معين (Bandura, 1986).

ويشير تركيب الكفاءة الذاتية إلى معتقدات الفرد حول قدراته على تنظيم طرق العمل اللازمة وتنفيذها لتحقيق إنجازاته وأهدافه (Bandura, 1997). ويميز جابر (1986) بين توقعات الكفاءة الذاتية وتوقعات النتيجة، إذ إن توقعات الكفاءة الذاتية تشير إلى ثقة الفرد بقدرته على أداء سلوك معين، بينما توقعات النتيجة تشير إلى تنبؤ الفرد عن النتائج المحتملة لذلك السلوك. وتتمثل مصادر الكفاءة الذاتية المدركة التي حددها باندورا بأربعة مصادر: الخبرات والإنجازات الماضية (Past Performance)، والخبرات البديلة بالإنابة (Vicarious Experience)، والإقناع اللفظي (Verbal Persuasion)، والإثارة العاطفية (Emotional Cues).

#### أولاً: الخبرات والإنجازات الماضية

ينتج الإحساس بالكفاءة الذاتية من خلال تحقيق النجاح في الخبرات، إذ يبني النجاح اعتقاداً قوياً في الكفاءة الشخصية. بينما تقلل حالات الفشل من الإحساس بالكفاءة (Bandura, 1994).

ويعتبر الإنجاز في الماضي من أهم مصادر الكفاءة الذاتية، فالأشخاص الذين نجحوا في أعمالهم في الماضي هم أكثر ثقة لإكمال مهام مماثلة في المستقبل من الذين لم تكلل أعمالهم بالنجاح. كما أن الكفاءة الذاتية تتبع من الخبرات السابقة ومدى إتقانها، فإتقان الفرد للمهمة بنجاح يعزز الإحساس بالكفاءة الذاتية الإيجابية، وقدرة الفرد على إنجاز المهام، وهذا المصدر هو الأكثر تأثيراً بين مصادر الكفاءة الذاتية الأخرى؛ لأن أداء الفرد الناجح يرفع توقعات الكفاءة الذاتية بينما إخفاقه في أداء

الحياة . ويرى باندورا أن الأفراد الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية يعتقدون أنهم قادرين على إحداث تغيير في البيئة، على العكس من الأفراد الذين يتصفون بفاعلية ذاتية منخفضة، فإنهم ينظرون إلى أنفسهم بأنهم عاجزون عن القيام بأداء ناجح . وتتدخل التوقعات المرتبطة بالكفاءة الذاتية في تكوين مفهوم الذات، إذ إن مفهوم الذات الإيجابي المرتفع يسهم في رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى الفرد (Bandura, 1997).

ويؤكد باندورا (Bandura, 1986) أن الكفاءة الذاتية المدركة تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات والإثارة العاطفية، فكلما ارتفعت كفاءة الفرد الذاتية المدركة زادت قدرته في السيطرة على السلوكيات التي تصدر عنه. فالأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من الكفاءة الذاتية المدركة لديهم قدرة على مواجهة المشكلات وحلها بطرق متنوعة. كما تؤثر الكفاءة الذاتية المدركة في مستوى أداء الموظفين من جهة بذل الجهد والمثابرة عند تعلم المهام الصعبة، واختيار الأهداف التي يحدونها لأنفسهم . فالأفراد الذين يرون كفاءتهم الذاتية منخفضة يضعون أهدافاً موازية لرؤيتهم ذاتهم . أما الأفراد الذين يرون أن كفاءتهم الذاتية مرتفعة، فإنهم يضعون أهدافاً أعلى و يبذلون جهداً أكبر من الأفراد الذين ينظرون إليها نظرة متدنية .

كما أن الأفراد الذين تكون معتقداتهم حول كفاءتهم الذاتية مرتفعة هم أكثر قدرة على تحقيق أهدافهم ، وأكثر قدرة على تحدي أنفسهم ، وتحقيق توقعاتهم الذاتية (Locke, & Latham, 1984) .

وتعكس آثار الكفاءة الذاتية على سلوك الأفراد بعدة مظاهر كتأثيرها على اختيار الأفراد للأنشطة التي يقومون بها، حيث يميل الأفراد إلى اختيار الأنشطة التي يعتقدون أنهم يمكن أن ينجحوا في أدائها. فيضع الأفراد أهدافاً عالية لأنفسهم عندما يكون لديهم كفاءة ذاتية مدركة عالية في مجال معين، ويعملون في جد وإصرار حتى يحققوا في النهاية أهدافهم. فالأفراد الذين لديهم إحساس عالٍ بالكفاءة الذاتية أكثر احتمالاً لبذل الجهد في محاولاتهم ؛ لإنجاز أهدافهم ، وهم أكثر إصراراً على التغلب على ما قد يُصادفهم من عقبات (أبو علام، 2004).

ويعرف باندورا (Bandura, 1997) مصطلح الكفاءة الذاتية المدركة بأنه يتمثل في معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ مخططاته العقلية المطلوبة لإنجاز أهدافه وتحقيقها ،

مهمة معينة يزيد من تراجع وتدني الكفاءة الذاتية (Bandura, 1997).  
يغلب أن تكون كفاءتهم الذاتية وتوقعاتهم منخفضة ( جابر 1986،

وتعد عملية التعلم التي يكتسبها الشخص من خلال تجربته الشخصية عاملاً مهماً لرفع كفاءة الفرد الذاتية ، وهي من أقوى مصادر الكفاءة الذاتية؛ كونها تساعده في تطوير مهارته وصقل شخصيته ، وإنجاز المهام المطلوبة منه، وتعزز قدرته على التعامل والتكيف مع المشاكل التي قد تواجهه (Strecher & DeVellis & Becker, 1986).

#### ثانياً: الخبرات البديلة بالإنابة

تعتبر الخبرات البديلة أقوى تأثيراً حين تكون خبرة الناس السابقة بالنشاط قليلة ، وتعني ملاحظة الآخرين ينجحون في أداء مهمة معينة . وملاحظة فرد آخر بنفس كفاءتك وهو يخفق في عمل يميل إلى خفض كفاءة الذات المدركة، وعندما يكون النموذج مختلفاً عن الملاحظ يقل تأثير الخبرات البديلة على كفاءة الذات (أحمد، 2004).

#### ثالثاً: الإقناع اللفظي

يعمل الإقناع اللفظي على رفع فاعلية الذات أو خفضها، ولكي يتحقق ذلك ينبغي أن يثق الشخص بالقائم على الإقناع وبالنصائح أو التحذيرات التي تصدر عنه ، وأن يكون النشاط الذي يُصح الفرد بأدائه ضمن حصيلته هذا الفرد السلوكية ، وذلك لأنه لا يوجد إقناع لفظي يستطيع أن يغير حكم شخص على فاعليته الذاتية ، وقدرته على القيام بعمل يستحيل أدائه في ظل مقتضيات الموقف الفعلي (جابر، 1986).

ويعتبر الإقناع اللفظي مهماً لحث الآخرين على بذل الجهد لتحقيق النجاح، وتعزيز المهارات والإحساس بالكفاءة الشخصية، والتخطيط لمواقف النجاح ، وتجنب مواقف الفشل. ( Bandura, 1994).

#### رابعاً: الإثارة العاطفية

يعمل الانفعال الشديد على خفض الأداء عادة، ويلاحظ المعالجون أن خفض القلق وزيادة الاسترخاء الجسمي يمكن أن يبسر الأداء ( أحمد، 2004). ولقد تعلم معظم الناس أن يحكموا على قدرتهم على تنفيذ عمل معين في ضوء الاستثارة الانفعالية ، فالأفراد الذين يخبرون خوفاً شديداً أو قلقاً حاداً

وتساهم الكفاءة الذاتية للمرشد في تحسين مستوى الإرشاد النفسي والخدمات الأساسية المقدمة للطلبة. وتسعى برامج تدريب المرشدين إلى إعداد المرشدين وإكسابهم المهارات الإرشادية، والمعرفة العلمية إضافة إلى إكسابهم الثقة بالذات، مما يؤدي إلى تحسن كفاءتهم الذاتية المدركة المتعلقة بقدرتهم على تقديم الخدمات الإرشادية.

إنَّ الكفاءة الذاتية المدركة ذات أهمية لطلبة الإرشاد النفسي؛ كونها تحسن ثقتهم بقدرتهم على إدارة المقابلة الإرشادية، والتخطيط للعمل الإرشادي، وامتلاك مهارات الإرشاد الفردي، ومهارات الإرشاد الجمعي، ومهارات التوجيه الجمعي، مما ينعكس إيجاباً على العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد، ويحقق أهداف الإرشاد، ويجعل المرشد أكثر رضاً عن ذاته، وعن مهنة الإرشاد، ويزيد دافعيته للعمل، ومبادرته ومثابرته لمساعدة المسترشد، ويسهم في نموه المهني. وتؤكد الدراسات العلاقة بين كفاءة المرشد الذاتية ومهاراته الإرشادية ونجاح العملية الإرشادية. وأن استخدام المرشد للمهارات والفنيات الإرشادية يعد مؤشراً على امتلاك المرشد لكفاءة ذاتية مرتفعة (حداد وعبد الله، 2001)

وتعتبر فنيات ومهارات الإرشاد هي الأساس لإنجاح المقابلة الإرشادية، وهي التي تشجع طرفيها المرشد والمسترشد على تبادل الحديث، وتعميق العلاقة الإرشادية، وتساعد المرشد في استمرار نموه المهني، وتساهم في تنمية شخصية المسترشد ، وتؤثر في سلوكه بشكلٍ فعّال، ويتوقف نجاح المقابلة الإرشادية على كفاءة المرشد في استخدامه لفنيات ومهارات الإرشاد (عمر، 1987).

و المهارة تعني قدرة الفرد على القيام بفعل معين بدرجة عالية من الإتقان والكفاءة مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول (البلبكي، 2004).

ويعرف كوتريل (Cottrell, 1999) المهارة بأنها القدرة على الأداء والتعلم الجيد ، والمهارة نشاط متعلم يتم تطويره خلال ممارسة سلوك ما مدعماً بالتغذية الراجعة. وكل مهارة من

الميداني ترجمة عملية للمعارف النظرية والمهارات التطبيقية التي يحتاج إليها الأخصائي الاجتماعي حينما يباشر مهمته في ميدان العمل ( فهمي، 2012).

ويعرف هاملتون واليس ( Hamilton & Else, 1983 ) التدريب الميداني بأنه مجموعة الخبرات التي تقدم في إطار إحدى المؤسسات بشكل واعٍ ومقصود، والتي تهدف إلى نقل الطلاب من المستوى المحدود الذي هم عليه من حيث الفهم والمهارة والإتجاهات إلى مستويات تمكّنهم في المستقبل من تقديم الخدمة الإرشادية بشكل مستقل. كما يعرف التدريب الميداني على أنه العملية التي يتم من خلالها مساعدة الأفراد للحصول على الخبرات سواءً في أعمالهم الحالية أو المستقبلية، من خلال تنمية قدراتهم على التفكير والعمل واكتساب المعرفة والمهارات الجديدة ليتمكنوا من مواجهة الصعوبات التي تعترضهم (الخمشي وآخرون، 2006). ويرى فهمي (2012) أنّ التدريب الميداني نشاط مخطط له ومقصود ؛ لتحقيق أهداف معينة من خلال تعريض الطالب لخبرات تعليمية مصممة بشكل مسبق.

ويؤكد الخالدي والصيخان (2010) أنّ التدريب الميداني هو الوسيلة التي يعتمد عليها الطالب لمعرفة مدى أهليته المهنية في ترجمة الحصيلة النظرية في شتى مقررات التخصص، حيث يسبق هذا المقرر التطبيقي الأطر النظرية في تقييم وتشخيص الحالات ، كما يتضمن إعداد الخطط الإرشادية والعلاجية الشاملة ، وتطبيقها مع الفريق المعاضد في شتى التخصصات للوصول إلى إقفال الحالات .

ويزود التدريب الميداني الطالب بالمعارف والخبرات والمهارات اللازمة لممارسة عمله كمرشد ، من خلال مساعدته في ترجمة الأساليب النظرية التي حصل عليها داخل قاعات التدريس إلى أساليب تطبيقية تسهم في حل مشكلات الأفراد والجماعات، (الأسمرى وآخرون، 2011).

وتكمن الأهداف العامة للتدريب الميداني في تطبيق الإستراتيجيات والفتيات المستمدة من النظريات المختلفة في تقييم وتشخيص الحالات، كالاختبارات النفسية والمقابلة ، ودراسة الحالة والسيرة الذاتية، والسجلات المجمعّة بهدف إعداد الخطة الشاملة في الإرشاد والعلاج النفسي، كما تساعد الطالب في تطبيق الاستراتيجيات المستمدة من نظريات الإرشاد لتقديم

المهارات مكونة من مهارات فرعية أصغر منها، والقصور في أي منها يؤثر على الأداء الكلي.

ويمكن القول إنّ المهارة تعني الإتقان، والكفاءة، والخبرة في نشاط ما، والعنصر الأساسي في أي مهارة يتمثل بقدرة الفرد على تطبيق مجموعة من الخيارات بشكلٍ فعّال. وتتنوع المهارات الإرشادية التي يجب على المرشد المتدرب إتقانها، كفتيات الفعل المتركزة حول المرشد النفسي نفسه، وتعتبر هذه المهارات مهمة كونها تسهم في تعميق العلاقة المهنية بين المرشد والمسترشد، وتساعد المرشد في اختبار كفاءته المهنية، وفتيات ردة الفعل المتركزة حول المسترشد، حيث تساعد هذه الفتيات المرشد في أن يكون مستقبلاً جيداً لانفعالات المسترشد وتعبيراته اللفظية، وتسهل التدرج بالمقابلة الإرشادية ، وتخطي الصعوبات التي قد تواجهها (عمر، 1987). وتتضمن المهارات الإرشادية الأساسية التي يتم تدريب طلبة الإرشاد النفسي عليها مهارات طرح الأسئلة ، والإصغاء والتعامل مع الصمت ، وعكس المحتوى وعكس المشاعر ، والتعاطف والاستيضاح والتفسير والمواجهة ، وإعادة الصياغة والإنهاء .

ويعتبر التدريب الميداني من أهم الركائز لدراسة الطالب، واكتسابه المهارات الأساسية في الإرشاد النفسي، وذلك تحت إشراف مشرفي التدريب الميداني الذين لديهم الخبرة المهنية في إعداد الطلبة وتدريبهم ، وتحسين مهاراتهم الإرشادية. ويمثل التدريب الميداني في مجال إعداد المرشد النفسي حجر الزاوية في العملية الإرشادية كون عملية الإعداد تساهم مساهمة فعالة في تنمية الشخصية المهنية لطلاب وطالبات الإرشاد النفسي (الخمشي وآخرون، 2006).

وينظر إلى التدريب الميداني على أنه التطبيق العملي للمعلومات ، والأطر النظرية التي درسها الطالب في مقررات الجامعة، ويتوقع بعد إتمام عملية التدريب الميداني أن يمتلك المتدرب مهارات الإرشاد الفردي والجمعي والوقائي ، وتطبيق مهارات المقابلة على اختلاف أنواعها في مجالات مختلفة كالإرشاد الشخصي والتربوي والأسري والجماعي (الخالدي والصيخان، 2010).

ويحمل التدريب الميداني لطلاب الإرشاد النفسي أهمية قصوى في عملية إعداد وتأهيل الطلبة، بحيث يتم تأهيلهم ليكونوا ذوي كفاءة عالية في أداء دورهم الإرشادي ، إذ يعتبر التدريب

نفسه بأنه يمتلك المهارات اللازمة للنجاح في عمله كمرشد يميل إلى التصرف بناءً على هذه الفكرة، فيصبح ميالاً للمبادرة والتعلم مما يؤدي إلى تحسن في مهاراته الإرشادية ، و مزيد من الكفاءة الذاتية المدركة.

وأكدت نتائج الدراسات التي تناولت موضوع الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي والمرشدين التربويين (ALadagm,2013; Bagheri,& Jaafar,& Baba,2012; Aladag, & Bektaş,2009; Cashwell &Dooley,2001) (حوامدة،2007؛ ضميره،2004؛ زيادة،1998) أهمية التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد. إلا أن الكثير من طلبة الإرشاد في الجامعات الأردنية، يشكون من الخطة الدراسية ؛ كونها تركز على الجانب النظري دون التطبيق. ويعتبر التدريب الميداني ضرورة ملحة لربط التعلم النظري بالتطبيق العملي ، والوقوف على التطورات المعرفية والتطبيقية في مجال الإرشاد النفسي، بما ينعكس إيجاباً على مخرجات العملية التربوية، و ورفع الكفاءة الذاتية المدركة للطلبة، وتحسين مهاراتهم الإرشادية بشكل حقيقي. ومن هذا المنطلق، فإن الغرض من هذه الدراسة هو استقصاء أثر التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي في الجامعات الأردنية من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:

ما أثر التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي في الجامعات الأردنية ؟

وبالتحديد تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلبة الإرشاد النفسي على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة تعزى للتدريب الميداني ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلبة الإرشاد النفسي على مقياس المهارات الإرشادية تعزى للتدريب الميداني ؟

المساعدة بالطرق الفردية والجماعية (الخالدي والصيخان،2010).

ويساعد التدريب الميداني في إتاحة الفرصة أمام الطلبة لإكتساب وترجمة المعارف التي حصلوا عليها إلى ممارسات عملية وتطبيقية، واختبار المفاهيم النظرية في ضوء المواقف الواقعية، وإكساب الطلبة المهارات المهنية كمهارة تكوين علاقات ناجحة مع المسترشدين، ومهارة تصميم البرامج العلاجية، ومهارة تطبيق مبادئ العمل المهني، واستخدام الموارد المتاحة، وإكساب المتدرب المهارات القيادية كمهارة قيادة الجماعات وإدارة المناقشات الجماعية . كما يهدف التدريب الميداني إلى إكساب المتدربين الاتجاهات اللازمة لعمل المرشد كضبط مواعيد الجلسات الإرشادية، والجدية في العمل الإرشادي، والتعلي بالصبر، وإكساب الطلبة عادات العمل المهني كالاستخدام الأمثل للوقت، وتحمل المسؤولية المهنية، واحترام المسترشدين وتقديرهم، والمرونة في تقديم الخدمات الإرشادية، واكتساب القيم الأخلاقية كالقبول والسرية والأمانة والتواضع والإخلاص في العمل، ويساعد المتدربين كذلك في تسجيل المقابلات الفردية والتدرب عليها، وتسجيل الاجتماعات الإشرافية الفردية والجماعية، وإجراء برامج الإرشاد الجماعي، والتدرب على تطبيق الأدوات والاختبارات النفسية، وإعداد التقارير الدورية، وتزويد المتدربين بمهارات التشخيص والعلاج والقياس والتقويم (الأسمرى وآخرون،2011).

ويساعد التدريب الميداني في تعريف المتدرب بمؤسسات العمل الاجتماعي، وتمكينه من التفاعل مع بيئة العمل، وزيادة قدرته على التعامل مع المواقف المختلفة ( فهمي، 2012).

فالتدريب الميداني هو البوتقة الحقيقية التي ينصهر فيها كل ما حصله الطالب من معارف في المساقات النظرية . ويقدم التدريب الميداني معرفة جديدة ، ويضيف معلومات متنوعة ، ويعطي مهارات وقدرات ، ويؤثر على الاتجاهات ، وهو بذلك يعمل على التطوير الذاتي للفرد ، ويرفع من كفاءته الذاتية (رجب، 1988)

#### مشكلة الدراسة

تؤدي الكفاءة الذاتية المدركة دوراً رئيساً في توجيه السلوك وتحديده، فطالب الإرشاد عندما تكون لديه فكرة إيجابية عن

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلبة الإرشاد النفسي على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لاختلاف الجامعات ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلبة الإرشاد النفسي على مقياس المهارات الإرشادية تعزى لاختلاف الجامعات ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلبة الإرشاد النفسي على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة تعزى للتفاعل بين التدريب الميداني واختلاف الجامعات ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلبة الإرشاد النفسي على مقياس المهارات الإرشادية تعزى للتفاعل بين التدريب الميداني واختلاف الجامعات ؟

#### التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

**الكفاءة الذاتية المدركة:** تشير إلى قناعة الفرد بقدرته على إنجاز المهام المطلوبة في مجال محدد (Bandura,1977). وتعرف إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة المستخدم في هذه الدراسة.

وقام باقري وجعفر وبابا Bagheri,& Jaafar,&

**المهارات الإرشادية:** مجموعة الأساليب التي يستخدمها المرشد لمساعدة المسترشد على تحقيق أهداف العملية الإرشادية. وتعرف إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس المهارات الإرشادية المستخدم في هذه الدراسة.

**التدريب الميداني:** ويعرف إجرائياً بمساق التطبيقات الميدانية في تخصص الإرشاد النفسي التي تعتبر متطلباً إجبارياً لطلبة الإرشاد النفسي، حيث يعطى طلبة الإرشاد النفسي هذا التدريب في آخر سنة من سنوات الدراسة. ويكتسب الطلبة الخبرات العملية والمهارات الإرشادية من خلال الالتحاق بالمدارس أو المؤسسات التي تقدم خدمات إرشادية حيث يتدربون على تقديم هذه الخدمات تحت إشراف مرشدين مؤهلين.

#### حدود الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بمجتمع وأفراد الدراسة وطريقة اختيارهما؛ حيث تمثل مجتمع الدراسة من جميع طلبة بكالوريوس الإرشاد النفسي الملتحقين بمساق الإعداد للتدريب الميداني في الجامعة الأردنية ، ومساق مهارات الجلسة الإرشادية في جامعة

#### الدراسات السابقة

تناول ألداج (Aladag,2013) مهارات الإرشاد النفسي قبل التدريب العملي في المرحلة الجامعية في تركيا إذ بلغ عدد أفراد الدراسة (11) متطوعاً، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2008/2009. استخدم الباحث نموذجاً مكوناً من عشرة أسئلة مفتوحة، تناولت طرق التدريب على المهارات الإرشادية، وأوقات التدريب، وأهداف المادة التدريبية ومحتوياتها ، وبعض المراجع والكتب العلمية المتعلقة بالمهارات الإرشادية، وأهم المهارات الإرشادية اللازمة، وطرق التقييم للمهارات الإرشادية وأهميتها. وأظهرت نتائج الدراسة أن برامج التدريب الميداني الجامعية تهدف إلى تدريب الطلبة على المهارات الإرشادية، واستخدام الاختبارات، وتحسين الكفاءة الذاتية لدى الطلبة، وتنمية البرامج المهنية لدى المرشد المتدرب، واعتبرت أن مشاكل التدريب تتمثل بشعور الطلبة بضعف امتلاكهم لمهارات الإرشاد النفسي.

وقام باقري وجعفر وبابا Bagheri,& Jaafar,& بدراسة حول العلاقة بين المناخ الجامعي لطلبة الإرشاد النفسي والكفاءة الذاتية، حيث يُعتبر المناخ الجامعي أساسياً في تطوير أداء الطلبة، ويساعدهم في أداء مهامهم بنجاح على حل مشكلاتهم ومواجهتها بفاعلية . تكونت عينة الدراسة من (109) طلاب من طلبة التدريب الميداني في الإرشاد النفسي، بمستوى السنة الرابعة، اختيروا من ثلاث جامعات ماليزية، وتناولت مقاييس الدراسة بعدين أساسيين هما الكفاءة الذاتية للمرشد المتدرب و المناخ الجامعي ، وتشمل البيئة الجامعية مرافق الجامعة، والدعم الاجتماعي المقدم للطلبة، و أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ الجامعي والكفاءة الذاتية لدى طلبة التدريب الميداني، كما أشارت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية مرتفعة بين المناخ الجامعي ومصادر الدعم الاجتماعي كالأصدقاء، ومشرفي التدريب الميداني.

وأجرى ميتارد ( Meteyard,2012) دراسة حول أثر التدريب الميداني في الإرشاد النفسي في النمو الشخصي وزيادة الوعي بالذات والوعي بالآخرين، وتحقيق التنمية الذاتية والمهنية وامتلاك مهارات

المتدربون أنفسهم تمثلت بمهارات الإرشاد الدقيقة، والعملية العلاجية، والتعامل مع سلوكيات المسترشدين الصعبة، وامتلاك المعرفة النظرية، والوعي بالقيم الأخلاقية والمهنية. بلغ عدد أفراد الدراسة (20) طالباً وطالبة (16 من الإناث و 4 ذكور) في جامعة في أمريكا الشمالية. تلقى الطلبة تقييماً لكفاءتهم الذاتية مرتين خلال فترة التدريب بما مجموعه (63) ساعة لكل متدرب من المتدربين. أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في كفاءة المتدربين الذاتية، وامتلاكهم للمهارات الإرشادية، وزيادة معرفتهم النظرية.

و درس الاداج ويكتلس & Aladag, (2009) وBektaş, (2009) التدريب العملي بشكل فردي لطلبة الإرشاد النفسي في الجامعات، حيث اعتبرت الدراسة أن التدريب الميداني عنصر مهم في تعليم المهارات واكتسابها ، وتطبيقها للمرشد المتدرب، كما أن التدريب العملي يساعد الطلبة في تحسين كفاءتهم الذاتية وحكمهم على أنفسهم، وقدرتهم على تطبيق المهارات والمعارف النظرية من أجل الوصول إلى التدريب الفعال. وهدفت الدراسة إلى بيان فاعلية التدريب الميداني الفردي لتقديم خدمات الإرشاد النفسي بمستوى عالٍ من الكفاءة. بلغ عدد أفراد الدراسة ( 42 ) طالباً من طلبة التدريب الميداني، أجرى الباحثان اختباراً قبلياً وبعدياً لمقارنة درجة امتلاكهم للمهارات الإرشادية قبل وبعد أخذهم مساق التدريب الميداني. وتنوعت أساليب التدريب الميداني التي تعرضوا لها، واستخدم الباحث مقياس المهارات الإرشادية، وأجرى بعض المقابلات الفردية والجماعية لكل (10) متدربين معاً ؛ لتحديد مستوى الفهم الذي حققه الطلبة من مساق التدريب الميداني. أظهرت النتائج أن التدريب الميداني الفردي فعال في تحسين وتعزيز مهارات الإرشاد النفسي الأساسية، والتدخل الإشرافي، وتحسن أساليب وإستراتيجيات الإرشاد، وتعميق معنى العلاقة الإرشادية، وتدريب المرشدين على مهارات التقييم.

كما أجرى كونتز ومولين وبورن (Kuntze, 2009) وMolen Born, (2009) دراسة حول فاعلية التدريب الميداني في تحسين مهارات الاتصال الأساسية والمتقدمة في الإرشاد النفسي. قسمت مهارات الاتصال إلى مهارات أساسية كالمهارة التشجيع، وطرح الأسئلة، وعكس المشاعر، والتلخيص، ومهارات متقدمة كالمهارة

الإرشاد الأساسية لدى الطلبة. بلغ عدد أفراد الدراسة (80) طالباً من طلبة التدريب الميداني في الإرشاد النفسي. وأشارت النتائج إلى أن طول فترة التدريب الميداني ؛ وعدد وحدات الإرشاد تؤثر في قدرة الطلبة على التفاعل العاطفي والاجتماعي مع الآخرين، وتحسن وعيهم بالذات والآخرين، وتنمي مفاهيمهم المعرفية، وتعزز مهاراتهم الإرشادية.

وأجرى هوميز وفان ديرمولين (Hommes & Van der Molen, 2012) دراسة مقارنة حول الآثار المترتبة على برنامج التدريب بالتعلم الذاتي عن بعد على مهارات الاتصال، والكفاءة الذاتية المدركة، والدافعية الذاتية وبرامج التدريب بالإشراف التام (fully supervised training) لدى طلبة التدريب الميداني. بلغ عدد أفراد الدراسة (285) طالباً وطالبة من طلبة بكالوريوس علم النفس في الجامعة المفتوحة في هولندا. قسّم أفراد الدراسة إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية من (255) طالباً وطالبة ، درّبوها على مهارات الاتصال في الإرشاد، ومجموعة ضابطة مكونة من (30) طالباً وطالبة لم يتلقوا أي تدريب. وزع أفراد المجموعة التجريبية على عدة مجموعات ، تتكون كل مجموعة من (9-15) طالباً وطالبة حسب الموقع الجغرافي. كما وزّعوا عشوائياً على البرنامجين. واختبر أفراد الدراسة اختباراً قبلياً وبعدياً لقياس امتلاكهم لمهارات الاتصال، والكفاءة الذاتية المدركة، والدافعية الذاتية. كما أجرى الباحث اختبار المتابعة لقياس استمرارية امتلاك أفراد الدراسة لكل من مهارات الاتصال، والكفاءة الذاتية المدركة، والدافعية الذاتية بعد سنة من انتهاء فترة التدريب. أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية التدريب الميداني في تحسن مهارات الاتصال والكفاءة الذاتية المدركة، والدافعية الذاتية لدى الطلبة، كما بينت النتائج أهمية برامج التدريب بالتعلم الذاتي كأسلوب من أساليب التدريب الميداني، مقارنة ببرنامج التدريب بالإشراف التام مع عدم وجود فروق جوهرية بين البرنامجين، وأكدت النتائج استمرارية امتلاك الطلبة لمهارات الاتصال، والكفاءة الذاتية، والدافعية الذاتية بعد سنة من انتهاء مدة التدريب.

وقام كوزينا وزملاؤه (Kozina, etal, 2010) بدراسة لقياس أثر التدريب الميداني والإشراف على كفاءة المرشدين الذاتية، تعلقت إجراءات الحكم على الكفاءة الذاتية بعدة جوانب يمتلكها



موزعين على مجموعتين: مجموعة ضابطة ، عدد أفرادها ( 11)مشاركاً لم يتلقوا أيًا من الخدمات الإرشادية، ومجموعة تجريبية مكونة من (22) مشاركاً تلقوا إشرافاً إكلينيكياً. أشارت نتائج الدراسة إلى أهمية الإشراف الإكلينيكي في تطوير مهارات الإرشاد لدى المرشد، كما بينت نتائج الدراسة تحسناً ملحوظاً في مستوى المهارات الإرشادية والكفاءة الذاتية لدى المرشدين الذين تلقوا إشرافاً إكلينيكياً؛ مقارنة بالمرشدين الذين لم يتلقوا أيًا من خدمات الإشراف الإكلينيكي.

وأجرت الدارمكي (Al-Darmaki,2004) دراسة حول أثر تدريب المرشدين في تقديم خدمات الإرشاد النفسي، وتحسين الكفاءة الذاتية ، وخفض القلق كسمة لدى طلبة علم النفس في جامعة الإمارات العربية المتحدة، بلغ عدد أفراد الدراسة (113) طالباً وطالبة من طلبة علم النفس في نفس الجامعة، وزع أفراد الدراسة إلى مجموعتين : ضابطة بلغ عدد أفرادها (40) طالباً وطالبة، ومجموعة تجريبية بلغ عدد أفرادها (73) طالباً وطالبة منهم (65) إناثاً و(8) ذكور. فحصت المجموعتان باختبار قبلي وبعدي لقياس القلق، والكفاءة الذاتية. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في تقديم خدمات الإرشاد النفسي ، والكفاءة الذاتية ، والقلق كسمة لصالح أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بنظرائهم من أفراد المجموعة الضابطة. كما أظهر تحليل التباين المشترك أن التدريب العملي يحسن من كفاءة المتدربين الذاتية ويساهم في خفض القلق كسمة لديهم.

وأجرى المعروف والحديثي (2003) دراسة للتعرف على أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الاتصال الإرشادية في المقابلة للمرشحات التريويات، واستقصاء الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي والبعدي في أداء مهارات الاتصال التي شملت مهارة الأسئلة، والإصغاء، والتلخيص، والتفسير. اعتمدت الدراسة في جمع البيانات على أربعة مقاييس لتقدير المهارات في مجال (الأسئلة، والإصغاء، والتلخيص، والتفسير). بلغ عدد أفراد الدراسة (20) مرشداً موزعين على مجموعتين بالتساوي، استغرق البرنامج التدريبي (15) يوماً ، استخدم فيه التسجيل السمعي المرئي، وعرضت البيانات على ثلاثة من الخبراء بشكل مستقل، وجمعت الدرجات الكلية لكل مهارة للاختبارين القبلي والبعدي ، وإيجاد الفروق

التعاطف، والمواجهة الإيجابية، وإعادة الحكم على الأفراد. بلغ عدد أفراد الدراسة (583) طالباً وطالبة من طلبة علم النفس في مستوى السنة الدراسية الأولى والسنة الثانية في إحدى الجامعات الهولندية. قسموا إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية من مستوى السنة الدراسية الثانية ، تعرضوا لمساق التدريب على مهارات الاتصال في الإرشاد النفسي، ومجموعة ضابطة من مستوى السنة الدراسية الأولى ، لم يتعرضوا لأي تدريب على مهارات الاتصال في الإرشاد النفسي. أخضعت عينتا الدراسة لاختبار قبلي واختبار بعدي ، لمقارنة النتائج قبل التدريب وبعده . أشارت النتائج إلى أن التدريب الميداني فعال في إكساب المهارات الأساسية والمتقدمة للطلبة، كما أشارت النتائج إلى تحسن مهارات المجموعة التجريبية، وقدرتهم على إيقان ومعرفة المهارات الأساسية والمتقدمة بشكلٍ دقيق أثناء الممارسة، مقارنة بنظرائهم من المجموعة الضابطة.

وبحث سوريسي ونوتا ولينت (Soresi,Nota,&Lent,2004) العلاقة بين الكفاءة الذاتية ونوعية التدريب الميداني وكميته لدى المرشدين، بلغ عدد أفراد الدراسة (218) مرشداً ومرشدة ( 132) مرشدة و(86) مرشداً من المرشدين المتخرجين من عدة جامعات ايطالية تم دعوتهم لحضور دورة تدريبية ، مدتها 200 ساعة تدريبية في مجال الإرشاد المهني في جامعة بادوفا في إيطاليا. استخدم الباحثون مقياس الكفاءة الذاتية للمتدربين قبل وبعد التدريب لمقارنة أدائهم بعد انتهاء الدورة. أشارت النتائج إلى أن كمية التدريب الميداني ونوعيته ارتبطت إيجاباً بكفاءة المرشدين الذاتية، وقدرتهم على تصور المشكلات المهنية وعلاجها، والتعامل مع القرار المهني، وتقديم الخدمات الإرشادية المهنية، والاختيار المهني، وتقديم الخدمات الإرشادية التربوية. كما أظهرت النتائج أنّ إشراف المرشدين في الدورات التدريبية أثناء الخدمة يطور كفاءتهم الذاتية، ويساعدهم في حل مشكلات الإرشاد المهني وعلاجها بشكلٍ أكبر من المرشدين الذين لم يتلقوا التدريب.

وقام كاشول ودولي (Cashwell&Dooley,2001) بدراسة حول أثر الإشراف في تحسين كفاءة المرشدين الذاتية، وهدفت الدراسة إلى تحديد أثر تلقي أو عدم تلقي الإشراف الإكلينيكي في تطوير الكفاءة الذاتية لدى المرشدين. بلغ عدد أفراد الدراسة (33) مشاركاً، تراوحت أعمارهم بين 23 عاماً إلى 47 عاماً

لمتوسطيهما باستخدام العينات المترابطة، والعينات المستقلة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لكل المهارات مقارنة مع المجموعة الضابطة.

### مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة بكالوريوس الإرشاد النفسي في جامعتي اليرموك والأردنية المسجلين لمساق الإعداد للتدريب الميداني في الجامعة الأردنية، ومساق مهارات الجلسة الإرشادية، وهو متطلب سابق للتدريب الميداني في جامعة اليرموك، وبالإضافة إلى طلبة مساق التدريب الميداني في الجامعتين، في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2012/2013. استجاب أفراد الدراسة إلى مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس المهارات الإرشادية. وقد وزع أفراد الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة التدريب الميداني، ومجموعة الإعداد للتدريب الميداني. كما في الجدول (1).

وأجرى الصمادي (1994) دراسة هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي في الإرشاد في تحسين مهارات المرشدين الأساسية العامة، والمهارات التخصصية في مجالات الإرشاد التربوي والإرشاد الأسري، ومهارات تعديل السلوك ضمن عدد من الورش التدريبية. شاركت في الدراسة مجموعة تجريبية مكونة من (39) مرشداً ومرشدة، ومجموعة ضابطة مكونة من (46) مرشداً ومرشدة استخدمت للمقارنة. واستخدم الباحث مقياس مهارات الإرشاد الأساسية العامة الذي يتناول المهارات، والعلاقات الإرشادية، وخصائص الاحترام، والفهم، والتعاطف، والانفتاح، والوضوح، واستخرج الباحث دلالات الصدق والثبات للمقياس بعد تعريبه. أشارت النتائج إلى أن الورش التدريبية في مجال الإرشاد الأسري وتعديل السلوك قد أحدثت تحسناً لدى المتدربين وبدلالة إحصائية.

جدول (1) توزيع أفراد الدراسة حسب الجامعة والمساق

المساق	الإعداد للتدريب الميداني أو مهارات الجلسة الإرشادية	التدريب الميداني	الجامعة
114	50	64	جامعة اليرموك
65	23	42	الجامعة الأردنية
179	73	106	المجموع

لمستويات مرتفعة من الفاعلية الذاتية، في الوقت الذي تشير فيه الدرجة المنخفضة إلى ضعف ثقة المرشد بقدرته على أداء الإرشاد بشكل فعال.

وقد تأكد ضمرة (2004) من صدق المقياس بعرضه على المختصين في الإرشاد النفسي الذين أشاروا إلى ضرورة تعديل بعض الفقرات لتقيس ما وضعت لقياسه، كما استخرج صدق المقياس التمييزي من خلال تطبيقه على مجموعة من المرشدين الخبراء الذين يمارسون العمل الإرشادي في الميدان ومجموعة من طلاب وطالبات مساق التدريب الميداني في الجامعة الأردنية. واستخدم اختبار (t) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط أداء المرشدين الخبراء ومتوسط أداء المرشدين المتدربين

### أداتا الدراسة:

استخدم في الدراسة الحالية أداتان لتحقيق أهداف الدراسة تمثلتا في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس المهارات الإرشادية.

**أولاً: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة:** يتكون مقياس الكفاءة الذاتية المدركة الذي وضعته ميلشرت وزملاؤها ( Malchert, etal.1996)، وترجمه ضمرة (2004)، بصورته النهائية من (25) فقرة، وأمام كل فقرة خمسة بدائل هي: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). وتتراوح الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بين (20-100)، والدرجة المرتفعة على المقياس تشير إلى ثقة المسترشد بقدرته على أداء الإرشاد الفعال وامتلاكه

وَحُسب معامل الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام كرونباخ - ألفا ، وبلغ (0.98) على جميع أفراد العينة التجريبية.

ولأغراض الدراسة الحالية، تم التحقق من صدق محتوى المقياس بعرضه على عشرة محكمين من المختصين في الإرشاد النفسي والتربوي، لتحديد مدى قياس كل فقرة من فقرات المقياس للبعد الذي تنتمي إليه ، إضافة إلى تحديد مدى ملائمة الصياغة اللغوية لفقرات. وفي ضوء ملاحظات المحكمين لم تحذف أية فقرة من فقرات المقياس، في حين جرى تعديل الصياغة اللغوية لبعضها، و تقسيم فقرات المقياس إلى أربعة أبعاد ، تمثل البعد الأول بمهارات التخطيط الإرشادي والتوجيه المهني، والبعد الثاني بمهارات الإرشاد الفردي، والبعد الثالث بمهارات الإرشاد الجمعي، و تمثل البعد الرابع بمهارات التوجيه الجمعي، وأضيفت ثماني فقرات للمقياس، وبناءً على اقتراحات المحكمين أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (64) فقرة. وحسب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، و بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس (0,94) ، وتعد قيم معاملات الثبات مناسبة لأغراض الدراسة .

#### إجراءات الدراسة:

وَرَعَت المقاييس على الطلبة في صفوفهم الدراسية مع توضيح التعليمات ، وجمعت الإجابات في الجلسة نفسها . و للإجابة عن أسئلة الدراسة، حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومقياس المهارات الإرشادية، واستخدم اختبار (T) Test للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما استخدم تحليل التباين الثنائي ( Two way ) Analysis of Variance للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين : (مجموعة التدريب الميداني، ومجموعة الإعداد للتدريب الميداني) في الدرجات على الأبعاد الفرعية للمقياسين.

#### النتائج

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلبة الإرشاد النفسي على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة تعزى للتدريب الميداني ؟) حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وفقاً لمتغير التدريب الميداني، واستخدم اختبار (t) للمقارنة بين المجموعات، كما في الجدول (2).

على المقياس. كما قام ضمرة (2004) باستخراج معامل ثبات المقياس من خلال اعتماده على طريقة الإعادة بفواصل زمني مدته أسبوعان ، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.94) مما يدل على ارتفاع ثبات المقياس.

ولأغراض الدراسة الحالية، تم التحقق من صدق محتوى المقياس بعرضه على عشرة محكمين من المختصين في الإرشاد النفسي والتربوي، لتحديد مدى قياس كل فقرة من فقرات المقياس للبعد الذي تنتمي إليه ، إضافة إلى تحديد مدى ملائمة الصياغة اللغوية لفقرات. وفي ضوء ملاحظات المحكمين لم تحذف أية فقرة من فقرات المقياس، في حين جرى تعديل الصياغة اللغوية لبعضها. كما تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، و بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس (0,91) ، وتعد قيم معاملات الثبات مناسبة لأغراض الدراسة.

#### ثانياً:- مقياس المهارات الإرشادية:

استخدم مقياس المهارات الإرشادية الذي طوره زيادة (1998)، بالاستناد إلى مقياس المرشد المهني الذي صممه دامرون (Dameron,1980) وإلى مقاييس في الإرشاد السلوكي و مهارات الإرشاد العائلي، و مهارات العلاج باللعب، و مهارات الإرشاد الجماعي، وجميعها تقيس المهارات المتقدمة واللائمة للمرشد التربوي. يتألف هذا المقياس من (56) فقرة ، يحدد المفحوص درجة انطباق الفقرة عليه، باختياره بدلاً من البدائل الآتية (عالية جداً وأعطيت خمس درجات، عالية وأعطيت أربع درجات، متوسطة وأعطيت ثلاث درجات، منخفضة وأعطيت درجتان، منخفضة جداً وأعطيت درجة واحدة). وللتأكد من صدق المقياس قام زيادة (1990) بترجمة المقياس وعرضه على عدد من المختصين في مجال الإرشاد وعلم النفس ؛ لإبداء رأيهم حوله، وأخذت اقتراحاتهم بتقسيم المقياس إلى عدة أبعاد ،مثل : البعد الأساسي ، والبعد المتقدم ، وحُسب معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للبعد، وارتباطها على المقياس ككل. واختيرت مجموعتان من المختصين في الإرشاد لحساب الصدق التمييزي ، مجموعة من الخبراء ، ومجموعة من الجدد ، وطبق المقياس عليهم ؛ للتأكد من دلالات الصدق التمييزي للمقياس. و قام زيادة (1990) باستخراج معامل ثبات المقياس من خلال طريقة الإعادة بفواصل زمني مدته أسبوعان ، و بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.90) ، مما يدل على ارتفاع ثبات المقياس.

**جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والإحصائي (ت) لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وفقاً لمتغير التدريب الميداني.**

المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التدريب الميداني	106	4.0207	.58725	3.208	.002
الإعدادات للتدريب الميداني	73	3.7439	.53656		

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ )، تعزى إلى التدريب الميداني، و أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي أعلى عند طلبة التدريب الميداني مقارنة بنظرائهم من طلبة مساق الإعداد للتدريب الميداني (الذين لم يخضعوا للتدريب الميداني بعد)، مما يشير إلى وجود فروق تعزى لمتغير الدراسة (التدريب الميداني).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلبة الإرشاد النفسي على مقياس المهارات الإرشادية تعزى للتدريب الميداني؟) حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد الدراسة على مقياس المهارات الإرشادية، وفقاً لمتغير التدريب الميداني، واستخدم اختبار (t) للمقارنة بين المجموعات، وذلك كما في الجدول (3).

**جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والإحصائي (ت) لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس المهارات الإرشادية، وفقاً لمتغير التدريب الميداني.**

المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التدريب الميداني	106	4.0128	.54861	3.445	.001
الإعدادات للتدريب الميداني	73	3.7551	.39472		

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس المهارات الإرشادية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ )، تعزى إلى التدريب الميداني، و أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي أعلى عند طلبة التدريب الميداني مقارنة بنظرائهم الذين لم يخضعوا للتدريب الميداني، مما يشير إلى وجود فروق تعزى لمتغير الدراسة (التدريب الميداني).

وحُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات الطلبة على الأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الإرشادية للمجموعتين: (مجموعة التدريب الميداني، ومجموعة الإعدادات للتدريب الميداني)، كما هو مبين في الجدول (4).

**جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والإحصائي (ت) لاستجابة أفراد الدراسة لأبعاد مقياس المهارات الإرشادية التي تعزى للتدريب الميداني.**

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارات التخطيط الإرشادي والمهني	التدريب الميداني	106	4.0134	.51590	4.032	.000
	الإعدادات للتدريب الميداني	73	3.7169	.43162		
مهارات الإرشاد الفردي	التدريب الميداني	106	4.0358	.54284	3.023	.003
	الإعدادات للتدريب الميداني	73	3.8086	.41264		
مهارات الإرشاد الجمعي	التدريب الميداني	106	3.9266	.65831	3.049	.003
	الإعدادات للتدريب الميداني	73	3.6149	.69168		
مهارات التوجيه الجمعي	التدريب الميداني	106	4.0115	.66877	2.705	.007
	الإعدادات للتدريب الميداني	73	3.7443	.62049		

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على أبعاد مقياس المهارات الإرشادية جميعاً: (مهارات التخطيط الإرشادي والمهني، ومهارات الإرشاد الفردي، ومهارات الإرشاد الجمعي، ومهارات التوجيه الجمعي) تعزى لمتغير الدراسة (التدريب الميداني)؛ لصالح طلبة التدريب الميداني الذين تلقوا خدمات وبرامج التدريب الميداني مقارنة بنظرائهم من طلبة الإعداد للتدريب الميداني الذين لم يتلقوا خدمات وبرامج التدريب. وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلبة الإرشاد النفسي على مقياس

**الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لاختلاف الجامعات؟** حُسبت للعينات غير المستقلة للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد الدراسة المتوسطات الحسابية، وذلك كما في الجدول (5).  
على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، باستخدام اختبار (t)

**جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والإحصائي (ت) لاستجابة أفراد الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة التي تعزى لاختلاف الجامعات.**

الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجامعة الأولى	114	3.7763	.42558	4.187	.000
الجامعة الثانية	65	4.1385	.73266		

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ )، تعزى إلى اختلاف الجامعة، و أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدى طلبة الجامعة الثانية (4.13) أعلى من المتوسط الحسابي لدى طلبة الجامعة الأولى (3.77)، مما يشير إلى وجود فروق لصالح طلبة الجامعة الثانية على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الرابع (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلبة الإرشاد النفسي على مقياس المهارات الإرشادية تعزى إلى اختلاف الجامعات؟) حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد الدراسة على مقياس المهارات الإرشادية، واستخدم اختبار (t) للمقارنة بين المجموعات، كما في الجدول (6).

**جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والإحصائي (ت) لاستجابة أفراد الدراسة على مقياس المهارات الإرشادية التي تعزى إلى اختلاف الجامعات.**

الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجامعة الأولى	114	3.7290	.34951	7.054	0.000
الجامعة الثانية	65	4.2212	.58445		

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس المهارات الإرشادية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ )، تعزى إلى اختلاف الجامعة، حيث أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدى طلبة الجامعة الثانية (4.22) أعلى من المتوسط الحسابي لدى طلبة الجامعة الأولى (3.72)، وكانت الفروق لصالح طلبة الجامعة الثانية على مقياس المهارات الإرشادية، كما حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات الطلبة على الأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الإرشادية للمجموعتين : (مجموعة التدريب الميداني، ومجموعة الإعداد للتدريب الميداني)، كما هو مبين في الجدول (7).

**جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والإحصائي (ت) لاستجابة أفراد الدراسة لأبعاد مقياس المهارات الإرشادية التي تعزى لاختلاف الجامعة.**

المجال	الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارات التخطيط الإرشادي والمهني	الجامعة الأولى	114	3.6944	.36038	-8.144	.000
	الجامعة الثانية	65	4.2397	.53288		
مهارات الإرشاد الفردي	الجامعة الأولى	114	3.7637	.35127	-7.119	.000
	الجامعة الثانية	65	4.2579	.57794		
مهارات الإرشاد الجمعي	الجامعة الأولى	114	3.6462	.62235	-4.124	.000
	الجامعة الثانية	65	4.0684	.71812		
مهارات التوجيه الجمعي	الجامعة الأولى	114	3.7271	.52909	-5.012	.000
	الجامعة الثانية	65	4.2103	.75490		

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على أبعاد مقياس المهارات الإرشادية، (مهارات التخطيط الإرشادي والتوجيه المهني، ومهارات الإرشاد الفردي، ومهارات الإرشاد الجمعي، مهارات التوجيه الجمعي) تعزى إلى اختلاف الجامعات لصالح طلبة الجامعة الثانية مقارنة بنظرائهم من طلبة الجامعة الأولى، و أظهرت النتائج أنّ المتوسطات الحسابية لدى طلبة الجامعة الثانية أعلى من المتوسطات الحسابية لدى طلبة الجامعة الأولى في جميع أبعاد

مقياس المهارات الإرشادية، لصالح طلبة الجامعة الثانية . ولإجابة عن سؤال الدراسة الخامس (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلبة الإرشاد النفسي على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى التفاعل بين التدريب الميداني واختلاف الجامعات ؟) حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، من خلال استخدام تحليل التباين الثنائي؛ لمعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين التدريب الميداني واختلاف الجامعات، وذلك كما في الجدول (8).

**جدول (8) تحليل التباين الثنائي لاستجابة أفراد الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة التي تعزى إلى التفاعل بين التدريب الميداني واختلاف الجامعات.**

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النموذج المصحح	30.869	3	10.290	61.290	.000
التدريب	9.196	1	9.196	54.773	.000
الجامعة	1.862	1	1.862	11.092	.001
التدريب * الجامعة	22.230	1	22.230	132.411	.000
الخطأ	29.380	175	.168		
الكلي	2793.771	179			

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى التفاعل بين التدريب الميداني، واختلاف الجامعات.

ولإجابة عن سؤال الدراسة السادس (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلبة الإرشاد النفسي على مقياس

**جدول (9) تحليل التباين الثنائي لاستجابة أفراد الدراسة على مقياس المهارات الإرشادية التي تعزى إلى التفاعل بين التدريب الميداني واختلاف الجامعات**

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النموذج المصحح	25.764	3	8.588	75.423	.000
التدريب	6.727	1	6.727	59.080	.000
الجامعة	5.756	1	5.756	50.551	.000
التدريب * الجامعة	12.995	1	12.995	114.127	.000
الخطأ	19.927	175	.114		
الكلي	2779.090	179			

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على مقياس المهارات الإرشادية تعزى إلى التفاعل بين التدريب الميداني، واختلاف الجامعات. حيث أشارت النتائج إلى وجود

تفاعل بين التدريب الميداني والجامعة التي يدرس بها الطالب، مما



**جدول (10) تحليل التباين الثنائي لمعرفة أثر التفاعل بين التدريب والجامعة على جميع أبعاد مقياس المهارات الإرشادية.**

المصدر	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التدريب	مهارات التخطيط الإرشادي والمهني	6.832	1	6.832	56.096	.000
	مهارات الإرشاد الفردي	5.771	1	5.771	50.078	.000
	مهارات الإرشاد الجمعي	9.378	1	9.378	29.124	.000
	مهارات التوجيه الجمعي	7.960	1	7.960	29.344	.000
الجامعة	مهارات التخطيط الإرشادي والمهني	8.316	1	8.316	68.288	.000
	مهارات الإرشاد الفردي	5.827	1	5.827	50.563	.000
	مهارات الإرشاد الجمعي	3.494	1	3.494	10.851	.001
	مهارات التوجيه الجمعي	4.961	1	4.961	18.287	.000
التدريب × الجامعة	مهارات التخطيط الإرشادي والمهني	7.900	1	7.900	64.864	.000
	مهارات الإرشاد الفردي	13.034	1	13.034	113.101	.000
	مهارات الإرشاد الجمعي	16.356	1	16.356	50.797	.000
	مهارات التوجيه الجمعي	17.675	1	17.675	65.158	.000
الخطأ	مهارات التخطيط الإرشادي والمهني	21.313	175	.122		
	مهارات الإرشاد الفردي	20.167	175	.115		
	مهارات الإرشاد الجمعي	56.348	175	.322		
	مهارات التوجيه الجمعي	47.472	175	.271		
الكل	مهارات التخطيط الإرشادي والمهني	2757.229	179			
	مهارات الإرشاد الفردي	2828.599	179			
	مهارات الإرشاد الجمعي	2668.235	179			
	مهارات التوجيه الجمعي	2803.914	179			

مفهومهم لذواتهم، وتحسين ثققتهم بأنفسهم، وقدرتهم على التعامل مع المسترشدين، وتنمية مهاراتهم الاجتماعية، وتطوير مهاراتهم الانفعالية، وزيادة معرفتهم النظرية والعلمية، وزيادة قدرتهم على الاتصال والتعامل مع حالات متعددة، كما أنهم امتلكوا القدرة على تحمل المسؤولية المهنية، واتخاذ القرار المهني. إضافة إلى التدريبات العملية التي يتلقاها الطلبة أثناء التدريب الميداني، والتي تتمثل بالممارسة الفعلية، وعكس الخبرات العلمية كدراسة الحالة، وتحليل السلوك، وتعديله، وامتلاك مهارات الإرشاد الفردي، ومهارات الإرشاد الجمعي، وحصص التوجيه الجمعي، ومهارات الإرشاد المهني، وتطبيق الاختبارات النفسية على الطلبة.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التي بحثت أهمية برامج التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي كدراسة (الأداج) (Aladag,2013) التي أظهرت نتائجها أهمية برامج التدريب الميداني في تدريب الطلبة على الظروف العلاجية، والمهارات الإرشادية، واستخدام الاختبارات وأثرها في تحسين الكفاءة الذاتية لدى الطلبة، وتنمية البرامج المهنية لدى المرشد المتدرب.

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين جميع أبعاد مقياس المهارات الإرشادية تعزى إلى التفاعل بين التدريب الميداني واختلاف الجامعات.

#### مناقشة النتائج والتوصيات

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي التدريب الميداني والإعداد للتدريب الميداني على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وكانت هذه الفروق لصالح أفراد مجموعة التدريب الميداني مقارنة بنظرائهم مجموعة الإعداد للتدريب الميداني، إذ تبين أن المتوسط الحسابي لأفراد مجموعة الإعداد للتدريب الميداني على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة أقل من المتوسط الحسابي لأفراد مجموعة التدريب الميداني، مما يشير إلى أن التدريب الميداني قد أسهم في تحسين درجة امتلاك طلبة الإرشاد النفسي للكفاءة الذاتية المدركة بعد تعرضهم لبرامج التدريب الميداني ومهاراته العملية. وقد يعود ذلك للخصائص التي يتصف بها مساق التدريب الميداني من جهة المهارات والخدمات التي يتلقاها الطلبة أثناء التدريب، وانعكاس أثرها على كفاءتهم الذاتية المدركة؛ كتحسين

وتصويرها وتسجيلها، وتقصي الطرق والمهارات الإرشادية الحديثة التي تساعد في علاج هذه الحالات من خلال إجراء المقابلات الإرشادية، ومواجهة التحديات التي تواجه الطلبة أثناء التدريب، والإفادة من الخبرات العملية.

وتدعم نتائج الدراسة الحالية ما أكده الباحثون حول ضرورة إكساب طلبة الإرشاد النفسي المتدربين المهارات الإرشادية المتمثلة في مهارات التخطيط للعمل الإرشادي، ومهارات الإرشاد الفردي، ومهارات الإرشاد الجمعي، ومهارات التوجيه الجمعي، و اتسقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة ألداج ويكتاس (Aladag & Bektaş, 2009) حول التدريب الميداني لطلبة الإرشاد النفسي في الجامعات، والتي أظهرت أن التدريب الميداني عنصر مهم في تعليم واكتساب المهارات وتطبيقها للمرشد المتدرب.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسة التي أجراها كونتز ومولين وبورن (Kuntze, Born, 2009) والتي أظهرت نتائجها أن التدريب الميداني فعال في إكساب المهارات الأساسية (كمهارة التشجيع، وطرح الأسئلة، وعكس المشاعر، والتلخيص) والمهارات المتقدمة (التعاطف، والمواجهة الإيجابية، وإعادة الحكم على الأفراد) للطلبة، كما أشارت النتائج إلى تحسن مهارات المجموعة التجريبية، وقدرتهم على إتقان المهارات الأساسية والمتقدمة ومعرفتها بشكل دقيق أثناء الممارسة، مقارنة بنظرائهم من المجموعة الضابطة.

وتتسجم نتائج هذه الدراسة كذلك مع نتائج الدراسة التي أجراها هوميز وفان دير مولين (Hommes & Van der Molen, 2012) والتي أظهرت نتائجها فاعلية التدريب الميداني في تحسين مهارات الاتصال والكفاءة الذاتية المدركة، والدافعية الذاتية لدى الطلبة، وأكدت النتائج استمرارية امتلاك الطلبة لمهارات الاتصال، والكفاءة الذاتية، والدافعية الذاتية بعد سنة من انتهاء مدة التدريب.

إنّ التدريب الميداني فعال في تحسين مهارات الإرشاد النفسي الأساسية وتعزيزها، وتحسين أساليب وإستراتيجيات الإرشاد، وتعميق معنى العلاقة الإرشادية، وتدريب المرشدين على مهارات التقييم.

وتتسجم نتائج هذه الدراسة كذلك مع نتائج الدراسة التي أجراها كل من كاشول و دولي (Cashwell & Dooley, 2001) والتي أظهرت نتائجها تحسناً ملحوظاً في مستوى المهارات الإرشادية والكفاءة الذاتية لدى المرشدين الذين تلقوا إشرافاً إكلينيكياً؛ مقارنة بالمرشدين الذين لم يتلقوا أيّاً من خدمات الإشراف الإكلينيكي.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي التدريب الميداني والإعداد للتدريب الميداني في المهارات الإرشادية، وكانت هذه الفروق لصالح أفراد مجموعة التدريب الميداني مقارنة بنظرائهم مجموعة الإعداد للتدريب الميداني، و تبين أن المتوسط الحسابي لأفراد مجموعة الإعداد للتدريب الميداني على مقياس المهارات الإرشادية أقل من المتوسط الحسابي لأفراد مجموعة التدريب الميداني، مما يشير إلى أنّ التدريب الميداني قد أسهم في رفع وزيادة درجة امتلاك طلبة الإرشاد النفسي لمهارات الإرشاد الفردي والجمعي ومهارات التوجيه الجمعي ومهارات التخطيط للعمل الإرشادي بعد تعرضهم لبرامج التدريب الميداني ومهاراته العملية، واكتسابهم الخبرات المهنية.

ويساعد التدريب الميداني الطلبة في اكتساب المعارف وترجمتها إلى ممارسات عملية تطبيقية، واختبار المفاهيم النظرية في ضوء المواقف الواقعية، واكتساب المهارات الفنية للعمل الميداني، وتحديد الاتجاهات السلوكية التي يجب أن يتصف بها المرشد النفسي لضمان نجاحه في عمله، وإكساب الطلبة القيم المهنية، وأخلاقيات المهنة عن طريق الممارسة الميدانية، وتنمية الذات المهنية. كما تساهم في تزويد الطلبة بالخبرات الميدانية المرتبطة بعمليات الممارسة المهنية كالدراسة والتشخيص والعلاج والتقييم.

ويرد تفسير نتائج الدراسة الحالية إلى متطلبات مساق الإعداد للتدريب الميداني النظرية المتمثلة بإعداد برامج وخطط الإرشاد الفردي والجمعي، وخصص التوجيه الجمعي، ودراسة الحالة، وعرض مشكلات الطلبة، ومعرفة مهارات الإرشاد النفسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً إلى متطلبات مساق التدريب الميداني العملية المتمثلة بتطبيق الاختبارات النفسية، والمهارات الإرشادية، وعرض الحالات ودراستها وتحليلها وعلاجها،

والآخرين، وتنمي مفاهيمهم المعرفية، وتعزز مهاراتهم الإرشادية. وتدعم نتائج الدراسة الحالية نتائج الدراسة التي أجراها سوريسي ونوتا ولينت (Soresi,Nota,&Lent,2004) والتي أظهرت أن كمية التدريب الميداني ونوعيته مرتبطة إيجابياً بكفاءة المرشدين الذاتية، وقدرتهم على تصور المشكلات المهنية وعلاجها، والتعامل مع القرار المهني، وتقديم الخدمات الإرشادية المهنية، والاختيار المهني، وتقديم الخدمات الإرشادية التربوية. ويعتبر امتلاك المهارات الإرشادية مصدراً مهماً لطلبة الإرشاد النفسي، لمساعدتهم في تكوين مفهوم ذات إيجابي عن أنفسهم، وتحسين كفاءتهم الذاتية المدركة، ورفع درجة ثقتهم بأنفسهم؛ مما ينعكس إيجاباً على شخصيتهم، وعلى نموهم المهني. فبرامج التدريب الميداني تساعد المرشد المتدرب في الوعي بزيادة بذاته، وانفعالاته وانفعالات الآخرين وردود أفعاله، وتطور لديه مهارات الإعداد والتخطيط للمقابلة الإرشادية، ومهارات الإرشاد الفردي، ومهارات الإرشاد الجمعي، ومهارات التوجيه الجمعي، كما تساعده في التعبير عن الذات وتوكيدها وتنظيمها، وبناء مفهوم إيجابي عن الذات مما ينعكس على الفاعلية الذاتية المدركة لدى الطلبة.

#### التوصيات:

- استناداً إلى نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بتحسين الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي في الجامعات الأردنية، يمكن التوصية بما يأتي :
- 1- الاستفادة من تجربة إشراك طلبة الدراسات العليا في التدريب الميداني لطلبة البكالوريوس تحت إشراف المختصين المؤهلين .
  - 2- تحديد أعداد الطلبة في التدريب الميداني بما يتناسب مع إمكانات التدريب والإشراف .
  - 3- إجراء دراسات تبحث أثر البيئة الجامعية في تنمية الكفاءة الذاتية في ضوء بعض المتغيرات.
  - 4- توسيع مظلة التعاون وتبادل الخبرات بين الجامعات الأردنية والعربية والعالمية في مجال التدريب الميداني .

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق لصالح طلبة الجامعة الثانية على مقياسي المهارات الإرشادية، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة مقارنة بنظرائهم طلبة الجامعة الأولى ، و تبين أن المتوسط الحسابي لأفراد الجامعة الأولى على مقياس المهارات الإرشادية، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة أقل من المتوسط الحسابي لأفراد الجامعة الثانية . ويمكن تفسير هذه النتائج بطبيعة التدريب الميداني الذي يتلقاه طلبة الجامعة الثانية ، من حيث زيادة ساعات التدريب الجامعية والميدانية، وطبيعة الإشراف على المتدربين، وتنوع نماذج الإشراف على المتدربين، وطبيعة المناخ الجامعي، وتنوع أماكن التدريب المتعددة في الجامعة ، وعدم اقتصرها على التدريب الميداني المدرسي.

كما أنّ عدد الطلبة الملتحقين بالتدريب الميداني في الجامعة الثانية هو (42) بينما كان العدد في الجامعة الأولى (64)، مما يزيد من مستوى التفاعل بين الطلبة والمشرفين في الجامعة الثانية ويزيد من الوقت الفعلي المخصص لكل طالب أثناء التدريب . ويأخذ التدريب في الجامعة الثانية طابعاً فردياً وجمعياً إذ يلتقي طلبة دكتوراه وماجستير الإرشاد النفسي بطلبة البكالوريوس الملتحقين بالتدريب الميداني في لقاءات فردية وجمعية، مما ينعكس على نوع اللقاءات التدريبية وعددها وطبيعتها والتي تتم بإشراف أعضاء هيئة التدريس بالإضافة إلى إشراف المدرسين المختصين.

وانتفتت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي أجراها باقري وجعفر وبابا (Bagheri,& Jaafar,& Baba,2012) حول العلاقة بين المناخ الجامعي لطلبة الإرشاد النفسي والكفاءة الذاتية، و يعتبر المناخ الجامعي أساسياً في تطوير أداء الطلبة، ويساعدهم في أداء مهامهم بنجاح، ليتمكنوا من حل مشكلاتهم ومواجهتها بفاعلية .

كما انسجمت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسة التي أجراها ميتيارد ( Meteyard,2012) والتي أظهرت أن طول فترة التدريب الميداني ، وعدد وحدات الإرشاد تؤثر في قدرة الطلبة على التفاعل العاطفي والاجتماعي مع الآخرين، وتحسن وعيهم بالذات

## المراجع:

- إبراهيم، عبد الستار ( 1988 ) ، علم النفس الإكلينيكي - المناهج والتشخيص والعلاج، الرياض: دار المريخ للنشر.
- إرفورد، برادلي وإيفر، سوزان وبرينت، إملي وينج، كاترين (2012)، 35 أسلوباً على كل مرشد معرفتها، كتاب مترجم، المسعود، هالة وملكوش، رياض، عمان: دار الرابطة للنشر والتوزيع.
- أبو علام، رجاء (2004)، التعلم أسسه وتطبيقاته، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو أسعد، عبد اللطيف (2010)، العملية الإرشادية، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو أسعد، عبد اللطيف (2009)، المهارات الإرشادية، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أحمد، سهير (2004)، سيكولوجية الشخصية، القاهرة: مركز الاسكندرية للكتاب.
- البلعكي، منير (2004) المورد، الطبعة الثامنة والثلاثون، لبنان: دار العلم للملايين للنشر والتوزيع.
- جابر، عبد الحميد (1986)، نظريات الشخصية، القاهرة: دار النهضة العربية.
- حداد، عفاف وعبد الله، سليم (2001)، مدى ممارسة المرشد النفسي لفنيات المقابلة الإرشادية من وجهة نظر المسترشدين، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، منشورات جامعة اليرموك، المجلد (18)، 52-33.
- حوامدة، سامية (2007)، مدى امتلاك المرشد التربوي للمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في محافظات فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الخالدي، عطا الله و اليصخان، إبراهيم (2010)، نماذج في التطبيق العملي للإرشاد في المدارس والمراكز والجامعات، ط1، الرياض: مكتبة المدينة للنشر والتوزيع.
- الخشمي، سارة والرواف، مها وغز، هناء والشلهوب، هيفاء الربيع، نوال (2006)، دليل التدريب الميداني، لطلاب الخدمة الاجتماعية، الرياض: دار الرشد للنشر والتوزيع.
- خطاطبه، يحيى (2013)، أثر برنامج إرشادي متركز على الانفعالات في خفض الأرق وتحسين مفهوم الذات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الدرمكي، فاطمة ( 2008 )، علم النفس الإرشادي، ط1، جامعة الامارات العربية المتحدة.
- رجب، إبراهيم (1988)، أساسيات التدريب الميداني، القاهرة: مكتبة وهبة.
- الريماوي، محمد ( 1998 ) علم نفس الطفل، الطبعة الأولى، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الزعيبي، أسعد (1999)، سلسلة مهارات الاتصال، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- زغبوش، بنعيسى واسماعيل، علوي (2011)، الارشاد النفسي المعرفي والوساطة التربوية، تقنيات المقابلة والانصات وتدبير الحوار، الاردن: عالم الكتب الحديث.
- زيادة، أحمد (1998)، مدى امتلاك المرشد التربوي للمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الأسمرى، مشيب والشهراني، عائض ومحمود، خالد (2011)، دليل التدريب الميداني لطلاب وطالبات علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، الرياض: مكتبة الشفري للنشر والتوزيع.
- الشناوي، محمد (1994)، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.
- الشناوي، محمد (1996)، العملية الإرشادية والعلاجية، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الصمادي، أحمد (1994)، أثر برنامج تدريبي على مهارات المرشدين، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، منشورات جامعة اليرموك، المجلد (1)، 294-273.
- ضمرة، جلال (2004)، أثر برنامج إشرافي قائم على اكتساب المهارة على الفعالية الذاتية والقلق عند المرشدين المبتدئين، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- عمر، ماهر (1987)، المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- فهيمى، محمد (2012)، التدريب العملي والزيارات الميدانية، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- المعروف، صبيحي والحديثي، زينات (2003)، أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الاتصال الإرشادية في المقابلة، مجلة البحوث التربوية، جامعة قطر، (12)، 24، 16-139.
- مداح، ظلال ومصطفى، علي (2010)، التوجيه والارشاد النفسي، الرياض: دار الرشد للنشر والتوزيع.

- Aladag, M. (2013), Counseling Skills in Pre-Practicum Training at Guidance and Counseling Undergraduate Programs: A Qualitative Investigation. **Educational Sciences: Theory & Practice**, 13(1), 72-79.
- Aladag, M., & Bektaş, Y. (2009), Examining individual-counseling practicum in a Turkish undergraduate counseling program. **Eğitim Araştırmaları- Eurasian Journal of Educational Research**, 37, 53-70.
- Al-Darmaki, F.R. (2004), Counselor training, anxiety, and counseling self-efficacy: Implication for training psychology students from the United Arab Emirates University. **Scientific Journal Publishers**. 32 (5), 429-439.
- Bandura, A. (1997), **Self Efficacy: The Exercise of Control**. New York: W.H Freeman.
- Bandura, A. (1994), Self-efficacy. In :VS Ramachaudran, (Ed) **Encyclopedia of human behavior**, Vol. 4, 71-81. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1986), **Social foundations of thought and action**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bandura, A. (1977), Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, 84, 191-215.
- Bagheri, E. Jaafar, W. & Baba, M. (2012), University Climate and Counseling Students' Self-Efficacy. **Journal of Educational and Social Research**, 2 (3), 95-107.
- Cashwell, T. & Dooley, K. (2001), The Impact of Supervision on Counselor Self-Efficacy. **The Clinical Supervisor**, 20 (1) ,39-47
- Clayton, E Ladd, & Tucker, (2000), **Psychological Self-Help**. Mental Health Net.
- Cormier, S. & Cormier, B. (1998), **Interviewing strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral interventions**, Publishing Company A division of International Thomson Publishing Inc.
- Corey, G. (2009), **Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy**, Belmont, CA: Brooks, Cole publishing company.
- Cottrell, S. ( 1999) , **The study skills handbook**, London: Macmillan press Ltd.
- Feltz, D, Short, S., & Sullivan, P. (2008), **Self-efficacy in sport**. USA: Human Kinetics.
- Hamilton, N. & Else J.(1983), **Designing Field Education: Philosophy, Structure, and Process**, Springfield, Ill. : Thomas, c.
- Hommel, M. & Van der Molen, H. (2012), Effects of a Self-Instruction Communication Skills Training on Skills, Self-Efficacy, Motivation, and Transfer. **European Journal of Open, Distance and E-Learning**, (1) ,1-11.
- Kozina, K. Grabovari, N. Stefano, J & Drapeau M. (2010), Measuring Changes in Counselor Self-Efficacy: Further Validation and Implications for Training and Supervision, **The Clinical Supervisor**, (29), 117-127.
- Kuntze, J. Molen, H. & Born, M. (2009), Increase in counseling communication skills after basic and advanced micro skills training, **British Journal of Educational Psychology**, (79), 175-188.
- Locke, E., & Latham, G. (1984), **Goal setting: A motivational technique that works**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Maddux, J. E. (1995). **Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application**. New York, New York: Plenum Publishing Corporation
- Meteyard, J. (2012), The effect of dounselling training on differentiation of self, religious quest and epistemological development. **PACFA Biennial Conference**, 27-28 October 2012, Melbourne, Vic, Australia
- Melchert, P. Hays, Wiljanen, M and . Kolocek, K (1996), Testing Models of Counselor Development With a Measure of Counseling Self-Efficacy. **Journal of Counseling & Development**, 7, 640-644,
- Soresi, S. Nota, L. & Lent, R. (2004), Relation of type and amount of training to career counseling self-efficacy in Italy, **The career development quarterly**, 52, 194-201.
- Strecher, V. DeVellis, B. & Becker, M. (1986), The Role of Self-Efficacy in Achieving Health Behavior Change. **Health Education Quarterly**, (13), 1, 73-92.

## شروط وقواعد النشر في مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي

(1) تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة التي تتوافر فيها شروط البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً. ويتم استلام البحث المستوفي للشروط والمعايير الآتية:

- وقوع موضوع البحث ضمن اهتمامات المجلة وأهدافها (تعنى بقضايا التعليم الجامعي والعالي).
- التزامه بقواعد النشر المتبعة في المجلة.
- تعبئة نموذج التعهد والإقرار الذي تعتمده المجلة (المتوفر على موقع المجلة في الأمانة العامة للاتحاد).

(2) لا تعتمد المجلة نمطاً واحداً في عناصر تقرير البحث. نظراً للتنوع المتعدد في طبيعة البحوث التربوية كما ونوعاً، ومن التجريبي الميداني إلى الوصفي، إلا أن العناصر الرئيسية المشتركة بينها تتمثل في:

- مقدمة أو خلفية موضوع البحث، وأدبياته، ومسوغاته، وأهميته.
- مشكلة البحث وتحديد عناصرها، وربطها بالمقدمة.
- منهجية البحث المناسبة لطبيعة المشكلة البحثية، وتتضمن الإجراءات والبيانات الكمية أو النوعية التي مكنت الباحث من معالجة المشكلة البحثية، ضمن محددات وافتراسات بحثية واضحة.
- نتائج البحث، ومناقشتها مناقشة علمية مبنية على إطار فكري متين، يعكس تفاعل الباحث مع موضوع البحث من خلال ما يتوصل إليه الباحث من استنتاجات وتوصيات مستندة إلى تلك النتائج.

(3) يوقع الباحث على تعهد وفق نموذج خاص تعتمده المجلة ويتضمن ما يأتي:

- أحمل المسؤولية الكاملة عن أي انتهاك أو تجاوز لأخلاقيات البحث في حالة ثبوته؛ (مثل تجاوز الأخلاقيات العلمية المتعلقة بالتعامل مع العينات، والبيانات، والأدوات، وحق الملكية)
- البحث لم ينشر، ولم يقدم للنشر إلى أي مجلة أخرى، ولن يقدم إلى أي مجلة أخرى في حالة قبوله للنشر، ويجوز النظر في طلب الباحث الموافقة الخطية على تقديم البحث للنشر في مجلة أخرى.
- عدم التقدم بطلب سحب البحث بعد إبلاغ الباحث بوصول بحثه إلى المجلة، ودفع تكاليف البحث التي تقدرها هيئة التحرير في حالة التقدم بطلب سحب البحث في أي وقت بعد إبلاغ الباحث بالاستلام.
- عدم اعتراض أي عضو من أعضاء فريق البحث على أي قضية تخص فريق البحث نفسه، وفي حالة تلقي هذا الاعتراض يلتزم الموقع على التعهد بدفع تكاليف النشر التي تقدرها الهيئة، ويتم التوقف كلياً عن السير بإجراءات نشر البحث.

(4) تعتمد المجلة نظام رابطة السيكولوجيين الأمريكيان ( American Psychological Association (APA) لأغراض التوثيق للمراجع بالإنجليزية



والاقتباس، وإخراج الأشكال والجداول وأخلاقيات البحث وغيرها من عناصر تقرير البحث شكلاً ومضموناً، وعلى الباحث أن لا يعتمد على المصادر الثانوية غير الموثوقة في هذا المجال، وفيما يأتي بعض العناصر التي يتوقع من الباحث العودة إلى قواعد البيانات والمواقع الإلكترونية التي تساعد في التعرف على المعايير والشروط في هذا النظام، ومنها (مع ملاحظة بعض المعايير غير الحدية، وتحتفظ المجلة ببعض الخصوصيات في هذا الإطار):

- عدد كلمات البحث أو الصفحات ( 25 صفحة كحد أعلى بما في ذلك ملاحق البحث).
- عدد كلمات الملخص بالعربية (200 كلمة كحد أعلى).
- عدد كلمات الملخص بالإنجليزية (250 كلمة كحد أعلى).
- عدد كلمات العنوان (لا تزيد على 20 كلمة).
- عدد الكلمات المفتاحية (Keywords) (5-7 كلمات).
- شكل الجدول (Table Format).
- التوثيق في المتن وقائمة المراجع من كتب ودوريات مع الاختلاف في عدد المؤلفين، والتوثيق من الإنترنت في ضوء طبيعة المعلومات المتوفرة.
- الإلتزام بأخلاقيات البحث وحقوق الملكية.

(انظر مثلاً المواقع الآتية للتعرف على مدى التنوع في المتغيرات التي تحكم عملية التوثيق حسب التنوع في المصادر سواء من موقع (APA) مباشرة أو من مواقع أخرى غير مباشرة لتمكين الباحثين من متابعتها والالتزام بها).

<http://employees.csbsju.edu/proske/nursing/apa.htm>

[http://www.umuc.edu/library/libhow/apa\\_examples.cfm#magazines](http://www.umuc.edu/library/libhow/apa_examples.cfm#magazines)

[http://www.umuc.edu/library/libhow/apa\\_examples.cfm#articles](http://www.umuc.edu/library/libhow/apa_examples.cfm#articles)

[http://writing.wisc.edu/Handbook/DocAPACitations\\_Elec.html](http://writing.wisc.edu/Handbook/DocAPACitations_Elec.html)

وينصح الباحث هنا باختيار الكلمات المفتاحية التي تسهل عليه الدخول إلى مواقع أخرى لهذا الغرض مثل APA citation, APA examples,

(5) يطبق على المراجع العربية نظام (APA) مع تعديل طفيف تحده طبيعة الثقافة العربية المتعلقة بطريقة كتابة اسم الباحث، مثل:

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

Ahmad, A. (2011). Quality assurance standards derived from stakeholders (A suggested perspective to spur accreditation and quality). *Jordan Journal of Educational Sciences*, 7(2), 163-193.

وأنظر أيضاً الأمثلة الآتية لتوضيح المقصود عند التوثيق بالمتن :

يشار إلى المراجع العربية في متن البحث بالاسم الأول والأخير للمؤلف، وسنة النشر ورقم الصفحة أو الصفحات التي رجع إليها الباحث، وذلك بين قوسين، مثل: ( سيد خيرى، 1985، ص 88 )، وفي حالة وجود أكثر من مؤلفين يشار إلى الاسم الأول والأخير للمؤلف الأول، ويكتب بعده وأخرون مثل (حامد زهران وآخرون، 1995، ص 20-23) على أن تكتب الأسماء كاملة للمؤلفين في قائمة المراجع.

وفي حالة المرجع الأجنبي يكتب الإسم الأخير فقط ( اسم العائلة ) مع سنة النشر. ورقم الصفحة. مثل: ( Ferguson, 1993, P. 115 ). وفي حالة وجود مؤلفين تكتب هكذا (Mustafa and Sultan, 2010). وإذا كان هناك أكثر من مؤلفين فيكتب الاسم الأخير للمؤلف الأول ويكتب بعده et al. ثم سنة النشر. فرقم الصفحة. مثل: (Mayer, et al. 1995, P. 445) أما في قائمة المراجع فتكتب أسماء المؤلفين كاملة. مع ملاحظة أن and التي تفصل بين مؤلفين في المتن تصبح & في قائمة المراجع. وفيما يأتي عينة من المعايير الأخرى: (بغرض التوضيح فقط لا بغرض الحصر) التي يتوقع من الباحث التأكد من توفرها في مخطوط البحث. وحتاج إلى مراجعة حثيثة لتحقيق أكبر قدر من معايير الجودة في إعداد تقرير البحث كما ونوعاً.

- التوافق بين المراجع في المتن والقائمة من حيث العدد والإسم الأول. وسنة النشر.

- التمييز بين المراجع الورقية والإلكترونية.

- التمييز بين المراجع الإلكترونية المحددة برقم DOI أو الموجودة على URL.

- التسلسل الأبجدي Alphabetical للمراجع في القائمة.

- المسافات والإشارات المستخدمة ضمن عناصر التوثيق في المتن والقائمة.

- متى يذكر أو لا يذكر تاريخ الاستعادة للمعلومات من الإنترنت.

- التمييز بين المرجع والذي يليه في قائمة المراجع من خلال المسافة المتروكة. ولا تستخدم أي علامات ترقيم.

- لا يوجد تسطير داخلي في الجدول. ولكن يمكن ان يكون رقم الجدول ضمن العنوان بدلاً من ان يكون في سطر مستقل.

- يمكن ان يظهر اسم المجلة في التوثيق على شكل خط مائل Italic. و بالبنط العريض Bold.

(6) يقدم البحث مكتوباً باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية. ومطبوعاً على الحاسوب بمسافات مزدوجة. ومتوافقة مع برنامج MS Word. حجم خط 14 Normal على ورق (A4). وعلى وجه واحد. من ثلاث نسخ ورقية. ونسخة إلكترونية على CD. وان لا يضاف للبحث أي لون غير الأسود والأبيض في أي موقع من البحث. وترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى:

رئيس هيئة تحرير مجلة اتحاد الجامعات العربية

الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية

ص. ب (401) الجبيهة

الرمز البريدي 11941 عمان - المملكة الأردنية الهاشمية

ويجوز استقبال البحوث بواسطة البريد الإلكتروني للمجلة

siham@aar.edu.jo أو secgen@aar.edu.jo

(7) من الضروري أن يظهر في الصفحة الأولى من البحث عنوان البحث. واسم الباحث(الباحثين). وجهة العمل. والعنوان (العناوين). وأرقام الهواتف الخلية. والبريد الإلكتروني. ورقم الفاكس (ان وجد). ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم. يجب عدم ذكر اسم الباحث. أو الباحثين في متن البحث. أو أية إشارة تكشف عن هويتهم. ويمكن استخدام حاشية الصفحة الأولى لتحديد جهة الدعم أو عبارة شكر لجهة معينة ذات صلة.

- 8) يتم إشعار الباحث إلكترونياً أو بوسائل الاتصال المتوفرة في حينه بتاريخ استلام البحث، وقد يتم إشعار الباحث بالنواقص (إن وجدت) أو أن يتم الاعتذار عن السير في الإجراءات في ضوء التحكيم الأولي.
- 9) يخضع البحث المرسل إلى المجلة إلى تحكيم أولي من هيئة التحرير: لتقرير أهليته للتحكيم الخارجي، ويحق للهيئة أن تعتذر عن السير في إجراءات التحكيم الخارجي أو عن عدم قبول البحث للنشر في أي مرحلة دون إبداء الأسباب.
- 10) البحث المقبول للنشر يأخذ دوره للنشر حسب تاريخ قبوله للنشر بصرف النظر عن العدد الذي تم تحديده أو العدد الذي أرسل إليه أو في أحد الأعداد التي تليه.
- 11) تعتذر المجلة عن عدم إعادة البحث الذي يتم إرساله إلى المجلة (بكليته أو أجزاء منه) إلى الباحث في حالة عدم قبوله للنشر في أي مرحلة من المراحل، كما تعتذر عن أي طلب بتزويد الباحثين بتقارير التحكيم للبحث الذي يتم رفضه، إلا باستثناء من هيئة التحرير.
- 12) ما ينشر في المجلة يعبر عن وجهة نظر الباحث (الباحثين). ولا يعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة.
- 13) ترتب البحوث عند النشر في عدد المجلة وفق اعتبارات فنية، وليس لأي اعتبارات أخرى أي دور في هذا الترتيب، كما أنه لا يمكن لأي اعتبارات غير علمية في إجراءات النشر.
- 14) إذا استخدم الباحث برمجيات أو أدوات قياس من اختبارات واستبانات، أو غيرها من أدوات البحث، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من الأداة التي استخدمها إذا لم ترد في متن البحث، أو لم ترفق مع ملاحظته، وأن يشير إلى الإجراءات القانونية التي تسمح له باستخدامها في بحثه. وأن يحدد للمستفيدين من البحث الآلية التي يمكن اتباعها للحصول على البرمجية أو الأداة.
- 15) لا تتقاضى المجلة أجوراً على النشر فيها، ولا تدفع للباحث مكافأة مالية عن البحث الذي ينشر فيها. وبمجرد إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر قبولاً نهائياً، تنتقل حقوق الطبع والنشر إلى مجلة اتحاد الجامعات العربية.